

Rürup, Matthias [Hrsg.]; Dalay, Nilhan [Hrsg.]; Gornik, Anna [Hrsg.]; Orzel, Marc [Hrsg.]; Schwingenheuer, Lea [Hrsg.]

Never change a running system? Studierende in Auseinandersetzung mit der Reformfähigkeit des Schulwesens

Wuppertal : Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung 2015, 132 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rürup, Matthias [Hrsg.]; Dalay, Nilhan [Hrsg.]; Gornik, Anna [Hrsg.]; Orzel, Marc [Hrsg.]; Schwingenheuer, Lea [Hrsg.]: Never change a running system? Studierende in Auseinandersetzung mit der Reformfähigkeit des Schulwesens. Wuppertal : Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung 2015, 132 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110326 - DOI: 10.25656/01:11032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110326>

<https://doi.org/10.25656/01:11032>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechtsinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

NEVER CHANGE A RUNNING SYSTEM?

{Herausgeber}

Matthias Rürup, Nilhan Dalay,
Anna Gornik, Marc Orzel
und Lea Schwingenheuer

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG
BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL 2015

Never change a running system?

Never change a running system?

Studierende in Auseinandersetzung
mit der Reformfähigkeit des Schulwesens

Herausgegeben von

Matthias Rürup, Nilhan Dalay, Anna Gornik, Marc Orzel
und Lea Schwingenheuer

Impressum

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der Freigrenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Autoren unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 bei den Autoren

Mit freundlicher Unterstützung des Instituts für
Bildungsforschung (IfB), Bergische Universität Wuppertal

Gestaltung und Satz ~ Jan Seifert, Leipzig
Druck und Bindung ~ wir-machen-druck.de
gesetzt in Myriad und Formata

INHALT

- 5 *Matthias Rürup*
Never change a runnig system – Zur Einleitung
- 13 *Nilhan Dalay, Anna Gornik, Marc Orzel, Lea Schwingenheuer*
Seminarkonzept und die Arbeit der Redaktion
- 19 **Arbeitsgruppe 1**
Jan Becker, Constantin Hefner, Pia Klammer, Julia Rahmer
Im deutschen Schulsystem wird immer ein christlich orientierter Religionsunterricht angeboten werden.
- 35 **Arbeitsgruppe 2**
Katrin Faßbender, Lina Hein, Astrid Lersch, Tugce Peros, Manuel Nunez Sanchez
Eine Schule hat immer einen Ort.
- 49 **Arbeitsgruppe 3**
Franziska Franciosi, Sabrina Habig, Laura Jansen, Janine Kronenberg, Laura Walsh
Frontalunterricht in Form von Input gebenden Lehrvorträgen wird immer Bestandteil des Unterrichts sein.
- 63 **Arbeitsgruppe 4**
Sandra Clasen, Verena Dzialas-Lehre, Nora Giesen, Laura Jansen, Dominique Jendges, Verena Jürgens, Lena-Charlotte Möhring-Warburg
Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson.
- 85 **Arbeitsgruppe 5**
Adam Balcerak, Lukas Peter Sellin, Christian Viehmann, Johannes Winters
Eine unterteilende, andere Fachbereiche exkludierende Fächerstruktur muss generell in jeglicher Schulform vertreten sein.
- 101 **Arbeitsgruppe 6**
Lütfiye Bağcı, Iwana Buttice, Çiğdem Karaçay, Emine Koçak, Saida Majjouti, Akif Yurduseven
Die soziale Herkunft eines Schülers wird sich immer in seinem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln.

Never change a running system – Zur Einleitung

Matthias Rürup

Der Titel des hier vorgelegten Buches, der ist für mich pure Ironie: So wie er da steht, ist er gerade nicht gemeint – in seiner Unmöglichkeit und Falschheit aber amüsant und anregend.

»Never change a running system!«, das hört sich im ersten Moment wie die verbreitete Sport- oder Management-Empfehlung an, ein einmal eingespieltes Team möglichst nicht und vor allem nicht plötzlich, grundlos auseinander zu reißen. Da könnte ja der Spielfluss unterbrochen oder gar eine negative Dynamik erzeugt werden. Bezogen allerdings auf ein System – also irgendetwas organisiertes, formalisiert-technisches, vielleicht sogar bürokratisches – scheint diese Aufforderung aber unzeitgemäß oder gar absurd. Am Bewährten festzuhalten, das klingt heutzutage wie ein altväterliches Rezept für wirtschaftlichen und gar gesellschaftlichen Niedergang, nach Zukunfts- und Innovationsverweigerung, nach mangelnder Risikobereitschaft und nicht zuletzt: fehlendem unbedingten Siegeswillen. Nicht nur im Schulwesen, aber auch gerade da, lässt sich aktuell eine gesellschaftliche Erwartungshaltung erkennen, sich möglichst nicht auf früheren Erfolgen auszuruhen, sondern aufbauend auf dem schon Erreichten engagiert und kontinuierlich immer nach weiteren Verbesserungen zu streben. Dafür stehen Schlagworte und Konzepte wie Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit oder Fremd- und Selbstevaluation, die inzwischen als Arbeitsauftrag an die Einzelschulen sogar in die Schulgesetze aller deutschen Bundesländer eingegangen sind (z.B. § 3 SchulG NRW).

Vor diesem Hintergrund und noch dazu angesichts des immer noch in der deutschen Bildungspolitik nachwirkenden PISA-Schocks vom Anfang der 2000er zu proklamieren, dass das Schulsystem jetzt aber mal so bleiben solle, wie es ist – weil es ja läuft –, das kann nicht ernsthaft so gemeint sein.

Wenn man allerdings die Geschichte hinter diesem Buchtitel kennt, macht er vielleicht doch – zumindest ansatzweise – Sinn. Ursprünglich stand an seiner Stelle die Formulierung »Invarianzen der Schulorganisation«, was auch dem Titel des Seminars entsprochen hätte, dessen Ergebnisse hier präsentiert werden. Allerdings gibt es schon ein Buch mit diesem Titel, weil auch dieses Seminar schon einmal im Win-

tersemester 2008/2009 stattfand – an derselben Universität, mit dem selben Seminarleiter, aber mit anderen Studierenden.¹

Lediglich einen Untertitel wie »der zweite Versuch« einzufügen, erschien den Buch-Herausgebern, einer Redaktion aus Seminarleiter und einigen Studierenden, dabei unattraktiv: zu »steif« und zu »wissenschaftlich-trocken«, »Wer soll so was lesen wollen?« (ich zitiere hier die studentischen Stimmen aus der Erinnerung). Das anschließende Brainstorming führte zu dem jetzigen Buchtitel. Zu lesen ist er somit nicht nur als provokant-ironische Zurückweisung von Reformanforderungen (Systemwechsel bei laufendem Betrieb!), sondern als ein möglicher Erklärungsansatz, für die im Buch thematisierten Invarianzen (spricht: Unveränderlichkeiten) der Schul- und Unterrichtspraxis in Deutschland oder gar weltweit. Vielleicht so deutet der Buchtitel an, gibt es Lehrkräfte, Zensuren, Abschlusszeugnisse, Jahrgangsklassen, Studententafeln oder einen bestimmten Kanon von Unterrichtsfächern vor allem deswegen, weil sich Schule einfach mit diesen Merkmalen historisch eben einmal so eingeschrieben hat und somit heute, insgesamt gesehen, ein gut und stabil laufendes System darstellt. Warum es also ändern?

Das Argument, dass wesentliche Praxen der Schul- und Unterrichtsorganisation, heute deswegen existieren, weil sie einfach zuerst da waren und nun nicht mehr wegzudenken sind, wurde insbesondere von den US-amerikanischen Bildungshistorikern David Tyack und William Tobin (1994) stark gemacht, die so das mehrfache Scheitern ambitionierter Schulreformen im US-amerikanischen Schulwesen des 20. Jahrhunderts erklärten. Es habe sich eben zusammen mit der Herausbildung des Schulsystems eine Art »Grammar of Schooling« als eine gesellschaftliche verankerte Vorstellung und Erwartungshaltung entwickelt, wie eine normale Schule, ein normaler Unterricht zu laufen habe. Abweichungen von diesen Vorstellungen führten dann ebenso wie Abweichungen vom normalen grammatikalischen Sprachgebrauch zu Irritationen, zum Missverstehen und letztlich zu Abwehr und Ausschluss. Kleine, schrittweise Veränderungen von schulischer Praxis seien zwar nicht ausgeschlossen (schließlich wären auch gesprochene Sprachen lebendig), aber kurz- und mittelfristige, tiefgreifende und grundlegende Reformen schwierig bis unmöglich.

Von der Idee her, gehen die hier versammelten Recherchen, aber noch einen Schritt weiter als Tyack und Tobin: Gefragt wird nicht nur danach, ob ganz konkrete Schulorganisationsentscheidungen wie zum Beispiel bestimmte Notenstufen bei der Zensurenggebung, eine bestimmte Schulform-Untergliederung der Sekundarstufe I oder ein bestimmtes Unterrichtsstundenvolumen eines Bildungsgangs (z. B. bis zum Abitur) unabänderlich wären, nachdem sie sich historisch einmal heraus-

¹ Im gesamten Buch werden aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung männliche Personen- bzw. Rollenbezeichnungen auch für weibliche Personen verwendet, wenn nicht ein eigener geschlechtsneutraler Begriff existieren sollte. Sollten ausdrücklich Personen nur eines Geschlechtes gemeint sein, wird dies im Text explizit vermerkt.

gebildet haben, sondern grundlegender, ob überhaupt auf Benotung, spezifizier- te Bildungsgänge oder Unterrichtsstunden verzichtet werden könnte. Das Noten- stufe nicht nur von 1 bis 6 gezählt werden können, sondern auch von 5 bis 1 oder als Grades A, B, C – dass zeigt der internationale Schulsystemvergleich sehr schnell. Aber sind auch Benotung, sei es als Ziffer oder als ausformulierte Beurteilung, oder das Leistungsprinzip in der Schule womöglich ebenfalls ersetzbar? Gibt es eventu- ell doch Universalien von Schule und Unterricht, die nicht nur historisch zufällig ge- wachsen sind und sich durchgesetzt haben, sondern die sich im Schulischen, im pädagogischen Verhältnis selbst begründen und deshalb, wenn sie fehlen, dazu führen würden, dass dann keine Schule – die diesen Namen verdient – vorhanden ist und kein Unterricht stattfindet?

Schon im Vorgängerband hatten sich studentische Arbeitsgruppen eine Vielzahl möglicher Kandidaten für solche unveränderlichen Organisationsmerkmale von Schule vorgenommen: den Lehrer, den Schulleiter, die Schulpflicht, den Lehrplan, die Fächerhierarchie, die Leistungsbewertung oder auch die Aufgabe der Schule, in grundlegende Kulturtechniken einzuführen (vgl. Rürup, 2009). Ausgangspunkt der Gruppenarbeiten war dabei jeweils die eigene, feste Überzeugung der jeweiligen Arbeitsgruppe, dass ihr gewähltes Schulorganisationsmerkmal wirklich unveränder- lich sei – um dann diese Überzeugung durch historische, international vergleichende oder auf besondere Einzelfälle blickende Untersuchungen zu hinterfragen und (weil sich eigentlich immer etwas Abweichendes finden lässt) zu modifizieren.

Im hier vorgelegten Band sind nun weitere Recherchen zu weiteren Organisations- merkmalen von Schule versammelt:

- Zum (christlich gebundenen) Religionsunterricht an deutschen Schulen
- Zum festen Ort einer Schule (dem Schulhaus mit Schulhof und Schulweg)
- Zum Frontalunterricht als einer unersetzbaren Lehrmethode neben anderen
- Zum Autoritätsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern
- Zu Unterrichtsfächern als Gefäße des zu vermittelnden Wissens und
- Zur sozialen Herkunft als ein auf die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmendes Personenmerkmal.

Eine siebente Recherche zum Leistungsprinzip konnte leider nicht mit in diesen Band aufgenommen werden. Hier gelang es der Arbeitsgruppe nicht – nach der Er- stellung einer durchdachten und inhaltsreichen These, wieso ihnen das Leistungs- prinzip in Schule unveränderlich erscheint – eine kritisch hinterfragende Recherche durchzuführen. Das durchaus wichtige Thema steht somit noch bereit für einen wei- teren potentiellen Seminareldurchlauf.

Immer, das lag in der Natur der Sache, kamen die studentischen Arbeitsgruppen durch ihre Recherchen zu dem Ergebnis, dass ihre Ausgangsüberzeugung zwar alltagsplausibel ist, aber doch nicht in jedem Fall Gültigkeit beanspruchen kann. Irgendwann in der Frühzeit von Schule oder in irgendeiner extrem-reformpädagogischen Einzelpraxis gab es immer Beispiele aufzufinden, die nicht in das bisherige Bild passten. Aus dem vorliegenden Band wäre so zum Beispiel die Recherche zum Frontalunterricht zu nennen, mit der wesentlichen Erkenntnis, dass ein lehrer gelenktes Unterrichtsgespräch je nachdem andere Züge annimmt, ob mit ihm lediglich ein dumpfes Eins-zu-Eins-Widerholen von Lehrsätzen bezweckt oder auch eine nachvollziehende und zugleich prüfend-hinterfragende Auseinandersetzung der Schüler mit den vom Lehrer präsentierten Sachverhalten, Regeln oder auch Thesen gewünscht ist. Was ist noch frontal an einem Frontalunterricht, der mögliche Missverständnisse und Fehlkonzepte der Schüler als auch ihr Vorwissen wertschätzend antizipiert und in die Darstellung des Lehrstoffs einbezieht? Und was wird aus der womöglich fortbestehenden Praxis des Frontalunterrichts in Unterrichtsettings, die die Individualität und Heterogenität der Schüler noch stärker berücksichtigen?

In der Natur der Sache lag aber auch, dass zumindest was die deutsche Regelschulpraxis anbelangt, sich die untersuchten Organisationsmerkmale von Schule als eher stabil und unangreifbar zeigten: dafür stand ja schon die langjährige, gemeinsam geteilte Erfahrung der Studierenden als Ausgangspunkt ihrer Arbeit. Im ersten Semindurchlauf – und insbesondere in der zusammenfassenden Reflektion der damaligen Arbeiten (vgl. Rürup, 2014) – konnte vor allem die allgemeine Schulpflicht als starke Begründung dafür herausgestellt werden, dass es einzelne Lehrkräfte und größere Lerngruppen, einen Lehrplan und eine formalisierte Benotung geben muss. Ansonsten könne bei den allein vom Steueraufkommen her begrenzten staatlichen Mitteln und Ausstattungen ein wohnortnaher, in Inhalten und Qualität vergleichbarer Schulbesuch für alle Kinder und Jugendlichen nicht gewährleistet werden.

Mit dem vorliegenden Band – und hier ist zuallererst die Recherche zur sozialen Herkunft als Einflussfaktor auf die Schulleistungen hervorzuheben – kommen stärker gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schule in den Blick. Dass Schule den Kindern unterschiedlicher Herkunftsgruppen nicht gänzlich neutral gegenübersteht, sondern Kindern mit einem bildungsaffineren oder auch wohlhabenderen sozialen Hintergrund eine größere Wertschätzung zukommen lässt, ist einerseits ein stabiler soziologischer Befund und andererseits unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten ein fortdauernder Skandal. Schließlich bewertet Schule nicht nur Gebildetheit (bzw. schulische Leistungen), sondern vermittelt über diese Bewertung auch langfristige Berufs- und Lebenschancen. Mit ihrer These, dass sich soziale Ungleichheiten immer in schulischen Leistungserfolgen widerspiegeln werden, lenkt AG 6 den

Blick auf das schul- als auch gesellschaftstheoretische Kernproblem: Ist es überhaupt möglich (oder sogar wünschenswert), dass Schule ihre höhere Wertschätzung für ins akademische bzw. wissenschaftliche weisende Schülerleistungen mindert oder aufgibt? Und wenn Schule diese höhere Wertschätzung für das Akademische beibehalten muss und soll, wie soll dann verhindert werden, dass Kinder aus Familien mit einer höheren Affinität zum Akademischen immer wieder, leichter und öfter bessere Beurteilungen erhalten?

Zumindest wenn man sich nicht mit radikal abweichenden Gesellschaftsmodellen auseinandersetzt, scheint die These der AG 6, dass sich der soziale Hintergrund immer in schulischen Leistungsergebnissen niederschlagen wird, schlicht unwiderlegbar. Dafür spricht und steht nicht zuletzt eine umfassende bildungssoziologische Forschungstraditionen, die AG 6 in ihrem Thesenpapier auch differenziert rezipiert. Und ganz in diesem Sinne kommen die vorgelegten Recherchen der Arbeitsgruppe zu lediglich relativierenden Befunden bzw. einer trotzig sozialpädagogischen Konsequenz. Gerade weil es so ist, dass bestimmte soziale Gruppen in unserem Schulsystem offensichtlich bevorteilt und andere benachteiligt werden, dies aber dem Sozial- und Gerechtigkeitsgedanken moderner Gesellschaften widerspricht, können wir nicht die Bemühung einstellen, diese diskriminierenden Zusammenhänge zu mindern oder sogar aufzuheben. Insbesondere die Schule ist demnach aufgefordert, kompensierend, talentsuchend und talentfördernd tätig zu werden, soziale Hintergründe nicht als Defizite (z.B. mehr oder weniger große Bildungsferne) zu betrachten, sondern als individuell-heterogene Lebenskontexte der Schüler, an die die Schul- und Unterrichtsgestaltung z.B. als Ganztagsbildung oder individuelle Förderung flexibel anzupassen. Jeder empirische Befund, dass das Ziel von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit im Schulwesen nicht erreicht sei, könne dementsprechend nur dazu führen, die Anstrengungen fortzusetzen oder sogar zu steigern.

Mit der Arbeit der AG 6 treten so zusätzlich zu den vorgelegten Analysen zwei weitere allgemeine Merkposten für eine übergreifende Diskussion der Invarianzen von Schulorganisation hervor:

1. Wenn wir im Kontext einer westlich-kapitalistischen, meritokratisch-wissensbasierten Gesellschaft denken und forschen, gibt es eine Reihe stabiler Schulorganisationsmerkmale, wie individuelle Leistungsorientierung und Betonung von Intellektualität, die kaum aufhebbar zu sein scheinen. Sie sind in den gesellschaftlichen Grundstrukturen und dem schulischen Dienstleistungsauftrag für andere soziale Funktionssysteme (Arbeitsmarkt, Legitimation von Herrschaftsstrukturen) fest verankert.

2. Auch wenn sich bestimmte Organisationsmerkmale oder auch Arbeitsergebnisse von Schule (wie die Reproduktion sozialer Ungleichheit) innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen als nicht vollständig änderbar erweisen, so ist daraus nicht zwingend abzuleiten, dass man auch jegliche Bemühungen um eine Veränderung einstellen dürfe. Nur so lassen sich zumindest kleinere Verbesserungen erreichen oder das Bewusstsein für den Skandal der existierenden Diskriminierung aufrecht erhalten.

Auch die Arbeiten der anderer Arbeitsgruppen laden – je auf eigene Weise – zum Weiterdenken und Verallgemeinern ihrer Befunde über die möglicherweise gar nicht selbstverständliche Unveränderlichkeit von Schulorganisationsmerkmalen ein. Dass, mit Blick auf die Macht und Bedeutung der christlichen Kirchen in Deutschland, der Religionsunterricht jemals als ordentliches Unterrichtsfach verschwinden könnte, ist schwer vorstellbar – wie die Recherche der AG 1 aber zeigt, zumindest nicht mit dem Konkordat zwischen Deutschem Reich und katholischer Kirche begründbar. Dass Schule einen festen Ort braucht, dass wird mit dem Thesenpapier der AG 2 nicht nur faktisch, sondern auch in seiner pädagogischen Sinnhaftigkeit ansichtig – mit dem Beispiel der Beschulung von Zirkuskindern als Ausnahme von der Regel. AG 3 beschäftigte sich, wie schon erläutert mit dem Frontalunterricht – und kommt analytisch zu einem größeren Bedarf an begrifflichen Differenzierungen von mehr oder weniger schülerorientierten Lehrerhaltungen beim Frontalunterricht. Die AG 4 – mit dem Thema einer notwendigen Autorität des Lehrers im Schülerkontakt – betont die Schwierigkeiten sich vorzustellen und sich davon überzeugen zu lassen, dass der Lehrer seine besondere Rolle als Wissensvermittler und Lernbegleiter auch ohne Hilfsmittel der Sanktionierung und Disziplinierung einzelner Schüler ausüben solle und könne. Und AG 5 beschäftigte sich – leider nur mit einer einzigen Recherche und damit etwas wenig Hinterfragungsmaterial – dem Thema der Notwendigkeit von Unterrichtsfächern und kann zumindest perspektivisch auf die irritierende Diskussion in der aktuellen Schulpolitik Finnlands verweisen, Unterrichtsfächer generell abzuschaffen. Es wird zu beobachten sein, was aus diesem erst kürzlichen politischen Vorstoß in seiner praktischen Umsetzung wird.

Mein einführender Rückblick auf den zweiten Durchlauf des Projektseminars »Invarianzen der Schulorganisation« wäre unvollständig ohne die Erwähnung und Würdigung der wesentlichsten Änderung des Seminarkonzepts seit dem ersten Versuch. Zur – nicht zuletzt kritisch-korrigierenden – Begleitung der Herausgeberarbeit dieses Buches hatte ich diesmal eine studentische Redaktion an meiner Seite. Gar nicht genug danken und loben kann ich diesen fünf Studierenden für ihre umsich-

tige, engagierte und weit über das Semester hinausgehende kontinuierliche Arbeit. Die Betreuung der Arbeitsgruppen bei der Texterstellung und vor allem Textkorrektur lag in der Hand dieser Studierenden, ebenso das Layout dieses Buches und die aufwendige Beschreibung der Seminarkonzeption und des Seminarerfolgs im Einleitungskapitel dieses Buches. Für mich war diese Redaktion ein echter Gewinn für die Projektarbeit und ein Beweis dafür, dass es sich lohnt Verantwortung abzugeben und gemeinschaftlich zu arbeiten. Ich würde, wenn dieses Projektseminar noch einmal stattfinden würde, unbedingt an dem Redaktionskonzept festhalten – auch wenn dann, bedauerlicherweise, andere Personen in der Redaktion sitzen. Und insofern macht der Titel des vorliegenden Buches dann doch noch – plötzlich und im Kontext der eigenen Praxiserfahrungen – Sinn. Wenn man schon nicht das funktionierende Team beibehalten kann, dann bleibe man zumindest beim funktionierenden System.

Literatur

- Rürup, M. (2014). Invarianzen der Schulorganisation als Analyseoption wirksamer Teilhabe. Rihm, T. (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 155–168). Wiesbaden: Springer-VS.
- Rürup, M. (Hrsg.) (2009). *Invarianzen der Schulorganisation. Ein Reader*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. Online: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3084&la=de [Zugriff am 14.04.2015]
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*; 31 (3), 453–479.

Rechtsquellen

- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*
vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336).

Seminarkonzept und die Arbeit der Redaktion

Nilhan Dalay, Anna Gornik, Marc Orzel & Lea Schwingenheuer

Ziel dieses Projektes war es, Studierende anzuregen, sich mit der Invarianz von Schulorganisationsmerkmalen auseinanderzusetzen. Hierfür wurden in den ersten Sitzungen Denkipulse gegeben, die die Studierenden an den Begriff der Invarianz der Schulorganisation heranzuführen und ein Fundament zur anschließenden Themenfindung bilden sollten. Im Zuge dieser Impulssitzungen bildeten die Studierenden Gruppen von drei bis sechs Personen und einigten sich auf ein Thema bzw. einen Aspekt von Schule, der allgemein als invariant angesehen wird und mit dem sie sich näher beschäftigen wollten. Eine weitere Gruppe, die als Redaktion die Gruppenarbeiten koordinieren und arbeitsteilig die einzelnen Gruppen bei ihrer Arbeit unterstützen sollte, wurde gebildet.

Besonderheit der Gruppenkonstellationen war es, dass die Verteilung von Aufgaben und deren Arbeitsumfang maßgeblich an den von den Studierenden zu erreichenden Leistungspunkten orientiert war. Im Zuge des Lehramtsstudiums an der Bergischen Universität Wuppertal kommt es im Seminar zur Belegung von Studierenden, die zwei oder vier Leistungspunkte erwerben möchten. Da diese Punkte-einteilung im gesamten Studium an einen gewissen Workload geknüpft ist, mussten die Studierenden für vier Leistungspunkte folglich mehr leisten als für zwei Leistungspunkte. Aus diesem Umstand ergab sich eine gestaffelte Arbeitseinteilung im Projekt. Die Studierenden mit zwei Leistungspunkten (im weiteren Verlauf des Textes mit LP abgekürzt) waren nach einer gemeinsamen Einarbeitungsphase für die Formulierung des Thesentextes zuständig. In diesem Text sollten die Teilnehmer ihr Thema vorstellen und eine Invarianzthese erarbeiten, die es im weiteren Verlauf zu analysieren, anzugreifen und zu bestätigen oder zu widerlegen galt. Nach einer Überarbeitung in Zusammenarbeit mit der Redaktion und dem Dozenten wurde ein Ansatz zur Recherche ausgearbeitet. In dieser Recherche versuchten die Studierenden mit dem Ziel von 4 LP, anhand von internationalen Vergleichen, historischen Entwicklungen oder speziellen Einzelfällen die Invarianz des von ihnen ausgewählten Aspekts von Schule zu widerlegen. Die Studierenden, die 2 LP erarbeiten mussten, unterstützten ihre Kommilitonen hier durch Zuarbeit in Form von speziellen Recherchen, Textkorrekturen oder ähnlichem. Die Weiterentwicklung des Textes erfolgte in Zusammenarbeit mit der Redaktion und dem Dozenten. Hierfür wurden in regelmäßigen Abständen Redaktionssitzungen abgehalten, in denen Vertreter der einzelnen Arbeitsgruppen den momentanen Entwicklungsstand der Arbeit vorstellten und neue Ideen und Verbesserungen mit der Redaktion entwickelten.

Durch dieses Mehraugenprinzip ergab sich ein reger Kontakt zwischen den einzelnen Gruppen und ihren Mentoren, wodurch die Gruppen ihre Recherche im Laufe des Semesters stetig verbesserten. Nach Abschluss der Recherche entwickelten die Studierenden mit dem Ziel von 2 LP wiederum eine Abschlussreflexion, die die anfänglich formulierte These mit der Recherche zusammenführte und zuletzt ein Fazit über die Einhaltung oder Widerlegung der These zog. Somit fertigte jede Gruppe im Zuge des Seminars mindestens drei Texte, nämlich These, Recherche und Reflexion, an. Diese Texte liegen gesammelt in diesem Buch vor.

Die Arbeit der Redaktion verlief parallel zur Arbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen. Zu Beginn des Seminars setzte die Redaktion verschiedene Handreichungen auf, die den Studierenden als Leitfaden dienen sollten. Inhalte dieser Leitfäden waren beispielsweise Vorgaben zur richtigen Zitation sowie die Handhabung von Literaturangaben und Bildern. Um eine effektive Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsgruppen und der Redaktion zu erreichen, wurde jeder Gruppe ein Redaktionsmitglied zugeteilt, welches als Bindeglied zwischen Arbeitsgruppe und Redaktion agieren sollte. Somit hatte jede Gruppe einen Ansprechpartner, an den sie sich bei möglichen Problemen wenden konnte. Diese Konstellation wurde von allen Teilnehmern des Seminars als besonders positiv empfunden. Vor allem der Umstand, dass die Redaktion aus Studierenden bestand, machte eine entspannte Kommunikation untereinander möglich.

Zur internen Zusammenarbeit legte sich die Redaktion auf das Einführen von Redaktionssitzungen fest, die in regelmäßigen Abständen durchgeführt wurden. Ziel dieser Sitzungen war die Analyse der einzelnen Arbeitsstände der Gruppen und die Lösung einzelner Probleme. Des Weiteren wurde der Titel dieses Buches entwickelt und das Layout besprochen. Verschiedene Handreichungen, die den Studierenden als Leitfaden dienen sollten, wurden von Verena Senger erstellt. Inhalte dieser Leitfäden waren beispielsweise Vorgaben zur richtigen Zitation sowie die Handhabung von Literaturangaben und Bildern. Auch die Arbeitsaufträge des Dozenten an die Studierenden wurden vom Redaktionsteam überarbeitet.

Zusätzlich zu den »kleinen« Redaktionssitzungen wurden Redaktionssitzungen durchgeführt, zu denen Vertreter der einzelnen Arbeitsgruppen eingeladen wurden, um ihren aktuellen Fortschritt mit der Redaktion zu besprechen und eventuelle Probleme zu lösen. Ebenso war ein Blick über den Tellerrand der eigenen Gruppe hilfreich, um eventuelle Denkanstöße und Lösungen von Problemen zu erhalten.

Im eigentlichen Arbeitsalltag des Seminars ergab sich schnell die Arbeitsweise der stetigen Textkontrolle durch den entsprechenden Gruppenansprechpartner. Es wurden also nach und nach aufbauende Versionen von Arbeitstexten entwickelt,

die vom Ansprechpartner korrigiert und anschließend zur weiteren Überarbeitung an die Gruppe zurückgesandt wurden. Nach und nach entwickelten sich hieraus die nun vorliegenden Texte. Die Rolle des Dozenten in dieser Arbeitsphase beschränkte sich auf Anregungen zur Textrecherche, die abschließende Endkontrolle der Gruppentexte und die anschließende Druckfreigabe. Fehler blieben auch in diesem Arbeitsschritt nicht aus, so dass nach der Kontrolle des Dozenten Nachbearbeitungen nötig waren. Nach dem Korrigieren dieser Fehler konnte anschließend die Layoutarbeit beginnen und dieses Buch in den Druck gehen.

Die Arbeit in der Redaktion war eine besondere Erfahrung für die Studierenden. Für sie ergab sich ein bisher unbekanntes Arbeitsfeld, welches Studierenden an Universitäten so nicht häufig zugänglich ist. Die Rolle als Herausgeber eines Buches sowie die Ansprechpartnerrolle für die einzelnen Arbeitsgruppen waren für alle Mitglieder der Reaktion neu und ungewohnt. Anfängliche Zweifel, ob Kritik der in der Redaktion arbeitenden Studierenden von den Arbeitsgruppen angenommen würde, bestätigten sich nicht. Ganz im Gegenteil berichteten die Studierenden über sehr angenehme Erfahrungen mit der Redaktion, da diese eine Vermittlerrolle mit dem Dozenten einnahm. Andere Kommunikationskanäle, abweichend von förmlichen E-Mails oder Sprechstundenbesuchen mit dem Dozenten, trugen ihren Teil zum angenehmen Arbeitsklima des Seminars bei. Soziale Netzwerke oder Kurznachrichtendienste halfen den Gruppen auftretende Probleme schnell mit der Redaktion, bzw. dem entsprechenden Ansprechpartner zu diskutieren und zu lösen.

Im Zuge der Erstellung dieses Einleitungstextes führte die Redaktion eine kurze Befragung durch, in der die Studierenden ihren persönlichen Lernerfolg schildern konnten. Hierzu wurde um drei kurze Einschätzungen gebeten:

1. Der inhaltliche Lernerfolg des Seminars war für mich sehr hoch, hoch, normal, niedrig oder sehr gering.
2. Der persönliche Lernerfolg des Seminars war für mich sehr hoch, hoch, normal, niedrig, sehr gering.
3. Im Vergleich zu anderen Seminaren habe ich sehr viel mehr, viel, ebenso viel, weniger oder viel weniger gelernt.

Leider war es in der kurzen Zeit nicht möglich, Antworten von allen 41 Seminarteilnehmern zu erhalten. Somit ist die folgende Einschätzung des Seminarerfolges zwar nicht repräsentativ, gibt aber einen Eindruck über die Erfahrungen der Studierenden im Seminar. Die zwölf erhaltenen Antworten geben einen groben Überblick dessen, wie die Studierenden ihren Lernerfolg einschätzen.

Die meisten Antworten fielen zu Frage 1 in den Bereich zwischen normal und niedrig. Diese Antworten sind jedoch, so viele Aussagen der Studierenden, dem Umstand geschuldet, dass sich die einzelnen Arbeitsgruppen mit nur einem Thema beschäftigten. Folglich haben sie auch nur etwas über das von ihnen behandelte Thema gelernt. Mit diesem Buch als Zusammenfassung aller Arbeitsgruppen kann nachfolgend weiteres Wissen zum Thema der anderen Gruppen erlangt werden.

Zu Frage 2 fielen die meisten Antworten auf die Bereiche hoch und normal. Diese Antworten begründeten die Studierenden mit dem Umstand, dass die nicht alltägliche Beschaffenheit des Seminars, sowie die redaktionelle Arbeit und das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes den Lernerfolg brachten.

Die Antworten zu der dritten Frage bewegten sich ebenfalls in den Bereichen von normal bis weniger. Auch bei dieser Frage kommt der Umstand des einen behandelten Themas zum Tragen. Ähnlich wie in anderen Seminaren an Universitäten kommt es durch die Bearbeitung eines speziellen Themas, für das die Bewertung der Leistung vorgesehen ist, zu einem intensiven Lernerfolg. Die Themen die von anderen Teilnehmern behandelt wurden, vertieft man aufgrund dieser Struktur eher weniger.

In der Abschlussdiskussion zum Ende des Semesters mit allen Seminarteilnehmern war der Kanon der Rückmeldungen positiv. Besonders die Kommunikation und Struktur innerhalb des Seminars wurden als angenehm und positiv erachtet. Durch die freie Einteilung der Bearbeitungszeit war es den Studierenden möglich, das Seminar gut in ihren Stundenplan einzufügen und auch während der Prüfungsphase am Ende des Semesters am Thema zu arbeiten. Das vorliegende Buch als gemeinsames Projekt der Studierenden ist hier als besonders interessanter, motivierender und außergewöhnlicher Abschluss des Seminars zu sehen.

Kritik am Seminar wurde von einigen Gruppen an der abschließenden Korrektur zur Druckfreigabe durch den Dozenten geäußert. In der Arbeit einzelner Gruppen wurden in dieser Phase leider größere Fehler entdeckt, die nochmals eine größere Korrektur nach Ende des Semesters mit sich zogen. Hier hätten sich die Studierenden eine stetigere Textanalyse des Dozenten auch während der Textrecherche gewünscht. Dies ist ein Umstand, in dem in der Zusammenarbeit der Redaktion bestehend aus Studierenden und Dozenten noch Verbesserungsbedarf besteht.

Abschließend lässt sich sagen, dass der zweite Durchlauf des Invarianzprojektes ein besonders spannendes, interessantes aber auch arbeitsintensives Projekt gewesen ist. Auch dieser Durchlauf verlief nicht fehlerfrei, jedoch zeigen die Fehler, was bei einem möglichen dritten Durchlauf des Projektes verbessert werden könn-

te. Alle Studierenden haben in diesem Seminar viel zur kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten gelernt, was einen deutlichen Mehrgewinn für das weitere Studium und den Weg zur Lehrertätigkeit darstellt. Wir als Redaktion danken Herrn Rürup für die anregende und kollegiale Zusammenarbeit, in der wir auch Bedenken und Kritik einbringen konnten und uns stets ernst genommen fühlten. Die zwischenzeitlich doch sehr arbeitsintensive Herausgebertätigkeit im Seminar hat uns als Redaktion einen aufregenden Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten vermittelt. Das hier vorliegende Buch als Abschluss unserer Arbeit ist eine besonders individuelle Gruppenleistung aller Studierenden, die man so eher selten an Universitäten findet.



**Im deutschen Schulsystem wird
immer ein christlich orientierter
Religionsunterricht angeboten
werden.**

Arbeitsgruppe 1

Jan Becker, Constantin Hefner, Pia Klammer, Julia Rahmer

Die AG 1 befasst sich mit der Invarianz des Religionsunterrichts und behauptet in ihrer These, dass dieser immer christlich orientiert sein wird. Hierzu zieht die Gruppe gesetzliche Regelungen hinzu. Neben diesen untermauert die Gruppe anhand eigener Erfahrungen ihre inhaltliche Funktion und erläutert aufgrund geschichtlicher Gegebenheiten, wie es zur ihrer Etablierung kam.

Die Recherche, um die These angreifen zu können, wird von einem Gruppenmitglied durchgeführt. Da der Religionsunterricht gesetzlich verankert ist, die Entstehung dieses Gesetzes allerdings kritisch zu betrachten ist (denn es handelt sich um das Konkordat von 1933 zwischen dem Vatikan und dem Deutschen Reich), beschäftigt sich die Recherche mit der ausführlichen Beschreibung des Konkordats und der daraus resultierenden völkerrechtlichen Grundlage für den katholischen Religionsunterricht. Obwohl das Bundesverfassungsgericht im Jahr 1957 das Konkordat als legitim einstufte und die Bundesrepublik als Rechtsnachfolger des Deutschen Reichs völkerrechtlich an diesen Vertrag gebunden ist, gibt es Bundesländer, die den Religionsunterricht nicht als ordentliches Lehrfach unterrichten. In der Recherche werden diese Umstände näher beschrieben und auch die inhaltlichen Aspekte des alternativen Unterrichts unter die Lupe genommen, um herauszustellen, ob diese Fächer als Ersatz für den konfessionell gebundenen Unterricht fungieren können. An dieser Stelle werden Avenarius' Aussagen zitiert, der aufgrund der veränderten Gesellschaftsstruktur eine Anpassung des Religionsunterrichts für notwendig hält. Die AG 1 kann aufgrund ihrer Recherche ihre zu Beginn aufgestellte These weder als völlig beständig noch als leicht veränderbar bezeichnen. Sie ist allerdings der Überzeugung, dass der konfessionelle Religionsunterricht, so wie er heute unterrichtet wird, nicht den multikulturellen Interessen der Gesellschaft entspricht und die gesetzliche Festlegung Diskussionsgrundlage bietet.

Die AG 1 bestand aus vier Gruppenmitgliedern, bei der ein Mitglied vier Leistungspunkte erwerben musste und deshalb die Recherche allein durchführte. Die These wurde zunächst gemeinsam aufgestellt. Die Richtung, die die Recherche einschlagen sollte, wurde relativ frühzeitig durch den Studierenden festgelegt und der Redaktion mitgeteilt. Leider kam es teilweise zu Verzögerungen bei der schriftlichen Anfertigung. Des Weiteren musste die erste Fassung aufgrund einiger Unklarheiten unter Berücksichtigung geeigneter Literatur, die dem Studierenden vom Seminarleiter zur Verfügung gestellt wurde, überarbeitet werden. Auch das Fazit musste nach der letzten Korrektur zur Druckfreigabe angepasst werden. Aufgrund verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten die eine schnelle Problemlösung förderten und der Bereitschaft der Gruppenmitglieder die Kritik der Redaktion anzunehmen und entsprechend umzusetzen, konnte, der unserer Meinung nach sehr interessante Text, der vielen Diskussionsstoff bietet, entstehen.
(Nihan Dalay)

1. Herleitung und Begründung der Invarianzthese

Definition

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland legt im Rahmen der bürgerlichen Grundrechte fest, dass jeder Mensch die Freiheit besitzt, sich für oder gegen einen religiösen Glauben zu entscheiden (vgl. Art 4 Abs. 1 GG). Infolgedessen wird, gemäß dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz, jedem Schüler ab dem 14. Lebensjahr freigestellt, ob dieser am Religionsunterricht in der Schule teilnehmen möchte (vgl. § 31 Abs. 6 Schulgesetz NRW). Auch Eltern dürfen laut Art. 7 Abs. 2 GG über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht entscheiden.

Aus Sicht verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen hat der Religionsunterricht unterschiedliche Funktionen und Daseinsberechtigungen. Vertreter der Erziehungswissenschaft sehen den Ursprung bzw. die Grundlage der religiösen Erziehung in der Familie. In der Schule soll diese weiter ausgebildet und gestützt werden. Die Vorbildfunktion der Eltern, Erzieher und Lehrer steht hier im Vordergrund. Die Soziologie sieht Religion als einen Teil des menschlichen Lebens, der Anspruch auf eine schulische Vermittlung hat. Historisch betrachtet, kann dem Christentum und der Kirche eine tragende Rolle in der europäischen Kultur zugeschrieben werden, wodurch Religion eine Berechtigung erhält als Schulfach unterrichtet zu werden. Die Psychologie und die Pädagogik sehen den Religionsunterricht als Stütze zur Identitätsbildung und formulieren die Mündigkeit der Schüler als Ziel des Unterrichts (vgl. Böhm, 2005, S. 530–532).

Der Religionsunterricht unterscheidet sich insofern von anderen Unterrichtsfächern, als dass er primär versucht, mit Schülern in Diskussion über existenzielle Fragen zu treten. Hierzu zählen z. B. die Frage nach dem Sinn des Lebens oder die Beschäftigung mit dem Tod. Das Vermitteln von Wissen ist somit nicht die Hauptaufgabe, sondern die Möglichkeit sich mit Vorbildern zu identifizieren oder sich von ihnen abzugrenzen und somit eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Hierzu können sich die Lehrkräfte an einem sehr breiten Angebot von Themen bedienen. Einschränkungen, die jedoch bestehen, sind, dass die Kompetenzen entsprechend der jeweiligen Konfession vermittelt werden sowie, dass die Inhalte des Kernlehrplans einer Zustimmung seitens der Kirche benötigen (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 168–169).

Geschichte

Schon immer gab es eine christliche Wertevermittlung ausgehend von der Kirche. Diese wurden im frühen Mittelalter von Priestern vor allem an Adlige vermittelt. Der

Religionsunterricht weitete sich im Laufe der nächsten 300 Jahre auf Schulen aus, die von allen Kindern besucht wurden. Seit 1794 trägt der Staat die Verantwortung für die Schulen und legt die Lehrinhalte fest (vgl. Dam, 2013, S. 8 ff.).

Vor der Festlegung der Weimarer Reichsverfassung wurde über eine Trennung von Kirche und Staat diskutiert. Als Kompromiss durften die Eltern selbst entscheiden, an welchem Unterricht ihr Kind teilnehmen sollen. Mit Abschluss des Reichskonkordats 1933 zwischen dem Vatikan und dem Deutschen Reich wurde der Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach erhoben. Dies hinderte die nationalsozialistische Führung jedoch nicht daran, sowohl den katholischen, als auch den evangelischen Religionsunterricht, nach und nach abzuschaffen (vgl. BVerfGE 6, 309, 21).

Der Religionsunterricht wurde 1949 ins Grundgesetz aufgenommen. Artikel 7 Abs. 3 GG besagt, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen unterrichtet werden muss und den anderen Fächern gleich gestellt ist. Das ganze Schulsystem ist dem staatlichem Schulrecht und der staatlichen Schulaufsicht unterworfen. Durch den Urteilspruch zur Glaubens- und Bekenntnisfreiheit des Bundesverfassungsgericht 1975, dass der Glaube in der Öffentlichkeit gelebt und verbreitet werden darf, wird das Recht auf Religionsunterricht in Schulen noch einmal manifestiert. 2005 erschien ein Runderlass zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in dreizehn von fünfzehn Bundesländern. Kirchenleitungen oder deren Beauftragte können Einsicht in den Unterricht nehmen und bei einem Mangel an Lehrkräften kann auch ein Geistlicher oder eine kirchliche Lehrkraft den Unterricht halten.

Persönliche Erfahrungen

Innerhalb der Gruppe AG 1 wurde der selbst erfahrene Religionsunterricht während der Schulzeit durchaus unterschiedlich wahrgenommen. Dies ist zum einen durch die verschiedenen Konfessionen der Gruppenmitglieder (evangelisch und katholisch), zum anderen aber wohl auch durch die verschiedenen Umsetzungen durch die Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen zu erklären. So wird beispielsweise auf der einen Seite von einem als sehr streng wahrgenommenen Religionsunterricht, mit relativ großem Anteil an Arbeitsphasen berichtet, die sich ausschließlich auf Bibeltexte beziehen (eigene Erfahrungen am Burggymnasium in Altena 2003–2011, ev. Religionsunterricht); andere Erfahrungen beinhalten jedoch auch eine weitaus offenere Gestaltung des Unterrichts. Hier wurde im Religionsunterricht zum Beispiel nicht nur Wert darauf gelegt, weitere Weltreligionen und deren Glauben und Grundrichtungen kennen zu lernen, sondern auch ethisch komplexe Themen in Arbeitsgruppen intensiv zu diskutieren. Diese Themen reichten von Euthanasie über Kriegsethik und die moralische Fragwürdigkeit moderner wissenschaftlicher Fortschritte wie

dem Klonen von Menschen bis zur Genmanipulation (eigene Erfahrungen an einem Gymnasium in Dinkelsbühl, Bayern, 1999–2005, ev. Religionsunterricht).

Auch die Notengebung und der damit einhergehende Druck beeinflussen die persönliche Wahrnehmung des christlichen Religionsunterrichts stark, besonders wenn ein als sinnlos verspürtes, wörtliches Wiedergeben von Fakten und lebensfernen Aussagen als Hauptbestandteil von Prüfungen dienten. Gerade hier unterscheiden sich die persönlichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder durchaus. Auf der einen Seite wird dem Religionsunterricht sehr wohl (zumindest abschnittsweise) eine Relevanz für das eigene Leben als Mensch (also nicht zwingend »nur« als Christ) beigegeben. Auf der anderen Seite finden sich Erfahrungen mit einem antiquierten und der eigenen Lebenswelt fernstehenden Religionsunterricht, dem es in keiner Phase gelang, tiefgreifende, authentische und relevante Fragen aufzuwerfen oder gar zu beantworten (eigene Erfahrungen). Nichtsdestotrotz ist es für keines der Gruppenmitglieder aus AG 1 vorstellbar, dass an deutschen Schulen jemals kein christlich orientierter Religionsunterricht angeboten werden sollte. Die abweichenden Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder beeinträchtigen hierbei die gemeinsame Meinung nicht, denn auch die Güte bzw. die angemessene Umsetzung anderer Schulfächer hängt stark von der Lehrkraft und auch anderen Grundbedingungen ab. Der christlich orientierte Religionsunterricht in Deutschland ist demnach – der persönlichen Einschätzung dieser Gruppe zufolge – als Invarianz in Bezug auf die Organisation von Schule einzuschätzen.

Die Invarianzthese und ihre Begründung

Die Arbeitsgruppe ist gemeinsam der Überzeugung: Im deutschen Schulsystem wird immer ein christlich orientierter Religionsunterricht angeboten werden.

Diese These lässt sich zunächst dadurch festigen, dass seit 1933 ein Reichskonkordat zwischen dem Vatikan und dem Deutschen Reich besteht. Dort ist mit Paragraph 21 völkerrechtlich bindend auch für die Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolger des Deutschen Reiches festgehalten, dass Religion als ordentliches Lehrfach an deutschen Schulen angeboten werden muss. In unserer Recherche wird an späterer Stelle das Konkordat genauer erläutert und auf die zeitgeschichtliche Problematik des Konkordats eingegangen. Dabei wird es insbesondere in seiner Beziehung zu den Artikel 7 und 144 des Grundgesetzes, der so genannten »Bremer Klausel«, zu erörtern sein. Neben dieser rechtlichen Grundlage kann die obige Invarianzthese jedoch auch insofern begründet werden, als dass der Religionsunterricht thematische und methodische Möglichkeiten bietet, die sich in anderen Fächern nicht oder nicht ausreichend realisieren lassen, da die christliche Erziehung in vie-

len Elternhäusern nur eine kleine Rolle einnimmt. Ein zusätzliches Argument für den Religionsunterricht ist, dass die Schule einen erzieherischen Auftrag besitzt (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, Vorwort) und diesem im Fach Religion in besonders geeigneter Weise nachgekommen werden kann.

Der schulische Auftrag bezieht sich prinzipiell nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit. Da nicht alleinig der Familie die Verantwortung für die Sozialisation der Folgegeneration obliegt, wird die Unterstützung und Weiterbildung dessen in der Schule stattfinden. Der Religionsunterricht bietet hierfür eine besondere Gelegenheit. Indem er, neben der Vermittlung des fachspezifischen Wissens, auch auf die Ausbildung allgemeiner Kompetenzen abzielt, wird dieser die Entwicklung der Schüler positiv unterstützen.

Der Religionsunterricht dient der Sensibilisierung für Traditionen, die nicht nur christlich orientiert sind und versucht somit die Schüler in die bestehende hiesige Gesellschaft einzugliedern. Er reproduziert Normen und Werte europäischer und fremder Kulturen und schafft dadurch eine Grundlage, um Schüler dazu zu befähigen, mündige Mitglieder der Gesellschaft zu werden. Toleranz ist demnach eine wichtige Kompetenz, die erworben werden kann und sollte (vgl. Babke, 2011, S. 103). Dies ist jedoch nicht das einzige Erziehungsziel des Religionsunterrichts. Dazu gehört auch die Herausbildung eines positiven Selbstbildes, was durch eine Erkundung der eigenen Identität ermöglicht werden soll. Hierzu zählen zudem die Kompetenz, kritisch denken und auch mit Kritik an der eigenen Person umgehen zu können sowie die Fähigkeit Empathie gegenüber anderen Menschen zu entwickeln. Indem man sich selbst kennenlernt und mehr über andere und ihre Gefühlswelt erfährt, können diese Ziele erreicht werden. Gleichzeitig werden die Schüler auch dafür sensibilisiert, verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 151). All diese persönlichen Kompetenzen wirken sich auch auf andere Fächer und das individuelle Leben aus.

Die Vermittlung von Traditionen beinhaltet auch, dass die Schüler gewisse Rituale kennenlernen und diese auch selbst durchführen. Diese können ebenfalls einen sehr positiven Einfluss haben, da Kinder in ihrer Erziehung gewisse Tagesabläufe brauchen, die sich wiederholen und zeitlich geregelt sind. Des Weiteren bietet der Religionsunterricht auch die Beschäftigung mit existenziellen Fragen, die andere Unterrichtsfächer nicht bieten können. Hierzu zählen beispielsweise die Frage nach dem Sinn oder Ziel des Lebens und die Beschäftigung mit dem Tod. Die Behandlung solcher Themen soll dazu dienen, einen eigenen Standpunkt zu entwick-

keln und somit auch in der Lage zu sein, sich mit anderen Meinungen und Ideen auseinanderzusetzen.

Eine Begründung dafür, dass der Religionsunterricht immer christlich orientiert sein wird, ist, dass das Christentum die Religion ist, die den größten Einfluss auf die europäische Kultur hatte und immer noch hat. Somit sind die Normen, Werte und Traditionen auch stark durch sie geprägt und machen sie so zu einem wichtigen Teil der deutschen Gesellschaft.

2. Recherche (Jan Becker)

Bei der Untersuchung der Frage, ob es den christlichen Religionsunterricht immer geben wird bzw. ob er möglicherweise demnächst abgeschafft werden könnte, drängen sich einige Themen und Fragestellungen auf.

Erstens wären die rechtlichen Grundlagen für die Etablierung und Sicherung des (christlichen) Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach zu prüfen, bei der das Konkordat aus dem Jahr 1933 sowie die Festlegungen des deutschen Grundgesetzes von 1949 eine entscheidende Rolle spielen. Weiterhin wäre zu klären, wie es trotz dieser eigentlich eindeutigen rechtlichen Grundlagen sein kann, dass einige Bundesländer Sonderregelungen für den Religionsunterricht haben. Schließlich wären bestehende alternative Unterrichtsformen darzustellen und vor ihrem Hintergrund die Frage zu erheben, ob diese Formen das Potenzial haben, den Religionsunterricht auf lange Sicht hin abzulösen.

Zunächst soll das Verhältnis zwischen der katholischen Kirche und dem nationalsozialistischen Deutschland als völkerrechtlich verbindliche Verankerung des Religionsunterrichts an deutschen Schulen kurz erörtert und kritisch betrachtet werden. Die These lautet, dass die Fortgeltung des Konkordats von 1933 zwischen dem Vatikan und dem Deutschen Reich zumindest moralisch zu problematisieren wäre, da es das Ermächtigungsgesetz ermöglicht hat und damit der Machtergreifung Hitlers zumindest hintergründig beförderte.

Unter Historikern ist die Einschätzung verbreitet, dass sich Hitler durch ein Entgegenkommen gegenüber den Zentrumsabgeordneten deren Zustimmung zum Ermächtigungsgesetz »erspielte«. Schon lange hatte es Verhandlungen über ein Konkordat mit dem Vatikan gegeben, die jedoch bis dahin ergebnislos verlaufen waren. Nach Hitlers Machtübernahme im April 1933 wurden erneute Verhandlungen aufgenommen. Vizekanzler Papen vertrat hierbei das Deutsche Reich, Ludwig Kaas repräsentierte die Zentrumsparterie, die es zu beschwichtigen galt und auf Seiten des Vatikans übernahm Pontius Pius XII. die Verhandlungen.

Als Ergebnis des Zusammentreffens entstand die sogenannte »Inter Sanctum Sedem et Germanicam Republicam Sollemnis Conventio«, ein Text, der in 33 Paragraphen festhielt, auf was sich alle Parteien letztlich geeinigt hatten: »Seine Heiligkeit Papst Pius XI. und der Deutsche Reichspräsident, von dem gemeinsamen Wunsche geleitet, die zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich bestehenden freundschaftlichen Beziehungen zu festigen und zu fördern, gewillt, das Verhältnis zwischen der katholischen Kirche und dem Staat für den Gesamtbereich des Deutschen Reiches in einer beide Teile befriedigenden Weise dauernd zu regeln, haben beschlossen, eine feierliche Übereinkunft zu treffen, welche die mit einzelnen deutschen Ländern abgeschlossenen Konkordate ergänzen und auch für die übrigen Länder eine in den Grundsätzen einheitliche Behandlung der einschlägigen Fragen sichern soll.« (Präambel Konkordatsschrift)

Neben weiteren bedeutsamen Artikeln beinhaltet das Konkordat unter anderem das für unsere These (s.o.) bedeutsame Versprechen an den Vatikan, Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« an deutschen Schulen zu unterrichten. So besagt Artikel 21: »Der katholische Religionsunterricht in den Volksschulen, Berufsschulen, Mittelschulen und höheren Lehranstalten ist ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der katholischen Kirche erteilt. Im Religionsunterricht wird die Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewusstsein aus dem Geiste des christlichen Glaubens des Sittengesetzes mit besonderem Nachdruck gepflegt werden, ebenso wie es im gesamten übrigen Unterricht geschieht. Lehrstoff und Auswahl der Lehrbücher für den Religionsunterricht werden im Einvernehmen mit der kirchlichen Oberbehörde festgesetzt. Den kirchlichen Oberbehörden wird Gelegenheit gegeben werden, im Einvernehmen mit der Schulbehörde zu prüfen, ob die Schüler Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Lehrern und Anforderungen der Kirche erhalten.« (Art. 21 Konkordatsschrift)

Viele Historiker vertreten die Meinung, dass Hitlers Intention immer ausschließlich die Machtergreifung gewesen ist, die ein faschistisches System ermöglichen sollte. So schreibt auch Claudia Prinz, das Konkordat »diente mehr der propagandistischen Beschwichtigung der weitgehend ablehnend eingestellten katholischen Bevölkerung, als einem wirklichen politischen Ausgleich zwischen Nationalsozialismus und Katholizismus.« (Prinz, 2002)

Da die katholische Kirche sich immer wieder kritisch gegenüber dem Nationalsozialismus geäußert hatte und sie ein bedeutsames Machtorgan darstellte, galt es für Hitler, diese »mundtot« zu machen, um sich auf diese Weise Autonomie zu sichern. So besagen weitere Artikel des Konkordats unter anderem, dass die katholische

Kirche sich vollständig aus politischen Aktivitäten herauszuhalten hat (vgl. Art. 32 Konkordatsschrift).

Im Gegenzug sicherte das Deutsche Reich der katholischen Kirche in Deutschland »innere Autonomie und die ungehinderte Verbreitung ihrer Schriften« zu (Prinz, 2002). Es garantierte die Freiheit des Bekenntnisses und seine öffentliche Ausübung. Außerdem sollten Kirchenmitglieder unter Schutz gestellt werden.

Das Konkordat schloss jedoch für alle katholischen Geistlichen und Ordensleute die Partizipation an allem politischen aus, so auch die Angehörigkeit zu einer Partei oder irgendeine Form von Tätigkeit für diese. Kirchliche Organisationen mussten sich auf religiöse, kulturelle und karitative Aufgaben beschränken.

Die Bayerische Volkspartei (BVP) und die Zentrumspartei, die es als Stützen des politischen Katholizismus in der Weimarer Republik umzustimmen galt, lösten sich, im Angesicht eines voraussehbaren Parteiverbotes, kurz nach dem in Kraft treten des Konkordats eigenständig auf (vgl. ebd.).

Das Konkordat trug als internationales völkerrechtliches Abkommen darüber hinaus zur Reputation des NS-Regimes im Ausland bei und stellte dadurch einen wichtigen ersten außenpolitischen Erfolg der Nationalsozialisten dar.

Am 20. Juli 1933 wurde das Konkordat in Rom unterzeichnet und mit seiner Ratifizierung am 10. September auch rechtskräftig. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Verhandlungen und Beschlüsse von Seiten der Kirche gerechtfertigt wurden. Die historisch herausgearbeitete Antwort lautet: Der Vatikan erhoffte sich von dem Konkordat einen Schutz der katholischen Kirche und führte weiterhin die antibolschewistische Einstellung des NS-Regimes an (ebd.).

Die völkerrechtliche Grundlage auf der der katholische Religionsunterricht bis heute an deutschen Schulen durchgeführt wird, scheint vor diesen historischen Hintergründen höchst fragwürdig. Das Konkordat ist als eine politische Maßnahme zu verstehen, eine nationalsozialistische Führung Deutschlands zu ermöglichen. Dass mit ihm der katholische Religionsunterricht völkerrechtlich abgesichert ist, stellt dabei lediglich ein »Beiprodukt« dar, dessen Eigenwert angesichts der Umstände kritisch zu prüfen ist.

Im Rahmen eines solchen Prüfverfahrens (die Bundesregierung klagte gegen das Schulgesetz des Landes Niedersachsen) entschied das Bundesverfassungsgericht im Jahr 1957 (nicht ohne damit öffentliche Proteste auszulösen), dass die Umstände des Zustandekommens des Konkordats »zu vernachlässigen seien.« (Bundesverfassungsgericht, 1957, S. 319f.). Auch die Tatsache, dass der Vertrag zwischen Deutschem Reich und Vatikan von Seiten der Deutschen schwer missachtet wurde (Schulen in kirchlicher Trägerschaft aufgelöst und der Religionsunterricht einge-

schränkt wurde), hätte keinen Einfluss auf die Rechtskraft des Konkordats. Schließlich habe der Vatikan trotz ausdrücklicher Kritik am nationalsozialistischen Regime in Deutschland, die ihren Höhepunkt in der Enzyklika »Mit brennender Sorge« vom 14. März 1937 fand, den Vertrag selbst nie aufgekündigt. So handele es sich bei ihm weiterhin um einen international gültigen Vertrag, der die Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolger des Deutschen Reiches völkerrechtlich weiterhin binde (vgl. Rauschnig, 1985).

An dieser Stelle gilt es nun jedoch zu fragen, wie es dennoch möglich ist, dass einige Bundesländer von den Regelungen des Konkordats offensichtlich nicht betroffen zu sein scheinen und dort Religionsunterricht teilweise kein originäres Unterrichtsfach ist.

Ermöglicht wird dies, so das Bundesverfassungsgericht in seinem damaligen Urteil, durch den Hoheitsanspruch der Länder in Bezug auf das Schulrecht: »Das Grundgesetz hat sich, wie schon dargestellt worden ist, dahin entschieden, dass es dem Bund auf dem Gebiete des Schulrechts die Zuständigkeit zu Gesetzgebung und Verwaltung versagte und dieses Sachgebiet den Ländern als ausschließliche Aufgabe zuwies. Damit hat es sich nicht etwa von den Schulbestimmungen des Reichskonkordats losgesagt, sondern es den Ländern überlassen, in eigener Verantwortung und freier Entscheidung darüber zu befinden, wie sie in Anbetracht der völkerrechtlichen Bindung der Bundesrepublik Deutschland an das Reichskonkordat ihr Schulrecht gestalten wollen. Es hat außerdem darauf verzichtet, dem Bund die Befugnis zuzugestehen, in die Willensbildung der Länder bei der Erfüllung dieser Aufgabe kraft Verfassungsrechts einzugreifen.« (Bundesverfassungsgericht, 1957, Kennziffer E.IV.3)

Damit hat das Grundgesetz »dem Bund keine Mittel zur Verfügung gestellt, die ihn befähigen, die Schulbestimmungen des Reichskonkordats entweder selbst zu erfüllen oder ihre Erfüllung sicherzustellen.« (ebd.)

Als bundesweit verbindliche Rechtsgrundlage lässt sich als Bestandsgarantie des Religionsunterrichts zwar der bereits erwähnte Artikel 7 des Grundgesetzes anführen. Dieser wahrt die inhaltlichen Bestimmungen des Konkordats, wenngleich nicht ausschließlich die Rede vom katholischen Religionsunterricht, sondern von »Religionsunterricht« im Allgemeinen ist. Dieser muss – mit Ausnahme ausdrücklich bekenntnisfreier Schulen – gewährleistet werden. Bezogen auf diese Festlegungen des Artikels 7 ist jedoch noch eine Sonderregelung aus Artikel 141 des Grundgesetzes hervorzuheben, die häufig als »Bremer Klausel« bezeichnet wird. Diese gilt für Bremen und Berlin, hat jedoch auch praktische Bedeutung für Brandenburg (vgl. Avenarius 2010, S. 117). Sie besagt, dass alle Bundesländer, die im Jahre 1949

bereits auf Länderebene eine Regelung für den Religionsunterricht vorweisen konnten, von Artikel 7 ausgenommen seien. So ist der Anwendungsbereich der grundgesetzlichen Vorschriften über den Religionsunterricht durch das Grundgesetz selbst eingeschränkt, wodurch sich zumindest in einzelnen Bundesländern Möglichkeiten zu alternativen Unterrichtsformen bieten.

Es handelt sich hierbei dann nicht mehr um Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes, da dieser inhaltlich von einer Religionsgemeinschaft verantwortet bzw. in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft stattfinden sollte (vgl. ebd.). Dies bedeutet konkret, dass er in »konfessioneller Positivität und Gebundenheit« zu erteilen ist (ebd.). Eine negativ-Definition macht deutlicher was hier gemeint ist, da sie zugleich veranschaulicht, welche Eigenschaften nicht Teil der alternativen Formen sind. Religionsunterricht sei laut Definition, so Avenarius (ebd., S. 118), »keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibel-Geschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe.« Mit der Verfassungsgarantie des Art. 7 Abs. 3 GG lasse es sich entsprechend nicht vereinbaren, dass »richtiger« Religionsunterricht zu einer weltlichen Veranschaulichung von sozialen, gesellschaftlichen oder individuellen Lebensfragen umfunktioniert wird (vgl. ebd.).

Neben der Kritik der Verletzung der völkerrechtlichen Pflichten, welche die neuen Formen des Religionsunterrichts im Falle ihrer Ausführung mit sich bringen können, lautet ein weiterer Einwand gegen diese Unterrichtsformen deshalb, dass es sich dabei um eine Einschränkung der grundrechtlich gesicherten Gewährleistung des durch die Glaubensgemeinschaft verantworteten Religionsunterricht handle.

Es bietet sich daher an, an dieser Stelle kurz die alternativen Modelle der besagten Bundesländer Berlin, Brandenburg und Bremen anzuschauen, um eventuell auf weitere Punkte zu stoßen, die unsere Ausgangsthese einschränken könnten.

Problematisch hierbei ist, dass der in der negativ-Bestimmung gezeigte Anspruch des Religionsunterrichts vom Grundsatz her nicht durch einen bekenntnisfreien Unterricht erfüllt werden kann. Dies ist von vornherein durch die alternativen Unterrichtsformen in Berlin, Bremen und Brandenburg nicht gewährleistet. Damit werfen diese Alternativformen auch die Frage auf, ob sie nicht unter Umständen in der heutigen Zeit besser und zeitgemäßer in der Lage dazu sind, die Fragen und Probleme, die üblicherweise im Religionsunterricht behandelt werden, zu vermitteln.

In Berlin wird Religionsunterricht zwar immer noch gewährleistet, jedoch auf freiwilliger Basis. Der Ethikunterricht hingegen ist dort originäres Pflichtfach, von dem kein Schüler befreit werden kann (ebd., S. 125). Nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichtes sind diese Regelungen vereinbar mit dem Grundgesetz, denn: »Sie zwingen die betroffenen Schüler nicht, an einem Unterricht teilzunehmen, dessen Inhalt ihrem Glauben widerspreche, wirkten vielmehr der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegen und dienen somit auch dem Ziel, Minderheiten zu integrieren« (ebd., S. 126).

Auch in Brandenburg ersetzt das Fach »Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde« (LER) den Religionsunterricht (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2013). Dieses soll den Schülern ab der siebten Klasse ermöglichen, sich mit einem philosophischen, ethischen und religiösen Wertesystemen auseinanderzusetzen und dieses als Orientierung nutzen zu können. LER ist seit 1996 Pflichtfach und wird mittlerweile an 80% der Schulen in Brandenburg unterrichtet. Fast 80% der Brandenburger sind jedoch auch konfessionell nicht gebunden, womit natürlich eine besondere Situation bedient wird, wie sie in NRW beispielsweise nicht in diesem Ausmaß vorzufinden ist (AFP 2011).

In beiden Modellen wird unabhängig von einer religiösen Perspektive, an der Herausbildung von Toleranz, der Entstehung eines positiven Selbstbildes durch Erkundung der eigenen Identität oder an einer Ausbildung bzw. Erklärung von Empathie gearbeitet. Gerade diese Persönlichkeitsmerkmale haben eine Sonderstellung in der christlichen Religion und erfahren in der Philosophie bisweilen andere Erklärungsmuster (beispielsweise sei hier auf John Locke oder Henry James verwiesen). Im Endeffekt sollen auf Basis von Kompetenzen eigene mündige und kohärente Standpunkte entwickelt werden können.

Eine finale Antwort auf unsere eingangs gestellte Frage, nach der womöglich baldigen Abschaffung des Religionsunterrichts, lässt sich angesichts dieser Recherchen nicht geben. Es ist jedoch offensichtlich, dass es alternative Möglichkeiten zur bestehenden Praxis des Religionsunterrichtes gibt.

Gerade in der heutigen Zeit, wo Bewegungen wie PEGIDA in den Herzen vieler deutscher einen dunklen Platz einzunehmen scheinen, erleben wir es als um so wichtiger, den Fokus nicht nur auf unseren christlichen Religionen zu legen, sondern genauso auch Verständnis für andere Religionen aufzubauen und den Kontakt mit diesen zu suchen.

Die wachsenden Wünsche, einen ökumenischen Geist in den Religionsunterricht einkehren zu lassen und »interkonfessionell« zu unterrichten, werden immer lauter

und damit auch der Vorwurf, dass ein konfessionell ausgerichteter Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß sei (vgl. Avenarius, 2010, S. 119).

3. Fazit

Die Invarianzthese »Im deutschen Schulsystem wird immer ein christlich orientierter Religionsunterricht angeboten werden« kann schlussendlich weder als völlig stabil noch als leicht korrigierbar bezeichnet werden. So steht die These durch einen völkerrechtlich gültigen Vertrag auf scheinbar festem Fundament, welches sich, wie bereits dargelegt, als legitim und nur schwer änderbar darstellt. Dennoch ist das Zustandekommen dieses Fundaments geschichtlich gesehen mehr als fragwürdig, was letztendlich einem erneuten Anfechten dieses bislang bindenden Vertrages alles andere als unmöglich erscheinen lässt oder gar unwahrscheinlich macht. Jedoch ist nicht nur die rechtliche Situation für die Invarianzthese bedeutend.

Zweifelsohne ist Deutschland, wie auch der größte Teil der »modernen« westlichen Welt, stark durch das Christentum geprägt, seien es die Gesetze des Staates oder die moralischen und ethischen Einstellungen der einzelnen Bürgerinnen und Bürger. Jedoch bezeichnen sich immer weniger Menschen innerhalb des Landes als aktiv praktizierende Christen und die Glaubensstruktur hat über die letzten Jahrzehnte einen enormen Wandel durchlaufen: Von den knapp 81 Millionen Menschen in Deutschland gehören nur noch ca. 60% der katholischen oder evangelischen Kirche an, rund 34% sind konfessionslos. Durch die steigenden Zahlen von Angehörigen anderer Religionen, wie z.B. Muslimen oder Orthodoxe, und der sinkenden Kirchenzugehörigkeit wird sich wohl auch in Zukunft die deutsche Gesellschaft als solche verändern müssen. Dies wird sich sehr wahrscheinlich auch auf den Religionsunterricht in der Schule auswirken.

Die Frage ist, in wie fern diesen Tatsachen Rechnung getragen wird. Schätzungsweise 700 000 muslimische Schüler haben es längst notwendig gemacht, den islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen einzuführen (vgl. Avenarius, 2010, S. 120). Dies ist bislang jedoch nur in einigen Modelversuchen umgesetzt worden und es bestehen weiterhin strukturelle Unklarheiten, sowie Probleme kommunikativer Art, die vorerst nicht geklärt werden können.

Das multikulturelle Deutschland von heute ist eine Gesellschaft im Umbruch. Viele Veränderungen stehen in der Schwebe und genaue Prognosen können nicht aufgestellt werden, dennoch scheint die generelle Richtung der Politik ein Miteinander der Kulturen in Deutschland zu sein. Doch wie kann sich ein stabiles soziales Gefüge entwickeln, wenn Organisationen wie PEGIDA gegen alles was ihnen fremd ist,

auf die Straße gehen? Für ein modernes Deutschland müssten gegenwärtig gelebte Werte und Normen nicht automatisch und ausschließlich mit dem Christentum verbunden werden. Werte wie Demokratie, Freiheit und Humanismus sind nicht vornehmlich christlich. Das westlich-moderne Leben sollte transparenter werden und deswegen religionsneutral vermittelt werden. Aus dieser Sicht scheint ein Ethikunterricht an Schulen am plausibelsten. In diesem werden die Grundlagen des Miteinanders und das Zusammentreffen verschiedener Kulturen gelehrt, ohne dass die Schüler auf ihre Religion reduziert werden.

Abschließend kann konstatiert werden, dass eine bloße Legitimation des Religionsunterrichts in Deutschland durch den 1949 in das Grundgesetz aufgenommenen Artikel 7 Absatz 3 GG zu simpel argumentiert erscheint. Die Berücksichtigung der genannten säkularisierenden Tendenzen in der deutschen Bevölkerung bietet bereits die Plattform einer künftigen Diskussion, die die gesetzliche Legitimation des Faches »Religion« infrage stellen könnte.

Zwar erfüllt das Fach den Anspruch, Toleranz, Rituale und eine kritische Auseinandersetzung mit Glaubens-, Identitäts- und Existenzfragen zu vermitteln, aber auch dies stellt noch keine unanfechtbare Rechtfertigung für die fortwährende Beibehaltung des Religionsunterrichts dar. Schließlich könnte ein wie in Brandenburg praktiziertes Fach »Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde« die Vermittlung der angesprochenen Normen, Werte und Inhalte gewährleisten – ungeachtet der religiösen Zugehörigkeit der Schüler.

Ob die genannten Säkularisierungsprozesse und die durch Migration bedingte kulturelle Vielfalt bei dieser Diskussion langfristig nur marginal behandelt werden können, erscheint fraglich.

Durch die unterschiedlichen heterogenen Ausprägungen hinsichtlich der Religions- und Konfessionszugehörigkeiten in den einzelnen Bundesländern könnte eine Reformierung des Artikel 7 Absatz 3 GG dahin gehend Abhilfe schaffen, indem die Legitimation des Religionsunterrichts zur Länderfrage wird, da hier gegenwärtig auf Bundesebene eine Uneinheitlichkeit herrscht. So könnten ferner die regionalen gesellschaftlichen Bedürfnisse hinsichtlich des Religionsunterrichts bedient werden – auch in Form eines Ethikunterrichts.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- AFP (2011). LER soll Schülern in Brandenburg bekenntnisfrei Werte vermitteln. Nachrichtendienst-Meldung vom 11.12.2011. Online: http://www.soldan.de/newsdetail/?no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=33958 [Zugriff am 09.04.2015]
- Avenarius, H. (2010). Staat, Religion, Schule. Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (Hrsg.), *Avenarius Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 8. Auflage (S. 114–138). Kronach: Carl Link.
- Babke, H. (2011). Perspektiven für einen schultheoretisch begründeten Religionsunterricht. Lehmann, C., Noormann, H., Lamprecht, H. & Schmidt-Kortenbusch, M. (Hrsg.), *Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche* (S.89–102). Jena: IKS Garamond.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. 16. überarb. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bundesverfassungsgericht (1957). Reichskonkordat. Urteil des Zweiten Senats vom 26. März 1957 (BVerfGE 6, 309). Online: <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv006309.html#Rn002> [Zugriff am 10.04.2015]
- Dam H. (2013). *Kirchengeschichte im Religionsunterricht*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Grethlein C. (2008). Script zur Vorlesung »Schulischer Religionsunterricht« im Wintersemester 2008/2009. Münster: Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Online: http://egora.uni-muenster.de/fb1/pubdata/SchulischerRU_WS_0809.pdf [Zugriff am 07.11.2014]
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (2013). Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R). Informationsseite des Brandenburgischen Kultusministeriums zum Unterrichtsfach mit letztem Änderungsdatum 21.11.2013. Online <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/120349> [Zugriff am 09.04.2015]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Prinz, C. (2002). Das Reichskonkordat 1933. Informationsseite des Deutschen Historischen Museums, Berlin vom 02.05.2002. Online: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/aussenpolitik/reichskonkordat-1933.html> [Zugriff am 09.04.2015]
- Rauschning, D. (1985). *Rechtsstellung Deutschlands: Völkerrechtliche Verträge und andere rechtsgestaltende Akte*. Textausgabe mit Sachverzeichnis und einer Einführung, München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Verzeichnis von Rechtsquellen

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 1478).

Konkordat zwischen den Heiligen Stuhl und dem deutschen Reich (Konkordatsschrift) vom 20.07.1933 (A.A.S., Bd. XXV (1933), Nr.14, S. 390-413). Online: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19330720_santa-sede-germania_ge.html [Zugriff am 09.04.2015]

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336).

Eine Schule hat immer einen Ort.

Arbeitsgruppe 2

Katrin Faßbender, Lina Hein, Astrid Lersch, Tugce Peros,
Manuel Nunez Sanchez

Die AG 2 beschäftigte sich mit der Frage, ob Schule immer an einen Ort gebunden sein muss. Anhand von Definitionen und eigenen Erfahrungen sowie geschichtlichen Gegebenheiten verstärkten sie ihre Invarianzthese dahingehend, dass Schule als Ort für die Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einen enormen Beitrag leistet und daher unverzichtbar ist. Der Versuch die Invarianzthese anzugreifen, gestaltete sich als schwierig. Sowohl der historische als auch der internationale Vergleich brachten keine Gegenargumente, sondern bekräftigten die Arbeitsgruppe an ihrer Invarianzthese festzuhalten.

Schließlich gelang es der AG 2 durch Internetrecherche zwei Projekte zu finden, die ihre These als Einzelinnovationen im deutschen Schulwesen angreifen könnten. Hierbei handelt es sich um die Projekte: »Schule für Circuskinder in NRW (SfC)« und »Schule für reisende Kinder in Hessen«, deren Sonderung zur klassischen Schule darin liegt, dass die Schüler in einem mobilen Klassenzimmer, einem umgebauten Wohnmobil unterrichtet werden. Im Anschluss an die Vorstellung beider Projekte stellten die Studierenden die soziale Relevanz dieser beweglichen Schule dar, wodurch sie einen Bezug zu ihrer anfänglich getätigten Ausführungen hinsichtlich der Notwendigkeit von Schule als Ort schaffen. Die soziale und emotionale Entwicklung profitiere und benötige Schule als fixen Ort, so fasste die Arbeitsgruppe ihre gewonnen Erkenntnisse aus ihrer Recherche zusammen. Jedoch müsse es Ausnahmen geben, die die Kinder beruflich Reisen- der berücksichtigen. Da die gewählten Projekte rechtlich als Ersatzschulen anerkannt sind und die mobilen Klassenzimmer mit ähnlichem Inventar ausgestattet sind wie die Klassenräume in Schulgebäuden, ist die Anfechtung der Invarianzthese hier nicht geglückt.

Die Zusammenarbeit innerhalb der AG 2 funktionierte reibungslos. Obwohl es nur eine Teilnehmerin gab, die vier Leistungspunkte benötigte und im Rahmen der Aufgabenverteilung alleinige Verantwortliche für die Recherche war, arbeiteten alle Teilnehmerinnen gemeinsam an allen Texten. Hierzu trafen sich die Studierenden häufig und berieten sich. Dadurch entstand ein Pflichtbewusstsein und die Texte wurden pünktlich fertiggestellt. Aufgrund der nicht konkret kommunizierten Aufgabenverteilung innerhalb der Redaktion kam es allerdings zu Missverständnissen, die zu Enttäuschung und Ärgeris führten, da die Recherche kurz vor Fertigstellung nochmals überarbeitet werden musste. Durch mediengestützte Kommunikation zwischen Redaktion und der AG 2 konnten diese Missverständnisse beseitigt werden und der neue Text entstehen. (Nihan Dalay)

1. Invarianzthese

Gestaltungsaspekt von Schule als Ort

Schule wird im Duden auf neun verschiedene Weisen definiert. Eine davon beschreibt die Schule als eine »Lehranstalt, in der Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden« (Duden Verlag, 2013).

Ganz ähnlich lautet die Definition aus Meyers Lexikon (1999), wo es heißt, Schule sei eine »Institution in öffentl. (staatl.) oder privater Trägerschaft (Privatschulen), in der planmäßig Unterricht an schulpflichtige Kinder und Jugendliche erteilt wird.« Schule, so machen diese Lexika-Einträge deutlich, wird in der Regel explizit mit einem Gebäude bzw. einem Ort identifiziert, an dem sich alle Schüler sowie die Lehrpersonen zum Unterricht treffen. Schule ist, dies sagen diese Definitionen als auch unsere eigene Erfahrung, immer an einen fixen Ort gebunden.

Unseren Erfahrungen nach lässt sich Schule als ein Ort nicht nur faktisch immer vorfinden, sondern auch organisatorisch und pädagogisch als sinnvoll und unbedingt notwendig herausstellen. Durch einen täglich immer gleichbleibenden Schulweg lernen die Kinder und Jugendlichen von Beginn an, die Schule mit Regelmäßigkeit und Routine zu verbinden. Besonders für Eltern ist diese Verlässlichkeit von großer Bedeutung, denn der Schulweg fördert die Selbstständigkeit der Kinder. Durch das Vertrauen, welches Eltern ihren Kindern in diesem Punkt entgegenbringen, kann in den meisten Fällen der erste Schritt des spätestens mit dem Schuleintritt gewünschten Abnabelungsprozesses stattfinden. Gerade deshalb ist der Ort Schule und der damit verbundene, langfristig unveränderte Schulweg für Eltern ähnlich wichtig, wie für die Kinder. Darüber hinaus repräsentiert eine standortgebundene Lehranstalt für Eltern einen Raum der Sicherheit, Erziehung und Beaufsichtigung ihrer Kinder. Viele Eltern sind beruflich zu stark eingebunden, um ihre Kinder den ganzen Tag zu betreuen und zu versorgen, sodass es für sie notwendig ist, ihre Kinder an einem sicheren Ort zu wissen, an dem auch die Möglichkeit gegeben ist, mittags eine verlässliche Betreuung sowie häufig auch eine warme Mahlzeit zu bekommen.

Das Schulgebäude schafft eine deutlich sichtbare Abgrenzung zwischen dem Privatleben und der Verpflichtung, dies gilt für Schüler im gleichen Maße wie für Lehrkräfte. Durch ein gemeinschaftliches, für alle Lehrkräfte erreichbares Lehrerzimmer, abgetrennt von der Schülersphäre, ist es dem Kollegium möglich, Erfahrungen und Probleme ungestört untereinander auszutauschen. Genauso dient das Klassenzimmer den Schülern als Austausch- und Versammlungsstätte.

Eine weitere Räumlichkeit für das Miteinander aller Personen stellt die Aula dar. Sie bietet Raum für z.B. Aufführungen, Konzerte, Basare und Schulversammlungen. Je nach Größe können hier auch Abschlüsse aller Art gefeiert werden (eigene Schulerfahrungen an Grundschule und Gymnasium in Solingen von 1998–2011). Ebenfalls erwähnenswert und nur schwer vom Ort Schule wegzudenken, sind die ausgestatteten Fachräume, wie z.B. Turnhalle, Bibliothek und Labors, in denen anders als beispielsweise Zuhause, die Möglichkeit besteht, Versuche und Experimente sowie sportliche Aktivitäten durchzuführen.

Als Zwischenstand unserer Reflexion lässt sich festhalten, dass Schule sowohl den Schülern als auch den Eltern und Lehrkräften als Anlaufstelle dient und einen Ort des Lernens und Lehrens repräsentiert. Außerdem hat der Ort Schule häufig nicht nur den primären Zweck der Wissensvermittlung, sondern fungiert als Raum des sozialen Miteinanders der Schülerschaft. Diese Interaktion untereinander führt dazu, dass viele Schüler ihre Schule mit einem Ort des Wohlfühlens assoziieren. Wem es nicht gelingt, sich in die Gemeinschaft zu integrieren, wer unter dem hohen Leistungsdruck leidet oder von seinen Mitschülern gar gemobbt wird, kann seine Sorgen mit diesem Ort verbinden und muss sie somit nicht unbedingt mit nach Hause nehmen und auf das private Umfeld projizieren.

Die Zugehörigkeit zu einer Schule, die an einen Ort gebunden ist, schafft ein Gemeinschaftsgefühl und steht in klarer Abgrenzung zu anderen Schulen, wodurch ein Konkurrenzgedanke entstehen kann. Durch das Bestehen gleichbleibender interner, personeller sowie visueller Strukturen, hält dieses Gemeinschaftsgefühl über Generationen an. Dadurch entstehen Emotionen wie Nostalgie und Sentimentalität, welche auch einige ehemalige Schüler zurückkehren lässt. Das bloße Sehen oder Betreten des Gebäudes weckt Kindheitserinnerungen.

Grundlagen und Explikation der Invarianzthese

Aufgrund dieser Leistungs- und Funktionsmerkmale von Schule als Ort erscheint es uns zumindest pädagogisch wünschenswert, wenn nicht sogar notwendig, dass Schule als gesellschaftliche Institution immer über einen eindeutig fixierten Standort verfügt. Anders gesagt und als Invarianzthese formuliert: Schule ist immer an einen Ort und bestimmte Gebäude gebunden.

Weitere Argumente, die für diese Invarianzthese sprechen, scheinen uns: Ein fester Standort bringt weniger Gefahren und mehr Sicherheit durch Routine und Gewohnheit mit sich. Dies dient einem rhythmisierten Tagesablauf für alle Beteiligten (Lehrpersonal, Schüler, Eltern), der ohne Schule als Ort mit der gegebenen Ausstattung nicht möglich wäre. Nur so kann die Sicherstellung des betreuten Lernens und Leh-

rens gewährleistet werden, ohne die Verantwortung der Lernerfolge und der sozialen Entwicklung allein den Erziehungsberchtigten zu überlassen.

Des Weiteren herrscht beim ortsgebundenen Unterricht eine Art Homogenität trotz der Vielfalt der Kinder, d.h. alle Schüler sind innerhalb der Institution Schule gleichgestellt. Sie lernen dasselbe zur gleichen Zeit und am selben Ort und streben alle einen bestimmten Abschluss an. Sie lernen Probleme und Aufgabenstellungen gemeinsam und auch alleine zu lösen. Sie dürfen Erfahrungen gemeinsam teilen und Konflikte mit gleichaltrigen sowie nicht gleichaltrigen Kindern bewältigen.

Die Institution Schule bietet Schülern ein differenziertes Umfeld abseits des Elternhauses, bei dem sie ggf. neue Perspektiven und Lebensweisen kennenlernen und sich darüber austauschen können. Insbesondere in der Phase der Pubertät bietet die Schule einen idealen Ort, da in dieser Phase die Peer-Group oftmals stärker in den Vordergrund tritt als die Familie. Schule ist so auch eine zentrale Instanz der sekundären Sozialisation, welche bedeutend für die Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund der Interaktion mit dem sozialen Umfeld ist.

Die fixierte Lokalisierung der Schule hat somit Auswirkungen auf diverse Aspekte der Ausbildung, Betreuung und Entwicklung der Schüler.

Unsere eigenen Erfahrungen lehren uns zudem, dass nicht nur im deutschen Bildungssystem eine Schule immer an einen Ort gebunden ist. Selbst in den armen Vierteln in Boliviens Städten und Dörfern nehmen Schüler einen langen Schulweg auf sich (oftmals über Stadt- und Dorfgrenzen hinaus), um den Treffpunkt zu erreichen und mit anderen gemeinsam lernen zu können (eigene Erfahrung von einer Bolivienreise 2006).

Die Geschichte zeigt uns ebenfalls, dass Schulen bereits früher ortsgebunden waren. Obwohl sie zunächst nur der Oberschicht und Kirchenmitgliedern zugänglich waren, waren Schulen doch stets an einem fixen Ort lokalisiert (Jordan, 2010, S. 245–249). Auch später, und besonders mit der Einführung der deutschen Schulpflicht (1919), wird der Hausunterricht in die eigens für die Bildung erbauten Schulen verlagert.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Ort Schule einen wichtigen und aufgrund der heutigen Ansprüche, unverzichtbaren Bestandteil für die Bildung und Entwicklung der Heranwachsenden darstellt, der über die Grenzen Deutschlands hinaus geht und bereits seit langer Zeit in dieser Form besteht.

2. Recherche

Allgemeine Situation der Kinder beruflich reisender Eltern

Besondere Umstände bedürfen besonderer Maßnahmen. Eben diesen besonderen Maßnahmen, bezogen auf Kinder reisender Eltern und Zirkuskinder, möchten wir uns in unserer Recherche widmen. Um den Bildungsauftrag für Kinder beruflich reisender Eltern (z.B. Zirkusfamilien, Schausteller, Binnenschiffer) zu erfüllen und ihnen zugleich einen permanenten Schulwechsel zu ersparen, lassen sich im deutschen Schulsystem neuerdings Schulmodelle finden, die die Schule beweglich machen und sozusagen auf Räder setzen. Denn das Grundproblem der Kinder beruflich Reisender ist, dass sie während sie mit ihren Eltern reisen etwa die Hälfte des regulären Unterrichts an ihrer Heimatschule verpassen bzw. um die 30 verschiedene Schulen im Laufe eines Schuljahres besuchen würden. Die einzige Lösungsmöglichkeit – abgesehen von einem mobilen Unterricht – wäre, dass Kinder und Eltern in der Reisezeit voneinander getrennt leben, so dass die Schüler weiterhin am Unterricht ihrer Heimatschule teilnehmen könnten. Denn nur so wäre gewährleistet, dass ein angemessener Bildungsstandard erreicht werden kann.

Um dennoch das familiäre Miteinander aufrecht zu erhalten und zugleich eine regelmäßige und kontinuierliche Beschulung zu ermöglichen, haben sowohl der Evangelische Verein für Innere Mission in Nassau (EVIM) für Hessen als auch die Evangelische Kirche im Rheinland (NRW) besondere Projekte ins Leben gerufen. Diese bieten auf der einen Seite die Voraussetzungen für ein Zusammenleben in der Familie und auf der anderen Seite im Rahmen der Schulpflicht eine Möglichkeit konstanten Unterrichts ohne mehrfachen Schulwechsel (vgl. Deutscher Familienverband Nordrhein-Westfalen e.V., o.J., EVIM 2012).

Im Folgenden möchten wir diese beiden Projekte vorstellen und anschließend daraufhin befragen, inwieweit in ihnen Schule wirklich ortlos wird.

Das Projekt »Schule für Circuskinder in NRW (SfC)«

Das Projekt »Schule für Circuskinder in NRW« wurde 1994 gegründet und stellt formal eine Ersatzschule für die Primar- und Sekundarstufe I, getragen durch die Evangelische Kirche im Rheinland dar. Ihr Anliegen ist es »für ihre Schülerinnen und Schüler das Recht auf chancengleiche Bildung« zu verwirklichen (Schule für Circuskinder in NRW, 2006, S. 2). Der Verwaltungssitz der Schule ist Hilden, der Unterricht findet aber entweder über Fernlehrgänge und virtuelle Unterrichtszimmer, über Tutorien mit Stützpunktschulbesuch bzw. Privatlehrkräfte oder über »Unterricht vor Ort«

statt (vgl. Schule für Circuskinder in NRW, 2014). Ausgestattet ist die Ersatzschule mit 25 mobilen Klassenräumen überwiegend in der Form umgebafter Wohnmobile. Genutzt werden diese, um den Kindern beruflich Reisender in NRW einen regelmäßigen Unterricht direkt im Zirkus ihrer Eltern zukommen zu lassen (vgl. ebd.). Mit Stand 15.10.2014 beschäftigte die Schule 31 Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit, die 206 Schüler von 85 Unternehmen betreuten (vgl. ebd., S. 1). Im Vergleich zum Projektbeginn vor 20 Jahren bedeutet dies eine Steigerung der Beteiligtenzahlen um das Zehnfache (vgl. Schwer, 2010, S. 4).

Das fahrende Klassenzimmer steht den Lernenden an etwa zwei bis drei Tagen pro Woche zur Verfügung und folgt den Zirkusfamilien an die Veranstaltungsorte (vgl. Schule für Circuskinder in NRW, 2014, S. 2). Die Lerngruppen bestehen dabei aus 3 bis 6 Kindern im Alter von 5 bis 21 Jahren, die zudem oft miteinander verwandt sind. (ebd., S. 4, Schwer, 2010, S. 9). Die anderen Tage lernen die Kinder in Freiarbeit anhand von ausgewähltem Material, das aus dem Curriculum in Form von Modulen ausgesucht werden kann. Neben diesen Lernpaketen haben die Schüler zusätzlich Zugang zu einem virtuellen Klassenzimmer, das ebenfalls den interaktiven Unterricht unterstützt (vgl. ebd., S. 5, Schwer, 2010, S. 13ff.). Zur Winterzeit, wenn der Zirkus pausiert, nehmen die Kinder regulär am Unterricht ihrer sogenannten Winterschule teil, werden dabei aber durch ihre »Zirkuslehrkräfte« zumeist begleitet. (ebd. S. 9). Diese Schule liegt dann in dem festen Wohnort der Familie.

In ihrer inzwischen 20-jährigen Existenz kann die Schule für Circuskinder auf durchaus beachtliche Erfolge verweisen: Seit 1998 haben 280 Schüler die Schule für Circuskinder verlassen (vgl. Schule für Circuskinder 2014, S. 3), darunter 35 mit einem Hauptschulabschluss und 79 Schüler einen qualifizierten Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse. 95 Schüler erreichten die mittlere Reife. Auch das Abi-Online haben zwei Schüler der Schule für Circuskinder im Jahr 2012 bestanden (vgl. Schule für Circuskinder 2013).

Schule für reisende Kinder in Hessen

Auch im Bundesland Hessen gibt es ein Beschulungsprojekt für Zirkuskinder, das wesentlich durch die Schule für Circuskinder in NRW angeregt wurde. Getragen vom Evangelischen Verein für Innere Mission in Nassau (EVIM) und mit Verwaltungssitz in der Schule am Geisberg in Wiesbaden gibt es die »Schule für reisende Kinder in Hessen« seit 2010 (vgl. Hessisches Kultusministerium, o.J.). Gegenüber dem NRW-Projekt ist in Hessen der angesprochene Adressatenkreis erweitert: Hier haben nicht ausschließlich Zirkuskinder die Möglichkeit an einem mobilen Unterricht teilzunehmen.

men, sondern auch Kinder reisender Eltern wie z.B. Binnenfahrer und Schausteller etwa von Jahrmärkten (vgl. ebd.).

Die acht umgebauten Schulmobile des hessischen Projekts bieten dem Lehrer Raum um bis zu sieben Schüler zu unterrichten (vgl. Hessisches Kultusministerium, o.J.). Bei diesem Projekt stellt die mobile Schule die Stammschule dar, ähnlich wie im NRW-Projekt. Lediglich dann, wenn ein Besuch der Schule für reisende Kinder nicht wahrgenommen wird oder möglich ist (und das Projekt dann »nur« Begleitlehrkräfte stellt), gilt die Schule am Hauptwohnsitz der Familie bzw. an ihrem Winterquartier als Stammschule (vgl. Deutscher Familienverband Nordrhein-Westfalen e.V., o.J.). Wenn die Kinder, die die »Schule für beruflich Reisende« besuchen und damit als Stammschule haben, sich über eine längere Zeit – z.B. über den Winter – an einem festen Ort aufhalten, so besuchen sie zwar auch eine örtliche Schule, die dann aber den Status einer Stützpunktschule hat.

Generell gehört es auch zum Aufgabenbereich des Stammllehrers, also dem der mobilen Schule, bei einer Vermittlung von Stützpunktschulen Hilfe zu leisten. Dies kann auch über die Grenzen des Bundeslandes Hessen hinausgehen. Dabei dienen die Lehrer auch als Beratungskräfte für die Eltern bei der Auswahl der jeweiligen Stützpunktschule (vgl. Evangelischer Verein für Innere Mission in Nassau, o.J.).

Schulrechtliche Beschlüsse und Vorgaben

Die von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vorgeschriebenen und mitentwickelten Lernbausteine bzw. Module gewährleisten eigens für Kinder beruflich Reisender ein unter Umständen auch schulfreies Lernen, welches kontinuierlich stattfindet, da die als Begleitlehrkräfte bestellten Lehrkräfte verpflichtet sind, den Lernstand zu dokumentieren und ebenfalls eine flächendeckende Bildung zu gewährleisten. Die Handreichungen, die dabei jedem Lehrer zur Verfügung gestellt werden, bieten eine Bandbreite von Möglichkeiten zur Beschulung der Kinder. Damit ist auch anknüpfendes bzw. erweiterndes Wissen eingeschlossen, sofern die Klasse an der Stützpunktschule Themen behandelt, die bereits in der Stammschule gelehrt worden sind (vgl. KMK, 2015). Gerade dieses Problem der häufig fehlenden Passung der jeweils aktuell bearbeiteten Themen der reisenden Kinder und der jeweils aufgesuchten örtlichen Schulen wird durch die hier vorgestellten Projekte der beweglichen Schule bearbeitet. Statt das die Kinder beständig die Schulen wechseln, wechselt die Schule – abgesehen von ihrem Verwaltungssitz – beständig ihren Ort.

Die allgemeinen Rahmenbedingungen zum Unterricht für Kinder beruflich Reisender beinhalten sowohl Vorgaben für Eltern, Schüler und Lehrer als auch genaue

Richtlinien für die Stamm- und Stützpunktschule. Für Eltern ist es verpflichtend, den Besuch an einer öffentlichen oder mobilen Schule zu garantieren; für Schüler ist der Besuch verpflichtend. Um die Schulwechsel möglichst komplikationsfrei zu gestalten, sind in das mitzuführende Schultagebuch sowohl der Leistungsstand als auch der eventuelle Förderbedarf einzutragen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2006).

Zu den Pflichten der Stützpunktschulen gehört es darüber hinaus nicht nur zu unterrichten, sondern auch Lehrmaterialien für die Reise auszuhändigen, am Ende des Schuljahres Zeugnisse zu erstellen und die kontinuierliche Kooperation mit den Bereichslehrern aufrecht zu erhalten. Dies erfolgt durch die Auswahl eines verantwortlichen Lehrers im Kollegium. Dieser Lehrer ist sowohl für den Schüler vor Ort verantwortlich als auch für die Kommunikation mit der Stammschule (vgl. ebd.).

Sozialer Blickwinkel

Bei beiden vorgestellten Projekten einer beweglichen Schule für Kinder beruflich Reisender steht die individuelle Förderung der Lernenden im Vordergrund. Der Lernprozess wird vom Schüler selbst gesteuert, dadurch entwickeln die Kinder bereits in jungen Jahren ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Da es lediglich eine Lehrkraft pro Lerngemeinschaft gibt, entsteht ein enges Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern, das nahezu familienähnlich wird. Auf die privaten Probleme der Lernenden kann somit eingegangen, und der Unterrichtsablauf kann individuell an die Klasse angepasst werden (vgl. auch WDR Lokalzeit Düsseldorf, 2011, Minute 1:20 bis 2:00).

Damit auch das Gemeinschaftsgefühl der Schüler, Eltern und Lehrer untereinander nicht zu kurz kommt, werden regelmäßige »Elternabende« und Schulfahrten organisiert (vgl. Schule für Circuskinder in NRW, 2006, S. 6, Elternabende im Original in Anführungsstrichen) sowie ein jährliches Sommerfest durchgeführt, zu dem alle Schüler und Eltern reisender Familien ebenso wie die Lehrer eingeladen werden. »Auch über das Gästebuch auf der Internetseite der SfC oder über Mails findet ein reger Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander statt. Die jährlich stattfindenden Klassenfahrten vertiefen diese Kontakte auf anderer Ebene. Stehen Circusse nicht weit voneinander entfernt, werden gemeinsame Unterrichtsprojekte durchgeführt oder Ausflüge unternommen.« (ebd.). Durch eine von den Schülern eigens erstellte Schülerzeitung, können Informationen über das Leben der reisenden Kinder geteilt und weitergegeben werden. So stehen die Quasi-Mitschüler miteinander in Kontakt und tauschen Erfahrungen aus.

3. Fazit

Aufgrund der Recherche hat sich uns erschlossen, dass unsere These, Schule brauche immer einen fixen Ort, zwar im Allgemeinen immer noch Gültigkeit beanspruchen kann, dass es jedoch zumindest für reisende Kinder Ausnahmen geben muss und gibt, die inzwischen auch als bewährt zu bezeichnen sind. Die Möglichkeit, regelmäßig eine Schule an einem festen Ort zu besuchen, das zeigt unsere Recherche, ist nicht jedem gegeben. Um dennoch eine Gleichbehandlung, Bildungsteilnahme und die Schulpflicht aller zu sichern bzw. das Recht auf Bildung sicher zu stellen, sind die vorgestellten Projekte von mobilen Ersatzschulen rechtlich tragbare Maßnahmen, Kinder von reisenden Eltern zu fördern.

Während für einige Kinder bereits im frühen Alter feststeht, dass sie den gleichen beruflichen Weg ihrer Eltern einschlagen möchten und dabei Schule eine sekundäre Funktion darstellt, dient sie anderen Kindern als Möglichkeit, sich beruflich individuell zu entwickeln. Die individuelle Förderung für Schüler in kleinem Umfeld (bis zu sieben Schüler in einer Klasse) ist hier in besonderem Maße gegeben und stellt im Vergleich zu den »normalen« Schulen eine Ausnahme dar. Auch die bessere Förderung einer stetigen sozialen Entwicklung spielt als Argument für die mobile Schule eine große Rolle, da diese durch die Vermeidung eines permanenten Schulwechsels weniger gestört wird und deutlich komplikationsloser verlaufen kann.

Für Kinder beruflich Reisender Eltern scheint Schule auf Rädern eine große Unterstützung und Chance zu bieten, eine ihre Fähigkeiten maximal entfaltende Bildung und Sozialentwicklung zu durchlaufen.

Im Gegensatz dazu, sei die Mehrheit aller Schüler genannt, die eine Schule als fixen Ort gewohnt sind und diesen auch brauchen, um sich sozial und emotional entwickeln zu können. Während es den nicht reisenden Schülern, aufgrund eines größeren sozialen Umfelds möglich ist, Kontakte außerhalb des weiteren Familienkreises leichter zu knüpfen, ist diese Sozialisationsphase bei Kindern reisender Eltern erschwert bis nicht vorhanden. Denn die Tatsache, dass sie selbst für die Schule nicht ihr Umfeld verlassen, bietet ihnen kaum Gelegenheiten zwischenmenschliche Kontakte herzustellen und sich schrittweise von der Familie abzunabeln. Der Schulweg, der den anderen Schülern als ersten Schritt zur sozialen Interaktion dient, entfällt bei der Schule auf Rädern, da diese bis vor die Tür gefahren kommt.

Dadurch, dass Kindern reisender Eltern ein Lehrer zugeteilt wird, entsteht zwar eine innige, persönliche Bindung, jedoch ist ein abwechslungsreicher Unterricht nur durch die verschiedenen Fächer gewährleistet. Somit wird das gesamte Konzept der

Schule durch eine einzelne Lehrkraft repräsentiert. Sollte ein Schüler bspw. nicht mit der Person oder dem Unterrichtsstil zurechtkommen, ergeben sich womöglich nahezu unlösbare Probleme.

Wenn der Lehrer zusätzlich noch private Kontakte zur Familie pflegt, schwinden sowohl seine distanzierte und sachliche Autorität als auch die Grenzen zwischen Privatleben und Schule. Wir erwarten, dass der Lehrer aufgrund des wesentlich engeren Verhältnisses zu den wenigen Schülern auch deutlich weniger als Autoritätsperson auftreten kann. Dadurch kann ein Umgang mit autoritären Personen nicht geübt werden. Außerdem ist, aufgrund fehlender Mittel und Räumlichkeiten, ein adäquater naturwissenschaftlicher Unterricht oder auch Sportunterricht in einer Schule auf Rädern nicht realisierbar. Zieht man nun auch die Perspektive des Lehrers in Betracht, so zeigen sich auch hier Nachteile, die daher rühren, dass es keinen direkten Austausch unter Kollegen in konkreten Situationen geben kann, wengleich beide Schulprojekte die virtuellen Austauschmöglichkeiten der Lehrkräfte betonen. Zwar mag es so sein, dass die Lehrkräfte Kontakt zueinander haben, doch in akuten Fällen scheint es kompliziert, sich kurzfristig zu erreichen und ggf. Hilfestellungen o.ä. zu bekommen. Auch als Problem der Schule auf Rädern zu nennen ist, die zwar in den Selbstdarstellungen der Projekte grundsätzlich positiv beschriebene Nähe zu den Lernenden, die unserer Ansicht nach auch schnell ins Negative umschlagen kann, nämlich dann, wenn ein Rückzugsort wie das Lehrerzimmer fehlt und sei es auch nur für die große Pause.

Das existierende differenzierte Umfeld in einer Schule mit Einzugsgebiet bietet einen Einblick in unterschiedliche Lebensweisen der Mitschüler und eröffnet durch das Lernen voneinander neue Perspektiven. Dies gilt auch im Hinblick auf soziale Interaktionen und familiäre Verhältnisse. Oftmals tritt der Freundeskreis innerhalb des Schulumfeldes in den Vordergrund. Hier, wo man als Schüler auf sich allein und seine Freunde gestellt ist, lernt man Konflikte zu lösen und Freunde zu finden, fernab vom familiär-geschützten Raum. Weiterhin können äußere Einflüsse ein anderes Licht auf Grundeinstellungen werfen und eine Norm- und Wertediskussion ins Rollen bringen. Da Kinder reisender Eltern sich in einer wesentlich kleineren Peer-Group bewegen, ist die Horizonterweiterung nicht vergleichbar mit der von Schülern, die eine Schule an einem fixen Ort besuchen – und sicherlich auch nicht durch die gemeinsamen Feste, Klassenfahrten und Begegnungen der Kinder verschiedener Zirkusse zu kompensieren.

Daraus ergibt sich, dass eine Schule für reisende Kinder für ein stabiles soziales Umfeld zwar wichtig ist und das Individualrecht auf Bildung sichert, jedoch von

ihren Bildungsmöglichkeiten her keinesfalls mit einer Schule an einem fixen Ort gleichzusetzen ist. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als die beste Lösung in einer für Schule und Schulgestaltung ungünstigen Situation – eine Ausnahme, die die Regel bestätigt.

Daher sind wir weiterhin der Meinung, dass Schule immer einen festen, verlässlich und pädagogisch bewusst gestalteten Ort benötigt, dass es Schule als Ort immer geben sollte – auch wenn dieses Ideal nicht immer realisiert werden kann. Schule unterliegt dem hohen Anspruch, ihre Schüler in den Bereichen der Bildung, der Verantwortung und im sozialen Umgang miteinander auf die Zukunft vorzubereiten. Die beiden vorgestellten Projekte sind ein Teil dieser Bemühungen und für Kinder reisender Eltern letztlich die beste unter den defizitär-problematischen Möglichkeiten, sie in ihrer schulischen Ausbildung zu unterstützen. Daher müsste der Begriff Schule in seiner Definition, die eigens einen Ort verlangt, mit entsprechenden Einschränkungen versehen werden.

Zudem kann von einer formal schulrechtlichen Seite her auch (zugegebenermaßen bürokratisch-kleinlich) argumentiert werden, dass die Schule auf Rädern nur scheinbar ortlos ist. Selbstverständlich sind Wohnmobile auch Orte (wenn auch bewegliche) und weisen als bewusst gestaltete Lernräume auch alle Merkmale eines klar vom Alltag abgegrenzten und dem Lernen gewidmeten Ortes auf. Zudem sind beide Projekte rechtlich als Ersatzschulen anerkannt und verfügen über eine Schulleitung als auch über einen festen Verwaltungssitz. Mobil sind in dieser Hinsicht also lediglich die Klassenzimmer und Lehrkräfte, die Schule selbst hat ganz klar eine Postadresse und ein Büro in Wiesbaden bzw. Hilden. Auch diese Argumente bestärken uns in unserer Überzeugung, dass unsere Invarianzthese, dass Schule immer einen festen Ort haben müsse, noch deutlich schärferer Gegenargumente und Gegenbeispiele bedürfte, um als angegriffen oder gar widerlegt bezeichnet werden zu können.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Deutscher Familienverband Nordrhein-Westfalen e.V. (o. J.). Unterricht für Circus- und Schaustellerkinder. Kurzinformationen auf der Website des Familienratgebers. Online: <http://www.familienratgeber-nrw.de/index.php?id=3378> [Zugriff am 05.01.15]
- Duden Verlag (2013). Duden Online. Artikel: *Schule*. Version vom 4. Februar 2014. Bibliographisches Institut GmbH: Berlin. Online: <http://www.duden.de/node/655072/revisions/1325927/view> [Zugriff am 12.11.2014]

- Evangelischer Verein für Innere Mission in Nassau (EVIM) (2012). Schule für Kinder beruflich Reisender. Informationsseite mit Video zum Projekt. Online: <http://www.evim.de/schueler-kita-kinder/schule-fuer-kinder-beruflich-reisender.html> [Zugriff am 05.01.15]
- Evangelischer Verein für Innere Mission in Nassau (o. J.). Die Schule. Unterseite im Webaufttritt des Projekts »Schule für Kinder beruflich Reisender.« Online: <http://www.schule-fuer-reisende-kinder.de/die-schule.htm> [Zugriff am 05.01.15]
- Hessisches Kultusministerium (2006). Richtlinien zum Unterricht für Kinder von beruflich Reisenden. Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 04.02.2006. Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/richtlinien_zum_unterricht_fuer_kinder_von_beruflich_reisenden_04022006.pdf [Zugriff am 05.01.15]
- Hessisches Kultusministerium (o. J.). Schule unterwegs. Unterricht für Kinder beruflich Reisender. Informationsseite zum Pilotprojekt an der Schule am Geisberg in Wiesbaden. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/unterricht-fuer-kinder-beruflich-reisender> [Zugriff am 05.01.15]
- Jordan, S. (2010). *Lexikon Pädagogik* (S. 245–249). Stuttgart: Reclam Verlag.
- Meyers Lexikonredaktion (1999). *Meyers Taschen Lexikon in 10 Bänden*, Band 8 (S. 3078 f.). Mannheim,: B.I.-Taschenbuchverlag.
- Schule für Circuskinder in NRW (2006). Das Schulprogramm der Schule für Circuskinder | Stand 2006. Online: <http://goo.gl/Pka5yN> [Zugriff am 05.01.15]
- Schule für Circuskinder in NRW (2013). Powerpoint. Online: <http://www.schulefuercircuskinder-nrw.de/fuer-eilige/powerpoint> [Zugriff am 05.01.15]
- Schule für Circuskinder in NRW (2014). Daten und Fakten der Schule für Circuskinder NRW | Stand 15.10.2014. Online: <http://goo.gl/JqzJAI> [Zugriff am 20.03.2015]
- Schwer, A. (2010). Raum für individuelles und selbsttätiges Lernen. Vom Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen am Beispiel der Schule für Circuskinder. Manuskript des Aufsatzes aus Frank, J. & Hallwirth, U. (Hrsg.). *Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen* (S. 113–130). Münster: Waxmann. Online: <http://goo.gl/EH0O6y> [Zugriff am 20.03.2015]
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015). Überblick. Bundesländerübergreifende Informationen zum Unterricht für Kinder von beruflich Reisenden. Online: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schueler-und-erziehungsberechtigte/unterricht-fuer-kinder-von-beruflich-reisenden.html> [Zugriff am 05.01.15]
- WDR Lokalzeit Düsseldorf (2011). Auch Zirkuskinder müssen zur Schule. Auszug aus der Sendung veröffentlicht auf YouTube am 10.06.2011 durch lokalzeitjunkie. Länge 3:30 Minuten. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=WZcD84CuFQk> [Zugriff am 05.01.15]



**Frontalunterricht in Form von Input
gebenden Lehrvorträgen wird immer
Bestandteil des Unterrichts sein.**

Arbeitsgruppe 3

Franziska Franciosi, Sabrina Habig, Laura Jansen,
Janine Kronenberg, Laura Walsh

Die AG 3 entwickelte im anfänglichen Themen-Brainstorming die Idee, die Sozialform des Frontalunterrichtes kritisch zu analysieren. In Rücksprache mit der Redaktion entstand der Ansatz, Frontalunterricht anhand seiner historischen Entwicklung zu diskutieren.

In der Formulierung ihrer These legt sich die AG darauf fest, den »Input-gebenden Lehrvortrag als Frontalunterricht« zu analysieren und kommt schließlich zu dem Schluss, dass Frontalunterricht immer ein fester Bestandteil des schulischen Unterrichts sein muss. Unterricht ohne Anleitung, Einführung und Kontrolle des Erlernten durch die Lehrperson sei nicht möglich.

Anhand ihrer historischen Recherche kommt die Gruppe zunächst zu dem Ergebnis, dass Frontalunterricht immer ein Bestandteil des schulischen Unterrichts gewesen ist, was durch den Verweis auf historische Quellen belegt werden konnte. Somit wird die These anhand der historischen Recherche grundsätzlich bestätigt. Die historischen Formen des Frontalunterrichtes sind allerdings nicht mit den heute angewandten Formen gleichzusetzen.

Der historische Frontalunterricht basierte gänzlich auf einem Monolog der Lehrperson. Die Schüler hatten lediglich die Aufgabe, den Unterrichtsinhalt auswendig zu lernen. Dies ist nicht mehr mit dem heutigen Frontalunterricht gleichzusetzen. Die heutige Ausprägung dieser Sozialform hat das Ziel, die Schüler zu selbstständigem Denken und Arbeiten zu motivieren. In ihrer Ausarbeitung legte die Gruppe Wert darauf, Vor- und Nachteile sowie verschiedene Variationen des Frontalunterrichtes aufzuzeigen und zu diskutieren. Ebenso geht sie auf ihre eigenen persönlichen Erfahrungen mit der Methode bzw. Sozialform des Frontalunterrichtes ein. Ein Verweis auf seine didaktische Funktion und seine Rolle in didaktischen Studien werden von der Gruppe ebenfalls erläutert.

Im Verlauf ihrer Reflexion kommt die Gruppe zu dem Ergebnis, dass ihre These in der anfänglichen Form nicht gänzlich zu halten ist. Die Erkenntnis, dass der heutige Frontalunterricht andere Ziele verfolgt als der historische, führte zu einer Umformulierung der zu Beginn formulierten Aussage.

Die Arbeitsweise der AG ist als zielorientiert und strukturiert zu bezeichnen. Auch die Kommunikation mit der Redaktion verlief schnell und effektiv. Der besondere Aufbau des Seminars und die besondere Form der Kommunikation untereinander neben den so gesehen wenigen Seminarsitzungen machte an dieser Stellen den Reiz des Seminars aus. Unter Zuhilfenahme sozialer Netzwerke, Kurznachrichtendiensten und der Moodle-Plattform der Universität konnte die nötige Kommunikation gewährleistet werden, ohne dass die Gruppe sich regelmäßig treffen musste. (Marc Orzel)

1. Thesenpapier

Frontalunterricht – eine Definition

»Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeit-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.« (Meyer, 2011, S. 183)

Genauer betrachtet bedeutet das: Frontalunterricht (auch Klassenunterricht genannt) ist nicht als eine Unterrichtsmethodik zu verstehen, sondern als eine Sozialform des Unterrichts. Das fachliche Wissen, das den Schülern vermittelt werden soll, wird von der Lehrperson sprachlich oder auch unterstützt durch Tafel, OHP etc. direkt an den Schüler herangetragen. Dieser Lernprozess wird durch die Lehrkraft vollständig gesteuert und dient dazu, den Schülern durch gezielte Fragen und Anstöße zu einem möglichst effektiven Lernen zu verhelfen (Zenke & Schaub, 2000, S. 224). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf den Input gebenden Lehrervortrag als Frontalunterricht.

Der sogenannte Frontalunterricht ist die älteste bekannte schulische Unterrichtsform. Es gibt verschiedene Ausprägungen des Frontalunterrichts, der keineswegs auf einen vom Lehrer vorgetragenen Monolog zu reduzieren ist. Diese werden von Gudjons (2011) wie folgt dargestellt:

Gudjons unterscheidet zwischen dem traditionellen und dem integrierten Frontalunterricht. Der traditionelle Ansatz folgt einem monotonem Schema, das sich in folgende Unterpunkte gliedern lässt: Stundeneröffnung, Darbieten, Erarbeiten, Wiederholen des Lernstoffs, Ergebnissicherung und Stellen der Hausaufgabe. Die Lehrperson steht im Zentrum des Geschehens; der Blickwinkel der Schüler ist nach vorne gerichtet (Gudjons, 2011, S. 24f.). Der integrierte Frontalunterricht unterscheidet sich von der traditionellen Form, indem zum einen der »Wechsel und Zusammenhang mit eigentätigen, selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen sowie die Einordnung des Frontalunterrichts in die Sozialformen des Unterrichts« im Unterricht eingebracht werden (ebd.). Weitere Ausprägungen sind: Klassengespräche, Lehrer-Schüler-Interaktion und der im Folgenden im Mittelpunkt stehende Lehrervortrag.

Seit Jahrzehnten ist das Thema »Frontalunterricht« in Deutschland ein heißdiskutiertes und – nicht zuletzt – sehr umstrittenes Thema im Bereich der Unterrichtsmethodik. Insbesondere aber in den letzten Jahren hat der Frontalunterricht als eine Sozialform des Unterrichts einen positiven Imagewandel durchgemacht. Die Debatte hat damit erneut einen bemerkenswerten Schwenk vollzogen: Nach der einst ein-

zig wahren Methodik und der anhaltenden Kritik von allen Seiten gilt er inzwischen wieder als eine schätzens- und aner kennenswerte Sozialform des Unterrichts.

Eigene Erfahrungen mit der Methode des Frontalunterrichts

Im Rahmen des Praxissemesters haben wir die Erfahrung gemacht, dass Frontalunterricht noch immer einen großen Stellenwert in der Schule einnimmt und eine der häufigsten angewandten Methoden ist. Natürlich lassen sich auch andere Unterrichtsformen, wie Gruppenunterricht, Partnerarbeit etc. im Umfeld Schule finden, sodass sich oftmals eine Kombination aus diesen verschiedenen Unterrichtsformen ergibt. Der Frontalunterricht findet meist in Situationen Anwendung, in denen es darum geht, neue Themen einzuführen und Ergebnisse zu sichern. So war im Laufe des Praxissemesters zu beobachten, dass Frontalunterricht vor allem der Kontrolle des Unterrichtsverlaufs dient. Die Lehrperson steuert und überprüft hierbei die Interaktionsprozesse und die Kommunikation. Dies gelingt vor allem dadurch, dass die Lehrperson ihre Zuhörer im Auge hat und so durch unmittelbare Beobachtung der Schüler auf der einen Seite auf individuelles Desinteresse und Störungen eingehen und auf der anderen Seite die Schüler durch direkten Blickkontakt zusätzlich disziplinieren kann. Unterrichtsinhalte können durch Unterrichtsgespräche schnell und effizient dargestellt werden, weshalb sich die Methode vor allem für die Wissensvermittlung eignet.

Didaktische Funktion des Frontalunterrichts als inputorientierter Lehrervortrag

Der Frontalunterricht als Sozialform im Schulunterricht ist auch nach der aktuellen Forschungsliteratur die am meisten vorkommende Handlungsstruktur (Gudjons, 2011, S. 39). In den – deutschen – Schulen werde, so Gudjons (ebd., S. 42) »am Frontalunterricht als überwiegende Unterrichtsform festgehalten«. Zudem gelte der Frontalunterricht als effektivste Lehrform und stünde in einem günstigen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag: Die Lehrperson könne den Unterricht vorher gut strukturieren und planen. Sie könne zudem während des Unterrichts in Prozesse zielgerichtet eingreifen und diese steuern und müsse sich so keine zusätzlichen Sorgen darum machen, ob die Schüler nun auf die strukturierte Lösung und das geplante Ziel der Stunde kämen. Die Arbeitsprozesse könnten zeitlich, inhaltlich und ökonomisch festgelegt und gesteuert werden (ebd., S. 47). Als weitere Vorteile zu nennen wären mit Gudjons außerdem die lebendige Interaktion mit allen Schülern und die entstehende Gesprächskultur innerhalb eines gesamten Klassenverbandes. Durch Textarbeiten in Gruppen könne dies vergleichsweise nicht erreicht werden. Mimik, Gestik und Atmosphäre könnten vom Lehrer gestaltet und genutzt werden, um alle Schüler gleichermaßen zu erreichen und so einen gemeinsamen Kenntnis-

stand aller Schüler zu ermöglichen. Außerdem könne in der Form des Frontalunterrichts immer sofort Rückmeldung gegeben werden, bevor sich falsches Wissen bei der Schülerschaft einprägen. Der Frontalunterricht bietet somit den Schülern eine gewisse Entlastung bezüglich Eigenverantwortung und Selbständigkeit, welche in bestimmten Phasen angebracht und auch von den Schüler selber gefordert ist (ebd., S. 43 f. und S. 49). Natürlich kommt es hier darauf an, welche Ziele im Unterricht erreicht werden sollen.

»Will ich allen Lernenden z.B. gemeinsam einen bestimmten, abgegrenzten, klar strukturierten Wissensbereich präzise vermitteln, Zusammenhänge von einzelnen Inhalten aufzeigen oder Zusatzinformationen zur Gruppenarbeit geben, dann werde ich dies durch einen Lehrervortrag frontalunterrichtlich tun.« (ebd., S. 46)

Wenn also das zu erreichende Ziel im Unterricht die reine Vermittlung von Informationen oder die Darbietung von Inhalten ist, dann ist der Lehrervortrag das weit hin verbreitete Handlungsmuster des Frontalunterrichts. Inwieweit ein Lehrervortrag (ebd., S. 51) aufgebaut ist und welche didaktischen Funktionen hinter diesem Konzept stehen, soll im Weiteren – immer noch der Argumentation von Gudjons folgend – erläutert werden.

Über die Einbettung in den Gesamttablauf einer Unterrichtsstunde hinaus, müsse der Stellenwert, die Dauer und die Funktion des Lehrervortrags exakt bestimmt werden (ebd., S. 51). Nach Gudjons sei es in besonderem Maße sinnvoll, die Form des Lehrervortrags zu wählen, »wenn in ein neues Sachgebiet eingeführt werden soll, wenn grundlegende Informationen nötig sind, wenn neue Perspektiven eines Themas vermittelt werden müssen, aber auch wenn bisherige Inhalte zusammengefasst, geordnet, erweitert oder vertieft werden sollen, wenn der rote Faden eines Arbeitsprozesses oder Lehrgangs gesichert werden muss« (ebd., S.52).

Für die genannten Unterrichtsphasen rundum die Vermittlung von Informationen sei der Lehrervortrag als Lehrstrategie besonders prädestiniert, da die dahinter stehenden Funktionen den Lernerfolg der Schüler mit einschließen würden. Auch empirisch nachgewiesen ist der Erfolg von Maßnahmen im Bereich des Lehrervortrags (Bromme 1997, S. 191 f.). So korrelierte in Brommes Untersuchung der gemessene Lernerfolg mit einem höheren Anteil von Übersichten zu Beginn einer Unterrichtsstunde, von zwischenzeitlichen Hervorhebungen oder Zusammenfassungen von Inhalten und dem Bilden von Zusammenhängen mit vorherigen Inhalten.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass zu verschiedenen Phasen des Unterrichts unterschiedliche Varianten des Lehrervortrages berücksichtigt werden sollten. So liegt das Hauptziel des Lehrervortrags in der Vermittlung von Informationen (Gudjons, 2011, S. 53), sowohl im Bereich von neu eingeführten Informationen als auch im Bereich des Anknüpfens oder Verknüpfens von vorhandenen Informationen.

Zugleich lässt sich aus diesem Hauptziel jedoch ableiten, dass die Förderung von bestimmten Kompetenzbereichen wie Problemlösefähigkeit, Denkfähigkeit, sozialem oder kommunikativem Handeln mit dem Lehrervortrag allein nicht abgedeckt werden können (ebd., S. 53). Denn die reine Vermittlung von Informationen zielt nicht auf die eigenständige Synthese, Analyse oder Beurteilung der Schüler ab, sondern auf das reine Aufnehmen der Lerninhalte. Wenn jedoch übergreifende Kompetenzen und höhere kognitive Ziele erreicht werden sollen, dann ist es sinnvoll die lehrerzentrierten Vorgehensweisen abzuwägen und die Methode des Lehrervortrags als Form des Frontalunterrichts mit offeneren Sozialformen zu kombinieren. Es kann somit gesagt werden, dass der Lehrervortrag als eine Form des Frontalunterrichts verschiedene, wichtige Funktionen für das Unterrichtsgeschehen und den Lerneffekt hat, die bis heute praktiziert und immer einen gewissen Bestand im schulischen Alltag haben werden.

Studien und kritische Stimmen zum Frontalunterricht

Die wesentlichen Aspekte des Frontalunterrichts sind zum einen, dass hauptsächlich die Lehrkraft die Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsaufgaben übernimmt. Die Zusammenarbeit der Schüler miteinander ist dabei kaum zugelassen. Im Vordergrund steht die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und der Schülerschaft. Die meiste Zeit sitzen die Schüler und schauen dabei entweder nach vorne an die Tafel oder in ihr Heft beziehungsweise Buch. Der Ablauf orientiert sich nur an dem Thema und ist somit kognitiv strukturiert. Die Vermittlung geschieht meist sprachlich und dadurch nur begrenzt bildlich oder kaum schülerorientiert. Der Sprechanteil des Lehrers ist demnach meist höher als der aller Schüler zusammen. Die Hauptmedien des Frontalunterrichts sind Tafeln, Schulbücher, Arbeitshefte und der Overhead-Projektor. Der Unterricht wird nur selten kritisiert und somit ist eine Unterrichtskritik nicht fest integriert, sondern kommt nur hervor, wenn Krisen entstanden sind. Im Schulalltag stellt sich heraus, dass der Frontalunterricht fast immer mit einem Kompetenz- und Machtgefälle zwischen der Lehrkraft und den Schülern verbunden ist (vgl. Meyer, 2011, S. 182f.).

Meyer stellt vor diesem Hintergrund die These auf, dass der Frontalunterricht zum »obrigkeitsstaatlichen Denken und Fühlen« (Meyer, 2011, S. 184) erziehen würde und dies sowohl seine Stärke als auch seine Schwäche sei. Einerseits sei der Frontalunterricht also durchaus dazu geeignet, Zusammenhänge aus der Perspektive des Lehrers darzustellen, andererseits aber vernachlässige diese Sozialform die Selbstständigkeit der Schüler zu denken, zu fühlen und zu handeln (Meyer, 2011, S. 184).

Die didaktische Landkarte Nummer vier aus dem Jahr 2011 von Meyer zeigt den-

noch graphisch an, dass der Frontalunterricht in der Unterrichtspraxis viel öfter eingesetzt werde als beispielsweise Gruppenunterricht. Unter den Handlungsmustern, die vornehmlich der Wissensvermittlung dienen, werde das gelenkte Gespräch, das dem fragend-entwickelnden Unterricht entspricht, vorrangig angewandt (Meyer, 2011, Landkarte als Beilage).

Zusammenfassung und These

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Frontalunterricht, trotz vieler Debatten, in denen ihm sowohl ein positives, wie auch negatives Image zugeschrieben wird, tief im heutigen Unterrichtsgeschehen verankert ist. Jeder Schüler besitzt, auch durch die zahlreichen Variationen des Frontalunterrichts, eigene Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform.

Natürlich weist der Frontalunterricht unterschiedliche Vor- und Nachteile für Lehrer sowie für die Schüler auf. Wie bereits oben genannt, hemmt diese Form des Unterrichts unter anderem die Selbstständigkeit der Schüler und regt nicht übermäßig zu eigenständigem Denken an. Andererseits ermöglicht der Frontalunterricht unter anderem eine Wissensübermittlung und erfüllt Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsaufgaben. Je nach Thema und Ziel der Unterrichtsstunde kann der Frontalunterricht in Form des Lehrervortrags sinnvoll oder nicht sinnvoll sein.

Der Lehrervortrag mit dem Ziel der Vermittlung von Informationen ist schwer aus dem Unterrichtsgeschehen weg zu denken. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der zeitliche Rahmen keine Rolle spielt. So kann der Vortrag ein paar Minuten oder aber auch einen längeren Zeitraum des Unterrichts einnehmen. Nimmt man als Beispiel für einen kurzen Lehrervortrag eine Einführung der Lehrperson, welche die nötigen Informationen über die Aufgaben für die Schüler beinhaltet, so wird deutlich, dass gerade diese Form schwer aus dem Unterrichtsgeschehen wegzudenken ist. Dieses Beispiel ließe sich ebenso auf eine Unterrichtssituation übertragen, in der Informationen über einen neuen Unterrichtsgegenstand präsentiert werden sollen. Die Schüler zwar in der Lage, Unterrichtsstoff selbst zu erschließen und auch Probleme eigenständig zu bearbeiten, jedoch ist oftmals die Grundlage dafür eine zielgerichtete Einführung und Anleitung der Lehrkraft. Schwer vorstellbar ist ein Unterricht komplett ohne Anleitung, Einführung, Kontrolle und Reflexion des Lehrers.

Somit erhärtet sich der Verdacht, dass der Frontalunterricht in Form von Input gebenden Lehrvorträgen immer Bestandteil des Unterrichts sein wird – und wir möchten diese Erwartung an die Schulpraxis früherer Zeiten, der Zukunft als auch jeglicher Schulen weltweit als die Ausgangsthese unserer Arbeitsgruppe festhalten.

2. Recherche (Sabrina Habig)

Die These »Der Frontalunterricht in Form des Input gebenden Lehrervortrages wird immer Bestandteil des Unterrichts sein«, soll im Folgenden historisch untersucht werden. Zunächst wird die Geschichte des Frontalunterrichts kurz beleuchtet, der Text folgt hier der Darstellung von Gudjons (2003, S. 11). Anschließend soll am Beispiel des mittelalterlichen Schulwesens überprüft werden, wie der Unterricht zu dieser Zeit ablief und ob es so möglich ist, die Invarianzthese zu widerlegen.

Geschichte des Frontalunterrichts

Frontales Anweisen, Belehren bzw. Unterrichten existiert seit langer Zeit, so gab es bereits in der griechischen und römischen Antike Lehrer, die Schüler unterrichteten. Meist lief dies in einem Dialog zwischen Schüler und Lehrer ab.

In der Neuzeit erfolgte langsam der Übergang von einer kirchlichen Schule in eine staatliche Schule. Um 1650 entstanden zunehmend die ersten Überlegungen und Konzepte für eine didaktische Wissensvermittlung und auch der Gedanke des Frontalunterrichts. Gegen 1653 erschien in Nürnberg das Buch »Poetischer Trichter, die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lat. Sprache, in 6 Stunden einzugießen«, von Georg Philipp Harsdörffer. Hier wird die Idee beschrieben, wie eine Person, welche etwas weiß, dieses Wissen einer anderen Person in das Gehirn gießen kann. Die perfekte Methode hierfür schien dem Autoren damals der Frontalunterricht zu sein. Der Lehrer lehrt und die Schüler lernen, dies stellte die Idealvorstellung eines Lehrers des zweiten nachchristlichen Jahrtausends dar. Später war Johann Amos Comenius (1592 bis 1670) der erste bedeutende Pädagoge, der sich mit dem Problem befasste, wie der Lehrende eine große Menge an Schülern gleichzeitig unterrichten könne. Hierbei ging er methodologisch vom Ansatz des Lehrervortrages aus. Mit der beginnenden Industrialisierung (1750 bis 1850) etablierte sich in Deutschland erstmals ein organisiertes Schulwesen, was den Übergang vom herkömmlichen »Schulehalten« zum »Unterrichten« notwendig machte. Beim »Schulehalten« versammelten sich Kinder unterschiedlichsten Alters in einer Wohnstube, wo ihnen von einem Schulmeister, welcher oft Soldat oder Handwerker war, unter anderem Lesen und Schreiben beigebracht wurde. Erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine frontal organisierte Lehr-Lernsituation. Die Klassen waren dabei sehr groß und umfassten oft über 70 Schüler. Der Frontalunterricht kann in diesem Kontext vor allem als ein Verfahren gesehen werden, das dazu diente, potentiell allen Bürgern organisatorisch eine Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, erkaufte allerdings dadurch, dass sich Schule für die Mehrheit der Schüler als ein massenhaft-anonymes und gleichschrittiges Lernen und Lehren gestaltete.

Johann Friedrich Herbart (1776 bis 1841) schuf schließlich eine differenziert wissenschaftliche Begründung und Ausarbeitung des Frontalunterrichts und beschrieb die Grundlage für das Unterrichten. Lernen bestünde, laut Herbart, in der Bildung von Vorstellungen, welche sich zu Gedankenkreisen und Kettenkreisen zusammenschließen. Der Lehrer solle diese Kreise durch hilfreiche Stufen im Unterricht organisieren. Die Stufen der »Artikulation« im Unterricht beinhalten die Grundelemente: aufnehmen, denken, verarbeiten, systematisches Wissen abrufen und anwenden. So wurde zum ersten Mal eine durchdachte hilfreiche Unterrichtsplanung möglich. Ein sinnvoller und effektiver Unterricht im Klassenverband nahm Gestalt an. Bei Herbarts Nachfolgern wurde seine frontalunterrichtlich ausgerichtete Didaktik dann zum starren Lektionismus.

Die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts rief die Kritiker auf den Plan, welche beispielsweise mit der Arbeitsschulmethodik (Gaudig, Scheibner, Kerschens- steiner) die Selbständigkeit des Schülers fördern wollten. Trotz der zahlreichen alternativen Unterrichtsformen, welche entwickelt wurden, ist das 20. Jahrhundert dadurch gekennzeichnet, dass das Vertrauen der Reformpädagogen in schüleraktive Methoden mehr und mehr durch den bildenden Gehalt des Inhaltes abgelöst wurde. Somit hat der Frontalunterricht bis heute in einer Vielzahl von Variationen überlebt.

Bildung im Mittelalter

Die Geschichte des Frontalunterrichts macht deutlich, dass eben dieser noch gar nicht so lange existiert. Die Recherchefrage, die sich hier stellt, lautet entsprechend: Was war vor der Entwicklung des Frontalunterrichts maßgebend an Schulen? Wie wurde beispielsweise im Mittelalter der Unterricht gestaltet?

Vor allem anderen festzuhalten ist: Das Schulwesen des frühen Mittelalters hatte geistlichen Charakter (vgl. Thalhofer, 1928, S. 31). Nur die, die Geistliche werden wollten, empfangen Unterricht und höhere Bildung an Kloster-, Dom- und Pfarrschulen. Karl der Große sorgte dafür, dass die Kloster-, Dom- und Pfarrschulen nicht nur die für die Lehre notwendigen Kleriker heranzogen, sondern auch andere Kinder unterrichteten. Bis in die Mitte des 13. Jahrhunderts wirkten Kloster-, Dom- und Pfarrschulen als geistige Bildungsstätten in ganz Deutschland. Die Pfarrschulen verwandelten sich dann unter den Bedürfnissen der neuen städtischen Kultur in deutsche Elementarschulen. Die Bildungsbestrebungen der Dom- und Klosterschulen wurden später von den Universitäten abgelöst (vgl. Thalhofer, 1928, S. 36). Das Unterrichtsziel der geistlichen Schulen des Mittelalters war, den zu bildenden Geistlichen das nötige Berufswissen mitzugeben, d.h. für Predigt, Seelsorge und die Lektüre der Heiligen Schrift die lateinische Sprache zu erlernen (Grammatik, Rhetorik) und

Kenntnisse der Berechnung des Kirchenkalenders zu erlangen (Geometrie, Arithmetik) (vgl. ebd., S. 46).

Die historischen Quellen berichten allerdings nur spärlich über die konkreten Lehr- und Lerntätigkeiten. Als Quellen gelten hier vereinzelt Nachrichten aus Chroniken, Autobiographien und zufällig überlieferten, urkundlichen Aufzeichnungen (vgl. Knepper, 1905).

Ein Schüler dieser Zeit erzählt Folgendes über den Unterricht an einer mittelalterlichen Schule: »Die Schulknaben, die gut gelernt haben, sehen ohne Furcht, ja mit Freuden der Ankunft des Lehrers entgegen, weil sie bei ihm Ehre einzulegen erhoffen, die aber den ganzen Tag mit Spielen und unnützen Tändeln zugebracht haben, denken nur mit Schrecken und Widerwillen an die Ankunft des Lehrers, treten ihm ungern unter die Augen, verbergen sich vor ihm und verstecken sich hinter die anderen, weil sie Schläge fürchten.« (zitiert nach Knepper, 1905, S. 268)

Und weiter heißt es da: »Wehe, wenn der Gestrenge auf dem Katheder die »Lektion« überhört und der arme kleine Schelm nicht standhält! Dann hat ihm schrecklich die Tür geknarrt, die dem »Kindermeister« hereinließ, und es nütze dem faulen Schlingel jetzt nichts mehr, daß er noch schnell etwas erhaschen will aus seinem Buche, daß er zitternd und schweißtriefend die Augen umherwirft, ob ihm niemand die Lektion vorsagen wolle. [...] Die Rute saust hernieder und lehrte den kleinen Sünder besser als alle Ermahnungen, wozu Schule und Schulmeister eigentlich da sind« (ebd., S. 268-269).

Hier wird die Situation an den mittelalterlichen Schulen deutlich. Der Lehrer besaß eine starke Autorität und wurde oftmals von seinen Schülern gefürchtet. Es herrschte eine harte Zucht. So gehörte im gesamten Mittelalter die Rute zur festen Ausrüstung des Lehrers um die Disziplin in den Schulen zu erhalten (vgl. Thalhofer, 1928, S. 62). Rügen und Drohungen mit der Peitsche waren übliche Erziehungsmethoden und wurden von den Pädagogen dieser Zeit befürwortet (vgl. Shabar, 1991, S. 203). Mit Lob und Belohnung wurde sehr sparsam umgegangen, zumindest ist in den Quellen selten bis gar nicht davon die Rede (vgl. Knepper, 1905). Aber nicht nur die Rute machte den Schülern im Mittelalter das Leben schwer, sondern auch eine Vielzahl anderer Regeln und Vorschriften. So musste in den Schulen beispielsweise tagsüber, also während des Unterrichts, geschwiegen werden und die Schüler mussten Abstand voneinander halten. Die Kleidungen der Schüler durften sich nicht berühren. Auch die Sauberkeit des Schülers wurde durch harte Vorschriften geregelt (vgl. Konrad, 2007, S. 30).

Die Klassenräume waren kahle Räume und bestanden aus harten Holzbänken für die Schüler und einer Erhöhung, auf der das Lehrerpult untergebracht war. In manchen Überlieferungen finden sich auch Hinweise über eine Tafel für den Leh-

rer (vgl. Limmer, 1970). Zum Unterrichten wurden die Schüler in Gruppen eingeteilt (vgl. Konrad, 2007, S. 30).

Aber wie sah nun konkret der Unterricht aus? Auch zu dieser Thematik existieren nur wenige Informationen in den historischen Quellen. Sicher ist aber, dass der Unterricht früher hauptsächlich mündlich erfolgte. Der Lehrer las beispielsweise laut aus einem Buch vor und die Schüler mussten das Vorgelesene oftmals solange Nachsprechen bis sie es perfekt beherrschten (vgl. Konrad, 2007, S. 32). Oder der Lernstoff wurde ihnen diktiert bis sie ihn fehlerfrei wiedergeben konnten. Da aber Bücher zu dieser Zeit sehr kostbar waren, ebenso wie Papier, beschränkten sich der Unterricht und das Lernen meist auf das gehörte Wort. Das Ohr musste hier die Augen ersetzen (vgl. Knepper, 1905, S. 365). Nur wenige Dinge, wie unter anderem Buchstaben, wurden von Schülern beispielsweise auf kleine Wachstafeln geschrieben (vgl. ebd.). Erst ältere Schüler durften Lehrbücher abschreiben und so den Stoff und gleichzeitig ihre Handschrift einüben. Auf diesem Weg stellten diese auch ihr eigenes Lehrbuch her (vgl. Konrad, 2007, S. 32). Die Leistung der Schüler wurde ähnlich wie heute mit Noten zensiert (ebd., S. 30).

Den meisten Schülern fiel es schwer, stundenlang auf harten Holzbänken zu sitzen, zu schweigen und den Stoff auswendig zu lernen, welchen sie oftmals nicht verstanden, da er zumeist nicht kindgerecht war. Die meisten Lehrgegenstände waren kirchlicher Natur wie beispielsweise Psalmen und Verse aus der Bibel, an denen den Schülern Latein unterrichtet wurde, obwohl sie die Sprache noch nicht beherrschten. Eine kindgerechte Aufarbeitung des Stoffes gab es nicht (vgl. Shabar, 1991, S. 202).

Der Unterricht im Mittelalter glich also eher einer Vorlesung, in der die Schüler stumm da sitzen mussten und dem Wort des Lehrers zu lauschen hatten. Die Schüler besaßen keinerlei Möglichkeit, Fragen zu stellen oder – noch grundsätzlicher – etwas zu hinterfragen. Der Lernstoff wurde vom Lehrer nicht erklärt und musste von den Schülern so hingenommen werden. Auch das Lernen nach dem Unterricht war sehr schwer, da die Schüler kein Papier zur Verfügung hatten, um das Gehörte aufzuschreiben. Stummes Auswendiglernen von Dingen, die meist schwer verstanden wurden, machten ein selbstständiges Denken und Hinterfragen des Stoffes schwer. Hugo von St. Viktor, welcher Lehrer und anerkannter Theologe war, beschreibt dies wie folgt: »Der Schüler muß das Gehörte seiner Anlage gemäß leicht auffassen und es treu im Gedächtnis behalten« (zitiert nach Schoelen, 1965, S. 98). Die Anforderung an die Schüler dieser Zeit war also sehr hoch: Stumm sitzen, stupides Auswendiglernen und eine ständige Angst vor der Rute, wenn das zu Erlernende nicht im Kopf des Schülers blieb bzw. exakt aufgesagt werden konnte. Kurz gesagt, der mit-

telalterliche Unterricht besaß kaum Ähnlichkeiten mit heutigen Vorstellungen und Praxen – insbesondere auch dem sogenannten Frontalunterricht. Es existierte zwar auch eine Art von Lehrervortrag, wie im heutigen Frontalunterricht, welcher Anweisungen und Belehrungen enthielt, jedoch war diese Art des Vortrages anders aufgebaut als heutzutage. Die Schüler bekamen vom Lehrer keine Inputs in Form von Lehrervorträgen, um die Informationen auf andere Problemstellungen anwenden zu können. Die Informationen sollten vielmehr vom Schüler stumm aufgenommen und automatisiert werden. Während der Lehrervortrag von heute meist durch andere Sozialformen und Medien unterstützt wird, die unter anderem zu Selbstständigkeit und Selbsterarbeitung beitragen sollen, blieb es im mittelalterlichen Lehrervortrag nur bei eben diesem. Es existierten wenige bis gar keine anschaulichen Medien, welche den Schülern das Erlernen vereinfacht hätten. Lange Zeit blieb das Buch das einzige Medium im Mittelalter. Es ist festzuhalten, dass es zu dieser Zeit eine Art von Input gebenden Lehrervorträgen gab, diese aber nicht der heutigen Definition des Lehrervortrages in der Form des Frontalunterrichtes entsprechen.

3. Fazit

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Thematik des Frontalunterrichts sind wir zuerst von der Annahme ausgegangen, dass dieser als inputgebender Lehrervortrag auch zukünftig fortbestehen wird. Zunächst wurde der Frontalunterricht als Sozialform nach Meyer definiert, wobei dieser unter anderem als Wissensvermittlung und Kommunikationsprozess gilt. Im Sinne dieser Arbeit wird der Frontalunterricht als anstoßgebender Interaktionsprozess zwischen Lehrkraft und Schüler verstanden. Während der Betrachtung der Historie hat sich herausgestellt, dass es zwar ein frontales Unterrichten als Wissensvermittlung bereits im Mittelalter gab, allerdings nicht als systematisierter Frontalunterricht wie in der gegenwärtigen Begriffsdefinition.

So lässt sich festhalten, dass frontales Unterrichten nicht mit dem Frontalunterricht gleichzusetzen ist, denn widerlegende Argumente in der Geschichte zeigen, dass keine Inputsteuerung existierte, sondern nur reine Informationsweitergabe. Zum Beispiel lernten die Schüler diktiert Wissen einfach auswendig, ohne dass Interaktions- und Kommunikationsprozesse stattfanden. Erst mit den gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen der Industrialisierung bildete sich ein organisiertes Schulwesen heraus, in dem ein durch Herbart auch konzeptionell durchdachter moderner Frontalunterricht seinen Platz als effiziente Lehrmethode großer Schülergruppen fand. Dabei veränderte sich insbesondere die Zielrichtung des Lehrvortrages von einer Präsentation von repetierendem Wissen zu einer Anleitung eigenständiger Denkprozesse der Schüler.

Unsere These, dass der Frontalunterricht in Form des inputgebenden Lehrervortrags immer Bestandteil des Unterrichts sein werde, hat sich somit nur insofern bestätigt, dass das frontale Anweisen von Schülern auch historisch belegt werden kann und in veränderten Formen sowohl gegenwärtig als auch zukünftig eine wichtige Komponente von Schule bleiben dürfte – solange zumindest eine Lehrperson vorhanden ist und mit dem Anliegen handelt, konkrete Inhalte weiterzugeben. Allerdings haben sich seit dem Mittelalter und dem damals vorherrschenden stupiden Auswendiglernen von Informationen die Ansprüche und Ziele an die Lehraufgaben von Lehrkräften deutlich verändert. Insbesondere ist der Auftrag hinzugekommen und immer mehr in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht getreten, die Schüler zum eigenständigen Denken und Handeln zu motivieren und sie –sei es durch die medial unterhaltsame, abwechslungsreiche Gestaltung des Lehrervortrages oder lehrergelenkte Diskussion– beständig aufmerksam zu halten und zu aktivieren.

Somit kann unsere These folgendermaßen umformuliert werden: Der Frontalunterricht in Form des inputgebenden Lehrervortrags wird immer Bestandteil des Unterrichts sein, allerdings kann er unterschiedliche Ziele verfolgen, was dann zu sehr unterschiedlichen Formen von Lehrervorträgen mit mehr oder weniger starker Schülerorientierung und Schülerbeteiligung führt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, f.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3 (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht neu entdeckt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knepper, J. (1905). *Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsass*. Strassburg: Heitz.
- Konrad f.M. (2007). *Geschichte der Schule von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H.Beck.
- Limmer, R. (1970). *Bildungszustände und Bildungsideen des 13. Jhd.* München: Oldenbourg.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden II Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Schoelen, E. (1965). *Erziehung und Unterricht im Mittelalter : ausgewählte pädagogische Quelltexte*. Paderborn: Schöningh.
- Shabar, S.(1991). *Kindheit im Mittelalter*. München: Artemis und Winkler.
- Thalhofer, f.X. (1928). *Unterricht und Bildung im Mittelalter*. München: Kösel und Pustet.
- Zenke, K.G. & Schaub, H. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. 4. Aufl. München: dtv.



Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson.

Arbeitsgruppe 4

Sandra Clasen, Verena Dzialas-Lehre, Nora Giesen,
Laura Jansen, Dominique Jendges, Verena Jürgens,
Lena-Charlotte Möhring-Warburg

Die AG 4 konzentrierte sich im Rahmen des Invarianzprojektes auf die Frage nach der Notwendigkeit einer autoritären Lehrperson im Unterricht. Hierzu wurde in Absprache mit der Redaktion die These »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« aufgestellt, deren Analyse unter drei verschiedenen Gesichtspunkten vereinbart wurde.

Die erste Gruppe bestehend aus zwei Personen die vier Leistungspunkte erwerben mussten, zog einen historisch orientierten Vergleich. Dafür wurde die heutige Autorität der Lehrperson mit dem historischen Autoritätsverständnis verglichen. Die Gruppe geht auf das Verständnis von autoritärer, autoritativer und antiautoritärer Erziehung ein. Historische Beispiele runden die Recherche ab.

Eine weitere Gruppe, ebenfalls bestehend aus zwei Studierenden mit dem Ziel von vier Leistungspunkten, analysierte den Autoritätsbegriff anhand eines Einzelfalles. Anwendung fand eine Fallstudie des Erziehungswissenschaftlers Falko Peschel, die den Versuch darstellt, Unterricht ohne Autoritätsausübung durch die Lehrperson durchzuführen. Gegenstimmen, die diese Form der Pädagogik als »Spaßpädagogik« bezeichnen, runden die Recherche ab und ermöglichen eine abschließende Darstellung der Vor- und Nachteile dieser Unterrichtsform.

Die dritte Gruppe, bestehend aus einer Studentin, analysierte die Notwendigkeit von Autorität im Unterricht im internationalen Vergleich. Hierfür wurden Struktur und Lernmethoden der britischen Summerhill-Schule betrachtet. Die Besonderheit dieser Schule liegt darin, dass die Schüler selbstständig entscheiden können, welche Unterrichtsangebote sie wahrnehmen möchten. Der Schülerschaft wird zusätzlich ein hohes Maß an Mitbestimmungsmöglichkeiten zugesprochen und die Möglichkeit eingeräumt, Regeln für die alle Schüler festzulegen. Trotz dieser den Schüler zugesprochenen Freiheiten, kommt die Gruppe zu dem Ergebnis, dass es auch bei diesem Beispiel eine Form der Autorität gibt. Zum einen müssen sich die Schüler an festgelegte Regeln halten, die somit eine gewisse Autorität ausüben, zum anderen nehmen die Schüler eine Ausübung der Autorität durch die Lehrperson an, sobald sie den Unterricht besuchen.

Die Arbeitsweise der gesamten Gruppe ist als sehr effektiv zu bezeichnen. Durch das weit gefächerte Recherchefeld ergibt sich eine detaillierte Sicht auf den Begriff der Autorität und eine kritische Auseinandersetzung mit der zuvor formulierten These. Die Verknüpfung der drei verschiedenen Recherchefelder mit der zuvor formulierten These erwies sich als komplexe Aufgabe, die von der Gruppe erfolgreich gelöst wurde. Die Kommunikation untereinander und mit der Redaktion war zielorientiert und konstruktiv.

Eine Besonderheit der Arbeitsgruppe bildete die erfolgreiche Integration einer Studentin, die aufgrund ihrer Familiensituation vollständig von zu Hause arbeitete. Die Herausforderung lag darin, ein effektives Arbeitsklima herzustellen, obwohl die Gruppe ein Mitglied nicht persönlich kannte. Dieser Umstand war aus Sicht der Redaktion jedoch kein Hindernis der Gruppenarbeit. (Marc Orzel)

1. Invarianzthese

Schon in den Anfängen von Schule hat die Autoritätsbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülern immer eine wichtige Rolle gespielt. Jedoch war die Intensität der Autorität nicht immer gleich und hat sich mit der geschichtlichen Entwicklung von Schule immer wieder gewandelt. Der Autoritätsbegriff im klassischen Sinne bezeichnet nichts anderes als Macht oder Gehorsam einzufordern (vgl. Foray, 2007, S. 616). Vor wenigen Jahrzehnten war der Lehrkraft diese Form der Autorität von Amts wegen zugesprochen. Mit Drill und Disziplin versuchte sie, den Schülern Inhalte zu vermitteln. Demnach ist die klassische Definition von Autorität für die damalige Zeit, bis in die 1950er Jahre, weitestgehend zutreffend. Heutzutage hat sich die Bedeutung des Begriffes Autorität dahingehend verändert, dass man von einer Berechtigung spricht, welche es einem erlaubt, Einfluss auf andere Menschen auszuüben. Dieser Einfluss kann sowohl positiv als auch negativ ausfallen (vgl. Stangl, 2013). Die neue Definition ist demnach durch einen deutlich schwächeren Machtbegriff gekennzeichnet als die klassische Definition von Autorität.

Durch den positiven Einsatz von Autorität ist es der Lehrkraft möglich, ein stabiles Hierarchiegefüge herzustellen, welches auf gegenseitigem Respekt, Anerkennung und Vertrauen basiert. Die Lehrkraft muss ein gewisses Maß an Disziplin einfordern, um sich durchsetzen und konsequent handeln zu können, während sie gleichzeitig die Rolle eines Vorbildes einnimmt. Auf diese Weise hat sie die Chance, den Schülern Sicherheit zu geben und eine orientierende Stütze in der Entwicklung ihrer Schüler zu sein. Die Lehrperson muss dafür sorgen, dass ihre gesetzten Regeln eingehalten werden und sich mit klaren Aussagen Gehör verschaffen. Dies bedeutet, dass die Lehrperson ihre Autorität so einsetzen muss, dass sie grenzüberschreitende Schüler effektiv sanktioniert, damit ein gutes Klassenklima bewahrt werden kann. Das gute Arbeitsklima zeichnet sich durch einen Raum aus, in dem möglichst ertragreiches Lernen stattfinden kann. Jedoch sollte die Autoritätsausübung in einem angemessenen Rahmen stattfinden, sodass kein ungünstiges Machtgefälle entsteht, welches der Autorität einen negativen Charakter verleihen würde. Der negative Einfluss von Autorität ist zum Beispiel durch Machtmissbrauch gekennzeichnet. Dies ist der Fall, wenn eine Lehrkraft die Schüler mit unrechtmäßigen oder übertriebenen Sanktionen belegt. Das Schlagen eines Schülers mit einem Rohrstock ist heute eine stark ausgeprägte Form des Machtmissbrauchs. Nach klassischem Autoritätsbegriff war diese Praktik jedoch durchaus üblich.

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen ist das komplexe Aufgabenfeld von Lehrern wie folgt definiert: »Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen, beaufsichtigen und betreuen Schülerinnen und Schüler in eigener Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele (§ 2), der gelten-

den Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden und der Konferenzbeschlüsse; sie fördern alle Schülerinnen und Schüler umfassend« (§ 57 Abs. 1 SchulG NRW).

Nach Rhode und Meis (2014, S. 7 f.) zeichnet sich eine gute autoritative Lehrperson durch zielführenden, klar strukturierten Unterricht aus, den sie kompetent umsetzt. Ziel sei es aber nicht, Schüler zu blindem Gehorsam zu erziehen, sondern sie in ihrer Entwicklung zu mündigen Mitgliedern der modernen Gesellschaft optimal zu unterstützen. Die autoritative Erziehung grenzt sich durch ein höheres Maß an emotionaler Wärme und Zuneigung, die dem Kind entgegengebracht wird, von der autoritäreren Erziehung ab (vgl. Reichenbach, 2011, S. 133).

Unserer Überzeugung nach sind die Schüler den Lehrkräften im Unterrichtskontext faktisch in vielen Punkten untergeordnet und umfassend dazu aufgefordert, sich ihren Anweisungen zu fügen. Die Lehrkräfte strukturieren den Unterricht, indem sie den Schülern vorgeben, womit sie sich wann zu beschäftigen haben und stellen ihnen hierzu ausgewähltes Material zur Verfügung. Innerhalb dieses festgelegten Rahmens besteht die Herausforderung heutiger Autoritätsausübung nun darin, den Schülern auch Freiräume für ihre individuellen Herangehensweisen an die jeweiligen Aufgaben zu eröffnen. Die Leistungsbewertung am Ende einer Arbeitsreihe liegt hingegen wieder fest in der Hand der Lehrperson. Insgesamt gelingen auch offene Unterrichtskonzepte nur, wenn die Lehrkraft über ein gewisses Durchsetzungsvermögen verfügt, nicht zuletzt indem sie autoritativ auftritt. Sie muss dafür sorgen, dass Unterricht in einem Rahmen stattfindet, in dem gelernt werden kann und jeder die Chance bekommt sein Wissen einzubringen.

Aufgrund der obigen Überlegungen über das hierarchische Verhältnis von Lehrpersonen und Schülern kommen wir zu dem Schluss, dass es immer eine autoritative Lehrperson geben muss, damit Unterricht erfolgreich stattfinden kann. Zwar hat sich der Autoritätsbegriff im Laufe der Zeit verändert, jedoch könnte Unterricht nie ohne eine gewisse Form der Autorität praktiziert werden. In Folge dessen lautet unsere These, dass kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrkraft praktiziert werden kann.

Die oben skizzierte Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schülerschaft, die sich zwar im Laufe der Geschichte gewandelt hat, ist an Schulen weit verbreitet. Doch gibt es nicht dennoch Ausnahmen? Also Schulen, an denen dieses Hierarchieverhältnis gebrochen wird? Es existieren zwei Möglichkeiten wie ein solcher Bruch aussehen könnte. Zum einen, könnten sich Lehrkräfte und Schüler auf Augenhöhe begegnen und demokratisch über Themen wie Unterrichtsablauf oder Notenverteilung diskutieren. Zum anderen, könnten die Schüler den Lehrpersonen gegenüber sogar höher gestellt sein, indem sie ihnen mitteilen was sie vom Unterricht

erwarten und wie dieser auszusehen hat. Beide Varianten erscheinen uns zum jetzigen Zeitpunkt jedoch als wenig gewinnbringend und praktikabel. Denn mit hoher Wahrscheinlichkeit ist eine Kommunikationsstruktur auf Augenhöhe über den gewünschten Unterricht zwischen allen Beteiligten wenig effektiv. Demnach erscheint es uns, dass das autoritative Verhalten einer Lehrperson für erfolgreichen Unterricht unverzichtbar ist.

Nach unserer Auffassung wird die von uns erarbeitete Invarianzthese »kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« bestehen bleiben. Denn anhand der oben genannten Ausführungen wird verdeutlicht, dass das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern einen elementaren Stellenwert für einen gelingenden Unterricht besitzt.

2. Recherchen

Offener Unterricht nach Falko Peschel (Sandra Clasen & Nora Giesen)

Durch vielfältige Reformen des Schulsystems und der Schulpädagogik haben sich zahlreiche neue Unterrichtsstrukturen entwickelt. Ein Großteil von ihnen schafft einen guten Ausgleich zwischen alten und neuen Richtlinien der Unterrichtsorganisation. Während der Unterricht früher durch eine autoritativ auftretende Lehrperson gekennzeichnet war, richten neuere Unterrichtsstrategien den Fokus immer stärker auf die Selbstständigkeit von Schülern. Allerdings gibt es auch radikalere Tendenzen, welche das autoritative Lehrer-Schüler-Verhältnis vollständig abschaffen wollen.

Im nachfolgenden Text möchten wir auf ein Konzept bzw. einen Vertreter dieser Strömung näher eingehen, den »Offenen Unterricht« nach Falko Peschel. Falko Peschel ist Grundschullehrer an der privat getragenen Bildungsschule Harzberg und Erziehungswissenschaftler und hat sich in einer vierjährigen Fallstudie mit der Thematik des Offenen Unterrichts näher befasst. Für diese Arbeit erhielt er durch die Universität Siegen eine Auszeichnung für hervorragende wissenschaftliche Leistung (vgl. Archiv der Zukunft – Netzwerk e.V., o.J.). Oberstes Ziel dieser Unterrichtsform ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern, um eine eigenständige Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu befördern. Deren intrinsische Motivation und ihr Spaß am Lernen sollen als eine optimale Vorbereitung für die Selbstständigkeit im späteren (Berufs-)leben gestärkt werden.

Doch was versteht Falko Peschel überhaupt unter Offenem Unterricht und wie wird dieser in der Schule umgesetzt?

»Mit dem Terminus ›Offener Unterricht‹ wird ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalte, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt wird, wobei der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des Lernenden durch die Schüler zum entscheidenden Kriterium des Offenen Unterrichts wird« (Neuhaus-Siemon, 1989, zitiert in Reich, 2008, S. 12).

Schüler sollen selbstständig entscheiden, welche Arbeitsstrategien und Lernformen sie im Unterricht verwenden möchten. Sie sollen sich aktiv an der Bestimmung von Unterrichtsschwerpunkten und Themengebieten sowie Unterrichtsformen beteiligen. Die Selbstbestimmung der Schüler steht hierbei im Vordergrund. Die Lehrperson zieht sich hierbei immer weiter zurück und dient letztendlich nur noch als gleichgestellter Berater. Der Inhalt ihrer Arbeit ist komplett auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler ausgerichtet. Dies setzt eine hohe Flexibilität der Lehrperson voraus. Der Unterricht findet hauptsächlich in Form von entdeckendem Lernen statt. Auf Dinge wie z.B. Motivationsspiele wird größtenteils verzichtet, da jedes Kind seine eigene Motivation selbstständig entwickeln soll (vgl. Peschel, 2003, S. 137–142).

Zusammenfassend lässt sich der Offene Unterricht laut Peschel in folgende fünf Dimensionen gliedern. Erstens die organisatorische Offenheit, die die Rahmenbedingungen des Unterrichts festlegt. Zweitens die methodische Offenheit, die dem Schüler den Weg zur Erschließung eines Themas selbst überlässt. Drittens die inhaltliche Offenheit, welche dem Schüler keine genauen Lerninhalte durch Lehrplanvorgaben vorgibt. Viertens die soziale Offenheit, die eine gemeinsame Bestimmung des Unterrichtsverlaufs sowie der Unterrichtsinhalte vorsieht. Ziel hierbei ist ein harmonisches und soziales Miteinander. Das fünfte Kriterium ist schließlich die persönliche Offenheit, welche die Beziehungen der Schüler untereinander sowie das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern umschreibt (vgl. Reich, 2008, S. 13).

Im Gegensatz zur weitläufigen Meinung, der Offene Unterricht sei eine reine »Spaßpädagogik« (Kraus, 1998, zitiert in: Peschel, 2003, S. 136), betont Peschel wiederholt, dass es sich bei dieser Unterrichtsform um die anspruchsvollste Unterrichtsform überhaupt handelt. Die Lehrperson kann sich im Gegensatz zum klassischen Unterricht nicht auf bestimmte Lerninhalte vorbereiten, sondern muss auf sämtlichen Themengebieten ein kompetenter Ansprechpartner sein. Auch die Anforderungen an die Schüler sind enorm hoch, da sie lernen müssen, sich täglich selbst zu motivieren und Aufgaben eigenständig zu lösen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht hauptsächlich darin, sich auf jedes Kind individuell einzustellen, um ihm situationsbezogen und seinem Leistungsstand entsprechend, weiterzuhelfen. Aus diesem Grund ist die Unterrichtsvorbereitung einer Lehrperson, die offen unterrichtet, äußerst zeitintensiv. Sie sollte besonders gut auf jede Unterrichtseinheit vorbereitet

sein und den Schülern eine große Bandbreite an Materialien zur Verfügung stellen (vgl. Peschel, 2003, S. 137–142).

Die klassische Rollenverteilung zwischen Lehrperson und Schülern wird durch ein gleichwertiges Miteinander ersetzt. Die Lehrkraft gibt keine bestimmten Tätigkeiten vor, sondern überlässt den Schülern die alleinige Methoden- sowie Themenauswahl. Der Lehrer wird in Folge dessen zu einem gleichberechtigten Ansprechpartner. Anweisende oder Aufgaben verteilende Tätigkeiten, wie sie in einem lehrerfokussierten Unterricht an der Tagesordnung stehen, sind hier nicht vorzufinden. Jeden Tag erhält ein anderer Schüler die Aufgabe, in der Klasse für Ruhe zu sorgen und die Mitschüler zum Lernen und Arbeiten anzuregen. Somit erhält jedes Kind die Gelegenheit zu erfahren, welche Anstrengungen es benötigt, um in der Klasse eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen (vgl. ebd.).

Das früher angestrebte homogene Lernziel wird in dieser Unterrichtsform aufgelöst und durch den Leitsatz der Weg ist das Ziel ersetzt. Dies bedeutet, dass sich jeder Schüler entsprechend seines Leistungsstandes in individuellem Tempo und mit speziellem Material weiterbildet. Das Lernziel, welches dabei am Ende erreicht wird, spielt nur eine untergeordnete Rolle, da der individuelle Lernfortschritt im Fokus steht. Auch im Offenen Unterricht spielt die Leistungsbewertung von Beginn an eine wichtige Rolle, jedoch findet das Feedback nicht wie im klassischen Unterricht ausschließlich durch die Lehrperson statt, sondern wird auch von Mitschülern vermittelt. Da es die Schüler gewohnt sind, ihre Lernergebnisse ständig zu präsentieren, ist auch die Leistungsbewertung ein routinierter Prozess für sie. Durch diese dauerhafte Leistungskontrolle wird sichergestellt, dass eine faire Leistungsbewertung erfolgt. Peschel sieht hier einen großen Vorteil im Vergleich zur klassischen Leistungsüberprüfung in Form von Tests und Klassenarbeiten, bei welchen Schüler auch mal einen «schlechten Tag» haben können (vgl. ebd.).

Kritisch ließe sich einwenden, dass sich bei der Realisierung eines solchen Offenen Unterrichts in Folge einer antiautoritativen Lehrperson laut Reich einige gravierende Probleme entwickeln können. Zunächst einmal muss eine strikte Zusammenarbeit im Lehrerkollegium gelingen, um eine einheitliche Linie zu fahren. Alle müssen bereit sein, den Mehraufwand der Unterrichtsvorbereitung gemeinsam zu tragen. Aber nicht nur die Unterrichtsplanung ist deutlich aufwendiger als im klassischen Unterricht, sondern auch die Organisation räumlicher Gegebenheiten, welche für Gruppenarbeiten sowie für den Projektunterricht benötigt werden. Die Abkehr von der Abhängigkeit durch die Notenvergabe der Lehrperson bringt die Schüler unweigerlich in andere Abhängigkeiten: Bei Projektarbeiten wird oftmals die gesamte Gruppe beurteilt und somit nicht die individuelle Leistung des einzelnen Schülers berücksichtigt. Um gute Noten zu erlangen, muss der Schüler darauf ach-

ten, Mitglied einer leistungsstarken Gruppe zu sein. Der für den Offenen Unterricht so beliebte Projektunterricht bringt noch weitere Nachteile mit sich. Oftmals macht diese Arbeitsform nur Sinn, wenn sie sich über mehrere Schulstunden zieht. Durch den durch den Stundenplan bedingten Wechsel von Lehrpersonen und Klassenräumen ist diese Arbeitsform jedoch kaum zu realisieren. Dies kann nur gelingen, wenn das Lehrerkollegium miteinander kommuniziert und sich abstimmt. Ein weiteres Problem, welches sich aus dem Offenen Unterricht ergeben kann, ist gerade das fehlende Autoritätsgefälle des klassischen Unterrichts. Es besteht die Gefahr, dass Schüler die fehlende Autorität der Lehrperson früher oder später nutzen, indem sie den Unterricht stören und andere Mitschüler von der Arbeit abhalten. Ebenfalls wird es für diese Schüler schwierig werden, sich später in ein Autoritätsverhältnis mit einem potenziellen Arbeitgeber einzugliedern. Auch das Erbringen von punktuellen Leistungsabfragen oder auch Prüfungen könnte ihnen ohne Übung Schwierigkeiten bereiten, da sie keine Routine in der Bearbeitung von Leistungstests entwickelt haben (vgl. Reich, 2008, S. 17).

Insgesamt kommen wir aufgrund unserer Rechercharbeit zu dem Ergebnis, dass ein antiautoritativer Unterricht mindestens ebenso viele Nachteile mit sich bringt, wie ein extrem starkes Autoritätsverhältnis zwischen Lehrperson und Schülern. Diese Unterrichtsform des Offenen Unterrichts eignet sich vermutlich eher für anpassungsfähige und leistungsbereite Schüler oder für kleine, privat getragene Schulen außerhalb des staatlichen Schulsystems, wie die von Falko Peschel selbst gegründete und getragene Schule. Da zumindest im normalen Schulwesen jedoch in jeder Schulklasse auch unmotiviert oder dominante Schüler sitzen dürfen, sind wir der Ansicht, dass es ohne autoritative Lehrperson immer wieder zu Arbeitsverweigerungen oder auch Unterrichtsstörungen kommen kann. Aus diesem Grund sind wir der Meinung, dass ein guter Unterricht nur mit einer autoritativen Lehrperson gelingen kann. Auch Mischformen und neue pädagogische Ansätze können hierbei Berücksichtigung finden.

Ein historischer Blick auf Autorität im schulischen Kontext (Lena-Charlotte Möhring-Warburg & Verena Dzialas-Lehre)

Einleitung

Im folgenden Abschnitt werden wir darauf eingehen, wie sich die Begriffe Autorität und Antiautorität historisch entwickelt haben. Dazu werden wir das Werk »Autorität im Wandel« von Erich Weber aus dem Jahre 1974 und die pädagogische Abhandlung »Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung?« von Jakob Schmid aus

dem Jahr 1971 heranziehen. Des Weiteren gehen wir auf konkrete Beispiele der anti-autoritären Bewegung in Schulen ein und beziehen uns hier vor allem auf die Ideen der Reformpädagogin Ellen Key und die Hauslehrerschule von Berthold Otto vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Hierdurch soll versucht werden, unsere Ausgangsthese Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson zu widerlegen.

Begriffsklärung – antiautoritär, autoritativ, autoritär

Erich Weber, setzt sich in seinem 1974 erschienen Buch »Autorität im Wandel« mit den seit Mitte der 1960er Jahre in Deutschland hervortretenden radikal antiautoritären Bewegung auseinander, die Autoritätsbeziehungen pauschal als »verteufelte Unterdrückung« kritisierte und vollständig aus Schule und Erziehung tilgen wollte. Die einzelnen Aussagen Webers zu den historischen Wurzeln dieser antiautoritären Bewegung sollen hier nicht aufgearbeitet werden (s. aber unten Abschnitt zu reformpädagogischen Bezügen). Uns interessiert an der Darstellung Webers vor allem die Nachzeichnung der radikal antiautoritären Bewegung der 1960er und 1970er Jahre, sowohl in ihrem Ansatz als auch in ihrem Scheitern.

Laut Weber ist unter autoritäre Erziehung eine in sozialer Interaktion erfolgende absichtliche Lernhilfe zu verstehen. Sie sei dann von Nöten, wenn ein Mensch eine Lernaufgabe nicht selbstständig lösen könne. Diese Lernhilfe beschränke sich nicht nur auf den Erwerb von instrumentellem Wissen und Können, sondern schließe auch die Aneignung von Normen und Einstellungen mit ein. Bei einem autoritären Erziehungsstil herrschten die vom Erzieher ausgehenden Lenkungsmaßnahmen vor. So werde das Verhalten der Erzogenen, gestützt auf Übermacht, festgelegt, kontrolliert und durchgesetzt. Für dieses Ziel kämen zahlreiche Verfahren (Verbote, Gebote, Befehle und Anordnungen) zum Einsatz. Dabei blieben die Wünsche und Absichten der Kinder weitestgehend unbeachtet. Sie würden ständig kontrolliert und überwacht, um im Falle rasch Gegenmaßnahmen ergreifen zu können. Diese bestünden dann aus scharfen Zurechtweisungen, einschüchternden Warnungen und Strafen – auch körperliche Züchtigung seien dabei nicht ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 15 f.).

Insbesondere das Jahr 1967 mit den damaligen Schülerprotestbewegungen stünde in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland für eine zunehmende öffentliche Hinterfragung solche autoritärer Erziehungsverhältnisse durch eine sich formulierende antiautoritäre Gegenbewegung. Ihre Kritik richtete sich vor allem gegen die herrschende autoritäre Erziehung. Die Bewegung der Antiautorität sei, so Weber (ebd., S. 35), allerdings sehr vielschichtig. Es gäbe sehr unterschiedliche Richtungen und Vorstellungen z.B. Vertreter einer »freiheitlichen Erziehung« oder sogar einer »sexualfreundlichen« Erziehung (vgl. ebd.). Grundsätzlich seien aber zwei Hauptrichtungen zu erkennen: eine sozialistische und eine liberale Ausprägung der anti-autoritären Erziehung.

Die sozialistische Position sei klassenkämpferisch und gesellschaftspolitisch ausgerichtet, was auch eine Generalkritik am bestehenden Bildungswesen einschloss. Ihr Ziel sei es, die spätkapitalistische Gesellschaft revolutionär zu verändern. Die liberale Konzeption sei dagegen individualistisch und privatistisch orientiert. Das persönliche Glück des Einzelnen stünde im Mittelpunkt. Zudem habe sie kein Interesse daran, die bürgerliche Gesellschaft zu bekämpfen (vgl. ebd., S. 36).

Zu den Reformkonzepten der radikalen sozialistisch-antiautoritären Erziehungsbeziehung gehörten sowohl die Kinderläden als auch die sogenannte kritische Schule. Anliegen der kritischen Schule war es erzieherisch eine Schülerelbstbefreiung zu ermöglichen. Dazu sollten neben dem traditionellen Unterricht auch von Schülern organisierte Arbeitsgemeinschaften stattfinden. Außerdem wurde eine echte »Demokratisierung der Schule« angestrebt, über die letztlich auch gesellschaftliche Machtverhältnisse angegriffen und umgestaltet werden sollten (vgl. ebd., S. 85).

Die gemeinsame Grundidee der antiautoritären Erziehungskonzepte war, dass Erziehung ohne Autorität grundsätzlich möglich sei. Kinder könnten sich zureichend selbst regulieren und bräuchten dazu keine sie anleitenden Erwachsenen. Im Sinne eines Wertschätzens und Stärkens der kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten war es dann ein zentrales Anliegen der antiautoritären Pädagogik, die Kinder zu einem aktiven Widerstand, zu Ungehorsam und Kritik zu ermutigen, wenn ihre Recht und Fähigkeit zu Selbstbestimmung eingeschränkt werden würde. Der schulische Unterricht solle entsprechend vor allem das kritische Denken fördern, gerade auch wenn sich diese Kritik gegen die Lehrperson richtete. Mit der Wertschätzung des Ungehorsams sollte der Gefahr eines blinden Gehorsams entgegen gewirkt werden. Ein Erziehung der Schüler zu Ja-Sagern galt es zu vermeiden (vgl. ebd., S. 88). In der kritischen Schule sollten alle Herrschaftsstrukturen beseitigt und insbesondere die Verbindung von Lehramt und (Staats-)Macht aufgelöst werden bis hin zu einer »prinzipielle[n] Austauschbarkeit der Lehrer-Schüler Rollen«. Abgeschafft werden sollten alle Disziplinarordnungen, vorgegebene Verhaltensweisen und Strafen. Auch die Notengebung sollte komplett wegfallen; damit verbunden dann auch Prüfungen und Zeugnisse. Ersetzt werden sollte dies durch eine Selbstbeurteilung jedes Schülers bzw. jeder Schülerin (vgl. ebd., S. 91).

Weber selbst sieht diese Ablehnung der Leistungsgesellschaft durch die antiautoritäre Bewegung allerdings kritisch. Für ihn fehle ein theoretischer oder auch empirischer Nachweis, dass eine höher entwickelte Gesellschaft wie die Bundesrepublik fortbestehen könne, ohne dass von ihren Mitgliedern Leistungen eingefordert würden (vgl. ebd., S. 137). Schließlich würde – Stand 1974 – auch eine Umsetzung des Programms der kritischen Schule noch ausstehen. Bei den pädagogischen Bemühungen um eine Flexibilisierung der Lehrer-Schüler-Rollen seien zwar einzelne

Ansätze erkennbar, die Schüler selbstständiger arbeiten und lernen zu lassen. Aber eine gewisse Anleitung und Lenkung von Seiten der Lehrperson bleibe weiterhin prägend und damit die Rolle der beiden Parteien unaustauschbar (vgl. ebd., S. 137).

Auch die Forderung nach Ungehorsam und Kritik müsse, so Weber, relativiert werden. Wenn solche widerständigen Verhaltensweisen rational und verantwortungsvoll erfolgen sollten, müssten sie in formaler und inhaltlicher Hinsicht erlernt werden. Dazu würden dann aber Lernhilfen benötigt, die sowohl mit dem Ansatz der autoritären als auch antiautoritäre Erziehung untervereinbar seien. Lediglich eine emanzipatorische Erziehung sei dazu in der Lage, die das Mündigwerden zu fördern beansprucht, allerdings ohne in den dafür nötigen Lernprozessen völlig auf Gehorsam zu verzichten. Dieser Gehorsam müsse allerdings einsichtig – d.h. durch das emanzipatorische Lernanliegen selbst und das eigene Interessen der Schüler daran – begründet werden (vgl. ebd., S. 139).

Nach Weber zu berücksichtigen sei zudem, dass es in einer sozialen Institution wie der Schule, in der Lernhilfe als Unterricht organisiert wird, immer wieder zu Interessensgegensätzen und Konflikten zwischen den beteiligten Individuen käme, für deren Lösung es durchsetzungsfähige Strukturen geben müsse. Schule solle insbesondere nicht ihre eigentlichen Aufgaben – gemeinsame Bildung – aus dem Blick verlieren. Es ginge in Schule eben nicht darum, um die Macht zu kämpfen (vgl. ebd., S. 143).

Webers eigene kritische Haltung zum Ansatz der antiautoritären Pädagogik wird gestützt durch neuere Entwicklungen in der Bewegung selbst. Neue Anerkennung erhalte Autorität, so Weber, innerhalb des sozialistischen Ansatzes. Erziehung, so würde hier neuerdings (erneut: 1974) formuliert, könne es ganz ohne Autorität nicht geben. Möglich sei maximal eine egalitäre Erziehung, bei der die Gleichberechtigung aller Menschen Grundlage sei. Nur bereichsspezifisch, bei bestimmten Aufgaben und Funktion wie eben der Lehrerrolle, sei eine Überlegenheit der einen über eine andere Person legitim (vgl. ebd., S. 219). Wieder aktualisiert würde dabei das auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik der 1920er Jahre zurückgehende theoretische Konzept des »pädagogischen Bezugs«. Dieser fordere für ein wahrhaft pädagogisches Erziehungsverhältnis ein gegenseitiges Wohlwollen und Vertrauen zwischen Erziehern und Kindern. Die pädagogische Autorität bestünde und legitimiere sich dabei in der wertschätzenden Verantwortung für die Zukunft bzw. das Lernen der Schüler, die der Erzieher in einer erzieherischen Situation übernehmen würde (vgl. ebd., S. 231).

Sowohl die autoritäre Erziehung, die dem Erziehenden volle Macht zuspricht, als auch die antiautoritäre Erziehung, bei der den Lernenden völlige Freiheit gegeben ist, verfehlten den emanzipatorischen Erziehungsauftrag, so summiert Weber seine

Analyse (ebd., S. 300 f.). Das Anliegen der Emanzipation erfordere nämlich, jungen Menschen im Laufe ihres Werdegangs systematisch Hilfestellungen zu immer mehr Selbst- und Mitbestimmung zu geben. Und dafür sei, insbesondere auf frühen Etappen, die aktive Lenkung eines Erziehers notwendig und legitim.

Historische Beispiele für die antiautoritäre Erziehung

Im Folgenden gehen wir nun auf konkrete historische Beispiele für eine antiautoritäre Erziehung ein. Das Konzept der antiautoritären Erziehung als Gegenströmung zur lenkenden Erziehung existiert bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts und gründet sich auf den Ideen über Erziehung und Kindheit, wie sie sie vor allem Jean-Jacques Rousseau in seinem pädagogischen Werk »Emile« aus dem Jahr 1762 als Ansatz einer natürlichen Erziehung bzw. negativen Pädagogik darlegte (vgl. Weber 1974, S. 38).

Der Erzieher solle, so Rousseau, das Kind sich frei entfalten lassen. Nur indirekt dürfe der Erzieher Lernhilfen anbieten. Jede von ihm verhängte Strafe sei abzulehnen, nur die negativ erlebte Konsequenz eines Fehlverhaltens werde bei Rousseau als natürliche Strafe akzeptiert. (vgl. ebd.).

Rousseaus Ideen, wie beispielsweise das Kind als eigenständige Persönlichkeit zu respektieren und das Lernen durch Erfahrungen, wurden später von Vertretern der Reformpädagogik aufgegriffen. Diese pädagogische Bewegung, die hauptsächlich zwischen 1890 und 1933 datiert werden kann, setzte sich kritisch mit den zu dieser Zeit existierenden Bildungs- und Schulformen auseinander und initiierte damit ein bis heute andauerndes Bestreben, Erziehung, Schule und Unterricht grundsätzlich zu erneuern.

Eine wichtige Vertreterin dieser pädagogischen Strömung war die Schwedin Ellen Key, die ihre Überlegungen zur Erziehung und Unterrichtsgestaltung in ihrem Buch »Das Jahrhundert des Kindes« darlegte, welches im Jahr 1902 erstmals in Deutschland erschien. In ihrem Werk spricht Key von »Seelenmorden« (Key, 1902, S. 219) in der Schule und von »unverantwortlichem Umgang mit den geistigen Kräften der Jugend« (ebd., S. 246).

Keys Einschätzung nach war die Schule ihrer Zeit zu hierarchisch gegliedert und insgesamt zu autoritär. Schule und Lehrer hatten zu viel Macht über die Schüler. Generell müssten diese sich zu sehr der Schule anpassen. Demgegenüber war Key der Meinung, dass es besser so funktionieren sollte, dass sich die Schule den Schülern anpasst. Kritik übte Key vor allem auch an der Art des Unterrichts und der vorherrschenden Lehrerrolle. Den Unterricht empfand sie als zu abstrakt und deduktiv und generell von zu vielen Lehrervorträgen beherrscht, den Lehrer an sich zu autoritär und lenkend.

Sie selbst wünschte sich den Unterricht eher selbstständig und realitätsnah, die Schüler sollten durch Entdecken lernen und der Lehrer als Lernbegleiter dienen. Key war entsprechend überzeugt davon, dass guter Unterricht auch ohne Autoritätsperson gelingen könnte. Der Lehrer sollte seinen Schülern höflich und respektvoll begegnen und nicht zu stark ins Unterrichtsgeschehen und den Lernprozess eingreifen. Insgesamt sollte der Umgangston im Klassenzimmer nicht zu rau sein. Konsequenterweise war Key auch für die Abschaffung der Prügelstrafe, die damals noch zum normalen Unterricht gehörte und die zugleich auch das deutlichste Instrument der autoritären Erziehung und dem zugehörigen deutlichen Hierarchiegefälle war.

Ludwig Gurlitt, ebenfalls Reformpädagoge und Gymnasiallehrer aus Hamburg, sagt über die Autorität an den Schulen seiner Zeit: »Die große Entdeckung unserer Tage ist die Entdeckung des Kindes. – Das Kind vor den Schulmeistern zu bewahren, das ist von jetzt an das dringlichste und verdienstvollste, was wir zu tun haben.« (zitiert nach Schmid, 1971, S. 33)

Ähnliche Vorstellungen von der Unterrichtsgestaltung und von der Orientierung der Lehrperson hatte Berthold Otto, der 1906 in Berlin-Lichterfelde die Hauslehrerschule gründete. Ottos ideale Lehrkraft sollte den Schülern absolute Akzeptanz und uneingeschränkte Toleranz entgegenbringen. Die Lehrkraft sollte eine Vorbildfunktion für die Schüler haben, durch diese sollten sie Toleranz lernen. Zudem sollte die Lehrperson ehrlich sein und auch Fehler eingestehen können. Sie sollte als nicht lenkender, beobachtender Lernbegleiter fungieren, getreu dem Motto Berthold Ottos: »Meine Schule war und ist die freiheitlichste in der Welt.« (vgl. BBF 2007)

Die Hauslehrerschule von Berthold Otto war eine sehr freie Bildungsanstalt, die ihren Schülern keinerlei Zwänge auferlegte. Sie konnte ab dem sechsten Lebensjahr besucht werden, wobei es nach oben keine Altersgrenze gab. Der Abschluss, so wie die Fächer und der Stundenplan, waren individuell wählbar. Die Klassen waren nicht nach Alter, sondern nach Leistung gegliedert, die Schüler sollten sich gegenseitig unterstützen. In dieser Schule gab es also die Anpassung der Schule an das Kind.

Ungehorsam wurde geahndet, jedoch nicht, wie an den Regelschulen dieser Zeit durch Prügelstrafe, sondern demokratisch anhand eines Strafenkatalogs, der von den Schülern mitgestaltet wurde. Strafen waren also niemals willkürlich und ein Ausdruck von Autorität oder Macht der Lehrperson. Die Hauslehrerschule existiert noch heute unter dem Namen Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde und bezieht sich auch noch immer auf dessen erzieherische Grundsätze und seine Vorstellung von der Lehrerrolle.

Dass autoritäre Erziehung vor allem das Ziel hat, Macht zu demonstrieren und ein festes, steiles Hierarchiegefüge zu etablieren, wurde, so zeigen diese Beispiele, von

Pädagogen schon früh erkannt und kritisiert. Eine gute Lehrperson, die guten Unterricht gibt, ist aus Sicht der Reformpädagogik eher Begleiter als Lehrmeister. Dass dieses Prinzip funktioniert und Schüler durch mehr Freiheiten besser lernen als durch Zwang, zeigt sich zumindest ansatzweise darin, dass die reformpädagogischen Prinzipien bis heute Anwendung finden. Die Lehrperson, die die heutige Gesellschaft als ideal empfinden würde, ist der Lehrer, den Key, Gurlitt und Otto schon Anfang des letzten Jahrhunderts beschrieben haben. Ein Lehrer, der anleitet und dem Schüler trotzdem seine Freiheit lässt: keine klassische Autoritätsperson, sondern einen respektvollen Lernbegleiter.

Zusammenfassend zu unserer historischen Recherche lässt sich sagen, dass die Notwendigkeit von Autorität im Erziehungsverhältnis ein durchaus kontrovers diskutiertes Thema ist. Sowohl in Konzepten der antiautoritären Erziehung als auch der Reformpädagogik werden ein unempathisches, über die Interessen und Bedürfnisse der Schüler hinweggehendes, lenkendes und sogar strafendes Lehrerhandeln als unpädagogisch und illegitim kritisiert. Als strittig offen innerhalb dieser Reformansätze erweist sich allerdings, ob generell auf die Person und Rolle einer Lehrkraft im Unterricht verzichtet werden kann. Während die radikalen Vertreter der antiautoritären Erziehung auch von einer Aufhebung bzw. Austauschbarkeit von Lehrer-Schüler-Rollen in der sogenannten kritischen Schule sprechen, sind in der emanzipatorischen Erziehung, bei Ellen Key oder Berthold Otto, Lehrkräfte als besondere – erwachsene – Bezugsperson und lenkend-leitende Lernbegleiter erkennbar und wichtig.

Radikale Ansätze eines antiautoritären Unterrichts scheinen vor diesem Hintergrund potentiell als zu frei, zu grenzenlos und dazu angetan, Kinder zu überfordern. Außerdem lassen sich selbst in antiautoritären Konzepten heimliche Autoritätsstrukturen finden. Denn natürlich bedeutet Antiautorität nicht Zügellosigkeit. Bei aller Freiheit gibt es auch hier Grenzen für das Kind. Allerdings werden diese dem Kind nicht durch eine Person vorgegeben und beigebracht (im Extrem also indoktriniert). Vielmehr erfährt das Kind diese seine Grenzen durch die Natur – als eine äußerliche, sachliche im Kern unpersönliche Macht oder die soziale Gemeinschaft und die Gruppe der Anderen, die ebenfalls ein Recht auf persönliche Entfaltung haben. Angesichts dieser potentiellen Übermacht der Natur oder der Anderen, ist ein regelsetzender Erzieher womöglich sogar eine gemäßigtere, wohlgesonnenere oder auch gesprächs- und verhandlungsbereitere Autorität.

Als goldene Mitte erscheint uns entsprechend eine autoritative Erziehung, die das Kind zwar lenkt, ihm aber auch genug Freiheiten lässt, um sich selbst zu entfalten

und selbst zu entdecken. Aus unserer Erfahrung, die wir in verschiedenen Praktika und Arbeit im Schulbereich gewonnen haben, können wir berichten, dass ein guter Lehrer seine Schüler zwar lenkt und ihnen Grenzen setzt, ihnen aber auch genug Freiheiten lässt, um ihren individuellen Fähigkeiten und Neigungen nachzugehen. Ein solcher Lehrer, der in erster Linie Lernbegleiter ist, wird von seinen Schülern respektiert und geschätzt, was dazu führt, dass sowohl Lehrer, als auch Schüler Freude am Unterricht haben. Dies wiederum führt auf beiden Seiten zu einer hohen Motivation und damit zu gutem Unterricht.

Internationales Beispiel: Summerhill (Dominique Jendges)

Die im Rahmen unserer Arbeitsgruppe erstellte These wird anhand eines internationalen Beispiels untersucht. Im Zentrum steht die demokratische Summerhill Schule im englischen Leiston, die sich insbesondere durch eine freiwillige Unterrichtsteilnahme der Schüler auszeichnet und sich daher für eine Untersuchung zum erfolgreichen Unterricht ohne autoritative Lehrperson zu eignen scheint (vgl. Ehlers 2007). Für die folgende Ausarbeitung wurden ausschließlich Online-Quellen, insbesondere die offizielle Schulhomepage und ein im SZ-Magazin erschienenes Interview mit der aktuellen Schulleiterin und Tochter des Gründers A. S. Neill, genutzt.

Summerhill

Summerhill ist eine Schule bzw. ein Internat in Leiston (England), die sich selbst als demokratische und – von den Schülern – selbstregierte Institution beschreibt, in der Schüler und Lehrer gleichgestellt sind (Summerhill School, o.J.a). Die Schule wurde 1921 von A.S. Neill in Hellerau bei Dresden gegründet und ist nach mehreren Problemen und Umzügen seit 1923 in England und seit 1927 am heutigen Standort Leiston in der Grafschaft Suffolk angesiedelt (Summerhill School, o.J.c). Nach dem Tod des Gründers verblieb die Schule bis heute in Familienhand und wird derzeit von Tochter Zoë Neill Readhead und ihrer Familie geleitet (vgl. ebd., Kosong 2012).

Im Zentrum der Summerhill-Idee stehen die selbstregulative Erziehung und das selbstregulative Lernen. Neill ging davon aus, dass Kinder lernen wollen und dies genau dann am effektivsten tun, wenn sie sich freiwillig dazu entscheiden. Er ermöglichte den Kindern möglichst großen Freiraum um ihre eigenen Ideen zu leben, ohne von Lehrern oder Eltern autoritär eingeschränkt und reguliert zu werden. Diese Erkenntnis führte Neill zum freiwilligen Angebot am Unterricht teilzunehmen (Summerhill School, o.J.).

Was ist anders am Modell »Summerhill«?

Die Kernidee von Neill, die Selbstständigkeit und die Freiheit der Kinder, das zu tun wozu sie Lust haben, steht auch heute noch im Mittelpunkt der Summerhill-Pädagogik (vgl. Summerhill School, o.J.b). Die Schüler entscheiden jeden Tag, welchen der angebotenen Aktivitäten, schulisch sowie außerschulisch, sie nachgehen möchten. Es gibt Angebote in Gruppen, ähnlich dem Unterricht an normalen Schulen oder die Möglichkeit der Mitarbeit an von den Schülern selbst geführten und selbst verantworteten Projekten. Darüber hinaus steht es den Schülern frei, ihre Zeit für andere Dinge wie lesen, malen, spielen oder schulferne Projekte zu nutzen (Summerhill School, o.J.e).

Die Klassen werden in Altersstufen von fünf bis neun Jahren (Class 1), zehn bis zwölf Jahren (Class 2) und bis 17 Jahren eingeteilt. Auch mit Blick auf einheitliche Abschlussprüfungen sind die Freiräume der Schüler in allen Altersstufen ungebrochen, jedoch werden von den Lehrern gezielt Möglichkeiten zur Vorbereitung geboten (Summerhill School, o.J.g). Derzeit werden in Summerhill nur Schüler angenommen, die nicht älter als elf Jahre alt sind, wodurch sich innerhalb der Schulgemeinschaft ein starker Zusammenhalt und ein Zusammengehörigkeitsgefühl einstellen können (Summerhill School, o.J.f).

Schüler können und sollen in unterschiedlichen Gremien Verantwortung für sich, andere und den Schulalltag übernehmen. Mit wenigen Ausnahmen können die Schüler somit auf sämtliche Entscheidungen im sozialen und schulischen Alltag Einfluss nehmen, Regeln festsetzen, abschaffen oder verändern. Da es im Allgemeinen mehr Schüler als Lehrer an einer Schule gibt, haben die Schüler bei den an Summerhill praktizierten Mehrheitsbeschlüssen grundsätzlich immer die Möglichkeit die Lehrer und Erzieher zu überstimmen. Durch wöchentliche Versammlungen haben die Schüler recht häufig die Möglichkeit, Veränderungen zu schaffen und zu überdenken (Kosong 2011, Ehlers 2007, S. 3).

Summerhill: eine ganz normale Schule?

Trotz der scheinbar großen Unterschiede, durch die sich Summerhill bewusst und gewollt von gewöhnlichen Regelschulen abgrenzt, gibt es eine Reihe von Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen. Zuerst lässt sich feststellen, dass die Schüler keineswegs ohne Regeln aufwachsen. Der Großteil der Regeln wird von den Schülern selbstbestimmt und auch deren Einhaltung unterliegt meist der Schülerschaft. Es hat sich gezeigt, so die Schulleiterin in einem Interview mit dem SZ-Magazin, dass die Kinder selber merken, dass das Zusammenleben Regeln erfordert und deren Einhaltung Allen zu Gute kommt (vgl. Kosong, 2011). Beispielsweise haben die Schüler

selbstständig nach einem Auf-die-Wege-Spuckverbot oder nach geregelten Computerzeiten verlangt und mehrheitlich für deren Einhaltung gestimmt. Darüber hinaus müssen sich alle Schulteilnehmer auch an gesetzliche Regeln und einige Vorgaben aus den Bereichen Gesundheit und Sicherheit – gesetzt durch die Schulleitung – halten. Regeln wie das Alkoholverbot beispielsweise können durch die Schüler nicht außer Kraft gesetzt werden. Administrative Entscheidungen wie die Einstellung von Lehrpersonal oder das Schulgeld obliegen ebenfalls der Schulleitung (ebd.).

Wie an normalen Schulen gibt es in Summerhill Lehrer, Klassenzimmer und Stundenpläne. Die Schüler haben mit meist 16 Jahren die Möglichkeit, den Realschulabschluss (GCSE à The General Certificate of Secondary Education) zu erlangen und sollen somit alle Möglichkeiten am Ende der Schullaufbahn haben wie auch Schüler von Regelschulen. Den Schülern werden somit die gleichen Bedingungen geboten, lediglich über die Intensität ihrer Teilnahme entscheiden die Schüler selbst (vgl. Summerhill School, o.J.g).

Im Jahre 1999 wurde die Schule durch einen Gerichtsprozess von der Schließung bedroht. Schulinspektoren forderten die Einführung von verpflichtendem Unterricht und warfen dem Konzept vor, durch die gegebene Freiheit die Faulheit der Kinder zu akzeptieren und zu fördern. Die Richter entschieden für Summerhill und kamen zu dem Schluss, dass Lernen nicht zwangsläufig im Unterricht stattfinden müsse. Darüber hinaus wurden die häufigen Inspektionen an der Schule untersagt und eine mit Regelschulen vergleichbare Häufigkeit festgesetzt (vgl. Summerhill School, o.J.h).

Summerhill und insbesondere die Schüler, die dort lernen dürfen, genießen gewiss einen Sonderstatus. Da die Schüler vor ihrem 12. Lebensjahr, häufig früher, ihre Laufbahn dort beginnen, wachsen sie schon in recht jungen Jahren in diese demokratische Gemeinschaft hinein. Gemeinschaft und Zusammenhalt wird hier in besonderem Maße gelebt und nutzt insbesondere den Umstand des Internatslebens aus. Die Schüler sind, abgesehen von den Ferien, auch über den Unterricht hinaus immer in den gleichen Gruppen zusammen und erleben dadurch keine klassische Trennung während oder nach der Schule.

Lässt man diesen Sonderstatus gänzlich außer Acht und betrachtet Summerhill einfach als normale Schule, an der die Schüler die normalen Regelabschlüsse machen, ist hiermit nun ein Gegenbeispiel zu unserer ursprünglichen These »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« gefunden. Betrachtet man jedoch sämtliche Besonderheiten, muss man feststellen, dass dieses Beispiel nicht die Ur-

sprungsthese in Gänze widerlegt. Die Schüler entscheiden zwar freiwillig, ob sie am Unterricht teilnehmen, dürfen dann aber den Lernwillen der anderen nicht stören und erkennen somit automatisch eine Autorität des Lehrers an. Weiter könnte man sogar von der Autorität der Gemeinschaft sprechen, da sich alle Schüler an die von der Mehrheit beschlossenen Regeln halten müssen.

Abschließend wird die von uns erarbeitete Invarianzthese »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« durch das Beispiel Summerhill entkräftet, da erfolgreicher Unterricht scheinbar auch ohne das klassische Schüler-Lehrer-Hierarchiegefüge möglich ist, auch wenn Leben und Lernen im Internat nicht uneingeschränkt mit dem an normalen Schulen vergleichbar ist und die Schüler den Lehrern in Summerhill freiwillig Autorität zusprechen.

Nach diesen Überlegungen wäre die überarbeitete These »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritativen Rahmen« mit dem Beispiel Summerhill nicht widerlegt worden.

3. Abschlussreflexion (Verena Jürgens)

Einleitung

Unsere Arbeitsgruppe, AG 4 des Seminars »Invarianzen der Schulorganisation«, beschäftigte sich im Wintersemester 2014/15 mit der autoritativen Rolle von Lehrpersonen. Zunächst stellten wir in der Gruppe die These auf, dass es keinen erfolgreichen Unterricht ohne autoritative Lehrperson geben kann. Diese These haben wir im ersten Text mit Hilfe eines historischen Rückblicks und dem derzeitigen Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen begründet. Im zweiten Schritt haben wir verschiedene Rechercheperspektiven eingenommen, um unsere These gegebenenfalls zu widerlegen oder zu entkräften. Diese Perspektiven umfassten einen internationalen Vergleich, eine Einzelfallanalyse und einen historischen Rückblick.

Im Folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, was die Ergebnisse dieser Recherchen waren und inwiefern unsere Ausgangsthese durch sie angreifbar ist. Darauf aufbauend soll ein Ausblick auf mögliche weitere Recherchefelder gegeben werden. Abschließend werden noch das Seminar und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe reflektiert.

Rückblick

Unsere These konnte durch das internationale Beispiel der Summerhill School in Leiston, England, nur teilweise entkräftet werden. Es wurde aufgezeigt, dass erfolgrei-

cher Unterricht scheinbar auch ohne das klassische Schüler-Lehrer-Hierarchiegefüge möglich ist. Allerdings ist das Leben im Internat, wie es auch die Summerhill School ist, nicht uneingeschränkt mit Regelschulen vergleichbar. Ungeachtet dessen wird in Summerhill besonders den Schülern durch die Gleichstellung mit den Lehrkräften mehr Freiheit bei demokratischen Mehrheitsentscheidungen zugesprochen als es an anderen Schulen üblich ist. Jedoch können die Schüler nicht alle Regeln durch diese Abstimmungen aufheben beziehungsweise verändern.

Auch durch die Einzelfallanalyse, des offenen Unterrichts nach Falko Peschel, konnte unsere These nicht widerlegt werden. Ergebnis dieser Recherche ist, dass ein antiautoritärer Unterricht mindestens ebenso viele Nachteile aufweist wie ein extrem starkes Autoritätsverhältnis zwischen Lehrperson und Schülern. In Peschels offener Unterrichtsgestaltung sind die Schüler den Lehrpersonen gleichgestellt. Die Lehrperson fungiert lediglich als Ansprechpartner für die Schüler. Im Zuge dessen wird den Schülern die Verantwortung für die eigene Motivation zu lernen, die Leistungsbewertung und die Gestaltung der angemessenen Unterrichts Atmosphäre übertragen. Reich zur Folge ist dies auch die Ursache für massive Probleme. Zum Beispiel bei der Notenvergabe sind die Schüler nun nicht mehr von ihren Lehrkräften, sondern von ihren Mitschülern abhängig. Auch befürchtet Reich, dass die Schüler die fehlende Autorität der Lehrperson ausnutzen könnten und diese Schüler später Schwierigkeiten haben können, sich in ein möglicherweise autoritatives Arbeitsverhältnis bei ihrem zukünftigen Arbeitgeber einzugliedern. Mit Blick auf das Erfolgskriterium ist dennoch anzumerken, dass Schüler, die aus einer intrinsischen Motivation heraus erfolgreich sein wollen, sowohl mit antiautoritären oder autoritativen Lehrkräften erfolgreich lernen können.

Die historische Recherche kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Die erzieherische Autorität wurde schon 1971 durch eine radikale antiautoritative Bewegung in Frage gestellt. Diese Bewegung bezog sich auf die Reformpädagogik des auslaufenden 19. Jahrhunderts und des beginnenden 20. Jahrhunderts. Sie übte Kritik an dem bestehenden Erziehungsstil, der als autoritär bezeichnet werden kann. Die weitere Entwicklung zeigt, dass aber auch der antiautoritäre Erziehungsstil nicht die optimale Lösung, beziehungsweise der optimale Erziehungsstil war, da sie nicht vereinbar mit der sozialistischen Bewegung war. Unsere historische Recherche hat ergeben, dass im Optimalfall die Lehrperson nicht zu autoritär oder antiautoritär auftreten sollte. Somit bestärkt diese Recherche unsere These, dass es immer eine autoritative Lehrperson geben muss, damit Unterricht bestmöglich gelingen kann.

Insgesamt sind wir durch unsere Recherchen zu dem Schluss gekommen, dass unsere These »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« in ihrer All-

gemeingütigkeit durchaus eingeschränkt werden konnte. Es gibt pädagogische Ansätze, die die autoritative Verantwortung der Lehrperson weniger dominant erscheinen lassen und somit unsere Ausgangsthese entkräften. Auffällig an allen Recherchebeispielen ist, dass nicht nur die Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern anders gestaltet wird als es an deutschen Regelschulen üblich ist, sondern auch die gesamte Unterrichtsgestaltung offener ist. Die Frage, ob unter diesen Bedingungen besser gelernt wird als im regulären Unterricht, konnten wir im Rahmen dieses Seminars nicht beantworten. Ungeachtet dessen gab es auch in jedem unserer Gegenbeispiele eine verantwortliche Lehrperson, die auf die Einhaltung der gemeinsam beschlossenen Regeln, sei es in Summerhill oder in Peschels offenem Unterricht, geachtet hat. Somit gibt es auch in diesen Fällen immer ein gewisses Maß an Steuerung oder Regeln, verantwortet durch die Lehrpersonen.

Zusammenfassend müsste deshalb unsere Ausgangsthese »Kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrperson« aufgrund der Recherchen wie folgt angepasst werden: »Es gibt – scheinbar – erfolgreichen Unterricht mit autoritiven Lehrpersonen, aber auch Unterrichtskonzepte, die autoritives Lehrhandeln minimieren oder gar abzuschaffen beanspruchen. Ob diese ebenfalls erfolgreich oder gar erfolgreicher (noch dazu in welchen Wissensgebieten und Lernfeldern) sind, konnte mit unserer Recherche nicht geprüft werden. In der Literatur finden sich unterschiedliche Aussagen«.

Ausblick

Obwohl wir unsere These »kein erfolgreicher Unterricht ohne autoritative Lehrkraft« nicht vollständig widerlegen konnten, könnten zukünftig weitere Recherchen unternommen werden, deren Ergebnisse unsere These weiter entkräften oder bestärken. Abgesehen davon könnte überlegt werden, ob die im internationalen Vergleich beschriebene Summerhill School auch eine mögliche Schulform für Deutschland sein könnte. Inzwischen haben sich ähnliche demokratische Schulkonzepte, wie die Sudbury Schulen in Deutschland etabliert (vgl. Wilke, o.J.). Sollte es zukünftig mehr von diesen demokratischen Schulen geben?

Reflexion der Gruppenarbeit

Das Projektseminar »Invarianzen der Schulorganisation« haben wir insgesamt als ein sehr arbeitsintensives Seminar wahrgenommen. Das Endprodukt, das Buch über unsere Arbeitsergebnisse, ist dennoch ein außergewöhnliches Produkt für universitäre Seminare. Positiv bewerten wir, dass wir sehr viel Seminarzeit für die Erstellung unserer Texte nutzen konnten und somit die Vorlesungszeit für die Erstellung zur Verfügung hatten. Darüber hinaus verlief unsere Arbeitsteilung und Zeitmanagement weitgehend zufriedenstellend.

Literatur und Quellenverzeichnis

- Foray, P. (2007). Autorität in der Schule: Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (5), 615–626.
- Key, E. (1905). *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer.
- Peschel, f. (2003). *Offener Unterricht. Idee · Realität · Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH Stuttgart.
- Rhode, R. & Meis, M.-S. (2014). *Stopp – die Regel gilt!*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Schmid, J. R. (1971). *Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung?* Bern: Haupt.
- Weber, E. (1974). *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre u. emanzipatorische Erziehung*. Donauwörth: Auer.

Onlinequellen

- Archiv der Zukunft – Netzwerk e.V. (o. J.). Falko Peschel. Informationsseite zu Person und zum Konzept des Offenen Unterrichts mit weiterem Material und Links. Online: <http://www.adz-netzwerk.de/Falko-Peschel.php> (20.01.2015)
- Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF) (2007): Berthold Otto »Meine Schule war und ist die freiheitlichste in der Welt«. Katalog zur Ausstellung. Berlin: DIP f. Online: <http://bbf.dip.f.de/publikationen/ausstellungskataloge/pdf/bertholdotto.pdf> [Zugriff am 15.04.2015]
- Ehlers, f. (2007). Die Weltverbesserungsanstalt. Spiegel 19/2007 vom 07.05.2007. Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/a-481792.html> [Zugriff am 10.12.2014]
- Kosong, S. (2012). Heute haben Kinder zu viel Macht. Interview mit Zoë Neill Readhead. SZ-Magazin 05/2012. Online: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36943/Heute-haben-viele-Kinder-zu-viel-Macht> [Zugriff am 10.12.2014]
- Reich, K. (2008). Offener Unterricht. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf [Zugriff am 07.01.2015]
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336).*
- Stangl, W. (2013). Autorität. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <http://lexikon.stangl.eu/11743/autoritaet/> [Zugriff am 04.12.2014]
- Summerhill School (o. J.a). About. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/about.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.b). Summerhill – an Overview. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.c). Summerhill: the early days. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/history.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.d). A.S.NEILL. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/asneill.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.e). A typical Summerhill day. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/typical-summerhill-day.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.f) What are the steps to follow when enrolling my child? Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/enrolling.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.g). Learning at Summerhill. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/learning-at-summerhill.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Summerhill School (o.J.h). Summerhill's fight with the UK government. Internetauftritt der Summerhill-Schule. Online: <http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php> [Zugriff am 12.12.2014]

Wilke, M. (o.J.). Vergleich Sudbury – Summerhill. Online: <http://sudbury-berlin.de/sudbury-schulkonzept/texte/vergleich-sudbury-summerhill/> [Zugriff am 19.02.2015]

**Eine unterteilende, andere Fachbereiche
exkludierende Fächerstruktur muss
generell in jeglicher Schulform vertreten
sein.**

Arbeitsgruppe 5

Adam Balcerak, Lukas Peter Sellin, Christian Viehmann,
Johannes Winters

Die AG 5 formierte sich aus dem gemeinsamen Interesse heraus, das Thema der Fächerstruktur zu bearbeiten. Das Ziel der Gruppe war es, zu untersuchen, ob Unterricht und Schule immer eine Fächerstruktur zugrunde liegen muss oder ob Schule auch ohne Fächer möglich ist.

Beim Aufstellen der These wurde deutlich, dass die Definition des Begriffs Fächerstruktur nicht unproblematisch ist. An diesem Punkt wurde intensiv gearbeitet und der Text in Absprache mit der Redaktion stetig überarbeitet. Um die These der Invarianz der Fächerstruktur zu stützen, wurde das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen herangezogen, das einzelne Fächer explizit vorsieht. Als weitere Gründe für die Annahme der Invarianz nennt die Gruppe praktische Gründe der Studien- und Schulorganisation sowie eine historische Verankerung der Fächerstruktur.

In der einzigen Recherche der Gruppe befassten sich zwei Gruppenmitglieder mit freien Schulen. Nach dem anfänglichen Plan, ein Interview mit einem Lehrer der freien Schule Bochum e.V. als Grundlage für die Recherche zu nutzen, stellte sich nach der Auswertung des Interviews in Absprache mit der Redaktion heraus, dass die vorhandenen Daten allein für eine fundierte Recherche nicht ausreichend waren. Aus dem Wunsch heraus, das durchgeführte Interview dennoch nutzen zu können, entstand die Idee, die Recherche mit Porträts anderer freier Schulen anzureichern. Auf diesen Impuls des Dozenten hin entstand die hier vorliegende Recherche, die aufzuzeigen versucht, welche Bemühungen freie Schulen unternehmen, den Schulalltag für die Schüler flexibel zu gestalten und die inhaltlichen Angebote breit zu fächern. Trotz dieser Erkenntnisse konnten für eine Schule, an der der Unterricht nicht nach Fächern strukturiert ist, keine Beispiele gebracht, die Invarianzthese somit nicht widerlegt werden.

Verwiesen wird in diesem Punkt sowohl in der Recherche als auch in der anschließenden Abschlussreflexion auf die Vorgaben des Landes für staatlich anerkannte Schulen, die eine Fächerstruktur vorsehen. Somit wäre die Betrachtung von Schulen, die auf diese staatliche Anerkennung verzichten, lohnenswert. In der Abschlussreflexion gibt die Gruppe einen Ausblick auf die fortwährende Relevanz des Themas, indem sie auf eine aktuelle Debatte zur Abschaffung der Fächerstruktur in Finnland verweist.

Im Verlaufe des Seminars zeichnete sich die AG 5 immer wieder durch ihre hohe Diskussionsfreude aus. Auch über kleinere Formulierungen wurde mit der Redaktion zum Teil leidenschaftlich verhandelt. Die Probleme mit der Recherche konnten in enger Zusammenarbeit mit der Redaktion und durch das Engagement der einzelnen Gruppenmitglieder gelöst werden. Insgesamt konnte durch die Nutzung sozialer und digitaler Medien stets ein kurzfristiger Austausch der Gruppenmitglieder untereinander und auch mit der Redaktion gewährleistet werden, der sicher auch zum Erfolg der Gruppe beitrug. Insgesamt ist das erfreuliche Ergebnis auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe und ein hohes Engagement der einzelnen Mitglieder zurückzuführen. (Anna Gornik)

1. Thesenpapier

Definition von Fächerstruktur

Es ist schwierig, den Ausdruck Fächerstruktur als Ganzes zu definieren, da er selten in Lexika oder Enzyklopädien vorkommt. Um ihn zu definieren, müssen wir auf die Einzeltermini Fach, im Sinne von Unterrichtsfach, und Struktur eingehen und dann diese Definitionen zusammenfügen.

Unterrichtsfächer sind laut der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (EE) »Ordnungsschemata für die sozial geregelte Aneignung von Wissen« (Bracht, 1986, S. 419, kursiv im Original). Die Wissensinhalte, die in der Schule vermittelt werden sollen, werden durch Fächerkanon und Stundentafel festgelegt. Das Prinzip eines Unterrichtsfachs kommt noch stärker durch die Bestimmung des Begriffs »Fächerkanon« zum Ausdruck, da ein Unterrichtsfach einen Bestandteil des Fächerkanons darstellt. Ein Fächerkanon wird in der EE dann wie folgt beschrieben:

»Die in den ersten Anfängen der Fächergruppierung bereits auffindbare Intention einer engen Verknüpfung von intellektuellen und sozialen Funktionen, die unter anderem auch durch die Relationierung der Fächer gewährleistet werden soll, ist keineswegs immer ein Akt bewußter, also reflektierter und begriffener Entscheidung [...], sondern Teil einer kulturellen Praxis die soziale Unterschiede nicht zuletzt auch dadurch produziert, daß bestimmten kulturellen und wissenschaftlichen Inhalten im Schulsystem die höchste, anderen die geringste soziale Anerkennung zuteilwird. Seit den Anfängen schulisch organisierter Bildungsprozesse stellt die Kanonbildung als konstruiertes Wissensgefüge das klassifikationsrelevanteste Organisationsprinzip dar« (ebd.).

Eine Struktur (lat. structura = Ordnung, Bau) stellt allgemein eine Anordnung von Teilen dar, die zu einem Ganzen gehören und zueinander passen. Sie ist ein »wissenschafts- und bildungs-sprachl. Terminus zur [...] Bez. [Bezeichnung] für Aufbau, Gefüge [...]« (Brockhaus, 2001, S. 282). Auch wird in der zitierten Enzyklopädie von einem »System von Zwecken« (Brockhaus, 2001, ebd.) gesprochen. Dies führt zur Annahme, dass jedes Unterrichtsfach dem Begriff nach einen entsprechenden Zweck erfüllt. Somit ist die Fächerstruktur ein zweckmäßiges System oder Gefüge von verschiedenen Unterrichtsfächern. In der EE wird die Fächerstruktur kurz als »Fächerklassifizierung mit starker Hierarchiebildung« beschrieben (Bracht, 1986, S. 424).

Auch beim Vergleich zwischen dem Lehrplan und der Fächerstruktur gibt es klare Kongruenzen. Die Lehrpläne sehen eine Fächerstruktur eindeutig vor (vgl. Horney u.a., 1970, S. 251). Dies führt zu verschiedenen Kernlehrplänen für die einzelnen Fächer. Bei der Stundentafel ist das Zusammenspiel mit der Fächerstruktur noch stärker und ohne die Fächerstruktur gäbe es keine Stundentafel. Diese legt jedoch fest, in welchem Umfang ein bestimmtes Fach an Schulen unterrichtet werden soll.

Die Fächerstruktur an nordrhein-westfälischen Regelschulen - Eine Invarianz der Schulorganisation

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen heißt es in § 6 des zweiten Abschnittes, welcher den Geltungsbereich, die Rechtsstellung und die innere Organisation von Schule regelt:

»Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind Bildungsstätten, die unabhängig vom Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler nach Lehrplänen Unterricht in mehreren Fächern erteilen.« (§ 6 Abs. 1 SchulG NRW)

Schon in diesem ersten Absatz des § 6 wird deutlich, dass die Organisation von Schule und Unterricht durch das Merkmal der Fächerpluralität näher bestimmt ist. Das Bildungsministerium Nordrhein-Westfalens schreibt: »Das Ministerium erlässt in der Regel schulformspezifische Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne). Diese legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards).« (§ 29 SchulG NRW)

Die beiden wichtigsten und fächerumfangreichsten Lernbereiche stellen dabei der sprachlich-literarische Lernbereich und der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Lernbereich dar. Hinzu kommen die Lernbereiche Gesellschaftslehre, Darstellen und Gestalten, Religion, Musik, Sport, Verkehrserziehung und der Bereich der Berufs- und Studienorientierung. Innerhalb dieser Lernbereiche gliedern sich die tatsächlichen Unterrichtsfächer ein (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013–2015).

Das Bildungsministerium unterscheidet zudem zwischen Pflicht- bzw. Wahl(pflicht)fächern und Haupt- bzw. Nebenfächern. Zu den Pflichtfächern zählen in Nordrhein-Westfalen an fast allen Schultypen Deutsch, Mathematik, Englisch und Sport. Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern spiegelt sich vor allen Dingen in der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche wieder. Nebenfächer haben in der Regel weniger Unterrichtsstunden zur Verfügung, sind aber vom Noteneinfluss her meist den so genannten Hauptfächern gleichgestellt.

Die Schulfächer bilden also die inhaltliche Basis des gesamten schulischen Bildungswesens. Unterrichtsfächer sind somit als Artikulationselement des Lehrplans zu verstehen, welcher in der Verantwortung der Bildungspolitik unter Berücksichtigung der Traditionen und der jeweils aktuellen Diskussionen festgelegt wird. Es scheint so, als sei ein Mindestmaß an Stabilität der Fächergrenzen eine Bedingung für die übersichtliche Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit des Bildungsangebotes und der Lernanforderungen der Schulen. Gewiss werden im schulischen Alltag

Fächergrenzen überwunden und Überfachlichkeit im Rahmen des Projektlernens oder des fächerübergreifenden Unterrichts realisiert, jedoch bleibt die Grundstruktur des Fächerangebots stets erhalten. Die zu beobachtende Fächerstruktur an nordrhein-westfälischen Regelschulen ist somit als Invarianz der Schulorganisation zu erachten.

Eigenes Interesse

Obwohl eine Annäherung einander ähnlicher Fächer erstrebenswert ist, um deren alltägliche Anwendung näherbringen zu können, wie zum Beispiel Fächer der Naturwissenschaften, so ist eine generelle Trennung, unserer Ansicht nach, sinnvoll. Wie in der folgenden These dargestellt, würde eine Differenz in Erwartungshorizonten und Schwerpunkten je nach Fach eine Zusammenführung sehr erschweren und einer beginnenden Spezialisierung in Hinblick auf das Arbeitsleben im Weg stehen. Vor allem der letzte Aspekt betrifft uns alle, da wir speziell für entsprechende Fächer an Universitäten ausgebildet werden. Die Fächerstruktur diktiert teilweise, wie die Ausbildung an Universitäten aussehen muss. Würde man die Fächerstruktur an Schulen abschaffen, wären alle Lehrer und wir angehende Lehrer für diese Veränderungen unqualifiziert. Eine komplette Veränderung der Fächerstruktur ist somit nicht wünschenswert, aber Modifikationen und fächerübergreifender Unterricht über längere Zeitspanne wären sinnvoll.

Invarianzthese

Die Invarianzthese unserer Arbeitsgruppe lautet entsprechend: Eine unterteilende, andere Fachbereiche exkludierende Fächerstruktur muss generell in jeglicher Schulform vertreten sein. Durch hohe Komplexität der fachspezifischen Lern- und Lehranforderungen sind idealerweise Fachkräfte für die jeweiligen Fächer einzusetzen und nötig, um einen angemessenen vor-hochschulischen Standard zu erreichen und zu gewährleisten. Interdisziplinäre Schulprojekte können einen verbindenden Charakter haben, jedoch muss für ein klares Lehrstoffverständnis auf Seiten der Schüler eine ebenso klare Unterteilung in Bezug auf Fächer gegeben sein. Nur so können einerseits Schüler klar unterscheiden, um welches Fach mit seinen jeweiligen Anforderungen es sich handelt, da diese stark variieren (z.B. einen stärkeren Rechtschreibungsfokus in sprachlichen Fächern, Fokus auf Fakten/Inhalte in naturwissenschaftlichen Fächern) und nur so können auch Lehrpersonen einen angemessenen Grad an fachspezifischem Wissen, Transparenz in Anforderungen und an didaktischen und pädagogischen Hilfestellungen gewährleisten.

Begründung der Invarianzthese

Wie schon im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen festgehalten, wird in verschiedenen Fächern unterrichtet und diese daher auch themenspezifisch aufgeteilt. Somit wird sichergestellt, dass für den späteren Alltag und die persönliche Entwicklung wichtige Fächer konsequent und mit einer angemessenen Stundenzahl in der Woche unterrichtet werden. Zudem erhält jeder Schüler eine ausreichende Allgemeinbildung, die er zusätzlich nach Interessen (Wahlfächer) ergänzen kann. Nach einem erfolgreichen Abschluss der Schule sollten die Schüler für eine Berufsausbildung hinreichend gebildet sein. So sollte z. B. ein Abiturient in der Lage sein, ein Studium zu beginnen und alle erforderlichen Grundfähigkeiten für eben dieses schon erlernt haben. Die Schule ist damit verpflichtet, die Grundbildung eines jeden Schülers in einem Mindestmaß sicherzustellen.

Wenn man die Fächerstruktur abschafft, könnten sich zudem Widerstände ergeben, da aus rechtlicher Sicht zu überprüfen wäre, in wie weit man sich von dem Schulgesetz distanzieren oder dieses verändern kann. Dies weist zwar bis auf einige Ausnahmen nicht explizit auf eine solche Struktur hin, jedoch werden spezifische Fächer oder Themen angesprochen (z. B. Sexualunterricht, Praktische Philosophie), welche hier natürlich keine Ausnahmen bilden können. Zudem müsste es weiterhin eine Kontrollmethode geben, die Schüler, die Fächer-ungebunden lernen, regelmäßig überprüft, wie z. B. Klassenarbeiten oder mündliche Prüfungen.

Fast jede Schule arbeitet in einem fächerorientierten System, was die Zusammensetzung des Lehrkörpers bestimmt. Jedoch gibt es Ausnahmen oder Abweichungen von der deutschen Norm. So wird in Finnland viel länger von einem Klassenlehrer unterrichtet, ähnlich unserem Grundschulsystem oder traditionellen Hauptschulsystem, bevor der Unterricht durch Fachlehrer erteilt wird.

Preußische Schulen und Schulen der frühen Bundesrepublik boten nur einen Lehrkörper für mehrere Schulklassen an, dort wurde dann altersstufen-übergreifend unterrichtet, jedoch immer in einem Fach.

Einzig freie Schulen, wie z. B. die freie Schule Bochum, unterrichten in einem anderen System, welches im Folgenden noch untersucht und näher dargestellt werden soll. Dort wird viel Wert auf die individuelle Entwicklung gelegt und auf eine nähere Lernumgebung zwischen Schülern und Lehrern. Der Unterricht wird in Arbeitszeiten unterteilt, in denen die Schüler frei in ihrer Tätigkeit und Fachauswahl sind. Der Lehrer hat dabei eine eher beratende Funktion.

Diesen Fakten wird im Folgenden nachgegangen, um überprüfen zu können, ob eine Fächerstruktur tatsächlich existieren muss oder ob es sinnvolle Abweichungen geben kann.

2. Recherche (Lukas Peter Sellin & Adam Balcerak)

Einleitung

Die Fächerstruktur ist in der Schulorganisation verankert und wird von nahezu jeder Schulform eingehalten. Diese Tatsache scheint unveränderbar, wenn man davon ausgeht, Fachwissen nur durch eine Fächerstruktur vermitteln zu können, in der fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte nur ihr Fach unterrichten. Dadurch können Schüler die Fächer mit ihren Anforderungen unterscheiden und Lehrer fachspezifisches Wissen und pädagogisch-didaktische Hilfestellungen gewährleisten.

Durch diese Recherche soll die These – eine unterteilende, andere Fachbereiche exkludierende Fächerstruktur muss generell in jeglicher Schulform vertreten sein – angegriffen werden, indem am Beispiel von Alternativschulen gezeigt wird, dass die Schulorganisation auch ohne konkrete Fächerstruktur funktioniert und vielleicht sogar besser funktioniert.

Forschungsgegenstand und –methode

Bei der Recherche zu Alternativschulen, deren Unterrichtskonzepten und Fächerstrukturen sind wir schnell fündig geworden. Die Homepage der Freien Schule Bochum (Freie Schule Bochum e.V., o.J.) und die des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen e.V. (Bundesverband der Freien Alternativschulen e. V., o.J.a) bildeten eine ausreichende Informationsbasis. Ein Fragebogen zur Durchführung eines Expertengesprächs mit der Schulleitung oder einem Lehrer der Freien Schule Bochum wurde erstellt. In diesem Gespräch sollten die Punkte angesprochen werden, die zu dem Thema Fächerstruktur aus der Internetrecherche nicht deutlich wurden.

Untersuchungsbefunde

Das Konzept Freier (Alternativ-)Schulen

Freie bzw. Alternative Schulen schreiben dem Gedanken der Schule als Ort der Gemeinschaft große Bedeutung zu. Die dort gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen beziehen sich nicht nur auf den reinen Wissenserwerb, sondern auch auf Themen wie gesellschaftliche Probleme, den sozialen Umgang mit Mitmenschen, emotionale Erfahrungen sowie das spielerische Lernen. Die Themen bzw. deren Gestaltung entstehen in eigenverantwortlicher Zusammenarbeit der Schüler, Lehrer und Eltern und dienen als sich immer wieder verändernde Struktur.

1986 wurden bei dem Bundestreffen der Freien Alternativschulen die sogenannten Wuppertaler Thesen erarbeitet, die das Selbstverständnis der Alternativschu-

len abbilden (Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V., 1986). Diese Thesen halten unter anderem folgende Ziele fest:

- die gemeinsame Auswahl von Lerngegenständen durch Lehrer und Schüler,
- die Selbstverwaltung der Schule durch Lehrer, Schüler und Eltern sowie
- die Maßgabe, die Lebenseinstellung eines jeden als offen und veränderbar anzusehen.

Für die hier anzugreifende These sind zwei Punkte von besonderem Interesse: Punkt drei spricht von einem Raum »in dem Kinder ihre Bedürfnisse, wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung, Eingehen intensiver Freundschaften, entfalten können« (ebd.) und welcher die Grundlage für einen nicht regulär getakteten Unterricht bietet und Methoden wie Freie Arbeit und Wochenpläne ermöglicht. These 5 lautet: »Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. Die Auswahl der Lerngegenstände ist ein Prozess, in den der Erfahrungshintergrund von Kindern und Lehrern immer wieder eingeht.« Dieser Ausschnitt macht deutlich, dass die Schüler auf den Lernstoff und die Lernmethode Einfluss nehmen können und sollen. Es scheint also keine Curricula im eigentlichen Sinne zu geben, sondern in Abstimmung mit den Schülern erstellte und durch die Erfahrungswerte stetig veränderte Inhalte.

Diese Thesen finden sich in der Pädagogik der Freien Schulen wieder. So werden den Schülern unter anderem genügend Freiräume geboten, »in denen jedes Kind seinen persönlichen Lernweg finden, seine Bedürfnisse und Interessen einbringen kann« (Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V., o.J.b). Auch stehen soziale Faktoren im Vordergrund, die soziales gruppenorientiertes Lernen fördern und bekräftigen. Weitere Formen des Lernens sind »Projektwochen, Wochenplanarbeit, Freiarbeit, freies Spiel [und] AG's« (Freie Schule Bochum e.V., 2011).

Diese Grundsätze werden nun am Beispiel der Freien Schule Bochum detaillierter dargestellt. Das Schulprogramm wird hier als ein »Ist-Zustand, der immer weiterentwickelt wird« (ebd.) beschrieben, wodurch sich eine immer wieder verändernde Struktur der Inhalte, Ziele und Unterrichtsformen ergibt. Der Schwerpunkt liegt auf vielfältigen Angeboten an Inhalten sowie Formen des Lernens. Dadurch bedingt sind die Tagesabläufe sehr flexibel. Es gibt ein gemeinsames Frühstück und Raum für Gespräche über emotionale oder private Themen der Schüler. Der übrige Tag wird dann in drei Arbeitsphasen gegliedert, welche durch Pausen und Mittagessen voneinander getrennt sind. In den Arbeitsphasen findet oft einer der Schwer-

punkte der Schule, das Methodenlernen, seinen Einsatz. Eingesetzte Methoden sind das Selbstlernzentrum, Lernen mit neuen Medien und praktisch orientierte Arbeiten wie Hauswirtschaft und die Holzwerkstatt. Zusätzlich wird durch Praktika und spezielle Kurse, in denen die Schüler verschiedene Arbeitsweisen erproben können, ein Praxisbezug hergestellt.

Das Interview

Das Interview wurde mit Herrn Michael Brade, einem Beratungslehrer und Klassenlehrer der sechsten Klasse der Freien Schule Bochum, durchgeführt (auf eine Anonymisierung des Befragten wird nach Rücksprache mit ihm verzichtet). Da sich das Interview zu einem lockeren Gespräch entwickelte, wurden im Folgenden nur die für unsere Fragestellung relevanten Aussagen zusammengefasst.

Der normale Tagesablauf unterscheidet sich nur in einigen wenigen Punkten von dem anderer Schulen. Die Schüler beginnen ihren Schultag mit dem Frühstück um halb neun, erst danach fängt der Unterricht an. Zudem gibt es eine Mittagssensszeit zwischen 13.00 und 14.00 Uhr. Zwischen den Mahlzeiten und danach findet der reguläre Unterricht statt. Der Stundenplan ist, wie an den meisten Regelschulen auch, in Schulstunden von 45 Minuten unterteilt. In der Sekundarstufe werden die gleichen Fächer angeboten, die auch an einer Gesamtschule angeboten werden. Die Freie Schule Bochum ist eine anerkannte Ersatzschule, die zwar ein besonderes pädagogisches Konzept hat, sich aber in Bezug auf die Unterrichtsfächer nach den Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen, die die Haupt- und Nebenfächer und auch die Stundenzahl für Gesamtschulen betreffen, richten muss. Dies ist notwendig um den Status als staatlich anerkannte Schule zu halten und den Schülern somit die Möglichkeit zu geben, die Abschlussprüfungen intern und nicht an anderen Schulen abzulegen. Deswegen werden mit einigen wenigen Ausnahmen wie dem AG-Nachmittag und dem Berufswahlschwerpunkt die ganz normalen Fächer angeboten. Es werden die normalen Abschlüsse für eine Gesamtschule nach Klasse 10, nämlich der Hauptschulabschluss, der FOR und der FORQ, also die Fachoberschulreife mit oder ohne Qualifikation, angeboten. Zeugnisse werden allerdings erst ab der neunten Klasse ausgestellt. Vorher gibt es keine Zeugnisse. Lediglich zum Jahresabschluss gibt es einen Jahresbrief, in dem die persönliche Entwicklung innerhalb des Schuljahres beschrieben wird. Die Fächer dürfen die Schüler nicht frei wählen. Die einzige Ausnahme, bei der die Schule ein wenig freier agiert, sind die zahlreichen Projektwochen. Die Freie Schule Bochum richtet sich nach den Curriculumvorgaben des Landes und erstellt interne Curricula, die sich an den Kehrlehrplänen orientieren.

Die Unterrichtskonzepte sind sehr stark auf Methodenvielfalt und individuelle Förderung ausgelegt. Die Klassen sind relativ klein und alle Schüler bleiben in ihrem Klassenverband. Viele Schüler, die von anderen Schulen zur Freien Schule Bochum wechseln, fühlen sich dort sofort deutlich besser, weil die Stimmung anders und der Umgang nicht so streng ist. Themen wie Zensurdruck und Sitzenbleiben spielen in den ersten Jahren keine Rolle. Jeder Klassenraum ist um einen Nebenraum ergänzt, der zur individuellen Förderung genutzt wird. Im Klassenverband wird viel mit Wochen- und Themenplänen und interner und externer Differenzierung gearbeitet. Bei Wochenplänen behandeln alle Schüler ungefähr das gleiche Thema, lediglich das Niveau ist unterschiedlich. Bei Themenplänen haben die Schüler die Möglichkeit, sich unterschiedliche Themen auszusuchen. Das Ziel ist, dass jeder Schüler in seinem eigenen Tempo arbeiten kann.

Die Lehrer, die angestellt werden, müssen das erste und zweite Staatsexamen nachweisen können. Diese Lehrer können dann an einer Fortbildung für Alternativschullehrer vom Bundesverband der freien Alternativschulen teilnehmen. Dort wird die Bandbreite dieser Schulen, Leitlinien, Methodenschulung und der Austausch zwischen den Schulen vorgestellt.

Schulporträts im unerzogen-Magazin

Ergänzend zu dem geführten Interview zogen wir als weitere Informationsquelle das unerzogen-Magazin hinzu, welches z.B. im März 2010 die Freie Schule Leipzig porträtierte. Dabei wurden Schüler und Lehrer gebeten, einen typischen Schultag zu beschreiben. Die Schüler empfanden es als sehr angenehm, dass es »keine Verpflichtung zu irgendwas« (Kriesel, 2010, S. 23) gibt. Man kann an den verschiedenen Angeboten der Schule teilnehmen oder auch nicht, jedoch reflektieren die Schüler selbst sehr gut: »es ist natürlich praktisch, da weiter hin zu gehen, bis der Kurs fertig ist, sonst krieg ich das ja nicht richtig mit« (ebd. S. 23). Ein Lehrer der Schule berichtet weiter, dass selbst klassische Klassenverbände aufgelöst wurden, da »die Angebote der Lehrer ohnehin für alle offen stünden« (ebd. S. 24) und sich so Schüler zu Lehrern begeben können, auch wenn sie nach den Maßstäben anderer Schulen oder Lehrpläne zu jung für diesen Stoff sind.

Das gleiche Magazin berichtet im März 2011 über die Neue Schule Hamburg. Das Interessante an dieser Schule ist, dass sie zwar mögliche Abschlüsse und die Vorbereitung auf diese anbietet, jedoch die Prüfungen selbst extern abgelegt werden müssen, da sie keine staatlich anerkannte Schule ist. Hier gibt es keine Klassenverbände, sondern Mentorengruppen. »Jeder Schüler und jede Schülerin sucht sich zu Beginn der Schulzeit aus den Mitarbeitenden eine Mentorin bzw. einen Mentor

aus.« (Kasiske & Kriesel, 2011, S. 41). In diesen kleinen Gruppen erhalten die Schüler sowohl eine Beratung über die «Gestaltung ihres Lernweges» (ebd., S. 42) als auch über die täglich anfallenden Projekte und Arbeiten. Dass diese Arbeitsweise effektiv sein kann, zeigt sich an Schülern wie dem 16-jährigem Flo und dem ein Jahr jüngeren Niels. Flo lernt nach eigenen Angaben lieber für sich alleine und meistens zu Hause, jedoch nutzt er die Schule »für Inspiration, Überblick und eigene Projekte. Die Angebote, die gerade in Hinblick auf den Schulabschluss gemacht werden, nimmt er gerne wahr.« (ebd., S. 43). Bei Niels ging das Konzept sogar so weit auf, dass er ein Jahr zu früh seinen Hauptschulabschluss machen wollte und daher nicht zugelassen wurde. Seine eigene Einschätzung spricht sehr für diese Form des Lernens, wenn er über sein Wissenserwerb beim Programmieren spricht: »Ich hab mich durch Tutorials gearbeitet, weil es mich interessiert hat, also konnte ich schon damals besser interessengeleitet lernen als in der Regelschule dem Lehrer zu folgen« (ebd.). Auch er gestaltet den Schultag ähnlich wie Flo, in der Schule holt er sich »gute Anregungen, aber auf die Prüfungen bereitet er sich doch lieber alleine vor« (ebd.).

Im Dezember 2011 wurde im unerzogen-Magazin ein Artikel über die Kinderschule Oberhavel in Oranienburg veröffentlicht. In diesem Artikel wird von einer morgendlichen Routine von jedem Kind berichtet, »womit sie sich im ersten Block (8.15 bis 9.45 Uhr) beschäftigen werden und wozu sie dabei die Lehrerinnen brauchen.« (Kasiske, 2011b, S. 37). Die übrigen Schüler folgen in weiterer Absprache, ihren Wochenplänen und versuchen diese erfolgreich abzuschließen. Zusätzlich gibt es, ähnlich der Alternativschule in Bochum, praktische Aktivitäten. So gibt es einen von den Schülern gestalteten Garten, ein Atelier, welches auch für das hauswirtschaftliche Kochen und Backen benutzt wird sowie einen festen wöchentlichen Termin, an dem die Ergebnisse aller Projekte vorgestellt werden. Dieser wird als wichtig erachtet, da »Kinder sich dann zielgerichtet vorbereiteten, eine unmittelbare Rückmeldung bekämen und motiviert würden, weiter zu arbeiten« (ebd., S. 39).

Das Magazin unerzogen stellte auch die Freie Schule Pankow in Berlin im Juni 2011 vor. Der Schulalltag wird, wie in Freien Schulen üblich, in einem Morgenkreis begonnen, in welchem die Schüler über »Neuigkeiten, Absprachen über Organisatorisches, Befindlichkeiten, Wünsche und die gemeinsamen Vorhaben« (Kasiske, 2011a, S. 25) sprechen. Die Schulwoche ist in zwei Teile gegliedert, so gibt es sowohl die üblichen Hauptfächer und sogenannte Kompetenznachweise, die die Berliner Schulen als Rahmenbedingungen erfüllen sollen, als auch betreute Freiarbeit, unterschiedliche Lerngruppen oder auch praktisch-orientierte Kurse wie »Garten, Bauwagenbau, Hiphop, Rap, Skulpturenbau, Methodentraining« (ebd., S. 25). Aus dieser Auswahl stellen sich die Schüler ihren eigenen Stundenplan zusammen.

Zusammenfassung und Ausblick

Das Konzept der Freien Schule Bochum und das Interview erscheinen uns zwar bezogen auf die Unterrichtspraxis deutscher Alternativschulen sehr lehrreich, die Invarianzthese konnte jedoch nicht wiederlegt werden. Es wird zwar deutlich, dass sich die Freie Schule Bochum von Regelschulen unterscheidet. Solche Unterschiede zeigen allerdings nur begrenzt im Bereich der Fächerstruktur oder des Fächerkanons. Die Freie Schule Bochum hebt sich sicherlich durch ihre Größe, durch die familiäre Stimmung, die fest in den Tagesablauf integrierten Mahlzeiten, die starke individuelle Förderung, durch schriftliche Kommentare anstatt Noten, das individuell abgestimmte Lerntempo mit Wochen- oder Themenplänen für alle Schüler, das sichere Versetzen anstatt Sitzenbleiben, durch die vielfältigen Unterrichtsmethoden, das Duzen der Lehrer, die eher als Berater und Helfer auftreten, und durch die zahlreichen Projektwochen und AGs von Regelschulen ab.

Diese Faktoren widersprechen aber nicht der Fächerstruktur, die in der Freien Schule Bochum vorhanden ist. Die zahlreichen Projektwochen unterbrechen die Fächerstruktur für einen Moment, aber sie wird nicht abgeschafft und kommt nach der Projektwoche wieder zum Einsatz. Da die Freie Schule Bochum eine vom Bundesland anerkannte Ersatzschule ist, muss sie die Vorgaben und die damit verbundene Fächerstruktur des Bundeslandes erfüllen. Auch die Stundenzahl der jeweiligen Fächer im Schuljahr wird erfüllt und jede Stunde hat eine 45-Minutendauer. Auch wenn die Themen in den Fächern selbst ausgewählt werden können, das Tempo beeinflusst werden kann, unkonventionelle Unterrichtsmethoden angewendet werden und die Benotung ausbleibt, bleibt das Fach als solches bestehen und damit bleibt der Fächerkanon unangetastet. Die vielen praktischen und berufsvorbereitenden Fächer, die an anderen Schulen nicht vorkommen, greifen auch die Fächerstruktur nicht an, sondern verstärken sie mit weiteren zusätzlichen Fächern.

Die Schul-Porträts des unerzogen-Magazins zeigen ein anderes Bild der Freien Schulen. In keinem der Berichte gibt es Erwähnungen über feste Zeitstrukturen wie einen Stundenplan oder die Länge einer Schulstunde. Selbst der Begriff »Schulstunde« findet keine Erwähnung. Der skizzierte Alltag der Schulen hat natürlich seine Routine durch alltägliche Abläufe wie dem morgendlichen Treffen und die dortige Besprechung des Tages. Die häufige Erwähnung von Projektarbeit und selbstgesteuertem Lernen lässt mutmaßen, dass einige Freien Schulen das Konzept der Freien Schule anders interpretieren, bzw. den Unterricht freier gestalten. Auch sind jene Schulen, die auf die staatliche Anerkennung verzichten und die Schüler somit externe Prüfungen ablegen müssen, um einiges autarker in ihren Lerninhalten.

Eine häufige Form der Struktur an Freien Schulen sind Wochenpläne und Projektgruppen. Diese scheinen aber ohne jegliche Richtlinien wählbar zu sein. Hauptfächer im klassischen Sinne werden kaum angesprochen und wenn, dann nur durch reine Erwähnung der Tatsache, dass man diese, laut Richtlinien, im klassischen Sinne anbieten muss. Ob diese in einer Form von 45-Minuten Einheiten stattfinden, lässt sich nicht herauslesen. Natürlich darf man nicht außer Acht lassen, dass die Schulporträts auf der offiziellen Seite des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen zu finden sind und man wohl um positive Darstellung bemüht ist.

3. Abschlussreflexion

Unsere Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit dem Thema der Fächerstruktur an Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Vorfeld der Rechercharbeiten wurde die Invarianzthese aufgestellt, dass eine in verschiedene Fachbereiche exkludierende Fächerstruktur in jeder Schulform realisiert sei und dieser Umstand als nicht veränderbar zu erachten gälte. Das weitere Vorgehen war durch ein Bemühen um die Widerlegung dieser These bestimmt. Grundsätzlich versuchten die Recherchierenden eine Widerlegung über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Alternativschulen. Ziel war es, Praxisbeispiele zu finden, in denen eine, wie in der Invarianzthese beschriebene, Fächerstruktur nicht vorfindbar ist.

Hierfür wurde im ersten Schritt eine freie Schule aus Bochum genauer betrachtet. Mit Hilfe eines Interviews, welches mit einem Lehrer der Schule geführt wurde, konnte zwar herausgefunden werden, dass sich die besagte Schule in vielen Punkten von Regelschulen unterscheidet, jedoch wurden auch Merkmale einer Fächerstruktur deutlich, wenn auch in zum Teil abgeschwächter bzw. flexibilisierter Form. Eine vollständige Widerlegung der These war zu diesem Zeitpunkt somit nicht erreicht. Zudem musste die Arbeitsgruppe erkennen, dass einige Fragen des Interviews zu allgemein gestellt wurden und man sich zu schnell mit allzu allgemeinen Antworten zufrieden gegeben hatte. An bestimmten Stellen wäre es, so wurde bei der Interviewauswertung im Nachhinein deutlich, sicherlich lohnenswerter gewesen weiter nachzuhaken, wie eng sich die Bochumer Schule wirklich an Lehrplan- und Stundenplanvorgaben hält.

Mit dem Scheitern des ersten Versuchs sollte die Recherche jedoch nicht eingestellt werden. Im zweiten Schritt untersuchte die Recherchegruppe einige Profile verschiedener Alternativschulen, die durch das Magazin unerzogen erstellt wurden.

Bei der Analyse der Schulporträts wurde deutlich, dass in der Darstellung der Unterrichtspraxis der Alternativschulen Merkmale einer Fächerstruktur so gut wie gar nicht Thema wurden. Dagegen standen das Projektlernen und das selbst gesteuerte Lernen im Vordergrund der Organisation. Kernelemente der traditionellen Fächerstruktur, wie »Fächer« oder »Stunden« fanden auch begrifflich keine Erwähnung. Es kann also angenommen werden, dass die untersuchten Schulen auf eine Fächerstruktur weitestgehend verzichten, wenngleich weitere Nachfragen hierzu wünschenswert wären.

Könnte die Invarianzthese durch diese, unsere Analyseergebnisse nun widerlegt werden?

Diese Frage ist letztlich nicht vollständig zu beantworten. Eine umfassende Widerlegung der Invarianzthese hat durch die Recherche sicherlich nicht stattgefunden. Es konnten zwar einige Schulen gefunden werden, die auf eine konventionelle Fächerstruktur verzichten, jedoch muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass diese Schulen von einer staatliche Anerkennung absehen. Es scheint also weiterhin so, als sei die staatlich Anerkennung von Schulen und ein Verzicht auf die Fächerstruktur weitestgehend nicht vereinbar. Solange für Alternativschulen, wenn sie eine staatliche Anerkennung wünschen, eine strategische Abwägung zu treffen ist, sich an Lehrplan- und Stundentafelvorgaben der Regelschulen zu orientieren, kann von einer Aufhebung der Fächerstruktur und damit der Widerlegung dieser These nicht die Rede sein.

Sind damit die Unternehmungen dieser Arbeitsgruppe als erfolglos zu bewerten?

Diese Frage ist mit einem klaren Nein zu beantworten. Die Recherche konnte aufzeigen, dass durchaus Spuren einer Auflösung der traditionellen Fächerstruktur erkennbar sind. Durch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der freien und alternativen Schulen konnte zudem eine Angriffsfläche fachstruktureller Schulen ausgemacht werden, die einen kritischen Umgang mit der klassischen Schulorganisation rechtfertigt. Die aufgestellte These bleibt somit bestehen, jedoch konnte diese Arbeit einen Weg aufzeigen, der zu einer Widerlegung führen könnte. Nicht zuletzt aktuelle Entwicklungen in Finnland, in denen eine Reform zur Abschaffung der Schulfächer auf verschiedenen Ebenen diskutiert wird (vgl. Rothenberg, 2015), zeigen auf, dass uns die Auseinandersetzung mit dem Thema Fächerstruktur weiterhin begleiten wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bracht, U. (1986). Fach – Fächerkanon. Haller, H.-D. & Hilbert, M. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (S. 419–426). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brockhaus (2001). *Brockhaus »Die Enzyklopädie«*, 20. Auflage. Studienausgabe, Einundzwanzigster Band. Leipzig: f. A. Brockhaus.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen e. V. (o. J.a). Herzlich Willkommen beim BFAS. Internetpräsenz des Bundesverbands der Freien Alternativschulen e.V. Online: <http://www.freie-alternativschulen.de> [Zugriff am 15.12.2014]
- Bundesverband der Freien Alternativschulen e. V. (1986). Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen. Online: <http://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Wuppertaler%20Thesen.pdf> [Zugriff am 15.12.2014]
- Bundesverband der Freien Alternativschulen e. V. (o. J.b). Unsere Pädagogik, unsere Methoden. Informationsseite zu den pädagogischen Grundsätzen des Bundesverbands der Freien Alternativschulen e.V. Online: <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/paedagogik/3-unsere-paedagogik-unsere-methoden> [Zugriff am 15.12.2014]
- Freie Schule Bochum e.V. (o. J.). Lernen mit Freu(n)den an der Freien Schule Bochum. Internetpräsenz der Alternativschule. Online: <http://www.freieschulebochum.de> [Zugriff am 15.12.2014]
- Freie Schule Bochum e.V. (2011). Schulprogramm der Freien Schule Bochum. Stand: Juni 2011. Online: <http://www.freieschulebochum.de/fileadmin/pdf/SchulprogrammJuni11.pdf> [Zugriff am 15.12.2014]
- Kasiske, J. (2011a). »Hasen essen keinen Fisch«, Vom Aufbruch des Teams bei der Gründung der Alternativschule Berlin. *Unerzogen-Magazin*, 5 (2), 25–27.
- Kasiske, J. (2011b). Kinder machen Schule?!, Die Kinderschule Oberhavel zwischen Struktur und Freiheit. Frei nach Freinet. *Unerzogen-Magazin*, 5 (4), 37–39.
- Kasiske, J. & Kriesel, N. (2011). Leben und Lernen zwischen Mehrheitsbeschluss und Individualität, Die Neue Schule Hamburg. *Unerzogen-Magazin*, 5 (1), 41–43.
- Kriesel, N. (2010). Die Freie Schule Leipzig. »Die perfekte Schule gibt es nicht, aber unsere ist schon fast ein bisschen perfekt.« *Unerzogen-Magazin*, 4 (3), 22–25.
- Horney, W., Ruppert, J. P. & Schultze, W. (Hrsg.). (1970). *Pädagogisches Lexikon : Zweiter Band K–Z*. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013–2015). Lernbereiche und Unterrichtsfächer. Informationsseite innerhalb des Bildungsportals des Schulministeriums NRW. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/index.html> [Zugriff am 07.04.2015]

Rothenberg, M. (2015). Schluss mit Mathe und Deutsch. Dieses Land schafft die Schulfächer ab. Artikel im Webauftritt der Zeitschrift Brigitte Mom vom 24.03.2015. Online: <http://mom.brigitte.de/schlau-werden/finnland-schulfaecher-1238901/> [Zugriff am 08.04.2015]

Rechtsquellen

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336).

**Die soziale Herkunft eines Schülers
wird sich immer in seinem schulischen
Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln.**

Arbeitsgruppe 6

Lütfiye Bağcı, Iwana Buttiché, Çiğdem Karaçay, Emine Koçak,
Saida Majjouti, Akif Yurduseven

Die AG 6 fand zu Beginn unseres Seminarprojekts zusammen, um über die Auswirkungen sozialer Herkunft im schulischen Kontext zu diskutieren. Sie machten es sich zur Aufgabe und zum Ziel, eben diese Auswirkungen zu benennen, ihre Entstehungsgründe zu formulieren und Möglichkeiten herauszuarbeiten, die die Minderung negativer Auswirkungen unterstützen können. Auf diese Weise kam die Ausgangsthese »Die soziale Herkunft eines Schülers wird sich immer in seinem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln« zustande.

Die Konstellation der Arbeitsgruppe ließ für den weiteren Arbeitsverlauf drei Recherchen zu. Hier entschieden sich die Gruppenmitglieder dazu, in einer Einzelarbeit und zwei Zweiergruppen zu recherchieren. Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Suche nach Recherchefeldern, die daher rührten, dass die Invarianzthese auf den ersten Blick unangreifbar schien, wurden folgende Recherchfelder festgelegt:

Die erste Recherche sollte sich mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung beschäftigen. Leitfragen wie »Was bedeutet institutionelle Diskriminierung?«, »Wo kommt institutionelle Diskriminierung vor?« und »Gibt es bereits Ansätze zur Minderung oder gar zur Verhinderung von institutioneller Diskriminierung?« dienten hier als Grundlage. Mit dem Hintergedanken, die Ausgangsthese widerlegen zu wollen, wurden Ansätze und Ergebnisse bereits vorhandener Forschungen und Vergleiche mit anderen Ländern wie England und der Schweiz hinzugezogen, die die Invarianzthese schlussendlich nicht eindeutig widerlegen konnten, diese jedoch angreifbar machten.

In Recherche 2 nahmen sich die Gruppenmitglieder die Frage »Kann ein bestimmtes Schulkonzept den negativen Auswirkungen sozialer Herkunft entgegenwirken oder diese sogar unterbinden?« zu Herzen. Hierbei betrachteten sie das Konzept der Ganztagschule genauer und konkretisierten dies am Beispiel der Grundschule Berg Fidel in Münster. Während der intensiven Auseinandersetzung mit dem Konzept der Ganztagschule und dem dazugehörigen Beispiel einer Schule, die dieses Konzept erfolgreich vertritt, wurde schnell deutlich, dass die Ganztagschule an sich nicht automatisch vor negativen Auswirkungen sozialer Herkunft schützt. Viel mehr erarbeitete die Gruppe die Ansicht, dass das Konzept als unterstützendes Hilfsmittel, welches Grundlage für ein funktionierendes System ohne negative Auswirkungen sozialer Herkunft bilden kann, dienen sollte.

Die dritte Recherche der AG 6 entstand unter dem Ausgangspunkt eines internationalen Vergleichs. Wichtig hierbei war die Frage, ob auf internationaler Ebene ein Schulsystem gefunden werden kann, welches als Vorbild für das deutsche Schulsystem dienen könnte. Nachdem sich die Gruppenmitglieder mit einer Vielfalt von internationalen Schulsystemen beschäftigt hatten, entschlossen sie sich, sich in ihrer Recherche auf einen Vergleich mit dem finnischen System, welches nicht zuletzt durch die positiven Er-

gebnisse in den PISA-Studien als sehr erfolgreich gilt, zu konzentrieren. Hier konnten einige Erkenntnisse gewonnen werden, die aufzeigen, warum das finnische Schulsystem ein so erfolgreiches ist. Die Arbeitsgruppe kam jedoch auch zu dem Schluss, dass sich dieses System durch unterschiedliche Gegebenheiten nicht einfach auf Deutschland übertragen lässt und die Invarianzthese somit nicht widerlegt werden kann.

Durch das von der Gruppe gewählte Thema, welchem es weder an Aktualität noch Präsenz fehlt, konnten im Laufe des Seminars sehr interessante Gespräche und Diskussionen geführt werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass das Thema soziale Herkunft neben den in unserem Seminar bearbeiteten Recherefeldern noch viele weitere Forschungsmöglichkeiten, welche besonders im schulischen Kontext zu wichtigen Erkenntnissen und Entwicklungsmöglichkeiten führen können, bietet.

Insgesamt zeichnete sich die AG 6 durch ein großes Engagement aus. Vom ständigen Austausch zwischen Arbeitsgruppe und Redaktion konnten beide Seiten profitieren, so dass Probleme und Unsicherheiten stets geklärt werden konnten.

(Lea Schwingenheuer)

1. Invarianzthese

Überall auf der Welt sind materielle und immaterielle Ressourcen ungleich verteilt. Sowohl die Lebensbedingungen der Menschen als auch ihre Position innerhalb der Gesellschaft sind unterschiedlich vorteilhaft.

Der Zugang zu höherer Bildung und der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse sind ebenso ungleich verteilt und nicht für alle Sozialgruppen gleichermaßen möglich. Kinder aus höheren Sozialschichten haben deshalb bessere Möglichkeiten, hochwertige Bildung zu genießen und ihre Schullaufbahn erfolgreich abzuschließen – anders als diejenigen Kinder, die aus unteren Sozialschichten stammen (vgl. Becker, 2009, S. 85). Die ohnehin schon deutliche Benachteiligung der Schüler aus nicht-privilegierten Familien wird durch institutionelle Diskriminierung zunehmend verstärkt.

Im Folgenden möchten wir die einzelnen bereits erwähnten Begriffe und deren Zusammenhang als Grundlage der Invarianzthese unserer Arbeitsgruppe näher erläutern. Dabei muss auch dem internationalen Vergleich von Schulsystemen im Hinblick auf Bildungsungleichheiten eine gewisse Bedeutung beigemessen werden, da diese nicht in allen Ländern gleichermaßen existieren.

Die soziale Herkunft ist ein wichtiger Begriff bei der Untersuchung von Bildungsungleichheiten. Der Begriff beschreibt die Differenzierung einer Gesellschaft in unterschiedliche soziale Schichten. Die soziale Herkunft »[...] bezeichnet Aspekte, die im Zusammenhang mit der sozialen Position eines Menschen in der Gesellschaft stehen, dazu zählen sowohl Status, Bildung, der ökonomische Hintergrund und Migrationserfahrungen« (Schauenberg, 2007, S. 26). Des Weiteren bezeichnet soziale Herkunft ein soziokulturelles Erbe, welches sowohl die berufliche Stellung der Eltern als auch den Bildungshintergrund des Elternhauses beschreibt. Bei sozialen Herkunftsgruppen unterscheidet man zwischen niedrigen, mittleren, gehobenen und höchsten Gruppen. Somit ist die soziale Herkunft von diversen schichtspezifischen Merkmalen abhängig. Je niedriger also die soziale Herkunft, desto absehbarer sind die Möglichkeiten. Dies spiegelt sich beispielsweise in geringeren Chancen an den Schulen wider.

Unter Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit im Bildungswesen wird verstanden, dass »[...] der Erwerb von Bildungsgraden und die dadurch erfolgende Verteilung von Lebenschancen so zu erfolgen hat, dass sie sich ausschließlich an der individuellen Leistung bemessen« (vgl. Hradil, 1999, S. 148, nach Becker, 2009, S. 85). Laut dieser Sichtweise liegt dann Chancengleichheit vor, wenn alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und Leistungen gleiche Chancen zum Erwerb von Bildungsabschlüssen haben (vgl. Becker, 2009, S. 85). Wird jedoch gefordert, dass allen Kin-

dern unabhängig von ihrer sozialen Lage und dem Vermögen ihrer Eltern der Bildungsweg offenstehen müsse und Bildungserfolge lediglich von individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivation abhängen sollten, so wird nicht bedacht, dass genau diese Merkmale an die soziale Herkunft geknüpft sind und sich in den schulischen Leistungen bemerkbar machen werden (vgl. Becker, 2004; Heid, 1988; Coleman, 1975 nach Becker, 2009, S. 85). Soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen werden von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergegeben, wobei diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt (vgl. Becker & Lauterbach, 2008, S. 15).

Soziale Ungleichheit beginnt schon im Schulalltag mit der Materialanschaffung, den Ausflügen oder den Klassenfahrten. Kinder aus finanziell schwachen Elternhäusern können sich oftmals nicht das Gleiche leisten wie ihre Mitschüler und nehmen somit am Schulleben nicht in gleichem Maße teil. Wenn sie aus bildungsfernen Familien stammen, so sind sie beispielsweise mit dem Lesen von Büchern nicht vertraut oder haben eine bestimmte vom Elternhaus geprägte Einstellung zur Bildung. Dadurch werden Kinder mit sozial schwachem Hintergrund schon früh mit Bildungsungleichheit konfrontiert, allein schon, weil es sowohl an materieller als auch kultureller Grundausrüstung fehlt, was sich nicht bei allen Kindern durch die Schule kompensieren lässt.

In diesem Zusammenhang ist auch die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund zu erwähnen, da diese oftmals in ihren Familien keinen direkten Zugang zur deutschen Sprache haben und dadurch den Kompetenzanforderungen nicht gerecht werden können.

Was die soziale Herkunft von Schülern oder Studenten in Institutionen alles bewirken und auslösen kann, wird deutlich, wenn wir uns den Aspekt der institutionellen Diskriminierung genauer anschauen. In erster Linie lässt der Begriff vermuten, dass jemand (Schüler/Studenten/Auszubildende) durch eine Institution wie beispielsweise Schule oder Universität diskriminiert wird. Dies kann unter anderem in Form von schlechten Noten geschehen oder durch erschwerte Zugangsbedingungen zu bestimmten Bildungseinrichtungen, was wiederum auf die soziale Herkunft zurückzuführen ist. Ursprünglich wurde der Begriff der institutionellen Diskriminierung in den 60er Jahren geprägt, als die Black Power Bewegung auf die ungleiche Behandlung von Schwarzen in Institutionen – wie zum Beispiel der Schule – hinwies (vgl. Gomolla, 2010, S. 66). Des Weiteren wird die Diskriminierung in unserem alltäglichen Leben deutlich, z.B. in Bildungsbereichen oder bei der Suche einer Wohnung (vgl. Gomolla, 2008). Weiterhin ist es wichtig, zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden (vgl. Gomolla, 2005, S. 60). Die indirekte institutionelle Diskriminierung beinhaltet die Tatsache, dass es z.B. Institutio-

nen gibt, die Gruppen benachteiligen, die einer bestimmten sozialen Herkunft entsprechen, wie beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund. Bei der direkten institutionellen Diskriminierung handelt es sich um bewusstes, benachteiligendes Handeln gegenüber einer Person (z.B. ein Schüler) in Form von »ungeschriebenen Regeln« (vgl. Gomolla, 2005, S. 60). In unserer ersten Recherche (s.u.) werden wir uns noch eingehender mit dem Thema der institutionellen Diskriminierung beschäftigen.

Wie bereits erwähnt, ist soziale Ungleichheit kein Phänomen, welches besonders für Deutschland typisch ist. Jedoch wissen wir spätestens seit der PISA-Studie, dass in Deutschland im Bereich der Bildung eine besonders starke soziale Selektivität vorherrscht. Bereits in den 1960er-Jahren wurde durch bildungssoziologische Studien auf die enorme soziale Auslese im deutschen Bildungssystem hingewiesen. Kinder aus sozial benachteiligten Familien waren aufgrund leistungsfremder Merkmale ihrer sozialen Herkunft systematisch benachteiligt. Zahlreiche Studien zeigen, dass soziale und ethnische Kriterien den schulischen Erfolg und Misserfolg im deutschen Bildungssystem weiterhin stark beeinflussen (vgl. Geißler & Weber-Menges, 2009, S. 34).

Die soziale Ungleichheit in der Bildung ist im internationalen Kontext nur begrenzt vergleichbar. Auch wenn schon viele Untersuchungen zu Unterschieden der sozialen Ungleichheit in verschiedenen Schulsystemen gemacht wurden, erschweren die sich vielfältig unterscheidenden gesellschaftlichen (kulturellen, politischen, religiösen, wirtschaftlichen) Kontexte die klare Identifikation von Ursachen und Wirkungen sowie die Empfehlung unter allen Bedingungen sinnvoller Programme und Praxen (s. dazu aber unten unsere dritte Recherche). Dennoch fällt auf, dass in ökonomisch schwachen Staaten größere Ungleichheiten herrschen als in hoch entwickelten Staaten. Auch sind in den ökonomisch schwachen Staaten die Möglichkeiten der Bildungsteilhabe geringer ausgeprägt, was dazu beiträgt, dass sozial schwachen Familien die Bildung verwehrt bleibt. In asiatischen Staaten gibt es einige Regelungen, wie z. B. Schuluniformen, die den Schülern ermöglichen, dass soziale Unterschiede im schulischen Kontext weniger klar hervor treten. Solche und ähnliche Maßnahmen verhindern in erster Linie das Erkennen der sozialen Schicht. Jedoch haben Schüler aus sozial schwachen Familien – nichts desto trotz – bildungspezifische Nachteile.

Wird einzelnen Menschen oder sozialen Gruppen der Zugang zur Bildung blockiert, so bleiben ihnen nicht nur Bildung, sondern lebenslang zahlreiche gesellschaftliche Partizipationschancen verwehrt. Geringqualifizierte leiden besonders häufig an Arbeitslosigkeit oder können nur Stellen besetzen, mit denen sie lediglich ihre Grundexistenz sichern können; viele Lebensträume bleiben entsprechend unerfüllt (vgl. Solga & Dombrowski, 2009, S. 7).

Auch wenn die Entstehung von Bildungsungleichheiten durch verschiedene bildungssoziologische Ansätze erklärt werden kann, so sind bis heute nur geringe Erfolge ersichtlich, was die Aufhebung dieser Ungleichheiten betrifft. Es fehlen Strategien zum Abbau von Bildungsungleichheiten, zum einen im gesamten Schulsystem Deutschlands und zum anderen in den einzelnen Klassenräumen. Die Frage nach den negativen Folgen unseres drei-gliedrigen Schulsystems darf unserer Ansicht nach nicht tabuisiert werden. Es muss darüber nachgedacht und konsequent gehandelt werden, wenn deutlich wird, dass andere Übergangsregelungen in die weiterführenden Schulen Bildungsungleichheiten vermindern würden. Auf den einzelnen Unterricht bezogen, müssen, wie bereits gesetzlich verankert, jedoch nur selten in die Tat umgesetzt, sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler individuell gefördert werden, sodass sie sich ihren Voraussetzungen, Begabungen und Interessen entsprechend entfalten können. Hier könnten Ganztagschulen, mit denen wir uns in unserer zweiten Recherche (s.u.) beschäftigen, einen wichtigen Beitrag leisten.

Da die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem aber zum einen aus seiner stark selektierenden Funktion bzw. Funktionsweise und zum anderen aus familialen Herkunftsfaktoren hervorgehen, die in einer freiheitlichen Gesellschaft wie der Bundesrepublik politisch und schulisch nur begrenzt geändert werden können, werden unserer Überzeugung nach herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten im Schulsystem weiterhin bestehen und sich insbesondere in schulischen Leistungen und in schulischem Erfolg niederschlagen. So lautet die Invarianzthese unserer AG: Bildungsungleichheiten, welche sich auf die soziale Herkunft zurückführen lassen, werden immer an deutschen Schulen existieren.

2. Recherchen

Im Folgenden wird den aufgelisteten Fakten genauer nachgegangen, um zu prüfen, ob sich die soziale Herkunft tatsächlich immer im schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln wird oder ob es Möglichkeiten gibt, die negativen Auswirkungen sozialer Herkunft zu vermeiden und so die Ausgangsthese zu widerlegen.

Recherchefeld: Institutionelle Diskriminierung (Iwana Butticé)

Einleitung und Forschungsstand

»Bei institutioneller Diskriminierung geht es um Ungleichbehandlung, die bereits in den Strukturen, Abläufen oder im Unterricht stattfindet. Dazu zählt zum Beispiel, dass es hauptsächlich Englisch-, Französisch- und Spanisch-Leistungskurse gibt, aber keine Türkisch-, Arabisch- oder Russisch-LKs, obwohl ein erheblicher Anteil der

Schüler in Deutschland diese Sprachen als Muttersprache spricht. Zu den strukturellen Problemen zählt aber auch die Selektion nach der vierten Klasse, an der sich die Lebenswege der Schülerinnen und Schüler teilen und die meiner Meinung nach zu früh geschieht. Das ist insbesondere für Kinder schädlich, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die erst in der Grundschule anfangen, es zu lernen« (Karim Fereidooni im Interview mit dem Mediendienst für Migration, vgl. Göroglu, 2013).

Im oben angeführten Zitat spricht der Gymnasiallehrer Karim Fereidooni über das Problem der institutionellen Diskriminierung und macht dabei deutlich, wo er die Probleme sieht: beim Übergang von Grundschule zur Sekundarstufe I und bei der Herkunft der Schüler. Es ist keine Einzelercheinung, dass Menschen heutzutage berichten, dass sie von gewissen Institutionen – sei es Schule oder vom Arbeitsplatz – diskriminiert respektive benachteiligt werden. Dabei spielt die (soziale) Herkunft oft eine große Rolle. Karim Fereidooni hat selbst einen Migrationshintergrund und kann die Erfahrungen anderer sicherlich beurteilen. Was die soziale Herkunft von Schülern oder Studenten in Institutionen alles bewirken und auslösen kann, wird deutlich, wenn wir uns den Aspekt der institutionellen Diskriminierung genauer anschauen. Dazu wird im Folgenden auf den Begriff der institutionellen Diskriminierung eingegangen und es wird versucht, anhand von Projekten zum Abbau institutioneller Diskriminierung, aufzuzeigen, dass es nicht bei den als problematisch erkannten Praktiken bleiben muss. So soll schließlich auch versucht werden, die Invarianzthese unserer AG zu widerlegen.

Die folgende Recherche stützt sich ausschließlich auf die Rezeption wissenschaftlicher Literatur, die das Problem der institutionellen Diskriminierung und mögliche korrigierende Maßnahmen aufarbeitet. Allen voran können die Arbeiten von Mechtild Gomolla genannt werden. Sie hat akribisch in ihren Werken versucht, den Aspekt der institutionellen Diskriminierung zu verdeutlichen, wie z.B. in ihren Studien Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft (Gomolla, 2005), Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem (Gomolla, 2008 bzw. 2010b) und Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem (Gomolla, 2010a). Zudem wurden Internetseiten für die Recherche hinzugezogen. Die Seiten der Antidiskriminierungsstelle durften bei dieser Recherche natürlich nicht fehlen, da diese sich intensiv mit dem Thema der institutionellen Diskriminierung auch im Zusammenhang mit sozialer Herkunft beschäftigt und zudem diverse Formen von Diskriminierung herausgearbeitet hat. Die vorliegende Recherche wird sich jedoch ausschließlich mit der institutionellen Diskriminierung auseinandersetzen und welche Maßnahmen es dagegen gibt bzw. welche vorgeschlagen werden.

Institutionelle Diskriminierung – Begriff und Phänomen

»Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten« (§ 21 Charta der Grundrechte der Europäischen Union).

Der Auszug aus der Charta der Grundrechte zeigt, dass die Europäische Union jegliche Form von Diskriminierung ausschließen möchte bzw. verbietet. Insbesondere eine Diskriminierung auf Grund sozialer Herkunft ist verboten. Dass dies innerhalb institutioneller Strukturen bis heute nicht vollständig gewährleistet ist, ist dennoch kein großes Geheimnis.

Zunächst zur Ausgangsthese: Die soziale Herkunft eines Schülers wird sich immer in seinem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln. Inwiefern trifft das auf die institutionelle Diskriminierung zu? In erster Linie lässt der Begriff der institutionellen Diskriminierung vermuten, dass jemand (Schüler/Studenten/Auszubildende) durch eine Institution wie beispielsweise Schule oder Universität diskriminiert wird. Dies kann unter anderem in Form von schlechteren Noten geschehen oder durch erschwerte Zugangsbedingungen zu bestimmten Bildungseinrichtungen. Bereits im Thesenpapier (s. o.) wurde darauf hingewiesen, dass die institutionelle Diskriminierung kein aktuelles Problem ist, sondern schon in den in den 1960er Jahren sichtbar war (vgl. Gomolla, 2010a, S. 66).

Zu unterscheiden sind zwei Formen von institutioneller Diskriminierung. Indirekte institutionelle Diskriminierung liegt vor, wenn z.B. Kinder auf Grund ihrer kulturellen Herkunft und wegen ihrer möglichen sprachlichen Defizite »zurückgestellt werden«, direkte institutionelle Diskriminierung liegt hingegen vor, wenn beispielsweise eine Unterscheidung von Kindern mit Asylhintergrund und den Kindern, die in Deutschland aufwachsen, gemacht wird (vgl. Gomolla, 2005, S. 60). Beide Diskriminierungsformen sind gleichzusetzen mit einer Definition in einer von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen Expertise, in der es heißt: »Zum einen geschieht sie [die institutionelle Diskriminierung, I.B.] durch die Institutionalisierung von Regeln in Gesetze und Vorschriften, welche bspw. Deutsche von Migranten juristisch differenzieren und ihnen somit unterschiedliche Chancen und Rechte zusichern. [...]. Zum anderen erfolgt institutionelle Diskriminierung in Institutionen (Schule als Bildungsinstitution etc.) und Organisationen (u.a. eine konkrete Grundschule im Ort) durch eigene, tradierte Regelungen und ungeschriebene Gesetze.« (Jennessen, Kastirke & Kotthaus, 2013, S. 20).

Im deutschen Schulwesen wird eine bestehende institutionelle Diskriminierung von Menschen nach ihrer sozialen Herkunft vor allem am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen festgemacht (wie schon Karim Fereidooni im Interview mit dem Mediendienst für Migration, s. o.). Dabei stellt Cornelia Gresch als Problem heraus, dass viele Eltern sich nach den Urteilen der Lehrkräfte richten und ihre Kinder in Schulen schicken, die sie selbst nicht als geeignet oder gewünscht ansehen (vgl. Gresch, 2012, S. 2). Zwar lässt sich sagen, dass die endgültige Entscheidung oft bei den Eltern liegt – außer in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen. In diesen Bundesländern obliegt die Wahl der weiterführenden Schule nicht den Eltern, sondern der jeweiligen Grundschule (vgl. Bellenberg, 2005, S. 6) – dennoch spielt empirisch gesehen die Empfehlung der Lehrkräfte für die Eltern eine entscheidende Rolle. Fatal wird es dann, wenn die soziale Herkunft von den Lehrkräften explizit oder implizit als ein Kriterium für ihre Empfehlung herangezogen wird. Man stelle sich nur vor, dass ein Lehrer einem Schüler, dessen Eltern Arbeitslosengeld beziehen, die Empfehlung gibt, er müsse auf die Hauptschule, während ein Schüler, dessen Eltern Akademiker sind, gesagt bekommt, er könne ein Gymnasium besuchen. Wenn und soweit dies nicht nur in Einzelfällen zutrifft, wären wir mitten in der institutionellen Diskriminierungsdebatte. Dabei muss betont werden, dass ein Schüler, dessen Eltern keine Akademiker sind, genauso intelligent und erfolgreich sein kann, wie ein Schüler, dessen Eltern Akademiker sind.

Möglichkeiten der Verminderung Institutioneller Diskriminierung

Um die Invarianzthese unserer AG anzugreifen, die durch das Phänomen institutioneller Diskriminierung wesentlich gestützt wird, wäre es nötig, Beispiele dafür zu finden, dass sich institutionelle Diskriminierung erfolgreich abbauen lässt. Generell gesagt, ist ein solcher Abbau wohl immer nur teilweise möglich. Denn institutionelle Diskriminierung findet auch indirekt bzw. unbewusst statt und ist so nicht immer und gänzlich korrigierbar. Aber es gibt durchaus Bemühungen, institutioneller Diskriminierung entgegenzusteuern. So verweist zum Beispiel Gomolla (2005, S. 63) bezogen auf Übergangsempfehlungen auf die Möglichkeit «statistischer Vergleichsverfahren», die genutzt werden könnten, um zu prüfen, ob Personen hinsichtlich ihrer Leistungen bzw. sozialen Herkunft benachteiligt werden. Des Weiteren spricht Gomolla die Verantwortung der Politik an. Ihrer Meinung nach müssten Reformen etabliert werden, die sich gezielt mit diesem Problem auseinandersetzen (vgl. Gomolla, 2010a, S. 84). In erster Linie sieht sie Integrationsbeauftragte (z. B. Sozialpädagogen, Erzieher) respektive Behörden, die sich mit Wohnungssuche beschäftigen, als Hauptakteure dieser Gegenmaßnahmen (vgl. ebd.). Diese könnten viel bewegen.

Auf ein Beispiel für Maßnahmen gegen institutionelle Diskriminierung weist Gomolla bereits hin (vgl. ebd., S. 85): das Berliner Projekt »Kinderwelten« des Instituts für den Situationsansatz (ISTA).

Als ich mir dieses Projekt bzw. Institut auf seiner Website genauer anschaute, konnte ich feststellen, dass es sich zum einen um eine dezidiert pädagogische Initiative handelt und zum anderen um ein differenziert ausgearbeitetes Konzept. Allgemeines Leitprinzip der pädagogischen Arbeit des Instituts, auf das auf der Website immer wieder hingewiesen wird, ist, dass es wichtig sei, Differenzen zu akzeptieren und Kinder in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu unterstützen (vgl. Wagner, 2008). Das tun diese Pädagogen auch anhand verschiedener Projekte wie z.B. »Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule« oder »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Fachschule für Sozialpädagogik Pro Inklusio, fachliche Begleitung der Lehrkräfte« (vgl. ebd. im Unterpunkt Projekte). Die Pädagogen gehen teilweise in Schulen und begleiten diese dabei Inklusion/Integration einzuführen.

Vorbilder für Maßnahmen gegen institutionelle Diskriminierung finden sich nach Gomolla insbesondere in Ländern wie England und der Schweiz. In England sei z.B. OFSTED (Office for Standards in Education) ausschlaggebend für die Beseitigung institutioneller Diskriminierung und in der Schweiz sei es die QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) (vgl. Gomolla, 2005, S. 140 und 202). Beide Einrichtungen streben an, jedem Schüler gleiche Bildungschancen zu bieten, unabhängig von der jeweiligen Herkunft oder sozialen Schicht. Dabei ist bemerkenswert, dass die Schulen, die mit diesen Einrichtungen zusammen arbeiten, eine Auswahl verschiedener Entwicklungsmodule geboten wird wie z.B. »Verstärkung der Sprachförderung, Schulkultur und Anerkennung, Einbezug und Mitwirkung der Eltern usw.« (Caprez-Kropf, 2010, S. 75). Allein die Namen der Module verdeutlichen, dass institutionelle Diskriminierung nur beseitigt werden kann, wenn alle Beteiligten – ob passiv oder aktiv – mitwirken und zusammen arbeiten, seien es die Eltern, die Schüler, Lehrkräfte oder Sozialpädagogen. Das erfordert natürlich auch finanzielle Unterstützung, was die jeweiligen Schulen auch erhalten und zwar z.B. von der QUIMS-Projektgruppe. Des Weiteren werden »externe Fachleute« als Hilfestellung respektive Begleitung der Projekte und Module eingesetzt (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Module muss betont werden, dass im Modul Sprachförderung darauf eingegangen werden kann, Schüler, die sprachlich nicht gut sind und somit Förderbedarf haben, zu fördern. Ebenso ist das Modul der Anerkennung hervorzuheben, denn wenn man sich gegenseitig nicht respektiert oder nicht anerkennt – egal aus welcher sozialen Schicht/Herkunft jemand kommt – kann die Bekämpfung in-

stitutioneller Diskriminierung nicht funktionieren. Die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben ist ebenso maßgeblich dafür. Wichtig ist, dass sich Elternteile zum Beispiel austauschen und einen Dialog führen, sowohl mit anderen Elternteilen als auch mit Lehrkräften und der Schulleitung. Dies kann im Rahmen von Festen oder Projekten (in der Schule) stattfinden.

Ferner spricht Gomolla über die Wichtigkeit, Mehrsprachigkeit im alltäglichen Schulleben zu integrieren und anzuerkennen (vgl. Gomolla 2010b). Die Schule muss also selbst aktiver werden. Ganz gezielt schlägt Gomolla vor in den Lehrpläne solche Themen wie »Identität, Pluralität, Ungleichheit« zu verankern (vgl. ebd.) und explizit im Schulalltag zu leben. Des Weiteren müssten die Lehrkräfte sich mit dem Thema der Diskriminierung in Form von Fortbildungen respektive Weiterbildungen auseinandersetzen (vgl. ebd.).

Diskussion und Ausblick

Wer behauptet, dass gegen institutionelle Diskriminierung nichts unternommen werden kann, dem werden die Ergebnisse dieser Recherche gegenteiliges aufzeigen. Es kristallisierte sich heraus, dass gegen institutionelle Diskriminierung durchaus was getan werden kann. Es konnte zudem gezeigt werden, dass unsere Invarianzthese im Fall der institutionellen Diskriminierung nicht ganz zutrifft.

Meine Recherche hat zwar eingangs die Problematik der institutionellen Diskriminierung in vielen Institutionen wie z.B. der Institution Schule, zum Augenschein gebracht und die Tatsache hervorgehoben, dass auch die kulturelle Herkunft dabei eine Rolle spielt. Bei aller Problematik scheint es dennoch nicht aussichtslos etwas gegen institutionelle Diskriminierung zu tun. Dazu ist es wichtig, dass sich Institutionen wie z.B. die Schule oder andere Behörden in Form von Schulungen, Projekten oder Reformen gezielt mit dem Thema auseinandersetzen.

Sowohl Lehrer, Eltern als auch Schüler müssten dabei aktiver werden und das Schulleben mitgestalten. Insbesondere müsste endlich akzeptiert werden, dass wir in einer heterogenen Gesellschaft leben und sich in der Schule Kinder aus verschiedenen Kulturen und sozialen Schichten versammeln. Mehrsprachigkeit anzuerkennen und zu integrieren, ist dabei unabdingbar wie unter anderem die Ausführungen von Gomolla zeigen.

Auch die QUIMS/OFSTED-Projekte aus der Schweiz und England wie auch das Berliner »Kinderwelten«-Projekt konnten zum Ausdruck bringen, dass wirklich etwas Produktives gegen institutionelle Diskriminierung getan werden kann. Diese Ansätze sollten Mut machen und zeigen, dass es nicht nur in der Schweiz oder England, sondern auch in Deutschland möglich sein kann.

Zweifelsohne spielen finanzielle Mittel oft eine Rolle, aber es ist eine Investition, die sich lohnt: eine Investition für Anerkennung, Respekt, Toleranz, Chancengleichheit und Gleichberechtigung. Zukünftig sollte es also Ziel sein, mit Projekten wie den hier aufgeführten, institutionelle Diskriminierung auf Grund der sozialen Herkunft nachdrücklich zu bekämpfen. Dies kann nicht von heute auf morgen geschehen, sondern bedarf langfristiger Planung und Umsetzung.

***Recherchefeld: Ganztagschule als Chance zur Überwindung von Ungleichheiten
(Çiğdem Karaçay & Emine Koçak)***

Zielstellung

Mit Blick auf unsere Hypothese, welche besagt, dass sich die soziale Herkunft eines Schülers immer in seinem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln wird und dies unveränderbar ist, haben wir uns zum Ziel gesetzt, nach konkreten Praxisbeispielen zu suchen, die verdeutlichen, dass es möglicherweise auch Schulen gibt, in denen die soziale Herkunft kein ausschlaggebendes Kriterium für Erfolg darstellt.

Obwohl wir zunächst der Meinung waren, kein Beispiel für solch ein Schulmodell finden zu können, da schließlich gerade die PISA-Ergebnisse verdeutlichen, wie sehr der Bildungserfolg in Deutschland von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2015), sind wir letztlich doch auf ein politisches Programm und eine Praxis gestoßen, die möglicherweise den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg mindert oder sogar aufhebt: die regelmäßige Teilnahme aller Schüler an einer Ganztagschule. Im Folgenden möchten wir verdeutlichen, inwiefern die Ganztagschule dazu beitragen kann, familiäre Benachteiligungen zu kompensieren.

Material

Um uns zunächst einen Überblick über das Thema zu verschaffen, haben wir uns Internetseiten zur Ganztagschule durchgelesen, auf denen wir auf interessante Informationen gestoßen sind, die uns dann Anregung und Orientierung für gezieltere Recherche gegeben haben.

Mit Hilfe von Becker (2009) werden wir – vertiefend zu unserem Thesenpapier (vgl. Abschnitt 1) – die Bedeutung von Bildung für Kinder- und Jugendliche verdeutlichen und zeigen, weshalb die Frage nach der sozialen Herkunft gesellschaftlich von so großer Bedeutung ist. Dass Ganztagschulen – ihrer Programmatik und der Theorie nach – eine Chance darstellen den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg zu mindern, das erörtern wir hauptsächlich mit dem Text von Palen-

tinen (2007), ergänzt um Informationen aus Kuhlmann (2012). Des Weiteren haben wir uns der Internetseiten der Bertelsmann-Stiftung und des Konsortiums der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen bedient. Schließlich hat uns unsere Recherche nach einem gelungenen Praxisbeispiel einer Ganztagschule zur Grundschule Berg Fidel in Münster geführt, die wir als ein konkretes Gegenbeispiel zu unserer Invarianzthese vorstellen werden.

Zur gesellschaftlichen Bedeutung sozialer Ungleichheit

Dem Bereich der schulischen Bildung kommt heute unumstritten einer der bedeutendsten Einflüsse auf die Gestaltung des Lebensweges von Kindern und Jugendlichen zu. Dabei wird Bildung zu einer wesentlichen Ressource für Beschäftigung, Einkommen und soziale Integration. Wenn auch Investitionen in die Bildung keine Garantie für die soziale und kulturelle Entwicklung des Einzelnen darstellen, können sie als wichtiger Schlüssel dazu betrachtet werden. Durch ungleiche Bildungschancen werden ungleiche Lebensbedingungen und ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft verstärkt (vgl. Palentinen, 2007, S. 279).

Insbesondere die Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA haben nicht nur die großen Kompetenzdifferenzen deutscher Schüler verdeutlicht, sondern auch, dass der schulische Erfolg in Deutschland besonders davon abhängt, mit welchen sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen die Eltern ausgestattet sind (vgl. ebd.). Dadurch haben Schüler aus höheren Sozialschichten signifikant bessere Möglichkeiten, hochwertige Bildung zu erwerben und ihre Schullaufbahn erfolgreich abzuschließen – anders als diejenigen Schüler, die aus unteren Sozialschichten stammen. Bessere Bildungsabschlüsse führen zu besseren Lebenschancen und zu einer privilegierten Lebensführung (vgl. Becker, 2009, S. 85). Solche Benachteiligungen erleben Schüler nicht erst am Ende der Schullaufbahn, sondern oft schon bei der Einschulung und während ihrer Schulzeit. Vor dem Hintergrund dessen, dass hoch anerkannte Bildungsabschlüsse zu besseren Lebenschancen führen, gewinnt der schulische Bereich im Kindes- und Jugendalter eine zentrale Bedeutung (vgl. Palentinen, 2007, S. 282).

Obwohl schon seit Jahrzehnten zahlreiche bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen ergriffen wurden, dass Schulsystem chancengleicher zu gestalten, scheint es bisher in Deutschland nicht gelungen, Benachteiligungen, denen Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft ausgesetzt sind, wirklich abzubauen. Dennoch hat die Schule und die Schulpolitik den nicht zuletzt aus dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20 und 28 des Grundgesetzes) abzuleitenden unbedingten Auftrag, alle Möglichkeiten wahrzunehmen, solche Ungleichheiten zu kompensieren und insbesondere zu verhindern, dass sich die soziale Herkunft ursächlich im schulischen Erfolg der Schüler

niederschlagen. Als zentral dafür, dass Schule als Institution und professionell gestaltete Praxis solche Kompensationsleistungen erfolgreich erbringen kann, gilt dabei aktuell, dass sie sich nicht nur als Wissensvermittler wahrnimmt, sondern sich selbst als sozialen Begegnungsraum gestaltet, in dem alle Kinder mit ihren besonderen Fähigkeiten, Interessen und soziokulturellen Herkünften individuell wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Grundsätzlich reiche es dabei nicht aus, lediglich mit Hilfe von (mehr oder weniger) stringent aufgebauten Lehrplänen und gut abgestimmten Unterrichtseinheiten die Schüler in ihren Leistungen zu fördern, sondern es müssten auch deren soziale Kompetenzen gestärkt werden (vgl. ebd., S. 284).

Ganztagsschule und ihr Potenzial zur Minderung sozialer Ungleichheiten

Als eine konkrete Möglichkeit dazu, Schule verstärkt als einen wertschätzenden Lebensraum zu gestalten und dadurch eine gerechtere Bildung und bessere Lebenschancen für alle Sozialgruppen zu gewährleisten, wird gegenwärtig der flächendeckende Auf- und Ausbau der Ganztagsschule diskutiert (vgl. Palentinen, 2007, S. 279). Ganztagsschulen hätten – so bekunden zumindest ihre Unterstützer in Schulpolitik und Schulpädagogik – das Potenzial, Benachteiligungen, die Schüler aus sozial unterprivilegierten Gruppen während ihrer Schullaufbahn erleben, auszugleichen und zu verhindern, dass sich die soziale Herkunft auf den schulischen Erfolg auswirkt; vorausgesetzt, es handelt sich dabei um pädagogisch-konzeptionierte Formen (vgl. ebd.).

Spricht man von Ganztagsschulen im Unterschied zu Halbtagschulen, ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, was mit diesem Begriff gemeint ist. Grundsätzlich gesagt, können Ganztagsschulen in drei Varianten gestaltet sein: In der voll gebundenen Form müssen alle Schüler an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an dem Ganztagsangebot der Schule teilnehmen. In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich nur ein Teil der Schüler dazu. In der offenen Form kann dieses Angebot freiwillig wahrgenommen werden.

Zusammengefasst lässt sich die Ganztagsschule also als eine Schule definieren, die den Schülern zu bestimmten Zeiten ein ganztägiges Angebot bietet. Sie kann an jeder beliebigen Schulform eingerichtet werden (vgl. Kuhlmann, 2012, S. 25).

Die Voraussetzung dafür, dass die Ganztagsschule dazu beitragen könnte, dass Bildungsungleichheiten abgebaut werden, ist jedoch über die Ganztagsbetreuung hinaus eine pädagogische Konzeption (vgl. Palentinen, 2007, S. 258). Die Verbindung von Lern- und Freizeitaktivitäten sowie von pädagogischen und nicht-pädagogischen Elementen ist für die Ganztagsschule genauso ausschlaggebend wie die Teilnahme aller Schüler an den Nachmittagsangeboten (vgl. Holtappels, 1994 zitiert

nach ebd.). Ganztagschulen bieten sowohl auf struktureller, curricularer als auch interaktiver Ebene dazu wichtige Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 287):

- Der Unterricht und andere schulische Veranstaltungen können besser auf den Vor- und Nachmittagsbereich verteilt werden. Dadurch, dass eine größere Möglichkeit der zeitlichen Variabilität vorherrscht, kann der gesamte Tagesablauf mit Rücksicht auf körperliche, psychische und soziale Bedürfnisse in Belastungs-, Entspannungs- und Ruhephasen gestaltet werden.
- Durch Übungsphasen und Fördermaßnahmen können leistungsschwächere Schüler flexibler und intensiver betreut und gefördert werden, was eine Verbesserung ihrer Bildungschancen ermöglicht.
- Dadurch, dass Hausaufgaben reduziert werden und Übungsarbeiten in die einzelnen Unterrichtsstunden integriert werden, werden zum einen die Eltern entlastet, da sie oft bei den Hausaufgaben helfen müssen und zum anderen wird Schülern bei Problemen direkte Hilfestellung geboten.
- Durch das Angebot einer Mittagsverpflegung in der Schule, was die Chancen zur angemessenen sozialen und auch gesundheitlich-ernährungsbezogenen Ausgestaltung bietet, kann das Mittagessen zu einem sozialen Bestandteil des Schullebens werden.
- Schließlich tragen Angebote an Arbeitsgemeinschaften und Projekten im Nachmittagsbereich, welche auf Altersstufen und Interessen der Schüler eingehen, dazu bei, dass sich Schüler in der Schule wohlfühlen und dass Schule als aneignungsfähiger sozialer Lebensraum wahrgenommen wird (vgl. Palentinen, 2007, S. 287).

Wenn ihr pädagogisches Konzept konsequent und umfassend umgesetzt wird, so ist die Ganztagschule gut geeignet, die Schüler bei psychischen, physischen und sozialen Problemen zu unterstützen. Im Rahmen der Ganztagsarbeit können Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsprobleme, unter anderem durch die Einbeziehung sozialpsychologischer und sozialpädagogischer Fachkenntnisse im Schulkollegium, besser erkannt werden, wodurch das Unterstützungspotenzial der Schule gesteigert wird (vgl. Holtappels, 1994 zitiert nach ebd., S. 288).

Laut der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG) spielt hinsichtlich der Leistungsentwicklung der Schüler die Intensität der Teilnahme am Ganztagsangebot die entscheidende Rolle. Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich bei denjenigen Schülern weniger negativ, die mindestens dreimal wöchentlich am Ganztagsangebot teilnehmen (vgl. StEG-Konsortium, 2010, S. 17).

Die Qualität der Angebote wirkt sich ebenso auf die Schulleistung aus. Wenn die Motivation der Schüler geweckt wird, fühlen sie sich kognitiv herausgefordert und können sich aktiv beteiligen. Die Noten dieser Schüler entwickeln sich dann besser als die Noten derjenigen, die die Angebotsqualität als weniger gut beurteilen (vgl. ebd.).

Deutlich wird mit diesen Befunden, wenn die Ganztagsangebote intensiv genutzt werden und eine gewisse Angebotsqualität vorherrscht, können Schülerleistungen verbessert werden, was zu mehr Bildungsgerechtigkeit führt. Wird die gesamte Schullaufbahn betrachtet, so zeigt StEG, dass der Besuch einer voll gebundenen Ganztagschule das Risiko verringert, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Derselbe Effekt kann auch durch die anderen beiden Formen der Ganztagschule erreicht werden, wenn Schüler regelmäßig an den Angeboten teilnehmen (vgl. ebd., S. 18).

Insbesondere im Hinblick auf die sozial ausgleichende Funktion der Ganztagschule lässt sich mit StEG zudem für Hausaufgabenhilfe und Lernzeit ein interessanter Effekt feststellen. Eine hohe Qualität dieser Angebote, also eine strukturierte Lernumgebung mit effektiver Zeitnutzung, wirkt sich nur bei Schülern mit Migrationshintergrund positiv auf die Schulnoten aus (ebd.).

Neben den schulischen Leistungen hat die regelmäßige Teilnahme am Nachmittagsangebot auch einen positiv Einfluss auf das Sozialverhalten. In Bezug auf aggressives Verhalten in der Schule sowie auf störendes Verhalten im Unterricht zeigen Schüler, die an mindestens zwei Messzeitpunkten am Ganztage teilgenommen haben, eine positivere Entwicklung als diejenigen, die den Ganztage gar nicht oder nur gelegentlich nutzen. Besonders positiv beeinflusst die Angebotsqualität die soziale Verantwortungsübernahme von Schülern mit Migrationshintergrund, wobei diese ohnehin hohe Werte in Bezug auf dieses Merkmal ausweisen (vgl. ebd., S. 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Ausbau der Ganztagschule zahlt sich unter dem Aspekt der Chancengleichheit besonders für die Schüler aus, die laut dem Bildungsbericht 2012 zu den Bildungsverlierern in Deutschland gehören. Jedes fünfte Kind gehört dazu. Deshalb ist der Ausbau der Ganztagschule insbesondere in Brennpunktvierteln von großer Bedeutung.

Ein Praxisbeispiel gelungener Ganztagsbildung

Besonders anschaulich werden die Chancen, die Ganztagschulen bei der Förderung von Schülern ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und der Gewährleistung von Chancengleichheit bieten, wenn man Beispiele aus der Praxis betrachtet (vgl. Ebel, 2012, S. 2). Entsprechend wollen wir im Folgenden die Grundschule Berg Fidel in Münster

vorstellen, die spätestens im Jahr 2012 durch einen Dokumentarfilm deutschlandweit Bekanntheit erlangte (vgl. Stähling 2015, Wenders 2011).

Die Grundschule Berg Fidel in Münster ist eine inklusive Ganztagschule im sozialen Brennpunkt, die sich mit altersgemischten Klassen, individueller Förderung, einem rhythmisierten Schulalltag und multiprofessionellen Teams auf die Vielfalt ihrer Schüler einstellt. Ganz unabhängig von ihren schulischen Leistungen, soziokulturellem Hintergrund oder Handicap werden alle Kinder im Umfeld der Schule aufgenommen. Ca. 40% der Familien der Schüler beziehen Sozialleistungen und jedes vierte Kind hat einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. In der Grundschule Berg Fidel finden die Schüler eine Atmosphäre der Verlässlichkeit und feste Strukturen, welche sie von zu Hause aus nicht immer gewohnt sind. Durch die besondere Form des Ganztags, in der die Schüler ihre Begabungen individuell entfalten können sollen, wird die Schule zum Lern- und Lebensraum. Von 8.00 bis 15.30 Uhr besuchen die Schüler die Schule und nehmen Bildungsangebote wahr, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen. Den klassischen 45-Minuten Takt gibt es hier nicht, dafür aber Zeit für Projekte und gelenktes und freies Arbeiten.

Das Mittagessen findet in der Klasse statt, sodass die Schüler durch Kommunikation und gegenseitige Unterstützung im Umgang miteinander sicherer werden.

Wenn auch die Unterschiedlichkeit der Schüler bei allgemeinen Diskussionen über Schule und Bildung häufig als Problem und Belastung empfunden wird, herrscht in dieser Schule die gegensätzliche Meinung vor: Eine Klasse kann hier gar nicht heterogen genug sein. Hier gehen die Schüler der ersten, zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe gemeinsam in eine Klasse. Dadurch wird die Heterogenität in der Klasse erhöht, was einen präziseren Blick auf das einzelne Kind, seine Stärken und seinen Lernfortschritt erfordert.

Die Schüler helfen sich gegenseitig, lernen voneinander und miteinander. Das freie Arbeiten hat einen festen Platz im Stundenplan und soll das individuelle, kooperative und selbstverantwortliche Lernen fördern. In allen vier Ganztagsklassen wird die Lehrkraft von einem pädagogischen Team begleitet, da der Unterricht in solch einer vielfältigen Klasse sehr anspruchsvoll ist.

Damit der Übergang in die Sekundarstufe für die Schüler mit besonderen Begabungen oder Entwicklungsverzögerungen keine Barriere in der Schullaufbahn darstellt, möchte der Schulleiter, falls der Antrag genehmigt wird, seine Grundschule zu einer 13 Jahre durchgängig unterrichtenden Modellschule ausbauen (vgl. Ebel, 2012, S. 7ff.). Dadurch könnten die Stärken und Begabungen der Schüler weiterhin individuell gefördert werden, ungeachtet ihrer sozialen Hintergründe, welche an einer Regelschule durch andere Unterrichtsstrukturen und -anforderungen, Klassenzusammensetzungen und Kompetenzanforderungen zum Hindernis werden könnten.

Diskussion und Ausblick

Entgegen unseren anfänglichen Erwartungen hat sich bei unserer Recherche hinsichtlich der Ausgangsbehauptung, dass sich die soziale Herkunft von Schülern immer in ihren schulischen Leistungen widerspiegeln wird und dies nicht zu ändern ist, ergeben, dass diese Hypothese einschränkbar ist.

Am Beispiel der gebundenen Ganztagschule wird deutlich, dass Schule sehr wohl Defizite kompensieren kann, welche auf den familialen Hintergrund zurückzuführen sind. Durch regelmäßige zusätzliche Lern- und Freizeitangebote, Förderung und Betreuung kann den Schülern die Hilfestellung geboten werden, die sie brauchen, aber von ihren Familien nicht bekommen können. Schüler, deren Eltern sie aufgrund fehlender Kenntnisse nicht unterstützen können, müssen so nicht mit fehlerhaften oder unfertigen Hausaufgaben in der Schule erscheinen. Ihnen wird vor Ort geholfen und sie werden somit nicht aufgrund ihres Elternhauses benachteiligt.

Selbstverständlich darf dies nicht den Anschein erwecken, dass an der Ganztagschule nur Schüler aus sozial benachteiligten Familien gefördert werden. Genauso sollen auch Schüler, die aus privilegierteren Elternhäusern stammen, in ihren Begabungen gefördert und unterstützt werden. Dies darf auch nicht suggerieren, dass die Ganztagschule nur dafür zuständig sein soll, soziale Benachteiligungen auszugleichen; doch sie ist neben ihrer qualifizierenden Funktion durch ihre besondere Struktur in der Lage, dies zu tun. Es ist jedoch auch festzustellen, dass Ganztagschulen nur dann förderlich sind, wenn eine regelmäßige intensive Teilnahme stattfindet.

Wenn mehr Schulen dem Konzept der Grundschule Berg Fidel folgen und Heterogenität als Bereicherung ansehen und lernen, damit umzugehen, muss die soziale Herkunft der Schüler nicht zu einem bestimmenden Faktor über den schulischen Erfolg werden. Wie mit diesem Beispiel gezeigt wurde, können Schüler unterschiedlichster ethnischer und sozialer Herkunft in einer heterogenen Umgebung erfolgreich mit- und voneinander lernen, da nicht der Versuch besteht, sie zu homogenisieren. Am Beispiel der Grundschule Berg Fidel tritt die soziale Herkunft als bestimmender Faktor für die Schülerleistung insbesondere aufgrund der altersgemischten Klassen deutlich in den Hintergrund.

Die Idee des Schulleiters, in der Grundschule Berg Fidel 13 Jahre durchgängig in dieser Form zu unterrichten, kann sich deshalb auf das Vorhaben, Bildungsungleichheiten zu mindern, nur positiv auswirken und sollte Schule machen.

*Recherchefeld Internationaler Vergleich: Verhindert das finnische Bildungssystem eine durch die soziale Herkunft entstehende Bildungsungleichheit?
(Lütfiye Bağcı & Akif Yurduseven)*

Zielstellung

In unserem Recherchefeld haben wir es uns zum Ziel gesetzt, unsere These »Die soziale Herkunft eines Schülers wird sich immer in seinem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg widerspiegeln« mit einem internationalen Beispiel zu widerlegen. Es sollte eine Schule oder sogar ein Schulsystem gefunden werden, welches unsere These widerlegen würde.

Vorgehen

Vorerst haben wir uns darauf konzentriert, Beispiele für wirtschaftlich starke Staaten zu finden und deren Schulsysteme zu untersuchen. Im Verlauf der Recherche hat sich verdeutlicht, dass es nicht einfach ist, einen Staat zu finden, in welchem sich der Einfluss der sozialen Herkunft nicht auf die schulischen Leistungen auswirkt. Trotzdem wurden wir nach einiger Zeit fündig. Die Schulsysteme Finnlands und Kanadas schienen auf den ersten Blick perfekt zu sein. Für unsere Recherche entschieden wir uns, einen genaueren Blick auf das finnische Schulsystem zu werfen und anhand dessen zu versuchen, unsere These zu widerlegen.

Material

Die verwendeten Materialien sind ausschließlich Texte und Artikel, die wir Online gefunden haben. Es gibt eine Vielzahl von Beiträgen, die sich mit dem finnischen Schulsystem beschäftigen. In dieser Recherche haben wir uns besonders auf den Beitrag Florian Waldows »Der Traum vom »skandinavisch schlau Werden« und auf den Artikel »Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein »leuchtendes« Beispiel« von Aila-Leena Matthies konzentriert.

Befunde

Im Folgenden wird aufgeführt, inwiefern Finnland, im Vergleich zu Deutschland, mit seinem Bildungssystem, den negativen Auswirkungen sozialer Herkunft entgegen wirkt. Dabei werden die groben Unterschiede im Aufbau und im Konzept der beiden Schulsysteme herausgearbeitet, um im Anschluss erkennen zu können, ob durch ein optimiertes Schulsystem die Bildungsungleichheiten durch die soziale Herkunft verhindert werden können.

Der Unterschied des finnischen Bildungssystems zum deutschen beginnt schon beim Besuch des Kindergartens. Alle Kinder haben in Finnland bis zum Schulein-

tritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz oder eine Betreuung durch eine Tagespflegeperson in einer Familientagesstätte (vgl. European Commission Network on Childcare and Other Measures, 1996, S. 105). Auch in Deutschland gibt es solch einen Rechtsanspruch für Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben. Allerdings ist es nicht einfach, einen Platz in einer Einrichtung zu erlangen, da sie meist überfüllt sind und lange Wartelisten haben. Aus diesem Grund sind viele deutsche Familien, in denen beide Elternteile arbeiten, gezwungen, auf private Betreuung auszuweichen.

In Finnland beginnt die Schullaufbahn eines Schülers in der Gesamtschule nach seinem 7. Geburtstag. Diese Schule wird die einzige bis zum 17. Lebensjahr des Schülers bleiben. Danach dürfen sich die Schüler, je nach erbrachter Leistung, entweder für die gymnasiale Oberstufe oder für eine berufsbildende Schule entscheiden (vgl. Matthies, 2002, S. 40).

In Deutschland beginnen die Schüler, je nach dem wann sie geboren sind, teilweise schon mit fünf, sechs oder sieben Jahren die vierjährige Grundschulzeit. Von dort aus entscheiden unter anderem Lehrkräfte anhand der individuellen Leistung des Kindes, welche Schulform (also Gymnasium, Real-, Gesamt- oder eine Hauptschule) das Kind besuchen wird (vgl. KMK, 2013, S. 117f). Im Gegensatz dazu brauchen finnische Schüler in ihren ersten sechs Schuljahren, in der sogenannten Primär- bzw. Unterstufe, keine Entscheidungen bezüglich ihrer Zukunft für die weiterführende Schule zu treffen (vgl. Matthies, 2002, S. 39ff). Dies führt dazu, dass die finnischen Kinder mehr Zeit haben, sich ihren Begabungen entsprechend zu entwickeln, bevor sie eine Entscheidung zu ihrem weiteren Werdegang treffen müssen. Natürlich sind es in Deutschland die Eltern, die die Entscheidungen für ihre Kinder treffen. Auch wenn sie das Beste für ihr Kind im Auge behalten, lassen sich viele Eltern von ihren eigenen Bestreben fehlleiten und entscheiden sich für eine Schule, die möglicherweise nicht für das Kind geeignet ist.

Auch in der Hinsicht auf die Notengebung unterscheiden sich die Schulsysteme der jeweiligen Länder enorm. In der finnischen Unterstufe werden die Schüler nicht benotet, damit sie nicht von Beginn an unter einem ständigen Leistungsdruck stehen. Dies führt dazu, dass den Schülern ein stressfreies Lernen ermöglicht wird. Die Schulpolitik Finnlands unterstützt die Meinung, dass die Kinder zum Lernen begeistert werden müssen und sie den Spaß am Lernen entdecken sollen. Deshalb beschäftigen sich die Schüler in den ersten Jahren neben den Grundkenntnissen wie Lesen, Schreiben und Rechnen viel mit praktischen Themengebieten (Kunst, Musik, PC, Hauswirtschaft, Sport etc.). Zudem stehen leistungsschwachen Schülern Speziallehrer zur Verfügung, die sich je nach Bedarf auch einzeln mit den Schülern zusammensetzen. So wird gesichert, dass jeder Schüler, ohne größere Defizite, in die

nächste Stufe versetzt werden kann. Durch dieses System ist das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in Finnland eine Seltenheit.

Die erste schulische Entscheidung, mit der sich ein finnischer Schüler auseinandersetzen muss, ist erst nach dem 17. Lebensjahr zu treffen. Dabei entscheidet der Schüler nach 10-jähriger »Grundausbildung«, ob er eine gymnasiale Abiturklasse oder eine berufsbildende Schule besuchen möchte. Davor absolvieren alle Schüler im finnischen Schulsystem die Oberstufe der Gesamtschule. Diese Oberstufe ist sehr flexibel gestaltet, um den Schülern Raum für Individualität zu gewährleisten. In Deutschland ist die Oberstufe meist nach einem bestimmten Schema aufgebaut und lässt den Schülern relativ wenig Freiraum.

Die Oberstufe besuchen in Finnland alle Schüler. Eine gymnasiale Oberstufe absolvieren jedoch nur die Schüler, die eine höhere Ausbildung an einer Universität anstreben. Als Alternative zur gymnasialen Oberstufe gibt es Berufsschulen, die, wie der Name schon impliziert, schulische Ausbildungen für Berufe bieten. In Deutschland hingegen müssen die Schüler eine bestimmte Qualifikation erreichen, um in die Oberstufe versetzt zu werden und somit die Möglichkeit auf den Besuch einer Universität zu erhalten.

Durch das finnische Bildungssystem erhalten alle finnischen Schüler dieselben Möglichkeiten, da sie gemäß der »Kultur des Willkommens« individuell gefördert werden, welche dafür sorgen soll, dass das Sitzenbleiben vermieden wird (vgl. Waldow, 2010, S. 498). So schließen alle Schüler ihre schulische Grundausbildung mit dem 17. Lebensjahr ab.

Florian Waldow stellt zum Thema »finnisches Schulsystem« drei Thesen auf, weshalb es in der deutschen Schuldiskussion eine so erhebliche Bedeutung habe. Seine erste These besagt, dass Finnland als eine Art »Projektionsfläche« mit einer authentischen Vorbildfunktion betrachtet werde. Dafür seien vor allem die positiven Ergebnisse Finnlands in der PISA-Studie ausschlaggebend. In der zweiten und dritten These bezeichnet Waldow Finnland als »attraktive Referenz für breite Akteurskoalitionen« sowie als »Utopie«. Letzteres besagt, dass das finnische Schulsystem als ein idealer, perfekter Ort bzw. ein ideales und perfektes System gesehen werde, das keine Fehler beinhaltet (vgl. ebd., S.498). Mit anderen Worten: ein Schulsystem, das sich jedes Land wünscht. In der Tat ist dies auch in der These »Finnland als attraktive Referenz für breite Akteurskoalitionen« zu erkennen. Darin verdeutlicht Waldow, dass die nordischen Länder beispielsweise schon immer im Augenmerk der Deutschen standen. Dies geschah allerdings sowohl im Positiven als auch im Negativen, wie das Beispiel der schwedischen Gesamtschulreform, die nicht bei allen Ländern gleichermaßen auf Zustimmung traf, zeigt (vgl. ebd., S. 506).

Waldow stellt mit seinen Thesen die deutsche Sicht auf das finnische Schulsystem dar. Er sagt, dass in Deutschland schon immer eine ›Norden-Begeisterung‹ herrschte und dass dies durch die positiven Ergebnisse der finnischen Schüler in den PISA-Studien noch zugenommen habe. Es sei demnach nicht verwunderlich, dass sich Deutschland in seinem Bestreben, das Schulsystem zu reformieren an dem finnischen Schulsystem orientiert (vgl. ebd., S. 507).

Diskussion

Zu Beginn unsere Recherche waren wir uns unsicher, ob es uns gelingen würde, unsere These zu widerlegen. Wir waren überzeugt, dass die soziale Herkunft überall auf der Welt einen großen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Schüler hat. Anfangs sahen wir uns in dieser Auffassung bestätigt, da wir hauptsächlich Beispiele fanden, die unsere These unterstützten. Nach einer intensiveren Recherche gelang es uns jedoch auch gegenteilige Argumente zu finden.

Das finnische Schulsystem zeigt zum Beispiel, dass die soziale Herkunft nicht unbedingt einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen haben muss. Um negative Auswirkungen sozialer Herkunft zu mindern oder sogar zu vermeiden, bedarf es eines Schulsystems, welches dies von vorneherein möglich macht. Der Erfolg des finnischen Systems wird an den Ergebnissen der PISA-Studien deutlich. Zwischen 2000 und 2009 verzeichneten die finnischen Schüler immer sehr gute Resultate und ermöglichten Finnland so, die Position an der Spitze der Studie zu halten. Auch verzeichneten die finnischen Schüler bis 2006 immer eine Verbesserung zum Vorjahr (vgl. Sahlberg, 2011, S. 126ff.). Deutschland schnitt deutlich schlechter ab und war somit unter den schwächeren Staaten. Neben den typischen Schulfächern, die in der PISA Studie getestet werden, wurden 2009 das sogenannte »civic knowledge«, das näherungsweise mit politisches und soziales Wissen übersetzt werden kann, getestet. Auch in diesem Test, welcher relativ wenig mit schulischem Wissen zu tun hatte, schafften es die finnischen Schüler, eine sehr hohe Punktzahl zu erreichen (vgl. ebd., S. 128f.). Die Ergebnisse der PISA Studie in 2000 zeigen zudem, dass in Deutschland eine ausgeprägte soziale Ungerechtigkeit in der Bildung herrschte. Jedoch konnte man in den Studien von 2012 eine Besserung verzeichnen (vgl. Bloem, 2013, S. 5f. & OECD, 2010.). Im Allgemeinen erzielten die Finnen durchweg sehr gute Ergebnisse und waren somit unter den Besten. Dies verdeutlicht noch einmal, dass das finnische Schulmodell ein erfolgreiches ist.

So vorbildhaft die finnische Bildungspolitik aber auch zu sein scheint, es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das finnische Modell in bevölkerungsreicheren Staaten wie Deutschland nur schwer realisierbar ist. Bekanntermaßen sind Schulen

in Finnland vergleichsweise sehr klein und aus diesem Grund steht ihnen die Möglichkeit eines solchen ›Gesamtschulen- Konzepts‹ offen. Aber auch die soziokulturellen Besonderheiten und innerschulischen Bedingungen, die spezifisch für Finnland sind, sind ausschlaggebend für den Erfolg des finnischen Schulsystems.

Im Vergleich zu anderen Ländern hat Finnland eine sehr ausgeprägte ›Lesetradition‹ und eine sehr niedrige Ausländerquote von circa 2%. Hinzu kommen außerdem Alltagsbedingungen, durch welche Kinder in Finnland schon früh für Lesen (und Schreiben) sensibilisiert werden. So wird beispielsweise der Großteil an ausländischen Fernsehbeiträgen nicht in die Landessprache synchronisiert, sodass viele Kinder schon vor ihrer Schulzeit mit verschiedenen Sprachen konfrontiert werden. Zudem ist die finnische Gesellschaft homogener als die Deutsche, wodurch die ›soziale Schere‹ viel geringer ausgeprägt ist (vgl. von Freymann, 2002, S. 3f). Deutschland hat im Vergleich eine weitaus größere multikulturelle Bevölkerung, in welcher eine sogenannte Bildungsarmut oder Bildungsferne zudem weit verbreitet ist (vgl. Solga & Dombrowski, 2009). Sollte man sich auf die schulischen Sachverhalte konzentrieren, fällt auf, dass es in Deutschland in der Regel größere Klassen gibt, was die Möglichkeiten an individueller Förderung sicherlich mindert. Überdies stehen in Finnland neben den Lehrkräften auch weitere pädagogische Fachkräfte zur Verfügung, welche auf Anweisungen der Lehrkräfte Hilfe leisten und somit deren Arbeit erleichtern können (vgl. Von Freymann, 2002, S. 4f).

Im Ganzen betrachtet, muss man sagen, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der verschiedenen Länder zu großen Unterschieden, sowohl in den Ergebnissen der PISA-Studie als auch im Bildungssystem im Allgemeinen, führen. In Deutschland müssten Bildung und Lernen attraktiver gestaltet sein, um der sich immer weiter ausbreitenden Bildungsarmut entgegenzuwirken. Schließlich muss das deutsche Bildungssystem noch deutlicher auf eine kulturell vielfältige Gesellschaft hin ausgelegt werden. Das Schulsystem Finnlands kann somit, unserer Ansicht nach, nicht einfach in Deutschland übernommen werden, dennoch kann es als Anhaltspunkt und Vorbild in Hinblick auf individuelle Förderung und Förderungsmaßnahmen dienen.

3. Reflexion und Fazit

Ausgangspunkt unserer Überlegungen im Rahmen des Seminars »Invarianzen der Schulorganisation« aus dem Wintersemester 2014/2015 war die These, dass sich die soziale Herkunft von Schülern immer in ihrem schulischen Erfolg widerspiegeln wird und dies unveränderbar ist. Zur Prüfung bzw. Widerlegung dieser These schau-

ten wir uns die institutionelle Diskriminierung, eine Ganztagschule in Münster und als einen international vergleichenden Befund das finnische Bildungssystem an.

Im Folgenden sollen die einzelnen Recherchen mit ihren Ergebnissen reflektiert werden, um dann zu einem Gesamturteil bezüglich der Tauglichkeit unserer Ausgangsthese zu kommen.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema der institutionellen Diskriminierung haben wir feststellen können, dass die soziale Herkunft eines Schülers eine mögliche Ursache für eine solche Diskriminierung sein kann. Oft wird nach sozialer Herkunft unterschieden, obwohl dies nicht sein dürfte, wie schon der Auszug aus der Charta der Grundrechte in der Recherche verdeutlichte. Am Beispiel der Institution Schule konnten wir dies genauer belegen und stellten dabei fest, dass neben der sozialen auch die kulturelle Herkunft eine Rolle spielt und im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft somit ebenfalls betrachtet werden sollte.

Die Invarianzthese ist demnach im Fall der institutionellen Diskriminierung nicht ganz widerlegbar. Jedoch hat Gomolla Vorschläge aufgezeigt, wie institutioneller Diskriminierung entgegengesteuert werden kann. Zum Beispiel erwähnt sie ›statistische Vergleichsverfahren‹, die dazu dienen, herauszufinden, welche Personen benachteiligt werden. Das ist durchaus wichtig, denn nur so weiß man, ob und wer diskriminiert wird und kann anhand dieser Informationen Präventionsmaßnahmen ergreifen. Als Vorbilder zur Bekämpfung der institutionellen Diskriminierung auf Grund von sozialer Herkunft sieht Gomolla Länder wie z.B. die Schweiz und England. Dort werden, durch verschiedene Einrichtungen wie z.B. OFSTED und QUIMS, Maßnahmen zur Verminderung von institutioneller Diskriminierung initiiert. Gomolla betont dabei, dass ein Eintreten gegen institutionelle Diskriminierung auch im deutschen Schulsystem stärker verwirklicht werden sollte. Die Schule müsse sich intensiver mit diesem Thema beschäftigen und es müssten Reformen in Angriff genommen werden, um das Problem institutioneller Diskriminierung zu beheben. Es ist schließlich nicht förderlich, wenn Kinder im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule schon ausselektiert werden. Sowohl das Schulministerium, die Schulinspektoren als auch die Lehrkräfte und Eltern seien ebenso einzubeziehen, wenn es darum gehe, institutionelle Diskriminierung auf Grund sozialer Herkunft zu verringern und letzten Endes sogar zu eliminieren. Die Recherche konnte aufzeigen, dass institutionelle Diskriminierung auf Grund der sozialen Herkunft kein Status Quo bleiben muss, sondern dass etwas dagegen getan werden kann.

Auch aufgrund unserer zweiten Recherche zum Einzelfallbeispiel der Grundschule Berg Fidel in Münster lässt sich unsere Ausgangsthese durchaus angreifen. Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass eine gebundene Ganztagschule

wie Berg Fidel mit altersgemischten Klassen, ein geeignetes Mittel zur Aufhebung bzw. Minderung der Einflüsse von sozialer Ungleichheit auf schulische Leistung sein kann. Kinder und Jugendliche bekommen Hilfestellung und Unterstützungsangebote seitens der Schule, die im Elternhaus so nicht zur Verfügung stehen. Dieses Angebot steht dabei jedem Schüler zur Verfügung, ob dieser nun aus einer privilegierten oder sozial benachteiligten Familie stammt.

Für uns folgert daraus, dass, wenn mehr Schulen dem Konzept der Grundschule Berg Fidel folgen würden und Heterogenität als Bereicherung von Schule und Unterricht ansehen bzw. lernen damit umzugehen, die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen nicht mehr wie bisher ein derart bestimmender Faktor über den schulischen Erfolg darstellen muss.

Die dritte Recherche zeigte uns einerseits, dass die soziale Herkunft auch in internationaler Hinsicht den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg beeinflusst.

Am Beispiel des finnischen Schulsystems wurde aber deutlich, dass die soziale Herkunft nicht immer und nicht unbedingt einen negativen Einfluss haben muss. Hier gelang es uns, gegenteilige Argumente für unsere These zu finden. Notwendig dafür ist ein Schulsystem wie in Finnland, das von Beginn an präventive Maßnahmen ergreift. Gemäß der »Kultur des Willkommens« erhalten alle Schüler dieselbe Wertschätzung und Unterstützung, sodass sie ihre schulische Grundausbildung ohne »Sitzen-zu-bleiben« im 17. Lebensjahr abschließen können. Die PISA Ergebnisse machen dabei den Erfolg des finnischen Systems nicht nur hinsichtlich der Minderung des Einflusses der sozialen Herkunft, sondern insgesamt bei der schulischen Förderung möglichst hoher Lernleistungen deutlich. Zwischen 2000 und 2009 verzeichneten die finnischen Schüler immer sehr gute Resultate und schaffte es Finnland, seine Position an der Spitze der PISA-Rankinglisten zu behalten. Deutschland lag bedauerlicherweise stets auf hinteren Plätzen. Nicht zu vergessen ist allerdings die Tatsache, dass Finnland mit Deutschland im Hinblick auf die Bevölkerungsdichte nicht vergleichbar ist. Das finnische Schulsystem kann somit nicht einfach eins zu eins übernommen werden, da die Schulen in Finnland vergleichsweise klein sind und ihnen aus diesem Grund mehr Möglichkeiten offen stehen.

Wie bereits im Thesenpapier erwähnt, bezeichnet man als soziale Herkunft ein soziokulturelles Erbe, welches sowohl die berufliche Stellung der Eltern als auch den Bildungshintergrund des Elternhauses beschreibt. Bei sozialen Herkunftsgruppen unterscheidet man zwischen niedrigen, mittleren, gehobenen und höchsten Gruppen. Die soziale Herkunft ist also von diversen schichtspezifischen Merkmalen abhängig. Je niedriger die soziale Herkunft, desto absehbarer und eingegrenzter sind die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, was sich beispielsweise in geringeren Chancen an den Schulen widerspiegelt. Das Beispiel mit dem finnischen Schulsystem

stem ist jedoch ein starkes Argument dafür, dass dies nicht in jedem Fall und in der Schärfe wie in Deutschland so bleiben muss.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die soziale Herkunft solange den Schulerfolg beeinflussen wird, wie noch keine korrigierenden Maßnahmen ergriffen werden. Die Diskriminierung durch die soziale Herkunft ist nicht in allen Ländern gleichermaßen ausgeprägt, wie unsere dritte Recherche zeigte. Das verweist letztlich aber auch auf die Größe der Reformherausforderung. Solange wir das gesellschaftliche Miteinander nicht ändern, wird sich auch die Situation in Deutschland nicht wesentlich ändern. Zusammengefasst lässt sich sagen: Eine Diskriminierung durch die soziale Herkunft wird womöglich immer eine gesellschaftliche Herausforderung darstellen, um es zu mindern oder zeitweise sogar aufzulösen, sind deswegen kontinuierliche und umfassende Anstrengungen nötig, denen man eine Wirkungslosigkeit weder attestieren kann noch – aus Motivationsgründen – sollte.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2008). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (Hrsg.) (2009). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G. (2005). Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. *Bildungsforschung*, 2 (2), Online: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/> [Zugriff am 07.03.15].
- Bloem, S. (2013). Deutschland. Ländernotiz. Ergebnisse aus PISA 2012. Online: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> [Zugriff am 03.04.15]
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Ebel, C. (2012). Eine Ganztagschule für alle Kinder. *Podium Schule*, 2 (1), 7–8. Online: http://www.vielfalt-lernen.de/wp-content/uploads/2013/10/Podium_Schule_112.pdf [Zugriff am 22.03.2015].
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2009). Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem. Ein skandalöser Mechanismus sozialer Ausgrenzung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 40 (4), 34–46.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz*. Münster: Waxmann.

- Gomolla, M. (2008). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. Aufsatz im Onlineportal der Heinrich-Böll-Stiftung. Online: <http://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie> [Zugriff am 22.03.2015].
- Gomolla, M. (2010a). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S.61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2010b). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. Beitrag im Onlineportal des Magazins. Online: <http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/> [Zugriff am 09.02.2015].
- Göroglu, R. (2013): Diskriminierung. »Nach der vierten Klasse teilen sich die Lebenswege«. Interview mit Gymnasiallehrer und Wissenschaftler Karim Fereidooni. Online: <http://mediendienst-integration.de/artikel/nach-der-vierten-klasse-teilen-sich-die-lebenswege-der-schueler.html> [Zugriff am 10.1.15].
- Gresch, C. (2012). Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande? Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB). Online: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung212012_gresch.pdf [Zugriff am 23.03.2015].
- Groß, M. (2000). Bildungssysteme, soziale Ungleichheit und subjektive Schichtestufung. Die institutionelle Basis von Individualisierungsprozessen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie*, 29 (5), 375–396.
- Jennessen, S., Kastirke, N. & Kotthaus, J. (2013). Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 11.01.15].
- Kuhlmann, C. (2012). *Bildungspolitik und Leistungsvergleichsstudien. PISA 2000 und die Ganztagschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2015). PISA, IGLU, OECD-Jahresberichte und Ländervergleich der KMK-Bildungsstandards. Online: <http://www.lpb-bw.de/pisa.html> [Zugriff am 03.01.2015]
- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein »leuchtendes« Beispiel? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49 (41), 38–45. Online: <http://www.bpb.de/apuz/26689/finnisches-bildungswesen-und-familienpolitik-ein-leuchtendes-beispiel> [Zugriff am 10.01.15]

- OECD (2010), PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf> [Zugriff am 03.04.15]
- Palentinen, C. (2007). Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. Harring, M., Rohlf, C. & Palentinen, C. (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 279–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rinne, R. & Järvinen, T. (2010). The ›losers‹ in education, work and life chances – the case of Finland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 512–530.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: an education miracle or an obstacle to change? *CEPS Journal*, 1 (3), 119–140. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6570/pdf/CEPSJ_2011_3_Sahlberg_PISA_Finland_D_A.pdf [Zugriff am 03.01.2015]
- Schauenberg, M. (2007). *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice*. München: Herbert Utz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: KMK.
Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [Zugriff am 07.04.2015]
- Solga, H. (2008). *Wie das deutsche Bildungssystem Bildungsungleichheiten verursacht*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZbriefBildung200801_solga.pdf [Zugriff am 22.03.2015]
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriff am 22.03.2015]
- Stähling, R. (Hrsg.) (2015). *Grundschule Berg Fidel*. Internetauftritt der Grundschule. Datum der letzten Änderung: 25.01.2015. Online: <http://www.ggs-bergfidel.de/> [Zugriff am 21.03.2015]
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: DIP f. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf [Zugriff am 03.01.2015]
- Valtin, R. (2008). Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III* (S. 12–14). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> [Zugriff am 22.03.2015].
- Von Freyermann, T. (2002). Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. *Freiheit der Wissenschaft*, 28 (2), 11–15. Online: <http://www.finland.de/dfgnrw/doku/strukturfinnschulwesen.pdf> [Zugriff am 03.01.2015]

- Wagner, P. (2008). Herzlich willkommen im Institut für den Situationsansatz! Startseite des Webauftritts des ISTA. Online: <http://www.situationsansatz.de/> [Zugriff am 22.03.15].
- Waldow, f. (2010). Der Traum vom »skandinavisch schlau Werden«. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Wenders, H. (2011). Berg Fidel. Eine Schule für alle. Website zum Dokumentarfilm der Regisseurin Hella Wenders. Online: http://www.bergfidel.wfilm.de/berg_fidel/Film.html [Zugriff am 21.03.2015]

Rechtsquellen

Charta der Grundrechte der Europäischen Union proklamiert am 07.12.2000 in der Fassung vom 30.03.2010 (Amtsblatt der Europäischen Union C 83/391).

Zum zweiten Mal stellen sich Wuppertaler Lehramtsstudierende der Frage, inwieweit es Schulorganisationsmerkmale gibt, die sich voraussichtlich niemals ändern werden und entsprechend in einer sich rapide ändernden modernen Welt so etwas wie Zonen der Verlässlichkeit darstellen – zumindest bezogen auf Schule und Unterricht. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen und Überzeugungen suchen sie nach Falsifikationsbeispielen, also historischen, international vergleichenden oder einzelfallbezogenen Abweichungen von ihren Normalitätsannahmen – in der Hoffnung, dass sich ihre bisherigen Vorstellungen bewahren, und mit dem (erwartbaren) Ergebnis, dass sie auf jeden Fall in Teilen an die entdeckten Varianzen angepasst werden müssen.

Der vorliegende Band versammelt sechs Recherchen zur Frage, ob wirklich immer:

- Religionsunterricht an deutschen Schulen existieren,
- Schule einen konkreten, festen Ort haben,
- Frontalunterricht neben anderen Lehrmethode fortbestehen,
- der Lehrer dem Schüler autoritär / autoritativ gegenüberstehen,
- eine Fachstruktur den Unterricht prägen und
- die sozialen Herkunft die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen wird.

Eingeleitet wird der Band durch ein Vorwort des Seminarleiters und durch eine Schilderung der Arbeitsprozesse durch die studentische Redaktion.