

Helmke, Ursula

Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit. Vorschläge zur konstruktiven Nutzung in der eigenen Schule

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 448-454



Quellenangabe/ Reference:

Helmke, Ursula: Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit. Vorschläge zur konstruktiven Nutzung in der eigenen Schule - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 448-454 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273906 - DOI: 10.25656/01:27390

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273906>

<https://doi.org/10.25656/01:27390>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ursula Helmke

Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit

Vorschläge zur konstruktiven Nutzung in der eigenen Schule*

Die Diskussion um die Unterrichtsqualität deutscher Schulen hat in der Nach-Pisa-Ära inzwischen ein beträchtliches Ausmaß erreicht. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Setzung von Bildungsstandards werden nach wie vor kontrovers diskutiert: Insbesondere bei den so genannten Bildungsabnehmern in der Wirtschaft keimen Hoffnungen auf, aber Befürchtungen und Missverständnisse zumal der Akteure in den Schulen verstellen nicht selten den Blick auf eine positive Zielperspektive. Während dessen ist nicht mehr zu bezweifeln, dass national gesetzte Standards bei der zweifellos notwendigen Qualitätsverbesserung der Lernergebnisse eine gewichtige Rolle spielen werden. In welcher Dimension und in welcher Richtung aber die administrativ mit Nachdruck und Tempo betriebene Umsetzung schon jetzt und zukünftig verstärkt die Entwicklung der deutschen Schulen bis in den Unterricht hinein prägen wird, ist vorläufig offen. Denn weder die nationalen Standards noch die sie konkretisierenden Musteraufgaben haben bisher ihre endgültige Form erhalten, befinden sich in der Entwicklung durch das an der Humboldt-Universität in Berlin eingerichtete Qualitätsinstitut¹. Wie sie in die einzelne Schule integriert werden können, ist modellierbar und soll im Folgenden dargestellt werden.

1. Bildungsstandards auf der Basis von Kompetenzorientierung

Folgt man den Empfehlungen des von Klieme u. a. im Auftrag der Bundesbildungsministerin erstellten Gutachtens², wozu sich die KMK erklärt hat, dann benötigt der Prozess der Implementation von nationalen Standards einen Zeitraum von ca. 5 Jahren. Doch die erwiesenen Defizite im deutschen Schulsystem, insbesondere die erschreckend große sogenannte Risikogruppe und die Kopplung des Bildungszugangs an den sozialen Hintergrund, kurz: die *Bildungsungerechtigkeit*, dulden keinen Aufschub, die im System befindlichen Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf unmittelbare Anstrengungen zur Verbesserung ihrer Zukunftschancen.

Das international herausgearbeitete pragmatische Konzept einer allgemeinen Grundbildung, dem auch PISA folgt, stellt anschlussfähige *Kompetenzen* in zentralen Inhaltsbereichen, die für die gesellschaftliche Teilhabe und ein le-

* Überarbeitung eines Vortrags beim Gesamtschultag in Wetter (Hessen) am 05.03.05

1 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität

2 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, BMBF (und KMK) Juni 2003

bensbegleitendes Lernen unverzichtbar sind, in den Mittelpunkt schulischen Lernens. Sie stellen das Rüstzeug an intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Bereitschaft dar, mit dem individuell und sozial verantwortlich künftige Situationen und Probleme bewältigt werden können. Die fachdidaktisch zu extrahierenden Kompetenzen, wissenschaftsgestützt modelliert in horizontalen Dimensionen und kumulativ aufsteigenden Stufen³, können empirisch bestimmten Schülerjahrgängen zugeordnet und normiert werden. Die angestrebten Bildungsstandards werden auf dieser Grundlage die zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahn erwarteten Lernergebnisse formulieren. Durch empirisch validierte Testaufgaben wird die Zielerreichung geprüft werden.

Als entscheidende Schwäche des bisherigen Prozesses ist anzumerken, dass die KMK entgegen der Empfehlung des Experten-Gutachtens keine schulartübergreifenden *Mindest-*, sondern vorläufig *Regelstandards* mit eingebauten 3 Anspruchsebenen für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet hat. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, sie könnten zur Selektion von Schülerinnen und Schülern missbraucht werden, womit allerdings ein Hauptübel unseres Systems bestätigt würde. Hier ist Revision vonnöten, denn die Verpflichtung von Schulen und Lehrpersonen, ein verbindliches *Minimum* an Basisqualifikation *mit allen Schülerinnen und Schülern* bis zum Mittleren Schulabschluss verlässlich zu erreichen, ist nach z.B. skandinavischen Erfahrungen die *entscheidende Weichenstellung* in einem Konzept zur Qualitätsentwicklung von Schule. Der Grundsatz der skandinavischen Länder: „Kein Schüler darf zurück bleiben, alle schaffen die (Mindest-) Standards“ ist ein grundlegender Impuls. – Selbstverständlich schließen *Mindeststandards* nicht aus, dass sie übertroffen werden. Da Lernen grundsätzlich als unabschließbarer Prozess verstanden wird, kann er schon gar nicht in der Schule begrenzt werden!

2. Kompetenzorientierung als Referenzrahmen

Das o.a. Konzept der pragmatischen Grundbildung zielt – wie dargestellt – auf *Kompetenzen*, und löst damit die bisher vorherrschende Praxis von in Lehrplänen detailliert kanonisierter allgemeiner Schulbildung ab. Den Lehrenden wird größere Freiheit angeboten, standort- und personenbezogen spezifische Inhalte und Lernarrangements auszuwählen. Zugleich erhöht sich jedoch die Verantwortung, das professionelle Können auszuschöpfen, um alle Schülerinnen und Schüler individuell und gemeinsam bestmöglich zu fördern. Zu erwarten ist, dass mit der Verfügbarkeit ausgearbeiteter Kompetenzmodelle, die dem IQB aufgetragen wurden, ein verlässlicher Referenzrahmen für die Unterrichtenden, die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern bereit stehen wird. Entsprechend der schwedischen Praxis ist zu wünschen, dass zukünftig jahrgangsbezogene Aufgabenbeispiele zur Verfügung stehen, die eine altersgemäße Progression des Kompetenzerwerbs abbilden – dort ‚Diagnosetests‘ genannt –, wodurch die Lehrkräfte eine kontinuierliche Rückmeldung über

3 Nach E. Klieme – „Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem“, DIPF informiert Nr. 3/ August 2002, klieme@dipf.de

die Lernfortschritte bzw. spezifischen Förderbedarfe erhalten können. Denn die in Form einer Matrix darstellbaren Kompetenzmodelle (Dimensionen X gestufter Aufbau) ermöglichen die Erfassung von *Könnensprofilen* der Lernenden, d. h. sie zeigen Stärken- und Schwächenaspekte detailliert auf.

Der kompetenzorientierte Wissens- und Könnenserwerb fokussiert in neuer Eindringlichkeit, zugleich knapp formuliert und in der Tiefenstruktur geschärft, die Arbeit in der Schule. Er muss an die differenziellen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler inhaltlich konkret anknüpfen, von ihnen weitgehend mit gestaltet und verantwortet, aber professionell unterstützt in kumulativen Schritten bewältigt werden. Er führt dann zu zwar individuell unterschiedlich weit entwickelten und profilierten, aber stabilen Kompetenzen.

Zu betonen ist: Die ausgewählten Kompetenzen umfassen nicht alle Lernbereiche und Programme, die unter ‚Bildung in der Schule‘ verstanden werden oder verstanden werden sollten, aber den *notwendigen und anschlussfähigen Kern*, der als Basis und Motivation für selbstgesteuertes Weiterlernen unverzichtbar ist. Er muss in der Lern-Gegenwart als nützlich und sinnvoll erlebt werden und *zukünftige Lernaufgaben erschließen* können.

Jenseits dieses stringent zielgerichteten Komplexes der Basiskompetenzen und ihrer festgelegten Standards bedarf es in jeder Schule des umfassenden Bildungsauftrags wegen der komplementären Bausteine. Unverzichtbare Inhalte eines gesellschaftlich konsensfähigen Bildungsverständnisses werden wahrscheinlich in zukünftigen *Kerncurricula* national oder landesspezifisch festgelegt werden, weitere Themen müssen von jeder Schule ihrer individuellen Profilierung gemäß hinzugefügt werden, um die eigene Schule zu einem Ort des guten Lernens und Zusammen-Lebens werden zu lassen, der mündige, starke, kritik- und gesellschaftsfähige, kreative Heranwachsende entlässt – *es bedarf eines maßgeschneiderten Schulkonzepts!*

3. Wie Schulen beginnen können

Der angedeutete Prozess des notwendigen Umdenkens wird für manche Schule fundamental sein und kann effektiv nur in der kollegialen Gruppe und mit langem Atem gemeistert werden. Eine enge Kooperation der Fach- und Jahrgangsteams ist angezeigt und eröffnet vielleicht eine neue Epoche schulischer Konzeptarbeit und Selbstvergewisserung. Schulen müssen den je für sich selbst wichtigsten Ansatzpunkt finden, an dem die Identifikation mit den zweifellos bevorstehenden *Paradigmenwechseln* anknüpft.

- Klassenwiederholungen und Abschulung sollen weitestgehend durch Förderung ersetzt werden. Das bedeutet: die Lehrkräfte müssen kollektiv die Verantwortung für die bestmögliche individuelle Förderung aller Lernenden übernehmen, einschließlich der Erreichung von – notfalls vorläufig selbst bestimmten – Mindeststandards auch durch die schwächsten Schüler/innen; Stichwort: „keiner darf zurückbleiben“. Vielleicht ist die Erarbeitung eines neuen Förderkonzepts für die an der Schule spezifisch benachteiligte Schülergruppe angezeigt, etwa die Gründung einer mehrsprachigen Theatergruppe mit einem externen (türkischen?) Regisseur.

- Die Individualisierung und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler als unterschiedlich Lernende und ihr Lernen maßgeblich Mitgestaltende werden fokussiert, der Frontalunterricht wird zur Ausnahme. Den Anfang könnte

die Einführung von Portfolios bilden, mit denen die Schülerinnen und Schüler beginnen, ermutigende Ergebnisse eigenverantwortlicher schulischer Arbeit zu dokumentieren.

Diese beiden Vorschläge bedeuten, die Qualitätsentwicklung an den Stärken der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Die Umstellung auf individuell ziel führendes und eigenverantwortliches Lernen kann so angeregt und sichtbar gemacht werden und zur eigenen Lernplanung führen. Wochenplanarbeit und Lerntagebuch leisten ähnliche Dienste, müssen aber zeitaufwändiger eingeführt und verankert werden, während die Einführung des Portfolio mit einem Ordner beginnen und sukzessive ausgebaut werden kann.

- Die Notwendigkeit zur zeitlichen und strukturellen Neugliederung und -organisation des gesamten Bildungsprogramms in der eigenen Schule folgt fast zwangsläufig, denn kompetenzorientiertes *individuelles* Lernen, *flexibel gruppiertes* Fördern und intensives Arbeiten an *komplexen* Projekten verlangen andere Rhythmen, Raumkonzepte und Gruppenbildungen als die weitgehend bisher gewohnten.

Die Umstellungen sind anspruchsvoll und aufwändig; sie wollen wohlüberlegt und geplant sein. Zweckmäßig ist es, zunächst wenige Facetten aus dem Bündel der anstehenden Änderungen herauszugreifen. R. Kahl nennt das „Vorsichtig kleine und mutige Schritte wagen, aber den Blick nicht auf die Füße, sondern den Horizont richten.“

3.1 Die Kompetenzorientierung des Lernens

Für diese Aufgabe ist curricular und didaktisch erhebliche Theoriearbeit zu investieren, wofür die Schulen die Unterstützung der Landesinstitute in Anspruch nehmen sollten, im übrigen die eigenen Fachkonferenzen gefragt sind. Waren es zunächst die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, zu denen vorläufige Standards vorgelegt wurden, so folgten nach einer kurzen Episode der vehementen Kommentierung die Bereiche Naturwissenschaften und Gesellschaft/Politik. Diese fünf Bereiche werden auch in den kommenden PISA-Durchgängen eine Rolle spielen. Als Quellen für die didaktische Umsteuerung der eigenen Fachdomäne können in der ersten Fremdsprache und in Mathematik der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und das SINUS-Projekt bzw. SINUS-Transfer genutzt werden. Sie weisen – wie auch die PISA-Aufgaben zu diesen Fächern im Internet – die zu bevorzugenden Lernstrategien und Aufgabenformate aus. Wichtig ist es, zunächst im jeweiligen Lernbereich eine radikale Konzentration aller bisherigen Inhalte auf den später anschlussfähigen *Bildungsextrakt* herauszuarbeiten und ihn in Dimensionen und kumulativ zu gliedern, so dass die Lernenden ihn sich gestuft und verlässlich, in eigenem Tempo, aneignen können. Nach dem Vorbild des Schweizer Internats Beatenberg haben in Hessen zahlreiche Gesamtschulen begonnen, so genannte Kompetenzraster (vgl. die o.a. Matrix aus Dimensionen und Stufen) und zugeordnete Materialien in den einzelnen Lernbereichen zu erarbeiten, nach denen die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Lernweg gehen können⁴.

⁴ Vgl. Heft 3/ Juni 2005 von Praxis SCHULE 5 – 10 „Standards sinnvoll nutzen“ Westermann Verlag

Am schwierigsten stellt sich die Aufgabe im Fach Deutsch dar, weil weder die ausgewiesenen Kompetenzen und Standards noch die Beispielaufgaben bisher qualitativ ausreichen. Hier können vorläufig ebenfalls die PISA-Aufgaben sowie Beispiele aus Berlin, Brandenburg und NRW als Vorlagen empfohlen werden. Im Sinne der Basiskompetenzen muss im Deutschen besonders nachdrücklich auf eine ausgereifte Kommunikations- und Lesekompetenz reduziert werden. Das bedeutet die vorrangige Ausdifferenzierung von Ausdrucks- und Verstehenskompetenz, Informationsentnahme und Verknüpfung – mündlich und schriftlich; Sprachumfang und Sprachbewusstheit – vor allem auch interkulturell, und die spezifischen Fachsprachen sind zu entwickeln. Zum Letzteren müssen alle Fachlehrkräfte sich einbeziehen lassen. Um sozial und kulturell Benachteiligten den Anschluss zu sichern und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, müssen hier die Ziele *für alle* besonders präzise und anspruchsvoll formuliert werden (sog. *harte Standards*), damit dem Förderanspruch Nachdruck verliehen werden kann (ggf. auch durch Ressourcen- und Unterstützungsforderungen). Die bisher gebräuchlichen Formulierungen wie „angemessene Sprache verwenden“, „zunehmend sicherer formulieren“ u.Ä. reichen nicht aus. – Auf diese Weise zunächst zurückgestellte bisher kanonisierte Inhalte des Faches Deutsch können einen anderen Ort bekommen, in individuellen Zusatzaufgaben oder im Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich⁵.

Das Projekt konsequent individualisierten Lernens nach Kompetenzmodellen benötigt naturgemäß dafür ausgewiesene Zeiten, z.B. feste Stundenbänder oder Stundenblöcke für selbstständige Schülerarbeit, sowie etablierte Strukturen für die jeweilige Themeneinführung, Ergebniskontrolle und individuelle Lernberatung durch die Lehrkräfte. Dieser Rahmen sollte möglichst einheitlich in der Schule gehandhabt werden, was einen begrenzten Testvorlauf nicht ausschließt.

Es versteht sich, dass individualisiertes Lernen weder zur Gängelung durch allzu eng geführte Aufgabenstellungen noch zur Isolation der Lernenden führen darf, schon gar nicht zum Ausbremsen schneller und kreativer Lerner. Daher sollte der Eigeninitiative zum vertiefenden Lernen ausreichend Raum gegeben werden, wie auch das soziale Lernen in Gruppenaufgaben, Ergebnispräsentationen, -vergleichen und -reflexionen methodisch eingebunden werden muss. Die pädagogische Balance und Stabilität der primären Bezugsgruppe erhält in flexibleren Lernarrangements eine (weiter) erhöhte Bedeutung, übernimmt sie doch Rollenanteile der bisher dominanter führenden Lehrerinnen und Lehrer.

Gleichsam als Kompass durch die individualisierten unterschiedlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler sind *nationale Standards* in elaborierter Form außerordentlich nützlich. Die o.a. „Diagnostetests“ in Schweden können durch die Lehrkräfte vom zentralen Qualitätsinstitut (Skolverket) abgerufen werden und werden dort auch ausgewertet. Die Rückmeldung enthält zugleich spezifische Förderhinweise bei evidenten Leistungsschwächen. Gut 90 % aller Lehrenden nutzen dieses Angebot.

5 Zur weiteren Diskussion: Empfehlung 5 der Heinrich-Böll-Stiftung „Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum“, Reihe Beltz Pädagogik 2004

3.2 Die Komplettierung der schulischen Bildungsprogramme

Wie aber fügt sich solch neue Schwerpunktsetzung in das vollständige Bildungsprogramm einer Schule ein? Der organischen Reihung folgend wird sich eine Schule zunächst über das gemeinsame Menschenbild bzw. Schüler- und Lehrerleitbild verständigen, sodann werden die ihr besonders wichtigen übergeordneten Bildungsziele formuliert und verortet. An die nächste Stelle müssen die Basiskompetenzen und der zu verabredende Prozess ihrer Erarbeitung rücken, ergänzt um die weiteren Inhalte des Kerncurriculums. Dann erst folgen die schuleigenen Profilsegmente als besondere Wahlpflicht-Angebote, wie sie z.B. die Struktur der Schülerschaft und des Einzugsbereichs nahe legen, die Elternschaft wünscht oder Lehrpersonen mit besonderen Talenten und Neigungen anbieten möchten. Jeder dieser Lernbereiche kann wiederum spezifische Kompetenzen repräsentieren, die individuell lebenspraktische und bereichernde Bedeutung haben und den Heranwachsenden die Möglichkeit zur vertieften individuellen wie gruppenbezogenen Entfaltung bieten. Sie gewinnen an Intensität und Verankerung, wenn sie ebenfalls als Kompetenzmodelle dimensional und kumulativ strukturiert und erarbeitet werden.

Diese Darstellung mag die Sorge entkräften, Schulen würden künftig unter der Herrschaft von Standards veröden und Schülerinnen und Schüler sollten „standardisiert“, d. h. über einen Leisten geschlagen werden. Eher ist das Gegenteil der Fall. Die Notwendigkeit der Paradigmenwechsel im Kerngeschäft der Schule, dem *je individuell erfolgreichen* Lernen für das Leben, ist unübersehbar: Ohne Zweifel gehen wir einem Ende der „Schule mit beschränkter Haftung“ entgegen, in der Heranwachsende zu oft beschämend unvorbereitet wie man sagt „ins Leben entlassen“ wurden. Offensichtlich müssen wir in verschiedener Hinsicht verstärkt „Haftung“ übernehmen, vor allem, indem die Bildung in deutschen Schulen „vom Kopf auf die Füße gestellt“ wird, wie Wolfgang Böttcher kürzlich formulierte⁶, indem nämlich Sorge getragen wird, dass zunächst *alle* Heranwachsenden die ‚lebensnotwendigen Kompetenzen‘ zuverlässig erwerben, bevor man sich überhebliche Illusionen über die Leistungsfähigkeit der ‚Bildungsnation‘ erlaubt. Ähnlich machte der Soziologe Wolf Lepenies 2002 in einer viel beachteten Rede das bürgerliche „Bildungspathos“ dafür verantwortlich, das mit seiner immer noch andauernden „chronischen Überhöhung des Bildungsbegriffs (...) aus der Philosophie des Idealismus“ der „Erziehungswirklichkeit“ im *segregierenden* Schulsystem grausam gegenüber stehe und bislang den Weg zu Bildungsgerechtigkeit, zivilgesellschaftlicher Entwicklung und Partizipation für alle verstellt habe.⁷

4. Zum Schluss: Der Rhythmus macht's!

Von Bildungsreisenden nach Finnland und Schweden ist vielfach die Erfahrung berichtet worden, wie schon auf den ersten Blick die räumliche und zeitliche Gestaltung des Lernens und Lebens in der Schule faszinieren. Die Atmosphäre von ästhetischer Räumlichkeit, Konzentration und Gelassenheit im fried-

6 W. Böttcher, Vortrag „Bildungsstandards und Schulreform“ beim Bundeselternrat in Donaueschingen am 05.03.05 (Manuskript)

7 Lepenies, Wolf – Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit (2002), unter www.zeit.de/reden/bildung

lichen Miteinander wirkt sinnfällig prägend. Nicht von ungefähr sprechen die Pädagogen dort vom „dritten Erzieher“, dem Schulgebäude, außer den Mitschülern und den Lehrkräften, die ihrerseits gelassene Ruhe und Zuwendung ausstrahlen.

Sicherlich ist ein wesentlicher Grund für die hohe pädagogische Leistung im dort verinnerlichten Menschenbild zu finden, das von gegenseitigem Respekt durchdrungen ist und kein Macht- oder Wertigkeitsgefälle zu kennen scheint: „Eine funktionierende Demokratie muss die Menschen von klein an beteiligen, sie wählen lassen und ihnen Verantwortung übertragen“, sagen die Lehrkräfte. Die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten wird als Anregungsreichtum geschätzt. Und: „Falsche Antworten gibt es nicht; Lehrer müssen herausfinden, wie ein Schüler gedacht hat, wenn er *gerade diese* Antwort gefunden hat“, sagt der oberste Lehrerbildner Finnlands.

Diese pädagogische Praxis erinnert an das Konzept der Rhythmischen Erziehung, einer musikbetonten, reformpädagogischen Richtung. Sie stützt pädagogische Effektivität und psychische Ausgewogenheit in Analogie zur Musik auf die Balance und den rhythmischen Wechsel von Konzentration und Entspannung, Verbindlichkeit und Freiheit, Pflicht und Neigung, Forderung und Unterstützung, Individualität und Gemeinsamkeit. Finnen und Schweden realisieren dieses Prinzip: Anforderungen und konzentrierte Arbeit führen nicht zur Überforderung, weil sie gut strukturiert, immer durch Anerkennung belohnt und von lustbetonten Gestaltungsanteilen abgelöst werden; die Freiheit führt nicht zur Orientierungslosigkeit, weil Regeln und Rituale sie eingrenzen; die Individualisierung nicht zur Vereinzelnung, weil sie mit Gruppen- und Partnerarbeit nach Wunsch und Funktionalität abwechselt. Respekt und Anerkennung werden von Anfang an praktiziert, in Epochen mit besonderen Akzenten vertieft, in Rollenspielen eingeübt. Die Mit-Verantwortung für (schwächere) Kameradinnen und Kameraden ist stets präsent und wird von den Lehrpersonen vorgelebt.

Alles sehr einleuchtende Grundsätze. Sie sind bei uns notorisch reduziert, solange das gegliederte System immer gesonderte Einrichtungen für die Schwächeren bereit hält, denen das gleichberechtigte Mithalten nicht zugetraut oder zugemutet oder ausgleichende Förderung vorenthalten wird.

Ursula Helmke, geb. 1936, Oberschulrätin a.D., vormals Referentin für den Sekundarbereich I beim Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen;
Anschrift: Jachens Flur 4, 28717 Bremen
Email: ursula.helmke@ewetel.net