

Rürup, Matthias [Hrsg.]

## **Invarianzen der Schulorganisation. Arbeitsergebnisse eines Projektseminars**

*Wuppertal : Bergische Universität Wuppertal 2009, 232 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Rürup, Matthias [Hrsg.]: Invarianzen der Schulorganisation. Arbeitsergebnisse eines Projektseminars. Wuppertal : Bergische Universität Wuppertal 2009, 232 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30845 - DOI: 10.25656/01:3084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30845>

<https://doi.org/10.25656/01:3084>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

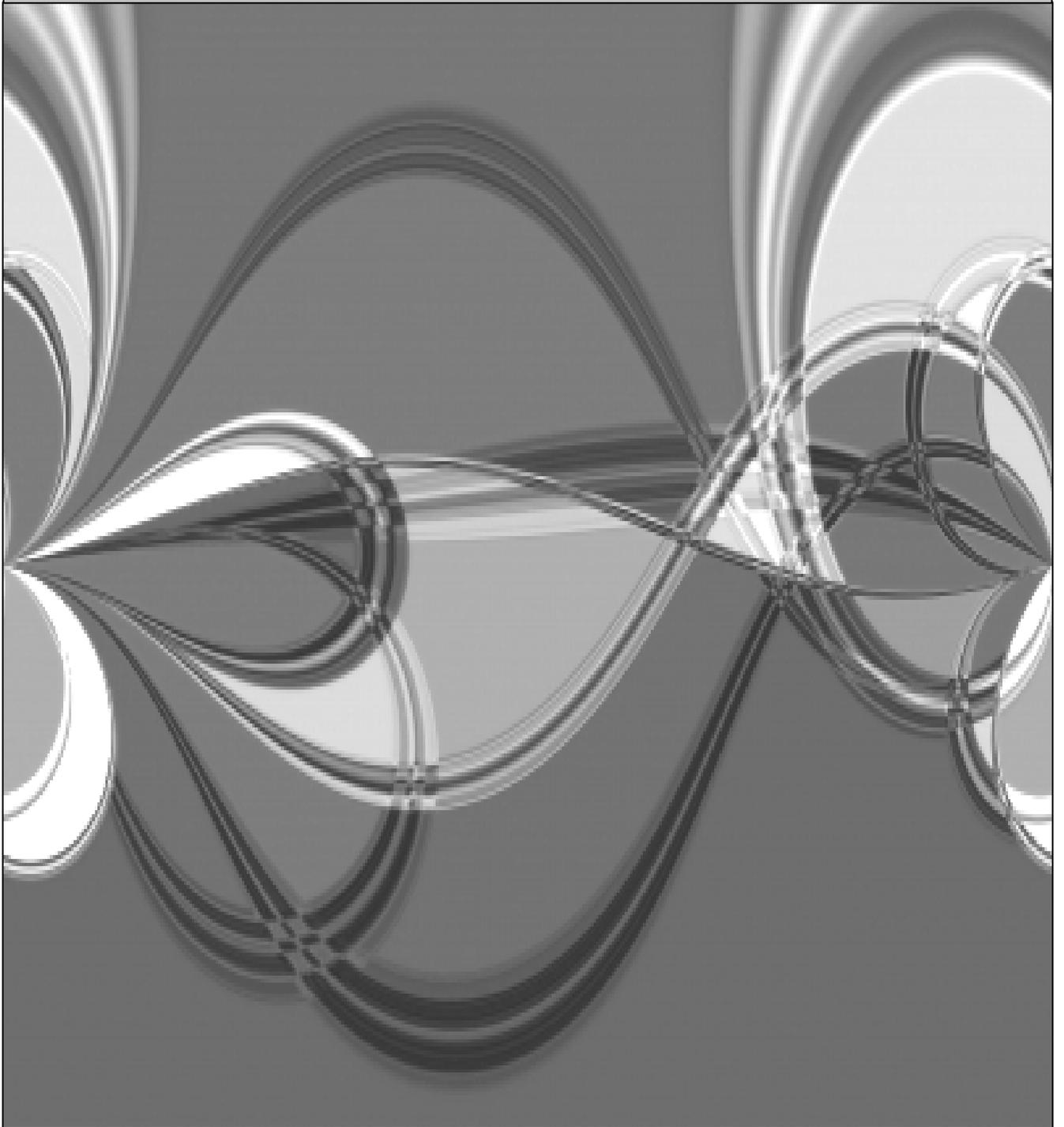
### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Invarianzen der Schulorganisation**



**- Arbeitsergebnisse eines Projektseminars -  
herausgegeben von Matthias Rürup**

**WS 2008/2009; Bergische Universität Wuppertal**

Online: <http://www.zbl.uni-wuppertal.de/personen/roebken/team/ruerup/veroeffentlichungen.htm>

Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal

Redaktionsschluss: 31.03.2009

Titelbild: © Gerd Altmann/ PIXELIO ([www.pixelo.de](http://www.pixelo.de))

# Inhalt

Vorwort .....	5
1. Annäherung an „Invarianzen der Schulorganisation“ .....	7
1.1 Anlass und Einordnung des Fragens .....	9
1.2 Definitionen: Schule und Schulorganisation .....	14
1.3 Erklärungs- und Analyseansätze .....	18
1.4. Zusammenschau, Konsequenzen und Ausblick .....	31
2. Vom Seminarkonzept zum Seminarreader .....	35
2.1 Das Seminarkonzept .....	37
2.2 Strukturelle und inhaltliche Vorgaben für die Textarbeit .....	46
2.3. Hilfestellungen und Orientierungen zur AG-Arbeit .....	52
2.4. Zusammenstellung und Bearbeitung der AG-Texte für den Seminarreader .....	56
3. Braucht es immer einen Lehrer? .....	57
3.1 Thesenpapier .....	59
3.2 Ergebnisberichte der Rechercheteams .....	61
3.2.1 Unterricht ohne Lehrer. Ein Schweizer Beispiel (Recherchefeld 2) .....	61
3.2.2 Schulen ohne Lehrer: Sudbury-Schulen in den USA (Recherchefeld 2) .....	64
3.2.3 Schulprojekte zum Lernen ohne Lehrer in Deutschland (Recherchefeld 3) .....	66
3.3 Abschlussreflexion .....	71
4. Braucht es immer einen Schulleiter? .....	73
4.1 Thesenpapier .....	75
4.2 Ergebnisberichte der Rechercheteams .....	78
4.2.1 Das Autonomie-Paritäts-Muster (Recherchefeld 1) .....	78
4.2.2 Schulleitung im internationalen Vergleich (Recherchefeld II) .....	83
4.2.3 Die Invarianz von Schulleitung im Expertenurteil (Recherchefeld III) .....	88
4.3 Abschlussreflexion .....	92
5. Muss es immer eine Schulpflicht geben? .....	95
5.1 Thesenpapier .....	97
5.2 Ergebnisberichte der Rechercheteams .....	100
5.2.1 Die Schulpflicht im 17. Jahrhundert (Recherchefeld 1) .....	100
5.2.2 Homeschooling in den USA (Recherchefeld 2) .....	102
5.2.3 Der Fall der „Zwölf Stämme“ (Recherchefeld 3) .....	106
5.2.4 Tokio Hotel als „Schulverweigerer“ (Recherchefeld 3) .....	109
5.3 Abschlussreflexion .....	113
6. Braucht es immer einen Lehrplan? .....	115
6.1 Thesenpapier .....	117
6.2 Ergebnisberichte der Rechercheteams .....	119
6.2.1 Lehrpläne im Mittelalter (Recherchefeld 1) .....	119
6.2.2 Lernen ohne Lehrplan: Homeschooling in Kanada (Recherchefeld 2) .....	122

6.2.3	Lehrpläne in der Kritik: Maria Montessori (Recherchefeld 3)	125
6.2.4	Wieso Lehrpläne? Die Praxis der Sudbury-Schulen (Recherchefeld 3)	129
6.3	Abschlussreflexion	135
7.	Ist Leistungsbewertung ersetzbar? (Teil 1)	139
7.1	Thesenpapier	141
7.2	Ergebnisberichte der Rechercheteams	144
7.2.1	Leistungsbewertung im 17., 18. und 19. Jahrhundert (Recherchefeld 1)	144
7.2.2	Leistungsbewertung in Schweden (Recherchefeld 2)	152
7.2.3	Leistungsbewertung an der Laborschule Bielefeld (Recherchefeld 3)	156
7.3	Abschlussreflexion	160
8.	Ist Leistungsbewertung ersetzbar? (Teil 2)	161
8.1	Thesenpapier	163
8.2	Ergebnisberichte der Rechercheteams	166
8.2.1	Geschichte der Leistungsbewertung (Recherchefeld 1)	166
8.2.2	Norwegen: Wie Schule ohne Benotung möglich ist! (Recherchefeld 2)	172
8.2.3	Schule ohne Bewertung: Das Beispiel Waldorf-Schulen (Recherchefeld 3)	176
8.3	Abschlussreflexion	180
9.	Ist Schule immer verantwortlich für die Einführung in Kulturtechniken?	189
9.1	Thesenpapier	191
9.2	Ergebnisberichte der Rechercheteams	193
9.2.1	Das finnische Schulsystem und die Wichtigkeit der Basisfächer	193
9.2.2	Möglichkeiten des Lesens und Schreibens über neue Medien	195
9.2.3	Die Bedeutung der Schrift aus geisteswissenschaftlicher Perspektive	199
9.3	Abschlussreflexion	200
10.	Haben wir etwas gelernt? Und wenn ja: Wer lernte was?	203
10.1	Wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt?	205
10.2	Hochschuldidaktisches Erfolgskonzept?	220

# Vorwort

Der folgende Reader ist das Ergebnis eines Seminars, das im Wintersemester an der Bergischen Universität Wuppertal in zwei separaten Gruppen (Teilseminar A mit anfangs 62 Personen und Teilseminar B mit 19 Personen) stattfand. Der Reader dokumentiert die Texte, die von sieben der ursprünglich neun studentischen Arbeitsgruppen erstellt wurden und ist damit zugleich Nachweis der besonderen Leistungen, die durch die Studierenden erbracht wurden, als auch Bestandsaufnahme der konkreten inhaltlichen Arbeit und der Arbeitsergebnisse des Seminars.

Grundsätzlich ging es in dem Seminar um die Bearbeitung der Frage: Welche Aspekte von Schule grundsätzlich als *invariant* angesehen werden können? Invarianz meint dabei den Umstand, dass bestimmte Gestaltungselemente von Schule höchstens in Ausnahmefällen (z.B. als zeitlich begrenzte, an einzelnen Schulen bzw. unter großen Anstrengungen umsetzbare Veränderungen) oder unter nur grundlegend anderen gesellschaftlichen Bedingungen anders vorstellbar sind. Hinterfragt werden sollte also im Seminar: Was ist der nicht zu ändernde Normalfall der heutigen deutschen Schule?

Im Seminar wurde dieses Thema in einer besonderen Organisationsform bearbeitet: Anstatt in wöchentlichen Treffen der Seminarteilnehmer mit dem Dozenten wurden nach der zweiten Seminarsitzung studentische Arbeitsgruppen gebildet, die einen ausgewählten Organisationsaspekt des schulischen Alltags, der im Seminar gemeinsam als weitgehend unveränderbar herausgestellt wurde, eigenständig untersuchen sollten, inwieweit er wirklich flächendeckend, historisch und international vergleichend als invariant bezeichnet werden kann. Alle Seminarteilnehmer trafen sich erst wieder am Ende der Vorlesungszeit zur abschließenden „Plenarsitzung“. In der Zwischenzeit fanden in ca. zweiwöchentlichem Abstand Redaktionskonferenzen statt, zu denen die AGs jeweils zwei Vertreter entsandten und auf denen Zwischenergebnisse der AG-Arbeit diskutiert wurden.

AG-übergreifende inhaltliche Orientierung erhielt die Seminararbeit durch die Aufforderung an jede AG im Seminarverlauf mehrere Texte nach detaillierten inhaltlichen Vorgaben zu erstellen. So sollten die AGs in einem ersten Text den von ihnen ausgewählten Gestaltungsaspekt der Schulorganisation möglichst genau beschreiben und ihre Überzeugung, dass er unveränderlich ist, thesenartig festhalten, erläutern und begründen. In einer zweiten Arbeitsphase des Seminars sollten die Arbeitsgruppen sich in Rechercheteams aufteilen, um ihre Invarianzthese über verschiedene Literaturrecherchen und eigene Untersuchungen zu prüfen. Die Recherchebefunde sollte jedes Rechercheteam in Ergebnisberichten - als zweiten Text der AG-Arbeit - festhalten. Ziel der Recherche sollte sein, die ursprünglich in der AG formulierte Invarianzthese zu widerlegen oder zumindest ihre Gültigkeitsbedingungen stark einzugrenzen. In einem dritten Text sollten die Arbeitsgruppen schließlich die Konsequenzen aus ihren vielfältigen Untersuchungen diskutieren und ihre Ursprungsthese möglichst weiterentwickeln.

Der vorliegende Reader integriert diese von den AGs erarbeiteten Texte zu einzelnen Kapiteln und macht sie im Zusammenhang zugänglich. Eingeleitet und abgerundet wird diese Zusammenstellung durch drei Beiträge des Seminarleiters. Das erste Kapitel widmet sich der allgemeinen theoretischen Verortung des Seminarthemas und verweist auf vorliegende Forschungsbefunde bzw. Analyseansätze. Das anschließende zweite Kapitel des Readers stellt noch einmal vertiefend das Seminarkonzept und die Arbeitshinweise des Dozenten vor. Das letzte Kapitel des Readers enthält schließlich eine Diskussion der Ergebnisse des Seminars - sowie zu den Möglichkeiten und Grenzen des Seminarkonzepts.

*Matthias Rürup, Wuppertal, den 29. März 2009*



*Matthias Rürup*

# 1. Annäherung an „Invarianzen der Schulorganisation“

## Zum folgenden Kapitel

Anliegen des in diesem Reader dokumentierten Seminars war es, Studierende aufzufordern, sich mit der Invarianz von Schulorganisationsmerkmalen auseinanderzusetzen. Diese eigenverantwortliche Lernanstrengung der Studierenden war nur durch zwei Impulsvorträge gerahmt, die ihnen das Fragen nach Invarianzen der Schulorganisation als einen sinnvollen und theoretisch anschlussfähigen Analyseansatz vorstellen sollten. Das folgende erste Kapitel bereitet diese Impulssetzungen auf, vertieft und ergänzt diese um weitere Verweise - verbleibt aber dennoch im kursorischen.

Im Abschnitt 1.1 wird der Anlass und Zweck des Fragens nach „Invarianzen“ als Motivation des Dozenten vorgestellt, in vertiefende Untersuchungen zur Reformfähigkeit des Schulwesens und der Wandlungsmöglichkeiten der Schulorganisation einzusteigen, die die Perspektive von Innovation und Innovationsfähigkeit auf Kontinuitäten und Behandlungspotentiale des Schulwesens umlenken. Mit dem Begriff „Grammar of Schooling“ wird auf einen umgreifenden theoretischen Analyseansatz verwiesen, gegenüber dem das Fragen nach „Invarianzen“ den Status eines explorativen empirischen Forschungsprogramms einnimmt.

In Abschnitt 1.2 wird nach diesen grundlegenden Erörterungen der Forschungsgegenstand Schule und Schulorganisation eingegrenzt - und zwar pragmatisch orientiert an den Definitionen des deutschen Schulrechts. Schon mit diesem Definitionsansatz ergeben sich Hinweise auf möglicherweise festzustellende Invarianzen der Schulorganisation - als zu allgemeingültigen Beschreibungskriterien von Schulen erhobenen Definitionsmerkmalen (Fachstruktur, gemeinschaftlicher Unterricht, Lehrer-Schüler-Rollen, schulübergreifend festgesetzte Bildungs- und Erziehungsziele). Zugleich werden mögliche Erklärungsansätze für Invarianzen der Schulorganisation angedeutet, denen im anschließenden Abschnitt 1.3 differenzierter nachgegangen wird.

Letztlich verbleiben diese Analysen im Status von Hinweisen auf das größere Arbeitsfeld einer Theorie der Schule, in das sich Untersuchungen zu „Invarianzen der Schulorganisation“ bzw. zu einer „Grammar of Schooling“ einfügen. Abschnitt 1.4 verweist abschließend auf diesen größeren Kontext und damit verbundene weiterführende Fragestellungen und Analyseperspektiven.

## 1.1 Anlass und Einordnung des Fragens

Reformprozesse im Bildungswesen sind langwierig und schwerfällig; so zumindest eine weit verbreitete - erfahrungsgesättigte- Einschätzung.<sup>1</sup> Reformideen wie fächerübergreifender Unterricht, jahrgangsübergreifende Klassen oder Projektunterricht werden seit mehr als hundert Jahren als Reformherausforderungen von Schule vorgestellt und immer wieder neu erprobt<sup>2</sup>, ohne sich dauerhaft oder flächendeckend durchsetzen zu können.<sup>3</sup> Zumindest hören die Rufe nach einer fortgesetzten und - endlich - grundlegenden Schulreformen nicht auf,<sup>4</sup> werden alte - sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht durchsetzende - Reformideen nach einer bestimmten Zeit unter neuen Begriffen immer wieder neu erfunden<sup>5</sup> und den Schulen dann erneut als etwas ihnen bisher Unbekanntes nahe gebracht.

Inzwischen muss dieses fortgesetzte Bemühen um Schulreformen und Reformschulen eher als eine Geschichte des wiederkehrenden - bisher allerdings empirisch unbelehrten und unreflektierten - Scheiterns interpretiert werden. Zu lange halten diese Reformbemühungen nun an, um noch nur allein auf Traditionen, Trägheiten, Beharrungskräfte und Widerstände des Schulwesens zurückgeführt werden zu können, die mit genügend Nachhalt und Ausdauer des Bemühens überwindbar sind. Zumindest scheint die Frage berechtigt, ob das fortgesetzte Scheitern von Bildungsreformen nicht über prinzipielle Grenzen der Reformierbarkeit von Schule Auskunft gibt.

Die historisch gewordene, national und international vergleichbare Form der Organisation von Schule und Unterricht ist womöglich als faktischer Ausdruck der Grenzen und Möglichkeiten praktischer Realisierbarkeit pädagogischer Utopien zu lesen.<sup>6</sup> Wo deutliche Varianzen der organisatorischen Gestaltung beobachtbar sind, erscheinen alternative Gestaltungsmöglichkeiten und entsprechende Reformpotentiale möglich; wo indes historisch, national und international Invarianzen der Schulorganisation festzustellen sind, kann von dem besonderen funktionalen Bedarf der Schulorganisation ausgegangen werden, die Reformoptionen begrenzen. Gerade die Kenntnis von funktionalen Beschränkungen der Schulreform erscheint dabei als relevant für die weitere Gestaltung des Bildungswesens.

<sup>1</sup> Siehe z.B. Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.: (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 219-266.

Anweiler, O. (1991). Innovationen und Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland unter vergleichendem Aspekt. In Albach, H. (Hrsg.), *Innovation und Erziehung: Deutschland und Japan*. - Wiesbaden: Gabler, 3-17.

Friedeburg, L. v. (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

s. auch Richter, I. (1975). *Die unorganisierbare Bildungsreform. Innovations-, Legitimations- und Relevanzprobleme im amerikanischen Bildungswesen*. München: R. Pieper & Co.

Grundsätzlicher mit der These der Unabschließbarkeit von Reformen im Bildungswesen: Corsi, G. (1994). *Reform als Syndrom. Organisatorischer Wandel im deutschen Erziehungswesen 1965-1975*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie (Dissertation).

<sup>2</sup> Dresselhaus, G. (1997): *Das deutsche Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt - Analyse eines Sonderwegs*. Münster: Lit-Verlag.

Für eine Zwischenbeschreibung des reformpädagogischen Entwicklungsstandes, der sich auch Ende des 20. Jahrhunderts vorwiegend auf Einzelfallbeispiele in Kontrast zum Normalfall bezieht: Pehnke, A.; Förster, G. & Schneider, S. (Hrsg.) (1999). *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

<sup>3</sup> Wiechmann, J. (2004). Das Methodenrepertoire von Lehrern - ein aktualisiertes Bild. In: Wosnitza, M./Frey, A./Jäger, R. S. (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 320-335

<sup>4</sup> s. z.B. Voß, R. (Hrsg.) (1997). *Die Schule neu erfinden*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

<sup>5</sup> Wiechmann, J. (2002). *Zwölf Unterrichtsmethoden*. Weinheim: Beltz

<sup>6</sup> Mit diesem und den folgenden Sätzen erfolgte die Ausschreibung des Seminars.

Die Diagnose eines eklatanten Forschungsdefizits, der den eigenständigen Neubeginn des Fragens legitimiert, ist angesichts dieser zugespitzten Problemdefinition recht einfach. Begründet ist sie vor allem darin, dass sie gegenüber der vielfältigen und auch begrifflich-analytisch reichhaltigen Literatur zum Wandel und zu Innovationen<sup>7</sup> im Bildungswesen behauptet, nicht die Veränderlichkeit und bestmögliche Gestaltung von Veränderung als produktives Forschungsfeld vorstellt, sondern die Kontinuität und Inflexibilität der Schule. Zwar werden auch in den Studien zu Reform- und Innovationsprozessen oder neuerdings zum Innovationstransfer im Bildungswesen<sup>8</sup> Befunde vorgelegt, die für die Analyse der Invarianz von Schulorganisation wertvolle Indizien liefern. Allerdings müssten diese aus ihrem ursprünglich Bedeutungskontext und ihrer aktuellen argumentativen Einordnung erst kontraintuitiv herausgelöst werden, was quasi einem Rückgang auf Primärdatenniveau entspricht.

Zur Frage der organisatorischen Stabilität von Schule und Unterricht finden sich aber auch schon einzelne Vorläuferstudien, an denen begrifflich und forschungsstrategisch angesetzt werden könnte.<sup>9</sup> Wegen ihrem heuristischen Anregungsreichtum ist vor allem eine bildungshistorische Studie von Tyack & Tobin (1994)<sup>10</sup> zu nennen, die unter dem Obertitel „Grammar of Schooling“, die Unveränderlichkeit von historisch einmal entstandenen Schulorganisationsmerkmalen im US-amerikanischen Schulsystem thematisiert. Die rhetorische Gleichstellung der Erforschung von Schule mit der Tradition und Komplexität sprachwissenschaftlicher Studien und implizit auch mit dem linguistischen Forschungsprogramm der Suche nach einer universalen Grammatik,<sup>11</sup> ist dabei der interessanteste und in der Rezeption wirksamste Teil der Studie. Die assoziative Parallelisierung von Schule und Sprache ist anregungsreich. Ähnlich wie beim sprachlichen Kommunizieren dem Sprecher die Grammatik der benutzten Sprache nicht bewusst sein muss, um richtig (verständlich) zu kommunizieren, ist auch im Vollzug der Praxis von Schule und Unterricht ein Verständnis der funktionalen Gestaltungserfordernisse von Lernprozessen nicht zwingend notwendig. Zumindest ist dies so, solange eine Replikation der eigenen Erfahrungen als Schülerin und Schüler bzw. die aktive seminaristische Begleitung von erfahrenen Lehrpersonen als ausreichend angesehen wird, um grundlegend auf die Handlungsanforderungen des Unterrichts vorzubereiten – und mithin Schule als eine traditionell geprägte, sich selbst reproduzierende, vorwiegend handwerkliche Praxis betrachtet wird.

- 
- <sup>7</sup> s. z.B. Husén, T. (1971). Innovationsforschung und Bildungsreform. In Scheuerl, H. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft Bildungspolitik Schulreform. Zeitschrift für Pädagogik*. 9. Beiheft. Weinheim: Beltz, 33-43.  
Havelock, R. G. (1976). *Schulinnovation - ein Leitfadens*. Bern: Haupt.  
Bauer, K.-O. , & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1978). *Innovation und Schulentwicklung - bildungssoziologische Analysen und Fallstudien*. Weinheim: Beltz.  
Schulze, F. (1985). *Innovation in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen von Reformen im Unterricht*. München: MLU. (Dissertation)  
Böttcher, W. (Hrsg.) (1992). *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.  
Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995). *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand.  
Kuper, H. (2004): Innovationen der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 54 (2004) 3, S. 195-206.  
Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004), Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.) (2004), *Psychologie des Wissensmanagements*. Göttingen: Hogrefe, S. 220-233.
- <sup>8</sup> Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.  
Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.). *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Hohengehren: Schneider, S. 445 -566.
- <sup>9</sup> s. hierzu auch die Erörterungen in Abschnitt 1.2.
- <sup>10</sup> Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*; 31 (1994) 3, S. 453-479.
- <sup>11</sup> Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press, 1965

Eine solche Vorstellung erscheint nicht erst seit den neuesten Debatten um die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern überholt, in der der Wille zur Optimierung und Rationalisierung des Unterrichtens bearbeitet wird durch eine differenzierte Erforschung der wesentlichen Kompetenzen, die Lehrkräfte für erfolgreiches Unterrichten benötigen und deswegen vorab in der Lehrerausbildung zu vermitteln sind.<sup>12</sup> Dass das Schule-Halten eine akademische Bildung und eine eigenständige wissenschaftliche (didaktisch, lernpsychologische, pädagogische) Durchdringung erfordere, war zumindest für das höhere Schulwesen schon im 19. Jahrhundert unstrittig. Die Grammatik von Schule und Unterricht, mag sie auch vorwiegend durch eine traditionell, sozial geteilten und auf Alltagserfahrungen basierten What-Works-Logik geprägt sein, wird so zu einem wissenschaftlichen Arbeitsfeld der Erforschung, Systematisierung, rationalen Durchdringung und funktionalen Weiterentwicklung - durchaus auch mit dem Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Professionalisierung der pädagogischen Praxis zu ermöglichen.<sup>13</sup> So enthält der Begriff sowohl Anforderungen an eine systematische Deskription des Alltags-Grammatik von Schule und Unterricht als auch ihrer zielgerichteten Weiterentwicklung.

Damit wird auch die Frage nach der Universalität einer „Grammar of Schooling“ relevant. In deskriptiver Hinsicht wären die Aspekte einer Gestaltung von Schule zu bestimmen, die zwingend mit der Aufgabe verbunden sind, Lernprozesse zu organisieren und innerhalb dieses Analyseschemas, die zeitlich und räumlich variierenden Ausgestaltungen einzutragen und auf systematische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen. Normativ stellt sich die Aufgabe der Bestimmung des Optimums der Schulorganisation, also der Identifikation derjenigen Gestaltungsansätze von Schulen, die eine möglichst effektive Aufgabenerfüllung garantieren. Mit dem Vergleich zur Sprachwissenschaft und ihrem fein differenzierten Begriffs- und Analysesystem zur Untersuchung der Syntax und Semantik von Sprache werden darüber hinaus stärker grundlagen- und theorieorientierte Anstrengungen der strategischen Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft unterstützt und herausgefordert.

Diese Assoziationen und Implikationen basieren allerdings „nur“ auf dem Titel des Beitrags von Tyack & Tobin (1994). Auch wenn sein Inhalt nicht direkt entgegensteht, verfolgt der Artikel selbst keineswegs solch grundsätzlichen und paradigmatisch zu nennenden Interessen. Es handelt sich um eine auf US-amerikanischen Raum beschränkte und historisch einzelfallbasiert argumentierende Studie, die detailreiche und dichte Narrationen der Herausbildung des curricular und in seinen Bewertungsmaßstäben formal standardisierten Schulsystems der USA vorstellt, das seitdem trotz reformpädagogischer Kritik und intensiven Reformversuchen als nur wenig, langsam oder in spezifischen Nischen (in der Erwachsenen- und betrieblichen Bildung, der Sonderpädagogik) veränderbar erscheint. Auch die von Tyack und Tobin vorgeschlagene Definition der Grammatik von Schule hat eher heuristischen und letztlich auch pragmatischen Charakter. Es handele sich um „the regular structures and rules that organize the work of instruction.“ (Tyack & Tobin 1994, 454). Die nähere Bestimmung des Gemeinten erfolgt lediglich exemplarisch und illustrativ: „Here we

---

<sup>12</sup> s. Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, S. 469-520.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2007) 4, S. 567-579.

<sup>13</sup> Dennoch wurde dem Lehrberuf in der traditionellen soziologischen Professionsforschung lediglich der Status eine teilprofessionalisierten Praxis zugeschrieben, da durch die enge staatliche Einflussnahme im Schulwesen, die Autonomie des Lehrers nicht zureichend gewahrt schien (s. z.B. Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich). Schule und Unterricht sind zudem bis heute ein öffentliches Thema, in der die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung der Argumente oder der notwendigen Teilnehmerbegrenzung Diskurses des Professionellen nicht so selbstverständlich ist, wie beispielsweise in der Medizin, der Betriebsführung oder der Rechtsprechung. Insofern spielt bei der Weiterentwicklung des Schulwesens, die öffentlich geteilte Erwartung, wie Schule aussehen müsse, eine besondere - Reformmöglichkeiten präformierende und restringierende - Rolle.

have in mind, for example, standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into 'subjects.'" (ebd.).

Als Analyseinstrumentarium ihrer Untersuchung differenzieren Tyack & Tobin allerdings drei Erklärungszugänge der Inflexibilität der schulischen Grammatik: a) die historische Herkunft und Fundierung in bestimmten politisch-gesellschaftlichen Konstellationen, b) die funktionale Erforderlichkeit und c) eine kulturell verankerte (sozial geteilte) Vorstellung von Schule (ebd. S. 456). Die wechselnde und insbesondere interagierende Bedeutung dieser drei Erklärungshintergründe für die real sich vollziehende US-amerikanische Schulsystementwicklung ist der wesentliche empirische Befund ihres Beitrages. Insofern bleibt er aber auch inhaltlich hinter den mit dem Beitragstitel geweckten Erwartungen zurück. Eine Real-Grammatik von Schule als Identifikation und Systematisierung der herrschenden Regeln des Schulalltags wird ebenso wenig entfaltet wie eine Ideal-Grammatik des guten - richtigen - Schule-Haltens.

In der Rezeption der Arbeit von Tyack & Tobin tritt die These einer universalen Basisgrammatik von Schule (in der modernen Gesellschaft) stärker hervor, als im Ursprungstext selbst - die pragmatische Orientierung am Schulalltag bleibt aber weitgehend bestehen. So identifiziert Fend (2008, S. 353) unter Verweis auf Tyack & Tobin folgende Kernelemente einer Einfachstruktur von Schule, die auch im deutschen Schulwesen zu finden wären:<sup>14</sup>

- a) Die Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen, denen in geschlossenen Räumen jeweils Lehrpersonen zugeordnet sind.
- b) Die Beauftragung der Lehrkräfte einen bestimmten Lehrstoff in der Gestalt von Schulfächern, die mit den Jahrgangsstufen immer spezialisierter werden, an die Schüler zu vermitteln sowie
- c) Die Existenz eines standardisierten Bewertungssystems, über welches die Leistungen der Schüler beurteilt werden und auf dessen Basis die Schüler in unterschiedliche Laufbahnstufen gelangen und Berechtigungen für weiterführende Bildungsgänge erwerben.

Diese Kernelemente könnten noch weiter differenziert werden, so Fend (ebd., Hervorhebungen im Original), „indem man z.B. auf die überall zu findenden *Zeitpläne* und *Stundenpläne*, auf die gemeinsamen *Lehrbücher*, die den inhaltlichen Takt vorgeben, auf die Steuerung durch *Prüfungen* nach definierten Unterrichtsabschnitten, auf den lehrergesteuerten Unterricht im *Frage-Antwort-Format* verweist.“

Bezogen auf den internationalen Vergleich relativiert Fend allerdings den Universalitätsanspruch (ebd., s. 353ff.). Varianten der geschilderten Kerngrammatik von Schule wären sichtbar, die zudem - vor allem in internationalen Schüler Leistungsvergleichen - unterschiedlich erfolgreich sind.<sup>15</sup> In drei Regelbereichen - der Grammatik der Inhaltssteuerung, der Prüfungssysteme und der Qualitätssicherung - identifiziert Fend unterschiedliche Gestaltungspraxen (v.a. terminale und elektive Prüfungssysteme), die er schließlich zur These unterschiedlicher „Sprachfamilien“ bzw. kultureller Konfigurationen von Schulgestaltung verdichtet. „In der Summe wird sichtbar, dass wir es bei Bildungssystemen mit spezifischen Regelsystemen, mit je unterschiedlichen Grammatiken zu tun haben, die das Unterrichts-

<sup>14</sup> Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 353-362.

<sup>15</sup> s. vor allem: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007a): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. 3. unveränderte Auflage. Bonn; Berlin: BMBF. URL: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (7.10.2008)

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007b): *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.

Noch umfangreicher und differenzierter sind die durch Waterkamp (2000) vorgelegten international vergleichenden Untersuchungen zu „Organisatorischen Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen“ (Münster: Waxmann), die allerdings ohne den argumentiv-normativen Bezug auf internationale Schülervergleichsstudien weniger direkte Implikationen entfaltet.

geschehen mit regulieren. Die Grammatiken der skandinavischen Länder unterscheiden sich von denen Ostasiens, von jenen der englischsprachigen Länder, von jenen in Holland und der Schweiz.“ (ebd. S. 361, ausführlich zu kulturräumlich differenten Konfigurationen der Educational Governance, ebd. S. 132-144).

Letztlich dominiert aber auch bei Fend die Diagnose eines weitgehend - sowohl theoretisch-konzeptuell als auch empirisch - erst noch produktiv zu wendenden Analyseansatzes. Die Frage inwieweit und worin Schule und Unterricht invariant sind, ist bisher erst aufgeworfen und mit dem Begriff einer Grammatik von Schule orientiert auf die Suche nach Grundelementen und Grundmustern des organisierten Lernens. Erste Hinweise auf weitgehend unveränderbare Aspekte der Gestaltung von Schule und Unterricht liegen vor - ebenso wie Deutungen international differenter Konstellation. Offen ist aber, ob es sich um die wirklich relevanten Elemente handelt und ob sie vollständig benannt sind. Zudem verbleiben die bisherigen Analysen noch in dem engen Rahmen einer systembegleitenden Reflexion, die die Praxis und in ihre faktisch vorfindbare Aspekte und Begrifflichkeiten lediglich reproduzieren. Um einen Theorieansatz, im eigentlichen Sinne, handelt es sich noch nicht, da ihm die notwendige begriffliche und systematische Eigenständigkeit, Abstraktion und Formalisierung gegenüber dem untersuchten Praxisphänomen noch fehlen. Allerdings entspricht dies dem aktuellen Stand einer Theorie der Schule insgesamt (s. Diederich & Tenorth 1997, S. 48)<sup>16</sup> - und ist insofern auch kaum schnell und einfach abzustellen. Eine der sprachwissenschaftlichen Begriffs- und Analysekomplexität vergleichbare Grammatik von Schule ist fern.<sup>17</sup>

Angesichts dieses nur langfristig abbaubaren Theoriedefizits erfolgt hier der Vorschlag, sich in einem ersten empirisch orientierten Arbeitsschritt auf die Untersuchung von „Invarianzen der Schulorganisation“ zu konzentrieren, d.h. einerseits an der pragmatischen Alltagsorientierung der bisherigen Diskussion zur Grammatik von Schule festzuhalten, andererseits aber auch die grundagentheoretischen Implikationen des Forschungsprogramms „Grammar of Schooling“ zurückzunehmen, und sich (vorerst) auf die Identifikation einzelner - unveränderlicher - Kernelemente zu konzentrieren. In explorativen Studien ist das Arsenal bisher benannter Aspekte unveränderlicher Strukturen und Regeln der Schulorganisation möglichst zu erweitern, zu konkretisieren und zu differenzieren.

Als konkreter Auftakt solcher Forschungsbemühungen wurde im Wintersemester 2008/2009 ein Seminar initiiert, zu dem möglichst viele Studierende eingeladen wurden, in möglichst vielfältigen Bereichen als invariant erscheinende Aspekten und Merkmalen von Schule und Unterricht zu untersuchen. Ihre Arbeitsergebnisse sind in diesem Reader dokumentiert. Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände wurde den Studierenden offen gelassen, lediglich über den Zwang zur Arbeit in Arbeitsgruppen und damit zur kollegialen Abstimmung wurde die Offenheit der Themenstellungen begrenzt.

Eine basale Orientierung der AG-Arbeit erfolgte allerdings auch über die einleitende Konturierung des Untersuchungsgegenstandes. Präsentiert wurden den Studierenden eine Definition von Schule sowie möglichen Erklärungsansätzen der Invarianz der Schulorganisation. Die entsprechenden Impulse sollen hier ebenfalls wiedergegeben werden (Abschnitt 1.2 und Abschnitt 1.3). Sie dokumentieren eine weitere pragmatisch forschungsstrategische Eingrenzung. Ausgangspunkt der Forschung ist die heutige in Deutschland erlebbare Gestalt des allgemein bildenden Schulwesens.

---

<sup>16</sup> Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

<sup>17</sup> Auch wenn sich diese Aussage um Unangreifbarkeit bemüht, ist dem Autoren die Unzulänglichkeit seines bisherigen Überblicks über die Vielfalt und den Entwicklungsstand der aktuellen und zum Teil hochspezialisierter Forschungsbemühungen zur Theorie der Schule bewusst (s. unten Abschnitt 1.4). Insofern ist dieses Diktum auch als Eingeständnis des eigenen - aktuell-situativen - Recherchedefizits zu lesen, dass in weiterführenden Studien aktiv abzubauen wäre.

## 1.2 Definitionen: Schule und Schulorganisation

Eine umfassende – an der heutigen Gestalt von Schule - orientierte Definition von Schule ist dem deutschen Schulrecht zu entnehmen. Nach einem Vorschlag von Hans Heckel (zuletzt Avenarius & Heckel 2000, S. 5)<sup>18</sup> ist unter Schule,

- eine organisierte, auf eine Mindestdauer angelegte Einrichtung zu verstehen,
- in der unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler
- durch planmäßiges gemeinsames Lernen in mehreren Fächern
- bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt werden.<sup>19</sup>

Angesichts aktueller Wandlungsprozesse des Schulwesens schlägt Johannes Rux eine Ergänzung dieser schon klassischen Bestimmung vor. Schule als Gegenstand des Schulrechts sei demnach noch näher zu bestimmen als eine „außerfamiliäre, auf massenhafte Unterrichtung der nachwachsenden Generation orientierte Institution (...), deren Besuch entweder obligatorisch ist oder an (...), der) die Schulpflicht erfüllt werden kann“ (Niehues & Rux 2006, S. 3).<sup>20</sup>

Anliegen dieser juristischen Definition von Schule ist es, den Geltungsbereich schulrechtlicher Regelungen möglichst exakt einzugrenzen, also bestimmte Strukturen und Formen in denen auch gelernt werden kann, gegenüber jenen abzugrenzen, denen allein die Bezeichnung „Schule“ zukommt. Vor allem sind dies familiäre, informelle und non-formale Bildungsgelegenheiten. Bei Schule, so die Definition Heckels, handelt es sich um eine zielgerichtet geschaffene Institution, deren Existenz nicht allein auf der Interaktion der je anwesenden Personen gründet, sondern auf überindividuellen und übersituativen Zwecksetzungen aufbaut, die sich zu konkreten Einrichtungen und organisatorischen Strukturen (Entscheidungen)<sup>21</sup> verfestigt haben<sup>22</sup>. Schule ist unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler. Sie ist planvoll organisiert und verfolgt bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele. In der Definition Heckels sind zudem schon Merkmale der organisatorischen Gestalt von Schule enthalten, die als weitere Hinweise auf möglicherweise invariante Aspekte der Schulorganisation gelesen werden können. Verwiesen ist auf

- zentrale soziale Rollen, die die Schule prägen (Lehrer und Schüler),
- den längerfristigen zeitlichen Umfang der Lernens (auf Mindestdauer angelegt),
- die auf kollektive Unterrichtung ausgerichtete Sozialstrukturen (gemeinsames Lernen) und
- die individuell übergreifende Festsetzung und systematische Ordnung der Lerngegenstände (Fächer)

Schule soll damit aber nicht nur von informellen Formen des Lernens (dem Nebenlernen beim Fernsehen, beim Museumsbesuch oder beim Lesen) abgegrenzt werden, sondern auch von nur auf einzelne Lerngegenstände oder individuelle Lernziele ausgerichtete

---

<sup>18</sup> Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde*. 7. überarb. Auflage, Neuwied; Krieffel: Luchterhand.

<sup>19</sup> Als Realdefinitionen des rechtlichen Regulierungsgegenstandes findet sich diese Begriffsbildung unter anderem im §6 Abs. 1 Schulgesetz NRW vom 15. Februar 2005.

<sup>20</sup> Niehues, N. & Rux, J. (2006). *Schul- und Prüfungsrecht. Band 1. Schulrecht*. 4. überarb. Auflage, München: C.H. Beck.

<sup>21</sup> s. Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Leske-Budrich.

<sup>22</sup> Die Unterscheidung von „Institution“ und „Organisation“ ist in der wissenschaftlichen Literatur bisher noch unscharf und problematisch geblieben. Hier werden die Begriffe als Differenz des sinnhaften Kerns (Institution) und der in Struktur und Regeln verfestigten Gestalt (Organisation) einer sozial getragenen bzw. akzeptierten Lösung für bestimmte gesellschaftliche Leistungserfordernisse verstanden. So ist „Schule“ die institutionelle Lösung für die gesellschaftliche Anforderung die Unterrichtung der nachwachsenden Generation außerhalb der Familien und orientiert auf bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele hin zu organisieren.

Formen des organisierten Lernens, wie der Tanzschule, dem Sprachkurs oder dem Fernunterricht. Das Merkmal der Gemeinsamkeit der Arbeit ist so nicht nur Ausdruck einer bestimmten dominanten Organisationsstruktur (dem Klassenverband), sondern auch Verweis auf einen der Schule inhärenten, sich nicht nur in Wissensvermittlung erschöpfenden Bildungs- und Erziehungsauftrages einer Einführung in die soziale Gemeinschaft (Sozialisation und Enkulturation), die „ein räumliches Beisammensein der Lehrenden und Lernenden erfordert“ (Avenarius & Heckel 2000, S. 5). Auch die Definitionsmerkmale der Mindestdauer und der planvoll-systematischen Ordnung der Lerngegenstände ergeben sich aus dem umfassenden - nicht-lapidaren - Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule prägt. Wenn sich die Bildungs- und Erziehungsziele in einem einzelnen Unterrichtsfach oder in einer einmalig-kurzzeitigen Unterweisung erreichen lassen, handelt es sich bei den entsprechenden Angeboten und Einrichtungen nicht um Schule.

Ausgeschlossen aus dem Begriff „Schule“ sind, so Avenarius & Heckel (2000, S. 5f), in einer differenzierten Beschreibung

*„einerseits die Einrichtungen der Elementarbildung (Kindergärten), andererseits die Hochschulen Auch die Einrichtungen der Weiterbildung (Erwachsenenbildung) wie Volksschulen oder Bildungseinrichtungen der Kirchen, Gewerkschaften und berufsständischen Vereinigungen sind keine Schulen. Aber es gibt Ausnahmen. Die Abendgymnasien und die Fachschulen rechnen, obwohl sie eigentlich Einrichtungen der Weiterbildung (Erwachsenenbildung) sind, zu den Schulen. Andererseits gelten Lehrgänge und Kurse, Arbeitskreise und Arbeitsgemeinschaften, auch Fernunterrichtseinrichtungen nicht als Schulen. Auch die Musikschule ist keine Schule im Rechtssinne, weil sie nicht das Merkmal der gemeinschaftlichen Unterweisung in mehreren Fächern erfüllt. Ebenso wenig ist Privatunterricht Schule. Reine Erziehungseinrichtungen wie Kinderhorte und selbständige Heime gehören nicht zu den Schulen, weil kein Unterricht beteiligt wird.“*

Der aktuelle Erweiterungsvorschlag dieser Definition durch Johannes Rux (Niehues & Rux 2006, S. 3) reagiert auf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen im Bildungswesen, die angesichts einer zunehmenden Institutionalisierung und Formalisierung des lebenslangen Lernens und eines Anwachsens alternativer Beschulungsmöglichkeiten (Homeschooling, Internetschulen, Lernsoftware) die traditionelle Begriffsbildung von Schule problematisieren. Der Vorschlag von Johannes Rux besteht in einer zusätzlichen Ein- und Abgrenzung des Schulbegriffs. Schule ist

- eine außerfamiliäre Institution, d.h. definiert sich in Kontrast zu Erziehungs- und Bildungszielen, die in der Interaktion von Personen verfolgt werden, in einer verwandtschaftlichen Beziehung stehen und
- auf die massenhafte Unterrichtung der nachwachsenden Generation orientiert, d.h. als Organisation einerseits mit einer bestimmten Lebensphase (Kindheit & Jugend) verbunden und andererseits als Institution durch einen universalen Inklusionsanspruch geprägt. Die gesamte nachwachsende Generation soll unterrichtet werden, woraus die organisatorische Anforderung erwächst Schule ‚massenhaft‘ zu gestalten.

Als Konkretisierungen dieses Inklusionsanspruchs sind auch die weiteren Bestimmungen der Definition von Rux zu lesen, dass der Schulbesuch obligatorisch sei bzw. Schule als jene Einrichtungen bestimmt werden könnten, an denen die staatlich verordnete Schulpflicht erfüllt werden könne.

Angesprochen - aber nicht en detail ausgeführt - ist mit beiden Definitionsansätzen das besondere gesellschaftliche Interesse, das an der Einrichtung und Unterhaltung von Schulen besteht, um einen bestimmten gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag ungeachtet individueller Vorlieben zu verfolgen, das entsprechende staatliche Eingriffe in die Selbstbestimmungsrechte der Bürger (der Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern) legitimiert und herausfordert. Schule - als Institution - ist ein unersetzlicher Teil der modernen Gesellschaft. Zugleich deutet sich in den Definitionen die Größe der schulischen Aufgabe

als ein Wesensmerkmal an. Schule beansprucht Zeit: Eine kontinuierliche (tägliche) Anwesenheit über mehrere Jahre. Schule braucht ein Curriculum: als Operationalisierung des umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrages in eine zeitlich aufbauend gestaltete durchdachte Fach- und Themenstruktur des planvollen Unterrichtens. Schule braucht Lehrkräfte, als eine spezialisierte Rolle in der Schule, die die zielgerichtete Gestaltung von Lernprozessen von Lernenden verantwortet.

Schulen, dass wird in den Definition vor allem deutlich, sind nicht nur einzelne Gebäude, an dem Lehrkräfte und Schüler zum gemeinsamen Unterricht zusammenkommen, sondern ein gesellschaftlich (staatlich) gestalteter und verantworteter Gesamtzusammenhang, der verschiedene Schulen an verschiedenen Orten als Teil eines gemeinsamen auf Dauer gestellten Systems erscheinen lässt.

Schule ist in diesem Sinn als Schulsystem zu beschreiben, in dessen allgemeine Struktur- und Regelungen die einzelnen Schulen eingebettet sind. Sowohl abstrakt-analytisch als auch in seiner konkreten Organisationsstruktur ist Schule als Mehrebenensystem zu beschreiben, in dem sich gesellschaftliche Diskurse und Festlegungen, z.B. von anzubietenden Lehrinhalten sowie zu erwarteten Lernleistungen von einer Makroebene (Gesellschaft/Politik) über eine Mesoebene (Organisation/Einzelschule) bis zur Mikroebene (Interaktion/Unterricht) immer weiter konkretisieren (s. Abbildung 1.1).

Dieser Zusammenhang tritt anschaulich bei der Festlegung und Konkretisierung der schulischen Bildungs- und Erziehungsziele hervor.

Auf gesellschaftlicher Makroebene wird er als offener Diskurs zu den relevanten Feldern und Inhalten der allgemeinen oder auch beruflichen Bildung sichtbar, der mit wechselnden Begrifflichkeiten (Bildung, Qualifikation, Kompetenzen), kontinuierlich die bestehende Praxis der Facheinteilung, der Lehrinhalte und der am Ende der schulischen Bildungsgänge erwarteten Lernergebnisse thematisiert und problematisiert. Die politischen (parlamentarischen und administrativen) Definitionen und rechtlichen Fixierungen des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages von Schule sind demgegenüber schon stärker auf die Organisation des Schulalltags ausgerichtet.<sup>23</sup>

Mit Bildungsstandards, Versetzungs- und Prüfungsvorschriften werden curriculare Erwartungen definiert und vor allem über Lehrpläne in kontinuierlich aufbauende Lehrgänge umgesetzt. Über die Differenzierung von verschiedenen Bildungsgängen, die auf verschiedene Abschlüsse hinführen, werden innerhalb des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages Unterscheidungen bezüglich der inhaltlichen Spezialisierung, der Dauer und Intensität realisiert. Bildungsgangbezogen werden wiederum Stundentafeln festgelegt, die schulübergreifend die zu unterrichtenden Fächer (oder neuerdings in der beruflichen Bildung auch Modu-

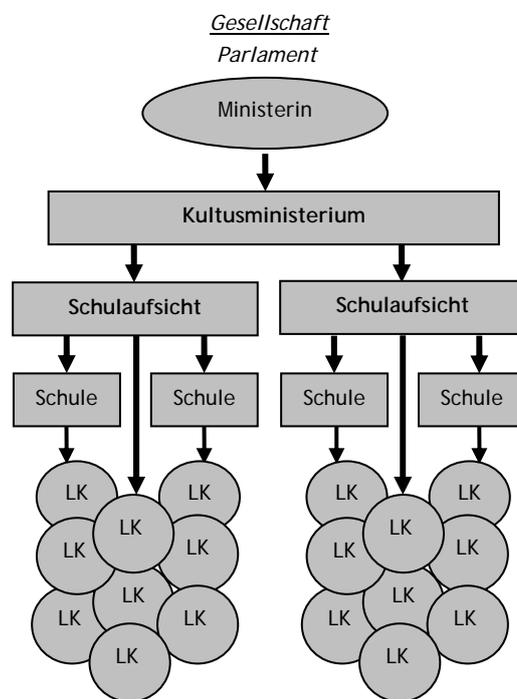


Abb 1.1: Schule als Mehrebenensystem

<sup>23</sup> Die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems ist üblicherweise an den Systemtypen Gesellschaft-Organisation-Interaktion orientiert, und assoziiert dann die Systemebenen mit konkreten Diskurs- und Handlungsorten - üblicherweise Kultusadministration für die Makroebene, Schule für die Mesoebene und die Unterrichtssituation für die Mikroebene. Problematisch erscheint hierbei die nähere Bestimmung der Makroebene, die als Systemtyp der Gesellschaft eher einem Sprachspiel mit einer bestimmten semantischen Struktur als einem konkreten organisatorischen Ort entspricht. In der Folge wird die Mesoebene zu vorschleunigt auf die einzelne Schule eingegrenzt, wodurch die Bedeutung der Organisationsleistungen der Kultusadministration - und insgesamt die komplexe Mehrebenenstruktur der Schulorganisation systematisch unterschätzt wird.

le) mit ihren konkreten Zeitanteilen fixieren - aber auch Freiräume für einzelschulische Abweichungen und Profilbildungen definieren.

Auf einzelschulischer Ebene sind diese Vorgaben vor allem Planungs- und Handlungsgrundlagen. Stundentafeln sind in Stundenpläne umzusetzen, die schulintern festlegen, welche Lerngruppen welchen Lehrkräften wann und wo zur gemeinsamen Beschäftigung mit welchen Themen (Fächern) begegnen. Die Freiräume der Stundentafeln und Lehrpläne sind auszufüllen und in schulinternen Curricula festzuhalten. Auch die politisch-administrativ gesetzten Lernerwartungen sind einzelschulisch zu gemeinsamen Grundsätzen der Benotung (insbesondere mündlicher Leistungen) zu konkretisieren. Die einzelne Lehrkraft steht innerhalb dieser Rahmensetzungen vor der Aufgabe den konkreten Unterricht zu planen: angepasst an sich und die jeweilige Lerngruppe das allgemeine und schulinterne Curriculum in konkrete, aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten umzusetzen, und für auf den so gestalteten Lehrgang angemessene Prüfungsformen des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Schule ist aber auch als ein System von horizontal und vertikal gegliederten und aufeinander abgestimmten Bildungsgängen zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf differenziert nach universalen Zuordnungskriterien (Leistung und Neigung) durchlaufen.

Anstatt zwischen unterschiedlich generellen und abstrakten Entscheidungsebenen über Schule als bewusst gestaltete und verantwortete Praxis, kommt nunmehr Schule und Unterricht als lange währender Prozess in den Blick, der einer inneren Strukturierung in thematisch und zeitlich spezialisierte Elemente bedarf. In Abgrenzung zum Begriff des Bildungssystems ist für diese Betrachtungsweise auch der Begriff „Schulwesen“ üblich. Angesprochen sind damit die planvoll unterschiedenen Schulstufen und Schulformen der Primar- und Sekundarbildung. Innerhalb der einzelnen Schulstufen und Schulformen. In den einzelnen Schulen findet sich eine äquivalente Grundstruktur mit der Unterscheidung von Klassenstufen und Kursen.

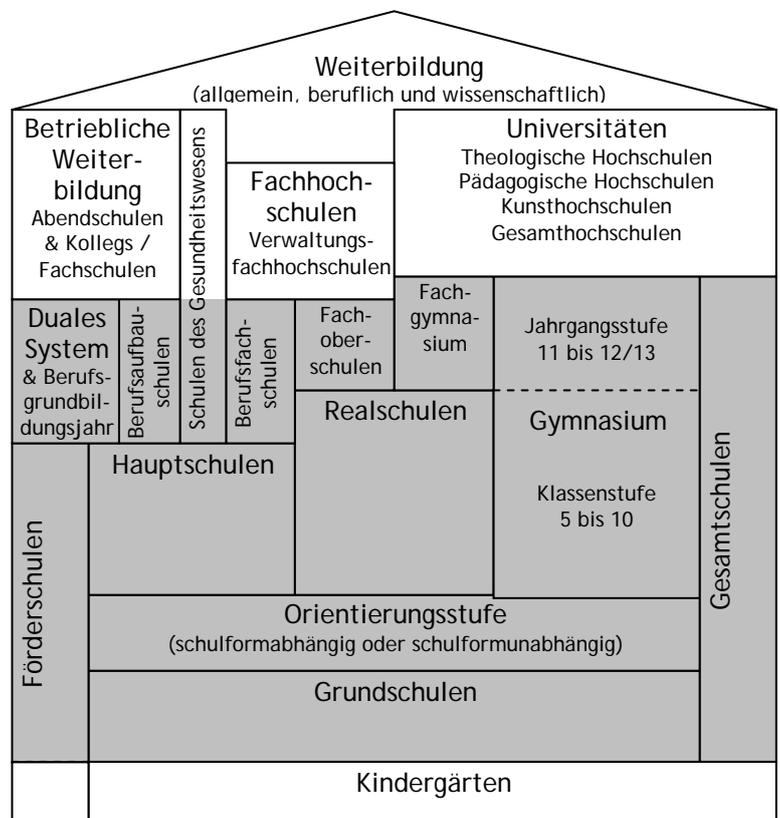


Abb. 1.2: Das deutsche Schulwesen als spezifisches Segment des deutschen Bildungswesens

Abbildung 1.2 gibt eine schematische Übersicht über die Makrostruktur des deutschen *Bildungswesens* als institutionalisierte Möglichkeiten des fortgesetzten lebenslangen Lernens.

Das Schulwesen ist innerhalb dieser Gesamtstruktur als ein spezifischer zeitlicher Abschnitt der allgemeinen und beruflichen (Erstaus-)Bildung zu bestimmen (grau eingetönt).

Wesentlich für die hier verfolgte Fragestellung der Invarianzen der Schulorganisation ist aber weniger die konkrete strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens oder die Benennung der einzelnen Bildungsphasen und Bildungsgänge. Es ist die generelle Notwendigkeit einer solchen Gesamtstruktur mit abgegrenzten Abschnitten und geordneten Übergängen (Abschlüssen, Berechtigungen), die in ihrer Unabänderlichkeit zu hinterfragen ist.

## 1.3 Erklärungs- und Analyseansätze

Die vorgestellte Definition von Schule enthält schon vielfältige Verweise auf invariante Gestaltungsaspekte von Schule, die – und dies macht den vorläufigen und heuristischen Charakter der vorgestellten Definition deutlich – selbst zu hinterfragen sind. Ob Schule weltweit oder auch in Zukunft und Vergangenheit immer alle Kriterien der Definition deutscher Schulrechtler genügt, muss selbst zum Untersuchungsgegenstand werden.<sup>24</sup> Angedeutet sind mit dieser Definitionen aber nicht nur mögliche Untersuchungsgegenstände, sondern auch schon Erklärungsansätze für die Invarianz der Schulorganisation. Mit Verweis auf unterschiedliche analytische Zugänge einer Theorie der Schule sollen diese Erklärungsansätze im Folgenden kurz vorgestellt werden.

### 1.3.1 Schule als Managementaufgabe

Zuallererst ergeben sich Invarianzen der Schulorganisation möglicherweise aus der umfassenden Managementaufgabe, die massenhafte Unterrichtung der gesamten nachwachsenden Generation planvoll abzusichern. Sofern dieser Anspruch zwingend mit Schule verbunden ist (und die international vergleichende Forschung zur heutigen Gestalt des Schulwesens spricht sehr dafür, s. ausführlicher Abschnitt 1.2.4), erfordert dies eine dominanter staatliche Einflussnahme auf das Schulwesen, um ein flächendeckend ausreichendes Angebot an Schulen zu gewährleisten. Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ist eine für ihn geeignete Schule mit einem bestimmten curricularen Bildungs- und Erziehungsauftrag vorzuhalten, in die sie problemlos zusammen mit anderen Gleichaltrigen eintreten können. Gesellschaftlich/staatlich abzusichern ist so ebenfalls, dass eine ausreichende finanzielle, materielle und personelle Ressourcenausstattung für Schule vorhanden und bedarfsgemäß regional verfügbar ist. Nicht zuletzt, um den Ressourceneinsatz möglichst effizient bzw. effektiv zu gestalten, ist eine klare Aufgaben- und Verantwortungsverteilungen nötig, wer (mit wem), wann, an welchem Ort, welche Leistungen zu planen, zu erbringen, zu kontrollieren und notfalls zu intervenieren hat.

Schule kommt damit als Großbetrieb in den Blick, der zu seinem Funktionieren allgemeiner und dauerhafter Festlegungen zu Zielen und Mitgliedern, Aufbau und Abläufen bedarf. In diesem formalen Sinn erscheint Schule als eine Organisation wie andere auch. Bestimmte Entscheidungen sind zu treffen – und sind angelehnt an den Organisationszweck und der jeweiligen Produktionslogik der Leistungserbringung nur eingegrenzt offen für alternative Ausgestaltungen.

Angelehnt an betriebswirtschaftliche Analyseansätze<sup>25</sup> scheinen vor allem zwei unterschiedliche Perspektiven auf Organisationen hilfreich zur analytischen Ordnung der Handlungsaufgabe des Schulmanagements: eine funktionale und eine instrumentale.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Im Seminars „Invarianzen der Schulorganisation“ ist dies mehrheitlich geschehen. Fünf der neun Arbeitsgruppen haben sich mit Aspekten der Schulorganisation beschäftigt, die in den eben diskutierten Definitionen enthalten waren: der Lehrerrolle (AG A1, s. Kapitel 3), dem Lehrplan (AG A5, A8 und B2, s. Kapitel 6 und 9) sowie der Schulpflicht (AG A3, Kapitel 5).

<sup>25</sup> Siehe z.B.: Sönke, P., Brühl, R. & Stelling J. N. (1997). *Betriebswirtschaftslehre: Einführung*. 7., überarb. und erw. Aufl. München ; Wien : Oldenbourg, S. 65 oder Schreyögg, G. (2003). *Organisation : Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler, S. 4ff.

Erziehungswissenschaftliche Adaptionen finden sich bei Aregger, K. (1976): *Innovation in sozialen Systemen. Band 1*. Bern: Paul Haupt. S. 34f. oder

Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie. In Böttcher, W., & Terhart, E. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 206-220.

<sup>26</sup> Die dritte – institutionale – Sichtweise auf Organisation, die in diesen Arbeiten differenziert wird, unterschlage ich hier, da sie in den Abschnitten 1.3.2, 1.3.3 und 1.3.4 als eigenständiger Erklärungsansatz diskutiert wird. Im Unterschied zur funktionalen (das Organisiert werden) und der instrumentalen (das Organisiert sein) kommt mit der institutionellen Sichtweise das „Sein“ der Organisation als spezifisches soziales System in den Blick.

In *funktionaler Perspektive* kommt ‚Organisation‘ als Tätigkeit in den Blick: Schule wird *organisiert*. Entscheidungen erscheinen als durch bestimmte Akteure, zu bestimmten Zeitpunkten in einem bestimmten Verfahren getroffen, fixiert, spezifiziert, ergänzt, aktualisiert, wiederholt, revidiert und neutralisiert. Dass die Schule organisiert wird, ist dabei aber auch selbst Ausdruck vorhergehender organisatorischer Entscheidungen, welche Akteure in welchem Verfahren, wann und mit wem welche Entscheidungen für sich oder stellvertretend für andere treffen dürfen oder eben nicht.

Die einzelne Schule erscheint in dieser Perspektive vordringlich als ein administrierter, verwalteter, dirigierter, beaufsichtigter und kontrollierter Raum. Es geht um das Finden, das Kommunizieren und Durchsetzen, das Umsetzen, das Kontrollieren und Revidieren von Entscheidungen sowohl innerorganisatorisch (Führungsaspekt) als auch gegenüber den Ansprüchen und Anforderung der organisatorischen Umwelt (Legitimationsaspekt). Abbildung 1.3 stellt die entsprechenden Entscheidungszusammenhänge als einen Regelkreis dar.

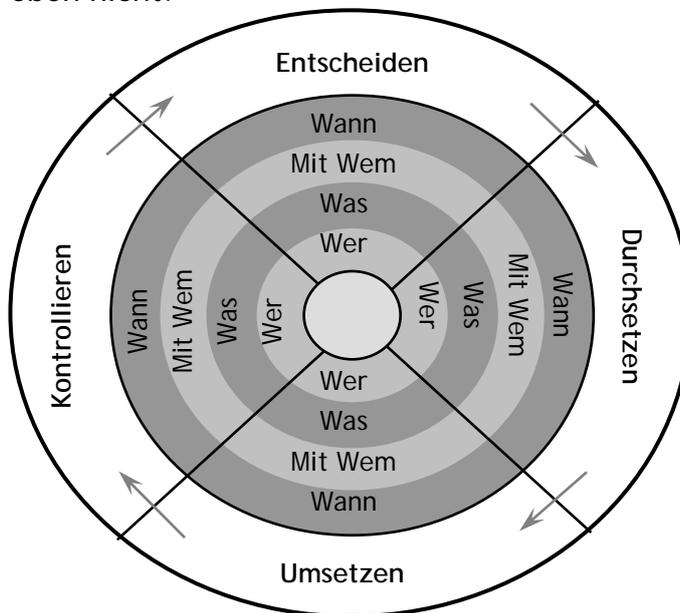


Abb. 1.3: Das Organisieren von Schule als Regelkreis

Im „Großbetrieb“ Schule stellt sich die Frage der Verantwortungsverteilung nicht nur vor Ort - in der einzelnen Schule -, sondern als Aufgabe der Entscheidungsorganisation in einem Mehrebenensystem. Welche Festlegungen sollen verbindlich und vergleichbar für alle Organisationseinheiten gelten und sind deswegen zentral zu treffen? Welche Entscheidungen können dezentralen Organisationseinheiten überlassen werden - im Rahmen eines operativen Selbstmanagements? Wie intensiv und detailliert muss die zentral verantwortete Beaufsichtigung der dezentralen Leistungserbringung gestaltet sein, damit das Erreichen der Zielsetzungen der Gesamtorganisation gewährleistet ist?

International vergleichende Studien zur Aufbau- und Ablauforganisation im Großbetrieb „Schule“ verweisen auf eine große Varianz der Ausgestaltungsformen.<sup>27</sup> Zwar übernimmt der Staat als Vertreter gesamtgesellschaftlicher Interessen die Verantwortung für die Aufsicht über das gesamte Schulwesen (z.B. Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz), inwieweit er allerdings deswegen Schule auch selbst organisieren muss bzw. welche organisatorisch-rechtlichen Unabhängigkeit die einzelnen Schulen besitzen, erscheint durchaus flexibel. Schule kann in eine enge staatliche Obhut genommen werden (z.B. als nicht-rechtfähige Anstalt des öffentlichen Rechts wie in Deutschland) oder durch nicht-staatliche privat getragene Schulangebote geprägt und die entsprechend organisatorisch und rechtlich weitgehend autonom sein. Zwar finden sich aktuell und weltweit vergleichbare Tendenzen, die Entscheidungskompetenzen der einzelnen Schulen auszubauen (Autonomisierung) und direkte Eingriffe und Vorgaben der staatlichen Kultusadministration zu reduzieren.<sup>28</sup> In welchen Feldern und in welchem Umfang die Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, variiert dabei international ebenso - wie die Einbettung dieser Dezentralisierung und Deregulierungen in

<sup>27</sup> So können Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2005). Die globale Insitutionalisierung der Bildung. In J. W. Meyer, *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212-234, insbesondere S. 226f.. im Bereich der Schuladministration bisher kein Weltmodell ausmachen (s. ausführlich in Abschnitt 1.3.4), s. auch Waterkamp, D. (2000). *Organisatorische Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, S. 223-268.

<sup>28</sup> s. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007a.

neue Formen staatlicher Steuerung über die Eröffnung und Rahmung eines lokalen Wettbewerbs von Bildungsanbietern oder die systematische Rechenschaftslegung der einzelnen Schulen über die Prozesse (Schulinspektionen) und Ergebnisse (Lernstandserhebungen) ihrer Arbeit.<sup>29</sup>

Nichts desto trotz erscheint die Anforderung, Verantwortlichkeiten für bestimmte Entscheidungen und Handlungen im Schulwesen festzusetzen, als unaufhebbar. Dies ergibt sich aus der Größe der Organisation und der Komplexität der Organisationsaufgabe. Im Schulsystem braucht es womöglich immer bestimmte hierarchische Strukturen bzw. gefestigte Regelsysteme und Verfahren der Handlungskoordination zwischen einzelnen Akteuren (Zivilgesellschaft und Staat, Politik und Administration, Administration und Schule, Schulleitung und Lehrkräften, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern), die insbesondere erschweren, dass einmal getroffene Organisationsentscheidungen jederzeit und von jedermann erfolgreich angegriffen und revidiert werden können. Diese allgemeinen Organisationsanforderungen könnten so auch als Ausgangspunkt dienen, um in der Vielfalt der Gestaltungsformen ähnliche Muster oder auch eine begrenzte Anzahl Typen der Entscheidungsfindung und Handlungskoordination im Schulwesen herauszuarbeiten.<sup>30</sup>

In der zweiten betriebswirtschaftlichen Sichtweise auf Organisation, der *instrumentellen* Perspektive, erscheinen diese als zweckorientierte Formung von Strukturen und Prozessen eines Systems: Schule *hat* Organisation. Dabei lässt diese Beschreibungsperspektive offen, ob das was Organisation hat, auch selbst eine eigenständige Organisation ist. Organisation als funktionsunterstützender Aufbau und Ablauf ist zwar ein wichtiges Merkmal von Organisationen als spezifischen sozialen Systemen, kann aber ebenso in Interaktionen (Warteschlangen, Unterricht) oder auf gesellschaftlicher Ebene (Bildungssystem, Wirtschaftssystem) vorgefunden werden. So werden lediglich allgemeine strukturelle Merkmale von Systemen mit dieser Beschreibungsperspektive erfasst:

- ihre interne Differenzierung in einzelne Einheiten (Aufbau) und
- die Verknüpfung spezifischer Handlungen der einzelnen Einheiten zu Handlungssequenzen in Bezug auf den Gesamtsinnzusammenhang des umgreifenden Systems (Ablauf).

Dabei ist jeweils zwischen Strukturen und Prozessen des primären Handlungsvollzugs (Leistungserstellung, Produktion) und Strukturen und Prozessen der Ressourcenbereitstellung und Handlungsunterstützung zu unterscheiden, den sekundären Handlungsvollzügen. In Schule finden sich beide zu organisierenden Handlungsvollzüge ebenso wie in allen anderen Organisationen, wobei sich aus dem Organisationszweck (Welche Leistung soll erstellt werden?) typische Möglichkeiten und Grenzen ergeben, die Aufgabenerfüllung auf eine bestimmte Weise zu gestalten. Tabelle 1.1 vermittelt einen (keineswegs erschöpfenden) Eindruck über die Vielfalt der bei der Organisation von Schule zu treffenden Entscheidungen. Der Vorschlag ist angelehnt an die Strukturierung von Entscheidungsfeldern, in denen *deut-*

---

<sup>29</sup> s. z.B. EURYDICE (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Comparative Study*; Brüssel: Eurydice. Online: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090EN.pdf)

Gonand, F., Jouward, I. & Price, R. (2007). *Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in primary and secondary Education*, OECD Economics Department Working Papers, 543. Paris: OECD.

Wieringen, F. v. (1997). School autonomy: a framework for a European comparison. In: S. Lawton, R. Reed & F. v. Wieringen (Hrsg.), *Restructuring public schooling: Europe, Canada, America*. Münster: Waxmann, S. 59-74.

<sup>30</sup> Als weiterführendes analytisches Instrumentarium bietet sich dann z.B. der Governance-Ansatz an s. z.B. Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Benz, A. (Hrsg.) (2004). *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Schuppert, G. F. (Hrsg.) (2006): *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

schen Einzelschulen im Rahmen von Schulautonomie Freiheiten gewährt werden.<sup>31</sup> Entsprechend sind bestimmte Bereiche schulorganisatorischen Entscheidungen tendenziell unterbestimmt. Insbesondere die benannten Entscheidungsaspekte der Leistungserstellung sind durch eine Konzentration auf Wissensvermittlung als schulischer Aufgabe geprägt. Eine erweiterte Sicht auf schulische Leistungserstellungen, die auch Erziehungsaufgaben einschließt, müsste auch entsprechende Festlegungen zu den Inhalten und interaktiven Vermittlungs- und Bewertungsformen der schulisch geleisteten Erziehung aufnehmen.

Tab. 1.1: *Organisationale Entscheidungsfelder von Schule: ein Strukturierungsvorschlag*

Primäre Handlungsvollzüge (Leistungserstellung)	
Lernorganisation	Entscheidungen, die sich auf Inhalte, Verfahren sowie Kontrolle und Dokumentation von <i>Lernen</i> beziehen: z.B. zu Lerninhalten und Lerngegenständen, Lehr- und Lernverfahren, Lehr- und Lernmaterial sowie zu Formen und Verfahren der Lernkontrolle, Lernerfolgsbewertung und Lernerfolgsdokumentation.
Unterrichtsorganisation	Entscheidungen, die sich auf die prinzipielle Herstellung und Gestaltung von Lerngelegenheiten beziehen: Wer mit wem, wann und wo mit welchem Generalthema: z.B. Entscheidungen zur Zusammensetzung und Größe von Lerngruppen, Lehrer-Schüler-Relationen, Klassenlehrer- oder Fachlehrerprinzip, Lernorte, Lernzeiten, Unterrichtsfächer, Studentafeln und Stundenpläne.
Sekundäre Handlungsvollzüge (Management = Schulorganisation)	
Personalbewirtschaftung	Entscheidungen zu Personalauswahl, Arbeits- und Einsatzplanung, Personalführung, Personalentwicklung, Verwaltung, Entlohnung vordringlich von Lehrkräften und sonstigem Personal - aber auch von Schülerinnen und Schülern
Mittelbewirtschaftung	Entscheidungen zur Einwerbung und Verteilung von Ressourcen (Geld und geldwerte Leistungen) auf schulorganisatorische Einzelverwendungen inklusive Beschaffung, Verwaltung, Instandhaltung, Investitionsplanung, Rechnungslegung und Rechnungsführung

Wie in Tabelle 1.1 ersichtlich, schlage ich vor, die primären und sekundären Handlungsvollzüge jeweils mit zwei Entscheidungsfeldern zu untersetzen, die die Fülle der einzelnen Entscheidungsaspekte zusätzlich ordnen. Bei der Leistungserstellung differenziere ich zwischen Lern - und Unterrichtsorganisation und bei den sekundären Handlungsvollzügen der Ressourcenbereitstellung und Handlungsunterstützung grenze ich personelle von finanziell-materiellen Ressourcen ab.

Unter dem Begriff „Lernorganisation“ sind Entscheidungen zusammengefasst, die sich auf Inhalte, Verfahren sowie Kontrolle und Dokumentation der *Lernprozesse* beziehen: z.B. zu Lerninhalten und Lerngegenständen, Lehr- und Lernverfahren, Lehr- und Lernmaterial sowie zu Formen und Verfahren der Lernkontrolle, Lernerfolgsbewertung und Lernerfolgsdokumentation. Schon in Abschnitt 1.2 wurden diese Entscheidungsaufgaben als notwendige Festlegungen der Bildungs- und Erziehungsziele von Schule *im Schulsystem* diskutiert, die sich ausgehend von einem allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs zur „Bildung“ über politisch-administrativen Festlegungen zu Bildungsgängen, Abschlussstandards, Studentafeln und Lehrplänen bis zu einzelschulischen und unterrichtsbezogenen Entscheidungen zu Stundenplänen, curricularen Profilbildungen, Themenabfolgen und Benotungsgrundsätzen immer weiter verfeinern und konkretisieren. Mögen auch die konkreten Entscheidungen zur Anzahl, den spezifischen Profilen und Inhalten von Bildungsgängen, Abschlüssen, Fächern und Lehrplänen historisch und international vergleichend sehr unterschiedlich sein, so dürf-

<sup>31</sup> Avenarius, H., Baumert, J., Döbert, H. & Füssel, H.P. (Hrsg.) (1998). *Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Avenarius, H., Kimmig, T. & Rürup, M. (2003). *Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS-Verlag

te doch die Notwendigkeit entsprechender Festlegungen und Konkretisierungen für alle Schulsysteme gleichermaßen gegeben sein.

Unter dem Begriff der „Unterrichtsorganisation“ werden Entscheidungen zusammengefasst, die sich auf die prinzipielle Herstellung und Gestaltung von Lerngelegenheiten beziehen: Wer mit wem, wann und wo mit welchem Generalthema zum Unterricht zusammenkommen soll. Es handelt sich also z.B. um Festlegungen zur Zusammensetzung und Größe von Lerngruppen, Lehrer-Schüler-Relationen, Klassenlehrer- oder Fachlehrerprinzip, Lernorten, Lernzeiten, Unterrichtsfächer, Studententafeln und Stundenpläne. Auch hierbei lassen sich von gesamtgesellschaftlicher Ebene bis hin zur Einzelschule und zum Unterricht unterschiedliche abstrakte bzw. situativ-konkrete Ausgestaltungen dieser Entscheidungsgegenstände finden - ebenso wie historisch und international-vergleichend eine hohe Vielfalt der Regelungsformen auffindbar sein dürfte. Die zeitliche Begrenzung der Unterrichtseinheiten auf 45 Minuten hat selbstverständlich willkürlichen Charakter. Alternative zeitliche Strukturierungen von halb- bis zu mehrstündigen Einheiten sind problemlos möglich. Die Varianz der Gestaltungsformen ist dennoch begrenzt. Ab einer bestimmten Verkürzung der Unterrichtszeit ist keine gehaltvolle Beschäftigung mit Unterrichtsgegenständen mehr möglich: Lernen braucht umso mehr Zeit, je intensiver es stattfinden soll. Aber auch eine Verlängerung der Unterrichtseinheiten ist durch Grenzen der menschlichen Konzentrationsfähigkeit - oder auch durch die Anzahl der Fächer begrenzt, die regelmäßig und kontinuierlich unterrichtet werden sollen. Wenn wöchentlich 30 Stunden als maximale Präsenzzeit der Schülerinnen und Schüler vorgesehen sind, lassen sich - ungeachtet notwendiger Pausenzeiten - bei einer zweistündigen Unterrichtsdauer pro Fach nur 15 Fächer kontinuierlich Woche für Woche unterrichten. Nicht zuletzt ist die zeitliche Flexibilität der Unterrichtseinheiten durch das Fachlehrerprinzip beschränkt. Sobald für den Fachunterricht eine spezifische fachbezogene Qualifikation der Lehrkräfte notwendig erscheint, ist der Wechsel von Unterrichtsgegenständen mit Lehrkräftewechseln verbunden ist und wird eine schulinterne Standardisierung des täglichen Unterrichtsbeginns, der Unterrichtsdauer und der Pausenzeiten erforderlich. Um Übergänge zwischen aufeinander aufbauenden Bildungsgängen zu gewährleisten sind schulübergreifende Setzungen der Abgabe- und Aufnahmezeitpunkte der Schülerinnen und Schüler erforderlich, mithin ein fester Schuljahresbeginn. Wo dieser terminiert wird (im September wie heutzutage deutschlandweit üblich. oder zu Ostern wie in den 1950er Jahren noch in einem Großteil der Bundesländer) ist offen. Dass es eine solche Terminsetzung braucht, ist allerdings invariant.

Ähnlich lassen sich auch bei den Fragen der Personal- und Mittelbewirtschaftung Entscheidungsaufgaben finden, die unbedingt geregelt werden müssen, damit Schule und Unterricht stattfinden kann - und auch in ihrer konkreten Ausformung nicht gänzlich offen sind. So braucht Schule hauptamtliches Personal, das für die Aufgabe des Unterrichtens bzw. der Gestaltung von Lernprozessen besonders zu qualifizieren ist. Zumindest für das höhere Schulwesen bzw. Bildungsgänge ab der Sekundarstufe I scheint dabei - im internationalen Vergleich - eine akademische Bildung als unbedingt notwendig, um eine ausreichende Qualität des Unterrichts zu sichern. Aus dem Personalbedarf ergeben sich zudem organisatorische Gestaltungsaufgaben seiner Auswahl, Weiterqualifizierung, Verwaltung und Führung.<sup>32</sup> Die einzelnen Aufgaben der Personalorganisation sind dabei nicht schulspezifisch, sondern vergleichbar mit Anforderungen des Personalmanagements in Unternehmen. Ähnlich verhält es sich bei Fragen der Finanzbewirtschaftung; die grundlegend in die Bereiche Mittelwerb und Mittelzuweisung zu einzelnen Verwendungen und Haushaltsposten differenziert werden können. Auch hier braucht Schule, da sie Gelder zielgerichtet einsetzen

---

<sup>32</sup> Eine immer noch diskutierte Frage ist es, ob Schülerinnen und Schüler auch zum Personal - sprich zu den Organisationsmitgliedern zählen - oder wie ansonsten ihre besondere - erzwungene - Teilnahme an Schule und Unterricht analytisch eingeordnet werden kann. Sind sie „Produktionsmaterial“ oder „Adressaten/Kunden/Klienten“ von Schule? S. z.B. Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

muss (nicht zuletzt für die Entlohnung der Lehrkräfte) ein spezialisiertes Management einschließlich einer Buchhaltung (Rechnungsführung und Rechnungslegung) zu nennen. Entscheidungen zum Mittelerwerb und zum Mitteleinsatz sind wiederum auf den verschiedenen Gliederungsebenen des Schulsystems relevant. So ist politisch über den Gesamtetat zu entscheiden, der für das Schulwesen aus öffentlichen Mitteln bereitgestellt wird - und ist seine Verteilung auf verschiedene Schulstufen und- formen bzw. Ausgabeposten wie Personal (Löhne und Gehälter), Gebäude und Ausstattung oder auch Leitungsstrukturen und Verwaltung festzusetzen. Auf einzelschulischer Ebene sind dann die verfügbaren Mittel situativ zielgerichtet zu nutzen, wobei sich Gestaltungsspielräume vor allem daraus ergeben wie offen oder flexibel Zweckbestimmungen der öffentlich zugewiesenen Gelder sind bzw. in welchem Umfang die staatlichen Mittelzuweisungen durch schulspezifische frei einsetzbare Finanzmittel (Sponsoring, Elternspenden, eigene wirtschaftliche Tätigkeit) ergänzt werden (können). Eng verknüpft mit dem Feld der Finanzbewirtschaftung - und deswegen in Tabelle 1.1 nicht getrennt aufgeführt - ist das Entscheidungsfeld der Sachmittelbewirtschaftung. Bezogen auf die Einzelschule umfasst es Aktivitäten zur Beschaffung, Verwaltung und Instandhaltung der Schulgebäude und Schulgelände, Unterrichtsräume, Raumausstattungen sowie des Lehr- und Lernmittelbedarfs. Im schulübergreifenden Sinn geht es um die Angebotsvielfalt und Angebotsdichte von Schulen und Schulformen - also die Strukturierung und flächendeckende Einrichtung und Unterhaltung des Schulwesens.

Die Reformresistenz von Schule ist vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Sachzwänge und Managementaufgaben erklärlich als Konsequenz des Organisieren-Müssens und des Organisiert-Seins eines Großbetriebs. Häufig kritisierte Kennzeichen von Schule erscheinen so als Notwendigkeiten der Organisation einer massenhaften Unterrichtung der gesamten nachwachsenden Generation. Dies gilt womöglich für die hohe (zu hohe?) Bedeutung einer verwaltungsförmigen Regelorientiertheit im Schulalltag,<sup>33</sup> über die feste (zu feste?) inhaltliche und zeitliche Standardisierung des Unterrichts mit Fächerstrukturen und Stundenplänen bis hin zu jahrgangsbezogenen Lerngruppeneinteilungen als Regelstruktur, die in ihrer Zusammensetzung über die Dauer eines Bildungsgangs weitgehend stabil bleiben.<sup>34</sup>

### 1.3.2 Schule als gesellschaftliches Funktionssystem

Offen ist mit diesem Deutungsversuch aber noch, warum es überhaupt Schule und enger noch, Schule als massenhafte Unterrichtung der gesamten nachwachsenden Generation geben muss. Wie begründet sich, dass mit Schule allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt werden und nicht etwa nur situativ-individuelle? Ist dieses Definitionsmerkmal wirklich historisch und international vergleichend so invariant, dass wir auch in Zukunft von ihm ausgehen können?

Diese Fragen verweisen auf einen dritten Ansatz der Betrachtung von Organisation, der in der betriebswirtschaftlichen Literatur diskutiert wird: die *institutionale Perspektive*.<sup>35</sup> Mit ihr werden Organisation als besondere soziales Gebilde thematisiert bzw. als Systeme eine bestimmten Typs und eines bestimmten Zwecks beschreibbar: Schule *ist* eine Organisation. Ihre organisationalen Prozesse und Strukturen, Entscheidungen zu Mitgliedern und Investitionen - so wird mit dieser Betrachtungsweise hervorgehoben - gründen sich auf spe-

<sup>33</sup> s. Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster. Waxmann.

Becker, H. (1954). Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 41 (1993) 2, S. 130-147.

Rumpf, H. (1966). *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

<sup>34</sup> Für eine schon sehr differenzierte und gehaltvolle organisationssoziologische Analyse des Schualltags s. Niederberger, J. M. (1984). *Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

<sup>35</sup> s. oben Fußnote 25.

zifischen Festlegungen zu Sinn und Ziel der organisationalen Existenz und messen sich an diesen (selbst veränderlichen) Festlegungen.

In der Definition des deutschen Schulrechts wird herausgestellt, dass die Einrichtung von Schule einem gesamtgesellschaftlichen Interesse entspricht. Schule existiert - insbesondere als ein solch flächendeckender Betreib - weil sie eine wesentliche *Funktion* erfüllt. Implizit verwiesen ist damit auf eine struktur-funktionalistische Einordnung von Schule als eines von vielen gesellschaftlichen Teilsystemen (Wirtschaft, Politik, Recht), die in Analogie zu lebenden Organismen als zentrale Organe unabdingbare Leistungen für den Fortbestand der Gesamtgesellschaft erbringen. Für diesen Beschreibungsansatz von Schule und Gesellschaft steht insbesondere der Name von Talcott Parsons.<sup>36</sup> Vor allem in den 1970er Jahren hat er die bildungssoziologische Reflexion auf Schule und Unterricht intensiv geprägt<sup>37</sup> und ist bis heute ein wichtiger Ansatz der gesellschaftlichen Einordnung von Schule als System.<sup>38</sup> Schule erscheint in dieser struktur-funktionalistischen Begriffsbildung als „Ort der Methodisierung von Lehren und Lernen in gesellschaftlichem Auftrag.“ (Fend 2006, S. 31)<sup>39</sup> Als Bildungssystem erfüllt sie die Funktion, die Grundlagen der modernen Gesellschaft zu stabilisieren: „Jede neue Generation wird über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeit, des Wissens und der Werte herangeführt, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist.“ (ebd., S. 49):

Grundsätzlich sind nach Helmut Fend (1981, erneut 2006, S. 49f.) vier Funktionen von Schule zu unterscheiden, mit denen Schule die Anforderungen von vier anderen gesellschaftlicher Teilsysteme erfüllt (s. auch Abb. 1.4).

1. Schule gewährleistet die Reproduktion kultureller Sinnsysteme (Enkulturation). Damit gemeint ist die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten, z.B. die Beherrschung von grundlegenden Symbolsystemen wie Sprache und Schrift, und kultureller Verständnisformen der Welt und der eigenen Person. Dies geht hin bis zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen, z.B. der Vernunftfähigkeit und der moralischen Verantwortlichkeit des Individuums. Da kulturelle Sinnsysteme historisch und weltweit variieren, bedeutet dies für Schule ebenfalls, dass ihre Ausgestaltung kulturspezifisch unterschiedlich ausfallen muss. Lediglich überzeitliche und universale Sprach-, Denk- und Wertsysteme würden die Vermittlungsaufgaben alle Schulen gleichermaßen prägen. Ob und inwieweit solche kulturübergreifenden Sinnsysteme existieren und eine invariable Grundgestalt von Schule definieren, wäre dann Gegenstand vertiefender Forschung (s. Abschnitt 2.3.3).
2. Schule hat andererseits auch eine Qualifikationsfunktion, d.h. sie dient der Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung konkreter „Arbeiten“ (von Berufen) erforderlich sind. Fend (ebd., S. 50) weist hierbei auf die gesteigerte Bedeutung dieser Qualifikationsfunktion für das heutige Schulwesen hin, da mit ihr die Leistungen von

<sup>36</sup> Parsons, T. (1951). *The social system*. New-York: Free Press.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in the American society. *Harvard Educational Review*, 29 (1959) 4, S. 297-318.

<sup>37</sup> z.B. Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim; Basel: Beltz.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: U&S Verlag.

Luhmann, N. & Schorr, H.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

s. kritisch Ballauf, T. (1982). *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Sozialisation*. Weinheim; Basel: Beltz.

<sup>38</sup> s. z.B. Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor, Teil II.

Auch sind drei Zieldimensionen, die im deutschen Nationalen Bildungsbericht (2006 und 2008, s. www.bildungsbericht.de) als allgemeine Qualitätsmaßstäbe des Bildungswesens vorgestellt werden, leicht als Reformulierungen von Leistungen des Funktionssystems Schule erkennbar, wobei noch zwischen gesellschaftliche Funktionen (Entwicklung von Humanressourcen und die Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe) und individuelle Funktionen (Erwerb von Regulationsfähigkeit) unterschieden wird.

<sup>39</sup> Auch Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 31ff und S. 49ff.

Schule für das ökonomische System und die Aufrechterhaltung und Verbesserung seiner Wettbewerbsfähigkeit bezeichnet sind.

Schule muss absichern, dass der Wirtschaft im genügenden Maße Personen zur Verfügung stehen, die die anfallenden Aufgaben erfüllen können. Dabei kann Schule sich nicht allein auf die Qualifizierung für schon bestehende berufliche Tätigkeiten beschränken, sondern muss angesichts einer fortwährenden und beschleunigten wirtschaftlichen Dynamik auch auf neue, unvorhersehbare Arbeitsanforderungen vorbereiten. International und historisch vergleichend wird so auf ein variieren der Bedeutung der verschiedenen gesellschaftlichen Leistungen von Schule hingedeutet, die sich in typischen Differenzen der Schulsystemgestaltung niederschlagen könnten – z.B. in einem Umfang, in dem eine berufsqualifizierende im Gegensatz zu einer allgemein bildenden (enkulturierenden) Orientierung in der Schulsystemgestaltung bedeutsam wird.

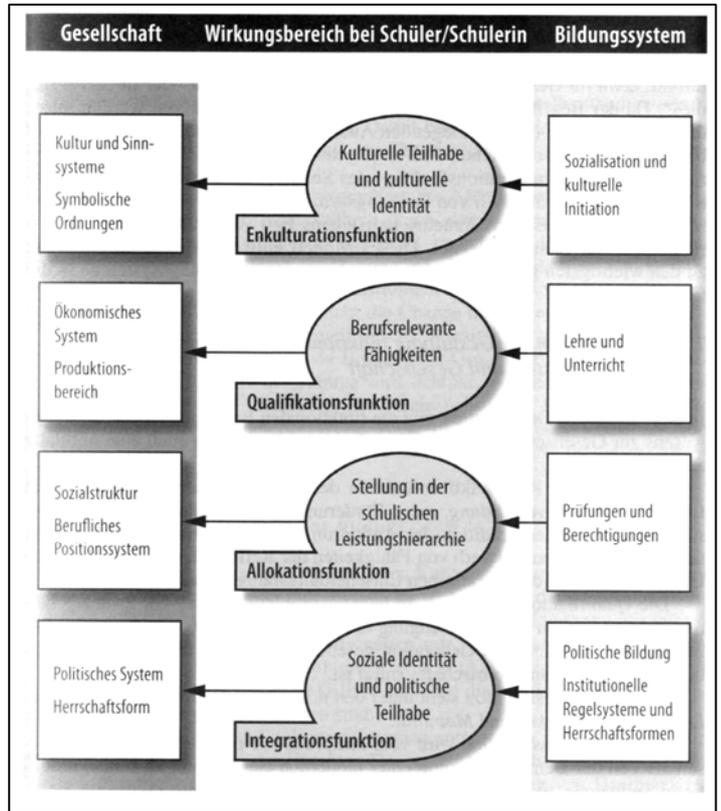


Abb. 1.4: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (aus Fend 2006, S. 51)

3. Weiterhin erbringt Schule Leistungen für die Reproduktion der Sozialstrukturen einer Gesellschaft, insbesondere des beruflichen Positionssystems. Unter dem Begriff der Selektion- oder Allokationsfunktion meint dies die Aufgabe der Schule die einzelnen Schülerinnen und Schüler der nachwachsenden Generation auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe hin zu orientieren und zu verteilen. Dass für Schule so auch der Auftrag konstitutiv ist, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren und zu legitimieren, hat immer wieder intensive schulkritische Debatten motiviert. Insbesondere das System schulischer Leistungsbewertung über das nicht nur eine Eröffnung und Verschließung weiterführender Bildungsgänge erfolgt, sondern auch die leistungsabhängig unterschiedliche Behandlung von Menschen grundsätzlich legitimiert wird, stand im Zentrum entsprechender Angriffe und grundlegender Reformversuche, Schule und Unterricht von einem solchen – nicht allein an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten – Selektions- und Allokationsauftrag zu befreien.<sup>40</sup>
4. Über die Legitimation sozialer Unterschiede hinaus, ist Schule grundsätzlich ein Instrument gesellschaftlicher Integration. Sie hat eine Integrationsfunktion, d.h. Schule dient über die kulturelle Einführung in Sprach- und Wertsysteme hinaus immer der Vermittlung von solchen Normen, Werten und Weltansichten, die die bestehenden politischen Verhältnisse stabilisieren. Schule sichert so inneren Zusammenhalt (die Kohäsion) einer Gesellschaft, sichert die Zustimmung zum bestehenden politischen Regelsystem und stärkt das Vertrauen in die Repräsentanten der herrschenden Ordnung. Je nach politischem System – man setze nur gedanklich Demokratien mit Diktaturen gegeneinander – ergeben sich für Schule hierbei grundsätzliche andere Vermittlungsaufgaben und Ges-

<sup>40</sup> s. z.B. Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

taltungsgrundsätze. Während Diktaturen vereinfacht gesprochen auf einer Nichthinterfragbarkeit bzw. ideologischen Überhöhung der Machtansprüche der herrschenden Repräsentanten aufbauen und eine sprechende Unterordnung und Hörigkeit des Einzelnen verlangen, setzen Demokratien ein Verständnis und eine beständige Bereitschaft zur Mitwirkung an der Legitimation der Machtstrukturen voraus sowie eine Übernahme der Mitverantwortung für das politische Handeln der gewählten Regierungen. Entsprechend muss Schule auf die Herausbildungen einer selbständigen Urteilsfähigkeit des Einzelnen (Mündigkeit) zielen und zur Akzeptanz der individuellen Bindungscharaktere von Mehrheitsentscheidungen hinführen.

Inwieweit die gesellschaftlichen Funktionen von Schule hiermit umfassend und vollständig genug umschrieben sind, ist durchaus offen. Gerne wird – insbesondere aus bildungsökonomischer Sicht – auch auf die (kustodiale) Aufbewahrungsfunktion von Schule verwiesen, die es weiteren Bevölkerungsteilen ermöglicht am Berufsleben teilzunehmen, da für die Kinder zeitgleich eine Betreuung außer Haus gesichert ist.

Unabhängig von der eventuellen Ergänzungsbedürftigkeit macht schon diese Aufstellung von gesellschaftlichen Leistungen, die die Schule erbringt, nachvollziehbar, warum Schule gesellschaftlich eingerichtet wird. Offen – und zu hinterfragen – bleibt allerdings, ob Schule der einzige Ort ist, an dem diese gesellschaftlichen Reproduktions- und Stabilisierungsleistungen erbracht werden *können*. So gewinnt Schule ihre Bedeutung historisch erst in dem Maße, wie eine in andere soziale Zusammenhänge integrierte Einführung in Kultur, Berufstätigkeiten bzw. soziale und politische Strukturen nicht mehr möglich erscheint. Sie grenzt sich somit ab von familialer Bildung und Erziehung, von einer Berufseinführung durch Mitarbeit (training on the job) oder von einer kirchlich vermittelten Legitimation der herrschenden Ordnung. Schule als eine eigenständige und bedeutsame Institution ist keine Naturgegebenheit. Sie ist historisch unter bestimmten Umständen – aus Vorgängereinrichtungen ohne universalen Inklusionsanspruch der nachwachsenden Generation – entstanden,<sup>41</sup> vielleicht heutzutage in Deutschland oder in den führenden Industrienationen kaum wegzudenken, aber da historisch entstanden keineswegs für immer gesichert. Sofern andere Einrichtungen in der Lage wären, die gesellschaftlichen Leistungen zu übernehmen, die die Schule bisher erbringt, ist auch eine Abschaffung dieser Institution vorstellbar.<sup>42</sup>

### 1.3.3 Schule als Weltmodell

Dass Schule eine solche zentrale Bedeutung in der Reproduktion und Stabilisation der Gesellschaft hat, ist Ausdruck und Spezifikum einer bestimmten historischen Epoche: der modernen – funktional differenzierten – Gesellschaft, in der wir selbst leben.

Der historische Rückblick macht aber nicht nur das gesellschaftliche Erst-Entstehen-Müssen von Schule sichtbar, sondern auch das Schule – sobald entstanden – sich weltweit immer weiter verbreitet. Unter Begriffen wie der „Universalisierung von Schule“ (Christel

<sup>41</sup> Diederich & Tenorth 1997, Teil I (S. 15-65).

Leschinsky, A. & Roeder, P. M. (1983). *Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Frankfurt am Main u.a.: Ullstein.

<sup>42</sup> Dies ist immer wieder Thema der Science-Fiction-Literatur. Spekuliert wird dabei vor allem über Möglichkeiten über technische Lernprogramme, Drogen, Implantate oder Symbionten auf Kenntnisse, Fähigkeiten oder Einstellungen der Bürger Einfluss zu nehmen. Theoretisch wird dies durch Niklas Luhmann in der Umkehrung der struktur-funktionalistischen Argumentation Talcott Parsons in eine funktional-structuralistische verarbeitet. Zwar seien, so Luhmann vereinfacht wiedergegeben, die Erfüllung bestimmter Funktionen zur Fortexistenz einer Gesellschaft zwingend zu erfüllen, dies erfordere aber keineswegs bestimmte Strukturen – alternative (funktional äquivalente) Lösungen sind immer prinzipiell denkbar, wenn sich auch die Gesellschaft gegen das mögliche Andere systematisch abschließt bzw. es nur in Nischen, Krisen- und Ausnahmefällen zulässt.

Adick)<sup>43</sup> oder der Schule als global standardisiertes Element einer Weltgesellschaft wird (Die Stanford-Gruppe um John W. Meyer & Francisco O. Ramirez)<sup>44</sup> diese Entwicklung bildungshistorisch aufbereitet und analysiert.<sup>45</sup> Sicherlich ist es möglich diese Entwicklungsdynamik als globalen Siegeszug eines bestimmten Gesellschaftsmodells - des Kapitalismus oder der funktionalen Differenzierung - zu beschreiben, in die unter anderem auch die Aufgabe der Bildung und Erziehung einbezogen ist. In Abgrenzung zu solchen - politisch links oder rechts einzuordnenden - funktionalistischen Beschreibungen nationalstaatlicher Bildungssysteme aber auch der Weltgesellschaft schlagen Meyer & Ramirez vor, Bildung neo-institutionalistisch als ein Bestandteil eines globalen kulturellen Modells - der Weltkultur - zu thematisieren. „Bildungssysteme werden eingerichtet als Teil dieses Modells und symbolisieren das Bemühen, ein achtbares Mitglied der Weltgesellschaft oder eine von ihr legitimierte ‚vorgestellte Gemeinschaft‘ zu werden.“ (Meyer & Ramirez 2005, 217). Die globale Verbreitung und Standardisierung von Schule ergibt sich mit diesem Erklärungsansatz weniger aus der weltweiten Durchsetzung einer Gesellschafts- oder Wirtschaftsordnung, der Bildung funktional zuarbeitet und nicht allein aus der weltpolitischen Dominanz bestimmter (zentraler) Nationalstaaten, die in anderen (peripheren) Staaten nachholende Anpassungen anregen bzw. auch einfordern (können). Bildung wird vielmehr standardisiert, „weil sie zum allgemeinen Modell des modernen Nationalstaats gehört“ (ebd.), bei dessen Konstitution als „vorgestellte Gemeinschaft“ sie eine zentrale Rolle übernimmt. Zudem wird „moderne Bildung (...) mit viel professioneller, intellektueller und wissenschaftlicher Unterstützung auch selbst als Modell ausgearbeitet“ (ebd.).

Das bedeutet, nicht nur die Institutionalisierung nationaler Bildungssysteme als Kennzeichen und tragende Struktur der nationalstaatlichen Gemeinschaftsbildung ist durch globale geteilte Vorstellungen der heutigen Weltgesellschaft geprägt, sondern auch für die konkrete Ausgestaltung des Bildungssystems gibt es globale Modelle. „Es gibt klar definierte Vorstellungen von der Struktur des Bildungssystems (z.B. das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht), von den Inhalten der Lehrpläne (z.B. das Unterrichtsfach social studies<sup>46</sup>), von der Organisation der Bildung (z.B. das Konzept des professionalisierten Lehrers) usw.“ (ebd.). Vieles ist dabei noch in Bewegung oder noch detailliert zu erforschen. So scheinen die weltweit unterschiedlichen Gliederungen der Schullaufbahn „durch eine standardisierte Einteilung verdrängt zu werden, die dem stillschweigend bevorzugten UNESCO-Modell aus sechs/drei/drei Jahren entspricht“ (ebd., S. 223). In langfristiger Perspektive wird zudem ein Rückgang der spezialisierten Berufsausbildung sichtbar, der von einem Rückgang spezialisierter Lehrerausbildung begleitet wird. Weltweit treten auch Tendenzen einer egalitären Gestaltung der Bildungssysteme hervor. „So gibt es zum Beispiel, ungeachtet der Tatsache, daß die Rollen für erwachsene Männer und Frauen sich weiterhin unterscheiden und

---

<sup>43</sup> Universalisierung von Schule meint dabei den „Prozeß der weltweiten Ausbreitung und Systembildung einer im Vergleich zu ‚vor-modernen‘ schulischen Einrichtungen neuen Art von Schule in den letzten 200 Jahren“ s. Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule: Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh, S. 16.

s. auch: Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2003) 2, S. 173-187.

Adick, C. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 987-1008.

<sup>44</sup> Meyer & Ramirez 2005.

<sup>45</sup> Dass hier beide Analyseansätze aufgrund ihrer ähnlichen empirischen Befunde nebeneinander gestellt werden und im Folgenden nur der Meyer-Ramirez-Ansatz vertiefend erörtert wird, soll keineswegs bedeutet, dass auch von einer theoretisch-konzeptuellen Äquivalenz der Ansätze ausgegangen wird. Während Meyer & Ramirez ihren Analyseansatz gegen funktionalistische Theorien abgrenzen und vor dem Hintergrund des Neoinstitutionalismus kulturtheoretisch argumentieren, betont Adick (2003) gerade die Bedeutung (linker) sozialstrukturell-funktionalistischer Theorien. Als wesentliche Bezugspunkte werden von ihr so die Weltsystemtheorie Wallersteins und Bourdieus Theorieangebot referiert.

<sup>46</sup> Gemeint ist die Ersetzung der Fächer Geographie und Geschichte durch eine fächerübergreifende „Sozialkunde“.

von Land zu Land unterschiedlich sind, eine weltweite Tendenz hin zu einheitlichen Lehrplänen und zunehmend ähnlichen Mustern der Bildungsteilnahme für beide Geschlechter.“ (ebd., S. 223-224). Generell finden sich - zumindest in der Grundschule empirisch belegbar - global standardisierte Lehrpläne in denen nicht nur einzelne Fächer, sondern auch deren zeitliche Gewichtung sehr ähnlich festgesetzt sind. Weltweite Trends finden sich neben der curricularen Integration der Fächer Geographie und Geschichte auch beim Ausbau von Mathematik und Naturwissenschaften als wichtige Unterrichtsgegenstände (ebd., S. 224-225).

Bisher wenig Anhaltspunkte finden sich für eine „Diffusion standardisierter Modelle der Bildungsfinanzierung und -steuerung sowie für eine daraus folgende Homogenität.“ (ebd. S. 226). Hier wäre die aktuelle - insbesondere auch von UNESCO, Weltbank und OECD getragene - Auseinandersetzung um eine stärker output- bzw. kontextorientierte staatliche Steuerungsphilosophie in ihren Folgewirkungen begleitend zu studieren.<sup>47</sup> Sie favourisiert als traditions- und kulturunabhängiges Gestaltungsprinzip von Schule eine Dezentralisierung und Deregulierung von staatlichen Detailvorgaben, um lokal-dezentralen, professionellen, marktorientierten oder auch zivilgesellschaftlich-partizipatorischen Interessen und Einflüssen mehr Raum zu geben, deren autonome Entfaltungsräume allerdings durch verbindliche nationale Standardisierungen und Evaluationsmaßnahmen zugleich zu begrenzen und zu orientieren.

Allerdings nimmt die auf nationaler Ebene angesiedelte Kontrolle über Bildung zu - kenntlich an der Anzahl der Länder, die über nationale Bildungsministerien verfügen. Als Formen der Unterrichtsorganisation hat sich scheinbar der klassenförmige Unterricht durchgesetzt (ebd., S. 227). Auch finden sich fast überall „nominell professionalisierte und in gewissem Maß autonome Lehrer“, und etablieren sich professionalisierte Lehrerausbildungen, „die immer höhere Bildungsabschlüsse erfordern.“ (ebd.)

Die These einer weltweit geteilten und bis in organisatorische Details gehenden Vorstellung zur Notwendigkeit und Ausgestaltung des Bildungssystems ist mit diesen Beispielen als sinnvolle und anregungsreiche Fragestellung plausibilisiert. Für eine abschließende Beurteilung ist es sicherlich zu früh - noch dazu da sich die Analysen auf die Gegenwart und erst weiter zu beobachtende Entwicklungstendenzen beziehen. Als Anregung verweist dieses Analyseperspektive aber darauf, dass die Reformierbarkeit von Schule womöglich nicht allein durch gestimmte Managementanforderungen oder ihre funktionale Bedeutung die Reproduktion und Stabilisation der modernen Gesellschaftliche begrenzt ist, sondern auch durch eine weltweit geteilte - und in internationalen Diskurse und Verträge verankerte - Vorstellung, wie Schule richtig zu organisieren sei.

Bemerkenswert ist allerdings eine inhaltliche Einschränkung, die von Meyer & Ramirez bezüglich der erschwerten Beobachtbarkeit dieser globalen Vorstellung der richtigen Schule gerade in europäischen Ländern vorgebracht wird. Die globalen Bildungsmodelle werden vor allem in den Ländern eingeführt, deren „Anbindung an die internationale Kommunikation relativ zu ihrer eigenen Geschichte stark ist“ - also eher in neuen und wenig entwickelten Ländern (ebd., S. 224). „Die alten europäischen Zentrumsländer sind vielleicht am stärksten in die internationale Kommunikation eingebunden“, verfügen zugleich aber über eine umfangreiche eigene Tradition und regionale kulturelle Identität, „die ihnen die Beibehaltung eines gewissen Maßes an nationaler Besonderheit ermöglichen.“ (ebd.). Kurz, in

---

<sup>47</sup> Als aktuelle Beschreibung dieses Modells - zugleich als Handlungsvorlage für Entwicklungsländer gedacht - ist hier auf ein zweibändige Konzeptpapier der UNESCO zu verweisen, siehe UNESCO (2007a): *Educational governance at local level. Modules for capacity building*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001544/154407e.pdf> (Stand 30.11.2008), UNESCO (2007b): *Educational governance at local level. Policy paper & evaluation guidelines*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001544/154408e.pdf> (Stand 30.11.2008), s. auch UNESCO (2008): *2009 EFA Global Monitoring Report. Overcoming inequality: why governance matters*. Paris: UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=56011&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=56011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (19.02.2009).

Deutschland lässt sich der Analyseansatz von Meyer & Ramirez weniger gut anwenden und prüfen als z.B. in den südostasiatischen Ländern. Dies verweist vor allem auf Gefahren einer zu eurozentristischen Sichtweise, die glaubt, nur weil in Europa bestimmte Debatten ausbleiben bzw. nur widerständig stattfinden, dies auch ein weltweit zutreffender Befund wäre.

#### 1.3.4 *Schule als Institution*

Die Wiedergabe der Forschungsbefunde der Forschergruppe um Meyer & Ramirez an der Universität Stanford mag den Eindruck erweckt haben, dass es sich bei den global standardisierten Merkmalen von Schule vor allem um organisatorische Oberflächenaspekte handelt: die Existenz von Kultusministerien, bestimmte Fächer oder ein ähnlich vertikal gegliedertes Bildungssystem. Dieser Eindruck täuscht: Meyer & Ramirez geht es vielmehr um die globale Verankerung einer gemeinsamen Vorstellung von Gerechtigkeit und Entwicklung, die sich unter anderem im Bildungssystem zeigt - aber auch z.B. im Verfassungsrecht.

Insofern ist aber mit diesem neoinstitutionalistisch-kulturtheoretischen Ansatz noch auf eine weitere möglicherweise beachtenswerte Erklärungsmöglichkeit für die Invarianzen der Schulorganisation verwiesen. Schule - sowohl heute in der modernen liberaldemokratischen Gesellschaft in Deutschland aber auch international und womöglich zeitu-nabhängig - verfügt womöglich über eigenständige institutionelle Prinzipien oder Regelsysteme, die zusätzlich zu Managementanforderungen oder gesellschaftlichen Funktionen ihre organisatorische Gestalt prägen.<sup>48</sup> Eine fertige Liste solcher institutioneller Merkmale von Schule liegt bisher nicht vor; allerdings kristallisiert sich so etwas wie ein Kernbestand heraus. So benennen Leschinsky & Cortina (2008, S. 30-40)<sup>49</sup> zehn grundlegende Prinzipien, die für die heutige deutsche Schule bestimmend sind:<sup>50</sup>

1. *Universalismus und Spezifität*: Die institutionellen Regeln von Schule gelten ohne Ansehung der einzelnen Person. Schule hat keinen individuell spezifizierten Erziehungsauftrag, sondern folgt dem Ziel: Allen (Kindern und Jugendlichen) alles (zumindest das Gleiche) zu lehren. Zugleich greift Schule nur auf spezifische Aspekte der Person zu (den „Schüler“). Bewertet werden „nur“ die konkreten Leistungen einer Person, nicht die Person selbst.
2. *Versachlichung*: Schule erwartet vom Einzelnen, dass er individuell sachbezogene Verantwortung für die Erfüllung, der zum Lernzweck vorgegebenen Aufgaben übernimmt und dazu seine Befindlichkeiten und individuellen Interessen zurückstellt. Der Bezugspunkt schulischer Interaktionen sind die individuelle Arbeitsleistung und das dem Lern-

<sup>48</sup> Wenn hier von institutionellen Prinzipien gesprochen wird, bleibt die Argumentation weiterhin in einem neo-institutionalistischen Theoriekontext eingeordnet. Andere methodische als auch analytische Zugänge zur „Regelhaftigkeit“ des Bildungswesens bieten semantischen Untersuchungen zur gesellschaftlichen Kommunikation über Bildung und Erziehung, wie sie z.B. durch Niklas Luhmann als empirische Grundlegung seiner (systemtheoretischen) Gesellschaftstheorie genutzt werden. Analytisch wären dann die Konstitution eines eigenständigen - autopoietischen - Erziehungssystems innerhalb der Gesellschaft aufzubereiten, das anhand bestimmter Leitmedien, binärer Codierungen, Kontingenzformeln etc. seinen spezifischen (Eigen-)Sinn generiert, transformiert und reproduziert (s. Luhmann & Schorr 1978, Luhmann 2002).

<sup>49</sup> Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2008). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends. In K. S. Cortina u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 21-52.

<sup>50</sup> Die Merkmale „folgen der Logik der Institutionalisierung und den (oft normativen) Prämissen einer liberalen Demokratie, die auch das davon umschlossene Bildungssystem mit den entsprechenden Implikationen und Ansprüchen ausstatten.“ (Leschinsky & Cortina 2008, S. 30) Sichtlich greifen Leschinsky & Cortina dabei auch auf Beschreibungen der Institution Schule und ihres heimlichen Lehrplans durch Dreeben zurück, meiden allerdings den kritischen Unterton, der der Schule subversiv-autoritäre Erziehungsintentionen unterstellt.

s. Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching. Schools and the work of teachers*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

s. auch Parsons, T. (1959).

zweck dienende Sozialverhalten in der Lernsituation, deren Qualität gesteigert werden soll.

3. *Interessenartikulation*: Schule ist nicht nur Ort einer Wissens- und Fähigkeitsvermittlung, sondern bietet auch Möglichkeiten zur Artikulation von Standpunkten, um eine rationale Aushandlung von Interessen und Wertkonflikten ein Forum geben. Insbesondere für Schule als Teil einer demokratischen Gesellschaft mündiger (selbstverantwortlicher) Bürger trifft dies zu. Schule ist hier selbst Erfahrungsraum von Partizipation und demokratischer Entscheidungsfindung.
4. *Raum für freie Interaktion*: Nur ein Teil der schulischen Zeit ist mit konkreten Lernaufgaben gefüllt: Schule ist so immer auch ein Ort zur eigenständigen psychosozialen Entwicklung in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen.<sup>51</sup>
5. *Orientierung an individueller Leistung (meritokratisches Prinzip)*: Die Schule schafft Situationen, in denen Aktivitäten nach einem Leistungsstandard organisiert sind. Sie vermittelt so die Erfahrung, „dass der eigene Status nach der individuellen Leistung vergeben wird aufgrund von Kriterien, die auf fairen Wettbewerb und somit auf dem Postulat zumindest der formalen Gleichheit beruhen“ (ebd., S. 34f.) Schule vermittelt damit das Verständnis, dass Leistung primär auf Anstrengung beruht und Anerkennung bereits derjenige verdient, der in Bezug auf ein zuvor gezeigtes Leistungsniveau deutliche Lernfortschritte gemacht hat. Zugleich werden Schülerinnen und Schüler darin geübt, mit Erfolg und Scheitern umzugehen, und sie müssen im schulischen Alltag lernen, zwischen Leistungskonkurrenz und anderen Regeln des sozialen Umgangs zu balancieren.
6. *Stimulation sozialer Vergleiche*: Die Arbeit der Schule basiert wesentlich darauf, dem Einzelnen zu einem Bewusstsein der eigenen Kompetenzen und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten, der individuellen Präferenzen und seiner Persönlichkeit zu verhelfen. Die Schule macht dabei individuelle Unterschiede zwischen Schülern auf vielfältige Weise sichtbar. „Zur Verstärkung sozialer Vergleiche trägt paradoxerweise bei, dass über das schulische Klassen- und Kurssystem immer wieder Rehomogenisierungen der Lerngruppen vorgenommen werden, die Differenzen innerhalb der Lerngruppe zunächst objektiv nivellieren, die Schüler subjektiv jedoch für die verbleibenden Unterschiede besonders sensibilisieren.“ (ebd., S. 35).
7. *Reflexive Distanz*: Schule zielt auf eine rationale Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in einem Klima offener Lernanstrengung und gemeinsamen Erkenntnisstrebens. Statt fester Maßstäbe für die Lebens- und Verhaltensorientierung vermittelt die Schule Chancen zu einer offenen Problematisierung von Realitätsbezügen, deren jeweilige Bewertung fortdauernder Diskussion unterzogen bleiben soll. Sie führt - unter anderem auch mit ihrer fachlichen Differenzierung - in eine gesellschaftlich prägende Reflexionskultur ein.

---

<sup>51</sup> Die Einordnung dieses Merkmals von Schule unter ihre institutionellen Regeln ist zu hinterfragen. Dass es sich bei der Gestaltung von Schule als Versammlung vieler Schülerinnen und Schüler, um eine wegen ihrer sozialisatorischen Wirkungen direkt so gewollte Gestaltungsform handelt, ist zumindest nicht sofort plausibel. Die Interaktionsgelegenheiten Gleichaltriger sind eher vielleicht als (unbeabsichtigte) Nebenfolgen der organisatorischen Bewältigung der Aufgabe einzuschätzen, die Beschulung der gesamten nachwachsenden Generation zu ermöglichen. Auch Unterrichtspausen sind eher keine spezifisch eingerichteten Lerngelegenheiten, sondern Folgen aus der organisatorischen Notwendigkeit, Zeiträume zur Erholung bzw. zum Raum- und Lehrkräftewechsel zu schaffen. Erst mit der Ganztagschule, die auch individuell-interessengeleitete Freizeitaktivitäten in den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag einbezieht, wird aus dem implizit-zufälligen Interaktionszusammenhang von Peers ein schulisch gestaltete und angestrebte Lernsituation. Andererseits sind womöglich die Diskussionen um die Schulpflicht und die gemeinsame Beschulung aller Kinder in der vierjährigen Grundschule vor dem Hintergrund zu lesen, dass hier eine institutionelle Gelegenheit zum individuell-interaktiven Kennenlernen der sozial und kulturell pluralen Gesellschaft geschaffen werden sollte.

8. *Primat simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung:* Lernprozesse werden in Schule vorwiegend so organisiert, indem sie aus aktuellen Lebenskontexten herausgelöst und in einem intellektuell stimulierenden, pädagogisch gestalteten Freiraum betrachtet werden. Dazu gehört auch eine Betonung kognitiver und verbaler Aktivitäten. So werden Möglichkeit zu einem umfassenden Erfahrungsaustausch und einer Verständigung eröffnet, die über die zeitlichen und räumlichen Grenzen der unmittelbaren Umwelt hinausgehen.
9. *Organisatorische Unabhängigkeit:* Schule braucht garantierte Freiheitsspielräume gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt - einerseits um die lebensweltliche Distanzierung der Lerngelegenheiten zu ermöglichen, andererseits um einen prinzipiell gefährdungsfreien Raum für die individuelle Auseinandersetzung mit schulischen Lern- und Leistungsanforderungen (Erfolg und Scheitern) zu gewähren und schließlich, um die notwendigen zeitlichen und organisatorischen Freiräume für die Gestaltung und Förderung von individuellen und kollektiven Lernprozessen zu schaffen.
10. *Professionalität der pädagogischen Arbeit:* Die schulische Gestaltung von Lernprozessen liegt in der Verantwortung akademisch gebildeter Lehrkräfte, die über eine wissenschaftliche Einführung in Methoden und Anforderungen von Erziehung und Unterricht hinaus auch ein Studium in mindestens einer weiteren wissenschaftlichen Disziplin absolviert haben. Diese professionelle Fundierung der Unterrichtsarbeit ergibt sich einerseits aus der Komplexität und Unvorhersehbarkeit der situativ-individuellen Anforderungen, die sich aus der Zielstellung ergeben, kollektive Lernprozessen zu gestalten - andererseits aber auch aus dem Anspruch einer reflexiven, sachorientierten, alltags- und lebensweltlich distanzierten Einführung in bestimmte Kulturtechniken, Wissensdomänen und die rationale Aushandlung von Interessen und Wertkonflikten

Momentan ist weder von einer Abgeschlossenheit noch systematischen Kohärenz dieser Auflistung von institutionellen Prinzipien von Schule auszugehen: wiederum handelt es sich „lediglich“ um einen vorläufigen Forschungsstand. Als solcher liefert die Liste einen Hinweis darauf, dass Schule in ihrer organisatorischen Struktur nicht allein auf Managementanforderungen oder funktionalen Erfordernissen aufruht, sondern eventuell auch auf eigenständigen und eigenlogischen Gestaltungsvorstellungen. Wie diese dann selbst zu erklären sind, wäre im Einzelnen zu untersuchen.

Zum Teil dürfte bei den von Leschinsky & Cortina benannten Merkmalen die Einbettung der Schule in die heutige modern-liberale Gesellschaft wesentlich sein: so bei der Ermöglichung und Herausforderung von Partizipation und Reflexion oder bei den Prinzipien des Universalismus (Gleichbehandlung als Ausschluss von Diskriminierung) und der Spezifität (Freiheitsrechte des Einzelnen vor staatlichen Einflüssen und Inanspruchnahmen). Zum anderen dürften aber auch grundlegende Anforderungen der Gestaltung von Lernprozessen für die Bedeutung und Unveränderlichkeit der institutionellen Regeln von Schule sprechen: so das Primat simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung (Schule als spezifisch für Lernprozesse geschaffene Einrichtung), das Prinzip der Versachlichung (Konzentration auf Lernaktivitäten im Unterricht), die Orientierung an der individuellen Leistung des Einzelnen (sobald Schule eine Mitverantwortung für individuelle Lernfortschritte übernimmt) oder die Professionalität pädagogischer Arbeit als Minimalanforderung, dass es in Schule Lehrkräfte geben muss, die befähigt sind, Unterricht und Lernprozesse erfolgsversprechend zu gestalten.

#### 1.4. Zusammenschau, Konsequenzen und Ausblick

Die skizzierten Erklärungshintergründe für - möglicherweise vorfindbare - Invarianzen der Schulorganisation konstituieren eigenständige Forschungsprogramme in dem weiten Raum

der Arbeit einer Theorie der Schule. Zum Teil stützen und stärken sie dabei die These, dass Schule in ihrer Wandlungsfähigkeit begrenzt bzw. inzwischen von weltweiten Standardisierungen geprägt ist (s. Meyer & Ramirez oder die struktur-funktionalistische Theorie, wenn sie als allgemeine Beschreibung der modernen Gesellschaft konzipiert wird). Zum Teil deuten diese Erklärungsansätze aber auch eine Vielfältigkeit von Schule im internationalen und historischen Kontext an: Wenn ein nationaler Anschluss an die dominante Weltkultur von einzelnen Ländern oder auch Regionen nicht angestrebt ist bzw. sogar abgelehnt wird, sind lokale Sonderentwicklung immer auch möglich und denkbar. Mit dem Verweis auf Europa betonen Meyer & Ramirez die Bedeutung eigenständiger Nationalgeschichten für die Begrenzung internationaler Standardisierungen. Inwieweit nicht auch in anderen Weltregionen eigenständige kulturelle Traditionen (wieder) eine institutionelle Definitionskraft für die Schulgestaltung gewinnen könnten, ist zumindest gegenwartsgeschichtlich begleitend zu untersuchen. Man denke z.B. an den Konfuzianismus in China oder den weltweit wachsenden Einfluss von Islam und christlichen Erweckungskirchen.

Die institutionellen Regeln von Leschinsky & Cortina oder die Funktionen von Bildung nach Parsons bzw. Fend sind eindeutig an einer zeitlich und auch geographisch sehr eingegrenzten Schulpraxis orientiert. Schule wird von ihnen als Teil der modernen Industriegesellschaft (der 1960er bis 1980er Jahre) beschrieben bzw. als Element, der erst sich nach dem zweiten Weltkrieg etablierenden westeuropäisch-nordamerikanischen Demokratien. Inwieweit Schule außerhalb dieses Zeitfensters und dieser geographischen Räumen ähnlichen Funktionen oder Regeln folgt, ist höchst zweifelhaft. Die Kürze des zum Prinzip erhobenen Zeitfensters wirft zudem die Frage auf, inwieweit von der gegenwärtigen Gültigkeit dieser Prinzipien auf ihre zukünftige Relevanz geschlossen werden kann. Sind wir wirklich an einem Ende der Geschichte angekommen<sup>52</sup> oder leben wir zumindest in einer Phase großer gesellschaftlich, kultureller und politischer Kontinuität und Stabilität? Zwar muss nicht wie Samuel Huntington provokant formulierte, von einem unausweichlichen okzidental-orientalen Clash of civilizations ausgegangen werden.<sup>53</sup> Das Anwachsen von Terror und Krieg als bestimmende Größen des Nachrichtenalltags, die wachsende ideologische Konfrontation von islamischen und liberal-demokratischen Gesellschaftsvorstellungen oder auch die - nicht mehr immer nur diplomatisch bleibenden - globalen Konflikte um Ressourcen und Einfluss sind zumindest Anzeichen einer keineswegs vollständig integrierten und stabilisierten, sich weitgehend kontinuierlich fortentwickelnden Weltgesellschaft. Inwieweit Schule und ihre - organisatorische - Gestaltung in dieses fortdauernde weltweite Ringen, um die richtige (weltweit, regional und lokal) gesellschaftliche Ordnung einbezogen ist, wäre noch differenziert zu prüfen. Tangiert ist sie als Großbetrieb, Funktionssystem oder bedeutsame (nationale) Institution auf jeden Fall. Was bedeutet der wirtschaftliche Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft für Schule? Was folgt aus den geringen Geburtenzahlen und dem Älterwerden der Menschen für das auf zentral auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Bildungswesen? Was bewirken die neuen Medien - für das kulturell-traditionelle Fundament der Gesellschaft oder auch für die Möglichkeiten des Lernens außerhalb der Schule und im Unterricht?

Unabhängig davon wie die Antworten auf diese Fragen im Einzelnen ausfallen, deutlich sollte sein: die These der Invarianz von Schulorganisation ist wenn, dann nur angesichts bestimmter Aspekte bzw. auf einem sehr grundlegenden Niveau haltbar. Dies schmälert aber nicht die Relevanz entsprechender Untersuchungen. Gerade aus den als invariant erkennbaren Organisationsmerkmalen von Schule könnten sich weitreichende Folgerungen ergeben: zum voraussehbaren Scheitern von Reformprogrammen, die inkompatibel mit ih-

---

<sup>52</sup> So Anfang der 1990er Jahre mit Blick auf den Zusammenbruch der realsozialistischen Gesellschaften Osteuropas formulierte These: Francis Fukuyama, s. Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.

<sup>53</sup> Huntington, S. P. (1998). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

nen sind, zur voraussichtlichen Krisensituationen im Bildungswesen oder zu politischen Handlungsbedarfen.

So betonen Leschinsky und Cortina (2008, S. 39f), dass die von ihnen benannten Prinzipien von Schule nicht nur deren institutionelle Gestalt beschreiben, sondern auch ihre Veränderungsmöglichkeiten spezifisch begrenzen. Zwar verhindere das Prinzip des Universalismus „zwar nicht die pädagogische Entwicklung hin zu individuellen Lernarrangements, die auf spezifische Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen Rücksicht nehmen, bremst aber doch Initiativen, die auf eine radikale Umgestaltung der schulischen Unterrichtssituation zielen.“ (ebd., S. 39). Auch diese Sachorientierung setzt Grenzen für bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten von Schule. „Die vielfach geforderte Stärkung der erzieherischen Seite der Lehrerrolle stößt (dabei M.R.) in dem Moment auf Widerstand im Bildungssystem, wenn sie das Prinzip der Versachlichung unterminiert oder der Aspekt kritischer Distanz in der Betrachtung der Lerngegenstände über Gebühr, z.B. zugunsten einer Betroffenheitsperspektive, verschoben wird.“ (ebd.) Ebenso ergeben sich Restriktionen der Schulreform aus den Managementanforderungen von Schule (einheitliche Länge der Unterrichtsstunden bei einem stark spezialisierten und differenzierten Fachunterricht, s. Abschnitt 1.3.1) oder aus den Erwartungen der Abnehmer schulsystemischer Leistungen. So resultiert die Notwendigkeit standardisierter Bewertungen in den Abschlussklassen (Grade, Punkte oder Zensuren in zahlenbasierten Abschlusszeugnissen) der allgemein bildenden Schulen aus den Erwartungen der Wirtschaft, die auskunftsfähig und formal leicht vergleichbare Dokumentationen der individuell im Bildungsgang erreichten Qualifikationen nachfragt, als Hilfestellung bei der Entscheidungsfindung zwischen verschiedenen Bewerbern um Ausbildungs- und Arbeitsplätze.

Wichtig für ein vertieftes Verständnis der Invarianz der Schulorganisation dürfte dabei sein, über das additive Konstatieren von invarianten Schulorganisationsmerkmalen oder verschiedenen Erklärungsmöglichkeiten hinauszugehen und die Verschränkung und das Interagieren dieser verschiedenen organisatorischen, funktionalen und institutionellen Anforderungen von Schule zu berücksichtigen. Aber auch dies wäre schon ein dritter oder vierter Schritt in einem Forschungsprogramm, das erst am Anfang steht.

Mit dem im folgenden Reader präsentierten Texten werden diese Ansprüche nicht nur nicht aufgegriffen und diskutiert. Sie wurden von vornherein nicht verfolgt. Die vorgestellten Untersuchungen sind pragmatisch und zeitlich begrenzt auf die Kennzeichnung und Hinterfragung von möglicherweise invarianten Einzelmerkmalen der Schulorganisation - unabhängig von ihrer Bedeutung und Verknüpfung im Schulalltag und in der Schulentwicklung. Damit wendet sich die hier allgemein entwickelte Diskussion ins Einzelne und Konkrete: Im folgenden Reader soll - und das auch nur vorläufig und exemplarisch - erarbeitet werden, inwieweit es überhaupt plausibel ist, bestimmte Organisationsmerkmale von Schule als invariant einzuschätzen.

Dieses Anliegen wurde im Vorgehen des Seminars nochmals eingegrenzt. Ausgangspunkt der Untersuchungen waren die individuellen Erfahrungen der Studierenden in ihrer eigenen Schullaufbahn, nicht die schon vorliegenden und hier referierten Befunde. Die zu untersuchende Schulpraxis war damit zusätzlich eingegrenzt auf leicht fassbare Merkmale von Schulen in Deutschland (enger noch Nordrhein-Westfalen und das Einzugsgebiet der Bergischen Universität Wuppertal) und auf die Situation in Bildungsgängen, die zur Hochschulreife hinführen - in den letzten 20 Jahren. Was dennoch als erster Schritt einer Untersuchung von Invarianzen der Schulorganisation sichtbar wurde, wird im Folgenden dokumentiert.



*Matthias Rürup*

## **2. Vom Seminarkonzept zum Seminarreader**

Erläuterungen zur Struktur  
des Seminars und den Vorga-  
ben zur Textarbeit

## Zum folgenden Kapitel

Das folgende Kapitel vermittelt einen Überblick über die Idee und Struktur des Seminars „Invarianzen der Schulorganisation“. Ein solcher Überblick ist zum Verständnis der weiteren Kapitel des Readers unerlässlich, in denen Texte aus neun Arbeitsgruppen von Studierenden versammelt sind. Diese Texte folgen bestimmten inhaltlichen und strukturellen Vorgaben, die durch den Dozenten vorab erstellt wurden und somit für die Studierenden selbstverständlich waren. Für eventuelle Leser dieses Readers ist dieses Vorwissen, um die Vorgaben und Erwartungen des Dozenten nicht vorauszusetzen. Die entsprechenden Orientierungen möchte so das folgende Kapitel liefern.

In Abschnitt 2.1 erfolgt eine grundlegende Erörterung des Seminarkonzepts, der ihm zugrundeliegenden didaktisch-lerntheoretischen Überzeugungen und der sich daraus ableitenden organisatorischen Merkmale des Seminars.

Abschnitt 2.2 stellt dann systematisch die Arbeitsanforderungen für die Texterstellung der Studierenden dar, die auch durch Reviews und Überarbeitungsaufgaben transportiert wurden.

In Abschnitt 2.3 werden die arbeitsorganisatorischen Vorgaben des Dozenten für die AG-Arbeit erläutert.

Mit Abschnitt 2.4 erfolgt dann eine kurze Darstellung der redaktionellen Arbeiten an dem vorliegenden Seminarreader: auf welche Weise die Texte ausgewählt und abschließend bearbeitet wurden.

## 2.1 Das Seminarkonzept

Das Seminar „Invarianzen der Schulorganisation“ hatte die Organisationsform eines explorativen Forschungsprojekts. Das bedeutete:

A. *Die Inhalte des Seminars sind zu Seminarbeginn nicht festgeschrieben, sondern sie werden im Seminarverlauf erst erforscht bzw. entdeckt.*

Der theoretisch-konzeptuelle Rahmen eines Fragens nach „Invarianzen der Schulorganisation“, wie er im vorhergehenden Kapitel vorgestellt wurde, fungierte im Seminarablauf lediglich als Impuls und (nicht weiter diskutierter) Hintergrund. Die theoretischen Bezüge wurden von mir in einleitenden Vorträgen zu den zwei Seminarsitzungen zu Beginn des Semesters kurz benannt und erläutert, traten dann jedoch hinter den Arbeitsauftrag an die Studierenden zurück, ausgehend von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen, Merkmale von Schule zu bestimmen, die ihnen selbst als weitgehend unveränderlich (unreformierbar oder invariant) erscheinen. Erst in der abschließenden Seminarsitzung wurden die theoretisch-konzeptuellen Rahmungen erneut aufgenommen - wiederum aber nur im Dozenten-vortrag als Frage und Reflexion nach der weitergehenden Bedeutung, die den eigenständigen Überlegungen und Recherchen der Studierenden zugeschrieben werden könnten (s. Abschlusskapitel dieses Readers).

B. *Das Seminar geht von den Interessen und Themen der Studierenden aus - innerhalb des inhaltlichen Gesamtkonzept des Seminars*

Schon auf der zweiten Seminarsitzung wurden thematische Arbeitsgruppen gebildet, die fortan eigenständig bestimmte - vorab gemeinsam entwickelte - Themenstellungen bearbeiten sollten. Der Einfluss des Dozenten auf die Themenwahlen dieser Arbeitsgruppen beschränkte sich auf die Impulse, dass es a) im Seminar darum gehen würde, die Unveränderlichkeit/Invarianz von schulischen Organisationsaspekten zu hinterfragen und dass dazu b) die Studierenden möglichst bei ihren eigenen Erfahrungen und Überzeugungen ansetzen sollten. Hinter diesem Vorgehen stand eine lerntheoretisch-didaktische Überzeugung des Dozenten: Ein tiefgreifendes Lernen, das nicht nur neues Faktenwissen beinhaltet, sondern auch eine Hinterfragung und Veränderung individuell verfestigter erfahrungsbasierter Vorstellungen und Konzepte anstrebt, ist nur dann möglich,

- wenn die Lernenden möglichst früh und direkt aufgefordert werden, ihre Vorerfahrungen zu verbalisieren und
- ihnen dann die Möglichkeit gegeben wird, sich in einer vertrauensvollen, offenen, hierarchie- und gefährdungsfreien Atmosphäre ihre Vorerfahrungen und Überzeugungen zu diskutieren und zu hinterfragen.

Hintergrund war aber auch eine Defizitannahme bezogen auf die aktuellen Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Aufgrund der immer stärkeren curricularen Normierung und zeitliche Taktung der Studienanforderungen, so die These, hätten Studierende kaum noch genügend Freiraum für ein selbstbestimmtes Fragen und Forschen. Die Hochschulen sind somit aufgefordert, für die ursprünglich implizite Einführung in den Habitus des wissenschaftlichen Forschens, eigene Veranstaltungsformate zu entwickeln (und in die Studienanforderungen einzufügen). Das Seminar sollte hier - für den Dozenten - einen Lerngelegenheit bieten (ein Experimentierfeld), ob und wie es ihm gelingen kann, innerhalb normaler Studienstrukturen einer zeitlich begrenzten Vorlesungszeit und einer starken Studienbelastung der Studierenden, einen Freiraum zu zielgerichteten und ergebnisreichen Forschungsaktivitäten zu organisieren.

*C. Die Studierenden erhalten im Seminar eine hohe organisatorische Eigenverantwortung.*

Die Aufgabe eigenverantwortlicher Forschung erfordert eine grundlegende Freiheit in der Organisation des Arbeitsprozesses. Dies hat damit zu tun, dass Forschung - bei aller organisatorischer und methodischer Ordnung und Planung - immer auch eine kreative Tätigkeit ist. Nicht nur beim Verfassen von Forschungsberichten, sondern auch schon bei der Entwicklung von Fragestellungen, Forschungsstrategien oder der Zusammenstellung, Auswertung und Interpretation von Fakten und Daten setzt sie eine gewisse Konzentration, Muße und Begeisterung voraus. Im Seminar wurde den Studierenden dazu eine hohe organisatorische Eigenverantwortung gewährt. So gab es nur drei verbindliche Seminarsitzungen mit allen Studierenden während des gesamten Wintersemesters: zwei zu Beginn, eine am Ende der Vorlesungszeit. Zwischen diesen Terminen war es den Studierenden freigestellt, wann und wie sie ihre Arbeiten organisieren. „Lediglich“ bestimmte Produkte (Texte mit konkret fixierten Inhalts- und Strukturanforderungen) mussten zu bestimmten Terminen vorliegen.

In der Seminareinführung wurde dies als strikte Output-Orientierung des Dozenten vorgestellt. Wenn die Texte die Qualitätserwartungen des Dozenten erfüllen, so wurde erläutert, ist ihr - letztendliches - Vorliegen alleiniges Kriterium für die Bestätigung einer erfolgreichen Seminarteilnahme. Ob und wie die Studierenden - in ihren AGs - zu diesen Ergebnissen gekommen sind, ist ihnen dabei vollkommen freigestellt.

Gerahmt und gebunden war die organisatorische Eigenständigkeit der AGs durch einen engen Zeitplan. Die Ziele des Seminars sollten innerhalb von 15 Semesterwochen erreicht werden - dazu waren den Studierenden Termine für bestimmte, aufeinander aufbauende Arbeiten gesetzt (s. Tabelle), die neben dem Erstellen von Produkten (Texte 1 bis 3) auch die Vorlage einer Arbeitsplanung beinhaltete. Zudem war die organisatorische Eigenständigkeit der AGs durch sogenannte Redaktionskonferenzen begrenzt, die zu festen Terminen und mit festen Themen, der Diskussion und Beurteilung ihrer Arbeitsfortschritte dienten und unter Umständen Arbeitsauflagen aussprachen.

*Tabelle 2.1 Zeit- und Arbeitsplan des Seminars*

Termin	Art der Sitzung	Thema / Arbeitsauftrag
1. Woche	Plenarsitzung	Einführung in das Seminarkonzept
2. Woche	Plenarsitzung	Theoretischer Input, Themenwahl und AG-Bildung
3. - 4. Woche	Arbeitsgruppentreffen	Konstitution der AGs, Erstellung Text 1: Thesenpapier
5. Woche	Redaktionskonferenz	Diskussion der AG-Thesepapiere
6. Woche	Arbeitsgruppentreffen	Überarbeitung der Thesepapiere , Erstellen der Arbeitsplanung
7. Woche	Redaktionskonferenz	Diskussion der neuen Textpapiere und der Arbeitsplanung
8. - 11. Woche	Recherchephase	Recherchen der vereinbarten Rechercheteams Erstellung von Text 2: Ergebnisbericht
12. Woche	Redaktionskonferenz	Diskussion der Ergebnisberichte der Rechercheteams
13. Woche	Arbeitsgruppentreffen	Überarbeitung der Ergebnisberichte, Erstellen von Text 3: Abschlussreflexion
14. Woche	Redaktionskonferenz	Gesamtdiskussion zum Seminar
15. Woche	Plenarsitzung	Aussprache

*D. Ziel des Seminars ist die gemeinsame Erstellung eines Buches - dies erfordert und legitimiert eine enge Abstimmung der Seminararbeit*

Von vornherein war den Studierenden angekündigt, dass das Ergebnis des Seminars der vorliegende Reader sein soll und dass die von ihnen zu erstellenden Texte als Kapitel in ihn

eingehen sollten. Aus dieser Zielorientierung eines gemeinsamen Buches legitimierten sich die Dozentenvorgabe, dass die Seminararbeit im Erstellen von Texten nach einheitlichen Kriterien beruhen würde (unabhängig davon, dass es als Dozent über eine prinzipielle Berechtigung verfügt, für eine Seminararbeit Regeln aufzustellen).

Zudem wurde mit dem Ziel des gemeinsamen Buches den Studierenden eine AG-übergreifende Verantwortung zugeschrieben. Schließlich sind nicht nur die eigenen Texte, sondern auch die aller anderen AGs Teil des Buches. Organisatorisch wurde die AG-übergreifende Verantwortung durch die Einrichtung einer Redaktionskonferenz umgesetzt, in der sich - unter Leitung des Dozenten - immer dann, wenn neue AG-Texte vorgelegt wurden, Vertreter aller AGs versammeln sollten (jeweils 2 Studierende pro AG), um gemeinsam die Qualität der Texte zu diskutieren. Dazu sollten diese Redaktionskonferenzen in einem zeitlich erweiterten Rahmen (4 Stunden statt 2 Stunden) stattfinden.

Diese ursprüngliche Planung des Dozenten ließ sich im Seminar aus zwei Gründen nicht eins zu eins umsetzen. Zum einen wurde durch den Dozenten dem Wunsch einer Reihe von Studierenden nachgegeben, das Seminar in zwei Teilseminare zu teilen. So fand das Seminar im Wintersemester zweimal nacheinander - von 14.15 Uhr bis 15.45 Uhr und von 16.15 Uhr bis 17.45 Uhr statt. Diese Seminarteilung betraf dann auch die Redaktionskonferenzen, die nicht mehr 1 x 4 Stunden, sondern 2 x 2 Stunden dauerten,<sup>54</sup> und so nur noch unter zeitlich restringierten Bedingungen arbeiten konnten. Dies machte eine geradezu minutiöse Zeitplanung durch den Dozenten erforderlich, damit jede AG mit ihrem Text besprochen werden konnte. Zum anderen erwies sich die Annahme in den Redaktionskonferenzen ließe sich ein gemeinsamer kollegialer Austausch aller AG-Vertreter zu allen vorliegenden Texten organisieren als unpraktikabel. Dies hätte voraus gesetzt, dass alle AG-Vertreter ebenso wie der Dozent alle eingereichten AG-Texte intensiv gelesen und durchdacht hätten - noch dazu unter einem erheblichen Zeitdruck. Schließlich lagen zwischen dem Abgabetermin der Texte und der Redaktionskonferenz jeweils nur vier Tage (inklusive einem Wochenende). So wurde die ursprüngliche Planung der Redaktionssitzungen dahingehend geändert, dass die AGs jeweils für den Text einer anderen AG (bzw. jedes Rechercheteam für ein anderes Rechercheteam) ein Review erstellen und dieses zur Redaktionssitzung einbringen sollten. Da für diese Reviews durch den Dozenten eigene Formblätter entwickelt wurden, erhielten die AGs die Rückmeldungen der anderen AGs zu großem Teil auch schriftlich. Außerdem wurden die Diskussionen der Redaktionskonferenzen stichwortartig und arbeitsteilig protokolliert (jeder Teilnehmer ca. einen TOP) und anschließend auf der Seminarseite dokumentiert.

Insofern waren die AGs - oder zumindest ihrer Vertreter - im Seminarprozess kontinuierlich dazu aufgefordert, sich mit den Arbeitsergebnissen und Arbeitsberichten anderer AGs auseinanderzusetzen. Schließlich waren die Redaktionskonferenzen nicht allein ein Ort zur Textberatung, sondern auch eines allgemeinen Austausches zum Vorgehen, zu den Erfahrungen und zur Stimmung in den einzelnen AGs.

Dass im Seminar ein gemeinsam getragener Prozess des Erstellens eines Buches stattfand, kann aber nicht wirklich behauptet werden:

- zu dominant waren die inhaltlichen und strukturellen Vorgaben des Dozenten,
- zu einseitig die Rückmeldungen zu den Texten, die ebenfalls hauptsächlich durch den Dozenten eingebracht wurden bzw. nur dann wirklich verbindlich aufgegriffen wurden, wenn sie vom Dozenten kamen und schließlich

---

<sup>54</sup> Das Teilseminar A ab 14.15 Uhr verfügte mit 62 Studierenden über deutlich mehr Studierenden als Teilseminar B ab 16.15 Uhr (19 Teilnehmer), was sich auch in einer unterschiedlichen Anzahl von AGs niederschlug (6 zu 3). Da im Teilseminar A so ein größerer Beratungsbedarf zu einer größeren Textanzahl bestand, wurde die Dauer der Redaktionssitzungen von 14.15 bis 16.10 Uhr ausgedehnt. Eine weitere Verlängerung der Sitzungsdauer war aufgrund der weiteren Seminarverpflichtungen der Studierenden nicht möglich.

- zu notwendig war eine übergeordnete redaktionelle Verantwortung bei der Zusammenfügung und dem Layout der Texte, die ebenfalls durch den Dozenten wahrgenommen wurde.

Ein anderes Resultat wäre nur mit einem generell anderen Vorgehen möglich gewesen, in dem z.B. von vornherein eine eigenständige AG gegründet worden wäre, die statt eines Recherchethemas die inhaltliche und redaktionelle Gesamtverantwortung für das Entstehen des Buches, die Betreuung und Organisation der Seminarseite im Internet (auf der Lernplattform Moodle) und der Redaktionskonferenzen übernommen hätte.

Auch grundsätzlich muss eingeschätzt werden, dass bei den Studierenden wohl erst sehr spät, wenn überhaupt ein breites Verständnis dafür entstand, dass sie in ein AG-übergreifendes Buchprojekt eingebunden sind, das eine grundlegende Unterordnung der eigenen Textarbeit unter allgemeine strukturelle und inhaltliche Regelungen erforderlich macht. Insbesondere die Eingrenzung des Seitenumfangs und der darzustellenden Inhalte erwies sich als - bedauerliche - Quelle von Demotivation besonders der hoch engagierten Arbeitsgruppen. Diese nahmen das Seminar als Gelegenheit der selbstbestimmten Auseinandersetzung mit einem thematisch grob orientierten Themenfeld war, die durch den Dozenten dann zu sehr reglementiert und kritisch hinterfragt wurde.

Damit war auch ein weiterer mit der Idee des Seminarreaders verbundener Lernimpuls womöglich weit weniger wirksam als ursprünglich gedacht. Von vornherein war den Studierenden angekündigt worden, dass - einen qualitativ ausreichenden Erfolg des Seminars vorausgesetzt- möglich und durch den Dozenten unterstützt sei, den Seminarreader allgemein öffentlich im Internet zugänglich zu machen. Mit dieser Option sollten die Studierenden einerseits zusätzlich motiviert werden, indem ihre Arbeit einen über das Seminar und ihren persönlich Lernfortschritt oder Studienverlauf hinausgehenden Sinn erhält. Sie soll sich in ein *echtes* Produkt integrieren. Andererseits sollte den Studierenden mit dieser Ankündigung einer möglichen Veröffentlichung der eigenen Arbeit ein reales Empfinden für die Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens eröffnet werden. Adressat wissenschaftlicher Forschung ist immer die Öffentlichkeit, die zur freien Kritik an den vorgelegten Theorien und Forschungsbefunden eingeladen ist. So muss sich jede wissenschaftliche Arbeit darum bemühen den höchstmöglichen Anforderungen gerecht zu werden, da es in der Öffentlichkeit keinen Schonraum für Anfänger und Dilettanten gibt. Konsequenterweise konnte aber auch die Internet-Veröffentlichung des Seminarreaders durch den Dozenten nicht vorgeschrieben oder schon am Anfang des Seminars beschlossen werden. Jeder Autor muss seinen Text selbst verantworten können, ob er ihn öffentlich zur Diskussion stellt. Aber auch der Erfolg des Seminars und die Eignung der erstellten Texte für eine größere Öffentlichkeit waren erst abzuwarten und abschließend einzuschätzen. So erfolgte erst auf der letzten Plenarsitzung des Seminars eine gemeinsame Diskussion und eine Abstimmung, ob der Reader überhaupt öffentlich gemacht werden sollte. Zudem waren alle AGs aufgefordert, zu entscheiden, ob ihre Texte für eine allgemeine Veröffentlichung geeignet sind und sie mit ihrem Namen für ihre Texte öffentlich eintreten wollen.

#### *E. Gemeinsames Zentrum des Seminars ist eine Lernplattform im Internet*

Da im Seminar - abgesehen von den Redaktionskonferenzen - keine beständige Möglichkeit des Austausches zwischen Studierenden und Dozenten, zu Arbeitsaufträgen, Terminsetzungen, Hilfestellungen und Seminaranforderungen bestand, war die Internetseite des Seminars auf der Lernplattform Moodle an der Bergische Universität Wuppertal der zentrale Ort, über den das Seminar administriert wurde.<sup>55</sup> Eingerichtet und im Wesentlichen ausgestaltet wurde diese Seite durch den Dozenten. Allerdings wurde auch pro AG ein Tutor bestimmt,

<sup>55</sup> <https://moodle.uni-wuppertal.de/course/view.php?id=2237>; die Einsicht der Seminarseite für Interessierte, wird gerne auf Nachfrage ermöglicht (Email an ruerup@uni-wuppertal.de)

dem auf der Moodle-Seite erweiterte Schreibrechte und die Möglichkeit des eigenständigen Hochladens von Dateien eingeräumt wurde. Diese Tutoren erhielten damit den Auftrag, die AG-spezifischen Segmente der Internetseite zu pflegen: eine NEWS-Seite mit AG-internen Informationen zu Sitzungsterminen oder Nachrichten sowie Dateiarhive für Materialien (Literatur, Exzerpte, Ausarbeitungen), Sitzungsprotokolle und AG-Texte.

Durch den Dozenten wurden auf der Seminareseite regelmäßig aktualisierte Übersichten über aktuell anstehende Aufgaben betreut, die Feedbacks zu AG-Texten und Protokolle der Redaktionskonferenzen zugänglich gemacht - sowie auf allgemeine Literaturquellen und Recherchehinweise zum Seminarthema bzw. für die vorgegebenen Recherchefelder (historisch-systematisch, international-vergleichend, praktisch-einzelfallorientiert) hingewiesen.

Wichtigstes Instrument der Seminarorganisation waren als „Arbeitshinweise“ bezeichnete Informationsschreiben des Dozenten, mit denen den AGs detaillierte Hinweise zu den Erwartungen an ihre Arbeit gegeben wurden. Diese waren ebenfalls über die Seminareseite zugänglich - wurden aber auch über Rundmails an alle Seminarteilnehmer zur Kenntnis gegeben. Insgesamt wurden acht Arbeitshinweise erstellt. Drei dieser Papiere waren auf die Erstellung der Texte bezogen (jeweils eines pro Text), zwei weitere auf die Gestaltung der Recherche-teams der AGs und der dazu vorzulegenden Arbeitsplanung.<sup>56</sup> Den Studierenden wurden die Arbeitshinweise jeweils ein bis zwei Wochen vor der AG-Sitzung bekannt gegeben, auf der gemäß dem Seminarplan mit der entsprechenden Arbeit begonnen werden sollte. So sollte noch die Möglichkeit einer kritischen Lektüre dieser „Hinweise“ in den AGs und eine Auseinandersetzung mit dem Dozenten über die Verständlichkeit, Inhalte und Umfänge der Aufgabenstellungen möglich sein.<sup>57</sup>

Darüber hinaus wurden durch den Dozenten Formblätter erstellt, um den AGs das Protokollieren der Sitzungen, die Arbeitsplanung und die gegenseitigen Reviews zu erleichtern.

Indem über die Seminareseite alle seminarintern erstellten Texte und Papiere zugänglich gemacht wurden, bestand auch die Möglichkeit, dass sich die AGs jederzeit über den Arbeitsfortschritt der anderen AGs informieren. Inwieweit diese Möglichkeit auch genutzt wurde, blieb offen. Die gegenseitige Information der AGs erfolgte andererseits auch über die Redaktionssitzungen, die gegenseitigen Reviews von Texten, die abschließende Plenarsitzung sowie - nicht zuletzt - über den vorliegenden Seminarreader.

*F. Inhaltlich strukturiert und orientiert ist die AG-Arbeit durch die Aufforderung, zu drei bestimmten Zeitpunkten drei auf einander aufbauende Texte vorzulegen.*

Schon bei der konzeptionellen Anlage des Seminars und erst recht mit dem Instrument der Arbeitshinweise orientierte der Dozent die Arbeit der AGs weit umfänglicher als durch das Prinzip der Selbstorganisation der AGs nahe gelegt. Zwar waren auch die „Arbeitshinweise“ des Dozenten immer ausdrücklich als „Hinweise“ titulierte, von denen man auch begründet (!) abweichen kann. Dass von den AGs im Seminarverlauf drei Texte -bis zu bestimmten Zeitpunkten und zu bestimmten Aspekten - zu erstellen seien, war hingegen undiskutierbar. Wenngleich sich die AGs eigene Themen suchten und ihren Arbeitsprozess selbst orga-

---

<sup>56</sup> Die anderen Arbeitshinweise beinhalteten Erläuterungen zum Seminarkonzept, zur Arbeitseinweisung der Tutoren in ihre Aufgaben und Schreibrechte auf der Seminareseite sowie zur Aufgabenverteilung für die gegenseitigen Review zwischen den AGs (1 Papier).

<sup>57</sup> Eine direkte textkritische Rückmeldung erfolgte allerdings aus keiner AG, lediglich aufgrund der Klagen über den Umfang der Arbeitsaufgaben wurden die Erwartungen für die Ergebnisberichte durch den Dozenten tendenziell zurückgenommen. Abweichungen von den Vorgaben aber auch Missverständnis der Arbeitshinweise waren dennoch keineswegs selten. Sie wurden toleriert, solange diese Änderungen inhaltlich plausibel waren, noch minimalen Qualitätsanforderungen genügten bzw. noch mit dem Grundgedanken des Seminarverlaufs und dem Format des Seminarreaders prinzipiell vereinbar waren. So waren die AGs durchgängig in ihrer Textarbeit auf knappe, zielorientierte und präzise Darstellungen orientiert, um den Umfang des Readers nicht zu sehr anwachsen zu lassen.

nisieren sollten, waren sie in den inhaltlichen Tätigkeitsschwerpunkten keineswegs frei. Erstellen und vorlegen sollten sie:

- 1) ein *Thesepapier*, in dem sie für sich darstellen, welchen Organisationsaspekt von Schule sie aus welchen Gründen als invariant/unveränderlich erachten.
- 2) einen *Recherchebericht* (später konkretisiert zu: Rechercheberichten der zwei bis vier Recharteteams pro AG), in dem sie ihre Bemühungen dokumentieren, ihre Invarianzthese an mindestens einem konkreten Beispiel zu widerlegen oder zumindest sie einzugrenzen sowie
- 3) eine *Abschlussreflexion*, in der sie ihre AG-Arbeit Ergebnisse bezogen auf die Invarianzthese zusammenfassen und diskutieren.

Die zeitlichen Begrenzungen der Vorlesungszeit ließen den AGs – bei insgesamt 15. Semesterwochen – kaum Raum für andere Schwerpunkte als die Arbeit an diesen Texten. Das Thesepapier sollte in einer ersten Fassung schon in der vierten Seminarwoche vorliegen (d.h. zwei Wochen nach Bildung der AGs) und die Überarbeitung des Thesepapiers und eine Arbeitsplanung der weiteren Recherchearbeit bis zur sechsten Semesterwoche fertig gestellt sein. Die Ergebnisberichte der Recharteteams wurden dann zur 11. Semesterwoche erwartet – direkt nach den vorlesungsfreien Tagen zum Jahreswechsel und die Abschlussreflexion war für die 13. Semesterwoche terminiert.

Die AG-Arbeit erfolgte so unter einem hohen Termin- und Leistungsdruck, der lediglich dadurch gemindert wurde, dass die Arbeiten als AG gemeinsam vorzulegen waren und sich so die Arbeitslast – zielgerichtete, geschickte und zügige Absprachen vorausgesetzt – immer auf mehrere Schultern verteilt werden konnte. Lediglich denjenigen Studierenden, die im Seminar 4-Leistungspunkte (statt „nur“ 2) erwerben wollten, wurde zur Auflage gemacht, dass sie eine eigenständige Recherche durchführen und in einem Bericht dokumentieren sollten, dessen Umfang und Zielrichtung zudem vorab mit dem Dozenten persönlich durchgesprochen worden war.

Mit den drei erwarteten Pflichttexten war den AGs nicht nur eine grundlegende Abfolge von Arbeitsschritten vorgegeben, die einem vereinfachten Forschungsprozess (Theseentwicklung und Falsifikationsversuch) entsprechen. Die Textabfolge forderte die Studierenden zudem auf, sich einem konkreten – dreischrittigen – Lernprozess zu öffnen. Schließlich sollten sich die AGs zuerst um eine möglichst klare und starke Ausformulierung ihrer Überzeugungen bemühen, dass ein bestimmtes Merkmal von Schule unveränderlich sei – und so ihr Vorwissen verbalisieren. In einem zweiten Schritt sollten sie sich dann aktiv bemühen, ihre eigene These anzugreifen und zu hinterfragen, mit dem Ziel in einem dritten Schritt möglichst zu einer genaueren und differenzierteren Bestimmung des Inhalts oder des Gegenstandes ihrer Invarianzthese zu kommen.<sup>58</sup>

### G. *Die Studierenden agieren im Seminar als Arbeitsgruppen*

Die Eigenständigkeit der Arbeit der Studierenden war nicht nur durch die Vorgaben und Arbeitshinweise des Dozenten eingeschränkt, sondern auch dadurch, dass alle Arbeiten in Gruppen erfolgen sollten. Insbesondere die AG-Texte sollten als gemeinschaftlich erstellte, abgestimmte und ausdiskutierte Papiere der AGs bzw. der Recharteteams vorzulegen werden. Damit war eine Art Zwangsstruktur zur intensiven schriftsprachlich-textorientierten Auseinandersetzung zwischen den Studierenden geschaffen, aufgehoben nur im Sonderfall der 4-Punkte-Recherchen, die die Studierenden eigenständig (höchstens zu zweit) durchführen sollten.

Mit dem Prinzip der Gruppenarbeit wurden mehrere Zielsetzungen verfolgt. Einerseits eine arbeitsorganisatorische Erleichterung für die Studierenden, die Aufgaben immer auf

---

<sup>58</sup> Die genauen inhaltlichen Vorgaben für die AG-Texte werden in Abschnitt 2 dieses Kapitels erörtert.

mehrere Schultern verteilen konnten, aber auch für den Dozenten, der statt potentiellen 244 Einzelarbeiten (je 3 Texte von anfangs 81 anwesenden Studierenden) „nur“ 47 Gruppenarbeiten betreuen musste (2 Texte von 9 AGs und je 1 Text von bis zu 4 Recherche-teams pro AG). Andererseits sollten mit dem Prinzip der Gruppenarbeit auch intensive Kommunikations- und darauf aufbauende Lernprozesse angestoßen werden. Die Studierenden sollten sich innerhalb der AGs und bei der Erstellung der Texte intensiv mit den Sicht-, Denk- und Arbeitsweisen anderer Studierender auseinandersetzen.

Dazu war ursprünglich eine möglichst heterogene Zusammenstellung der AGs vorgesehen gewesen, bei der nicht auf Studienfreundschaften, sondern auf möglichst differente Studienfächer und Studienorientierungen Rücksicht genommen werden sollte. So wurden die Studierenden auf der zweiten gemeinsamen Plenarsitzung gebeten, sich selbst einzuschätzen, welchem Typ von Studierenden sie am ehesten entsprechen. Drei Auswahlmöglichkeiten - neben der Funktion des Tutors - waren vorgegeben:

- I) Der Typus des *Hermeneutikers/der Hermeneutikerin*, als geisteswissenschaftlich orientierte Studierende mit einer Liebe zu theorieorientierten, verstehensgeleiteten Diskussion und einer Neigung zu komplex-argumentierenden Erörterungen als Arbeitsergebnisse
- II) Der Typus des *Scientist/der Scientistin*, als mathematisch-naturwissenschaftlich orientierte Studierende, mit einer Liebe zu Fakten und Daten, erklärungsgerichteten Analysen und kurzen, klaren Entscheidungen Was-Ist oder Was-ist-nicht als bevorzugten Arbeitsergebnissen sowie
- III) Der Typus des *Praktikers/der Praktikerin*, die im Studium vor allem eine Berufsausbildung sehen und vorwiegend Handlungsorientierungen für ihre zukünftige Arbeitspraxis erwarten und als entsprechende Regelsätze (What-Works-KnowHow) auch als eigene Arbeitsergebnisse bevorzugt anstreben.

Geplant war, dass jeweils nur maximal drei Vertreter eines Typus je Arbeitsgruppe vertreten sein sollten, deren Größe so auf maximal 10 Personen (3 Studierende pro Typus und 1 Tutor) festgelegt war. Allerdings funktionierte die Seminarphase der Arbeitsgruppenzuordnung nicht so wie vorgesehen: Räumlich und zeitlich war es schlicht unmöglich einen „Markt der möglichen AG-Themen“ zu organisieren, auf dem sich die 62 zu Sitzung anwesenden Studierenden frei bewegen konnten, um eine individuelle Gruppenzuordnung vorzunehmen. So erfolgte die AG-Bildung letztlich auf Zuruf. Schon beieinander sitzende Studentengruppen einigten sich unter einander auf ihr thematisches Interesse (aus einem Pool von Themen, die in einer vorhergehenden Brainstorming-Phase gesammelt worden waren) und bildeten so Arbeitsgruppen. Eine möglichst heterogene - und damit potentiell diskursiv-kontroverse - Zusammensetzung der AGs konnte so nicht gewährleistet werden. Im Teilseminar B - mit 19 Personen auch ein eher privater Kreis - wurde von vornherein auf solche typabhängige AG-Zusammensetzung verzichtet. Lediglich das gemeinsame Interesse oder schon vorhandene Zusammengehörigkeitsgefühle der Studierenden waren somit Grundlage für die personelle Zusammensetzung der AG.<sup>59</sup>

Indem die eigentliche Seminararbeit über eigenverantwortliche AGs - ohne Beteiligung des Dozenten - stattfinden sollte, waren die Studierenden nicht nur zum beständigen Diskurs untereinander aufgefordert, sondern war prinzipiell gewährleistet, dass die Auseinandersetzung gemeinschaftlich „unter Gleichen“ in einem relativ „bewertungsfreien“ Schutz-

---

<sup>59</sup> Inwieweit das Scheitern der vorgesehenen heterogenen Zusammenstellung der Arbeitsgruppen ein Vor- oder Nachteil in der folgenden Arbeit war, konnte in der Seminarevaluation nicht genau ermittelt werden. Die insgesamt gesehene chaotische Phase der Gruppenbildung wurde in einer direkt anschließenden Feedbackbefragung als am wenigsten gelungene Arbeitsphase der Plenarsitzung eingeschätzt (Durchschnittswert 2,9 auf einer 5-wertigen Bewertungsskala mit der 5 als positivster Einschätzung). Die Einschätzung der Studierenden zu der in dieser Phase erfolgten eigenen Gruppenzuordnung ist dagegen deutlich positiver (Wert 3,7).

raum erfolgen konnte. Wie intensiv und auf welche Weise die Debatten dabei geführt wurden, war ausschließlich Sache der AGs - abgesehen davon, dass die inhaltliche und strukturellen Anforderungen des Dozenten an die vorzulegenden Texte konzentriert unter Termindruck abzuarbeiten waren. Durch diese Freistellung der eigenen Arbeitsorganisation bestand sicherlich die Möglichkeit, dass sich einzelne Studierenden aus der aktiven AG-Arbeit heraus hielten und sich auf der Arbeit der anderen AG-Mitglieder verlassen würden. Der Impuls des Dozenten hierzu war, auch die Aufgabe der Sicherung der kontinuierlichen Mitarbeit aller, in die Hände der AGs zu legen. Solange der Output (die Qualität der Texte) stimmt und die AGs bereit sind, die mangelnde Mitarbeit einzelner zu tolerieren, ist dies Sache der AGs. Erst wenn den AGs eine solche Toleranz nicht mehr tragbar erscheint, wäre der Dozent bereit auf Nachfrage zu intervenieren und den Studierenden unter Umständen keine erfolgreiche Seminarteilnahme zu bescheinigen. Ansonsten erfolgen nur Beurteilungen der AG-Texte - für die dann alle AG-Mitglieder als gemeinschaftliche Autoren verantwortlich zeichnen und ihre „Punkte“ erhalten.

#### *H. Das Seminar kann Scheitern; die Last des Risikos tragen die Studierenden*

Ob das Seminar seine Ziele erreicht, war im Seminarverlauf durchgängig offen. Dies folgert schon aus seiner explorativen (entdeckenden) Anlage. Ob die erhofften Ergebnisse in der verfügbaren Zeit und mit dem leistbaren Kraftaufwand (der Studierenden) erreicht wären, war nicht vorauszusehen. Und ob sich die grundlegende Untersuchungsperspektive - das Suchen nach Invarianz und Varianz in der Ausgestaltung von Schulorganisationsmerkmalen - zudem als ausreichend anregungsreich und produktiv erweisen würde, war ebenso nicht gesichert. Schließlich sollte sie als Anregung zur Eigenarbeit von Studierenden dienen und nicht bloß zur Arbeit an vorliegender Literatur, die mehr oder weniger interessant oder sinnvoll erscheinen kann - aber zumindest mit dem Fortschreiten der Lektüre auch einen Lernfortschritt simuliert. Das Forschungsseminar jedoch hätte scheitern können und zwar grundlegend, indem den Studierenden das Seminaranliegen unverständlich bleibt, die AGs nicht eigenständig arbeiten (können), die eingeforderten Texte ausbleiben oder missraten und am Ende alle miteinander unzufrieden sind.

Ein solches Scheitern wäre zudem kaum aufhaltbar gewesen - zumindest nicht durch den Dozenten. Schließlich hatte er von vornherein seine Möglichkeiten eingeschränkt, den Erfolg des Seminars durch eine stetige persönliche Begleitung und Kontrolle der studentischen Aktivitäten abzusichern. Nur im Nachhinein hätte er intervenieren können, wenn Texte augenscheinlich nicht den Erwartungen entsprechen oder er auf andere Weise Nachricht über schon bedeutsame Probleme einer AG erhält. So bestand durchaus die Möglichkeit, dass im Seminar selbst minimale Lernprozesse nicht stattfinden und am Ende kein noch so kleines Arbeitsergebnis vorzeigbar gewesen wäre.

Allerdings war die Gefahr eher gering, dass ein solches Scheitern offenkundig geworden bzw. ausschließlich dem Dozenten zurechenbar gewesen wäre. Mit der Abgabe der Arbeitsverantwortung an die Studierenden, war er gewissermaßen auf der sicheren Seite. Sein Seminarkonzept hätte nur dann augenscheinlich versagt, wenn wirklich keine AG mit dem Arbeitsplan und den Arbeitsanforderungen auch nur irgendwie zurecht gekommen wäre. Dies war allerdings unwahrscheinlich. Weil die AGs für ihre Arbeit zuallererst selbst verantwortlich waren, war zu erwarten, dass sie ein Scheitern aktiv vermeiden würden und so notfalls mehr und intensiver arbeiten, als eigentlich angemessen gewesen wäre. So wären wahrscheinlich immer gute Beispiele - „Streber-AGs“ - vorzeigbar und als Argument nutzbar gewesen, dass es den anderen AGs lediglich an Engagement oder Selbstorganisationsfähigkeit gefehlt hätte, ihr Scheitern entsprechend ihnen selbst zugerechnet werden müsse und von ihnen selbst zu verantworten sei.

Selbst im Falle eines generellen Scheiterns des Seminars drohten dem Dozenten nur sehr geringe Konsequenzen: Er hätte sicherlich eine negative Evaluationsrückmeldung erhalten

(die keine weitere Konsequenz hat) und für sich festgestellt, dass er ein solches Seminar nicht wiederholen sollte und persönlich ein wenig gelitten ...

Deutlich größer und schwerwiegender war hingegen das Scheiternsrisiko der Studierenden. Ihnen drohte nicht nur, dass ihr Arbeitsaufwand sinnlos ist, sondern dass er auch vergeblich sein könnte, weil sie am Ende nicht einmal eine Bescheinigung einer erfolgreichen Seminarteilnahme erhalten. Schließlich war den Studierenden mit dem Prinzip der Outputorientierung die komplette Eigenverantwortung für den Erfolg ihrer Arbeit zugeschrieben. Sie sollten im Seminar mehrere Texte produzieren, wie war ihre Sache! Die Erfolgskriterien der AG-Arbeit hingegen waren fremddefiniert - als Erwartungen des Dozenten an die vorzulegenden Texte. Das Risiko bestand darin: Wenn nur einer der eingeforderten AG-Texte an den Arbeitsanforderungen des Dozenten vorbeigehen würde, würde die gesamte AG in der Konsequenz auch keine "Punkte" ausstellen bekommen. Dann hätte die AG womöglich viel, aber eben nicht mit dem gewünschten Resultat gearbeitet.

Um dieses Scheiternsrisiko etwas zu mindern, wurden die Studierenden durch den Dozenten zu zusätzlichen Arbeiten aufgefordert, über die sie ihre Arbeitsbemühungen eigenständig darstellen konnten. So sollten sie ihre AG-Arbeit formal über Sitzungsprotokolle oder durch das Erstellen einer Arbeitsplanung für die Recherchephase dokumentieren. Diese Arbeitsdokumentation erlaubte dem Dozenten einen begleitenden, wenn auch oberflächlichen Einblick in den Fortgang der AG-Arbeit.<sup>60</sup> Auch sollten im Seminarverlauf bestimmte weitere Aufgaben übernommen werden wie die Pflege der AG-eigenen Abschnitte auf der Internetseite des Seminars, die Teilnahme von AG-Vertretern an Redaktionskonferenzen und die Reviews von Texten anderer AGs. Offiziell dienten diese Zusatzarbeiten lediglich der Absicherung des kontinuierlichen Fortgangs des Seminars und hatten so einen pragmatisch-organisatorische Begründung. Zugleich war mit ihnen ein Hintertürchen in der strikten Output-Orientierung des Dozenten eröffnet. Wenn er über diese Arbeiten und Dokumente ausreichend Rückmeldung erhalten würde, dass sich in den AGs intensiv und kontinuierlich um das Seminar und seine Themen bemüht wurde, wollte er so die Möglichkeit haben, ihnen auch bei unzureichender Textarbeit eine aktive Seminarteilnahme bescheinigen zu können.<sup>61</sup>

### *1. Das Erleben von Output-Steuerung ist ein eigenständiges Lernziel des Seminars*

Die gesamte Anlage des Seminars weist eine Parallelität zu aktuellen Ansätzen einer neuen outputorientierten Steuerung im Schulwesen auf, die durch eine größere Eigenverantwor-

---

<sup>60</sup> So hatte der Dozent eine eigenständige Informationsgrundlage, um auf mögliche Problemlagen der AGs doch frühzeitiger reagieren zu können. So war ihm das Ausbleiben von Protokollen ein Anlass zu Nachfragen an die AGs. Zudem wurden auf den Redaktionskonferenzen mündliche Rückmeldungen der AG-Vertreter zum Arbeitsstand und zur Stimmung eingeholt.

<sup>61</sup> Die Frage, ob der Dozent ein ausdrückliches Scheitern von Studierenden im Seminar zulassen sollte - also überhaupt ein Nicht-Ausstellen von Scheinen in Frage kam, war eines meiner am nachdrücklichsten durchdachten Seminarfragen. Selbstverständlich musste die Drohung eines möglichen Scheiterns im Seminarverlauf aufrechterhalten werden. Andererseits war die Frage - abgesehen von 4-Punkte-Recherchen, die eine individuelle Qualitätsprüfung ermöglichten und zusätzliche Arbeitsauflagen legitimierten - anhand welcher Kriterien negative Abschlussurteile gefällt werden sollten. Ein Scheitern der Textarbeit - soweit Texte vorgelegt wurden - konnte nicht allein ausschlaggebend sein, da eine erfolgreiche Seminarteilnahme auch auf einem Lernen aus „Fehlern“ beruhen kann. Eine Ablehnung des Ausstellens von Scheinen kam so nur in Frage, wenn Zweifel an einer aktiven Seminarteilnahme begründet waren, die insbesondere in eine fehlende Reflexion der eigenen Arbeit mündeten. Insofern war das ausschlaggebende Anzeichen für mangelndes Seminarenagement, der Umgang mit dem abschließenden Reflexionstext. Denjenigen Arbeitsgruppen, deren vorherige Arbeit problematisch war, wurde in persönlichen Kontakt erläutert, dass Sie besondere Anstrengungen in den letzten Text legen müssten und dabei vor allem die Ursachen und Hintergründe ihre bisherigen Arbeitsmängel offen legen sollten. Bei zwei AGs war eine solche Intervention nötig, wobei auch die anschließende Reflexionsarbeit - trotz einer nochmaligen Nachfrage - nicht wirklich zufrieden stellte. Dennoch wurden am Ende 2-Punkte-Bescheinigungen über eine Seminarteilnahme ausgestellt!

tung der Schulen und durch regelmäßige, standardisierte Evaluationen (Lernstandserhebungen, Schulinspektionen) gekennzeichnet ist, mit denen die Schulen unter Sanktionsdruck beaufsichtigt werden, ob sie den Qualitätserwartungen an ihre eigenverantwortliche Arbeit gerecht werden.<sup>62</sup> Insofern stellte das Seminar nicht nur ein inhaltliches Lernangebot zur Reformbarkeit des Schulwesens dar, sondern zugleich einen Erfahrungsraum zu den Mechanismen und Folgen einer solchen Output-Steuerung, wie z.B.:

- eine größere Motivation und Identifikation mit dem Arbeitsauftrag der eigenen Gruppe, da Möglichkeit bestehen eigene Interessen stärker einzubringen und den Arbeitsauftrag in einem selbstbestimmten Arbeitsrythmus zu erfüllen – wodurch allerdings Grenzen zwischen individuell-privaten und beruflich-arbeitsbezogenen Interessen und Lebensbereichen verwischen,
- eine stärkere Einbindung in gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse, die ein höheres Bewusstsein für die Notwendigkeit und Dringlichkeit dieser Entscheidungen schafft, die Bereitschaft zur Umsetzung der Entscheidungen erhöht, auch weil deutlich ist, dass andere auf die eigene Arbeit angewiesen sind,
- einen größeren Bedarf nach einer effektiven und effizienten Organisation von gemeinschaftlichen Entscheidungen und Arbeiten, der eine Eingrenzung und Unterordnung von Einzelinteressen und Einzelbedürfnisse unter die gemeinschaftlichen Ziele impliziert und legitimiert und ein Bedürfnis nach klareren Führungs- und Entscheidungsstrukturen (Gruppeninternen Hierarchien) erzeugt,
- ein Ohnmachtsgefühl gegenüber den externen Anforderungen und Erwartungen prinzipiell weisungsberechtigter Anderer, die zwar lediglich den Umfang und Qualität zu erbringender Leistungen definieren und dabei den Weg der Leistungserstellung offen lassen, genau deswegen aber nicht von vornherein klären und absichern müssen, dass die erwarteten Leistungen mit den verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen auch erbracht werden können sowie
- eine Tendenz zur Ergänzung der innerorganisatorisch verfügbaren durch private Ressourcen (eigene Anschaffungen, eigene Freizeit), um die strikt leistungsbezogenen Prüfungsaufgaben der weisungsberechtigten Anderen doch zu erfüllen und Sanktionen zu vermeiden (Selbstausschöpfung).

Den Studierenden wurde dieser Reflexionsansatz allerdings erst auf der abschließenden Redaktionskonferenz (zu der „nur“ alle Interessierten eingeladen waren) und der Plenarsitzung am 02.02.2009 vorgestellt. Der entsprechende Lernimpuls konnte so eigentliche Wirksamkeit erst im nach hinein, bei einem eigenständigen erneuten Nachdenken der Studierenden über ihre Seminarerfahrungen entfalten.

## 2.2 Strukturelle und inhaltliche Vorgaben für die Textarbeit

Wie schon im Gliederungspunkt F der Beschreibung des Seminarkonzepts erwähnt, bildeten drei von den AGs eigenständig zu erarbeitende Texte den roten Faden der Seminararbeit. In den folgenden Kapiteln des Readers werden diese Texte ohne eine spezifische Überar-

---

<sup>62</sup> S. aus der Fülle der Literatur: Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007), *Educational Governance*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 55-103.  
Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* Juventa Verlag: Weinheim und München.  
LISUM, bm :ukk, EDK (Hrsg.) (2008). *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.  
<http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsmonitoring%2C%20Vergleichsstudien%20und%20Innovationen.%20OECD-CERI%20Seminar%202007.pdf> (Stand 15.02.2009)

beitung für dieses Buch dokumentiert. Sie haben also immer noch - bei allem Eigenengagement und Eigenständigkeit der AGs - den Charakter von pflichtmäßigen Abarbeitungen vorgegebene Erwartungen des Dozenten. Zu einem besseren Verständnis der Texte - und insbesondere des Eigenanteils der AGs - werden diese Erwartungen des Dozenten zur Texterstellung im Folgenden vorgestellt.

### 2.2.1 Arbeitshinweise für die Erstellung des Thesenpapiers

In der ersten Arbeitsphase der Arbeitsgruppen - innerhalb von zwei Wochen nach ihrer Konstituierung - sollten sie ein gemeinsames Thesenpapier erstellen, in dem sie ihre Überzeugung ausformulieren, dass ein bestimmter Gestaltungsaspekt von Schule, wie Sie sie kennen gelernt haben, nicht wegzudenken oder nicht zu ändern ist.

Dazu wurde ihnen für ihren Text eine Gliederung in sechs argumentativ aufeinander aufbauende Abschnitte vorgeschlagen.<sup>63</sup> So sollten sie zuerst den Gestaltungsaspekt von Schule, den ihre AG als Thema gewählt hat, beschreiben, indem sie:

- 1) Den Gestaltungsaspekt definieren, d.h. knapp klarstellen, was von Ihnen unter einem Lehrplan, eine innerschulische Hierarchie oder eine Benotung verstanden wird. Angeregt wurde den AGs dabei, auf (erziehungswissenschaftliche) Wörterbücher/Lexika zurückzugreifen, die ihnen die genaue Begriffsbestimmung erheblich erleichtern und präzisieren helfen könnten.
- 2) Die typische Ausgestaltung des Gestaltungsaspektes in der heutigen deutschen Schullandschaft skizzieren (Wie ist ... z.B. ein typischer Lehrplan aufgebaut, welche Inhalte hat er, welche Rolle spielt er im Schulalltag?). Hierzu wurde den Studierenden empfohlen, möglichst auf konkrete Erfahrungen oder Beispiele zurückzugreifen. Diese sollten dann wie in wissenschaftlichen Texten üblich als Quelle benannt werden (z.B. Eigene Erfahrung an einem Gymnasium in Wuppertal von 1995 bis 2005 oder ein konkreter Text).
- 3) Ihr eigenes normatives Interesse an dem Gestaltungsaspekt erörtern, nämlich inwieweit die Arbeitsgruppe eine Veränderung dieses Gestaltungsgegenstandes für erwünschenswert / nicht erwünschenswert hält oder sich bei ihren Abwägungen nicht genau entscheiden kann.

Anschließend sollten die AGs

- 4) Ihre Überzeugung der Unveränderlichkeit des Gestaltungsaspekts als *Invarianzthese* konkret und präzise ausformulieren, d.h. in möglichst wenigen Sätzen definieren, inwieweit dieser Gestaltungsaspekt in der heutigen deutschen Schule nicht verändert werden kann. Ein bloße allgemeine Angabe, dass es z.B. „Jahrgangsklassen im deutschen Schulwesen immer geben wird“, wurde dabei als nicht ausreichend herausgestellt. In der Formulierung der These müssten schon „Gültigkeitsbedingungen“ sichtbar werden. Ein konkretes Formulierungsbeispiel für das (in keiner AG bearbeitete) Thema „Jahrgangsklassen“ wurde als Orientierung beigefügt.

*„Jahrgangsklassen sind ein weitgehend unveränderliches Prinzip der Zusammenfassung von Schülern zu Lerngruppen in mehrjährigen Bildungsgängen. Sie gewährleisten eine Homogenisierung der kollektiv unterrichteten Schüler nach ihrem Vorwissen und eine Verschiebung/Sequenzierung der Entscheidung, ob der einzelne Schüler im Unterricht ausreichende Kenntnis erwirbt, um in die nächste, anspruchsvollere Lerngruppe wechseln zu dürfen. So entlastet das Prinzip der Jahrgangsklasse die Schule davon, kontinuierlich Abwägen zu müssen, ob für die einzelnen Schüler die jeweilige Klassenzuordnung richtig ist. Schulen können so Veränderungen von Lerngruppenzuweisungen innerhalb des Schuljahres auf einzelne Problemfälle und Extremsituationen begrenzen.“*

<sup>63</sup> Der folgende Text ist eine nahezu wortgetreue Darstellung der Arbeitshinweise 2 „Thesenpapier“

In einem letzten Textteil sollten die AGs sich noch darum bemühen ihre Invarianzthese umsichtig zu begründen, d.h.

- 5) argumentierend darlegen, welche funktionalen Erfordernisse der Gestaltung des Schulalltags, der erwarteten gesellschaftlichen Leistungen des Schulsystems oder welche Widerstände und Interessen einer Veränderung dieses Gestaltungsaspekts entgegenstehen, sowie
- 6) prüfen, inwieweit Ihre Invarianzthese nicht nur für das heutige deutsche Schulsystem, sondern auch für anderen Zeiten, andere Ländern oder andere Kulturen bzw. Gesellschaftsstrukturen Gültigkeit beanspruchen soll.

In diesen Textabschnitt wurden den Studierenden angeraten Ihre wissenschaftlichen Vorerfahrungen (Kenntnisse aus anderen Seminaren, eigene Lektüre, die theoretischen Impulse der letzten Plenarsitzung) möglichst umfassend einfließen lassen. Eine eigenständige Rechercheaktivität war noch nicht eingefordert. Dabei wurde vom Dozenten herausgestellt, dass es sich bei der Prüfung der Gültigkeit der Invarianzthese eine die Bedeutung einzelner Argumente abwägende Präsentation würde. Die Unterschiedlichkeit der theoretischen Ansätze und Argumente, die in den Arbeitsgruppen möglicherweise vorhanden sind, sollten herausgearbeitet werden. Insbesondere wenn es kontroverse Einschätzungen in den AG geben sollte, bat er darum, dass diese Positionen sich im Begründungsteil dokumentieren - bis hin zu „Minderheitenvoten“, die sich für eine gänzliche andere Begründung oder eine grundlegende Revision der Invarianzthese einsetzen.

### 2.2.2 Arbeitshinweise zur Recherchephase

Nach der Fertigstellung der Thesenpapiere sollten sich die AGs in einer ca. fünfwöchigen Recherchephase um die Prüfung und Widerlegung ihrer Invarianzthese bemühen. Augenmerk der Recherchen sollte es sein, die Ausgangsthese mit möglichst konkreten realen Beispielen zu widerlegen bzw. die Bedingungen differenzierter herauszuarbeiten, unter denen die Ausgangsthese Gültigkeit beanspruchen kann. Dazu wurde den AGs ein arbeitsteiliges Vorgehen vorgeschlagen, bei dem die AGs interne Rechercheteams von zwei bis drei Personen bilden, die zum vorzulegenden Ergebnisbericht jeweils einen eigenständigen Teiltext beitragen.

In ihren Arbeitsplanungen waren die AGs dabei an die Vorgabe gebunden, dass sie ihre Recherchevorhaben auf mehrere vom Dozenten benannte Recherchefelder verteilt werden sollten, um eine grundlegende Vielfalt der eingeholten Befunde abzusichern. Unterschieden wurden zwischen

- I) *Historisch-systematischen Recherchen*, d.h. Versuche die Invarianzthese durch Beispiele anzugreifen, dass zu früheren Zeiten das untersuchte Organisationsmerkmal von Schule gar nicht oder anders existierte. Dabei sollten als Recherchegegenstand auch ältere (empirische) Forschungsergebnisse einfließen können, die heute „nur“ noch als theoretisch-analytische Beschreibungen von Schule wahrgenommen werden. Bezogen auf das Thema „Innerschulische Hierarchien“ wurde z.B. auf organisationssoziologische Analysen verwiesen, die in den 1960er bis frühen 1980er Jahren zu dem Ergebnis kamen, dass Schulen als lose gekoppelte Systeme beschrieben werden müssen (Weick), in denen als implizites Normsystem ein Autonomie-Paritäts-Muster vorherrsche (ursprünglich Lortie, neuerdings Altrichter), welches (hierarchische) Steuerungspotentiale generell minimiere (Garbage can model). Angelehnt an die ursprünglich vorgesehene Rollenzuweisung bei der Arbeitsgruppeneinteilung (s. Abschnitt 1, Merkmal G) wurde dies als eine geeignete Rechercheaufgabe für hermeneutisch-geisteswissenschaftlich orientierte Studierende gekennzeichnet.
- II) *International vergleichende Recherchen*, d.h. Versuche die Invarianzthese durch Beispiele anzugreifen, dass es in anderen Ländern andere Gestaltungsformen von Schule

gibt, die die deutsche oder nordrhein-westfälische Praxis als wandelbar deutlich werden lassen. Bei diesen Recherchen sollte sich auf gegenwärtige Praxen konzentriert werden. Wieder für das Beispiel „Innerschulische Hierarchien“ wurde angemerkt, dass z.B. auf aktuelle Entwicklungen in der Schweiz eingegangen werden könnte, die bis vor kurzem an ihren Schulen noch keine Schulleiter kannten oder auf englische Entwicklungen, die Headteacher von betriebswirtschaftlichen Managementaufgaben zu entlasten, indem neue Funktionsstellen eines nicht pädagogisch vorgebildeten Schulmanagers eingerichtet werden. Dieses Recherchefeld wurde insbesondere für ScientistInnen als geeignet bezeichnet.

III) *Recherchen zu Einzelinnovationen im deutschen Schulwesen*, d.h. Versuche die Invarianzthese durch Beispiele anzugreifen, dass Einzelbeispielen alternativer Gestaltung gefunden werden können. Die Recherche, so wurde vorgeschlagen, könne bei Preisträgern von Schulwettbewerben, ausgewiesenen Reformschulen (Labor-Schule-Bielefeld) oder bei Schulen in freier Trägerschaft ansetzen. Anzustreben sei dabei eine möglichst dichte Beschreibung der Einzelfälle: mehrere Interviews, unterschiedliche Materialquellen und eine direkte Inaugenscheinnahme. So könnten bezogen auf „Innerschulische Hierarchien“ bei Waldorfschulen oder anderen Alternativschulen Interviews durchgeführt werden, die zumindest ursprünglich keine explizite Schulleitung mit hierarchisch-direktiven Führungskompetenzen kennen. Eine weitere Recherchemöglichkeit bestünde in Interviews mit erfahrenen Vertretern der aktuellen Praxis (z.B. Schulleitern und Lehrkräften von Wuppertaler Schulen), inwieweit sie Potentiale für Änderungen sehen. Zusätzliche Aufgabe in diesem Recherchefeld war es aber auch, anhand der gefundenen Beispiele zu prüfen, inwieweit die Ausnahmefälle auf potentiell flächendeckend umsetzbaren Alternativen verweisen. Dieses Recherchefeld sollte insbesondere für PraktikerInnen geeignet sein.

Welche Recherchegegenstände die AGs innerhalb der Recherchefelder auswählten und wie sie ihre Rechercheteams zusammensetzten, war ihnen freigestellt, allerdings waren sie verbindlich aufgefordert ihre Arbeitsplanung in einem Formblatt zu verschriftlichen, dass ihnen vom Dozenten mit weiteren Hinweisen vorgegeben wurde (s. unten Abschnitt 3.2).

### 2.2.3 Arbeitshinweise für die Ergebnisberichte

In einem weiteren Papier mit Arbeitshinweisen wurden den AGs die Erwartungen des Dozenten an die Arbeitsergebnisse der Rechercheteams in der Recherchephase erläutert. Erwartet wurden *von jedem Rechercheteam* zwei verschiedene Produkte:

- eine Zusammenstellung von „Materialien der Recherchearbeit“, in denen ihre Einzelarbeiten während der Recherchephase zusammengefasst sind und
- einen „Ergebnisbericht“, der auf maximal 9 Seiten ihr Recherchevorgehen und ihre Recherchebefunde im Hinblick auf ihre Invarianzthese nachvollziehbar macht.

Gegenüber den Ankündigungen am Anfang des Seminars bedeuten diese Erwartungsvorgaben eine leichte Veränderung. Der Dozent wünschte nicht mehr „nur“ einen alle Recherchen integrierenden Ergebnisbericht der AG, sondern Berichte der einzelnen Rechercheteams.<sup>64</sup> Während der „Ergebnisbericht“ direkt in den entstehenden Seminarreader eingehen sollte, wurden den „Materialien“ der Status eines vertiefenden Anhangs zugeschrieben, vorstellbar als beiliegende CD zu einem Buch. In sie sollen die Rechercheteams möglichst ALLE Unterlagen einbringen, die sie im Laufe ihrer Recherchearbeit erstellen. Die Arbeitsanforderung wurde durch den Dozenten als eine Selbstverständlichkeit vorgestellt: Wenn

<sup>64</sup> Die veränderte Vorgabe sollte keine Erweiterung des Arbeitsaufwandes darstellen, sondern war vielmehr als *Verzicht auf* einen integrierten Gesamtrechercheberichts gedacht. Dieser hätte zwar kürzere Darstellungen der Rechercheteams ermöglicht, aber zugleich einen erhöhten kurzfristigen Koordinationsbedarf erfordert, um termingerecht eine in sich schlüssige Argumentation der gesamten AG entstehen zu lassen.

die Teams wissenschaftlich (schriftbasiert) arbeiten, sollte auch ohne Extra-Dozentenauftrag Dokumente entstehen, die ihrem Arbeitsprozess dokumentieren, und als solche leicht in ein Gesamtdokument bzw. in einen Dateiordner auf der Seminarhomepage zusammenzutragen seien.

Die Darstellung der inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an die Ergebnisberichte der Rechercheteams erfolgte in Tabellenform (Tabelle 2.2).

*Tabelle 2.2: Strukturelle und inhaltliche Vorgaben für die Rechercheberichte*

Abschnitt	Inhalt	Seiten
1. Zielstellung	Kurzdarstellung auf welche Weise die Invarianzthese, in welcher Hinsicht, mit welchem Material widerlegt werden soll.	¼ bis ½
2. Vorgehen	Kurzdarstellung der Arbeit im Rechercheteam: geplante und vollzogene Arbeitsschritte (Vorgehen bei der Forschung/Lektüre, Verlauf der Diskussion, Phasen der Erstellung, des Reviews und der Überarbeitung des Ergebnisberichts)	¼ bis ¾
3. Material	Darstellung des Analysematerials: <ul style="list-style-type: none"> <li>- des eigenen Forschungsvorhabens (Design, der konkreten Fragestellungen und eingesetzte Instrumente, Teilnehmer, Auswertungsstrategie) bzw.</li> <li>- des exzerpierten Textkonvoluts (Benennung und Einordnung der genutzten Texte z.B. mit ihrem historischen, nationalen oder disziplinären Kontext, ihrem Aufbau und dem Charakter der Argumentation - theoretisch oder empirisch; aber noch keine Nacherzählung der zentralen Aussagen und Befunde)</li> </ul>	¼ bis ¾
4. Befunde	Deskriptive Darstellung der Rechercheresultate bezogen auf die Zielstellung der Recherche (Abschnitt 1): <ul style="list-style-type: none"> <li>- was wurde in den empirischen Forschungen angekreuzt, gesagt oder gesehen; welche Häufigkeiten, Typen und Kategorien von Aussagen/Argumenten waren zu ermitteln oder</li> <li>- was wurde in den untersuchten Texten geschrieben (ausgesagt, als empirisches Fallbeispiel beschrieben, als theoretische Systematisierung entwickelt)</li> </ul>	1 bis 3
5. Diskussion	Einordnung und Rückbezug der Recherchebefunde auf die Invarianzthese: inwieweit wird sie durch die Materialien/Befunde widerlegt oder in ihrem Geltungsanspruch modifiziert, Diskussion der Grenzen und der Bedeutung der Recherche	½ bis 1
6. Ausblick	Zusammenfassende Benennung der Konsequenzen der Recherchen für die ursprüngliche Invarianzthese: z.B. Vorschlag einer Neuformulierung oder Herausstellung von offenen Fragen und vertiefendem Recherchebedarf.	¼ bis ½

Erwartet wurden sechs Abschnitte, in denen die Arbeit der Teams (Zielstellung, Vorgehen und Material) erörtert sowie ihre Befunde vorgestellt, diskutiert und eingeordnet werden. Dabei war der konkrete Bezug auf die Prüfung der Invarianzthese als hauptsächliches Qualitätskriterium gedacht. Nur solche Aspekte sollten berichtet werden, die für diese Zielstellung relevant seien. Die angegebenen Seitenumfänge waren dabei ausdrücklich als Orientierungen gekennzeichnet, die ohne Verlust an inhaltlicher Auskunftsfähigkeit gerne unterschritten werden durften. Lediglich für den maximalen Umfang des Berichts war ein fester Wert (9 Seiten) festgelegt, der nicht überschritten werden durfte.

#### *2.2.4 Arbeitshinweise für die Abschlussreflexion*

Bezogen auf den dritten Text der AG-Arbeit - die Abschlussreflexion - verzichtete der Dozenten auf konkrete inhaltliche und strukturelle Vorgaben: Dieser Text sollte als eigenständiger Text der AGs genutzt werden, den sie nach ihren Vorstellungen und Möglichkeiten gestalten können. Struktur und konkreter Umfang des Textes standen den AGs so völlig frei. Lediglich allgemeine Hinweise zu möglichen Gegenständen der Abschlussreflexion waren den entsprechenden Arbeitshinweisen des Dozenten zu entnehmen. Die Arbeitsgruppen sollten möglichst die Konsequenzen aus ihren vielfältigen Recherchen diskutieren und ihre Ursprungsthese möglichst weiterentwickeln bzw. weiteren Klärungs- und Forschungsbedarf benennen. Zudem wurden die AGs eingeladen, ihre eigene Arbeit - ihre Diskussionen und

Lernfortschritte - aufzuarbeiten und zu reflektieren. Dagegen wurde empfohlen die Abschlussreflexion noch nicht zur Evaluation des gesamten Seminars und seines Konzepts zu nutzen, da hierfür eine Extra-Online-Befragung vorgenommen und ausgewertet wird. Schließlich wurde auf die Funktion des Textes verwiesen, der als zusammenfassenden Abschnittes in einem Buchkapitel dienen soll, dem das Thesenpapier der AG und Ergebnisberichte der Recharteteams vorhergehen. Entsprechend wurden die Studierenden gebeten, intensiv auf Rechtschreibung und Ausdruck zu achten.

### 2.2.5 *Reviews als inhaltliche Orientierungen der Textarbeit*

Die Textarbeit der AGs wurde auch über ein systematisches Review der vorgelegten Texte beeinflusst, bei dem die Vorgaben der Arbeitshinweise als Beurteilungskriterien genutzt wurden. Als Folge dieser Reviews wurden Überarbeitungsaufgaben formuliert und den AGs als abzuarbeiten überantwortet.

Im Seminarablauf (s. oben Tabelle 2.1) waren so nicht nur Terminsetzungen für die Vorlage von AG-Texten vorgesehen, sondern auch weitere Termine, auf dem die Texte dann besprochen und in ihrer Qualität bewertet wurden (Redaktionskonferenzen) sowie zu denen dann eine Überarbeitung der Ursprungstexte - soweit vereinbart - vorzuliegen habe. Lediglich die Abschlussreflexion der AGs wurde nicht beurteilt, da diese ausdrücklich als selbstständige Texte der AGs gedacht waren, die sie nur vor sich selbst und den anderen Lesern des gemeinsamen Seminarreaders zu verantworten hätten.

Beurteilt wurden die Thesenpapiere und Ergebnisberichte danach, ob die erwarteten Abschnitte vollständig und in der vorgesehenen Reihenfolge aufzufinden seien - wobei Abweichungen danach hinterfragt wurden, ob sie plausibel und so grundsätzliche akzeptabel seien. Auf einer fünfwertigen Ratingskala wurde zudem eingeschätzt, inwieweit

- die Texte inhaltlich gehaltvoll (zum Teil richtig, angemessen, differenziert und vollständig genug) seien,
- die Argumentationen nachvollziehbar (logisch aufeinander aufbauend), ausgewogen (Komplexität und unterschiedliche Meinungen berücksichtigend) und rational (wissenschaftlich) wären sowie
- die Textsprache korrekt, präzise (mit angemessenen Begriffsverwendungen), prägnant (kurz, auf das Wesentliche konzentriert) und schön<sup>65</sup> zu nennen sei.

Weiterhin wurden die Texte einer argumentativen Beurteilung unterzogen, mit der sowohl die Begründungen für die Ratings nachgeliefert - als auch inhaltliche Hinweise und Anmerkungen beigebracht wurden. Insbesondere die Überarbeitungshinweise erfolgten verbal.

Obschon - selbstverständlich - die Hauptverantwortung für die Beurteilung der vorgelegten AG-Texte vom Dozenten wahrgenommen wurde, wurden auch die Studierenden zur Beteiligung an der Textbeurteilung aufgefordert. Dies erfolgte zu zwei Zeitpunkten.

- a) In der 7. Veranstaltungswoche wurden die überarbeiteten Thesenpapiere von den AGs untereinander eingeschätzt, nachdem die erste Fassung der Thesenpapiere allein vom Dozenten bewertet worden war, sowie
- b) In der 11. Veranstaltungswoche wurden die vorgelegten Ergebnisberichte der Recharteteams zeitgleich vom Dozenten und Studierenden beurteilt, wobei nur dem Dozenten

---

<sup>65</sup> Das Beurteilungskriterium „Schön“ wurde ausdrücklich als subjektive Einschätzung des Beurteilers vorgestellt, inwieweit ihm der sprachliche Stil des Textes zusagen und seinen Vorlieben gerecht wird (für klare ausgewogen berichtende sachliche Darstellungen oder für pointierte, die Kontroverse suchende, Individualität zeigende Argumentationen). Aus eher negativen Einschätzungen dieses Kriteriums war entsprechend auch kein direkter Überarbeitungsbedarf abzuleiten, gemäß dem Grundsatz, dass wissenschaftliche Texte nicht schön sein *müssen*, sehr wohl aber inhaltlich gehaltvoll, rational und ausgewogen argumentierend und sprachlich korrekt, präzise und prägnant!

ten ein Votum zukam, ob Überarbeitungen freiwillig oder unbedingt vorgenommen werden müssten bzw. inwieweit Überarbeitungen verhandelbar seien.

Die Beurteilung „Freiwillig“ verwies darauf, dass die im Review angemerkten Verbesserungshinweise und Anregungen aufgegriffen werden können, aber nicht müssen. Lediglich um eine Korrektur der Rechtschreibung wurde gebeten. Entsprechende Hinweisen waren den Scans der durchgesehenen Texte auf der Seminarhomepage zu entnehmen. Die Beurteilung „Unbedingt“ bedeutete hingegen, dass die als Überarbeitungsbedarf ausgewiesenen Verbesserungen - neben einer Rechtschreibkorrektur - auf jeden Fall vorzunehmen und Bedingung für die letztliche Akzeptanz des Textes seien. Das Kriterium „Verhandelbar“ meinte schließlich, dass mehr oder weniger grundlegende Veränderungen der Texte notwendig waren, bei denen aber zu diskutieren sei, welche genauen Veränderungen konkret vorgenommen werden sollen und können. Schließlich seien aufgrund der begrenzten Arbeitskapazitäten der AGs und Recherche Teams nur Verbesserungen in einem bestimmten Umfang überhaupt leistbar. So wurde (bei den Ergebnisberichten) in vier Fällen der Text grundsätzlich zurückgewiesen und ungeeignet für den Seminarreader eingestuft. Die betroffenen Studierenden erhielten daraufhin den Auftrag, sich mit besonderer Intensität in den Abschlussreflexionen ihrer AGs einzubringen.

### 2.3. Hilfestellungen und Orientierungen zur AG-Arbeit

Die Vorgaben des Dozenten beschränkten sich nicht allein auf diese inhaltlich-strukturellen Orientierungen für die Textarbeit. Noch deutlicher als Tipps - aber nichts desto trotz als Arbeitshinweise des Dozenten - wurden den Studierenden auch Vorschläge zur Arbeitsorganisation unterbreitet. Besonders intensiv war dies zu Beginn der Recherche phase, als von den Arbeitsgruppen die Vorlage eines schriftlich fixierten Arbeitsprogramms verlangt wurde, in dem sie ihre Planungen für Recherche Teams, ihrer Themen, Recherchequellen und Vorgehensweisen detailliert berichten sollten.

Im Folgenden werden diese prozeduralen Tipps und Eingriffe des Dozenten in die Selbstorganisation der Arbeitsgruppen kurz dargestellt. Im Nachhinein erscheinen sie mehrheitlich als überflüssig und eher als Ausdruck der Sorge des Dozenten um das Gelingen des Seminars, anstatt als produktive Hilfestellungen (s. hierzu auch Abschnitt 10.2).

#### 2.3.1 Orientierungen für die Erstellung der Thesenpapiere

Die arbeitsorganisatorischen Hinweise des Dozenten für die zügige Erarbeitung der Thesenpapiere beschränkten sich auf die Ratschläge,

- 1) auf der ersten AG-Sitzung den zu erstellenden Text gegliedert nach den einzelnen Abschnitte zu diskutieren und gemeinsam relevante Inhalte zu sammeln,
- 2) möglichst früh für die einzelnen Textabschnitte Schreibverantwortliche und Mitwirkende benennen, die die AG-Diskussionen für den jeweiligen Abschnitt aufnehmen und in einen Textentwurf umsetzen,
- 3) neben den Schreibverantwortlichen auch Mitarbeitende zu benennen, die für etwaige kurzfristige Recherchen in Handbüchern und Lexika zur Verfügung stehen, sowie
- 3) einen Termin zu bestimmen, bis zu dem die Schreibverantwortlichen je Abschnitt dann einen Textentwurf erstellen sollen; wobei dieser Termin so liegen sollte, dass die AG die Textentwürfe mindestens auf einer weiteren Sitzung im Zusammenhang diskutieren könne und noch genügend Zeit für Umarbeitungen durch die Schreibverantwortlichen bleibt, bevor der Text von einem Gesamtverantwortlichen in ein WORD-Dokument zu integrieren und in Moodle hochzuladen sei.

Selbstverständlich, so wurde in den Arbeitshinweisen abschließend angemerkt, erforderten die Inhaltserwartungen und Terminsetzungen eine zügige und intensive Tätigkeit, die nur durch eine Beteiligung aller AG-Mitglieder und der Nutzung der sonst auch für Seminarvor- und -nachbereitungen bereitzustellenden Arbeitszeit bewältigt werden könne.

### 2.3.2 Orientierung für die Arbeitsplanung der Rekercheteams

Bei der Arbeitsplanung ihrer Rekerchen wurden die AGs eng an die Hand genommen. Neben der Orientierung der Rekerchen auf bestimmte Rekerchefelder (historisch-systematisch, international-vergleichend, praktisch-einzelfallbezogen) wurde den AGs auf-erlegt, ein vorbereitetes Formblatt zur Arbeitsplanung detailliert auszufüllen. Mit dieser Orientierung wurden drei Ziele verfolgt:

- a) Die AGs zu einer zügigen und pragmatischen Auseinandersetzung mit dem Auftrag anzu-leiten, bestimmte Rekerche in einem begrenzten Zeitraum ergebnisorientiert durch-führen zu sollen,
- b) dem Dozenten einen systematischen Überblick über die AG-Planungen zu ermöglichen und für ihn abzusichern, dass alle AGs entsprechende Arbeiten auch aufnehmen sowie
- c) die AGs inhaltlich auf möglichst kleine, genau konturierte und fassbare Rekerchethe-men zu orientieren.

So wurde den AGs in den erläuternden Arbeitshinweisen zum Formblatt der Arbeitsplanung angeraten, die Rekercheanliegen der Rekercheteams möglichst konkret, präzise und prägnant zu formulieren: „Wo glauben Sie welche Beispielen auffinden zu können, die ihre Invarianzthese auf welche Weise widerlegen bzw. eingrenzen können? Welche Rekerche-umfang (zu dokumentierende Belege und aufzuarbeitende Hintergründe) streben Sie an?

Weiterhin wurden den AGs/Rekercheteams angeraten schon möglichst genau die Texte bzw. sonstigen Quellen zu benennen, anhand derer sie rekerchieren wollen. So sollten möglichst schon genaue Zitationsangaben vorliegen oder zumindest konkrete Hinweise auf welche Weise, wo (in welchen Datenbanken) Rekerchen unternommen werden sollen.

Wenn die Rekercheteams eine eigene (kleine) empirische Untersuchung beabsichtigen, sollten Sie das Untersuchungsvorgehen skizzieren, also Angaben erbringen:

- zum Typ der Untersuchung (mündliche/schriftliche standardisierte/teilstandardisierte Befragung per Brief, per Telefon oder persönlich, Feldstudie mit teilnehmende Beobachtung etc.),
- zu den Untersuchten/Befragten (Schulen, Lerngruppen, Lehrer, Schulleiter, Schulver-waltungsbeamte, Eltern, Schüler, Politiker ...; ihre jeweilige Anzahl),
- zum Vorgehen beim Finden der zu Untersuchenden / zu Befragenden (auf welche Weise - welche Datenbank, über welche Kontakte - erfolgt die Auswahl und Ansprache)

Hingewiesen wurden die AGs darauf, dass insbesondere bei empirischen Untersuchungen die richtige Dimensionierung wichtig sei. Es gelte das Prinzip: Weniger ist mehr. So sollten sich die Teams auf fokussierte Befragungen einzelner, besonders aussagefähigen Experten konzentrieren bzw. auf die Untersuchung besonders prägnanter Beispiele, die möglichst direkt für die weitere Auswertung dokumentiert werden. So bieten sich schriftliche Befra-gungen (mit offenen wie auch geschlossenen Fragen) an - aber auch Feldstudien mit Feld-tagebüchern (begleitende schriftliche Dokumentation der eigenen Beobachtungen) oder Kurzinterviews (maximal zwanzig Minuten), die zwar mitgeschnitten werden, deren Doku-mentation aber NICHT über ausführliche vollständige Transkripte erfolgt, sondern über ei-gene Zusammenfassungen der Kernaussagen der Befragten während und nach dem Inter-view bei Nachhören des Mitschnitts (z.B. durch eine zweite Person). In der Auswertung sei dann „nur“ eine Ergänzung der eigenen Zusammenfassungen nur durch ausgewählte beson-ders eindruckliche Originalzitate notwendig.

Auch sollten die Teams ihr geplantes Recherchevorgehen erläutern, d.h. deutlich machen, wie sie sich den Zeitplan der Recherchearbeit vorstellen. Die Angaben sollten dabei aufzeigen, dass eine qualitätsvolle Aufarbeitung innerhalb des Recherchezeitraums möglich ist und abgeschlossen werden kann. Dazu wurden den Teams Felder zur wochenweisen Eintragung ihrer geplanten Arbeitsschritte und Felder zur Benennung der Teammitglieder und ihrer jeweiligen Aufgaben vorgegeben.

Ausdrücklich darauf hingewiesen wurden die Studierenden, dass sich ihre Arbeitsplanung an ihren eigenen zeitlichen Möglichkeiten orientieren sollten. Die Ziele und Arbeitsschwerpunkte, die sie sich für die einzelnen Recherchefelder setzen, sollten realistisch sein, d.h. in der vorgegebenen Zeit umfassend bearbeitet werden können. Dazu sollten sie sich individuell, als Team und AG vergewissern, wie viel Zeitaufwand sie in die Recherchearbeit stecken wollen - z.B. als Arbeitstage / Zeitstunden

- für die Suche nach Beispielen und Texten,
- für die systematische Lektüre und Exzerpierung der Texte bzw. die Durchführung und Aufbereitung von Interviews / Schulbegehungen sowie
- für die Analyse und Zusammenstellung der Befunde im Hinblick auf die Interviewthese.

Je weniger Zeit in die Recherchearbeit investiert werden kann, um so enger - auf einen konkreten Text bzw. ein konkretes Beispiel - müsste die Recherchearbeit dann von vornherein konzentriert sein, um wissenschaftliche Standards wahren zu können.

In den Arbeitshinweisen zum Formblatt wurde die Erwartung des Dozenten an die prinzipiell leistbare Recherchearbeit konkretisiert. In 3er-Teams oder bei einem Wunsch nach 4-Leistungspunkten sollte es generell möglich sein, innerhalb eines Monats Texte in einem Umfang von ca. einhundertfünfzig (bei mehreren Einzeltexten) bzw. dreihundert Seiten (bei einer Monographie) zu exerptieren bzw. eine empirische Untersuchung im dem vorab umrissenen Umfang (s. oben) durchzuführen. Als quantitative Orientierungsgrößen des erwarteten minimalen Workloads im Recherchezeitraum (für ALLE Arbeiten = Recherchen, Sitzungen, Reviews) wurden folgende Zeitumfänge benannt:

- Für 2-Punkte-Interessenten: 20 Stunden = 2 ½ Arbeitstage = ½ Arbeitswoche
- Für 3-Punkte-Interessenten: 30 Stunden = 3 ¾ Arbeitstage
- Für 4-Punkte-Interessenten: 40 Stunden = 5 Arbeitstage = eine Arbeitswoche

Für die Erstellung ihrer Arbeitsplanung bzw. das Ausfüllen des Formblatts hatten die Rechercheteams nur eine sehr begrenzte Zeit (zwei Wochen nach Vorlage des Thesenpapiers). Dabei waren die Studierenden mit Wunsch nach 4-Leistungspunkten zusätzlich aufgefordert, ein persönliches Gespräch mit dem Dozenten zu führen, um geeignete Recherchethemen zu diskutieren.

Zusätzlich zu den inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben der Recherchearbeit wurde den AGs im Formblatt der Arbeitsplanung auch Klarstellungen zu den geplanten AG-Sitzungen im Recherchezeitraum (1 Sitzung als Pflichttermin) und eine Angabe der Studierenden abverlangt, die als Vertreter der Rechercheteams die Aufgabe des Reviews der Ergebnisberichte anderer Rechercheteams übernehmen.

Hilfestellungen bei der Arbeitsplanung erhielten die AGs - neben den Arbeitshinweisen und der prinzipiellen Kommunikationsbereitschaft des Dozenten - noch durch Recherchetipps des Dozenten im Rahmen seiner schriftlichen Reviews der Thesenpapiere. Neben einer inhaltlichen Rückmeldung zum Text enthielten sie auch Empfehlungen zu möglichen Recherchenquellen und Themenschwerpunkten innerhalb der drei Recherchefelder. Auf der Moodleseite des Seminars wurden zudem allgemeine Recherchezugänge ausgewiesen und als Links auf Internetseiten bzw. Downloads von ausgewählten Texten zugänglich gemacht.

Die Arbeitsplanungen der AGs sollten schließlich Grundlage von Verhandlungen zwischen den AGs und dem Dozenten auf der 2. Redaktionssitzung werden, die so der Dozent in sei-

nen Arbeitshinweisen, wirklich als Verhandlung gedacht seien, d.h. als Suche nach einem optimalen Interessenausgleich. In der Praxis zeigt sich, dass es kaum einer Arbeitsgruppe gelungen war, innerhalb des geforderten Zeitraums ihre Rechercheplanung schon ausreichend detailliert vorzunehmen. Auch waren die Recherchethemen oftmals nicht nur zu unbestimmt, sondern auch zu weit gedacht und waren die Teams zu klein (personell unterbesetzt), um die vorgesehene Arbeit leisten zu können. So wurde vom Dozenten auf der Redaktionssitzung vor allem eine Zusammenlegung von Rechercheteams vorgeschlagen, die statt 2 bis 3, lieber aus 4 oder gar fünf Personen bestehen sollten.

Nach der Redaktionskonferenz wurden diese Ratschläge einer Konzentration der Rechercheteams über eine Rundmail an alle Seminarteilnehmer und über die - veränderten - Arbeitshinweise zum Ergebnisbericht kommuniziert. Den AGs und die Rechercheteams wurde nahe gelegt, nicht zu zögern, den Dozenten zu kontaktieren, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Arbeitszeit und Arbeitslust nicht ausreicht, um den Arbeitsauftrag im ursprünglich angedachten Umfang zu erfüllen. „Mein Interesse ist es, Ihnen auf jeden Fall zu ermöglichen, im geplanten Zeitraum zu einem Rechercheergebnis zu kommen - u.U. auch auf Kosten der Tiefe oder Intensität der Recherche. Leider waren Ihre Arbeitsplanungen mehrheitlich zu unkonkret, so dass ich nur wiederholt meine Bedenken aussprechen konnte, ob Sie wirklich zu einem guten Ergebnis kommen können. Mein wichtigster Ratschlag war: bündeln Sie Ihre Teams - konzentrieren Sie sich auf möglichst kleine fassbare Themen, reduzieren Sie die Komplexität der Recherche, indem Sie sich auf einen einzelnen historischen Sachverhalt, ein einzelnes Land oder Beispiel im internationalen Vergleich oder eine Befragung eines Experten bzw. ein praktisches Fallbeispiels begrenzen - das Ihnen (und dies ist die eigentlich schwierige DENK-Arbeit) geeignet erscheint, die Invarianzthese ihrer AG zu widerlegen oder zumindest in ihrer Gültigkeit eingrenzen.“ Abgesehen von dieser Mahnung waren die AGs und Rechercheteams allerdings komplett eigenverantwortlich für die Durchführung ihrer Recherchen.<sup>66</sup>

### *2.3.3 Verzicht auf weitere Hinweise und direkte Eingriffe in die AG-Arbeit*

Für die Erstellung der Ergebnisberichte der Rechercheteams wurden ihnen neben den Auflagen, dass sie im Recherchezeitraum mindestens eine AG-Sitzung durchführen müssten und vor Einreichung der Ergebnisberichte diese AG-intern schon einmal kritisch gegengelesen und diskutiert haben sollten, keine direkten Vorgaben gemacht oder Hinweise gegeben. Dies schien angesichts der AG-Klagen über die Arbeitsbelastung der Studierenden und die zu hohe Fülle von Arbeitshinweisen des Dozenten als wenig gewünscht. So wurde sich auch bei den Arbeitshinweisen zum dritten Text, der Abschlussreflexion, darauf beschränkt, dass dieser Text den AGs inhaltlich in völlige Eigenverantwortung übergeben sei. Nur ein Abgabetermin war weiterhin festgelegt.

Über diese organisatorischen Arbeitshinweise hinaus, strukturierten selbstverständlich auch der Zeitplan und die Auflage der regelmäßigen Vorlage von Sitzungsprotokollen die AG-Arbeit. Und schließlich bestand für den Dozenten jederzeit die Möglichkeit, per Email Kontakt zu bestimmten AGs aufzunehmen, über deren Arbeit und Arbeitsfortschritte er im Zweifel war (dies war bei 2 AGs und einem Rechercheteam der Fall). Mit einer weiteren AG wurde ein Treffen auf einer AG-Sitzung vereinbart. Mehrmals wurden auch einzelne Studierende zur Sprechstunde einbestellt, abgesehen davon, dass für Studierende mit 4-Punkte-Wunsch grundsätzlich ein persönliches Pflichttreffen mit Dozenten vorgesehen war, das dann auch Arbeitsabsprachen enthielt.

---

<sup>66</sup> Lediglich bei einer AG, die schon bei der Abfassung ihres Thesenpapiers in einen zeitlichen Verzug gekommen war, wurden durch den Dozenten eigene Vorschläge zur Neubildung der Rechercheteams und der Konturierung der Recherchethemen unterbreitet.

## 2.4. Zusammenstellung und Bearbeitung der AG-Texte für den Seminarreader

Die Zusammenstellung der als geeignet eingestuften Texte im Seminarreader<sup>67</sup> erfolgte durch den Dozenten, ohne dass inhaltliche Änderungen vorgenommen wurden. Lediglich eine kurze einleitende Beschreibung der AG-Arbeit wurde in grau unterlegte Boxen eingefügt, um eine basale Orientierung über die Inhalte des folgenden Kapitels und die AG-spezifischen Arbeitsweisen zu geben. In den Texten erfolgten noch kleinere sprachliche Korrekturen – soweit Grammatik, Rechtschreib- und Ausdruckfehler bemerkt wurden. Für die Unterstützung bei der abschließenden redaktionellen Durchsicht, ist Frau Valentina Lukanowski recht herzlich zu danken.

Auf den abschließenden Plenarsitzungen der beiden Teilseminare wurde durch die Studierenden nahezu einstimmig (mit drei Enthaltungen) beschlossen, dass der Seminarreader uneingeschränkt über das Internet veröffentlicht werden soll. Dies geschieht über die Personalhomepage des Dozenten, der so auch für die dauerhafte Pflege des Textes bzw. der Verlinkung auf seinem Internetauftritt Sorge trägt. Im Seminar wurden die Studierenden darüber informiert, dass das Copyright ihrer AG-Kapitel weiterhin uneingeschränkt bei Ihnen liegt. Sollten sie – allerdings nur als AG gemeinsam, nicht als einzelne Autoren – irgendwann zu der Entscheidung gelangen, dass ihre Texte nicht weiter öffentlich zugänglich bleiben sollen, garantiert Herr Rürup eine zeitnahe entsprechende Bearbeitung der Online-Version des Seminarreaders.

---

<sup>67</sup> Zwei Arbeitsgruppen und mehrere Recherche-Teams konnten die Qualitätserwartungen an ihre Texte nicht erfüllen – entsprechend wurden diese Arbeiten in Rücksprache mit den betroffenen Studierenden nicht in den Reader integriert. Die Konsequenzen, die aus diesem teilweisen „Scheitern“ von Studierenden an der Seminaufgabe gezogen werden können bzw. vom Dozenten gezogen werden, sind Gegenstand des abschließenden Kapitels dieses Readers. Dort werden auch die Themenstellungen und Arbeitsprozesse der „gescheiterten“ AGs vorgestellt, so dass zumindest die Arbeitsintensität der Studierenden eine angemessene Würdigung erfährt.

*Ines Brinsa,  
Daniela Eßer,  
Anika Hamm,  
Anika Jarosch,  
Stefanie Kämmerling,  
Kleopatra Lianos,  
Katharina Mael,  
Manuela Szostak,  
Noemie Monique Thea Thix  
&  
Christine Weißkamp*

### **3. Braucht es immer einen Lehrer?**

Arbeitsergebnisse der AG A1  
„Lehrer-Schüler-Konstrukt“

## Zur Arbeit der AG A1 „Lehrer-Schüler-Konstrukt“

Die Arbeitsgruppe A1 konstituierte sich unter dem etwas sperrigen - und schon eine bestimmte theoretisch-reflektierte Position andeutenden - Begriff „Lehrer-Schüler-Konstrukt“. In ihrer weiteren Arbeit begrenzte sie ihr Thema auf die Hinterfragung, ob Schule und Unterricht immer *Lehrer* benötigen würden.

In ihrer Invarianzthese legte sich die AG 1 darauf fest, dass die Existenz des Lehrers an der Schule ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Unterrichtens und Lehrens von Schülern in einer Institution und des Schaffens, Strukturierens und Aufrechterhaltens einer optimalen Lehr-Lern-Situation sei (s. Abschnitt 3.1.3).

Um diese Invarianzthese anzugreifen, wurden vier Rechercheteams gebildet:

1. für die Suche nach einem historischen Gegenbeispiel (Team History), die allerdings scheiterte. Das Team hatte die Aufgabenstellung einerseits missverstanden, andererseits war die Recherchezeit zu knapp bemessen gewesen.
2. für die Darstellung einer Schweizer Schule, die eine zeitlang ein Schulprojekt ohne Lehrkräfte durchführte (Team Schweiz)
3. für die Diskussion der Sudbury-Schulen aus den USA, die scheinbar ohne Lehrkräfte auskommen (Team USA) sowie
4. eine Aufarbeitung von drei verschiedenen Modellversuchen und Projekte an deutschen Schulen zum Lernen ohne Lehrer, mit elektronischen Medien oder in Schüler-teams (Team Deutschland).

Im Reader werden die Ergebnisberichte der Teams 2 bis 4 dokumentiert. In der Folge ihrer Recherche hält die AG einerseits an ihrer Ursprungsthese fest: Lehrer sind in Institutionen, die extra zum Zweck des Lernens eingerichtet werden - Schulen eben - unersetzbar. Allerdings sind die Aufgaben der Lehrkräfte bei der Anleitung und Gestaltung von Lernprozessen durchaus variabel und können die didaktischen Formen und Methoden des Lehrens so gestaltet werden, dass die Lehrkräfte ihre Präsenz stark zurücknehmen können. Dies zeigen vor allem die Beispiele aus den staatlichen Schulen in der Schweiz und in Deutschland.

Die Untersuchung zu den Sudbury-Schulen verweist noch auf einen weiteren Aspekt, der die Invarianzthese stützt und spezifisch ausformt. Er ist auch in dem ursprünglichen Titel der AG schon enthalten - nämlich als Verweis auf die Komplementärrollen von Lehrenden und Lernenden in bewussten und zielgerichteten Lernprozessen. Auch an Sudbury-Schulen gibt es immer dann - zeitlich befristet - Lehrkräfte, wenn sich zu einem bestimmten Zeitpunkt einige oder einzelne der Kinder und Jugendlichen entschließen, bestimmte Sachen oder Fähigkeiten erlernen zu wollen. Indem diese Kinder und Jugendliche sich entschließen, Schüler sein zu wollen, ist die Schule aufgefordert, Lehrer bereitzustellen oder zumindest geeignete Lerngelegenheiten zu schaffen. Allerdings werden „Lehrer“ dann nicht durchgängig benötigt. Im normalen alltäglichen Umgang an Sudbury-Schulen reichen Mitarbeiter aus.

Die AG hat ihre Arbeit sehr konzentriert aufgenommen sowie konstant und zielorientiert gearbeitet. Lediglich mit einzelnen Personen und ihren Möglichkeiten bzw. Interessen, sich intensiv in das Seminar einzubringen, gab es zwischenzeitliche Probleme. Diese führten einerseits zum Scheitern der Rechercheteams „History“. Andererseits war diese Situation auch produktiv als Lerngelegenheit. Sie machte den AG-Mitgliedern die Schwierigkeiten bewusst, in wenig gefestigten, heterogen zusammengesetzten Gruppen *gemeinsam* die vielen umfangreichen und dringlichen Arbeitsaufgaben zu bewältigen.

## 3.1 Thesenpapier

### 3.1.1 Definition des Begriffes „Lehrer“:

„Der Lehrer gilt als Fachmann für Unterricht und Erziehung in der Schule. Seine Professionalität, die zugleich Grundlage für seine Autorität ist, besteht darin, mit Hilfe seiner methodischen, didaktischen und fachlichen Kompetenz die Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Unterrichts helfend zu begleiten und diese Führung in einem differenzierten Lehrerhandeln zum Ausdruck zu bringen.“ (*Neues schulpädagogisches Wörterbuch* 2001, S. 184)<sup>68</sup>

„Lehrer ist [...] die Berufsbezeichnung für Personen, die im Schulsystem und in Form von bezahlter Berufsarbeit einem komplexen Tätigkeitsbündel nachgehen: unterrichten und erziehen der Schüler, [...] Vermittlung von bzw. Heranführen an die notwendigen Kulturtechniken und Kulturinhalte, herausfordern und fördern der besten Möglichkeiten eines Schülers. Zum Lehrerberuf gehören auch Aufgaben wie das Erkennen von Lernschwierigkeiten und besonderen Lernpotentialen der Lernenden, das Beurteilen ihrer Leistungen, [...] sowie Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg.“ (*Beltz Lexikon der Pädagogik* 2007, S. 458)<sup>69</sup>

### 3.1.2 Aufbau, Inhalte und Rolle des Lehrerberufes:

Die Rolle des Lehrers in Deutschland und die damit verbundenen Aufgaben sind vielfältig. Seine schulischen Hauptaufgaben liegen in der Vermittlung von Kenntnissen auf fachlicher Ebene, als auch der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Schüler auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten. Das Ziel des Lehrerhandelns ist die Bildung der Schüler angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen. Damit verbunden sind die Beurteilung und Zensierung von Schülerleistungen, die zu rechtfertigen sind und den aktuellen Leistungsstand der Schüler widerspiegeln sollten. Demgegenüber stehen die verschiedenen pädagogischen Aufgaben des Lehrers, die den Schüler zu Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und sozialem Handeln leiten sollten und ihn dabei unterstützen sollten, eine ausgereifte Persönlichkeit zu entfalten. Das Vermitteln von allgemeinen Normen und Werten der Gesellschaft, sowie einem Moralverständnis ist hier erwünschenswert. Die Rolle des Lehrers sollte schließlich eine Vorbildfunktion erfüllen. Folglich soll der Lehrer beim Lernprozess seiner Schüler eine unterstützende, beratende und motivierende Rolle einnehmen. Er muss die Ziele seines Unterrichts auf die aktuellen Lehrpläne und Richtlinien aufbauen, den geistigen und emotionalen Entwicklungsstand der Schüler beachten und diese Ziele und Kompetenzen mithilfe methodischer Überlegungen bestmöglich vermitteln.

Der Lehrer strukturiert nach Maßgabe der Schule die räumliche und zeitliche Separation der einzelnen Klassen als Lerngruppen unter sich, wobei dieses durch ein Kollegium von Lehrern an einer Schule gewährleistet wird.

In der Primarstufe kommt dem Lehrer noch eine umfassende Funktion zu, da er Klassenlehrer ist, der fast alle Fächer unterrichtet und die Schüler vier Jahre lang als Lehrer, Vorbild und Freund auf ihrem Weg begleitet. Hier spielt das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine wichtige Rolle, da die erzieherischen Aufgaben in jungen Jahren umfassender sind und die fachlichen Grundsteine für die weitere schulische Laufbahn gelegt werden. In der Sekundarstufe 1 und 2 wird zunehmend in Klassen- und Fachlehrer unterschieden, die zwei bis

<sup>68</sup> Hinz, D., Gerhard Pöppel, K. & Rekus, J. (Hrsg.). (2001). *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch* (3. Aufl.) Weinheim: Juventa.

<sup>69</sup> Tippelt, R. u.a. (Hrsg.). (2007). *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

drei studierte Fächer unterrichten. Somit wird das Unterrichten der einzelnen Fächer in einer Klasse von mehreren Lehrern übernommen und die Beziehung zu diesem verändert sich. In der Sekundarstufe 2 verschwindet der Klassenlehrer üblicherweise völlig und die Jahrgangsstufe wird meist nicht mehr in Klassen unterschieden.

Die Rolle des Lehrers mit allen Funktionen, Aufgaben und Verpflichtungen wird aktuell viel diskutiert, da sich veraltete Unterrichtsformen und Methoden in einem Wandel befinden. Der Unterricht wird zunehmend schülerorientiert, individualisiert, vielfältiger als auch anschaulicher. Diesen Innovationen im Schulwesen muss sich auch der Beruf des Lehrers anpassen, indem sich seine Aufgaben differenzieren. Jedoch hält unsere Gruppe die Rolle des Lehrers nach wie vor für unersetzlich, wie auch im nachfolgenden Teil ausführlich begründet wird, und wünscht zwar eine Anpassung des Lehrerhandelns jedoch keine völlige Abschaffung oder Ersetzung der Person des Lehrers.

### 3.1.3 Die Invarianzthese zum Gestaltungsaspekt des „Lehrers“:

Die Existenz des Lehrers an der Schule ist ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Unterrichts und Lehrens von Schülern in einer Institution und des Schaffens, Strukturierens und Aufrechterhaltens einer optimalen Lehr-Lern-Situation. Er gewährleistet durch das Erfüllen seiner Aufgaben, dass die Schüler den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen gemäß fachlich unterrichtet und gebildet werden und strukturiert bzw. portioniert Fachwissen nach dem entsprechenden Entwicklungsstand der Schüler, wodurch zusätzlich eine individuelle Leistungsbeurteilung geschaffen werden kann. Daneben erfüllt er als leitende Figur zahlreiche erzieherische Aufgaben, übernimmt eine Vorbildfunktion für die Schüler und steht als Ansprechpartner bei Problemen zur Verfügung.

### 3.1.4 Begründung der Invarianzthese:

Wie wir bereits in der ausformulierten These erwähnt haben, sind zentrale Aufgaben des Lehrers die Wissensvermittlung, Erziehungsarbeit und die Leistungsbeurteilung. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, muss es eine Lehrperson geben, die die Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv begleitet und eine entsprechende Ausbildung absolviert hat. In den letzten Jahren hat sich der Leistungsbegriff verändert und ist nicht mehr nur auf eine kognitive, produktorientierte Beurteilung zu reduzieren.<sup>70</sup> Vielmehr werden der Prozess des Lernens und auch soziale Interaktionen mit in die Leistungsbeurteilung einbezogen. Dies kann nur ein Lehrer leisten, der die Schüler über einen längeren Zeitraum beobachten kann und entsprechend geschult ist. Dieser Beurteilung kann weder virtueller Unterricht, noch wechselndes Lehrpersonal gerecht werden. Auch Erziehungsaufgaben müssen individuell auf die Situation und den Schüler abgestimmt werden. Eine angemessene Beurteilung kann nur durch pädagogische Fachkräfte, also Menschen, vorgenommen werden und benötigt regelmäßigen Kontakt zum Schüler. Da der Lehrer seine Schüler kennt und einschätzen kann, vermag er besser im Zusammenhang der Lernsituation zu handeln. Außerdem stellt der Lehrer als humane Instanz einen Kommunikationskanal zwischen ihm und den Schüler, und unter den Schülern, her, der von großer Bedeutung für den Lernprozess ist. Er vermittelt hierbei nicht nur Fachwissen, sondern steht ihnen auch als menschlicher Ratgeber und Vermittler von Problemlösungsstrategien zur Seite.

Die Existenz einer Lehrperson hat sich in unterschiedlichen Kulturen und in der Geschichte unserer Menschheit so weit etabliert, dass seine Existenz als natürliche Gegebenheit vorausgesetzt wird. Abgesehen von vereinzelt Ausnahmen, hat sich der Einsatz einer Lehrperson immer und überall bewährt.

---

<sup>70</sup> Klippert, H. (1994). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

Wenn man von den derzeitigen Aufgaben und Funktionen des Lehrers ausgeht, dann lässt sich zwar die Wissensvermittlung teilweise durch andere Instanzen, wie z. B. virtuelle Medien, ersetzen, jedoch können Erziehungsarbeit und individuelle Beurteilungen der Schülerleistungen nur von einer über einen längeren Zeitraum hinweg konstanten Lehrperson, wie wir sie alle kennen, übernommen werden.

## ***3.2 Ergebnisberichte der Recharteteams***

*Daniela Eßer und Anika Hamm*

### **3.2.1 Unterricht ohne Lehrer. Ein Schweizer Beispiel (Rechartefeld 2)**

#### ***3.2.2.1 Zielstellung***

Nach anfänglichen Schwierigkeiten der Definition unserer Invarianzthese und der Benennung unserer Gruppe, legten wir uns auf folgende Aussage fest: Die Rolle des Lehrers als Wissensvermittler, Erzieher, Beurteiler von Leistungen, Problemlöser und Organisator des Unterrichts ist ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Schaffens, Strukturierens und Aufrechterhaltens einer optimalen Lehr-Lern-Situation an allen Schulen. Mit dieser These begaben wir uns als Recharteteam auf die Suche nach Schulen im Ausland, in denen mit dieser Tradition auf irgendeine Weise gebrochen wird. Recht schnell fanden wir in der Schweiz eine Kantonsschule nahe Zürich, die ein sog. Selbstlernsemester (SLS) für ihre Schüler eingeführt hat, in dem sich die Schüler selbst organisiert und eigenständig Wissen aneignen, ohne dass der Lehrer ihnen dieses vermittelt. Dieses Projekt der Schweizer Schule trifft unserer Meinung nach genau den Punkt unserer Invarianzthese, da dort allem Anschein nach erfolgreich Schüler ohne Lehrerfigur im Rahmen der Institution Schule lernen.

#### ***3.2.2.2 Vorgehen***

Wie oben bereits erwähnt, begaben wir uns mit dem Ziel der Widerlegung unsere These hauptsächlich im Internet auf die Suche und wurden in der Schweiz recht schnell fündig. Dort wurde vor zwei bis drei Jahren, kurz nachdem der Versuch gestartet hatte, in sämtlichen Medien über das Selbstlernsemester der Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO) berichtet. Die meisten Informationen hierüber fanden wir jedoch auf durch die Internetpräsenz der Schule selber. Dazu lasen wir verschiedene Zeitungsberichte und beschäftigten uns mit einer ausführlichen Befragung derer Schüler, die am Selbstlernsemester teilgenommen haben. Letzteres war für uns der interessanteste und scheinbar wichtigste Teil während unserer Rechartephase, denn wer sonst, außer den Schülern, könnte die Wirkung des Selbstlernsemesters besser beurteilen? Wir diskutierten im Recharteteam auch darüber, wie wir solch ein Projekt in der eigenen Schulzeit empfunden hätten bzw. ob die Realisierung auch an unseren alten Schule möglich wäre. Leider bekamen wir auf eine Email zur Kontaktaufnahme mit der Schweizer Schule keine Antwort, denken aber, dass wir trotz dessen genügend Material einsehen konnten, um unsere Invarianzthese, dass der Lehrer nicht wegzudenken ist, teilweise zu widerlegen.

#### ***3.2.2.3 Material***

Bei der Beschreibung unseres Vorgehens bemerkten wir bereits kurz, dass wir den größten Teil unseres Materials auf der Internetseite der Kantonsschule Zürcher Oberland gefunden haben (s. <http://www.kzo.ch>, Stand 23.01.2009). Hier werden relativ ausführlich die Be-

weggründe, die Entstehung, der Verlauf und die Resonanz in der Öffentlichkeit des SLS beschrieben. Ebenfalls dort fanden wir auch die ausführliche Befragung der Schüler durch Fragebögen, die wir in diesem Umfang und in der Zeit nicht selber hätten durchführen können, und die passende Auswertung und zogen dann unsere eigenen Schlüsse aus dem Interview. Dazu lasen wir noch externe Evaluationsberichte des Institutes für Politikstudien in der Schweiz sowie der Universität Zürich. Viele Stellungnahmen und Kritiken fanden wir auch in diversen Schweizer Zeitungen, sowie ein Interview mit dem Rektor und dem Projektleiter der Schule. Die meisten der eben genannten Texte stellten die Einzigartigkeit des Versuches in den Vordergrund und das Erstaunen darüber, dass eine aus der Not geborene Idee solch einen Anklang findet und so positiv von den Schülern als auch von der Öffentlichkeit aufgegriffen wird. Die größte Herausforderung lag darin, die Fülle des Materials zu lesen, zu sortieren und die passenden Argumente zur Widerlegung unserer Invarianzthese herauszufiltern.

#### 3.2.2.4 Befunde

Wegen Sparvorgaben und Streichungen der Gelder in der Schweiz führte die Kantonsschule Zürcher Oberland im Herbst und Winter 04/05 erstmals in drei Klassen des 11. Schuljahres ein sog. Selbstlernsemester durch. Die Schüler dieser Klassen erhielten am Anfang des Schuljahres in sechs Fächern (Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, dem Schwerpunkt Fach und Sport) Arbeitsaufträge und definierte Lernziele, die sie mit einer bestimmten Zeitvorgabe alleine oder in Gruppen bearbeiten sollten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt (zum Teil per E-Mail) zwischen Lehrperson und Schüler. Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte über Quartals- und Semesterprüfungen sowie, in einzelnen Fächern, über periodische Lernkontrollen. Vorab wurden den Schülern detaillierte Vorgaben gemacht, nach denen sie sich richten konnten. Sie bekamen pro Fach die zu behandelnden Themen vorgegeben, das mögliche Vorgehen, die erwartete Kommunikation über das Thema, sog. Fixpunkte (wann und was zum Thema stattfindet) und die Form der Notengebung bzw. Leistungsüberprüfung.

Die Ergebnisse dieses Unterrichts ohne Lehrer waren erstaunlich. In allen Fächern konnten die vorab gesetzten Lernziele im gleichen Ausmaß wie im „normalen“ Unterricht erreicht werden. Einzig im Fach Mathematik gab es leichte Schwierigkeiten. In die allgemeine Diskussion traten auch Fragen über neue Formen der Leistungsüberprüfung, die zwangsläufig mit dem SLS einhergingen. Ein wichtiges Thema, vor allem unter den Lehrern, war auch die Reichweite der Betreuung durch den Lehrer während der Selbstlernphase. Wie weit soll der Lehrer den Schülern die Verantwortung für das eigene Lernen übertragen und an welchen Stellen muss er unterstützen, betreuen und Vorgaben machen? Es zeigte sich, „dass die veränderte Rolle der Lehrperson im Kontext selbstständigen Lernens und die daraus resultierenden Konsequenzen für das pädagogische und didaktische Verhalten von den Lehrkräften intensive Reflexions- und Lernprozesse erfordern.“<sup>71</sup>

Sowohl Schüler als auch Lehrpersonen äußerten sich positiv zum Selbstlernsemester. Die Schüler bewerteten vor allem das hohe Maß an Eigenverantwortung und Vertrauen, das ihnen zugesprochen wurde, positiv. Lehrer und Schulleitung stellten hingegen das organisierte Lernen, das eigene Finden von Problemlösungsstrategien und Erschließungswegen und die Reflexion des eigenen Handelns in den Vordergrund der didaktischen Überlegungen. In der 11. Jahrgangsstufe sollten die Schüler in der Lage sein, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf eine angemessene Vorbereitung auf ein evtl. später folgendes Studium.

---

<sup>71</sup> Binder, Hans-Martin (2005). *Externe Evaluation des Pilotprojektes „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland*. Luzern, S. 5.

Die Befragung der Schüler mit Hilfe von Fragebögen fiel weitgehend positiv aus. Knapp 70 Prozent der Schüler gaben an, dass sie mit der Lernform des Selbstlernsemesters besser gelernt haben, als im herkömmlichen Unterricht. Nur 5 Prozent der Schüler empfanden es umgekehrt. Die Schüler schätzen die Möglichkeit, die Zeiteinteilung selber zu gestalten, im eigenen Lerntempo und mit den eigenen Lerntechniken zu arbeiten, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich individuell mit interessierenden Sachverhalten beschäftigen zu können. Gerade diese eigene Zeiteinteilung wurde von den Schülern aber auch als eine schwierige Herausforderung gesehen. Die motivationsfördernde Eigenschaft des SLS wurde aus Sicht der Schüler jedoch durch die Prüfungen und die Benotungen abgeschwächt. Besonders für uns war interessant, dass in den Fragebögen vermehrt von den Schülern darauf hingewiesen wurde, wie wichtig den Schülern ein differenzierter und ausführlicher Arbeitsauftrag des Lehrers schien, in dem bestenfalls Tipps und Beispiele gegeben werden. Auch wurden „freiwillige“ und zusätzliche Stunden, die der Lehrer zu einem bestimmten Fach angeboten hat, von den Schülern geschätzt und gerne besucht. Zitat eines Schülers: „Unser Lehrer machte jede Woche eine zusätzliche, freiwillige Stunde, die mir extrem viel brachte. Die Zusatzstunden waren extrem nützlich. Ohne sie hätte ich noch weniger verstanden.“<sup>72</sup>

Die Medien gingen meist auf die anfängliche Skepsis der Lehrer, Schüler und Eltern ein, die sich aber sehr bald in Wohlgefallen auflöste und oft einer Begeisterung wich. Sie berichteten gerne vom Pilotversuch, der nach unerwartetem Erfolg weiter ausgebaut wurde und eine Vorlage für andere Schulen sein kann.

#### *3.2.2.5 Diskussion*

Bei der Formulierung unserer Invarianzthese zur Existenz des Lehrers war sich die Gruppe einig, dass diese schwer zu widerlegen sein wird. Auch die ausführliche Beschäftigung mit einer Modellschule, die erfolgreich zeitweise ohne Lehrer lehrt, konnte unsere Invarianzthese zumindest nicht vollkommen widerlegen.

Zwar stößt das Selbstlernsemester der Kantonsschule bei allen Beteiligten auf positive Resonanz und vor allem die Schüler sind größtenteils begeistert, jedoch kommt auch dieses Konzept nicht vollkommen ohne Lehrer aus. Die Lehrperson wird auch hier benötigt, um vorab Aufgabenstellungen zu gestalten, Lernziele zu formulieren und zu setzen, die Schüler während der Selbstlernphase regelmäßig zu begleiten und zu betreuen und nicht zuletzt um Prüfungen zu stellen und zu benoten.

Was demgegenüber die Phase des Lernens, also das Strukturieren des Stoffes und die Einteilung der Lernzeiten angeht, zeigt das Projekt des SLS sehr wohl, dass Schüler an dieser Stelle ohne Lehrer auskommen und das hohe Maß an Eigenverantwortung sogar schätzen. Nichtsdestotrotz bleibt es fragwürdig, ob jüngere Schüler mit der gleichen Bandbreite des selbst organisierten Lernens zurechtkommen, oder ob dieser Versuch zu Recht bei Oberstufenschülern durchgeführt wurde.

Die Recherche zeigte uns folglich, dass die umfassenden Funktionen des Lehrers an der Institution Schule zumindest in höheren Klassen ohne Probleme reduziert werden können, die Figur des Lehrers aber zumindest Rahmenvorgaben machen sollte und bei Problemen und Rückfragen unterstützend begleiten sollte.

#### *3.3.2.6 Ausblick*

Nach der Recherche und Diskussionen kamen wir zu dem Schluss, dass man unsere Invarianzthese differenzieren könnte. Es besteht die Möglichkeit, sie für ältere Schüler, z.B. Oberstufenschüler, abzuschwächen, so wie im vorherigen Punkt beschrieben. Dazu bräuchte man jedoch Befunde über das gleiche Projekt des SLS in einer unteren Jahrgangsstufe,

---

<sup>72</sup> Schülerbefragung zum Thema SLS in der Mathematik, 6. Februar 2006

denn es bleibt eine Vermutung, dass das Selbstlernsemester bei jüngeren Schülern nicht in dieser Form zu realisieren ist. Einfacher wäre es, unsere These so weit zu reduzieren, dass sie die Existenz des Lehrers zwar als unveränderliches Prinzip darstellt, seine Aufgaben aber darin sieht, den Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler optimal lernen können, sei es mit oder ohne ihn. Die unterstützenden und bewertenden Aufgaben, die dem Lehrer zukommen, bleiben auch hier erhalten.

Wir denken trotzdem, dass er durch das Erfüllen seiner Aufgaben gewährleistet, dass die Schüler den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen gemäß fachlich unterrichtet und gebildet werden, jedoch strukturiert bzw. portioniert er das Fachwissen nicht zwingend.

*Ines Brinsa, Kleopatra Lianos & Katharina Mauerl*

### 3.2.2 Schulen ohne Lehrer: Sudbury-Schulen in den USA (Recherchefeld 2)

#### 3.2.2.1 Zielstellung

Unsere Invarianzthese, die besagt, dass die Existenz des Lehrers an der Schule ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Unterrichts und Lehrens von Schülern in einer Institution ist, soll mit Hilfe des Konzepts der Sudbury-Schule und dessen Durchführung widerlegt werden. Sudbury-Schulen sind demokratische Schulen und haben ihren Ursprung in der Sudbury Valley School aus Massachusetts.

#### 3.2.2.2 Vorgehen

Zunächst haben wir allgemeine Informationen über die Sudbury-Schule gesucht. Hierzu haben wir im Internet recherchiert und sind dabei auf verschiedene Quellen gestoßen, die alle über die Grundlagen und Vorgehensweisen der Sudbury School berichten. Des Weiteren haben wir in der Uni-Bibliothek nach passender Literatur gesucht und sind auf das Buch „Endlich frei“ von Daniel Greenberg gestoßen.<sup>73</sup>

Nachdem wir uns also mit ausreichend Literatur eingedeckt hatten, begannen wir mit der Lektüre und sammelten alle für uns relevanten Informationen. Diese Recherchearbeit erledigte jede Teilnehmerin unseres Recharteteams. Hieran folgte dann am 15.12.2008 ein Treffen, bei dem wir uns über den aktuellen Stand austauschten und unser weiteres Vorgehen planen wollten. Zunächst stellten wir eine Liste über die verwendete Literatur zusammen und versuchten die einzelnen Quellen einzuordnen.

#### 3.2.2.3 Material

Die von uns verwendeten Materialien sind weitgehend Texte aus dem Internet, u. a. die Homepage der Sudbury School in Deutschland<sup>74</sup>. Als weitere Grundlage unserer Arbeit diente uns das Buch „Endlich frei“ von Daniel Greenberg. Die Homepage „www.sudbury.de“ gliedert sich in verschiedene Abschnitte, die von dem Konzept, den Grundlagen und von den Vorgehensweisen der Schule berichten. Des Weiteren gibt es hier die Möglichkeit sich über die verschiedenen Standorte der Schulen in Deutschland zu informieren.

Das Buch von Daniel Greenberg ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil beschreibt, was sie unter Lernen und Unterricht verstehen und der zweite Teil beschreibt das Schulleben der Sudbury Schule. Es vermittelt die Aspekte der Sudbury Schulen, wie „Menschen sind von Natur aus neugierig.“

<sup>73</sup> Greenberg, Daniel (2004): *Endlich Frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule*. Arbor Verlag.

<sup>74</sup> z.B.: <http://www.sudbury.de>, Stand 23.01.2009; [http://de.wikipedia.org/wiki/Sudbury\\_Valley\\_School](http://de.wikipedia.org/wiki/Sudbury_Valley_School), Stand 23.01.2009

### 3.2.2.4 Befunde

Wie bereits oben erwähnt haben die Sudbury-Schulen in Deutschland ihren Ursprung in der Sudbury Valley School im US-Bundesstaat Massachusetts, die dort 1968 gegründet wurde. In Anlehnung an diese Schule stellen mittlerweile weltweit mehr als 30 Schulen herkömmliche Grundannahmen über das Lernen und die Funktionsweisen traditioneller Schulen in Frage. „An Sudbury-Schulen geht man davon aus, dass Kinder und Jugendliche am effektivsten lernen, wenn sie über ihr Lernen vollständig selbst bestimmen können. In unserer Invarianzthese haben wir festgehalten, dass der Lehrer dafür verantwortlich ist, dass die Schüler gemäß den aktuellen Richtlinien und Lehrpläne fachlich unterrichtet und gebildet werden. In den Sudbury-Schulen gibt es jedoch keinen vorgegeben Stundenplan und keinen Lehrplan, dem die Schüler folgen müssen. Hier können die Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 4 und 19 Jahren sich so intensiv und lange in eine Tätigkeit oder ein Thema vertiefen, wie sie es möchten. Lernen findet in diesen Schulen in ganz unterschiedlichen Situationen und auf alle möglichen Weisen statt. Eine Einteilung der Schüler nach Altersgruppen existiert nicht und man geht davon aus, dass Schüler unterschiedlichen Alters gemeinsam voneinander lernen können. Über dies verstehen sich Sudbury-Schulen als demokratische Schulen, in denen jeder Schüler und Mitarbeiter eine gleichwertige Stimme hat. Daher findet einmal in der Woche eine Schulversammlung statt, bei der über alle Fragen, die den Schulalltag betreffen, entschieden werden kann. Im Modell der Sudbury-Schule ist auch immer nur die Rede von Mitarbeitern und nicht von Lehrern. Bei unserer Invarianzthese sind wir besonders auf die Rolle des Lehrers eingegangen und haben seine Aufgaben und Funktionen detailliert dargestellt. Daher wird im folgenden Abschnitt eine Ausführung über die Rolle des Mitarbeiters an Sudbury-Schulen folgen, um die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten gegenüber zu stellen.

Die Rolle der Erwachsenen in der Schule ist nicht, den Schülern etwas beizubringen, sie anzuregen, ihnen Ratschläge zu geben. Sie sind vielmehr Ansprechpartner der Schüler für alle möglichen Probleme, kümmern sich um alles, was zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs erforderlich ist, wie Verwaltungsfragen, Beratung der Eltern usw. Deswegen nennen sie sie nicht „Lehrer“ sondern „Mitarbeiter“.

Die Mitarbeiter sind für die Schüler da, wenn die Schüler es wollen. Sie sind zur Stelle, wenn Schüler ihre Unterstützung suchen, sie hören ihnen zu, erklären ihnen Dinge, geben bei Bedarf einen Unterrichtskurs und helfen ihnen, Ressourcen nutzbar zu machen. Sie sind für die Schüler jederzeit ansprechbar. Sie dürfen keinen Druck auf die Schüler ausüben, Dinge zu lernen, für die er sich nicht entschieden hat. Sie müssen sich völlig zurückhalten und die Schüler nicht mit gezielten pädagogischen Mittel zu lenken. Unterricht kommt nur zustande, wenn Schüler dies ausdrücklich verlangen. Es gibt weder Zensuren, noch schriftliche Beurteilungen. An dieser Schule bedeutet das Wort „Unterricht“ etwas ganz anderes. Hier ist Unterricht eine Vereinbarung zwischen zwei Seiten, Mitarbeiter und Schüler. Eine oder mehrere Personen möchten etwas Bestimmtes lernen, wie Englisch oder Geometrie. Meistens versuchen sie es alleine zu lernen, indem sie ein Buch oder ein Computerprogramm finden, Dies ist kein Unterricht, sondern einfach lernen. Es gibt aber auch Fälle, in denen sie es nicht alleine tun können. Sie suchen dann jemanden, der ihnen helfen kann, jemanden, der einverstanden ist, ihnen genau das zu geben, was sie wollen, damit das Lernen stattfinden kann. Für diesen Kurs werden die Mitarbeiter Lehrer benannt. Lehrer können auch andere Schüler der Schule sein oder auch Honorarkräfte, die für diese Tätigkeit eingestellt werden.

Schüler und Mitarbeiter sind gleichberechtigt. Jedes Jahr im Frühling wählen die Schulmitglieder die Mitarbeiter des nächsten Jahres. Jeder, der dieses Amt ausüben möchte, muss sich nominieren.

### 3.2.2.5 Diskussion

Wir glaubten eine Invarianzthese gefunden zu haben, die sich in keinem Falle widerlegen lässt. Schaut man sich nun aber unser Gegenbeispiel der Sudbury-Schulen an, welche ja auch in Deutschland zunehmende Bedeutung und Verbreitung finden, so scheint es, als sei der Lehrer doch keine Invarianz in Schulen. Auch die Typisierung der Hierarchie oder Rangordnung innerhalb einer Schule scheint weitestgehend aufgelöst. So gibt es keinen Schulleiter mehr, keine Lehrer und Schüler. Ausschließlich der Schüler steht im Mittelpunkt der Institution und nimmt, je nach Wunsch und Verlangen die Hilfe der „Mitarbeiter“ in Anspruch.

Allerdings muss man berücksichtigen, dass dieses Sudbury-Modell nichts mit Unterricht und unserem alltäglichen Verständnis von Schule zu tun hat. Im Regelfall ist der Begriff der Schule klar definiert: „Eine Schule, auch Bildungsanstalt oder Lehranstalt genannt, ist ein Ort des Lehrens und Lernens. [...] Sie soll Bildung, also Wissen, Fähigkeiten und Werte im Unterricht gezielt vermitteln“.<sup>75</sup> Im Falle der Sudbury-Schule wendet sich das Prinzip von der eigentlichen Vorstellungen der Schule ab, und macht sie vielmehr zu einem Ort, an dem zwar gelernt, seltener aber gelehrt wird. Es handelt sich um eine Räumlichkeit, in der weniger Wert auf Solidarität und Gemeinschaft gelegt wird, ausschließlich auf Lernen individueller Art und Weise. Freiheit und Entscheidungsfähigkeiten spielen in diesem Kontext eine wichtigere Rolle. Zusammenfassend bleibt also festzuhalten, dass nach einer Alternative zum üblichen und „normalen“ Lehrer gesucht wird, nun auch ein Modell entstanden ist, was zu funktionieren scheint, allerdings niemals komplett durch Regelschulen ersetzt wird, da es sich bis heute als keine bessere Alternative zur Regelschule durchsetzen konnte. Unsere Invarianzthese scheint somit auf den ersten Blick als widerlegbar, setzt man sich aber intensiver mit den Sudbury-Schulen auseinander, so wird sichtbar, dass der Lehrer ein sehr wichtiger Bestandteil einer Schule ist und immer bleiben wird.

*Noemie Monique Thea Thix & Anika Jarosch*

## 3.2.3 Schulprojekte zum Lernen ohne Lehrer in Deutschland (Recherchefeld 3)

### 3.2.3.1 Zielstellung

In unserer Invarianzthese behaupteten wir, dass die Existenz des Lehrers an der Schule ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Unterrichtens und Lehrens von Schülern in einer Institution und des Schaffens, Strukturierens und Aufrechterhaltens einer optimalen Lehr-Lern-Situation ist. Mit unseren Rechercheergebnissen möchten wir zeigen, dass es an deutschen Schulen durchaus Modelle und Methoden gibt, bei denen der Lehrer eine völlig neue Rolle einnimmt. Er ist im Unterricht zwar existent, seine Aufgaben wandeln sich aber vom Wissensvermittler zum Lernberater. Im Folgenden sollen einige solcher Modelle und Methoden vorgestellt werden.

### 3.2.3.2 Vorgehen

Nach einer intensiven Recherche im Internet sind wir, unserer Meinung nach, auf ein paar interessante Unterrichtsmethoden gestoßen, bei denen die Schüler selbstständig arbeiten, bzw. Lernen lernen und der Lehrer als Moderator und Lernbegleiter tätig ist. Es sind Modelle, bei denen ein neues Rollenverständnis des Lehrers veranschaulicht werden soll. Wir möchten die grundlegenden Gedanken der Methode vorstellen, die Ziele aufzeigen und in einem Fazit auf die Rolle des Lehrers in dem jeweiligen Modell eingehen.

---

<sup>75</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Schule> (Stand 27.03.2009)

### 3.2.3.3 Material

Unsere Materialien sind zum einen Internetseiten der jeweiligen Methoden, ein Film der Bertelsmann-Stiftung zum Lernen und Lehren in der Zukunft und verschiedene Aufsätze und Texte zu den Modellen. In diesen Quellen wurden die Methoden und Modelle beschrieben und ihre Vor- und Nachteile aufgezeigt. Daraus haben wir anschließend unsere eigenen Schlüsse für unsere Invarianzthese geschlossen.

### 3.2.3.4 Befunde

#### *Lole: Lerne ohne Lehrer*<sup>76</sup>

Das Projekt *Lole* wurde am Arnoldinum Gymnasium in Steinfurt ins Leben gerufen, mit dem Ziel den Schülern und Schülerinnen das gemeinsam, zielgerichtete Arbeiten in Kleingruppen zu ermöglichen. Die Gruppenarbeit ist hierbei stark an den Unterrichtsstoff gebunden. *Lole*, Lernen ohne Lehrer versucht durch eine Mischung von gegenseitigem Helfen und Betreuung den Schülern eine individuelle Lernmöglichkeit aufzuzeigen.

#### Wie funktioniert Lole?

*Lole* ist ein freiwilliges Projekt für die Schüler der 5 bis 9 oder 10 Klasse am Gymnasium Arnoldinum. Dieses Projekt findet eine Zeitstunde pro Woche, mit einer Laufzeit von einem Halbjahr statt, und wird von Eltern der Schülern gezahlt.

Die Schüler stellen bestenfalls ihre Gruppe selbst zusammen, mit der sie lernen wollen. Ausschlaggebend bei diesem Projekt ist, dass die einzelnen Gruppen von älteren Schülern, ab der Stufe 10, betreut werden. Jede Gruppe hat ihren Betreuer, welcher von einem Fachlehrer benannt wurde. Die Betreuer werden im Laufe des Projektes vom jeweiligen Fachlehrer der Kleingruppen begleitet. So tauschen sich Fachlehrer und Gruppenbetreuer permanent über Unterrichtsinhalte, Materialien, Ziele und spezifische Lernschwierigkeiten aus. Damit die Betreuung der Gruppen möglichst reibungslos verlaufen kann, wird der zu bearbeitende Übungsstoff zwischen Betreuer und Gruppenteilnehmern vorab abgesprochen, damit dieser sich auf die Stunde vorbereiten kann.

#### Ziele von Lole

Wie schon in der Einleitung erwähnt, sollen die Schüler mit Hilfe von *Lole* auf ein eigenständiges Lernen in einer Kleingruppe vorbereitet werden. Weg vom Frontalunterricht, bei dem der Lehrer die Hauptrolle, und die Schüler eine eher passive Rolle einnehmen. Der Betreuer, anders als der Lehrer wirkt bei dieser Form des Lernens eher begleitend und unterstützend. Durch die Größe der Gruppe, ist diese Art des Lernens sehr individuell und intensiv. Sie wird besonders häufig zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten, zentrale Prüfungen, aber auch auf inner- und außerschulische Wettbewerbe genutzt.

#### Fazit zu Lole

Diese Methode zeigt, dass Lernen zwar ohne Lehrer möglich ist, aber Schule, oder Unterricht ohne Lehrer nicht. Die Schüler sind nach wie vor auf den Lehrer oder einen Betreuer angewiesen, der sie bei der Arbeit begleitet. Die Schüler und Schülerinnen bereiten sich hier ganz gezielt auf ein Thema vor. *Lole* erlaubt es ihnen in der Schule sich gegenseitig zu helfen, und stellt die Räumlichkeiten die für die Gruppenarbeit gebraucht werden, zur Verfügung. Die Betreuung hingegen wird von den Eltern finanziert. Ob jedes Elternteil der Kinder 30 Euro für 12 Stunden aufbringen kann oder will, ist fraglich.

---

<sup>76</sup> <http://www.arnoldinum.de/arnoldinum/lole.php>

Der Klassenlehrer rückt bei dieser Lernmethode zwar in den Hintergrund, hat aber trotzdem durch die Absprachen mit den Betreuern eine gewisse Handlungskompetenz. Wie im ersten Abschnitt beschrieben, wird auch auf individuelle Lernschwierigkeiten eingegangen, die oft nur ein Lehrer durch längere Beobachtung eines Schülers ermitteln kann.

*Lole* ist für die gezielte Vorbereitung auf ein Thema eine sehr gute zusätzliche Alternative zum üblichen Unterricht, die allerdings schon eine gewisse Eigenständigkeit von den Schülern verlangt.

### *SeIGO*<sup>77</sup>

Eine andere Methode, die ein den Schülern ein eigenständiges Arbeiten näher bringen soll, ist *SeIGO*; „Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der Gymnasialen Oberstufe“.

*SeIGO* ist ein Modellprojekt an dem bis zum Schuljahr 2006/2007 ca. 180 Pilot- und Modellschulen mit gymnasialer Oberstufe in NRW teilnehmen, die sich bereits im Schuljahr 2001/2002 auf eine Ausschreibung im Amtsblatt gemeldet hatten.

Digitale Medien halten Einzug in all unsere Lebensbereiche, so auch in die der Kinder, und in die Schulen. Die moderne hochentwickelte Welt, in der sich die Schüler bewegen, verlangt von ihnen immer mehr technisches Knowhow. *SeIGO* soll also nicht nur ein selbstständiges Lernen fördern, sondern auch die Kompetenz zur umfassenden kritischen Nutzung neuer Medien.

### Wie sieht Lernen mit *SeIGO* aus?

Neben der Schule, sollen Phasen des individuellen Lernens unter Nutzung neuer Medien eingegliedert werden. Aber auch in der Schule kommt *SeIGO* zum Einsatz. Die sogenannten Selbstlernzentren an den kooperativen Schulen, bieten den Schülern und Schülerinnen den nötigen Raum, um am Computer zu lernen. Das Modellprojekt beginnt zunächst mit vier Fächern: Deutsch, Englisch, Mathe und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. In Zukunft sollen aber auch noch weitere Fächer angeboten werden. Partner im Modellprojekt sind die Verlage Klett und Cornelsen, die für die Entwicklung der Lernplattform verantwortlich sind und die Online-Bereitstellung von Unterrichtseinheiten übernehmen, sowie die *e-initiative.nrw*, die an Unterstützungsangeboten für die beteiligten Schulen beteiligt ist. IBM Deutschland fördert die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für das Modellprojekt. Mittlerweile wird in allen Jahrgangsstufen der Oberstufe mehr oder weniger regelmäßig mit den *SeIGO*- Materialien gearbeitet.

### Ziele von *SeIGO*

Lernen mit neuen Medien soll wichtiger Bestandteil schulischen Bildungskonzeptes werden. Anreicherung des Unterrichts durch eine Ausweitung und Ausdifferenzierung von systematischen und effektiven Phasen selbstständigen Lernens von individuellen Kurzlehrgängen über Lernstandsdiagnosen bis hin zu projektorientierten und kooperativen Arbeitsformen,

Durch *SeIGO* soll eine verbesserte Binnendifferenzierung durch Förderangebote für lernschwächere und besonders begabte SchülerInnen gefördert werden. Gezielte außerunterrichtliche Stützangebote sollen die Wiederholung von Jahrgangsstufen vermeiden oder ein Überspringen von Jahrgangsstufen erleichtern. Bereitstellung zusätzlicher Lernangebote im Rahmen der Profilbildung von Schulen, welche die digitalen *SeIGO*- Lernmaterialien für die gewünschten Fächer jährlich bestellen können, und sie erhalten mit der Freischaltung ihrer Schule den vollständigen Zugang auf die Lernumgebung und die Fachmodule.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> <http://www.arnoldinum.de/arnoldinum/selgo.php>

<sup>78</sup> <https://www.selgo.de/digio/selgoportal/index.html>

## Wie wird das selbstständige Arbeiten in den Präsenzunterricht integriert?

Grundsätzlich können alle Materialien den Schülern zur selbstständigen Bearbeitung einzeln und im Team verfügbar gemacht werden. Die Materialien sollen so gestaltet sein, dass sie selbstregulierte Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern initiieren. Die Integration selbstständiger Lernprozesse in den Unterricht liegt in der Hand des verantwortlichen Lehrers. Die konzeptionelle Basis des selbstständigen Lernens mit neuen Medien und die hierfür zur Verfügung gestellten Instrumente geben dem Unterrichtenden die Möglichkeit zur Flexibilisierung der Unterrichtsgestaltung, sowie der Differenzierung und Individualisierung der fachbezogenen Aufgabenstellungen. Denn die online-bereitgestellte Lernumgebung ermöglicht das selbstständige Bearbeiten außerhalb des Klassenraums und außerhalb des zeitlichen Rahmens der Unterrichtsstunde.

## Fazit zu SeIGO

Genauso wie bei dem ersten Beispiel ist *SeIGO* eine Unterrichtsmethode, die neben dem herkömmlichen Unterricht stattfindet. Die Schüler können übers Internet und den da bereitgestellten Aufgaben Defizite aufarbeiten, oder sich noch intensiver auf ein Thema vorbereiten. Die Inhalte sind genau wie beim „Lernen ohne Lehrer“ an die Richtlinien gebunden, die wiederum vom Lehrer in der Schule in die Tat umgesetzt werden.

Durch viele technische Probleme, die beim digitalen Lernen auftauchen können, wird wiederum deutlich, dass eine interpersonale Kommunikation von Schülern und Lehrern nur schwer ersetzbar ist.

## *LdL - „Lernen durch Lehren“<sup>79</sup>*

In einer Gesellschaft in der neben dem Fachwissen auch immer mehr die Schlüsselqualifikationen in den Vordergrund treten, sind Methoden gefragt, die sich vom klassischen Frontalunterricht entfernen, um diese Qualifikationen besser zu erreichen und die Potentiale des Schülers zu diesem Erreichen effektiver ausschöpfen können.

Eine weitere Methode ist das „Lernen durch Lehren“, deren Wurzeln bereits bei Seneca lagen, der sagte, dass „Menschen lernen, während sie lehren“. In der Reformpädagogik wurde dieser Ansatz u.a. von Kerschensteiner aufgegriffen. Er war gegen den lehrerzentrierten Unterricht, da seiner Meinung nach Lernprozesse am besten bei einer selbstbestimmten und aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelingen. Als wirkliche Unterrichtsmethode wurde *LdL* in den 80ern von Jean-Pol Martin entwickelt, der sie insbesondere im Fremdsprachenunterricht einsetzte. In Deutschland wurde diese Methode anschließend vor allem von Joachim Grzega weiterentwickelt.

## Wie funktioniert *LdL*?

*LdL* funktioniert nur auf der Grundlage einer intensiven Kommunikation, die vergleichbar ist mit der Struktur neuronaler Netze, d.h. Probleme werden durch Interaktion gelöst. Anders als beim lehrerzentrierten Unterricht, bei dem die Schüler bereits geordnetes Wissen aufnehmen, zielt *LdL* auf die Konstruktion von Wissen durch die Lernenden ab. *LdL* greift so auf die Gesamtheit des Unterrichts zurück, mit dem Schwerpunkt sich gegenseitig Stoffinhalte beizubringen. Die Aufgabe, anderen Mitschülern Wissen zu vermitteln, befriedigt bei den Schülern das Bedürfnis nach Sicherheit, nach sozialem Anschluss und Anerkennung, sowie nach Selbstverwirklichung und dem Aufbau des eigenen Selbstbewusstseins. Somit ist es bei der Methode des „Lernen durch Lehren“ wichtig, sie bei den Schülern zunächst langsam einzuführen. Die Schüler sollten vorher in den Bereichen Kommunikation, sowie einigen Arbeits- und Lernmethoden geschult werden.

---

<sup>79</sup> [www.ldl.de](http://www.ldl.de)

Die Methode des „Lernen durch Lehren“ gliedert sich in Phasen der Einführung und Vertiefung. Bevor ein neues Thema bearbeitet wird, wird in Form von Partnerarbeit das Vorwissen der Schüler abgefragt. Die Schüler tauschen sich anschließend im Plenum aus und gleichen ihr Vorwissen einander an. Im Anschluss daran wird das neue Thema eingeführt. Die Einführung in die neue Unterrichtseinheit kann zum einen durch den Lehrer, idealerweise aber durch eine Kleingruppe von Schülern erfolgen. Diese Gruppe hat sich mit dem Thema bereits im Vorfeld beschäftigt und übernimmt im weiteren Verlauf des Unterrichts dann eher eine moderierende Rolle. Die Vertiefung in das Thema erfolgt in Form von Kleingruppen-Arbeit. Jede Gruppe erhält einen vom Lehrer abgegrenzten Stoffabschnitt mit dem Ziel, die Ergebnisse der Klasse vorzutragen. Dies sollte aber nicht nur in Form von Vorträgen und Referaten passieren. Die Schüler müssen hierbei eigenständig nach geeigneten Mitteln suchen, wie sie ihren Teil den Mitschülern verständlich präsentieren können. Die Schüler bereiten ihre Präsentation also auch didaktisch auf, z.B. indem sie Abwechslung in der Sozialform oder andere spannende Impulse wählen. Während einer Präsentation werden die Schüler von den Moderatoren zum Nachfragen angeregt, umso sicherzustellen, dass die Inhalte von allen verstanden wurden. Hausaufgaben dienen an dieser Stelle dem Lehrer zur Rückversicherung und geben dem Schüler die Möglichkeit einer weiteren Vertiefung.

### Ziele von LdL

Die Ziele des *LdL* liegen ganz klar nicht nur beim Erwerb des Fachwissens, sondern vor allem in der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. Die Schüler sollen lernen, in komplexen Zusammenhängen zu denken, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und relevante Inhalte auszuwählen. Die Teamfähigkeit und das Einfühlungsvermögen der Schüler werden ebenso gestärkt wie ihr Selbstbewusstsein und ihre Durchsetzungskraft. Die Schüler sollen bei dieser Methode aktiver am Lernprozess teilhaben und sich intensiver und vielseitiger mit dem Stoff auseinandersetzen. Dadurch, dass die Unterrichtsinhalte aus der Schülerperspektive betrachtet werden, erhält jeder Schüler seinen eigenen, persönlichen Zugang zum Unterrichtsstoff. Die Arbeit der Schüler miteinander soll ihr soziales Lernen fördern und hat zudem den Vorteil, dass die Hemmschwelle der Schüler untereinander niedriger ist, als gegenüber dem Lehrer. Es fällt den Schülern leichter, sich gegenseitig um Rat zu fragen und ihr Unverständnis auszudrücken.

Es ist ebenso ein Ziel dieser Methode, dass sich der Lehrer immer weiter aus seiner klassischen Rolle des Wissensvermittlers im lehrerzentrierten Unterricht zurücknimmt. Dadurch, dass die Schüler den Unterricht nahezu eigenständig planen und durchführen, wird der Redeanteil des Lehrers minimiert. Neben der Auf- bzw. Vorbereitung des Unterrichtsstoffes ist seine Aufgabe lediglich für einen ordnungsgemäßen Verlauf der Präsentationen zu sorgen und den Schülern hauptsächlich als Berater zur Verfügung zu stehen. Der Lehrer interveniert nur, wenn er die Kommunikation unter den Schülern gestört sieht.

### Fazit zu LdL

Wie bereits in unserer Invarianzthese erwähnt, sind zentrale Aufgaben des Lehrers die Wissensvermittlung, Erziehungsarbeit und die Leistungsbeurteilung. Das Modell des „Lernen durch Lehren“ zeigt aber, dass es neben dem lehrerzentrierten Unterricht auch noch andere Wege geben kann, um dies zu erreichen. Diese Methode geht auf die Bedürfnisse der Zeit, der Gesellschaft ein und bringt den Schülern neben dem Fachwissen auch noch wichtige Schlüsselqualifikationen bei. *LdL* ist eine Form von Unterrichten, die in allen Schulstufen umgesetzt werden kann, da sie keiner besonderen Ausbildung bedarf. Es ist nur von Nöten, die Schüler in ihrer Kommunikation und in Lern- und Arbeitstechniken gut vorzubereiten und zu schulen. Mit zunehmender Kompetenz im Umgang mit dieser Methode kann der Lehrer schrittweise die Stoffmenge erhöhen und sie komplexer gestalten. Die Aufgabe des Leh-

ners wird immer mehr beratend und unterstützend. Er wird vom Wissensvermittler zum Lernberater.

### *3.2.3.5 Diskussion*

Die von uns vorgestellten Modelle zeigen, dass unsere Invarianzthese in der Form widerlegt werden kann, dass es Formen von Unterricht gibt, in der der Lehrer in seiner klassischen Rolle nicht mehr notwendig ist. Er nimmt nur noch eine vorbereitende, begleitende und beratende Position ein. Der Lehrer schult die Schüler in der Form, dass es ihnen möglich ist, ihren Unterricht, bzw. ihr Lernen eigenständig zu planen und durchzuführen. Völlig verzichtet werden kann auf ihn jedoch nicht, da die Unterrichtsinhalte vom Lehrer ausgewählt, aufgeteilt und aufbereitet werden müssen. Im Unterricht ist es ihm so aber viel mehr möglich, seine Schüler zu beobachten und auf ihre Probleme individueller einzugehen. Das eigenständige Arbeiten der Schüler eröffnet ihm hierfür ein größeres Zeitfenster.

## **3.3 Abschlussreflexion**

Ausgangspunkt unserer Überlegungen im Rahmen des Seminars „Invarianzen der Schulorganisation“ war die These, dass die Schule als Institution nicht ohne eine Lehrerfigur auskommen kann, die vermittelnde, organisatorische, erzieherische, problemlösende und bewertende Aufgaben im Schulalltag übernimmt. Zur Prüfung bzw. Widerlegung dieser These schauten wir uns zum Beispiel eine bestimmte Schule an, die ihre Schüler teilweise im Rahmen eines Selbstlernsemesters ohne Lehrer unterrichtet.

Nach eingehender Beschäftigung mit dieser Idee kamen wir zu dem Schluss, dass unsere Invarianzthese differenziert werden müsste. Wir könnten unsere These so weit reduzieren, dass sie die Existenz des Lehrers zwar als unveränderliches Prinzip darstellt, seine Aufgaben aber darin sieht, den Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler optimal lernen können, sei es mit oder ohne ihn. Die unterstützenden und bewertenden Aufgaben, die dem Lehrer zukommen, bleiben auch hier erhalten. Ganz ohne Lehrperson kommt man unserer Meinung nach nicht aus, da er den Schülern als unterstützender Helfer zumindest im Hintergrund halt geben sollte. Man könnte seine Präsenz und die damit verbundenen Aufgaben jedoch phasenweise verringern, so dass die Schüler in diesen Phasen kontrolliert selbstorganisiert lernen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen.

Die Invarianzthese zur Person des Lehrers an der Schule besteht folglich auch nach dem Versuch der Widerlegung immer noch, jedoch schätzen wir seine Aufgaben nicht mehr als so umfassend ein, nachdem wir uns mit einem Modell beschäftigt haben, bei dem es phasenweise auch ohne präsenten Lehrer funktioniert hat.

Lole als Methode zeigt weiterhin, dass Lernen zwar ohne Lehrer möglich ist, aber Schule, oder Unterricht ohne Lehrer nicht. Die Schüler sind nach wie vor auf den Lehrer oder einen Betreuer angewiesen, der sie bei der Arbeit begleitet. Die Schüler und Schülerinnen bereiten sich hier ganz gezielt auf ein Thema vor. Lole erlaubt es ihnen in der Schule sich gegenseitig zu helfen, und stellt die Räumlichkeiten die für die Gruppenarbeit gebraucht werden. Die Betreuung hingegen wird von den Eltern finanziert. Ob jedes Elternteil der Kinder 30 Euro für 12 Stunden aufbringen kann oder will, ist fraglich.

Der Klassenlehrer rückt bei dieser Lernmethode zwar in den Hintergrund, hat aber trotzdem durch die Absprachen mit den Betreuern eine gewisse Handlungskompetenz. Wie im ersten Abschnitt beschrieben, wird auch auf individuelle Lernschwierigkeiten eingegangen, die oft nur ein Lehrer durch längere Beobachtung eines Schülers ermitteln kann.

Lole ist für die gezielte Vorbereitung auf ein Thema eine sehr gute zusätzliche Alternative zum üblichen Unterricht, die allerdings schon eine gewisse Eigenständigkeit von den Schülern verlangt. Genauso wie bei dem ersten Beispiel ist SelGO eine Unterrichtsmethode, die neben dem herkömmlichen Unterricht stattfindet. Die Schüler können übers Internet und den da bereitgestellten Aufgaben Defizite aufarbeiten, oder sich noch intensiver auf ein Thema vorbereiten. Die Inhalte sind genau wie beim „Lernen ohne Lehrer“ an die Richtlinien gebunden, die wiederum vom Lehrer in der Schule in die Tat umgesetzt werden. Durch viele technische Probleme die beim digitalen Lernen auftauchen können, wird wiederum deutlich, dass eine interpersonale Kommunikation von Schülern und Lehrern nur schwer ersetzbar ist.

Unserer Meinung nach haben wir die Invarianzthese also in der Form widerlegt, als dass die von uns vorgestellten Unterrichtsmethoden ohne die „klassische“ Lehrperson auskommen. Die Unterrichtsmodelle arbeiten alle mit Lehrenden und Lernenden. Ob der Lehrende aber zwingend der „klassische“ Lehrer ist, ist aber nicht eindeutig gesagt. Wichtig ist eine Bezugsperson, die das Unterrichtsmaterial für die Lernenden vor-/ aufbereitet, das Wissen bereitstellt, den Lernenden Impulse gibt und ihnen mit Rat und Tat zur Seite steht. Sollte diese Position der „klassische“ Lehrer übernehmen, verändert sich eben seine Rolle - vom Wissensvermittler zum Lernberater.

Den dominanten, strengen Lehrkörper als Frontperson, der für die bloße Wissensvermittlung, mit wenig Freiraum für die persönliche Entfaltung und eigenständige Persönlichkeitsbildung zuständig war, können wir geschichtlich als passé bezeichnen. Insofern könnte man aus der Perspektive begründen, dass die Lehrerfigur im Laufe der Zeit einen konsequenten Wandel durchlebt hat und heute weitaus weniger im Vordergrund agiert. Das unveränderliche Prinzip des Lehrers von damals ist heute sicherlich nur noch sehr eingeschränkt gegeben. Die Pädagogik entwickelt sich unter dem zentralen Aspekt der Selbstorganisation und dem erfahrenden und erforschenden Lernen weiter. Sicher kann man nicht sagen, mit welchen Möglichkeiten und Erkenntnissen das Unterrichten, Lehren und Lernen in der (fernen) Zukunft aussehen kann und ob der Lehrer, wie wir ihn heute definieren nicht doch komplett ersetzbar ist. Dennoch existiert die Invarianzthese noch, denn es ist nach wie vor schwer vorstellbar, dass der Lehrer nicht wenigstens als „Rahmenfigur“ vorhanden bleibt und agiert, auch wenn deutlich geworden ist, dass es nicht immer einer anwesenden Lehrperson bedarf.

Als Ausblick würden wir eine Neudefinition der Lehrerrolle vorschlagen.

Unser persönlicher Lernerfolg ist, dass sich Unterrichten und die Rolle des Lehrers zunehmend verändert. Beide gehen mit der Zeit und passen sich immer mehr den Bedürfnissen der Schüler an. Ansonsten war es schade, dass die Gruppenarbeit von einigen Teilnehmern nicht so ernst genommen wurde, wie vom Großteil der Gruppe. Wir haben gelernt, dass es sehr schwierig ist, mit einer so großen Gruppe auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen und dass man sich das für seinen späteren Unterricht merken sollte. Die Arbeitsphase unserer Kleingruppe (Team History) - hat sich zur Mitte des Seminars, als etwas schwierig erwiesen.<sup>80</sup> Das lag vorrangig daran, dass das Ziel unserer Arbeit nicht klar formuliert wurde.

Daraus folgte, dass wir Rechercheprobleme hatten und nicht klar abgrenzen konnten, wie wir unsere Invarianzthese widerlegen konnten. Die Aufgabenstellung war für uns nicht klar genug. Hinzu kam, dass wir feststellen mussten, dass die Zeit für die einzelnen Aufgaben sehr knapp bemessen war, und es schien beinahe unmöglich die Aufgabe zu bewältigen, nachdem man zum Beispiel durch eine Krankheit gezwungenermaßen einige Tage ausfiel.

---

<sup>80</sup> Anmerkung des Herausgebers: Der Ergebnisbericht dieses Recharteams wurde nicht in den Seminarreferat aufgenommen.

*Andreas Beulertz,  
Sarah Drysch,  
Amélie Marthe Fouchs,  
Daniel Hofer,  
Marijke-Lena Meseck,  
Inga Poppel,  
Annika Schietzel,  
Jannis Windmüller  
&  
Gerrit Zywietz*

## **4. Braucht es immer einen Schulleiter?**

Arbeitsergebnisse der AG A2  
„Innerschulische  
Hierarchien“

## Zur Arbeit der AG A2 „Innerschulische Hierarchien“

Die Arbeitsgruppe „Innerschulische Hierarchien“ beschäftigt sich in ihren Texten mit der Frage, ob es innerhalb der einzelnen Schulen notwendigerweise eine funktionale Differenzierung von Vorgesetzten- und Untergebenen-Rollen geben müsse. Ihre Invarianzthese lautet: In Schulen muss es immer genau einen letztendlich verantwortlichen Schulleiter geben, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchie steht.

Mit ihrer These stellt die AG die Frage der Existenz eines Schulleiters in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen und spitzt sie dahingehend zu, dass eine kollegiale Führung von Schule undenkbar sei.

Mit vier Rekercheteams versuchten die AG-Mitglieder die ursprüngliche Invarianzthese anzugreifen. Im Recherchefeld 1 (historisch-systematische Befunde) wurde einerseits das Autonomie-Paritäts-Muster als Theorie der Schulkultur in seiner Bedeutung für die Schulentwicklung diskutiert (auf Basis eines Beitrages von Altrichter & Eder 2004, s. Abschnitt 4.2.1). Der Schulleiter ist hierbei nur implizit als Gestaltungsverantwortlicher Thema, der mit der - mehr oder weniger existenten - Schulkultur des „Autonomie-Paritäts-Musters“ umgehen muss. Andererseits wurde in diesem Recherchefeld eine Untersuchung der schulpolitischen Entwicklungen in der Weimarer Republik vorgenommen, v.a. um anhand der Debatten und Versuche um Lehrerräte auf historisch sichtbare Alternativmodelle der Schulleitung zu verweisen. Im Recherchezeitraum war es den Studierenden allerdings nicht möglich, ausreichend gehaltvolle Quellen für die Praxis der Lehrerräte aufzufinden, so dass der Recherchebericht im Reader nicht aufgenommen wurde.

Im Recherchefeld 2 (international-vergleichende Befunde) wurden durch zwei Rekercheteams, die sich zu einer gemeinsamen Textarbeit entschlossen (Abschnitt 4.2.2), unterschiedliche Gestaltungsmodelle von Schulleitung und Schulmanagement aufgearbeitet, wie sie vor allem durch Waterkamp (2000) in einer international vergleichende Analyse von schulorganisatorischen Verfahren vorgelegt wurden. Ergänzt wurde diese Darstellung noch durch das Beispiel der Schweiz, in der „geleitete Schulen“ erst in den letzten Jahren eingeführt wurden und mithin eine Tradition von Schulen ohne Schulleitung existierte.

Im Recherchefeld 3 (praxis- und einzelfallorientierte Befunde) wurden Interviews mit Wissenschaftlern und Schulleitern durchgeführt, um anhand von Expertenurteilen, die Notwendigkeit eines einzelnen Schulleiters je Schule zu hinterfragen.

Insbesondere durch die internationale Vergleich konnte die Invarianzthese widerlegt werden: In ihnen wurde deutlich, Schulen können durch externe Agenturen gemanaget (USA) oder basisdemokratisch durch kommunale Gremien geleitet werden (Schweiz). Zugleich wurde in den Recherchen aber auch sichtbar, dass gerade in Deutschland und in der Schweiz die Bedeutung der Schulleitung in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat und ihr immer weitere Managementaufgaben übertragen werden. So hat die Widerlegung der Invarianzthese weitgehend historischen Charakter.

Ohne das die AG es abschließend ausdrücklich formuliert, ist ihren Texten die Tendenz zu entnehmen, ihre ursprüngliche Invarianzthese historisch einzugrenzen, aber als ausreichend für die deutsche Gegenwart beizubehalten.

Die AG „Innerschulische Hierarchien“ integrierte zu Beginn ihrer AG-Arbeit die Personen einer anderen AG („Zeitmanagement“), die sich auf Anraten des Dozenten wegen zu geringer Mitgliederzahlen auflöste. Dies führte zu keinen sichtbaren Beeinträchtigungen des Arbeitsfortschritts der AG. Insgesamt war die AG-Arbeit durch eine konsequente Orientierung an den Arbeitshinweisen des Dozenten und eine klare und zielstrebige AG-interne Arbeitsteilung geprägt.

## 4.1 Thesenpapier

... und so stand am Anfang unserer Überlegungen die Frage: Was ist überhaupt eine Hierarchie...?

### 4.1.1 Definition

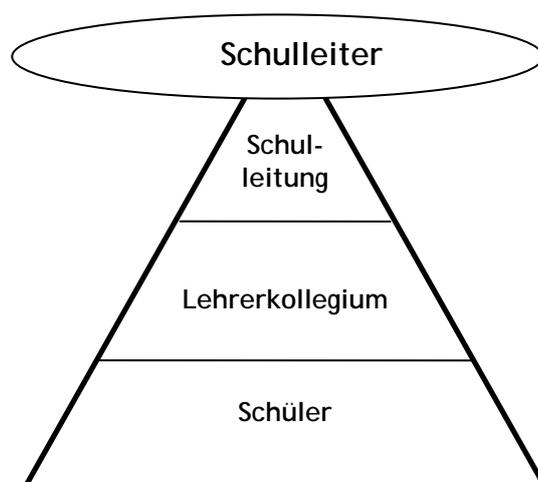
Ein Blick in die *Brockhaus Enzyklopädie* half: Das Wort „Hierarchie“ leitet sich aus dem Griechischen ab und ist ein Kompositum der entsprechenden Begriffe für „heilige Herrschaft“ oder „heilige Ordnung“. Dass es vor dem Hintergrund unseres Untersuchungsgegenstandes, nämlich der Schule bzw. des Schulwesens, dabei weniger um die Heiligkeit der involvierten Personen geht als vielmehr um deren Rang- oder Stufenordnung, ist schnell ersichtlich, da in der heutigen Zeit das Bildungssystem im Allgemeinen nicht mehr an die Kirche gebunden ist. Im sozialen System Schule meint eine Hierarchie also eher die Organisation des Personals und deren Platzierung in bestimmten Herrschafts- und Autoritätsstrukturen mit festgelegten Aufgaben- und Einflussbereichen für alle den Strukturen angehörigen Personen.

Doch wie weit sollen diese Strukturen reichen? Die hier relevante Hierarchie ist gleichzeitig selber Teil einer übergeordneten, einer Art Metahierarchie, welche das gesamte Bildungswesen in Deutschland meint. So hat auch die höchste Autoritätsebene Weisungen von noch höher gestellten Institutionen, zum Beispiel der Schulaufsichtsbehörden, anzunehmen und zu befolgen. Da unser Untersuchungsgegenstand jedoch - wie im Titel der Arbeitsgruppe bereits angedeutet - in erster Linie die inerschulische Hierarchie sein soll, vollziehen wir eine Trennung: Gegenstand unserer Betrachtung soll die „Mesoebene“, die Ebene der einzelnen Schulen, sein. Die „Makroebene“ der politischen Entscheidungsträger bezüglich des Schulsystems soll damit höchstens tangiert werden, sofern dies der Gruppe als unausweichlich erscheint. Konkret bedeutet das: es interessieren diejenigen Akteure, die wirklich aktiv in der Schule wirken. Von „arbeiten“ wollen wir in diesem Kontext bewusst nicht sprechen, denn damit würde die Rolle der Schüler (welche zwar arbeiten mögen, jedoch nicht entlohnt werden) in Frage gestellt. Diese wollen wir jedoch, im Gegensatz zu den eher „von der Seite“ Einfluss ausübenden und damit eher passiven Eltern, auf jeden Fall in unsere Überlegungen einschließen.

### 4.1.2 Beschreibung

Es entsteht also zunächst ein grobes Modell der innerschulischen Hierarchie, welches sich unserer Meinung nach am besten durch eine Pyramide beschreiben lässt, wobei die seitliche Ausdehnung jeweils der Gruppenstärke der einzelnen Akteure entsprechen könnte. So steht im Normalfall der deutschen Schule ein Rektor an der Spitze der innerschulischen Hierarchiepyramide. Es folgen eventuell weitere Mitglieder der Schulleitung sowie eine gewisse Anzahl von Lehrpersonal, welches eine nochmals größere Anzahl von Schülern zu „befehligen“ hat.

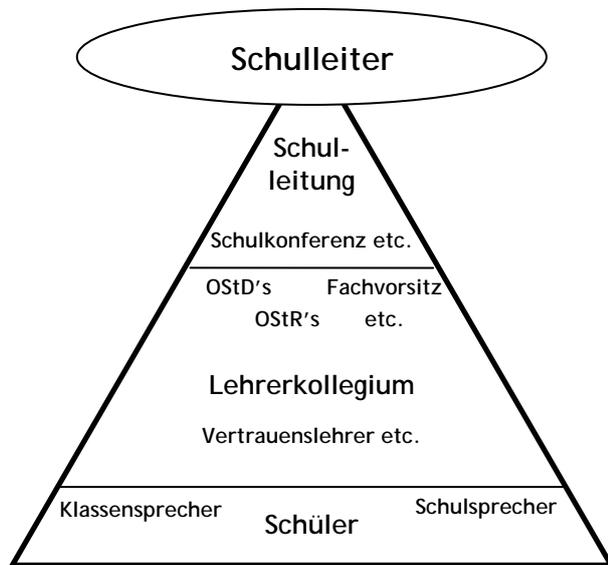
Eine genauere Betrachtung der innerschulischen Hierarchie vor dem Hintergrund unserer subjektiven Erfahrungen lässt dabei weitere Differenzierungen zu. So konnten wir alle aufgrund unserer Ausbildung in deutschen Schulen berichten, dass es jeweils Vertreter oder Konferenzen der



(Abbildung 4.1)

einzelnen Gruppierungen gibt, deren Sonderaufgaben und -rechte es erlauben, sich einander anzunähern und eine Durchsetzung der jeweiligen Interessen zu erleichtern. Fachvorsitzende zum Beispiel können sich gegenüber der Schulleitung für finanzielle Ausgaben stark machen, um die Qualität der Lehre in speziell ihrem Fach zu verbessern oder

nehmen - vorrangig in höher besoldeten Ämtern wie z.B. dem des Oberstudienrates Funktionen ein, die sie für bestimmte Teilbereiche (z.B. die Verkehrs- oder Sicherheitssituation der Schule) verantwortlich machen. Schüler dagegen können Klassen-, Kurs- und Schulsprecher wählen können, um sich gegenüber Lehrern oder Schulleitung vertreten zu lassen.



( Abbildung 4.2 )

Das bis hierhin so einfache dreistufige Pyramidenmodell der innerschulischen Hierarchie wird also differenzierter. An der grundsätzlichen Machtstruktur ändert sich jedoch nichts.

Es wird deutlich, dass die „Mesoebene Schule“ aus vielen innerschulisch agierenden „Ämtern“ besteht, deren erklärtes Gesamtziel es ist, dazu beizutragen, der

grundsätzlichen Heterogenität der Schüler gerecht zu werden und sie vor dem Hintergrund von Fachlehrplänen und Richtlinien entsprechend zu bilden und zu erziehen. Sie ist damit so komplex, dass der der im Inputvortrag vom 27.10.08 vorgestellte Anspruch an die Schule, dies massenhaft zu tun, nur dann erfüllt werden kann, wenn nicht einer alles regeln muss, sondern gewisse Aufgaben funktional delegiert werden können.

#### 4.1.3 Invarianzthese

Die bisher hauptsächlich geleistete Betrachtung „von oben nach unten“ kann man nun umkehren. Tut man dies, so wird (nicht zuletzt aus geometrischen Gründen) deutlich, dass die seitliche Ausdehnung, d.h. die der Gruppenstärke, mit wachsender Verantwortung immer weiter abnimmt. Die Verantwortungspyramide läuft also immer spitzer zu, bis sie schließlich nur noch aus einem Punkt besteht.

Dies impliziert, dass es immer genau einen letztendlich verantwortlichen Schulleiter geben muss, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchie steht. Seine Aufgabe ist es, die delegierten Verantwortungen zu bündeln, zu prüfen und schließlich vor dem Hintergrund von Gesetzen und politischen Richtlinien als oberste Instanz für seine Schule und stellvertretend für diese zu handeln und seinen Teil zu einer funktionierenden Makroebene, d.h. dem gesamten Bildungssystem, beizutragen.

#### 4.1.4 Änderungswünsche

Der Einsatz eines Schulleiters und seine Positionierung an der oberen Spitze der innerschulischen Hierarchie sind für uns als Arbeitsgruppe unausweichlich. So sehen wir andere bzw. diesen Umstand ändernde Entwicklungen lediglich bezüglich seines Aufgabenbereichs als möglich an, aber es herrscht Einigkeit über die generelle Notwendigkeit der Existenz eines Schulleiters. Alle Gruppenmitglieder stimmen zu, dass anders eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule nicht zu gewährleisten ist.

#### 4.1.5 Begründung

Unsere These beruht dabei auf folgenden Begründungen:

Ohne eine hierarchische Struktur mit einem Schulleiter an der Spitze kann eine Schule die Rolle einer „organisierten Einrichtung“ (siehe Definition im deutschen Schulrecht) nicht erfüllen. Andernfalls wären Chaos und Unklarheiten die Folgen. So ist das Organisieren an sich bzw. die Sicherstellung eines ordnungsgemäßen Betriebs eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, welche von einem gleichberechtigten Führungsstab mehrerer Kollegiumsmitglieder nicht erfüllt werden kann. Auch die im Inputvortrag vom 27.10.2008 von Herrn Rürup aufgezeigte „Aufgaben- und Verantwortungsverteilung“ an einer Schule, spricht für unsere Invarianzthese. Unserer Arbeitsgemeinschaft erscheint dies als der wichtigste Grund für das Vorhandensein „innerschulischer Hierarchie“ inklusive der Rolle eines expliziten Schulleiters.

Ebenfalls als ein sehr bedeutendes Argument haben wir herausgestellt, dass jede Schule einen Ansprechpartner haben muss, der in Kontakt mit den nächst höheren Ebenen steht – dem Schulamtsdirektor, der Schulaufsichtsbehörde und dem Kultusministerium. Denn die Entscheidungen auf der Makroebene müssen in die Meso- und Mikroebene kommuniziert werden. Andersherum betrachtet muss die Schule Rechenschaft über ihr Walten ablegen. Daher ist es notwendig, dass es eine Person gibt, die bei Zuwiderhandlungen gegen Gesetze oder bei wirtschaftlich unvernünftigen Maßnahmen zur Verantwortung gezogen werden kann. Dies sollte natürlich die Person sein, die sich für den reibungslosen Ablauf der Arbeit der Schule verantwortlich zeichnet und nicht zuletzt für ihren korrekten Haushalt einsteht.

Um dieser Verantwortung auch innerschulisch gerecht werden zu können, brauchen Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der vielen sozialen Probleme, die im Umfeld Schule entstehen können, einen Ansprechpartner (ebenso, wenn es um die Genehmigung von Projekten geht). Da der Schulleiter die Arbeit an der Schule also in jedem Fall zu verantworten hat, bedarf es jemandem, der diese gegenüber der Öffentlichkeit, z.B. Eltern oder Presse, vertritt.

Eine Hierarchie innerhalb des Lehrerkollegiums selber ist insbesondere in größeren Schulen von Bedeutung. Hier ist der organisatorische Aufwand von der Schulleitung alleine nicht zu bewältigen. Höher gestellten Lehrkräften kommen in diesem Fall Aufgaben wie Stufenleitung, Fachvorsitz, Stundenplanerstellung und Vertretungsplanerstellung zu.

Schüler und Eltern müssen alleine schon aufgrund ihrer unterschiedlichen Interessen untereinander, aber auch gegenüber den Lehrpersonen untergeordnet sein (bspw. aufgrund der Notengebung). Sie können sich allenfalls demokratisch bzw. mehrheitlich zu Interessensgruppen verbinden und so versuchen, Einfluss auf die Arbeit an der Schule auszuüben.

#### 4.1.6 Gültigkeitsanspruch

Nach unserem Dafürhalten kann die von uns erarbeitete Invarianzthese auch in der Folgezeit aufrechterhalten werden. Denn auch in Zukunft werden die zuvor angeführten Begründungen, die für eine innerschulische Hierarchie sprechen, ihre Gültigkeit behalten.

## 4.2 Ergebnisberichte der Recharteteams

Jannis Windmüller

### 4.2.1 Das Autonomie-Paritäts-Muster (Rechartefeld 1)

#### 4.2.1.1 Zielsetzung

Nach der Erarbeitung der Invarianzthese in der Gruppe und ihrer genaueren (und final überarbeiteten) Beschreibung im Thesenpapier vom 27.11.2008 ist es nun meine Aufgabe, die Gültigkeit dieser innerhalb der Rechartephase näher zu prüfen und ggf. einzuschränken oder – je nach Recharteergebnis – sogar zu widerlegen. Aufgrund meiner Zuordnung zum Bereich der historisch-systematischen Befunde innerhalb der Arbeitsgruppe widme ich mich dabei dem so genannten Autonomie-Paritäts-Muster, kurz APM.

Als historisch kann die Beschreibung dieses Musters zunächst deshalb bezeichnet werden, da der mittlerweile emeritierte Professor der University of Chicago, Dan C. Lortie, es bereits in seinem 1977 erschienenen Werk „*Schoolteacher*“ beschreibt. Seitdem ist das Autonomie-Paritäts-Muster Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Theorien und daher auch Forschungsobjekt aktuellerer Ansätze wie dem von Herbert Altrichter, Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität zu Linz in Österreich. Zusammen mit seinem Mitarbeiter Dr. Ferdinand Eder stellt er seine diesbezüglich erarbeiteten Ergebnisse in seinem Aufsatz „*Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere?*“ dar.<sup>81</sup> Dieser liefert, wie später zu sehen, interessante Aspekte zur Prüfung der Gültigkeit der Invarianzthese und dient mir daher als hauptsächlicher Rechartegegenstand.

Mit Bezug auf die von unserer Arbeitsgruppe aufgestellte Invarianzthese (kurz: „es muss immer genau einen hauptverantwortlichen Schulleiter geben“) möchte ich also die im Thesenpapier geleistete definitorische Darstellung der innerschulischen Hierarchien vertiefen, indem ich aspektorientiert den aktuellen Forschungsstand um die pädagogischen Theorie aufarbeite, um dann, wenn möglich, Rückschlüsse auf die Änderbarkeit des Invarianzaspekts zu ziehen.

#### 4.2.1.2 Material

Es bleibt zu beachten, dass die Quelle nicht rein theoretisch ist. Altrichters erklärtes Ziel ist es, dass „im deutschsprachigen Raum bisher wenig abgesicherte APM auf der Basis von Daten [...] zu rekonstruieren“<sup>82</sup>, weshalb er über den Zeitraum von zwei Jahren empirische Untersuchungen auf der Basis von Befragungen beteiligter Personen durchführte. In dem zugrunde liegenden Aufsatz sammelt er nun die Ergebnisse und stellt seine Beobachtungen in einer Vielzahl von Statistiken und Diagrammen dar. Aufgrund seiner (wissenschaftlich sowie statistisch vermutlich einwandfreien) Vorgehensweise fällt dieser (ohnehin nahezu separierte) Teil oftmals sehr technisch aus und hilft vor dem Hintergrund der AG- bzw. individuellen Recharte-Arbeit leider nur wenig.

Wichtiger ist für mich daher der eher textbasierte Rahmen, in dem er zu Beginn eine allgemeine Beschreibung, d.h. eine einleitende Zusammenfassung des Musters liefert und somit die Gedanken Lorties in verkürzter Form bereits darstellt<sup>83</sup>.

<sup>81</sup> Altrichter, H. & Eder F. (2004). „Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung*. Juventa: Weinheim, S. 195-221.

<sup>82</sup> S. 201: „Der vorliegende Beitrag versucht nun, das [...] APM auf der Basis von Daten zu rekonstruieren“

<sup>83</sup> siehe „Zusammenfassung“ auf S. 195

Im Folgenden wird dann das Autonomie-Paritäts-Muster noch einmal genauer erörtert sowie die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in diesem Kontext dargestellt. Ferner interessant sind die „empirisch prüfbareren Hypothesen“, welche sich, wie er sagt, „aus der Dynamik des Autonomie-Paritäts-Musters ableiten lassen“<sup>84</sup>. Sie sind vor der Untersuchung aufgestellte Vermutungen, auf welche sich die Autoren in der Auswertung berufen und deren Gültigkeit sie kritisch beurteilen, was für meine persönliche Zielsetzung von großer Bedeutung sein wird. Der Aufsatz von Altrichter und Eder dient mir also als eine Art Medium, um indirekt Zugriff auf empirisch gesicherte Daten und die Auswertung des Ausmaßes des realen Vorkommens meines Untersuchungsgegenstandes, nämlich des Autonomie-Paritäts-Musters (als Innovationsbarriere) zu erlangen.

#### 4.2.1.3 Vorgehen

Mein Vorgehen ist daher im Prinzip die klassische Analyse eines wissenschaftlichen Texts mit anschließender Bezugsetzung zum Ausgangsproblem, d.h. der Untersuchung der Gültigkeit unserer Invarianzthese. Die Statistiken der empirischen Untersuchung sollen dabei nicht detailliert referiert werden. Vielmehr möchte ich abstrahieren und die zentralen Aspekte darstellen und überprüfen, um im letzten Schritt persönliche Aussagen über die Änderbarkeit des Invarianzaspekts treffen zu können.

#### 4.2.1.4 Befunde

##### Das Autonomie-Paritäts-Muster - eine Definition

Laut Dan C. Lortie, auf dessen Ausführungen aus den siebziger Jahren die Forschungsarbeiten Altrichters beruhen, ist das Autonomie-Paritäts-Muster ein Verhaltensmuster, welches den beteiligten Lehrern in traditionellen Schulkulturen bis zu einem gewissen Grad innewohnt. Doch was bedeutet Autonomie und Parität in diesem Kontext genau?

Als Voraussetzung für das APM betrachtet Altrichter bei der Beantwortung dieser Frage zunächst einmal die Arbeitssituation von Lehrern, wie sie an traditionellen Schulen vorherrscht. Der Lehrer arbeitet dabei größtenteils abgeschottet von anderen Erwachsenen, d.h. „zellular organisiert“<sup>85</sup> und unterliegt somit einer physischen Trennung von Kollegen und Administratoren, d.h. der Schulleitung oder - weitergehend betrachtet - der Schulaufsichtsbehörden. Er beschreibt daher das prozentual mit Sicherheit am stärksten vertretene Arbeitsumfeld des Lehrers, also den Klassenraum, als „selbstbestimmt“<sup>86</sup>, so dass dieser in seinen Augen nicht nur eine physische Realität darstellt, sondern gleichsam auch Auswirkungen auf die sozialen „Eigenarten“ des Lehrerberufs hat.

Denn dürfen Lehrer im Klassenraum nahezu unkontrolliert walten, bedeutet dies für das Kollegium, dass sich Lehrer untereinander ein gewisses Vertrauen entgegen bringen müssen, wollen alle gemeinsam eine gute Arbeit für ihre Schule leisten. Dieses Vertrauen beruht hauptsächlich auf drei Normen, von denen zwei bei der begrifflichen Klärung des hier verwendeten Arbeitsgegenstandes behilflich sind. So besagt die erste Norm, dass „kein Erwachsener in den Unterricht des Lehrers eingreifen soll“. Dies entspricht im Begriff des AP-Musters dem „A“, also der Autonomie. Die zweite Norm bezieht sich auf das „P“, also die Parität: „Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden“<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> S. 201: „Im Hinblick auf schulische Innovationen lassen sich aus der Dynamik des APM eine Reihe von empirisch prüfbareren Hypothesen ableiten

<sup>85</sup> S. 197: „Das APM bildet die psychische Entsprechung zur „zellularen Organisationsstruktur“ von Schule...“

<sup>86</sup> S. 196: „Der SCC (self-contained classroom) stellt in dieser Sicht mehr als seine physische Realität dar [...]“

<sup>87</sup> S. 196: Die dritte Norm lautet: „Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (S. 196) Sie entspricht damit zum Teil der ersten Norm und bezieht sich ferner auf das Arbeitsklima, was hier nicht weiter von Bedeutung ist.

Altrichter fasst zusammen, dass das APM somit „einerseits eine Haltung von Lehrern“ ist, „ihr Handeln nach den oben genannten Sätzen zu organisieren, andererseits aber auch ihre Erwartung an die berufliche Umwelt, diese Sätze als Normen zu respektieren.“

Dieses „Einstellungssyndrom“, wie er es bezeichnet, ist die Folge der in der Arbeitssituation begründeten „endemischen Ungewissheit“<sup>88</sup>, die der Lehrerberuf in seiner traditionellen Vorstellung (wie sie ja auch Gegenstand unseres EWS-Seminars sein soll) verursacht. Laut Altrichter können nämlich oft die Merkmale dieser Tätigkeit den personalen Bedürfnissen des individuellen Arbeiters, des Lehrers, nicht in zufrieden stellender Weise genügen.<sup>89</sup>

### Das APM vor dem Hintergrund der Schulentwicklung

Ist das Verhalten von Lehrern nach dem AP-Muster also die psychische Antwort auf Probleme im Lehrerberuf, ist es für Altrichter in seiner Argumentation unumgänglich, mögliche Folgen dieses Verhaltens für „die Professionalitätsentwicklung der einzelnen Lehrer, der Lehrerschaft insgesamt sowie für die innere Verfassung der Schulen“ herauszuarbeiten. So sagt er im Folgenden, dass die bereits beschriebene „isolierte Ausübung der Unterrichtstätigkeit“ innerhalb der zellularen Organisationsstruktur „kollegialen Austausch“<sup>90</sup> und „die Entwicklung gemeinsamer Standards [...] verhindert“<sup>91</sup> grundlegende Aspekte der Schulentwicklung.

Da diese laut Altrichter „die Aufmerksamkeit schulischer Akteure von der Fixierung auf die einzelne Klasse auf die Ebene der gesamten Schule als Organisation lenkt“<sup>92</sup>, ist sie somit in hohem Maße von dem Verhalten der einzelnen Lehrer abhängig. Geht man jedoch von der Definition des APM aus und nimmt daher wie Altrichter an, dass im AP-Muster handelnde Lehrer eine geringe Bereitschaft besitzen<sup>93</sup>,

- a) einen Teil ihrer individuellen Autonomie zu Gunsten der gesamten Schule aufzugeben
- b) im Widerspruch zum Paritätsgebot Aufgaben entsprechend ihren Kompetenzen eventuell auch für andere zu übernehmen
- c) zusammen mit Kollegen an der Schulentwicklung und des eigenen Unterrichts zu arbeiten,

wird schnell ersichtlich, dass Autonomie-Paritäts-Normen im Widerspruch zu erfolgreicher Schulentwicklung stehen und somit aufgrund fehlender Kooperation und Bereitschaft für Veränderungen - wie im Titel des Aufsatzes bereits angedeutet - eine Innovationsbarriere darstellen.

Für Altrichter, aber auch für uns - vor dem Hintergrund der Thematik des Seminars, welches sich mit Änderungs- und somit Entwicklungsaspekten von Schule beschäftigt - ist daher die zentrale Fragestellung, ob das behandelte Autonomie-Paritäts-Verhaltensmuster als real existent beschrieben werden kann oder nur theoretisch ersichtlich ist.

### Ist das APM real existent? - Altrichters Hypothesen und ihre Verifizierung

Um die reale Existenz des APM auf der Basis von empirischen Daten nachzuweisen, hat Altrichter daher in einer umfangreichen Studie Untersuchungen veranlasst, die auf den Angaben der Mitglieder der Lehrerschaft an verschiedenen Schulen beruhen.<sup>94</sup> Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen nun in verkürzter Form - d.h. durch eine Betrachtung der allgemeinen Gültigkeit sowie durch einen Vergleich der vorab aufgestellten Hypothesen und

<sup>88</sup> Alles oben Genannte bezieht sich auf die Passage auf S. 196f.

<sup>89</sup> Differenzierte Auflistung der zur endemischen Unsicherheit beitragenden Aspekte auf S. 196f.

<sup>90</sup> S. 198: „(1) ...“

<sup>91</sup> S. 198: „(2) ...“

<sup>92</sup> S. 199, Abschnitt 3.

<sup>93</sup> Auflistung auf S. 199.

<sup>94</sup> Näheres zum Gesamtdesign der Untersuchung ab S. 201, Überschrift 3.

ihrer später festgestellten einzelnen Gültigkeiten - betrachtet werden, um dann einen Rückschluss auf die Varianz bzw. Invarianz unserer These ziehen zu können.

Dabei beziehen sich von den sieben von Altrichter aufgestellten Annahmen vor allem die ersten vier auf schulische Innovationen und sind daher von eigentlicher Relevanz für die Recherchearbeit, weshalb ich mich im Folgenden auf diese beschränken werde<sup>95</sup>:

*Hypothese 1: Eine hohe Ausprägung des APM korreliert negativ mit einer Einstellung, die Schulentwicklung befürwortet.*

Diese Vermutung sieht Altrichter aufgrund seiner (statistisch aufgearbeiteten) Ergebnisse als gesichert an. Lehrer, die in hohem Maße nach dem APM handeln, zeigen laut Altrichter in der Tat eine deutlich negativere Einstellung zur Schulentwicklung.

*Hypothese 2: Die individuelle Bereitschaft von Lehrern, an der Entwicklung der eigenen Schule mitzuarbeiten, ist umso größer, je weniger Bedeutung sie dem AP-Muster zuschreiben.*

Die Auswertung der Befragung ergibt hier, dass sich nach dem APM handelnde Lehrer weniger häufig aktiv an der Schulentwicklung beteiligen und auch eine geringere Bereitschaft besitzen, sich in Zukunft zu engagieren.

*Hypothese 3: Schulen, die sich auf Schulentwicklungsprojekte einlassen, unterscheiden sich hinsichtlich der Verbreitung des AP-Musters signifikant von sonst vergleichbaren Schulen, die sich nicht auf Entwicklungsprojekte einlassen.*

Die Hypothese bestätigt sich nicht in der erwarteten, allgemeinen Weise sondern bedarf einer genaueren Differenzierung zwischen verschiedenen Lehrertypen, wie sie Altrichter deshalb später leistet. Es ergibt sich aber dennoch keine allgemeine Gültigkeit.

*Hypothese 4: Die Teilnahme an erfolgreichen Schulentwicklungsprojekten führt dazu, dass Lehrer dem AP-Muster zunehmend weniger Bedeutung zuschreiben.*

Auch diese Hypothese bestätigt Altrichter nicht allgemeingültig, da sich die Ergebnisse der nur zweijährigen Untersuchung nicht in Richtung der Annahme interpretieren lassen. Wieder ist eine Differenzierung notwendig, möchte man Aussagen über die Richtigkeit der Vermutung treffen.

Es wird also ersichtlich, dass nicht alle Hypothesen allgemein zutreffen. Somit - und das sagt auch Altrichter selber<sup>96</sup> - kann dem APM nicht die generelle Bedeutung zugeschrieben werden, die es in der Literatur jedoch oft erhält.

#### 4.2.1.5 Diskussion

Aufgrund der Recherchearbeit anhand des Aufsatzes lässt sich zunächst eines sehr deutlich sagen und auch entsprechend begründen: *Es kann leider keine definitive Aussage über die Gültigkeit der Invarianzthese getroffen werden!*

Zur Begründung möchte ich noch einmal unsere These in verkürzter Form in Erinnerung rufen. So lautete die Hauptaussage unseres Thesenpapiers:

*„[Das Vorhandensein von innerschulischer Hierarchie] impliziert, dass es immer genau einen letztendlich verantwortlichen Schulleiter geben muss, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchie steht.“<sup>97</sup>*

<sup>95</sup> Hypothesen auf S. 202 und deren Auswertung ab S. 210, 5.3 (hier liegt im Material ein Fehler in der Nummerierung der Kapitel vor; da der vorangehende Abschnitt die Nummerierung 5.1 trägt, müsste der die Hypothesenauswertung enthaltende eigentlich mit 5.2 angeführt sein)

<sup>96</sup> S. 195: „Nach unseren Ergebnissen hat das APM nicht jene allgemeine Bedeutung, die ihm teilweise in der Literatur zugeschrieben wird.“

<sup>97</sup> Thesenpapier vom 27.11., Abschnitt zur „Invarianzthese“

Altrichters Studie konzentriert sich auf die Rolle des Lehrers, d.h. – unter Einbezug unserer Gedanken aus dem Thesenpapier – auf das untere Ende der in traditionellen Schulkulturen vorhandenen Hierarchiepyramide, währenddessen für uns eher das obere Ende, nämlich die Schulleitung (bzw. mehr sogar: der oberste, alleinverantwortliche Schulleiter) von Interesse war. Über dessen spezielle Rolle werden in Altrichters Ergebnissen jedoch nahezu keinerlei Aussagen getroffen. Ein weiteres Problem ist, dass – wie erarbeitet – Altrichter selber die allgemeine Bedeutung des Autonomie-Paritäts-Musters in Frage stellt. Eine Argumentation kann mir somit auf direktem Wege, d.h. unmittelbar aus dem Text heraus, nicht gelingen, sondern muss gedanklich erfolgen. Doch wie können die Recherchebefunde auf Basis des behandelten Textes in Bezug zur Invarianzthese gesetzt werden?

### Bezug auf die Invarianzthese

Hierarchie ist laut unserer damals erarbeiteten und durch entsprechende Literatur gesicherten Definition der aus dem Griechischen abgeleitete Begriff für eine Rangordnung. Sie baut somit auf einer eher unkooperativen, sondern befehlenden oder delegierenden Organisationsstruktur auf. Hierarchie und Kooperation stehen also in einem gewissen Widerspruchsverhältnis zueinander, denn bei vollständiger Kooperation an einer Schule würde das Prinzip des alleinverantwortlichen Schulleiters stark in Frage gestellt werden. Schließlich ist er es, der das Bindeglied zwischen politischen Entscheidungsträgern und der Arbeit an seiner Schule darstellt und somit Rechenschaft für diese ablegen muss. Er muss also Prozesse auf der Mesoebene nach zwei Seiten differenziert betrachten und darf sich nicht nur von seinem Kollegium „fremdbestimmen“ lassen.

In Bezug auf Kooperation als Konzept verhält es sich beim APM ähnlich, was Altrichter bereits im ersten Abschnitt seiner einleitenden Zusammenfassung beschreibt und deshalb sicherlich als „zentral“ ansieht<sup>98</sup>. Denn auch im APM findet Kooperation, wie ausführlich beschrieben wurde, nicht ihren gewünschten Platz, so dass sich folgern lässt, dass das Vorhandensein des Autonomie-Paritäts-Musters bei Lehrern einer bestimmten Schule die Teamfähigkeit einschränkt und somit eher einer hierarchisch organisierten Organisation zugute kommt.

Doch die Argumentation kann noch auf einer zweiten Schiene geführt werden. Betrachtet man nämlich den Begriff des *Invarianzaspekts* noch einmal genauer, so ist es nahe liegend, *Invarianz* als das Gegenteil von (Schul-)entwicklung anzusehen, welche ja in den Ausführungen Altrichters eine große Rolle spielt und ebenfalls im Widerspruch zum Autonomie-Paritäts-Muster steht. Da das Ändern der traditionellen Schulkultur nur auf der Basis von Schulentwicklung geschehen kann, steht also das APM auch im Widerspruch zu Innovationen, die die Entwicklung von Schulen nach sich ziehen. Solange das APM also – bei einem relevanten Anteil der jeweiligen Lehrer einer Schule – vorhanden ist, ist es unwahrscheinlich, dass die hierarchische Struktur, die ihr innewohnt, aufgelöst wird. Das Autonomie-Paritäts-Muster, wenn denn vorhanden, stärkt also auch auf diesem Wege betrachtet eher die These, als dass es sie widerlegen würde.

#### 4.2.1.6 Ausblick

Abschließend lässt sich also sagen, dass sich die Invarianzthese allein durch den gewählten historisch-systematischen Ansatz noch nicht endgültig widerlegen lässt, denn es bleiben einige Aspekte bei der Beantwortung der Frage, ob es immer einen alleinverantwortlichen Schulleiter geben muss, offen.

Bezogen auf das Autonomie-Paritäts-Muster muss zum Beispiel weiter dessen wirkliche Relevanz für die Thematik untersucht werden, welche – rein unter Zuhilfenahme von Alt-

---

<sup>98</sup> S. 195: „Dieses Denkmuster bildet ein Hindernis für die Schulentwicklung, die auf kooperatives Arbeiten aufbaut.“

richters Ergebnissen - meiner Meinung nach noch nicht zufrieden stellend geklärt ist. Denn argumentiert man, dass das APM nur ein theoretisches Konstrukt ist, welches in der Realität kaum nachgewiesen werden kann, würde dies aufgrund der angeführten Begründung gleichzeitig die Änderung des Invarianzaspekts wahrscheinlicher machen und somit die These in ihrer Gültigkeit schwächen.

Der Punkt jedoch, der mich persönlich während der Rechercharbeiten am meisten beschäftigt hat, ist die Frage, ob es überhaupt wünschenswert bzw. vorteilhaft ist, die diesbezüglich traditionell vorherrschende, hierarchische Ordnung aufzulösen. Schließlich kann niemand sicher sagen, ob eine Entwicklung mitsamt ihren Innovationen immer auch positiv, also einen Schritt nach vorne bedeutet. Alternierende Ansätze müssten zunächst entwickelt und dann an Modellschulen getestet werden bzw. aus dem internationalen Vergleich zur Untersuchung herangezogen werden, um entsprechende Aussagen treffen zu können. Dies wird im weiteren Verlauf dieser Ergebnisberichtsammlung geschehen...

*Amélie Fouchs, Annika Schietzel, Andreas Beulertz & Gerrit Zywiets<sup>99</sup>*

## 4.2.2 Schulleitung im internationalen Vergleich (Recherchefeld II)

### 4.2.2.1 Themenstellung, Material und Vorgehen

Basierend auf unserer zuvor aufgestellten These, dass es immer genau einen Schulleiter geben muss, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchie steht, setzen wir uns in unserer Recherche die kritische Auseinandersetzung mit der Widerlegbarkeit dieser These zum Ziel. Grundsätzlich scheint uns jedoch die Unersetzbarkeit der Position eines Schulleiters unumstößlich.

Gegenstand unserer Recherche ist ein Textauszug aus dem Buch „Organisatorisches Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen, ein Ansatz der Strukturierung aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft“ von Dietmar Waterkamp, in denen „Verfahrensaspekte der Administration und des Managements von Bildungsinstitutionen“ international vergleichend aufbereitet werden. Womöglich hat Waterkamp in seinen Forschungen alternative Gestaltungsformen der Schulleitung finden können.<sup>100</sup> Zudem führten wir auf eine Anregung des Seminarleiters hin, eine Recherche zur (in Bewegung geratenen) schweizerischen Tradition einer außerschulisch-kommunal verantworteten Schulführung durch.

Ursprünglich hatten wir vorgesehen, diese Recherchen in zwei eigenständigen Gruppen durchzuführen und entsprechend in zwei Texten zu dokumentieren. Eine theoretisch orientierte Gruppe wollte sich mit dem Waterkamp-Text auseinander setzen; eine zweite praktisch orientierte Gruppe, wollte sich mit der Schweiz beschäftigen.

Diese Vorgehensweise haben wir im Rechercheverlauf pragmatisch verworfen, da beide Untersuchungen große Parallelen aufwiesen. Somit legen wir hier einen integrierten Bericht über beide Recherchen vor. In einem ersten Abschnitt wollen wir den Waterkamp-Text als eine begriffliche Strukturierung von internationalen Vergleichen des Schulmanagements vorstellen - um dann sowohl aus dem Waterkamp-Text selbst als auch mit der Schweiz konkrete Beispiele für variable Schulmanagementverfahren zu benennen. Das Fallbeispiel Schweiz stellt in diesem Sinne vor allem eine Erweiterung der schon von Waterkamp durchgeführten Forschungen dar.

---

<sup>99</sup> Der Text des Rechercheteams wurde durch den Herausgeber sprachlich und argumentativ grundlegend bearbeitet. Der Grundtenor der Argumentation und die Diskussion der Befunde wurden aber weitgehend beibehalten.

<sup>100</sup> Waterkamp, D. (2000). *Organisatorische Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen: Ein Ansatz der Strukturierung aus der Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 223-268.

#### 4.2.2.2 Die internationale Vergleichsstudie von Dietmar Waterkamp

Im Folgenden wollen wir wesentliche Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie Dietmar Waterkamps vorstellen – als international vergleichender Ansatzpunkt der Hinterfragung unserer Invarianzthese. Grundsätzlich verfolgt Waterkamp einen zu unserem Anliegen konträren Ansatz. Sind wir mit unserer These zur Invarianz des Schulleiters vor allem an Konsistenz und Stabilität von Schulorganisationsmerkmalen orientiert, konzentriert sich Waterkamp in seiner Studie gerade auf die Abweichungen und Unterschiede in den organisatorischen Verfahren der Gestaltung von Schule, die sich international beobachten lassen.

Einer seiner Untersuchungsgegenstände sind auch die Verfahrensaspekte der Administration und des Managements von Bildungsinstitutionen. Ihnen widmet mehr das fünfte Kapitel seiner Studie.

##### Argumentationsstruktur und Begriffsdefinitionen

Waterkamps Kapitel zu Verfahrensaspekten der Administration und des Managements von Bildungsinstitutionen ist – nach einer übergreifenden Einleitung – in drei eigenständige Untersuchungen unterteilt:

- a) zur Entscheidungsverteilung (Trennung oder Zusammenführung),
- b) zur Qualitätsbewertung (einzelfallbezogen vs. vergleichend) sowie
- c) zur Zielorientierung des Managements (zielzentriert vs. zieldezentriert).

Jede diese Untersuchungen beinhaltet einen ersten erläuternden Teil, in dem argumentativ-theoretisch unterschiedliche Verfahrensoptionen vorgestellt werden, dann eine Darstellung von internationalen Beispielen für alternative Verfahrensformen sowie einen Abschnitt zu den Hintergründen der länderspezifischen Verfahren. In einem abschließenden Abschnitt Implikationen und Folgen werden vor allem empirische Befunde zu den Wirkungen der verschiedenen Verfahrensformen vorgestellt.

Relevant für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Schulleitung“ ist in diesem Kapitel vor allem die erste Untersuchung zu den Möglichkeiten der Zusammenführung bzw. Trennung von Entscheidungen der Schulgestaltung. Unserer These nach sollte sich gerade bei den internationalen Beispielen Waterkamps zeigen, dass unabhängig davon wie umfangreich, integriert oder zergliedert die schulorganisatorischen Entscheidungen sind, immer noch so viele Entscheidungen vor Ort auf Schulebene zu treffen bzw. zu übernehmen und weiterzuverteilen sind, dass dafür eine zentrale Rolle des schulinternen Entscheiders vorzusehen ist – eben ein Schulleiter bzw. eine Schulleiterin.

Bevor wir die internationalen Beispiele Waterkamps vorstellen, wollen wir noch kurz seine Begrifflichkeiten zur Beschreibung und Einordnung der Aufgaben des „Managements“, der „Administration“, „Leitung“ oder „Führung“ von Bildungsinstitutionen erörtern. Waterkamp differenziert in seinen begrifflichen Einführungen zwischen drei Betrachtungsweisen (pädagogischen, ökonomischen und rechtlichen) der Frage des „Führungs- und Leitungsmanagements“ von Bildungsinstitutionen,<sup>101</sup> denen – zumindest grob – auch drei verschiedene Entscheidungsbereiche (pädagogisch, finanziell, personell) und drei Professionen mit eigenen Rationalitäten und Handlungslogiken entsprechen (Pädagogen, Ökonomen, Juristen).<sup>102</sup>

Die Gestaltungsherausforderung des Bildungsmanagements ist zwar in allen drei Betrachtungsweisen ähnlich. Immer geht es um die zweckmäßige Allokation von Entscheidungen – dass heißt um ihre optimale Verteilung und ihren Zuschnitt auf verschiedenen Entschei-

---

<sup>101</sup> ebd., S. 223.

<sup>102</sup> Waterkamp verwendet diese Gleichstellung eher implizit, indem er wiederholt von pädagogischen, ökonomischen und rechtlichen Entscheidungsbereichen spricht, wenn er die Möglichkeiten und Folgen der Zusammenführung und Trennung von pädagogischen, finanziellen und personellen Entscheidungen diskutiert (s. insbesondere S. 230f.).

dingsebenen und Entscheider. Und grundsätzlich gilt: „Über anstehende Probleme bzw. Teilprobleme muss an der richtigen Stelle entschieden werden, nämlich dort wo möglichst sachgerecht und effektiv entschieden werden kann.“<sup>103</sup>

Ansonsten verweist Waterkamp aber auf die Differenz der verschiedenen Betrachtungsweisen, zwischen denen es nur wenige Brücken gebe,<sup>104</sup> bei denen es eine erziehungswissenschaftliche Herausforderung sei, Interdependenzen herauszuarbeiten. Vor allem sei die Integrierbarkeit der verschiedenen Betrachtungsweisen und Entscheidungsbereiche zu untersuchen. Waterkamp hält dabei „relativ weite Entscheidungsspielräume“ (der Einzelinstitutionen?) für erforderlich - mit erheblichen Folgewirkungen für die übergeordneten Verwaltungsinstanzen und die interne Aufgaben- und Machtverteilung in der Institution.“<sup>105</sup>

Bezogen auf staatlich verwaltete Bildungsinstitutionen (wie z.B: allgemein bildende Schulen) stellt Waterkamp allerdings fest, dass sich ökonomische und rechtliche Betrachtungsweisen in ihren Implikationen für einen optimalen Zuschnitt von Entscheidungsbereichen unterscheiden.<sup>106</sup> In ökonomischer Perspektive ist beispielsweise eher für eine Zusammenführung von pädagogischen, finanziellen und personellen Entscheidungen (auch) auf Schulebene nahe gelegt, während in rechtlicher Perspektive eher eine Trennung von Entscheidungen thematisiert wird: „im Interesse der Transparenz und der Eindeutigkeit von Verantwortlichkeiten“ (ebd.). Schließlich sind bei der Entscheidungsverteilung auch Aspekte der demokratischen Legitimation zu beachten. „Im öffentlichen und auch im privaten Schulwesen können die ‚Manager‘ nicht ohne Rücksicht auf ein gesellschaftliches Umfeld entscheiden, aus dem die Institution ihre Legitimation beziehen muss. Insofern muss auch immer ein Weg gefunden werden, Entscheidungen in einem Beteiligungsprozess vieler Interessierter zu legitimieren, wenn starke Konflikte vermieden werden sollen.“<sup>107</sup>

Als zentralen Effekt der Trennung bzw. Zusammenführung von Entscheidungsbereichen hebt Waterkamp, die Folgen für die beteiligten Professionen (Pädagogen, Ökonomen, Juristen) und ihr Professionsbewusstsein hervor. „Die Trennung der Entscheidungsbereiche trägt zur Ausprägung des Professionsbewusstseins bei (...). Sie verleiht ein hohes Selbstbewusstsein in der Kompetenz im eigenen Entscheidungsbereich und wird in der Regel durch ein relativ hohes Maß an Vertrauen in die kompetente Durchführung der Aufgaben honoriert. Die Zusammenführung der Entscheidungsbereiche verändert das Professionsbewusstsein und verursacht höhere Unsicherheit. Sie kann das Konfliktpotential erhöhen und kann die Transparenz der Entscheidungen beeinträchtigen, enthält aber auch Chancen für effektiveres und effizienteres Entscheiden und Handeln.“<sup>108</sup>

Was bedeutet dies nun aber für die Fragestellung unserer Untersuchung: der Invarianz des Organisationsmerkmals eines einzelnen Schulleiters pro Schule? Zumindest ein Sachverhalt ist festzuhalten. Scheinbar geht Waterkamp in seiner Begriffssystematik davon aus, dass es international Beispiele einer weitgehenden Trennung von Entscheidungsbereichen geben könnte, die z.B. finanzielle und personelle Entscheidungen in einer übergeordneten Verwaltung bündelt und den Schulen „nur“ die pädagogischen Entscheidungen überlässt. Ob dann noch ein einziger Schulleiter erforderlich ist, ist zumindest fraglich.

### Der Schulleiter in Waterkamps Beispielen von Verfahren des Schulmanagements

Ob ein einziger Schulleiter unbedingt notwendig ist, ist nicht der zentrale Gegenstand der international vergleichenden Darstellung von Waterkamp. Ihm geht es um unterschiedliche Praxen der Entscheidungsverteilung bzw. Entscheidungskonzentration in und außerhalb der

---

<sup>103</sup> ebd., S. 225.

<sup>104</sup> ebd., s. 223

<sup>105</sup> ebd., S. 227

<sup>106</sup> ebd. S. 230f.

<sup>107</sup> ebd., S. 231.

<sup>108</sup> ebd., S. 228

einzelnen Schule. Schulleiter kommen hierbei, wenn dann nur nebenbei als spezifische Entscheidungsträger in den Blick, die allgemeine oder spezifische, viele oder wenige Kompetenzen haben. Wir stellen im Folgenden die schulleiterbezogenen Befunde und Aussagen aus den internationalen Beispielen Waterkamps kurz vor, um sie anschließend zu diskutieren.

Allein in den USA lassen sich mehrere Varianten der Ausgestaltung von Schulleitung finden. So finden sich in privaten Schulen oftmals Leitungsteams mit verteilten Funktionen, denen neben einem (!) hauptverantwortlichen Leiter (principal) ein „Budget Director“, einen „Public Relations Director“ und einem „Curriculum Director“ angehören. Ähnliche Erweiterungen der Managementebene der Schule finden sich auch in englischen Schulen, wo sich neben dem Headteacher zunehmend eigenständige Funktionsrollen des Finance Officers oder des Curriculum-Managers ausbilden.<sup>109</sup>

Eine andere Variante der Schulleitungsgestaltung in den USA stellen die sogenannten „Charter Schools“ dar, die durch Gründungsvereine ins Leben gerufen werden und oftmals beratende Agenturen zur Hilfe ziehen. Diese Agenturen können dann auch herkömmliche und auf diese Weise ausgelagerte Aufgaben eines Schulleiters übernehmen. In der Regel verbleiben die wesentlichen pädagogischen Entscheidungen jedoch in der Schule - die dann doch über einen Schulleiter zu verfügen scheinen.<sup>110</sup>

Das Beispiel der Niederlande in Waterkamps Recherchen weist auf die besondere Bedingung der Schulgröße hin. Traditionell gibt es hier viele kleine Schulen, die „bei den Aufgaben des finanziellen Managements, der Personaleinstellung und Personalverträge sowie auch Aufgaben der pädagogischen Planung und Kontrolle vertraglich gegen Bezahlung“ an Beratungsbüros und andere Vereinigungen abgeben.<sup>111</sup> Inwieweit diese Schulen dann noch einen eigenen Schulleiter verfügen, wird von Waterkamp nicht eigens thematisiert. Wenn man davon ausgeht, dass diese kleinen Schulen auch durch lokale - private - Schulträger (Vereine, Religionsgemeinschaften) geführt werden, scheint ein Schulleiter (pro Schule) weder für die Außenvertretung zur Gemeinde oder zu Vertragspartnern oder zur Außenkommunikation gegenüber der Schulverwaltung entbehrlich. Fraglich bleibt, inwieweit jede Organisation notwendigerweise formale Führungsstrukturen braucht, um zweckmäßig zu funktionieren, egal wie groß sie ist. Vielleicht reicht in kleinen Schulen auch die kollegiale Abstimmung und das informelle Netzwerk zur effektiven Selbstorganisation?

#### 4.2.2.3 Das Fallbeispiel „Schweiz“

Ergänzend zu diesen Erörterungen von Waterkamp haben wir in weiteres Fallbeispiel zur möglichen Widerlegung unserer Invarianzthese herangezogen. Mit der Schweiz, so der Tipp des Seminarleiters, könnten wir eine langjährige Praxis finden, in der Schulverwaltung ohne Schulleiter auszukommen.<sup>112</sup> Unsere Rechercheergebnisse möchten wir nun kurz vorstellen.

Das Schulsystem in der Schweiz ist traditionell durch eine zentralistische Steuerung durch die Kantone und eine lokale Umsetzung der Schulpolitik durch die Gemeinden geprägt. Dies wurde erst kürzlich durch Dezentralisierungsmaßnahmen und Deregulierungen geändert. Bis dahin waren die Schulkommissionen (Schulpflegen) in den Gemeinden zuständig, die wiederum die Schulpolitik ihres jeweiligen Kantons vertraten.

---

<sup>109</sup> ebd., S. 232f.

<sup>110</sup> ebd. S. 234f.

<sup>111</sup> ebd., S. 235.

<sup>112</sup> s. z.B. die Schulordnungen der schweizerischen Gemeinde Herbertswill oder Tafers (Stand 28.03.2009) unter <http://www.herbertswil.ch/bilder/gemeinde/download/schulordnung.pdf> bzw. <http://www.tafers.ch/pdf/news/Schulreglement%20und%20Ausfuehrungsbestimmungen%202008.pdf>, in denen keine Schulleiter vorgesehen sind und schulorganisatorische Entscheidungen durch Schulvorstände bzw. Schulkommissionen der Gemeinde getroffen werden.

Die Schulvorsteherfunktion wurde von der Lehrerschaft gemeinsam wahrgenommen, für anfallende Verwaltungsarbeiten waren die jeweiligen Hausvorstände zuständig. Dies erfolgte jedoch ohne einen Zugewinn an Befugnissen oder zusätzliche Entlastungsstunden. Die Einführung von neuen Strukturen und Hierarchien entwickelte sich ab Mitte der 1990er Jahre über Versuche, die Schulleitungsposition in „Teilautonomen Volksschulen“ im Sinne von „Geleiteten Schulen“ einzubinden.<sup>113</sup>

Dabei sah das Projekt der „Teilautonomen Schule“ im Kanton Zürich die Etablierung einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung vor. Der Schulleiter (das Management) wartet das Ergebnis des Handelns ab, erfasst und bewertet es jedoch laufend und kann dann bestärkend oder korrigierend eingreifen, bzw. darauf setzen, dass die Lehrer/ Schüler selbständig ihre jeweiligen Konsequenzen ziehen.

Mit dieser Art der Wirkungssteuerung ist an den Schulleiter die stetige Aufgabe der Qualitätsbewertung verbunden. Aus verschiedenen Methoden der Qualitätsfeststellung kann zudem die Möglichkeit des externen Vergleiches folgern, wodurch sich gegebenenfalls für die neue Schulleitung, als Kopf der Institutionen Schule, erstmalig sogar personelle Folgen ergeben könnten. Ein aussagefähiges Qualitätsmanagement von intern (im Wesentlichen vom Schulleiter) und extern ist jedoch eine Voraussetzung für die Outputorientierung der Teilautonomen Schulen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt sind nahezu flächendeckend Schulleiter fest installiert worden und gesetzlich vorgesehen. Die demokratische Kontrollmöglichkeit der Bevölkerung wurde vermindert und die Schulkommissionen sind in ihrem Einfluss insoweit beschränkt worden, dass sie ausschließlich für die strategische Umsetzung, also die Schaffung der Rahmenbedingungen und Rahmenvorgaben, verantwortlich sind. Die operative Ebene, also die Umsetzung vor Ort geschieht durch die Schulleitungen, denen nach ihrer Einführung verschiedene Kompetenzbereiche zugewiesen worden sind.<sup>114</sup>

#### 4.2.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Wenngleich Dietmar Waterkamp mit seinen internationalen Beispielen (USA, Niederlande, Großbritannien) eine Vielzahl von verschiedenen Möglichkeiten der Übernahme von Führungspositionen der Schule darstellt, reicht allein die an Waterkamps Text anknüpfende Recherche zum Land Schweiz aus, um unsere aufgestellte Invarianzthese einzuschränken.

Bis vor wenigen Jahren waren es, wie dargestellt, die Schulkommissionen, die die Steuerung und die Lehrerschaft, die die Schulvorsteherfunktion einnahmen. Aus Gründen der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung auf die Handlungseinheit vor Ort wurden mit dem Ziel die Schulqualität zu verbessern Änderungen umgesetzt und Schulleiter eingeführt. Auf Grund dieser Gegebenheiten lässt sich unsere These nicht widerlegen, aber durchaus in ihrem Gültigkeitsanspruch einschränken, da ein Beispielland gefunden wurde, welches lange Zeit ohne einen verantwortlichen Schulleiter an der Spitze der innerschulischen Hierarchien ausgekommen ist. Die Schweiz vergrößert mit der dargestellten Einführung die bisher flach strukturierten innerschulischen Hierarchien. Sie nähert sich damit der von uns im Thesenpapier beschriebenen Strukturpyramide an. Die Bedeutung unserer Recherchen bleibt weiterführend ohne Konsequenz, da die Entwicklungen der Vergangenheit in verschiedenen Ländern wie zum Beispiel Neuseeland, oder jüngst der Schweiz, lediglich wieder zur Invarianzthese führen.

Zu bedenken ist, dass in unserem Beispiel der Schweiz die Stellung des Schulleiters so positioniert ist, dass diese nicht mit dem deutschen Schulleiter direkt vergleichbar sind, viel-

<sup>113</sup> s. z.B. <http://www.be.ch/web/index/kanton/kanton-mediencenter/kanton-mediencenter-mm/kanton-mediencenter-mm-detail.htm?id=4398>

<sup>114</sup> Weiterführend hierzu: Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz. Schulleitung - Positionspapier des VSLCH, 2005: [http://www.vslag.ch/downloads/Positionspapier%20VSLCH\\_050406.pdf](http://www.vslag.ch/downloads/Positionspapier%20VSLCH_050406.pdf) (Zugriff am 23.12.2008)

mehr sind die Schlagwörter teilautonome Schule, Qualitätsmanagement und Bildungsstandards prägend für den Schweizerische Entwicklung. Erst durch die radikale Änderung des eidgenössischen Schulsystems und dessen Auffassung wurde die Position des Leiters erforderlich. Kritische Stimmen die mit den Veränderungen einhergehen und am Status Quo festhalten wollten, sehen in der Neuausrichtung, repräsentiert durch die Figur des Schulleiters, einen Demokratieabbau, eine Gleichschaltung der Lehrerschaft unter der prüfenden Subjektivität eines Schulleiters, bedingt durch vorgenannte Gründe.

Offen bleibt in unserer Betrachtung wie ein Schulleiter die Unabhängigkeit seiner Bildungseinrichtung unter dem Druck des wirtschaftlichen Handels und möglicher Geldgeber bewahren möchte. Obwohl das Beispielland Schweiz am Ende die Invarianzthese stützt, bleibt weiter undefiniert wie die genaue Umsetzung und Einsetzung von Schulleitern funktioniert, wenn Lehrer sich vorher demokratisch gleich geschaltet gefühlt haben und ein sehr differenziertes Verständnis von Schule vorherrschte. Dieses Kollegium müsste sich nun Standards unterwerfen und einen Leiter zu akzeptieren haben. Gerade die Akzeptanz wäre in diesem Umfeld zu überprüfen und durch welche Maßnahmen eine solche auch hergestellt wird.

*Daniel Hofer*

### 4.2.3 Die Invarianz von Schulleitung im Expertenurteil (Recherchefeld III)

#### 4.2.3.1 Zielsetzung

Unsere zuvor dargestellte Invarianzthese, welche verkürzt mit den Worten „Es wird immer eine Schulleitung geben“ zusammengefasst werden kann, soll in diesem Arbeitsschritt widerlegt werden. Stellt sich heraus, dass wir unsere These aufrechterhalten können, so soll zu mindestens mögliches Änderungspotential aufgezeigt werden.

Entkräften möchte ich unsere Invarianzthese mit Hilfe der Rechercheform *Interviews*; zum einen werden Gespräche mit Lehrkräften von Wuppertaler Schulen und zum anderen mit Experten auf dem Gebiet *Schulleitung* geführt.

#### 4.2.3.2 Vorgehen

Das Rechercheteam III besteht nur aus meiner Person, da ich in diesem Seminar vier Leistungspunkte erreichen möchte und ich hiermit einen eigenständigen Text vorlege. Aus diesem Grund kann darauf verzichtet werden, darzulegen, wie sich die Arbeit im Rechercheteam aufteilt - alle Aufgaben werden von mir wahrgenommen. Genauer erörtert werden aber im Folgenden die geplanten und schließlich auch vollzogenen Arbeitsschritte. Begonnen habe ich meine Arbeit mit der Erstellung einer groben Textstruktur. Bei meinem Recherchevorgehen bot es sich meiner Meinung nach hervorragend an, den von Herrn Rürup nahe gelegten Aufbau des Ergebnisberichtes in die sechs Abschnitte *Zielstellung*, *Vorgehen*, *Material*, *Befunde*, *Diskussion* und *Ausblick* eins zu eins zu übernehmen und keine Veränderungen an der Struktur vorzunehmen. Zu jedem der sechs Punkte notierte ich mir die voraussichtlich entscheidenden Stichworte, an denen ich mich während der Erstellung des Ergebnisberichtes orientieren wollte - auch wenn im Verlauf meiner Recherchen sicherlich Veränderungen am ersten Entwurf des Berichtes vorzunehmen sein würden. Die zweite und sicher sehr wichtige Aufgabe bestand darin, geeignete Interviewgäste zu finden. Dies sollte sich mehrere Tage hinziehen, doch nach einigen E-Mails, Telefonaten und persönlichen Gesprächen hatte ich schließlich drei Gesprächspartner gefunden. Anschließend beschäftigte ich mich mit der konkreten Planung der Interviews, welche unter Punkt drei *Material* genauer beleuchtet wird. Eine weitere entscheidende Aufgabe bestand in der Auswertung der drei Befragungen - dies geschieht unter Abschnitt vier *Befunde*. Zum Abschluss des Ergeb-

nisberichtes soll der Bezug zur Invarianzthese hergestellt werden. Konnte sie widerlegt werden, muss sie modifiziert werden und wenn ja, wie könnte die neue Invarianzthese aussehen.

#### 4.2.3.3 Material

Wie eingangs beschrieben, soll sich meine Recherche ausschließlich auf Interviews beschränken. Erste wichtige Aufgabe war es entsprechend, einen geeigneten Fragebogen zu konzipieren. Hierbei kam es insbesondere darauf an, die richtigen Fragen zu stellen, um bei der anschließenden Auswertung der Antworten einen Rückschluss auf unsere Invarianzthese herstellen zu können. Da ich über die Interviewfragen gerne ein Gespräch mit meinen Gästen initiieren wollte, entschloss ich mich dazu, die Antwortmöglichkeiten völlig offen zu lassen und sie nicht, beispielsweise in Form von mehreren festgelegten Auswahlmöglichkeiten, zu beschränken. Ich entschloss mich dazu, meine Fragen in fünf Themengebiete einzuteilen wobei ich dort, wo ich es für sinnvoll hielt, Unterfragen formulierte. Themengebiet eins lautete *Schulleitung JA oder NEIN*, Thema zwei *Änderungspotential*, als drittes kam ich auf die Grundidee des *primus inter pares* zu sprechen, Thema vier hieß *Eigenverantwortlichkeit der Schule* und zum Abschluss ging es im fünften Themengebiet um *neue Aufgabenfelder der Schulleitung*. Aufgrund der entscheidenden Bedeutung des Fragebogens für meine Recherche ist er dem Ergebnisbericht am Ende angehängt.

Die drei Teilnehmer meiner Befragung waren ein Direktor einer Hauptschule, ein Experte auf dem Gebiet Schulleitung, welcher an der Bergischen Universität tätig ist und eine erfahrene Lehrkraft eines Gymnasiums. Alle drei nahmen sich die Zeit für ein persönliches Gespräch mit mir, so dass ich auf eine telefonische und schriftliche Befragung verzichten konnte.

Um ein hektischen Mitschreiben der Antworten während der Interviews zu vermeiden, wollte ich die Möglichkeit nutzen, die Gespräche mit der Soundaufnahmefunktion meines Handys mitzuschneiden. Bei der Anhörung des ersten Interviewmitschnittes stellte sich allerdings heraus, dass die Qualität der Aufnahme - obwohl ich diese Funktion des Handys vorher schon getestet hatte - sehr schlecht war. Nur unter zur Hilfenahme leistungsstarker Lautsprecherboxen war eine Auswertung möglich. So verzichtete ich bei den folgenden beiden Befragungen auf einen Mitschnitt und machte mir stattdessen kurze stichwortartige Notizen, die ich direkt im Anschluss an das jeweilige Gespräch vervollständigte.

#### 4.2.3.4 Befunde

In Anlehnung an den unter Punkt drei vorgestellten Fragebogen und im Hinblick auf eine bessere Überschaubarkeit der Ergebnisse erachte ich es als sinnvoll, die fünf Themengebiete auch hier einzeln zu betrachten.

##### Themengebiet 1: Schulleitung, JA oder NEIN?

Nach den Recherchen kann an dieser Stelle einleitend festgehalten werden, dass eine Schulleitung in der heutigen modernen Schule von meinen Gesprächspartnern für unabkömmlich gehalten wird. Alle haben sich mit einem klaren JA für die Schulleitung ausgesprochen. Dass es aber auch ohne Schulleitung geht bzw. eine Schule grundsätzlich auch ohne Leitung existieren kann, bringt eine geschichtliche Herangehensweise an den Tag. Insbesondere in der Schweiz und an kleineren Schulsystemen war der Punkt Schulleitung lange Zeit kein Thema. Dort waren so genannte Schulhausvorsteher üblich - eine Mischung aus Hausmeister und Lehrkraft -, welche die Verantwortung für eine Schule innehatten. Historisch gesehen kann dementsprechend eine Tendenz nicht weg vom Amt der Schulleitung, sondern viel mehr hin zur Schulleitung erkannt werden. Und diese Entwicklung wird sich auch in der näheren Zukunft aufrechterhalten, eine Rückentwicklung zu weniger Schul-

leitung ist aus heutiger Sicht nicht vorstellbar. Zu sehr ist die Schulleitung in den letzten Jahren gestärkt worden - hat sich so zu einem wichtigen Entscheidungsträger mit ganz zentralen Aufgaben herausgebildet - und ist nun - nach Meinung meiner Gesprächsgäste - unersetzbar geworden. Die Funktionen einer Schulleitung sind heute sehr umfangreich; sie verantworten die Arbeit an der Schule, stehen für den geordneten Schulbetrieb und Unterrichtsgerade, setzen die Lehrkräfte entsprechend ihren Fähigkeiten ein, erledigen Verwaltungsaufgaben und haben Weisungsbefugnisse. Hinzu kommt die überaus wichtige Rolle des Ansprechpartners für Schüler, Lehrer, Eltern und im Zuge der Öffnung der Schule auch für außerschulische Partner, wie Institutionen und Wirtschaftsunternehmen. Außerdem fungieren sie als Vermittler zur übergeordneten Schulbehörde und geben deren Informationen ans Lehrerkollegium weiter.

## Themengebiet 2: Änderungspotenzial in punkto Schulleitung.

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf das Änderungspotential in Bezug auf unsere These betrifft die Frage nach der Einstellung eines externen Managers anstelle der heutigen Schulleitung. Die Auswertung der geführten Interviews legt nahe, für die kommenden Jahre nicht davon auszugehen, dass externe Manager die Leitung der Schulen übernehmen. Allein die angespannte Haushaltslage stellt für die Einstellung solcher Manager eine große Hürde dar, da diese sicherlich besser bezahlt werden müssten, will man sie aus der Wirtschaft in den Bildungsbereich ködern, als es aktuell für SchulleiterInnen üblich ist. Zudem ist es aus heutiger Sicht nicht sinnvoll, einen Manager ohne Lehrerfahrung und pädagogische Ausbildung mit der Leitung einer Schule zu beauftragen.

Empirische Befunde weisen darauf hin, dass SchulleiterInnen eher ernst genommen und akzeptiert werden - wenn sie sich in unterrichtliche Dinge wie Unterrichtsqualität einmischen -, wenn sie selber unterrichten. Tun sie dies nicht wird schnell das Totschlagargument hervorgebracht, dass sie ja gar keine Ahnung beispielsweise von gutem Unterricht haben können, wenn sie nicht selber unterrichten bzw. unterrichtet haben. Es ist also nicht nur sinnvoll, Unterrichtserfahrung gemacht sowie eine pädagogische Ausbildung absolviert zu haben, vielmehr ist es in Zukunft weiter anzustreben, dass SchulleiterInnen während ihrer leitenden Tätigkeit gleichzeitig auch einer Lehrverpflichtung nachkommen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Person an der Spitze einer Schule den Bezug zur Praxis nicht verliert. Die entscheidende Fragestellung in diesem Zusammenhang ist, wie umfangreich diese Lehrverpflichtung sein soll. Ich möchte mich hier in Anlehnung an meine Recherchen für eine Lehrverpflichtung von vier bis sechs Stunden pro Woche aussprechen. Eine höhere Unterrichtsverpflichtung ist aufgrund der Vielzahl der Funktionen einer Schulleitung nicht realistisch. Es sollte also sichergestellt werden, dass die Anzahl der von der Schulleitung zu unterrichtenden Stunden, nicht nur an großen, sondern auch an kleinen Schulen, reduziert wird, damit die Schulleitung dem großen Aufgabenfeld gewachsen ist. Ein internationaler Vergleich zeigt zum Beispiel, dass die Lehrverpflichtung in Deutschland vergleichsweise hoch ist - hier also Änderungspotential in Richtung von weniger Unterrichtsverpflichtung vorhanden ist.

Eine weitere mögliche Entwicklung kann eine voranschreitende Delegation von Schulleitungsaufgaben sowie die Schaffung von der Schulleitung unterstützten Teams sein. Denn die wachsende Anzahl an Funktionen, die die Schulleitung innehat, ist von einer Person alleine - sicherlich auch in Abhängigkeit von der Größe des Schulsystems - in vielen Fällen nicht mehr zu bewältigen.

Ebenfalls mit dem großen Aufgabenspektrum einher geht die mögliche Etablierung eines speziellen Ausbildungsstandards für SchulleiterInnen. Dieser könnte zukünftige SchulleiterInnen in Form von Fort- und Weiterbildungen auf ihren Beruf vorbereiten und der enormen Aufgabenvielfalt Rechnung tragen. Der Beruf des Schulleiters/ der Schulleiterin ist auf dem Weg dahin, ein spezielles Berufsbild zu schaffen.

Die Grundidee *primus inter pares* - die ebenfalls Änderungspotential aufweist - werde ich im folgenden Abschnitt einzeln betrachten.

### Themengebiet 3: Primus inter pares

Das alteingesessene Rollenverständnis der Schulleitung *Primus inter pares* - welches in *Ers-ter unter Gleichen* übersetzt werden kann - halte ich nach meiner Rechercharbeit nicht mehr für zeitgemäß. Es besagt, dass innerhalb einer Gruppe - im betrachteten Fall das Lehrerkollegium - alle dieselben Rechte besitzen, eine Person - die Schulleitung - aber dennoch eine übergeordnete Stellung genießt.

Zudem erfordert der Beruf der Schulleiterin bzw. des Schulleiters heutzutage einige Zusatzqualifikationen, beispielsweise aus dem Gebiet des Finanz- und Personalmanagement oder auch im Bereich von Kommunikationsfähigkeit und Öffentlichkeitsarbeit. Untersuchungen haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass das Rollenverständnis *primus inter pares* vor allem noch an kleinen Schulen vorherrscht und dort die Person der Schulleitung als eine Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben angesehen wird. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass erfolgreiche SchulleiterInnen, oder vorsichtiger ausgedrückt, SchulleiterInnen an besonders guten Schulen, eben NICHT diesem Rollenverständnis folgen. Sie sehen sich eher in einer noch weiter übergeordneteren Position als es dieses *alte* Rollenverständnis beschreibt.

### Themengebiet 4: Eigenverantwortung der Schule.

Die Autonomie der Schulen hat sich in der Vergangenheit deutlich erhöht. Diese Tendenz, die insbesondere die Bereiche Finanzen, Personal, Lehrplan und Organisation betrifft, wird nach den Ergebnissen meiner Recherche auch in Zukunft weiter zu beobachten sein. Aus dieser hohen Selbständigkeit her rührt auch die Gegebenheit, dass es einen Hauptverantwortlichen an jeder Schule geben muss. Denn je mehr die Verantwortung an die Schulen übertragen wird, desto mehr muss sie dieser auch gerecht werden.

Deutliches Zeichen für die hohe Eigenverantwortung der Schulen ist das Einstellungsverfahren *schulscharfe Lehrereinstellungen*.

### Themengebiet 5: Neue Aufgabenfelder der Schulleitung.

Das Themengebiet *neue Aufgabenfelder der Schulleitung* ist in den Themen eins bis vier schon Inhalt gewesen, so dass hier auf nur bisher noch nicht Angesprochenes eingegangen werden soll. Eine dieser Aufgaben ist die Lehrerbeurteilung - sie fällt zunehmend in den Aufgabenbereich der Schulleitung. Aus diesem Grund müssen geeignete Verfahren entwickelt werden, mit deren Hilfe eine objektive Lehrerbeurteilung möglich ist. Mitentscheidend ist es dann, dass die Schulleitung eine Feedbackkultur etabliert, so dass die Rückmeldungen auch beim entsprechenden Lehrer ankommen. Der Schulbehörde und -aufsicht - welche zuvor für die Kontrolle der Schulen zuständig war - kommt im Zuge dessen immer mehr die Funktion zu, Rahmenvorgaben für die Schulen zu erarbeiten. Diese werden von den Schulen aufgenommen und auf können unterschiedliche Art und Weise ausgefüllt werden.

#### *4.2.3.5 Diskussion*

Bei der Einordnung der Ergebnisse gilt es zu beachten, dass meine Befunde aus nur drei Interviews resultieren und theoretisch die Möglichkeit bestünde, bei weiteren Befragungen andere bzw. ergänzende Antworten zu bekommen. Insofern darf die Bedeutung meiner Ausführungen nicht zu hoch angesetzt werden.

Bezieht man die Rechercheergebnisse zurück auf unsere Invarianzthese, so lassen sich meiner Meinung nach zwei wesentliche Aspekte festhalten. Auf der einen Seite - wenn man

unsere These „Es wird immer eine Schulleitung geben“ auf die heutige Zeit und die kommenden Jahrzehnte anwendet – kann unsere Invarianzthese aufrechterhalten werden. Denn bei der aktuellen Aufgabenvielfalt und Verantwortung der Schulleitung, ist eine erfolgreich funktionierende Schule ohne Leitung nicht vorstellbar. Die Tendenz, dass Funktionen und Verantwortung der Schulleitung in den zukünftigen Jahren weiter zunehmen wird, legt nahe, dass auch in baldiger Zukunft an unserer Invarianzthese festgehalten werden kann. Auf der anderen Seite haben die Recherchen gezeigt, dass insbesondere bei einer historischen Herangehensweise Beispiele gefunden werden können, die das Existieren von Schulen auch ohne Schulleitung beweisen. Dies lässt den Schluss zu, theoretisch auch in Zukunft – allerdings nicht in der näheren – wieder Schulen ohne Leitung vorfinden zu können.

Meiner Meinung nach sollte sich unsere Arbeitsgruppe überlegen, ob unsere These den Geltungsanspruch erheben kann, für unbestimmte Zeit zu gelten oder ob der Geltungsanspruch in punkto Zeit eingeschränkt werden muss – beispielsweise auf das aktuelle Jahrhundert.

#### 4.2.3.6 Ausblick

Abschließend komme ich zu dem Ergebnis, dass unsere These für die Zeit, die wir noch erleben werden, haltbar ist und keiner Änderung bedarf. Kommt unsere Arbeitsgruppe jedoch zu dem Schluss, unsere These solle allgemeine Gültigkeit haben, also nicht nur auf die heutige Zeit bezogen sein, so sollten wir sie hinsichtlich ihrer Gültigkeitsdauer einschränken.

Um neben den historischen Befunden weitere Beispiele für das Funktionieren von Schulen auch ohne Leitung aufzeigen zu können, sind meiner Meinung nach weitere Untersuchungen vor allem an Alternativschulen (z.B. Waldorfschulen) oder ausgewiesenen Reformschulen nötig. Auf diesem Weg ließe sich unter Umständen herausfinden, dass auch in der heutigen Zeit unter bestimmten Voraussetzungen die Arbeit an einer Schule auch ohne Schulleitung erfolgreich bewältigt werden kann. Sollten diese Recherchen entsprechende Ergebnisse zu Tage bringen, so bestünde für unsere Invarianzthese weiterer Änderungsbedarf; nämlich in der Hinsicht, dass sie nur für die *normalen* Schulen, nicht aber für Alternativschulen gilt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Invarianzthese nicht widerlegt werden konnte; Änderungspotenzial hingegen konnte aufgezeigt werden.

## 4.3 Abschlussreflexion

„Es wird immer einen verantwortlichen Schulleiter geben, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchien steht“ – diese These hat unsere Arbeitsgruppe „Innerschulische Hierarchien“ zu Beginn des Seminars aufgestellt. Anschließend haben sich die einzelnen Mitglieder der AG den drei Recherchefeldern zugeordnet, um verschiedene Aspekte genauer in den Blick zu nehmen.

Zwei Recherchegruppen widmeten sich dabei den historisch-systematischen Befunden, von denen die erste das Autonomie-Paritäts-Muster und dessen Auswirkungen auf die Gültigkeit der These untersuchen sollte. Die Recherchearbeiten auf der Basis dieses Ansatzes lassen allerdings keine endgültige Aussage über die Gültigkeit der Invarianzthese zu, auch wenn das Vorhandensein des APM die These vor dem Hintergrund von möglicher Kooperation eher stärkt, als sie zu widerlegen.

Organisationstheoretisch bildet das APM aber wahrscheinlich eher das Gegenstück zur hierarchischen Ordnung. Daher muss die Relevanz des herangezogenen Aufsatzes von Her-

bert Altrichter unbedingt weiter untersucht werden, denn geht man davon aus, dass das APM nur ein theoretisches Konstrukt ohne wirkliche Existenz in der Realität ist, würde dies die These schwächen. Die hauptsächlich aufgekommene Frage ist jedoch, ob das Auflösen von Hierarchie an Schulen überhaupt wünschenswert ist und wenn ja, unter welchen Umständen. Auch hier müsste weiter geforscht werden, um diese Frage beantworten zu können.

Auch wenn die Recherche nicht ganz das angestrebte klare Ergebnis lieferte, wurde doch großes Bewusstsein für einige Aspekte - gerade der Schulleitung und des Rollenverhaltens der Lehrer - geschaffen. Der (empfundene) Wert der Arbeit wurde zusätzlich noch dadurch gesteigert, dass ein (zumindest in dieser Form bisher) nicht beachteter Zusammenhang zwischen APM und Schulentwicklung aufgedeckt worden ist, was die Sache sehr spannend gemacht hat.

Das zweite Team hat die These dem Weimarer Schulsystem gegenübergestellt.<sup>115</sup> Leider hat hier die Recherchearbeit nicht so richtig funktioniert, was aber vor allem an dem sehr schwierigen Thema gelegen hat, das nicht das hergegeben hat, was sich das Team erhofft hat. Auch die Texte vom Dozenten konnten nicht wirklich weiterhelfen, um zu einem endgültigen und abschließendem Ergebnis zu kommen. Dies wird ohne Hilfe „von außen“ wahrscheinlich auch nicht erreicht werden können. Dennoch hat die Recherche einen guten geschichtlichen Überblick in die Thematik gegeben, allerdings ohne dabei genügend auf unsere aufgestellte Invarianzthese einzugehen.

Die Mitglieder des Recherchefeldes II haben sich mit international vergleichenden Befunden beschäftigt. Der Fokus lag dabei auf der theoretischen Abhandlung des Textes von Waterkamp sowie später auf praktischen Beispielen. Mit Hilfe der theoretischen Quelle konnte die aufgestellte Invarianzthese erfolgreich widerlegt werden, da der Text viele Gegenbeispiele enthielt. Auch die praktischen Gegenbeispiele (z.B. aus der Schweiz) sind dargelegt und mit theoretischem Hintergrundwissen erläutert worden.

Recherchefeld III schließlich hat sich mit praktisch-einzelfallorientierten Befunden befasst. Hierzu wurden ein selbst erstellter Fragebogen und Interviews als Recherchematerial verwendet.

Als Konsequenz zu dieser Recherche steht definitiv fest, dass es durchaus Änderungspotenzial bezüglich der von uns aufgestellten Invarianzthese gibt, so dass diese nicht ohne Weiteres aufrechterhalten werden kann.

Dies steht im Einklang zu den Ergebnissen der anderen Recherchegruppen.

### *Persönliches Lernempfinden*

Alle Gruppenmitglieder waren am Anfang des Seminars fest davon überzeugt, dass unsere These unumstößlich ist, da sie ein Produkt unserer eigenen Themenfindung war und somit von uns selbst entwickelt wurde. Daher war es besonders interessant zu sehen, wie man sich selbst „umstellen“ bzw. „öffnen“ muss, um Gegenbeispiele zu finden, die die eigene, am Anfang als nicht widerlegbar angesehene These doch revidieren könnten. Dadurch hat man sich kritischer mit anderen Texten und Materialien auseinandergesetzt und sich so immer tiefer in die Materie eingearbeitet, so dass man schließlich zu einer Art Experte wurde.

Positiv an dieser Art zu arbeiten ist war außerdem, dass man sich selbst Aspekte aussuchen konnte, an denen man in den nächsten Wochen arbeiten würde und die einen - neben der Relevanz für den Seminarkontext - auch persönlich interessieren.

Des Weiteren als positiv empfunden wurde die Tatsache, dass die Arbeit projektorientiert war. Somit konnte man im Laufe der Zeit dessen Weiterentwicklung beobachten und

---

<sup>115</sup> Anmerkung des Herausgebers: Der Text wurde nicht in den Seminarreader aufgenommen.

feststellen, dass man seine eigene Sichtweise verändert vorfand. Dadurch, dass jeder persönlich für einen Bereich verantwortlich war, hat man sich viel bewusster mit Texten auseinander gesetzt und sich somit auch intensiver damit beschäftigt.

Abschließend kann man wohl sagen, dass die Erfahrungen erweitert worden sind und man nun sicherlich mit ganz anderen Augen die Entwicklung des Berufsbildes eines Schulleiters in Deutschland und vor allem in NRW mitverfolgen wird. Schließlich haben Änderungen diesbezüglich auch Auswirkungen auf (unseren) Schulalltag und auf unsere Arbeit als zukünftige Lehrer. Dahingehend war die Recherchearbeit und anschließende Erstellung des Ergebnisberichts mit Sicherheit eine Erweiterung des Horizontes.

Zudem können auch die Ergebnisse der anderen AGs zu einem persönlichen Lernfortschritt führen. Hier profitierte „jeder von jedem“. Problematisch wurde es jedoch bei anspruchsvollen Texten, Gruppenplanungen und manchmal bei der Organisation mit anderen Teammitgliedern innerhalb der eigenen AG.

Abschließende Hinweise, dass man sich hätte intensiver bemühen müssen, um die Invarianzthese zu widerlegen, können schnell als Geringschätzung der Arbeit aufgefasst werden, denn Thesen der Art und Weise, wie wir sie aufgestellt haben, können schließlich nicht in wenigen Wochen allumfassend widerlegt werden.

Das autonome Herangehen an das Seminar ist positiv aufgefallen, wobei der Erfolg der Arbeit natürlich immer auch von der Harmonie innerhalb der Gruppe abhängt. Ist diese nicht vorhanden, kann das oftmals von außen ohne Kontrolle statt findende Arbeiten schnell auch zum Risikofaktor werden, so dass das Gelingen des Seminars gefährdet wäre. Hiervon war unsere Gruppe jedoch unserer Meinung nach nicht betroffen.

#### *Teamzusammenarbeit:*

Die Diskussionen, in denen es mehr um die Organisation der Arbeit, als um die Inhalte selber ging, waren sehr effektiv und haben sicherlich, wie die gesamte Seminarorganisation, zu einem Lernfortschritt in punkto „Arbeiten im Team“ geführt. Auch das selbstständige Lernen und Erarbeiten wurde in diesem Seminar gefördert.

Des Weiteren verlief die Kommunikation innerhalb unserer AG zumeist sehr reibungslos, da alle bemüht und engagiert waren. Der Erfolg blieb zuletzt aber auch deswegen nicht aus, da in unserer Gruppe zwei Kommilitonen waren, die mehr Leistungspunkte erreichen wollten. Dies fiel vor allem im Vergleich zu AGs auf, in denen andere Konstellationen herrschten und niemand bereit war, mehr Arbeit entweder selber zu leisten oder diese zumindest nachhaltig zu delegieren und somit zu organisieren.

*Eva-Maria Haupt,  
Leif Ulrich Heimann,  
Leoni Kempken,  
Christina Montenbroich,  
Patrick Nowak,  
Meike Popp,  
Simon Stefan Roth,  
Timo Schöneberg &  
Inken Schröder*

## **5. Muss es immer eine Schulpflicht geben?**

**Arbeitsergebnisse der AG A3  
„Schulpflicht“**

## Zur Arbeit der AG A3 „Schulpflicht“

Die Arbeitsgruppe „Schulpflicht“ setzt sich in ihren Texten intensiv mit der Frage auseinander, ob es im deutschen Schulwesen unbedingt und unabänderlich eine Schulpflicht geben müsse. Unter der Schulpflicht wird dabei eine in Ausnahmefällen aussetzbare staatlich fixierte und durchgesetzte Pflicht aller Einwohner eines Landes verstanden in einer bestimmten Lebensphase regelmäßig und kontinuierliche außerfamiliäre Institutionen aufzusuchen, die extra zum Zweck der systemischen Unterrichtung (Bildung und Erziehung) staatlicherseits eingerichtet oder staatlicherseits als zu diesem Zweck geeignet anerkannt wurden.

In vier Recherche-Teams bemühte sich die AG darum, ihre These von der Invarianz der Schulpflicht historisch, international vergleichend und anhand konkreter Einzelfallbeispiele zu widerlegen. So wurden v.a. anhand des Gothaer Schulmethodus von Andreas Reyher die spezifischen historischen Umstände der Etablierung der Idee einer allgemeinen Schulpflicht in Deutschland im 17. Jahrhundert herausgearbeitet (Abschnitt 5.2.1). Als internationales Beispiel einer Flexibilisierung und Rücknahme der Schulpflicht wurde die US-Praxis einer Ermöglichung und staatliche Anerkennung des Hausunterrichts (Homeschooling) als Alternative zum täglichen Schulbesuch aufbereitet (Abschnitt 5.2.2). Zwei weitere Studien präsentieren schließlich aktuelle Fälle einer impliziten Aufweichung der Schulpflicht in Deutschland, die einerseits auf Grenzen der staatlichen Durchsetzungsfähigkeit der Schulpflicht gegenüber dauerhaft widerständigen Eltern verweisen (Der Fall der „Zwölf Stämme“, Abschnitt 5.2.3) bzw. eine Beschulung durch lediglich virtuell (online) existierende Schulen als schon in Ausnahmefällen mögliche Alternative zum täglichen Schulbesuch vor Ort vorstellen (Der Fall „Tokio Hotel“, Abschnitt 5.2.4).

Im Ergebnis ihrer Recherchen sieht die AG ihre Invarianzthese als weitgehend widerlegt an: Die in Deutschland bestehende Schulbesuchspflicht existiert in anderen Ländern „nur“ als Bildungspflicht, der man auch durch Hausunterricht nachkommen kann. Dabei ist Etablierung des Homeschooling wie in den USA als zukünftige Entwicklung auch in Deutschland zumindest nicht auszuschließen. Zumindest gegenüber einem nachhaltigen Schulboykott von Eltern, so wird in der ersten deutschen Einzelfallstudie deutliche, stoßen staatliche Zwangsmaßnahmen an Legitimationsgrenzen und werden Kompromisse zwischen Staat und Eltern nötig, um die Verbindlichkeit der Schulpflicht für alle Schülerinnen und Schüler zumindest formal zu wahren.

Alternativ votiert die AG vor, ihre These von der Invarianz einer Schulpflicht in die Notwendigkeit einer staatlich festgesetzten Bildungspflicht abzuändern. Im Unterschied zur Schulpflicht würde damit die staatliche Normierung nicht den Ort umfassen. Staatlich zu definieren und zu garantieren wären dennoch – so die AG in ihrem Resümee – Mindestanforderungen an die Inhalte der Bildung bzw. das Bildungsniveau der Bevölkerung. So würde auch die Bildungspflicht der staatlichen Aufsicht unterliegen. Als wirksame Instrumente wären dazu regelmäßige Lernstandserhebungen einzuführen, die über den kontinuierlichen Lernfortschritt der gesamten nachwachsenden Generation informieren und staatliche Einzelfall-Interventionen begründen können.

Die Arbeit der AG A3 war nach einer hoch engagierten und intensiven Phase der Arbeit am Thesenpapier durch eine zunehmende Demotivation geprägt. Einerseits ist dies durch den Rücktritt von 3 AG-Mitgliedern vom Seminar kurz nach Konstituierung der AG und eines weiteren Mitglieds im Arbeitsverlauf zu erklären, den die AG zu verkräften hatte. Zum anderen haben aber auch Inkompatibilitäten und Missverständnisse zwischen den Planungen und Interessen von Dozenten und AG-Mitgliedern den Arbeitsprozess der AG verstört und behindert.

## 5.1 Thesenpapier

### 5.1.1 These

Die Schulpflicht entstand durch einen langen Institutionalisierungsprozess und es etablierte sich eine fixe, statische staatliche Struktur. Allein aufgrund dessen scheint die Schulpflicht invariant. Zudem kommt noch, dass die Schule eine primäre Sozialisationsinstanz ist. Aus systemtheoretischer Sicht ist der Bildungsbereich ein fest etabliertes gesellschaftliches Subsystem. Folglich ist die Schulpflicht der erhaltende Faktor dieses Systems, woraus sich dessen Invarianz noch einmal ergibt.

### 5.1.2 Pädagogischer Hintergrund der Schulpflicht

Die Verifikation der Invarianz der Schulpflicht in Deutschland kann einerseits vor einem historischen Hintergrund erfolgen und andererseits auch unter dem Aspekt der institutionellen Ausgestaltung dessen. Die ersten Ansätze einer (zumindest partiellen) Schulpflicht gab es im Bereich des deutschen Territoriums schon vor fast 400 Jahren. Schon 1619 führte der Stadtstaat Weimar die Schulpflicht ein.<sup>116</sup> Eine generelle Schulpflicht wurde allerdings erst in Art. 145 der konstitutionellen Ordnung von Weimar im Jahre 1919 fixiert.<sup>117</sup> Aus diesem Gesetz geht hervor, dass grundsätzlich jedes Kind/Jugendlicher dazu verpflichtet ist, dieser Aufforderung nachzukommen. Schulpflichtig ist jeder bis zur Beendigung des achtzehnten „Lebensjahres“.<sup>118</sup>

Historische Hintergründe können oftmals als kausale Ansätze für Fragen struktureller Kontinuitäten dienen. Der Prozess der Institutionalisierung von Schulpflicht hat lange ange dauert. Allein dieser Aspekt spricht für die Invarianz der Schulpflicht. Fest etablierte staatliche Strukturen überdauern, sie sind von ihrem Wesen her statisch. In Kamps pädagogischem Taschenlexikon wird Schulpflicht als eine „rechtliche Verpflichtung“ charakterisiert, die besagt, dass „alle schulpflichtigen Kinder u. Jugendlichen [...] regelmäßig am Unterricht teilzunehmen“ haben.<sup>119</sup> Ferner wird dort aufgeführt, dass der Schüler „sich so zu verhalten [hat], wie es zur Erreichung des Schulziels erforderlich ist“.<sup>120</sup> In dieser Definition wird vor allem auch der generelle Charakter, es müssen „alle“ die Schulpflicht erfüllen, betont. Ferner wird die Rolle des Schülers aufgegriffen.

Dieser ist aktives Subjekt, das dafür Sorge zu tragen hat, dass es auch einen Schulabschluss erreicht. In einem weiteren pädagogischen Wörterbuch wird die Schulpflicht nach der Definition von 1919 mit der vorher geltenden Bildungspflicht kontrastiert. Wesentliche Neuerung war es, dass „dem Rechte der Eltern das Recht der Gesellschaft, die Erziehung in bestimmter staatsbürgerlicher Gesinnung zu erzwingen, übergeordnet“ wurde.<sup>121</sup> Hier wird die Rolle der Schule als Sozialisationsinstanz besonders deutlich. Ferner unterstreicht der Gebrauch des Verbs erzwingen, dass es keineswegs nur ein Recht auf Schule ist, sondern vor allem auch eine Pflicht. Dem folgend wird die Schulpflicht als „Eingriff in die persönliche Freiheit“ dargestellt.<sup>122</sup> Dies betont besonders den Pflichtcharakter. Das Gesetz setzt hier dem Selbstbestimmungsrecht eine Grenze.

---

116 So auch Gotha im Jahre 1640. Vgl.: Horney, W. (Hrsg.) (1970). *Pädagogisches Lexikon. Bd. 2. (K-Z)*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 928

117 Vgl. ebd.

118 Vgl. ebd.

119 Vgl. Schorb, A. O. (1967). *Kamps Pädagogisches Taschenlexikon*. 3. Aufl. Bochum: Kamp, S. 190.

120 Vgl. ebd.

121 Schwartz, H. (Hrsg.) (1931). *Pädagogisches Lexikon. Bd. 4 (Rechtschreibung - Zwingli)*. Bielefeld u.a.: Velhagen & Klasing, S. 454.

122 Ebd.

### 5.1.3 Definition der Schulpflicht per Gesetzeslage

#### 5.1.3.1 Die Grundlagen der Schulpflicht

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Regelung der Schulpflicht Ländersache. In NRW ist die Schulpflicht in Art. 8 Abs. 2 der Landesverfassung geregelt: „Es besteht allgemeine Schulpflicht; ihrer Erfüllung dienen grundsätzlich die Volksschule und die Berufsschule.“

Diese Regelung schränkt die Erziehungsrechte der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG) sowie das allgemeine Persönlichkeitsrecht und die allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 GG) der Schüler erheblich ein. Gleichzeitig verbürgt diese Verpflichtung auch einen Mindeststandard an schulischer Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler. Indem die Schulpflicht auch an privaten Ersatzschulen erfüllt werden kann, wird zudem sichergestellt, dass Eltern und Kinder durch die Schulpflicht nicht in ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit eingeschränkt werden.

Die Schulpflicht gilt für alle bildungsfähigen Kinder und Jugendlichen, die in einem Bundesland ihren Wohnsitz, gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Arbeitsstätte (Berufsschulpflicht) haben (vgl. § 34 SchulG NRW). Sie gilt insbesondere auch für ausländische Mitbürger und Staatenlose. Die Schulpflicht kann ruhen, wenn bestimmte Voraussetzungen vorliegen, z.B. die Geburt oder notwendige Betreuung eines Kindes oder die Ableistung eines freiwilligen sozialen Jahres.

#### 5.1.3.2 Beginn und Ende der Schulpflicht

Die Vollschulzeitpflicht beginnt in der Regel für alle Kinder, die bis zum 31. Dezember des laufenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Kalenderjahres (§ 35 Abs. 1 SchulG). Die Dauer der Schulpflicht ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. I

In NRW wird zwischen der 10-jährigen Vollzeitschulpflicht in der Primarstufe I und in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen (§ 37 SchulG) und der sich anschließenden Schulpflicht in der Sekundarstufe II (§ 38 SchulG) unterschieden (Jülich 2008 zu § 34 Rnr. 2)<sup>123</sup>. Der Schüler muss nicht zehn bzw. neun aufsteigende Klassen durchlaufen, sondern es genügt die zehn- bzw. neunjährige Verweildauer (Schulbesuchsjahre). Demzufolge werden in die Berechnung auch freiwillige oder unfreiwillige Wiederholungen eingerechnet.

Sofern durch eine Vorversetzung ein Abschluss erreicht wurde, der erst nach 10 Jahren Schulpflicht vergeben wird, endet die Vollzeitschulpflicht ausnahmsweise ein Jahr früher.

#### 5.1.3.3 Die Überwachung der Schulpflicht; Erfassung der Schulpflichtigen

Die Erfüllung der Schulpflicht wird mit Hilfe des Einwohnermeldeamtes durch die Gemeindeverwaltung (Schulamt) und die Schulen selbst überwacht. Bei Verletzung der Schulpflicht wird zunächst versucht, unter Beteiligung des Jugendamtes eine Verhaltensänderung bei den Schülern und Schülerinnen zu bewirken.

Gelingt dies nicht, besteht die Möglichkeit im Wege von Ordnungsmaßnahmen (schriftlicher Verweis, Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe, vorübergehender Ausschluss vom Unterricht, Androhung der Entlassung von der Schule, Entlassung von der Schule, Androhung und Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes) oder durch Vollstreckungsmaßnahmen bis hin zur zwangsweisen Zuführung der Schüler zur Schule die Erfüllung der Schulpflicht zwangsweise durchzusetzen.

Fernerhin kann im Rahmen eines Ordnungswidrigkeitenverfahrens gegen strafmündige Schüler und Eltern ein Bußgeld bis zu 1.000 EUR festgesetzt werden.

---

<sup>123</sup> Jülich, C. (Hrsg.) (2008). *Schulrechtshandbuch Nordrhein-Westfalen*. München: Luchterhand.

#### 5.1.4 *Privatschulen und Alternativen zum öffentlichen Schulsystem*

Eine weitere denkbare Alternative zum öffentlichen wie auch zum privaten Schulsystem, stellt das so genannte „Homeschooling“ als eine außerschulische Form des Lernens dar, welche sich besonders unter dem Gesichtspunkt der Schulpflicht als höchst problematisch erweist. Eine Vielzahl von Eltern wünscht sich für ihre Kinder das Lernen außerhalb der Reichweite öffentlicher und privater Schulen. Zu den häufig angeführten Argumenten für Homeschooling zählen die Annahme eines sinkenden Bildungsniveaus, negative Sozialisation der Kinder, Gewalt und Mobbing an Schulen, fehlende Lernfreude, sowie die Unfähigkeit vieler Schulen Kinder individuell nach ihren Begabungen zu fördern. Den rechtlichen Anspruch auf Homeschooling könnte man im Artikel 8, Absatz 1 der Landesverfassung NRW, welcher „das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen“ als „Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens“ voraussetzt, als gegeben sehen. Dass sich ganzheitlich schulfreie Formen des Lernens jedoch nicht mit der im Schulgesetz vorgeschriebenen Pflicht zum Schulbesuch (s. § 34 und § 41 SchulG) vereinbaren lassen wird ebenfalls durch das 2. Schulrechtsänderungsgesetz vom 22.06.2006, Zusatz 5 zu § 41 deutlich. Dieses sieht vor, dass die Eltern bei Nicht-Erfüllung der Schulpflicht ihres Kindes „durch Zwangsmittel gemäß §§55 bis 65 Verwaltungsvollstreckungsgesetz NRW zur Erfüllung ihrer Pflichten gemäß Absatz 1 angehalten werden“ können. Der Widerstand gegenüber der Befreiung von der Schulpflicht zeigt sich auch in der Rechtsprechung des Bundesgerichtshofes, der folgendes Urteil erlassen hat: Weigern sich Eltern beharrlich, ihre Kinder der öffentlichen Grundschule oder einer anerkannten Ersatzschule zuzuführen, um ihnen statt dessen selbst "Hausunterricht" zu erteilen, so könne darin ein Missbrauch der elterlichen Sorge liegen, der das Wohl der Kinder nachhaltig gefährde und Maßnahmen des Familiengerichts nach §§ 1666, 1666 a BGB erfordere.

#### 5.1.5 *Begründung der Invarianz von Schulpflicht aus normativer Sichtweise*

*Normatives Interesse an dem Gestaltungsaspekt der Schulpflicht:* An der allgemeinen Schulpflicht sollte unserer Meinung nach nichts geändert werden. Sie stellt sicher, dass Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch einer staatlichen oder außerstaatlichen Schule einheitliche Abschlüsse bekommen, die den Eintritt in die spätere Berufswelt ermöglichen (und vereinfachen). Wäre die neunjährige Schulpflicht abgeschafft, würden Kinder und Jugendliche bildungsfernerer Schichten wahrscheinlich nicht(s) lernen und der Einstieg in das Berufsleben würde damit ungemein erschwert. Auch besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Differenzen und schichtspezifischen Abgrenzungen zwischen Arm und Reich verstärkt oder zumindest verfestigt werden. Für Eltern, die ihr(e) Kind(er) auf Privatschulen schicken oder privat unterrichtet wissen wollen, ist die Schulpflicht ebenfalls wichtig, weil so auch hier einheitliche Schulabschlüsse und eine geregelte Schulzeit sichergestellt werden.

#### 5.1.6 *Umfassende Begründung der gesamten These*

In unserer Arbeitsgruppe waren wir einheitlich der Meinung, dass sich die aufgestellte These „Schulpflicht ist notwendig“ nicht widerlegen lässt. Die Schule ist nicht nur für die Bildung der Kinder erforderlich, sondern trägt auch zur gesellschaftlichen Integration der Kinder bei. Insbesondere für ausländische Kinder ist die Verpflichtung eines Schulbesuches wichtig, da es oftmals der einzige Ort ist, an dem die Landessprache erlernt und gefördert werden kann. Durch die Schulpflicht wird also eine gewisse Grundbildung eines jeden Menschen gesichert. Diese ist auch für die Ausübung einer Berufstätigkeit von hoher Bedeutung. Für das Erlernen eines Berufes wird in unserer heutigen Gesellschaft ein Schulabschluss und somit ein gewisser Grad an Bildung vorausgesetzt.

Unsere These kann allerdings nicht für frühere Zeiten Gültigkeit beanspruchen. So war es beispielsweise im 19. Jahrhundert einigen Familien der Landbevölkerung überhaupt

nicht möglich ihre Kinder in die Schule zu schicken denn die Arbeitskraft der Kinder war für das Überleben der Familie unerlässlich. Auch in anderen Ländern und Kulturen lässt sich die Invarianzthese nicht ohne weiteres anwenden. Beispielsweise in Afrika wäre die Schulpflicht für Kinder von großem Nutzen für die Entwicklung des Landes. Allerdings lässt sich dies kaum ohne weiteres umsetzen. Der Staat kann nur unzureichende Mittel für die Schulbildung zur Verfügung stellen. Dies macht den Schulbesuch von öffentlichen Schulen kostenpflichtig und für viele Familien unerschwinglich. Auch ist es in vielen Gesellschaftsstrukturen üblich, nur in die Ausbildung der männlichen Familienmitglieder zu investieren, da Mädchen nach ihrer Heirat zur Familie des Ehemannes gehören und nicht mehr zum Lebensunterhalt der Familie beitragen.

## 5.2 Ergebnisberichte der Recharteteams

*Simon Roth*

### 5.2.1 Die Schulpflicht im 17. Jahrhundert (Rechartefeld 1)

In diesem Beitrag sollen die ersten Bestrebungen die Schulpflicht institutionell zu verankern thematisiert werden. In einem ersten Schritt soll kurz das Thema Schulpflicht im 16. Jahrhundert angerissen werden. Primär wird sich dieser Beitrag aber mit der Weimarer Schulordnung und dem Gothaer Schulmethodus befassen. Die Behandlung dieser bietet vor allen Dingen verifizierende Argumente für unsere Invarianzthese. Es wird aber auch deutlich werden, dass hieraus auch falsifizierende Schlüsse unserer These gezogen werden können. In den Ausführungen wird ausschließlich Literatur zur Unterstützung herangezogen werden. Zum einen werde ich mich auf die Dissertation von Albrecht Mors beziehen, der eine historischsystematische Betrachtung der Schulpflicht in Deutschland vorgenommen hat. Zum anderen werde ich mich auf einen Aufsatz von Jean Luc Le Cam beziehen, dessen Ausführungen zur Lage im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel weiter darlegen sollen, welche Mittel zur Realisierung der Schulpflicht zur Verfügung standen. Das siebzehnte Jahrhundert ist für den Komplex Schulpflicht eine bedeutende Epoche. Zu dieser Zeit begann die Institutionalisierung des Schulwesens, wobei die treibende Kraft der Staat bzw. das Land war. Bereits im sechzehnten Jahrhundert gab es Bestrebungen eine Schulpflicht einzuführen<sup>124</sup>, diese aber auch *de facto* zu gewährleisten gelang bestenfalls „den großen Lateinschulen.“<sup>125</sup> In den übrigen, „weniger gut organisierten deutschen Schulen“ wurde die Schulpflicht zwar formal-schriftlich fixiert, verblieb aber im Kontext juristischer Theorie.<sup>126</sup>3 Zuwiderhandlungen gegenüber der Schulpflicht hatten keine Konsequenzen für den Schüler oder dessen Eltern. Die faktische Schulpflicht konnte im 16. Jahrhundert also nur extrem eingeschränkt realisiert werden. Dieser Umstand kann also als Falsifikation der Invarianz des Zwangs zum Schulbesuch gesehen werden.

Das Jahr 1619 markiert ein historisch signifikantes Moment hinsichtlich der Schulpflicht. Das Verfassen und der Erlass der Weimarer Schulordnung in diesem Jahr sind von besonderer Relevanz. In ihr wurde „zum ersten Mal in Deutschland in dieser Eindringlichkeit die allgemeine Schulpflicht“ gefordert.<sup>127</sup> Wie in Braunschweig-Wolfenbüttel standen in Weimar zur Durchsetzung des Zwangs zum Schulbesuch staatlich verordnete Mittel zur Verfü-

<sup>124</sup> Siehe hierzu z. B. die Goldberger Schulgesetze aus dem Jahre 1546. Bezug hierzu nimmt: Mors, A. (1986). *Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland*. Tübingen: Anton Brenner. S. 100.

<sup>125</sup> Mors 1986, S. 104

<sup>126</sup> Ebd.

<sup>127</sup> Ebd., S. 116

gung.<sup>128</sup> Sanktioniert werden konnten Zuwiderhandlungen in Braunschweig-Wolfenbüttel mit Geldstrafen für die Eltern oder der Androhung von Gewalt gegenüber dem Schüler.<sup>129</sup> Zur Überprüfung des regelmäßigen Schulbesuchs wurden Schulinspektoren eingesetzt. Allerdings ist auch dies kein hundertprozentig konsistentes Argument für eine faktische allgemeine Schulpflicht. Dies gründet sich darauf, dass die Berichte der Inspektoren lückenhaft sind und nicht die ganze Bandbreite des Schulbesuchs erfassen.<sup>130</sup> Die Weimarer Schulordnung ließ das Argument, die Kinder würden im Haushalt als Arbeitskraft gebraucht, nicht gelten, denn die Sprösslinge würden „zum Gänse-oder Pferdehüten noch zeitlich genugsam kommen.“<sup>131</sup> Das Werk kann als Pionierarbeit auf dem Weg zur allgemeinen Schulpflicht gesehen werden. Allerdings muss auch explizit festgehalten werden, dass sich eine faktische, dauerhafte Realisierung nicht einstellte.<sup>132</sup> Die Institutionalisierung der Schulpflicht schritt derweil trotz schwieriger politischer Verhältnisse (dreißigjähriger Krieg) weiter voran, anders ist der Erlass des im Jahr des Kriegsendes erschienene Gothaer Schulmethodus nicht zu erklären. Dieser ist vor allem vor dem Hintergrund der sozialen Folgen des Krieges entstanden. Herzog Ernst August zu Gotha erkannte „eine außerordentliche Verrohung“ hinsichtlich der Beschaffenheit der sozialen Interaktion.<sup>133</sup> Die Schulpflicht war also auf einen Paradigmenwechsel in der Sozialisation gegründet, sofern man die Vorherige überhaupt als Solche bezeichnen konnte.

Der 1642 unter dem Titel „Special-und sonderbahrer Bericht, wie nechst Göttlicher verleyhung die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz und nützlich unterrichtet werden können und sollen“<sup>134</sup> Gothaer Schulmethodus wurde von dem in der Erziehungswissenschaft oft hierfür gewürdigten Andreas Reyher verfasst. Dieser hatte daher bereits ein paar Jahre vor Kriegsende die langfristigen sozialen Folgen erkannt. Vor diesem Hintergrund schien ihm eine allgemeine Schulpflicht von besonderer Relevanz. Seine Signifikanz erhält der Schulmethodus auch auf Grund dessen, dass dieser erstmals eine Autonomie gegenüber des bis dato referentiellen Bildungsträgers Kirche entwickelte. Reyher war es, der einen für die weltliche Obrigkeit geltenden Bildungsauftrag formulierte. Der Zwangscharakter wird auch dadurch deutlich, dass auf die Befindlichkeiten der Eltern gegenüber der Schulpflicht keine Rücksicht mehr genommen wurde.<sup>135</sup> Ferner betont der Gothaer Schulmethodus generell den sozial inklusiven Charakter von Schulpflicht. Ein Novum gegenüber der Weimarer Schulordnung ist, dass der Schulbetrieb das ganze Jahr über aufrechterhalten wird. Anders als bei allen vorher erschienenen Schulordnungen ist eine Diskrepanz zwischen rechtlicher Theorie und sozialer Praxis nicht gegeben. Das gesamte Bildungsniveau der Gothaer Bevölkerung stieg durch die Schulreform rapide an. Deshalb war der Volksmund auch davon überzeugt, „dass die Bauern Herzog Ernsts gelehrter seien als die Adeligen an anderen Orten.“<sup>136</sup> Dies lässt auch darauf schließen, dass in vielen anderen Teilen Deutschlands ein solcher Standard noch nicht annähernd erreicht war. Letzteres kann also als falsifizierendes Argument der Invarianzthese gewertet werden. Schon allein auf Grund des hohen topographischen Fragmentierungsgrades konnte keine flächendeckende, generelle Schulpflicht im gesamten Heiligen Römischen Reich deutscher Nation

---

<sup>128</sup> Vgl.: Le Cam, J. L. (1999). Schulpflicht, Schulbesuch und Schulnetz im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert. In: H. E. Bödeker & E. Hinrichs (Hrsg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit*. Tübingen: Niemeyer, S. 203-224. Hier: S. 205.

<sup>129</sup> Vgl. ebd.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 216.

<sup>131</sup> Mors 1986, S. 128

<sup>132</sup> Ebd.

<sup>133</sup> Ebd., S. 133.

<sup>134</sup> Diese Information habe ich dem Stoff des Seminars „Die Vorgeschichte der pädagogischen Moderne - Pädagogisches Denken zwischen Reformation und Frühaufklärung“ aus dem Wintersemester 2007/2008 an der Universität Wuppertal bei Herrn PD Dr. Brachmann entnommen.

<sup>135</sup> Mors 1986, S. 136

<sup>136</sup> ebd.

realisiert werden. Aus formal-juristischer Sicht erfährt unsere Invarianzthese auf Grund des verwendeten Materials eine Verifikation. Die Realisierung einer faktischen Schulpflicht kann aber nur für das Herzogtum Gotha-Sachsen gelten.

Abschließend kann angemerkt werden, dass Andreas Reyher schon damals Argumente für die Einführung einer Schulpflicht nannte, die auch heute noch in der Diskussion dieses Themas genannt werden. Die Institution Schule hat durch die Schulpflicht in ihrer Funktion als Sozialisationsinstanz an Relevanz gewonnen. Sie ist, neben der Familie, der Gruppe der Gleichaltrigen (Peer-Group), der Schule und den Massenmedien<sup>137</sup> eine primäre Sozialisationsinstanz.

Vor dem Hintergrund einer modernen Gesellschaft, in der Wissen und somit auch Erziehung und Bildung von zentraler Relevanz sind, kann die Notwendigkeit einer Schulpflicht gut nachvollzogen werden. Bildungschancen determinieren essentiell die beruflichen Karrieremöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Der Staat hat mit der Schulpflicht die Grundlage für den Erwerb eines, für die moderne Gesellschaft notwendigen, Mindestmaßes an Bildung geschaffen.

*Eva-Maria Haupt und Patrick Nowak*

## 5.2.2 Homeschooling in den USA (Recherchefeld 2)

### Vorgehen des Rechercheteams

Nach der Zuteilung in unsere Gruppe begannen wir gemeinsam mit der Literaturrecherche zum Thema Homeschooling in den USA. Hierzu bedienten wir uns des Education Resources Information Centers (ERIC). ERIC ist ein Netzwerk englischsprachlicher pädagogischer Literatur. Wir entschieden uns für die Bearbeitung der folgenden Texte:

*Stevens, Mitchell L. "The Normalisation of Homeschooling in the USA". *Evaluation and Research in Education* 2-3 (2003): 90-100.*

*Feinberg, Evan & Lips, Dan. „Homeschooling: A Growing Option in American Education“. *Backgrounder* April 2008: 1-8. <[www.heritage.org/Research/Education/bg2122.cfm](http://www.heritage.org/Research/Education/bg2122.cfm)> (18.12.08.)*

Um ein konstruktives Ergebnis unserer Literaturrecherche zu gewährleisten, beschlossen wir, dass jeder von uns jeden Text vollständig bearbeitet. Einige wenige noch offene Fragen konnten wir im Gespräch und durch die Lektüre weiterer Quellen klären. Einer der zitierten Texte stammt aus einer für uns besonders relevanten Quelle, der Zeitschrift *Evaluation and Research in Education*, die 2003 eine gesamte Ausgabe dem Thema Homeschooling und seinem internationalen Status gewidmet hat.

Nachdem inhaltlich keine weiteren Fragen mehr offen waren, begannen wir, unsere Ergebnisse zu komprimieren und eine übersichtliche Gliederung unseres Textes zu erstellen. Als eine nachvollziehbare und sinnvolle Möglichkeit, die zu Beginn formulierte Invarianzthese anzugreifen erschien es uns, die Historie und die damit einhergehenden Konflikte des Homeschoolings in den Vereinigten Staaten festzuhalten, um dann die dort getroffenen Lösungsansätze schließlich auf Deutschland projizieren zu können. Zum Ende unserer Arbeit griffen wir nun unsere zu Beginn aufgestellte These wieder auf, um abschließend zu beurteilen, ob unsere Invarianzthese falsifizierbar ist oder nicht.

---

<sup>137</sup> Diese Einteilung nahm der Politikwissenschaftler Wolfgang Bergem in seiner Dissertation vor. (S.: Bergem, W. (1993). *Tradition und Transformation -eine vergleichende Untersuchung zur politischen Kultur in Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 204ff)

## Inwiefern kann das Beispiel Homeschooling in den USA die Invarianzthese angreifen?

Während Homeschooling, also das Unterrichten zu Hause, in Deutschland keine legale Basis hat, findet das Konzept in den USA breite Unterstützung. Dies war jedoch nicht immer der Fall. Noch vor wenigen Jahrzehnten galt Homeschooling in den USA als illegal und seine Anhänger hatten mit kritischen Stimmen seitens der Politik als auch der Gesellschaft zu kämpfen. Letztendlich erreichte Homeschooling in den USA nach langjähriger Erfahrung den Status der Legalität und wird nun als gesetzliche und gesellschaftliche Alternative zum öffentlichen Schulsystem anerkannt. Jedoch stellt sich nun die Frage, wie diese Entwicklung möglich gewesen war. Worin besteht der Erfolg und welche Gründe lassen sich hierfür finden? Ist ein Verzicht auf die Schulpflicht im Sinne der Erlaubnis des Homeschooling auch in Deutschland denkbar?

### Befunde

Eine wachsende Anzahl an Amerikanern entscheidet sich dazu, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten. Hierbei werden Kinder außerhalb der öffentlichen Schulen von Eltern oder anderen Personen unterrichtet. Die Anzahl der Schüler, die in den USA zu Hause unterrichtet wird, steigt stetig an. So berichtet sowohl das Department of Education als auch das National Home Education Research Institute, dass es 1999 ca. 850000 Kinder gab, die sich dieser alternativen Bildungsform bedienten. 2003 waren es bereits 1,1 Mio. Kinder (2,2 % der Schulbevölkerung) und in den Jahren 2005 - 2006 1,9 - 2,4 Mio. Kinder. Die Anzahl der Kinder, die durch Homeschooling ihrer Bildungspflicht nachkommen, steigt jährlich an. Das National Home Education Research Institute schätzt den Anstieg pro Jahr auf 7-12 %.<sup>138</sup>

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die einzelnen Bundesstaaten der USA jeweils eine unterschiedliche Gesetzeslage vorweisen. Hier reicht das Spektrum von keinen Einschränkungen für Homeschooling über gemäßigte Gesetzeslagen bis hin zu solchen, die Homeschooling mit hohen Einschränkungen begegnen. Hohe Auflagen finden sich besonders im Osten der USA z.B. im Bundesstaat New York, moderate Auflagen besonders im Südosten und niedrige im Südwesten. Unter hohen Auflagen werden beispielsweise Testergebnisse und professionelle Evaluation gezählt.<sup>139</sup> Mittlerweile gibt es in den USA gut ausgebildete Online-Homeschooling-Netzwerke, über die Materialien ausgetauscht werden können. Es ist ebenfalls zu beobachten, dass mehr weiße als schwarze oder hispanische Kinder zu Hause unterrichtet werden. Homeschooling ist auch wahrscheinlicher, wenn nur ein Elternteil arbeitet und nicht mehr als 75.000 Dollar pro Jahr verdient werden sowie wenn mindestens eines der Elternteile studiert hat.<sup>140</sup> Gründe, die von Eltern als Motiv für Homeschooling angegeben werden, sind Sorgen im Bezug auf die Umgebung anderer Schulen (85%), Unzufriedenheit mit dem Unterricht an anderen Schulen (68%) und eine inakzeptable religiöse und moralische Unterweisung (72%).<sup>141</sup>

Dennoch sind Untersuchungen über die Effektivität von Homeschooling begrenzt. So existieren keine kontrollierten Untersuchungen, in denen Homeschooler mit Nicht-Homeschoolern direkt verglichen werden. Es gibt jedoch viele Hinweise darauf, dass Homeschooler sich gut in einem akademischen Umfeld zurechtfinden und traditionellen High School Absolventen in Nichts zurückstehen.<sup>142</sup> Historisch betrachtet ist Homeschooling in seiner traditionellen Form eine primäre Methode in der Geschichte der Vereinigten Staaten. Eltern haben ihre Kinder bis zum Aufkommen der compulsory education laws im Jahre

<sup>138</sup> Vgl. Feinberg, E. & Lips, D. (2008). „Homeschooling: A Growing Option in American Education“. *Background* April 2008: S. 1-8, hier S. 2.

<sup>139</sup> Vgl. ebd., S. 2f.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., S. 3.

<sup>141</sup> Vgl. ebd., S. 4.

<sup>142</sup> Vgl. ebd.

1852, also der allgemeinen Schulpflicht, stets zu Hause unterrichtet. Die allgemeine Schulpflicht führte schließlich dazu, dass das Homeschooling für den Großteil an Bedeutung und natürlich auch seine rechtliche Grundlage verlor. Seit dieser Zeit gab es Widerstände seitens der Befürworter von Homechooling, die versuchten, ein im Rahmen der Schulpflicht legales Fundament zu schaffen. Im Zuge der Verabschiedung spezieller Gesetze zur Legalisierung von Homeschooling stieg die Zahl der Kinder, die so unterrichtet wurden<sup>143</sup>.

Seit den späten 70er Jahren gab es erste Bemühungen, den gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmen für Homeschooling zu ändern. Homeschooling kam als eine Art von den Normen abweichende Praxis auf und wurde im Laufe der folgenden Jahrzehnte eine akzeptierte und „normale“ Alternative zur öffentlichen Schule, während sich Befürworter zu Beginn oft feindlichen Reaktionen ausgesetzt sahen. Zum Ende der 70er Jahre sowie zu Anfang der 80er Jahre mussten Kinder zur Schule geschickt werden, andernfalls erwarteten die Eltern legale Sanktionen. Homeschooling galt somit als gewagtes Unterfangen und stieß nicht nur seitens der Politik, sondern auch bei großen Teilen der Bevölkerung auf Unverständnis<sup>144</sup>.

Als entscheidender Faktor für die Akzeptanz und „Normalisierung“ von Homeschooling wird in der Sekundärliteratur die soziale Bewegung als innovative Gruppierung und Kraft zur Veränderung gesehen<sup>145</sup>. Im US-Kontext organisierten sich die Befürworter des Homeschooling zunächst als Minderheit der US-Gesellschaft in Interessengruppen. In den USA lässt sich diese anfängliche Bewegung in zwei organisatorische Flügel einteilen, was in diesem Kontext mit „dual history“<sup>146</sup> bezeichnet wird. Auf der einen Seite waren die progressiven Pädagogen, auf der anderen die konservativen Protestanten. Zu den ersteren zählen beispielsweise die Anhänger John Holts, ein liberaler Schulreformer der 60er Jahre, der das öffentliche Schulsystem kritisch hinterfragte und Zuspruch unter den Eltern des Free School Movement fand. Darüber hinaus spielten Raymond und Dorothy Moore eine entscheidende Rolle: sie entwickelten ihre eigene Version des Homeschooling, welche Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie mit traditionellen Konzepten der Familienautorität vereinbarte. Erste Anhänger fanden sich folglich unter konservativen Protestanten<sup>147</sup>.

Generell lässt sich feststellen, dass Homeschooling zunächst unter eher unkonventionellen Personengruppen Zuspruch fand, unter Leuten, die sich fernab des kulturellen Mainstream sahen. Stevens hebt hervor, dass die Anfänge nicht wie oft behauptet rein religiös waren, sondern es sich eher um eine ideologisch diverse Bewegung handelt, die der individuellen Entwicklung des Kindes in besonderem Maße beitragen will. Der Entwicklung des Individuums kam seit den 60ern immer mehr Bedeutung zu. So stießen auch immer mehr pädagogische Konzepte wie Waldorf oder Montessori bei den Amerikanern auf Interesse, in denen das Individuum im Mittelpunkt steht<sup>148</sup>. Diese neue Bewegung sah sich aber seit ihrem Beginn in den USA verschiedenen Widerständen ausgesetzt. Diese waren gesetzlicher Natur, aber auch die vorherrschende Skepsis in der Bevölkerung und der institutionelle Widerstand der öffentlichen Schulen. Die Homeschool Legal Defense Association (HSLDA), eine in den 80ern gegründete Interessenorganisation für Homeschool Familien, kämpfte gegen ein gesetzliches Verbot von Homeschooling. Die Arbeit der Organisation ist maßgeblich für den heutigen legalen Status von Homeschooling in den USA verantwortlich. Dabei ist die HSLDA seit Mitte der 90er eine der wichtigsten Vertreter von Homeeducation<sup>149</sup>.

---

<sup>143</sup> Vgl. ebd., S. 2

<sup>144</sup> Stevens, M. L. (2003). „The Normalisation of Homeschooling in the USA“. *Evaluation and Research in Education* 17: 2-3 (2003): 90-92

<sup>145</sup> ebd.; S. 90

<sup>146</sup> ebd.; S. 92.

<sup>147</sup> ebd.

<sup>148</sup> ebd.; S. 96

<sup>149</sup> ebd.; S. 93

Aber diese erreichte Legalität ist nicht mit einer allgemeinen Akzeptanz gleichzusetzen. So arbeiten Befürworter seit den 80ern daran, das allgemeine Bild von Homeschooling in der Bevölkerung zu verbessern. Dies geschah erfolgreich über die US-Medien und ausgiebige Berichte über das Konzept im Fernsehen.

Es folgten Ausstrahlungen von Formaten, in denen Homeschool-Haushalte vorgestellt wurden, Diskussion der rechtlichen Lage, Informationen über die wachsende Anzahl von Homeschoolern, verschiedene Positivbeispiele für Homeschooling, Kommentare von Befürwortern und Kritikern. Homeschooling sollte als nationale, legale und erfolgreiche Methode hervorgehoben werden<sup>150</sup>. Auch musste eine Integration von Homeschoolern in den Organisationsapparat der Gesellschaft stattfinden und eine Gleichwertigkeit der Abschlüsse garantiert werden. Ebenfalls musste eine Anerkennung von Homeschoolern z.B. auch beim Militär erfolgen. Programme mussten erstellt werden, die es erlauben, von den „state educational services“ zu profitieren.

Der Erfolg von Homeschooling in den USA lässt sich an bestimmten Eigenschaften der US-Gesellschaft festmachen. So ist die Rechtssprechung für Bildungsangelegenheiten in besonderem Maße dezentralisiert, da die Verantwortung bzw. die Aufsicht den Bundesstaaten und lokalen Regierungen und Verwaltungen (state and local governments) obliegt. Die Dezentralisierung im Bezug auf Bildungsfragen ermöglicht mehr Möglichkeiten zum Austesten von innovativen Ideen. Diese können einfacher regional ausgetestet werden, ohne dass eine Abhängigkeit von einer zentralen Instanz besteht. So konnte auch Homeschooling sich zunächst als dezentralisierte Bewegung bewähren<sup>151</sup>.

Des Weiteren spielt der Hintergrund des Glaubens eine große Rolle. Ungefähr 25% der Bevölkerung können als konservative Protestanten eingeschätzt werden. Bei dieser Gruppe stößt das Konzept des Homeschooling auf besonderen Zuspruch. Die konservativen Protestanten haben sich als besonders erfolgreich, aktiv und gut organisiert in ihrem Einsatz für das alternative Bildungskonzept erwiesen. Die Organisation des Homeschoolings, von der alle gleichermaßen profitieren, wird auch heute noch von den konservativen Protestanten dominiert. Die generelle Skepsis gegenüber der Rolle des Staates und dessen Beitrag zur Bildung der Kinder hat die öffentliche Bildung geformt. Die Rolle des Staates im Bezug auf die Jurisdiktion über Bildung wird diskutiert und in diesem Licht ist auch die Debatte um Homeschooling zu sehen. Die Bedürfnisse der Kinder scheinen in den Vordergrund zu rücken<sup>152</sup>.

### *Diskussion und Ausblick*

Inwiefern ist also nun ein Vergleich mit Deutschland zulässig, zumal in Deutschland eine allgemeine Schulpflicht herrscht, während in den USA „nur“ eine allgemeine Bildungspflicht besteht? Inwiefern kann dies die Invarianzthese angreifen? Das Beispiel USA verdeutlicht, wie ein durch Gesetze und Gesellschaft zunächst abgelehntes Konzept dennoch durchgesetzt werden konnte. Homeschooling als Alternative zum öffentlichen Schulsystem konnte durch das Engagement einer sozialen Bewegung den Status der Legalität und auch der Akzeptanz in der Bevölkerung erreichen. Die Möglichkeit der Legalisierung von Heimunterricht im Sinne einer weiter gefassten Bildungspflicht und in dieser Hinsicht der Verzicht auf die Schulpflicht, werden am untersuchten Fallbeispiel USA deutlich. Ein Blick auf die Entstehung der Homeschool-Bewegung und deren Entwicklung in den USA sowie die Tatsache, dass Homeschooling sich noch in den 80er Jahren in den Köpfen der Amerikaner als eine legale Alternative zum Schulsystem durchsetzen musste, regt dazu an, zu überdenken, ob eine Legalisierung und Imageverbesserung nicht auch in Deutschland möglich ist.

---

<sup>150</sup> ebd.; S. 93.

<sup>151</sup> ebd.; S. 94-95

<sup>152</sup> ebd.; S. 95

Die anfänglichen Einwände und Widerstände, mit denen sich die Homeschool-Bewegung in den USA konfrontiert sah, sind auch in Deutschland aktuell. Viele Eltern und auch Pädagogen, die schülerzentrierte Reformen und mehr Entscheidungsfreiheit fordern, werden nicht ernst genommen. Ein oft angeführter Einwand ist, Kinder könnten in der Heimschule nicht ausreichend sozialisiert und auf das Leben vorbereitet werden. Hält man sich jedoch die positiven Erfahrungen mit Heimunterricht in den USA vor Augen, so scheint dieser Einwand abgemildert und überdenkenswert. Die in der Sekundärliteratur beschriebenen Widerstände gegenüber dem Homeschooling in den USA finden sich ebenfalls in Deutschland. Zum einen ist Homeschooling gesetzlich durch die allgemeine Schulpflicht ausgeschlossen, zum anderen mangelt es dem Konzept an Akzeptanz und viele Bürger betrachten Homeschooling mit Skepsis. Eine Legalisierung und Normalisierung von Homeschooling wie beim Beispiel der Entwicklung in den USA, lässt sich für Deutschland jedoch nicht ausschließen.

Betrachtet man gerade die von den Aktivisten überwundenen Widerstände, so kann man davon ausgehen, dass diese auch in Deutschland aufgelöst werden könnten. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass es eine soziale Bewegung gibt, die sich die Abschaffung der Schulpflicht im Sinne einer weiter gefassten Bildungspflicht zum Ziel setzt. Bezieht man sich auf den Artikel von Stevens, so scheint eine ideologisch diverse Bewegung als notwendig, diese muss jedoch nicht religiös sein. So könnten sich Interessenverbände und -vertretungen für die Legalisierung des Konzeptes einsetzen, wie es in den USA die Homeschool Legal Defense Association macht.

Zudem könnte dafür gesorgt werden, dass das Image von Homeschooling als schulfreie Bildungsalternative verbessert wird. Dies könnte wie in den USA über die Medien geschehen, über die die Bürger über das Konzept aufgeklärt werden. Dabei kann man sich auch auf die Vorarbeit im Sinne der Imageverbesserung stützen, die bereits in den USA geleistet wurde. Unter der Voraussetzung, dass sich ausreichend Aktivisten in einer Homeschool-Bewegung zusammenfinden, sich mobilisieren und organisieren wie beim untersuchten Beispiel, erscheint die Abschaffung der Schulpflicht zu Gunsten von Homeschooling im Rahmen einer Bildungspflicht auch im deutschen Kontext durchaus umsetzbar. Die von uns zu Beginn formulierte Invarianzthese, dass die Schulpflicht in Deutschland nicht abschaffbar sei, kann unter Berücksichtigung des untersuchten internationalen Beispiels nicht eindeutig falsifiziert werden, ihre Gültigkeit scheint dadurch dennoch stark eingeschränkt.

*Meike Popp und Leoni Kempken*

### **5.2.3 Der Fall der „Zwölf Stämme“ (Recherchefeld 3)**

#### *5.2.3.1 Zielstellung*

Es gibt weltweit immer wieder Sekten oder Glaubensgemeinschaften die in einen Konflikt mit dem Staat geraten, da sie ihre Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht in die staatliche Schule schicken wollen. Dahinter stecken meist Glaubenskonflikte oder ein nicht Übereinandertreffen unserer gesellschaftlichen Vorstellungen mit ihren Weltanschauungen. Dabei rücken auch immer wieder alternative Schulsysteme in die Diskussion. Wir möchten dieses Problem anhand der Glaubensgemeinschaft der Zwölf Stämme in Deutschland veranschaulichen.

Mit ihrem Kampf für die Befreiung ihrer Kinder von der staatlichen Schulpflicht haben sie immer wieder die Diskussionen in der Gesellschaft entfacht und für zahlreiche mediale Berichterstattungen gesorgt. Diese Diskussion werden wir versuchen, von verschiedenen Standpunkten zu beleuchten. Unsere Zielstellung ist es, herauszufinden inwiefern die Argumentationen der Mitglieder der Zwölf Stämme gegen die bestehende Schulpflicht unsere aufgestellte Invarianzthese widerlegen kann.

### 5.2.3.2 Vorgehen/Material

Da es eine Vielzahl an Fällen gibt in denen Glaubensgemeinschaften oder Sekten, auf Grund der Nichtbeachtung der Schulpflicht mit dem Staat in einen Konflikt geraten, mussten wir zunächst einmal entscheiden, welchen dieser Fälle wir konkret veranschaulichen wollten. Da die Diskussion über das Vorgehen der Zwölf Stämme in den Medien wohl am meisten Aufsehen erregte und somit eine Reihe an Material bot, entschieden wir uns für dieses konkrete Beispiel. Die Recherche erfolgte hauptsächlich über das Internet, da Fachliteratur zu diesem konkreten Fall nicht aufzufinden ist. Zunächst beschäftigten wir uns mit der Glaubensgemeinschaft der Zwölf Stämme allgemein, um den Hintergrund für ihr Handeln nachzuvollziehen. Erst anschließend zogen wir Berichterstattungen über den Verstoß gegen das Schulgesetz hinzu und versuchten anhand derer verschiedenste kritische Meinungen aufzuzeigen.

### 5.2.3.3 Die Glaubensgemeinschaft „Zwölf Stämme“

Ursprünglich wurde die Glaubensgemeinschaft der 12 Stämme 1970 in den USA gegründet, ist allerdings durch stetigen Zuwachs von Mitgliedern heute auch in Europa, Nordamerika, Südamerika und Australien zu finden. Nach eigenen Angaben leben mittlerweile weltweit etwa zweitausend Männer, Frauen und Kinder aus allen Gesellschaftsschichten in gemeinschaftlichen Kommunen und teilen Besitz, Arbeit und freizeitliche Aktivitäten. Sie sehen sich selbst nicht als religiöse Bewegung, begründen ihren Ursprung aber dennoch mit Zitaten aus der Bibel und der Liebe zu Gott.

*„Doch selbst im neuen Testament finden wir Hinweise darauf, dass Gottes Volk ein Zwölfstämmevolk war und sein muss.“<sup>153</sup>*

Moderne Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden von den Mitgliedern der Zwölf Stämme strikt abgelehnt. Ihre Gesellschaft wird nicht durch Regeln und Gesetze bestimmt, wie es in unserem Zusammenleben der Fall ist. So lehnen alle Mitglieder auch die vom Staat vorgeschriebene Schulpflicht weitestgehend ab. Sie erklären ihren Standpunkt damit, dass sie ihre Kinder vor schlechten Einflüssen unseres Schulsystems schützen möchten. Die in unseren staatlichen Schulen gelehrt Evolutionstheorie sowie der Sexualkundeunterricht decken sich nicht mit den Glaubensvorstellungen und Lebensweise der Zwölf Stämme. Sie ziehen es vor, ihre Kinder durch Heimunterricht auf das Leben vorzubereiten, um sie von Gewalt, Drogen und Sexualität weitestgehend fernzuhalten und die christliche Schöpfungslehre zu unterrichten.

Besondere öffentliche Aufmerksamkeit erlangte ein gravierender Fall von Schulverweigerung in Bayern.<sup>154</sup> Eine Gruppe von Eltern aus der Glaubensgemeinschaft der Zwölf Stämme, die gemeinsam auf einem Gut bei Klosterzimmern Nordschwaben leben, weigerte sich über vier Jahre lang (von 2001 bis 2006) ihre 32 Kinder in Schule zu schicken, an der sie die

---

<sup>153</sup> <http://www.zwoelfstaemme.de/warumzwoelfstaemme.html>

s.a. Schwabe, Alexander (2002): Mit Liebe durch die Apokalypse. Artikel aus Spiegel-Online vom 12.11.2002. URL: <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,221504,00.html>

<sup>154</sup> "Zwölf Stämme" erhalten eigene Schule. Artikel aus Spiegel-Online vom 29.08.2006. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,434193,00.html>

Glaubensgemeinschaft lässt Kinder nicht in die Schule. Nachricht im GEOLino-Newsticker vom 19.10.04. URL <http://www.geo.de/GEOLino/nachrichten/2934.html>;

Merkwürdiger Schulstreit beendet. Nachricht im GEOLino-Newsticker vom 07.02.06. URL: <http://www.geo.de/GEOLino/nachrichten/5015.html>

Neue Verhandlungen im Streit um Schulpflicht. Staat und Glaubensgemeinschaft "Zwölf Stämme" prüfen Lösung mit Privatschule. Online-Artikel des Evangelischen Presseverbandes für Bayern vom 1.12.2005. URL: <http://www.epv.de/node/1444>

tu felix bavaria? - eher nicht.... Blogeintrag auf <http://blog.staatsrecht.info> vom 30.08.2008. URL: <http://blog.staatsrecht.info/?p=287>

Schulpflicht erfüllen könnten.<sup>155</sup> Wegen des Hausunterrichts und des anhaltenden Schulboykotts hatte das Amtsgericht Nördlingen zwischenzeitlich die Erzwingungshaft gegen insgesamt 18 Väter und Mütter beschlossen, um auf diese Weise die Erfüllung der Schulpflicht durchzusetzen. Allerdings führte dies ebenso wenig wie verhängte Bußgelder in Höhe von insgesamt 150.000 € zu einer Einsicht der Eltern.

Nach einer Polizeiaktion im Jahr 2002, bei der 23 Kinder zwangsweise in eine öffentliche Schule gebracht wurden, gab es jedoch von mehreren Seiten Vorwürfe gegenüber dem zuständigen bayrischen Kultusministerium. Dieses wehrte sich allerdings mit der Aussage, dass die Mitglieder der Zwölf Stämme nicht kompromissbereit gewesen wären.

*„Das Kultusministerium konterte, den Eltern sei immer wieder aufgezeigt worden, welche Unterrichtsmöglichkeiten auch außerhalb des staatlichen Schulwesens bestünden. Die „Zwölf Stämme“ hätten sich aber nie auf einen echten Dialog eingelassen. Der Staat müsse Kindern das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gewähren und auch die Chance geben, sich in der Schule mit anderen Werthaltungen.“<sup>156</sup>*

Allgemein stellte sich zusätzlich die Frage, ob ständige Polizeivorfürungen und Haftstrafen zu einem Lernerfolg bei Kindern führen.

Letzten Endes kam es dennoch zu einer Einigung zwischen dem Kultusministerium und der Glaubensgemeinschaft. Dem jahrelangen rechtswidrigen Zustand wurde durch die Einrichtung einer privaten Ergänzungsschule ein Ende gesetzt. Mit der zunächst auf ein Jahr befristeten Genehmigung erhalten die Zwölf Stämme die Möglichkeit, ihre Kinder in dieser unter staatlicher Kontrolle stehenden Privatschule zu unterrichten, ohne Sexualkunde und Evolutionslehre. Durch das Kultusministerium wurde ein angepasster Lehrplan festgelegt, welcher anstatt dem gängigen Religionsunterricht Ethikunterricht vorsah. Außerdem kann jederzeit eine Lernstandskontrolle der staatlichen Schulbehörde vorgenommen werden.

Die Kosten für den gesamten Unterricht trägt allerdings die Glaubensgemeinschaft. Angestellte Lehrer dürfen selber ausgesucht werden und es ist auch möglich, dass eigene Lehrer aus den Reihen der Gemeinschaft unterrichten. Diese müssen allerdings einen pädagogischen Eignungstest durchlaufen und sich für den Beruf des Lehrers qualifizieren. Diese Lösung scheint zunächst alle Beteiligten zufrieden zu stellen.

Argumentieren lässt sich auch damit, dass Kinder von privaten Schulen oftmals einen deutlichen Lernvorsprung im Vergleich zu Absolventen staatlicher Schulen haben. Dennoch kann man sich die Frage stellen, ob es den betroffenen Kindern nicht schadet, keinen Kontakt zu einem sozialen oder kulturellem Umfeld zu haben. Kinder, die ausschließlich im Sinne einer bestimmten Weltanschauung erzogen werden, dürften im Laufe ihres Lebens eventuell Probleme haben, anderen Vorstellungen gegenüber tolerant und offen zu sein. Ein weiteres Problem besteht darin, dass es sich bei den Schulen der zwölf Stämme lediglich um Ergänzungsschulen handelt. Es ist trotz der Kontrolle des Staates nicht gesichert, dass die dort erworbenen Abschlüsse uneingeschränkt anerkannt werden.

#### 5.2.3.4 Diskussion

Ganz umgehen lässt sich die Schulpflicht nicht, da es wichtig ist, dass jedes Kind in Deutschland ein gewisses Niveau an Allgemeinbildung erreicht und dies ohne staatliche Kontrolle schwer überprüfbar ist. Der Aspekt der sozialen Integration ist weitaus schwerwiegender. In der Schule lernen Kinder auch soziale Integration und Toleranz bzw. den Umgang mit Andersdenkenden. Dies ist in einem eingeschlossenen Kreis, wie dem der Sekte

<sup>155</sup> Eine chronologische Darstellung des Schulkonflikts aus Sicht der Glaubensgemeinschaft „Zwölf Stämme“ mit einer umfangreichen Dokumentation der Korrespondenz mit dem Ministerium, von Presseartikeln, findet sich unter <http://www.zwoelfstaemme.de/Chronologie/chronologieHU.htm>

<sup>156</sup> Sieben Väter widerstandslos verhaftet. Artikel aus Spiegel-Online vom 18.10.2004. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,323695,00.html>

„Zwölf Stämme“, nur schwer erreichbar. Die Evolutionstheorie und Sexualkunde mag nicht in jedes Weltbild passen, dennoch ist sie ein wichtiger Teil der Gesellschaft und nicht ganz auszublenden. Generell zeigt unser Beispiel aber, dass in der Schulpolitik ein Platz für die Diskussion rund um das Themengebiet „Homeschooling“ sein sollte. Wir sehen hier also unsere Invarianzthese, Schulpflicht sei notwendig, kritischer. Eine Schulpflicht ist einerseits notwendig, da - wie Eingangs erwähnt - der Aspekt der sozialen Integration nicht von der Hand zu weisen ist und bei unserem Beispiel diese fraglich erscheint.

Andererseits nimmt die Brutalität an Schulen zu. Nach einer Untersuchung der Ruhr-Universität Bochum hat jeder fünfte Hauptschüler einen Mitschüler schon einmal so brutal verprügelt, dass dieser zum Arzt musste. An Gesamtschulen haben 14 Prozent der Schüler in den letzten zwölf Monaten eine solche Körperverletzung begangen, an Gymnasien sind es acht Prozent. So ist die Gewaltbereitschaft zwar nicht gestiegen, die Brutalität jedoch schon<sup>157</sup> und es bleibt zu diskutieren, ob dies eine Erfahrung ist, die Kinder machen sollten. Auch ist es nachvollziehbar, dass Menschen, welche einen starken christlichen Glauben haben, an der Evolutionstheorie zweifeln und nicht möchten, dass ihre Kinder mit dem Thema Sexualität in dem Maße, wie es in Schulen oft der Fall ist, konfrontiert werden. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass eine Bildungspflicht in jedem Falle existieren sollte, aber diese nicht zwingend in der Schule stattfinden muss.

Bildungspflicht wird wie folgt verstanden: „(...) Vermittlung von Wissen ist für das Kind nicht an den Besuch einer Schule gebunden. Werden Kinder zu Hause unterrichtet, so wird z.B. in Österreich der Wissensstand der Kinder in regelmäßigen Abständen überprüft, wobei diese Prüfungen im Prinzip von jeder beliebigen staatlichen Schule übernommen werden können.“<sup>158</sup>

Aufgrund der Tatsache, dass die „Zwölf Stämme“ eine Sektengemeinschaft ist, ist dies auch ein extremes Beispiel für das Thema Schulpflicht. Generell sollte ein Mittelweg gefunden werden. Eltern sollten durchaus das Recht haben, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten, jedoch sollten diese alle Themen abdecken, die auch in der Schule unterrichtet werden. So gewährleisten sie ihren Kindern ein identisches Bildungsniveau wie Schülern, die eine staatliche Schule besuchen.

### *5.2.3.5 Ausblick*

Wir denken, dass sich das Thema „Homeschooling“ zukünftig in der allgemeinen Schuldiskussion etablieren wird, da immer mehr Nachbarländer Deutschlands diese bereits zum Thema machen. Der Aspekt der Ergänzungsschule, welche Schulen in freier Trägerschaft sind, die jedoch nicht die Schulpflicht (ausgenommen staatlich anerkannte Ergänzungsschulen in Nordrhein-Westfalen) erfüllen, ist durchaus eine offene Frage, die sich in Verbindung mit dem Thema „Bildungspflicht“ stellt.

*Christina Montenbroich*

## **5.2.4 Tokio Hotel als „Schulverweigerer“ (Recherchefeld 3)**

### *5.2.4.1 Zielstellung*

Im praktischen Recherchefeld geht es in diesem Text um ein Beispiel, das intensiv in den Medien diskutiert wurde. Zwei Bandmitglieder der Band Tokio Hotel sollen angeblich die Möglichkeit bekommen haben, ihre Schulpflicht entlassen zu bekommen. Aus diesem Grunde soll die Recherche sich mit diesem Beispiel auseinandersetzen, indem untersucht wird,

<sup>157</sup> <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,347930,00.html>

<sup>158</sup> <http://lexikon.calsky.com/de/txt/h/ha/hausunterricht.php>

ob die Schulpflicht wirklich umgangen wird, auch wenn die Bandmitglieder eine andere Art von Schule besuchen. Ob die Invarianzthese damit widerlegt werden kann, bleibt von Anfang an zu bezweifeln, dennoch soll auch geklärt werden, ob sie gegebenenfalls modifiziert werden kann.

#### 5.2.4.2 Vorgehen/Material

Um dies analysieren zu können, wird speziell die Onlineschule "Web-Individual" in Betracht gezogen, die nicht nur Ausnahmefälle wie Tokio Hotel besuchen. Allerdings sind die verfügbaren Informationen zu dieser Ausnahmeschule beschränkt auf ihre Internetseite, was dazu führt, dass diese Quelle besonders genau betrachtet werden muss. Zusätzlich wurde deswegen ein Telefoninterview mit einem Schulvertreter geführt. Aufgrund der hohen "Promi-Dichte" an der Schule, wird diese belagert von Fans und auch telefonisch häufig, unnötig kontaktiert, was wohl einer der Gründe dafür gewesen sein mag, dass das Interview inhaltlich eher spärlich ausfiel.

Als weitere Recherchequellen wurden mehrere Onlinemagazine benutzt, die mit einem Artikel auf den exzeptionellen Fall der Band Tokio Hotel Bezug nahmen.<sup>159</sup>

#### 5.2.4.3 Befunde

Die Musikgruppe Tokio Hotel gehört wohl zu einem der bekanntesten Beispiele von Schülern, die ihrer Schulpflicht nicht mehr nachgehen können. Zu Beginn ihrer steilen musikalischen Karriere im Jahr 2005 waren die Bandmitglieder zwischen 16 und 18 Jahren alt und insofern nach dem deutschen Schulrecht schulpflichtig. Im Mittelpunkt des im Folgenden vorzustellenden Falls stehen allerdings nur zwei Bandmitglieder, die Zwillinge Bill und Tom Kaulitz. Ursprünglich besuchten sie auch noch eine Magdeburger Sekundarschule, schon eingeschränkt durch die häufigen Reisen und Auftritte der Band im Zuge ihrer zunehmenden Popularität. Um diese Bandaktivitäten zu ermöglichen, wurde auf befristete Beurlaubungen der beiden noch schulpflichtigen Jungen zurückgegriffen. Mit dem musikalischen Erfolg erwies sich aber auch eine Teilnahme der Kaulitz-Brüder an normalen Unterricht als kaum noch möglich. Umzingelt von Tausenden von Fans fiel es ihnen äußerst schwer dem Unterricht zu folgen und ihr Alltag wurde zum Chaos. Aus diesem Grunde suchten sie schon bald nach einer Alternative der herkömmlichen Schule, die ihnen zudem auch ermöglichen sollte, ihren Erfolg und ihr Bandleben vertieft zu erleben. In ihrem Bundesland bestand diese Möglichkeit allerdings nicht bzw. verweigerte das Land Sachsen-Anhalt eine entsprechende Ausnahmegenehmigung, worauf sie sich dann entschieden nach Hamburg umzuziehen<sup>160</sup>.

Die Möglichkeit, die sie letzten Endes aber wählten, war nicht ausschließlich beschränkt auf ihre neue Heimat, denn es handelt sich hier um eine Internetschule, die es auch deut-

<sup>159</sup> Richter, Elke (2008): Lernen wie "Tokio-Hotel" Hausaufgaben per Chat und Mail. N24- Online-Artikel vom 24.04.2008. URL: [http://www.n24.de/news/newsitem\\_702818.html](http://www.n24.de/news/newsitem_702818.html)

Schönert, Ulf (2007): "Penne mit Passwort". In Stern 42/2007. Online unter <http://www.stern.de/computer-technik/internet/:Unterricht-Internet-Penne-Passwort/600417.html>

Tokio Hotel flüchten nach Hamburg. Artikel auf Spiegel-Online vom 26.07.2006. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,428725,00.html>

Hampel, Lea (2006): Pauken wie Tokio Hotel: Die Leiter der Web-Individualschule im Gespräch. Online-Artikel der Süddeutschen Zeitung vom 26.07.2006. URL: <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/326415> oder <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/downloads/bericht4.pdf>

Schestak, Franziska (2006): Wenn der Unterricht durch das Modem quillt. Hamburger abendblatt vom 29.09.2006. Online unter <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/downloads/bericht9.pdf>

Wolz, Nikolas (2006): www.schulabschluss.de. Lernen an einer Internetschule in Bochum. In Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.11.2006. Online unter <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/downloads/bericht10.pdf>

<sup>160</sup> Vgl. Schönert 2007.

schen Schülern im Ausland ermöglicht, einen Abschluss zu machen. Ihr Umzug war dennoch von Nöten, da es einer gerichtlich geprüften Beurlaubung bedarf, wenn man eine Alternative zum staatlichen Schulsystem wählt. Diese Beurlaubung ist jedoch nicht in jedem Bundesland möglich. In den Bundesländern, wo diese Möglichkeit besteht, kommt es immer auf den Einzelfall an, ob eine solche "Freistellung" genehmigt wird, oder nicht. Es handelt sich um eine Ausnahmeregelung, auf die nicht jeder Schüler automatisch einen Anspruch hat. Schon diese erste Schilderung des Falls macht deutlich, dass die mediale Rezeption des Schulwechsels der Kaulitz-Brüder irreführend ist. Keineswegs wurde ihnen die gesetzliche Schulpflicht erlassen. Vielmehr haben Sie eine Möglichkeit gefunden, die Schulpflicht ohne eine tägliche Präsenz in einem bestimmten Schulgebäude zu erfüllen - und dafür in Hamburg eine behördliche Genehmigung erhalten.

Allerdings stellt sich die Frage, ob die zwei Bandmitglieder von Tokio Hotel mit dem Wechsel zur Internetschule wirklich noch eine Schule besuchten und an einem geregelten Unterricht teilnahmen? In welchem Umfang war eine kontinuierliche Präsenz und Beteiligung an den Lehrgängen der Internetschule erforderlich, um als aktiver Schüler zu gelten? Wie wurde erfasst, geprüft und dokumentiert, dass die Kaulitz-Brüder beständig sich um die Bewältigung eines Schulstoffes bemühten? Oder war die Schule nur eine Pro-Forma-Lösung, die ein Als-Ob-Erfüllen der Schulpflicht für den Sonderfall Tokio-Hotel ermöglichte, die Kaulitz-Brüder ansonsten aber in ihrem Alltag mit schulischen Anforderungen weitgehend unbehelligt ließ? Kann also doch in Deutschland mit dem Einschreiben in Internetschulen die Pflicht zum täglichen Schulbesuch umgangen werden? Existieren so doch verdeckte Einfallstore für Hausunterricht und Selbstlernaktivitäten?

Um hier Klärungen zu erhalten, wird im Folgenden zweiten Rechenschritt das Konzept der Internetschule aufgearbeitet, an der Tom und Bill Kaulitz ihre Schulpflicht absolvierten. Haben sie wirklich eine Schule in einem herkömmlichen Sinn mit Unterricht, Stundenplan, Hausaufgaben, Tests und Prüfungen besucht?

Die Bandmitglieder der Band Tokio Hotel waren Schüler an der sogenannten Web Individualschule, die ihren Sitz in Bochum hat - ihre Schüler und Schülerinnen allerdings via Internet unterrichtet.<sup>161</sup> Die Schule umfasst bislang eine eher geringe Anzahl von Schülern (im November 2008 etwa 60 Schüler) und nur sechs Lehrkräfte.<sup>162</sup> Auf jede einzelne Lehrkraft kommen nie mehr als zwanzig Schüler. Der Unterricht an sich findet nicht in einer Gruppe statt, sondern wird individuell in Form von Fragen, Aufgaben und Material für jeden einzelnen Schüler zur Verfügung gestellt. Dabei ist es dem Schulträger, welcher privat ist, wichtig, dass auf die persönliche Vorlieben und Eigenarten der Kinder besonders eingegangen wird. Aus diesem Grunde wird vor Beginn der Schulzeit ein Fragebogen an jeden Schüler ausgehändigt, welcher die Hobbys, Interessen und Denkweisen der Schüler klären soll. Die Lehrer haben im Anschluss daran die Aufgabe, individuellen Unterricht zu gestalten, der auf die Schüler zugeschnitten ist. Nur durch diese Hilfe ist es möglich, das Interesse der Schüler auch ohne Strafen und persönlichen Kontakt zu wecken.

Wie und wann die Schüler ihre Aufgaben dann bearbeiten, bleibt den Kindern selber überlassen. Allerdings wird eine häusliche Begleitung empfohlen, z.B. bis zum zwölften Lebensjahr durch die Eltern<sup>163</sup>. Diese Art von Unterricht entsprang der Idee der beiden Schulleiterinnen, Jennifer Krautscheid und Sarah Lichtenberger, die die Schule seit dem Jahre 2002 aufbauten und betreiben. Der „Schulbesuch“ der Schüler erfolgt über die Internet-

---

<sup>161</sup> s. [www.web-individualschule.de](http://www.web-individualschule.de). Aktuelle News aus der Schule auf der Seite: <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/pages/news.html>, ein Archiv der Presseberichte über die Web Individualschule, der sich viele Einzelheiten zur Organisation der Schule und des Unterrichts entnehmen lassen, findet sich unter <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/downloads/bericht1.pdf> bis [bericht11.pdf](http://194.77.77.35/web-individualschule.de/downloads/bericht11.pdf)

<sup>162</sup> Vgl: den Newsletter vom 03.12.2008 unter <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/pages/news.html> bzw. die Lehrerkontaktangaben unter: <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/pages/kontakt.html>

<sup>163</sup> Richter 2008.

plattform der Schule: Jeder Schüler erhält einen Usernamen und ein Passwort mit dem er sich eigenständig auf der Homepage einloggen kann und so Zugriff auf seine persönlichen Aufgaben erlangt. Die Hausaufgaben unterscheiden sich nur in ihrer Art von dem herkömmlichen Schulstoff, dienen jedoch ebenso der Vorbereitung auf Prüfungen und letztlich den Abschluss.

Das Gesamtkonzept der Schule bezieht sich auf alle Heranwachsenden, die auf einer normalen Schule nicht mehr zurecht kommen oder aber Schüler, die aufgrund ihrer Lebensweise nicht dem normalen Schulalltag folgen können. Darunter befinden sich beispielsweise Kinder von Diplomaten, die im Ausland leben, Popstars oder Sportler, die aufgrund ihres Berufes keine normale Schule mehr besuchen können. Es gibt aber auch einige Problemfälle, die auf keiner staatlichen Schule mehr angenommen werden und mit Hilfe der Web Individualschule ihren Abschluss absolvieren<sup>164</sup> (vgl. [www.web-individualschule.de](http://www.web-individualschule.de)).

Vordergründig scheint diese Art von Schule die Schulpflicht zu umgehen, da es hier keine Klassenzimmer gibt, in denen an fünf Tagen der Woche ab acht Uhr am Morgen Unterricht stattfindet. Dennoch wird auch an der Individualschule ein Bildungsanspruch verfolgt und wird auf den Erwerb von schulischen Abschlüssen vorbereitet. Dass sie dafür ausreichende Unterstützungsleistungen und Lernangebote gewährleistet, wird der Web-Individualschule durch die Zentrale für Fernunterricht zertifiziert. Dieses Zertifikat ist allerdings für Fernschulen oder Fernlehrgänge (z.B. des ILS Institut für Lernsysteme) gedacht, die sich an Erwachsene richten, die zumeist berufsbegleitend und in einem verkürzten Zeitraum und mit einem begrenzteren Lehrplan als an allgemein bildenden Schulen üblicherweise vorgesehen, auf staatliche Abschlussprüfungen vorbereiten wollen. Inwieweit die Zertifizierungsstandards der Zentrale für Fernunterricht so den Vorgaben für den üblichen Unterrichts an allgemein-bildenden Schulen entsprechen, muss dabei offen bleiben. Zu einem konkreten Vergleich müsste man einen Zugriff auf die Curricula der Web Individualschule haben, um es detail diskutieren und einschätzen zu können, welche Ziele, Methoden und Inhalte genau in den vorgesehenen Lehrgängen behandelt werden. Die Besonderheit der Web Individualschule ist, dass sich ihr Angebot auf heranwachsende Schüler richtet, die eigentlich noch eine Vollzeitschulpflicht zu erfüllen hätten und insofern tagtäglich in konkreten Schulen bei konkreten Lehrern zu erscheinen hätten.

In der Web Individualschule ist genau diese Präsenzpflcht aufgehoben. Ob man so den vorgesehenen Schulalltag, der zudem an den individuellen Interessen der Schüler ausgerichtet sein soll, noch unter dem Begriff einer Erfüllung der „Schulpflicht“ fassen kann, scheint zumindest diskutierbar. Angemessener ist vielleicht der Begriff der Erfüllung einer Bildungspflicht, der eben nicht die tägliche Präsenz der Schüler oder das Existieren eines konkreten Schulgebäudes ausdrücklich zum Inhalt hat. Allerdings ist schulrechtlich bisher in Deutschland nicht vorgesehen, dass die Schulbesuchspflicht durch die Dokumentation kontinuierlicher - individueller Bildungsbemühungen absolviert werden kann. Hier ist die Web Individualschule womöglich wirklich mehr als ein interessanter Einzelfall, sondern könnte als eine faktische Abweichung der bisherigen schulrechtlichen Vorgaben angesehen werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die mediale Beschreibung der Web Individualschule im Fall der Band Tokio Hotel ist letztlich als irreführend und falsch einzuschätzen. Es ist nicht richtig, dass die Bandmitglieder an ihr die Möglichkeit bekamen, der Schulpflicht zu entgehen. Die mediale Meinung, dass die von ihnen gewählte Onlineschule gar keine richtige Schule mehr sei, ist zumindest formal gesehen falsch. Auch wenn die Lernbedingungen und die Lernorganisation an der Web-Individualschule - wie an anderen Ersatzschulen auch - sich von denen an staatlichen Schulen sehr unterscheidet und manchmal eher weniger an Schule erinnern, steht es dennoch fest, dass auch in ihr ein bestimmtes Maß an Wissen ziel-

---

<sup>164</sup> Wolz 2006

gerichtet vermittelt wird. Auch die Web Individualschule strebt an, die Schüler mit einem gewissen Maß an Wissen zu versorgen und sie durch Bildung auf ihr bevorstehendes Leben vorzubereiten. Vor allem ist die Tatsache anzuerkennen, dass die Web Individualschule dezidiert auf den Erwerb staatlicher Schulabschlüsse vorbereitet. So haben auch die Kaulitz-Brüder im Frühjahr 2008 ihren Realschulabschluss erworben (Notendurchschnitt 1,8).<sup>165</sup>

#### *4. Ausblick*

Auf den ersten Blick schien dieses Recherchethema den Eindruck zu vermitteln, die Schulpflicht könne in Deutschland zumindest im besonderen Fall von prominenten Jugendlichen umgangen werden. Bei der genaueren Betrachtung des Falls Tokio Hotel und der Web Individualschule wurde allerdings deutlich, dass dieses Fallbeispiel doch nicht zur Widerlegung der These: "Die Schulpflicht ist invariant und notwendig" geeignet ist. Es bleibt dennoch die Frage offen, ob nicht im deutschen Schulsystem die - vorerst nur unterschwelliger - Übergang von einer Schul- zu einer Bildungspflicht zu beobachten ist. So ist es denkbar, dass sich in nächster Zeit immer mehr solcher Ausnahmeschulen, wie die Web Individualschule, bilden und ein Schulbesuch über das Internet zu einer anerkannten Alternative für die tägliche Präsenz in Schulen und Klassenzimmern wird. Dies wird aber erst zu beobachten sein.

*Timo Schöneberg*

### **5.3 Abschlussreflexion**

Unsere Arbeitsgruppe, die AG 3 des Seminars „Invarianzen der Schulorganisation“ beschäftigte sich im Wintersemester 2008-09 mit der Schulpflicht in Deutschland. Zunächst stellten wir in der Gruppe die These auf, dass Schulpflicht notwendig sei. Diese These versuchten wir anhand von historischen Ereignissen, der deutschen Gesetzeslage zur Schulpflicht und durch eine Abgrenzung von Privatschulen zu öffentlichen Schulen zu belegen und zu begründen. In einem zweiten Text versuchten wir dann durch eine historischsystematische Recherche, einen international-vergleichenden Befund und Recherchen zu Einzelinnovationen im deutschen Schulwesen unsere aufgestellte These zu widerlegen. Im Folgenden soll zunächst reflektiert werden, was das Ergebnis dieser Arbeit war, bevor ein Ausblick auf mögliche weitere Recherefelder gegeben wird. Anschließend wird noch die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe reflektiert.

Nachdem in dem zweiten Text durch die historisch-systematische Recherche, den international-vergleichenden Befund und Recherchen zu Einzelinnovationen im deutschen Schulwesen geprüft wurde, ob und in wieweit Schulpflicht invariant ist, ist unsere Arbeitsgruppe zu dem Schluss gekommen, dass die Schulpflicht nicht invariant und damit nicht zwingend notwendig ist. Eine Schulpflicht, die besagt, dass Schülerinnen und Schüler an eine bestimmte Institution und damit gekoppelt an einen bestimmten Ort gebunden sein müssen, ist aus unserer Sicht nicht notwendig. Es sollte, unserer Meinung nach, nicht eine Schulpflicht, sondern vielmehr eine allgemeine Bildungspflicht geben. Diese Bildungspflicht muss dann Schülerinnen und Schüler nicht an einen Ort Schule binden, an den sie zum Lernen oder zum Bearbeiten bestimmter Aufgaben kommen, sondern ihnen Freiräume für andere Lernorte und Lernmöglichkeiten lassen. Wie bei der Band „Tokio Hotel“ könnte und

---

<sup>165</sup> Kaulitz-Brüder haben Schulabschluss in der Tasche. N24-Artikel vom 05.03.2008. URL: [http://www.n24.de/news/newsitem\\_466656.html](http://www.n24.de/news/newsitem_466656.html) oder auch den Extra-Newsletter der Web Individualschule vom 05.03.2008 unter <http://194.77.77.35/web-individualschule.de/pages/news.html>

sollte es Ausnahmen geben, die den Schülerinnen und Schülern nicht abverlangen, in eine Schule zu gehen, um ihren Schulabschluss erlangen zu können. Wenn es diese Ausnahmeregelungen allerdings gibt, ist es wichtig und entscheidend, dass die Bildungspflicht (weiterhin) der staatlichen Aufsicht unterliegt. Wenn so etwas wie *homeschooling* oder das Lernen in Web Individualschulen stattfindet, dann sollten Lernstandserhebungen und/ oder Leistungskontrollen (wie etwa PISA) durchgeführt werden, damit weiterhin der Bildungsstand gemessen werden und das Bildungsniveau, auf dem sich die deutschen Schülerinnen und Schüler befinden, gehalten werden kann. Da es vor dem 17. Jahrhundert in Deutschland keine Schulpflicht gab, ist es also durchaus denkbar, ohne sie auszukommen, jedoch sollte und muss man sich immer wieder vor Augen halten, dass das Bildungsniveau der Bevölkerung mit der Schulpflicht wuchs und wächst. Das Beispiel der Band „Tokio Hotel“ zeigt, dass die Web Individualschule den Schülerinnen und Schülern einen Schulabschluss ermöglichen kann, wo auch immer sie sich auf der Welt befinden. Dadurch, dass Hobbys, Interessen und Denkweisen der Schülerinnen und Schüler in Betracht gezogen werden, ist ein Interesse seitens der Schüler gegenüber einer solchen Schule in jedem Fall gegeben und die Schule muss sich „nur“ noch überlegen, wie sie die Wissensvermittlung interessant gestaltet.

Als Ausblick für weitere Forschungsarbeiten sollte man sich vielleicht noch mit den Argumenten beschäftigen, die gegen *homeschooling* oder Web Individualschulen sprechen. Es bleibt zu klären, inwiefern es wahr ist, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie zu Hause unterrichtet werden, oder eine Web Individualschule von zu Hause aus besuchen, nicht ausreichend sozialisiert und auf das spätere Leben vorbereitet werden. Nachdem diese Fragen geklärt worden sind, müsste man sich noch Gedanken machen, inwiefern Web Individualschulen für eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern tragbar bzw. umsetzbar ist, da die im Text beschriebene Web Individualschule lediglich sechs Lehrkräfte beschäftigt, auf die nicht mehr als zwanzig Schüler kommen - also eine Webschule mit insgesamt 120 Schülern.

Die Arbeit in unserer Arbeitsgruppe zum Thema Schulpflicht ist zufrieden stellend gelaufen. Anfänglich waren alle Teilnehmer aus der Gruppe sehr motiviert, da -so hatte es den Anschein - eine mehr oder minder autonome Arbeit gefragt war und wir uns selbst organisieren durften. Das von uns Geleistete war für uns auch stets transparent und angemessen. Durch diverse Emails und Gespräche mit dem Dozenten und Leiter des Seminars wurde die weitere Vorgehensweise jedoch unklarer, was dazu führte, dass weitere Arbeiten weniger motivierend, jedoch glücklicherweise genauso effizient weiterliefen.

Innerhalb der Gruppe lief die Kommunikation über das Internet sehr gut. Per Emails konnten wir untereinander klare Absprachen bezüglich der zu verfassenden Texte treffen. Auch war es uns so möglich, uns an die von uns gesetzten Abgabetermine zu halten.

Die Vorstellung, die wir anfänglich von der Gruppenarbeit gehabt haben, unterschied sich von der späteren Gruppenarbeit und ihrem Ergebnis. Das heißt, dass uns das Ziel der ganzen Arbeit und der Texte erst später bewusst wurde. Im Großen und Ganzen können wir sagen, dass wir effizient und zufriedenstellend gearbeitet haben und unsere Gruppenarbeit somit erfolgreich war.

*Dorothea Drees,  
Sebastian Fröhlich,  
Stefanie Handschke,  
Christina Niessen,  
Iris Scheller,  
Frank Spitzer,  
Katja Wichelhaus,  
Wiebke Wolf,  
Johannes Wolke,  
Serdar Yildiz,  
&  
Özlem Yuca*

## **6. Braucht es immer einen Lehrplan?**

**Arbeitsergebnisse der AG A4  
„Lehrpläne“**

## Zur Arbeit der AG A4 „Lehrpläne“

Thema der AG A4 sind Lehrpläne als verbindliche und für alle Schulen eines Landes einheitliche Vorgaben für die Unterrichtsplanungen der einzelnen Lehrkräfte, welche Themen (Inhalte) sie in welchen Fächern zu welchem Zeitpunkt und in welchem zeitlichen Umfang berücksichtigt werden sollen. Die Invarianzthese der AG dazu lautet: „Lehrpläne sind ein weitgehend unveränderliches Prinzip der durch Richtlinien verbindlich vorgegebenen und sinnvoll strukturierten Zusammenstellungen und zeitlichen Verteilungen der Lehraufgaben, wie Lehrinhalte und Lehrziele, für die Unterrichtsfächer in bestimmten Schularten und Schülerjahrgängen.“

Anhand von vier Recherchen bemühte sich die AG, ihre Invarianzthese anzugreifen.

- A) In einer bildungshistorischen Studie belegt sie auf die (Nicht-)Existenz von Lehrplänen im mittelalterlichen Schulwesen der Städte Braunschweig und Speyer (Abschnitt 6.2.1).
- B) Anhand des Beispiels einer nach Kanada ausgewanderten Deutschen und ihrer Berichte über das eigene (lehrplanlose) Homeschooling thematisiert sie, inwieweit die Vorgabe von Lehrplänen von der familieexternen Institutionalisierung von Lernprozessen abhängig ist (Abschnitt 6.2.2).
- C) Das pädagogische Konzept Maria Montessoris wird in einer dritten Recherche als Argumentationsmöglichkeit gegen Lehrpläne vorgestellt (Abschnitt 6.2.3). Eine darauf aufbauende Hinterfragung der Praxis der Lehrplanorientierung an Montessori-Schulen wurde aber – leider – nicht mehr ergänzt.
- D) Anhand konzeptuellen Materials und Experteninterviews wird außerdem die Praxis des Lehrplan-Verzichts von Sudbury-Schulen vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 6.2.4).

Die Befunde der AGs verweisen einerseits auf die Verzichtbarkeit von Lehrplänen in konkreten – spezifischen – Einzelfällen. Vor allem in den Beispielen *Homeschooling* und *Sudbury* wird andererseits deutlich, dass minimale curriculare Standards des Staates bedeutsam bleiben, vor allem in Form von Abschlussprüfungen oder jährlichen Lernstandserhebungen. Als Ergebnis ihrer Recherchen *hält die AG* an ihrer Invarianzthese fest, schlägt aber verschiedene Eingrenzungen vor: „Lehrpläne werden auch in Zukunft notwendig und invariant sein, da sie das Bildungskonzept einer Gesellschaft formulieren. Sie sind nötig, um die Abschlüsse vergleichbar zu machen. Des Weiteren bleiben Lehrpläne ein wichtiges Instrument der Bildungspolitik. Allerdings könnten Lehrpläne stärker auf Grobziele und verbindliche Inhalte konzentriert und auf das Elementare beschränkt werden.“

An der Arbeit der AG A4 ist bemerkenswert, dass sie sich aus ursprünglich zwei AGs zusammensetzte, die beide lehrplanbezogene Themenstellungen bearbeiten wollten. Sie schlossen sich direkt nach der AG-konstituierenden Plenarsitzungen auf Anregung des Dozenten zusammen, um die Fülle der entstehenden Seminararbeiten etwas zu begrenzen. Daraus resultiert auch die hohe Mitgliederzahl der AG. Im Arbeitsprozess erstanden aus dieser „Anfangsunruhe“ keinerlei sichtbare Probleme, wie insgesamt die Arbeit der AG laut- und problemlos, zielstrebig und vorgabengerecht zu kennzeichnen ist.

## 6.1 Thesenpapier

### 6.1.1 Definitionen zum Begriff „Lehrplan“

„Lehrplan (siehe auch: Curriculum, lat. „Ablauf des Jahres“, „Weg“), die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines angegebenen Zeitraums über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden anzueignen und zu verarbeiten sind. Lehrplaninhalte sind weitgehend durch kulturelle und wissenschaftliche Traditionen bestimmt und festgelegt. Im L. spiegeln sich auch die Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen in einer bestimmten historischen Situation wider, die vom Staat als Träger des L. zum Ausgleich gebracht werden. [...] Im bildungspolitisch föderal durch die Kultusminister der Bundesländer organisierten dt. Schulwesen werden L. durch Richtlinien, d. h. Leitvorstellungen (z. B. Vermittlung von Demokratiefähigkeit und Selbstständigkeit), ergänzt. [...]“<sup>166</sup>

„Lehrplan und Lehrplantheorie (Lehrplan = L.) Begriff: Die in den einzelnen Unterrichtsgebieten zu leistende Bildungsarbeit ist aus mannigfachen Gründen angewiesen auf einen folgerichtigen Aufbau in der Reihenfolge der zur Behandlung kommenden Stoffe und in der Aneinanderreihung und Nebeneinanderstellung der Unterrichtsfächer. Ein solcher Aufbau ist für das Schulwesen eines Staates nur möglich, wenn er nach einem bestimmten Plane erfolgt. Zu allen Zeiten war daher der L. (Unterrichtsplan) ein wichtiger Bestandteil der Organisation eines Schulwesens. Er regelt die Auswahl des Bildungstoffes, normiert die Zahl der zu unterrichtenden Fächer und weist ihnen die Anzahl der zur Verfügung gestellten Lektionen zu. [...]“<sup>167</sup>

### 6.1.2 Aufbau, Inhalt und Rolle des Lehrplans in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen muss man zwischen Kernlehrplänen und Lehrplänen unterscheiden. Kernlehrpläne gibt es seit 2004 in der Sekundarstufe I für die Fächer Deutsch, Mathe und Englisch, sowie Französisch an Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Für Gymnasien und Gesamtschulen finden sich Kernlehrpläne auch für fast alle anderen Fächer. In Bezug auf das Gymnasium wird seit 2007 der verkürzte Bildungsgang berücksichtigt (achtjähriges Gymnasium, kurz G8). Lehrpläne decken die gesamte Sekundarstufe II, sowie Sport, Musik, Kunst und Religionslehre (ev. und kath.) an allen Schulformen, ab. Für Gesamtschulfächer wie Arbeitslehre, Naturwissenschaften etc. gibt es noch keine Kernlehrpläne.<sup>168</sup>

Jeder Kernlehrplan beginnt mit einem Vorwort von Barbara Sommer, der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie erwähnt die Eigenständigkeit der Schule, betont aber auch die Wichtigkeit der staatlichen Verantwortung und damit verbundenen Notwendigkeit der Kontrolle von Lernergebnissen. Den inhaltlichen Auftakt bilden allgemeine Vorbemerkungen über die Besonderheit der *Kernlehrpläne als kompetenzorientierte Vorgaben*. Auf diese Grundlagen aufbauend werden fachspezifische Aufgaben und Ziele genannt, sowie Kompetenzen, die Ende der Sekundarstufe I erreicht werden sollen. Die Kompetenzerwartungen werden noch weiter aufgegliedert in die jeweiligen Erwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9 (G8) beziehungsweise 6, 8 und 10 (HS, RS und GE). Die Überprüfung der Kompetenzen geschieht durch spezielle Aufgabentypen, die den Kernlehrplänen zu entnehmen sind. Die Leistungsbewertung gliedert sich in *Schriftliche Arbeiten, Sonstige Leistungen im Unterricht* und *Ergebnisse der Lernstandserhebungen*. Kriterien zur Beurteilung werden fächerübergreifend am Ende jedes Kernlehrplans aufgeführt. Kernlehrpläne haben einen Umfang von ca. 50 Seiten.<sup>169</sup>

<sup>166</sup> Zwahr, A. (Red.) (2006): *Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden*. Leipzig: F. A. Brockhaus GmbH.

<sup>167</sup> Kleinert, H. (Red.) (1951): *Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden*. Bern: A. Francke AG.

<sup>168</sup> <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/> (06.11.08)

<sup>169</sup> [http://www.schul-welt.de/lp\\_online\\_rubrik1.asp?sessionid=22432-3719804-640198&rubrik=5](http://www.schul-welt.de/lp_online_rubrik1.asp?sessionid=22432-3719804-640198&rubrik=5), (06.11.08)

Die klassischen Lehrpläne sind ähnlich strukturiert. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass keine expliziten Kompetenzerwartungen aufgestellt werden. Vielmehr geben Lehrpläne durch didaktisch-methodische Vorgaben eine Anleitung zur Unterrichtsorganisation. Sekundarstufe II-Lehrpläne geben die Rahmenbedingungen für Abiturprüfungen vor. Die Seitenzahlen reichen von ca. 100 (z.B. Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule: Literatur, 91 Seiten) bis über 200 (z.B. Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule: Französisch, 210 Seiten) (vgl. Internetquelle 3).<sup>170</sup>

Die neuen Kernlehrpläne geben den Schulen und Lehrkräften viel Freiheit in der Ausgestaltung des Unterrichts. Die Schulen sind also dafür verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartungen erfüllen. Dafür sind unter Umständen gezielte Fördermaßnahmen notwendig. Zentrale Lernstandserhebungen helfen dabei, die Leistungen einzelner Klassen schulübergreifend einzuordnen. Sie werden in den Klassen 3 und 8 durchgeführt. Zudem finden seit dem Schuljahr 2006/07 zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10 statt. Das Zentralabitur gibt es in Nordrhein-Westfalen seit 2007.<sup>171</sup>

### 6.1.3 *Stetige Veränderung von Lehrplänen*

Grundsätzlich ist zu sagen, dass Lehrpläne inhaltlich und strukturell immer wieder Veränderungen und Anpassungen unterworfen sind. Dies ist auch wichtig, da sie einer ständigen verändernden Gesellschaft genügen und sich ihr anpassen müssen. Es darf dabei aber nicht missachtet werden, dass nur durch eine gewisse Konstanz der Lehrpläne über einige Jahre, wie sie durch Rahmenlehrpläne geschaffen werden kann, auch ein konstantes Bildungsniveau erreicht werden kann.

### 6.1.4 *Die Invarianzthese zum Gestaltungsaspekt „Lehrplan“*

Lehrpläne sind ein weitgehend unveränderliches Prinzip der durch Richtlinien verbindlich vorgegebenen und sinnvoll strukturierten Zusammenstellungen und zeitlichen Verteilungen der Lehraufgaben, wie Lehrinhalte und Lehrziele, für die Unterrichtsfächer in bestimmten Schularten und Schülerjahrgängen. Sie gewährleisten eine relativ einheitliche Bildung und Erziehung der jeweiligen Jahrgangsstufen eines Staates. So entlastet das Prinzip der Lehrpläne die Schulen davon, eigene Strukturen der jeweils in den Jahrgangsstufen zu vermittelnden Inhalte entwerfen zu müssen. Schulen können sich so gezielt an gegebenen Anordnungen orientieren und damit effiziente Bildung betreiben.

### 6.1.5 *Begründung der Invarianzthese*

Wie bereits in der These formuliert, haben Lehrpläne die wichtige Aufgabe, eine einheitliche Bildung und Erziehung eines Staates zu gewährleisten. Lehrpläne sind ein entscheidendes Mittel der Bildungspolitik - und damit der Regierung - aktiv in die Bildung und Erziehung ihrer Bürger einzugreifen und sie zu steuern. Ohne eine gewisse vorgegebene Struktur, wie sie Lehrpläne liefern, wäre dies kaum möglich, denn es liegt auf der Hand, dass bei tausenden Schulen in Deutschland ohne Lehrpläne ein einheitliches Vorgehen kaum realistisch wäre. Sie dienen daher der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Denn auch die eigenverantwortliche Schule, welche ja immer weiter in den Mittelpunkt der Bildungsdiskussionen rückt, bleibt in staatlicher Verantwortung und allgemein verbindliche Orientierungen über die erwarteten Lernergebnisse sind auch weiterhin notwendig. Lehrpläne haben aber nicht nur diese strukturgebende und zielführende Aufgabe der Bildungspolitik. Anhand des Lehrplans können sich einerseits Lernende über Umfang und Ablauf des Unterrichts orientieren, andererseits bietet der Lehrplan den Lehrenden eine Grundlage für die

<sup>170</sup> [http://www.schul-welt.de/lp\\_online\\_rubrik.asp?sessionid=22432-3719804-640198&rubrik=6](http://www.schul-welt.de/lp_online_rubrik.asp?sessionid=22432-3719804-640198&rubrik=6), (06.11.08)

<sup>171</sup> <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/>, (06.11.08)

Organisation ihrer Unterrichtstätigkeit. Somit dienen Lehrpläne direkt den betroffenen Personen: Lehrern und Schülern. Der Schulalltag würde ohne vorgegebene Lehrpläne kaum strukturiert verlaufen, denn auch Lehrbücher orientieren sich an den gesetzlichen Vorgaben. Ein Schulsystem ohne diese Strukturen wäre kaum leistungsfähig und liefe Gefahr, ungebildete Individuen hervorzubringen. Dies könnte natürlich zu massiven Widerständen in der gesamten Gesellschaft führen, denn ohne (aus-)gebildeten Nachwuchs ist eine Gesellschaft kaum leistungsfähig.

Die oben genannten Argumente gelten unserer Meinung nach nicht nur heute, sondern auch in Zukunft. Auch andere Staaten oder Kulturen können es sich unserer Ansicht nach kaum erlauben, auf Lehrpläne zu verzichten.

## 6.2 Ergebnisberichte der Recharteteams

*Sebastian Fröhlich*

### 6.2.1 Lehrpläne im Mittelalter (Rechartefeld 1)

#### 6.2.1.1 Zielstellung und Vorgehen

Die Beständigkeit von Lehrplänen ist im historischen Kontext keine Invariante. So lassen sich in der Historie verschiedene Beispiele dafür ausmachen, dass Lehrpläne kein signifikanter Bestandteil der Einrichtung und Institution Schule waren. Diese These soll mit Literatur, welche die verschiedenen Schulformen und Strukturen des Bildungswesens im hohen und späten Mittelalter behandeln, untermauert werden. So soll in diesen Ausführungen auf die Art und Struktur des damaligen Bildungswesens eingegangen werden, welche Voraussetzungen es gab und einzelne Schulen exemplarisch beleuchtet werden. Auch sollen die damaligen Bildungsziele aufgezeigt und verdeutlicht werden, dass diese ohne Zuhilfenahme von Lehrplänen durchgeführt wurden.

#### 6.2.1.2 Material

Die Rechartearbeit bezieht sich auf die Textlektüre der hierfür herangezogenen Werke über das Schulwesen in Braunschweig, Schulen in Speyer und einer Einführung in die Geschichte der Erziehung.<sup>172</sup>

Martin Kintzingers Buch: „Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig, im hohen und späten Mittelalter“ beleuchtet das Schulwesen in Sachsen während des hohen Mittelalters. Es stellt die Entwicklung des Schulwesens dar und zeigt dessen Träger auf. Da das Schulwesen des Mittelalters vor allem in der Trägerschaft der Kirche lag, geht Martin Kintzinger auf die Entwicklung der Kirche im Allgemeinen, in Sachsen und im Speziellen in der Stadt Braunschweig ein. Er nennt vor allem die kirchlichen Veränderungen mit schulpolitischer Relevanz und führt diese näher aus. Im Weiteren geht er näher auf verschiedene Aspekte des Schulbetriebs ein. So behandelt er die Person und Rechtsstellung des Schulleiters, den Bildungsstand des Lehrpersonals und geht auf die Schüler der damaligen Schulen, deren Stand, Pflichten und Möglichkeiten, mithilfe der Institution Schule ein. Neben der Entwick-

---

<sup>172</sup> Kintzinger, M. (1990). *Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig. Im hohen und späten Mittelalter*. Köln/ Wien.

Steegmüller, F. (1990). *Schulen in Speyer. Früher und heute*. Speyer 1990.

Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. München.

lung der Schulen in kirchlicher Trägerschaft analysiert Martin Kintzinger weiter die Schulen in städtischer Trägerschaft und die Zunahme des stadtbürgerlichen Einflusses. So schildert er den Konflikt zwischen kirchlicher und weltlicher Instanzen zur Ausbildung einer nicht durch die Kirche geleiteten Bildung in Braunschweig und geht in dieser Hinsicht auf Veränderungen im Schulwesen und Reformen ein.

Fritz Steegmüllers Buch: „Schulen in Speyer, früher und heute“ behandelt die Schulentwicklung der Stadt Speyer. Er beginnt hier analog zu Martin Kintzinger mit dem Mittelalter. Anders als bei Kintzinger fehlt ihm aber die übergeordnete Dimension, so dass Steegmüller nur auf die vorhandenen Schulen der Stadt Speyer im Mittelalter eingeht. So nennt er die vorzufindenden Schulen der kirchlichen Trägerschaft und der Judenschule der Stadt. Weiter geht er auf die Entwicklung des Schulwesens im 16. Jahrhundert ein, welche geprägt war von Schulgründungen als Folge der Reformation und Gegenreformation. Er beschreibt hier im Einzelnen die Neugründungen näher. Im Besonderen erörtert Steegmüller das Schulwesen unter französischer Herrschaft zwischen den Jahren 1792 und 1814. In weiteren Etappen vollzieht er die Entwicklung bis in das Jahr 1990 nach.

### 6.2.1.3 Befunde

Die Zielsetzung dieser historisch-systematischen Betrachtung, die Gegenthese, dass die Beständigkeit von Lehrplänen keine Invariante ist, lässt sich durch Ausführungen der oben genannten Literatur belegen.

In der Heranziehung des Mittelalters als Betrachtungsraum kann man erkennen, dass das Schulwesen schon unter Karl dem Großen eine im damaligen Maßstab flächenmäßig ausgreifende Förderung erhalten hat. Es kann allerdings keine Rede davon sein, dass sich das Bildungswesen in dem Maße ausdifferenziert hat, dass es zu diesem Zeitpunkt schon Lehrpläne gab.

Schulische Bildung wurde im Mittelalter weitestgehend durch die Kirche ausgeführt. Im frühen Mittelalter hauptsächlich durch die Klöster, die durch die Klosterschulen die eigenen Novizen ausgebildet haben und darüber hinaus eine begrenzte Anzahl des Weltklerus und Laien an den Schulen aufnahmen. Dementsprechend lässt sich auch ermessen, welche Zielsetzung die Schule, bzw. welchem Zweck die schulische Ausbildung dienen sollte. Im hohen Mittelalter kamen verstärkt Domschulen auf. Diese boten eine bessere Zugangsmöglichkeit für den Weltklerus und Laien, da diese Schulen in den Städten gelegen waren. Klöster und damit Klosterschulen lagen dagegen außerhalb der weltlichen Zentren.

Ausschlaggebend für die Zunahme der Bedeutung von Domschulen ist das dritte Laterankonzil von 1179, mit dem die Kurie die Bildung an den Domschulen und in den Städten verbessern wollte. Dieses Konzil setzte fest, dass ein Benefizium für Lehrende an Dom- und Kathedralschulen eingerichtet werden sollte. Dies diente zur materiellen Absicherung der Lehrpersonen. Weiter sollte ein geregelter Unterricht aufgebaut und erhalten werden. Das vierte Laterankonzil erweiterte diese Beschlüsse in der Weise, dass an jeder Metropolitanschule ein gelehrter der Theologie zur Unterweisung von zukünftigen Klerikern angestellt werden sollte.<sup>173</sup>

Von den Domschulen weiß man, dass es mit zunehmender Zeit zu einer Kodifizierung des Lern- und Studienverhaltens kam.<sup>174</sup> Weiter wurde der Lehrstoff und Inhalt zunehmend in feste Formen gefasst und führte zu einem Kanon an Lehrfächern. Auch wurden antike Schriftsteller und Literatur in den Fächerkanon aufgenommen. Grundlage der kirchlich getragenen Schulen war die Vermittlung und das Verstehen von lateinischen Messtexten.<sup>175</sup> Die Grundlage wurde durch das Erlernen von Lese- und Schreibfähigkeiten, was durch die

---

173 s. Kintzinger 1990, S.81.

174 ebd., S.70.

175 ebd., S.189.

Vermittlung der Grundrechenarten ergänzt wurde, hergestellt. Diese rudimentären Lehrinhalte wurden auch in den Pfarrkirchen, der kleinsten Kircheneinheit, gewährleistet und gelehrt.<sup>176</sup> Darüber hinaus ist aber in keiner Weise etwas über die Herausbildung von Lehrplänen bekannt.<sup>177</sup> Es war vielmehr so, dass der persönliche Einsatz sowie der Bildungsstand der jeweiligen Lehrperson davon abhing, wie die Qualität der Schulbildung und die Unterrichtsgestaltung war.<sup>178</sup>

Zusammenfassend kann man von einem abgestuften Bildungssystem im Mittelalter sprechen. In den Pfarrkirchen, der kleinsten Kircheneinheit, welche in jeder auch kleineren Gemeinde anzutreffen waren, wurde der Schulunterricht vom Priester der Gemeinde durchgeführt. Hier wurde den Schülern entsprechend der Ausbildung und der Motivationslage der Lehrperson, dem Priester, Lesen, Schreiben und Grundrechenarten beigebracht, im Gegenzug mussten die Schüler liturgische Dienste leisten. In den Domschulen, welche einem Dom oder einer Kathedrale angegliedert waren und so nur in größeren kirchlichen Zentren zu finden waren, wurde der Unterricht durch eigens eingesetztes Lehrpersonal durchgeführt. Die Qualität des Unterrichts sowie der Umfang waren größer. Die Domschulen sollten sowohl Laien ein gewisses Maß an Bildung vermitteln, als auch Geistliche auf ihre Kanonikerlaufbahn und den Besuch einer Universität vorbereiten. Klosterschulen sollten vor allem Ordensnovizen ausbilden und durch Unterweisung und Selbststudium Lese-, Schreib-, und Rechenfähigkeiten garantieren und so den Umgang und das Verstehen der lateinischen Sprache und vor allem das mündliche und schriftliche Anwenden dieser ermöglichen. Im Bildungswesen spielten diese Schulen eine immer geringere Rolle durch das Aufkommen anderer Bildungseinrichtungen.

Für keine der aufgeführten Schulformen geht aus den Quellen über das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig oder über die Schulen der Stadt Speyer hervor, dass Lehrpläne existierten.

#### *6.2.1.4 Diskussion*

Es wurde nun herausgestellt, dass im Mittelalter keine Lehrpläne existierten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es in dieser Zeit noch keine Tendenzen gab, das Bildungswesen in einer gewissen Weise zu standardisieren oder Schulen vergleichbar zu machen. Klasseneinteilungen und Unterrichtsmethoden kamen erst viel später durch den Pädagogen Amos Comenius auf.<sup>179</sup> Der Zustand der nicht Ausdifferenzierung des Bildungswesens geht, meiner Meinung nach, auf den Umstand zurück, dass die Gesellschaft nicht den Nutzen einer solchen Entwicklung hervorgebracht hat, sowie auf die territoriale Zergliederung von Herrschaftsräumen. Das Königtum im Mittelalter oder speziell im Deutschen Reich gab dem Herrscher keine weitreichenden Möglichkeiten für die Einflussnahme auf die einzelnen Territorien, welche von den jeweiligen Fürsten beherrscht wurden. Nicht mehr ins Mittelalter einzuordnen, aber doch exemplarisch und zugleich paradox für diese Situation ist die Regierung Karls V. Er war Kaiser des Römischen Reiches deutscher Nation und zugleich durch habsburgische Thronfolge König von Spanien. In Deutschland von den Kurfürsten zum König gewählt, musste er sich auf ein feudales System stützen, in dem die einzelnen Fürsten große Autonomie in ihren jeweiligen Territorien hatten und er als Herrscher immer auf eine Mehrheit zur Machtausübung angewiesen war. In Spanien reformierte er das Königtum zum Absolutismus. Der hohe Adel war von der Einflussnahme ausgeschlossen und die Kompetenz auf den König konzentriert. So war er in der Lage neue Reformen und Entwicklungen auf den Weg zu bringen.

---

176 ebd, S.188

177 s. Steegmüller 1990, S.18.  
Kintzinger 1990, S.152.

178 Kintzinger 1990, S.189.

179 Steegmüller 1990, S.17.

Vergleichbar ist diese Entwicklung mit dem späteren Aufstieg des preußischen Staates. Auch hier wurde der Absolutismus, in dieser Form als Kambalismus bezeichnet, eingeführt und unter Friedrich II in seiner Entwicklung maßgeblich vorangebracht. So bildete sich in diesem Staat die Schulpflicht aus sowie ein im europäischen Vergleich führender Beamten und Regierungsapparat.

Man kann also davon ausgehen, dass eine Ausdifferenzierung des Schul- und Bildungswesens und die damit einhergehende Funktion des Lehrplans eine gewisse gesellschaftliche Entwicklung bedurfte. Eine dieser Entwicklungen ist die Entstehung von Nationen aus einzelnen Territorien und die damit verbundene dauerhafte Identifikation und Zugehörigkeit an ein Staatssystem. Weiter ist sicherlich die Ausdifferenzierung bzw. mehr die Spezialisierung der Gesellschaft und ihren Mitgliedern ein Kriterium. Der damit verbundene Anstieg von Anforderungen bedurfte eines standardisierten und vergleichbaren Schul- und Bildungssystems mit national vergleichbaren universitären Abschlüssen.

#### *6.2.1.6 Ausblick*

Die eingangs formulierte Invarianzthese, dass Lehrpläne unabdingbarer Bestandteil des Bildungswesens sind, lässt sich mit den dargestellten Befunden der historisch-systematischen Betrachtung auch weiterhin vertreten. Die Befunde haben meiner Meinung nach aber auch gezeigt, dass die Invarianzthese nur für unsere Gesellschaft mit den uns bekannten Anforderungen gilt. Für die weiter oben bearbeitete Frühform unserer Gesellschaft lassen sich sicherlich andere Ergebnisse und Konsequenzen ableiten. Darüber hinaus ist es schwierig die gesellschaftliche Entwicklung in der Zukunft in Bezug auf die Notwendigkeit von Lehrplänen zu erfassen.

*Iris Scheller & Wiebke Wolf*

### **6.2.2 Lernen ohne Lehrplan: Homeschooling in Kanada (Recherchefeld 2)**

#### *6.2.2.1 Zielstellung*

Die Invarianzthese, dass es sich auch andere Staaten oder Kulturen unserer Ansicht nach kaum erlauben können, auf Lehrpläne zu verzichten, soll mit einem Beispiel aus Kanada widerlegt werden.

Während unserer Recherche zu diesem Thema sind wir auf ein Tagebuch einer deutschen Familie gestoßen, die nach Kanada ausgewandert ist, weil sie mit dem deutschen Schulsystem und Gesetzen nicht einverstanden war. Die Familie praktiziert nun „Homeschooling“. Diese Form des Unterrichts ist in Deutschland verboten. Wir haben uns aufgrund des Tagebuchs näher mit dem kanadischen Schulsystem beschäftigt und herausgefunden, dass dort mit Lehrplänen anders umgegangen werden kann, als in Deutschland. Dies wollen wir in unserem Text darstellen und unsere vorangegangene These widerlegen.

#### *6.2.2.2 Vorgehen/Material*

Wir haben uns zu Beginn der Recherche allgemein mit dem Schulsystem in den USA und Kanada beschäftigt. Relativ schnell sind wir dabei auf das Online-Tagebuch der Familie Mohsennia gestoßen, die ihren Sohn, als „Unschooler“ zu Hause selbst unterrichten.<sup>180</sup> Dieses Tagebuch hat uns direkt interessiert. Es beschreibt das „Homeschooling“-Projekt ge-

---

<sup>180</sup> <http://www.leben-ohne-schule.de/stefanie.mohsennia/kanada.html>, Stand 23.01.09;  
Das Online-Tagebuch findet sich unter: <http://leben-ohne-schule.blogspot.com>, Stand 23.01.09.

nauer und aufgrund des Tagebuchformats konnten wir einiges, zum Beispiel wie Homeschooling in der Praxis aussehen kann, besser nachvollziehen.

Jedoch haben wir darüber diskutiert ob Homeschooling unsere Invarianzthese wirklich widerlegen kann, schließlich arbeiten die Familie zwar ohne einen Lehrplan, was uns bei der Widerlegung der These unterstützen würde, jedoch müssen die Schüler in festen Abständen an Lernstandserhebung des Staats teilnehmen. Nach unserer Definition in der These nehmen Lehrpläne jedoch auch eine zeitliche Einteilung von Lehraufgaben vor und dies ist beim Homeschooling nicht gegeben. Deswegen haben wir uns dafür entschieden uns mit diesem Thema und dem Online-Tagebuch näher zu beschäftigen.

Als weiteren Schritt haben wir uns Vergleichsliteratur zum Thema Homeschooling und dem kanadischen Schulsystem gesucht. Zusätzlich haben wir uns weitere und ähnliche Seiten des Online-Tagebuchs angesehen.

### *6.2.2.3 Das kanadische Schulsystem*

Unsere konkrete Fragestellung, bezogen auf das Onlinetagebuch und das kanadische Schulsystem, war: Gibt es einen Lehrplan für Homeschooling?

Dazu haben wir uns zunächst das kanadische Schulsystem angesehen. Ein wesentlicher Punkt ist, dass Bildung die Sache der Provinzen und Territorien ist. Dies ist auch in Deutschland der Fall. Es gibt in Kanada kein nationales Bildungsministerium. Die Provinzen entscheiden selbst über ihre Bildungspolitik und die kanadischen Schulen arbeiten sehr selbstständig und selbst bestimmt.

Kinder in Kanada werden in der Regel im Alter von fünf oder sechs Jahren eingeschult. Zunächst besuchen sie vom 1. bis zum 6. Schuljahr eine „Elementary School“. Anschließend gehen sie für drei Schuljahre auf eine Junior Highschool. Der deutschen Oberstufe entspricht die Senior Highschool, welche ebenfalls drei Jahre dauert. Nach der 12. Klasse haben kanadische Schüler ihren Abschluss, der sie, wenn sie bestimmte Pflichtkurse belegt haben, berechtigen an einer kanadischen Universität studieren zu dürfen.

Neben diesem Schulsystem ist es den Eltern erlaubt ihre Kinder vom Schulunterricht abzumelden und zu Hause zu unterrichten. Den Lehrplan setzen nun die Eltern selbst fest, ebenso wie die Umsetzung. Einmal im Jahr legen die Kinder eine staatliche Prüfung ab, um zu überprüfen, ob sie zu Hause tatsächlich gefördert wurden.

Dies ist in Deutschland nicht erlaubt, umso interessanter fanden wir es, dass es eine deutsche Familie gab, die aus diesem Grund nach Kanada auswanderte. Die Mutter verfasste ein Onlinetagebuch, welches wir durchgelesen haben. Darin beschreibt sie die ersten beiden Jahre ihres Homeschooling-Projektes mit ihrem Sohn. Dem Leser wird dabei deutlich, welche Vorteile Homeschooling bietet und wie begeistert diese Familie davon ist.

Mittlerweile gibt es wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse über das Homeschooling, welche ebenfalls nur dafür sprechen. Kinder, die zu Hause unterrichtet wurden, waren im Berufsalltag und späteren Leben keinesfalls benachteiligt, wie man lange Zeit vermutet hatte. Sie hatten weder Probleme soziale Kontakte aufzubauen, noch berufliche Erfolge zu verbuchen.

### *6.2.2.4 Befunde*

Beim Homeschooling unterrichten die Eltern ihre Kinder also selbst. Sie unterrichten nicht nach einem Lehrplan, sondern legen am Anfang des Jahres ungefähr fest, was sie unterrichten wollen.

Allerdings ist dieser Plan nur vorübergehend und kann bei Bedarf noch verändert werden. Die Eltern sehen hier den Vorteil, viel intensiver auf ihre Kinder eingehen zu können und sie nicht dem Druck in der Schule auszusetzen, sondern ihnen mehr Freiraum in ihren

Lernmethoden und dem Lerntempo zu lassen. Dafür werden alle Aktivitäten kategorisiert. Das bedeutet, dass die Eltern, die ihre Kinder zu Hause unterrichten alles, was das Kind macht, in unterschiedliche Kategorien einteilen. Zum Beispiel schreibt das Kind an einem Tag ein Rezept auf. Diese Tätigkeit könnte in die Kategorie des Schreibens eingeordnet werden. Da es aber auch noch aufschreibt, wie teuer die einzelnen Zutaten sind, die es dazu braucht, lernt es auch beispielsweise das Überschlagsrechnen. Man sieht also, dass es relativ schwierig ist, das Lernen zu kategorisieren. Vielmehr können sich Hauptkategorien festlegen lassen, die allerdings eigentlich viel mehr beinhalten, als diese Kategorie verlangt. Die Kategorien sind folgendermaßen eingeteilt:

1. Systematisches Denken, Lernen wie man lernt
2. Gesundheit, Sport, Bewegung
3. Sprache, Kommunikation, Schreiben/Lesen
4. Sozialwissenschaften, Psychologie, Geschichte, Geographie
5. Kultur - 2. Sprache
6. Konversation zwischen Eltern/Lerner, Mentor/Lerner
7. Logik - Mathematik - Analytisches Denken
8. Lebensbewältigung, Informationstechnologie, Finanzen
9. Wissenschaft und Natur
10. Kreativität, künstlerischer Ausdruck
11. Philosophie - Ethik und Religionen
12. Komiteebildung, Familiensitzungen, Lernumgebung, Feedback

Die Eltern ordnen nun die Tätigkeiten und das Gelernte in diese Kategorien ein und bekommen so auch einen Überblick, welche Kategorie möglicherweise vernachlässigt wird oder wo Förderungsbedarf entstanden ist. Die Kinder müssen sich selbst einschätzen und über ihre Vorgehensweise nachdenken und diese in einem Feedbackbogen analysieren. So lernen sie, sich selbst zu bewerten und einzuteilen. Oft werden als Lernsituationen Ausflüge eingeplant, an denen auch andere Homeschooler teilnehmen. So lernen die Kinder in den jeweiligen Situationen. Anstatt sich ein Arbeitsblatt über Bienen durchzulesen, besuchen sie den Imker bei der Arbeit und nehmen so die Abläufe ganz anders wahr und auf, als es im Klassenraum der Fall wäre.

Die Kinder wirken nach den Beschreibungen in dem Online-Tagebuch zwar in ihrer Gruppe sehr anpassungsfähig und lernwillig. Doch kommen sie in Kontakt mit anderen sozialen Verbänden, haben sie Schwierigkeiten, sich in das andere System einzufügen. So war hier eine Beschreibung eines Ausflugs in Verbindung mit einem Vortrag, der ständig unterbrochen wurde, weil die Kinder andere Dinge entdeckten und nicht gewohnt waren, einem Vortrag so lange zu folgen wie er geht. In den Homeschoolinggruppen geht es oft offener zu und die Erwachsenen gehen mehr auf die Kinder ein als es in normalen Schulklassen der Fall ist. Das hat zwar Vorteile für die Kinder, bringt aber auch den Nachteil mit sich, dass die Kinder sich überall im Mittelpunkt sehen und deshalb nicht konzentriert bei der Sache bleiben können, wenn etwas dazwischen kommt, weil sie gewohnt sind, dass die Unterbrechungen toleriert und sogar gewünscht sind. Zusätzlich fällt in Listen auf, dass die Kinder sich teilweise viel zu wenig mit einem Fach beschäftigen und dafür mehr Zeit mit anderen Fächern verbringen. So können sie am Ende ihrer Schulzeit einfach nicht das erreichen, was sie können müssen. Zwar werden zum Beispiel in Mathematik in der Schule viele Dinge unterrichtet, die nicht ganz so wichtig sind, dennoch bezwecken sie, bestimmte Denkweisen zu fördern und Schlussfolgern zu können. Beschäftigt sich ein Kind im Homeschooling nun kaum mit Mathe, wird es nicht das mathematische Denken entwickeln, welches es eventuell braucht, um später in einen Beruf zu kommen.

#### 6.2.2.5 Diskussion

Man kann erkennen, dass die Homeschoolinggruppen gut ohne Lehrpläne auskommen. Die Eltern entscheiden anhand der Entwicklung ihres Kindes, was wann gelernt und gelehrt wird. Zwar haben sie einen gewissen Einfluss darauf, doch lassen sie oft die Kinder entscheiden, was sie wissen möchten. Die Eltern zeigen dem Kind das Interesse an verschiedenen Dingen, lassen es aber selbst den Weg aussuchen, den es gehen möchte. Allerdings gilt auch für die Eltern des "Homeschooling"-Projektes, dass sie die Lernfortschritte auflisten müssen. Außerdem bekommen die Kinder am Ende des Jahres auch Zeugnisse, die die Lernfortschritte benoten. Somit gibt es dennoch Tests am Ende des Schuljahres, die den Stand des Kindes festlegen und überprüfen, ob es während des letzten Schuljahres genug gelernt hat. Es gibt also auch in diesem System festgelegte Mindestanforderungen, die ein Schüler erfüllen muss. Ganz ohne eine Vorgabe kommt auch das System des Homeschoolings nicht aus. Allerdings kann man auch gut erkennen, dass es vielleicht nicht schlecht wäre, bestimmte Regelungen zu lockern. In einer Schule klammern sich Lehrer häufig an die vorgegebenen Lehrpläne und haben keine Zeit, auf andere Dinge einzugehen. Vielleicht wäre ein Kompromiss eine gute Möglichkeit, die Lehrer mehr auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu lassen. So hätten sie nicht pro Woche oder Monat ein bestimmtes Pensum zu erfüllen und könnten die Themen kreativer mit den Kindern variieren und gestalten, je nach Interesse und aktueller Wichtigkeit.

#### 6.2.2.6 Ausblick

Im Prinzip kann man also sagen, dass die These, dass man auch auf jeden Fall nach Lehrplan unterrichten muss, widerlegt ist. Man braucht zwar Vorgaben, um den Kindern für den späteren Beruf und ihr Leben gleiche oder ähnliche Chancen zu ermöglichen. Somit lässt sich Lehren nicht ohne bestimmte Vorgaben verwirklichen. Die Frage ist allerdings, ob die Vorgaben in manchen Ländern nicht viel zu strikt sind und ob man nicht vielleicht auch das Empathievermögen des Lehrers einbeziehen möchte, der jeden Tag mit den Kindern zu tun hat und mit etwas weniger Vorgaben einfach besser auf die Kinder eingehen könnte. Unsere These wäre dafür folgendermaßen umzustrukturieren:

Lehrpläne sind notwendig, können aber (viel) stärker in den Hintergrund treten, damit Lehrer und Kinder auf aktuelle Situationen besser reagieren können und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden können.

*Christina Niessen (unter Mitarbeit von Frank Spitzer & Johannes Wolke)*

### 6.2.3 Lehrpläne in der Kritik: Maria Montessori (Recherchefeld 3)

#### 6.2.3.1 Zielstellung

In der vorliegenden Arbeit soll die Invarianzthese der Lehrpläne kritisch hinterfragt werden und anhand einer Literaturrecherche auf ihre Orientierung am Kind überprüft werden.

Unsere Hypothese lautet, dass die Lehrpläne in ihrer aktuellen Form gesellschaftspolitischer Prägung nicht, bzw. nicht ausreichend an die Entwicklung des Kindes angelehnt sind. Zur Überprüfung dieser These wollen wir die Konzeption „Lehrplan“ mit der Theorie Maria Montessoris in Kontrast setzen. Maria Montessori hat über Jahre hinweg die Entwicklung des Kindes studiert und auf dieser Entwicklung basierend ihre Theorien zur kindfokussierten Erziehung und Bildung formuliert.

Von unserer eingehenden Hypothese aus gesehen, erwarten wir einige deutliche Unterschiede in der Struktur der Lehrplanentwicklung und den Grundgedanken Montessoris, anhand derer sich eine ausreichende Kindorientiertheit der Lehrpläne in Frage stellen lässt.

### 6.2.3.2 Vorgehen

#### Brainstorming:

- > wer würde warum und wie die Lehrpläne kritisieren?
  - Betrachtung der Charakteristika der Reformpädagogik: Fokussierung auf das Kind; Erlebnisorientierung; Kindheit als eigenständige Lebensphase, der eine Entwicklung zugrunde liegt; Kritik gegen den Intellektualismus, die Lebensfremdheit und den Autoritarismus in der Schule,
    - > was hat davon heute noch Geltung, bzw. was wird immer noch nicht ausreichend beachtet?
- 1. Hervorhebung des Aspektes der Entwicklung des Kindes. Hier bietet sich nun die Betrachtung Maria Montessoris differenzierter Theorien an, die auch bereits auf eine lange Tradition in der Vor- und Grundschulpädagogik zurückblicken können.
- 2. Literaturrecherche: Montessoris Biographie, Anthropologie, Theorie und Methoden der Erziehung und Bildung, ...
- 3. Erstellung der Arbeit
  - Gliederung des Hauptteils der Arbeit:
  - Befunde:
    - Einführung
    - Biographie
    - Montessoris Theorie als Widerspruch zu dem Modell des Lehrplans

### 6.2.3.3 Material

Diese theoretische Arbeit stützt sich auf die Analyse folgender Literatur:

*Montessori, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik / Maria Montessori. Besorgt und eingel. von Berthold Michael. - 5. Aufl. . - Heidelberg : Quelle & Meyer, 1979.*

Hier wird Montessoris gesellschaftspolitische Weltanschauung, Anthropologie, Entwicklungsstufentheorie dokumentiert.

*Montessori, Maria: Il segreto dell'infanzia <dt.> Kinder sind anders = Il segreto dell'infanzia / Maria Montessori. [... Bearb. von Helene Helming]. - 10. Aufl. . - Stuttgart : Klett-Cotta, 1978.*

Ergänzend zum obigen Werk wird hier nun ihre Theorie und Methodik von Erziehung und Bildung differenzierter behandelt.

*Erlinghagen, Karl: "Maria Montessori (1870-1952)" - S.140-152 in: Scheuerl, Klassiker der Pädagogik II / "Karl Marx bis Piaget", ISBN 3406040209.*

Gute biographische Zusammenstellung.

*Böhm, Winfried: Maria Montessori : Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens / von Winfried Böhm. - 2., unveränd. Aufl. . - Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1991. (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft)*

Biographie; umfassende „Übersetzung“ von Montessoris Leitgedanken in die heutige Sprache.

*Internet: Wikipedia: Stichworte: Biographie, Entwicklungstheorie, ...*

### 6.2.3.4 Befunde

#### *Einführung*

Maria Montessori (1870 - 1952) war eine in Italien geborene Ärztin und Pädagogin. Sie erweckte eine pädagogische Bewegung, die die institutionelle Erziehung ihrer Zeit revolutionieren sollte und die noch bis in die heutige Zeit Bestand hat.

Ihr Wirken beschränkte sich nicht auf die reine Theorie sondern äußerte sich vordergründig in ihrer praktischen Tätigkeit. So hat sie eine neue Form von Erziehungsinstitution geschaffen, das „Casa dei bambini“, das "Montessori - Kinderhaus". In dieser Einrichtung

widmet man sich dem frühkindlichen Lernen mit Methoden, die die kindliche Selbsttätigkeit und Selbsterfahrung in den Vordergrund stellen sollen. Ebenso sorgte sie durch zahlreiche weltweite Vorträge für eine internationale Verbreitung ihrer Konzepte.

Das Besondere an ihrer Methode war die "äußerste Zurückhaltung in allen direkten erzieherischen Eingriffen und besondere Aufmerksamkeit auf die Gestaltung einer geordneten Umgebung für das Kind"(Erlinghagen-Klassiker d. Pädagogik II).

Das von ihr entwickelte „Montessori - Material“ zeichnet sich als systematisch aufgebautes Arbeits- und Trainingsmaterial aus. Es ist darauf ausgelegt, den Kindern zu ermöglichen, selbsttätig ihre Sinne und Geschicklichkeit zu erfahren und zu erweitern, sowie Beobachtungs- und Ordnungsübungen durchzuführen. Dieses Material wurde später auch für die Grundschule und weiterführende Stufen weiterentwickelt.

Montessoris "Pädagogik" konnte sich, trotz zahlreicher Kritiker ihrer wissenschaftlicher Methoden und ihrer gesellschaftspolitischen und stark vom christlichen Glauben geprägten Einstellungen, bis heute behaupten und hat eine regelrechte Anhängerschaft gefunden.

### *Biographie*

Maria Montessori wurde am 31.8.1870 in Chiaravalle (Italien) geboren und wuchs in einer großbürgerlichen Familie auf. Ihre Schulzeit ist durch überfüllte Klassen, eiserne Disziplin und "Stock- und Paukidaktik" geprägt.

Nachdem sie mit Mathematik und Biologie begonnen hatte, gelang ihr, als erster Frau Italiens der Zugang zum Medizinstudium, das sie 1896 mit großem Erfolg abschloss. Nebenbei studierte sie Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Während der folgenden Zeit als Assistenzärztin in der Kinderabteilung der psychiatrischen Klinik in Rom studierte sie das Lernverhalten von behinderten Kindern, indem sie die Werke von J.G. Itard und E. Seguin weiterentwickelte, deren Prinzipien die "Ermutigung der kindlichen Initiative" und die "Kompensation der Behinderung mit Hilfe speziellen Trainingsmaterials" darstellten.

1907, in San Lorenzo, einem Armenviertel von Rom, gründete sie das erste Kinderhaus. Ihr ungeheurer Erfolg dort, bescherte ihr weitreichenden Ruhm. Sozial vernachlässigte Kinder, die zuvor tagsüber ohne jede pädagogische Betreuung gewesen sind, begannen selbstständig und konzentriert zu arbeiten. Durch genaue Beobachtung dieser Kinder entwickelte Maria Montessori ihre Methoden weiter und differenzierte ihre Theorien. Seither sind Montessori-Materialien, ganztägige pädagogische Förderung und Gruppenleben fester Bestandteil ihres Modells. Hier wurde auch zuerst das "Montessori-Phänomen" oder auch "Polarisation der Aufmerksamkeit" genannt, festgestellt: Kinder, die mit einem wirklich interessanten Gegenstand spielten, ließen sich nicht einmal durch Anheben ihres Stuhles aus der Konzentration reißen.

Ihre Erfolge verschafften ihr überall Anerkennung und weitere Kinderhäuser entstanden nach ihrem Konzept, auch in der Mittel- und Oberschicht.

### *Montessoris Theorie als Widerspruch zu dem Modell des Lehrplans*

Wesentliche „Säulen“ Maria Montessoris Auffassung von Erziehung und Bildung stehen im Widerspruch zu einer Lehrplan geleiteten Konzipierung. Da Montessori aber kein geschlossenes Erziehungskonzept vorlegt, sondern vielmehr eine offenen theoretische Konzeption, die auf ihrer Anthropologie basiert, ist es nötig, sich diese Anthropologie anzusehen, um ihre Pädagogik zu entschlüsseln.

### Montessoris Anthropologie:

Maria Montessori geht bei der Entwicklung des Menschen von einer Bauplantheorie aus. Dem Menschen liegt ein „verschlüsselter göttlicher Bauplan“ zugrunde, der die Richtlinien

seiner Entwicklung vorgibt. Die Rolle der Umwelt an den Gestaltungsprozessen des Menschen nimmt Montessori lediglich als peripher war: „sie kann fördern oder verhindert, nie aber erzeugen“.

Das Kind trägt also „den Schlüssel zu seinem rätselhaften, individuellen Dasein von Anfang an in sich“. Seine Entwicklung vollzieht sich nicht gleichmäßig, linear, sondern stellt eine aktive Arbeit des Kindes dar, die getreu nach periodisch auftretenden Triebkräften verläuft, die einen vitalen Antrieb zu bestimmten Aktivitäten darstellen. Diese Perioden der inneren Empfänglichkeit für bestimmte Bereiche (z.B. Sprache, Laufen lernen,...), nennt sie *sensitive Phasen*.

Ihre Abfolge, die einem inneren, individuellen Rhythmus entspringt, gibt die Entwicklung des Kindes vor und was es aus der Umgebung aufnimmt, bzw. was als gleichgültig erscheint: „die Abfolge der sensitiven Phasen verhindert, daß das Kind ziellos in der Weite seiner Umgebung herumirrt, gibt ihm die Richtung und das Ziel seines Suchens vor“. Während Perioden besonderer Sensitivität sind Bedingungen gegeben, die die Aufnahme gewisser Bereiche leicht machen, die zu anderer Zeit nicht vorhanden sind. Betreffende Bereiche können nur zu dieser Zeit vollkommen gelernt werden und wenn die Periode vorbei ist, hat „der Geist für immer die Fähigkeit des Absorbierens in diesem Bereich verloren“. Dies bedeutet auch, dass ein unzeitgemäßes Eingreifen der Erwachsenen den Bauplan zerstört und dass für das Kind nicht die (zu erlernende) Sache die Schwierigkeit des Lernens ausmacht, sondern die Periodizität. Hier wählt Montessori das Beispiel der Sprache, die jedes Kind im Alter von 0 - 3 Jahren gleich gut erlerne, unabhängig davon, ob es eine einfache oder komplizierte Muttersprache sei. Die hiermit angesprochene Fähigkeit, die Dinge der Umwelt (entsprechend der aktuellen sensitiven Phase) „wie ein trockener Schwamm“ in sich aufzunehmen, also ohne Schwierigkeiten beim Lernen überhaupt zu spüren, nennt Montessori den *absorbierenden Geist* des Kindes. Seine Aufgabe ist es, alles zu absorbieren, was in der Umgebung vorhanden ist, mit dem Ziel „aus dieser mehr oder weniger reichen Ernte die Charakteristika des Menschen aufzubauen, die sich in späteren Jahren enthüllen werden“. Die Vorgänge des absorbierenden Geistes entsprechen also dem Phänomen des unbewussten Lernens. Und diese unbewusste Tätigkeit des absorbierenden Geistes impliziert, dass es nicht möglich ist, direkt behrend auf ihn einzuwirken.

#### 6.2.3.5 Diskussion

Setzt man nun die oben dargestellte Theorie Maria Montessoris mit der Konzeption der Lehrpläne (siehe Abschnitt 6.1: Invarianzthese) in Kontrast, so lassen sich einige Widersprüche konstatieren. Zunächst einmal lässt sich eine grundsätzliche Orientierung der Lehrpläne an der Gesellschaft in ihrer jeweilig aktuellen Ausprägung erkennen, anstelle an der kindlichen Entwicklung. Glaubt man Montessori, so wird auf diese Art eine vollständige Entwicklung des Kindes gehemmt, da wichtige Entwicklungsbedürfnisse nicht betrachtet werden. Weiterhin wird in den Zielen des Lehrplans ein überrepräsentierter Bildungsanspruch gestellt. Die strikten fachlichen Kompetenzerwartungen widersprechen einem situativ gestalteten Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes, oder mit Montessori argumentiert: „ein Eingreifen zur falschen Zeit (in der Entwicklung) zerstört den natürlichen Bauplan und damit die vollständige Ausbildung aller Fähigkeit, die dem Kinde immanent sind“. Montessori nennt ihre Erziehung „Hilfe zu leben“, die eine genaue Betrachtung des Kindes und Analyse seiner aktuellen Bedürfnisse impliziert.

Der Lehrplanmethode dienen zur Überprüfung der zu erlangenden Kompetenzen Meßmethoden wie „Lernstandserhebungen und Wissenstandserhebungen“. Diese geben keinerlei Aufschluss darüber, wie gut die tatsächliche Entwicklung eines Kindes vorangeschritten ist, ob es alle individuellen Möglichkeiten auszuschöpfen vermochte, sondern nur wie anpassungsfähig es in vorgegebene Normen und Strukturen passt. Die „Normalisierung des Kindes“ laut Montessori basiert hingegen auf der Einzigartigkeit des Individuums.

Die stetige Veränderung von Lehrplänen wird, man ahnt es schon, durch die ständige Veränderung der Gesellschaft begründet, der man sich anzupassen habe. Hierbei geht es natürlich um den Wandel internationaler Bildungsstandards, je nach aktueller globaler wirtschaftlicher und soziokultureller Entwicklung. Es wird also versucht, jederzeit die perfekte Gesellschaft zu formen, anstelle aus der Beobachtung des Kindes die Erkenntnisse für dessen ausschöpfendste Entwicklung, Erziehung und Bildung zu gewinnen.

In der Begründung der Invarianzthese wird die Notwendigkeit der einheitlichen Erziehung und des aktiven Eingreifens des Staates in die Bildung und Erziehung seiner Bürger hervorgehoben. Ohne diese Vereinheitlichung wäre unsere Gesellschaft ungebildet und nicht leistungsfähig. Durch die Interpretation Maria Montessoris Anthropologie kommt man aber zu einem gänzlich umgekehrten Schluss: Sie argumentiert, man könne die kindliche Normalentwicklung zwar fördern oder hindern, nie aber erzeugen (bilden!). Weiterhin muß hier wieder einmal auf die These der Einzigartigkeit eines jeden Individuums hingewiesen werden. Eine nationale, wenn nicht sogar internationale Vorgabe an Lernstoff (Europäisierung), kann nicht mehr mit dem Synonym Förderung, sondern nur gänzlich als Bildung im Sinne des Versuchs ein Erzeugnis zu schaffen, begriffen werden. Jene „gebildeten Bürger“ mögen sich also im Sinne eines Anpassungsverfahrens einen normierten Wissensschatz aufgebaut haben, dürften aber im unwahrscheinlichsten Falle eine bestmögliche Entwicklung im Sinne Montessoris „Normalisierung“ erfahren haben. Ganz zu Schweigen, von denen, die den Kontrast innerer Entwicklungsbedürfnisse zu äußeren Bildungsanforderungen nicht bewältigt bekommen und auf der Strecke bleiben. Auch dieses Phänomen der Gefahr der Deviation, wenn der Erwachsene in die Entwicklung des Kindes unangemessen eingreift, hat Montessori schon beschrieben. Diese Eingreifen bekommt durch den Lehrplan Methode.

#### *6.2.3.6 Ausblick*

Wenn man die heutigen Lehrpläne „mit den Augen Maria Montessoris“ betrachtet, lässt sich zweifeln, ob sie hinsichtlich ihrer Orientierung auf das Kind hinreichend konzipiert wurden. Eher lässt sich vermuten, dass die komplexen gesellschaftlichen Forderungen an die Schule den Kindern bei der Erstellung der Lehrpläne den Rang ablaufen.

Unter der Berücksichtigung der besprochenen Theorie Montessoris könnte man die Lehrpläne kindgerechter gestalten, indem man individueller und entwicklungsgerechter auf das Kind eingeht, also mehr Freiraum für die Lehrkräfte gibt, sich auch zurückzunehmen und eine indirekte Erziehung im Sinne „helf mir es selbst zu tun“ zu vollführen. Voraussetzung ist natürlich eine Ausbildung der Lehrkräfte, die es ihnen ermöglicht die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und zu analysieren.

Eine derart gelockerte Lehrstruktur würde ebenfalls das freie, eigenständige Lernen der Schüler fördern, das aufgrund curricularen Zeitdrucks meist zu kurz kommt.

*Katja Wichelhaus & Dorothea Drees (mit Mitarbeit von Stefanie Handschke)*

### **6.2.4 Wieso Lehrpläne? Die Praxis der Sudbury-Schulen (Recherchefeld 3)**

#### *6.2.4.1 Zielstellung*

Lehrpläne gehören zu dem System Schule. Diese Tatsache ist unveränderbar, da nur durch vereinbarte Standards die Qualität garantiert werden kann und gleichwertige Abschlüsse vergeben werden können.

Diese These soll durch diese Arbeit widerlegt werden, indem am Beispiel des Konzeptes der Sudbury-Schulen gezeigt wird, dass auch ohne einen festgelegten Plan erfolgreich - oder sogar noch besser - gelernt werden kann.

#### 6.2.4.2 Vorgehen/Material

Zunächst sollten sich die Teammitglieder im Internet auf der Homepage der Sudbury-Schule-Deutschland ([www.sudbury.de](http://www.sudbury.de)) und den Internetseiten der einzelnen Gründungsinitiativen über das Konzept der Sudbury-Schulen ([www.sudbury-hl.de](http://www.sudbury-hl.de); [www.sudbury-berlin.de](http://www.sudbury-berlin.de); [www.demokratische-schule-duesseldorf.de](http://www.demokratische-schule-duesseldorf.de)) informieren. Diese Internetseiten stellen das Konzept der Sudbury-Schulen vor. Des Weiteren findet man dort Informationen über die einzelnen Gründungsinitiativen und weiteres Material über die Sudbury-Schulen. Durch diese Seiten wird ein durchweg positives Bild des Sudbury-Konzeptes vermittelt.

Zusätzlich war geplant die Bücher „Endlich frei!“ und „Ein klarer Blick“ von Daniel Greenberg zu lesen, um noch genauere Informationen zu bekommen.

Auf Grund der gewonnenen Kenntnisse sollte in einem nächsten Schritt ein Fragebogen für ein mit einem Experten organisiertes Interview entwickelt werden. Es wurde überlegt ein Gespräch mit einem Mitglied einer Gründungsinitiative durchzuführen, um Dinge zu erfragen, die nicht durch die vorhandenen Informationen klar geworden sind. Anschließend sollten die Rechercheergebnisse in einem Text verfasst werden.

Die Planung konnte mit nur einer Ausnahme in beschriebener Weise durchgeführt werden. Da die Bücher von Daniel Greenberg in der vorgegebenen Recherchezeit nicht zu beschaffen waren, musste sich das Rechercheteam bei seinen Ausführungen ausschließlich auf die Internetseiten und das Experten-Interview stützen.

#### 6.2.4.3 Befunde

##### *Das Konzept der Sudbury-Schulen*

Im Jahre 1968 wurde im US- Bundesstaat Massachusetts, nahe der Stadt Framingham, die erste Sudbury-Schule gegründet. Das Schulkonzept lehnte sich an das der erfolgreichen Summerhill-Schule an, wurde allerdings noch in Richtung Demokratie und Selbstbestimmung weiterentwickelt. Die Grundsätze des Sudbury-Schulkonzeptes sind demnach auch Lernfreiheit und Demokratie.

Die Gründer dieser Schule gehen davon aus, dass Kinder von Natur aus neugierig sind und lernen wollen. Aus diesem Grund gibt es keine Lehrpläne oder Richtlinien, die vorschreiben, in welchem Alter ein Kind etwas lernen soll. Die Schüler lernen vom Schuleintritt an Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Das bedeutet, dass die Kinder unabhängig vom Alter alleine entscheiden dürfen, ob sie etwas lernen, was sie erarbeiten möchten und auf welche Art und Weise dies geschehen soll. Dadurch soll erreicht werden, dass die natürliche Freude am Lernen erhalten bleibt. Die Gründer der Sudbury-Schule glauben, dass ein vorgefertigter Lehrplan dem eigenen Plan des Kindes in die Quere kommt und so für Unmut sorgt. „Sie brauchen keinen formalen Lehrplan, genauso wie Kleinkinder keinen formalen Plan brauchen, um sprechen zu lernen“.

Es gibt keinen geregelten Stundenplan mit festgelegten Lernzeiten und Pausen. Stattdessen können die Schüler ihren Tagesablauf frei planen:

*„Die Schüler können den ganzen Tag alleine oder mit anderen spielen, sich unterhalten, ein Buch lesen. Sport treiben, am Computer arbeiten, Musik machen [...] sich langweilen oder ihrer Kreativität freien Lauf lassen“.*<sup>181</sup>

Ein geregelter Unterricht in Kursen findet nur statt, wenn dies von den Kindern ausdrücklich erwünscht ist. Anders als in Regelschulen wird in Sudbury-Schulen nicht die Meinung vertreten, dass es ein gewisses Grundwissen in allen Lebensbereichen gibt, welches ein

---

<sup>181</sup> Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e.V.: „Kurzkonzept der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg“. [http://www.sudbury-berlin.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=70](http://www.sudbury-berlin.de/index.php?option=com_content&task=view&id=70) (28.11.2008).

Schüler erlernen muss. Hier wird davon ausgegangen, dass jedes Kind die elementaren Dinge wie Lesen, Schreiben und Rechnen irgendwann von alleine lernen will.

*„Jeder braucht Lese- und Schreibfertigkeiten, um einem Freund zu e-mailen oder die Anleitung eines neuen Gerätes zu lesen; oder Mathe, um ein Soda zu kaufen oder etwas zu bauen“.*<sup>182</sup>

Alle anderen Wissensbereiche wie Biologie, Musik, Chemie oder Kunst sollen die Schüler hingegen nur erforschen, wenn sie auch daran interessiert sind. Die Mitarbeiter der Schulen bringen den Schülern damit ein großes Vertrauen entgegen, weshalb sie auch davon absehen zu überprüfen, was die Kinder gelernt haben. Es gibt keine Klassenarbeiten und Zensuren. Die Schüler können an der Sudbury-Schule zwar keinen Abschluss erlangen, allerdings unterstützen die Betreuer die Kinder dabei sich auf externe Prüfungen vorzubereiten. Dazu werden spezielle Kurse angeboten, an denen die Schüler freiwillig teilnehmen können.

Die Lehrer dieser Schule sind nicht immer ausgebildete Lehrkräfte. Sie unterrichten auch nicht und werden deshalb eher als „Mitarbeiter“ angesehen. Sie sind Ansprechpartner für die Schüler und kümmern sich um die Verwaltung. Wird von den Schülern darum gebeten, so leiten sie auch spezielle Kurse zu einem Thema.

Das Schulkonzept der Sudbury-Schulen feiert große Erfolge. 85% aller Absolventen studieren an Hochschulen und Universitäten. Die anderen 15% wählen eine Berufsausbildung ohne Studium. Die Schulabgänger ohne Abschluss sind äußerst gering. Von diesen guten Ergebnissen beeindruckt, gab es nach 1968 noch viele weitere Schulgründungen auf der ganzen Welt. Zunächst wurden in den USA und in Kanada viele Schulen eröffnet, bevor Australien und Israel folgten. Die erste Sudbury-Schule auf europäischen Boden gab es in Dänemark. Sie wurde 1998 gegründet. Heute ist das Konzept in Israel, den Niederlanden und den USA am weitesten verbreitet. In Deutschland gibt es zurzeit sechs Gründungsinitiativen, die versuchen eine Sudbury-Schule zu eröffnen. Die Standorte sind Berlin, Düsseldorf, Leipzig, München, Dresden und Oldenburg/Bremen.

### *Interview*

Das folgende Interview wurde mit Herrn Thilo Gärtner, einem Vertreter der Sudbury-Gründungsinitiative in Düsseldorf, durchgeführt.

Nachdem wir uns auf der Internetseite über die Initiative informiert hatten, nahmen wir telefonischen Kontakt zu Herrn Gärtner auf. Dieser war sofort bereit ein Gespräch durchzuführen. Als Termin schlug er zunächst vor, ein Organisations-Treffen der Initiative zu nutzen, das sonntags alle zwei Wochen stattfindet. Da der Termin für uns jedoch zeitlich ungünstig war, vereinbarten wir einen anderen Wochentag, an dem wir uns privat trafen und lediglich mit Herrn Gärtner ein Gespräch führten. Vor dem Treffen organisierten wir an der Bergischen Universität Wuppertal ein Tonbandgerät, um das Interview aufzunehmen und später besser dokumentieren zu können.

Bei der Zusammenkunft legten wir ihm zur Ansicht ein ausgedrucktes Exemplar unseres Fragebogens vor, um einen Überblick über unsere Interviewinteressen geben zu können. Im Interview konnten wir dem Leitfaden nicht ausdrücklich folgen, da sich sofort ein intensives und eigendynamisches Gespräch mit Herrn Gärtner ergab. Dies führt jedoch lediglich dazu, dass wir nicht allen Fragen exakt in der vorgesehenen Reihenfolge nachgingen. Trotzdem wurden alle relevanten Gesichtspunkte unseres Leitfadens im Interview thematisiert. Nur die anschließende Transkription des Interviews wurde umfänglicher und aufwendiger als geplant, da wir nunmehr die Tonaufnahme fast vollständig transkribieren mussten

---

<sup>182</sup> Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e.V.: „Häufige Fragen. Wie stellt Eure Schule sicher, daß die Schüler das „Grundwissen“ lernen, das in anderen Schulen formal gelehrt wird“? [http://www.sudbury-berlin.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=28&Itemid=59](http://www.sudbury-berlin.de/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=59) (28.11.2008).

(nur für den Fragebogen eindeutig unrelevante Sequenzen wurden vernachlässigt), um anschließend die Antworten sequenzweise den Leitfragen zuordnen zu können. Da zudem einige Fragen im Gespräch leicht abgeändert gestellt wurden, waren die Antworten teilweise eher für eine andere Frage passender und wurden somit versetzt, jedoch in ihrem Sinn erhalten. Weiterhin wurden Füllwörter bzw. Partikel sowie verschachtelte Sätze ausgespart, um den Textfluss zu erhalten und besser nachvollziehen zu können. Die zentralen Inhalte des Gesprächs werden im Folgenden dargestellt:

### 1. Wie sieht ein Tagesablauf in einer Sudbury-Schule aus? (bzgl. Pausen etc.)

Vielleicht veranschaulicht das ein Kommentar ganz gut, von jemandem, der die Schule einmal besucht hat: Er kam auf die Schule und dachte es wäre gerade Pause.

Es gibt Räume in denen Ruhe ist, in denen die Schüler lernen, lesen, schreiben oder malen können. Heutzutage würde es sicherlich einen Computerraum geben. Es gibt viele weitere unterschiedliche Räume und es gibt eine Freifläche draußen, die wird es geben müssen, weil man den Bewegungsdrang nicht einschränken darf, glaube ich. Ansonsten gibt es vielleicht Mittagszeiten. Wenn man eine Ganztagschule hat, dann sollte es Essen geben und dann wird es auch feste Essenszeiten geben.

Also es gibt feste Zeiten für gewisse Dinge. Wenn die Schüler z.B. Frontalunterricht einfordern, also sie möchten jetzt z.B. Mathe lernen und haben beschlossen sie möchten das im Frontalunterricht lernen, dann wird geschaut ob es irgendwo Begleiter gibt oder Lehrpersonal, die dazu bereit sind oder die das drauf haben. Oder man muss eben jemanden von außen dazu holen, dann werden feste Zeiten vereinbart und die müssen auch eingehalten werden. Ansonsten können die Schüler machen was sie wollen, aber wenn sie irgendetwas wollen und dafür feste Zeiten eingesetzt werden, dann müssen die auch eingehalten werden. Und da wird auch ziemlich streng drauf geschaut, dass das eingehalten wird.

Viele Dinge in so einer Schule finden einfach durch Kommunikation statt. Die Kinder sind ja nicht in die Klassenräume gepfercht, sondern können sich die ganze Zeit frei unterhalten und sich dann in einem Raum treffen, so wie wir hier jetzt stehen, können Fragen stellen, sich austauschen und dadurch lernt man auch vieles.

### 2. Gibt es eine Ordnung anstelle eines Lehrplans, an der man sich orientiert? Wie wird sonst sichergestellt, dass die Kinder nicht nur das lernen, was sie persönlich interessant finden, sodass aus ihnen „Fachidioten“ werden?

Es gibt ein extremes Beispiel von dem ich weiß. Da hat jemand Jahre lang geangelt, jeden Tag ist er angeln gegangen. Und jedes Jahr ist der Vater immer zum Schulleiter gegangen und hat gefragt: „Ja was soll bloß aus meinem Sohn werden? Der angelt den ganzen Tag nur.“ Da sagte dann der Schulleiter: „Ja machen sie sich keine Sorgen“. Jedes Jahr immer dasselbe Gespräch. „Vielleicht wird er mal irgendwann eine neue Enzyklopädie des Angelns schreiben.“ Und hat dann den Mann wieder beschwichtigt und beruhigt. Dann passierte folgendes: Dieser Angler hat sich auf einmal für Computer interessiert, hat sich da genauso intensiv reingestürzt wie beim Angeln und hatte sich dann innerhalb von einem oder zwei Jahren schon selbstständig gemacht. Er gründete eine Firma für Administration, Computer Service und so. Das war dann sein Job, das ist sein Business geworden. So kann es eben auch laufen, dass du irgendein Interesse findest und siehst „Hey, da kann ich Geld mit verdienen“. Also es gibt da ganz unterschiedliche Wege. Es gibt Leute, die studieren weiter und gehen den „normalen“ Weg und andere machen eine Lehre, machen etwas handwerkliches, es ist dann im Grunde genommen so wie es bei uns gelaufen ist.

### 3. Werden Lernfortschritte überprüft? Wenn ja, wie?

In Hamburg steht ein Konzept von einem Lernarchiv, d.h. am Anfang der Woche setzt sich dann der Schüler mit dem Begleiter oder Lehrer hin und man versucht herauszufinden, was

denn jetzt als nächstes so ungefähr ansteht. In diesem Lernarchiv werden alle Lernfortschritte oder Ergebnisse gesammelt. Das ist ein Punkt, den wir für nicht so gut heißen, weil das letztendlich eine Inkonsequenz bedeutet. Also wir vertreten das Konzept so wie es in Amerika oder auch anderswo in der Welt schon vorgelebt wurde. Diese Hintertüre finde ich etwas gefährlich, sie öffnet dann vielleicht auch den Weg zu einer etwas anderen Schule, was bei der Schule in Hamburg sicherlich so ist, aber diese Zugeständnisse, die man da an den Gesetzgeber gemacht hat, könnten sich dann letztlich vielleicht als nachteilig herausstellen.

Man wird auch nicht benotet, man muss ein Gefühl dafür entwickeln, wo man selber steht, so findet man das in z.B. Gesprächen heraus. Da weiß man dann auf einmal, das kann ich gar nicht, das interessiert mich, da will ich hin. Man muss sich selbst einordnen und bewerten können. Viele haben kein Gefühl für sich selber, für den Körper, keine Empfindung dafür wer sie selber sind.

#### 4. Wie können die Kinder Abschlüsse erlangen, die mit den regulären übereinstimmen?

Wenn sie ein bestimmtes Ziel erreichen wollen, also sprich einen staatlichen Abschluss, den sie eben nur extern machen können, dann können sie sich natürlich beraten lassen was sie dafür alles brauchen. Sie erhalten keine Führung im Sinne von „ihr müsst jetzt das machen“. Also z.B., wenn wir uns jetzt unterhalten und du sagst mir, du möchtest nach Italien fahren, aber du hast kein Auto. Dann kann ich dich beraten, wie man an ein Auto kommt oder an die Kohle und so weiter, wie du eben mit Freunden sprichst, und so ist das an der Schule auch.

#### 5. Müssen die Kinder in den Kursen im Endeffekt doch lernen, was der Lehrplan vorgibt?

Nicht unbedingt. Also für das Zentralabitur gibt es einen gewissen Stoff, den man lernen muss, den kann man gesagt bekommen und dann kann man sich den vornehmen. Natürlich sollte das schon, je nachdem wann man sich dafür entschließt das zu machen, so zwei Jahre früher sein, das kann man ganz gut anvisieren. Mit 16/17 Jahren treffe ich die Entscheidung für mein Leben, entweder ich fange eine Lehre an oder ich will weiter Studieren. Dann kann man sich engagieren, ich denke das kann ganz gut funktionieren.

#### 6. Sind diese Schulen staatlich anerkannt und mit Regelschulen gleichgestellt?

Es ist natürlich immer so, dass ein Unterschied zwischen Anerkennung und Genehmigung gemacht werden muss. Schulen müssen ja letztlich genehmigt werden, ich glaube das braucht dann zwei oder drei Jahre bis so eine Schule dann die Genehmigung bekommt. Jetzt ist es aber so, dass für uns eigentlich nur eine Anerkennung interessant wäre, in so fern als dass wir gar keine Genehmigung anstreben, weil wir wahrscheinlich den Weg gehen wollen würden eine allgemein bildende Ergänzungsschule zu gründen.

Im Gegensatz zur Ersatzschule, die 82% - 85% der Gelder vom Staat bekommt, wird eine Ergänzungsschule durch Spenden und durch Schulgeld, quasi aus sich selbst heraus getragen. Wir müssten eigentlich nur anerkannt sein, d.h., dass eine Feststellung bestehen muss, dass die Schüler an unserer Schule mindestens das lernen, was Schüler lernen, wenn sie einen Hauptschulabschluss haben, also das ist das Minimum. Und wenn die Feststellung getroffen wird, dass Schüler bei uns eben dieses Minimalziel erreichen können, dann können sie bei uns auf der Schule ihre Schulpflicht erfüllen.

Ob wir letztendlich staatlich anerkannt werden, kann ich noch nicht sagen, weil wir da noch nicht wirklich in Verhandlungen sind. Wir haben jetzt gerade eine Vereinsgründung hinter uns und arbeiten uns weiter vor oder wie das hier einer meiner Mitstreiter geschrieben hat: „Wir nehmen so langsam Feindkontakt auf“. Wobei ich das nicht so betrachte, weil diese ganzen Schulen bzw. diese ganzen Gesetze sich ja letztlich aufs Grundgesetz gründen und damit bin ich eigentlich ganz einverstanden.

## 7. Gibt es international gesehen Sudbury-Schulen, die staatlich anerkannt sind und Abschlüsse vergeben dürfen?

Sagen wir eher „demokratische Schulen“, nicht alle sind Sudbury-Schulen, aber „demokratische Schulen“ ist der Überbegriff. Da gibt es schon Unterschiede, aber im Großen und Ganzen ist diese Mitbestimmung, die Eigenverantwortlichkeit der Schüler in allen Schulen relativ stark vertreten. Aber das variiert, also es gibt dann z.B. die Sudbury-Schule oder in England die Summerhill. Und es gibt andere demokratische Schulen. Es gibt da richtig wilde Schulen, z.B. in Israel, wo wir uns selbst gedacht haben „du meine Güte“.

## 8. Würdest du jetzt sagen, dass man mit eurer Schule die These widerlegen kann, dass es auf jeden Fall Lehrpläne geben muss?

Das würde ich sagen, ja, ganz sicher, denn es muss keine Lehrpläne geben. Allerdings muss ich eine Einschränkung machen: Diese Schule ist sehr frei und sie kann nur leben mit Schülern und Eltern, die das wollen, die dahinter stehen und die das Vertrauen aufbringen, den Prozess einfach geschehen zu lassen. Und es gibt nichts Besseres als Lehrer, die es lieben und Schüler, die es lieben, wenn die beiden sich treffen können, wäre das super.

### *6.2.4.4 Diskussion/ Ausblick*

Durch die Befunde konnte die Invarianzthese größtenteils widerlegt werden. Durch das Interview wurde deutlich, dass nicht alle Inhalte des Lehrplans für das alltägliche Leben relevant sind. Beispielsweise sind die erlernten Chemiekennnisse für viele Menschen nicht mehr von Bedeutung, sobald sie die Schule verlassen haben. Daher stellt sich die Frage, ob in dieser Zeit nicht besser Inhalte vermittelt würden, die individuell auf die Persönlichkeit des jeweiligen Schülers abgestimmt sind. Diese These würde unterstützen, dass viel intensiver gelernt wird, wenn ein persönlicher Nutzen erkennbar ist bzw. ein großes Interesse am Thema besteht. Inhalte würden somit länger behalten und mehr Details verstanden.

Aufgrund dieser Einsichten könnte behauptet werden, dass Lehrpläne nicht für die Schüler, sondern viel mehr für Lehrer eine Hilfe darstellen. Lehrkräfte können sich an den vorgegebenen Inhalten orientieren und sich dementsprechend vorbereiten. Lehrer erhalten dadurch zusätzliche Empfehlungen für die Bewertung der Schülerleistungen, da dort vorgegeben ist, welche Kompetenzen mit einer gewissen Altersstufe erreicht sein müssen.

Der einzige Punkt an unserer These, der nicht widerlegt werden konnte, ist die Tatsache, dass Lehrpläne dazu dienen, Abschlüsse vergleichbar zu machen. Wenn die Schüler der Sudbury-Schule sich dazu entscheiden einen bestimmten Abschluss zu erlangen, müssen sie genau die gleichen Inhalte erlernen, wie die Schüler einer Regelschule. Nur wenn sie diese beherrschen, können sie extern Abschlüsse erwerben, die für eine weitere Ausbildung nötig sind. Ein weiterer Beweis dafür, dass die Lehrpläne hauptsächlich zur Vergleichbarkeit dienen, ist, dass Sudbury-Schulen nur genehmigt werden, wenn sie mindestens die Inhalte vermitteln, die auch auf einer Hauptschule gelehrt werden.

In unserer ursprünglichen Invarianzthese betonten wir, dass Lehrpläne wichtig seien, damit alle Schüler zur gleichen Zeit einheitliche Kompetenzen erwerben. Dieser Punkt wurde durch das Sudbury-Konzept widerlegt, da beispielsweise gleichgültig ist, ob ein Kind mit fünf Jahren Lesen und Schreiben lernt oder erst mit zehn Jahren. Wichtig ist nur das Resultat. Wir halten allerdings weiterhin daran fest, dass nur durch Lehrpläne die Vergleichbarkeit von Abschlüssen gewährleistet werden kann.

Auch bleiben nach unserer Recherche noch einige Fragen offen, die nur durch umfangreichere und vor allem auch empirische Untersuchungen zur Praktikabilität und Wirksamkeit des Sudbury-Konzepts beantwortet werden könnten. So ist zumindest ungeklärt, ob das Sudbury-Konzept - mit seiner Orientierung an der Selbstbestimmung der Lernenden - für alle Schüler und alle Lerngegenstände geeignet ist. Möglicherweise besitzt nicht jeder

Schüler die Fähigkeiten, welche gebraucht werden, um sich in einer kurzen Zeit sehr viele Lerninhalte anzueignen. Sollte sich ein Kind circa zwei Jahre vor dem Abitur doch entscheiden diesen Abschluss erreichen zu wollen, so müsste es, je nachdem was es bisher gelernt hat, sehr viele abiturrelevante Themen nachholen. Für solche Kinder wäre es dann womöglich sinnvoller, eine gewisse Kontinuität bei dem Erwerb wichtiger Fachkompetenzen herzustellen - und damit Lehrpläne zu entwerfen und vorzugeben. Dies bezieht sich vor allem auf komplexe Fächer wie z.B. Fremdsprachen. Es ist für einen Schüler deutlich leichter über mehrere Jahre hinweg in einem gleichmäßigen Tempo Vokabeln und Grammatik zu lernen, als diese innerhalb weniger Wochen in einem kompakten Block zu verinnerlichen. Des Weiteren wäre zu fragen, ob es nicht für einige Lerninhalte bestimmte Lebensphasen gibt, in denen Schüler sie besonders leicht erarbeiten können und es schade wäre, wenn Schülerinnen diese Lebensphase nicht nutzen würden. So ist beispielsweise bewiesen, dass sich Sprachen umso besser angeeignet werden können, desto jünger der Mensch ist. Dies ist ein Grund, warum Englisch mittlerweile schon in der Grundschule unterrichtet wird. Vielleicht nimmt ein Schüler sich selbst die Chance, etwas Wichtiges auf einfache Weise erlernen zu können, wenn er sich in einem bestimmten Alter auf Grund mangelnden Interesses nicht mit dieser Thematik befasst? Auch hierfür wären womöglich Lehrpläne hilfreich, als entwicklungspsychologisch fundierte Orientierung für Lehrende und Lernende, welche Lerngegenstände in welchem Lebensalter besonders gut erlernbar sind.

Diese Argumente würden die Invarianzthese also doch stützen, weil sie deutlichen machen, dass ein Bildungsweg ohne einen Leitfaden auch Nachteile haben kann. Hier wird deutlich, dass das Sudbury-Konzept einige Risiken in sich birgt, weil man ein großes Vertrauen gegenüber den Schülern aufbringen muss. Die pädagogische Verantwortung wird ganz dem Lernenden übertragen. Da dem Schüler kein Leitfaden für die Entwicklung zur Hilfe gestellt wird, ist viel Optimismus nötig, dass ein junger Mensch für sich entscheiden kann, was für ihn das Beste ist. Ob dieses Risiko eingegangen werden soll oder nicht, muss jeder Erziehungsberechtigte selbst beurteilen, da dieser sein Kind gut kennt.

## *6.3 Abschlussreflexion*

Ein Lehrplan gibt den folgerichtigen Aufbau in der Reihenfolge der zur Behandlung kommenden Stoffe, sowie in der Aneinanderreihung der Unterrichtsfächer an. Somit sind Lehrpläne die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines angegebenen Zeitraums über Unterricht, Schulung oder Ausbildung des Lernenden anzueignen und zu verarbeiten sind.

Daher lautete unsere Invarianzthese, dass ohne Lehrpläne kein einheitliches Vorgehen in den Schulen bestehen kann. Die Schüler können sich anhand von Lehrplänen über den Unterrichtsablauf orientieren, und auch Lehrer können so ihre Unterrichtstätigkeit organisieren. Gäbe es keine Lehrpläne, würde auch der Unterricht kaum strukturiert verlaufen, denn die Lehrbücher orientieren sich ebenfalls an den gesetzlichen Vorgaben. Dies würde mit sich Gefahren bringen, dass aus dem Schulsystem ungebildete junge Menschen hervorgebracht würden, die die Zukunft in die Hand nehmen müssten. Aber ohne gebildeten Nachwuchs ist eine Gesellschaft kaum leistungsfähig.

Im Verlauf des Seminars haben wir recherchiert, ob diese Invarianzthese widerlegt werden kann. Dafür haben wir uns historische Befunde angesehen und untersucht, ob es im Mittelalter Lehrpläne in den Schulen gab. Es wurde festgestellt, dass im Mittelalter zwar keine Lehrpläne existierten, doch gab es gleichzeitig auch keine Tendenzen, das Schul- und Bildungssystem zu standardisieren. Das Schulwesen des Mittelalters wurde vor allem

von der Kirche getragen. Nach dieser Recherchearbeit ließ sich die eingangs formulierte Invarianzthese, dass Lehrpläne unabdingbarer Bestandteil des Bildungswesens sind, auch weiterhin vertreten.

Eine andere Gruppe zum Recherchefeld „International - vergleichende Befunde“ hat versucht, die Invarianzthese, dass auch in anderen Staaten oder Kulturen nicht auf Lehrpläne verzichtet werden kann, zu widerlegen. Dafür wurde ein Beispiel aus Kanada verwendet. Das dort erlaubte „Homeschooling“ ist zwar in Deutschland verboten, doch in Kanada kann dies problemlos praktiziert werden. Die Eltern entscheiden anhand der Entwicklung ihres Kindes, was wann gelernt und gelehrt wird.

Jedoch sind wir auch hier zum Entschluss gekommen, dass nicht ganz ohne bestimmte Vorgaben und Richtlinien gelehrt werden kann und es auf jeden Fall Lehrpläne existieren sollten, ohne dass sie allerdings den kompletten Schulalltag steuern.

Ein weiteres Recherchefeld, der praktisch-einzelfallorientierter Bereich, wurde von zwei Gruppen erarbeitet.

Eine Gruppe beschäftigte sich mit der Theorie Montessoris. Ihr Ziel war zu überprüfen, inwieweit sich die Lehrpläne am Kind orientieren. Ihre Hypothese lautete, dass die Lehrpläne in aktueller Form nicht ausreichend an die Entwicklung des Kindes angelehnt sind. Um die Hypothese zu überprüfen, wurden die theoretischen Ansätze Montessoris mit den Inhalten der Lehrpläne verglichen. Es wurde festgestellt, dass die Lehrpläne aufgrund der gesellschaftlichen Forderungen an die Schule erstellt wurden.

Auch diese Recherche zeigte, dass die Lehrpläne unverzichtbar für die Schulorganisation sind. Denn die kindliche Entwicklung ist nach einem bestimmten Alter nicht wirklich gesellschaftsunabhängig. Dennoch könnte man die so gestalten, so dass mehr Freiraum für die individuelle und kindgerechte Entwicklung vorhanden ist.

Die zweite Gruppe versuchte anhand der Sudbury-Schulen, die ohne Lehrpläne arbeiten, die genannte Invarianzthese zu widerlegen. Sie konnten belegen, dass nicht alle Inhalte des Lehrplans für das alltägliche Leben relevant sind. Dafür wurde der Chemieunterricht als Beispiel angegeben. Die Inhalte des Chemieunterrichts haben für viele Kinder nach der Schule keine richtige Bedeutung. Es ist sinnvoll, dass Inhalte vermittelt werden, die individuell auf die Persönlichkeit des Schülers abgestimmt sind. So ist die Bereitschaft zum Lernen höher.

Auch konnte widerlegt werden, dass es nicht, wie bei der Ursprungsthese angegeben, wichtig ist, dass alle Schüler/innen zur gleichen Zeit die gleiche Fähigkeit erwerben müssen. Denn in den Sudbury-Schulen ist es den Schülern selbst überlassen, wann sie Lesen und Schreiben lernen. Sie erwerben die Fähigkeit, sobald sie individuell die Bereitschaft zeigen. Trotz allem aber wird angegeben, dass Lehrpläne nötig sind, um die Abschlüsse vergleichbar zu machen. Also kann man abschließend festhalten, dass Schulen Lehrpläne brauchen, aber die Freiräume existieren sollten.

Zusammenfassend zeigen uns die unterschiedlichen Befunde, dass einzelne Aspekte der Invarianzthese zu widerlegen sind, trotzdem aber die Wichtigkeit der Lehrpläne in der Schulorganisation nicht zu leugnen ist. Lehrpläne könnte man auf Grobziele und verbindliche Inhalte konzentrieren und auf das Elementare beschränken. Abschließend können wir von unserer Recherchearbeit entnehmen, dass Lehrpläne auch in Zukunft notwendig und invariant sein werden, da sie das Bildungskonzept einer Gesellschaft formulieren. Des Weiteren bleiben Lehrpläne ein wichtiges Instrument der Bildungspolitik.

Forschungsbedarf dagegen besteht bei der Einführung der Lehrpläne. Die Einführungs- und Umsetzungsprozesse müssen verbessert werden. Denn durch die PISA- und andere internationalen Untersuchungen verlangt die Öffentlichkeit nun seit einiger Zeit den Nachweis, dass die vorgegebenen Wirkungen auch tatsächlich erzielt werden, dass also über-

prüft wird, ob die Schüler/innen am Ende eines Ausbildungsabschnitts über diejenigen Kompetenzen verfügen, die der Lehrplan verlangt.

Die Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe hat von Beginn an sehr gut funktioniert. An den fast wöchentlichen Treffen der AG haben alle Mitglieder regelmäßig teilgenommen und auch der Email-Verkehr untereinander hat gut funktioniert. In den ersten AG Sitzungen wurden Hauptverantwortliche für die Texte 1-3 bestimmt, diese wurden in ihrer Arbeit und Recherche von allen übrigen AG Mitgliedern tatkräftig unterstützt. In den AG Treffen wurden die jeweiligen Arbeitsschritte besprochen und diskutiert. Mit den Ergebnissen der Arbeit und der Zusammenarbeit im Team waren alle sehr zufrieden. Es hat sich auf jeden Fall als positiv herausgestellt die einzelnen Arbeitsschritte untereinander aufzuteilen, so dass jeder für einen bestimmten Bereich hauptverantwortlich war und durch die anderen noch unterstützt wurde. In der letzten AG Sitzung waren sich alle Mitglieder einig, dass die Seminarform als positiv zu bewerten ist, die offene Art des Seminars hat allen gut gefallen. Die selbstständige Erarbeitung der jeweiligen Arbeitsaufträge war für die AG kein Problem und wurde als willkommene Alternative zu den üblichen Seminaren angesehen. Alle Mitglieder der AG würden jeder Zeit wieder an so einer offenen Seminarform teilnehmen.



*Jurika Claudia Derksen,  
Ilknur Gencaslan,  
Ayfer Gültekin,  
Lydia Heiden,  
Emine Kandemir,  
Alex Nalpat,  
Nina Reese  
&  
Hatice Semiz*

## **7. Ist Leistungsbewer- tung ersetzbar? (Teil 1)**

Arbeitsergebnisse der AG A5  
„Benotung“

## Zur Arbeit der AG A5 „Benotung“

Die AG A5 ist eine von zwei AGs (eine pro Teilseminar), die sich dem Thema der Notwendigkeit von Bewertung bzw. Benotung in Schule und Unterricht auseinandersetzen. Die Rechercheergebnisse werden im Reader in aufeinander folgenden Kapiteln vorgestellt. Prinzipiell - vom dominanten Interesse der Studierenden aus gesehen - hätten sich noch mehr AGs mit der Fragestellung bilden lassen, ob Praxen der Bewertung bzw. Benotung ein unveränderliches Charakteristikum von Schule seien.

In ihrer Invarianzthese legt sich die AG A5 folgendermaßen fest: Bewertung ist ein unveränderliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient. Sie informiert Lehrkräfte, Schüler/innen und die Eltern über Veränderungen der Schulleistung. Sie selektiert in Bezug auf weiterführende Schulformen, Bildungs- und Berufswege und entscheidet sogar schulintern über die Versetzung der Schüler/innen und gegebenenfalls deren Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse. Die Auslassung von Bewertung im Schulalltag ist nicht möglich.

Von der AG wurde je eine Recherche pro Recherchefeld vorgenommen.

- A) In ihrer historisch-systematischen Studie arbeitet die AG die Entwicklung der Leistungsbewertung im 17., 18. und 19. Jahrhundert im deutschen Schulsystem auf - und stellt so eine Mehrzahl von Einzelbefunden vor, die auf einer letztlich aber überwundene Praxis NICHT schulübergreifend standardisierter Bewertung von Schülerinnen und Schülerleistungen verweisen (Abschnitt 7.2.1).
- B) Die international-vergleichende Recherche der AG konzentriert sich auf das Fallbeispiel Schweden und die dortige Praxis der schulischen Leistungsbewertung (Abschnitt 7.2.2).
- C) In der Einzelfall-Recherche wird schließlich die Labor-Schule Bielefeld vorgestellt und u.a. anhand von Erlebnisberichten einer Schülerin berichtet, inwieweit dort Alternativen zur schulischen Leistungsbewertung existieren (Abschnitt 7.2.3).

Belegbar ist mit Schweden und an der Laborschule Bielefeld, dass Schule bis in höhere Klassenstufen ohne Zensuren - als formale standardisierte Bewertungsschemata - auskommen kann. Bewertungen fanden sich dennoch über „Berichte zum Lernfortgang“ oder auch Portfolios.

Angesichts ihrer Befunde hält die AG an ihrer Invarianzthese fest, schlägt aber eine Eingrenzung vor. Veränderlich erscheint nicht die Bewertungs-, aber die Benotungspraxis. Zudem müssen Bewertungen nicht immer für Entscheidungen über Versetzungen herangezogen werden.

Durch die insgesamt sehr ruhige und zielstrebige Arbeit der AG konnten keine vertiefenden Eindrücke über die AG-Arbeit gesammelt werden.

Lediglich über das eigenständige AG-Diskussionsforum auf der Internetplattform des Seminars wurden Unterschiede in der Mitarbeitintensität der einzelnen AG-Mitglieder sichtbar, die allerdings „nur“ angesprochen wurden. Als ausdrückliches, den Arbeitsprozess nachhaltig hinderndes und dringliches Problem traten sie nicht hervor.

## 7.1 Thesenpapier

### 7.1.1 Definition von Benotung

Die Benotung in der Schule ist eine „standardisierte Erfassung von Leistungen, ggf. auch des Verhaltens von Schülern. Die Benotung verweist direkt auf das Erteilen von Noten, d.h. auf das gängige statistische Verfahren, in der eine Ziffer oder ein Symbol innerhalb einer konventionalisierten Werteskala als Leistungsbeurteilung gilt. [...] Doch auch jene Beurteilungssysteme, die sowohl fachlichen als auch öffentlichen Diskursen als Alternative für das Notensystem gehandelt werden (genügend- ungenügend, Lehrgutachten, verbalisierte Beschreibungen von Leistung und Verhalten etc.), verweisen implizit auf gewisse Leistungserwartungen bzw. -standards und können ebenfalls als Benotung betrachtet werden.“<sup>183</sup> Doch was ist unter Leistung zu verstehen und unter welchen Kriterien wird diese gemessen bzw. wie wird die Leistung der Schüler bewertet?

Nach Furck hat der Begriff Leistung eine doppelte Bedeutung. Leistung muss sowohl als Ergebnis einer Tätigkeit als auch als Tätigkeitsvorgang gesehen werden. Furck unterscheidet weiterhin vier Aspekte der Leistung:

- Leistung „als schulische Forderung an den Schüler,
- als Tätigkeit des Schülers,
- als Ergebnis der Tätigkeit des einzelnen innerhalb der verschiedenen Leitungsbereiche und
- als besonderer Beitrag der Schule für die Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft. (Furck 1961)“<sup>184</sup>

Leistungsmessung und Leistungsbewertung sind zwei Begriffe, die häufig Bedeutungsadäquat verwendet werden, obwohl sie zwei verschiedene Bedeutungen haben. „Als Leistungsmessung soll die Überprüfung und Kontrolle von durchgenommenen Stoffen und (durch ein Curriculum) festgelegter Lernzielen definiert werden“. Die Benotung dient als Ausdruck der Bewertung einer Lernleistung. Die Leistungsbewertung kann mit dem Hintergrund unterschiedlicher Normen erfolgen, die sich grundsätzlich in drei Beurteilungsmaßstäbe unterteilen: „Erstens der intraindividuelle Maßstab (individuelles Bezugssystem), bei dem der individuelle Lernfortschritt die Bezugsnorm darstellt. Zweitens der interindividuelle Maßstab (soziales Bezugssystem), bei dem die individuelle Schülerleistung im Vergleich zur gesamten Lerngruppe, dessen Mitglied der/die Lernende ist bewertet wird. Das ist die häufigste Art der Leistungsbeurteilung. Der letzte Maßstab ist der kriteriumsorientierte (sachliches Bezugssystem), bei dem das angestrebte Lernziel als Bezugsnorm festgelegt wird.“<sup>185</sup>

### 7.1.2 Skizze der konkreten Ausgestaltung

Sieht man von Einzelfällen wie auch Schulen nach dem Vorbild Rudolf Steiners - so genannten Waldorfschulen - ab, werden überall in der deutschen Schullandschaft Noten vergeben. Die Regelung der Notengebung findet sich dabei z.B. im Paragraphen 48 des Schulgesetzes des Landes NRW wieder. Es gibt eine Notenskala von 1 bis sechs vor, wobei 1 einer „sehr guten“ Leistung und 6 einer „ungenügenden“ Leistung entspricht. Wie die einzelnen Notestufen benannt und definiert sind, kann man dem oben genannten Paragraphen entneh-

---

183 Tenorth, H.-E & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel.

184 Vgl.: Jürgens, E. (1992). *Leistung und Beurteilung in der Schule, Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Sankt Augustin.

185 ebd.

men. Außerdem befindet sich im Anschluss eine solche Benennung und Definition in tabellarischer Form. In der deutschen Schullandschaft meint, dass es Noten in jeder Schulform – Grundschule, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Berufskolleg gibt. Eine Besonderheit der Leistungsbewertung zeigt sich dabei in der Grundschule, in der es üblich ist, in der ersten und zweiten Klasse eine verschriftlichte Form der Leistungsbeurteilung anstelle der Notengebung anzufertigen.

Einer anderen Frage, der man nachgehen muss, ist die nach dem Zustandekommen von Noten. Noten werden sowohl für schriftliche Leistungen – in Form von Klausuren, Tests etc. –, mündliche Leistungen, sonstige Leistungen – darunter sind Referate, Präsentationen usw., sogenannte SoMi (sonstige Mitarbeit-)–Noten zu verstehen –, wie auch für das Sozial- und Arbeitsverhalten vergeben.

Note(als Ziffer)	Note(in Worten)	Definition
1	sehr gut	Die Note „sehr gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen im besonderen Maße entspricht.
2	gut	Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht.
3	befriedigend	Die Note „befriedigend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung im Allgemeinen den Anforderungen entspricht.
4	ausreichend	Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.
5	mangelhaft	Die Note „mangelhaft“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen lässt, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können.
6	ungenügend	Die Note „ungenügend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können.

Tabelle 1 - Benennung und Definition von Noten ( §48 Schulgesetz NRW)

### 7.1.3 Die Funktionen von Noten / Zeugnissen

Um die Funktion von Noten und Zeugnissen nachvollziehen zu können, müssen die Meinungen aller betroffenen Parteien berücksichtigt werden. Dafür wird eine Befragung von Eltern, Lehrern, Kindern und Experten aus dem Buch: „Was ist ein gutes Zeugnis?“ von Renate Valtin herangezogen<sup>186</sup>. Hier die Ergebnisse von „Wofür gibt es Zeugnisse“:

Die Meinung der Kinder (2. Klasse)	Die Meinung der Lehrer	Die Meinung der Eltern	Die Meinung der Experten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertungsinstrument</li> <li>• Beurteilungsinstrument</li> <li>• Bewertung der Leistung vs. Bewertung der eigenen Person</li> <li>• Information</li> <li>• Belohnung</li> <li>• Motivation</li> <li>• Anerkennung</li> <li>• Erinnerung</li> <li>• Zukunft (Beruf)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldefunktion (für Lehrer)</li> <li>• Bestätigung und Anerkennung (der schulischen Leistungen)</li> <li>• Hilfestellung und Beratung (für Eltern)</li> <li>• Schulische und berufliche Laufbahn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung und Beurteilung</li> <li>• Information</li> <li>• Hilfestellung</li> <li>• Orientierung</li> <li>• Eigenkontrolle</li> <li>• Motivation</li> <li>• Sozialisation</li> <li>• Kritik (an den Leistungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziologische Funktion (Qualifizierung, Integration, Sozialisation und Auslese)</li> <li>• Pädagogische Funktion (Eigenkontrolle, Verbesserung der Leistung, Motivation, Anreiz, Disziplinierung)</li> </ul>

<sup>186</sup> Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilung auf dem Prüfstand*. München.

#### 7.1.4 Veränderungswünsche

- Bewertungen sollten nicht von charakterlichen Eigenschaften (z. B. Schüchternheit) der Schüler/innen beeinflusst werden. (Kopfnote, sonstige Mitarbeit)
- Bewertung sollte motivieren, auch bei Leistungsdefiziten.
- Bewertung sollte ohne persönliche Vorlieben stattfinden, also objektiv bleiben.
- Bewertung sollte ohne Einfluss von außen (andere Lehrkräfte) stattfinden.
- Bewertung sollte nicht den Zugang zu weiterführenden Schulformen (z. B. nach der Grundschule) bestimmen.

#### 7.1.5 Invarianzthese

Bewertung ist ein unveränderliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient. Sie informiert Lehrkräfte, Schüler/innen und die Eltern über Veränderungen der Schulleistung. Sie selektiert in Bezug auf weiterführende Schulformen, Bildungs- und Berufswege und entscheidet sogar schulintern über die Versetzung der Schüler/innen und gegebenenfalls deren Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Auslassung von Bewertung im Schulalltag ist nicht möglich.

#### 7.1.6 Begründung der Invarianzthese<sup>187</sup>

Einer der Gründe, warum es Bewertung bzw. Notengebung in der Schule immer geben wird, ist die Selektion. Wir leben in einer Leistungsgesellschaft und da zählt die bewertbare Leistung einzelner Personen. Ohne Bewertung kann man nicht wissen, auf welchem Stand die einzelnen Personen sind. Außerdem muss man in der Schulzeit festhalten, welchen Lernprozess die Kinder entwickelt haben. Die Lehrer müssen sich auch nach dem Leistungsstand der Kinder orientieren können. Dementsprechend werden unterschiedliche Lernziele von einzelnen Schülern erwartet und durch die individuelle Förderung kann man einzelne Schüler gezielt unterstützen. Die Leistungen der Schüler werden dokumentiert und aufbewahrt, damit die Lehrkräfte auch immer wieder darauf zurückgreifen können und sich danach orientieren, wie man den zukünftigen Lehrplan aufstellt. Wenn eine Klasse eine einigermaßen „ordentliche“ Bewertung in einem bestimmten Wissensbestand bekommt, dann können die Lehrkräfte sicherstellen, dass sie in diesem Bereich nicht mehr weiter ausarbeiten müssen.

Noten dienen auch zur Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Eltern und sogar Lehrern untereinander. Beim Elternsprechtag besprechen die Eltern mit den Lehrern die Note ihres Kindes und suchen gemeinsam nach einer Lösung, wie man die Note verbessern könne. Bei einer guten Note wie „gut“ oder „sehr gut“ gibt es natürlich wenig Diskussionsbedarf. Bei der Zeugniskonferenz diskutieren Lehrer miteinander, was man an jenem Schüler falsch gemacht hätte oder was man noch verändern könne.

Also, nicht nur die Lehrer, sondern auch Schüler und deren Eltern sind an Noten interessiert, um zu wissen, auf welchem Stand sie/ihre Kinder sind. So können sie erkennen, wo die Kinder ihre Schwächen und Stärken haben und können dementsprechend auch handeln. Man braucht einen Anhaltspunkt.

Die Kinder können durch die Benotung zum Lernen motiviert werden. Sie werden sich Mühe geben, damit sie nicht sitzenbleiben bzw. sich angespornt fühlen, Schülern mit besseren Noten nachzueifern.

---

<sup>187</sup> s. Jürgens 1992.

Becker, H. & von Hentig, H. (Hrsg.) (1987). Zensuren. Lüge - Notwendigkeit - Alternativen. Berlin.

Sacher, W. (1994), Prüfen - Beurteilen - Benoten, Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich, Bad Heilbrunn.

### 7.1.7 Prüfung des Gültigkeitsanspruchs (historisch)<sup>188</sup>

Nicht immer hatten Noten und Zeugnisse die Bedeutung, die sie heute haben. Das Gymnasium konnte bis zum 19. Jahrhundert so lange besucht werden, wie es gewinnversprechend galt. Auch der Wechsel zur Universität gestaltete sich nach Einschätzung des Nutzens. Es brauchte also kein Zeugnis, die als Zulassungsinstanz diente. Frühe Vorläufer von Zeugnissen gab es schon ab dem 16. Jahrhundert. Sie nannten sich Benefizienzeugnisse, damit wurde attestiert, dass diese Schüler / Studenten einen „Freitisch“ beanspruchen konnten, das heißt, sie hatten Anspruch auf kostenlose Verpflegung, dies kam einer Art Stipendium gleich. Hier fand auch schon Selektion statt, da die Förderungswürdigkeit ärmerer Schüler / Studenten von anderen entschieden wurde. Kinder reicher Eltern wurden dementsprechend nicht dieser Selektion unterworfen.

Ab dem Ende des 18. Jahrhunderts wurden eine Reifeprüfung und ein Reifezeugnis eingeführt, welches sich aber nicht wirklich vom Benefizienzeugnis unterschied. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts bildete sich ein Berechtigungswesen heraus. So bekam das Reifezeugnis eine Auslesefunktion, so dass es schließlich Voraussetzung für das Hochschulstudium wurde, auch für die besser Verdienenden. Mit der Einführung der Schulpflicht wurde auch ein Entlassungszeugnis eingeführt und schließlich ein periodisch wiederkehrendes Zeugnis um die Leistungen der Schüler kontrollieren zu können.

### 7.1.8 Prüfung des Gültigkeitsanspruchs (international)

Deutschland ist nicht das einzige Land, in dessen Schulsystem Noten zur Beurteilung herangezogen werden. Im Grunde kann man kein Land, unter Berücksichtigung der durchgeführten Recherche, benennen, in dem keine Noten auf der Schule gegeben werden. Ergänzt werden muss dabei aber, dass es z.B. skandinavische Länder gibt, darunter Schweden, wo es üblich ist, erst ab der 8. Klasse Noten zu geben.<sup>189</sup> Auch in Deutschland gibt es eine Laborschule in Bielefeld, auf der auch erst nach der 9. Klasse neben einer individuellen Beurteilung auch Noten beistehen.<sup>190</sup> Das soll der Verdeutlichung dienen, dass man Noten nicht ohne weiteres umgehen kann - zumindest noch nicht. Zudem kann in anderen Ländern das Notensystem leicht verändert sein. So bekommen Schüler in der Schweiz zwar Noten von 1-6, jedoch bedeutet eine 6 „sehr gut, die 1 hingegen „ungenügend“. In den USA werden die Buchstaben von A-F (ohne E) als Benotungsskala herangezogen; wobei A als „sehr gut bestanden“ und F als „nicht bestanden“ interpretiert wird.

## 7.2 Ergebnisberichte der Recherteams

*Nina Reese, Jurika Derksen & Lydia Heiden*

### 7.2.1 Leistungsbewertung im 17., 18. und 19. Jahrhundert (Recherefeld 1)

#### 7.2.1.1 Zielstellung und Vorgehen

Wir haben uns mit der Frage beschäftigt, ob es eine Zeit gab, in der Leistungen nicht bewertet worden sind. Dies zog wiederum folgende weitere Fragen nach sich: Wie hat sich die Leistungsbewertung überhaupt entwickelt? Wie wichtig war die Leistungsbewertung in

<sup>188</sup> s. ausführlich Abschnitt 7.2.1

<sup>189</sup> <http://www.geo.de/GEOLino/mensch/55260.html> (29.03.2009)

<sup>190</sup> [http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/dieschule\\_paedagogischeleitlinien.html](http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_paedagogischeleitlinien.html) (29.03.2009)

den untersuchten Jahrhunderten? Kann sie für diesen Zeitraum als invariant angesehen werden? Um darauf Antworten zu finden, ließ sich zunächst jeder einen Band des „Handbuch[s] der deutschen Bildungsgeschichte“ aus. Zusätzlich suchten sich alle Teammitglieder eigenständig Sekundärliteratur. Ursprünglich war es vorgesehen, die Recherche vom Zeitpunkt der Antike an zu beginnen. Doch da uns nur wenig Material darüber zur Verfügung stand, entschieden wir uns dafür, dass jedes Teammitglied stattdessen ein Jahrhundert zwischen dem 17. und 19. bearbeitet.

Bei der Bearbeitung der einzelnen Themen haben wir versucht folgende Reihenfolge einzuhalten: zunächst wird eine kurze Einführung der Ereignisse des Jahrhunderts, dann die Aspekt des Bildungsbegriffes thematisiert und schließlich wird unter besonderem Blick die Leistungsbewertung in den jeweiligen Epochen beleuchtet.

### *7.2.1.2 Material*

Zunächst fiel uns nach intensiver Recherche auf, dass nur wenig Material zum Thema Leistungsbewertung im historischen Kontext existierte. Zur Orientierung nahmen wir die Bände I-III vom „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“. Jeder Band behandelt das gesamte Bildungswesen im Zusammenhang mit den sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Wandlungen der Zeit. So konnten wir uns einen groben Überblick über die Gestaltung unserer Arbeiten verschaffen. Leider wurde die Thematik „Leistungsbewertung“ eher marginal behandelt.

### *7.2.1.3 Befunde*

#### *1) Leistungsbewertung im 17. Jahrhundert*

##### Zentrale Ereignisse des 17. Jahrhunderts

Der Dreißigjährige Krieg (1618 - 1648) dezimierte stark die Bevölkerung und hatte dementsprechend starken Einfluss auf die Gesellschaft, die Wirtschaft und die Bildung in Deutschland. Für eine geraume Zeit hatte das Bildungswesen immer noch die starre Form eines „neuscholastischen Schulbetriebes“<sup>191</sup> und kam darüber nicht hinaus. Durch den Humanismus glaubte man, dass das ganze Wissen auf dem Wissen der Antike wachsen würde. Mit diversen Veränderungen im und auch schon vor dem 17. Jahrhundert musste dieser Gedanke aber durch eine Feuerprobe gehen, die er nicht bestand. Namen wie Kolumbus (1451-1506), Vasco da Gama (1469-1524, Seeweg nach Indien), Magellan (1480-1521, Weltumsegelung) und Galilei (1564-1642) sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Aber auch andere bedeutende Männer waren wichtig für diese Zeit: Bacon von Verulam (1561-1626, Philosoph und Staatsmann), Descartes (1596-1650, Philosoph, Mathematiker, Naturwissenschaftler), Locke (1632-1704, Philosoph), Spinoza (1632-1677, Philosoph) und Leibniz (1646-1716, Philosoph, Wissenschaftler, Mathematiker, Diplomat, Physiker, Historiker, Politiker, Bibliothekar).

Die vielen bekannten Namen sollen verdeutlichen, dass es sich um eine bewegte Zeit handelte.

##### Schulausbildung mit anschließender Berufslaufbahn

Anders als zur heutigen Zeit nahmen die alten Handwerke keinen Rückbezug auf eine Bescheinigung über die Schulausbildung, oder gar über den Schulbesuch selbst, die der Lehrling bei Antritt der Lehre vorweisen musste. Es war nicht vorgeschrieben, dass der neue

---

<sup>191</sup> Weimer, H. (Hrsg.) (1992), *Geschichte der Pädagogik*. 19. Auflage, Berlin, S. 73.

Lehrling schon ein gewisses Können mitbringen musste, oder über Vorwissen verfügen musste. Erst ab 1734 wurde ein gewisses Maß an Vorwissen verlangt.

Schulen verbreiteten sich seit 1215 (4. Laterankonzil) auf große Städte, aber auch auf kleinere Dörfer, da festgelegt wurde, dass an jeder Kirche eine Schule eingerichtet werden sollte, wenn ein Geistlicher für den Unterricht abberufen werden konnte. Mit den Ratsschulen war das Bildungsmonopol der Kirche durchbrochen, und der Lehrberechtigte wurde Angestellter der Stadt. Die Schüler, die diese Schulen besuchten, waren Söhne von Handwerkern, die den Betrieb des Vaters übernehmen sollten. Die Schüler verließen die Schule dann nach einigen Jahren. Bis zur Reformation wurden in diesen Schulen Jungen und Mädchen zugleich unterrichtet, dies wurde nach der Reformation geändert, so dass Extraschulen für Mädchen eingerichtet wurden.

Mit der Zeit vergrößerten sich die Städte und somit wuchs der Bedarf an Arbeitskräften, die lesen, schreiben und rechnen konnten. Hierfür wurden neue Schulen gegründet, die sich „teutsche“<sup>192</sup> Schulen nannten. Diese waren weitgehend unabhängig von der Kirche. Zuerst waren die Mädchen in der Minderheit in diesen Schulen, was sich aber im Laufe der Zeit änderte. „Die meisten Schüler waren, wie die Schülerlisten zeigen, aus dem Handwerker- und Kaufmannsstand, wo die praktischen Kenntnisse der Schreib- und Rechenmeister unverzichtbar waren. Die Kinder der armen Schichten besuchten die neuen kostenlosen Armenschulen“<sup>193</sup>. Allerdings muss dazu gesagt werden, dass das Schulwesen in Nürnberg vorbildlich funktionierte. In anderen Städten war das nicht der Fall und es gab viele Analphabeten. „Über den internen Schulbetrieb der Schreib- und Rechenmeister oder „teutschen“ Schulmeister lassen sich nur grobe Aussagen treffen, denn jeder Schulmeister besaß eigene Lehrmethoden, deren Geheimnis er ängstlich vor der Konkurrenz zu wahren suchte.“<sup>194</sup> Es ist aber zu sagen, dass in den „teutschen“ Schulen der Unterricht sehr praxisorientiert ausgelegt war.

Nun stellt sich immer noch die Frage, wie die Beurteilung in diesen Schulen stattgefunden hat. „Abschlussprüfungen oder Zeugnisse, die bei Antritt der Lehre vorgelegt werden mußten (sic) gab es jedoch nicht. Der Lehrherr oder Meister vertraute darauf, daß (sic) sein neuer Lehrjunge in der Schule die nötigen Kenntnisse für das Handwerk erworben hatte.“<sup>195</sup>

### Gymnasiale und Hochschulausbildung

Bevor die Schüler zu einem Gymnasium oder einer Universität wechselten (Gymnasien waren zur damaligen Zeit nicht unbedingt von den Universitäten zu unterscheiden und der Besuch eines Gymnasiums vor dem Besuch der Universität war nicht von Nöten), hatten sie, die einen länger, die anderen kürzer eine Lateinschule besucht. Dies weist darauf hin, dass es keinen vorgegebenen Zeitrahmen gab, in dem ein gewisses Lernpensum abgearbeitet werden musste. Die Frage ist nun, ob es ein Abschlusszeugnis gab, das einer Art Hochschulzugangsberechtigung gleichkommt. Die Antwort darauf: „Die Universität verlangte von ihren Erstimmatrikulanten keine alters- oder bildungsmäßig definierte Reife.“<sup>196</sup> Allerdings wird kein Student ohne Vorkenntnisse zur Universität gewechselt haben.

Auch ein universitärer Abschluss war nicht unbedingt Voraussetzung um einen Gelehrtenberuf anzunehmen.

*„Der Erfolgreiche Abschluß (sic) eines Vollstudiums wurde andererseits nicht durch alle Grade attestiert, sondern nur durch das Magisterium und die Doktorwürde einer höheren Fakultät, strenggenommen sogar nur durch die letztere. An diesen Höchstgraden (summi gradus) gemessen, würde*

<sup>192</sup> Hammerstein, N. (Hrsg.) (1996). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, (Bd. I 15. bis 17. Jahrhundert), Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe.* München. S. 378

<sup>193</sup> Ebd.

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Ebd. S. 379.

<sup>196</sup> Ebd. S. 223.

die Erfolgsbilanz des Universitätsbesuchs je nachdem unter 10 Prozent oder sogar 5 Prozent absinken. Mehr als neun Zehntel der Universitätsbesucher wären in diesem Fall als Studienabbrecher anzusehen. Besser begründbar ist jedoch die Annahme, daß (sic) das mehr oder weniger kurze und informelle, nicht durch Promotion abgeschlossene Studium, das in der Statistik des Universitätsbesuchs so deutlich überwiegt, einen Ausbildungstyp eigener Art darstellte, dem in der außerakademischen Praxis eigene Chancen zugeordnet waren und mit dem sich daher ein großer Teil der Universitätsbesucher von vorn herein begnügten.<sup>197</sup>

Im Studium selber gab es allerdings Instanzen, wie die Zwischenprüfung, die zum Besuch weiterführender Vorlesungen berechtigte. Also scheint es doch eine Art Zugangsbeschränkung gegeben zu haben. Ob es aber ein Zeugnis, wie es eines in der heutigen Art und Weise war, ist nicht deutlich zu erkennen.

## II) Leistungsbewertung im 18. Jahrhundert

### Das „Pädagogische Jahrhundert“

Francke, Locke und Rousseau gehören zu den bekanntesten Erziehern und Erziehungsphilosophen des 18. Jahrhunderts. Das 18. Jahrhundert wird auch heute noch als das Jahrhundert der Aufklärung und als das „Pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Dabei handelt es sich

um eine Bezeichnung, die aus dieser Zeit selbst stammte. Sie wird in der Regel Joachim Heinrich Campe zugeschrieben. Seit dem 18. Jahrhundert gibt es in Theorie und Praxis das, was wir heute unter Pädagogik verstehen. Seit dem ist Pädagogik eine öffentliche Angelegenheit, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der entsprechende auf die gesamte nachwachsende Generation einer Gesellschaft (und weitergehend auf die gesamte Bevölkerung eines Landes) gerichtete politische und theoretische Bemühungen gelten und die eine ihr eigene Professionalität entwickelt hat.

### Zeugnis und Zensur

In diesem Jahrhundert wurden zum ersten Mal Zensuren eingeführt.<sup>198</sup> Unter Zensuren versteht man die Beurteilung, die mit Ziffern dargestellt und festgehalten werden, wie zum Beispiel die Leistungen einzelner Schüler. Die Zeugnisse fassen die Zensuren eines größeren Abschnittes zusammen. Zunächst gab es noch keine Ziffernnoten, sondern man hielt die Beurteilungen in schriftlicher Form fest.

Erst in diesem Jahrhundert wurde das Zeugnis zu einer Bestätigung für den Schüler über seinen Leistungsstand und das allgemein gezeigte Verhalten. Vorher gab es „Gezeugnisse“, die vielmehr Teil einer Bewerbung um Freiplätze, Freitische und Stipendien von Schülern mittelloser Eltern oder vaterlosen Kindern waren. Das „Benefizienzzeugnis“ drückte eine fürsorgliche Empfehlung aus. Es sagte etwas über bisher gezeigten Fleiß und über die allgemeine Führung aus. Dieses Zeugnis wendete sich an unbestimmte Dritte und beinhalteten positive Bewertungen mit in lateinischer Sprache gekleidete Formulierungen.

Als die Zeugnisse den Charakter eines „Leistungsspiegels“ wurden, existierten noch keine Zensuren. Vielmehr handelte es sich um beschreibende Aussagen.

### Leistungsbewertung

Ab 1787 begann eine zwanzig Jahre dauernde Diskussion im preußischen Oberschulkollegium. Es befasste sich mit dem Problem einer Prüfung der allgemeinen Bildung für die Zulas-

<sup>197</sup> Ebd. S. 218f.

<sup>198</sup> s. Hammerstein, N. (Hrsg.) (2005). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, (Bd. II 18. Jahrhundert), Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands.* München.

sung zum Universitätsstudium. Der Konsistorialrat Funk merkte damals schon an, dass Bildung nicht prüfbar sei, und eine Prüfung bringe die Gefahr mit sich, jede „echte Bildungsarbeit der Schulen zu ersticken“ und ein mechanisches Einpauken von Prüfungswissen herbeizuführen.<sup>199</sup>

1788 wurde die erste Verordnung über die Einführung des Abiturientenexamens, das Reifezeugnis, gelegt. Dieses galt als Abgangsprüfung am Gymnasium als eine Prüfung ohne Berechtigungsfolgen. Drei Gesichtspunkte waren für diese Entscheidung ausschlaggebend:

1. der Respekt vor der Freiheit, sich auf eigene Kosten zu bilden, wo immer man wolle,
2. die von den preußischen Universitätsprofessoren mehrfach erklärte Unmöglichkeit, die allgemeine Reife für das Studium in objektivierter Form festzustellen, und
3. die Verlegenheit und die Scheu, sich gegen die Elternwünsche und den Elterndruck glaubhaft durchsetzen zu müssen.<sup>200</sup>

Nun tauchte die Frage auf, wie man die „geistige Reife“, „allgemein Bildung“ und „Eignung zum Studium“ prüfen sollte. Hofprediger Sack stellte fest, dass diese Reife nicht bloß aus ‚Schul- und Sprachkenntnissen‘ zu bestimmen sei, weil dabei Dinge wie die Charakterfestigkeit nicht erfasst werde. Auf der anderen Seite beschränke man sich darauf, nur noch reine Kenntnisse abzufragen<sup>201</sup>. So bestand die Gefahr, dass die ganze Prüfung als fragwürdig zu nennen ist.

Dagegen hat man eine Lösung gefunden, und zwar, dass man gewisse Fachkenntnisse als in besonderem Maße zur allgemeinen Bildung gehörig erklärte (später: „Allgemeinbildung“ oder „allgemeines Wissen“). Die Kenntnisse wurden auch in den Prüfungen abgefragt und zeugnismäßig bescheinigt. Durch diese neue Bedingung folgte schließlich, dass man für die Prüfungen umfangreiche Stoffmassen pauken musste. Hecker wehrte sich gegen das bloße Prüfen von Kenntnissen. Er betonte, „dass es vielmehr darauf ankäme festzustellen, was jemand mit seinen Kenntnissen konkret leisten könne“. Und Niemeyer deutete noch darauf hin, dass die Strenge der Prüfungen nicht weiter gesteigert werden dürfe und man müsse die Freiheit erhalten, auch ohne Examen zu studieren<sup>202</sup> Diese Problematik finden wir tagtäglich in unserem Schulleben und den Medien wieder.

### III) *Leistungsbewertung im 19. Jahrhundert*

#### Historischer Umriss des 19. Jahrhunderts

Im 19. Jahrhundert finden sich Ansätze des Kultur- und Verfassungsstaates, Aufstieg des Bürgertums, Abbau der Standesunterschiede, Abbau politischer Schranken und auch der Gedanke der Volksbildung. Die erste Hälfte des Jahrhunderts beinhaltet die geistigen Strömungen Sturm und Drang, Klassik und Romantik, die sich in Protest zur Rationalität der Aufklärung entwickeln und das Irrationale mehr betonen. Im Zusammenhang mit diesen Strömungen entsteht ein neuer Sinn von Leben und Bildung des Menschen. Zunächst ist ihre Wirkung auf Wenige beschränkt. Bis in die 30-er Jahre des 19. Jahrhunderts wirkt der Aufklärungsgeist weiter. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts werden die neuen Strömungen einflussreicher. Besonders die Klassik wirkt sich auf die Bildung aus. Es entsteht die Bildungstendenz des Neuhumanismus mit Vertretern wie Wilhelm von Humboldt oder August Wolf.<sup>203</sup>

Zwischen 1830 und 1840 ist ein Einschnitt zu setzen. Wirtschaftliche und geistige Strukturen wandeln sich, Deutschland wird industriell. Durch einen starken Bevölkerungszuwachs

<sup>199</sup> Vgl. Ziegenspeck, J. W. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbronn, S. 69

<sup>200</sup> ebd., S. 69

<sup>201</sup> ebd., S. 70

<sup>202</sup> ebd., S. 70

<sup>203</sup> Reble, A. (2004). *Geschichte der Pädagogik*. 21. Auflage. Talheim: Klett-Cotta 2004, S. 174-184.

bis zum Jahr 1900 wird das Dasein massenhaft. Das Leben wird anonymisiert und neu organisiert. Durch Ausbeutung der Arbeitskraft entsteht das Proletariat. Soziale und politische Spannungen wachsen und lockern das soziale Gefüge. Im Zusammenhang mit der Industrialisierung konzentriert man sich zunehmend auf die reale Welt und versucht diese naturwissenschaftlich zu erforschen. Es entsteht ein übermächtiges Vertrauen in Naturwissenschaft und Technik. Naturwissenschaftliches Denken dringt in alle Lebensbereiche ein, der Aufklärungsrationalismus wird erneut aufgegriffen. Bildung und Erziehung werden vom technischen Denken erfasst, Schulung des Intellekts und Nutzbarmachung des Menschen für das ökonomisch-soziale Dasein werden wichtig. Die humanistische Bildung verliert an Bedeutung. Das Bildungswesen wird in die fortschreitende Zergliederung des gesellschaftlichen Daseins mit hinein gezogen. Im Zusammenhang mit der Nutzbarmachung des Menschen entstehen Volksbildungsbestrebungen, diese sind verbunden mit einem Aufschwung des Ansehens der Volksschule und ihrer Lehrer.<sup>204</sup>

### Bildung im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert wird der rechtliche Rahmen für die Entwicklung eines staatlichen Unterrichtssystems geschaffen. Die sich schnell und grundlegend ändernden allgemeinen Verhältnisse führen zum Wandel des Bildungswesens. Industrialisierung, Ausbreitung von Handel, Verkehr und Kommunikationsnetz steigern und ändern die Anforderungen an Qualifikationen und die Formen, in denen diese erworben werden. Hierbei spielt auch die soziale Dynamik eine Rolle, wie zum Beispiel der Bevölkerungszuwachs und die Binnenwanderung. Bildung wird für immer mehr Tätigkeiten bedeutend und somit funktionalisiert. Mittels Bildung verschafft der Mensch sich einen eigenen gesellschaftlichen Stand. Erziehung und Bildung werden Kriterium der sozialen Stellung, wirtschaftlicher Potenz und des politischen Anspruchs. Bildung wird Voraussetzung und Bedingung wirtschaftlicher und sozialer Verbesserung, Quelle politischen Anspruchs und wichtiger Faktor der Veränderung politischer, wirtschaftlicher und sozialer Ordnung. Bildungsstufen werden zu sozialen Grenzlinien. Ein jüngeres Kriterium der Bevölkerungsschichtung ist der Besitz an Produktionsmitteln und Kapital. Bildung und Besitz sind bald miteinander verknüpft. Hoher Stand oder Besitz ohne Bildung werden zunehmend sozial sanktioniert. Bildung erwirbt soziales Prestige, was einen Bildungsschub zur Folge hat. Der Staat wird Schulherr. Es beginnt der Ausbau des Schulwesens mit der Tendenz ein zusammenhängendes, aufeinander bezogenes System öffentlicher, allgemein bildender Schulen aufzubauen. Durch die Angleichung von Schulorganisation, Inhalten, Zielen des Lernens und materieller Verhältnisse des Schulwesens entsteht eine vereinheitlichte Schulstruktur im Staat.

Die Funktion der Bildung tritt für die Entwicklung der Wirtschaft in den Blick. Man vertritt die Ansicht, dass Ausgaben für das Unterrichtswesen zu den Investitionen gehören, die langfristig die Produktionskraft erhöhen. Die industrielle Entwicklung wirkt auf Ausformung und Differenzierung des allgemein bildenden Schulwesens zurück. Für die handel- und gewerbetreibende Bevölkerung gibt es keine fest gefügten, gestuften Bildungsgänge mit berechtigenden Prüfungen. Bildungswege bürgerlicher Unternehmer sind individuell und abhängig vom Sozialstand und den vorhandenen Mitteln. So findet sich ein vielfältiges Profil der Bürgerbildung von Universität über Volksschule mit anschließender Praxis bis hin zum Autodidaktentum. Leistung misst sich hier an der praktischen Umsetzung, der Fähigkeit im Beruf, nicht an der Bewertung von Schulleistung. Facharbeiter und kaufmännische Angestellte zum Beispiel haben keine staatlich bescheinigte Prüfung und setzen sich durch persönliche Leistung in der Arbeitswelt durch. Der bedeutendste Lernprozess vollzieht sich allerdings weitgehend außerhalb des staatlichen Bildungssystems. Die Unterschichten und der unvermögende Teil des Bürgertums werden von einer breiten Volksbildungsbewegung erfasst. Grund hierfür ist die steigende Lesefähigkeit. In Lesegesellschaften und Leihbiblio-

---

<sup>204</sup> ebd., S. 251-256.

theke wird gelesen. Es gibt Zeitschriften für die akademische und nicht-akademische Leserschaft. Man findet eine nach Niveau und Intensität abgestufte, aber gleichartige neue Kommunikationsstruktur, die kulturell und politisch steigende Bedeutsamkeit erlangt. Durch die individualistische und angebotsorientierte Art der Bildung, die das Lesen gewährleistet, ist man zunehmend frei in der Art der Bildung. Dies ist neben der Schulbildung ein wichtiger Bildungsbereich. Es ist möglich auch ohne Leistungsbewertung in Form von Zeugnissen und Zensuren Erfolg zu erlangen, indem man sich selbst Dinge anliest. Dies unterscheidet sich von der heutigen Leistungsbewertung und ist eine Möglichkeit Bildung, ohne den Zwang der Leistungsbewertung in Form von Benotung, zu erwerben.

Im 18. und 19. Jahrhundert entsteht ein differenziertes und perfektioniertes System staatlicher Prüfungen. Damit entwickelt sich ein Berechtigungswesen, was als Gelenk zwischen Bildung und Amt fungiert. Die Gebildeten an Universitäten formulieren was Bildung ist, hohe Beamte legen Bildungsgänge und Examina fest, die Schüler treten in diesen Bildungskreislauf ein. Man muss gut genug sein um sich zu qualifizieren und zur Leistungselite zu gehören. Der Einzelne ist frei, zu werden, was er will. Er hat verschiedene Möglichkeiten und kann durch geprüfte Bildung Berechtigungen erwerben. Grenzen werden der Bildung vorwiegend durch materielle und mentale Hemmnisse gesetzt. Das Schulsystem wird zum Verteiler von Sozialchancen. Bildung ist nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Hierbei wird eine Sphäre pragmatischer Anwendung und Methode betreten. Erziehung und Bildung dienen der Vorbereitung auf das Berufsleben, ihre Funktionalität ist wichtig. Um die Eignung zu prüfen, wird Leistungsbewertung wichtig. Im 19. Jahrhundert entsteht unser heutiges auf Leistung basierendes Schul- und Gesellschaftssystem.<sup>205</sup>

### Leistungsbewertung des 19. Jahrhunderts

Die Zensurenvergabe legt zunächst die Sitzordnung innerhalb der Klasse fest. Das geschieht durch verbale (auch schriftliche) Beurteilung. Später ersetzt man diese durch die Verwendung von Zensuren. Die Anzahl der Notenstufen schwankt dabei. Bereits seit dem 16. Jahrhundert ist eine Notenskala bekannt, die aber zunächst unbedeutend ist.<sup>206</sup>

Berechtigungsfunktion haben Zeugnisse erst seit Stipendienvergabe und Zulassung zur Hochschule, die nach Leistungsgesichtspunkten erfolgen. In Preußen wird das Abiturientenexamen 1784 bis 1834 eingeführt, was als Voraussetzung für Studienstipendien des Landesherrn gilt, dann Grundlage zur Anerkennung des Studiums als Ausbildung zum Beamten und letztlich, seit 1830, Zulassungsvoraussetzung für das Studium generell wird. Die Examensleistung wird in zwei (bestanden, nicht bestanden) bis drei Bewertungsstufen (unbedingte, bedingte Tüchtigkeit, Untüchtigkeit) eingeteilt. Die Benotung entsteht als Codierung, da bei der zunehmenden Zahl der Zeugnisse schnelle Vergleichbarkeit gewährleistet sein muss. Da Zeugnisse mit Berechtigungen verbunden werden, sind Privilegienansprüche nachprüfbar und die Reifeprüfung wird stark formalisiert und verrechtlicht. Inhaltliche und leistungsmäßige Anforderungen für Abiturprüfungen und die daraus resultierenden Einstufungen sind verbindlich festgelegt. Prüfungsergebnisse werden an ein Oberkollegium übersandt, so dass eine externe Kontrolle der Prüfungsleistung stattfinden kann.

In Hessen reicht für den Hochschulzugang für Inländer ein genügend langer Besuch der gymnasialen Oberstufe. Die verlangten Kenntnisse sind aber auch hier genau festgelegt und müssen im Verlauf des Gymnasiums nachgewiesen werden. Abschlussprüfungen gibt es in Hessen nur bei vorzeitigem Übergang an die Universität oder für Ausländer. In jedem Semester erfolgen Prüfungen von der untersten bis zur obersten Klasse des Gymnasiums. Von diesen hängt die Versetzung in die nächste Klasse ab. Zuvor ist die rein zeitabhängige Versetzung in die nächste Klasse üblich gewesen. Funktion der Leistungsbewertung ist die

---

<sup>205</sup> Jeismann, K.-E. & Lundgreen, P. (1987): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. (Band III, 1800-1870). Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches.* München, S. 1-21.

<sup>206</sup> <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/42290.html>, (08.12.2008).

Lernstandsrückmeldung und Berichterstattung an die Eltern. Das Gymnasium übernimmt die Vorreiterrolle für die Leistungsbewertung. Die Leistungsgesellschaft ermöglicht sozialen Aufstieg besonders für das Bürgertum. Durch Schulgeldforderungen und Ähnliches versucht sich das Bürgertum nach unten abzugrenzen. Es gibt allerdings durchaus leistungsabhängige Schulgeldfreistellen. Auch die Volksschule kennt Abschlusszeugnisse. Allerdings dienen diese hier lediglich dazu die abgeleistete Schulzeit nachzuweisen und beinhalten keinerlei Berechtigungen. Erst mit der Einführung der Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder 1920 wird die Bewertung wichtig, weil sie maßgeblich am Besuch weiterführenden Schulen verantwortlich ist.

Auch vorher gibt es in den Volksschulen Prüfungen. Doch hier ist das Ziel der Prüfungsform die Hebung des Schulniveaus, Überblick über den Leistungsstand, Rechtfertigung des Lehrers, Stärkung der Bindung zwischen Eltern und Schule und Unterhaltung. Durch wachsende Beachtung der Zensuren erhöht sich der Rechtfertigungsdruck auf die Lehrer, zudem wird der Unterhaltungswert immer wichtiger.

Ende des 19. Jahrhunderts werden die öffentlichen Prüfungen abgeschafft, so dass es zunächst keine Leistungsbewertung in der Volksschule mehr gibt.<sup>207</sup> Hier wird deutlich, dass Leistungsbewertung nur dann wichtig ist, wenn es um Berechtigungen geht, die mit ihr einhergehen. Fallen diese weg und ist Bildung Selbstzweck, dann benötigt man keine Leistungsbewertung. In diesem Zusammenhang wird fraglich, ob Leistungsbewertung für das pädagogische Ziel des Lernens um des Lernens willen geeignet ist. Wenn Leistungsbewertung keine weitere Funktion hat als Auslese, ist fraglich, ob sie nicht doch variabel ist und abgeschafft werden kann. „Insgesamt hat sich die Schule von einem Ort, der Lernen erst ermöglichen soll, zu einem Ort der Bewertung von Leistung, mit der Berechtigungen und Statusoptionen verbunden sind, gewandelt.“<sup>208</sup> In diesem Zusammenhang wird das Prüfungs- und Beurteilungswesen perfektioniert. Zensuren im heutigen Sinn (Fünfer-Skala) gibt es seit Ende des 19. Jahrhunderts.<sup>209</sup> „Noten [dienen] schon früh der Sozialisation und Auslese; zunächst mehr der unteren Schichten. Die Ablösung freier Formulierungen in den Zeugnissen durch Ziffernoten geht im Großen und Ganzen konform mit der Ausdehnung der Selektionsfunktion auf alle Bevölkerungsschichten.“<sup>210</sup> „Ziel schulischen Lernens ist nicht mehr optimales Lernen, sondern das [E]rlangen einer positiven Leistungsbewertung.“<sup>211</sup> Funktion der Zeugnisse der höheren Schulen ist die Auslese, die der Volksschulzeugnisse die Kontrolle. Das Zeugnis wird Schein- und Ersatzziel. Durch die Aussicht auf mit dem Zeugnis verbundene Berechtigungen oder die Versetzung in die nächste Klasse, hat das Zeugnis Anreizfunktion. Die kontinuierliche Leistungskontrolle kommt dem Bedürfnis zur Überprüfung der allgemeinen Schulpflicht entgegen. Das Zeugnis hat Zuchtfunktion, da es eine fördernde Arbeitshaltung sichert. Für die Eltern und weitere Zeugnisleser hat es auch Orientierungsfunktion.<sup>212</sup> Das Zeugnis hat soziale und organisatorische Gründe und ist nicht primär pädagogisch angeregt. Die sekundäre pädagogische Funktion ist eine Arbeitsaktivierende, die heute allerdings kritisch hinterfragt wird. Die Zeugnisaussage ist für Dritte, hauptsächlich öffentliche Institutionen bestimmt. Das Interesse des Staates ist utilitaristisch. Er interessiert sich für die Erziehung brauchbarer Staatsbürger und für die geistige Elite. Zeugnis als Ausdruck sozialer Gerechtigkeit und damit ethische Motivation der Leistungsbewertung sind lediglich sekundär. Auch im 19. Jahrhundert erlässt der Staat Richtlinien für Zeugnisse

<sup>207</sup> <http://www-public.tu-bs.de:8080/~y0021278/sachen/portfolio2.pdf>, 08. 12. 2008.

<sup>208</sup> s. ebd.

<sup>209</sup> <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/103804.html#>, 08. 12. 2008.

<sup>210</sup> <http://www.ph-heidelberg.de/wp/grabowsk/lehre/heidelberg/ss08/Leistungsprinzip.pdf>, 18. 12. 2008.

<sup>211</sup> <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb04/institute/geschichte/didaktik/aktivitaeten-didaktik-geschichte/geschichtsdidaktische-pruefungsthemen/klausuren-und-leistungsbewertung/historischer-rueckblick>, 11. 12. 2008.

<sup>212</sup> Dohse, W. (1995): Die geschichtliche Entwicklung des Schulzeugnisses. In Ingenkamp, K. (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Texte und Untersuchungsberichte*. 9. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, S. 52-61.

und überwacht die ordnungsgemäße Durchführung. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist die Autorität der Schule gefestigt und kann nicht ohne weiteres durch schulfremde Kontrollinstanzen abgewertet werden.<sup>213</sup>

### *7.2.1.5 Fazit*

Nach unserer Recherche haben wir wiederum festgestellt, dass unsere These „Noten kann man abschaffen, aber Leistungsbewertung kann man nie wegdenken“ einfach nicht widerlegbar ist. Wir haben drei Jahrhunderte recherchiert und überall tauchen Ansätze von Leistungsbewertung in verschiedenster Weise auf.

Die Zensurengebung als Leistungsmessung rückt im Laufe des 19. Jahrhunderts in den Vordergrund. Man lernt und erbringt Leistung um aufzusteigen und bestimmte Berufe zu erhalten. Das Lernen als Selbstzweck ist dabei lediglich sekundär. Das 19. Jahrhundert als Zeitalter spezieller Entwicklungen und Strukturen, ist die Geburtsstunde der heutigen Leistungsgesellschaft. Die Ständegesellschaft, die Berechtigungen von der Geburt abhängig macht, wird überwunden. Eine Leistungsgesellschaft kann insofern gerechter agieren, da sie Berechtigungen von entsprechenden Qualifikationen abhängig macht, die nachgewiesen werden müssen. Im Sinne sozialer Mobilität ist es unmöglich Leistungsbewertung abzuschaffen, denn dies würde den Fortschritt mittels Können aus der unteren Sozialschicht aufsteigen zu können, wieder rückgängig machen. Damit ist noch nichts über die in der Leistungsgesellschaft vorhandenen Ungerechtigkeiten gesagt. Im Blick auf die Gesellschaftsstrukturen des 19. Jahrhunderts und auch heute, in denen viel von der Qualifikation abhängig gemacht wird und fachliche Spezialisierung und Können nötig ist, scheint es unmöglich Leistungsbewertung abzuschaffen. Allerdings ist sie, wie in obigem Text deutlich wird, nicht invariabel. Sie kann zum Beispiel durch autodidaktische Studien in Form von Lesen abgelöst werden. Leistungsbewertung hat zudem den unangenehmen Nebeneffekt, dass dabei lediglich Berechtigungen in den Vordergrund treten und Lernen nur noch Mittel zum Zweck wird. Im Sinne des Lernens als Selbstzweck wäre es eventuell sinnvoll Leistungsbewertung abzuschaffen.

*Ilknur Gencaslan, Ayfer Gültekin, Emine Kandemir, Hatice Semiz*

## **7.2.2 Leistungsbewertung in Schweden (Recherchefeld 2)**

### *7.2.2.1 Zielstellung und Vorgehen*

Die von uns aufgestellte Invarianzthese mit der Behauptung: „Bewertung ist ein unveränderliches Prinzip [...]“, soll anhand des Bewertungssystems in Schweden widerlegt werden.

Das dreigliedrige Schulsystem und somit auch das Bewertungssystem in den schwedischen Schulen wurden erst 1945 grundlegend reformiert. Einer der Gründe für die Reformen war eine bessere Gleichstellung von Mädchen und Junge bzw. Frau und Mann zu ermöglichen. Schweden ist ein aussagekräftiges Gegenbeispiel zu Deutschland, um zu verdeutlichen, dass die Bewertungen an Schulen, so wie es in den deutschen Schulen üblich ist, nicht obligatorisch sind. Um dieses zu veranschaulichen, werden wir zunächst das aktuelle Schulsystem und das neue Zeugnisssystem mit den drei Skalen in Schweden kurz darstellen.

Des Weiteren werden „aktuelle“ Zusammenhänge zur Pisa-Studie erstellt und die Vor- bzw. Nachteile des Bewertungssystems in Schweden in Hinblick auf Deutschland diskutiert.

---

<sup>213</sup> s. Ebd., S. 52 - 61.

Denn in der Begründung der Invarianzthese wurden befürwortende Gründe für Benotung aufgezählt, die wie folgt lauteten:

- a) „Einer der Gründe, warum es Bewertung bzw. Notengebung in der Schule immer geben wird, ist die Selektion.“
- b) „Ohne Bewertung kann man nicht wissen, auf welchem Stand die einzelnen Personen sind.“
- c) „Noten dienen auch zur Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Eltern und sogar Lehrern untereinander.“
- d) „Eltern, Schüler und Lehrer können erkennen, wo die Kinder/sie ihre Schwächen und Stärken haben und können.“
- e) „Die Kinder können durch die Benotung zum Lernen motiviert werden.“

Zum Schluss ist es zu diskutieren, inwiefern diese Aussagen zutreffen oder zu widerlegen waren.

### 7.2.2.2 Material und Einführung in das schwedische Schulsystem

Im Folgenden werden wir uns mit der Fragestellung beschäftigen, warum die Leistungsbeurteilung an den Schulen in Schweden, möglich einen so hervorragenden Platz im Länder-ranking der Pisa- Studie bewirkte, die im Jahr 2000 veröffentlicht wurde.<sup>214</sup> Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern zeigten schwedische Schülerinnen und Schüler damals ein höheres Leistungsniveau. Ein Grund dafür könnte möglicherweise in der Leistungsbewertung liegen, die sich stark vom deutschen Schulsystem unterscheidet. Um dies zu erläutern, zielen wir in unserem Beitrag auf Befunde der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie vor, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA- Teilnehmerstaaten vorstellt.<sup>215</sup> Des Weiteren werden wir unsere Darstellung auf einen Erfahrungsbericht einer schwedischen Schülerin stützen, der uns über die schwedische Leistungsbewertung einen einfacheren Überblick verschafft.<sup>216</sup>

Vorab möchten wir noch auf allgemeine Merkmale des Schulsystems in Schweden eingehen.<sup>217</sup>

In Schweden beginnt die Schulpflicht mit 7 Jahren. Bei der Einschulung werden keine Bewertungsgespräche oder Schulreife-tests durchgeführt. Mit 6 Jahren besuchen die Kinder meist eine Vorschulklasse für ein Jahr, die jedoch freiwillig ist. Die obligatorische Grundschule besteht aus drei Stufen mit jeweils zwei Klassen: die Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Erst in der Oberstufe gibt es Fachlehrer für einzelne Fächer. In der Unter- und Mittelstufe gibt es nur in Fächern wie Sport und Werken andere Lehrkräfte. Ab der vierten Klasse wird Englisch als Fremdsprache eingeführt. Nach der Grundschule folgt die Gymnasialschule von der 10. bis zur 12. Klasse, die auch bei 98 Prozent der Schülerinnen und Schü-

<sup>214</sup> Allerdings ist diese Einschätzung für das Jahr 2007 wieder einzuschränken, in denen die skandinavischen Ländern- und insbesondere Schweden - weniger beeindruckend positive Ranking-Positionen erreichten, s. z.B. Wiarda, Jan-Martin (2007): Vom Vorbild zum Verlierer. In DIE Zeit 50/2007 vom 06.12.2007. URL: <http://www.zeit.de/2007/50/Pisa-Ausland?page=all>

<sup>215</sup> Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. 3. unveränderte Auflage. Bonn; Berlin: BMBF. URL: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (7.10.2008)

<sup>216</sup> [http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer14/08\\_barva.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer14/08_barva.pdf)

<sup>217</sup> Neben den benannten Quellen nutzen wir in unserer Darstellung weiterer Internetseiten (Letzter Zugriff: 23.01.2009): <http://edudoc.ch/record/25727/files/2003-6-7.pdf>, [http://dokumentierte-seminare.gesw.de/europaseminar2002/schwedischeschulsystemde\\_swe.htm](http://dokumentierte-seminare.gesw.de/europaseminar2002/schwedischeschulsystemde_swe.htm), <http://www.visit-stockholm.com/framesmaster.htm?http://www.visit-stockholm.com/stockholm-auf-deutsch/about-stockholm/compulsory.htm>, <http://www.elternlobby.ch/deutsch/international/europa/pdf/schweden-tatsachen.pdf> und [http://www.focus.de/schule/schule/schulederzukunft/schweden\\_aid\\_104920.html](http://www.focus.de/schule/schule/schulederzukunft/schweden_aid_104920.html).

ler erreicht wird, da es hier kein Sitzenbleiben gibt. Nach der Gymnasialschule können die Schülerinnen und Schüler zwischen einem sozialwissenschaftlichen und einem sprachlichen Bereich zur Schwerpunktsetzung wählen. Man kann sein eigenes Studienprogramm entwickeln, indem man zusätzlich noch andere Fächer belegt. Eine anschließende Hochschulzugangsberechtigung wird von 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht.

Wichtig ist auch zu erwähnen, dass es altersgemischte Klassen gibt. Die Schüler werden von der ersten bis zur fünften Klasse und von der sechsten bis zur neunten Jahrgangsstufe in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet, die sich in ihrer Zusammensetzung an den konkreten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Die Erfahrungen schwedischer Schülerinnen und Schüler mit dieser Altersmischung scheinen positiv. Sie können sich gegenseitig helfen, sodass ein 11-Jähriger auch mal einem 13-Jährigen eine Aufgabe erklären kann.

Eine große Rolle spielt im schwedischen Schulsystem auch die Bildung der Teams aus Lehrern mit verschiedenen Qualifikationen. Die Lehrer und Lehrerinnen arbeiten nicht alleine. In ihrem Team gibt es weitere Berufsgruppen wie Freizeitpädagogen, Sozialarbeiter usw. Die Teams treffen sich zu wöchentlichen Sitzungen. Ihnen stehen dazu gut ausgestatteten Arbeitsplätzen zur Verfügung.

### *7.2.2.3 Befunde*

Seit 1995 gibt es in Schweden ein neues Leistungsbewertungssystem, was es zuvor nicht gab. Ab der 8. Klasse werden in den Schulfächern Noten erteilt. Die Benotung erfolgt in einem dreigliedrigen Notensystem, bestehend aus „ausreichend“ (G), „gut“ (VG) und „sehr gut“ (MVG). Wenn ein Schüler die Note „ausreichend“ nicht erreicht, erhält er eine schriftliche Beurteilung. Nach dem Schulgesetz besteht die wichtigste Aufgabe der Schule darin, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Klasse die entsprechenden Lernziele erreicht haben.

Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler in der 5. und in der 9. Klasse an den Nationalen Tests teilnehmen. Diese Tests werden in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik absolviert. Wie bereits erwähnt, bekommen die Schüler und Schülerinnen in Schweden ab der achten Klasse Noten für Ihre Leistungen. Sie erhalten keine Zeugnisse.

Bis zur 8. Klasse werden den Schülerinnen und Schülern Bescheinigungen erteilt über das Erreichen der Lernziele und es finden einmal im Halbjahr so genannte Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten und dem Schüler statt, die als Grundlage für die Beurteilung der Schüler dienen. In diesen Gesprächen wird dann über die Schulsituation, die Persönlichkeitsentwicklung und die Wissensentwicklung des Schülers diskutiert. Eine weitere Stütze für diese Gespräche sind die Lernberichte. Diese Lernberichte werden je nach Schule in unterschiedlichen Varianten eingesetzt. Es gibt z.B. auch Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Diese beinhalten Fragen wie „Wie fandest du dich im Bereich...“. In einigen schwedischen Schulen gibt es hierfür die Portfolio-Methode.

Das Portfolio ist eine Mappe, die aus eigenen Schularbeiten, Gedanken und Interessen der Schülerinnen und Schüler besteht. Dies ist auch für die Lehrkraft besonders gut, um die Schülerinnen und Schüler zu benoten. Die Lehrbeauftragten können hiermit die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verfolgen. Sie können erkennen, wie der Schüler oder die Schülerin gelernt hat oder lernt, was er oder sie besonders gut verstanden hat, was nicht und welche Fortschritte er oder sie erreicht hat.

Bis zum Ende der Grundschule führen die Schülerinnen und Schüler solch ein Portfolio und sind selber dafür verantwortlich. Ein Portfolio kann beispielsweise so aussehen, dass es mit einem Foto oder Selbstportrait des Schülers oder der Schülerin beginnt. Dann folgen persönliche Einschätzungen, was ihm oder ihr am meisten Spaß gemacht hat, was am schwierigsten war etc. Bedeutend ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler etwas von

sich erzählen und sich vorstellen. Weiterhin sind die persönlichen Lernziele der Schülerinnen und Schüler relevant.

Im nächsten Teil des Portfolios geht es z. B. um die Wissensentwicklung, wie z. B. im Lesen, im Schreiben, in der Mathematik etc. Zu jedem Bereich sind Texte zu schreiben, um das Verständnis der Schülerinnen und Schüler erkennen zu können. Auch Fotos sind neben den Texten eine gute Möglichkeit zur Anschauung. Anschließend sollten wieder die eigenen Gedanken der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden. Sie sollen über ihr eigenes Lernen berichten.

Mit dieser Portfolio- Methode kann die Lehrperson die Unterschiede der jeweiligen Kinder besser wahrnehmen. Verschiedene Lernarten, verschiedene Qualifikationen werden dem Lehrer oder der Lehrerin erkennbar. Es ist wie ein Test oder eine Diagnose, nur so, dass es keinen Prüfungs- oder Kontrolldruck gibt. Gleichzeitig motiviert es die Schülerinnen und Schüler und vor allem für schwache Schülerinnen und Schüler ist es gerecht, da diese nicht benachteiligt werden und man individuell auf ihre Schwächen eingehen kann und sie fördern kann.

Zeugnisse mit Noten gibt es erst ab der 8. Klasse in 15 Fächern. Leistungsschwache Kinder werden auch individuell gefördert. Aber es kommt auch schon mal vor, dass Schüler mit dem Lernstoff nicht zurecht kommen und die Klasse wiederholen müssen. Dies allerdings nur mit der Zustimmung des Schülers und der Erziehungsberechtigten.

Bei Lernschwierigkeiten von Schüler oder einer Schülerin wird sich um individuelle Maßnahmeprogramme bemüht, die gemeinsam durch Schüler, Eltern und Lehrbeauftragten entwickelt werden. Ausgangspunkt sind die Ziele des Schülers oder der Schülerin, die klar bestimmt werden sollen. Das kann z.B. eine erhöhte Anwesenheit, bessere Lesekompetenz, größere Lernmotivation oder bessere Kompetenzen im Bereich der Zusammenarbeit sein. Ein nächster Punkt ist im Maßnahmeprogramm, die Mittel und die Methoden zum Erreichen dieser Ziele festzulegen. Hierbei wird von den Stärken der Schülerinnen und Schüler ausgegangen, um zuallererst ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen weiter zu entwickeln.

#### *7.2.2.4 Diskussion*

Nach Abschluss, wie auch schon während unserer Recherchen, bestätigte sich unsere Invarianzthese: „Bewertung ist ein unveränderliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient.“ Denn in unserem Vergleich des deutschen und schwedischen Bewertungssystems wird deutlich, dass es Bewertung in beiden Ländern gibt.

Der Unterschied besteht in der Art und Weise bzw. der Ausdrucksform. In unserem Bewertungssystem wird mit Zahlensymbolen bewertet, während im schwedischen Schulsystem bis zur achten Klasse andere Bewertungsformen wie Bescheinigungen und in einigen schwedischen Schulen auch Portfolios angewandt werden. Ab der achten Klasse werden sie mit einem dreigliedrigen Notensystem bewertet, welches aus den Noten „ausreichen“ (G), „gut“ (VG) und „sehr gut“ (MVG) besteht. Aufgrund unserer Recherchen ist unserer Meinung nach eine Schule ohne Bewertungssystem unvorstellbar, da eine Kontrolle der Lernziele erforderlich ist, damit die Schule ihre Funktion des Lehrens und Lernens erfüllen kann.

Ein Schulsystem ohne Bewertung würde dazu führen, dass die Schule zum Hobby werden würde und nur noch wer will und Spaß daran hat sich bemühen bzw. mitmachen würde.

Das Bewertungssystem dient der Motivation so wie der Selektion und der individuellen Förderung der Schüler nach ihren Stärken und Schwächen, so wie es auch unserem Vergleich zu entnehmen ist. In Schweden müssen die Schüler in Klasse 5 und 9 an den Nationalen Tests teilnehmen. Diese Tests werden in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik absolviert, um den Lernstand der Schüler zu erfassen. Schüler, bei denen der Lernstoff zum Teil nicht vorhanden ist, müssen mit Absprache der Eltern und der Lehrer wiederholen oder es werden Möglichkeiten besprochen, um diese Defizite zu beheben.

### 7.2.2.5 Ausblick

Nach unseren Recherchen würden wir unsere ursprüngliche Invarianzthese gerne umformulieren und zwar in: „Bewertung ist ein unerlässliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient.“ Denn in unserer Recherche des deutschen und schwedischen Bewertungssystems haben wir gesehen, dass das Bewertungssystem veränderbar ist, was jedoch unerlässlich ist, ist die Bewertung an sich; es gibt in beiden Schulsystemen die Bewertung, der Unterschied besteht in der Art und Weise.

Alex Nalpat

## 7.2.3 Leistungsbewertung an der Laborschule Bielefeld (Recherchefeld 3)

### 7.2.3.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem konkreten Beispiel für eine Schule, an der Leistungsbewertung (fast) frei von Noten ist. Ausgesucht wurde dafür die Laborschule Bielefeld. Ziel der Arbeit ist es, anhand dieses Beispiels in erster Linie die Invarianzthese, nämlich das der Wegfall der Bewertung im Schulalltag nicht möglich sei, zu widerlegen (s. oben: Abschnitt 7.1.5).

### 7.2.3.2 Vorgehen/Material

Um sich einen ersten Ausdruck über die Laborschule zu verschaffen, habe ich mir zunächst die Homepage der Laborschule angesehen – auf Grund der nicht viel aussagenden Gestaltung dieser Seiten reichte es wirklich nur für einen kleinen Einblick. Jedoch habe ich auf eine der Verlinkungen eine ehemalige Schülerin kennen gelernt, mit der ich versucht habe ein E-Mail Interview durchzuführen – dabei beschränkte es sich zwar auf drei E-Mails, wobei ich sehr lange, interessante und zum Teil auch sehr ausführliche Antworten bekommen habe. Weiterhin habe ich mir einige Bücher aus der Wuppertaler Universitätsbibliothek zum Thema Leistungsbewertung an der Laborschule ausgeliehen. Hier lag das Problem darin, dass weder viele und noch sonderlich gute Bücher zu dem Thema zur Verfügung standen, so dass ich mich letztendlich auf zwei Bücher beschränkt habe, nämlich auf:

*Thurn, Susanne / Klaus- Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rowohlt 1997 und Döpp, Wilfried, Annemarie von der Groeben, Susanne Thurn: Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Klinkhardt 2002<sup>218</sup>*

### 7.2.3.3 Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld wurde, zusammen mit dem benachbarten Oberstufenkolleg, im Jahre 1974 nach den Vorstellungen von Hartmut von Hentig gegründet. Sie ist eine Versuchsschule mit dem Auftrag, neue Formen des Lernen und Lehrens und des Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.<sup>219</sup>

<sup>218</sup> Darüber hinaus werden auch folgende Publikationen genutzt:

Bambach, H. (1996): „Ihr lieben Violetten...“. Briefe an meine Stammgruppe. In: Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. *Friedrich Jahresheft XIV*. Velber, S.8-10.

Groeben, A. v. d. & Lenzen, K.-D. (Hrsg.) (1997): *Berichten und Bewerten II. Werkstatthefte (Publikationsreihe der Laborschule Nr. 6)*. Bielefeld.

Heuser, C. (1991): Beurteilungen in den Stufen III und IV. In Völker, H. u.a. (Hrsg.), *Die letzten drei Jahre – Abschluss und Übergang. Impuls* (Publikationsreihe der Laborschule Bd. 20). Bielefeld, S. 115-151.

Lütgert, W. (1992): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung und die „Berichte zum Lernvorgang“ der Bielefelder Laborschule. In *Neue Sammlung*, 32 (1992) 3, S. 387-403.

<sup>219</sup> [http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/dieschule.html](http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule.html) (08.01.2009)

### 7.2.3.4 Befunde/ Leistungsbewertung an der Laborschule

#### Allgemein

Die Laborschule ist ein Beispiel für eine Schule, die (fast) ohne das herkömmliche System der Notengebung auskommt. Es gibt keine Klausuren während des Schuljahres und auch Sitzenbleiben kann man nicht. Die Schüler bekommen jedes Schuljahr einen eigen für sie angefertigten Lernbericht. Dieses verbalisierte Zeugnis enthält keine Noten.

#### Briefe und „Berichte zum Lernvorgang“; Notenzeugnisse

Jeder Schüler bekommt seine Leistungen schriftlich, in Form von Briefen, Lernberichten und Notenzeugnissen, die aber erst ab dem 9. Schuljahr hinzukommen, mitgeteilt. Diese richten sich sowohl an den einzelnen Schüler als auch an dessen Eltern. *„Die Briefe, die sie [die Lehrer] an alle Kinder der Gruppe gleichlautend schreiben“, wollen verstärken, was stärkenswert ist, sie wollen bekräftigen, was kräftiger werden soll, sie sollen abwenden, was Zusammenhalt und Arbeitsfähigkeit der Gruppe behindert*.<sup>220</sup> Dann erst wird Bezug auf die individuelle Entwicklung des Schülers genommen. Gelingt ein Brief besonders gut, *„ist er ein „Kinderportrait“, ein Versuch“, „dem Kind ein Bild von sich selbst zu zeichnen, worin es sich wiedererkennt“*. Je nach Schuljahr werden eventuell neue Komponenten der Bewertung in Betracht gezogen.

Nachfolgend werden die Unterschiede der Leistungsbewertung chronologisch von der ersten bis zur Klasse 10. beschrieben.

Nach der ersten Klasse bekommt jeder Schüler (und dessen Eltern) einen Brief, in dem ausführlich das Erleben des Schülers in und mit seiner Gruppe, gemeinsame Unternehmungen, Höhepunkte wie Ausflüge und Feste, sowie besondere Unterrichtsvorhaben und alltägliche Rituale beschrieben werden. In besonderem Maße aber werden im Brief sowohl die Meisterung neuer sozialer Herausforderungen, das Einfinden in die Gruppe als auch das Gelingen des Übergangs von der Familie bzw. des Kindergartens in die jahrgangsübergreifende Gruppe der Eingangsstufe berücksichtigt.<sup>221</sup> In den kommenden beiden Jahren wird der Brief durch die neu entstandenen Aufgaben, die auf den Schüler zugekommen sind, ergänzt. Dabei werden folgende Fragestellungen berücksichtigt.

- Hat der Schüler gelernt, auf andere Rücksicht zu nehmen, ohne sich zu verstellen? Kann er anderen helfen, ohne dabei Überlegenheit auszuspielen?
- Kann er sich helfen lassen, vielleicht sogar von einem jüngeren Kind, das etwas kann, was er noch lernen möchte?
- Wird er damit fertig, dass andere so ganz anders sind als er: anders aussehen, anders spielen, toben, sprechen, nachdenken, schreiben?
- Ist er in der Lage, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Erfolge gemeinsam zu genießen, Misserfolge gemeinsam zu ertragen?

Zudem spielen Lernangebote, Arbeitsverhalten und Projektthemen eine zunehmende Rolle: Wie liest, rechnet, schreibt, zeichnet, misst, beobachtet und notiert der Schüler, wie versorgt er die Tiere, wie räumt er auf, ordnet er seine Materialien - und wie weiß er mit seinem eigenen Körper umzugehen? Dabei wird nicht nur die Wahrnehmung des Lehrers, sondern auch die des Erziehers am Nachmittag miteinbezogen.

Im 3. und 4. Schuljahr werden nur am Ende des Schuljahres „Berichte zum Lernvorgang“ angefertigt. Zum Halbjahr finden stattdessen ausführliche Gespräche mit den Eltern statt.

Ab dem 5. Schuljahr bekommen die Schüler halbjährlich eine Sammlung von Berichten. Die Lehrer jedes einzelnen Schülers schreiben zunächst eine Zusammenfassung der bear-

---

<sup>220</sup> Bambach 1996, S.8

<sup>221</sup> vgl. Thurn 1997, S.63 ff.

beiten Themen und Inhalte des vergangenen Halbjahres sowie der Fähigkeiten, Methoden und neuen Fähigkeiten, die erworben werden konnten. Die Zusammenfassung ist wieder für alle Schüler gleich lautend. Das individuelle Verhalten wird dem Schüler dann auf drei Ebenen zurückgemeldet, nämlich auf der Ebene des individuellen Lernvermögens, der Gruppe und schließlich der Sache.

Daraus können sich folgende Fragestellungen ergeben: Wie ist der Schüler mit den Herausforderungen umgegangen, wie hat er die Lernprozesse in der Gruppe erlebt und mitgestaltet, wie angemessen hat er Konflikte bearbeitet und bewältigt, welche sozialen und fachlichen Kompetenzen hat er erworben?

Mit zunehmendem Alter setzen sich die Berichte immer mehr mit dem Arbeitsverhalten des Schülers auseinander. Arbeitsverhalten bedeutet dabei die Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Selbständigkeit, Sorgfalt, Pflichtbewusstsein, Mitarbeit, Interesse, Aufmerksamkeit und Sachangemessenheit – sie sind nach Meinungen der Lehrer „wichtige Voraussetzungen für den Erwerb fachlicher Kompetenzen“. Das Sozialverhalten bleibt weiterhin von bedeutender Wichtigkeit, nimmt es jedoch in Vergleich zu den ersten Schuljahren eine untergeordnete Rolle ein. Sozialverhalten meint Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Kompromissbereitschaft, Toleranz, Konfliktverhalten, Kooperations- und Interaktionsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Disziplin und Selbstbewusstsein.

Ab dem 9. Schuljahr ist auch die Laborschule dazu verpflichtet den Schülern ein Notenzeugnis auszustellen.<sup>222</sup> Zusätzlich bekommen sie einen Lernbericht, mit dessen Hilfe die Noten gedeutet werden können. Am Ende des 10. Schuljahres bekommt der Schüler neben dem Abgangszeugnis einen Bericht des Betreuungslehrers mit einer Zusammenfassung seiner Entwicklung und seines Lernwegs in der Laborschule. Darin sind z.B. die besonderen Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und Neigungen des Schülers auf den unterschiedlichen Gebieten enthalten, diese sind z.B. durch die Kurswahl weiter ausgebaut worden. Weiterhin kann er Leistungen, Tätigkeiten und Produkte aufzeigen. Dies reicht von Semesterarbeiten, über das Mitwirken von Theaterstücken, bis hin zu Austauschfahrten, politischer Verantwortung in Mitbestimmungsgremien und Organisation von Projekten und Festen.

### *Vereinbarungen für das Anfertigen von Lernberichten*

Die Lernberichte sind ein wichtiger Bestandteil der gesamten pädagogischen Arbeit der Schule. Im Schuljahr 1993/94 wurde ein Konsenspapier bezüglich der Lernberichtspraxis erstellt, in dem folgende Vereinbarungen<sup>223</sup> getroffen wurden:

- Sie enthalten nichts Neues, sondern dokumentieren und fassen zusammen, was den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist: Was und wie sie gearbeitet haben und wie die Lehrerinnen und Lehrer dies beurteilen.
- Sie beschreiben das Kind oder den Jugendlichen und seine Leistungen vor dem Hintergrund seiner Entwicklung: Sie beziehen sich auf das, was war, und sind auf die Zukunft gerichtet.
- Sie beschreiben und bewerten nicht nur, sondern geben auch Beratung, Unterstützung, Hilfe, Ermutigung.
- Sie dürfen nie verurteilen, also nichts fest-schreiben, was das Kind als unabänderlich verstehen muß, z.B. Charaktereigenschaften. Sie beschreiben und würdigen vielmehr einen Lern- und Entwicklungsprozess („Berichte zum Lernvorgang“)
- Sie sind Bestandteil und Ergebnis eines kommunikativen Prozesses zwischen Erwachsenen und Kindern und können als solche auch veränderbar sein.

---

<sup>222</sup> vgl. Heuser 1991; Lütgert 1992.

<sup>223</sup> Groeben & Lenzen 1997.

### *Auswertung des Email-Interviews*

Interviewpartnerin war Frau H. Sie besuchte seit Beginn ihrer Schulzeit die Laborschule. Sie hat zunächst durch einen Auslandsaufenthalt und zuletzt durch den Wechsel der Schule, da sie nun ihr Abitur machen möchte, auch Erfahrung mit der Leistungsbeurteilung durch Noten erfahren. Da einige Aspekte des Interviews schon in den vorhergehenden Abschnitten Eingang gefunden haben, konzentriert sich die Auswertung des Interviews hauptsächlich auf die noch nicht erwähnten Punkte.

Wie bereits erwähnt, werden an der Laborschule keine Klausuren geschrieben. Jedoch werden Zeit zu Zeit schriftliche Tests durchgeführt, welche aber keinerlei Auswirkungen haben. Sie dienen allein der Überprüfung und helfen dem Lehrer bei der Erstellung individueller Aufgaben für den Schüler. Frau H. empfand es als äußerst bemerkenswert, dass, trotz nicht existenter Auswirkungen, „die meisten immer versucht haben gute Tests zu schreiben.“

Seit ihrem Schulwechsel glaubt sie, dass sie schlechter und weniger motiviert arbeite, zumindest weniger Spaß dabei hat. Weniger Spaß, erläutert sie, entstünde dadurch, dass sie nun beim Lernen immer daran denke müsse, „wie man mitarbeitet oder wie viel man mit einbringt und steht st[ä]ndig unter dem Druck dem Lehrer zu beweisen, dass man was kann.“ Jedoch hat sie erkannt, dass Notendruck personenabhängig ist – der eine braucht ihn, der andere wiederum nicht. Diejenigen, die Noten brauchen, sind ihrer Meinung nach an der Laborschule fehl am Platz. Sie empfindet eine Note bloß als eine Zahl, die im Gegensatz zu einem Lernbericht wenig aussagekräftig ist. Die Lernberichte zeigten ihr zumindest eine Richtung, die sie einschlagen könnte, um sich zu verbessern. Auf der anderen Seite habe sie persönlich aber nicht viel von den Berichten mitnehmen können, da sie eher zu den leistungsstärkeren Schülern der Klasse gehörte.

Konkurrenzdruck untereinander gab es nicht. Zum einen liegt es wohl daran, dass die Schüler auf der Laborschule eine ganz andere Leistungserwartung besitzen, und zum anderen, dass es keine konkrete Note gibt, es schwierig ist, sich mit dem anderen zu vergleichen.

#### *7.2.3.5 Bezugnahme zur Invarianzthese*

Die von unserer Gruppe aufgestellte Invarianzthese kann durch die vorliegende Arbeit nicht widerlegt werden, vielmehr wird sie größtenteils noch durch sie verstärkt. Allenfalls kann die Behauptung, dass die Selektion durch Leistungsbewertung auch schulintern über die Versetzung entscheidet, widerlegt werden, da auf der Laborschule eine Nicht-Versetzung nicht möglich ist. Auch an der Laborschule ist man sich der Bedeutung der Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung für die weitere Lernentwicklung bewusst. Jedoch unterscheidet sie sich dadurch, dass man sich anstelle von Noten und Notenzeugnissen, eine Bewertung mit Hilfe von Briefen, Lernberichten, wie auch ausführlichen Gesprächen zur Lernentwicklung behilft. Aufgrund der Trivialität der Widerlegung dieser These, wäre eine Umformulierung dieser zu empfehlen. Interessanter gestaltete sie sich derart: „Die Leistungsbewertung **durch Noten** ist nicht veränderbar.“ Ob sie es in Zukunft sein wird, darüber lässt sich streiten. Jedoch sind Schulen wie die Laborschule, Vorreiter dafür, dass die Motivation für das Lernen nicht allein durch Noten angetrieben wird.

#### *7.2.3.6 Ausblick / offene Fragen*

Die Laborschule Bielefeld bzw. die Leistungsbewertung alternativ zur Notengebung, in diesem Fall durch Lernberichte, stellen ein sehr interessantes Thema dar. Leider sind bis zum Zeitpunkt der Abgabe noch einige interessante Fragestellungen unbeantwortet geblieben. So stellen sich unter anderem noch folgende Fragen: Lernen Laborschüler mit mehr Spaß? Lernen sie eher des Lernens wegen? – Aufgrund der Note kann es ja nicht sein. Sind Leis-

tungsberichte wirklich eine gute Alternative zur Notengebung? So gut, dass man sie ohne weitere Bedenken deutschlandweit einsetzen sollte? Und wie wichtig bleibt das Notenzeugnis zum Schulabgang? Frau H. hatte schon angedeutet, dass das Leistungsbewertungssystem personenabhängig sei. Sollten Schüler vielleicht die Möglichkeit bekommen, die Schulform ihrem Typ gerecht aussuchen zu können? Schüler, die den Notendruck brauchen, gehen auf eine Schule mit Noten als Bewertungsmaßstab, die anderen besuchen eine Schule mit einer alternativen Bewertung.

### *7.3 Abschlussreflexion*

Die vielfältigen Recherchen in den einzelnen Gruppen haben uns verdeutlicht, dass es gar nicht so einfach ist eine Invarianzthese, mit der Behauptung „Noten kann man abschaffen, aber Leistungsbewertung kann man nie wegdenken“, ganz zu widerlegen. Denn es fiel uns anfangs schwer, angemessene und ausreichend viel Literatur zu finden. Das bearbeitete Material hat schließlich ergeben, dass die Bewertung in der Schule nicht abgeschafft werden kann, aber veränderbar ist. Dies wurde z.B. durch die geschichtliche Entwicklung der Leistungsentwicklung bestätigt. Denn überall tauchen unterschiedliche Arten von Leistungsbewertung in gewisser Weise auf, wenn auch in unterschiedlicher Form. Erst ab dem 19. Jahrhundert tritt die Zensurengebung in Kraft, die wiederum dazu genutzt wird die Leistung zu bewerten bzw. zu messen.

Wie vorher erwähnt wurde, ist es schwer die Benotung komplett abzuschaffen. Die Leistungsbeurteilung der Schüler wäre dann schwer festzustellen. Wir finden, dass Noten notwendig sind. Sie fördern die eigene Leistung der Schüler. Einerseits wecken sie den Ehrgeiz und andererseits würde sich keiner mehr ohne Noten um das Lernen kümmern. Aber Tatsache ist auch, dass Benotung die Lust zum Lernen vermiesen könnte. In anderen Schulformen wie zum Beispiel in der Waldorfschule klappt es auch ganz gut. hne die Benotung der Zeugnisse und alle üblichen Abschlüsse können an der dieser Schule erreicht werden. Keine Noten bedeutet wiederum keinen Druck für die Schüler. Und deshalb finden wir diese Gestaltung von Schule letztlich effektiver.

Generell kann man aus den drei verschiedenen Rechercheansätzen folgern, dass Bewertung in Bezug auf Schule invariant ist. Jedoch kann man mittels der Arbeiten zum interkulturellen und einzelfallorientierten Befund zeigen, dass eine Leistungsbewertung durch das Notensystem durch die Bewertung durch Lernberichte vielleicht sogar zum Vorteil ersetzt werden kann. Insofern wäre die Frage nach der Invariabilität von Noten in der Schule eine viel interessantere Variante. Aus diesem Grund wäre eine:

- Änderung bzw. Erweiterung der Invarianzthese durch die Frage nach der Invariabilität von Schulnoten erforderlich
- Bewertung, wie sie in unserer These steht, muss nicht zwangsläufig über Versetzung entscheiden-> siehe Laborschule Bielefeld, Schule Schweden.

*Ann-Christin Boeckel,*

*Anja Böhme,*

*Kristina Scharf,*

*Lisa Sohl,*

*Sandra Spachtholz,*

*Hana Srna,*

*Sabrina Stüwe,*

*Annika Wiesendt*

*&*

*Alexander Zacharias*

## **8. Ist Leistungsbewer- tung ersetzbar? (Teil 2)**

Arbeitsergebnisse der  
AG B3 „Leistungsbewertung“

## Zur Arbeit der AG B3 „Leistungsbewertung“

Die AG B3 ist die zweite Arbeitsgruppe, die sich im Seminar dem Thema der Notwendigkeit von Bewertung bzw. Benotung in Schule und Unterricht beschäftigte. In ihrer Invarianzthese betont die AG ihre Auffassung, dass äußerst schwierig bis unmöglich sei, in einem Schulsystem ohne eine Form von Bewertung auszukommen. Dabei weicht sie von den Arbeitshinweisen des Dozenten ab, indem sie nicht nur eine Invarianzthese aufstellt, sondern auch Argumente für diese These systematisch aufbereitet und diskutiert. Dieser umfassende analytische Ansatz setzt sich in den Recherche und der Abschlussreflexion fort, indem ebenfalls nicht nur die Invarianzthese hinterfragt und diskutiert wird, sondern immer auch die einleitend vorgestellten unterstützenden Argumente.

Drei Recherchen, eine pro Recherchefeld, werden durch die AG B3 durchgeführt.

- A) Wie schon von der AG A5 (s. Kapitel 7) wird in der historisch orientierten Recherche die Veränderung der Praxis der Leistungsbewertung vom 17. zum 19. Jahrhundert in Deutschland aufgearbeitet (Abschnitt 8.2.1) - z.T. mit bemerkenswert unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Befunden! So widmet das historische Recherche-Team der AG B3 größere Aufmerksamkeit auf alternative - nicht auf Zensuren und Zeugnissen basierenden - Formen und Funktionen leistungsbezogener schulorganisatorischer Entscheidungen wie der leistungsabhängigen Sitzordnung. Das historische Recherche-Team der AG A5 betonte hingegen stärker den historischen Befund des Fehlens bzw. Entstehens einer schulübergreifend standardisierten Benotungspraxis.
- B) Auch die international-vergleichenden Recherchen der AG B3 und A5 sind sehr ähnlich angelegt. Beide Male werden schulorganisatorische Festlegungen zur Leistungsbewertungen in skandinavischen Ländern erörtert. Im vorherigen Kapitel war dies Schweden, im folgenden Kapitel wird hingegen die norwegische Praxis erläutert (Abschnitt 8.2.2).
- C) In ihrer einzelfallorientierten Studie untersucht die AG B3 schließlich die Bewertungspraxis an Waldorf-Schulen. Neben der Erörterung konzeptueller Grundlagen werden dazu drei Interviews ausgewertet, die durch das Recherche-Team mit jeweils einer Lehrerin, einem Schüler und seiner Mutter geführt wurden (Abschnitt 8.2.3).

Angesichts ihrer Befunde hält die AG an ihrer Invarianzthese fest. Vor allem schlägt die AG eine historische Eingrenzung vor: „Aus heutiger Sicht und in Bezug auf Deutschland und andere Industrienationen scheint Schule ohne Bewertung tatsächlich nicht (mehr) existieren zu können.“

Womöglich noch weiterführend interessant ist die zu stärkerer Begriffsschärfung herausfordernde Selbsteinschätzung der Waldorfschulen, dass sie mit Epochenheften und ähnlichen Formen der Rückmeldung von Lehrerinnen- und Lehrereinschätzungen an Schülerinnen und Schüler im Wortsinn keine Bewertungen vornehmen. Schließlich würden die Schülerinnen und Schülern in diesen Rückmeldungen nicht an standardisierten Maßstäben beurteilt und ihnen mithin kein eindeutiger, objektiver und von der Lehrer-Schüler-Interaktion unabhängiger Wert zugemessen. Orientiert an der konkreten Rückmeldepraxis weist die AG B3 diese Aussage der Waldorf-Pädagogik zurück: Auch in Epochenhefte wären Einschätzung zu Leistungsständen fixiert.

Bemerkenswert an der Arbeitsweise der AG B3 ist ihre hohe - auch inhaltlich-konzeptuelle - Unabhängigkeit. Die Arbeitsvorgaben des Dozenten wurden eigenständig erweitert und seine Strukturvorgaben für die einzelnen Texte - orientiert an der eigenen AG-Schwerpunktsetzungen - nicht direkt und umfassend aufgegriffen.

## 8.1 Thesenpapier

*„Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“*

### 11.1.1 Einführung und Definition

Um zu diskutieren, ob es in einem Schulsystem zwingend notwendig ist, Bewertungen einzuführen muss zunächst eine Definition von Bewertung vorgenommen werden. Handelt es sich hierbei um Noten oder um ausformulierte Beurteilungen? Werden nur schriftliche oder auch mündliche Noten für die Beteiligung am Unterricht vergeben?

Wir gehen davon aus, dass die schriftliche Bewertung von Klausuren und Tests sowie die mündliche Mitarbeit während der Unterrichtsstunden das Spektrum der Bewertung ausdrückt. Allgemein gesehen werden an den deutschen Schulen Noten von 1 bis 6 vergeben, wobei die Note 1 als sehr gute Leistung und die Note 6 als ungenügende Leistung zu betrachten ist.

Noten für schriftliche Arbeiten werden durch Lehrkräfte vergeben, denen ein bestimmtes Bewertungsprofil zugrunde liegt, welches die Objektivität der Leistungsbewertung gewähren soll. Jedoch werden die Ergebnisse schriftlicher Arbeiten durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst, die zu einem zum Teil subjektiven Bewertungseinfluss der Lehrkraft führen. Der Lehrer entwickelt im Verlauf der Schulzeit bestimmte Interferenzen den Schülern gegenüber. Sind die Leistungen der Schüler konstant gut oder schlecht? Fällt der Schüler im Unterricht positiv oder negativ auf? Aus welchem sozialen Umfeld stammt der Schüler? Welche Tagesform hat der Lehrer beim Bewerten der Arbeit? Wie ist der allgemeine Leistungsdurchschnitt der Klasse? Durch die Antworten auf diese Fragen entwickelt sich ein bestimmtes Bild über den einzelnen Schüler im Kopf des Lehrers, welches bei der Klausurbeurteilung hervorgerufen wird und gegebenenfalls Einfluss auf die Note der Arbeit nimmt. Ergebnisse verschiedener Experimente zeigen, dass dieselbe Lehrkraft zu verschiedenen Zeitpunkten die gleiche Arbeit verschieden bewertet und auch ein Bewertungsunterschied zwischen den Geschlechtern gemacht wird. Es ist dadurch schwer, die schriftlichen Arbeiten objektiv zu bewerten und die Ergebnisse somit als klare Leistungsaussage zu sehen. Die durch Noten suggerierte Objektivität, Reliabilität (Meßgenauigkeit) und Validität (Gültigkeit) wird somit eingeschränkt.

Es ist nach unserer Auffassung äußerst schwierig bis unmöglich, in einem Schulsystem ohne eine dieser Formen von Bewertung auszukommen. Bewertungen kommen verschiedene Bedeutungen zu. Nicht nur innerhalb des Schulsystems, sondern auch darüber hinaus, gesamtgesellschaftlich betrachtet ist es wichtig, auf ein einheitliches Bewertungssystem zurückzugreifen. „Noten prägen die eigene Wahrnehmung und die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsvermögens und formen den eigenen Blick auf die Schule. Noten gelten als traditionsreich, handhabbar, leicht verständlich und justiziabel.“

### 8.1.2 Funktionen und Argumente für Bewertungen im Schulsystem

#### 8.1.2.1 Vergleichbarkeit

Im Schulsystem stellt die Vergleichbarkeit ein notwendiges Kriterium sowohl für Lehrer und Schüler, als auch für Eltern und die Gesellschaft dar. Die Leistung der Schüler wird auf eine bestimmte Note reduziert, so dass es den Lehrern erleichtert wird, die Schüler zu beurteilen. Aber auch den Schülern selbst gelingt es so besser, bereits erbrachte und gegenwärtige Leistungen einzuschätzen und mit ihren Mitschülern zu vergleichen. Auch für Eltern ist eine durchsichtige und damit vergleichbare Notengebung erleichternd, um die schulischen Leis-

tungen ihrer Kinder zu überblicken und gegebenenfalls darauf reagieren zu können. Im Übergang zum Arbeitsleben ist die Vergleichbarkeit von Leistungen in sofern relevant, als dass der Arbeitgeber einen Überblick über die Stärken und Schwächen der Bewerber bekommt und daraufhin eine für ihn geeignete, erste Auswahl treffen kann.

### *8.1.2.2 Eigener Leistungsstand und Motivation*

Durch Bewertungen bekommt der Schüler eine Rückmeldung über seine bisherige Leistungsentwicklung. Hierdurch wird der Schüler in die Lage versetzt seinen eigenen Leistungsstand feststellen zu können, um dann dementsprechend darauf zu reagieren. Möglicherweise wird er dadurch angeregt, sich intensiver um seine Leistungen in der Schule zu bemühen, oder er ist darin bestätigt, ausreichend viel in seine Leistungen zu investieren.

Somit dient die Feststellung des eigenen Leistungsstandes als Grundlage zum weiteren Umgang mit den Lerninhalten. Gute Noten motivieren günstigstenfalls, den Erfolg zu halten oder auszubauen. Wird ein Schüler zum Beispiel mit einer guten Note „belohnt“, wird seine Arbeitsinvestition honoriert, wodurch ein gleichbleibendes Leistungsniveau gefördert wird. Schlechte Noten können in diesem Zusammenhang als Anreiz genutzt werden, um Defizite auszugleichen und um eine Steigerung der Fähigkeiten bis zur nächsten Leistungsüberprüfung zu erreichen. Weiterhin ist die Motivation, eine gute bzw. bessere Note zu erreichen, eng mit Ehrgeiz verknüpft, was sich aus der gegenseitigen Abhängigkeit von Motivation und Ehrgeiz ergibt. Einerseits entsteht die Motivation, die eigenen Leistungen zu steigern, aus Ehrgeiz. Dieser wiederum erhöht sich durch die intrinsische Motivation und die daraus resultierenden guten Noten. Hier ist auch der Wetteifer von Schülern untereinander zu beachten, welcher ebenfalls als positiver Motivator wirken kann. Schüler können sich durch gute Noten ihrer Mitschüler dazu angespornt fühlen, ebenfalls solche Leistungen zu erbringen. Schlechte Noten sind in diesem Zusammenhang ebenfalls wirksam, da sie Scham gegenüber den anderen Schülern der Klasse hervorrufen. Diese regt dazu an, sich intensiver mit den Lerninhalten zu befassen.

Weiter ist hier auch die Disziplinierungsfunktion von Bewertungen zu nennen, die von Lehrern genutzt werden kann, um Schüler durch schlechte Noten auf ihr untragbares Verhalten im Unterricht aufmerksam zu machen. Mangelndes Sozialverhalten, das sich beispielsweise durch Störungen während des Unterrichtsgeschehens ausdrückt, kann durch negative Bewertungen thematisiert werden, in der Hoffnung hierdurch eine Besserung zu erreichen.

Als letzter Punkt soll hier noch angemerkt werden, dass gerade durch die Beurteilung der Schülerleistungen eine besonders hohe Motivation auf Seiten der Schüler zu erkennen ist und die gestellte Aufgabe besonders gut erfüllt wird. Dies erklärt sich dadurch, dass sich die Schüler vor dem Lehrer profilieren und ihm ihre Fähigkeiten deutlich zeigen möchten.

### *8.1.2.3 Kontroll- und Berichtfunktion*

Die Kontroll- sowie die Berichtfunktion stehen in einem engen Zusammenhang und werden aus diesem Grund gemeinsam thematisiert.

Beurteilungen und insbesondere Zeugnisse, machen die Einhaltung der Schulpflicht sowie schulpolitische, organisatorische und pädagogische Maßnahmen transparent. So ist gewährleistet und von außen kontrollierbar, dass die gesetzlich vorgegebenen Richtlinien an Schulen eingehalten werden. Ein wichtiger Aspekt, der hier benannt werden muss, ist die Überprüfung von Lehrerleistungen durch externe Instanzen, wie die Schulaufsichtsbehörde. Die Bemühungen der Lehrpersonen und insbesondere die Qualität des Unterrichts lassen sich an den Bewertungen der Schüler ablesen. Denn Schüler erreichen nur dann gute Noten, wenn der Lehrer eine unterstützende und fördernde Position einnimmt und den Unterricht an

den Bedürfnissen der Schüler ausrichtet. Diese Evaluationsmöglichkeit der Schularbeit ist ein theoretischer Aspekt, der in der Praxis bislang allerdings selten Anwendung findet.

Weiterhin ist die Leistungsfeststellung für den Lehrer von großer Bedeutung, um entstandene Lehlücken durch die Bewertungen aufzudecken. So können einzelne Lerninhalte im Unterricht noch einmal intensiv thematisiert werden, um die Defizite auszugleichen.<sup>224</sup>

Um diesen Abschnitt zu vervollständigen soll noch die Berichtfunktion der Bewertungen in Bezug auf Lehrer, Eltern und Arbeitgeber diskutiert werden. Lehrer können vorherige Schülernoten nutzen, um sich ein Bild davon zu machen, welche Leistungserwartungen sie ansetzen können. Außerdem können sich Lehrer bei ihrer Notengebung an bestehenden Noten orientieren, um keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Die Eltern werden durch die Beurteilungen über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert und können so gegebenenfalls pädagogische Maßnahmen ergreifen. Abschließend sind die Arbeitgeber zu nennen, die sich durch die Zeugnisse der Bewerber ein Bild der zu erwartenden Leistungen machen können und gleichzeitig in der Lage sind, verschiedene Noten unterschiedlicher Interessenten miteinander zu vergleichen.

#### *8.1.2.4 Selektion*

Ein streitbarer Punkt ist sicherlich derjenige, Bewertung als Selektions- oder Auswahlkriterium einzusetzen. Dennoch ist es unumgänglich, sich auf ein bestimmtes Merkmal zu einigen, anhand dessen ausgewählt oder selektiert wird. Im dreigliedrigen Schulsystem, wie es in Deutschland existiert, ist es notwendig, anhand eines oder mehrerer Kriterien eine Auswahl zu treffen. Nicht jeder Schüler ist für die Leistungsanforderungen der verschiedenen Schulformen geeignet und somit stehen die Lehrer vor der Aufgabe, eine Form zu finden, die eine Auswahl ermöglicht.

Mit der Bewertung anhand von Noten ist ein solches Kriterium gegeben. Hierdurch ist der Lehrer in die Lage versetzt, eine Auswahl zu treffen. Beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule kommt die selektive Funktion von Bewertung durch Notengebung zum Tragen. Der Lehrer entscheidet hauptsächlich anhand der Bewertung in Form von Noten, für welche Schulform er den Schüler empfiehlt und auch empfehlen kann. Dies ist insofern einsichtig, als das dieses Vergleichsinstrument, nämlich die Notengebung, ein sehr leicht anwendbares, weil auch transparentes Instrument ist.

#### *8.1.2.5 Vorbereitung auf Leistungsdruck*

Noten bereiten auf den gesellschaftlichen Alltag nach der Schulzeit vor. Die Vergabe von Noten (Abschlussnoten) gestattet es, Ausbildungs- und Arbeitsplätze oder Zugangsberechtigungen nach Leistung zu vergeben, unter der Annahme, dass Noten Leistungsniveaus abbilden. Es muss eine Art der Beurteilung geben, durch die man neben dem persönlichen Gespräch, die Qualifikationen einer Person bewerten kann. Die Zeugnis- und Abschlussnoten geben in einer klaren, gegliederten Form Aufschluss über die Fähigkeiten des Einzelnen und vereinfachen somit die Wahl des Arbeitgebers bei der Suche nach einer qualifizierten Arbeitskraft.

Gerade in der heutigen, schnelllebigen Zeit ist es dem Arbeitgeber nicht möglich zu Beginn einer Auswahlphase jeden einzelnen Bewerber in einem persönlichen Gespräch kennenzulernen. Somit sind die Zeugnisse eines Schülers das erste Aushängeschild an dem die Arbeitgeber eine erste Auswahl treffen können. Erst im Anschluss finden persönliche Gespräche statt. In vielen verschiedenen Lebensbereichen nach der Schulzeit wird Leistungsdruck ausgeübt und von den Menschen erwartet diesem stand zu halten. Je früher die Kinder somit lernen, mit einer Art von Leistungsdruck umzugehen, desto leichter haben sie es

---

<sup>224</sup> Vgl. Dumke, D. (1973): *Schülerleistung und Zensur*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, S. 75f.

im späteren Leben. Der Charakter eines jeden Schülers wird geschult und macht ihn stärker im Umgang mit sämtlichen Herausforderungen des späteren Lebens.

### *8.1.3 Fazit*

Abschließend soll hier kurz auf die beiden häufigsten Formen der Leistungsbewertung eingegangen werden. Insbesondere Noten sind ein verständliches und einsichtiges Mittel, um über die Leistungen der Schüler zu informieren. Sie sind, gerade im Vergleich zu ausformulierten Beurteilungen, schnell gemacht und zeigen den aktuellen Leistungsstand des Schülers. Schriftliche Bewertungen haben den Vorteil, dass sie persönlicher sind und die Entwicklung der einzelnen Lernfortschritte besser darlegen können. Hier darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es eine sehr zeitintensive Arbeit ist, ausformulierte Rückmeldungen an die Schüler und Eltern zu geben, wodurch größere Zeitspannen zwischen ihnen liegen. Noten hingegen können in regelmäßigeren und kürzeren Abständen gegeben werden.

Wie oben bereits angedeutet, dient die Bewertung neben der Selbsteinschätzung der Schüler, die vor allem für die intrinsische Motivation wichtig ist, auch der Beurteilung und Einschätzung durch Lehrer, Eltern und letztlich auch der Gesellschaft. Ob wir es gutheißen oder nicht, wir leben in Deutschland heute in einer Leistungsgesellschaft und die Schule fungiert auch heute als ein Ort, in dem auf das spätere Lebensumfeld vorbereitet werden soll. Hierzu gehört eben auch eine Leistungsbewertung. So kann ein deutliches Plädoyer für die Bewertung im Schulsystem ausgelegt werden. Wir gehen davon aus, dass es eine Form von Bewertung immer geben wird, wobei weiterhin diskutiert werden muss, ob die Benotung als Bewertungskriterium sinnvoll ist. Im internationalen Vergleich finden sich durchaus Beispiele, in denen Bewertung anders strukturiert ist. Auf eine Auswahl der Schulsysteme dieser Länder wird in der nachfolgenden Auseinandersetzung detailliert eingegangen.

## ***8.2 Ergebnisberichte der Rechercheteams***

*Ann-Christin Boeckel & Anja Böhme*

### **8.2.1 Geschichte der Leistungsbewertung (Recherchefeld 1)**

#### *8.2.1.1 Zielstellung*

Im folgenden Text wird der Versuch unternommen, die Invarianzthese „Schule kann nicht ohne eine Form von Benotung existieren“, mit historisch-systematischen Argumenten zu entkräften oder sie einzuschränken. Hierzu wird die Benotungspraxis in Deutschland ab dem 16. Jahrhundert bis 1900 dargestellt, um den Kontrast in der Bewertung zu diesen unterschiedlichen historischen Zeitpunkten aufzuzeigen. Im Anschluss an diese deskriptive Darstellung werden diese Entwicklungen der Benotung in der abschließenden Diskussion verglichen, um die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede herauszustellen und um deutlich zu machen, wie sich die Funktion der Benotung verändert hat. Die verwendete Literatur setzt sich aus einschlägigen Monographien und Aufsätzen zusammen, die unter Punkt 3 genauer besprochen und thematisiert werden.

#### *8.2.1.2 Vorgehen*

Der folgende Abschnitt stellt die Vorgehensweise im Rechercheteam dar, indem die vollzogenen Arbeitsschritte dargelegt werden.

Nach gemeinsamen Besprechungen, auch mit dem Dozenten des Seminars, Herrn Dr. Matthias Rürup, wurde zuerst das Thema festgelegt, welches im historisch- systematischen Teil der Gesamtarbeit behandelt werden sollte. Daraufhin war es wichtig, die folgenden Schritte zu koordinieren und insbesondere das Thema zu gliedern, um eine gleichmäßige Arbeitsteilung zu erreichen. Im Anschluss daran konnte inhaltlich gearbeitet werden.

Gemeinsame Brainstormings sowie Literaturrecherchen sollten einen ersten Zugang zum Thema ermöglichen. Eine intensive Beschäftigung mit der Literatur folgte, an deren Ende ein gemeinsamer Abgleich und Austausch stattfand, bei dem inhaltliche Grenzen gesetzt werden konnten. Nun wurden die beiden Rohfassungen zum vierten Punkt - Befunde - verfasst und anschließend bei einem gemeinsamen Treffen eingehend diskutiert und zum Teil auch wieder verändert.

Im Anschluss daran konnten die noch fehlenden Abschnitte gemeinsam verfasst werden, wobei anzumerken ist, dass bereits vorher genaue Vorstellungen über den Inhalt vorhanden waren, die nun zusammengetragen und ausformuliert werden konnten.

Durch die Bewertung des verfassten Textes, durch Kommilitonen des Seminars und Herrn Dr. Rürup, wurde deutlich, dass insbesondere der Unterpunkt „Befunde“ nicht der Themenstellung entsprach, die am Anfang der Recherche festgelegt wurde. Aus diesem Grund fand ein Treffen mit Herrn Dr. Rürup statt, um das weitere Vorgehen zu besprechen. Das Ergebnis dieses Treffens zwischen den Autoren des Textes und Herrn Dr. Rürup beinhaltet eine grundsätzliche Überarbeitung der Teile „Befunde“ und „Diskussion“ unter Hinzunahme weiterer Literatur.

### 8.2.1.3 Material

Als besonders wichtige Textgrundlage, die sich auf die Entwicklung der Zensur in Deutschland bezieht, ist die Monographie *Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik* von Walter Dohse aus dem Jahr 1963 zu nennen.<sup>225</sup> Hier wird neben den verschiedenen Benutzungsformen auch ein intensiver Blick auf die Entwicklung der Schulzeugnisse geworfen.

Der Titel *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule* von Jörg W. Ziegenspeck<sup>226</sup> ist ein relativ aktueller Titel (1999) und behandelt im zweiten Kapitel die historische Entwicklung der Zensur und des Zeugnisses.

Ein weiterer Text, welcher sich mehr mit der Schulentwicklung und den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland auseinandersetzt, ist *Das deutsche Schulsystem- Entstehung, Struktur, Steuerung* aus dem Jahr 2004 von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung der Universität Duisburg Essen<sup>227</sup>. Neben den historischen und strukturellen Perspektiven werden auch die Steuerung und Qualitätsentwicklung des deutschen Schulsystems thematisiert. So gibt der Text einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des deutschen Schulwesens, indem er die einschlägige Literatur zu diesem Thema zusammenfasst.

In Karlheinz Ingenkamps Zusammenstellung *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Texte und Untersuchungsberichte* von 1971<sup>228</sup> erscheinen zwei Texte von Walter Dohse, der auch hier auf die geschichtliche Entwicklung des Schulzeugnisses und die Funktion von Zensuren eingeht.

---

<sup>225</sup> Dohse, W. (1963). *Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik*. Weinheim: Julius Beltz.

<sup>226</sup> Ziegenspeck, J. W. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen; ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

<sup>227</sup> Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung der Universität Duisburg Essen (2004). *Das deutsche Schulsystem- Entstehung, Struktur, Steuerung*. Essen: Campus. [www.uni-essen.de/bfp/lehre/skripte.php](http://www.uni-essen.de/bfp/lehre/skripte.php) (Stand 15.01.2009)

<sup>228</sup> Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

Sowohl Ziegenspeck als auch Ingenkamp verweisen in ihren Ausführungen an vielen Stellen auf den Text Dohses, so dass dieser als wichtigste Quelle genannte werden kann.

#### 8.2.1.4 Befunde

Dieses Kapitel beschreibt die Entwicklung der Benotung zu zwei unterschiedlichen historischen Zeitpunkten. Zunächst wird die Entwicklung im 16., 17. und 18. Jahrhundert betrachtet, woran sich die Darstellung der Benotungspraxis im 19. Jahrhunderts anschließt.

##### Die Entwicklung der Benotungspraxis vom 16. bis zum 18. Jahrhundert

Der Begriff der Zensur wurde erst spät auf die Schule ausgedehnt. Hierbei ist es jedoch wichtig festzustellen, dass sich die Zensur schon in den ältesten Zeugnissen als wesentlicher Bestandteil derselben findet.<sup>229</sup> Ursprünglich bezeichnete die Zensur ein staatspolitisches Amt: Der Censor verteilte die römischen Bürger entsprechend ihrer Geburt, ihrem Vermögen und ihrer sittlichen Handlung auf die Stände des Bürgers, Ritters oder Senats.<sup>230</sup>

Aus schulischer Perspektive wird mit dem Begriff „Zensur“ die Ziffernote verbunden. Dies hat einen historischen Hintergrund: „Der Rangplatz ist zunächst eine Wurzelform der eigentlichen Zensur.“<sup>231</sup> Es lassen sich Beispiele dafür finden, dass die Schüler bereits im 16. Jahrhundert nach ihrer Fähigkeit, einen gelernten Stoff besser oder schlechter wiederzugeben, in eine Rangfolge gebracht wurden. In der Zwickauer Schulordnung aus dem Jahre 1523 geht hervor, dass sich aus dieser Rangfolge der Rangplatz innerhalb der Schulklasse, der auch die Sitzordnung bestimmte, ergab. So entstammt der Ausdruck „Versetzung“ aus der Zeit der „Lokation“, als die Schüler entsprechend der Klassenränge ihre Sitzplätze wechselten. Jeder Sitzplatz besaß zur damaligen Zeit einen Rangwert, der der Einstufung der schulischen Leistungen durch den Lehrer entsprach.<sup>232</sup> „Diese Nummerierung der Ränge kann als Vorläuferin der Zahlenwertung einer Schulleistung betrachtet werden.“<sup>233</sup>

Diese Methode des Rangierens kann also als Vorläuferin des Zensierens betrachtet werden, da dieses Vorgehen bereits vor der Einführung von schematischen Zensuren bestand, bzw. diese aus der Praxis des Rangierens direkt entstanden. Es ist zu bemerken, dass diese beiden Formen der Bewertungspraxis an einigen Schulen bis ins 20. Jahrhundert nebeneinander existierten. Erst im Jahr 1927 wurde in Deutschland die unterrichtliche Maßnahme des Rangierens abgeschafft.

Bei der Suche nach möglichst festen Maßstäben für die Schülerleistung verfiel man, ausgehend von den Schülerrängen, auf die Zahl.<sup>234</sup> Auch so genannte „Klassenkataloge“ gewannen in diesem Zusammenhang schon sehr früh an Bedeutung. Dohse vermutet, dass diese listen- oder buchmäßigen Zusammenstellungen mit Beurteilungsnotizen für die Schüler einer Klasse die „Geburtsstätte der schematischen Zensurenkala“<sup>235</sup> darstellen. Aufgrund der besseren Vergleichs- und Übersichtsmöglichkeit wurden knapp formulierte und genormte Wertungsstufen erforderlich. Hierfür bot sich die Ziffer an.<sup>236</sup> Während sich die schematische Klassifikation zuerst bei der Beurteilung der Leistungen entwickelt hat, wurden die Beurteilungen der Eigenschaften und des Verhaltens weiterhin frei formuliert.

In vielen Fällen verbanden sich die beiden Bewertungspraxen im Laufe des 18. Jahrhunderts zu einem kombinierten System: Grundlage der Rangplatzverteilung wurde die Zensur, meist in Form der in bestimmten Zeitabständen erteilten Zeugnissen.

---

<sup>229</sup> Dohse 1963, S. 44.

<sup>230</sup> Ziegenspeck 1999, S. 73.

<sup>231</sup> Dohse 1963; S. 46.

<sup>232</sup> ebd., S. 46.

<sup>233</sup> ebd.

<sup>234</sup> Ziegenspeck 1999, S. 73.

<sup>235</sup> Dohse 1963, S. 49.

<sup>236</sup> ebd.

Bei einem Vergleich des Rangierens und Zensierens fällt auf, dass beim Zensieren das erzieherische Moment nicht so in den Vordergrund tritt. Durch das Rangieren wurde jedem Schüler in seiner Klasse ein bestimmter Platz zugewiesen. Hierdurch hatte der Schüler die unmittelbare Vergleichsmöglichkeit mit anderen Schülern. Beim Zensieren hingegen ist dies nur bedingt möglich. Selbst unter der Voraussetzung, dass die Zensuren den Schülern bekannt gegeben werden, fehlt die anschauliche Vergleichsmöglichkeit.

Die Zensur in dieser Zeit hat noch nicht die Funktion der Auslese, wie dies in den folgenden Jahrhunderten zunehmend der Fall sein wird, sondern die Zensur übernimmt die Funktion eines Anreizes. Die Zensur wird für den Schüler zu einem psychologischen Hilfsziel. Vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte ist es bedeutsam, dass der Anreiz zur Leistungssteigerung nicht als primäre Funktion der Zensur angesehen werden kann. Ursprünglich haben Lob und Tadel, Lohn und Strafe, Sieg und Niederlage im Rahmen von Wettkämpfen diese Aufgabe.<sup>237</sup>

Bei der Betrachtung von Zensuren muss aber gleichzeitig auch über das Zeugnis geredet werden, denn beide stehen in enger Verknüpfung zueinander. Die ersten Zeugnisse traten ebenfalls bereits im 16. Jahrhundert auf. Diese Zeugnisse stellten Zensierungen über Gelehrsamkeit, Fleiß, Betragen, Herkunft, Vermögen der Eltern und christliche Gesinnung des Bewerbers aus. Sie hatten also mehr den Charakter eines „Sittenspiegels“, denn eines „Leistungsspiegels“.<sup>238</sup> Es handelt sich bei den Beurteilten um Bewerber für Stipendien in z.B. Klosterschulen. Interessanterweise kann hier angemerkt werden, dass diese Zeugnisse nicht für Kinder aus wohlhabendem Haus nötig waren. Selbst für die Zulassung zur Universität stellten sie keine Voraussetzung dar. Daraus lässt sich schließen, dass diese Zeugnisse nicht allgemein üblich waren, sondern nur für bestimmte Zwecke ausgestellt wurden.

### Die Entwicklung der Benotungspraxis im 19. Jahrhundert

Im Folgenden soll die Benotung, welche sich im 19. Jahrhundert insbesondere durch Zensuren und sich hieraus zusammensetzenden Zeugnissen bestand, dargestellt werden.

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts folgten die Bewertungsmaßstäbe nun ausschließlich der Zonenzensurmethode, bei der die Schülerleistungen in bestimmte Kategorien eingeteilt wurden. Zwar gab es diese Beurteilungsform schon ab dem 16. Jahrhundert, aber sie setzte sich erst langsam gegen die anderen Bewertungsformen durch. Wichtig ist zu betonen, dass durch diese Beurteilungsmethode die Auslesefunktion von Noten in den Vordergrund rückte und die bis dahin vorherrschende Anreizfunktion der Bewertung an Bedeutung verlor.

Zu Beginn der Zonenzensuren, gab es eine dreifache Klassifikation, die sich an einem vorgegebenen Mittelmaß orientierte und die Leistungen daran bewertete. So wurde anfänglich beispielsweise zwischen „gut, mittelmäßig, schlecht“ unterschieden.<sup>239</sup> Der Ursprung dieser dreifachen Unterteilung geht auf die Regelung einer Studienordnung aus dem Bereich der Jesuitenschule aus dem Jahre 1834 zurück, welche die Benotung folgendermaßen beschreibt: „In der ersten Klasse befinden sich diejenigen Schüler, die das Mittelmaß in der betreffenden Materie überragen, in der zweiten Klasse solche, die dieses erreichen, in der dritten Klasse diejenigen, die unter dem Mittelmaß bleiben. Die drei Noten werden durch die einfachen Zahlen 1,2,3 ausgedrückt.“<sup>240</sup> Somit gilt diese dreistufige Skala als Ausgangsbasis für weitere Differenzierungen, die nach 1834 folgten.

Dies wird auch in der preußischen Ministerialverordnung vom 28. Januar 1858 deutlich, in der beschrieben wurde, dass es viele Schulen gab, die drei Kategorien nutzen. Es waren aber auch weitaus mehr Abstufungen bei anderen Schulen bekannt.<sup>241</sup>

---

<sup>237</sup> Ingenkamp 1971, S. 49.

<sup>238</sup> Ziegenspeck 1999, S. 66.

<sup>239</sup> Dohse 1963, S. 48.

<sup>240</sup> ebd., S. 49.

<sup>241</sup> ebd., S. 50.

Insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herrschte eine vierstufige Benotungsskala vor, die die Schülerleistungen in „recht gut, gut, ziemlich gut, schlecht“ einteilte. Hier wird deutlich, dass nun keine Orientierung mehr am Mittelmaß stattfand, sondern Mindestanforderungen festgelegt wurden, die erreicht werden mussten.<sup>242</sup>

In Hamburg wurden 1870 die folgenden vier Kategorien genutzt, um die Schülerleistungen einzuteilen: vorzüglich(1), gut (2), genügend (3), ungenügend (4). Im Verlauf der folgenden zehn Jahre fand eine Entwicklung statt, bei welcher die Bezeichnung „vorzüglich“ gegen den Ausdruck „sehr gut“ ausgetauscht wurde.<sup>243</sup>

Neben der vierstelligen Klassifikation entwickelte sich auch eine fünfstellige, bei der das Mittelfeld aufgegliedert wurde. Hierzu empfahl die Preußische Ministerialverordnung vom 28. Januar 1858 die alte Skala I, II, III umzuändern in I, IIa, II, IIb, III, um die Zensurengebung zu vereinheitlichen.<sup>244</sup>

In einer Hamburger Verfügung vom 19.12.1893 wurde eine fünfstellige Skala genannt, welche der heutigen schon sehr ähnlich ist: I= sehr gut, II= gut, III= genügend, IV= mangelhaft, V= nicht genügend.<sup>245</sup>

Ein weiteres Merkmal der heutigen Zensurengebung entstand ebenfalls im 19. Jahrhundert. Es wurde damit begonnen, den einzelnen Noten Zwischenstufen zuzuordnen, welche zwar von den meisten Schulbehörden verboten wurden, die sich aber trotzdem durchsetzten. Die ersten Abstufungen waren „+, - und bis“ und bezogen sich immer auf eine Note. So wurde die 2 beispielsweise unterteilt in 2+, 2- und 2 bis 3.<sup>246</sup>

Im Zusammenhang mit der Benotung müssen die Zeugnisse beachtet werden, da die Zensuren hauptsächlich für die Zeugnisse benötigt wurden. Die Zeugnisnoten setzten sich aus Einzelnoten aus dem Unterricht, sowie aus Prüfungszensuren zusammen.<sup>247</sup> Hier ist zu beachten, dass sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die größte Zahl der Abschlusszeugnisse an einer vierstufigen Skala orientierten.<sup>248</sup> Im Folgenden wird die Entwicklung der Abiturzeugnisse betont, da diesen immer mehr Bedeutung zugemessen wurde.

Zu Beginn war das Abiturzeugnis noch sozial bedingt, und wurde hauptsächlich von sozial schwächeren Schülern benötigt, um Stipendien oder Freitische zu erlangen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatte das Zeugnis noch einen sehr stark beratenden Charakter, welcher sich erst im Verlauf zu einem zwingenden Charakter änderte.<sup>249</sup> Dies geschah durch drei aufeinander folgende Abiturregelungen der Jahre 1788, 1812 und 1834. 1788 wurde festgelegt, dass das Abitur eine Prüfung am Ende der höheren Schulen sein sollte, um den Nachweis der Studierfähigkeit zu erlangen. Zu betonen ist jedoch, dass das Abitur noch keine Voraussetzung für das Studium war. Dies änderte sich auch in der Abiturregelung von 1812 nicht, wobei das Abitur nun Voraussetzung für den Kirchen- und Staatsdienst wurde und inhaltliche Anforderungen festgelegt wurden. Erst 1834 wurde das Abitur für alle Schüler zur Berechtigung, ein Hochschulstudium zu beginnen.<sup>250</sup>

Die Entwicklung der Benotung und des Abiturzeugnisses spiegelt die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen im 19. Jahrhundert wider.

Hier ist zum Einen die Industrialisierung zu nennen, durch die sich neue Berufsgruppen bildeten, und zum Anderen die Auswirkungen der Französischen Revolution, welche sich durch den Wunsch der Menschen nach Freiheit, Einheit und Gleichheit äußerten. Im Zuge

---

<sup>242</sup> ebd.

<sup>243</sup> ebd.

<sup>244</sup> ebd.

<sup>245</sup> ebd.

<sup>246</sup> ebd., S.52.

<sup>247</sup> ebd., S.49.

<sup>248</sup> ebd., S.50.

<sup>249</sup> ebd., S.14ff.

<sup>250</sup> AG Bildungsforschung/ Bildungsplanung 2004, S.7ff.

dessen wurde die bisher bestehende Ständegesellschaft aufgelöst und an ihre Stelle trat eine leistungsorientierte Gesellschaft, in der ein sozialer Aufstieg durch gute Schul- und Studiennoten möglich war.

In diesem Zusammenhang sind nun zwei elementare Funktionen der Benotung zu betonen - die Berechtigungs- und die Auslesefunktion. Wie oben schon angesprochen, erhielten die Noten und hier insbesondere das Abiturzeugnis insofern eine wichtige Aufgabe, da sie die Möglichkeit zu einem Studium sowie die Möglichkeit zu einer Anstellung im Staatsdienst eröffneten. Hier wird deutlich, dass der Staat so die Möglichkeit hatte, die spätere Führungselite gut auszubilden und bereits zu selektieren, um nur die qualifiziertesten Bewerber wählen zu können.

Diese Auslesefunktion ist jedoch nicht nur für den Staat, sondern auch für die Wirtschaft von Bedeutung, da sich im Zuge der Industrialisierung neue Berufsgruppen bildeten, die qualifizierte und gebildete Arbeiter verlangten. Die Abiturzeugnisse erhielten hier ihren selektiven Charakter und waren für die Bewerbung um eine Arbeitsstelle besonders interessant, da sie dem Arbeitgeber nicht nur einen Beleg über den bisherigen Lebenslauf, sondern auch eine Bescheinigung über den Schulerfolg lieferten. Hieraus konnte dann auf eine mögliche Berufsbewährung geschlossen werden, da die Noten als Hinweis auf die erwartete Eignung dienten.<sup>251</sup>

Durch diese Entwicklungen erhielt die Schule ein größeres Ansehen und ihre Autorität wuchs. Denn sie bekam vom Staat die Beauftragung, die späteren Arbeiter zu qualifizieren und eine Vorauswahl zu treffen. Insbesondere die Noten sind hier zu beachten, da sie als Auslesemerkmal eine besonders wichtige Funktion darstellen.<sup>252</sup> Denn diese erleichterten den späteren Arbeitgebern die Auswahl und nahmen ihnen die Aufgabe ab, selbst lange Prüfungen durchführen zu müssen. Hierdurch wird deutlich, dass der Staat und die Wirtschaft ihr Vertrauen in die Schulen legten und sich auf ihr Urteil verließen.<sup>253</sup>

### *8.2.1.5 Diskussion*

Die oben dargestellten Befunde zeigen zunächst einmal, dass eine Benotungspraxis in Schulen im deutschen Sprachraum bereits seit dem 16. Jahrhundert existiert. Diese Benotung ist zunächst jedoch keineswegs mit der heutigen Zensurengebung zu vergleichen. Es handelt sich zu Beginn vielmehr um ein Rangieren innerhalb des Klassenraumes, als die Schüler entsprechend der Klassenrangleistung ihre Sitzplätze wechselten. Dieses Rangieren beruhte auf einer subjektiven Lehrereinschätzung. In der fortschreitenden Entwicklung existierten dann diese Benotungspraxis und die so genannten „Zonenzensur“ - eine systematische Notengebung, die in ein umfassendes Bildungssystem eingegliedert ist - zunächst parallel bzw. beide Systeme wurden miteinander kombiniert und erst im 20. Jahrhundert löste die Zonenzensur das Rangieren vollständig ab.

Die diesem Text zugrunde liegende Invarianzthese „Schule kann nicht ohne eine Form von Benotung existieren“ erhält durch die dargestellte historisch-systematische Recherche dennoch eine Einschränkung. Obwohl es seit dem 16. Jahrhundert an Schulen im deutschsprachigen Raum eine Benotungspraxis gegeben hat, war dies zum einen keine allgemein verbindliche Praxis und zum anderen handelt es sich bei dieser Form der Bewertung zunächst nicht um eine formale Leistungsbewertung innerhalb eines etablierten Systems, sondern um eine Bewertung, die stark von der subjektiven Einschätzung der einzelnen Lehrkraft abhängig war. Unter bestimmten Bedingungen ist eine formale Leistungsbewertung also nicht unverzichtbar und damit variant.

---

<sup>251</sup> Dohse 1963, S.124f.

<sup>252</sup> ebd., S.42.

<sup>253</sup> ebd., S.124.

### 8.2.1.6 Ausblick

Bei der Diskussion um die Invarianzthese wurde deutlich, dass es trotz der grundlegenden Forschung Walter Dohses zum Thema historische Entwicklung der Zensuren und Zeugnisse weiteren Klärungsbedarf in diesem Zusammenhang gibt. In tiefer gehenden Forschungsarbeiten zu diesem Thema sollte geklärt werden, inwieweit sich die dargestellten Beispiele der verschiedenen Schulordnungen und Bewertungspraxen auf die allgemeine Situation im deutschsprachigen Raum tatsächlich beziehen lassen.

*Sabrina Stüwe, Sandra Spachtholz & Annika Wiesendt*

## 8.2.2 Norwegen: Wie Schule ohne Benotung möglich ist! (Recherchefeld 2)

### 8.2.2.1 Einführung

In unserem Recharteam verfolgen wir die Absicht, die These „Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“ mit dem internationalen Beispiel Norwegen anzugreifen und womöglich zu widerlegen. Neben einer langjährigen eigenen Auseinandersetzung mit dem Schulsystem Norwegens, nutzen wir für unsere Analyse verschiedene Internetquellen, die einen Überblick über das norwegische Schulsystem und seine Ausgestaltung von Leistungsbewertung geben.<sup>254</sup>

### 8.2.2.2 Befunde: Leistungsbewertung im Schulsystem Norwegens

In Norwegen wurde ab Beginn der 60er Jahre ein einheitliches Schulsystem eingeführt. Seitdem gibt es eine gegliederte und undifferenzierte Schule von der ersten bis zur zehnten Klasse. Die Norweger entscheiden sich für die Förderung jedes einzelnen Kindes und verzichten auf jeglichen Vergleich und Wettbewerb.

Jede/r Schüler/in hat die gleichen Lernchancen und wird gleich behandelt. Treten Schwierigkeiten bei einzelnen Schüler/innen auf, so werden diese versucht durch Förderunterricht zu beheben. Die Lernerfolge werden nicht miteinander verglichen oder in Bezug zueinander gesetzt. Wenn es zu Lehrschwierigkeiten kommt, entwickeln Lehrerteams ein individuelles Programm, um die gesteckten Ziele zu erreichen.

Noten machen bei einem solchen Denken keinen Sinn, deswegen wird bis zum achten Schuljahr komplett auf Noten verzichtet. Bis zur siebten Klasse gibt es nur schriftlich ausformulierte Leistungsbeurteilungen, die zwar eine Art Bewertung darstellen, aber eher als Orientierung für die Schüler/innen dienen. Ab der achten Klasse gibt es die so genannten „Karakterer“, wie die Noten in Norwegen bezeichnet werden. Diese sind genau umgedreht zu Deutschlands Noten, d.h. die Note sechs in Norwegen entspricht der Note eins in Deutschland usw. Anstatt Klassenarbeiten werden diagnostische Tests durchgeführt, um z. B. Lernschwächen, Lernstärken und Konzentrationsmängel herauszufinden. Auch das in Deutschland bekannte „Sitzenbleiben“ ist für die Norweger ein Fremdwort. Dort wird jede/r Schüler/innen nach Ende der absolvierten Klasse automatisch in die Nächste versetzt.

Ein zentraler Test am Ende des zehnten Schuljahres entscheidet über den jeweiligen Abschluss (auch dieses Zertifikat ist nicht bindend). Bis dahin können die Schüler/innen ohne Notendruck ihren Lernzielen entgegenstreben. Nach Abschluss der zehnten Klasse können die Schüler/innen selbst entscheiden, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchten. Egal wie sie abgeschlossen haben, sie können trotzdem noch Abitur machen.

---

<sup>254</sup> s. <http://www.norwegen.no/education/education/general/mariannetest.htm>;  
<http://www.ggg-nrw.de/Aktuell/Kerski.2002-05-01.Norwegen.html>  
sowie [http://de.encyarta.msn.com/encyclopedia\\_761556517\\_3/Norwegen.html](http://de.encyarta.msn.com/encyclopedia_761556517_3/Norwegen.html)

In Deutschland wird durch die Noten vorgegeben auf welche Schule, Haupt-, Real-, Gesamtschule oder Gymnasium, die Schüler/innen gehen müssen, somit ist ihr beruflicher Werdegang in vielerlei Hinsicht schon vorprogrammiert. Der generelle Aufbau des norwegischen Schulsystems basiert hauptsächlich auf Integration, Förderung und kulturellem Austausch.

Dass dieses System in Norwegen viele Vorzüge aufweist und Deutschland in mancher Hinsicht voraus ist, wird schon allein durch die PISA - Studie sichtbar. Diese zeigt die deutlich besseren Leistungen der Schüler/innen in Norwegen, im Vergleich zu Deutschland. Das liegt unter anderem an der in Norwegen herrschenden Chancengleichheit.

### *8.2.2.3 Diskussion: Funktionen und Argumente gegen Bewertungen im Schulsystem*

#### Vergleichbarkeit

In dem Punkt „Vergleichbarkeit“ in unserem ersten Text wurde angeführt, dass die Vergleichbarkeit ein notwendiges Kriterium sowohl für Lehrer, Schüler, Eltern als auch für die Gesellschaft ist. In Norwegen wird auf jeglichen Vergleich und Wettbewerb verzichtet, denn dort wird jede/r Schüler/in an sich gesehen. Jede/r Schüler/in hat einen eigenen individuellen Bildungserfolg, einen eigenen individuellen Charakter und ein eigenes Wesen, somit kann man Menschen in jeglicher Hinsicht nicht miteinander vergleichen.

Des Weiteren wurde angeführt, dass die Benotung der Schüler/innen für Lehrer, Schüler/innen, Eltern und auch für die späteren Arbeitgeber erleichternd ist. Durch die Noten können die Schüler/innen besser eingeschätzt und die schulischen Leistungen besser überblickt werden.

Wir sind der Meinung, wie es das Schulsystem in Norwegen auch deutlich zeigt, dass die Notengebung für Lehrer schwieriger ist, als schriftlich ausformulierte Beurteilungen zu schreiben, denn durch Noten können die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen in den jeweiligen Fächern nicht verdeutlicht werden. Noten sagen nicht viel aus. Auch die Schüler/innen wissen durch die Noten nicht, wo in dem Fach ihre Stärken und Schwächen liegen. Schriftlich ausformulierte Beurteilungen zeigen diese sehr viel deutlicher auf und der Schüler ist somit besser in der Lage, diese zu verbessern.

Für die Eltern sind schriftlich ausformulierte Beurteilungen ebenfalls verständlicher. Sie können den Nachhilfelehrern z. B. besser vermitteln, in welchen Teilgebieten das Kind zu fördern ist bzw. wo genau Nachholbedarf besteht.

Im späteren Berufsleben kann der jeweilige Arbeitgeber durch die schriftlichen Beurteilungen günstigere Entscheidungen treffen, da er durch diese Form von Beurteilung sehen kann ob der/die Schüler/in die für den Betrieb notwendigen Bedingungen wie z.B. gutes Kopfrechnen erfüllt.

#### Eigener Leistungsstand und Motivation

In diesem Punkt wurde bisher gesagt, dass der/die Schüler/in durch Benotung einen besseren Überblick über den eigenen Leistungsstand und die eigene Leistungsentwicklung bekommt. Der/die Schüler/in wird angeregt, sich intensiver um seine Leistungen in der Schule zu bemühen.

In Norwegen werden dagegen schriftlich ausformulierte Bewertungen geschrieben, bei denen der/die Schüler/in einen viel besseren Überblick über seine/ihre Leistungen in den jeweiligen Gebieten bekommt. Somit kann er/sie viel besser einschätzen, wo Verbesserungsbedarf besteht. Die Schüler/innen wissen bei schlechten Noten nicht, was sie genau verbessern können, da diese zu ungenau sind.

Durch schlechte Noten sind die Schüler/innen demotiviert und gute Noten führen nicht unbedingt zum Anreiz mehr für das jeweilige Fach zu tun bzw. ihre Leistungen auf diesen

Gebieten auszubauen. Schriftlich ausformulierte Beurteilungen zeigen auf, wo Verbesserungen notwendig sind.

Des Weiteren wurde im ersten Text aufgezeigt, dass Schüler/innen durch den Wettstreit bzw. den Wettbewerb untereinander angespornt werden können, ihre Leistungen zu verbessern. In Norwegen wird der Wettbewerb als negativ angesehen, da unter anderem bei Schüler/innen ein gewisses Schamgefühl gegenüber Schüler/innen mit besseren Leistungen entstehen kann, was zu Demotivation und Ausgrenzungen führen kann.

Zusätzlich wurde im ersten Text angeführt, dass mangelndes Sozialverhalten durch negative Bewertungen thematisiert werden kann. Aber können Sozialverhaltensnoten als Disziplinierungsfunktion dienen? In Bewertungen in Norwegen kann solches Verhalten mit aufgeführt werden, hat aber in dem Sinne nicht viel mit den Fähigkeiten im jeweiligen Fach zu tun.

### 2.3 Kontroll- und Berichtfunktion

In der These wurde dargelegt, dass Beurteilungen und insbesondere Zeugnisse die Einhaltung der Schulpflicht sowie schulpolitische, organisatorische und pädagogische Maßnahmen transparent machen. Sie gewährleisten und machen es von außen kontrollierbar, dass die gesetzlich vorgegebenen Richtlinien an Schulen eingehalten werden. In Norwegen spielt diese Funktion keinerlei Rolle, was Bewertungen betrifft.

Ebenso kann die These widerlegt werden, dass Bemühungen der Lehrpersonen und insbesondere die Qualität des Unterrichts sich an den Bewertungen der Schüler ablesen lassen. In Norwegen gibt es bis zur 7. Klasse nur diagnostische Tests, an denen die Qualität des Unterrichts gemessen werden kann, dies ist also auch ohne Notengebung möglich. Schüler erreichen nur dann gute Noten, wenn der Lehrer eine unterstützende und fördernde Position einnimmt.

Weiterhin wurde die Behauptung aufgestellt, dass die Leistungsfeststellung für den Lehrer von großer Bedeutung ist, um entstandene Lehlücken durch die Bewertungen aufzudecken. So können einzelne Lerninhalte im Unterricht noch einmal intensiv thematisiert werden, um die Defizite auszugleichen. Dies wird ebenso durch die Tests und individuellen Beurteilungen und Förderungspläne gewährleistet.

Zu diskutieren ist auch die Berichtsfunktion der Bewertungen in Bezug auf Lehrer, Eltern und Arbeitgeber. Wie bereits erwähnt, spiegeln schriftlich ausformulierte Beurteilungen für Lehrer, Schüler und Eltern die einzelnen Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen in den jeweiligen Fächern deutlicher wider als die Notengebung, denn Noten sagen nicht viel aus. Die Schüler sind somit besser in der Lage, diese zu verbessern. Auch für die Eltern sind schriftlich ausformulierte Beurteilungen verständlicher als Noten.

### Selektion

Noten bzw. Bewertungen werden in Norwegen auf keinen Fall als Selektions- oder Auswahlkriterium verstanden und eingesetzt. Das entspricht nicht dem norwegischen Selbstverständnis von Schule.

Norwegen setzt zunächst auf ein einheitliches Schulsystem, d.h. Noten als Auswahlkriterium werden nicht benötigt, so wie es im dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland der Fall ist. Es gibt eine gegliederte und undifferenzierte Schule von der ersten bis zur zehnten Klasse. Den Lehrern wird damit abgenommen entscheiden zu müssen, welche Schulform für welches Kind am Besten geeignet ist. Dies ist als sehr positiv zu sehen, da Noten in der Grundschule nicht immer direkt ersichtlich machen, ob ein Kind in einer bestimmten Schulform wirklich am besten aufgehoben ist oder ob es in seinem weiteren Schulverlauf noch einmal die Schulform wechseln muss. Schulwechsel z.B. bei zu schlechten Noten und die Form von Noten als Selektion- und Auswahlkriterium, wie es in Deutschland gebraucht

wird, können insbesondere für die schwächeren Schüler meist eine Form von Minderwertigkeitsgefühlen und Demotivation zur Folge haben. In Norwegen können Schüler nicht sitzen bleiben bzw. in eine andere Schulform versetzt werden. Insofern sind ausdrückliche Selektionsprozesse unwahrscheinlich.

Die Norweger setzen auf individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes. Während in Deutschland schwächere Schüler oft „unten durch fallen“, sitzen bleiben oder auf eine andere Schule versetzt werden, wenn sie mit dem Lernniveau der Klasse nicht standhalten können, so wird in Norwegen stattdessen ein individueller Förderplan für das jeweilige Kind erstellt und ihm damit die Möglichkeit gegeben, Lernschwierigkeiten besser auszugleichen und somit wieder Anschluss zu finden. Auch die diagnostischen Tests dienen nicht als Selektions- oder Auswahlkriterium, sondern sollen dem Lehrer sowie dem Schüler Aufschluss über die Schwächen und Stärken geben, um den individuellen Lern- und Förderungsplan des einzelnen Schülers besser abzustimmen.

Nach der 10. Klasse findet eine Abschlussprüfung statt, an der die Schüler teilnehmen und auch Noten bekommen. Jedoch dient selbst diese Abschlussprüfung, anders als in Deutschland nach der Sekundarstufe 1, nicht als Selektion- bzw. Auswahlkriterium. In Norwegen kann man sich auch mit einem schlechten Zeugnis entscheiden sein Abitur zu machen, was in Deutschland nach nicht bestandener Zulassung nicht möglich ist.

### Vorbereitung auf Leistungsdruck

In der angeführten These wird betont, dass Noten auf den gesellschaftlichen Alltag nach der Schulzeit vorbereiten. Die Vergabe von Noten (Abschlussnoten) gestattet es, Ausbildungs- und Arbeitsplätze oder Zugangsberechtigungen nach Leistung zu vergeben, unter der Annahme, dass Noten Leistungsniveaus abbilden. Außerdem ging es darum, dass in vielen verschiedenen Lebensbereichen nach der Schulzeit Leistungsdruck ausgeübt wird und von den Menschen erwartet wird, diesem Stand zu halten. Je früher die Kinder somit lernen, mit einer Art von Leistungsdruck umzugehen, desto leichter haben sie es im späteren Leben.

In Norwegen ist dies sicherlich ebenso der Fall, das Arbeitgeber sich die Abschlussnoten des jeweiligen Schülers ansehen. Insgesamt scheinen die Schüler in Norwegen bessere Leistungen zu bringen, wie die Pisa Studien zeigen und somit müsste man auch annehmen, dass sie somit besser mit dem Leistungsdruck in norwegischen Schulen zurechtzukommen scheinen. Dies könnte vor allem daran liegen, dass Schüler in Norwegen mit „negativem“ Leistungsdruck nicht so stark in Kontakt kommen wie es in Deutschland der Fall ist, weil die Noten nicht als Auswahlkriterium dienen, sie nicht sitzen bleiben oder auf eine andere Schulform versetzt werden. Außerdem findet kein so starker Leistungsvergleich unter den Schülern statt. Dies würden wir als positiv empfinden.

In Deutschland stehen vor allem die schwächeren Schüler unter einem starken negativen Leistungsdruck, ihren Leistungsstand verbessern bzw. halten zu müssen. Schaffen sie dies nicht von alleine, so fallen sie im deutschen Schulsystem schnell „unten durch“, statt individuelle Förderung finden Maßnahmen wie sitzen bleiben oder einem Schulwechsel statt, man könnte sozusagen sagen, dass die Verantwortlichkeit für den einzelnen Schüler weitergereicht wird.

Mit keiner der Maßnahmen wird gesichert, dass der Schüler nun endlich die erforderlichen Leistungen bringt. In Norwegen findet eine viel schnellere und individuellere Förderung statt. Die Verantwortlichkeit für jeden einzelnen Schüler liegt beim Lehrpersonal desjenigen Schülers, das sich zusammensetzt, um für den schwächeren Schüler eine individuellen Förderplan zu erstellen und anzupassen und ebenso nach den Gründen für die Lernschwäche zu suchen. Diagnostische Tests bieten dabei eine gute Einsicht in den Lernfortschritt des Schülers. Der nötige positive Leistungsdruck bereitet die Schüler in Norwegen auf den späteren Lebensweg vor, auch ohne eine Form von Notengebung bis zur 7. Klasse.

#### 8.2.2.4 Fazit

Die Bewertung ist im norwegischen Schulsystem völlig anders strukturiert. Die Norweger entscheiden sich für die Förderung jedes einzelnen Kindes und verzichten auf jeglichen Vergleich und Wettbewerb. Noten sind ein verständliches und einsichtiges Mittel, um über die Leistungen der Schüler zu informieren. Sie zeigen jedoch im Vergleich zu ausformulierten Beurteilungen den aktuellen Leistungsstand des Schülers besser auf. Schriftliche Bewertungen haben den Vorteil, dass sie persönlicher sind und die Entwicklung der einzelnen Lernfortschritte besser darlegen können. Somit kann der Schüler viel besser einschätzen, wo Verbesserungsbedarf besteht. Im norwegischen Schulsystem gibt es bis zur 7. Klasse keine Noten, was als positiv zu sehen ist. Die Bewertung dient neben der Selbsteinschätzung der Schüler auch der Beurteilung und Einschätzung durch Lehrer, Eltern und letztlich auch der Gesellschaft, dies ist in Norwegen auch möglich, ohne Noten als Selektion- bzw. direktes Auswahlverfahren zu benutzen.

Die Schule dient in einer Leistungsgesellschaft als ein Ort, in dem auf das spätere Lebensumfeld vorbereitet werden soll. Hierzu gehört eben auch eine Leistungsbewertung, jedoch ist es sinnvoller die Bewertung stärker als schriftliche Beurteilungen zu verfassen und weniger auf Noten zu setzen.

*Lisa Sohl; Hana Srna & Alexander Zacherias*

### 8.2.3 Schule ohne Bewertung: Das Beispiel Waldorf-Schulen (Recherchefeld 3)

#### 8.2.3.1 Konzept der Waldorfschule im Bezug auf Noten<sup>255</sup>

Wendet man die theoretischen Grundlagen, die für eine Bewertung und Benotung von Kindern sprechen, beispielsweise auf das Waldorfkonzzept der Rudolf-Steiner-Schule an, ist durchaus festzustellen, dass eine Bewertung schulischer Leistung nicht zwingend erforderlich sein muss, um Kinder erfolgreich durch ihre Schullaufbahn zu führen. Hierfür seien die Grundzüge der Waldorfpädagogik noch einmal kurz betrachtet.

Das auf Rudolf Steiner zurückgehende pädagogische Konzept basiert auf einer anthroposophischen, also im engeren Sinne ganzheitlichen Wahrnehmung des Kindes in seinen verschiedenen Ebenen wie Körper, Seele und Geist.

Schulische Fähigkeiten werden in Rudolf-Steiner-Schulen somit auch nicht alleine kognitiv erbracht, sondern auch durch praktische, künstlerische und handwerkliche Unterrichtsfächer. Neben einem Epochenunterricht genannten, über mehrere Wochen hinweg laufenden Grundunterricht, der Basisfähigkeiten wie Sprache und Mathematik vermittelt, wird die zweite Hälfte eines Schultages nach der Waldorfpädagogik vor allem durch Kunst, Handwerk, Musik, Religion und ähnliche Fächer ergänzt. Im so genannten Epochenheft wird über Lernfortschritte eines Schülers Buch geführt, zum andere eines Schuljahres erfolgt eine schriftliche Stellungnahme zum aktuellen Leistungsstand sowie der Beschreibung seiner erworbenen Fähigkeiten. Schulnoten im klassischen Sinne werden nicht vergeben, auch ein Sitzenbleiben ist somit nicht möglich.

Letztlich basiert die Steiner-Pädagogik auf einer Gleichbehandlung und gezielter Förderung eines jeden Individuums, welches sich sogar auf der Verwaltungsebene der Schule widerspiegelt, die im Regelfall gleichberechtigt durch das Kollegium geleitet wird.

<sup>255</sup> Die Darstellung des Konzepts der Waldorf-Pädagogik stützt sich auf folgende Literatur:  
Saßmannshausen, W. (2008). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick*. Freiburg: Herder Verlag.  
Kiersch, J. & Fischer, C. (2007). *Die Waldorfpädagogik - eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. 11. Auflage. Freies Geistesleben Verlag.  
Steiner, R. (1985): *Aspekte der Waldorf-Pädagogik*, Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch Verlag  
Zur Recherche genutzt wurde auch das Internetportal: <http://www.waldorfschule.info> (15.12.2008)

Fängt man an, die pädagogischen Konzepte einer Waldorfschule genauer zu betrachten, fällt die fehlende Vergabe von Schulnoten unmittelbar ins Auge, die als Ausnahme bei einigen Schulen nur den auslaufenden Jahrgängen (neuntes bzw. zehnten Schuljahr) erteilt werden. Für Kritiker des Schuldkonzeptes ist - neben anderen Streitpunkten - dieser Mangel an Noten ein großer Missstand, da trotz allem in ihren Augen weiterhin eine Bewertung der Kinder stattfindet, die sich nicht durch Zahlen, jedoch durch die Umschreibung mit Worten in Epochenheften oder zum Abschluss eines Schuljahrs entdecken lässt. Im anthroposophischen Sinne Steiners findet hier jedoch keine Bewertung statt. Bewertung bedeutet, jedem Menschen aufgrund seiner Fähigkeiten und Begabungen einen bestimmten Wert zuzuteilen, was sich nicht mit Steiners ganzheitlicher, gleichberechtigter Wahrnehmung verschiedener Menschen verträgt. Die vermeintlich wie eine Bewertung wirkende Leistungsfeststellung in Rudolf-Steiner-Schulen ist vielmehr eine Stellungnahme bzw. Umschreibung von Leistungsfortschritt bzw. einem aktuellen Leistungsstand, den ein Kind besitzt. Von „Bewertungen“ zu sprechen, also einem Schüler letztlich einen Wert zuzuteilen, kann aus der gegebenen Meldung über den Leistungsstand keine unmittelbare Konsequenz für den Schüler erfolgen.

Eine ausbleibende Konsequenz ist beispielsweise die fehlende Möglichkeit des Sitzenbleibens. Dieser ohnehin häufig von Pädagogen kritisierte Aspekt, der nicht nur Schülern über Monate hinweg oftmals mehr Angst als Motivation schenkt, nimmt auch die Lehrer in ihrer Leistungsbeurteilung in eine druckvolle Pflicht, über den frühen Werdegang eines Schülers zu entscheiden. Diese Konsequenz fehlt jedoch im Rahmen der Waldorfpädagogik, so dass der Lehrer ein druckloses Bild vom aktuellen Stand eines Schülers vermitteln und z.B. den Eltern mitteilen kann, ohne dass eine der Seiten Konsequenzen zu fürchten hat. Die von manchen Pädagogen oftmals verschwiegenen Probleme, beispielsweise das Eingliedern in einen völlig neuen und ungewohnten Klassenverband durch das Sitzenbleiben an herkömmlichen Schulen, die den ohnehin schon leistungsschwachen Schüler noch mehr hemmen können, entfällt an Waldorfschulen und gibt dem Schüler die Möglichkeit eines druckloseren Erwerbs verschiedener Fähigkeiten. Dass hierbei unterschiedliche Leistungsstärken bei verschiedenen Schülern vorliegen können, auf die individueller eingegangen werden muss, liegt in der Natur der Sache. Jedoch verschärft das System der Waldorfschule nicht noch diese Schwierigkeiten durch eine soziale Komponente, da hier Beurteilungen ausbleiben, die zu weiteren Schritten innerhalb der Schulkarriere führen könnten.

Das Kriterium, dass Noten zu einer höheren Motivation führen würden, um noch mehr Leistung zu bringen, ist ebenfalls bei Benotung oder anderen Arten von Bewertungen kritisch zu sehen. Dass Kinder schon früh miteinander in Wettbewerb treten, ist sicherlich eine Tatsache, passiert aber im Regelfall auf einer spielerischen Ebene (Gesellschaftsspiele, „Wer kann am Schnellsten laufen, am Weitesten springen etc.“). Auch hier kann die Leistungsverbesserung durch ein stärkeres „Training“ passieren, welches jedoch vom Kind selbst ausgeht - im Zweifelsfall verliert dieses einfach das Interesse an einem Spiel und wendet sich eher (spielerischen) Bereichen zu, die ihm mehr liegen. Das Problem bei der Vergabe von Noten bzw. einer anderen Art von Bewertung passiert dabei nicht im Umfeld der Schüler untereinander, sondern von Außen durch den Lehrer. Auch eine mögliche Motivation für gute Noten, z.B. durch die Eltern (Lob, höheres Taschengeld) ist ein reiner Anreiz von Außen, der als Kehrseite auch den Druck von Außen besitzt, wenn Kinder zu schlechte Noten erbringen und sich die Eltern große Sorgen um diesen Leistungsmangel machen. Ein Schüler außerhalb einer Rudolf-Steiner-Schule kann also Motivation da drinnen finden, dass es wieder für eine gute Note belohnt werden will (Lob und Geld der Eltern) oder Bestrafung durch diese vermeiden möchte. Eine größere Motivation durch die Note alleine oder den Vergleich der von außen erteilten Note mit anderen Schülern ist dagegen deutlich unwahrscheinlicher, da Schüler dazu neigen, Dinge in ihrem Tempo zu machen und bei Lernproblemen nicht noch künstlichen Druck erhalten möchten, der durch eine Bewertung geschieht. Ein Umstand, der in den Rudolf-Steiner-Schulen so umgesetzt wird und den Schülern hier ein bewertungsfreies Lernen ermöglicht.

Letztlich sei auch auf den häufigen Kritikpunkt am Waldorfkonzzept eingegangen, dass Schüler sich bereits im Schulalltag an den hohen Leistungsdruck gewöhnen müssten, der sie später im Berufsleben erwartet und dieser Druck bereits gut durch Noten entstehen kann. Doch wie ein Großteil der Erwachsenen aus ihrem eigenen, beruflichen Alltag nach einigen Jahren und Jahrzehnte weiß, wird man auf die Dauer seltener nach Kriterien beurteilt, die sich durch ehemals vergebene Schulnoten einfangen lassen, sondern das kommunikative, soziale und emotionale Fähigkeiten zunehmend zu Faktoren werden, die einen Menschen im Berufsalltag voranbringen und einen für ein Unternehmen oftmals unentbehrlicher machen als ein rein zahlenmäßig messbarer Leistungsfaktor. In diesem Sektor mögen ehemaliger Schüler einer Rudolf-Steiner-Schule im Laufe ihrer Berufslaufbahn besser gerüstet sein als gewöhnlich benotete Schüler. Denn in nur sehr wenigen Berufszweigen erfolgt noch weiterhin eine zahlenmäßige Beurteilung der erbrachten Leistung (z.B. „Mitarbeiter des Monats“ wegen den meisten Geschäftsabschlüssen). Und auch hier sorgt eine derartige Beurteilung stärker für Neid im Unternehmen, als es letztlich zu besseren Leistungen anspornt. Im sozialen und menschlichen Sektor mag ein Waldorfschüler vom Mangel an Bewertungen und dem damit ausbleibenden, frühen Leistungsdruck also später sogar profitieren.

### *8.2.3.2 Interview mit einer Lehrerin, einem Elternteil und einem Schüler einer Waldorfschule*

Von der Theorie her müssen in der Waldorfschule bis zur 12. Klasse schriftliche Bewertungen gegeben werden und keine Noten. Nach der 9. Klasse kann man in der Waldorfschule den Hauptschulabschluss erwerben und erst nach der 12. Klasse den Realschulabschluss. Danach hat man noch die Möglichkeit das Abitur zu machen, indem man die 13. Klasse absolviert. Ab der 13. Klasse sollen dann Noten vergeben werden, da das Abitur in Waldorfschulen staatlich überwacht wird.

Nun kann man sich fragen, ob die Schüler Probleme haben, wenn sie in der 13. Klasse auf einmal Noten bekommen. In manchen Waldorfschulen bekommen die Schüler jedoch schon ab der 8. Klasse inoffiziell Noten. Dies ist jedoch von Schule zu Schule verschieden.

In der Schule, in der die Lehrerin arbeitet, die wir interviewt haben, werden ca. ab der 7. bzw. der 9. Klasse Noten vergeben. Diese sind jedoch inoffiziell, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler weiterhin ihre Bewertung in schriftlichen Bewertungen erhalten. Zusätzlich erhalten sie dann noch Noten. Jedoch sind diese nicht relevant.

Die Noten werden nur gegeben, da Eltern und auch Schüler diese irgendwann verlangen. Ihnen reicht die schriftliche Benotung nicht mehr aus. Die Eltern sowie die Schüler sehen in ihrer Umwelt die Notengebung und diese ist fest in ihnen verwachsen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wollen sie auch Noten haben. Auch der Arbeitgeber möchte später wissen, welche Leistungen der Schüler bzw. die Schülerin erbracht hat. Die Schüler der Waldorfschule leben nicht in ihrer eigenen Welt. Sie werden in ihrer Umwelt mit den anderen Schulsystemen konfrontiert. Ihre Freunde, Verwandten und Bekannten bekommen Noten. Bekommt man nur eine schriftliche Bewertung, so kann man diese nicht mit den Schülern aus anderen Schulen vergleichen. Oft dient es jedoch auch als Ausrede: „Ich bin in einer Waldorfschule, ich bekomme keine Noten“.

Auch der Vergleich innerhalb einer Klasse ist nur mit einer schriftlichen Bewertung nicht möglich. Sie wollen sich vergleichen und dafür brauchen sie Noten. So entscheiden sich viele Waldorfschulen zusätzlich zu den schriftlichen Bewertungen auch Noten zu geben, um sich der Umwelt anzupassen.

Für Lehrer ist es jedoch sehr schwer schriftliche Bewertungen zu geben und dazu eine Note zu finden. So gibt es Unterschiede zwischen der schriftlichen Bewertung und der Note. Wird als schriftliche Bewertung geschrieben, der Schüler bzw. die Schülerin hätte sich gut entwickelt und er bzw. sie würde immer besser werden, aber als Note bekommt er

bzw. sie eine „3“, also befriedigend. So kommt der Schüler und möchte wissen, warum er trotz der positiven Bewertung eine drei bekommen hat.

Folglich ist es sehr schwierig die schriftliche Bewertung mit den Noten in Einklang zu bringen. Für Lehrer ist es, nach Meinung meiner Interviewpartnerin, einfacher schriftliche Bewertungen zu vergeben als Noten. Steht ein Schüler oder eine Schülerin beispielsweise schriftlich sehr gut, ist jedoch im mündlichen sehr ruhig und sagt nichts, so könnte man dies in einer Note bestenfalls mit einer drei (befriedigend) ausdrücken. Diese Note würde aber den Wissenstand des Schülers bzw. der Schülerin sehr verfälschen. Man kann anhand der Note nicht genau sagen, wie gut der Schüler bzw. die Schülerin ist. Bei einer schriftlichen Bewertung jedoch kann man vieles integrieren und vieles ansprechen. So kann hier deutlich werden, dass der Schüler bzw. die Schülerin im schriftlichen sehr gut ist, jedoch im mündlichen noch viel mehr machen müsste.

So ist es eigentlich sinnvoller, nur noch schriftliche Bewertungen zu geben. Jedoch ist diese Form der Bewertung nicht mit unserer Gesellschaft in Einklang zu bringen. In unserer Gesellschaft muss es Kriterien zur Auswahl geben, beispielsweise, wenn man sich bewirbt. An den Universitäten gibt es beispielsweise den Numerus clausus. Den könnte man mit schriftlichen Bewertungen gar nicht mehr durchführen. Ein anderes Auswahlverfahren würde viel zu aufwändig sein. Auch im weiteren Leben ist in unserer Gesellschaft die Form der schriftlichen Bewertung nicht möglich.

Oft wird gesagt, dass Schülerinnen und Schüler der Waldorfschule im späteren Leben einen größeren Leistungsdruck erfahren, da sie keine Noten bekommen haben. Jedoch ist dies in manchen Waldorfschulen ja nicht der Fall. Da die Schülerinnen und Schüler schon ab der achten Klasse Noten erhalten ist es für sie nichts neues, wenn es in der 13. Klasse tatsächlich Noten gibt. So erfahren sie dieses nicht als hohen Leistungsdruck und sind auch im späteren Leben auf die Noten vorbereitet.

Als Fazit aus diesem Interview lässt sich sagen, dass die schriftliche Bewertung zwar sehr gut ist, dass die Waldorfschule sich jedoch auch mit ihrer Umwelt auseinandersetzen muss. Sie leben nicht in ihrer eigenen Welt. Wenn die Schule Nachmittags zu Ende ist, werden die Schülerinnen und Schüler und auch die Eltern mit Kindern anderer Schulen konfrontiert, in denen es Noten gibt. Folglich bleiben allen Beteiligten die Noten immer im Hinterkopf. So muss man Kompromisse eingehen und zusätzlich zu den schriftlichen Bewertungen Noten vergeben, die dann jedoch inoffiziell und nicht relevant sind. Jedoch machen dies nur manche Waldorfschulen.

Der Schüler (15 Jahre alt, 8. Klassenstufe), den wir interviewt haben, ist in einer Waldorfschule, die nicht zusätzlich Noten vergibt, sondern nur schriftliche Bewertungen.

Dieser Schüler findet es gut, dass er eine schriftliche Bewertung bekommt, da er so besser erkennen kann, was er gut gemacht hat oder wo er sich noch verbessern muss. Bei ihm in der Schule ist es nicht der Fall, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Noten vergleichen wollen. Er ist sehr zufrieden und möchte keine Noten bekommen, sondern nur schriftliche Bewertungen.

Auch haben wir seine Mutter interviewt. Da der Schüler von Anfang an nur schriftliche Bewertungen bekommen hat, kennt sie die Noten für ihn nicht. Sie findet es gut, dass durch die schriftlichen Bewertungen genau beschrieben wird, wo die Stärken bzw. die Schwächen des Schülers liegen. Mit einer fünf (mangelhaft) in Mathematik weiß man nur, der Schüler ist schlecht in Mathematik. Man weiß jedoch nicht, was er nicht kann und kann es somit auch nicht verbessern. Durch die schriftlichen Bewertungen bekommt man genau aufgezeigt, was ein Schüler kann bzw. nicht kann. Auch wird beschrieben, was der Schüler genau gelernt hat. Die Eltern sind folglich immer darüber informiert, was gelernt wird.

Man weiß somit als Elternteil immer, was die Schülerinnen und Schüler in der Schule gemacht haben. Ihrer Meinung nach sind Noten sehr subjektiv. Auch Lernstandserhebungen

zeigen dies. So weichen dabei die Noten oft von den ursprünglichen Noten, die der Lehrer vergeben hat ab. Auch gelten ihrer Meinung nach Noten nur für eine bestimmte Klasse. Kommt ein Schüler oder eine Schülerin in eine andere Klasse, so kann er bzw. sie in der neuen Klasse ganz andere Noten bekommen. Durch die schriftliche Bewertung wird der Schüler bzw. die Schülerin bewertet und zwar nur in Bezug auf den Schüler bzw. die Schülerin selbst und nicht in Bezug auf die Klasse.

Eine Frage des Interviews war es, ob die Schülerinnen und Schüler durch die schriftlichen Bewertungen motiviert werden können. Die Mutter sagte, dass die Motivation bei den Noten alleine über den Ehrgeiz zustande kommt. Es entsteht so keine Liebe zum Lernen. Man lernt für die Noten und nicht um des Lernens willen. So steht ihrer Meinung nach die Liebe zum Lernen im Vordergrund. Für ein lebenslanges Lernen ist ein Lernen nur für Noten nicht ausreichend.

Eine weitere Frage war es, ob sie meint, dass später Probleme entstehen, wenn man in der 13. Klasse auf einmal Noten bekommt. Die Mutter in meinem Interview glaubt, dass Noten schon ungewohnt sind, dass man aber durch die schriftlichen Bewertungen weiß, wie der eigene Leistungsstand ist. Somit würde man nicht „aus allen Wolken fallen“, wenn es auf einmal Noten geben würde.

Das Fazit dieses Interviews lässt sich sehr schwer ziehen, da hier zwei verschiedene Ansichten einander gegenüber stehen.

#### *8.2.3.4 Zusammenfassung*

Alle Interviewpartner sind sich einig, dass die schriftliche Bewertung immer ausführlicher ist als Noten und auch mehr Auskunft über den wirklichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler gibt. Jedoch ist die Lehrerin der Meinung, dass es in unserer Gesellschaft Noten geben muss. Die Schülerinnen und Schüler der Waldorfschule leben nicht in ihrer eigenen Welt, sondern sie werden mit den Notensystemen der anderen Schulformen und im weiteren Leben mit Noten konfrontiert werden. Nach Meinung der Lehrerin ist eine Schule ganz ohne Noten nicht möglich und realitätsfremd.

Betrachtet man jedoch den Aspekt der Mutter, dass Noten nicht so viel über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler aussagen, wie schriftliche Bewertungen, so wäre es durchaus vorstellbar nur noch schriftliche Bewertungen zu geben. Jedoch müsste sich dies in der ganzen Gesellschaft ändern. In der Gesellschaft, in der wir jetzt leben ist eine Schule ohne Noten nicht vorstellbar.

## **8.3 Abschlussreflexion**

### *8.3.1 Einleitung*

*Bildung muss zum ‚Megathema werden‘. [...] Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.<sup>256</sup>*

„Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“ - dies war die These, welche die Arbeitsgruppe „B3 - Benotung“ zu Beginn ihrer Arbeit aufstellte. Dabei machte sie bereits in ihrem ersten Text, der diese These näher erläuterte, darauf aufmerksam, dass un-

---

<sup>256</sup> Roman Herzog: „Aufbruch in der Bildungspolitik“, 05.11.2007. Zitiert nach: Heyer, P. (2008). „Brauchen wir in der Schule Noten?“ In *Die Grundschulzeitschrift*, 22 (2008) 218/219. S. 20-21.

ter „Bewertung“ sowohl einfache Benotung als auch eine schriftlich ausformulierte Form von Bewertung verstanden werden kann. Demnach hätte man die These auch in zwei Thesen unterteilen können: T1: „Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“ und T2: „Schule kann nicht ohne eine Form von Benotung existieren“. Um jedoch den Rahmen des Projekts nicht zu sprengen, verzichtete die Arbeitsgruppe auf eine unterteilte These. Zur Erlangung eines wissenschaftlich verwertbaren Ergebnisses wurde dieser Unterschied dennoch während der gesamten Recherchearbeit im Auge behalten.

Im Zuge der Forschungen konzentrierte sich die Arbeitsgruppe auf drei wichtige Bereiche, anhand derer sie ihre Invarianzthese prüfen wollte: den historisch-systematischen Bereich, den praktischen und den international vergleichenden.

Im ersten Teil wurde die Entwicklung des deutschen Schulwesens ab dem sechzehnten Jahrhundert bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs dargestellt. Die Invarianzthese der Arbeitsgruppe berücksichtigend, war hierbei vor allem die Frage von Interesse, ob im deutschen Schulsystem von Anfang an eine Form von Bewertung stattfand, oder ob in der deutschen Vergangenheit Schule auch ohne Bewertung praktiziert wurde.

Im zweiten Teil prüfte die Arbeitsgruppe ihre These am Beispiel einer deutschen Waldorfschule. Diese sind dafür bekannt, dass sie ein anderes Bewertungssystem als Regelschulen haben und zum Teil fast gänzlich auf Noten verzichten. Es sollte erforscht werden, inwiefern dies im Rahmen des deutschen Schulsystems und der deutschen Gesellschaft vertretbar ist und ob diese Tatsache die Invarianzthese widerlegt.

Im dritten Teil, dem international vergleichenden, wurde das norwegische Schulsystem genauer beleuchtet, da dieses sich in erheblichem Maße vom deutschen unterscheidet und gerade im Bezug auf Benotung und Bewertung einen gänzlich anderen Weg geht.

Zunächst wird sich dieser Text noch einmal auf die eingangs formulierte These beziehen und die wichtigsten Argumente erneut darstellen. Anschließend wird geprüft, ob die These innerhalb der Geschichte des deutschen Schulsystems Bestand hat, oder ob sie bereits hier widerlegt oder zumindest eingeschränkt werden kann. Im nächsten Schritt werden die These und deren Argumente einer weiteren Prüfung anhand der Waldorfpädagogik sowie des norwegischen Schulsystems unterzogen. Auf diese Weise soll eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage nach der Untrennbarkeit von Bewertung und Schule stattfinden, die möglicherweise die Grundlage für weitergehende wissenschaftliche Forschungen auf diesem Gebiet bilden könnte.

Im abschließenden Teil soll festgehalten werden, ob die These, dass Schule nicht ohne eine Form von Bewertung existieren kann, weiterhin haltbar ist, ob sie eingeschränkt werden muss, oder ob sie gänzlich verworfen werden kann und muss. Zudem soll hier eine kurze Reflexion der Arbeit sowie der Lernfortschritte der Arbeitsgruppe stattfinden.

### 8.3.2 Argumente für die Invarianzthese

*Ich habe meine Tochter gefragt: „Wie findest du es, dass du jetzt Noten bekommst?“ - „Super.“ - „Warum?“ - „Weil man dann endlich weiß, wie gut man ist.“ - „Und wenn man eine schlechte Note bekommt?“ - „Dann soll man nicht traurig sein und sich nächstes Mal einfach mehr anstrengen.“ So pragmatisch sehen es fast alle Kinder. In der Welt der Experten jedoch hält man den Spaß an Noten und am Leistungsvergleich für falsches Bewusstsein, das es zu bekämpfen gilt. Und so wird alljährlich zur Zeugniszeit eine neue Angstkampagne gegen Noten gestartet. Aber nicht nur Kinder wollen Noten, auch Eltern zeigen sich zum Ärger der Notengegner zunehmend uneinsichtig.<sup>257</sup>*

Hier sollen noch einmal in kurzer Form die Argumente der Arbeitsgruppe für ihre These dargestellt werden, dass Schule nur in Verbindung mit einer Form von Bewertung existieren kann. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich einige der Argumente ausschließlich oder in stärker

<sup>257</sup> Jörg Lau, in: „Die Zeit“, 29.06.2006. Zitiert nach: Heyer 2008, S. 20-21.

kerem Maße auf eine Benotung beziehen und somit nicht oder nur bedingt Argumente für eine Bewertung in Form eines ausformulierten oder in Stichpunkten zusammengefassten Textes darstellen.

Durch die Reduzierung der Schülerleistung auf Noten ist eine einfache Vergleichbarkeit gewährleistet – sowohl für Lehrer und Eltern als auch für die Schüler<sup>258</sup> selbst. Auch für Betriebe, die Schüler als Auszubildende einstellen, ist eine solche einfache Form der Vergleichbarkeit wichtig.

Der Schüler bekommt eine klare Rückmeldung zu seiner Leistung in der Schule und weiß diese leicht einzuordnen. Außerdem können Noten motivierend wirken: Bekommt ein Schüler eine gute Note, kann dies Anreiz dazu sein, in der eigenen Leistung nicht nachzulassen und gegebenenfalls noch besser zu werden, um ein selbst gesetztes Ziel zu erreichen – beispielsweise einen guten Notendurchschnitt auf dem nächsten Zeugnis. Wird ein Schüler hingegen schlecht benotet, kann dies Ansporn für ihn sein, sich in Zukunft mehr auf die Schule zu konzentrieren und mehr Arbeitsbereitschaft an den Tag zu legen, um beim nächsten Mal eine bessere Note zu bekommen.

Durch die Bewertung und Benotung von Schülern lässt sich die Arbeit der Lehrer und somit der gesamten Schule von Schulbehörden und Ministerien kontrollieren. Schüler erreichen nur dann gute Noten, wenn der Lehrer sie unterstützt und fördert. Liegt die durchschnittliche Leistung einer Klasse signifikant über oder unter dem Durchschnitt anderer Schulen oder Klassen, lässt dies Rückschlüsse auf die Qualität der Lehre zu. Somit kommt der Bewertung eine über die Ebene der Schule hinausreichende Bedeutung zu. Dieser Gedanke liegt zentralisierten Prüfungen wie dem Zentralabitur oder dem in NRW landesweit einheitlichen Leistungstest am Ende der zehnten Klasse zugrunde. Zudem kommt Bewertungen neben dieser Kontroll- auch eine wichtige Berichtsfunktion zu: Bei einem Lehrerwechsel kann sich der neue Lehrer anhand der bisherigen Bewertungen ein Bild von seinen Schülern und den von ihnen zu erwartenden Leistungen machen. Dies ist wichtig, um eventuelle Lernfort- oder -rückschritte beobachten zu können. Eltern werden durch Benotung und Bewertung über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert und können – falls nötig – geeignete Maßnahmen zur Förderung des Kindes ergreifen. Auch für den Einstieg in den Arbeitsmarkt ist die Berichtsfunktion von Bewertungen wichtig, damit sich der potenzielle zukünftige Arbeitgeber ein Bild über die zu erwartenden Leistungen der Bewerber machen kann.

Im dreigliedrigen Schulsystem, wie es in Deutschland existiert, kommt der Selektionsfunktion von Noten große Bedeutung zu: Sie bilden das einzige Kriterium, nach dem Selektion stattfindet. Dass Selektion im Bildungssystem per se umstritten ist und sie nicht nur im Rahmen der Erziehungswissenschaft leidenschaftlich geführte Debatten hervorruft, soll hier nicht verschwiegen werden. Ob Selektion „gut“ oder „schlecht“ ist, kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht diskutiert werden; Faktum ist, dass das gegenwärtige Notensystem es ermöglicht, Selektion ausschließlich anhand von Leistungen vornehmen zu können und keine anderen Kriterien, etwa soziale Umgangsformen oder kognitive Reife, zu Hilfe nehmen zu müssen.

Dass Bewertungen immer auch Leistungsdruck nach sich ziehen, ist einleuchtend. Dass dieser Leistungsdruck auch durchaus positiv bewertet werden kann, scheint hingegen nicht jedem bewusst zu sein. Nicht nur in der Schule, sondern auch im Berufsleben und in zahlreichen Situationen des Alltags stehen wir unter dem Druck, eine bestimmte Leistung erbringen zu müssen. Durch den Leistungsdruck, den Bewertungen erzeugen, bereitet die Schule somit darauf vor, mit diesem Leistungsdruck umgehen zu lernen. In der Schule findet Leistungsdruck in einem verhältnismäßig geschützten Rahmen statt: Bei Nichterfüllen der zu erbringenden Leistung droht im schlimmsten Fall Nichtversetzung. Im Arbeitsleben

---

<sup>258</sup> „Schülerinnen und Schüler“ werden im Folgenden der Einfachheit halber als „Schüler“ bezeichnet.

kann sich Ähnliches wesentlich drastischer auswirken, etwa durch den Verlust des Arbeitsplatzes. Schule kann somit auf ein zentrales Moment der heutigen Leistungsgesellschaft vorbereiten, ohne die Schüler in existenzielle Nöte zu bringen.

### *8.3.3 Drei Dimensionen der Prüfung*

#### *8.3.3.1 Die historische Dimension*

Aufgabe dieses Textes ist es nicht, die Entwicklung des deutschen Schulsystems noch einmal darzustellen; dies ist bereits im vorangegangenen Text geschehen. Vielmehr soll hier der Bezug der Systementwicklung zur behandelten These deutlich gemacht werden.

Schule blickt in Deutschland auf eine lange Tradition zurück. Schon seit dem Mittelalter wurden Schüler – zunächst ausschließlich durch die Kirche – in zentralen Bildungseinrichtungen und nicht mehr nur zu Hause im familiären Umfeld oder durch Hauslehrer ausgebildet. Die deutsche Schule existiert also seit mehreren hundert Jahren, allerdings – und das überrascht womöglich – ist die Geburtsstunde der ersten deutschen Schulen nicht gleichzeitig die der Bewertung. In den ersten Jahrhunderten ging es der Schule eher um ihre Etablierung innerhalb der Gesellschaft. Dazu waren die Entwicklung eines stabilen Schulsystems, eine klare Organisation und Aufgabenzuweisung sowie die Anpassung der Lerninhalte an die von der Gesellschaft geforderten Fähigkeiten wichtiger als die Benotung oder anderweitige Bewertung von Schülern. Die Tatsache, eine Schule besucht zu haben, reichte als Qualifikation für anspruchsvolle Berufe aus – auch noch nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1717 (die jedoch bis zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts lediglich *de iure*, nicht *de facto* existierte). Wann eine systematische Bewertung von Schülerleistungen eingeführt wurde, ist heute schwer zu sagen. Möglicherweise geschah dies erst im achtzehnten Jahrhundert, das auch als das pädagogische Jahrhundert in die Annalen einging, da in diesem Zeitraum zentrale Aspekte des Bildungssystems in Deutschland etabliert wurden, die zum Großteil heute noch Bestand haben. Daher erscheint es durchaus plausibel, die „Erfindung“ von Schulnoten dieser Epoche zuzuordnen, wenngleich dies – wie bereits gesagt – lediglich eine begründete Vermutung ist, keinesfalls jedoch mit Sicherheit gesagt werden kann.

Die Selektionsfunktion des deutschen Schulwesens bildete sich erst heraus, als es mehr gut ausgebildete Schüler als vorhandene Arbeitsstellen gab. Nun wurde ein anderes Kriterium nötig als das des reinen Schulbesuchs: Arbeitgeber benötigten, um sich zwischen mehreren qualifizierten Bewerbern entscheiden zu können, genauere Angaben über deren individuellen Leistungsstand – also musste dieser von den Lehrern bewertet werden. Und welche Form der Bewertung war einfacher und übersichtlicher als Benotung?

Es lässt sich also festhalten: Je wichtiger Bildung im Verlauf der Geschichte wurde und je mehr Menschen an ihr teilhatten, desto stärker nahm die Notwendigkeit einer Bewertung zu. Sie war also keineswegs von Beginn an ein Kernelement von Schule, sondern wurde erst im Laufe der Zeit eingeführt; auch ihr Stellenwert wurde erst nach und nach so hoch, wie er heute ist. Somit ist also Schule ohne Benotung oder eine andere Form von Bewertung nicht nur denkbar, sondern auch historisch belegt, allerdings bedeutet dies allenfalls eine Einschränkung der These, dass Schule ohne Bewertung nicht existieren kann, keinesfalls eine Widerlegung. Denn selbstverständlich bezieht sich die Invarianzthese auf das heutige Schulsystem und auf die heutigen Anforderungen, denen Schule gerecht werden muss. Zwar wird bei einer historischen Betrachtung deutlich, dass Schule ohne Bewertung durchaus existieren KONNTE, jedoch widerlegt dies nicht die Behauptung, dass Schule HEUTE nicht ohne Bewertung existieren KANN. Es ist also nötig, heutige Schulformen in Deutschland – aber auch in anderen Ländern – genauer unter die Lupe zu nehmen und dort die Ausgangsthese zu prüfen.

### 8.3.3.2 Die praktische Dimension

*Fachnoten sagen so wenig über eine Leistung wie die Zahlen des Fieberthermometers über die Art einer Krankheit.*<sup>259</sup>

Das Waldorfkonzept, welches auf der Anthroposophie des österreichischen Philosophen Rudolf Steiner beruht, geht - neben zahlreichen weiteren reformpädagogischen Ansätzen - davon aus, dass eine Bewertung schulischer Leistungen nicht unbedingt erforderlich ist, um Schülern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen.

Jeder Schüler hat ein Epochenheft, in dem seine Lernfortschritte schriftlich festgehalten werden. Außerdem erhält er am Ende jedes Schuljahrs eine schriftliche Stellungnahme zum aktuellen Leistungsstand. Diese Beurteilungen werden nicht als Bewertungen verstanden, da sie den Schülern keinen unterschiedlichen Wert zusprechen. Dies stünde im Gegensatz zu Steiners Wahrnehmung der Gleichwertigkeit aller Menschen. Diese Beurteilungen dienen vielmehr lediglich dazu, die Leistungsfähigkeit und den Lernfortschritt der Schüler zu dokumentieren. Festzuhalten ist zudem, dass die Waldorfpädagogik - zumindest in der Theorie - ohne Noten auskommt. Es soll kein Wettbewerb unter Schülern entstehen, da dieser im anthroposophischen Konzept als negativ aufgefasst wird. Die Motivation soll nicht von außen an die Schüler herangetragen werden, indem durch Noten Vergleichbarkeit zwischen ihnen geschaffen wird. Stattdessen geht Steiners Pädagogik davon aus, dass Kinder intrinsische Motivation zum Lernen entwickeln können - sozusagen eine „Liebe zum Lernen“. Durch das Fehlen von Noten und Bewertungen nach üblichem Verständnis entfällt auch die Gefahr der Wiederholung einer Klassenstufe, was von vielen Schülern als Makel in ihrer persönlichen Schullaufbahn empfunden wird und daher von vielen - nicht nur der Waldorfpädagogik nahestehenden - Pädagogen schon seit langem kritisiert wird. Durch schriftliche Beurteilungen des Leistungsstandes eines jeden Schülers haben die Lehrer die Möglichkeit, wesentlich differenziertere Äußerungen über verschiedene Probleme und Fähigkeiten der Person zu treffen. So können Schüler wie Eltern besser und mit geeigneten Mitteln auf die vorhandenen Probleme reagieren.

Steiners noten- und bewertungsfreie Pädagogik scheint also für sich zu funktionieren. Ein Problem ergibt sich allerdings, wenn diese Theorie mit der Gesellschaft in Kontakt kommt, die das traditionelle Bewertungs- und Notensystem verinnerlicht hat. Um an einer Waldorfschule ein allgemein anerkanntes Abitur zu erlangen, muss der Schüler mittels Noten bewertet werden. Hierin sehen sogar viele derjenigen Lehrer Probleme, die selbst an Waldorfschulen arbeiten. Außerdem fordern Betriebe und Universitäten vergleichbare Noten, um sich für oder gegen eine Anstellung beziehungsweise Aufnahme des Bewerbers entscheiden zu können. Aus diesen Gründen sind viele Waldorfschulen dazu übergegangen, ab einer bestimmten Klassenstufe, beispielsweise der siebten, achten oder neunten, Noten zu geben, die allerdings keinen offiziellen Charakter haben und demnach nicht versetzungsrelevant sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Schule ohne jede Form von Bewertung nicht nur theoretisch vorstellbar, sondern auch praktisch organisierbar wäre - allerdings gilt dies erst, sobald auch in der Gesellschaft Schulnoten keine Rolle mehr spielen und sich sowohl Universitäten als auch Unternehmen flächendeckend durch eine andere Form, zum Beispiel persönliche Gespräche oder Eignungstests aus Bewerbern auswählen.

### 8.3.3.3 Die internationale Dimension

*Ein Medikament mit solch fürchterlichen Nebenwirkungen, wie Schulnoten sie haben können, wäre schon längst vom Markt genommen worden! Noten schüren Leistungsdruck und Konkurrenz in einer Entwicklungsphase, wo dies der Lernentwicklung abträglich ist. Sie sind Ausdruck einer Kultur des*

---

<sup>259</sup> Hans Brügelmann in: *Die Grundschulzeitschrift*. 2008, Heft 217. S. 23, zitiert nach: Heyer 2008.

*Misstrauens in die kindliche Lernbereitschaft. Sie erzeugen lernblockierende Ängste. Sie entmutigen Schülerinnen und Schüler, die trotz großer Anstrengungen nicht gleich schnell und effektiv lernen wie andere, und demotivieren sie damit zugleich. Sie benachteiligen systematisch die rund 20 Prozent der Kinder mit einer Teilleistungsstörung, deren Talente in diesem System nicht zum Tragen kommen können. Erfolgreiche Schüler sind durch gute Noten erhöhter Dauerspannung ausgesetzt und besonders anfällig für psychosomatische Stress-Symptome. Kinder wollen etwas leisten und stolz auf ihre Erfolge sein dürfen. Kinder brauchen keine Noten, um motiviert zu lernen.<sup>260</sup>*

Ist dies wirklich das einzige „Bild“, das die Benotung als Konsequenz aufzeigen kann?

Diese Frage wird im Folgenden, in Anlehnung an die Ursprungsthese „Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“, in internationaler Hinsicht am Beispiel des norwegischen Schulsystems metareflektiert.

Das einheitliche Schulsystem in Norwegen beruht auf einer gegliederten und undifferenzierten Schulform von der ersten bis zur zehnten Klasse, sodass die im deutschen Schulsystem stattfindende Selektion nach der vierten Klasse nicht stattfindet. Das einheitliche norwegische System wurde ab Beginn der 1960er Jahre eingeführt. Bis zur siebten Klasse gibt es in Norwegen statt klassischer Schulnoten ausformulierte Leistungsbeurteilungen, welche zwar eine Art Bewertung darstellen, aber eher der Orientierung dienen sollen. Ab der achten Klasse gibt es auch im norwegischen Schulsystem Benotungen. Es werden diagnostische Tests statt Klassenarbeiten durchgeführt, welche die individuellen Lernschwächen und -stärken oder Konzentrationsschwierigkeiten der Schüler erfassen sollen. So ist es möglich, individuell auf die Schwächen der Schüler einzugehen. Besonders hervorzuheben ist im norwegischen Schulsystem, dass man nicht, wie bei vielen deutschen Kindern sehr gefürchtet, sitzen bleiben kann, die Versetzung erfolgt automatisch. „Schlechte Noten“ sind Leitbild für intensivere Förderungsmaßnahmen und keinesfalls ein Druckmittel. Auch die mehr oder weniger vorherbestimmte Schullaufbahn im deutschen Schulsystem, bei welcher ein Schüler mit Hauptschulabschluss nicht in der Lage ist, das Abitur machen zu können und ihm die Möglichkeit des Studiums verwehrt bleibt, gibt es im norwegischen Schulsystem nicht. Jeder Schüler kann nach Abschluss der zehnten Klasse unabhängig der vorliegenden schulischen Leistungen entscheiden, das Abitur zu machen oder nicht.

Im norwegischen Schulsystem zeigt sich sehr deutlich, dass man sich nicht nur die Frage stellen muss, ob Bewertung, im Speziellen auch Benotung, stattfindet (dies geschieht nämlich sowohl im deutschen, als auch im aufgeführten norwegischen Schulsystem), sondern in welchem Rahmen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht. Mit dem „Rahmen“ lässt sich die Art des Schulsystems aufführen. In Deutschland gilt die Dreigliedrigkeit mit Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium. Nur für den, der das Gymnasium besucht, besteht die Möglichkeit, das Abitur zu machen und anschließend ein Studium aufnehmen zu können. Dieser Rahmen des Schulsystems bestimmt also schon von der Kindheit an die existenzielle „Lebensrichtung“ des Lernenden. Der schulische Rahmen in Deutschland ist untrennbar mit den Konsequenzen von Bewertung und Benotung verknüpft. Selektion und als Folge davon schon sehr früh auch Diskriminierung scheinen im deutschen Schulsystem die Leitgedanken zu sein. Ab der dritten Klasse wird in Deutschland jeder Schüler mit Noten nach seiner Leistung bewertet.

Erreicht ein Schüler bis zum Ende eines Schuljahres nicht einen gewissen Leistungsstand, welcher ausschließlich an den vergebenen Benotungen gemessen wird, bleibt er sitzen und muss das Schuljahr wiederholen. Fraglich bleibt, ob individuelle Lernschwächen mit dem bloßen Wiederholen eines Schuljahres verbessert werden können.

Erreicht ein Schüler mit Ende des vierten Schuljahres nicht ein gewisses Maß an schulischer Leistungsfähigkeit, welche auch ausschließlich in Form von Noten gemessen wird, kann er nicht in die höchste deutsche Schulform der Dreigliedrigkeit, das Gymnasium, ver-

---

<sup>260</sup> Detlef Träbert, in: *Publik-Forum*. 2005, Heft 13. S. 2, zitiert nach Heyer 2008.

setzt werden, sondern wird einer „niederen“ Schulform, der Real- oder Hauptschule, zugewiesen. Vielerlei Erfahrungen zeigen, dass es unheimlich schwer bis fast unmöglich für einen Schüler ist, sich aus einer einmal zugeordneten „niederen Schulform“ eine oder sogar zwei Stufen emporzuarbeiten. Statt individueller Förderung scheint eher „individuelles Aussortieren“ die Methode des deutschen Schulsystems zu sein.

Das norwegische Schulsystem hat, indem es erst nach der siebten Klasse Benotung einführt, einen komplett anderen schulischen Rahmen; zudem ziehen schlechte Noten ganz andere Konsequenzen nach sich als in Deutschland. Da kein Schüler sitzen bleiben kann und es nur eine Schulform gibt, bietet die norwegische Schule dem lernenden Kind einen „sicheren Ort“, welcher auch trotz schlechter Noten „sicher“ ist. Die Konsequenzen schlechter Noten werden weitestgehend vom Kind ferngehalten und betreffen die Förderungsweise der Lehrer, welche sich für jedes Kind unterschiedliche neue Strategien ausdenken müssen, um dieses optimal fördern zu können. Die Antwort auf die Verantwortungsfrage ist somit im norwegischen Schulsystem vielmehr bei den Lehrenden als – wie im deutschen Schulsystem – bei den Lernenden selbst zu finden.

Der in der Ursprungsthese aufgeführte Ansatz, dass der in Deutschland durch vielerlei Rahmenbedingungen und Konsequenzen herbeigeführte Wettbewerb der Schüler untereinander dem Ansporn besserer Leistung diene, wird in Norwegen als negativ angesehen, da es Schamgefühl schwächerer Schüler gegenüber Schülern mit besseren Leistungen auslösen und somit zu Demotivation und Ausgrenzung führen könne.

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich mit dem Beispiel des Schulsystems in Norwegen die Ursprungsthese „Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“, nicht widerlegen lässt, denn auch im norwegischen Schulsystem wird ein Schüler ab der ersten Klasse bewertet. Allerdings lässt sich zeigen, dass sich die Veränderung der Bewertung von ausformulierten Beurteilungen zu Benotungen ohne weiteres von der Klasse drei auf die Klasse acht verschieben lässt und dies einige positive Aspekte beinhaltet. Auch muss festgehalten werden, dass die Konsequenzen von Benotung, wie sie vergleichend zu Deutschland dargestellt wurden, im Beispiel des norwegischen Schulsystems ein durchweg anderes Bild vermitteln und auch zulassen. Durch gezielte Rahmenbedingungen, die ein Schulsystem aufstellt und darstellt, lassen sich unterschiedliche aufgezeigte Konsequenzen in Bezug auf Lernende und auch Lehrende erzeugen.

*Trotz der durchgängig negativen Befunde über Nutzen und Nebenwirkungen von Ziffernnoten dürfte deren Abschaffung schwierig werden. Dies hängt vor allem mit der frühen und starken Selektionsorientierung des deutschen Schulsystems zusammen. Eine rein ‚technische‘ Verbesserung des Beurteilungswesens wird deshalb in der Praxis nicht viel bewirken, wenn sich die institutionellen Bedingungen nicht ändern: Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit, Abschaffung von Zurückstellungen am Schulanfang, der Wiederholung von Klassen und der Aussonderung in Sonderschulen.<sup>261</sup>*

#### 8.3.4 Fazit und Reflexion der Forschungsarbeit

*Was würde geschehen, wenn es plötzlich keine Noten mehr geben würde? Würde ein unendliches Chaos ausbrechen und alles drunter und drüber gehen? Nein, ich glaube nicht, es wäre wohl nur ein Problem für die Lehrer, denn dann müssten sie versuchen, auch zu Schülern menschlich zu sein, um akzeptiert zu werden. Dann hätten sie es nicht mehr so einfach, sie könnte sich nicht mehr mit Noten rächen oder bestrafen, dann müssten sie sich etwas einfallen lassen, um den Schüler dazu zu bewegen, etwas zu tun. [...] Wozu brauchen wir Noten? Wir sind auch ohne diese Zahlen von 1 bis 6, die uns zu etwas zwingen wollen und uns in eine Klassifikation hinein drücken wollen, lernfähig. Meiner Meinung nach würde eine schriftliche Beurteilung der Schüler, individuell in*

---

<sup>261</sup> Hans Brügelmann u. a.: „Sind Noten nützlich und nötig?“ S. VI; Grundschulverband 2006, zitiert nach: Heyer 2008.

*jedem Fach, am Endjahr viel aussagekräftiger sein als irgendwelche Zahlen, die einen einstufen und jegliche Individualität vernachlässigen und wegdrücken.* <sup>262</sup>

Die Aussage von Julia Rönnebeck, Schülerin der 12. Klasse eines Gymnasiums und somit „Mitglied“ des deutschen Schulsystems in der Rolle der Lernenden, drückt genau den abschließenden Standpunkt unserer Forschungsarbeit aus - und zwar ganz ohne explizit Vergleiche zu anderen Schulsystemen oder -arten aufgestellt zu haben, wie zum Beispiel dem System in Norwegen oder der Waldorfschule. Vielleicht weiß dieses Mädchen nicht einmal, dass ein Schulsystem wirklich anders funktionieren kann, aber doch vertritt sie die Aussagen der Befürworter der Waldorfschulen und zeigt indirekt die positiven Seiten des Schulsystems in Norwegen auf als Wunsch der Verbesserung ihres eigenen Schulsystems.

„Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren“, dies war die These, welche die Arbeitsgruppe „B3 - Benotung“ zu Beginn ihrer Arbeit aufstellte.

Nach eingehender Beleuchtung dieser These - auf historisch-systematischer Ebene mit Blick auf die Entwicklung des deutschen Schulsystems, auf der praktischen Ebene am Beispiel der in Deutschland neben den staatlichen Schulen existierenden Waldorfschulen und auf der international vergleichenden Ebene am Beispiel des norwegischen Schulsystems - stellt sich heraus, dass Schule ohne eine Form von Bewertung aus heutiger Sicht in Bezug auf Deutschland und andere Industrienationen tatsächlich nicht (mehr) existieren kann. Was in ungreifbarer Zukunft geschehen mag, darüber vermag auch diese Forschungsarbeit keine Antwort zu geben. Die unterschiedlichen vergleichenden Aspekte, die sich unter Einbezug der Betrachtung von Entwicklungs- und Schwellenländern ergeben hätten, konnten im Rahmen dieser Forschungsarbeit aus zeitlichen Aspekten nicht in Betracht gezogen werden. Festhalten lässt sich, dass in Industrienationen die Notwendigkeit einer Bewertung schulischer Leistungen zwingend mit der Wichtigkeit von Bildung im Verlaufe der Geschichte zunahm. In Deutschland mag Anstoß dafür die Einführung der Schulpflicht 1717 gewesen sein, nach welcher Bildung für jeden zugänglich war und sich die Nachfrage bestimmter Berufsgruppen nach Berufseinsteigern mit mehr oder weniger umfangreichen schulischen Kenntnissen auftrat.

Die These, dass Schule ohne eine Form von Bewertung nicht existieren kann, konnten wir im Rahmen dieser Forschungsarbeit unter Betrachtung genannter Ansätze nicht widerlegen, insofern sie sich auf die Gegenwart und die nahe Zukunft bezieht. Historisch betrachtet existierte in der Vergangenheit eine Schule ohne Bewertung - zumindest als offizielle Beurteilung. Das auch schon in der Vergangenheit ein Lehrer seinen Schüler bei gutem Lernerfolg bewertend gelobt oder gescholten hat, lässt sich nur mit großer Wahrscheinlichkeit vermuten, konnte aber im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht überprüft werden.

Auch wenn zu Beginn dieser Forschungsarbeit nicht explizit zwischen „Bewertung als Benotung mit Ziffern von eins bis sechs“ und „Bewertung in schriftlich ausformulierter Form“ unterschieden wurde, zeigte sich im Verlauf der Nachforschungen, dass sich die Notwendigkeit der Existenz von Bewertung - in welcher Form auch immer - in unserem betrachteten Rahmen nicht widerlegen lässt. So wird auch in einer Waldorfschule, welche von sich behauptet, ohne Bewertung auszukommen, mit sogenannten „Epochenheften“, in welchen der Lernfortschritt der Schüler festgehalten wird, auch eine Art von Bewertung vorgenommen. In Norwegen wird bis zur achten Klasse auf die Bewertung mit Noten verzichtet, allerdings werden bis zum genannten Zeitpunkt Bewertungen in Form von schriftlichen Ausformulierungen gegeben.

Auffallend war, dass in beiden zur Forschung herangezogenen Beispielen bis zur achten Klasse gänzlich auf die Bewertung in Form von Noten verzichtet wird. Auch im deutschen Schulsystem wird auf die Bewertung in Form von Noten mit den Ziffern von eins bis sechs bis zur dritten Klasse verzichtet. So lässt sich abschließend feststellen, wenn dies auch

---

<sup>262</sup> Aus einem Schulaufsatz von Julia Rönnebeck, Klasse 12, zitiert nach Heyer 2008.

nicht Grundrahmen unserer Ursprungsthese darstellte, dass Schule definitiv ohne eine Form von Bewertung mit Noten in Ziffernform auskommen kann. Dennoch muss festgehalten werden, dass die zu Beginn formulierte Invarianzthese weiterhin aufrechterhalten werden muss: Schule kann nicht ohne eine Form von Bewertung existieren.

*Vanessa Breitmar,*

*Thomas Hofmann,*

*Zehra Kurt,*

*Ilhan Sari*

*&*

*Fatma Yüca*

# 9. Ist Schule immer verantwortlich für die Einführung in Kulturtechniken?

Arbeitsergebnisse der AG B2  
„Basisfächer/  
Kulturtechniken“

## Zur Arbeit der AG B2 „Basisfächer/Kulturtechniken“

Ursprüngliches Thema der AG B2 war die Existenz bestimmter Basisfächer, die das schulische Curriculum prägen. In ihrem Thesenpapier bestimmt sie dieses Thema neu als Annahme eines basalen unveränderlichen Bildungsauftrages der Schule, der in der Einführung und Einübung der gesellschaftlich bedeutsamen Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben) besteht. Ob dieser Bildungsauftrag immer mit bestimmten Fachstrukturen (Basisfächern) verbunden ist, wird von der AG damit als Fragestellung zurückgestellt und nicht weiter verfolgt.

In drei verschiedenen Recherchen setzte sich die AG vertiefend mit ihrer Invarianzthese auseinander. Im ersten Recherchebericht wird das Schulwesen in Finnland vorgestellt. Hier ist vor allem die Praxis der relativ späten Einschulung bemerkenswert. Vorschulen und Eltern haben so womöglich einen eigenständigen Bildungsauftrag der Einführung in Kulturtechniken. Die vorliegende Recherche bleibt jedoch sehr allgemein. Eine differenzierte Aufarbeitung der erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt wäre noch wünschenswert gewesen.

Eine zweite einzelfallorientierte Recherche setzt sich mit der Frage auseinander, ob eventuell Lernsoftware zukünftig gewährleisten könne, dass basale Kulturtechniken weitgehend außerhalb der Schule bzw. ohne Lehrkräfte erworben werden könnten. Zumindest gegenwärtig - so stellt die AG am Beispiel der Lernsoftware LolliPop heraus - dient Lernsoftware „nur“ der Unterstützung und Ergänzung des Unterrichts. Auch ob Lernsoftware generell eine Alternative zur schulischen Vermittlung darstellen könne, wird von der AG skeptisch eingeschätzt. Lernen sei, so zitiert sie einen eigens interviewten Experten, kein durchrationalisierbarer Akt, sondern ein interaktiver Prozess.

In einer dritten Recherche beschäftigt sich die AG mit der Frage des möglichen Wandels der Kulturtechniken, durch den zwar der basale Bildungsauftrag der Schule nicht aufgehoben, aber in seiner inhaltlichen Konkretisierung variabel wäre. Konkret hinterfragt die AG, die zukünftige Bedeutung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben angesichts von neuen Technologien, die schriftsprachliche Kommunikation ersetzen könnten. Anhand aktueller Studien in Deutschland kann sie keine umfängliche Abnahme der Bedeutung des Lesens ermitteln. Mit einem Experteninterview verweist die AG zudem auf die mit der Schrift gegebene Möglichkeit der Distanzierung als Fundament des geistigen Austauschs unserer Kultur. Ein tiefgreifender Wandel der traditionell an Schulen vermittelten Kulturtechniken sei so nur als „Horrorszenario“ vorstellbar.

In ihrer Abschlussreflexion betont die AG ebenfalls die kulturbewahrende Funktion von Schule, die auch entgegen möglicherweise lese- und schreibfeindlicher Trends in der Gesellschaft, einen Raum für die *vertiefte* Auseinandersetzung mit schriftbasierten Reflexionsmöglichkeiten zu bieten habe. Weiterführende Hinterfragungen der Invarianzthese sind so zumindest angedeutet. Womöglich lässt sich der schulische Bildungsauftrag gerade nicht auf eine Einführung in Kulturtechniken beschränken, die als basale Vermittlung und einfaches Anwendungstraining von Buchstaben- und Zahlenkenntnissen womöglich auch technisch umsetzbar ist. Die Ermöglichung der Vertiefung und vertiefende Beherrschung schriftsprachlicher, mathematischer oder auch musisch-ästhetischer Ausdrucksformen verlangt hingegen zeitliche größere Freiräume und eine stärker persönlich-interaktive Begleitung: mithin Schule und Lehrkräfte.

Zur Arbeitsweise der AG ist anzumerken, dass sie sich kontinuierlich sehr widerstrebend gegenüber den Arbeitsvorgaben des Dozenten verhalten hat und insbesondere die formalen Arbeitsaufträge (Protokolle, Arbeitsplanung) ablehnte. Die verlangte Texte wurden, wenn auch mit abweichenden Strukturen und stärker essayistischem Grundton, immer vollständig und termingerecht vorgelegt.

## 9.1 Thesenpapier

*These: Schule basiert auf bestimmten Basisfächern*

Zu Beginn der Erörterung über Basisfächer wollen wir darauf hinweisen, dass wir im ersten Arbeitsprozess uns auf unsere eigene Subjektivität beschränken wollen. Bei der Klärung der Frage ob Basisfächer invariant sind möchten wir im eigenen Diskurs unabhängig von vorhandenen Meinungen und Arbeiten der Wissenschaft unsere These begründen. Bevor wir dies tun werden, stellen wir aus eigenen Überlegungen die Behauptung auf, welche es von außen her zu diskutieren gilt. So wollen wir verhindern, dass vorgedeutete Theorien unsere Subjektivität verunreinigen.

Bevor wir uns unserer These nähern, klären wir die Frage, worum es sich handelt wenn wir über Basisfächer reden. In unserer Gruppe gab es Definitionsprobleme, wie man Basisfächer eingrenzen kann. So stellt sich z.B. die Frage, ob die sogenannten Hauptfächer mit Basisfächern gleichgesetzt werden können. Sind Basisfächer die fundamentalsten Kulturtechniken, wie Lesen, Rechnen und Schreiben, auf die alles weitere Lernen in Schulen aufgebaut werden kann oder handelt es sich bei Basisfächern, um ein Kanon von Wissen, welches jeder Bürger zur Allgemeinbildung benötigt. Z.B. hatte noch der altehrwürdige Humboldt Latein als ein wesentliches Fach ernannt, welches man beherrschen sollte. Kann man aber heute ein solch humanistisches Weltbild aufrecht erhalten?

Wie das Beispiel von Humboldt uns zeigt, sind solche Bildungskanons variabel, da sie durch den geschichtlichen Prozess immer wieder neu bestimmt werden. So sollte man damals Latein lernen, heute Englisch und vielleicht in 20 Jahren Chinesisch.

Schule musste schon immer unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen diese fundamentalen Techniken wie lesen, rechnen, schreiben vermitteln. Egal ob es sich um eine Dorfschule im vorletzten Jahrhundert oder um ein Elitegymnasium in der Stadt handelt. Nachdem wir erkannt haben, dass die sogenannten Hauptfächer variabel sind, werfen wir einen Blick auf die Kulturtechniken. „Kulturtechniken sind die Gesamtheit der je historisch sozial geforderten Basiskompetenzen, die zur Teilhabe an einer spezifischen Kultur als notwendig unterstellt werden. (...) „zunehmend für alle heranwachsenden zumindest Lesen, Schreiben und Rechnen“.<sup>263</sup> Ob man diesen Basisfächern zusätzlich weitere intellektuelle oder musische Fähigkeiten hinzuzählen kann, liegt auch im zeitgenössisch gesellschaftlichen Diskurs. Die Diskussion, ob eine weitere Fremdsprache oder eine musische instrumentale Fähigkeit erlernt werden muss, wird immer wieder von interesseorientierten und ideologischen Sichtweisen beeinflusst. Bei unserer auch hermeneutischen Betrachtung sehen wir allerdings die über Jahrhunderte unverändert vermittelte Kulturtechniken Lesen, Rechnen, Schreiben.

Wir verstehen unter Basisfächer also diese elementaren Kulturtechniken.

Lesen und Schreiben, heute zu finden im Fach Deutsch, kann als Fundament für alle Lebensbereiche angesehen werden. Ob es sich dabei um den beruflichen Bereich handelt, wie das Schreiben von Bewerbungen, das Lesen von Anweisung oder das Schreiben von Berichten etc. oder um die alltägliche Lebensbewältigung, wie das Ablesen von Hinweisschildern. Lesen ist zudem die Grundvoraussetzung für das Erlernen weiteren Wissens und ist somit die Grundlage für alle Geisteswissenschaften. Die Liste lässt sich beliebig fortführen.

Ebenso ist die Mathematik ein grundlegendes Element unseres Alltagslebens, ob es sich um einfache Alltagshandlungen wie Einkaufen oder das Bemessen von Lebensmitteln handelt, oder um die grundlegende Einsicht in die Logik unserer Ordnung. Kurz: Zahlen begeg-

---

<sup>263</sup> Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S.435 (Artikel Kulturtechniken).

nen uns überall. Des Weiteren bildet die Mathematik die Grundlage aller Fächer im Bereich der Naturwissenschaft.

Basisfächer, also Kulturtechniken, sind unabhängig jeden Kulturprozesses unveränderliche Gegebenheiten zur Vermittlung von Bildung, auf die alles basiert.

Basisfächer bilden die Grundlage, um überhaupt in unserem gesellschaftlichen System teilzuhaben. Außerdem sind die Basisfächer Grundlage allen weiteren Lernens und das Grundgerüst für alle weiteren Fächer. Deshalb kann Schule auf Lesen, Rechnen und Schreiben nicht verzichten, weil das komplette weitere Lernen darauf basieren wird. In jeder uns bekannten Grundschule wird als erstes Lesen, Rechnen und Schreiben den Kindern beigebracht. Betrachten wir die aktuelle Lernsituation an deutschen Schulen, so fällt auf, dass in den ersten beiden Jahren hauptsächlich an der Erlernung des Alphabets gearbeitet wird. Jedem Kind werden zu Beginn seiner Schulkarriere diese Techniken vermittelt. So mag mancher Kritiker einwenden, dass Schüler schon vor Eintritt in die Grundschule Lesen und Schreiben vermittelt bekommen und diese Aufgabe der Schule vorwegnehmen. Dies wäre aber ein Beitrag zur weiteren Ausdifferenzierung und Chancenungleichheit von Kindern aus bildungsfernen Schichten und gut situierten Familien. Heute zeigt sich schon, dass das Geburtshaus den weiteren Bildungsweg eines Kindes bestimmt. Die Bildungsvoraussetzung von Kindern ist in den verschiedenen Familien sehr unterschiedlich. So sind manche Eltern schon mit der einfachen Erziehung überfordert, so dass man ihnen nicht noch zumuten kann die Aufgaben der Schule zu übernehmen. Also muss Schule die Vermittlung dieser Kulturtechniken auch weiterhin übernehmen. Der größte Teil der Grundschulzeit wird mit diesen Fächern verbracht, um erworbene Kenntnisse zu erweitern und aufrecht zu erhalten. Dies ist und war bis jetzt Grundgerüst jeder Schule in Deutschland.

Welche Erwartungen hat die Gesellschaft an den einzelnen und der einzelne an sich selbst, wenn er die Schule verlässt, d.h. welche Fähigkeiten muss ein Mensch auf der einen Seite als Bürger, der am gesellschaftlichen Leben Anteil hat und auf der anderen Seite als Mensch, um sein individuelles Potenzial voll auszuschöpfen, haben? Schule ist ergebnisorientiert und möchte sowohl gesellschaftsfähige als auch autonome Bürger bilden. Daher hat man spezielle Erwartungen von jedem Einzelnen. In der heutigen Gesellschaft wird sehr viel mit Schrift kommuniziert, wie z.B. Aushänge, Verordnungen oder Briefe ohne die ein Zurechtkommen in der Gesellschaft nicht möglich wäre. Auch einen Beruf zur Grundicherung des Lebens zu erlernen, wäre ohne diese Grundtechniken fast nicht möglich.

Eine herauszuhebende Fähigkeit, die den Menschen vom Tier unterscheidet, ist die Fähigkeit zur Schrift und sich so über komplexere Systeme auszudrücken. Am simplen Beispiel ausgedrückt: Muss ein Hund sein Revier mit Urin markieren, reicht bei uns ein einfaches Hinweisschild „Betreten verboten“. Um sich als vollwertigen Menschen zu fühlen, ist es wichtig, sich seines Intellektes würdig angemessen zu bilden. Dazu gehört ebenfalls die Schrift, um im inneren Dialog seine Gedanken festzuhalten und Menschenbildung als eigenständiger Subjektsentwurf zu vollführen.

Ein Blick in die Geschichte zeigt uns, dass in jeder Schule diese Basisfächer vermittelt werden. Natürlich gab es Epochen, in denen es kaum Schulbildung gab. Man begnügte sich, die große Masse in Unkenntnis zu lassen, indem man ihnen den Gang zur Schule verweigerte. Es reichte damals aus, bäuerlichen und handwerklichen Tätigkeiten nachzugehen. Ziel war es damals, die Masse zu kontrollieren, um jegliches intellektuelles Gedankengut zu verbannen, um zu verhindern sich über die herrschende Klasse erheben zu können. Diese ungebildete Gesellschaft kann heute für uns kein Ziel mehr sein. Unsere Gesellschaft braucht die Ressource Wissen, um im internationalen Vergleich bestehen zu können. Deswegen ist es unmöglich auf Basisfächer zu verzichten. Es wäre also anachronistisch und irrational diese Fächer abzuschaffen. Vielmehr müsste man sie bestärken oder früher im Bildungssystem einbinden. So werden heute schon im Kleinstkindalter diese Fächer spielerisch eingebunden. Deswegen sind wir der Überzeugung, dass diese Fächer invariant sind.

## 9.2 Ergebnisberichte der Recherteams<sup>264</sup>

### 9.2.1 Das finnische Schulsystem und die Wichtigkeit der Basisfächer

In dem nun folgenden Text soll die Invarianzthese „Basisfächer sind invariant“ untersucht werden.

Hierbei greifen wir vorerst auf unseren ersten Text zurück und verdeutlichen, warum wir der Überzeugung sind, dass Schule auf bestimmten Basisfächern basiert. Anschließend gehen wir einen Schritt weiter und ziehen das finnische Schulsystem heran, um zu herauszufinden, inwiefern dieses mit dem deutschen Schulsystem bezüglich der Basisfächer übereinstimmt. Ferner betrachten wir, ob die Grundschulzeit, welche in Deutschland insbesondere die Vermittlung der Basisfächer zum Ziel hat, in Finnland wegzudenken ist. Abschließend soll ein Gegenüberstellen der beiden Schulsysteme ermöglichen, über die zu Beginn aufgestellte These zu diskutieren.

Wir stützen uns dabei hauptsächlich auf „Bildung auf Finnisch“ von Michael Pfeifer und „Die Schulsysteme Europas“ von Döbert/Hörner/Kopp/Mitter.<sup>265</sup>

An deutschen Schulen gelten die Basisfächer Lesen, Schreiben und Rechnen, zu finden in den Fächern Deutsch und Mathe, als Fundament für alle Lebensbereiche. Basisfächer bilden die Grundlage, um überhaupt in unserem gesellschaftlichen System teilzuhaben. Sowohl im beruflichen Bereich als auch im Alltag, wenn es sich zum Beispiel um Erledigen von Einkäufen oder um das Bemessen von Lebensmitteln handelt, sind diese unerlässlich. Darüber hinaus sind Basisfächer Grundlage allen weiteren Lernens und das Grundgerüst für alle weiteren Fächer. Aus diesem Grund kann Schule nicht weggedacht werden und genauso wenig kann Schule auf Lesen, Schreiben und Rechnen verzichten. Der größte Teil der Grundschulzeit (1-4 Klasse, 6-10 Jahre) wird mit diesen Fächern verbracht, um erworbene Kenntnisse zu erweitern und aufrecht zu erhalten. Dies war und ist bis jetzt Grundgerüst jeder Schule in Deutschland.

Im Alter von sieben Jahren werden die Kinder in Finnland eingeschult. Mit dieser Einschulung verpflichten sie sich zu einer neunjährigen Schulzeit an einer Gesamtschule. Nach den neun Jahren können die Schüler frei entscheiden, ob sie eine Ausbildung in der Sekundarstufe antreten, eine Berufsschule besuchen oder einen Job ausüben. Nach der Sekundarstufe II ist der gängigste Bildungsweg die Universitäts- oder Hochschulausbildung. Vergleicht man die Gesamtschule in Deutschland mit der Gesamtschule in Finnland, so sind bemerkenswerte Unterschiede festzustellen. Wogegen die weiterführende Schule in Deutschland erst nach der vierjährigen Grundschulzeit besucht wird, bietet die Gesamtschule in Finnland einen Vorschulunterricht bis zum sechsten Lebensjahr an. Die Grundschule entfällt demnach. Hinzu kommt, dass in Deutschland die Leistung des Einzelnen darüber entscheidet, welche weiterführende Schule in Frage kommt. Jedoch ist der Leistungsstand nicht das einzige Kriterium für den Besuch eines Gymnasiums. In Deutschland ist es leider so, dass manche gute Schüler aus sozial schwächeren Familien kommen und das Geld für Lehrmittel nicht aufbringen können, da dieses auf dem Gymnasium deutlich höher ist, als z.B. an der Realschule. In Finnland dagegen herrscht in der Hinsicht „Chancengleichheit“, da sowohl Nachhilfe als auch Lehrmittel umsonst sind.

---

<sup>264</sup> Durch die AG B2 wurde ein integrierter Recherchebericht vorgelegt ohne Autorenbenennung für einzelne Abschnitte vorgelegt. Das folgende Kapitel wird entsprechend gemeinsam von allen AG-Mitgliedern verantwortet.

<sup>265</sup> Pfeifer, M. (2006). *Bildung auf Finnisch: : Anspruch - Wirklichkeit - Ideal - nach PISA*. München: Kirchheim.  
Döbert, H.; Hörner, W., Kopp, B. v. & Mitter, W. (2002): *Die Schulsysteme Europas*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Die Trennung nach der vierten Klassen erfolgt unseres Erachtens viel zu früh, wodurch verhindert wird, dass schlechtere und bessere Schüler miteinander und voneinander Lernen. Neben der Gesamtschule gibt es in Deutschland das Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule und die Förderschule. Neben der Hochschulreife besteht die Möglichkeit nach der 10. Klasse mit einem Hauptschul- oder Realschulabschluss eine Ausbildung zu machen. In Finnland dagegen besucht jedes Kind bis einschließlich der neunten Klasse die gleiche Schule, und zwar die Gesamtschule. Im Anschluss daran ergeben sich zwei Alternativen: Entweder der Besuch einer gymnasialen Oberstufe, welcher in erster Linie auf weiterführende Studien in Fachhochschule und Universität ausgerichtet ist oder die Ausbildung auf der berufsbildenden Sekundarstufe II, welche Berufsqualifikationen in verschiedenen Bereichen ermöglicht. Die Auszubildenden können sich nach einer drei Jahre dauernden beruflichen Grundausbildung für ein nachfolgendes Studium an einer Hochschule befähigen.

Die Bildungsvergleichsstudie in den Jahren 2000 und 2003 in 30 OECD-Ländern sowie 10 weiteren Ländern zeigten, dass Finnland einer der Sieger war. In dieser PISA-Studie wurden die Lernerfolge von 15-Jährigen beim Lesen, in Mathematik und weiteren Naturwissenschaften verglichen. Das Ergebnis war, dass die finnischen Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten in diesen Bereichen innerhalb der OECD-Mitgliederstaaten eine Spitzenposition einnahmen.

Der Schlüssel zum Erfolg hat mehrere Gründe: Ein Grund ist zum Beispiel die Tradition. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Analphabetenrate Finnlands mit 3,8% die niedrigste der Welt. Es wird einfach viel mehr gelesen als in Deutschland. Der Fremdsprachenunterricht profitiert zudem davon, dass Sendungen nicht synchronisiert, sondern untermittelt werden. Das Lesen könnte ohne den Besuch einer Schule erworben werden. Jedoch hat das zu viele Fernsehen bedenkliche Nachteile und wäre nicht unbedingt der sinnvollste Weg dafür. Außerdem kann sich nicht jeder einen Fernsehapparat leisten. Wie bereits erwähnt ist der Besuch von Schulen in Finnland dagegen kostenfrei.

Finnische Schulen interessieren sich nämlich vor allem für Differenzierung und Integration an Schulen, um alle Schüler auf ein gleich hohes Niveau zu fördern. Differenzieren meint „Trennen“ und wird in innere und äußere Differenzierung unterteilt. Die Notwendigkeit der Differenzierung im schulisch-pädagogischen Sektor entsteht durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler. „Innere Differenzierung“ meint all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse vorgenommen werden.“<sup>266</sup> Dabei bleiben die Lerngruppen als Ganzes bestehen und werden durch entsprechende pädagogische und didaktische Maßnahmen individuell unterstützt. Mit der inneren Differenzierung soll eine Chancengleichheit geschaffen werden. Die PISA-Studie zeigte, dass der Bildungserfolg in Deutschland dagegen sehr stramm vom sozialen und familiären Umfeld des Kindes abhängt und Chancengleichheit eher fremd ist. So sind Kinder aus sozial schwächeren Familien auch in ihrer Bildung eingeschränkt. Betrachtet man den Unterricht in deutschen Grund- und weiterführenden Schulen, so ist festzustellen, dass dieser oft lehrerzentriert erfolgt und die Anforderungen nicht für alle Schüler zugänglich und dadurch auch nicht erfüllbar sind. Die innere Differenzierung versucht also durch die Selektion der Individualität der Schüler gerecht zu werden und dabei die Lerngruppe dennoch als Ganzes bestehen zu lassen. Hauptziel ist es, die Schüler zur Selbstständigkeit zu führen und Kontakt- und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln. Mit Wolfgang Klafkis Modell des Wochenplan-Unterrichts, den eine Klasse im Laufe einer Woche erhält, wird eine selbstkontrollierende Arbeit der Schüler gefördert.<sup>267</sup>

Die äußere Differenzierung versucht möglichst homogene Schülergruppen zu bilden, welche nach Qualität des Lernvermögens geteilt werden. „Hinter diesem Gedanken steht die Annahme, dass leistungsschwächere und leistungsstarke Schüler besonders gut gefördert

---

<sup>266</sup> Pfeifer 2006, S. 43.

<sup>267</sup> ebd.

werden können, wenn sie jeweils in gesonderten Klassen und Schulen in homogenen Gruppen unterrichtet werden.“<sup>268</sup>

In Finnland werden folgende Fächer unterrichtet:

Muttersprache (Finnisch) und Literatur, zweite Landessprache (Schwedisch), Fremdsprachen, Umweltkunde, Gemeinschaftskunde, Religion oder Weltanschauungskunde, Geschichte, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Sport, Musik, Kunst sowie Handarbeit und Hauswirtschaftslehre. Die Ziele des Lehrplans sind im Lande einheitlich, jedoch entwickeln die Schulen darauf aufbauend ihre eigenen Lehrpläne. In Finnland genießt der Sprachunterricht sehr hohe Priorität. Mit der ersten Fremdsprache wird in der dritten Klasse begonnen und mit der zweiten Landessprache beginnen sie in der siebten Klasse. Der Unterricht wird sowohl auf Finnisch als auch auf Schwedisch angeboten, da das Land zweisprachig ist. Außerdem müssen die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen wählen und lernen. Später haben sie die Möglichkeit in verschiedenen Klassen verschiedene Sprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch) zu erlernen. Bis zum Abitur hätten sie dann Unterricht in bis zu sechs Sprachen erhalten. Ausländischen Schülern wird Finnisch im speziellen Unterricht als zweite Sprache angeboten.

Um nun auf unsere These zurückzugreifen, halten wir zunächst einmal fest, dass sich das finnische Schulsystem bezüglich seiner Struktur (Förderung, Art und Weise seine Vermittlung, Vielfalt etc.) von der des deutschen Systems zwar unterscheidet, es jedoch hinsichtlich der Fächer Gemeinsamkeiten bestehen. Wir haben die These aufgestellt, dass die Basisfächer Lesen, Schreiben und Rechnen in Deutschland unerlässlich sind und jedes weitere Wissen darauf aufbaut. In Finnland gilt die Sprache als Symbol der Unabhängigkeit. Aus diesem Grund hat der Sprachunterricht einen besonders hohen Stellenwert, welcher im Elternhaus kaum erlernbar wäre. Einer der wesentlichen Gründe dafür ist die 600-jährige Okkupation unter der Fremdherrschaft Schwedens und Russland, welche das Verhältnis der finnischen Bevölkerung zur Bildung geprägt hat.

„Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben und dafür ausschließlich die eigene finnische Sprache zu gebrauchen, ist ein Teil unserer finnischen Identität. In der Vergangenheit war Finnland vom schwedischen Königreich und danach vom russischen Königreich besetzt. Während dieser Zeit war die finnische Sprache ein Symbol unserer eigenen Kultur. Auch heute noch ist es für uns von großer Bedeutung, unsere Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen“.<sup>269</sup> Neben dem Sprachgebrauch ist auch das Fach Mathematik wie in Deutschland wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Auch hier bekommen die Schüler das Grundwissen für selbstständiges Handeln im Alltag. Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl in Finnland als auch in Deutschland das Basiswissen nicht wegzudenken ist. Auch wenn sich der Unterricht und die Vermittlung in vieler Hinsicht unterscheiden, ist in beiden Ländern die Schule eine wichtige Institution, um das Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, wodurch sich das Individuum in der Gesellschaft zurechtfinden und teilhaben kann.

### 9.2.2 Möglichkeiten des Lesens und Schreibens über neue Medien

Über die neuen Medien könnte es ermöglicht werden, dass die Basisfächer „Lesen und Schreiben“ nicht mehr in der Schule erlernt werden müssen. Einerseits könnten Lesen und Schreiben über eine spezielle Lernsoftware schon vor dem Eintritt in der Schule erworben werden und andererseits könnte es als ein „sciencefictionartiges Zukunftsszenarium“ vorstellbar sein, dass mithilfe audiovisueller Medien ganz auf Lesen und Schreiben verzichtet werden könnte.

---

<sup>268</sup> ebd.

<sup>269</sup> ebd., S.58

Begleitend zu dieser Themenbearbeitung stellte sich uns der Philosophieprofessor „Herr G. Hartung“ der Universität Wuppertal für eine kritische Einschätzung dieser Fragen zur Verfügung.

### *9.2.2.1 Erlernen der Basisfächer Lesen und Schreiben vor der Schule über Lernsoftwares*

Mit Lernsoftwares soll eine neue Form von Lernen geschaffen werden, die die technischen Möglichkeiten der Informationsgesellschaft sinnvoll nutzt und Schreiben, Texte verfassen, Rechtschreiben, Grammatik und Lesen umfasst, mit dem Ziel der Ausbildung komplexen Sprachkönnens sowie einem eigenständigen und selbstbestimmten Erlernen der Schriftsprache. Mit den neuen Lernprogrammen soll nicht nur Stoff vermittelt, sondern auch Lernstrategien ausgebildet werden.

Eine Software, die die Anforderungen des Lehrplans zum Schriftsprachlernen medienspezifisch umgesetzt hat, ist in der technischen Universität Berlin in der „ComputerLernWerkstatt“ durch den Einblick in die Denkweisen der Kinder erprobte Lernsoftware „LolliPop“.<sup>270</sup> Ihr liegt ein konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde, d.h. dass Lernende aktiv aus ihrer individuellen Perspektive heraus ihre eigene Wirklichkeit konstruieren mit dem Ziel selbstgesteuert, eigenaktiv und erfolgreich mithilfe von Werkzeugen und Denkhilfen zu lernen, um Sprach- und Lesekompetenz zu vervollkommen. „LolliPop zeichnet sich durch besondere Vorzüge aus. So soll durch das kindgerechte und spielerische Medium im besonderen Maße das Neugier- und Forscherverhalten ausgebildet werden und zeigt so eine Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den Lernanforderungen. So wird das Kind z.B. motiviert besser zu lesen, indem es ohne die Hilfsfunktionen auskommen kann. Lesen und Schreiben wird dabei in funktionale Zusammenhänge eingebunden und so zum Mittel der eigenen Kommunikation. Das Sprechen mit allen Figuren (Antworten in Textform, um Lesen und Schreiben zu trainieren) im Programm entspricht den normalen zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und soll als persönlich bedeutsam erfahren werden. Durch diese Einbindung sollen Zusammenhänge und Prinzipien der Sprache erkannt werden.

Der Lehrer wird in „LolliPop“ durch zwei gleichnamige Figuren ersetzt, die bei Schwierigkeiten im Schriftverkehr eine größere Lenkung veranlassen und zwar im Sinne einer Lernbegleitung und Hilfe, die vom Kind erfragt werden kann, wenn es ihr bedarf, so dass in den Denkprozess nie eingegriffen wird, wenn es vom Kind nicht erwünscht wird. Die Werkzeuge unterstützen also die Denk- und Lösungsprozesse, lösen aber nie das Problem an sich und geben somit Hilfe zur Selbsthilfe.

Die Software besitzt zudem die Fähigkeit subjektive Denkansätze zu erkennen, um dann spezifische Denkhilfen in Form einer Lernbegleitung geben zu können, was den Kindern Vertrauen in die eigene Selbstständigkeit geben soll. Hier ist der Umgang mit Fehlern zu erwähnen: So steckt auch in falsch geschriebenen Wörtern eine Denkleistung, die bestimmte Regeln verfolgt und anerkannt werden muss, um das Selbstwertgefühl der Lernenden zu fördern. Die Lernsoftware geht also positiv mit Fehlern um, aber verzichtet auch auf sachfremde Belohnungen: Der Lohn ist die gefundene Lösung selbst. Durch eventuelle Annahme

---

<sup>270</sup> Die Computerlernwerkstatt präsentiert sich auf der Internetseite: <http://www2.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/> (Stand 29.03.2009). Die Lernsoftware „LolliPop“ greift auf das gleichnamige Lehrwerkprogramm des Cornelsen-Verlages zurück, das aus Fabeln, Sprachlern- und Lesebüchern sowie Arbeitsheften besteht (s. <http://www.cornelsen.de/lollipop>).

Eine Darstellung zum Konzept und den Features der Lernsoftware „LolliPop“ findet sich in z.B. in Texten der verantwortlichen Projektleiterin Elke Schröter: z.B. Schröter, E. (2001). Lesen- und Schreibenlernen mit dem Computer. "LolliPop Multimedia Deutsch" als erprobtes Modell für die weitere Entwicklung von Lernsoftware. Vortrag auf dem 6. Deutsch - Polnischen Symposium >Pädagogik am Anfang des 21. Jahrhunderts< in Stettin vom 02. - 04.01.2001. [http://www2.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/pdf\\_dateien/Aufsatz\\_Elke\\_2002\\_1.pdf](http://www2.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/pdf_dateien/Aufsatz_Elke_2002_1.pdf) (Stand 29.03.2009)

s.a. [http://www2.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/pdf\\_dateien/Aufsatz\\_Elke\\_2002.pdf](http://www2.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/pdf_dateien/Aufsatz_Elke_2002.pdf) oder [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Nickel\\_Computer\\_beim\\_SSE\\_BB.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Nickel_Computer_beim_SSE_BB.pdf).

der schon beschriebenen Hilfen soll das Kind den Weg zur Problemlösung alleine schaffen. Wenn das Kind z.B. Lückentexte ausfüllen muss, kann es über eine Lautsprecherfunktion Hilfen annehmen.

In Bezug auf unser Thema ist die Schreiberntabelle besonders hervorzuheben mithilfe derer Kinder auch ohne Buchstabenkenntnisse schreiben können. Über ein Bild wird dabei der erste Laut eines Wortes dargestellt, der über den Computer laut angesagt werden kann.<sup>271</sup> Laut Hersteller können so schon vor Eintritt in die Schule Buchstaben erlernt werden. Die kurz geschilderten Funktionen von „LolliPop“ zeigen die Software mit all ihren Vorzügen. Der Lernende kann sich der Software seinen aktuellen Lernbedürfnisse anpassen und wird von ihr an dem Punkt abgeholt, wo er steht ohne ihn dabei zu über- oder unterfordern. Er wird von seinem Lernniveau aus Fortschritte machen. Vielleicht kann so über Lernsoftware der einzelne Schüler besser individuell gefördert werden, als es ein einzelner Lehrer in einer großen Klasse kann. Zudem besitzt die Software z.B. durch die Erkennung subjektiver Denkansätze über Möglichkeiten, zu der ein einzelner Mensch bei vielen Schüler meist nicht fähig ist.

Die Technische Universität Berlin unterzog „LolliPop“ einer einjährigen Studie mit einer unterschiedlichen Gruppe von Kindern, darunter auch Migranten und sogar Kinder im Vorschulalter und fand dabei heraus, dass die Graphem- Phonem Beziehungen bei allen Kindern umfassend ausgebildet waren, obwohl alle zur gleichen Zeit unterschiedliches gelernt und mit verschiedenen Dingen beschäftigt waren, es weder zu Über- noch zu Unterforderung kam und alle Kinder deutlich motivierter waren.

„LolliPop“ wird in Schulen bereits schon als verbesserte begleitende Maßnahme, also als etwas Ergänzendes nicht aber Ersetzendes erfolgreich eingesetzt.

Indem bereits Vorschulkinder unaufgefordert Gebrauch dieser Software machen und das laut Studie auch erfolgreich und speziell durch die Schreiberntabelle eigenständig schon vor der Schule Worte geschrieben werden können, könnte es möglich werden, dass Lesen und Schreiben schon vor der Schule über die Software eigenständig erlernt und in Schulen künftig überflüssig wird.

Aber ist es sinnvoll einen Lehrer durch ein technisches Gerät zu ersetzen? Herr Hartung sieht es eher kritisch: „Das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen, ich kann es mir nur vorstellen, dass man es als begleitende Maßnahme hat (...) „Lernen ist nicht ein durchrationalisierter Akt, sondern ein interaktiver Prozess (...)“. Ebenso wie Medien hier keine ersetzende Funktion haben, sollten sie ebenso wenig ganz aus der Lebenswelt der Schüler verschwinden.

Da der Mensch in einer medialisierten Gesellschaft lebt, die zum Bestandteil der Sozialisation geworden ist und Medien somit eine wichtige Rolle bei der Identitätsentwicklung spielen, da sie unterschiedliche Lebensentwürfe in einer Gesellschaft zeigen, muss Medienkompetenz als Erziehungsziel angesehen werden, um die Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können und sich in der Medienwelt zurechtzufinden, da z.B. Fortschritte häufig über elektronische Technologien verlaufen. Dieter Baake sagt, dass Schüler, um sich in der neuen und komplexen Medienwelt zurechtfinden zu können, mediale Vermittlung erlernen müssen, d.h. Medienkompetenz. Dabei ergeben sich vier Dimensionen: 1. die Medienkunde, die die Wissensbestände wie etwa die Bedienung von Medien beinhaltet, 2. die Mediennutzung, die den eher praktischen Teil sowohl anbietend als auch anwendend meint, 3. die Mediengestaltung, d.h. das künstlerische Erschaffen in bezug auf Medien, wie etwa die Erstellung einer Homepage und 4. die Medienkritik, welche die reflexive Rückbesinnung des medienweltlichen Geschehens bedeutet. Medien sind in sehr vielen Lebensbereichen präsent und können dem Menschen gegenüber „mächtig werden“. Medien spielen etwa bei der Freizeitgestaltung eine bedeutende Rolle und dabei do-

---

<sup>271</sup> z.B. das Bild eines Vogels für den Buchstaben „V“

minieren sie nicht selten andere Möglichkeiten der Entfaltung im Leben der Schüler. Diese sollen sich damit auseinandersetzen Angebote der Medien selbstbestimmt und kritisch zu nutzen und ihre Bedeutung für sich selbst begreifen mit dem Ziel einen kritischen Dialog über die Rolle der Medien in der Gesellschaft zu erreichen.

Medien sollten somit ergänzend im Unterricht eingesetzt werden mit dem Ziel der Medienkompetenz.

### *9.2.2.2 Das Erlernen der Basisfächer Lesen und Schreiben könnte in Schulen nicht länger notwendig sein, da sie sich durch audiovisuelle Medien ersetzt lassen:*

Obwohl seit Generationen die Brockhaus Enzyklopädie Schrankwände füllt, drohen Internetsuchmaschinen oder online Lexikas diese zu ersetzen. Im Buchhandel ist es kaum noch möglich eine solche 30 bändige Enzyklopädie zu verkaufen. Trotz 200 jähriger Tradition scheint sich also der Umgang mit Medien zu ändern.<sup>272</sup>

Auf der Frankfurter Buchmesse entsteht sogar der Eindruck, dass selbst das Buch aus Papier ausgedient habe, da hier die sogenannten „E-Books“ präsentiert wurden: Ein Lesegerät, das den Nutzern eine Menge Komfort bieten soll.<sup>273</sup>

Audiovisuelle Medien sind technische Kommunikationsmittel, die die visuellen und /oder auditiven Sinne des Menschen durch Bild und Ton bedienen<sup>274</sup>. Kann es irgendwann möglich sein, dass wir durch die Nutzung dieser audiovisuellen Medien ganz auf Lesen und Schreiben verzichten könnten? Über Kassette oder DAISY-CD existieren z.B. für Blinde Hörzeitschriften oder auch das Hörbuch, die Alternative des herkömmlichen Romans, welche immer mehr Verbreitung findet, wäre ein Beispiel dafür, dass auf Lesen verzichtet werden könnte. Ebenso könnten wir anstatt eine Information auf einen Zettel aufzuschreiben, diese auf einem Aufnahmegerät aufspielen.

In den letzten 10 bis 15 Jahren änderte sich das gesamte Medienangebot vor allem durch Computer und Internet drastisch. Digitale Medien sind dabei so genannte Hypermedien, also Medien, die sozusagen alle anderen Medien in sich integrieren, so auch die Schriftmedien. Kinder und Jugendliche sind heute also weniger darauf angewiesen zu lesen, weil sie auf andere Medien zurückgreifen können, wenn sie Unterhaltung und Informationen suchen.<sup>275</sup> Könnte also eine solche Welt künftig vorstellbar sein, in der unsere Handlungen audiovisuell geregelt werden, in der es eine Kulturtechnik gibt, die „Medien“ heißt, unsere alten (Lesen und Schreiben) ablöst und von da an nicht mehr erlernt werden muss?

Kann man in der Zukunft auf das Lesen und Schreiben verzichten? Um dieser Frage nachzugehen schauen wir uns das aktuelle Leseverhalten der Deutschen im Vergleich der Vorjahre an. Es stellt sich die Frage, ob es einen Rückgang des durchschnittlichen Lesens, seiner Bedeutung und ob es einen allgemeinen Trend gibt.

#### Das aktuelle Leseverhalten in Deutschland.

Welche Bedeutung hat das Lesen für die Deutschen heute noch? Dieser Frage widmet sich die „Stiftung Lesen“ in ihrer Studie „Lesen in Deutschland 2008“. Hierbei wurde zum dritten Mal nach 1992 und 2000 eine Studie zum Leseverhalten der Deutschen durchgeführt. Bei dieser Befragung im Jahr 2008, gaben 36% der Deutschen an, dass sie das Lesen von Sachbüchern wichtig finden, aber nur 17% nutzen dieses Medium regelmäßig. Laut dieser Studie halten die Deutschen das Lesen für wichtig, aber führen dies weniger aus. Zum Ver-

<sup>272</sup> <http://newsticker.welt.de/index.php?channel=kul&module=dpa&id=19869678>

<sup>273</sup> <http://www.derwesten.de/nachrichten/nachrichten/technik/computer-hintergrund/2008/10/17/news-84029166/detail.html>

<sup>274</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/Audiovisuelle\\_Medien](http://de.wikipedia.org/wiki/Audiovisuelle_Medien)

<sup>275</sup> <http://www.e-lisa-academy.at/?PHPSESSIONID=&design=elisawp&url=community&cid=7849&modul=10&folder=84179&>

gleich gaben 88% der Deutschen an, dass sie das Fernsehen für wichtig halten und 98% konsumieren es regelmäßig. Eine ähnliche Einstellung haben die Deutschen zum Medium Telefon. Hier gaben 71% der Befragten an, dass sie es für wichtig halten und 85% nutzen es regelmäßig. Hier können wir sehen, dass im Gegenzug zum klassischen Medium Buch eine höhere Nutzung festzustellen ist, auch wenn die Deutschen diese nicht für so wichtig halten. Dies sind die aktuellen Zahlen. Um eine allgemeine Entwicklung auszusagen, schauen wir uns jetzt das Leseverhalten im Vergleich zu den Studien von 1992 und 2000 an.

Allgemein lässt sich sagen, dass die Deutschen wieder regelmäßiger lesen. Die Zahl der regelmäßigen Leser ist nach einem Abschwung zwischen 1992 und 2000 wieder gestiegen. Auf die Frage, ob sie von sich selbst sagen, dass sie viel und intensiver lesen, antworteten 38% der Befragten im Jahr 2008 mit „Ja“. Im Jahr 2000 waren es nur 33% während es 1992 36% waren. Mit „Nein“ beantworteten 27% im Jahr 2008; 30% im Jahr 2000 und 27% im Jahr 1992. Allgemein lässt sich sagen, dass die Deutschen nach einem Rückgang im Jahre 2000 regelmäßiger lesen. Die aktuellen Zahlen auf dem Niveau des Jahres 1992. Wie ist aber die Abwärtskurve im Jahr 2000 zu erklären?

Ein möglicher Zusammenhang mit den erhobenen Zahlen kann es mit der PISA Studie von 2000 geben. Man kann annehmen, dass durch den PISA Schock vom Jahr 2000 und dem Bewusst-Werden einer Bildungskrise, immer mehr Deutsche wieder zum Buch greifen.

Trotz der sinkenden Zahlen sagt jeder 4. Deutsche, dass er nie ein Buch liest. Zudem sinkt die Anzahl der jährlich gelesenen Bücher.

### 9.2.2.3 Fazit

Für unsere Betrachtung, ob das Lesen in der Zukunft an Stellenwert verliert bleibt ein widersprüchliches Ergebnis. Zwar räumen die Deutschen dem Lesen von Büchern eine Wichtigkeit ein, benutzen sie aber weniger. Audiovisuelle Medien sind in der regelmäßigen Nutzung weit vorne. Trotzdem ist bei vielen, gerade nach den PISA Ergebnissen, ein erhöhtes Interesse zum Lesen zu erkennen. Sie konsumieren Bücher regelmäßiger, aber in kleineren Mengen.

Die Studie zeigt, dass Lesen wichtig ist und bleibt in Deutschland. Die Betreiber dieser Studie, „Stiftung Lesen“ mit der Unterstützung der Bundesregierung heben die Wichtigkeit des Lesens für die Gesellschaft heraus. Man ist bemüht, das Lesen zu fördern, weil man es als Basis von Medienkompetenz und Grundlage neuer Arbeitswelten sieht.

Für die Zukunft des Lesens ist seine Bedeutung und Nutzen auch weiterhin anerkannt und wird als Basis für eine benötigte Bildung angesehen. Allerdings liegen Deutsche in ihrer alltäglichen Praxisverhalten hinter den Ansprüchen. Man kann sagen, dass es eine große Abstinenz des regelmäßigen privaten Lesens gibt.

### 9.2.3 Die Bedeutung der Schrift aus geisteswissenschaftlicher Perspektive

Werden eines Tages die audiovisuellen Medien die Schrift- und Lesekultur als klassische Wissensvermittlung ablösen?

Für klassische Theoretiker wie N. Postman wäre dies mit dem Untergang des Abendlandes gleich. Für Postman stellt das Wort eine Idee und Abstraktion dar. Es bietet eine Regelmäßigkeit, es ist hinterfragbar und widerlegbar, weil es sich an logische Strukturen halten muss. Bilder dagegen sind beliebig. Sie sind nie widerlegbar und man kann niemals sagen, ob es wahr oder falsch ist. Es muss sich nicht an logische Strukturen halten. Bilder sprechen laut Postman nicht den Verstand an und haben nur die Funktion zu repräsentieren. Das Wort schafft Abstraktion und somit eine Distanz zum Ding. Diese Distanz bildet die Grund-

lage für geistige Diskurse, die über das Medium der Schrift und des Buches vermittelt werden.<sup>276</sup>

Postman allerdings entwickelte seine Theorien schon in der Hälfte des letzten Jahrhunderts, als sich die audiovisuellen Medien für ein Massenpublikum gerade erst entwickelten.

Wir stellten diese Frage einen heutigen Geisteswissenschaftler. Prof. Hartung, Kultur-Philosoph der Uni Wuppertal antwortete uns ähnlich wie Postman.<sup>277</sup> Für seine „Vorstellung wäre es ein Horrorszenarium, weil man sich von einer Tradition entfernte, die eine enorme Leistungskraft gehabt hat. Die Schriftkultur.“ Er verweist weiter darauf hin, dass die Schrift uns Distanzierung von unserer sinnlich gegebenen Umwelt ermöglicht. Außerdem biete sich durch das Schreiben eines Textes die Möglichkeit, seine Gedanken auszuprägen und zu präzisieren. Auf den Einwand, dass die Schriftsprache im heutigen Emailverkehr viel an Distanz verloren hat und dass Emails oft mit einem Duktus des gesprochenen Wortes geschrieben werden, entgegnete Herr Hartung, dass dies auch mit dem Verfall von Umgangsformen in der Gesellschaft zu tun hat.

Mit dem Umgang der Schrift lernen wir eine Methodik, die uns hilft, Komplexitäten und Strukturen von Texten zu lernen, so Herr Hartung. Trotz allem Outputinteresse der Wirtschaft und dem Versuch, Arbeitsgänge mit kurzen Texten zu reduzieren, muss das Erlernen der Methodik beibehalten werden. Erst nach dem Lernen dieser Methodik kann man die Schrift auf ein kurzes reduzieren.

### Fazit

Die Geisteswissenschaft zeigt uns die wichtige Bedeutung der Schrift in unserer abendländischen Kultur auf. Die Funktion der Schrift und ihre Möglichkeit der Distanzierung ist das Fundament des geistigen Austauschs unserer Kultur. Ihre Wichtigkeit wird ganz besonders betont und eine zukünftige Gesellschaft ohne Schrift wird als ein Verfall unserer Kultur betrachtet. Darum ist es wichtig sie zu erhalten und als Schlüssel zum Umgang mit Komplexitäten unsere Gesellschaft zu benutzen.

Trotz der Betonung aller Wichtigkeit muss man auch die Verkürzung der Schrift mit dem Verlust seines eigenen Duktus beobachten. Man muss vor der Entwicklung der Schrift in der Praxis warnen und auf seine grundlegende Bedeutung hinweisen.

Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben ist man sich ihrer allgemeinen Bedeutung bewusst und kann sich eine Gesellschaft ohne diese Kulturtechnik nicht vorstellen. Im praktischen Leben wird sie aber seltener benutzt. Politik und Wissenschaft wollen einen möglichen Verlust verhindern, und dazu ist die Pflege dieser Kulturtechnik in der Schule unerlässlich.

## ***9.3 Abschlussreflexion***

Und zuletzt...

Wird Lesen, Rechnen und Schreiben immer im Schulunterricht gegenwärtig sein? Dieser Frage haben wir versucht uns aus verschiedenen Standpunkten zu nähern. Wir haben uns sowohl an anderen Schulsystemen orientiert (Finnland), wir haben uns neumediale Lern-

---

<sup>276</sup> Kloock, D. (2003). *Von der Schrift- zur Bild(schirm)kultur*. Berlin, S.126.

<sup>277</sup> Das komplette Interview mit Prof. Hartung ist im Anhangsband zum Seminarreader zu finden, der auf Nachfrage an den Herausgeber zugänglich gemacht wird.

techniken angeschaut und versucht eine Tendenz der Zukunft für Lesen und Schreiben zu skizzieren.

Im Vergleich zu Deutschland legt auch das finnische Schulsystem viel Wert auf das Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken, aber im Gegensatz zu Deutschland kann man diese Techniken schon vor der regulären Schullaufzeit in freiwilligen Vorschulen erlernen. Also kann man sagen, dass viele Schüler schon vor Eintritt in die Regelschule diese Techniken in Grundzügen beherrschen und Vorkenntnisse mitbringen. Wäre es vorstellbar, dass diese Kulturtechniken zukünftig nicht mehr in der Schule erlernt, sondern in Vorschulen oder im Elternhaus erworben werden? Wird Schule in Zukunft nicht mehr dazu verpflichtet sein Kulturtechniken zu vermitteln, sondern weitergehendes Wissen? Im Gegenzug müsste man sich aber die Frage stellen, ob ein verantwortungsvolles Bildungsministerium solche Verhältnisse legitimieren kann: Setze man voraus, dass Lesen und Schreiben vor der Schule beherrscht werden muss, wäre es eine vorzeitige Selektion und würde schon in jungen Jahren eine Ungleichheit schaffen, die die zukünftige Schullaufbahn beeinträchtigen kann. Es wäre fahrlässig diese Aufgaben dem Elternhaus zu überlassen, da man keine Kontrolle über die Lernfortschritte hat. Kinder aus bildungsfernen Familien würden unzureichend oder gar nicht in diesen Techniken ausgebildet werden. Es zeigt sich schon heute, dass Kinder aus dieser Gruppe häufiger Defizite aufweisen. Diesen Elternhäusern wäre es eine zusätzliche Bürde und würde viele Familien überfordern. Wenn man sicher gehen will, dass Kinder diese Kulturtechniken im Voraus erlernen, müsste man für verbindliche Vorschulen sorgen und dies heißt im Endeffekt, dass man diese Techniken zwar früher lernt, aber immer noch in einem Schulsystem.

Man kann sich aber fragen, ob neue mediale Lernsysteme den klassischen Schulunterricht ersetzen könnten. Es bestehen Lernsoftwares, die diese Aufgaben übernehmen könnten, aber dies wäre pädagogisch nicht wertvoll, da gewisse soziale Kompetenzen nur durch direkten menschlichen Kontakt (Interaktion, Kommunikation) entwickelt und trainiert werden können, die für das Leben wichtig sind. Für ein effektives Lernen ist ein direkter Zugang zu einer Person wichtig.

Wird aber das Lesen und Schreiben in Zukunft noch eine Bedeutung haben oder sich vielleicht durch audiovisuelle Medien ersetzen lassen? Neue Forschungen zeigen unter anderem, dass es eine große Anzahl von Deutschen gibt, die privat überhaupt nicht lesen. Zusätzlich sieht man auch im Alltagsleben, dass ein verkürztes Schriftbild mit dem Auftreten neuer Kommunikationsmedien entsteht: Lesen und Schreiben stehen im Wandel und werden auf das wesentliche reduziert. Aber im Gegensatz zu dieser Entwicklung wird die allgemeine Bedeutung des Lesens und Schreibens immer noch für bedeutsam erachtet. Man muss darauf hinweisen, dass die Schrift einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung unserer Kultur beigetragen hat und beiträgt. Es wäre vorstellbar, dass Lesen und Schreiben auf ein Minimum reduziert wird. Dies wäre aber aus kultureller Sicht ein „Horrorszenarium“. Also liegt es unserer Meinung nach besonders an den Bildungseinrichtungen dieses wertvollste Kulturgut zu erhalten. Jeder Hüter des Bildungsgrals muss sich dafür einsetzen.

Wir haben nach größeren Untersuchungen zwar Einwände gefunden, die unsere These angreifen, aber weisen diese als nicht gesellschaftswünschenswert zurück. Es wäre zwar praktisch vorstellbar, aber eine totale Entfremdung unseres Kultur- und Gesellschaftssystems, welches unreparabel beschädigt werden würde. Auch wenn es sich aus heutigen Gesellschaftssystemen andeutet, darf Lesen und Schreiben kein Luxusvergnügen von bildungsnahen Gesellschaften sein. Zu einer allumfassenden Bildung müssen die Kulturtechniken als grundlegendes Element beigebracht werden. An diesem Standpunkt haben wir vor der Arbeit festgehalten und halten immer noch daran fest. Uns ist allerdings durch diese Arbeit die Gefahr eines Verlustes dieser Kulturtechniken bewusst geworden, so dass wir noch engagierter zur Verteidigung dieser Techniken sind: Jedes Kind muss Lesen, Rechnen und Schreiben lernen und dies ist die Aufgabe eines allgemeinen Bildungssystems ;-)



*Matthias Rürup*

# 10. Haben wir etwas gelernt? Und wenn ja: Wer lernte was?

Gesamtschau und Schlussreflexion

## Zum folgenden Kapitel

Wenn dieses abschließende Kapitel auch unter die Leitfrage gestellt ist, wer was gelernt hat (im Zuge des Seminars oder beim Nachstöbern im Reader), so ist eine umfassende Antwort nicht möglich - oder somit auch nicht ernsthaft angestrebt.

Die individuellen Lernprozesse der Studierenden oder auch möglicher Leserinnen und Leser lassen sich weder ausreichend klar erfassen - noch aufbereiten. Für die Studierenden gilt dies auch deswegen, da sich im Reader und insgesamt im Seminar nur Arbeitsgruppen präsentierten. Lernprozesse konnten sich so wenn, dann nur kollektiv über die verschiedenen Textversionen der AGs bzw. Rechercheteams oder in ausdrücklich dazu genutzten Reflexionen dokumentieren (s. den dritten Hauptabschnitt in den Kapiteln 3 bis 9 und unten Abschnitt 10.2). Und was Leserinnen und Leser in diesem Reader sehen und finden, ist ebenso offen und abhängig davon, was sie eigentlich suchten.

Zwangsläufig konzentriert sich die Darstellung dieses abschließenden Kapitels auf den Erfahrungs- und Datenhorizont seines Autoren - auf mich: den Dozenten, Urheber und Moderator des Seminars. In zweierlei Hinsicht möchte ich im Folgenden das Seminar und seine Ergebnisse diskutieren:

1. Ich möchte aus der Sicht der Erziehungswissenschaft hinterfragen, welchen allgemein bemerkenswerten Erkenntnisfortschritt das Seminar erbracht hat. So formuliert scheint der gewählte Erfolgsanspruch nicht nur ausgesprochen hoch, sondern unerreichbar. Wie soll angesichts eines nur eingangs referierten und ansonsten kaum berücksichtigten internationalen Forschungsstands und zeitlich und gegenständlich sehr eingegrenzter Untersuchungen überhaupt ein Fortschritt möglich gewesen sein? Wie kann es sich bei den im Rahmen einer einsemestrigen Lehrveranstaltung als Pflichtleistungen entstandenen Dokumenten überhaupt um echte Wissenschaft handeln? Dokumentiert sich im Reader nicht etwa nur eine didaktisch mehr oder weniger gelungene Wissenschaftspropädeutik? Ich möchte diesen möglichen Einwänden mit einer Synopse der untersuchten Themen und der zentralen Befunde der durchgeführten Recherchen begegnen. Sicherlich weisen die Untersuchungen bisher kaum über ihre konkreten Gegenstände hinaus - aber als Materialsammlung der Auseinandersetzung mit mehr oder weniger invarianten Gestaltungsmerkmale von Schule können sie trotzdem eine gewisse Anerkennung und Relevanz beanspruchen (Abschnitt 10.1).
2. Möchte ich aus Sicht der Hochschuldidaktik hinterfragen, inwieweit sich die Gestaltung des Seminars als produktive Lernumgebung erwiesen hat - und insbesondere bei welchen Gestaltungsmerkmalen sich Probleme ergaben, die entweder ein Scheitern des Seminars insgesamt nahe legen oder zumindest Modifikationen der Seminarkonzeption erforderlich machen (Abschnitt 10.2).

Mit dieser Untergliederung des folgenden Kapitels in zwei Abschnitte wird an die ersten zwei konzeptuellen Kapitel dieses Readers angeschlossen. Wurde in Kapitel 1 das Forschungsprogramm eines Fragens nach „Invarianzen der Schulorganisation“ umrissen, so wird hier in Abschnitt 10.1 der inzwischen - mit dem Reader - erste Reiseabschnitt reflektiert. Abschnitt 10.2 antwortet hingegen auf das in Kapitel 2 vorgestellte Seminar-konzept - und stellt ihm die Evaluationsrückmeldungen der Studierenden und die eigenen Erfahrungen des Dozenten gegenüber.

## 10.1 Wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt?

Ein Seminar ist - schon allein wegen der begrenzten Zeit als auch der oftmals instrumentellen Teilnahmemotivation der Studierenden - kaum ein Ort, an dem ein grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt entstehen kann. Gewiss sind sie Gelegenheiten für Diskussionen und Reflexionen - oder können thematisch begrenzte Forschungsvorhaben motivieren. Schlicht nicht zu erwarten ist, dass Studierende in einem halben Jahr sowohl den theoretischen als auch empirischen Forschungsstand zu einem Thema anspruchsvoll aufarbeiten und in die Konzeption weiterführender Untersuchungen umsetzen, diese Forschungen schon durchführen, auswerten und in eine argumentativ ausgewogene Darstellung bringen, die für eine wissenschaftliche Wahrnehmung und Diskussion dieser Befunde geeignet wäre.

Was in Seminaren allerdings möglich scheint, ist das Zusammentragen und das reflexive Auseinandersetzen mit Materialien, die dann für weiterführende Fragestellungen und Untersuchungen Anhaltspunkte und Orientierungen geben können. Dies war auch der Arbeitsauftrag an die Studierenden im Seminar "Invarianzen der Schulorganisation". Zu Merkmalen der Schule als Organisation, die sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit als weitgehend unveränderlich einschätzten, sollten wie sie sich um Gegenbeispiele bemühen, die ihre Ursprungseinschätzungen widerlegen oder zumindest eingrenzen. Für darauf aufbauende wissenschaftliche Untersuchungen - z.B. zu einer universal gültigen Grammar of Schooling (s. Kapitel 1) - leisten diese Untersuchungen zweierlei:

- a) eine Abfrage ehemaliger Schülerinnen und Schüler von nordrhein-westfälischen Schulen, welche Aspekte der schulischen Organisation am ehesten benannt werden, wenn nach wahrscheinlich unveränderlichen Merkmalen gefragt wird. Auch wenn es sich bei dieser Erhebung letztlich „nur“ um ein kollektives Brainstorming von ca. 70 Wuppertaler Lehramts-Studierenden handelte, sind die benannten Aspekte als besonders augenscheinlich und konsensfähig hervorzuheben. Für eine erste pragmatische Eingrenzung und Orientierungsmöglichkeit weiterführender Forschung ist dies womöglich ausreichend - insbesondere da
- b) durch die vertiefenden Recherchen der Studierenden schon eine erste Prüfung der als weitgehend invariant herausgehobenen Schulorganisationsaspekte erfolgte. Zumindest wurden die Anfangseinschätzungen der Studierenden so um das offensichtlich doch variable bereinigt und wurden allgemeinere und grundlegendere Ausformulierungen herausgefordert.

Diese Arbeitsergebnisse des Seminars möchte ich im folgenden noch einmal aufbereiten - und ergänzen, um die Themen und Befunde der zwei AGs, die mit ihren Texten nicht in diesem Reader präsentiert wurden. Darüber hinaus möchte ich die Zusammenstellung zum Anlass nehmen, schon auf weiterführende Untersuchungsthemen und begrifflich-theoretisch zu vertiefende Fragestellungen zu verweisen.

### 10.1.1 Themenfelder

In diesem Reader präsentierten sich sieben studentische Arbeitsgruppen mit sechs verschiedenen Themen. Die These, dass die Leistungsbewertung ein der Schule unveränderlich innewohnender Auftrag sei, wurde von zwei Arbeitsgruppen parallel verfolgt (Kapitel 7 und 8). Schon dies ist ein Hinweis, für das besondere Interesse, das diesem Thema durch die Studierenden zukam. Im Teilseminar A, in dem eine entsprechende Abstimmung erfolgte, dominierte das Thema „Leistungsbewertung“ in der Abfrage der allgemeinen Interessenschwerpunkte so sehr, dass alle andere Themen eher nachrangig erschienen.

Einen zweiten thematischen Schwerpunkt bildete die Auseinandersetzung mit curricularen Vorgaben. Im Reader finden sich ebenfalls zwei Arbeitsgruppen, die sich einerseits mit der

Unersetzbarkeit von Lehrplänen (s. Kapitel 6) und andererseits mit einem möglicherweise unveränderlichen Vermittlungsauftrag von Schule (der basalen Einführung in Kulturtechniken) auseinander setzte (Kapitel 9). Eine dritte Arbeitsgruppe, die leider in ihren Recherchen und der Gesamtreflexion zu keinem zufrieden stellenden Ergebnis kam und deswegen mit ihren Texten nicht im Reader dokumentiert wird, verfolgte eine grundsätzliche ähnliche Fragestellung wie die AG „Kulturtechniken“. Ihr ging es um die Bedeutungsunterschiede zwischen einzelnen Fächern - und damit verbunden um die Notwendigkeit einer Fächerhierarchie in der eine kleinere Anzahl von Hauptfächern, die vor allem einer Einführung in die Nationalsprache, Mathematik und eine Fremdsprache dienen, und eine größere Anzahl von Nebenfächern einander gegenüberstehen.

Nach der ursprünglichen Festsetzung der Arbeitsgruppen hätte es schließlich noch eine vierte Gruppe geben sollen, die sich mit einer curriculumbezogenen Fragestellung beschäftigen wollte. In ihr sollte es ebenfalls um die Lehrpläne - und der Unveränderlichkeit ihrer Inhalte gehen. Bevor sich diese AG jedoch konstituieren und auf eine gemeinsame Invarianzthese festlegen konnte, schlossen sich ihre Mitglieder der AG A4 an, die Lehrpläne als unersetzbare überschulische curriculare Vorplanung des Unterrichts thematisierte.

Bemerkenswert ist, dass sich keine AGs zur Fragestellung bildeten, ob in Schule eine Strukturierung des zu vermittelnden Wissens in Fächer erforderlich sei. Zwar ist die Notwendigkeit einer zumindest fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Wissensvermittlung in Schule ein schon klassisches pädagogisches „KampftHEMA“, das sich gegen ein Fachideotemum richtet und für die Förderung eines ganzheitlichen - integrierenden statt zergliedernden - Weltverständnisses einsetzt. Die Studierenden im Wuppertaler Seminar sahen hingegen keine Notwendigkeit, die Fachstruktur des schulischen Curriculums selbst und vordringlich herauszuheben und zu untersuchen. Womöglich, dies wäre eine Deutung, sind inzwischen Flexibilisierungen der Fachstrukturen so selbstverständlich, dass eine generalisierte Behauptung, Schule stütze sich auf weitgehend invariante Fachstrukturen, den Studierenden von vornherein als zu wenig haltbar erschien. Andererseits mag auch die begrenzte Anzahl zugelassener AGs zu einer Vernachlässigung dieses Themas geführt haben.

Mit den Themenwahlen „Leistungsbewertung“ und „Curriculum/Lehrpläne“ bewegten sich die Studierenden vordringlich in den schulischen Regelungsbereichen der „Lernorganisation“ - also bei Managemententscheidungen zu Fragen der konkreten unterrichtsbezogenen Leistungserstellung (s. Abschnitt 1.3.1). Noch ein weiteres AG-Thema fällt in diesen Bereich, nämlich die scheinbar unaufhebbar mit Schule verbundene Rollendifferenzierung von Lehrkräften und Schülern im Unterricht (s. Kapitel 3).

Unterrichtsorganisatorische - oder mehr noch schulorganisatorische Entscheidungsfelder (Management von Personal & Finanzen) wurden durch die Studierenden hingegen kaum thematisiert. Als unterrichtsorganisatorisches Thema - allerdings nicht auf einzelschulischer Ebene - ist die Frage nach der Notwendigkeit der Schulpflicht einzuordnen (s. Kapitel 5). Eine weitere AG, die sich mit dem innerschulischen Zeitmanagement beschäftigen wollte (der Standardisierung von Beginn und Länge der Unterrichtsstunden und die Unersetzbarkeit von Stundenplänen) schloss sich noch vor Beginn ihrer Arbeit mit der AG „Innerschulische Hierarchien“ zusammen. Einen eher unterrichtsorganisatorischen Bezug hatte schließlich das Thema einer ebenfalls nicht im Reader dokumentierten AG.<sup>278</sup> Sie setzte sich mit der Unveränderlichkeit der deutschen dreigliedrigen Schulstruktur in der Sekundarstufe I mit den parallelen Bildungsgängen der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums auseinander, d.h. mit überschulisch verantworteten Festsetzungen der Differenzierung und Differenzierungskriterien von Lerngruppen.<sup>279</sup>

<sup>278</sup> Mögliche Gründe für das „Scheitern“ der AGs zur „Fächerhierarchie“ und zur „Dreigliedrigkeit“ werden in Abschnitt 10.2 als Hinweise auf Verbesserungsnotwendigkeiten des Seminarkonzepts erörtert.

<sup>279</sup> Alternativ könnten die verschiedenen Schularten auch als schulübergreifende - lernorganisatorische - Definition von Bildungsgängen mit unterschiedlichen curricularen Orientierungen gelesen werden.

Letztlich gab es im Seminar nur eine einzige AG, die sich mit einer schulorganisatorischen Fragestellung auseinandersetzte, nämlich die gerade benannte AG „Innerschulische Hierarchien“ mit ihrer Untersuchung der Unersetzbarkeit der Funktionsstelle eines Schulleiters innerhalb der einzelnen Schulen (Kapitel 4). Allerdings handelt es sich bei der Thematisierung von innerschulischen Hierarchien, um einen Aspekt der in der Auflistung schulischer Entscheidungsfelder in Abschnitt 1.3.1 nicht direkt enthalten – sondern als funktionale Beschreibung der Verantwortungs- und Entscheidungsstrukturen von den materialen Entscheidungsgegenständen abgegrenzt worden war.

Diese Themenwahlen der Studierenden mit ihrem deutlichen lernorganisatorischen Schwerpunkt sind einerseits womöglich auf die spezifische Interessenlage zukünftiger Lehrkräfte zurückzuführen – zu anderen aber auch auf die intensivere Erfahrung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit Unterricht (Lehrkräften, Lehrplänen, Leistungsbewertungen) statt mit Schulmanagement. Aber auch die Forschungen, die sich mit der globalen Standardisierung von Bildung bzw. Universalisierung von Schulen auseinandersetzen (s. Meyer & Ramirez 2005, Adick 2008, ausführlich Kapitel 1.3.3),<sup>280</sup> beschäftigen sich überwiegend mit curricularen-lernorganisatorischen Fragen: der internationalen Angleichung von Lehrplänen, Fachstrukturen und Bildungsgängen, mit der Schulpflicht oder mit der Notwendigkeit professioneller Lehrkräfte.

Eine Thematisierung globaler Ähnlichkeiten im Schulmanagement findet sich höchstens bei der Heraushebung der staatlichen – nationalen – Gesamtverantwortung im Bildungswesen bzw. bei der Beschäftigung mit einem neuen Steuerungsmodell der staatlichen Verwaltung, das sich international verbreitet und auch das Bildungswesen erfasst. Die konkreten Umsetzungen sind allerdings so vielgestaltig, dass aktuell kaum mehr zu konstatieren ist, als dass in der jeweils nationalen Schulreform auch Steuerungsaspekte des Schulwesens relevant werden. Wie das neue Steuerungsregime des Schulwesens letztlich ausgestaltet wird, bleibt vielfältig und letztlich unübersichtlich.<sup>281</sup>

Diese Schwerpunktsetzungen mögen nicht zuletzt mit dem disziplinären Hintergrund und den pädagogisch-kulturwissenschaftlichen – statt z.B. betriebswirtschaftlichen oder organisationssoziologischen – Interessen der jeweiligen Forscher zusammenhängen. Fragen des Schulmanagements sind sekundäre Aspekte des schulischen Leistungsauftrages und werden entsprechend auch sekundär behandelt. Umso wichtiger wäre es allerdings zu hinterfragen, inwieweit die implizite These der bloßen äußerlichen Bedeutung von Managementanforderungen für den konkreten Unterricht wirklich berechtigt ist. Vielleicht ergeben sich aus Organisationsanforderungen (wie dem notwendigen Zeitmanagement) quasi unvermeidbare Restriktionen für das im engeren Sinne pädagogische Geschäft, die unbedingt angemessen wahrzunehmen wären.

Mit den Untersuchungen der Studierenden, die in diesem Reader dokumentiert sind, wird diese wiederkehrende Leerstelle wiederum – leider – nicht bearbeitet. Lediglich nach der Unabänderlichkeit innerschulischer Hierarchien bzw. der Notwendigkeit eines Schulleiters pro Schule wird gefragt. Im Ergebnis der Recherchen konnte aber wiederum „nur“ die Variabilität von schulischen Managementstrukturen herausgearbeitet werden – auch wenn aktuell in Deutschland ein bestimmtes Führungsmodell eindeutig dominiert.

Tabelle 10.1 gibt eine zusammenfassende Übersicht über die Themen der AGs und benennt die von mir vorgenommene Zuordnung zu einzelnen Entscheidungsfeldern von Schule

<sup>280</sup> Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J. W. Meyer, *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212-234  
Adick, C. (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 987-1008.

<sup>281</sup> Für das Thema „Schulautonomie“ s.: EURYDICE (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Comparative Study*; Brüssel: Eurydice. Online: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090EN.pdf)

(Lern- und Unterrichtsorganisation, Personal- und Mittelbewirtschaftung - ergänzt um das funktionale Feld der „Führungs-, Verantwortungs- und Entscheidungsstrukturen“). Auch die nicht eigenständig dokumentierten AGs „Fächerhierarchie“ und „Dreigliedrigkeit“ sind mit ihren Arbeiten in die Tabelle aufgenommen. Zusätzlich wird in Tabelle 10.1 die zentrale Bezugsebene der untersuchten Organisationsmerkmale differenziert. Vier Ebenen werden unterschieden: der Unterricht, die Einzelschule, die Kultusadministration sowie das Schulsystem, als übergreifende institutionelle Regelstruktur, die auf einem gesellschaftlich geteilten Vorstellung von Schule beruht.

*Tabelle 10.1 Einordnung der Themenfelder der Arbeitsgruppen*

AGs	Thema	Entscheidungsfeld	Gestaltungsebene
A1	Unersetzbarkeit des Lehrers	Lernorganisation	Einzelschule
A2	Unersetzbarkeit EINES Schulleiters	Führungsstrukturen	Einzelschule
A3	Notwendigkeit der Schulpflicht	Unterrichtsorganisation	Kultusadministration
A4	Unersetzbarkeit von Lehrplänen	Lernorganisation	Kultusadministration
A5	Notwendigkeit der Leistungsbewertung	Lernorganisation	Unterricht
A8	Kontinuität einer Fächerhierarchie	Lernorganisation	Schulsystem
B1	Unveränderlichkeit der dreigliedrigen Schulstruktur	Unterrichtsorganisation	Kultusadministration
B2	Notwendigkeit einer schulisch verantworteten Einführung in Kulturtechniken	Lernorganisation	Schulsystem
B3	Notwendigkeit der Leistungsbewertung	Lernorganisation	Unterricht

Die ebenenspezifische Zuordnung der einzelnen AG-Themen sind Ergebnisse der Abwägung und nicht immer eindeutig bzw. abhängig von der Definition des konkret Gemeinten. So erfolgt die Einordnung von Leistungsbewertungen auf Unterrichtsebene deswegen, da Bewertungen ganz überwiegend individuell bezogen auf den einzelnen Schüler und sein in konkreten Unterrichts- bzw. Prüfungssituationen gezeigten Verhalten bezogen sind. Damit ist die zentrale Verantwortung der einzelnen Lehrkraft und das situativ-interaktive Umfeld des Unterrichts angesprochen. Kultusadministrativ wird hingegen die Standardisierung der Leistungsbewertung mit festen Notenstufen verantwortet - also das Benotungssystem. Die Zusammenstellung und Aggregation der einzelnen Bewertungen zu Jahresendzeugnissen ist demgegenüber einzelschulisch zu leisten, während Abschlüsse und Berechtigungen wieder schulübergreifend gesetzt sind.

Diskutabel ist womöglich auch die Zuordnung der Unveränderlichkeit der dreigliedrigen Schulstruktur zur Kultusadministration, da es sich hierbei um eine erwiesenermaßen gesellschaftlich tief verankerte Vorstellung der Angemessenheit von fähigkeitsbezogenen Differenzierungen von Lerngruppen in Schulformen handelt. Die konkrete dreigliedrige Schulstruktur bzw. die Definition von konkreten Bildungsgängen ist jedoch eine politisch-administrative Entscheidungsaufgabe und Gegenstand gesetzlicher Festlegungen. Die schulsystemische Regel besteht - abstrakter - in der Akzeptanz einer leistungsabhängigen Allokation von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Bildungsgängen, die unterschiedliche - sozial nicht gleichwertige und finanziell nicht gleich ertragreiche - gesellschaftlich-berufliche Partizipationschancen eröffnen.

Auf eine weitere Detailbegründung der ebenenspezifischen Zuordnung der AG-Themen möchte ich hier verzichten. Die Aufnahme dieser Differenzierung in Tabelle 10.1 hatte nur einen orientierenden Zweck - dass es a) Sinn macht, eine solche ebenenspezifische Unterteilung vorzunehmen und dass b) die AG-Themen nicht ausschließlich auf eine einzelne Ebene konzentriert sind, sondern sich vielmehr nahezu ausgewogen auf die vier differenzierten Ebenen verteilen.

### 10.1.2 Arbeitsergebnisse und weiterführende Fragestellungen

Was sind nun die Ergebnisse der AG-Arbeiten - und welcher wissenschaftliche, über die Seminarsituation hinaus beachtenswerte Erkenntnisgewinn findet sich in ihnen?

Einen Neuigkeitswert haben die AG-Studien sicherlich durch ihre basale Untersuchungsperspektive und ihre einheitlich Argumentationsstruktur. Die Frage nach der Unveränderlichkeit von einzelnen Organisationsmerkmalen steht direkt im Zentrum, wird in einem ersten Abschnitt argumentativ hergeleitet - und wird anschließend über mehrere Recherchen zu widerlegen oder zumindest anzugreifen versucht. Inwieweit es dabei gelang, die ursprüngliche Invarianzthese einzugrenzen oder genauer zu konturieren, ist schließlich Thema der jeweiligen Schlussreflexionen der AGs. Wer sich für die Reformfähigkeit des Schulwesens interessiert, findet so in den einzelnen Kapiteln zielgerichtet aufbereitetes, vielfältiges Material für weiterführende Untersuchungen.

Einzuschränken ist allerdings, dass in den vorliegenden Studien nicht von einem systematisch aufbereiteten Forschungsstand zu den einzelnen Organisationsaspekten von Schule ausgegangen wurde. Insofern dokumentieren sie einen theoretisch höchstens kursorischen, eigenwilligen und eigenständigen Zugang. Dies kann ein Gewinn sein. Der unabhängig-explorative Ansatz erschließt womöglich alternative Sichtweisen und neue Recherchezugänge. Dies ist aber nicht direkt aus den AG-Studien ersichtlich, sondern wäre themenspezifisch erst zu prüfen und herauszustellen. Dies kann und soll hier - im abschließenden Kapitel des Readers - selbst nicht geleistet werden. Wie wichtig eine solche Arbeit wäre, ergibt sich allein aus den Themenwahlen der AGs. Schließlich bewegten sich die Studierenden durchgängig in Themenfeldern, die - da zum Kerngeschäft von Schule gehörend - schon länger theoretisch und empirisch bearbeitet wurden. Auch die Hoffnung, dass der spezifische Fokus auf „Invarianz“ etwas Einzigartiges und wirklich Neues sei, ist so trügerisch. Lehrer-Schüler-Rollen, Lehrpläne, Zensurengebung, Schulpflicht und Schulstrukturen sind vielfach kritisch - in ihrer Notwendigkeit und Veränderlichkeit - reflektierte Organisationsaspekte von Schule.

Tabelle 10.2 stellt die Ausgangs-, Befunde und Abschlussthesen der einzelnen AGs schematisch gegenüber. Diese Darstellung wird sicherlich der Tiefe, Umsicht und Vielfalt der AG-Argumentationen und AG-Recherchen nicht gerecht. Ihre Legitimation zieht sie aus ihrem Zweck. Sie dient „nur“ einem orientierenden Überblick, um die in den AG-Arbeiten erfolgten Weiterentwicklungen von Thesen zur Unveränderbarkeit von Schule anzudeuten und darauf aufbauend auf allgemein bemerkenswerte inhaltliche Befunde zu verweisen.

Tab. 10.2 Übersicht über die Ausgangsthesen, Befunde und Schlussthesen der AG-Arbeit

<b>A1 „Lehrkräfte“:</b> Die AG hält an ihrer Invarianzthese fest, schlägt aber Eingrenzungen vor.	
<i>These 1</i>	<i>Die Existenz des Lehrers an der Schule ist ein weitgehend unveränderliches Prinzip des Unterrichtens und Lehrens von Schülern in einer Institution und des Schaffens, Strukturierens und Aufrechterhaltens einer optimalen Lehr-Lern-Situation.</i>
<i>Befunde</i>	<i>Die didaktischen Formen und Methoden des Lehrens können so gestaltet werden, dass professionelle Lehrkräfte kaum präsent erscheinen. Lehrer werden in Schulen nicht kontinuierlich benötigt, sondern nur, wenn zielgerichtete Lernprozesse bewusst gestaltet werden sollen.</i>
<i>These2</i>	<i>Die Existenz des Lehrers an der Schule <u>ist</u> ein weitgehend unveränderliches Prinzip. Seine Rolle verändert sich aber aktuell von einem ständig präsenten und kommunikativ dominanten Dozenten zu einem Organisator von Lerngelegenheiten. Seine Aufgabe besteht darin, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler optimal lernen können, sei es mit oder ohne ihn.</i>
<b>A2 „Schulleiter“:</b> Die AG sieht Änderungsbedarf an ihrer Invarianzthese, hält aber aktuell an ihr fest.	
<i>These 1</i>	<i>In Schulen muss es immer <u>genau einen</u> letztendlich verantwortlichen Schulleiter geben, der an der Spitze der innerschulischen Hierarchie steht.</i>
<i>Befunde</i>	<i>Insbesondere im internationalen Vergleich konnte die Invarianzthese widerlegt werden: Schulen können durch externe Agenturen gemanagt (USA) oder basisdemokratisch durch kommunale Gremien geleitet werden (Schweiz). In Deutschland und der Schweiz hat die Bedeutung der Schulleitung in den letzten Jahren aber deutlich zugenommen.</i>

These2	<i>Deutsche Schulen sind so organisiert bzw. werden zukünftig immer stärker so organisiert sein, dass <u>genau ein</u> letztendlich verantwortlicher Schulleiter vorhanden ist, der an Spitze der innerschulischen Hierarchie steht.</i>
<b>A3 „Schulpflicht“:</b> Aufgrund der Widerlegung ihrer Ursprungsthese argumentiert die AG für die Invarianz einer Bildungspflicht.	
These 1	<i>Die Schulpflicht entstand durch einen langen Institutionalisierungsprozess und es etablierte sich eine fixe, statische staatliche Struktur. Allein aufgrund dessen scheint die Schulpflicht invariant. Zudem kommt noch, dass die Schule eine primäre Sozialisationsinstanz ist. Aus systemtheoretischer Sicht ist der Bildungsbereich ein fest etabliertes gesellschaftliches Subsystem. Die Schulpflicht ist der erhaltende Faktor dieses Systems.</i>
Befunde	<i>Die in Deutschland bestehende Schulbesuchspflicht existiert in anderen Ländern „nur“ als Bildungspflicht, der man auch durch Hausunterricht nachkommen kann. Die Etablierung des Home-schooling in den USA ist als zukünftige Entwicklung auch in Deutschland vorstellbar. Gegenüber einem nachhaltigen Schulboykott von Eltern stoßen staatliche Zwangsmaßnahmen an Legitimationsgrenzen und es sind Kompromisse nötig. Schon heute besteht in begründeten Ausnahmefällen in Deutschland die Möglichkeit die Schulpflicht virtuell wahrzunehmen.</i>
These2	<i>Die Schulpflicht ist nicht zwingend notwendig. Eine Bildungspflicht lässt gegenüber der Schulpflicht den Ort offen, an dem gelernt wird. Staatlich zu definieren und zu garantieren sind Mindestanforderungen an die Inhalte der Bildung bzw. das Bildungsniveau der Bevölkerung. So unterliegt die Bildungspflicht auch der staatlichen Aufsicht. Einzuführen sind regelmäßige Lernstandserhebungen, die über den kontinuierlichen Lernfortschritt der gesamten nachwachsenden Generation informieren und staatliche Einzelfall-Interventionen begründen können.</i>
<b>A4 „Lehrpläne“:</b> Die AG hält an ihrer Invarianzthese fest, schlägt aber Eingrenzungen vor.	
These 1	<i>Lehrpläne sind ein weitgehend unveränderliches Prinzip der durch Richtlinien verbindlich vorgegebenen und sinnvoll strukturierten Zusammenstellungen und zeitlichen Verteilungen der Lehraufgaben, wie Lehrinhalte und Lehrziele, für die Unterrichtsfächer in bestimmten Schularten und Schülerjahrgängen.</i>
Befunde	<i>Eine Nicht-Existenz von Lehrplänen konnte historisch sowie an mehreren Einzelfall-Beispielen belegt werden. In Einzelfällen des Unterrichts ohne expliziten Lehrplan blieben dennoch curriculare Standards des Staates bedeutsam, vor allem in Form von Abschlussprüfungen oder jährlichen Lernstandserhebungen.</i>
These2	<i>Lehrpläne werden auch in Zukunft notwendig und invariant sein, da sie das Bildungskonzept einer Gesellschaft formulieren. Sie sind nötig, um die Abschlüsse vergleichbar zu machen. Des Weiteren bleiben Lehrpläne ein wichtiges Instrument der Bildungspolitik. Allerdings könnten Lehrpläne stärker auf Grobziele und verbindliche Inhalte konzentriert und auf das Elementare beschränkt werden</i>
<b>A5 „Leistungsbewertung“:</b> Die AG hält an ihrer Invarianzthese fest, schlägt aber Eingrenzungen vor.	
These 1	<i>(Leistungs-)Bewertung ist ein unveränderliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient.</i>
Befunde	<i>Historisch ist die zunehmende Ausprägung eines standardisierten schulischen Zensierungssystems sichtbar, das die Aufgabe übernimmt Berechtigungen zuzuweisen (Selektionsfunktion). In Einzelfällen kommt man bis in höhere Klassenstufen ohne Zensuren aus. Bewertungen finden dennoch über „Berichte zum Lernfortgang“ oder Portfolios statt.</i>
These2	<i>Bewertung ist zwar kein invariantes, aber ein unerlässliches Prinzip, das zur Einschätzung der Leistungen der Schüler/innen dient.“ Veränderlich erscheint aber die Benotungspraxis. Zudem müssen Bewertungen nicht zwingend Versetzungsentscheidungen dienen.</i>
<b>A8 „Fächerhierarchie“:</b> Die AG legte keine abschließende Reflexion ihrer Recherchebefunde vor.	
These 1	<i>Die Hierarchisierung von Unterrichtsfächern ist ein weitgehend unveränderliches Prinzip, der durch die Richtlinien und Lehrpläne vorgegebenen Lehrquantität in allen Jahrgangsstufen.</i>
Befunde	<i>Die 7 freien Künste sind zwar in ein grundlegendes Trivium und ein erweiterndes Quadrivium geteilt, erschienen aber grundsätzlich als gleichrangig.</i>
These2	<i>(Die AG legte keine abschließende Reflexion ihrer Recherchebefunde vor).</i>
<b>B1 „Dreigliedrigkeit“:</b> Die AG schlägt tiefgreifende Modifikationen ihrer Invarianzthese vor.	
These 1	<i>Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems kann in naher Zukunft und in Deutschland nicht abgeschafft werden.</i>
Befunde	<i>Das deutsche Bundesland Brandenburg hat sich schon im Jahr 1991 für die Einführung eines Schulsystems ohne Hauptschule entschieden. Aufgrund zurückgehender Schülerzahlen wurde</i>

	<i>nach 1998 schulpolitisch intensiv zu einer weitergehenden Zusammenlegung von Schulformen in der SEK I diskutiert. Hintergrund sind die stark zurückgehenden Bevölkerungs- und Schülerzahlen, die zur Erhaltung von wohnortnahen ausgelasteten Schulstandorten ein weniger differenziertes Schulsystem erforderlich machen.</i>
<i>These2</i>	<i>Die Verwendung des Begriffs dreigliedriges Schulsystem ist lange überholt, da diese Systematik seit dem Ende der 1960er Jahre sowie seit der Deutschen Einheit durch die Einführung der Gesamtschule bzw. durch die Errichtung von Sekundar-, Regional-, Regel- oder Mittelschulen kontinuierlich modifiziert worden ist. Daher spricht man vom gegliederten Schulwesen. So sind auch die Sonder-/ Förderschule und berufsbildenden Schulen in diesem Begriff berücksichtigt.</i>
<b>B2 „Kulturtechniken“:</b> Die AG hält an ihrer Invarianzthese fest und wendet sie normativ.	
<i>These 1</i>	<i>Schule musste schon immer unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen fundamentale Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen und Schreiben vermitteln.</i>
<i>Befunde</i>	<i>Lernsoftware stellt gegenwärtig nur eine Unterstützung und Ergänzung zum Erlernen von Kulturtechniken in der Grundschule dar. Die Möglichkeiten des Lernens durch Lernsoftware erscheinen generell begrenzt: „Lernen ist kein durchrationalisierbarer Akt, sondern ein interaktiver Prozess“. Die Bedeutung von Lesen und Schreiben (Intensität des Leseverhaltens, Befürwortung von Schriftsprachlichkeit durch Eliten) hat in Deutschland nicht abgenommen. „Die mit der Schrift gegebene Möglichkeit der Distanzierung ist das Fundament des geistigen Austauschs unserer Kultur.“</i>
<i>These2</i>	<i>Eine Veränderung der traditionell an Schulen vermittelten Kulturtechniken wäre nur als „Horrorzenario“ vorstellbar „Uns ist allerdings die Gefahr eines Verlustes dieser Kulturtechniken bewusst geworden, so dass wir noch engagierter zur Verteidigung dieser Techniken sind: Jedes Kind muss Lesen, Rechnen und Schreiben lernen und dies ist die Aufgabe eines allgemeinen Bildungssystems.“</i>
<b>B3 „Leistungsbewertung“:</b> Die AG hält an ihrer These fest, schlägt aber eine zeitliche Eingrenzung vor.	
<i>These 1</i>	<i>Es ist nach unserer Auffassung äußerst schwierig bis unmöglich, in einem Schulsystem ohne eine Form von Bewertung auszukommen.</i>
<i>Befunde</i>	<i>Historisch zeigt sich Leistungsbewertung schon im 16. Jahrhundert als leistungsabhängige Zuweisung von Sitzplätzen im Klassenzimmer, aber auch als nicht allgemein verbindliche und nicht formalisierte Praxis. International zeigt das Beispiel Norwegen, die Möglichkeit des Verzichts auf Benotungen bis zur 8. Klassenstufe. Waldorfschulen geben Schülern zwar Rückmeldungen über „Epochenhefte“ und führen in höheren Klassenstufen Noten ein. Allerdings wird der Begriff „Bewertung“ abgelehnt, da mit den Rückmeldungen den Schülern kein fester Wert anhand einer objektiven Bewertungsskala zugeschrieben wird.</i>
<i>These2</i>	<i>Aus heutiger Sicht in Bezug auf Deutschland und andere Industrienationen scheint Schule ohne Bewertung tatsächlich nicht (mehr) existieren zu können. So wird auch in einer Waldorfschule, welche von sich behauptet, ohne Bewertung auszukommen, mit so genannten „Epochenheften“ ebenfalls eine Art von Bewertung vorgenommen.</i>

Im Ergebnis ihrer Recherchen ziehen zwei der neun Arbeitsgruppen ihre Ausgangsthese zurück bzw. modifizieren sie grundsätzlich und fünf Arbeitsgruppen halten mehr oder weniger umfangreiche Eingrenzungen für erforderlich. Während eine AG (Fächerhierarchie), die auch nicht im Reader dokumentiert wurde, bisher noch generell zu keiner Schlussreflexion gekommen ist, schlussfolgert eine letzte AG (Kulturtechniken) aus den faktischen und hypothetischen Eingrenzungen ihrer Ursprungsthese, dass es umso mehr Aufgabe von Schule sei, solchen gesellschaftlich-kulturell destruktiven Entwicklungstendenzen aktiv entgegen zu treten. Insofern dokumentieren sich in den AG-Texten zumindest Lernprozesse der Studierenden, wenn man die vorgelegten Texte mit ihren veränderten Argumentation als zureichende Indizien dafür nimmt.

Aber auch für allgemeine Diskussionen zur Schulorganisation und Schulreform ergeben sich aus den AG-Arbeiten wichtige Hinweise. Zuallererst ist festzuhalten, dass beim Thema „Schulpflicht“ nicht - länger - von einer quasi unangreifbaren Unflexibilität der aktuell deutschlandweit noch fest etablierten Praxis ausgegangen werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler vom 6. bis zum 18. Lebensjahr (1. bis 12 oder 13. Jahrgangsstufe) zum hauptzeitlichen Besuch von öffentlichen Schulen, Berufsschule (vollzeitlichen oder im dualen System) oder staatlich anerkannten Ersatzschulen verpflichtet sind. Mag eine solche staatlich gesetzte Definition, der in den Biographien der nachwachsenden Generation für

Bildung vorzusehenden Lebenszeit, weiterhin bestehen bleiben und als Orientierungs- und Schutzvorgabe notwendig sein, so erscheint der Zwang zum außerfamiliären Schulbesuch zumindest hochgradig angreifbar. Internationale Beispiele einer Öffnung der Schulpflicht zu einer Bildungspflicht, hartnäckige Widerstände engagierte Eltern, die das (geistig-moralische Wohl) ihrer Kinder im örtlich verfügbaren Schulangebot als gefährdet ansehen, oder auch die zunehmend praktikablen Möglichkeiten einer hauptsächlichen Betreuung von Schülerinnen und Schülern über das Internet (Online-Lernplattformen, Videokonferenzen etc.) hinterfragen und delegitimieren die traditionelle und verfestigte Praxis zusehends. Zwar ist eine Abschaffung der deutschen Schulpflicht noch keineswegs gesichert und sind entsprechende politische Mehrheiten aktuell noch nirgendwo erkennbar. Ihre Abschaffung als unwahrscheinlich oder unmöglich zu kennzeichnen, ist inzwischen aber ebenso keine haltbare Beobachterposition mehr.

Ähnlich verhält es sich mit der nahezu klassischen Diagnose, die dreigliedrige Schulstruktur wäre in Deutschland nicht abschaffbar. Die Arbeit der entsprechenden AG war letztlich zwar nicht umfassend genug und nicht inhaltlich ausreichend, um im Reader dokumentiert zu werden, dennoch sind ihre Befunde zumindest kurz zu erwähnen. Einerseits kennzeichnen sie die deutsche Debatte zur Dreigliedrigkeit als eine begrifflich weitgehend unsauber geführte Diskussion. Eine reine Dreigliedrigkeit - bestehend aus lediglich drei parallelen Bildungsgängen in der Sekundarstufe I existierte in Deutschland historisch wenn, dann nur für eine kurze Zeit und wenn man die Förder- bzw. Sonderschulen aus der Betrachtung ausblendet. Zudem etabliert sich - unabhängig von der Gesamtschulentwicklung - spätestens seit den 1990er Jahren eine alternative zweigliedrige Schulstruktur in der Bundesrepublik bestehend aus dem Gymnasium und einer anderen Schulform, die die Bildungsgänge der Real- und Hauptschule integriert. Ursprünglich vor allem in den neuen (ostdeutschen) Bundesländern sind entsprechende schulstrukturelle Lösungen inzwischen auch in den alten Bundesländern verbreitet - als generelle oder parallele Modelle oder als Schulversuche. Einheitsschulsysteme - um die ideologische Kontrastkategorie heranzuziehen - finden sich im internationalen Vergleich ebenso nur mit spezifischen zeitlichen Eingrenzungen. Ab einer bestimmten - nur bedingt flexiblen - Altersstufe finden sich auch in anderen Schulsystemen anderer Nationen interessen- und leistungsbezogenen Ausdifferenzierungen von weiterführenden Bildungsgängen. In Deutschland sind im Vergleich „nur“ der frühe Zeitpunkt der Differenzierung, das finale statt elektive Auswahlprinzip (s. Fend 2008)<sup>282</sup> und die standardisierte zertifizierte individuelle Schülerleistung (statt Interesse oder Elternwille) als das dominante Allokationskriterium bemerkenswert. Diese auf der begrifflichen Ebene notwendig erscheinenden Klarstellungen gegenüber dem öffentlich und politisch dominanten Sprachgebrauch sind schon für sich bemerkenswert. Sie verweisen auf die weitbestehende Ideologisierung und empirische Verblendung einer Schulstrukturdebatte, die gerade deswegen in Gefahr läuft an den gesellschaftlichen, pragmatischen und örtlichen Handlungsbedarf vorbeizugehen. In den Recherchen der AG „Dreigliedrigkeit“ wurden die zurückgehenden Schülerzahlen als aktueller Motor einer politisch veränderten Interessenlage herausgestellt, bei dem die Erhaltung einer finanzierbaren flächendeckenden und wohnortnahen Schulstruktur gegenüber der Tradition von abgegrenzten Bildungsgängen der Haupt- und Realschule einen höheren Stellenwert erhält.

Auch die Eingrenzungen der Ursprungsthese, die die AGs nach ihren Recherchen vornahmen, verdienen eine Beachtung. Mehrheitlich handelt es sich um Abstrahierungen der ursprünglich diskutierten Schulorganisationsmerkmale. So sieht es die AG A1 „Lehrkräfte“ im Nachhinein als wichtig an, stärker zwischen der weitgehend inflexiblen Rolle des Lehrers und den variablen Formen der Ausübung dieser Rolle zu unterscheiden. Sowohl für die kommunikative Zurückhaltung oder temporäre Ersetzung des Lehrers in der Unterrichtssituation können sie Beispiele vorbringen, als auch für die historische Wandelbarkeit der

---

<sup>282</sup> Fend, H. (2008): *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lehreraufgaben abhängig von dem politischen System in das Schule jeweils eingebunden ist. In einer weiteren - nicht in den Reader aufgenommenen- Recherche beschäftigten sich die Studierende z.B. mit den unterschiedlichen Erziehungs- und Indoktrinationsaufgaben von Schulen und Lehrkräften in Demokratien und Diktaturen. Ähnlich zwischen abstrakten Prinzip und Form unterscheiden auch die zwei AGs, die sich mit dem Thema „Leistungsbeurteilung“ auseinander setzten und die AG „Lehrpläne“. Während Benotungsformen, Verwendungen und Konsequenzen aus den Bewertungen als unterschiedlich möglich vorgestellt werden, bleibt das Prinzip, dass in Schule bewertet wird, unangetastet. Selbst ein möglicherweise grundsätzliches Gegenargument wird von der AG B3 zurückgewiesen, dass nämlich Bewertung begrifflich mit der Intention eines Bewerter zu tun hat, jemand oder etwas anderem einen „Wert zuweisen.“ Ein Fehlen einer solchen Intention würde dann eine individuelle Rückmeldung von einem Lehrer an einen Schüler nicht als Bewertung erscheinen, weil sie - unabhängig davon, was der Schüler darin liest - nicht so gemeint gewesen sei. Wie gesagt, die AG B3 folgt diesem Argument nicht, warum wird allerdings nicht eindeutig herausgestellt. Die AG „Lehrpläne“ erkennt schließlich in den impliziten Curricula von Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen funktionale Äquivalente zu den klassischen fachbezogenen Lehrplänen. Während sich der Detailgrad von Lehrplänen stark zurücknehmen lässt, bleibt die staatliche Gesamtverantwortung für die Sicherung eines gemeinsamen basalen Wissensbestandes der nachwachsenden Bevölkerung über Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen gewährleistet, die neben konkreten Lehrinhalten auch eine grundlegende Ordnungs- bzw. Fachstruktur von Wissensdomänen fixieren.

Die zwei Arbeitsgruppen „SchulleiterIn“ („Schulinterne Hierarchien“) und „Kulturtechniken“ nutzen die Recherchebefunde hingegen weniger zu einer Revision der Ursprungsthese, sondern zu einer pragmatischen bzw. normativen Wendung ins „Dennoch“. So zeigten die internationalen Recherchen zu den schulinternen Managementstrukturen eine solche Vielfalt von Organisationsmöglichkeiten auf, dass die Invarianzthese „Es muss immer EINEN Schulleiter pro Schule geben“ als widerlegt anzusehen ist. Mit Verweis auf die dominanten aktuellen Diskussionen in Deutschland, die innerschulische Gestaltungsverantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter auszuweiten, hält AG dennoch an ihrer Anfangsthese fest - und verletzt damit - bewusst - den auf überzeitliche und überregionale Gültigkeit zielende Arbeitsauftrag. Bei der AG „Kulturtechniken“ hatten die Recherchen keineswegs zu einer vergleichbar grundlegenden Infragestellung der Ausgangsthese geführt. Dass Schule in Lesen, Schreiben und Rechnen einführen muss, konnte durch die vorgelegten Recherchen nicht widerlegt werden - allerdings wurden einzelne Bereiche zumindest sichtbar, in denen Ersetzungen oder wenigstens Ergänzungen schulischer Leistungen durch Familien oder Lernmedien möglich scheinen. Vorstellbar - wenn auch momentan noch nicht sichtbar - war aber eine Veränderung der gesellschaftstragenden Kulturtechniken, die zwar nicht den Vermittlungsauftrag aber die konkreten Vermittlungsgegenstände von Schule tangieren würden. Insbesondere eine Bedeutungsminderung der vorherrschenden Schriftkultur durch die audio-visuellen und auf Symbolen statt Schriftzeichen beruhenden Kommunikationsmedien schien möglich, wurde aber durch die AG als eine mögliche Gefährdung der kulturellen Grundlagen der Gesellschaft gewertet, der Schule - gerade Schule - aktiv entgegenarbeiten müsse.

Keine abschließende Reflexion ihrer Arbeit legte die AG A8 „Fächerhierarchie“ vor, vor allem deswegen, weil ihre Recherchen überwiegend zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis kamen. Womöglich ist es aber gerade dieses Scheitern, das auf grundlegende Schwierigkeiten des AG-Themas verweist: nämlich eine Hierarchisierung von schulischen Themen in mehr oder wenig intensiv unterrichtete und für Zeugnisse und Berechtigungen wichtige Fächer festzustellen. Oberflächlich betrachtet scheinen Stundentafeln, Versetzungsregelungen und (unterschiedlich beschränkte) Wahl- und Ausgleichsmöglichkeiten zwischen einzelnen Fächern eine Unterteilung in wichtige und unwichtige zu unterstützen. Bestimmte Vermittlungsgegenstände - die Muttersprache, Mathematik und eine erste Fremdsprache -

werden üblicherweise kontinuierlicher und umfänglicher unterrichtet und sind mit höheren - standardisierteren - Prüfungsanforderungen verbunden (schriftliche Fächer, regelmäßig getestet in Lernstandserhebungen und zentralen Prüfungen). Schwierig wird es jedoch, wenn man versucht aus der faktisch sichtbaren Bedeutung einzelner Kernthemen abzuleiten, dass andere Themen bzw. Fächer unwichtig, zu vernachlässigen oder ersetzbar wären. So zitierte eines der Rechercheteams der AG „Fächerhierarchie“ z.B. den österreichischen Bildungsforscher Georg Hans Neuweg nach einem Aufsatz von Herbert Altrichter und Peter Posch.<sup>283</sup> In der Diskussion zu Bildungsstandards in Österreich merkt Neuweg an, dass Schulen „auch ‚überschießende Qualifikationen‘ produzieren (müssten - M.R.), die Innovationen und die notwendige Weiterentwicklung der Gesellschaft ermöglichen.“<sup>284</sup>

Dies verweist auf eine besondere Schutz- und Vermittlungsfunktion der Schule auch für Wissens- und Tätigkeitsbereiche, die nicht eindeutig nützlich - gesellschaftlich oder auch individuell sofort und direkt verwertbar - sind. Vor allem wird so die Hierarchiesymbolik in ihrer Anwendung auf Wissensinhalte fragwürdig. Eher wäre architektonisch von einer Reihe fundamentaler Fächer und einer Vielfalt von aufbauenden, erweiternden und ergänzenden Studienmöglichkeiten zu sprechen. Letztlich wäre auch die Annahme zu hinterfragen, dass sich die in Schule vermittelten Bildungsziele notwendig in einer relativ unflexiblen Fachstruktur niederschlagen müssen, zu nachhaltig wird sich um fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsgestaltungen bemüht (wenn auch nur mäßig erfolgreich) oder stehen aktuell gesellschaftliche hochbedeutsame Lernfelder und Themen wie „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ geradezu in Kontrast zu einer Zergliederung von Wissensbereichen. Ist so das Fragen nach einer Fächerhierarchie von vornherein ein Fehler gewesen - ähnlich wie das Fragen nach der Dreigliedrigkeit - das Thema der anderen „gescheiterten“ AG - sich als schon begrifflich falsch und unscharf erwies?

Noch in einem weiteren Bereich ergeben sich Erkenntnisgewinne bzw. Vorarbeiten zu weiterführenden Studien. Die AG-Berichte liefern nicht nur aktuelles Material und Reflexionen zur empirischen Tragfähigkeit von Thesen zur Unveränderlichkeit von Organisationsmerkmalen von Schule, sie stellen auch eine „Fundgrube“ von Begründungen für die Gültigkeit der Invarianzthesen dar. Auch diese können hier im Einzelnen nicht wieder gegeben werden.

Mit Tabelle 10.3 versuche ich dennoch einen grob ordnenden Überblick über die Bedeutung verschiedener Argumentationsmuster in den AG-Darstellungen. Ich greife dabei auf die vier Begründungsansätze der Invarianz der Schulorganisation zurück, die in Kapitel 1 (Abschnitt 1.3) ausführlich besprochen wurden:<sup>285</sup>

- a) Schulmanagement, d.h. Anforderungen der Gewährleistung massenhafter Unterrichtung der nachwachsenden Generation (Zeitmanagement, Führungs- und Verantwortungsstrukturen)
- b) Gesellschaftliche Leistungen (Funktionen) von Schule wie Enkulturation, Qualifizierung, Allokation und Integration
- c) Historisch gewachsene oder aus den umfassenden gesellschaftlichen Normsetzungen ergebende institutionelle Regeln von Schule (z.B. Leistungsorientierung)

---

<sup>283</sup> Altrichter, H. & Posch, P (2004): Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. In *Journal für schulentwicklung*, 8 (2004) 4, S. 29-38. Online: <http://community.ph-linz.at/download.php?id=197322&-folder=33526> (Stand 17.03.2009)

<sup>284</sup> ebd., S. 7 (Online-Version)

<sup>285</sup> Richtiger wäre es von drei besprochenen Begründungsansätzen zuzusprechen, da bei den institutionellen Regeln nicht streng zwischen solchen unterschieden wurde, die sich aus der gesellschaftlichen Einbettung von Schule z.B. in eine moderne, meriokratische, liberale und demokratische Gesellschaft ergeben (Ansatz c), und solchen, die aus den Besonderheiten der pädagogischen Handlungssituation bzw. des pädagogischen Arbeitsauftrages erwachsen (Ansatz d). Hier müssten, meiner Ansicht nach, die Darstellungen von Leschinsky & Cortina 2008, auf die sich im Abschnitt 1.3.4 wesentlich gestützt wurde, noch tiefergehend analytisch aufgearbeitet werden.

- d) Sich aus den Besonderheiten der pädagogischen Arbeitsauftrages ergebenden Prinzipien des pädagogischen Geschäfts (z.B.: Reflexionsorientierung, künstlich-stellvertretende Lernarrangements).

Tabelle 10.3 gibt meine Wahrnehmungen wieder, inwieweit die entsprechenden Begründungsansätze in den AG-Darstellungen als wesentliche Referenzen für die Einschätzung herangezogen werden, dass der untersuchte Organisationsaspekt wahrscheinlich invariant ist. Heuristisch gehe ich davon aus, dass je umfänglicher ein schulischer Gestaltungsaspekt in den verschiedenen Begründungsansätzen Unterstützung findet, er umso unveränderlicher und stabiler sein dürfte. Umgekehrt ergibt sich bei Organisationsaspekten, deren Invarianz sich - für die Studierenden - „nur“ auf spezifische Begründungsansätze stützt, entweder eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Invarianzthese zurückgewiesen werden kann - oder ein vertiefender Untersuchungsbedarf, inwieweit andere Begründungsansätze ebenfalls eine Rolle spielen bzw. ob es möglich ist, dass sich schon aus einem Begründungsansatz (und wenn ja, aus welchen) die Invarianz des Organisationsaspekts ergeben könnte.

Tabelle 10.3: Bedeutung von einzelnen Begründungsansätzen in den AG-Argumentationen

AGs	Management	Funktion	Institution	Pädagogik
A1 „LehrerIn“	Organisation von Lernprozessen, Verantwortungsträger, Kontaktperson, Gewährleistung individueller Beurteilung	Sicherung der Vermittlung und Aneignung von Lehrplänen, Angemessene Beurteilung, Rollenvielfalt	Scheinbar „natürliche“ Gegebenheit	Notwendige Interaktivität und Situativität des Lernens, Professionalität
A2 „SchulleiterIn“	Verantwortung in der Koordination von Makro- und Mikroebene des Schulsystems / für inner-schulische Abläufe	?	Aktuelle politische Präferenz der Schulentwicklung	<u>Ambivalent</u> : Autonomie-Paritäts-Muster
A3 „Schulpflicht“	?	Integration, Qualifikation	Langjährig institutionalisiert	Systemerhaltende Bedeutung
A4 „Lehrpläne“	Ordnung von Wissensdomänen, Klarstellung von Vermittlungs- und Prüfungsinhalten, Entlastungsfunktion	Qualifikation, Enkulturation	Durch kulturelle und wissenschaftliche Tradition bestimmt, Vergleichbarkeit (Universalität)	<u>Nein</u> : Individuelle Lerninteressen stehen zurück (Montessori)
A5 „Benotung“	Planungs- und Entscheidungsgrundlage, Kommunikationsmedium	Selektion/Allokation	Zweckorientiertes Lernen	Information, Gedächtnis des Systems, Motivation
A8 „Fächerhierarchie“	Ordnung von Wissensdomänen, Entlastungsfunktion, Vergleichbarkeit	Qualifikation	Universalität	?
B1 „Dreigliedrigkeit“	<u>Ambivalent</u> : Planung des Schulangebots, Normierung von Abschlüssen und Berechtigungen	<u>z.T. ambivalent</u> : Qualifikation, Allokation, Integration	Historisch gewachsene Struktur (soziale Ordnung)	<u>Ambivalent</u> : Förderungsmöglichkeiten
B2 „Kulturtechniken“	Staatliche Kontrolle über basalen Wissenserwerb	Enkulturation / Qualifikation	Schule als Ersatzort für familiales, implizites Lernen, Schriftlichkeit als kulturelle Basis	Kulturtechniken als menschliche Besonderheit, Situativität-Interaktivität des Lernens
B3 „Leistungsbewertung“	Einheitlichkeit, Kontroll- und Berichtsfunktion, Information	Selektion/Allokation, Vorbereitung auf Leistungsdruck	Vorbereitung auf Leistungsdruck, Vergleichbarkeit (Universalität)	Prägen Selbsteinschätzung & Selbstwahrnehmung, Motivation

Mehrheitlich, so wird in Tabelle 10.3 sichtbar, finden sich in den AG-Texten vielseitige umfassende Begründungen für die Invarianz der untersuchten Schulorganisationsaspekte. Nur in den Reflexionen der AG A2 „SchulleiterIn“ (Innerschulische Hierarchien) findet sich eine - auf die Managementfunktionen der SchulleiterInnen - eng geführte Argumentationslinie, während direkte Verknüpfungen mit gesellschaftlichen Funktionen von Schule oder pädagogischen Prinzipien nicht oder höchstens ambivalent hervortreten.<sup>286</sup> Als weiteren (institut-

<sup>286</sup> Die Einordnung des Autonomie-Paritäts-Muster als ein pädagogisches Prinzip ist sicherlich streitbar und auch nicht aus der entsprechenden AG-Recherche abgeleitet (Abschnitt 4.2.1). Gemeint ist hier die systemische Rückverwiesenheit des professionellen Handelns von PädagogInnen auf Interaktionssituationen, die nicht organisatorisch (technologisch) vollständig kontrolliert werden können und deswegen immer ris-

onellen) Begründungsansatz, konnte ich lediglich den Verweis auf aktuelle schulpolitische und wissenschaftliche Debatten und Überzeugungen einordnen, dass die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit stark von einer auf eine hauptverantwortliche Person konzentrierten kompetenten Führung innerhalb der einzelnen Schulen abhängig ist. Insofern ist weitgehend Widerlegung der Invarianzthese von der Notwendigkeit EINES Schulleiters pro Schule und ihre zeitlich-räumliche Begrenzung auf eine aktuell in Deutschland dominanten Ideologie wenig überraschend. Auch bei der anderen durch die AG-Recherchen widerlegten Invarianzthese (Unabschaffbarkeit der dreigliedrigen Schulstruktur) wird ihre Angreifbarkeit schon im Hinblick auf die Begründungsansätze deutlich.

Außer dem Umstand, dass es sich bei der „Dreigliedrigkeit“ um eine historisch gewachsene und institutionell (z.B. in Abschlüssen) verfestigten Struktur des deutschen Bildungswesens in der Sekundarstufe I handelt, blieben die Argumente in allen anderen Begründungsansätzen niemals unwidersprochen. Zwar bezweckt die Differenzierung der Schülerinnen nach Bildungsgängen womöglich ihre individuell angemessenere Förderung. Ob dies aber gerade durch die dreigliedrige Schulstruktur erreicht wird, ist zumindest ambivalent einzuschätzen. Ähnlich verhält es sich mit der Funktionalität der dreigliedrigen Schulstruktur für die Allokation von Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen beruflichen und sozialen Positionen bzw. für die Legitimation dieser beruflichen und sozialen Differenzen, wenn Hauptschulabschlüsse nicht als individuell attraktive und angemessene Lebenslauforientierung und Rollenzuweisung erlebt werden können, sondern nur noch als biographische Sackgasse. Gerade die von der AG erfolgreich abgeschlossene Recherche zur Schulstrukturdiskussion im Bundesland Brandenburg hat schließlich darauf verwiesen, dass eine frühe und vielfältige äußerliche Differenzierung von Bildungsgängen ein umfangreicheres örtliches Schulangebot impliziert und somit - in dünn besiedelten Flächenländern - systematisch zu einem höheren Investitionsbedarf führt. So wird zumindest die politische Angreifbarkeit und legitimatorische Instabilität des deutschen dreigliedrigen Schulsystems anschaulich - unabhängig davon, dass wie oben schon ausgeführt, die Begrifflichkeit selbst und zunehmend fragwürdig ist.

Einzelne Begründungsansätze fehlen in den AG-Argumentationen zur „Schulpflicht“ (hier blieb die Bedeutung für das Management von Schule unbenannt), zu „Lehrplänen“ und zur „Fächerhierarchie“. Bei letzteren fehlte jeweils ein Verweis auf explizite pädagogisches Erfordernis. In den Recherchen zu „Lehrplänen“ wurde sogar - mit Bezug auf Maria Montessoris Erziehungsphilosophie - die Eignung von Lehrplänen als Hilfestellung und Orientierung von individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen bestritten.

Allerdings kann das Fehlen von Argumenten zu einzelnen Begründungsansätzen höchstens als Indiz für ihre begrenzte Offensichtlichkeit herangezogen werden, nicht selbst schon als Beleg, dass solche Begründungsansätze wirklich nicht existieren. Schließlich waren die Studierenden weder systematisch dazu aufgefordert, diese Begründungsansätze in ihren Invarianzthesen zu reflektieren, noch können die - mehr oder weniger tiefgründigen und ausführlichen - AG-Arbeiten kaum als abschließender Befund genommen werden. So ließe sich für Lehrpläne oder auch für ihre Unterteilung in Fächer und Fachbereichen pädagogisch argumentieren, dass Lernprozesse, wenn sie explizit als solche gestaltet werden, zu Auswahl sowie zur sachlichen und zeitlichen Ordnung von Lerngegenständen gezwungen sind, an denen sich besonders gut bestimmte Erfahrungen sammeln lassen, die angesichts eines voraussehbaren - für bestimmte Entwicklungsphasen typischen - individuellen Lerninteres-

---

kant bleiben. Deswegen ist Unterricht innerhalb der Organisation Schule immer eine Sondersituation, in denen die verantwortlichen Lehrkräfte geschützt vor beständiger Aufsicht und Anweisungen (autonom) agieren können. Die Paritätsannahme der Professionellen verstärkt die garantierte Autonomie nicht nur gegenüber organisatorisch-hierarchischen, sondern auch kollegialen Anfragen und Eingriffen. Das Unterricht schwierig ist, nicht immer - nicht vollständig - gelingt - und dass sich hierin Lehrkräfte nicht unterscheiden, ist eine notwendige Basis gelingender (akzeptanzreproduzierender) Kommunikation und Kooperation in schulischen Kollegien.

ses oder eines allgemeingültigen Ideals umfassender (allseitiger) menschlicher Gebildetheit als wesentlich erscheinen.

Andererseits können die von den AGs benannten Argumente ebenso wenig abschließende Gültigkeit beanspruchen, so dass auch eine textliche Besetzung aller Begründungsansätze bei einem Schulorganisationsaspekt keineswegs bedeuten muss, dass diese vielschichtige Stützung der Invarianzthese einer näheren Prüfung wirklich stand hält.

Beim Thema „Schulpflicht“ wäre z.B. das systemtheoretische Argument zu hinterfragen, dass sie notwendig sei, um das Erziehungssystem als funktional differenziertes gesellschaftliches Teilsystem zu stabilisieren. Begriffarchitektonisch scheint dies zumindest problematisch: Wird hier doch aus einer rechtlichen fixierten und staatliche exekutierten - organisatorischen - Zwangsinklusion der gesamten nachwachsenden Generation in Schule auf die institutionelle Kontinuität des Schulwesens rückgeschlossen.

Meiner Ansicht nach<sup>287</sup> sind die Systemtypen „Organisation“ und „Gesellschaft/gesellschaftliches Teilsystem“ (und „Interaktion“) analytisch möglichst getrennt zu behandeln, um darauf aufbauend ihr Wechselverhältnis (ihre Interdependenz) beobachten zu können. So ist sicherlich die staatliche (Durch - ) Setzung einer allgemeinen Schulpflicht mit dafür prägend, dass sich eine selbstständige und sich selbst kontinuierende Kommunikation über Bildung und Erziehung als individuelle und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe herausbilden und stabilisieren konnte. Die Inklusion in dieses autonome pädagogische Sprachspiel der Gesellschaft erfolgt dabei nicht über eine zwangsweise Beschulung, sondern tiefer liegend über die Verankerung und Teilhabe an der Überzeugung (dem Sinn), dass eine beständige bewusste Erziehungs- und Bildungsanstrengung notwendig ist und zielgerichtete familiäre Aufmerksamkeit, organisatorische Strukturen, wissenschaftliche Reflexion und politische Rahmensetzungen bedarf.

Anders gesagt, die Teilhabe am Erziehungssystem, an seinen Kommunikationen als auch an dem ihm mehrheitlich zuzurechnenden Organisationen und Interaktionen, ist keine Entscheidung, die politisch-rechtlich getroffen und angewendet werden muss, sondern eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit des Lebens in der modernen Gesellschaft. „Man“ weiß, dass es wichtig ist und besonderer - pädagogischer - Anstrengungen bedarf, sich (und andere) zu erziehen und zu bilden.<sup>288</sup> Die Elternrolle ist nicht nebenher oder nur aus dem Bauch zu bewältigen - die Kinder verfehlen ansonsten ihre Möglichkeiten oder entwickeln sich zu Tyrannen.

Dass Erziehung und Bildung nicht nur implizit in Familien, über soziale Kontakten oder „on the job“ stattfindet, sondern einen Eintritt in explizit dafür geschaffene organisatorische Strukturen und eine explizite zielgerichtete professionelle Unterstützung braucht, ist inzwischen nahezu selbstverständlich. Es bedarf der Schule, den Lehrgang oder den Lehrer/Trainer/Moderator für ein erfolgsversprechendes Lernen - ebenso wie eine Teilnahmebescheinigung, ein Zertifikat oder Zeugnis notwendig sind, um einen erfolgreichen Bildungsprozess zu beglaubigen. Angesichts dieser umfassenden gesellschaftlichen Verankerung der Sinnhaftigkeit von Erziehung und Bildung scheint eine allgemeine Schulpflicht mit

---

<sup>287</sup> Die folgende Argumentation bezieht sich auf Begrifflichkeiten und Thesen der Systemtheorie Niklas Luhmanns, ohne diese hier selbst zu entfalten - und die durchaus bestehenden Umdeutungen und Abweichungen systematisch herzuleiten und auszuweisen. Dies wäre an anderer Stelle - in einem ewigenständigen Aufsatz zu leisten: Die folgende Argumentation ist als früher Entwurf dazu zu lesen.

<sup>288</sup> Dieses „Man“ ist hier als mein (hilfloser) Versuch zu sehen, mit den Verbalisierungs-Schwierigkeiten der Luhmannschen Systemtheorie umzugehen. Individuen/Menschen werden in ihr nicht als Elemente bzw. Mitglieder sozialer Systeme konzipiert, können so auch weder körperlich - noch geistig in Gesellschaft inkludiert werden. Inklusion bezieht sich nicht auf eine individuelle Teilhabe von bestimmten Personen, sondern auf die Möglichkeit kognitiver Systeme (Menschen) mit ihren „Nachrichten“ an bestimmten gesellschaftlichen Kommunikationen z.B. im Medium der „Erziehung/Bildung“ oder des „Geldes“ teilzuhaben. Universale Inklusion meint dann, dass es keine prinzipiellen Zugangsbarrieren zu diesen Kommunikationen gibt, jedes kognitive System ist - egal wie alt, wie reich oder klug - „zugangsberechtigt“.

ihrem Zwangscharakter gar nicht (mehr) notwendig. Die Eltern würden (mehrheitlich) ihre Kinder auch so zur Schule schicken und würden sich persönlich dafür engagieren, dass der zeitliche und organisatorische Freiraum der Schule für individuelle Bildungsprozesse ihrer Kinder bietet, möglichst umfänglich erhalten bleibt und höchstens pädagogisch-curricular optimiert wird. Erhellend dürfte insbesondere der Kontrast zu den frühneuzeitlichen Schwierigkeiten der Durchsetzung der Schulpflicht sein, die wesentlich mit der mangelnden gesellschaftlichen Einsicht zu tun hatten, dass es einer besonderen zweckgerichteten Freistellung der nachwachsenden Generation von anderen Arbeiten braucht, um sie außerfamiliär in die gesellschaftlichen Überzeugungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuüben. Heute erscheint dies selbstverständlich akzeptiert. Vielleicht ist die international verbreitete Ersetzung der Schulpflicht durch eine Bildungspflicht gerade eine Reflexion auf diese veränderten staatliche Notwendigkeit den regelmäßigen Schulbesuch gegen anderslautende Interessen durchzusetzen und zu etablieren?

Selbst so umfänglich und intensiv begründete Organisationsaspekte wie die scheinbar notwendige Existenz von Lehrkräften in Schule sind mit den von den AGs ausgewiesenen Begründungsansätzen keineswegs endgültig in ihrer Invarianz plausibilisiert. Zumindest bieten die vorgebrachten Argumente produktive Ansatzpunkte zu weiteren Konkretisierungen und Spezifizierungen des Gegenstandes.

Kurz ausführen möchte ich dies anhand des Arguments, Lehrkräfte seien in Schule pädagogisch unverzichtbar, da die zielgerichtete Förderung von Lernprozessen die individuelle, emphatische Begleitung der Lernenden durch dazu befähigte professionelle Lehrkräfte braucht. Wie die Recherchen der AG A1 selbst aufzeigen (s. v.a. Abschnitt 3.2.3) ist dennoch eine (begrenzte) Ersetzung von Lehrpersonen durch Lehrmedien möglich, sobald es sich bei den Lernanforderungen um weitgehend reproduzierendes Aneignen von fest stehenden Wissensinhalten oder das Einüben und Trainieren klar umrissener Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt.

Notwendig für diese Mechanisierungschancen scheint, dass die richtigen Lernergebnisse, Lernfehler, Fehlerquellen und wirksame Hilfestellungen gut voraussehbar bzw. bestimmbar sind. Sobald es beim Lernen um hingegen um ein individuell-kreatives Aneignen und reflexive Durchdringen komplexer Sachverhalte und Verhaltensweisen geht, scheint die Technisierbarkeit von Lernprozessen an ihre Grenzen zu stoßen und dürfte eine persönliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden erforderlich sein. Ähnlich ließen sich dann auch die Grenzen der Ersetzbarkeit professioneller (akademisch vorgebildeter) Lehrkräfte durch Verfahren des Peer-Teachings (SchülerInnen unterrichten SchülerInnen) bestimmen. Sobald Aneignungsprozesse so fehleranfällig bzw. anspruchsvoll sind, dass ihre Unterstützung selbst eine tiefgreifend-vielseitige Durchdringung und Reflexion des Lerngegenstands und eine enge, individuell-emphatische Begleitung der Lernbemühungen voraussetzt, ist ein „laienhafter“ Unterricht wahrscheinlich wenig effektiv.

Die Notwendigkeit fachlich und pädagogisch vorgebildeter Lehrkräfte scheint so abhängig von den Vermittlungsansprüchen schulisch zu gewählter Bildung und Erziehung. Je höher, umfassender und differenzierter die Ansprüche, umso weniger kann die Organisation von Lernprozessen durch nur temporär anwesende Lehrkräfte oder auch einzelne Lehrkräfte verantwortet werden, die alle Lerngegenstände zugleich und gleichermaßen beherrschen sollen. Dass es einigen Alternativschulen gelingt, weitgehend ohne formalisierten Unterricht oder kontinuierlich anwesende Lehrkräfte auszukommen, dürfte so mit der Individualisierung der verfolgten Lernziele bzw. mit einem zeitlich begrenzten, instrumentellen teaching to the test in den Abschlussklassen zusammenhängen.

Dennoch bleibt die Frage der genauen Grenzziehung virulent, ab wann eine Technisierung / Medialisierung oder auch eine individuelle Selbstbestimmung der Lernprozesse dazu führt, dass die gewünschten Lernziele nicht oder nur schwer erreicht werden können. Anschaulich werden die Schwierigkeiten einer solchen Entscheidung, wenn man nicht einzelne

Computerprogramme als implizites Referenzbeispiel für Lehrmedien heranzieht, sondern Bücher oder die alltägliche Vielzahl parallel nutzbarer Zugänge zu Informationen und Hilfestellungen. Dass man in einer intensiven Auseinandersetzung mit – anspruchsvollen, klug aufbereiteten und sprachlich brillanten – Büchern mindestens ebenso viel Lernen kann wie im Unterricht ist eine in der westlichen schriftbasierten Kultur grundlegende Vorstellung. Platon kann durch seine hinterlassenen Schriften noch heute ein wertvoller Gesprächspartner sein. Systemtheorie kann man sich selbstverständlich auch aneignen, wenn man sich mit entsprechenden Zeitschriftenartikeln, Handbüchern und Originalwerken beschäftigt – und sich dabei vor zu schnellen und zu festen Überzeugungen hütet, dass das eigene Verständnis schon ausreicht. Auch haben die Fülle der öffentlich zugänglichen Informationen und die didaktische Qualität der medialen Informationsaufbereitung deutlich zugenommen, erst recht durch elektronische Speichermedien, die die Verknüpfung von textbasierten, auditiven und visuellen Präsentationen ermöglichen und über neue Kommunikationsmedien wie Video-Chats und MMS, die die direkte persönliche Face-to-Face-Interaktion mehr und mehr von der leiblichen Anwesenheit der Kommunikationspartner am gleichen Ort unabhängig machen. Die Einmaligkeit und Unersetzbarkeit der interaktiven, didaktischen und diagnostischen Kompetenz spezifisch dafür vorgebildeter und in Schulen organisatorisch zusammengefasster Lehrkräfte ist so zumindest nicht uneindeutig gesichert. Funktionale Äquivalente für den täglichen Schulbesuch und den von Lehrkräften abhängigen Unterricht sind denkbar. Wie realistisch und realisierbar alternative – nicht von hauptverantwortlichen, professionellen Lehrpersonen abhängige – Formen von Schule und Unterricht sind, ist dann weiterführend zu beobachten.

Nur andeuten möchte ich abschließend, die übergreifende Möglichkeit der weiteren vertiefenden analytischen Nutzung und Durchdringung der von den AGs thematisierten Organisationsaspekte von Schule und der jeweils herangezogenen Begründungsansätze. Wichtig scheint es mir, weiterführend noch stärker das Interagieren von Organisationsmerkmalen bzw. Begründungen aufzubereiten. So vermute ich, dass die „Schulpflicht“ als Ausdruck des gesellschaftlichen Inklusionsanspruchs, die gesamten nachwachsenden Generation systematisch und massenhaft zu beschulen, als zentraler Bezugspunkt für die Mehrzahl der untersuchten Schulorganisationsaspekten hervortreten wird. Lehrkräfte sind dann vor allem notwendig, da in dem Massenbetrieb „Schule“ jemanden die Organisationsverantwortung für die per Definition nicht-freiwilligen, mehrheitlich an den Interessen der Einzelnen vorbeigehenden Erziehungs- und Bildungsprozesse übernehmen muss. Jemand – der Lehrer oder die Schule als Organisation – muss definieren, wann unabhängig von individuellen Interessen und Bedarf ein bestimmte Lernphase abgeschlossen und zur nächsten übergegangen wird oder welche Bewertungskriterien und Prüfungsmethoden für Lernfortschritte wann herangezogen werden. Immer wieder, so vermute ich, wird die Reflexion zur Invarianz von Schule auf ihre gesellschaftlichen Funktionen zurückkommen – und zwar als Begrenzung und gesellschaftliche Zweckorientierung individueller Freiheiten und potentieller Entwicklungsmöglichkeiten. Davon abzugrenzen wären vor allem „pädagogische Prinzipien“, die quasi als innere Seite der gesellschaftlichen Funktionserfüllung die Notwendigkeit organisatorischer und professioneller Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit betonen. Womöglich lassen sich bestimmte Leistungen der Schule nicht – wie die Vermittlung und Aneignung bestimmter Wissensbestandteile – direkt erreichen, sondern benötigen einen eigenen spezifisch gestalteten und geschützten Raum des risikogeminderten Experiments, der handlungs- und leistungsdruckentlasteten Reflexion oder der selbstbezüglichen Kreativität?

### *10.1.3 Ausblick*

Schon die Darstellungen auf den vorhergehenden Seiten sollten die Produktivität und Anschlussfähigkeit, der imm Reader vorgelegten Argumentationen und Recherchen aufgewiesen haben. Was hier – abschließend – einzufordern wäre, ist demgegenüber womöglich nur:

- a) eine tiefere theoretisch-systematische Durchdringung, insbesondere in Rückgriff auf andere vorliegende Studien zu einer „Theorie der Schule“ und
- b) die Nutzung der empirischen Anregungen und offen gebliebenen Fragen für weiterführende Untersuchungen.

Dazu muss sich das hier als Seminar entwickelte Untersuchungskonzept sicherlich noch weiter entwickeln. Die notwendigen Recherche- und Analyseschritte sind zumindest angedeutet, im Rahmen dieses Readers und des Seminars, das durch ihn dokumentiert wird, aber selbst nicht zu leisten.

## 10.2 Hochschuldidaktisches Erfolgskonzept?

Das Seminar „Invarianzen der Schulorganisation“ war allerdings nicht nur thematisch als ein exploratives, ergebnisoffenes Forschungsprojekt angelegt. Gleiches trifft auch für das Seminar selbst zu. Es war ein Experiment, in welchem Umfang den Studierenden Eigenverantwortung für ihre eigenen Arbeits- und Lernprozesse übergeben werden kann, und zugleich eine generelle Übersicht und Gesamtverantwortung des Dozenten bestehen bleibt (zum Seminarkonzept s. ausführlich Kapitel 2). Entsprechend wurden den Studierenden - innerhalb einer globalen explorativ auszugestaltenden Fragestellung - umfangreiche zeitliche und inhaltliche Freiheiten gelassen. Zugleich wurden diese Freiheiten aber gerahmt und begrenzt durch die Anforderungen

- in Arbeitsgruppen zu arbeiten,
- gemeinsam erstellte Texte zu bestimmten Terminen und aufgrund differenzierter Arbeitshinweise vorzulegen und nötigenfalls zu überarbeiten,
- diese Texte und die AG-Arbeitsfortschritte auf gemeinsamen Sitzungen von Vertretern aller AGs vorzustellen und zu diskutieren sowie
- die AG-Sitzungen zu protokollieren, Reviews für Texte anderer AGs zu erstellen und an Umfragen des Dozenten teilzunehmen.

Demgegenüber gab es nur drei Präsenzveranstaltungen - zwei zu Beginn, eine zum Ende des Seminars - an denen alle Studierenden teilnehmen mussten.

Grundsätzlich war mit diesem Vorgehen durch den Dozenten akzeptiert, dass er im Seminarverlauf keine differenzierte Kenntnis über individuelle Arbeitsfortschritte oder sogar individuelle Lerngegenstände erhalten könnte - sondern immer „nur“ über AG-Arbeiten und AG-Themen. Generell ist dies aber auch bei klassischen Lehrveranstaltungen mit 70 Studierenden kaum anders möglich. Allerdings kann sich der Dozent in ihnen zumindest die Vorstellung bewahren, dass er über seine Teilnahme, Leitung und Strukturierung der Veranstaltungsthemen und -diskussionen, eine zureichende Sicherheit und einen verlässlichen Einblick in die Lernprozesse der anwesenden Personen hat. Dies war im Seminar „Invarianzen der Schulorganisation“ nicht möglich.

Im folgenden Abschnitt soll es - trotz dieses fehlenden Einblicks in die individuellen Lernprozesse, darum gehen, das Seminarkonzept selbst in seiner Tragfähigkeit zu reflektieren. Basis dieser Darstellungen sind zum einen die Erfahrungen des Dozenten mit dem Seminar - zum anderen werden aber die Daten der Seminarevaluation herangezogen, die per Onlinebefragung und einem standardisierten Fragebogen der Universität Wuppertal zum Seminarabschluss erhoben wurden.

### 10.2.1 Vollzug des Seminars als Erfolg

Zuallererst ist festzuhalten, dass das Seminar insoweit auf jeden Fall erfolgreich war, dass der vorliegende Seminarreader innerhalb des vorgesehenen Zeitraums (dem Wintersemes-

ter 2008/2009) entstanden ist. Auch sprechen eine Reihe von Indikatoren dafür, dass die Studierenden – zumindest als AGs – intensiv gearbeitet haben. Durch die 74 Studierende bzw. die neun Arbeitsgruppen wurden im Seminarverlauf 73 Texte vorgelegt: neun Thesepapiere, die jeweils einmal überarbeitet wurden, dreißig Ergebnisberichte von Recherche-teams von denen 16 noch Mal eine Überarbeitung erfuhren und neun Abschlussreflexionen. Insgesamt wurden so durch die Studierenden ca. 167 Seiten Text produziert. Im Reader werden dabei nicht alle erarbeiteten Endfassungen dokumentiert. So fehlen zwei weitere Thesepapiere, sieben Rechercheberichte und 1 Abschlussbericht.

53 AG-Sitzungen wurden mir gegenüber terminlich angekündigt – dies waren vier bis sieben Sitzungen pro AG. Als Sitzungstermine hinzu kamen noch die 3 Plenarsitzungen und 4 Redaktionskonferenzen pro Teilseminar.

Nicht nur diese Quantitäten – auch die Qualität, der im Reader dokumentierten Texte – spricht insgesamt für einen anforderungsgemäßen Workload der Studierenden. Soweit aufgrund von Texten und Protokollen beurteilbar ist, haben die Studierenden den Seminarrahmen wirklich zu einer eigenständigen und intensiven Auseinandersetzung mit Teilaspekten der Schulorganisation, ihrer Bedeutung und ihrer Veränderlichkeit genutzt.

### *10.2.2 Dropout-Rate und gescheiterte AGs als Misserfolgsindikatoren*

Auf der anderen Seite ist aber zu betonen, dass nicht alle Studierenden und nicht alle AGs das Seminarziel erreichten. Dass die Qualität der Texte von zwei AGs insgesamt gesehen nicht ausreichte, um sie in den Seminarreader zu integrieren, wurde schon mehrfach erwähnt. Es wäre dabei ungerecht und unzutreffend dieses „Scheitern“ allein den Studierenden anzulasten. Auch die sehr distanzierte Begleitung der AG-Arbeit durch den Dozenten und die teilweise zu detaillierten, verwirrenden und womöglich auch missverständlichen Arbeitshinweise haben sicherlich wesentlich dazu beigetragen, dass die Studierenden ihre Recherchen nicht erfolgreich durchführen konnten.

Die Fähigkeit zu eigenständigen Arbeit, der eigenständigen Auseinandersetzungen mit detaillierten Arbeitshinweisen und zur darauf aufbauenden zielgerichteten Kommunikation und Koordination war – schon aufgrund des engen Zeitplans des Seminars – von vornherein vorausgesetzt. Sobald einzelne Studierende oder auch AGs hierbei Probleme zu bewältigen hatten, gerieten sie unter erheblichen Zeitdruck. Die Motivation der Studierenden zur Textarbeit sank nicht nur bei den „gescheiterten“ AGs im Zeitverlauf. Gerade bei der Erstellung der Thesepapiere gingen die AG-Texte mehrfach weit über die Anforderungen an Inhalt und Umfang hinaus – und mussten vor dem Hintergrund der Seminarziele und der geplanten Integration in den Seminarreader dann gestrafft und auf die zentrale Fragestellung (Erörterung und Begründung der Invarianz eines Schulorganisationsaspekts) konzentriert werden. Demgegenüber waren die Abschlussreflexionen dann überwiegend sehr knapp und konzentriert. Lediglich eine AG (B3, s. Abschnitt 8.3) nutzte die Aufforderung zur Abschlussreflexion zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Ursprungsthese und den Rechercheergebnissen, die noch einmal deutlich über die schon vorgelegten Befunde hinausgeht.

Nicht nur das eingeforderte Arbeitspensum ist als Ursache der schwindenden Motivation der Studierenden anzunehmen, darüber wird auch der zunehmende – und berechtigte – Eindruck relevant gewesen sein, dass es sich bei der im Seminar offerierten Freiheit der Themenwahl und Arbeitsplanung nur um eine scheinbare handelte. Aufgrund der detaillierten Arbeitshinweise und dem straffen Zeitplan hatten die Studierenden kaum die Möglichkeit – wie anfangs wahrscheinlich erhofft – ihre Interessen und Vorstellungen umfassend einzubringen, soweit sie nicht mit den Seminarvorgaben grundlegend kompatibel waren.

Einen Misserfolg des Seminars wäre diese sinkende Motivation (oder zunehmende Erschöpfung) insbesondere dann, wenn sie sich in größeren Anzahlen von Studierenden nie-

derschlagen würde, die dem Seminar noch lange nach Beginn den Rücken kehren. Mit der Einschränkung, dass es den AGs überlassen war, einzelne Studierende „mitzuschleppen“, die nicht (mehr) mitarbeiteten, sprechen die verfügbaren Drop-Out-Daten zumindest dafür, dass der im Seminar erzeugte Leidensdruck nicht unbewältigbar-übergroß wurde. Lediglich ein Studierender stieg noch nach der fünften Seminarwoche aus.

Davor allerdings war ein größerer Rückgang der Teilnehmerzahlen zu verzeichnen. Dies kann jedoch auch auf eine - grundsätzlich normale und akzeptable - Ablehnung des Seminarthemas oder des Seminarkonzepts durch Studierende zurückgeführt werden, die in diesem Element dieses Moduls eher eine Vorlesung erwarten hatten, in der Leistungspunkte „nur“ über eine abschließende Klausur erworben werden können - und nicht über eigenständige kontinuierliche Textproduktionen in Teams. Von den 88 Studierenden, die zur ersten Seminarsitzung erschienen bzw. sich als verhindert meldeten,<sup>289</sup> entschieden sich sieben Studierende nicht mehr zur zweiten Seminarsitzung zu erscheinen. Vier weitere Studierende verzichteten auf eine AG-Zuordnung, vor allem auch, weil sie die zweite Seminarsitzung verpasst hatten. Nach erfolgter AG-Bildung - die eine Konzentration der ursprünglich 11 AGs auf 9 einschloss - traten noch lediglich drei Studierende von ihrer Seminarteilnahme zurück, darunter auch der schon benannte Spätaussteiger, der das Seminar erst in der achten Seminarwoche - in der Recherchephase - verließ.

Bemerkenswerterweise gingen alle Ausstiege der Studierenden nach der Phase der AG-Bildung zu Lasten einer einzigen AG, die so in ihrer Gruppendynamik mit einer schon früh fragil scheinenden Teilnahmemotivation ihrer Mitglieder konfrontiert war. Dieser Umstand prägte die Arbeit dieser AG nachhaltig.<sup>290</sup> Abgesehen von einem hohen Interesse an ihrem eigenen Thema trat bei ihr ein zunehmender Missmut gegenüber den Seminarvorgaben hervor. Insbesondere die formalen Anforderungen der Lieferung von Protokollen und Reviews wurden von ihr - aber auch nicht allein von ihr - abgelehnt und zurück gewiesen.

Insgesamt betrachtet scheint die Drop-Out-Rate von Studierenden im Seminarverlauf jedoch sehr gering. Ob dies ausschließlich auf das - insofern günstige- Seminarkonzept zurückzuführen ist - ist zu bezweifeln. Eine wesentliche Rolle dürfte auf allgemeine Anforderungen der modularisierten Lehrerbildung in Wuppertal hinweisen, möglichst zügig alle geforderten thematischen Element abzarbeiten. Dies könnte die Hürde sehr hoch gesetzt haben, ab der die Studierenden angesichts ihrer Studienplanung und der schon geleisteten Arbeit, noch nach Vorlage der ersten AG-Texte bereit gewesen wären vom Seminar zurückzutreten.

### *10.2.3 Ergebnisse der Seminarevaluation*

Einen direkten Einblick in die Beurteilungen der Qualität - und des Erfolgs des Seminars - geben die Einschätzungen der Studierenden in der Seminarevaluation, die standardisiert über einen Fragebogen erfolgte. 30 der 74 Studierenden im Seminar beteiligten sich an der anonymen Onlinebefragung - dies ist, insbesondere im Vergleich zu anderen Online-Seminarevaluationen, ein bemerkenswert hohe Zahl, was zumindest für das Interesse der Studierenden spricht, dem Dozenten eine direkte Rückmeldung zum Seminarkonzept zu geben.

Im Folgenden möchte ich die wesentlichen Ergebnisse der Seminarevaluation vorstellen und mich dabei auf die besonders negativen Voten konzentrieren. Dabei möchte ich hier noch nicht zwischen Kritiken unterscheiden, ob sie das Seminarkonzept generell problematisieren oder „nur“ auf eine - unzureichende - Umsetzung des Konzepts durch den Dozen-

---

<sup>289</sup> Ursprünglich hatten sich 112 Studierende über das Online-Anmeldeformular zum Seminar beworben, die auch alle - aufgrund des Seminarkonzepts - zugelassen wurden. Zur ersten Seminarsitzung erschienen 69 Studierende aus der Gruppe der Angemeldeten, hinzu kamen dann noch 19 Neu-Einsteiger.

<sup>290</sup> Es handelt sich um die AG A3 „Schulpflicht“ (s. Kapitel 5).

ten verweisen. Die Frage, wer Mängel zu verantworten hat und was dies für die Seminar als innovatives Lernumfeld bedeutet, möchte ich erst abschließend - zusammenfassend mit meinen eigenen Eindrücken zum Gelingen und scheitern des Seminars - diskutieren.

Insgesamt wurde die Lehrveranstaltung - auf einer fünfwertigen Skala - mit dem Durchschnittswert 2,6 bewertet: eine insbesondere im Vergleich zur durchschnittlichen Bewertungen aller Veranstaltungen im selben Semester im Fachbereich (2,2) kritisch einzuschätzender Wert.

Mehrere Aspekte treten in den Einschätzungen der Studierenden als eher negativ bzw. verbesserungsbedürftig hervor.

Zum einen wurde die Transparenz und Konsistenz der Leistungsanforderungen problematisiert (Wert 2,8). Insbesondere die große Streuung der Antwort und die Häufung klar negativer Voten zeichnet ein bedenkliches Bild (s. Abb. 10.1). Ein Drittel der Studierenden wertet die Transparenz der Leistungsanforderungen klar als unzureichend. Auch in den offenen Anmerkungen des Evaluationsbogens findet sich diese Einschätzung mehrfach (in 6 der 13 Aussagen). „Der am Ende geforderte Leistungsumfang“, so formuliert ein Studierender: „entsprach nicht dem, was der Dozent am Anfang des Seminars als Voraussetzung ansetzte. Im Laufe der Zeit immer mehr Umfang an Arbeit für die Leistungspunkte, die zu Beginn besprochen wurden!“

In Seminargesprächen wurde vor allem auf die zusätzlich vorzulegenden Protokolle, die eingeforderten Reviews anderer AG-Texte sowie die Umorientierung der Erwartungen an die Umfänge der Rechercheberichte benannt, die nicht mehr als ca. 10 seitige AG-Gesamtberichte, sondern als ca. 6 seitige Berichte pro Recherche-Team vorgelegt werden sollten. Bei bis zu vier Recherche-Teams in einer AG ergab dies damit durchaus eine deutlich erhöhte Seitenvorgabe (24 statt 10 Seiten Text) - bei Verzicht auf eine explizite textliche Integration der Einzelrecherchen.

Zum anderen wurde die Verständlichkeit der Erklärungen des Dozenten problematisiert: „Die Aufgabenstellungen im Netz waren oft sehr kompliziert gestellt. Es war oftmals nicht klar was die genaue Anforderung war. Durch den fast ausschließlichen Online-Kontakt mit dem Lehrenden ergaben sich sehr häufig Missverständnisse.“ Dieser verbalen Einschätzung entspricht der tendenziell ebenfalls negative Wert zur Aussage, dass die Erklärungsschritte des Lehrenden nachvollziehbar waren.“ (2,7, s. Abb. 10.2) Insbesondere in den Abschluss-reflexionen der „gescheiterten“ Arbeitsgruppen trat diese Einschätzung hervor. Aber auch ansonsten klagten die Studierenden über den hohen Detailgrad und die Komplexität der Arbeitshinweise. Das vorhandene Angebot zur Möglichkeit von Rückfragen zu stellen oder um Klarstellungen zu bitten im Seminarverlauf allerdings von keiner der AGs bzw. Recherche-Teams genutzt. Die Hürde entsprechend auf den Dozenten zuzugehen und eigene Verständnisprobleme einzugestehen, scheint bei einem lediglich elektronischen Kontakt über Mail und Onlineportal des Seminars erhöht und problematisch.

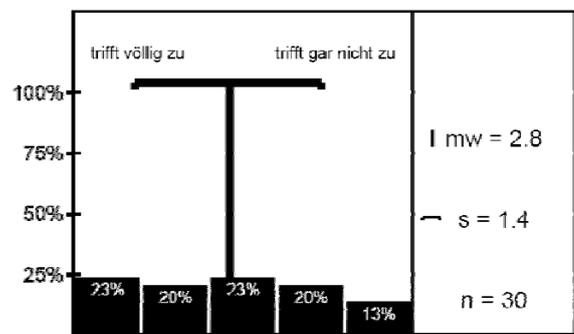


Abb. 10.1: Zustimmung zur Aussage: „Die Leistungs- und Prüfungsanforderungen wurden für mich transparent dargestellt.“

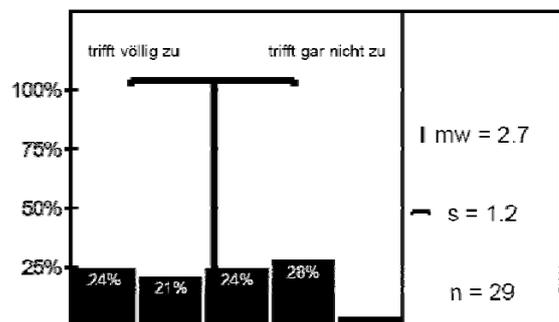


Abb. 10.2: Zustimmung zur Aussage: „Die Erklärungsschritte der/des Lehrenden konnte ich nachvollziehen.“

Zum dritten - ebenfalls mit einem Wert von 2,7 - wurde die generelle Höhe der Arbeitsanforderungen als zu hoch eingeschätzt. „Der Arbeitsaufwand“ so wurde in den offenen Rückmeldefeldern angemerkt: „war zu hoch für 2LP (auch für 4LP).“ Dem korrespondieren die Aussagen der Studierenden zu ihrem regelmäßigen wöchentlichen Zeitaufwand zur Vor- und Nachbereitung im Seminar (s. Abb. 10.3). Selbst wenn durch die Studierenden bei ihren Zeitangaben vielleicht zu wenig berücksichtigt wurde, dass sie durch die Reduktion von wöchentlichen Präsenzveranstaltungen und durch die Integration der Erstellung der Leistungsnachweise in die „normale“ Seminararbeit auch zeitliche Entlastungen erfuhren, ist eine wöchentliche Arbeitsleistung von 6 und mehr Stunden für das Seminar nicht vertretbar. Zumindest Einzelne, so wird mit den Zeitangaben deutlich, haben aus ihrer Sicht deutlich zu viel Zeit in das Seminar investiert.



Abb. 10.3: Zeitangaben zur Fragestellung: „Wie hoch war Ihr regelmäßiger wöchentlicher Zeitaufwand zur Vor- und Nachbereitung? (Ohne Lehrveranstaltung und Aufwand für Leistungsnachweis)“

Andere Seminarteilnehmer nutzen die besondere Seminarform hingegen dazu, ihren Arbeitsumfang - womöglich zu Lasten ihrer Kommilitonen - zu reduzieren. Eine lediglich einstündige Beschäftigung mit dem Seminarthema über die keineswegs wöchentlichen AG-Treffen hinaus, ist letztlich als zu gering einzuschätzen. In den verbalen Anmerkungen der Seminarevaluation wurde dieses Problem ebenfalls angesprochen: „Die Leistungsüberprüfung müsste in irgendeiner Form verbessert werden. Während einige Seminarteilnehmer aufgrund der Anforderungen teils sehr eingespannt waren, konnten sich andere, eher unmotiviert ‚zurücklehnen‘, erhalten jedoch trotzdem die gleiche Anzahl an Leistungspunkten wie die ‚Arbeiter‘ (...). Hier könnte der vom Dozenten aufgebaute Druck ruhig noch vergrößert werden, um die „Schmarotzer“ zur Präsenz zu zwingen.“ Dem Seminarkonzept nach war die Entscheidung, ob bestimmte AG-Mitglieder aufgrund zu geringen Engagements eventuell keine Leistungspunkte erhalten sollten, ausdrücklich den AGs übertragen worden. Zwar gab es im Seminarverlauf einzelne Rückmeldungen aus den AGs, dass sie mit der Mitarbeit einzelner Kommilitonen sehr unzufrieden seien; zu einer ausdrücklichen Benennung oder einem Ausschluss von säumigen AG-Mitgliedern konnte sich jedoch keine AG durchringen. So beschränkte sich meine Intervention auf die Mahnung von Studierenden, die mir in den AG-Sitzungsprotokollen als häufiger (unentschuldig) fehlend sichtbar wurden, im Rahmen kurzer persönlicher Rückmeldegespräche vor der Scheinvergabe.

Eine verbale Anmerkung verwies schließlich auf die mögliche Problematik, die darin besteht, alle Studierenden zur AG-Arbeit zu verpflichten: „Die Gruppenarbeit war für manche Gruppen bestimmt eine Tortur.“ Auch in den persönlichen Gesprächen mit Studierenden und in den Abschlussreflexionen der AGs trat dieser Aspekt hervor. Die Bereitschaft zur Teamarbeit und damit zum Abgleich verschiedener Interessen, Ansichten und Vorlieben war bei den Studierenden nicht durchgängig gegeben - und erweist sich,

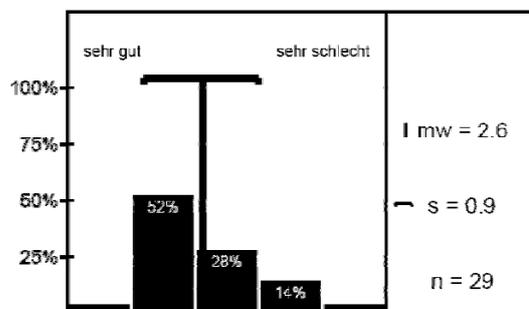


Abb. 10.4: Einschätzungen zur Aussage: „Insgesamt betrachtet fand ich die Lehrveranstaltung ...“

wenn nicht vorhandenen, als ein deutliches Hindernis bei der erfolgreichen Absolvierung der Seminaraufgaben.

An der insgesamt eher positiven Einschätzung des Seminars (Wert 2,6) ist schließlich der Anteil stark negativer Einschätzungen der Studierenden zu problematisieren. Während für einen Großteil der Studierenden eine willkommene Abwechslung von sonstigen Seminarstrukturen war, bei der insbesondere die hohe Eigenverantwortung und die Möglichkeit eigener Themenwahlen als angenehm hervorgehoben wurden (in 13 der 17 verbalen Aussagen) - fühlten sich einzelne Studierende im Seminar scheinbar sehr unwohl bzw. lehnen es grundsätzlich ab. Zumindest mit dem Anspruch durch die Seminargestaltung nicht bestimmte Studierendengruppen zu benachteiligen oder auszuschließen müssen diese deutlich negativen Voten nachdenklich stimmen. Für wen ist diese Seminarform eventuell nicht geeignet oder nicht zufrieden stellend?

#### *10.2.4 Dozenten-Erfahrungen im Projektseminar*

Diese kritischen Einschätzungen der Studierenden möchte ich im Folgenden durch meine eigenen Erfahrungen noch ergänzen. Auch ich habe im Seminarverlauf erfahren, dass nicht alles funktionierte wie geplant bzw. dass nicht alle Missstände, die die Studierenden beklagen, ausgeräumt werden können - insbesondere wenn sie aus den Notwendigkeiten einer Dokumentation der studentischen Lernaktivitäten resultieren.

##### 10.2.4.1 Was funktionierte im Seminar?

Wenn man grundsätzlich nicht den Sinn von weitgehend eigenverantworteten Lernprozessen in Frage stellt, funktionierten folgende Prinzipien des Seminarkonzepts:

##### *Die Offenheit der Inhalte und die studentische Eigenverantwortung*

Die Studierenden waren sowohl fähig sich eigenständig anspruchsvolle Themen zu wählen, als diese auch intensiv zu bearbeiten. Für die umgreifende theoretische Herleitung und Auseinandersetzung mit den Einzelthemen, ihrem Zusammenhang und ihrer Bedeutung war im Seminarplan allerdings zu wenig Zeit. Insofern ist durchaus offen, inwieweit die Lernfortschritte der Studierenden nur punktuell, gegenstandsbezogen blieben - oder auch ein vertieftes Verständnis der Schule als eine gesellschaftliche Institution und einen zu organisierenden Großbetrieb beinhalteten. Zumindest erfolgte keine umfassende dozentengeleitete begriffliche und theoretische Rahmung (Orientierung, Einordnung) der individuellen Vorstellungen der Studierenden. Hier versuchte der vorliegende Reader mit Kapitel 1 und den Darstellungen in Abschnitt 1 dieses Kapitels nachzuarbeiten.

##### *Die Strukturierung des Seminarfortgangs durch drei Texte*

Einerseits war es mir - als Dozenten - möglich, mit der Anforderung termingerecht vorzulegender Texte die ansonsten eigenverantwortliche AG-Arbeit auf meine Intentionen hin zu konzentrieren. Aber auch in ihrer stringenten logischen und zur Selbstreflexion hinführenden Struktur und der Betonung schriftsprachlicher Auseinandersetzung als zentrales Medium von Wissenschaft betrachte ich die starke Textorientierung im Seminar als ein wertvolles und gelungenes Element. Einen Teil der Verständnisschwierigkeiten der Studierenden, was bei den einzelnen Texten von ihnen gefordert war, interpretiere ich dabei als produktive Kriseninduktionen. So fiel es eine Reihe der Studierenden anfangs schwer, die Anforderung zu verstehen, bei der Erstellung des Thesenpapiers von ihren eigenen Erfahrungen und Überzeugungen auszugehen, d.h. Zitationen und Verweise nicht als Ersatz, sondern „nur“ als Unterstützung für eigenes Argumentieren und Positionieren zu nutzen. Auch mag die Umstellung der üblichen Umfangsanforderungen der studentischen Textproduktion auf möglichst präzise, konzentrierte und argumentativ auf das wesentliche zugespitzte Texte für die Studierenden eine neue Erfahrung gewesen sein.

### *Das Prinzip der Gruppenarbeit*

Mit der Zusammenfassung der Studierenden zu Arbeitsgruppen war es für mich vor allem möglich meinen Betreuungsaufwand zu reduzieren. Aber auch die Studierenden hatten die Möglichkeit die Arbeitsanforderungen auf mehrere Schultern zu verteilen. Auch unabhängig von diesen operativen Vorteilen habe ich die Anforderung der Gruppenarbeit als eine produktive Form wahrgenommen, die Studierenden zu einer intensiven interaktiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen, ihrem Wissen und ihren wissenschaftlichen Arbeitsweisen aufzufordern. Selbst in den AGs, in denen die Zusammenarbeit nicht von vornherein und reibungslos funktionierte, dürften sich aus dem Zwang zur Team-Arbeit wichtige Lernerfahrungen ergeben haben. Problematisch ist vielleicht, dass im Seminar keine dezidierte Gelegenheit bestand, diese Erfahrungen so aufzubereiten und auszudiskutieren, dass für mich als Dozenten einsichtig wurde, dass sie wirklich individuell konstruktiv waren. So besteht durchaus die Gefahr, dass sich bei bestimmten Studierende nur die Ablehnung von Gruppenarbeit verstärkte, anstatt dass über Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen an diese Arbeitsform eine sachgerechtere und reflektierte Vorstellung entstanden wäre. Bei den AGs die in ihrer Textarbeit scheiterten, wurde entsprechend der erweiterte Arbeitsauftrag für die Abschlussreflexion ausgegeben, die Arbeitsweise ihrer Arbeitsgruppen als mögliche Ursache des Scheiterns zu thematisieren. Insbesondere bedauere ich aber, dass im Seminar nicht systematisch aufgearbeitet werden konnte, dass eine von vornherein harmonische, gut organisierte und weitgehend friktionslose Teamarbeit zwar einer zielgerichteten Abarbeitung von Arbeitsanforderungen dienlich ist, für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse womöglich zu wenige Reibungspunkte und Kontraste bietet. Nicht zuletzt war und ist mir am Ansatz der Gruppenarbeit wichtig, dass so die Arbeitsgruppen selbst aufgefordert sind, sich mit der unterschiedlichen Arbeitsbereitschaft und Leistungsfähigkeit ihrer Kommilitonen auseinanderzusetzen. Nicht nur die Frage der teaminternen Solidarität bzw. Akzeptanz, dass nicht jeder für das Seminar gleichermaßen aktiv ist, sehe ich so als produktiven AG-internen Konfliktstoff, sondern auch die Möglichkeit und Notwendigkeit der funktionalen Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen AG-Aufgaben der Diskussion und Kommunikation, der Recherche und Datenerhebung, der Textarbeit und Textkritik, der Repräsentation der AG-Arbeit nach außen und der formalen Arbeitsdokumentation.

### *Die Moodle-Seite als Zentrum des Seminars*

Das Seminar ist letztlich nur möglich durch das Medium des Internets, dass eine Kommunikation nahezu ohne zeitliche Verzögerungen ermöglicht. An der Seminareseite war für mich als Dozenten vorteilhaft, dass ich mich in meinen Seminaraktivitäten vor allem auf die regelmäßige Durchsicht und Pflege der Seminareseite konzentrieren konnte. Die AGs konnten über ihre Tutoren selbstständig Texte einstellen - wenn diese dann zum Liefertermin weder in meinem Postfach oder auf der Website zu finden waren, hatte ich eine gesicherte Interventionsbasis. Umgekehrt sicherte ich ebenfalls ab, dass über die Seminareseite alle relevanten Informationen und Handreichungen zur AG-Arbeit einsehbar waren, so dass auch die Studierenden eine Anlaufstelle für alle Seminarbelange hatten. Dies führt natürlich zu einem Verschriftlichungszwang. Alle Seminarvorgänge mussten - um auf der Website einstellbar zu sein - textförmig oder zumindest graphisch dokumentiert werden. Nicht nur die AGs waren so aufgefordert, Protokolle zu ihren AG-Sitzungen vorzulegen. Auch die Feedbacks zu den AG-Texten (über Reviewformulare und Scans der durchgesehenen Texte) und die Redaktionskonferenzen (über arbeitsteilig erstellte Protokolle) erhielten so notwendig eine Schriftform. Diese - formal und bürokratisch erscheinende - Dokumentationsintensität stieß bei den Studierenden auf wenig Akzeptanz, einerseits als ursprünglich nicht angekündigte Mehrarbeit, andererseits aber auch als Widerspruch zu ihrer angekündigten Eigenverantwortung. Während sich die Kommunikation der Arbeitsanforderungen an die AGs sicherlich optimieren lässt, sind die vielfältigen Dokumentationspflichten nicht hintergebar. Wäh-

rend ich im Seminar letztlich tolerierte, dass nicht alle AGs die Ergebnisse ihrer Sitzungen protokollierten, Reviews der Texte anderer AGs ausblieben oder nicht schriftlich erstellt wurden oder das gemeinschaftliche Protokollieren der Redaktionssitzungen (jeder Teilnehmer übernimmt 1-2 TOPs in schon vorgefertigten Protokollformularen) nicht durchgängig funktionierte, müsste ich bei einer erneuten Seminaaraufgabe, diese Formalia strikter handhaben und durchsetzen. So wäre klarer zu kommunizieren, dass wenn die AGs darauf verzichten Protokolle vorzulegen, ein späteres Scheitern der Textarbeit auf jeden Fall zur Folge hat, dass keine Anerkennung der Seminarleistungen erfolgen wird.

Problematisch am Internetauftritt des Seminars erscheint allerdings die zunehmende Komplexität der Seite, die bei einer seltenen Nutzung durch die Studierenden leicht zu einer Überforderung führen kann. Dies ist allerdings eher den Studierenden als der Seminarseite anzulasten, deren regelmäßige Durchsicht eigentlich zu den unbedingten studentischen Aufgaben hätte gehören sollen. In einem eventuellen Wiederholungsseminar kann dieses Problem dadurch abgefedert werden, dass die Seminarseite im Wesentlichen schon existiert und in ihrer Weiterentwicklung voraussehbar ist. So könnte ich in ihren Aufbau und ihre Funktionsweise zu Seminarbeginn explizit einführen.

### *Der Reader als Ergebnis*

Meine Überzeugung, dass der Reader ein vorzeigbares Ergebnis darstellt, dokumentiert schon seine Online-Veröffentlichung. Wichtiger finde ich aber noch seine Funktion als gemeinsame Zielstellung im Seminar. Er legitimierte meine Arbeitshinweise und kritischen Anmerkungen zur Textarbeit als sachlich notwendig (deswegen aber auch sachlich kritisierbar und relativierbar) – so dass ich sie nicht ausdrücklich und ausschließlich auf die hierarchische Stellung des Seminarleiters und Prüfers zurückführen musste.

### 10.2.3.2 Was war problematisch im Seminar?

Neben diesen Elementen des Seminars, die ich als grundsätzlich produktiv erlebt habe, gibt es auch andere, die sich im Nachhinein als eher problematisch erwiesen haben.

### *Die angemessene Eingrenzung des Arbeitsaufwandes*

Das Problem eines zu hohen Zeitaufwandes, den das Seminar einforderte, existierte nicht allein für die Studierenden – sondern ebenso für den Dozenten. Ohne ein besondere inhaltliches Interesse (am Thema, am Seminarexperiment) – und ohne den Folgezwang, wenigstens zu Ende zu bringen, was schon soviel Kraft gekostet hat, hätte das Seminar nicht durchgeführt oder der Reader erstellt werden können. Im Nachhinein ist das Seminarprojekt zeitlich als kaum verantwortbar einzuschätzen. Dies erzwingt geradezu eine Wiederholung, um die erstellten und gesammelten Materialien nochmals zu nutzen.

### *Die Strategie der schrittweisen Entwicklung der Arbeitshinweise*

Die Verärgerungen der Studierenden über die intransparenten und wechselnden Arbeitsanforderungen ist verständlich und nachvollziehbar, da von mir von vornherein geplant war die Arbeitsanforderungen für die Erstellung der Texte erst im Seminarverlauf und angesichts meiner Seminarerfahrungen zu konkretisieren. Gerade weil das Seminar auch für mich ein Experiment und einen Erfahrungsraum darstellte, war es für mich nicht möglich, alle Einzelheiten vor auszuplanen und vor auszuschauen bzw. mich von vornherein abschließend festzulegen. Dass diese Situation für die Studierenden unzufriedenstellend und wenig kompatibel mit ihren eigenen Studienplanungen war, musste ich erfahren. Die studentische Bereitschaft auch dem Dozenten ein Umdenken und Lernen im Seminar zuzugestehen, sind begrenzt, wenn es um konkrete Leistungsanforderungen (vorzulegende Seitenzahlen) oder weitere Seminaraufgaben geht, mögen diese auch für ein gemeinsames Ziel wie ein möglichst inhaltsreiches, lesbares und wissenschaftlich weiterführendes Buch wichtig sein. Ge-

rade mit den nunmehr getesteten Arbeitshinweisen und den gemachten Erfahrungen dürften diese Intransparenzen und Veränderungen zukünftig kaum noch auftreten - was wiederum für eine Wiederholung des Seminars spricht. Allerdings wurde im Seminarverlauf auch deutlich, dass Arbeiten wie Protokolle der Redaktionskonferenzen und Reviews von AG-Texten zwingend und eigentlich auch noch umfänglicher als bisher von den Studierenden übernommen werden müssen, um kurzfristig angemessen erfüllt werden zu können.

### *Das notwendige Vertrauen darauf, dass alles klappt*

Mit der Entscheidung für ein eigenverantwortliches Arbeiten der AGs war die Konsequenz verbunden, dass ich als Dozent von einer direkten Einsicht und Kontrolle der AG-Arbeiten Abstand nehmen und darauf vertrauen musste, dass auch ohne beständige Einflussnahme und detaillierte Anleitung vorzeigbare Ergebnisse entstehen werden. Persönlich war dies durchaus nicht einfach. Der Umfang und Detailgrad der Arbeitshinweise zur Texterstellung, die ich den AGs regelmäßig zukommen ließ, ist zumindest teilweise damit zu erklären, dass ich mich bemühte, durch Feinregulierungen den AGs starke Orientierungen für ihre Thesenerstellungen und Recherchen zu geben. Dass diese Fülle an Vorgaben für die Studierenden nicht durchgängig hilfreich war - zu Verständnisproblemen und Arbeitsbelastungen führte, statt sie zu mindern - trat aus den Evaluationsbögen deutlich hervor.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Umgang der AGs mit den Arbeitshinweisen. Während sich alle AGs - selbstverständlich - an die Grundvorgaben hielten, dass es Thesen, Recherchen und Abschlussreflexionen zu invarianten Aspekten der Schulorganisation geben sollte, variierte die Vorgabentreue in den Details dann doch erheblich. Während in Teilseminar A sich alle sieben AGs deutlich um eine Abarbeitung der detaillierten Textvorgaben bemühten, agierten alle drei AGs im Teilseminar B sehr eigenständig - indem sich die erwarteten Textuntergliederungen nicht übernahmen (AG B2, Kapitel 9), sie erweiterten und weiter entwickelten (AG B3, Kapitel 8) oder sich mit der generellen Themenvorgabe des Seminars schwer taten, zu untersuchen, ob ein Merkmal von Schule abgeschafft kann - und nicht, ob es abgeschafft werden soll (AG B1 „Dreigliedrigkeit“, nicht im Reader enthalten). Auch im Teilseminar A variierte die Vorgabentreue durchaus, abgesehen von einer deutlichen Ablehnung der Lieferpflichten der AG-Protokolle (AG A3 „Schulpflicht“) und einer punktgenauen Abarbeitung der Arbeitsvorgaben (AG A2 „Innerschulische Hierarchien“), erfolgte die AG-Arbeiten scheinbar im Bemühen darum, weder durch besondere Buchstabentreue noch besonderen Widerstand aufzufallen. Zumindest teilweise kann auch das „Scheitern“ der zwei AGs A8 und B1 auf die Komplexität der Arbeitshinweise - und damit ihren hohen sprachlichen Anforderungsgrad - zurückgeführt werden. Personell fand sich in diesen zwei AGs ein höherer Anteil von Studierenden mit Einwanderungshintergrund als in anderen AGs. Allerdings liefern die vorgelegten Texte keine eindeutigen Hinweise auf sprachliche Verständigungsprobleme. Eher mag die direkte und nachdrückliche Aufforderung zu Rezeption der Arbeitsvorgaben und ihre detaillierte persönliche Erläuterung auf regelmäßigen Seminarveranstaltungen der Arbeitsvorgaben die Verständnisschwierigkeiten befördert haben. In dem aktuellen Seminkonzept dürfte dies schwierig abzufedern sein, da für weitere Präsenzveranstaltungen aller Seminarteilnehmer im Seminarverlauf keine Zeit zur Verfügung steht, wenn nicht parallel die inhaltlichen Erwartungen an Thesen und Recherchen reduziert werden. Denkbar wären vielleicht zwei oder drei zwanzigminütige Kurztreffen zur regulären Seminarzeit für eine Vorstellung und Diskussion der Arbeitshinweise. Zumindest das Angebot des Dozenten den AGs für erläuternde Gespräche zur Verfügung zu stehen, scheint keine Attraktivität besessen zu haben. Es wurde von AGs gar nicht und ansonsten nur sehr vereinzelt in individuellen Nachfragen genutzt.

### *Die Aufgaben- und Funktionsverteilung in den AGs*

Im Seminarverlauf vergessen bzw. nicht genügend berücksichtigt hatte ich Möglichkeiten der Arbeitsreduktion für die AGs vorzusehen, indem nicht zwingend jedes AG-Mitglied an

jedem AG-Text verantwortlich mitarbeiten müsse. Zwar war mit den Tutoren von vornherein die Sonderrolle eines AG-Beauftragten für die Pflege der AG-Bereiche auf der Seminarwebsite vorgesehen gewesen und hatte ich die Selbstverpflichtung bestimmter Personen zur regelmäßigen Teilnahme an den Redaktionssitzungen als eine Möglichkeit des Leistungserwerbs vorgesehen,<sup>291</sup> allerdings nie daran gedacht, dass man Seminarleistungen auch durch eine ausdrückliche Konzentration auf diese Aufgaben erbringen könnte. Hintergrund war meine Befürchtung eine zu enge und zu technische Aufgabenteilung in den AGs könnte dazu führen, dass nicht von allen Seminarteilnehmern der geplante argumentative Dreischritt (These, Recherche, Reflexion) mit vollzogen wird. Dies war auch der Grund dafür, dass ich mich in der Seminarplanung dagegen entschieden hatte, ein oder zwei Studierende mit der Aufgabe der AG-übergreifenden Seminarbetreuung zu versehen - da ich mir keine ausreichende inhaltliche fundierte Aufgabenstellung vorstellen konnte, die ihnen neben ihren technisch-organisatorischen Aufgaben intensive Lernprozesse zur Schule als Organisation ermöglichen würde.

Im Nachhinein - und angesichts des Funktionierens der AG-Arbeit - sehe ich keinen so strikten Bedarf mehr, alle Studierenden zu schreibenden Mitarbeit an allen Texten zu verpflichten. Allerdings sollte über regelmäßige Teilnahmen an den AG-Sitzungen und über inhaltliche auskunftsfähigere AG-Protokolle bzw. AG-Diskussionsdokumentationen gesichert sein, dass dennoch alle AG-Mitglieder an der AG-Thematik kontinuierlich mitdenken und mitdiskutieren. Wenn dies gewährleistet ist, ist auch eine klare funktionale Arbeitsteilung denkbar. So könnte die Tutorenrolle zu einer eigenständigen Leistung erhoben werden (quasi als Außenminister der AG), der nicht nur den Internetauftritt der AGs pflegt, sondern sie auch auf den Redaktionssitzungen vertritt.

Darüber hinaus könnten sich in den AGs Gruppen bilden, die sich für die konkrete Erarbeitung der Thesepapiere, Rechercheberichte und Abschlussreflexionen verantwortlich erklären. Nur sollte auch dann gesichert sein, dass mindestens zwei eigenständige Recherchen stattfinden, um eine grundlegende Vielfalt von Eindrücken zu erreichen. Womöglich könnten auch die AGs auch spezielle Protokollanten ihrer AG-Sitzungen und Review-Verantwortliche für andere AG-Texte bestimmen, um auch die Belastung mit diesen „bürokratischen“ Zusatz-Aufgaben durch Arbeitsteilung zu mindern. Die Fülle dieser abgrenzbaren Aufgaben verweist auf Mindestgrößen der AGs - weniger als acht Personen dürften kaum geeignet sein, um die anfallenden Arbeiten arbeitsteilig zu bewältigen. Schon bei acht Personen scheint erforderlich, dass einzelne Studierende die Verantwortung für eine Recherche (als 4-Punkte-Arbeit) alleine übernehmen.

### *Die Redaktionskonferenzen*

Während alle andere kritisch zu benennenden Elemente des Seminarkonzepts auf den experimentellen Charakter oder das zu geringe Vertrauen in den Erfolg des Seminars zurückgeführt werden können - und damit als eher leicht korrigierbar erscheinen, hat sich für mich das bisherige Konzept der Redaktionskonferenzen als untauglich erwiesen. Gedacht waren sie als Stätte der kollegialen Diskussion der vorgelegten Textentwürfe der AGs.

Dies funktionierte NIE! Schon allein deswegen, da sich keine Studierenden bereit erklärten als regelmäßige AG-Vertreter in den Redaktionssitzungen zu fungieren und ich so planerisch von keinem festen Redaktionskollegium ausgehen konnte. Zudem war es von den Studierenden schlicht nicht zu verlangen - wie implizit ursprünglich vorgesehen -, dass alle Teilnehmer zur Redaktionssitzung alle AG-Texte gelesen und durchdacht hatten. Regelmäßig war dafür „nur“ eine Zeit von vier Tagen (einschließlich Wochenende) vorgesehen.

---

<sup>291</sup> Allerdings galt diese Option nur für den Erwerb von drei Leistungspunkten, eine noch vor zwei Jahren weit verbreitete Variante, die aber von den Studierenden in ihrer Studienplanung taktisch nicht mehr gewählt wird - so dass es im Seminar keine Nachfrage für diese Sonderaufgabe gab und sie entsprechend von allen Studierenden - wechselnd - mit übernommen werden musste.

So entstand auf der ersten Redaktionssitzung die Situation, dass nur ich als Dozent alle Texte kannte - und somit viel Zeit für die Vorstellung der Themen und Argumentation der AGS vorzusehen war. Dem ursprünglichen Konzept der Redaktionssitzungen nach, wäre auch dies unproblematisch gewesen. Die Sitzungen sollten - wie in Redaktionen üblich - solange dauern, bis alle Texte angemessen durchgesprochen wären. Der Seminarraum war zumindest für vier Stunden gebucht worden. Durch die Teilung des Seminars in zwei zweistündige Veranstaltungen, konnte an dem anfänglichen 4-Stunden-Zeitfenster für die Redaktionssitzungen nicht mehr festgehalten werden, da zumindest die Mitglieder des späteren Teilseminars B um 14.00 Uhr schon andere Lehrveranstaltungen besuchten. So entschied ich mich für zwei getrennte Redaktionskonferenzen, erweiterte allerdings die Dauer der ersten Redaktionskonferenz für das Teilseminar A mit den sechs AGs auf 115 statt 90 Minuten (von 14.15 bis 16.10) „nur“ mit einer 5-Minuten-Wechsellpause zur anschließenden Redaktionskonferenz im Teilseminar B. Im Nachhinein wurde mir aber klar, dass auch ohne eine Teilung des Seminars der Plan von mehr als zweistündigen Redaktionskonferenzen nicht realisierbar gewesen wäre, da er mit den engen, aber auch uneinheitlichen Lehrveranstaltungsplanungen der Studierenden kaum in Einklang zu bringen ist.

In der Konsequenz funktionierten die Redaktionskonferenzen NICHT als ein kollegiales Gremium der Textkritik, sondern verblieben weitgehend in der klassischen Rollenbeurteilung des dozierend-bewertenden Seminarleiters und der rezipierend-bewertet-werdenden Studierenden. Eine leichte Öffnung ergab sich dadurch, dass ich ab der zweiten Seminarsitzung wechselseitige Reviews der Studierenden einführte, die allerdings nicht immer vorlagen und nicht durchgängig eine ernsthafte Auseinandersetzung zur Grundlage hatten. Insbesondere bei der Peer-Review der Rechercheberichte erwies es sich als nachteilig, dass nicht alle Gutachter von Rechercheberichten persönlich anwesend waren und so die Einschätzungen teilweise nur vage wiedergegeben werden konnten. Insbesondere das ich - um die Studierenden nicht mit zusätzlicher Arbeit noch weiter zu belasten - bei den Reviews der Rechercheberichte auf eine unbedingte Verschriftlichung und Abgabe der Einschätzungen verzichtete, erwies sich als nachteilig. So gingen eine Reihe wertvoller gegenseitiger Anmerkungen der Studierenden schlicht verloren.

Der Ansatz der gemeinsamen Arbeit an einem gemeinsamen Text ist zentral für das Seminkonzept, so dass seine mangelnde Realisierbarkeit in der Struktur der Redaktionskonferenzen, dessen Tragfähigkeit insgesamt in Frage stellt: noch dazu, da die gesamte Layout- und abschließende Korrekturarbeit am Reader ausschließlich bei mir als Herausgeber „hängen“ blieb. Als Alternative könnte ich mir in einer Neuauflage des Seminars vorstellen, neben den Arbeitsgruppen, die einzelne Themen bearbeiten, eine weitere Arbeitsgruppe vorzusehen, die die Verantwortung für die Begutachtung, Diskussion, Zusammenstellung und Herausgabe der AG-Texte übernimmt. Eine solche Redaktions-AG wäre dann auch für die Organisation und Leitung der Reaktionskonferenzen verantwortlich, wodurch ich als Seminarleiter „nur“ in die Rolle einer weiteren informierten Stimme innerhalb der Beratung rutschen würde. Neben der Aufgabe der Textkritik würde die Redaktions-AG auch die Aufgabe der Bearbeitung und Erörterung der Arbeitshinweise für die AGs übernehmen können, so dass in einer kollegialen Vorabbesprechung mit Studierenden die Verständlichkeit und Machbarkeit der Arbeitserwartungen abgeklärt werden kann.

### *10.2.5 Konsequenzen und Ausblick*

Die Darstellung meiner Seminarerfahrungen hat sicherlich schon hervortreten lassen, dass ich das Seminar insgesamt als noch verbesserungswürdig - aber dennoch als grundlegend erfolgreich einschätze. Auch die Ergebnisse der Seminarevaluation unterstützen dies. Kritisiert wurden vor allem Aspekte, die sich aus dem experimentellen und selbst noch formenden Seminkonzept ergaben (Transparenz und Konstanz der Leistungsanforderungen). Dass das Seminar anspruchsvoll ist - gerade weil es zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung

auffordert, ist gewollt. Verbesserungsbedarf besteht allerdings bei einer besseren Austarierung der Arbeitsanforderungen. Hier sehe ich eine Möglichkeit in der stärkeren funktionalen Arbeitsteilung innerhalb der AGs (Tutoren, Autoren, Mitarbeiter), ohne allerdings das Gesamtvolumen der eingeforderten Textarbeit wesentlich zu reduzieren. Lediglich die Anzahl der verlangten Recherchen könnte auf mindestens zwei gesenkt werden. Umgekehrt würde ich zukünftig aber auch an die Abschlussreflexionen noch einmal höhere Anforderungen stellen.

Nicht zurücknehmen, sondern ebenfalls eher ausbauen bzw. konsequenter durchsetzen würde ich Anforderungen der formalen Protokollierung der AG-Sitzungen. Dies vor allem auch deswegen, da sie der Leistungsdokumentation der Studierenden nach außen (letztlich gegenüber dem Prüfungsamt) dienen. Sie belegen den Workload an Seminarpräsenz und können so als Beleg genommen werden, dass auch dann eine „erfolgreiche“ Seminarteilnahme bestätigen kann, wenn die AG-Texte dafür keine ausreichende Grundlage bieten. Zudem sind Protokolle hilfreich als Ansatzpunkt für frühe Kriseninterventionen des Dozenten. Auch die strikten Terminvorgaben sind beizubehalten als Orientierung und Gewähr, dass das Seminarziel erreicht wird. Als weitere Termine im Seminarverlauf könnten vielleicht noch Kurztreffen der Seminarteilnehmer zur Erörterung und Diskussion der Arbeitshinweise des Dozenten aufgenommen werden, die dann in anschließenden AG-Sitzungen gleich bearbeitet werden könnten. Auch die detaillierten Arbeitshinweise selbst sind für das Seminar unentbehrlich - als inhaltlich-struktureller Rahmen für die AG-Texte, die schließlich als Kapitel in das größere Ganze eines gemeinsamen Buches einfließen sollen. Womöglich können einzelne Details reduziert werden - aber gerade die Auseinandersetzung der AGs mit den Arbeitshinweisen und ihre Versuche mit oder zum Teil auch gegen sie ihre AG-Vorstellungen umzusetzen, erscheint mir produktiver und zielführender, als eine generelle Lockerung oder ein Verzicht. Nicht zuletzt halte ich das Prinzip der Gruppenarbeit für unentbehrlich - gerade wenn ich als Dozent mit meiner Präsenz zurücktrete. Gruppen ermöglichen zumindest eine beständige Präsenz kritischer Gegenstimmen und bieten damit größere Chancen zur Selbstreflexion und Hinterfragung verfestigter Überzeugungen als ein einsames Literaturstudium.

Noch einmal nachzudenken wäre darüber, welche Teilnehmeranzahl im Seminar sinnvoll ist. Die Idee einer stärkeren funktionalen Arbeitsteilung in den AGs erfordert noch deutlicher eine Größe von acht bis zwölf Personen. Zudem sollte eine gewisse Themenvielfalt im Seminar gesichert sein, was für eine Anzahl von 4 bis 5 Themen-AGs spricht. Hinzu käme noch eine eigenständige Redaktions-AG (s. oben), die ebenfalls mindestens 5 Personen umfassen sollte. Dies macht insgesamt eine Mindestteilnehmerzahl von 50 Personen erforderlich.

Einen erneuten Versuch halte ich schon allein deswegen für wichtig, da er eine erneute Nutzung der schon entwickelten Arbeitshinweise und Formulare - zumindest als Vorlage und Basis für Überarbeitungen - ermöglichen würde. Auch wäre mir eine weitere theoretisch-konzeptuelle Auseinandersetzung mit dem Seminarthema wichtig, wie sie hier im Reader in Kapitel 1 und Abschnitt 10.1 schon enthalten ist. Insbesondere die aufgezeigten Leerstellen einer Auseinandersetzung mit invarianten Aspekten der Schulorganisation (z.B. der Personal- und Mittelbewirtschaftung oder der Schulverwaltung und dem Zeitmanagement) könnten in einem weiteren Seminar konzentrierter und zielgerichteter angegangen werden. Schließlich ist mit dem schon vorliegenden und einsehbaren Reader für die Studierenden viel offensichtlicher und handgreiflicher, dass es im Seminar wirklich darum geht, ein gemeinsames Buch zu erstellen - wenn auch nur noch als zweiten Teil zu einem schon bestehenden Band. Seine voraussichtliche Veröffentlichung - im Frühjahr 2010 ebenfalls auf einer Website im Internet - ist zumindest sehr wahrscheinlich.

