

---

## Bildungsstandards und ihre Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit

### Vorbemerkung

Bei meinen periodischen Nachforschungen über Bildungsthemen im Internet stieß ich vor einiger Zeit auf den Vortrag von Valentin Merkelbach vom Gesamtschultag des vorigen Jahres mit dem Titel „Bildungsstandards – aber welche?“ Genauso wie ich es auch vertreten hätte, wurde das Vorhaben der Kultusministerkonferenz kommentiert, mit der Einsetzung von Bildungsstandards das deutsche Schulwesen zu verbessern. Ich berufe mich daher auf diesen Vorlauf an Information und wiederhole im Sinne kumulativen Lernens: Bildungsstandards sind sinnvoll und notwendig, wenn sie als *Mindeststandards* ausgewiesen sind, *nicht zur Selektion missbraucht* werden und nach den Gesetzen der *Wissenschaftlichkeit* ausgearbeitet sind - was allerdings bei den vorliegenden noch nicht der Fall ist. Dieses hier vorhandene Basiswissen möchte ich im Folgenden vertiefen.

### 1. Bildungsstandards – aber welche?

Die im Auftrag der KMK eilig erarbeiteten Standards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache, die sich in Qualität und Brauchbarkeit als sehr unterschiedlich erweisen, basieren auf ungleichen Voraussetzungen: Für die 1. Fremdsprache gibt es seit 1997 den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, der schon damals neuere didaktische Leitlinien einführte und an den die Standarderarbeitung unmittelbar anschließen konnte. In Mathematik und Naturwissenschaften dokumentierte die internationale TIMS-Studie<sup>1</sup> 1997 nach langer Zeit erstmals wieder Leistungen deutscher Schüler; die schwachen Ergebnisse führten umgehend zu einem Versuchsprogramm der methodisch-didaktischen Umsteuerung, bekannt unter dem Kürzel SINUS<sup>2</sup>. Vergleichbare Untersuchungen und Impulse gab es für den Deutschunterricht nicht, und seine Standards leiden darunter. Ein ähnlich intensiver Diskurs über das Fach Deutsch scheint gerade erst zu beginnen (ich verweise Interessierte auf das „Symposion Deutschdidaktik e.V.“<sup>3</sup>), hatte aber die vorgelegten Standards noch nicht erreicht.

Als eine entscheidende Schwäche des Unternehmens – ich wiederhole auch dies, um die Bedeutsamkeit zu betonen - ist zu beklagen, dass die KMK entgegen der Empfehlung des Experten-Gutachtens von Klieme u.a.<sup>4</sup> keine schulartübergreifenden *Minimal-* sondern *Regelstandards* mit eingebauten 3 Anspruchsebenen für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet hat, was die Befürchtung aufkommen lässt, sie könnten zur Selektion missbraucht werden. Das ist weiterhin bedauerlich, denn die Verpflichtung von Schulen und Lehrpersonen, ein verbindliches Minimum an Basisqualifikation *mit allen Schülerinnen und Schülern* bis zum Mittleren Schulabschluss zu erreichen, halte ich für die *entscheidende Weichenstellung* in einem Konzept zur Qualitätsentwicklung der deutschen Schule. Dazu gehört natürlich eine entsprechende Lehrerqualifikation für heterogene Lerngruppen. Die Ergebnisse und der Grundsatz der skandinavischen Länder: „Kein Schüler darf zurückbleiben, alle schaffen die (Mindest-) Standards“ geben uns ein Beispiel.

Die nationalen Standards müssen als zentraler Teil in ein notwendiges *Gesamtkonzept zur Qualitätsentwicklung* des deutschen Schulsystems eingeordnet werden, darauf dringt die o.a. Expertise. Ein solches Konzept müsste zunächst ein grundlegendes zeitgerechtes Bildungsverständnis formulieren, das z.B. die Menschenwürde und Kinderrechte, die Hinfüh-

---

<sup>1</sup> Third International Mathematics and Science Study

<sup>2</sup> SINUS: „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, BLK-Programm 2001

<sup>3</sup> Vgl. z.B. die Schriften des Vereins „Symposion Deutschdidaktik e.V.“ [www.deutsch-didaktik.de](http://www.deutsch-didaktik.de)

<sup>4</sup> Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise, BMBF (und KMK) Juni 2003

rung zur aktiven Demokratie und Mündigkeit sowie das individuelle Recht auf optimale Bildung für alle und womöglich das gemeinsame Lernen thematisiert sowie eine neue Balance festschreibt zwischen der obersten politisch-administrativen Verantwortung und derjenigen von Gemeinden und Schulen mit erweiterter Autonomie.

Die Erarbeitung eines solchen Gesamtkonzepts oder auch nur qualitativ befriedigender Standards wird noch geraume Zeit beanspruchen. Dennoch erfordern die Pisa-Ergebnisse, insbesondere die erschreckend große Risikogruppe und die Kopplung der Bildungschancen an den sozialen Hintergrund, kurz: die Bildungsungerechtigkeit, von den Schulen Verantwortungübernahme und schnelleres Handeln, als es Behörden möglich ist. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle auf das für die strategische Diskussion (auch mit Behörden und wegen des H9-Abschlusses) wichtige Rechtsgutachten von Dietze „Zum Recht auf unverkürzten Unterricht und die Funktion von Bildungsstandards“<sup>5</sup>, das der BER in Auftrag gegeben hatte.

## 2. Kompetenzorientierung ist der wichtige Unterbau von Standards.

Dem Untersuchungsdesign von PISA liegt ein Konzept von international abgestimmten *Basisqualifikationen bzw. Basiskompetenzen* zu Grunde, die als unverzichtbar für selbstständiges Lernen und lebensbegleitendes Weiterlernen nach der Pflichtschulzeit gelten. Sie repräsentieren eine pragmatische Grundbildung, die Grundfertigkeiten, Kenntnisse und Verknüpfungen umfasst, wie sie für eine Aufnahme von neuen Informationen und Diskursen, Modellen von Welt und Gesellschaft sowie deren Kommunikation und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen unerlässlich sind. Dies ist das sog. *Literacy-Konzept*.

Seit den enttäuschenden deutschen Ergebnissen steht außer Zweifel, dass die bisherige Steuerung der Schulen durch einen engen „Input“ (Vorgaben wie Lehrpläne, Ressourcen, Frequenzen, *äußere Leistungsdifferenzierung*, Lehrerbildung) dieses notwendige Können nicht gewährleistet, vor allem, weil der Handlungsspielraum vor Ort beschnitten ist und die Verantwortung außerhalb liegt. Da ist die Kunde aus den skandinavischen Ländern nützlich, wie förderlich es sich auf die Entfaltung der Einzelschulen ausgewirkt hat, als die ehemals dort ebenso strenge Reglementierung der Lehrprozesse und Unterrichtsorganisation strikt zurückgenommen wurde und die sog. „Output-Vorgaben“ an ihre Stelle traten. Den Schulen werden jetzt bei viel Gestaltungsfreiheit im Inneren konkret-normative Zielvorgaben gesetzt, deren Erreichen zum Abschluss geprüft wird (Finnland), oder die Vermittlung eines verbindlichen (sparsamen!) nationalen Curriculums kann durch freiwillige Diagnostetests regelmäßig kontrolliert werden, bevor der zentrale Abschlusstest absolviert wird (Schweden). Die Lehrkräfte, auf deren Auswahl und hervorragende Ausbildung allerdings größter Wert gelegt wird, und die Lernenden haben nach der Umstellung selbst die Verantwortung für gute Lernergebnisse und Transparenz übernommen und entwickelten mit Fantasie und Engagement ihre Schule und ihre Bildung. Eine enge Zusammenarbeit mit allen Angehörigen der Schulgemeinschaft und der Gemeinde sichert seither eine ständige dynamische Weiterentwicklung.

Das zitierte Klieme-Gutachten schließt an das Literacy-Konzept von PISA an und empfiehlt, zukünftig ein verlässliches kumulatives Lernen an *Kompetenzmodellen* auszurichten. Diese Modelle entfalten (in Kooperation von Lernpsychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik) die grundlegenden Kompetenzen in vertikalem Stufenaufbau und horizontalen Dimensionen. Sie können als messbare Leistungserwartungen beschrieben und in einem Pool von Testaufgaben exakt operationalisiert werden. Mit ihrer Hilfe kann dann der Leistungsstand von Schülergruppen zu bestimmten Zeitpunkten zuverlässig gemessen und altersgemäß eingeordnet werden. Individuell wird eine Diagnose über spezifischen Förderbedarf möglich, der Einsatz zur Selektion jedoch wäre Missbrauch, da Standards der Systemverbesserung dienen sollen und auf die große Zahl an Probanden zielen.

Von herkömmlichen schulartspezifischen Lehrplänen, die im gegliederten System fest um-

---

<sup>5</sup> Dietze, Lutz Prof. Dr. - Mai 2004, Rechtsgutachten im Auftrag des Bundeselternrats (BER)

rissene Lerneinheiten, Lernziele und Methoden auflisten und sie gleichmäßig an vermeintlich homogene Klassen innerhalb der vorgesehenen Lernzeit zu übermitteln vorschreiben, unterscheiden sie sich erkennbar durch die Konzentration auf zentrale Kompetenzbereiche *für alle Schüler* und eindeutig gegliederte, messbare Entwicklungsschritte bei relativ offener individueller Lernzeit.

Der kompetenzorientierte Wissens- und Könnenserwerb muss - so lehren uns die PISA-erfolgreichen Staaten - in einem Kontext von individueller und eigenverantworteter, positiv unterstützter Arbeit der Lernenden zu ihrem „Eigentum“ werden können. Dann führt es zu zwar individuell unterschiedlich weit entwickelten aber stabilen Kompetenzen.

Wohlgemerkt: 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 und gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar ist. Er muss in der Lern-Gegenwart als nützlich und sinnvoll erlebt werden und *zukünftige Lernaufgaben erschließen* können.

Jenseits dieses stringent zielgerichteten Minimum-Komplexes, der auf die Basiskompetenzen und Standards ausgerichtet ist, bedarf es in jeder Schule des umfassendem Bildungsauftrags wegen natürlich der komplementären Inhalte, die zu einem Teil wahrscheinlich in zukünftigen Kerncurricula festgelegt werden, zum anderen von jeder Schule individuell hinzugefügt werden müssen, 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 –

#### 3.1 Drei Paradigmenwechsel

Die angedeuteten Prozesse des notwendigen Umdenkens werden für manche Schule fundamental sein und können effektiv nur in der kollegialen Gruppe gemeistert werden. Daher ist eine enge Kooperation der Fach- und Jahrgangsteams angezeigt und eröffnet vielleicht eine neue Dimension schulischer Konzeptarbeit und Selbstvergewisserung. Schulen müssen den je für sich selbst wichtigsten Ansatzpunkt finden, an dem die Identifikation mit den bevorstehenden drei Paradigmenwechseln anknüpft. Zur Auswahl stehen

a) Die Lehrkräfte übernehmen die Verantwortung für die bestmögliche individuelle Förderung aller Lernenden, einschließlich der Erreichung von - notfalls selbst bestimmten - Mindeststandards auch durch die schwächsten Schüler/innen; Stichwort: „keiner darf zurückbleiben“; Klassenwiederholungen und Abschulung werden durch Förderung ersetzt.

b) Der Perspektivenwechsel auf die Individualisierung und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler als unterschiedlich lernende und ihr Lernen mitgestaltende Subjekte des Bildungsprozesses; der Frontalunterricht wird zur Ausnahme. Und

c) Die Neugliederung und -organisation des gesamten Bildungsprogramms in der eigenen Schule.

Dieses umfangreiche Paket soll und darf keine Angst machen, es ist ein Programm über Jahre, bei vielen bereits begonnen - aber ein Anfang ist für alle unerlässlich.

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“. Das könnte z.B. unter Punkt a) die Erarbeitung eines neuen Förderkonzepts für die an der Schule spezifisch benachteiligten Schüler sein, etwa die Gründung einer mehrsprachigen Theatergruppe mit einem externen (türkischen?) Regisseur; unter b) vielleicht der Portfolio-Gedanke, mit dem die Schülerinnen und Schüler noch in diesem Halbjahr beginnen,

wichtige Ergebnisse ihrer schulischen Arbeit zu dokumentieren, beide Vorschläge bedeuten: die „Entwicklung an den Stärken ansetzen“. Die Umstellung auf individuell weiterführendes 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.

### 3.2 Das Literacy-Konzept und die Kompetenzorientierung

Für diese Aufgabe ist curricular und didaktisch erhebliche Theoriearbeit zu investieren, wofür die Schulen die Hilfe der Landesinstitute in Anspruch nehmen sollten, aber auch die eigenen Fachkonferenzen gefragt sind. Sind es bislang die als „Kernfächer“ apostrophierten drei Bereiche, zu denen vorläufige Standards vorliegen, werden schon in Kürze die Naturwissenschaften, danach Gesellschaft/ Politik folgen. Diese 5 Bereiche beinhalten den harten Kern der lebensbegleitenden Qualifikationen und werden auch in den kommenden Pisa-Wellen eine Rolle spielen. Zu Beginn meiner Ausführungen habe ich zwei Quellen für die didaktische Umsteuerung in der ersten Fremdsprache und Mathematik benannt, den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und das SINUS-Projekt, dem inzwischen SINUS-Transfer gefolgt ist. Sie können als didaktische Gerüste für das jeweilige Literacy-Konzept genutzt werden und weisen – wie auch die PISA-Aufgaben zu diesen Fächern im Internet - die zu bevorzugenden Aufgabenformate aus. Wichtig ist immer, eine radikale Konzentration aller bisherigen Inhalte auf den später anschlussfähigen Bildungsextrakt herauszuarbeiten und ihn kumulativ zu gliedern, so dass die Lernenden ihn sich verlässlich und gestuft aneignen können. Die hessischen (Beatenberg-) Kompetenzraster scheinen den richtigen Weg zu weisen.

Am schwierigsten stellt sich die Aufgabe im Fach Deutsch dar, weil – wie oben ausgeführt – weder die ausgewiesenen Kompetenzen bzw. Standards noch die Beispielaufgaben bisher qualitativ ausreichen. Es gilt zu beachten, dass ‚Literacy‘ nicht ‚Literatur‘ bedeutet, sondern abgeleitet von ‚literacy=Lettern‘ das elementare Buchstabieren-Lernen eines jeden Fachs. Daher ist der komplette Kanon der literarischen Formen trotz der Aufnahme in die Standards der KMK mitnichten ein Basisziel. Besser können bislang die PISA-Aufgaben sowie Beispiele aus Berlin und NRW als Vorlagen genutzt werden. Denn im Sinne des Literacy-Konzepts muss im Deutschen besonders deutlich auf die Basisqualitäten einer ausgefeilten Kommunikations- und Lesekompetenz reduziert werden. Das bedeutet die vorrangige Ausdifferenzierung von Ausdrucks- und Verstehenskompetenz, mündlich und schriftlich; Sprachumfang und Sprachbewusstheit – vor allem auch interkulturell - und die einschlägigen Fächer-Sprachen sind zu schulen. Zum Letzteren müssen alle Fachlehrkräfte sich einbeziehen lassen. Um sozial Benachteiligten den Anschluss zu sichern und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, müssen hier Standards besonders präzise und anspruchsvoll formuliert werden (sog. *harte* Standards), damit dem Förderanspruch Nachdruck verliehen wird. Die bisherigen Standardformulierungen wie „angemessene Sprache“, „zunehmend sicherer formulieren“ u.Ä. bilden überhaupt keinen Maßstab und öffnen subjektiver Beurteilung Tür und Tor. - Auf diese Weise zunächst zurückgestellte bisherige Inhalte des Faches Deutsch können einen anderen Ort bekommen, in individuellen Zusatzaufgaben oder im Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich.

(Zur Vertiefung dieser Diskussion über „Fundamentum und Additum“ der Fächer empfehle ich die Lektüre des Buches „Selbstständig lernen“ bzw. der 5. der darin enthaltenen ‚Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung‘<sup>6</sup>.)

---

<sup>6</sup> Selbstständig lernen – Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Beltz Verlag 2004

## 6. Die Komplettierung der schulischen Bildungsprogramme

Wie aber komplettiert sich die neue Schwerpunktsetzung zum vollständigen Bildungsprogramm einer Schule? Der organischen Reihung folgend wird sich eine Schule zunächst über ihr gemeinsames Menschenbild bzw. Schüler- und Lehrerleitbild verständigen. Durch Demokratie- und Friedenserziehung, Verantwortung für sich und die Anderen, Schule gegen Rassismus - und Weiteres werden die ihr besonders wichtigen übergeordneten Bildungsziele zur Geltung gebracht. An die zweite Stelle müssen die Basiskompetenzen und der verarbeitete 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. Hier haben Programmteile wie besondere Fremdsprachen, Kreativität, Ästhetik und Künste, Natur und Technik, Interkulturalität oder „die bewegte Schule“ usw. ihren Gestaltungsraum und können akzentuiertes Bildungsprogramm und Attraktivität ausstrahlen. Jeder dieser Lernbereiche steht wiederum für spezifische Kompetenzen, die individuell lebenspraktische Bedeutung haben und Schüler/innen die Möglichkeit zur vertieften individuellen wie gruppenbezogenen Entfaltung bieten. Sie gewinnen an Intensität und Verankerung, wenn sie ebenfalls als Kompetenzmodelle kumulativ strukturiert und erarbeitet werden.

Aus dieser Darstellung werden manche Anwesende pure Selbstverständlichkeiten entnehmen. Sie sind zu beglückwünschen, denn sie werden die Sorge nicht haben, Schulen würden künftig veröden und Schülerinnen und Schüler sollten „standardisiert“, d. h. über einen Leisten geschlagen werden, wie manche befürchten. Aber 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. Denn „Haftung“ müssen wir offensichtlich in verschiedener Hinsicht dringend übernehmen, vor allem, indem die Bildung in deutschen Schulen „vom Kopf auf die Füße gestellt“ wird, wie Wolfgang Böttcher (GEW) kürzlich formulierte, nämlich zunächst alle Heranwachsenden die lebensnotwendigen Kompetenzen zuverlässig erwerben, bevor man sich überhebliche Illusionen über die ‚Bildungsnation‘ erlaube. Der Soziologe Wolf Lepenies machte 2002 in einer viel beachteten Rede das bürgerliche „Bildungspathos“ dafür verantwortlich, das mit seiner 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.<sup>7</sup>

## 6. Die Organisation des Lernens und Lehrens

...stellt ein Kapitel dar, das so vielgestaltig und differenziert je nach den Rahmenbedingungen ist, dass es weder mit seinen Problemen noch in seinen positiven Möglichkeiten überschätzt werden kann. Ich kann es auch deshalb hier nur exemplarisch anreißen. In der Praxis sind die einzelnen Parameter Menschen, Räume, Zeit, Sozialformen, Methoden und Material miteinander verflochten und wirken aufeinander ein, wie ich an einem konkreten Schulbeispiel skizzieren möchte.

Wir alle wissen, dass ein zerrissenes Lernen im 45-Minutentakt verderblich ist; warum sollte es nicht auf der Stelle beendet werden? Notfalls lassen sich Zeitanteile umrechnen, so lange feste Stundentafelvorgaben bestehen. Und wieder gilt: Kleine, entschiedene Schritte, weiter Zielhorizont.

Eine kooperative Schule in Bremen begann vor etlichen Jahren mit einem Stundenband „Projektlernen“ in den Jahrgängen 5 und 6 in den beiden ersten Stunden jedes Schultages, um das zerrissene Lernen nach einem engmaschigen Stundenplan zu beenden. Jeweils der ganze Jahrgang entschied sich für Themen von ca. 4 Wochen Dauer, in die Stundenanteile der inhaltlich beteiligten Fächer eingingen. Nach Möglichkeit wurden der personalen Bindung

---

<sup>7</sup> Lepenies, Wolf – Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit (2002), unter [www.zeit.de/reden/bildung](http://www.zeit.de/reden/bildung)

wegen die Klassenlehrer/innen durchgehend eingesetzt, die ja gleichzeitig unterschiedliche Zweifächer vertraten, und alle Klassentüren geöffnet, um Austausch und Kooperation von Schüler/innen und Lehrkräften – auch schulartübergreifend - zu ermöglichen. Einstieg und Schlusspräsentation der Arbeit wurden immer im Plenum gestaltet, die Bearbeitung durfte individuell bis klassenübergreifend in Gruppen erledigt werden. - Inzwischen ist die ganze Schule mit gut 1000 Schülern längst komplett in Projektbänder zeitlich und inhaltlich gegliedert, Gebäudeflügel wurden aus dem starren Klassenraum-/Fachraumschema in differenzierte Funktionsräume überführt, das Zeitraster völlig neu rhythmisiert, und die Schule steht vor der Umwandlung in eine integrierte Gesamtschule, weil sich die H-/ R-/Gy-Gliederung als absolut dysfunktional erwiesen hat.

Ähnlich könnte die Entwicklung bei konsequent kompetenzorientiertem Lernen verlaufen. Das individuelle und in Kleingruppen stattfindende Arbeiten führt z. B. auch die äußere Fachleistungsdifferenzierung ad absurdum - wenn nicht die Vorschriften schon in Folge der standardbezogenen Abschlüsse ohnehin aufgehoben werden sollten.

## 6. Zum Schluss: Rhythm is it!

Von Bildungsreisenden nach Finnland und Schweden ist inzwischen 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 friedlichen 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 wichtiger Grund für die hohe pädagogische Leistung im dort verinnerlichten Menschenbild zu finden, das von gegenseitigem Respekt durchdrungen ist und kein Machtgefälle zu kennen scheint: „Eine funktionierende Demokratie muss die Menschen von klein an beteiligen, sie wählen lassen und ihnen Verantwortung übertragen“, sagen die Lehrkräfte. 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.

Mir kam bei der Besichtigung dieser so wirksamen pädagogischen Praxis das Konzept der Rhythmischen Erziehung in den Sinn, einer musikbetonten, reformpädagogischen Richtung. Sie hatte (oder hat noch?) ihren Hauptsitz in Stuttgart und 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 immer durch Anerkennung belohnt werden und von lustbetonten Gestaltungsanteilen abgelöst werden; die Freiheit führt nicht zur Orientierungslosigkeit, weil Regeln und Rituale sie eingrenzen; die Individualisierung nicht zur Vereinzelung, weil sie mit Gruppen- und Partnerarbeit – oder Unterstützung - 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 Kameradinnen und Kameraden ist stets präsent und wird von den Lehrpersonen vorgelebt. - Eigentlich alles sehr einleuchtende Grundsätze, warum nur sind sie bei uns so häufig verschüttet? Werden uns Ganztagschulen helfen, die Schulen zu wohnlichen Stätten zu machen, in denen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern gern arbeiten und leben?

Wer jetzt im Zweifel ist, diese Grundsätze im eigenen pädagogischen Handeln umsetzen zu können, weil seine/ ihre Schule „so nicht ist“ und die eigenen Schülerinnen und Schüler „so nicht funktionieren“, der sollte sich den Film „Rhythm is it“ ansehen. Er stellt die Präsentation eines Projekts der Berliner Philharmoniker unter Simon Rattle mit Berliner Oberschulklassen, vornehmlich Hauptschülern und –schülerinnen, dar, die ‚Le Sacre du Printemps‘ von Stravinsky tanzen. Er wird ihm /ihr „das Funktionieren“ und den Rhythmus der Jugendlichen zeigen und Mut machen für neue Wege.