

**Bildung und Erziehung:  
Bewährungsprobe  
für die Demokratie**

- 4 Vorwort**  
*Ludwig Theodor Heuss und  
Antoinette Cherbuliez*
- 6 Begrüßung**  
*Sabine Leutheusser-Schnarrenberger*
- 10 Kolloquium**  
*Gesprächsrunde*
- 46 Porträts der Schulen**  
*Reinhard Kahl*
- 63 Porträt Andreas Schleicher**  
*Reinhard Kahl*
- 67 Essay**  
*Reinhard Kahl*
- 91 Aufruf für einen Verbund  
reformpädagogischer Schulen**
- 100 Teilnehmer des Kolloquiums**
- 103 Die Theodor-Heuss-Stiftung in Kürze**
- 105 Ausschreibung**
- 106 Freundeskreis**
- 107 Preisträger und Medaillempfänger**
- 114 Impressum**

Liebe Freunde der Theodor-Heuss-Stiftung, am 12. April 2003 wurde in Stuttgart der 38. Theodor-Heuss-Preis unter dem Motto »Bildung und Erziehung – Bewährungsprobe für die Demokratie« an den internationalen PISA-Koordinator bei der OECD, Dr. Andreas Schleicher, verliehen. Mit ihm erhielten sechs Schulen eine Theodor-Heuss-Medaille. Tags zuvor, am 11. April 2003, hatte die Theodor-Heuss-Stiftung zu einem Kolloquium zu Ehren der sechs ausgezeichneten Schulen eingeladen. 100 Personen waren gekommen, um mit ihnen und dem Preisträger eine Diskussion über die Möglichkeiten zu führen, wie Schulen entgegen aller bürokratischer und methodischer Einengungen, die wohl trotz PISA das deutsche Bildungssystem erst einmal weiter prägen werden, für ihre Schüler Freiräume zum eigenverantwortlichen und auf das Leben vorbereitenden Lernen schaffen und damit eine Bildungsreform »von unten« anstoßen können.

Das von Christian Petry moderierte Kolloquium ist hier fast ungekürzt wiedergegeben, um es in seiner Tiefe und Lebendigkeit zu zeigen. Den Einstieg gab der Publizist Reinhard Kahl mit »Gewebeprobe« der sechs Schulen, die er besucht hat. Seine Portraits über den Preisträger und die Schulen sind im Anhang abgedruckt, zusammen mit einem kritischen Essay über unser Bildungssystem.

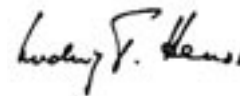
In sechs Gesprächsgruppen, die um die Schulen gebildet wurden, wurde dann für die Plenumsdiskussion herausgearbeitet, was von ihnen zu lernen ist. Im Anschluss stellte Dr. Wolfgang Harder von der LEH-Vereinigung den »Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen« des Arbeitskreises »Blick über den Zaun« vor. In ihm ist zusammengefasst, was nach zehnjährigem Meinungs- und Erfahrungsaustausch seiner Teilnehmer eine gute Schule ausmacht. Auch der »Aufruf« befindet sich im Anhang.

Diese Schulen haben lange vor PISA schon versucht, neue Wege zu beschreiten und zu erproben; nachdem ihnen klar geworden war, dass die notwendigen Reformen nicht wie erhofft von oben kommen. Sie haben Initiative und Mut bewiesen und mussten viel Kraft aufbringen, weil schon die kleinste noch so vernünftige Veränderung auf Gegnerschaft in der Bürokratie trifft. Es kommt also nun darauf an, möglichst viele Schulen zu mobilisieren, die bereit sind, die Reformbewegung mit

auf den Weg zu bringen. Und es braucht einen breiten und systemisch verankerten Ansatz, in dem die Persönlichkeitsentwicklung gleichwertig neben der Vermittlung der kognitiven Kompetenzen steht, so wie er in dem »Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen« beschrieben ist.

Dr. Andreas Schleicher bestätigte aus seiner Sicht die Richtigkeit eines solchen Vorgehens. Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und transparente Bildungssysteme – national und international – sind eine Grundvoraussetzung für die individuelle Unterstützung von Lernpfaden und Bildungswegen. Dass das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland bisher nicht eingelöst wird, haben die Ergebnisse der ersten PISA-Studie gezeigt. Der Umbau des deutschen Bildungssystems ist also dringend. Das Ziel muss eine Schule sein, die alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt wahrnimmt, sie nach ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten fördert und die es ihnen ermöglicht, gleichzeitig soziale Kompetenzen und demokratisches Verhalten einzuüben.

In der Diskussion wurde an die Theodor-Heuss-Stiftung der Wunsch herangetragen, Hilfestellung zu geben, um die Notwendigkeit des Erfahrungsaustausch zwischen möglichst vielen Schulen deutlich zu machen und professionelle Formen der Vermittlung zu entwickeln. Diesen Wunsch greift die Theodor-Heuss-Stiftung gerne auf. Sie will befreundete Stiftungen zusammenbringen, die sich an der Organisation und Finanzierung einer Tagung mit 30 Schulen im Jahr 2004 beteiligen, von der die Bildung eines oder mehrerer solcher Schulnetzwerke ausgehen soll.



Dr. Ludwig Theodor Heuss  
Vorsitzender



Antoinette Cherbuliez  
Geschäftsführerin

Stuttgart, im Dezember 2003



**M**eine Damen und Herren, ich freue mich sehr, dass ich Sie zu unserem Kolloquium begrüßen kann. Dieses Kolloquium führen wir im Rahmen der 38. Preisverleihung unserer Stiftung zu Ehren der sechs Schulen, die unsere diesjährigen Medaillenträger sind, durch. Und dieses Kolloquium ist ein Novum. Zum ersten Mal machen wir am Vortag der Preisverleihung eine Zusammenkunft, schaffen eine Plattform, um uns intensiv mit dem, nach Auffassung der Theodor-Heuss-Stiftung, im Moment wichtigsten Thema in Deutschland zu befassen, nämlich dem überfälligen bildungspolitischen Aufbruch. Und deshalb freue ich mich sehr, ganz herzlich zu begrüßen:

die Schulleiterinnen und -leiter, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler der sechs von uns für eine Medaille ausgewählten Schulen,  
 von der Französischen Schule in Tübingen,  
 vom Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna,  
 von der Heinrich-von-Stephan-Oberschule in Berlin,  
 von der Jenaplan-Schule in Jena,  
 von der Martin-Luther-Schule in Herten  
 und der Max-Brauer-Schule in Hamburg.

Besonders freue ich mich, dass zusammen mit den Vertreterinnen und Vertretern dieser sechs Schulen unser diesjähriger Theodor-Heuss-Preisträger, Herr Dr. Andreas Schleicher, Koordinator bei der OECD – der PISA-Mann – heute hier ist und zusammen mit uns diskutiert. Und ich freue mich auch sehr, dass Sie Ihren Vater mitgebracht haben, Herrn Prof. Dr. Kurt Schleicher, den Erziehungswissenschaftler. Also, es ist doch in der Familie. Herzlich willkommen.

Und ich freue mich, dass auch einige Vertreter der städtischen Schulträger hier sind, Herr Jürgen Wissenbach und Herr Gert Knödler vom staatlichen Schulamt Reutlingen sowie Herr Kieser, Bürgermeister von Brackenheim und Herr Ulbig, Oberbürgermeister von Pirna. Er hat den weiten Weg nach Stuttgart nicht gescheut und dokumentiert damit das Interesse an seiner Schule, die ausgezeichnet wird.

Aber besonders schön ist es, dass Sie, liebe Frau Hamm-Brücher, heute hier sind, denn ohne Sie gäbe es die Stiftung nicht. Ohne Sie gäbe

es auch nicht über viele, viele Jahre hinweg, die Anstöße zur Bildungspolitik, die zum Teil heute immer noch auf Bundes- und auf Landesebene diskutiert werden und immer noch berechtigte Forderungen sind. Selbständigkeit von Schulen, mehr Freiraum und Freiheit für Schulen, das war schon immer ein Credo von Ihnen, liebe Frau Hamm-Brücher. Sie haben auch entscheidend im Vorfeld mitgewirkt, als es um die Auswahl des Preisträgers und der Schulen ging.

Die Mitglieder der Theodor-Heuss-Stiftung, die Mitglieder aus Vorstand, Kuratorium und Freundeskreis sowie der Kreis der ehemaligen Preis- und Medaillenträger unterstützen uns in unserer Arbeit und viele von ihnen sind heute hier. Besonders begrüße ich Herrn Professor Hartmut von Hentig und Herrn Professor Andreas Flitner. Und ich freue mich sehr, dass auch einige Stipendiaten der Theodor-Heuss-Stiftung und Teilnehmer an unserer »Zukunftswerkstatt«, mit der wir im letzten Jahr begonnen haben uns mit den Themenschwerpunkten für die Theodor-Heuss-Stiftung zu beschäftigen, hierher zu diesem Kolloquium gekommen sind.

Nun darf ich Ihnen die Personen vorstellen, die heute diesen Nachmittag entscheidend mitgestalten:

Herrn Reinhard Kahl, der sich als Publizist seit Jahren mit dem Thema Bildung befasst, das durch PISA – wieder einmal – in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Er hat alle 6 Schulen besucht und Herrn Schleicher verschiedentlich interviewt. Unter anderem veröffentlichte er einen Artikel in der Zeit, der mit dazu beigetragen hat, dass der Vorstand der Theodor-Heuss-Stiftung Herrn Schleicher als diesjährigen Preisträger vorgeschlagen hat. Herr Kahl wird uns in seiner Einführung unter anderem auch seine Eindrücke von den sechs Schulen und ihre Besonderheiten schildern.

Dann darf ich begrüßen und Ihnen vorstellen: Herrn Dr. Wolfgang Harder, Leiter der Vereinigung deutscher Landerziehungsheime. Gemeinsam mit anderen hat er im Arbeitskreis »reformpädagogische Schulen« einen Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen verfasst und er wird ihn hier erstmals vorstellen. Die Moderation des heutigen Nachmittags hat Herr Christian Petry. Er ist Geschäftsfüh-

rer der Freudenberg Stiftung und auch Mitglied unseres Vorstandes, ein krisenfester und sehr erfahrener Moderator. Und damit spiele ich auf die Tatsache an, dass sich für heute sehr viel mehr, doppelt so viele Personen wie erwartet, angemeldet haben und deshalb haben wir das Programm leicht verändert.

Erlauben Sie mir noch einige ganz wenige Worte zur Theodor-Heuss-Stiftung. Sie ist eine überparteiliche Stiftung zur Förderung der politischen Bildung und Kultur. 1964 wurde sie von Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher gegründet, um im Andenken an den ersten Bundespräsidenten, Theodor Heuss, beispielstiftendes Bürgerengagement zu fördern, zu Zivilcourage und Toleranz zu ermutigen und junge Menschen zu unterstützen, die sich gegen Missstände und Unrecht und vor allem für positive gemeinwohlorientierte Ziele einsetzen. Unsere Demokratie durch bürgergesellschaftliches Engagement zu stärken und gegen Gefährdungen stabiler zu machen, ist eines unserer Anliegen. Was liegt da näher, als sich Bildung, politische Bildung und Kulturförderung auf die Fahnen zu schreiben? Den ersten Theodor-Heuss-Preis erhielt der Philosoph Georg Picht im Jahr 1965 für sein Eintreten für eine schon damals als dringend notwendig angesehene grundlegende Bildungsreform. Und 38 Jahre später stehen wir nicht etwa wieder, sondern eigentlich immer noch vor derselben Aufgabe.

Das Motto von 1965 hieß »Vom rechten Gebrauch der Freiheit«. Dieses Motto ist heute sehr aktuell. Haben wir doch gerade gelernt, dass ein Land wie Finnland seine guten Erfolge bei PISA zu einem wesentlichen Teil dem Umstand zu verdanken hat, dass die Schulen von der Kultusbehörde mit dem notwendigen Freiraum ausgestattet werden, damit sie ihre Schüler eigenverantwortlich zu den verschiedenen Abschlüssen führen können. Vor diesem Hintergrund haben Vorstand

und Kuratorium der Theodor-Heuss-Stiftung den diesjährigen Preis, unseren 38., Herrn Dr. Andreas Schleicher, – und Sie werden ihn, soweit das nicht schon der Fall ist, heute Nachmittag persönlich kennen lernen – zuerkannt. Mit seiner Arbeit als internationaler PISA-Koordinator bei der OECD hat er in Deutschland eine breite und anhaltende Debatte über Bildung angestoßen. Die PISA-Studie ist lediglich als Instrument zu sehen, um die Bildungsstrukturen, Bildungspolitik und auch Bildungspraxis aufzubrechen. Mit Hilfe der Studien sollen Versäumnisse aufgedeckt, deren Umsetzung eingefordert und Konsequenzen gezogen werden. Gerade das will auch die Theodor-Heuss-Stiftung mit ihrer diesjährigen Preis- und Medaillenverleihung erreichen. Die Verleihung der Medaillen ist integraler Bestandteil des diesjährigen Theodor-Heuss-Preises. Aus 20 eingereichten Vorschlägen hat eine vom Kuratorium eingesetzte Kommission sechs Schulen ausgewählt. Es waren nicht die deutschlandweit bekannten und zu Recht immer wieder öffentlich anerkannten Leuchttürme unseres Schulwesens, wie die Bielefelder Laborschule oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, sondern es sind eine Reihe anderer guter, auszeichnungswürdiger Schulen. Sie werden uns jetzt von Herrn Kahl vorgestellt und ich freue mich, dass wir damit unserem diesjährigen Motto »Bildung und Erziehung: Bewährungsprobe für die Demokratie« praktische Anschauungsbeispiele geben, denn, Sie merken, meine Damen und Herren, für uns ist PISA nur der Anlass, über Bildung zu diskutieren, über den Auftrag von Bildung und Erziehung in unserer Gesellschaft, in der Schule, aber auch im vorschulischen Bereich, darauf hat Herr Schleicher in vielen Äußerungen und Bewertungen immer wieder hingewiesen. Vielen Dank.



Christian Petry



Otto Herz

## Kolloquium

### Christian Petry:

PISA hat die öffentliche Aufmerksamkeit auf notwendige Teile der Schulreform gelenkt. Sie liegt nur auf dem, was man kognitive Entwicklung nennen kann oder Förderung der kognitiven Kompetenzen. Das Ganze der notwendigen Reform wird selten diskutiert und bleibt im Schatten. Morgen erhalten einige Schulen unter uns eine Medaille der Theodor-Heuss-Stiftung. Wir wollen damit stellvertretend für viele andere Schulen auszeichnen, die sich unermüdlich und unverdrossen bemühen sich weiterzuentwickeln und sich gewissermaßen auf eigene Faust um die Schulreform bemühen. Die Theodor-Heuss-Stiftung zeichnet diese Schulen aus in der Hoffnung, dass das Ganze der notwendigen Reform sichtbar gemacht werden kann, wenn man diese Schulen betrachtet. In der kommenden Stunde wollen wir mit den Vertretern dieser ausgezeichneten Schulen sprechen. Wir teilen uns deswegen in Gruppen. Danach wollen wir zusammentragen, was wir erfahren haben. Ich hoffe, dass viel Licht auf diejenigen Teile der Reformbemühungen fallen wird, die man zur Zeit zu wenig im Blick hat. Ich habe einige Personen gebeten, uns nach dem Gespräch zu berichten.

Die erste Schule war die Heinrich-von-Stephan-Oberschule und übernommen hat es nolens volens Otto Herz, ein paar Sätze zu sagen:

### Otto Herz/Heinrich-von-Stephan-Oberschule:

Ich versuche mal das, was ich hier systematisch bemerkt habe. Es gibt Außenfaktoren für diese Schule. Es war von herausragender Bedeutung, dass sie aus dem Status der reinen Hauptschule herausgekommen ist und Haupt-Realschule geworden ist, mit dem Haupteffekt, dass sie eine größere Leistungsbreite in allen Klassen hat. Zweiter Außenfaktor: Sie kümmert sich sehr darum, welche Lebenschancen, welche Berufschancen die Schüler nach der Schulzeit haben, was sich auf die Lernbereitschaft nach innen sehr auswirkt. Und wenn ich es

richtig verstanden habe, haben von den Abgangsschülern jetzt vier Monate vor Ende der Schulzeit etwa 25 % der Schülerinnen und Schüler eine Lehrstelle fest. Dann gibt es Binnenfaktoren.

1. Eine hohe Zuwendung der Erwachsenen zu den Kindern. Ausdrück davon, zwei Lehrerinnen und Lehrer betreuen 16 - 17 Stunden jede Woche eine Klasse. Und die haben dann alle Deutsch und Mathematik, also in der Schulkultur zwei zentrale, wichtige Fächer.

2. Hohe Disziplin, sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, wie bei den Lehrerinnen und Lehrern.

3. Hohe Aufmerksamkeit auf den Lernzuwachs, wobei der nicht in Noten interessiert, sondern interessant ist der individuelle Lernfortschritt, vielleicht etwas, was sich wenige vorstellen können, Klassenarbeiten werden individuell geschrieben und nicht dienstags in der dritten Stunde kollektiv für alle.

4. Damit der Lernfortschritt erfahrbar wird, gibt es systematisches Training in Deutsch und Mathematik, sodass wirklich die Einzelnen über die Zeit hinweg merken, es geht mit meinen Fähigkeiten voran.

5. Hohe Verantwortungsübertragung kam zum Ausdruck in den Schülerprojekten, in denen alle Schülerinnen und Schüler sind. Sie müssen Außenaufträge marktfähig bewältigen, aber auch, habe ich für mich notiert, hohe Verantwortung. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sind morgens um sieben in der Schule, obwohl die Lehrerinnen und die Lehrer noch nicht dort sind.

Es gibt zwei Enttäuschungen:

1. Kaum Kooperation mit anderen Schulen: je näher die Schule ist, desto größer ist der Abstand.

2. Es gibt fast keinen Kontakt zu Hochschulen, obwohl denen Angebote gemacht worden sind, die Schule zu unterstützen.





Christel Grünenwald



Friederike Lenssen

### **Christel Grünenwald/Jenaplan-Schule:**

Ich habe nur zwei oder drei Sachen: Ich fand sehr beeindruckend, dass jemand gefragt hat, wie es denn mit der Schulangst sei. Die Schülerinnen sagten, es gäbe wenig Schulangst und sie führen es auf diese jahrgangsübergreifenden Gruppen zurück. Das heißt, man fragt nicht bei allem den Lehrer, sondern es sind eigentlich die Geschwister, die anderen Schüler, die man fragen kann und deshalb hat man auch weniger Angst. Für mich sehr interessant, diese jahrgangsübergreifenden Klassen, die Herr Kahl auch schon erwähnt hatte. Dann fand ich ein ganz tolles Bild, dass eine Schule es schafft, in zwei Tagen umzuziehen und zwar weil die Eltern mithelfen. Das müssen Sie sich mal vorstellen, was das bedeutet, in zwei Tagen eine Schule umziehen zu können. Was da an Kooperation oder an wirklicher Zusammenarbeiten möglich sein muss, dass das in zwei Tagen passiert. Und eine weitere Sache, dass eben Leistung nicht nur von der Bewertung der Lehrerin oder des Lehrers abhängt, sondern durch die Selbsteinschätzung der Schüler. Das ist auch ein ganz wichtiges Element der Jenaplan-Schule.

### **Friederike Lenssen/Max-Brauer-Schule:**

Ich beziehe mich auf das Profil der Oberstufe. Das Besondere, was die Jugendlichen sofort gesagt haben: »das ist wie eine Klasse in der Oberstufe«. Da sind immer alle zusammen und parallel dazu haben dann die Lehrkräfte das pädagogisch erklärt, indem sie sagten, es ist thematisch so, dass die Leistungskurse gemeinsam an einem Thema arbeiten und fächerübergreifend arbeiten. Das heißt, dieses Beziehungsgeflecht, das in den Profilen entsteht, entsteht auch über den Erwachsenen, die da miteinander in der gleichen Profilschiene arbeiten. Das fand ich ziemlich interessant. Es ging dann noch um die Bewertung. Die Bewertung wird erreicht, indem die Jugendlichen Gewichte bekommen und was für mich interessant war, dass die Schülerinnen gesagt haben, jedes Mal in der Mitte vom Semester wollen wir eine Be-

urteilung haben, sowohl von den Mitschülern als auch von den betreuenden Lehrkräften. Also, dieser Wunsch nach mehr als nur einer Punktbewertung, das fand ich sehr spannend.

### **Cordula Müller/Martin-Luther-Schule:**

Es ist eine Hauptschule. Und was mich am meisten beeindruckt hat, was als wichtigster Punkt herausgearbeitet wurde, ist die Verwurzelung in der realen Welt. Das wurde in allen möglichen Punkten, die genannt wurden, deutlich. Schule ist heute oft abgehoben und die Lehrer mit ihrem Theoriewissen befinden sich auf einer Ebene, auf der sie die Schüler nicht abholen können. Die Schule hier hat es geschafft, mit ihren Praxisprojekten die Schüler zu erreichen. Sie haben sehr viele Projekte, wie z.B. den Bau einer Regenwassersammelanlage oder irgendwas etwas und haben die Erkenntnisse daraus dann in den Unterricht eingebaut, das heißt, man hat alles, was im Projekt gemacht wurde, auch aufgearbeitet und somit von der Praxis zurückgeführt auf die Theorie, wo die reine Theorie für die Schüler nicht zugänglich geworden wäre. Für die Berechnungen, die eben notwendig werden, wenn man eine Wärmedämmung machen will, holt man einen Ingenieur und fragt den und dann kommen komplizierte Berechnungen und man hat Schüler, die sich wirklich dafür interessieren, den Gedanken greifbar zu machen, im wirklichen Sinne begreifbar zu machen und dann von den Projekten zur Theorie kommen.

Da wurde auch gesagt, als Beispiel, dass der Deutschunterricht ein sehr schwieriges Thema ist und dass man kaum die Schüler dazu bekommt, Aufsätze zu schreiben. Wenn man sie einfach dokumentieren lässt, was sie erlebt haben und was sie angefasst haben, welche Schritte sie unternommen haben, dann bekommt man sie dazu, dies auch zu verbalisieren. Und die besondere Situation der Martin-Luther-Schule in Herten ist, dass sie in einer Region ist, in der absolutes Vertrauen in



Cordula Müller



Maïke Cölle

den Bergbau gesetzt wurde. Man sagte, der sorgt für alles. Die Verwurzelung zu lösen und zu sagen, ihr müsst für euch selber suchen und dann direkt die Verbindung zu Unternehmen herstellen mit einem Jahrespraktikum, was da eingeführt wurde, also wirklich sehr viel praktische Arbeit im Schulbetrieb. Die Schwierigkeiten mit so genannten Sekundär- und auch Primärtugenden, wie Pünktlichkeit und Umgang, die bei den Schülern sehr stark aufgetreten sind, konnten dadurch behoben werden, da war so ein schöner Satz: Die Schule als Schutzraum, den Ernstfall zu proben.

Man macht zum Beispiel in den Praktika oder in den Arbeiten mit wirklichen Handwerkern Erfahrungen. Zum Beispiel bewirft man jemanden mit einem Stück Papier und der sagt dann eben: Das geht nicht. Am nächsten Tag kann man nicht wiederkommen und sagen: »Hey, tut mir leid, mach ich nicht mehr«, sondern, wie im echten Leben: Wenn man eine Lehre machen würde, wäre dann irgendwann Schluss. Man kann diese Erfahrung schon vor dem Ende der Schule machen und weiß damit, was in der Lehre auf einen zukommt und dass man nicht immer umgeben sein wird von Pädagogen, die jeden Tag sagen: ja, ist gut, versuchen wir es noch mal, machen wir es nochmals neu.

#### ***Maïke Cölle/Französische Schule:***

Die Französische Schule in Tübingen ist erst mal eine Grundschule. Das ist vielleicht vorhin nicht von allen verstanden worden. Das Besondere an der Schule ist auf jeden Fall die Vernetzung. Und zwar gibt es in dieser Schule eine Vernetzung innerhalb der Schule. Es treffen Schüler aus den unterschiedlichsten sozialen Umfeldern aufeinander. Dann gibt es eine Vernetzung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, die alle zusammenarbeiten und sich auch aktiv an schulelevanten Themen beteiligen. Zum Beispiel haben Eltern auch schon einen Schulhof mitgestaltet, der wird jetzt gerade in diesem Jahr wieder ein Stück weiter ge-

baut. Und dann ist natürlich auch eine Vernetzung zwischen den Altersgruppen. Da sind die Kinder in einer Klasse von 7 - 9 Jahren und die Schüler gestalten auch selbst diese Vernetzungen, in dem sie im Schülerrat sind. Was ja wirklich etwas Besonderes gerade für eine Grundschule ist, natürlich auch vor dem Hintergrund der Iglu-Studie.

Und dann hat diese Grundschule eine ganz extreme Vernetzung nach außen, in den Bezirk, in das Viertel hinein. Da kommen Firmen und Vertreter von Handwerksbetrieben und Künstler aus dem Viertel in die Schule hinein und zeigen den Schülern praktisches Arbeiten. Aber die Schule geht auch in das Viertel hinaus und vernetzt sich auch von sich aus mit dem Viertel. Zum Beispiel haben Schüler in einer Zukunftswerkstatt einen ganzen Platz dieses Viertels für die Zukunft entworfen und wohl auch dann gebaut.

Und da fiel noch ein ganz schöner Satz: Macht die Schulen auf, lasst das Leben rein. Ich denke, den kennen viele von Ihnen und das ist dieser Schule ganz bestimmt schon gelungen. Ich wünsche der Schule, dass sie ihre Pläne weiterführen kann und dass sie noch größer wird.

#### ***Andreas Flitner/Friedrich-Schiller-Gymnasium:***

Schulen, die etwas Besonderes wollen, geraten fast notwendig in einer Art Konflikt mit der Schulverwaltung, mit der Administration, mit allem Vorgegebenen. Wir hatten einstmals in Württemberg eine sehr starke Schulleiterin einer privaten Schule im Kloster Wald. Das war eine Schwester Sophia, eine russische Großfürstin, wie man wusste, mit ungeheuer starkem Persönlichkeitsbewusstsein. Die hat immer dann, wenn sie etwas Neues eingeführt hat und ihr von Stuttgart aus auf die Finger geklopft werden sollte, gesagt: »Also das können Sie von Stuttgart aus überhaupt nicht beurteilen, da müssen Sie mal zu uns kommen, um sich die Sache anzusehen, wie das jetzt läuft.« An dieser Pirna-Schule hat mir jetzt eingeleuchtet, dass dieses alte Problem auch





Andreas Flitner



Hildegard Hamm-Brücher



Wolfgang Harder

dort wieder anzutreffen war. Dass eine solche Schule, die in einen solchen neuen Bereich vorstößt, an einer Fülle von Stellen notwendig kollidiert mit dem, was an Vorschriften, was an Verwaltungsmöglichkeiten, ja, was an statistischen Kategorien – das wurde uns anschaulich gemacht – überhaupt der Schule nahe gelegt wird oder auf die Schule angewandt werden soll, ich möchte das nicht weiter vertiefen. Sie kennen es alle aus Ihrer Arbeit, Sie kennen diese Art von Konflikten.

Ich möchte nur eigentlich dieses dazu sagen: Dass in diesen Konflikten eine Art stellvertretende Entwicklung vorgenommen wird. Dass diese Konflikte sein müssen, weil sonst unsere Verwaltungssysteme ja gar nicht lernen, wie man mit neuen Situationen weiterarbeiten kann. Dass also solche Kollisionen nicht nur ausgehalten werden müssen, sondern geradezu eine modellartige Bedeutung für die Weiterentwicklung des Schulwesens haben.

#### **Christian Petry:**

Vielen Dank. Es wäre nun sehr reizvoll, diese einzelnen Beobachtungen zu einem Kaleidoskop der wirklichen Schulreform zusammenzufinden. Dieser Versuchung werde ich nicht erliegen, stattdessen möchte ich Frau Hamm-Brücher fragen, die in mehreren Gruppen gewesen ist, was ihr als erfahrener Schulwanderin aufgefallen ist.

#### **Hildegard Hamm-Brücher:**

Ja, ich bin gewandert und es hat sich eigentlich bestätigt, was wir uns gewünscht haben, was sich an diesem Nachmittag ereignen könnte. Nämlich, dass wir von verschiedenen Schulen erfahren, Schulen verschiedener Schulart, Altersstufen und so weiter, wie sie versuchen, neue Wege zu beschreiten und zu erproben, wie wir unsere nachwachsenden Generationen immer wieder von neuem und hoffentlich auch

besser darauf vorbereiten, dass sie nachher im Leben – im Leben, das ist ja auch in der Schule – und wie sie sich überhaupt in dieser komplizierten Zeit und in dieser komplizierten Form des Zusammenlebens bewähren können.

Und das, glaube ich, ist in nuce wirklich an den Beispielen auch gelungen, Herr Petry. Aber meine Botschaft, die ich eigentlich jetzt wieder bestätigt gesehen habe, ist eine Botschaft einer Bildungspolitikerin nicht im Ruhestand, sondern im Unruhestand. Denn ich bin sehr beunruhigt darüber, dass wir über die gleichen bildungspolitischen, schulpolitischen, erziehungspolitischen Probleme wieder von neuem diskutieren, über die wir vor genau 30 Jahren diskutiert haben. Morgen werde ich unserem Preisträger alte Akten übergeben über die Kämpfe der damaligen Zeit. Die Frage, die mich einfach umtreibt und auch für die Theodor-Heuss-Stiftung umtreibt, ist: Was haben wir eigentlich falsch gemacht, dass wir den ersten großen Aufbruch der 60er und 70er Jahre so haben versanden und versickern lassen?

Und meine These ist, und die möchte ich einfach gerne mal vorstellen, meine These ist: Georg Picht, der erste Preisträger der Heuss-Stiftung, Dahrendorf und andere, wir alle haben daran geglaubt, die Idee Bildung ist Bürgerrecht und Chancengleichheit, zumindest mal Chancengerechtigkeit für Kinder aus allen sozialen Schichten. Das war die große Aufbruchbegeisterung, die wir alle weiter getragen haben. Und der große Fehler war, dass wir alle, ich inklusive, darauf vertraut haben, dass die nun notwendigen Reformen von oben kommen. Das war der große Fehler und alles, was seither wieder stecken geblieben ist, junge und engagierte Lehrer und Pädagogen und auch Eltern in die Resignation getrieben hat, dass sie für die kleinste, aber auch die aller kleinste vernünftige Veränderung in ihrer Schule sofort die Gegnerschaft der Bürokratie haben, die Lehrpläne, die Amtsblätter, die Reglementierung

junger Menschen. Das ist es, was die Schulreform damals nicht zum Erfolg gemacht hat. Und meine Idee wäre, dass wir versuchen müssen, im zweiten Anlauf die Reform von unten auf den Weg zu bringen. Wir müssen versuchen in der Bürgerverantwortung – Bürger im Sinne von Citoyen – in der Bürgerverantwortung alle, die an diesem Ziel interessiert sind, zusammenzubekommen. Es ist ja geradezu schauerlich, wie wenig Kommunikation stattfindet.

Wie viel rührt sich eigentlich in unserem Lande und in unseren Schulen? Es rührt sich enorm viel. Ich bin ja auch bei anderen Veranstaltungen und denke darüber nach, was man tun kann. Herr Harder wird dazu nachher einen ganz konkreten Vorschlag machen. »Demokratie als Lebensform« war eine der Hauptideen von Theodor Heuss. »Demokratie als Lebensform«, das haben wir in den Ländern, Herr Schleicher, die so gut abgeschnitten haben. Wir müssen Schulen benennen, die dazu bereit sind, diese Reformbewegung von unten auf den Weg zu bringen, nachdem die von oben so kläglich gescheitert ist.

#### *Christian Petry:*

Ich habe noch etwas Weiteres wahrgenommen: Lehrerinnen und Lehrer, die sich für ihre Schüler engagieren und sich um die Reform ihrer Schule bemühen, ernten dafür keineswegs oft Dank, Zustimmung und Anerkennung durch ihre Kollegen. Im Gegenteil, sie werden oft gewarnt mit Sätzen wie: »Verdirb uns hier nicht die Preise.« Wer wenig tut, muss sich in unserem System nicht rechtfertigen. Wer mehr tut als von ihm oder ihr verlangt wird, gerät leicht unter Druck. Die Theodor-Heuss-Stiftung möchte dazu beitragen, dass Engagement seine Anerkennung bekommt. Wenigstens ab und zu.

Es gibt eine Reihe von Schulen, die sich zusammengeschlossen haben zu einem Arbeitskreis »Blick über den Zaun«. Diese Schulen – einige unserer ausgezeichneten Schulen gehören dazu – tauschen Erfahrungen aus über die Reformen, auf die sie sich eingelassen haben, suchen zusammen nach neuen Wegen und stützen sich gegenseitig bei ihren Entwicklungen. Zu der heutigen Veranstaltung der Theodor-Heuss-Stiftung hat der Arbeitskreis einen Aufruf mitgebracht, in dem das Ganze der notwendigen Schulreform geschildert wird. Es wird daraus deutlich, dass die Schule sich nicht auf die Förderung kognitiver Kompetenzen beschränken darf. Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler insgesamt ist das Ziel der Schule. Und ebenso wichtig wie die

kognitive Entwicklung ist die soziale. Durch ihre innere Ordnung erschwert oder begünstigt die Schule die Entwicklung sozialer Kompetenzen und demokratischer Werte. Herr Harder, der Sprecher des Arbeitskreises, wird jetzt einen zweiten Impuls für unser Nachmittagsgespräch geben.

#### *Wolfgang Harder :*

Wir brauchen einen Verbund reformpädagogischer Schulen.

Es geschah vor drei Jahren in Deutschland: da wurden an über 200 Schulen die Testbögen für eine internationale Vergleichsstudie verteilt und später noch einmal an fast 1500 Schulen die Testaufgaben für einen zusätzlichen deutschen Ländervergleich. Beides lief – Einsturzgefahren signalisierend – unter dem Codewort PISA.

Etwa 55.000 Schülerinnen und Schüler, alle im Alter von 15 Jahren, haben damals die Bögen unter den kontrollierenden Blicken ihrer Lehrerinnen und Lehrer ausgefüllt. Das war für sie wie bei einer Klassenarbeit in Deutsch oder Mathe oder in den naturwissenschaftlichen Fächern; nur sollten die Ergebnisse nicht für die Zeugnisnoten mitzählen – hieß es. Aber konnten sie da sicher sein? So haben sie also die Bögen ausgefüllt »wie sonst auch«: interessiert, angestrengt oder auch lässig-routiniert (nach dem Motto: »Null Problem für mich«) die einen; genervt, verunsichert, erschrocken (»das war doch noch gar nicht dran«) die anderen; und wieder andere unberührt gleichgültig, oberflächlich arbeitend, am Ende auch leere Blätter abliefernd (»was soll der Mist?«).

Ja, vermutlich war das damals so. Ganz gewiss aber hat dabei keiner der Beteiligten die Folgen dieser 55.000fachen Bemühungen (oder eben auch Nicht-Bemühungen) auch nur ahnen können. Denn die Tests wurden natürlich irgendwo ausgewertet – aber dann standen plötzlich die Ergebnisse in allen Zeitungen, gab es Rangplatztabellen noch und noch, wie in der Bundesliga oder auch in der Kreisklasse, und die Lehrer waren sauer. Oder auch stolz. Ja, und dann stand mit einem Mal unser gesamtes Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Und in weiten Teilen auch am Pranger.

Zuerst nur diese Testaufgaben – und jetzt diese Folgen?, mögen sich viele verwundert gefragt haben. Das war ja nachgerade wie der chaostheoretische Flügelschlag eines Schmetterlings in China, der am Amazonas Gewitterwolken bersten lässt.

Und heute nun? Wer in den vergangenen Monaten in Deutschland seine Zeitung aufgeschlagen, das Morgenmagazin im Radio angehört, im Fernsehen die Talkshows verfolgt hat; wer sich umgesehen und umgehört hat in Wohnstuben, Lehrerzimmern, Klassenräumen, an Arbeitsplätzen, in der Straßenbahn, am Stammtisch, der musste den Eindruck gewinnen, Zeuge einer bildungspolitischen Zeitenwende zu sein: Wir haben offenbar früher »vor PISA« gelebt, und wir leben heute augenscheinlich in der Zeit »nach PISA, nach dem PISA-Schock«.

Das kann man zu Recht so sehen, denn der Blick aus dem schiefen Turm heraus hat viele Fehlvorstellungen von der Qualität unserer Bildungseinrichtungen gerade gerückt und zugleich Ausmaß und Brisanz der zu bewältigenden Aufgaben unabweisbar aufgezeigt. Damit markieren die PISA-Studie und die Diskussion ihrer Ergebnisse wenn schon nicht gleich eine epochale Zeitenwende, so doch eine tiefe Zäsur in unserem öffentlichen Bewusstsein. Darin hat sich als eine zentrale Einsicht festgesetzt, dass Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation – wie es das Jahresmotto 2003 der Theodor-Heuss-Stiftung besagt – nichts Geringeres sind als eine »Bewährungsprobe für die Demokratie«, eine zivilgesellschaftliche Bürgerpflicht für jeden von uns an seinem Ort.

Eine Zäsur gewiss. Aber diese Einschätzung muss sogleich ergänzt werden durch eine weitere: das Kürzel »PISA« steht nicht für eine »Stunde Null« unseres Bildungswesens. Denn schlechte Noten, gemessen an unseren eigenen Ansprüchen wie im internationalen Vergleich, hat es für uns schon lange »vor PISA« gegeben, und sie werden mit Sicherheit auch »nach PISA« nicht ausbleiben. Und auch umgekehrt: gute Schulen gab es bei uns früher schon, und es gibt sie natürlich auch heute noch – so sind etwa die sechs Schulen aus den alten und den neuen Bundesländern, die in diesem Jahr mit einer Theodor-Heuss-Medaille ausgezeichnet werden, überzeugende Beispiele aus allen Schulformen und auf allen Schulstufen, von der Vorschule bis zum Abitur.

Was aber ist eine »gute Schule«? Die PISA-Studie gibt darauf ganz bewusst keine Antwort: Sie ist eine Stichproben-Momentaufnahme und hat unter Klassenarbeitsbedingungen mit vorab weltweit getesteten Testaufgaben nur bestimmte Kompetenzen eines bestimmten Altersjahrgangs erhoben, und in ihren Ergebnissen haben Schulen ganz unterschiedlicher Art gut, weniger gut oder schlecht abgeschnitten. An der Tabellenspitze beispielsweise stehen, wir wissen es alle, Länder wie Finnland und Kanada einerseits, Korea und Japan andererseits. Die

Schulen dort sind in höchst unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge eingebunden, es gibt unter ihnen höchst unterschiedliche Auffassungen von Kindheit und Jugend, von Schule und ihren Zielen, von Unterrichtsqualitäten und Erziehungsstilen.

Aber auch die einzelnen Schulen des gleichen Landes weisen stark differierende pädagogische Konzepte und soziale Kontexte und entsprechend unterschiedliche Programme und Profile auf – und erzielen auch ganz unterschiedliche PISA-Ergebnisse. Verallgemeinernd kann man sagen: Gute Schulen haben gute PISA-Ergebnisse (in Teilbereichen vielleicht auch schwache – das ist dann ein Ansporn für gezielte Verbesserungsanstrengungen); aber nicht jede Schule, die bei PISA gut abschneidet, ist allein deshalb auch schon eine gute Schule.

Ich habe vor 14 Jahren eine sehr pragmatische Beantwortung der schwierigen Frage, was eine gute Schule sei, miterlebt. Damals hatte die pädagogische Arbeitsstelle der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime beschlossen, Lehrerinnen und Lehrer und Schulleitungsmitglieder »guter Schulen« zu einem Treffen in die Odenwaldschule einzuladen – zu einem Erfahrungsaustausch über die jeweiligen eigenen Konzepte, die Schwierigkeiten bei deren praktischer Umsetzung, die Überlegungen für künftige Vorhaben.

»Gute Schulen« haben wir damals unter vier Aspekten definiert: Sie haben einen »guten Ruf« über ihr lokales Umfeld hinaus in einer – wie auch immer begrenzten – Fachöffentlichkeit; sie greifen auch die großen gesellschaftlichen Herausforderungen auf und haben komplexe Themen und Probleme auf ihrer Agenda; sie sind einfallreich, experimentierfreudig und selbstkritisch, ihre Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in Teams zusammen und scheuen den Aufenthalt in ihrer Schule auch an Nachmittagen nicht; und schließlich: Sie können ihre Arbeit Außenstehenden gegenüber auch unter pädagogischen Theoriebezügen darstellen, so dass man vergleichen und von ihnen lernen kann.

Unter diesen Gesichtspunkten haben wir 42 Lehrer und Leiter aus 20 Schulen eingeladen: Schulen in staatlicher Trägerschaft (die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Offene Schule Kassel Waldau, die Bielefelder Laborschule, die Glockseeschule Hannover, die Max-Brauer-Schule in Hamburg); Schulen in freier Trägerschaft (die katholische Montessori- und Marchtaler-Plan-Schule St. Martin in Friedrichshafen, die Montessorischule Krefeld, die Waldorfschulen in Wangen und Überlingen); und, zugleich auch als kollektive Gastgeber, elf Schulen aus dem Kreis der Landerziehungsheime (Spiekeroog und Luisenlund, Marienau

und Holzminden, Steinmühle und Odenwaldschule, Birklehof und Salem, Schondorf und Reichersbeuern sowie, aus der Schweiz, die Ecole d'Humanité).

Das dreitägige Treffen in der Odenwaldschule wirkte so inspirierend auf alle Beteiligten, dass wir uns noch vor Ort als Arbeitskreis konstituierten mit dem Ziel, einmal jährlich einen weiteren »Blick über den Zaun« zu werfen, d.h. uns reihum zu besuchen und den Erfahrungsaustausch zwischen uns nicht abreißen zu lassen. Das war am 9. November 1989.

Der Arbeitskreis »Blick über den Zaun« hat seither zehn »Schultagungen« und sechs »Expertentreffen« zu schulpädagogischen und didaktischen Einzelfragen durchgeführt. Er wurde dabei viele Jahre lang aus Mitteln der Robert Bosch Stiftung finanziell gefördert. Sein Teilnehmerkreis blieb über die Jahre hin konstant, von den Personen wie von den Institutionen her.

Konstant blieben auch Anlage und Ablauf der Tagungen. So stand jede von ihnen unter einem bestimmten Motto bzw. Oberthema. Zum Beispiel: »Raum und Zeit geben für selbstbestimmtes Lernen« (an der Glockseeschule), »Die Menschen stärken und die Gemeinschaft pflegen« (an der Ecole d'Humanité), »Die Erfahrung von Kontinuität und Wandel« (an der Helene-Lange-Schule). Dabei bot, salopp gesagt, jede dieser Tagungen eine Mischung aus Werkspionage (»wie kriegen die das hier bloß hin mit ihrem vernetzten integrierten Unterricht?«), aus wechselseitigen Spiegelungen (»im Unterschied zu unserer Wochenplanarbeit fällt mir bei euch auf...«), aus dem Austausch von Tipps und Tricks (»die Arbeit in jahrgangsübergreifenden Gruppen verlangt zuallererst...«) und, nicht zuletzt, aus Elementen der wechselseitigen Stützung in Selbsthilfegruppen (»dieses Übermaß an Planungs-, Organisations- und Vermittlungsaufgaben hat auch uns schier überwältigt; aber dann haben wir...«).

Auf unserer jüngsten Tagung im vergangenen November haben wir in der Reformschule Kassel vor dem Hintergrund der großen PISA-Debatten einmal systematisch danach gefragt, was uns in unserem kleinen Netzwerk von »critical friends« miteinander verbinde. Wir haben die Generalantwort rasch gefunden: Wir alle wissen uns in unserer Arbeit der Reformpädagogik verpflichtet; wir denken darüber hinaus, dass alle überzeugend profilierten, alle guten Schulen in Deutschland reformpädagogisch geprägt sind; und wir sehen in der Reformpädagogik die angemessene, die zeitgemäße Antwort auf das PISA-Debakel.

Was aber meint hier der Begriff »Reformpädagogik« im Einzelnen und genau? Bei aller berechtigten Kritik an seiner Offenheit, an seinen Wandlungen und Umdeutungen in wechselnden Zeitläufen und Zeitströmungen, steht er nach unserer Überzeugung doch für ein unverwechselbares anthropologisches Grundverständnis und für einen Fundus von Grundgemeinsamkeiten jeder durch ihn bestimmten Praxis.

So ist die uns in unserem Arbeitskreis verbindende Auffassung von Kindern und Jugendlichen durch das reformpädagogisch geprägte Bild bestimmt, das wir uns von ihnen machen:

- Kinder und Jugendliche sind keine unfertigen Mängelwesen, durch Unvollkommenheiten und Defizite definiert, die es schritt- und stufenweise auszugleichen und zu beheben gilt. Sie sind vielmehr auf jeder Altersstufe ganze und fertige Menschen, Personen eigenen Rechts, kompetente Akteure mit eigener Perspektive und eigenen Interessen, fähig, sich als Personen darzustellen, ihren sozialen Beziehungen nachzugehen, mit anderen zusammen zu arbeiten und gemeinsam zu handeln.
- Zugleich sind Kinder und Jugendliche, wie wir alle, immer auch »unterwegs« in der Entfaltung und Entwicklung ihrer Person. Pindars Lebensmaxime »Werde der du bist durch Lernen« verweist auf dieses Zugleich ebenso wie Sloterdijks Wort vom »Lernen als Vorfreude auf sich selbst«.
- Zu ihrer Entfaltung und Entwicklung brauchen Kinder und Jugendliche anregende und fördernde Unterstützung, eine sichere Basis für ihr eigenes Erkunden, umsichtige Begleitung, angeleitete Teilnahme. Maria Montessori hat es für sie so formuliert: »Hilf mir, es selbst zu tun« – kompetent und selbstreguliert. Der Erwachsene als Entwicklungshelfer – aber der Gleichaltrige auch, der ein Weggenosse mit den gleichen Fragen und Problemen ist.
- Unser Umgang mit Kindern und Jugendlichen sollte von wechselseitigem Respekt bestimmt sein und gleichsam »auf Augenhöhe« erfolgen. Dabei sollten die Erwachsenen versuchen, nicht etwa die Unterschiede, wohl aber das Macht- und Wertgefälle zwischen erwachsener und kindlicher bzw. jugendlicher Existenz aufzuheben. Insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich die Doppelaufgabe, vor der Welt die Kinder und vor den Kindern die Welt zu vertreten. Das verlangt von ihnen empathische Nähe ebenso wie respektierende Distanz, weil Kinder und Heranwachsende auch ein Recht haben auf Schutz vor allzu »ganzheitlicher« pädagogischer Vereinnahmung.



Elke Wollenschläger

Eine solche Sicht auf Kinder und Jugendliche hat notwendigerweise auch ganz praktische Konsequenzen für das Schulehalten. Wir haben sie auf der Tagung in Kassel zusammengetragen und daraus ein Leitbild für eine gute Schule entwickelt. Wir haben darüber hinaus noch beschlossen, dieses Leitbild als einen Aufruf zu veröffentlichen. Denn wir sind sicher, dass es in Deutschland viele Schulen gibt, die unsere pädagogischen Überzeugungen teilen, und wir bitten diese Schulen deshalb, dies auch öffentlich zu bekunden.

Wir sind der Theodor-Heuss-Stiftung außerordentlich dankbar dafür, dass wir unseren Aufruf im Rahmen ihrer diesjährigen Preis- und Medaillenverleihung erstmals öffentlich vorstellen können, verbinden wir doch mit seiner Präsentation und Verbreitung eine zweifache Hoffnung. Die eine ist, dass viele Schulleitungen und Kollegien in Deutschland unser Leitbild einer guten Schule als kennzeichnend und charakteristisch auch für den Geist, das Ethos ihrer eigenen Schule verstehen können; dass sie deshalb unseren Aufruf nicht als Versuch einer Belehrung lesen, sondern als Anregung und Unterstützung ihrer eigenen Arbeit aufgreifen; und dass sie bereit sind, ihn als eine Selbstverpflichtung zu unterzeichnen und durch ihre Unterschrift zu unterstützen.

Unsere zweite Hoffnung ist, dass es uns gelingt, die Bildung weiterer Arbeitskreise »Blick über den Zaun« anzustoßen; dass also möglichst viele Schulen an anderen Orten »über den Zaun« blicken und ihre eigenen Erfahrungen mit denen anderer Schulen austauschen wollen; und dass sie umgekehrt bereit sind, andere Schulen über »ihren« Zaun blicken zu lassen, weil sie das auch als hilfreich und nützlich für ihre eigene Arbeit einschätzen.

Vielleicht ist ja auch unter den heute hier vertretenen sechs »Medaillenschulen« die eine oder andere, die dabei mitmachen möchte?

Und vielleicht sehen wir uns ja deshalb schon im Frühjahr 2004 auf einer Tagung wieder, zu der wir alle Unterzeichnerschulen einladen wollen.

#### **Christian Petry:**

Jetzt ist die Möglichkeit zu Nachfragen, zu Äußerungen der Zustimmung oder auch des Widerspruchs.

#### **Elke Wollenschläger:**

Ich möchte gerne einen Faktor herausgreifen, der heute Nachmittag zwar angesprochen worden ist, indirekt aber nicht direkt. Mir selbst ist aufgefallen, dass das Thema Erziehung und Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern, Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern, eine sehr, sehr wichtige Rolle spielt, aber sowohl von der kultusministeriellen Administration egal welcher Länderhoheit oder aber tatsächlich auch von den Lehrerverbänden, von den Ausbildungsstätten, immer weiter zurückgedrängt worden ist. Ich würde gerne, gerade von Ihnen, Herr Harder hören, wie Sie diese Dinge beurteilen und was sich denn da in den letzten 30 Jahren getan hat.

Als ich vor 35 Jahren zusammen mit Freundinnen eine Elterninitiative gegründet hatte, die sich schnell zur größten von Bayern entwickelt hat, war genau dieser Ansatz, Eltern mischen sich ein und Lehrer, die sich über das Mindestmass hinaus engagieren, für ihre Schüler, für die Schule, die sollten hervorgehoben werden, genau das war ja umgekehrt, das wurde ja kaputt gemacht und nivelliert, die Lehrer waren schief angesehen von ihren Kollegen und die Lehrerverbände haben also tatsächlich auch noch ihr Erkleckliches dazugetan, vom Kultusministerium ganz zu schweigen. Also was ist der Faktor Erziehung, und spielt der Faktor Erziehung und Emotion wirklich heute eine so geringe Rolle oder kommt er langsam wieder?





Reinhard Kahl



Bernd Wenzel



Christian Füller

### **Reinhard Kahl:**

Muss man nicht neben diesen Grundüberlegungen eine auch noch etwas zugleich pragmatischere aber auch politischere Zuspitzung machen? Müsste man nicht überlegen, ob vielleicht ein bestimmter Selbstverpflichtungskodex von den Schulen unterschrieben werden kann, um bestimmte Fragen auf diese Weise einer Lösung näher zubringen? Fragen, die wir in Deutschland wahrscheinlich in der traditionell politischen Weise nicht lösen können, weil es immer wieder und auch wenn man meint, es sei vorbei, in bestimmte Grabenkämpfe zurückgeht.

Also wäre es nicht auch angesichts dieser und ähnlicher Schulen denkbar, zu überlegen, eine Bildungspolitik sozusagen von unten in dem Sinne zu machen, dass der Eigenname der Schule wichtiger wird als der Gattungsname. Also damit meine ich die Martin-Luther-Schule erstmal, und in zweiter, dritter und vielleicht in ein paar Jahren an vierter Stelle, und dann gar nicht mehr, die Hauptschule. Könnte man nicht sozusagen auf der Ebene das Dilemma zumindest auflösen, das wir haben, dass auf der einen Seite, wenn man die berühmte Strukturorganisationsgemeinschaftschule, wie immer man das nennt, -debatte führt, man sozusagen etwas und auch sich selber verbrennt, aber wenn man sie nicht führt, das System auch in einer fatalen Weise unterkühlt. Und könnte man nicht im Sinne einer Bildungspolitik von unten, einer sozusagen anderen Art der Individualisierung und der Zusammenarbeit über die wir reden, was den Klassenraum betrifft, können wir dieses Bild nicht auch versuchen, auf die größere Ebene zu übertragen?

### **Christian Füller:**

Ich würde gerne etwas mit dem Rohrstock winken. Ich finde es höchste Zeit, dass sich die Reformschulen eineinhalb Jahre nach PISA zu Wort melden. Meine Frage an Herrn Schleicher und an Herrn Harder: Wir leben alle nach PISA. Das Problem ist, wo ist denn nach PISA?

Was ist denn das eigentlich? Wenn Sie sich anschauen, wie die Diskussion jetzt beispielsweise nachdem diese Iglu-Studie veröffentlicht wurde, verläuft, wird deutlich, es gibt überhaupt keinen Konsens, wo es hingehen soll. Es geht doch nicht, dass ein Widerspruch vor allen Dingen von der Kultusministerkonferenz zugekleistert wird. Ich habe eine konkrete Frage an Herrn Schleicher: Wo ist denn nach PISA?

### **Bernd Wenzel:**

Ich möchte zwei Gedanken ganz kurz sagen. Das erste ist eigentlich, es bestürzt mich, dass wir Programme, Verpflichtungen oder Ähnliches für Selbstverständlichkeiten errichten müssen. Denn das was Herr Dr. Harder sagte, ist eigentlich etwas, was ich als Grundverständnis eines Lehrers empfinde. All das, was ich hier über Ethos oder Zeit für Kinder haben und ähnliches gehört habe, das ist Normalität. Wenn man Pfarrer werden will, wenn man Lehrer werden will, gehört das einfach dazu.

Und das zweite, was ich äußern möchte ist, ich hatte die Gelegenheit, auch über längere Zeit, an der Uni Erziehungswissenschaften zu lehren und dort habe ich eine deutliche Diskrepanz festgestellt zwischen dem, was Schule ausmacht und dem was dort gelehrt wurde. Man hat sich phantastisch ausgetauscht, über den Unterricht im Kibbuz. Da konnte man sich ein Semester, zwei Semester, ganz stark vertiefen. Das ist sicherlich höchst interessant. Aber die Studenten, die ich hatte, die hatten noch kein Klassenbuch von innen gesehen, die waren noch nicht damit konfrontiert, wie das ist, wenn man durchs Schultor geht und dort in dem Moment als Lehrer wahrgenommen wird, also dieses Rollenverständnis, was das ausmacht, Lehrer zu sein. Und wenn man das dann vielleicht irgendwann mal so in einem wenige Wochen dauernden Praktikum so in verklärter Art und Weise erst kennen lernt, nachdem man sowieso schon auf die Lehrerausbildungsschiene ge-



schickt wurde, viel investiert hat, ohne überhaupt zu wissen, wohin man geht, dann ist es meines Erachtens schon häufig zu spät.

Mir fehlt also ein deutlicher Praxisbezug in der Lehre, in der Ausbildung der Lehrerstudenten und ansonsten eben wirklich der Wunsch, dass diese Normalität auch wieder als solche empfunden wird. Ich bin wirklich erschüttert, dass man über Lehrerethos Programme und Verpflichtungen unterschreibt. Also, ich unterzeichne die mit vollem Herzen, von der Sache her, aber es ist normal.

#### ***Kurt Schleicher:***

Meines Erachtens haben wir viel über Schule gesprochen, aber nicht über Entschulung. Es gibt eine Fülle von Lernorten der Jugendlichen außerhalb der Schule, die maßgeblichen Einfluss ausüben, und in dem Masse, wie wir mehr Autonomie von den Kindern fordern, werden sie an anderen Orten ihre Lehr-Lernbezüge aufbauen, z. B. über die Medien oder so etwas. Also, ich finde, das ist ein Aspekt. Die Schule ist gar nicht vorbereitet auf die außerschulischen Einflüsse der Kinder und Jugendlichen. Der zweite Punkt dabei ist, ich bin völlig der Meinung von Frau Hamm-Brücher und unterstütze das seit Jahr und Tag, wir brauchen Demokratie von unten. Aber im Verbund der verschiedenen Ebenen. Weder von oben funktioniert es noch von unten. Und Ihr Beispiel der Verbandsorientierung oder Gruppenorientierung zeigt eigentlich, was jeder Wirtschaftsverband macht: Wir müssen von der lokalen Ebene aus immer die Zwischenebene bis zu Europa über die Nationalstaaten hinaus suchen.

#### ***Hartmut von Hentig:***

Herr Wenzel, Sie sind erschüttert; ich bin erfreut. Ich habe ein Seelenbad genommen in dem, was ich hier gelesen habe. Vielleicht mehr als in dem, wie es da gereimt und wohl formuliert steht, geordnet und bedacht, erzeugt es den Eindruck, wir haben mit der Schule doch die Welt eigentlich im Griff. Wir haben das, wir wissen doch wie es zu gehen hat, ermutigen wir uns gegenseitig etwas, fassen wir uns am Portépée, verpflichten wir uns und dann wird es schon gehen. Und ich fürchte, dieses Im-Griff-Haben ist selbst der Irrtum.

Und es ist zu wenig in diesem Text davon die Rede, auf welchem schwankendem Boden natürlich nicht nur die Schule, aber unsere gesamte Gesellschaft steht. Die Konflikte, die wir in den letzten Jahren erlebt haben, sind nicht die zwischen Rot und Grün und Blau und Gelb

und Schwarz und sonst was, sondern sind meistens Konflikte, die mitten durch uns hindurch gehen. Ich habe dann meist keine mich befriedigende Antwort auf das, was in der Welt Ärgerliches passiert, weil ich es so oder so sehen kann. Wo bleibt in diesem – es ist ein Konzept, es ist ein Manifest –, wo bleibt darin die Erziehung, nein, weg mit dem Wort Erziehung, wo bleibt die Hilfe, die Stärkung, die Übung, das Bewusstmachen und so weiter – jetzt kommt das Objekt – einer uns entgleitenden Welt. Wir haben in den 68er Jahren das Wort Konflikt viel zu selbstgefällig, viel zu leichtfertig, viel zu vergnügt immer heraufbeschworen. Ich lasse es deshalb sein. Aber es ist auch Konflikt und mir ist, mit Verlaub, das Ganze doch zu harmonisch. Vielleicht ginge es, wenn man ein 5. Kapitel dazuschriebe.

#### ***Christian Petry:***

Eine Menge Fragen, Herr Harder. Sind die Schulen politisch genug? Spielt die Wahrnehmung der Realität eine ausreichende Rolle? Ist sie nicht zu heil die Welt, die Sie beschreiben und zu schulbezogen dazu? Ist Ihr Ansatz systemisch genug angelegt? Berücksichtigt Ihr den schwankenden Boden, auf dem wir alle stehen angesichts der uns entgleitenden Welt? Zu viele Fragen.

#### ***Wolfgang Harder:***

Wenn ich jetzt drei Tage Vorbereitung hätte für eine Antwort und Sie eine Stunde Zeit, dann könnte ich vielleicht auf das alles eingehen. Ich wollte eigentlich nur zwei Dinge sagen. Das eine, was Herr von Hentig betont hat, das würde ich gerne auch noch einmal sagen. Die Zustimmung unseres Aufrufs liegt in der Summe, in der Summe der Leitfragen, an denen wir die Qualität prüfen wollen und in der Summe dessen, von dem wir behaupten, dass es gute Schule ausmacht. Da muss man noch sehr lange in den Kollegien nachfragen, ob sie das mitragen wollen, ob sie das ernster nehmen wollen.

Das zweite: Es gibt in dem Aufruf auch ein Kapitel – ich habe es genannt ein bildungspolitisches Plädoyer – da steht dann drin, Herr Kahl, wogegen wir sind und was wir alles als Fehlentwicklung nehmen. Ich sage das mal ganz abgekürzt: Ich habe den Eindruck, dass wir in Deutschland sehr finnisch reden, aber sehr koreanisch handeln. Das ist im Augenblick aus meiner Sicht eine besondere Gefahr. Und deswegen habe ich einfach gedacht, ich erzähle mal von etwas anderem. Von dem was Frau Hamm-Brücher gesagt hat, das fängt doch unten an. Und es



Hartmut von Hentig



Barbara Riekmann



Cornelia von Ilsemann

kommt von unten. Wir haben gesehen, Frau Wollenschläger, Beziehung, Beziehung zwischen Menschen, die sich wechselseitig berichten, was sie in ihrer Praxis tun und was sie wollen: Nicht die heile Welt, nicht die konfliktfreie Welt, das schaffen wir ja gar nicht. Und trotzdem, wenn wir bestimmte Dinge nicht mehr wollen, werden sie verloren gehen. Ich nehme ein Beispiel, dass Kinder die Freude am Lernen behalten wollen. Das sagen wir gerne. Aber dann müssen sie französische Vokabeln pauken oder irgendwelche Mathe-Formeln, falls es das heute noch gibt. Das ist natürlich keine Freude an sich. Aber wie schlimm wäre es, wenn wir diesen Gedanken nicht mehr aufrechterhielten, dass Lernen auch Freude machen kann.

Und ich denke Ihre Schulen – Sie erleben es – leben davon, diese Freude zu erleben, zu erhalten. Insofern denke ich, dass ein Verbund, wie er bei uns über zehn Jahre besteht – zehn Jahre lang haben wir uns getroffen, zehn Jahre lang über Konflikte und Schwierigkeiten gesprochen, aber auch an dem, was gut geht – ich denke, das ist eine große Hilfe und eine größere in der persönlichen Begegnung, in den Beziehungen, eine größere Hilfe als manch andere Dinge, die in Schulbüchern und Erlassen kommen. Insofern, denke ich, fängt alles damit an, dass wir fragen: Was wollen wir? Wie soll unsere Schule aussehen? Dann werden wir merken, dass viele Menschen ganz ähnliche Gedanken haben.

Unsere vielleicht etwas provozierende Behauptung ist, alle Schulen in Deutschland, die über einen bestimmten Kreis hinaus Profil gewonnen haben, bekannt geworden sind, sind reformpädagogische Schulen. Ob sie das nun im Einzelnen wissen oder nicht wissen. Wir bekommen auch Reaktionen: »Um Gottes Willen, ich bin doch kein Reformpädagoge, einer von diesen Kuschelheinis da«, andere wiederum sagen: »Das haben wir ja gar nicht gewusst.« Eine Schule hat geschrieben: »Die Fragen des Aufrufs werden von allen Kolleginnen und Kollegen

als wesentlich für unser tägliches Tun empfunden. Zudem hat es uns sehr gut getan zu sehen, dass die Ziele, die wir unserem Schulprogramm gegeben haben, auch von anderen als erstrebenswert erachtet werden.« Und dann kommt es: »Obwohl wir keine reformpädagogisch orientierte Schule im engeren Sinne sind, haben wir viele Ansätze und Projekte an unserer Schule initiiert, die sich an den Zielen – ob bewusst oder unbewusst – der Reformpädagogik orientieren.« Ich glaube das ist so ähnlich wie der Bürger als Edelmann, der mit Überraschung lernt – zu seiner großen Freude von seinem Hauslehrer, den er extra engagiert hat –, dass er Prosa sprechen kann. Ich glaube, viele Dinge sind uns so selbstverständlich geworden, dass wir gar nicht mehr wissen, dass das Reformpädagogik ist. Jedenfalls an den Schulen, die hier sind.

#### **Barbara Riekmann:**

Die Verteidigungsrede von Herrn Harder möchte ich unterstützen. Dieser Katalog der vier Schwerpunkte verleitet ja leicht dazu, dass man ihn auch als Reformschule – was das immer sei – abhakt und sagt: Ja, das machen wir auch, ja, das machen wir auch und man dann eigentlich nicht auf den Kern kommt. Also, wir machen auch die Projekte und den fächerübergreifenden Unterricht und mir ist bei dem Vortrag von Herrn Harder aufgefallen, dass ich mir nicht nur die politische Zuspitzung wünsche, wie Reinhard Kahl sie formuliert hat, auch die wünsche ich mir. Ich wünsche mir die pädagogische Zuspitzung, die Sie auch genannt haben und die ich auch noch einmal wiederholen will, weil sie nicht selbstverständlich ist und weil sie die schwierigste Aufgabe ist, die wir in dieser Gesellschaft meines Erachtens zu leisten haben: Nämlich die Definition des Kindes als nichtdefizitäres Wesen.

Wenn wir das ernst nehmen und wenn wir sagen, wir glauben an das selbst gesteuerte Lernen beim Kind und daran, dass es, so wie es ist, zu uns kommt und nicht defizitär ist. Wenn wir das wirklich ernst

nehmen, dann haben wir Gewaltiges in diesem Lande noch zu leisten. Auch die Reformschulen haben das noch zu leisten, auch sie müssen sich ständig fragen: »Nehmen wir die Kinder so wahr und ist das das Leitziel unserer Schule?« Und wenn wir das täten, dann hätten wir viel zu leisten und vielleicht kann das die pädagogische Zuspitzung dieser vier Leitfragen sein. Ich finde, dass sie das ist und dass sie auch sozusagen die Folge von PISA sein muss.

**Christian Petry:**

Ich würde auch gerne noch eine Frage stellen: In der Nähe von Weinheim, wo ich arbeite, gibt es zwei Hauptschulen. Die eine Hauptschule schafft es irgendwie, genau wie die Martin-Luther-Schule, dass eigentlich alle Jugendlichen am Ende der Schulzeit versorgt sind, einen Ausbildungsplatz oder ein anderes Qualifizierungsangebot gefunden haben. Irgendwie kümmern sich die Lehrer intensiv um die Schüler und investieren viel Zeit. Zehn Kilometer weiter gibt es eine andere Schule, da wissen die Lehrer nicht einmal mehr, was aus den Jugendlichen geworden ist und sind eigentlich auch nicht bereit, darüber Auskunft zu geben. Mehr als die Hälfte hat keinen Ausbildungsplatz gefunden und endet in einer Warteschleife. Die Frage ist: Wie passt man die eine Schule der anderen Schule an und was muss man dafür tun?

Das ist meine Einleitung zur nächsten Frage: Was wünschen Sie sich eigentlich, die Autoren des Aufrufs, von der Theodor-Heuss-Stiftung und, ich füge hinzu, von den mit der Theodor-Heuss-Stiftung befreundeten und verbündeten Stiftungen, Freudenberg Stiftung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, dort sitzt Heike Kahl, deren Geschäftsführerin, von der Robert Bosch Stiftung, die ebenfalls vertreten ist? So richtig klar ist mir nicht geworden, was wir denn nun eigentlich tun sollen, damit Sie mehr schafften, als sich nächstes Mal wieder in der Odenwaldschule zu treffen.

**Wolfgang Harder:**

Ich stelle mir vor, dass es eine große Zahl von Schulen gibt, die sagt: Ja, das können wir mit vertreten. Die wollen wir einladen, um zu sagen, ist es denn möglich, viele, viele Blicke über den Zaun zu gründen. Die Taugung bekommen wir gerne finanziert. Wie man andere Köpfe anzündet, wie man das macht, das geht nur von Mensch zu Mensch, durch solche Gruppierungen, wie kann ich jemanden so entflammen, dass er brennt und vielleicht Schule so einrichten, dass er am Ende nicht aus-

gebrannt ist. Das ist unsere Frage und das geht nur über Menschen und direkt an der Basis. Davon bin ich überzeugt. Man muss die Schule, die zwei Kilometer entfernte Schule und dort einzelne Menschen darauf aufmerksam machen, was es denn an Fragen und Problemen auch an der eigenen Schule gibt. Die Apathie, das Gefühl, wir können sowieso gar nichts machen, das ist doch eine ganz schreckliche Situation, die dazu führt, dass Menschen nach 20, 30 Jahren Berufstätigkeit verbittert, ausgebrannt ausscheiden. Ich denke, Reformpädagogik ist auch so eine Art Hilfsmittel der Medizin gegen dieses Ausbrennen und Ausgebranntsein.

**Cornelia von Ilseman:**

Als wir an der Max-Brauer-Schule angefangen haben, die Schule zu verändern, da haben wir sehr viel gelernt von den anderen Schulen. Ich bin damals herumgefahren und habe die Odenwaldschule, das Oberstufenkolleg in Bielefeld, in Düsseldorf eine Kollegschule, den Kikweg, angeschaut und später noch viele andere, darunter natürlich auch die Helene-Lange-Schule. Wer von uns war da nicht. Ich denke, dass dieses Lernen von anderen Schulen etwas ist, was man fördern müsste in der Vernetzung der Schulen, die jetzt hier diesen Aufruf unterschreiben. Jede dieser Schulen hat Schätze. Manche Schule hat Schätze, die nicht einmal alle Kolleginnen und Kollegen in der Schule kennen. Und jede dieser Schulen hat Entwicklungswünsche, wo sie sagt, damit sind wir noch nicht zufrieden, damit sind wir noch nicht weit genug – wie Barbara Riekman das eben für die Grundfrage gesagt hat – da würden wir gerne schauen, wie macht ihr das.

Das gegenseitige Anschauen, das Lernen aus Erfahrungen, das sich gegenseitig berichten muss man ein Stück weit mehr professionalisieren als das man einmal im Jahr eine Schule anguckt. Das geht für einen kleinen Kreis, das ist aber, wenn es sich um 100 Schulen handelt, in dieser Form so nicht mehr möglich. Man muss also professionelle Wege des Erfahrungsaustausches und der Vermittlung finden und da glaube ich, können die Stiftungen helfen. Sie können Räume, Zeiten, Ressourcen zur Unterstützung eines solchen professionellen Erfahrungsaustausches bieten. Das wünsche ich mir.

**Jens Grosspietsch:**

Ich will es provokativ sagen: Mir fehlt der größte Bündnispartner, nämlich die Wirtschaft. Unsere Erfahrung ist es – das sage ich als Alt-68-er, mich hätten Sie damals nicht fragen dürfen – unsere Erfahrung



Jens Grosspietsch



Rolf Mantler

in Berlin ist, dass in der Wirtschaft mehr passiert und es lebendiger zugeht, zum Beispiel wie Azubis heute ausgebildet werden, als in ganz, ganz vielen Schulen. Wir nehmen an einem Projekt mit der Industrie- und Handelskammer teil, die überhaupt keine Probleme damit hatte, als Koordinatorin eine Bildungssenatorin, ehemals grün oder immer noch grün, Sybille Volkholz, einzustellen. Das heißt, da passiert viel mehr als in jedem Bildungssenat. Also, warum versucht man nicht, diesen Bündnispartner mit ins Boot zu nehmen?

Das ist das Eine. Das Andere ist, warum entlässt man die Politik aus ihrer Verantwortung? Die Reformschulen lassen sich sowieso nicht bremsen. Die machen weiter, ob die da oben etwas beschließen oder nicht. Aber warum nimmt man sie nicht in die Verantwortung. Das verstehe ich noch immer nicht. Ein solches Treffen muss das Land, der Bund oder sonst wer finanzieren und erst, wenn die es nicht machen, eine Stiftung und nicht umgekehrt.

#### **Rolf Mantler:**

Wir gehören auch zu den Unterzeichnern. Und vorhin ist es ja so dargestellt worden, als würde mit dem Aufruf gleich ein gigantisches Über-Ich installiert, wo man nur zusammenzuckt. Es ist eine Sammlung von Anregungen, aber es ist auch ein verbindlicher Katalog insoweit, an dem man sich orientieren kann. Wir wissen alle, dass sind nur Näherungswerte auf dem langen Weg.

Du hast gesagt, Wolfgang, man muss die einzelnen Lehrer der jeweiligen Nachbarschule gewinnen. Das ist mir sympathisch. Und trotzdem, man muss auch systematisch an die Lehrer herangehen. Das wäre auch ein Zusatzkapitel. Vielleicht gibt es ja noch ganz viele Zusatzkapitel zum heutigen Aufruf. Das möchte man fast wünschen, nicht nur was eine

gute Schule ist sondern auch was ein guter Lehrer ist. Bis dahin wurde es so dargestellt, dass diese ganzen pädagogischen Tugenden eigentlich zur Professionalität des Lehrers gehören. Aus dem Interview von Herrn Kahl mit Herrn Sloterdijk wissen wir aber, dass es eine zersprungene Professionalität gibt, dass die eben nicht als Maßstab für Lehrer vorliegt, sondern dass Lehrer in ihrer Professionalität tief verunsichert sind. So lange sie das sind, halten sie sich an staatliche Lehrpläne. Ich glaube, dass alle Schulformen, vielleicht mit Ausnahme der Grundschulen – denen würde ich ein besseres Zeugnis ausstellen, – und dass Lehrer bis hinauf zu den Gymnasien im Grunde genommen systematisch keinen pädagogischen Ethos haben. Es gibt Gott sei dank eine große Minderheit, die es rein autodidaktisch hat – ich zitiere wieder Sloterdijk –, »aber nicht wirklich systemisch angelegt«.

Es gibt keine Lehrerbildung, deren pädagogisches Ethos für Gymnasiallehrer meines Erachtens systematisch grundgelegt ist. Das gibt es nicht. Das Dilemma in Deutschland scheint mir zu sein, dass Lehrer verkappte Fachwissenschaftler sind und von der Fachlichkeit her Schule definieren, und dass die fachliche Perfektionierung das eigentliche hintergründige Leitbild des Lehrerberufes, zumindest das des Gymnasiallehrers ist und nicht die pädagogische Frage, wie man Kindern die Welt erschließen kann und wie die Kinder neugierig gemacht werden können für Welterfahrung.

Da fehlt es überall an Didaktik, an pädagogischem Bewusstsein, einfach an allem. Man muss via Infektionswege in die Lehrerbildung rein. Wie man dort infiziert, weiß ich leider nicht, aber ich nehme an, dass diese Schiene mit großem Geschick und mit großer Vehemenz gegangen werden muss. Wir dürfen uns nicht auf die Kultusministerkonferenz verlassen, die sich offensichtlich weiterhin im Kreise dreht oder

die Tendenz dazu hat, sondern wir müssen uns auf Stiftungen verlassen. Die Theodor-Heuss-Stiftung ist offensichtlich als Epizentrum einer infektiösen Entwicklung möglicherweise geeignet.

**Gerhard Jud:**

Es schließt vielleicht nicht direkt an meinen Vorredner an, aber zu dem was hier gesagt wurde, möchte ich mich insofern äußern: Es gibt für mich kein Entweder-Oder, entweder der Verband oder die gesellschaftliche Forderung, sondern es braucht beides. Wir brauchen zur inneren Stärkung Verbündete auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer, mit denen wir, Alltagserfahrungen austauschend, uns gegenseitig stärken. Wir brauchen auch sehr wohl Verbündete außerhalb des Schulsystems, ob es die Wirtschaft oder andere sind, um wirklich erfolgreich gesellschaftspolitisch wirken zu können. Wenn man die Bildungspolitik in unserem Lande und auch in anderen Bundesländern sieht, ist sie meistens durch Parteipolitik bestimmt und es müsste endlich möglich sein, dass Bildungspolitik parteiübergreifend stattfinden kann. Ich glaube da könnten Stiftungen und andere durchaus erfolgreich mitwirken.

**Otto Seydel:**

Ich gehöre auch zu dem Kreis derer, die diesen Aufruf formuliert haben. Christian Petry hat gefragt, was wir denn erwarten. Das was wir von den Stiftungen erhoffen, sind zwei Dinge. Das eine ist, dass Sie uns helfen, dieses Treffen zu organisieren, wobei der Infektionsweg, um andere Menschen damit anzustecken, ein schreckliches Bild ist. Infektionen sind jedoch immer am wirksamsten, wenn sie per Tröpfcheninfektion funktionieren, das heißt von Mensch zu Mensch. Obwohl der Aufruf bereits im Internet zu lesen ist und wir ihn in großer Auflage gedruckt haben, glaube ich nicht daran, dass es der Weg sein wird, dass man das irgendwo liest, sondern dass Menschen, die hier versammelt sind, die zu den Unterzeichnerschulen gehören, andere Schulen anstecken und sagen: Komm doch mit. Die Radikalität des Textes, die vielleicht im ersten Blick nicht erkennbar ist, die muss dabei mitgesagt werden. Es ist eben nicht – wenn man es genau liest – eine harmonische, heile Welt, die in diesem Text steckt.

Jetzt die Frage, was wir uns von den Stiftungen erwarten. Das eine ist, dass Sie uns helfen, diesen Start zu machen und das zweite ist, dass, wenn bei diesem Treffen herauskommt, wir wollen weitergehen, Sie uns dann nicht alleine lassen. Wir wissen im Augenblick noch nicht,

wie es danach weitergehen wird. Das können wir auch nicht wissen oder dürfen wir nicht wissen. Wenn wir daraus eine Bewegung machen wollen, die als Reform von unten geschieht, wäre es völlig töricht, wenn die Initiatoren jetzt bereits alle Einzelheiten kennen. Es muss sich im Dialog entwickeln. So wie wir heute bereits eine Menge gelernt haben, werden wir dann im Frühjahr genauer wissen, was der nächste Schritt sein wird. Auch dafür hoffe ich, dass die Stiftungen nicht sagen: Ihr müsst bereits das Ziel definiert haben, wo ihr ankommen wollt. Wir kennen das Land nicht, das wir bereisen.

**Christian Petry:**

Es stellt sich die Frage nach Verhältnis von Staat und Stiftung.

**Heike Kahl:**

Das ist natürlich eine große Frage. Aber mir fällt eine Episode aus einer Diskussion ein, die vor einigen Wochen mit der Kulturstatsministerin, Frau Weiss, stattgefunden hat. Auf eine ähnliche Frage sagte sie: »Stiftungen tun Segensreiches.« Und mit diesem Satz hat sie sich in gewisser Weise entlastet. Sie meinte nämlich folgendes: Das Geld der Stiftungen ist uns herzlich willkommen für die Leistungen, die der Staat nicht mehr erbringen kann, aber die Gestaltungskraft, die Kompetenz, das was sie an zivilgesellschaftlichem Engagement einbringen wollen, das wollen sie doch bitte draußen lassen. So deutlich hat sie es nicht gesagt. Aber mit dieser Formulierung »Segensreiches«, etwas Gutes, etwas Schönes, das in der Nische der Gesellschaft sich aufhält, das können Sie gerne tun, sich richtig einmischen, an den strategischen Punkten bohren, das ist uns zu gefährlich. Ich habe noch ein Beispiel:

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat gerade einen großen Modellversuch begonnen, der da heißt: »Demokratie leben und lernen«. Es gibt Stiftungen, die sich von Anfang an angeboten haben, diesen Prozess zu unterstützen, weil die Stiftungen fachlich etwas zu sagen haben. Die Freudenberg Stiftung hat zum Beispiel das Thema Servicelearning auf die Tagesordnung gehoben. Und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung andere Themen, die sie einbringen kann, weil sie eine große Expertise in diesen Themen hat und Demokratisch Handeln mit der Theodor-Heuss-Stiftung ebenfalls.

Was ist passiert? Die Verantwortlichen haben gesagt, ähnlich wie Frau Staatsministerin Weiss, »ja, zusätzliches Geld sollen sie geben. Aber wenn wir darauf angewiesen sind, privates Geld zu nutzen, dann





Heike Kahl



Andreas Schleicher

stellen wir doch unter Beweis, dass wir ohne das private Geld unsere Ziele nicht erreichen. Wir sollten uns überlegen, ob wir dieses Geld überhaupt nehmen.« Mittlerweile, nach anderthalb Jahren Kampf, haben wir durchgesetzt, dass die Stiftungen eine Stimme haben in diesem Modellversuch. Deswegen meine These: Privates Geld aus den Stiftungen nehmen und nicht nur Segensreiches tun. Natürlich gehört dazu auch die Finanzierung einer Konferenz, aber gerade Stiftungen, die ein bisschen kleiner sind und die auf ihr Geld achten müssen, müssen schauen, an welchen strategischen Punkten es gut eingesetzt ist. Ich glaube, wenn wir gemeinsam einen Druck erzeugen und eine Kooperation zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich hinbekommen, der mehr ist als eine zusätzliche Finanzierung für irgendwelche guten Projekte, dann wäre mein Ziel erreicht.

#### **Christian Petry:**

Herr Schleicher, jetzt würde ich Ihnen gerne die Gelegenheit zu Ihrem Statement geben. Ich gebe Ihnen zwei Fragen mit auf den Weg. Erstens: Durch die Diskussion über die »Medaillenschulen« und über den Aufruf, den Herr Harder erläutert hat, wird eines sehr deutlich: Es gibt hier offenbar einen Konsens, dass Schulreform sich nicht auf die Förderung kognitiver Kompetenzen beschränken darf. Fühlen Sie sich da als PISA-Mann etwas bedrängt?

Meine zweite Frage bezieht sich auf Äußerungen zu Innovationsmöglichkeiten. Gibt es eigentlich nur den Kontakt zwischen einzelnen Menschen als Quelle der Innovation? Welche anderen Möglichkeiten sehen Sie?

#### **Andreas Schleicher:**

Bedrängt fühle ich mich immer, das ist auch gut so. Aber, meine Damen und Herren, es ist immer schwer, eine so vielfältige Diskussion

zusammenzubringen und darauf zu reagieren. Ich möchte zwei Dinge sagen, fangen wir noch einmal beim Gesamtbild an. Die Gesamtbewertung der Bildungsleistung ist enttäuschend. Das wissen wir seit PISA. Mangelnde Leistungsergebnisse, unzureichende Verankerung von Lernstrategien, oft nicht anschlussfähiges Wissen, mangelnde Motivation, sowohl auf der Seite der Schüler als auch auf der Seite der Lehrer. Insgesamt also ein enttäuschendes Bild.

Jetzt gehen wir ins Detail und entnehmen Gewebeproben, wie Herr Kahl das nannte, und da sehen wir plötzlich: phantastische Beispiele. Viele der Probleme, die wir im Gesamtsystem nicht lösen, werden in der einzelnen Schule phantastisch gelöst. Na also, Gewebeprobe gut, Patient tot. Lassen Sie mich das noch einmal im Detail etwas näher beleuchten, was ich wahrgenommen habe in dieser Diskussion. Zunächst einmal im traditionellen Schulsystem – und immer wenn ich das Wort traditionell benutze, können Sie das auch mit Deutschland gleichsetzen – im traditionellen Schulsystem erfolgt der Zugang zum Lernen durch den Lehrer.

Lehrermonopol. Das nehmen die Schüler auch so wahr. Hier haben wir Beispiele gesehen, wo das Lernen durch die Schüler erfolgt ist. Wo die Lehrer als Experten – also in der Schule, wo ich war – wo die Lehrer als Experten die Schüler begleiten, selber zu lernen. Tolles Beispiel. Traditionell lernt der Schüler im Rahmen von vorgegebenen Lehrplänen, Programmen, Schulsystemen, Schultypen. Wir haben gesehen, wie einige Schulen es vermögen, Lernpfade zu individualisieren, den einzelnen Lerner individuell zu fördern, unabhängig in welcher Schule, in welcher Schulform, usw. er sich befindet. Traditionell versuchen wir, Schüler früh zu selektieren, sehr früh zu entscheiden, wofür wird dieser Schüler im Alter von 40, 50 Jahren wohl am besten geeignet sein. Hier haben wir Schüler gesehen, hier haben wir Bildungssysteme gesehen, die es im Grunde vermögen, flexible, offene, Bildungswege zu gestalten.



Traditionell haben wir eine gigantische Bildungsbürokratie für die Schulen, die Lehrer, die Schüler, je nachdem welche Ebene man betrachtet. Hier haben wir Schüler gesehen, die haben ihr eigenes Geschick wirklich in die Hand genommen, die haben ihren Weg selber gestaltet, die haben die Verantwortung übernommen und sich über all diese Grenzen hinweggesetzt.

Wenn wir die Schule der Zukunft betrachten, denke ich, müssen wir die Relevanz der verschiedenen Verwaltungsebenen – und da beziehe ich die Schule auch mit ein – die Relevanz von Schule, Kommune, Land oder Bund danach bewerten, was sie als Wertschöpfung selber bringen, was sie zusätzlich zu dem leisten, was die Schule selber als pädagogische Einheit leisten kann. Umgekehrtes Bild. Jetzt komme ich wieder darauf zurück: Gewebeprobe gut – Patient tot. Wie können wir aus den sechs Schulen 60, 600, 6000 Schulen machen? Wir haben einen hervorragenden Aufruf, den würde ich jeder Zeit unterschreiben. Ich denke auch, meine Kollegen in der PISA-Studie würden jede Zeile davon unterschreiben.

Wird ein solcher Aufruf alleine die Wirklichkeit verändern? Ich weiß es nicht. Wir haben vorgeschlagen, Expertengespräche zu fördern. Werden Expertengespräche die Wirklichkeit verändern? Maybe – vielleicht. Was mich gewundert hat in der Diskussion heute, ist, dass Schulen nebeneinander in einem Raum sitzen und überhaupt nicht die Ahnung haben, was die andere Schule macht. Systemische Verankerung, die Lösung liegt wirklich in einer systemischen Verankerung der Erfolge und Misserfolge, die einzelne Schulen hinter sich haben. Dazu sind, denke ich, alle Beteiligten gefragt. Schüler, Lehrer, Schulen, Bildungssysteme insgesamt und ich denke, der Weg, die Verantwortung abzuschieben, führt nicht weiter. Wenn ich höre, wir müssen erst einmal die Lehrerbildung ändern, dann kann ich mir eine weitere Reflektion einfach nicht verkneifen. Denken Sie sich mal, das würde jemand anderes machen.

Denken, Sie mal, sagen wir – Vergleiche mit der Wirtschaft sind nicht immer anerkannt hier, aber ich von der OECD kann mir das erlauben – denken Sie mal, jemand bei Nokia würde sagen: Ja, wir würden gerne eine neue Generation von Mobiltelefonen entwickeln, aber leider fehlen uns die Ingenieure. Also warten wir erst mal, bis die Ingenieure alle im Ruhestand sind und entwickeln dann ein neues Universitätsprogramm, ein neues Ausbildungsprogramm. Wir werden alle durchschleusen und hoffen, dass sie am Ende nichts vergessen haben und werden dann anfangen, eine neue Generation von Mobiltelefonen zu entwickeln.

Mit dieser Einstellung, wie kommen wir da weiter? Das ist das eine, gemeinsame Verantwortung für die Bildungsziele. Man kann heute damit anfangen. Jeder kann damit anfangen, das zeigen uns die erfolgreichen Schulen. Viele der Erfolgsbeispiele, die Sie hier genannt haben, sind auch die Erfolgskriterien für die Schulen, die im PISA-Vergleich gut abgeschnitten haben, die international gut abgeschnitten haben. Einige andere Systeme sind aber in der Lage gewesen, diese Gemeinsamkeiten in ihrem System zu verankern. Dort ist es Selbstverständlichkeit geworden. Ich habe mit Interesse – es war, glaube ich, die Martin-Luther-Schule – zugehört, welche Anstrengungen dort unternommen werden, um den Schülern den Übergang in das Berufsleben zu erleichtern, zu ermöglichen. Den Schülern, die irgendwo in der Hauptschule, man muss ja sagen, dem Restbetrieb, gelandet sind. Da saßen wir alle um den Tisch herum und haben fasziniert zugehört. Phantastisch, das geht ja wohl. Erzählen Sie das einmal jemandem von außerhalb, außerhalb des Kreises unserer Bildungsexperten. Die sagen sich: »Das kann ja wohl nicht wahr sein. Das muss doch selbstverständlich sein, dass sich eine Schule darum kümmert, was mit ihren Schülern nach der Schulzeit passiert.« Offensichtlich ist es nicht selbstverständlich. Wir haben aber gute Beispiele dafür, dass es geht.

Und das bringt mich zu dem zweiten Punkt. Dort würde ich mir wünschen, dass der Aufruf noch ergänzt würde. Es ist die Verantwortung. Und damit meine ich, dass die Bildungsträger Verantwortung übernehmen, Verantwortung für ihre Ergebnisse, für die Leistung, für die Schüler übernehmen. Wie erreicht man das? Durch Aufrufe, Konferenzen, vielleicht? Sie kennen meine Antwort drauf. Diese Antwort lautet: Transparenz. Wir müssen im Grund das, was wir leisten, so gut wir das können, offen legen. Daraus lernen wir. Wir können gerne im persönlichen Austausch viele Einzelbeispiele betrachten. Wirklich systemisch verankern werden wir sie erst, wenn wir das transparent machen, durchschaubar für jeden, nicht nur für die Bildungsexperten, für die Schüler, für die Eltern, für die Lehrer.

Das ist es, was Sie in den erfolgreichen PISA-Staaten finden: Transparente Bildungssysteme, um Lernpfade, Bildungswege individuell zu unterstützen. Die Leistungen liegen offen, die Stärken und Schwächen. Ich denke, da kann man einsetzen. Durch Vergleiche, durch Vergleiche von Schulen kann man lernen. Es ist nicht nur so, dass Schüler von einander lernen können oder gemeinsam lernen können. Wenn das geht, dann ist es auch keine Frage, dass es auch unter Schulen so sein kann.

Und dazu braucht man diese Art von Transparenz. PISA hat viele Mängel. Wir sind erst am Anfang und man wird daran noch über viele Jahre weiterarbeiten müssen.

Es sind ganz eingeschränkte Bereiche von Leistung, die wir bislang erfassen. Es ist ein allererster Anfang. Aber der Weg ist entscheidend. Wissen Sie, die PISA-Ergebnisse allein sind im Grunde, dass muss ich Ihnen ehrlich sagen, weitgehend voraussagbar. Das Interessante ist, was dadurch in Gang gekommen ist, die Kooperation, international. Sehen Sie, jetzt fahren alle nach Finnland. Warum sind wir nicht vor zehn Jahren, vor zwanzig Jahren nach Finnland gefahren? Vieles, was wir heute dort finden, war damals schon so.

Und das bringt mich dann auch zum Schluss: Kooperation zwischen Schulen ist sinnvoll, ist gut. Kooperation zwischen Staaten, zwischen Nationen ist noch wichtiger. Wir reden alle von Globalisierung. Und in der Bildung? Kommune, Schule, Lehrer, Schüler, jeder sitzt alleine und steht vor dem Problem und weiß nicht, wie es allein zu lösen ist. Ich denke, dass Potential, das in dieser Öffnung im globalen Vergleich ist, das haben wir noch nicht ansatzweise ausgeschöpft. Und an den, im Bildungsvergleich, besten Staaten, an denen müssen wir uns messen, die müssen der Maßstab sein. Es reicht nicht, irgendwo im OECD Mittel-mass zu sein. Selbst wenn das jetzt bei der Grundschulstudie noch ganz gut klingt. Das reicht nicht. Das Mittel-mass kann nicht der Maßstab sein. Das müssen die besten Nationen, die besten Schulen sein. Das ist der Maßstab, so kann die Realität werden.

#### **Christian Petry:**

Ich habe eine Rückfrage. Sie sagten, PISA hat viele Mängel; Sie seien noch sehr am Anfang. Wie soll es den weitergehen? Bleibt PISA ein auf kognitive Entwicklung beschränktes Unternehmen?

#### **Andreas Schleicher:**

Damit haben wir angefangen. Das ist der Anfang von PISA. Aber wir müssen langfristig weiterdenken. Die zentrale Frage, die wir stellen müssen, ist: Was sind in fünf, zehn, zwanzig Jahren die Kompetenzen, die unsere Zukunft bestimmen werden? Das muss der Zeitraum sein, in dem wir überlegen. Da kommen sie dann zunächst einmal auf die bei PISA gemessenen Kompetenzen. Es ist klar, niemand wird in unserer Gesellschaft Erfolg haben, der nicht gute Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung, Mathematik, Naturwissenschaften hat. Das ist

die Basis. Der nächste Schritt ist, es wird von uns aber auch erwartet, mit Komplexität umzugehen. Komplexität, Probleme zu lösen, dynamische Situationen zu bewältigen und, in der Zukunft noch mehr als heute, Kommunikation. Wie gehen wir miteinander um, gemeinsam arbeiten, gemeinsam lernen. Niemand von uns wird in der Zukunft als Experte oder sonst wo im Beruf die Probleme alleine lösen. Unsere Welt wird so schnell komplexer. Wir müssen die Probleme gemeinsam lösen. Kommunikation, Kooperation. Sie können das also weiterdenken. Was sind die entscheidenden Kompetenzen? Wie können wir mit uns selber arbeiten? Metakognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen, das sind im Grunde die Fragen, die wir uns in der OECD stellen. Das steht hinter PISA, das ist das Gesamtbild. Es steht auch eine langfristige Strategie dahinter, wie wir uns da langsam hinentwickeln. Wir haben angefangen mit dem, was man relativ einfach bewerten kann.

Wir werden jetzt Methoden entwickeln, wie wir auch Dinge bewerten können, die wir im Moment nur schwer bewerten können. Was ich mir aber nicht sagen lasse, ist, dass es diese magischen Kompetenzen gibt, die sich niemals irgendwo bewerten lassen. Kooperation, Teamfähigkeit, das können Sie nicht mit Paper-and-Pencil-Tests testen. Aber jeder Personalchef in jeder Firma wird Methoden haben, um zu bewerten, ob eine Person für einen bestimmten Beruf geeignet ist oder nicht. Also das geht. Das geht nicht mit Schultests. Aber es gibt selbst für die Kompetenzen, die wir heute noch nicht so einfach bewerten können, Mittel, wie man das machen kann. Wir sind dabei, diese Mittel weiter zur Verfügung zu stellen, weiter zu entwickeln. Die Kooperation ist entscheidend.

PISA ist ja kein bürokratisches Projekt. Die Bürokratie dabei ist ganz klein, ganz gering. PISA ist eine Kooperation zwischen den Experten, zwischen den Politikern, zwischen den Praktikern aller OECD-Staaten. Das ist das Entscheidende, es bringt sie zusammen. Wir überlegen uns: Was sind die entscheidenden Kompetenzen für die Zukunft? Wie können wir sie definieren, wie können wir sie bewerten, nicht unbedingt messen? Ich denke, man wird immer Bereiche finden, wo man mit der Messung nicht weiterkommt. Wir müssen uns aber im Klaren sein, wie wir sie bewerten können. Wenn wir von vorne herein die Annahme haben, wir werden das nie bewerten können, dann machen wir den Lehrern, den Schulen, den Schülern, das Leben sehr schwer. Denn dann werden wir ihnen auch nie Ziele vorstellen können, wo sie hinkommen können.

**Christian Petry:**

Wenn wir über Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie lernen als wichtige Ziele der Schulreform diskutieren, dann wenden wir uns also nicht notwendig von dem PISA-Prozess ab. Wir distanzieren uns lediglich von einer verengten öffentlichen Diskussion, die auf kognitive Leistung und Tests fixiert ist. Wir haben über Aufgaben gesprochen, die bald PISA-Themen sein werden. Es ist vielleicht nützlich, sich dies vor Augen zu führen. Unser Nachmittag geht zu Ende. Frau Leutheusser-Schnarrenberger: Glauben Sie, die Theodor-Heuss-Stiftung ist zufrieden mit der Richtung, die diese Diskussion genommen hat? Wird sie eine Fortsetzung haben?

**Sabine Leutheusser-Schnarrenberger:**

Ich glaube, eines hat die Theodor-Heuss-Stiftung doch unter Beweis gestellt. Wir haben uns in Vorbereitung der Preisverleihung, bei der Auswahl des Mottos, bei der Auswahl des Preisträgers, der Medaillenträger, bei der Vorbereitung des heutigen Kolloquiums gesagt: »Unsere Aufgabe ist, hier auch in diesem Bereich Transparenz herzustellen.« Ich denke, viele von Ihnen haben nicht gewusst, was diese sechs Schulen machen oder was sie Besonderes gemacht haben, wo sie sich über bestehende Regularien hinweggesetzt haben, und auch nicht vieles von dem, was Herr Schleicher jetzt in der Kürze, in der Antwort, in der Reflektion auf das, was hier diskutiert wurde, gesagt hat. Und viele, bis auf diejenigen, die mitgearbeitet haben, aber ich denke darüber hinaus nicht so viele, kannten den Aufruf noch nicht. Das ist eine unserer Aufgaben seit 39 Jahren, natürlich immer mit unterschiedlicher Themenbesetzung, immer aktuell. Ich glaube aktueller als wir es diesmal gemacht haben, konnte es ja fast gar nicht sein, und da ist eine lange Vorbereitungszeit.

Wir haben im letzten Jahr im Sommer angefangen zu überlegen und uns darauf vorzubereiten, wie können wir über die wichtige und für uns herausragende Preisverleihung, das wichtigste Ereignis für die Heuss-

Stiftung in einem Jahr, wie können wir darüber hinaus in der Vor- und Nachbereitung Multiplikatorenwirkung entfalten und diese Anstöße auch transportieren. Ich glaube, dass was Sie, Herr Schleicher, gesagt haben, »Transparenz auf eine andere Art und Weise« ist mit Sicherheit unsere Aufgabe. Wir sind jetzt ermutigt, mit unseren sehr begrenzten Möglichkeiten noch sehr viel mehr zu überlegen, wie Sie es so schön gesagt haben, Frau Kahl, »wo sind denn jetzt gerade auch in diesem Bereich, bei diesem heutigen Themenkomplex, die strategisch wichtigen Stellen?« Es gibt ja viele Akteure allein im Stiftungsbereich und wie kann man diese besser vernetzen, damit sie mehr Wirkung entfalten. Dies ist etwas, was uns auch in den letzten Monaten sehr beschäftigt hat. Denn es gibt immer mehr Stiftungen und man muss sehen, wo man seinen ureigenen Platz hat. Die Theodor-Heuss-Stiftung hat bestimmt aufgrund ihrer Tradition und vor allen Dingen auch verbunden mit dem Namen der Gründungsvorsitzenden, Frau Hildegard Hamm-Brücher, eine ganz große Chance, hier ein wichtiger Akteur oder Player zu sein, in dem was Bürgergesellschaft mit einbringen kann und in dem, wie wir in der Nachbereitung weitermachen.

Wie wir versuchen, mehr von unten, auch das war heute hier Konsens, den Aufruf zu verbreiten, das wird uns beschäftigen, wenn wir jetzt nach der Preisverleihung zusammenkommen. Von da her ist das für uns Auftakt, Ermutigung, auch Unterstützung. Ich denke, wir sind alle sehr froh, dass es uns doch gelungen ist, in diesem Jahr mit diesem Kolloquium, mit dieser wirklich neuen Form, eine Erfahrung gemacht zu haben, auf der sich unsere Arbeit gut aufbauen lässt. Unsere Arbeit, die Sie alle unterstützen und deren Unterstützung wir natürlich, gerade jetzt in den nächsten Wochen und Monaten, ganz besonders brauchen.

Vielen Dank.



### *Kinderrepublik – Wie die Französische Schule in Tübingen einen neuen Anfang macht*

» **W**o ist der Ziegenschlüssel?« Große Aufregung bei den Kindern. Die Ziegen sind häufig ein Objekt der Sorge. Auch am Wochenende und in den Ferien müssen sie gefüttert werden. Kinder denken dauernd an ihre Tiere, die auf der Wiese gegenüber der Schule stehen. Wo ist nun der Ziegenschlüssel? Wer hatte ihn zuletzt? Suchen, Vorwürfe, »da ist er ja, neben den Gummistiefeln lag er.« »Gut. Nächster Punkt,« sagt Johanna, die Präsidentin.

Der Morgenkreis tagt. Diese Kinder, die mit ihrem Lehrer im Kreis sitzen, wären in fast allen anderen deutschen Schulen nicht zusammen. Sie wären auf die erste, zweite oder dritte Klasse verteilt. Die Französische Schule setzt auf Mischung und knüpft dabei an Vorteilen der alten Dorfschule an. Zu den pädagogischen Maximen der französischen Schule gehört, dass sich mit Unterschieden die Lerngelegenheiten vermehren. Das sei gut, Lernen ein vielfältiges Muster von Verknüpfungen in den Köpfen. Wenn drei Jahrgänge in einer Gruppe sind, verbietet sich Unterricht im Gleichschritt von selbst. Jedes Kind soll möglichst sein eigenes Tempo finden und ihm folgen. Niemand soll gebremst oder getrieben werden. Gemischte Gruppen fördern die Individualisierung und fordern die Zusammenarbeit der Kinder heraus. Vielleicht gehört es zu den anstehenden deutschen Lektionen, dass Individualisierung und Zusammenarbeit keine Gegensätze sind, die sich ausschließen, sondern Gegensätze wie Pole, zwischen denen ein Feld entsteht. Dafür versucht die Französische Schule in Tübingen Raum zu schaffen.

Aber noch hat der eigentliche Unterricht gar nicht begonnen. Oder ist das Unterricht? Ein Schüler guckt in den Briefkasten, in den Eingaben oder Anzeigen gesteckt werden. Er ist leer, aber es sind noch Vorgänge anhängig. Tibor wird von einem Mädchen beschuldigt, sie auf den Boden

gestoßen zu haben und Elisabeth soll gesagt haben, Theresa sei dicker als Stefan. Nach einigem Hin und Her vertragen sich die Beschuldigten.

Die Kinder gehen zu ihren Plätzen. So umständlich eben noch die Selbstorganisation der Kinderrepublik wirkte, so selbstverständlich beginnt nun die Arbeit. Jeden Tag haben die Kinder 75 Minuten Wochenplan. Das Herzstück des Schulvormittags. Der Wochenplan ist ein Aufgabensatz, den die Kinder in selbst gewählter Reihenfolge bearbeiten. Regeln dafür hängen an der Wand: »1. Ich versuche meine Fragen selbst zu lösen. 2. nachzuschlagen. 3. eine Schülerin oder einen Schüler um Hilfe zu bitten. 4. die Lehrerin um Hilfe zu bitten.«

Auch die Arbeit der Lehrer verändert sich hier. Sie unterrichten weniger. Auch sie arbeiten, während die Schüler arbeiten, an neuen Aufgaben, werden dabei von fragenden oder stolz ihre Ergebnisse präsentierenden Kindern allerdings häufig unterbrochen. Zwischendurch beraten sich die Lehrer. Drei Klassen arbeiten zusammen, die Lehrer bilden ein Team. Alle zwei Wochen berät das Team einen Nachmittag über neue Aufgaben und wertet seine Erfahrungen aus. Kinder sollen Mitarchitekten ihres Lernens und auch Mitarchitekten dieser noch im Aufbau befindlichen Schule sein. Die Französische Schule in Tübingen ist ein Kind der Wende. In dem Gebäude lernten bis 1991 Kinder aus Familien der französischen Garnison. Das Stadtviertel um die Schule herum, die Südstadt, ist seit dem Abzug der Soldaten im Umbau. Es wird zu einem Quartier mit familienfreundlichen Wohnungen, viel Kleingewerbe und wenig Autoverkehr umgebaut. Ein nachindustrielles Dorf in der Stadt. Ein Dorf im Dorf oder eine Schule im Stadtteil will die Französische Schule werden. Sie will mit Firmen und Vereinen, mit Handwerkern und Künstlern und den Bürgern zusammenarbeiten. Außerdem ist der Plan für eine sich an die Grundschule anschließende »Neue Sekundarschule Tübingen« schon fertig ausgearbeitet. Es gibt viele Befürworter, in der Stadt und auch im Kultusministerium, aber die konnten sich noch nicht einigen.



### *Fremde Musik hören – Wie die Heinrich-von-Stephan-Oberschule Form gewinnt*

1980 war Chaos an der Heinrich-von-Stephan-Oberschule. Die Lehrer wollten alles, und die Schüler wollten nichts. Natürlich ist das übertrieben. Nicht die Lehrer und nicht die Schüler sagen! Aber die Stimmung war maximalistisch bei den Pädagogen und dieser hohen Latte genügte nichts, nicht sie selber, schon gar nicht ihr Unterricht und wie sollten Berliner Hauptschüler dem Anspruch genügen?

Auch damals waren es nicht viel mehr als 10% der Schüler, die nach der sechsjährigen Grundschule zur Hauptschule gingen. Die heutigen Lehrer erinnern sich, wie sie damals alle Schuld an dem, was nicht klappen wollte, dem Schulleiter und der Obrigkeit gaben. Sie selbst kamen als Handelnde, oder als solche, die dem Dilemma des Handelns begegnen, nicht wirklich vor.

In einem Schüleraufsatz von 1982 hieß es: »Das erste Mal, als ich die Schule betrat dachte meine Mutter ich komme in eine Idiotenschule. Coladosen lagen im Treppenhaus, die Wände waren beschmiert, die Schüler rannten einen um.«

Entwicklungsschritte werden jetzt übersprungen, denn für die braucht man Seiten: Nachdem die alte Schulleitung abgetreten war, mussten die vormaligen Untermieter nun Hauptmieter werden. Sie begannen in sehr kleinen Schritten einen verbindlichen Rahmen zu schaffen. Denn pünktlicher Unterrichtsbeginn, Pausenaufsichten, etc., nichts von dem war offenbar selbstverständlich. All das galt vorher als niedrig, unwürdig oder gar als faschistisch.

Die Schule musste von unten aus Trümmern neu aufgebaut werden. Und immer wieder kommen neue Schülerjahrgänge, die von zu Hause, manchmal auch aus der Grundschule und aus vielen Alltagsmächten etwas Zertrümmertes haben. Bei Gesprächen mit den Eltern der neuen Siebtklässler fragte Schulleiter Jens Großpietsch, was ihr Kind denn gut könne. Er bekam nicht eine positive Antwort.

Dennoch gelang den Lehrern sich selbst, der Schule und auch den Schülern Form zu geben. Dazu gehören harte Regeln zur Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, die gegenseitig gelten. Dazu gehören aber auch Experimente wie der Musikunterricht des Lehrers Horst Fehmers. Er verdunkelt den Raum. Die Schüler legen sich auf den Boden und er spielt die erste Hälfte der Stunde Musik, die sie »fremde Musik« nennen. Klassiker wie Beethoven und Bach, aber auch neue Musik wie Rihm und Nono. »Bei dieser Musik, die sie sonst nie hören,« sagt Horst Fehmers »ist eine Andacht wie beim Beten.« Gegen Ende der Musikstunde spielen die Schüler ihm dann ihre Musik vor.

Im Besprechungszimmer der Lehrer hängt ein Zitat von Sir Karl Popper:

»Es hat keinen Sinn zu sagen, alles ist schlecht. Die wirkliche Fragestellung ist, was können wir tun, um es vielleicht nur ein klein bisschen besser zu machen? Vielleicht können wir sehr wenig tun. Aber was wir tun können, sollten wir tun. Das ist natürlich eine Einstellung, die den Pessimismus ausschließt.«





**Eine Bauhütte neben dem Schulhaus** – Wie die Martin-Luther-Schule in Herten ihre Schüler aufzurichten versucht

**N**eben der Schule wird ein Basketballfeld gebaut. Der Boden muss fest und wasserdurchlässig sein. Wie macht man das? Welchen Belag braucht man dafür? Welche Drainage muss vorher gezogen werden? Ein Projekt der Klasse 10a an der Martin-Luther-Schule in Herten, Ruhrgebiet. Hermann Kuhl, der Klassenlehrer hat die Gesamtleitung des Projekts. Die Schüler planen, arbeiten und sollen anschließend den Nutzen haben. Jeder Schritt wird exakt dokumentiert. »Es macht jetzt keinen Sinn für sie Grass und Böll zu lesen,« meint der Lehrer, »sie müssen spätestens jetzt das lernen, was sie im Beruf gebrauchen, oder sie bleiben draußen.« Unterstützung bekommen Lehrer und Schüler von einem Polier in Rente, Herrn Poggensee, der als junger Maurer die Schule mit gebaut hat.

Vor drei Jahren war er schon dabei, als eine andere Abschlussklasse eine Bauhütte hochgezogen hatte. Inzwischen wurden darin Werkstätten und das Büro einer Sozialarbeiterin eingerichtet, die vor allem Schülerinnen hilft Praktika und Lehrstellen zu finden. Dienstag kommt sie auch Nachmittags und Abends und ist für ehemalige Schüler ansprechbar. »Die Schule würden viele Ehemaligen nicht mehr betreten, aber in die Bauhütte gehen sie,« beobachtet die Schulleiterin Marie-Luise Bock.

Die Schulleiterin, die meisten Lehrer und viele Schüler wirken fröhlich, obwohl die Lage in Herten selten so trüb war. Für Hauptschüler gilt sie als fast aussichtslos. Nur 16% von ihnen bekamen im Schnitt der letzten Jahren eine Lehrstelle. An der Martin-Luther-Schule waren es 60%. In diesem Jahr könnte es Hermann Kuhl auf 70% bringen, die er unterbringt, obgleich im Land Nordrhein-Westfalen 16,5% weniger Ausbildungsplätze, das sind 12.000 Stellen, weniger angeboten werden als im Vorjahr. Wie macht die Schule das?

Selbsthilfe und Initiative wo immer es geht und zuweilen nicht lange bei Ämtern nachfragen, so heißt die Maxime der Schulleiterin. Marie-

Luise Bock sieht um sich herum so viele Probleme, dass ihr nur der Spruch der Bremer Stadtmusikanten bleibt: »Etwas Besseres als den Tod finden wir überall.« In Herten habe man vom Bergbau gelebt, habe aus der Versorgung durch ihn gefühlt und gedacht, bemerkt sie. »Und nun gibt es keinen Bergbau mehr.« Die letzte Zeche wurde vor drei Jahren geschlossen, dabei war Herten mal die größte Bergbaustadt Europas. So gute wie jeder arbeitete für den Pütt. Nun hat sich bei vielen Menschen die Unselbstständigkeit mit Resignation verbunden.

Damit finden sich das Kollegium und deren treibende Unruhe, die Schulleiterin, nicht ab. Arbeit für die Schüler ist wichtig und um sie zu vermitteln tun manche Lehrer sehr viel. Aber das kann ja nicht alles sein. Neben der Arbeit, die für die meisten Hauptschüler nicht so sehr erfüllend sein wird, müsse die Schule einfach sinnvolle Tätigkeiten ohne großen didaktischen Hintersinn selbst praktizieren.

So wurde die Ökologie das zweite große Betätigungsfeld der Schule. Eines, das wenn immer möglich, mit dem Unterricht verbunden wird. Eine Fotovoltaik Anlage zu bauen und zu planen ist eben auch ein großes Projekt, ist schon beinahe das spätere Leben, dem die Fächer ja dienen sollen. Die Anlage auf dem Dach produzierte im Jahr 2002 fast 1.500 Euro Überschuss. Ökodetektive gehen in den Pausen durch die Schule, schalten Licht aus oder machen die Fenster zu. Für diese Aktivitäten erhielt die Schule den Henry Ford Preis, immerhin mit 7.600 Euro dotiert. Von dem Geld wurde eine Regenwassersammelanlage gebaut. Große Kanister stehen in einem Keller und versorgen die Toiletten. Zuletzt wurde der Schulhof entsiegelt. Mit diesen Aktivitäten ließ sich der Energieverbrauch seit 1995 um 36% reduzieren. »Die Agenda 21 verlangt nur 25%,« sagt der Schüler Patrick einigermassen stolz. »Als Hauptschüler bist du sonst doch Abschaum,« fügt er hinzu, »aber hier bist du eben auf der Martin-Luther-Schule.« Damit hat er vielleicht einen möglichen Ausweg angesprochen. Dass der Eigenname einer Schule wichtiger als ihr Gattungsnahme wird.





**Hundert heilige Minuten – Wie die Jenaplan-Schule in Jena aus Unterschieden Kapital schlägt**

Heute ist die ganze Schule auf den Beinen. Nein nicht ganz, die »Spatzen«, die Kinder aus dem Kindergarten, sind nicht mit dabei. Aber alle anderen 400 Schüler von Klasse 1 bis 13 ziehen mit dem Kollegium von der Tatzendpromenade 9 quer durch die Stadt zum Universitätshügel. Eine der schönsten Schuldemos der letzten Jahre. Nur ein Hörsaal ist für alle groß genug. An diesem Vormittag stellen die Lehrer ein Projekt vor, an dem die ganze Schule die nächsten drei Wochen arbeiten wird. Alle Schüler, alle Lehrer, auch alle Spatzen machen mit. Das Thema: »Die Moderne.« An dieser Schule sind ohnehin übers ganze Jahr an drei Tagen die Woche 100 Minuten als Projektzeit reserviert. Jedes der Projekte läuft über drei Wochen. Diesmal wird es in der dritten Woche jeden Tag von morgens bis abends um nichts als die »Moderne« gehen. Einmal im Jahr macht die Schule so ein Großprojekt.

Die Präsentation im Hörsaal ist beeindruckend: Ausschnitte aus Charly Chaplins Film »Modern Times« werden gezeigt. Eine Exkursion zum »Bauhaus« wird vorgestellt und dann ein Zwischenfall. Während eine Lehrerin Brecht singt, erscheinen hinter ihr unpassende Schriften. »Schaltet den Beamer aus! Der Computer spinnt!« ruft jemand, »Wo ist Konrad?« Konrad ist das Computergenie aus dem 9. Jahrgang, die unbestrittene Autorität auf diesem Gebiet.

Diese Szene wäre in manch anderer Schule der Auslöser für großes Gejohle im Saal geworden. Lauter prustende Schüler, die auf so was nur gewartet haben. Endlich mal Druck ablassen. Ein kleines Match im sadistischen Pingpong mit dem Lehrkörper. Nichts davon. Vielleicht ein Lächeln. Keine Störung der Aufmerksamkeit. Bloß einige Lehrer finden die Panne peinlich.

Wenn eine Schule diesen Test besteht, muss etwas ganz Besonderes mit ihr sein. Worin besteht das Geheimnis?

1989 wussten viele Menschen in der DDR, so wie bisher, wollen sie nicht mehr leben. Lehrer und Eltern suchten Vorbilder für eine freie Schule. Eine Gruppe aus Jena sah sich in westdeutschen Reformschulen um. »Aber eigentlich wussten wir nur,« erinnert sich Gisela John, die heute Schulleiterin ist, »dass wir eine freie Schule wollen, eine ohne Demütigung, eine in der jeder einzigartig und anders sein darf.« Vom Jenaplan und von Peter Petersen wussten sie nichts. Davon erfuhren sie auch in der Bundesrepublik kaum etwas. Aber nach Jena kamen jetzt Menschen aus den USA, aus Holland oder aus Skandinavien, die in solchen Schulen als Lehrer arbeiteten oder dort Schüler waren. Und es kamen Emigranten, die vor dem Krieg Schüler in der Jenaplan-Schule gewesen waren.

Vom Jenaplan wusste die Initiative für eine freie Schule immer noch nicht viel, als sie sich den Namen gab und als Reformschule anerkannt wurde. Später wurde sogar ein Passus in das Thüringer Schulgesetz aufgenommen, dass reformpädagogisch ausgerichtete Schulen besondere Spielräume zu billigt, zum Beispiel was das Herausschieben der Notengebung betrifft oder die Möglichkeit vom Kindergarten über die zehnjährige Regelschule bis zur gymnasialen Oberstufe alles unter einem Dach zu haben.

Die Grundidee des Jenaplan, die der Reformpädagoge Peter Petersen in den zwanziger Jahren entwickelt hatte, ist, Schüler nicht nur mit Gleichaltrigen zu unterrichten. In gemischten Gruppen lerne es sich besser. »Nicht nur, weil Jüngere von Älteren lernen« erklärt die Schulleiterin Gisela John, »die Älteren lernen auch von den Jüngeren.« Aber auch das ist noch nicht der Kern der Idee, wie sie Gisela John und ihre Mitstreiter heute verstehen. Für sie ist es gut, verschieden zu sein. Verschiedenheit ist kein in Kauf genommener Stolperstein. Täglich erneuert sich hier diese Erfahrung: Von Unterschieden lernt man am besten. Alle sind ja unterschiedlich. Man muss es aber auch nur sein dürfen. Das sind Selbstverständlichkeiten, die nicht selbstverständlich sind, zumal nach 40 Jahren DDR und im gegliederten Schulsystem der Bun-



desrepublik, das an die Homogenität der Schüler in Gymnasien oder Hauptschulen glaubt und jeweils kleinschrittig die Lehrpläne abarbeitet. Die Überzeugung, dass es viele verschiedene Wege gibt, ist für Deutsche immer noch ein gewöhnungsbedürftiger Gedanke. An der Jenaplan-Schule ist man davon überzeugt, Unterschiede sind natürlich, gut und menschlich, außerdem steigern sie auch die Intelligenz.

Die Stammgruppen konfrontieren die Schüler täglich mit einem grundlegenden Unterschied, dem Alter. Man gehört erst zur Untergruppe mit den Jahrgängen eins bis drei. Dann kommen die Kinder in die Mittelgruppe, zu der die Jahrgänge vier bis sechs gehören. Schließlich die Obergruppe für die Jahrgänge sieben bis neun. Der 10. Jahrgang steht allein. Dann schließt sich die Oberstufe an, zu der inzwischen die meisten Schüler gehen.

In jeder der drei Stammgruppen beginnen Schüler als die Kleinen, um sie nach drei Jahren als die Großen zu verlassen und dann auf dem nächst höheren Niveau wieder als Anfänger zu starten. Jeder macht dauernd die stimulierende Erfahrung von Innen und Außen, von Groß und Klein, von Experte und Novize.

Neben den altersgemischten Gruppen besuchen die Schüler auch Kurse, die nach Jahrgängen eingeteilt sind. Während es in den Stammgruppen auf Klassengespräche, Gruppenarbeit und Selbständigkeit ankommt, steht in den Kursen eher der Unterricht des Lehrers im Mittelpunkt. Seit ihrer Gründung driftet die Schule immer mehr von den Kursen hin zu heterogenen Gruppen und vor allem zu Projekten. »Da trauen wir uns immer mehr«, sagt die Schulleiterin und gesteht, dass Lehrer dabei Angst zu überwinden haben. »Schülern mehr Selbständigkeit zu geben, erfordert viel Mut«, sagt sie. Lehrer erleben, wie sie immer noch ein heimliches, tief sitzendes Misstrauen haben, ihre Schü-

ler wollten oder könnten nicht von sich aus lernen. Dann setzen Lehrer auf Nummer sicher und unterrichten Fächer statt Schüler. Aber das bringt Schülern nur mäßigen Gewinn.

An der Jenaplan-Schule werden nun auch die Grenzen zwischen den naturwissenschaftlichen Fächern Chemie, Physik und Biologie durchlässig. Im Fach Natur nutzt man die Fächer als unterschiedliche Zugänge zur gleichen Sache. Das Ergebnis ist, wie bei jeder dieser Lockerungen, bessere Leistungen der Schüler. Und genau daran erkennt man gute Schulen: Lehrer werden von Leistungen und Ideen ihrer Schüler überrascht. »Wir haben doch so tolle Schüler«, schwärmt Gisela John, »dass ich immer froh bin, hier Lehrerin zu sein.«

Wer während der täglichen hundertminütigen Projektzeit durchs Haus geht, traut seinen Augen, vor allem seinen Ohren nicht. Auf den Fluren, im Treppenhaus überall Schüler. Zumeist sitzen zwei, drei zusammen und sind ganz bei ihrer Sache. Auch in Klassen sieht man diese Lernlandschaften. Die meisten Türen sind offen. Manchmal trägt ein Schüler etwas vor. Das nennt man »Präsentieren«, ein ganz wichtiges Wort in dieser Schule. Diese 100 Minuten sind der Höhepunkt des Tages in dieser Ganztagschule. Diese Projekte sind Welten entfernt von der Beliebigkeit, mit der man Projektstage oder Projektwochen nicht völlig unzutreffend in Verbindung bringt, zumal wenn es sich um die letzten Tage vor den Ferien handelt. Die Projekte bestehen hier aus gut ausgearbeiteten und immer wieder neu durchdachten Curricula. Jedes Projekt werten die Lehrer anschließend aus, um es zu verbessern. So lernen auch die Lehrer. Ja man könnte sagen, sie forschen. Sie sind Lehr- und Lernforscher. Sie beobachten nicht nur die Schüler, sondern auch sich und die Folgen ihre Arbeit. Je freier Schüler im Unterricht lernen, um so gewissenhafter müssen Lehrer ihn entwerfen, ja choreographieren.

Viele Besucher staunen nur kurz über diese Atmosphäre, dann meinen sie den Grund für das Gelingen gefunden zu haben. Sie sagen, das sind halt ausgesuchte Schüler, die keine Probleme machen. Falsch. Viele Kinder und Jugendliche haben Umwege hinter sich. Manche sind hier nach Phasen der Schulverweigerung erstmals heimisch geworden. Die Schulleiterin versteht nicht, wie schnell häufig nach der Substanz des »Schülermaterials« gefragt und nicht begriffen wird, »dass hinter dem Ganzen ein gemeinsam geschaffenes Regelwerk und geteilte Rituale stehen.«

Zum Beispiel das Präsentieren. Es ist Ritual, Prüfung, Übung sich zu exponieren und eine Methode der Sache Geltung zu verschaffen. Schüler einer Obergruppe haben zum Beispiel über die Evolution gearbeitet. Nach drei Wochen, jeder dritte Freitag ist Präsentationstag, trägt ein Schüler vor, was er über die Entstehung fleischfressender Pflanzen herausgefunden hat. Souverän, ja humorvoll spricht er, liest nicht ab. Er legt Folien auf den Overheadprojektor und beantwortet die kundigen und ernsthaften Fragen der Mitschüler. Der Blick in diese Klasse macht den Beobachter heiter. Es ist schön, das Erwachen der Intelligenz mit zu erleben.

»Es gibt keine bessere Prüfung als das Präsentieren,« sagt Gisela John. Da kann keiner mogeln oder bluffen. »Und vor den Mitschülern will jeder gut da stehen.« Außerdem lernen die Schüler von den Präsentationen der anderen mehr, als wenn Schritt für Schritt das Pensum durchgenommen wird. »Durch dieses Lernen in Zusammenhängen sparen wir unendlich viel Zeit,« weiß Gisela John. »Alles wird verknüpft.« Wie aufwändig ist es doch, die komplexe Welt in dünne Schichten zu sezieren, auf Fächer zu verteilen und sie dann nach Lehr- und Stundenplänen wieder aufzuwärmen? Das gelingt selten; und am Ende ist die verschulte Welt erkaltet und fühlt sich häufig wie Pappe an.

Jeder Klassenraum an der Jenaplan-Schule sieht anders aus. Der eine hat Streifen, ein anderer ist grün, der dritte blau gestrichen. »Die Schule lebt von der Individualität der Schüler und von der Individualität der Lehrer,« sagt Frau John und fügt hinzu, »nicht nur von den Stärken und Schwächen, im Grunde auch von den Macken der einzelnen«. Gute Schulen lernen von den Schwierigkeiten ihrer Schüler. So erkunden sie

das weite Feld des Lernens. Schon deshalb wollen sie nicht auf diese Kinder und Jugendlichen, die Umwege nehmen, verzichten. »Man muss erkennen, wie ein Schüler lernt, und dass jeder anders lernt. Ich muss den Schülern helfen, aber ich darf ihnen nicht die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen.« Gisela John und ihre Kollegen wissen, dass letztlich nur jeder Schüler selbst lernen kann und dass jeder bereit sein muss, sich dafür anzustrengen. Das wiederum setzt bei ihm die Zuversicht voraus, dass es sich lohnt zum Ziel zu kommen. Deshalb ist für diese Schule noch ein Eckstein unverzichtbar: »Die Sache muss auch ästhetisch sein. Sie muss immer zu Ende gebracht werden und zwar so, dass das Ergebnis schön ist.«

Schönheit ist ein Maß des Gelingens, auch in einer Schule. Noch ein in Deutschland gewöhnungsbedürftiger Gedanke, wenn man an die Normalverwahrlosung vieler Schulen denkt, die einen traurig machen kann. Aber warum sollten nicht Schönheit und Spiel, Ernst und Eleganz, die Anstrengung, eine Sache zu vollenden und sie dann anderen vorzustellen, Prinzipien von Schulen werden?

Gelingen kann allerdings nur, was auch misslingen darf. Wenn Freiheit und Unsicherheit aus lauter Furcht vor dem Misslingen klein gehalten werden, dann wird der Kreativität die Seele genommen. Gelingen können Dinge nur, wenn im Handeln das Neue eine Chance bekommt, wenn nicht bloß Bewährtes angewendet, ausgeführt oder gar nur kopiert wird.

Darin hat es diese Schule zu einer wahren Kunst gebracht.

Zum Beispiel beim Auftakt für das Jahresprojekt über die »Moderne«. Nachdem der Computer wieder funktioniert, trägt eine Lehrerin das Gedicht »Anna Blume« von Kurt Schwitters vor. Ein Lehrer skizziert, worum es bei Studien über Eric Satie gehen wird. Ein Chor von Lehrern und Oberstufenschülern singt einen Song aus dem Musical Cabaret. Was hat es mit den Blauen Pferden von Frans Marc auf sich? Wie wurde Fritz Langs Metropolis gedreht? Die Reihe ist noch lang.

Und was machen die »Spatzen«, die Vier- bis Sechsjährigen aus der Vorschule in diesem Projekt? Sie werden eine Fabrik mit Fließbändern besichtigen, mit ihren Mitteln versuchen, ein Fließband nach zu bauen und außerdem wollen sie etwas Fließbandmusik komponieren.



*Seele und Genauigkeit – Die Hamburger Max-Brauer-Schule setzt auf Leistung, macht Schülern Freude und lässt die Lehrer träumen*

Schüler gehen morgens in Lernbüros und Lehrer arbeiten an Schreibtischen mit Telefonen und vernetzten Computern. Sie sitzen auf Bürostühlen mit richtigen Rückenlehnen. Es gibt auch Sofas und Besprechungsecken. Im Gebäude sieht man Hörsäle, Labors, Schulungsräume und Bühnen. Die Lehrer sind wöchentlich 35 Stunden da und die Schüler fühlen sich bis in den Nachmittag zu Hause. Manche bleiben bis in den Abend.

So weit ist es allerdings in Deutschland noch nicht. Doch Modelle dieser Zukunft werden in den Fluren der Max-Brauer-Schule besichtigt. Da ist Riesengedrängel. Schüler begutachten Vorschläge der von der Schulkonferenz eingesetzten Arbeitsgruppe »Traumschule«. Architekturstudenten haben danach Entwürfe für den Umbau der Schule gebaut.

Um die Max-Brauer-Schule herum ist es laut und schmutzig. Hier stehen Fabriken und Mietshäuser. LKWs nehmen durch Altona Abkürzungen durch die Stadt. In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Bevölkerung in diesem Hamburger Arbeiterstadtteil immer gemischerter. Viele Einwanderer sind gekommen. Studenten, auch Akademikerfamilien, wählen dieses Quartier wegen seiner herben Buntheit. Hier wächst zusammen, was nicht unbedingt zusammen gehört und dennoch passt. Die Schule hat dabei entdeckt, welchen Vorteil es hat, verschieden zu sein. Sie fängt mit der Grundschule an und entlässt nach Klasse 13 einen wachsenden Anteil ihrer Schüler mit dem Abitur. Diese Gesamtschule der zweiten Generation hat die Fehler der Lernfabriken aus den siebziger Jahren vermieden.

Als erstes beeindruckt die Arbeitsatmosphäre. Schon in der ersten Klasse. Die Kinder arbeiten gerade an einer sogenannten »Werkstatt«. Ihr Thema ist der Frühling. Eine Werkstatt geht so: Es gibt so viele verschiedene Aufgaben wie Kinder, 23. Es sind Aufgaben zum Schreiben

oder Lesen, zum Rechnen und Malen, zu Natur und Alltag. 23 Aufgabenkästen stehen an den Fenstern. In jedem Kasten liegen wiederum 23 Exemplare, für jedes Kind also eines. Und für jede der Aufgaben ist ein Kind der »Chef«. Seine Chefsache erledigt es zuerst, vor allem ganz gründlich. Dann bespricht es das Ergebnis mit »Billy«, so nennen die Kinder ihre Lehrerin Sibylle von Katzler. Mit Fragen oder mit den Lösungen aller anderen Aufgaben aus der »Werkstatt« gehen Schüler dann nicht mehr zur Lehrerin, sondern zum jeweiligen »Chef«. Der weiß ja, wie es geht. Und wenn nicht, dann ist für Zweifels- und Grundsatzfragen die Lehrerin zum Üben oder zum Noch-Mal-von-vorn-Anfangen da. Dafür hat sie viel Zeit.

Die Max-Brauer-Schule hat sich vom Stil des in Deutschland noch immer verbreiteten »fragend entwickelnden Unterrichts« gelöst. Das ist eine Methode, in der der Lehrer versucht, möglichst alle Fäden in der Hand zu behalten. Mit seinen Fragen legt er Fahrten, auf die er seine Schüler zu locken versucht. Kritiker nennen das auch die »Hundeschule.« Schüler lernen zu erschnüffeln, was der Lehrer will, statt selbst zu denken.

Seit den internationalen Schulstudien weiß man, dass dieser stark von außen gelenkte Unterricht nicht sehr wirksam ist.

Die Max-Brauer-Schule gehört zu den für PISA getesteten Schulen, die sich über ihre Ergebnisse besonders freuen durften. Etwa zehn Prozent der Schulen, sagt das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, liegen deutlich über dem »Erwartungswert«, der sich aus dem Durchschnitt des Bundeslandes und der sozialen Zusammensetzung der Schüler ergibt. In dieser Schule lagen die PISA-Testergebnisse im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zwischen 30 und 40 Punkten über dieser errechneten Marge. Das entspricht dem Pensum eines Schuljahres. Diese reiche Ernte macht die Schule allerdings eher hungrig als satt. Der Erfolg ermutigt, denn auch hier gab es Zweifel, ob eine Schule, in der das Lernen Freude macht, Spitzenleistungen erzielen kann?



Brauchen Kinder nicht straffe Zügel?, fragten Eltern. Müssen Kinder nicht auch Ellenbogen ausbilden, um sich später durchzusetzen? Klappt denn Disziplin ohne Druck? Sybille von Katzler, die Lehrerin im ersten Schuljahr, widerspricht der Skepsis: Schüler strengen sich mehr an, wenn man ihnen vertraut und sie Spielräume für ihre Selbständigkeit und zur Zusammenarbeit haben. Wenn Kinder für sich und miteinander lernen, sind sie intensiver dabei, als wenn sie vor allem auf Lehrer blicken und an Noten denken. Hier beobachtet die Lehrerin den Fortschritt jedes Einzelnen, vergleicht das Kind mit sich selbst, und nicht, wie bei der Notengebung, mit dem Klassendurchschnitt.

In manchen Stunden sind zwei Lehrerinnen in der Klasse. Kaija Kymäläinen-Kielau ist Finnin. Hier kann sie Schule wie in ihrer Heimat machen, in der sie schon lange nicht mehr lebt. Dort heißt die erste Maxime der Pädagogen: Kein Kind darf beschämt werden. Und die zweite ist: Alle werden gebraucht und niemand darf zurück gelassen werden.

Noten gibt es in der Grundschule von Max Brauer wie in Finnland in den ersten vier Jahren nicht. Und nun kommt ein Wermutstropfen. Im Koalitionsvertrag des Hamburger Senats (CDU, FDP, Schill Partei) steht, dass ab 2004 von der dritten Klasse an Noten gegeben werden müssen. Bisher konnten Eltern darüber entscheiden, ob in der dritten und vierten Klasse zensiert oder Berichtszeugnisse geschrieben werden. »28 Jahre«, sagt Sibylle von Katzler, »habe ich keine Noten gegeben.« Was wird jetzt? Die Schule fürchtet, zum Rückschritt gezwungen zu werden, kämpft um einen Sonderstatus und sagt sich, nun erst recht: Die Traumschule.

Nach dem Besuch der Grundschulklassen denkt der Besucher an Robert Musils »Sekretariat für Seele und Genauigkeit« aus dessen Roman »Mann ohne Eigenschaften«. In den Klassen spürt man etwas von dieser Kombination, von der Musil meinte, sie könnte die moderne Welt retten. Alles wird wichtig. Auf die einzelnen Dinge kommt es an und darauf, dass jeder anders ist.

Man könnte ins Schwärmen geraten. Aber weiter geht es in die Oberstufe. Barbara Riekmann, die Schulleiterin, wartet schon. Für sie gilt der berühmte Satz von Laotse: »Wer andere führt, darf ihnen nicht im Wege stehen.« Ohne sie würde an dieser Schule weniger geträumt und nicht so Hervorragendes geleistet. Hier zeigt sich wieder einmal: Wer ganz wach ist, hat auch die besseren Träume.

Svenja Oehmichen steht mitten im Abitur. Auch sie hat Träume, freut sich auf die nächste Station, das Studium. Nun, nach Abi-Klausuren und kurz vor der mündlichen Prüfung, findet sie allerdings, es reicht. Langsam ist was anderes dran als Schule. Aber ihre Grundschule nennt sie »die glücklichste Zeit in ihrem Leben.« Wirklich? »Es war die reine Freude.« Und später? »Da war es interessant, manchmal sehr interessant, aber nicht immer.«

Die Oberstufe von Max Brauer wurde im vergangenen Jahrzehnt erneuert. Sie nennt sich »Profiloberstufe«. Als Modellversuch hatte die Schule dafür die Freiheit. Seit 1993 wurde das Kurssystem in Klasse 12 und 13 nach übergreifenden Fragestellungen zu drei Profilen geordnet. Es sind Umwelt, Sprache und Kulturreichhaltigkeit sowie Kommunikation. Zu den Profilen kommen kontrapunktische Grundkurse. So gehören etwa zu den Leistungskursen Deutsch und Kunst im Profil Kommunikation die Grundkurse Mathematik, Informatik und Philosophie. Svenja Oehmichen hat das Profil SPUK (Sprachen und Kulturreichhaltigkeit) gewählt. Der Besucher stellt seine Sympathie für diese Arbeit für einen Moment zurück und fragt, ob das nicht vielleicht doch ein bisschen Schule light sei? Da geht Svenja hoch. »Reden Sie mal mit denen, die in der Oberstufe von anderen Schulen zu uns wechseln. Die finden alle ihre Klausuren, wie sie in den Gymnasien geschrieben werden, viel leichter.« Nun zählt sie auf: Es macht mehr Arbeit so tief einzusteigen, wie sie und ihre Mitschüler es tun. Zum Beispiel beim Projekt »Jugend«. Da stand am Ende eine Revue. Svenjas Freundin, Vera Freitag, hatte ein Mädchen im Mittelalter dargestellt. »Wir mussten genau aus Quellen belegen, warum wir das Kirchenfenster so und nicht anders gebaut haben, und warum wir die Kostüme so und nicht anders entworfen haben.« Mit der misstrauischen Frage hat sich der Besucher Zorn zugezogen. Nicht einer in der Runde der Abiturienten, der seine Schule nicht verteidigt. »Am wichtigsten ist« sagt, Jenni Masic, »wie tief gründlich wir arbeiten. Das ist anstrengender, aber auch viel befriedigender als das, was wir aus anderen Schulen hören.«

In der Tat, die an den Oberstufen vieler deutscher Gymnasien grassierende Wissensbulimie, war an der Max-Brauer-Schule nicht zu entdecken. Man glaubt es selbst ja nicht so recht und hat ein merkwürdiges Déjà-vu-Erlebnis: Dass etwas gelingt, stößt in Deutschland immer noch auf die größte Verwunderung.





### *Bilingual – Tschechisch soll das Friedrich-Schiller-Gymnasium und den Alltag in Pirna verändern*

**A**n diesem Morgen muss Bernd Wenzel, der Schulleiter, Entscheidungen treffen. Seit zwei Tagen ist Krieg im Irak. Schüler seiner Schule haben für den Vormittag eine Demonstration angemeldet. Kann er sie gehen lassen? Könnte er sie nicht gehen lassen? Wird er mitgehen? Andere Schulen aus Pirna rufen bei ihm an. Auch die Polizei. Offenbar erwartet man vom Friedrich-Schiller-Gymnasium, dass es Stellung bezieht. Bernd Wenzel stellt sich nicht gegen die Demo. Das empfiehlt er auch seinen Schulleiterkollegen. Er eilt nach Hause und holt einen Tucholsky Text, den er bei der Abschlusskundgebung vortragen will.

Das Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna, fünfundzwanzig Kilometer von der tschechischen Grenze entfernt, hat sich in den vergangenen Jahren profiliert. Es begann mit der Mitwirkung an einem Netzwerk gegen Rechtsradikalismus, der in der sächsischen Schweiz zwischen Dresden und der Grenze besonders grassiert. Aber Zivilcourage muss nachhaltig sein. Was kann eine Schule, die Bernd Wenzel eine ganz normale nennt, tun?

Ein bilingualer Zug soll Deutsche und Tschechen näher bringen, schon heute und erst recht langfristig. Das Friedrich-Schiller-Gymnasium hat als erste Schule einen solchen Zug eingerichtet. In einer Klasse vom siebten Jahrgang an lernen Kinder aus Deutschland und Tschechien gemeinsam. In der fünften und sechsten Klasse beginnen die deutschen Schüler intensiv tschechisch zu lernen. Ebenso bereiten sich tschechische Schüler zu Hause auf das gemeinsame Projekt vor. Dann beginnt die bilinguale Klasse. Manche Fächer sind für alle Schüler in Deutsch, andere, es sind weniger, in Tschechisch. Zum Schluss legen die Schüler ein Abitur ab, das in beiden Ländern anerkannt wird.

Die langfristige Investition in Verflechtungen zwischen beiden Ländern beginnt mit Annäherungen im Alltag. Ein 700 Jahre altes Haus in der Innenstadt wurde zum Internat für die Gäste ausgebaut. Das alles ist nicht spektakulär. Aber es sind Anfänge eines anderen Alltags.

### *Nicht geeignet? Wie Andreas Schleicher die Pisa-Studie erfand*



1974 schrieb ein Grundschullehrer in Ahrensburg bei Hamburg unter ein Zeugnis: »Ungeeignet fürs Gymnasium.« Der Vater des besonderen Schülers akzeptierte nicht. Was wäre wohl aus dem Kind geworden, hätte er keinen Professor für Erziehungswissenschaft zum Vater gehabt? So kam der Junge doch auf die höhere Schule. Dort ging es ihm wie Hundertausenden in Deutschland. Er musste sich fragen: Bin ich falsch auf der richtigen Schule, oder vielleicht doch ganz richtig in einer irgendwie falschen Umgebung? Zum Glück konnte er diesem neurotisierenden Sog entkommen.

»Zwischen Klasse 7 und 10 wurde ich vom schlechten, ängstlichen, zum guten, mutigeren Schüler,« erinnert er sich heute. Musizieren hatte geholfen. Im Ahrensburger Jugendorchester spielte er Geige und traf dort einen Mentor, den Dirigenten Karl Heinz Färber. »Der hat jedes einzelne Instrument hervorragend aufgebaut und dann alle zum Orchester zusammengeführt.«

Sein Abitur machte der um ein Haar von der Reifeprüfung Ausgeschlossene mit sage und schreibe 1,0. Anschließend wollte er wissen, was die Welt zusammenhält und studierte in Deutschland Physik und in Australien Mathematik, nachdem er bereits einen »Jugend Forscht« – Preis gewonnen hatte. Das alles ist kein Märchen. Es ist auch keine typische deutsche Bildungsbiographie. Es sind die ersten 25 Jahre im Leben des Erfinders von PISA, Andreas Schleicher. Hätte man sich die Geschichte ausgedacht, um die deutsche Bildungsmisere kurz zu fassen, sie erschien uns sehr übertrieben.

So geht es weiter: In Australien verdiente sich der Jungforscher erste Meriten bei TIMSS, einer internationalen Studie über Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. Dann holte ihn die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD, nach Paris. In der Zentrale des Clubs der dreißig stärksten Industrienationen sollte er die Bildungsstatistik auf Vordermann bringen.

Und dort in der rue André Pascal, im feinen 16. Arrondissement zwischen Eifelturm und Triumphbogen, wo an die 2000 Mitarbeiter der OECD arbeiten, fand im Sommer 1995 wieder mal eine der zähen Sitzungen mit Ministern und Bildungsexperten statt. »Die reden und reden

und keiner weiß, was in den Schulen wirklich passiert,« meinte anschließend im Fahrstuhl Tom Alexander, der damalige Direktor des Education Department. »Kann man denn raus kriegen,« fragte er den neuen jungen Mann für Statistik, »ob Schulen das vermitteln, worauf es im Leben ankommt?« Schleicher setzte sich daraufhin an seinen Computer und skizzierte ein »Program for International Student Assessment«, kurz PISA.

Wenn sie glauben, Herr Schleicher, meinten seine Chefs, dass man tatsächlich einen Test wie einen Röntgenapparat konstruieren kann, der Schülerkompetenzen misst und vergleicht, dann versuchen sie es doch! »So läuft das in der OECD,« erinnert sich voller Stolz der Deutsche in Paris: »Wer eine Idee hat, soll es versuchen.« Natürlich bekam der so pragmatische wie ideenreiche Mann Gegenwind. Lassen sich Kompetenzen denn definieren? Werden Länder, die Angst haben schlecht abzuschneiden, dabei mitmachen? Lassen sich Schüler denn international vergleichen? Und schließlich, gibt es nicht logistische Grenzen beim einem Text in so vielen Ländern? Sichere Prognosen für die Passage ins Unbekannte konnte Andreas Schleicher damals nicht geben. Und wenn er inzwischen an PISA-Studien bis zum Jahr 2009 arbeitet, wachsen mit den Zielen abermals die Zweifel.

PISA 2003, die zweite Staffel, wurde vom 20. April bis Ende Mai erhoben. Wieder wurden mehrere Hunderttausende Fünfzehnjähriger weltweit getestet. Diesmal in den Schwerpunkten Mathematik und problemlösendes Denken. Wenn die Ergebnisse am 6. Dezember 2004 verkündet werden, fliegt Andreas Schleicher dann als Nikolaus oder als Knecht Rupprecht nach Berlin zur Pressekonferenz?

32 Länder hatten sich bei PISA 2000 in die Karten gucken lassen und sind nun dabei, diese neu zu mischen. Überall hat der globale Test wie ein Adrenalinstoß auf das Bildungssystem gewirkt. Jeder Taxifahrer kennt das Wort. Es ist inzwischen eine Metapher für Evaluation. Man spricht von PISA für Politiker, PISA für die Uni und natürlich auch von PISA für Lehrer.

Inzwischen stehen fast 40 weitere Länder für die Fortsetzung von PISA auf der Warteliste. Alle wollen mehr über die Wirksamkeit ihrer Schulen erfahren. Sogar China testet jetzt nach PISA. Auch dort wird Bildung zum Thema Nummer Eins, erkannte Schleicher, als er im August 2002 in China den ersten Probelauf beobachtete. Anschließend machte er einen Abstecher nach Japan, ein Land, das ihn neuerdings begeistert. Vor Jahren hatte er dort um die Teilnahme des Landes kämp-

fen müssen. »Japan ist mancher Hinsicht so ähnlich wie Deutschland, die Bürokratie mauert,« erinnert er sich. »Zweimal musste ich mit dem damaligen Direktor Tom Alexander nach Tokio, um den Minister zu bekriegen,« denn er wusste, »mit Japan ist Asien dabei und dann erst ist PISA ein globales Projekt.«

Was sich nach PISA inzwischen in Japan tut, überrascht ihn. Gegen großen Widerstand wurde in den Schulen die Pflichtstundenzahl reduziert, um mehr Freiräume zum selbständigen Lernen zu schaffen. Das neue Bildungsprogramm in Japan übersetzt Schleicher mit »Initiative« und »Würze fürs Leben.« Da leuchten die Augen des schmalen, hoch aufgeschossenen Mathematikers, der alle Vorurteile über buchhalterische Statistikexperten in vielen Ländern mit seiner Begeisterung für den Bildungsaufbruch vertreibt. Ein bisschen wirkt er wie ein Künstler, dabei ist er Manager des größten Schultests aller Zeiten. Und er versucht Wissenschaftler zu bleiben. Früh morgens arbeitet er an einer übergreifenden Theorie des Bildungskapitals. Und nachts gegen elf sitzt er fast täglich noch im Büro, um die letzten der täglich circa 150 E-Mails zu beantworten. Im vergangenen Jahr sammelte er 400 000 Flugmeilen. Manchmal muss er auch Diplomat oder Taktierer sein. Dieses Leben gefällt ihm.

An einem sonnigen Samstagnachmittag an der Seine wirkt er so gelassen, als käme er aus den Ferien. Dabei ist er gerade aus Kopenhagen zurück, wo er mit den führenden Bildungsforschungsinstituten aus Australien, USA, Kanada und den Niederlanden die Zukunft von PISA vorbereitet hat. Bis 2009 wird der weltweite Test alle drei Jahre erhoben. 2009 soll er messen, wie in Schulen kommuniziert und zusammengearbeitet wird. Bis dieser Intelligenztest für die Institution fertig ist, werden die 300 PISA-Experten, aus denen das weltweite Wissenschaftler Netzwerk inzwischen besteht, noch zahllose Programme schreiben und sich zu vielen Konferenzen treffen. »Im PISA-Network arbeiten die besten Bildungswissenschaftler, die es auf der Welt gibt,« schwärmt der große Weber dieses Netzes.

Dass Deutschland in dieser Weltliga der Bildungsforschung noch nicht richtig mitspielen kann, bedauert er, obgleich er vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung voller Respekt spricht und den bisherigen deutschen wissenschaftlichen PISA-Chef, Jürgen Baumert, für einen der Besten hält. In Kopenhagen ging es vor allem um den Test 2006, in dem außer Naturwissenschaften erstmals die Fähigkeit zum nicht linearen Denken sowie zum Aufbau eigener Lernstrategien bei Schülern geprüft werden sollen.

Wie wird da wohl sein Heimatland abschneiden? Werden es die Deutschen schaffen ihre Schulen zu modernisieren?

Als Andreas Schleicher im Frühjahr 2001 die ersten Ergebnisse von PISA 2000 sah, wollte er zunächst alles neu rechnen lassen. So schlecht könne Deutschland nicht sein. Das dreigliedrige System, so seine damalige Vermutung, fördere die starken Schüler, wenn wohl auch auf Kosten der schwachen. Dass tatsächlich in seinem Heimatland die Gruppe der leistungsstarken Schüler so schwach und die Gruppe der schwachen Schüler so erschreckend stark sein soll, fand er nicht plausibel. »Da müssen Fehler drin sein,« war seine erste Reaktion. Es wurden aber keine Fehler in der Rechnung gefunden. Bald erkannte man um so deutlicher bis dato überspielte Fehler im deutschen Bildungssystem, dem – entgegen vieler Sonntagsreden – die Selektion wichtiger ist als die Förderung. Dabei vermittelt es den Schülern Fremdheitsgefühle, statt das Bewusstsein von Zugehörigkeit. Unter dem Druck von Selektion gedeihen weder Selbstvertrauen noch die Bereitschaft zur Kooperation. Auf beides wird es mehr und mehr ankommen. »In der klassischen Industriegesellschaft«, erläutert Schleicher, »zog man aus Wissen den meisten Nutzen, wenn man es für sich behielt.« Aber in einer Wissensgesellschaft »wird jeder einzelne und die Gesellschaft den größten Nutzen ziehen, wenn sie Wissen gemeinsam nutzen.« Das sei der große Paradigmenwechsel der heute überall anstehe.

Deshalb verlangt Schleicher für Deutschland »einen Masterplan zur Erneuerung des gesamten Bildungssystems.« An die Stelle der Abschlüsse sollte ein System von Anschlüssen treten. Würden Systeme dezentralisiert und das Schulklima entspannt, werde das auf die Leistungen durchschlagen.

Zwischen Japan und Mexiko bewundert man Andreas Schleicher als Humboldt für das 21. Jahrhundert. Die Frau des polyglotten Analytikers ist Italienerin. Die drei kleinen Kinder würde er am liebsten in Finnland einschulen, außer er findet in Deutschland eine gute Schule. Er weiß ja, Menschen brauchen »Flügel und Wurzeln« (Goethe). Wer ruft Schleicher endlich in seine Heimat zurück? Der Beinahe-Schulversager wird gebraucht. Er hat die Kraft zu Diagnose und Therapie. Er weiß, worum es für den Einzelnen geht und was für die Gesellschaft auf dem Spiel steht.

## *Vor einer Währungsreform – Deutsche Schulen nach PISA*

*Andreas Schleicher erhielt am 12. April 2003 in Stuttgart den Theodor-Heuss-Preis. Ein Kernsatz seiner Rede hieß: »Die PISA Ergebnisse sprechen eine klare Sprache. Jede institutionelle Barriere, die wir aufbauen, behindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit.«*

### *Der 30-jährige Bildungskrieg*

Ausländische Beobachter können nicht verstehen, warum sich die Deutschen so über PISA aufregen. Aber sie ahnen etwas. Schon im Dezember 2001 als der internationale Vergleich der Kompetenzen von 15jährigen veröffentlicht wurde, war die Meldung vom schlechten deutschen Abschneiden der englischen und schwedischen Presse fast so viele Zeilen wert, wie die Nachricht vom guten Ergebnis im eigenen Land. Engländer äußerten über das deutsche Desaster kaum verhohlene Genugtuung. Ihnen sind die Weltmeister des Industriezeitalters unheimlich.

Die Schweden waren eher irritiert. Im Gesamtschulland glaubte manch einer, die früh auslesenden deutschen Schulen seien in ihrer Härte wohl nicht wünschenswert, aber sind sie in der Leistung nicht vielleicht doch überlegen?

Und wir, die Deutschen? Irgendwie haben wir bisher einen Beweis von Tiefe und Qualität darin gesehen, dass Schulen bei uns weniger freundlich sind als die in Kanada, Schweden oder fernab bei irgendwelchen Finnen. Deutsche sagen häufig, geschadet hat es uns nicht, wenn sie sich an manche Demütigung in der Klasse und an die Angst erinnern, vielleicht nicht gut genug für die höhere Schule zu sein.

Kürzlich in einer Fernsehdiskussion überraschte der Moderator seine Gäste: »Jetzt nennen sie bitte mal ganz schnell einen Satz, der ihnen zu ihrer Schulzeit einfällt.« Vier von fünf Antworten waren Variationen von: »Aus dir wird nie was.« Und da saß eine Kultusministerin neben vier Mitstreitern, die es alle weit gebracht haben. Trotz dieser Prophezeiung. Das Trotzen mobilisiert auch Gegenkräfte, aber es ist aufwändig und die Narbe, die der Wunde folgt, bleibt eine gefühlstaube Zone.

Und natürlich, einer zumindest ist immer dabei, dem die Schule nichts anhaben konnte.

Aber viele wurden in der Schule von einem vergifteten Gedanken infiziert: Du bist ein Niemand. Zugleich bot sie einen Ausweg an: Wenn du dich am Riemen reißt und wenn du versuchst ein ganz anderer zu werden, als der, der du jetzt bist, dann kommst du in die Gnade von Anerkennung. Wer in diesen Pakt einwilligte, dem musste das spätere Leben, auf das die Schule doch immer drohend verwies, wie eine zur Bewährung ausgesetzte Vorstrafe vorkommen. Vielen blieben davon Alpträume.

Diese Schule passte alles in allem in die klassische Industriegesellschaft, die einige einsame Erfinder, wenige Autoritäten und viele Ausführende brauchte. Wer seines Eigensinns beraubt und in seinem Stolz gekränkt war, der verlangte nach Prothesen, zum Beispiel nach viel Arbeit oder nach Zauberdingen wie Autos mit 150 PS, oben liegender Nockenwelle und Schiebendach.

Aus der Sicht des mit Prothesen Vervollständigten, haben die vorangegangenen Operation nicht geschadet, sondern einen von einem selbst entlastet. Am Ende glaubte man daran, dass nur bittere Medizin wirkt oder man ist davon überzeugt, dass Schüler, wenn man das Sitzenbleiben abschaffen würde, mit dem Lernen aufhören würden, wie es in einer aufgeregten Mediendebatte, nach dem Vorschlag das Sitzenbleiben abzuschaffen, vor einiger Zeit in vielen Kommentaren, zumal der Provinzpresse befürchtet wurde.

Hätten mehr von denen, die über PISA reden, die Studie gelesen, wüssten sie, dass es das exzessive Sitzenbleibenlassen sonst nur in Portugal gibt. Etwa ein Drittel der deutschen Schüler haben, so heißt es in der Statistik, verzögerte Schullaufbahnen. Schule als Strafe, das ist im internationalen Vergleich ein deutscher Sonderweg in der Bildung, ebenso wie die frühe und scharfe Selektion der Schüler, sowie politische Auseinandersetzungen um Bildung, die an Religionskriege erinnern. Der gemeinsame Nenner von all dem ist, Ausschluss liegt näher als Zugehörigkeit. Anders als in anderen Ländern ist Bildungspolitik in Deutschland kein Gemeinschaftsfeld der Gesellschaft, sondern ihr Hackbrett.

Glaubenskämpfe haben seit den Religionskriegen das deutsche Klima geprägt. Noch in den 50er Jahren kauften Katholiken, die als Minderheit in der Diaspora lebten, möglichst nur in katholischen Geschäften. Die Gretchenfrage zugehörig oder nicht zugehörig, entzweite im Großen und im Kleinen. In deutschen Schulen ist die Abwehr gegen an-

geblich nicht Zugehörige weltweit ohne Beispiel. Gero Lenhard vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat internationale Studien verglichen. Dabei fand er heraus, dass die deutsche Neigung, einen Teil der Kinder und Jugendlichen als nicht dazugehörig auszuschließen, die Lernfreude trübt und zum Kleinkrieg zwischen Lehrern und Schülern führt. Lenhard hat auch untersucht, wie in den verschiedenen nationalen Traditionen über das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem gedacht wird. In Deutschland wird überwiegend mit dem »Qualifikationsbedarf« argumentiert. Das setzt voraus, dass die Zukunft im Groben bekannt ist. Nur unter dieser Voraussetzung können diesem objektiven Bedarf die Subjekte unterworfen werden. Der Vorstellung, dass ein Qualifikationsbedarf zu bedienen sei, entspricht das verbreitete Misstrauen, zu viele hoch Qualifizierte würden ausgebildet und schließlich als Taxifahrer landen.

Die Quittung für diese Denkweise sind unsere im internationalen Vergleich sehr niedrigen Studierendenquoten. Die angloamerikanische und die skandinavische Tradition hingegen versteht sich in der Kategorie »Humankapital«. Dem entspricht das Vertrauen darauf, dass die jungen Menschen aus ihrer Qualifikation schon was machen werden, dass sie in einer offenen Welt mit ihren Talenten wuchern werden. Die Zukunft wird stärker als Resultat dieses subjektiven Vermögens gedacht, in das investiert wird, auch wenn niemand wissen kann, was dabei heraus kommt. Ist diese Ungewissheit geradezu eine Definition des offenen Horizonts von Zukunft? Und bedeutet es, nicht die Vergangenheit in die Zukunft zu projizieren, wenn es darum geht den Bedarf zu bedienen? Im deutschen Extremfall geht es lediglich darum, Planstellen zu besetzen und man glaubt sogar an eine quasi prästabile Harmonie, der nach Bedarf und Begabung sich in Balance befänden.

Zugleich wurde Bildung hier zu Lande zum Ersatz für den verpassten politischen Aufbruch des Bürgertums überhöht. Obwohl man auf der einen Seite dem Bedarf einen sakrosankten Status gab, wurde Bildung immer als etwas irgendwie Höheres gesehen. »Die Gesamtheit der Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar«, schrieb 1902 preußische Bildungsapologet Friedrich Paulsen, »wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten.«

Nach dem ersten Weltkrieg sollte die Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder die Bildung demokratisieren. Der Prozess blieb in den Anfängen stecken. Nach dem zweiten Weltkrieg sollte Schulfrieden geschlossen werden. Auf sanften Druck der Amerikaner beschlossen die deutschen Kultusminister 1948 das dreigliedrige Schulsystem abzuschaffen. Es sei an der Nazizeit mitschuldig und solle einer einheitlichen achtjährigen Schule weichen. Noch saßen die Minister aus allen Besatzungszonen an einem Tisch. Ein Jahr später, die Teilung war vollzogen, wurde dieser Beschluss von der neuen Kultusministerkonferenz, der nunmehr nur Länder der Bundesrepublik angehörten, aufgehoben. Wieder wurde mit der politischen Katastrophe argumentiert. Die Demokratisierung des Bildungswesens in der Weimarer Republik habe zu viele »Ungeeignete« in höhere Schulen und Hochschulen geschleust. Das »Bildungsproletariat« mit seiner Halbbildung habe den Nährboden für den Nationalsozialismus abgegeben. Die Furcht vor den Überzähligen in höheren Bildungsgängen sollte vorerst die deutsche Bildungspolitik bestimmen.

Nachdem die DDR die sozialistische Einheitsschule eingeführt hatte, war eine Schule für alle im Westen verbrannt. Die »bürgerliche Einheitsschule«, die in den westlichen Industriegesellschaften Bildung zu einem Recht auf Teilhabe machte, wurde kaum zur Kenntnis genommen. Mit dem dreigliedrigen Schulsystem wurde stattdessen der deutsche Sonderweg in der Bildung weiter verfolgt. Es sollte den drei Berufsschichten entsprechen, die der »Deutsche Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen« noch 1963 so unterschied: Die »geistig führenden«, die »ausführenden« und die »dazwischen vermittelnde Schicht mit erhöhter Verantwortung.« Dieser Berufsstruktur schienen in natürlicher Harmonie die Begabungstypen zu entsprechen. Man unterschied die theoretische und praktische Begabung für Gymnasium und die Volksschule, die später zur Hauptschule umgetauft wurde. Der vom Deutschen Ausschuss kreierte »theoretisch-praktische Typ dazwischen« gehörte in die Realschule und passte zur Zwischenschicht der Berufe.

Bis weit in die 60er Jahre war dieses Modell kaum umstritten. Dann veröffentlichte der Philosoph Georg Picht 1964 eine Artikelserie über »Die deutsche Bildungskatastrophe.« Seine These: Deutschland hinke mit der Zahl von Abiturienten allen vergleichbaren Ländern hinterher. Diese Rechnung blieb unumstritten. Ein erster deutscher Bildungsauf-

bruch begann. Studenten zogen zur »Bildungswerbung« aufs Land. Man sprach von »Bildungsreserven«, die »mobilisiert« werden sollten. Ralf Dahrendorf schrieb sein Buch »Bildung ist Bürgerrecht«, das den jungen Professor berühmt machte. Hildegard Hamm-Brücher erweiterte mit Berichten von Schulen in anderen Ländern den Möglichkeitssinn. Willy Brandt wollte die »Schule zur Schule der Nation« machen, die bis dahin viele noch im Militär sahen. Mit der Gesamtschule schließlich sollte Anschluss an die westlichen Länder gefunden werden. Denn mit Ausnahme von Österreich und einigen Kantonen der Schweiz, wurden die Kinder inzwischen überall bis zum Alter von 14 bis 16 Jahren gemeinsam unterrichtet oder es wurde der Systemwechsel vorbereitet. Aber in Deutschland kam bald wieder die Angst vor dem akademischen Proletariat hoch, zumal mit der Studentenbewegung eine deutsche Revolution proklamiert, die vor allem von ihren Gegnern eine zeitlang für möglich gehalten wurde. Die Tageszeitung »Industriekurier«, die später im »Handelsblatt« aufging, titelte 1967: »Demokratie hat in Schulen so wenig zu suchen, wie in Betrieben und Gefängnissen.« Die Protestbewegung der 68er verlagerte sich zunehmend auf die Bildung und blieb damit, ohne es wissen, der deutschen Tradition treu, Bildung zum Schauplatz einer Ersatzrevolution zu machen.

»In Deutschland hatten wir Mitte der 60er Jahre für kurze Zeit die Chance auf einen Konsens«, erinnert sich Dieter Wunder, damals Schulleiter einer der ersten Gesamtschulen in Hamburg. Später wurde er Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Der junge Erziehungswissenschaftler Hans Günther Rolff hatte sein Plädoyer für die Gesamtschule als »Demokratische Leistungsschule« veröffentlicht. Solche Kompromisse gingen unter, als sich die alte deutsche Rechthaberei mit der 68er Kulturrevolution in Hassliebe verclinchte. »Vorher war ja die Mehrheit der Bevölkerung für eine richtige Schulreform«, erinnert sich Hayo Matthiesen, in den 70er Jahren in der ZEIT Redakteur für Bildung: » 56% waren Ende der 60er Jahre für die Gesamtschule.« Dann kam die Blockade. »Die einen sahen das Abendland untergehen«, erinnert er sich, »andere erblickten die Morgenröte der Revolution«. In Deutschland wurde die Gesamtschule wie nirgendwo sonst überfrachtet. Sie sollte eine emanzipatorische Pädagogik durchsetzen, Chancengleichheit garantieren, die Schule für Schüler und Lehrer humanisieren und das alles in einem Kraftakt.



Seitdem hat sich das deutsche Bildungsschisma in starren Fronten eingerichtet. Gebetsmühlenhaft werden unversöhnliche Positionen ins Gefecht geführt. Fördern oder Auslesen? Leistung oder soziales Lernen? So klangen länger als 30 Jahre deutsche Bildungsdebatten. Sogar über Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit zerstritten sich die Lager. Argumente, die sich gegenseitig hätten befruchten können, wurden von einander abgeschirmt. In Deutschland regierte das unversöhnliche Oder. Die Gegenposition zu Ende gedacht, schien regelmäßig in der großen Katastrophe zu enden. Das Thema Bildung wurde mehr und mehr ideologisiert, was wiederum Aufmerksamkeit und Interesse von diesem entscheidenden Thema abgezogen hat.

In den glücklicheren und erfolgreicherer Ländern zum Beispiel Skandinaviens hat gegenüber dem deutschen Entweder-Oder das Wörtchen Und Tradition. So ist es in Finnland selbstverständlich, dass alle ausländischen Kinder Finnisch lernen müssen und ein Recht auf muttersprachlichen Unterricht haben. In Deutschland wird mancherorts auch im Jahr 2002 noch gestritten, ob Deutsch oder muttersprachlicher Unterricht.

»Wir waren damals bald alle auf Konfrontation aus«, gibt Dieter Wunder zu. Es gab bald ein regelrechtes Konfrontationsbedürfnis. »Ein Argument, das auch die andere Seite akzeptieren konnte, war verdächtig.« Wie war das möglich? Die Linken, zu denen Wunder gehörte, wänten sich in großer historischer Mission. Der anderen Seite abzuerkennen, dass sie etwas richtig machen könnte und man mit ihr zusammen arbeiten muss, findet Wunder jetzt, habe sich verheerend ausgewirkt. Sie gar zum Klassenfeind zu stilisieren, nennt er »Vulgärmarxismus«, der zuweilen eine »Vulgärpädagogik« in der Schulklasse folgte. Die Zeit für Verständigung und Kompromisse schien fürs Erste verspielt.

Auch Kurt Reumann, der fast 40 Jahre in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für konservative Bildungspolitik eintrat, sieht mit gemischten Gefühlen zurück. »Mir dreht sich der Magen um, wenn ich höre, dass man PISA jetzt benutzt, um strikt für oder gegen das dreigliedrige Schulsystem zu kämpfen.« Reumann ist inzwischen für etwas Drittes: Alle Kräfte bündeln, um die Grundschule zu stärken. Sie müsse man ausbauen, der Anfang sei zu stärken. Inzwischen weiß er auch, dass es nicht so sehr auf die Schulform, sondern auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Schule ankommt. Damals hingegen kämpfte er für den Erhalt

des Gymnasiums, weil er fürchtete, die Bildungsreform sei mit unerträglichen Niveauverlusten verbunden. Dabei, so gibt Reumann zu, »war ich eigentlich gar nicht konstruktiv vom dreigliedrigen System überzeugt«, das sei eher eine Verteidigungsposition gewesen. Doch auch das war typisch für den 30-jährigen Bildungskrieg in Deutschland.

Hayo Matthiesen, der Ende der siebziger Jahre Mitarbeiter des niedersächsischen Kultusministers Werner Remmers (CDU) geworden war, erinnert sich noch an einen denkwürdigen Abend in Celle vor mehr als 20 Jahren. Dort wurde Remmers von Eltern mit Eiern beworfen und ausgebuht, und zwar von der eigenen Klientel. Grund: Der Kultusminister hatte nach dem Machtwechsel in Hannover, die von der SPD eingerichteten Gesamtschulen nicht geschlossen und die Orientierungsstufe in den Klassen fünf und sechs sogar ausgebaut. Für die Eltern waren solche Maßnahmen, die nach Sozialismus rochen, ein rotes Tuch, und politische Grenzgänger wie Remmers, die einen bildungspolitischen Frieden wollten, hatten keine Chance.

Der ausgebuhte CDU-Minister stellte damals resigniert fest: »Bildung wird bei uns zum Hackbrett gemacht.« Und auf diesem Hackbrett wurden Haare gespalten und die größten Weltfragen weich geklopft. Der Begriff Bildung wurde von Linken utopisch und von den Konservativen elitär übersteigert, so sehr, dass Normalsterbliche sich, an den hohen Idealen gemessen, fast zwangsläufig als Versager erleben mussten. Die Folge war, dass die Bevölkerung ihr Interesse am Thema verlor und ihre Bildungsreform auf eigene Faust vollzog. Das Ziel war bald, sein eigenes Kind, wenn nur irgend möglich, aufs Gymnasium zu schicken. Damit wurde diese Schulform – zumindest in den Großstädten – zur heimlichen Gesamtschule.

Trotz der individuell-pragmatischen Lösung in den Familien, ging der Kulturkampf munter weiter, wenn auch bald unter Ausschuss der größeren Öffentlichkeit. Er gab den Konservativen Nahrung für ihre Kulturkritik und ermöglichte den Linken die apokalyptische Sorgenagitation. So pflegten sie gegenseitig ihre Ressentiments. Die Hassliebe zum letzten noch verbliebenen Schlachtfeld für deutsche Glaubenskriege einte sie. Der Raum für eine zugleich pragmatische und durchaus über den Tag hinaus denkende Bildungspolitik, wie sie andere Länder begannen, war in Deutschland wieder mal verloren. Der Alltag indessen verlor.

»Die größte Verwüstung hat der alte deutsche Irrglaube bewirkt, dass Leistungswille, Lernfreunde und soziales Lernen nicht vereinbar sind«, meint die grüne Bildungspolitikern Sybille Volkholz, die Anfang der 90er Jahre in Berlin Schulsenatorin war. In diesem Glauben konnten sich die verfeindeten Lager sogar steigern. In Deutschland wurden Lust und Leistung immer noch wie Feuer und Wasser behandelt werden, ganz im Gegensatz zu den erfolgreichen angelsächsischen Ländern, allen voran Neuseeland und Kanada und auch zu skandinavischen Ländern, mit Finnland an der Weltspitze. Bei den Asiaten ist Lernen so hoch erotisiert wie diszipliniert.

Die deutsche Tradition zu glauben, dass nur was weh tut wirkt, dass nur bittere Medizin hilft, hat allerdings noch eine Steigerungsstufe. Das brachte der innerdeutsche Vergleich PISA-E an den Tag. Beim Schlusslicht Bremen, der Hochburg der halbierten deutschen Bildungsreform, ging man dazu über, statt Wertmutstropfen und Baldrian zu verteilen, dünne Limonade auszuschenken. Das strenge, überdisziplinierte und häufig misanthropische Schulsystem wurde in Luschigkeit und sozialpädagogischer Freundlichkeit transformiert. Das hat nur die Normalverwahrlosung in vielen Schulen voran gebracht. Dieter Wunder kennt Schulleiter, die den Abschied von Leistung tatsächlich zu ihrem Programm gemacht haben, wenn sie sagen, »mehr als dass sie sich einigermaßen wohlfühlen, kriegen wir mit diesen Schülern sowieso nicht hin.« Der frühere GEW Vorsitzende nennt das eine »sozialpädagogische Resignation«.

Verwahrlosung als Kriegsfolge kann jedenfalls überall dort beobachtet werden, wo die PISA-E Werte besonders schlecht sind. Die Bildungslandschaften Süddeutschlands, die auch nicht blühen, was ja der internationale Vergleich zeigt, sind offenbar von diesen verlorenen Schlachten und begrabenen Hoffnungen weniger gezeichnet.

Der frühere ZEIT Redakteur Hayo Matthiesen hat seinen Rückweg in die Praxis nach seiner Zeit im Kultusministerium bis in die Schule fortgesetzt. Er ist wieder Lehrer geworden, was er vor seiner Redakteurstätigkeit schon einmal war. Nun ist er pensioniert und obwohl um Zurückhaltung bemüht, wenn er über seine Schule in Schleswig Holstein spricht, beobachtet er auch auf Schritt und Tritt den Triumph der Verwahrlosung: »Die Politik hat in den vergangenen 30 Jahren der Schule die Würde genommen. Lehrer werden ständig gedeckelt und gedemütigt.« Die schlimmste Folge dieser Entwicklung sieht der langjährige

Beobachter darin, dass heute der Lehrernachwuchs aus dem schwächsten Drittel der Abiturienten komme, weil alle, die für sich eine Alternative sehen, »mit dieser ausgelaugten Schule nichts mehr zu tun haben wollen.«

Da blicken die Deutschen wieder sehnsuchtsvoll nach Skandinavien. In schwedischen Schulen hatte Matthiesen, bevor er Journalist wurde, als Lehrer gearbeitet. Und er ist von dem Land nach weit mehr als 30 Jahren immer noch begeistert, weil das Lernen unverkrampft ist und Lehrer und Schüler am gleichen Strang ziehen. In Finnland werden nach wie vor die besten Schüler Lehrer. Es ist der beliebteste akademische Beruf mit einem Numerus Clausus, höher als in Deutschland vor dem Medizinstudium. Offenbar haben die Schüler ihre Schule in bester Erinnerung.

»Aber, auch wenn man es wollte, man kann Finnland nicht kopieren«, sagt Jan-Hendrik Olbertz, Pädagogikprofessor und neuer, parteiloser Kultusminister in Sachsen-Anhalt, der zuweilen wie ein Widergänger von Werner Remmers wirkt. Olbertz klagt über die »unerträgliche Schwere« der deutschen Bildungsdiskussion. Sie werde nur noch übertroffen vom bürokratisierten Alltag in der Schule. »So wie Schulen heute arbeiten, kann man ihnen den Wettbewerb gar nicht zumuten, sie sind wie gelähmt.« Stimmt das? Oder haben sie sich nur angewöhnt, sich tot zu stellen?

In mancher Hinsicht jedenfalls ist die Wirklichkeit weiter als die Politik. Niemand fürchtet sich mehr vor dem akademischen Proletariat. Neudings fürchtet auch die Wirtschaft eher die angepassten, willenlosen Schüler. Vor Klassenkampf hat niemand mehr Angst. Gefürchtet werden aber Nachteile bei der Globalisierung, die spätestens mit der PISA-Studie nun auch die Bildung eingeholt hat. Die Irritation der internationalen PISA-Studie hat denn auch dafür die Augen geöffnet, dass Lust und Leistung sich durchaus steigern können und Gesamtschulsysteme international überlegen sind.

Mit PISA hat nun die deutsche Mentalität ihren BSE Fall. BSE heißt diesmal: Bildungs-Skandal-Erreger. Die Hirne, um die es diesmal geht, lassen sich nicht entsorgen. Sie müssen lernen, oder sollten wir sagen: Man sollte sie nicht mehr am Lernen hindern.

PISA markiert einen Übergang. Es ist der von der klassischen Industriegesellschaft, aus der unsere Art Schule zu machen stammt, zu einer nachindustriellen Gesellschaft, in der man nicht mehr ein Leben lang fragen kann, »Mutti welches Bild soll ich jetzt malen?« und in der man nicht länger Verantwortung für sich selbst nach oben delegieren

darf, gemäß dem alten Motto der Infantilgesellschaft: »Das hat meine Mutter nun davon, wenn ich friere«. Dieses »Das war ich nicht! Das bin nicht ich« ist eine in den Alltag unserer Schule tief eingeschriebene, fatale Mentalität. Der Lehrer sagt, »Das steht im Lehrplan, das müssen wir machen.« Er demonstriert den Schülern ein Leben in fremdem Auftrag, wenn er mit seiner Person nicht für das, was er tut, einsteht, ja wenn er davon überzeugt ist, im Zweifelsfall gar nicht Einfluss nehmen zu können und das immer wieder bekundet. So muffelt es in unseren Schulen nach Larmoyanz und Überdruß.

Glücklicher sind die Skandinavier, Kanadier und selbst die USA und Japan, die ihre Schulen eher als Gemeinschaftsfeld der Gesellschaft eingerichtet haben. Bis zum Altern von 16 Jahren gehen alle Schüler zur bürgerlichen Einheitsschule, der Gesamtschule. In Schweden gibt es bis zur 8. Klasse, in Finnland bis zur 4. keine Noten. Auch Japan hat bis ans Ende dieser Stufe keinerlei Differenzierung, auch nicht in A oder B Kurse. In Schweden wird diese Aufteilung vom Gesetz explizit untersagt. In Finnland heißt der wichtigste Grundsatz: Respekt. Man darf Kinder nicht beschämen. Anerkennung geben und Zugehörigkeit vermitteln, das ist der Kern einer überlegenen Kultur. Sie bringt kognitiven Gewinn, Zusammenhalt und verspricht der Gesellschaft wirtschaftlichen Erfolg. In Finnland kennt man auch keine staatliche Schulaufsicht. Schulleiter stellen Lehrer ein und Kollegien einigen sich über das, was unterrichtet wird. Das Gesetz und ein verständlich formulierter, knapper Lehrplan, der sich auch an Schüler und Eltern wendet, geben den Rahmen vor.

Diese Modernisierungsleistung hat Deutschland noch vor sich. Zur Eigenart dieser Modernisierung gehört, dass man sie nicht kopieren kann, aber der Blick auf andere erweitert unseren Möglichkeitssinn. Vielleicht infizieren wir uns sogar mit einer ansteckenden Gesundheit?

Zum Beispiel im Tensta Gymnasium in Stockholm. Gymnasium heißt in Schweden die Oberstufe für die 16 bis 19jährigen. Tensta ist eines der angesehensten Gymnasien, obwohl 80% der Schüler Migrantenkinder sind. Warum sagen sie Obwohl, fragen die Schweden zurück. Mit den Migranten kämen Probleme, ja, aber es entstehe viel Neues. In Schweden übrigens nennt man sie Neuschweden. Die Schule kooperiert in naturwissenschaftlichen Fächern mit der Universität. Da treffen die Neuschweden ständig international zusammengesetzte Teams. Wie in der Nussschale wird am Umgang mit den ausländischen Kindern das

Gesamtproblem deutlich: Wir haben ja schon Schwierigkeiten mit den Wörtern. Sagen wir Ausländer, dann klingt es nicht so, als wollten wir Mitbürger ansprechen. Sagen wir Migranten, dann hört man, wie sich jemand politisch korrekt aus der Affäre zieht, sich aus der Umgangssprache stiehlt.

Diese Misere beleuchtet eine weitere Studie über Schüler im internationalen Vergleich. In der kürzlich abgeschlossen, demnächst auf Deutsch veröffentlichten internationalen CIVIC Studie über politische Bildung sind unsere Schüler Weltmeister in Xenophobie, in der Angst vor Fremden und in der Ablehnung von Fremdem.

Mit PISA hat die Globalisierung in der Bildung in mancherlei Hinsicht begonnen. Nicht nur dass wir uns international vergleichen müssen, wir müssen uns entscheiden, ob wir die Fremden und das Fremde begrüßen oder in ihnen immer nur ein im Grunde störendes Problem sehen wollen. Nutzen wir die Unterschiede zwischen den Menschen zur Steigerung von Individualität und Intelligenz oder wollen wir möglichst homogene Gruppen? Die Schule nimmt die Kinder nicht wie sie sind. Sie fragt hier zu Lande, sind die Schüler für die Schule geeignet und nicht, wie würde die geeignete Schule für die Kinder aussehen. Deutsche Lehrer unterrichten ja gewöhnlich ihre Fächer und nicht die Kinder oder die Jugendlichen.

Und wenn heute Politiker endlich das Selbstverständliche entdecken, Deutschunterricht für die fremdsprachigen Kinder und das möglichst früh, schon im Kindergarten, dann klingt das zuweilen, als müssten sie erst in den Sprachwaschgang einer chemischen Reinigung. Die Botschaft ist wiederum, ihr gehört nicht dazu. Und es ist die gleiche Botschaft, die auch ein großer Teil der Deutschen in der Schule erhält. Jürgen Baumert, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Chef der PISA-Studie sieht darin geradezu eine Obsession unserer Schulen. Er sagt: »Man muss immer, um den Klassenerhalt bangen und kämpfen, vor allem wenn man nicht zur Topgruppe gehört. Die Gefahr, dass man abgeschoben wird, ist einfach zu groß.«

Deutschland hat mit seinen Schulen nach PISA zwei große Probleme. Auf der einen Seite die Kränkung bei den Kompetenzen der 15jährigen im internationalen Vergleich abgeschlagen in der Nähe anderer Fußballnationen wie Mexiko und Brasilien zu rangieren. Man muss noch mal daran erinnern: Fast jeder vierte 15jährige bringt es bei uns im Lesen nur auf Grundschulniveau. In Mathematik und Naturwissenschaften sind die Leistungen noch schlechter. Auf der einen Seite also diese

Schwäche. Auf der anderen Seite die Verstörung, dass unsere Bittere-Medizin-Schule gar nicht überlegen ist, dass die These »geschadet hat es uns nicht« vielleicht eine Lüge ist, dass wir uns um etwas betrügen und wir ahnen, dass wir betrogen worden sind, wenn wir in Stockholm, Helsinki oder Toronto sehen, dass die Schule tatsächlich eine Verabredung zum Leben sein kann.

Eine moderne Schule vertraut den Schülern, dass sie lernen und auch etwas leisten wollen. Sie kann auf die Strippen der Außensteuerung, wie Noten verzichten, weil es ihr gelingt, die viel nachhaltigere Innensteuerung aufzubauen und diese mit Kooperation zu stützen. Man könnte natürlich mit Recht sagen, dass ist nichts als die Entdeckung des Selbstverständlichen. Vieles davon hat die Reformpädagogik seit Anfang des vergangenen Jahrhunderts vorgemacht. Aber anders als früher, als die Reformpädagogik vielleicht im Recht war, aber sich nicht durchsetzen konnte, hat sie heute eine historische Chance, weil sie die bessere Vorbereitung auf eine Wissensgesellschaft ist. Auch die Wertschöpfungsketten in der Wirtschaft verlangen inzwischen Wertschätzungsketten in der Bildung. Wenn es auch schwer fällt, der Übergang von einer Kultur des Misstrauens zu einer des Vertrauens steht an, auch und gerade in den Unternehmen, selbst wenn jetzt die Geschichten von absahnenden und Bilanzen fälschenden Vorständen auf den ersten Blick Gegenbeweise sind.

Ein Blick zum Wendekreis der Pädagogik, zu Schulen in Finnland und Schweden sowie nach Kanada zeigt, wie das geht und dass es der Gesellschaft nützt.

Während diese Länder in den vergangenen Jahrzehnten begonnen haben ihre Schulen umzubauen, haben sich die Deutschen, genauer die Westdeutschen, einen 30jährigen Bildungskrieg der Rechthaberei geliefert. Er ist erschöpft und überholt – wenn auch eine alte Politik im dauernden Wahlkampf auf der Suche nach den verlorenen Schlachtordnungen noch einmal Anleihen bei ihm nimmt.

Wie tief diese Erbsünde in unserem Bewusstsein sitzt, zeigte sich bei einem Besuch einer Delegation von Schulräten und Bildungsplanern, aus der Reformfraktion in Schweden. Es war im Herbst 2001. Die PISA-Ergebnisse waren noch nicht veröffentlicht. Der Besuch sollte klären, warum die schwedischen Oberstufenschüler in einem anderen internationalen Vergleich, der Mathematik und Naturwissenschaftsstudie TIMSS, an der Weltspitze stehen. Immer wieder wurden die Schweden von den Deutschen gefragt, wie kommen sie zu diesen Spitzenleistun-

gen, obwohl sie keine Leistungsdifferenzierung in der gemeinsamen neunjährigen Folkeskole machen? Was, so gute Leistungen, wurde ungläubig gefragt, obgleich es bis zur 8. Klasse keine Noten gibt? Erst recht Kopfschütteln beim Oberstufenvergleich selbst, wo doch schwedische Schulen alles daran setzen, nach der 9. Klasse möglichst alle aufs Gymnasium zu bringen. Tatsächlich schaffen das mehr als 90% eines Jahrgangs. Mehr als 70% des Geburtsjahrgangs erwirbt die Hochschulreife. 60% studiert. Irritationsresistent liefen die Fragen immer wieder auf dieses Obwohl hinaus. Kein Versuch mit dem Wörtchen Weil.

Die Deutschen scheinen sich im Zweifelsfall einig zu sein: Es kann doch gar nicht sein, dass freiere und auf Gemeinschaft setzende Schulen auch noch die erfolgreicher sind, dass gute Leistungen eher ein Echo auf Vertrauen als auf Misstrauen sind. Aber genau das ist die starke Lektion aus Skandinavien, Kanada und vielen anderen Ländern. »Du gehörst dazu«, ist dort die Grundbotschaft. »Du kannst mehr als du glaubst! Du bist ganz gut!«

Eine Auswertung der internationalen PISA-Ergebnisse, von der kürzlich Pirjo Linnakylä, die führende finnische PISA-Forscherin berichtete, zeigt erstaunliche kognitive Überlegenheit in den angelsächsischen und skandinavischen Kulturen. Das Geheimnis dieser Kultur nennt sie: »Argumentation und gegenseitige Anerkennung«.

### **Das kalte Herz – Innenansichten der deutschen Schule**

»Es ist an der Zeit, die Arbeit, die Nietzsche für den Priester gemacht hat, für den Lehrer weiter zu führen. Der Lehrer ist eine unterkritisierte Instanz, er hat Anspruch auf eine befreiende und vernichtende Kritik« (Peter Sloterdijk).

»Stellt Euch vor«, schwärmt eine Schülerin, »am ersten Tag nach den Ferien haben die Lehrer ihre Handynummern an uns verteilt!« Vor wenigen Tagen ist sie aus Stockholm von einem Auslandschuljahr zurückgekehrt. Um sie herum ihre staunenden Berliner Mitschüler und etwas gelangweilt drein schauende Amerikaner, Kanadier und Neuseeländer. »Und was ist daran so aufregend?« fragt eine Stimme mit englischem Akzent. »Die Lehrer waren jederzeit für uns da,« sagt das Mädchen, »sogar nachmittags und sie waren irgendwie...« »Freunde?« »Ja, man konnte mit ihnen über alles reden.«

Mittsommernacht in Berlin. Am Kleinen Wannensee feiern Jugendliche aus fast allen Kontinenten Abschied und Rückkehr. Ein Jahr Schüleraustausch ist vorbei. Der Himmel wird schon türkis, da fragt ein junger



Amerikaner die Deutschen: »Warum sind die Lehrer eigentlich eure Feinde?« Jetzt wird es still. Die Berliner, eben noch so eloquent, suchen nach Worten. Diese Frage haben sie sich noch nie gestellt. Den Kleinkrieg in der Schule fanden sie bisher ganz normal. Dann aber bricht es aus ihnen heraus, wie ein Tribunal: »Ihr seid wie der Rotz an meinem Ärmel, hat unser Deutschlehrer mindestens einmal die Woche gesagt«, erzürnt sich ein Abiturient von einem der vornehmsten Gymnasien der Stadt. »So ein arroganter Scheißkerl«, kommentiert angewidert das Mädchen, das in Schweden war. »Ihr seid eben die blödesten Schüler auf der ganzen Welt, habe ich es euch nicht schon immer gesagt?« zitiert jemand seine nach PISA derart auftrumpfende Mathelehrerin.

Ausländer wundern sich über die gereizte Stimmung an deutschen Schulen. »Befehlsführende Lehrer« beobachtet Mats Ekholm, der die schwedische Bildungsbehörde Skolverket leitet. »In Finnland ziehen Schüler und Lehrer an einem Strang« findet der deutsche Pädagoge Rainer Domisch, der seit vielen Jahren im finnischen »Zentralamt für Unterricht« arbeitet und nicht mehr in seine Heimatstadt Schwäbisch-Hall zurück will. Warum? »In Deutschland glauben Lehrer, sie müssten die Schüler zum Lernen zwingen und viele Schüler wehren sich gegen das Lernen, als wäre es eine Zumutung.« Manches deutsche Schulritual versteht er nicht mehr. Zum Beispiel das immer noch beliebte Verteilen von Sternchen, Lobkärtchen und anderen Anreizen, die sich bei genauem Hinsehen als vergiftet erweisen. Was heißt es denn, wenn Schüler nach vier Sternchen eine Sonne bekommen und dann von den Hausaufgaben befreit werden? Steckt in dem Ritual nicht die heimliche Mitteilung, Hausaufgaben seien Strafarbeiten? Da schüttelt der Baden-Württemberger in Helsinki den Kopf.

Deutsche Besucher in Finnland hingegen wundern sich, dass dort alle Klassenarbeiten und Klausuren mit dem Bleistift geschrieben werden. Bei so viel Vertrauen wird es den erlösungsbedürftigen deutschen Schultouristen, die neuerdings in Gruppen zum Wendekreis der Pädagogik reisen, unheimlich. Sie glauben in der Tiefe ihres Herzens doch noch Schule sei die Härte. Dort auch noch den Nachmittag verbringen? Das wollen die meisten deutschen Schüler nicht, als wäre die Ganztagschule eine Androhung zum Nachsitzen. Und auch viele Lehrer sind davon überzeugt, das Leben sei anderswo. »Beim letzten Gong«, sagt Ludwig Eckinger, »sind viele meiner Kollegen schneller in ihrem Golf, als die Schüler auf dem Fahrrad«. Eckinger ist selbst Lehrer und Vorsitzender

des Verbandes Bildung und Erziehung, ein Zusammenschlusses verschiedener Lehrerorganisationen.

Aber kann man denn so pauschal von den deutschen Lehrern sprechen? Jürgen Baumert, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und in Deutschland Chef von PISA 2001, wagt gewöhnlich erst eine These, wenn er sie mit empirischer Forschung stützen kann. Eine Lehrerstudie bereitet er derzeit vor, denn die Art wie Lehrer mit Schülern umgehen und ihren Unterricht inszenieren, so seine Vermutung, sei ein entscheidender Faktor, wenn nicht der wichtigste, für den Erfolg oder Misserfolg der Kinder und Jugendlichen. Aber manche Wahrnehmung sei doch selbstredend. »Wenn ich mit meinen Kollegen aus Skandinavien spreche«, räumt der vorsichtige Wissenschaftler ein, »fällt mir jedes Mal auf, dass sie von positiven Erinnerungen an ihre Lehrer erzählen.« Dann macht er eine Pause, überlegt, will offenbar kein falsches Wort sagen: »Das kann ich von meinen deutschen Kollegen und mir nicht behauptet.« Wie war es denn? »Schrecklich langweilig.« Deshalb hat Jürgen Baumert vor seinem Abitur den Unterricht auf eigene Faust verkürzt und sich in der gewonnenen Zeit Geld mit Nachhilfe verdient. Der Weg eines Hochbegabten. Andere Schulschwänzer machen andere Karrieren. Und es sind nicht die schlechtesten, die häufig von ihren Lehrern aus der Schule raus geekelt werden.

Zweifel daran, ob Lehrer in Deutschland ihre Schüler mögen und überhaupt kennen, liefern noch nicht schriftlich publizierte Auswertungen der deutschen PISA-Studie. Jürgen Baumert berichtet in einem Vortrag von Erkenntnissen, die sein Publikum, viele Professoren und Lehrer, blass werden lies. Die Bildungsforscher fragten die Elite der Lehrer, definiert als diejenigen, die an Lehrplänen mitwirken und Schulbücher schreiben, wie viele ihrer Schüler beim PISA-Test im Lesen wohl Aufgaben aus der Kompetenzstufe fünf, die beste Gruppe, gut lösen. Gymnasiallehrer meinten, fast 80% und Hauptschullehrer glaubten 60% ihrer Schüler würden es schaffen. Tatsächlich gelangen diese anspruchsvollsten Aufgaben von den Hauptschülern nur 0,3 Prozent, also praktisch keinem. Und auch bei den Gymnasiasten waren es keine 30%. In Hauptschulen wurden Lehrer außerdem gefragt, wie viele Schüler ihrer Klasse wohl zur sogenannten Risikogruppe gehörten. Das sind die Fünfzehnjährigen, die im Lesen nur Grundschulniveau oder nicht einmal dieses erreichen. Von neun dieser zehn sehr schwachen Schüler wussten die Lehrer nicht, dass es um sie so brenzlich steht.



Im Unterricht lernen deutsche Lehrer ihre Schüler kaum kennen. Dabei ist Lernen doch ein so individueller Vorgang. Die Stunden laufen schematisch ab. Aus Beobachtungen des Mathematikunterrichts haben Jürgen Baumert und andere Forscher im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ein »heimliches Skript« heraus präpariert. Es geht so: Hausaufgaben präsentieren; neues Thema einführen; dieses im Gespräch, aber nach einem fest stehenden Plan »fragend entwickeln«; dann Übungsaufgaben und schließlich Hausaufgaben stellen. Das ist das Schema des Unterrichts, das deutsche Referendare einüben. Es heißt »fragend entwickelnder Unterricht.« Der Lehrer hat ein Ziel fest im Blick und will, dass die Schüler seinem Weg folgen. Nach 20 Minuten ist er gewöhnlich angekommen und sagt dann, »das haben wir nun rausgefunden.« Ein Satz, der die Lebenslüge dieses Verfahrens verrät. Tatsächlich laufen die Schüler wie in der Hundeschule mit, häufig an der kurzen Leine. Sie versuchen zu erschnüffeln, welche Fährte der Lehrer gelegt hat.

Den Schülern bleibt dabei wenig Raum für Eigenes. Ihre Äußerungen sind kurz. »Es gibt keine zusammenhängenden Sätze von Schülern, mehrere schon gar nicht«, bilanziert Baumert. Auch bei Lehrern wurden nur knappe Fragen gemessen. »Wir haben in keiner deutschen Stunde Lehreräußerungen gefunden, die länger als eine Minute waren.« Diese Art von Unterricht führt zwischen Lehrern und Schülern zu vielen Missverständnissen. Eine davon ist der Schülerbluff. Man versucht intelligent zu sprechen, zumindest schlau zu schauen und häufig reicht es herauszufinden, was der Lehrer hören will. Der wiederum ist dann geneigt zu glauben, seine Eleven hätten gelernt.

Johann Kegler, inzwischen Student, hat als Schüler eines Berliner Gymnasiums unter der Bank den Alltag protokolliert. Eine ganz normale Mathematik-Stunde zum Beispiel.

»Ich erzähle dem Lehrer, was er erwartet, auch wenn ich es nicht verstehe. Mein Lehrer ist fest davon überzeugt, dass ich Mathematik verstehe und nur etwas faul bin. Jedenfalls gebe ich mir von Tag zu Tag Mühe, ihm diesen Eindruck zu vermitteln. Ich melde mich in der Stunde ein- bis zweimal, um etwas zu sagen. Was ich dann sage, habe ich mir vorher aus meinem Ordner raus geholt. Ansonsten verhalte ich mich still, höre ein bisschen Musik, lese in meinem Buch und schaue meinem Lehrer zustimmend in die Augen, wenn er mich beim Erklären seiner Aufgaben ansieht. Es ist die reine Strategiefähigkeit, mit der ich durch den Matheunterricht komme. Diesen Instinkt, zwei- bis dreimal in der Stunde fit zu sein, eignet man sich im Laufe der Jahre an.«

Manfred Spitzer, Hirnforscher und Direktor der Psychiatrischen Klinik der Universität Ulm berichtet von einer Studie seiner Freiburger Kollegen, wonach die Geistesaktivität von Schülern den ganzen lieben Tag lang nie so schwach ist wie vormittags in der Schule. Die Schüler stellen dort offenbar nur ihre Körper ab, machen ein intelligentes Gesicht, aber ihre Phantasie geht spazieren. Sie lernen Regeln auswendig und vergessen sie. Aber ihr Gehirn lernt nicht, argumentiert Spitzer, denn das Gehirn ist das Protokoll seiner Benutzung. Es verlangt Beispiele, will aktiv sein und dann macht es sich seine Regeln selbst. Das finde vormittags in der Schule zu wenig statt. Unserer Königsorgan ist dort untererregt und das häufig 13 Jahre lang. Ein Skandal.

Es kommt noch schlimmer. Spitzer hat in eigenen Untersuchungen an der Universität Ulm gefragt, wie werden Informationen in einer guten und wie werden sie in einer angstbesetzten Atmosphäre verarbeitet? Normalerweise laufen sie durch den Hippocampus in den Kortex. Wenn man das gleiche Material mit Angst und unter Stress lerne, werde es im Mandelkern verarbeitet »und der ist normalerweise dafür da,« sagt Spitzer, »dass wir angst- und furchtbesetzte Assoziationen ganz schnell dort heraus holen können, um unseren Körper auf Flucht oder Kampf, einfach auf Konfrontation vorzubereiten.« Es ist als würden den Erfahrungen und Informationen, die unter Angst, Misstrauen und Stress aufgenommen werden, negative Vorzeichen eingebrannt. Das so gelernte Wissen wird eher zu harten Waffen geschmiedet und nicht als Gewebe geschmeidig gehalten, das weiter verknüpft werden soll. Unter Angst und Misstrauen Gelerntes bekommt man sozusagen in den falschen Hals.

Mit Angst kann man natürlich ganz schnell lernen. Niemand legt seine Hand ein zweites Mal auf die heiße Herdplatte. »Aber aversiv mit Strafe, Wehtun und Schmerzen lernen sie nur«, argumentiert Spitzer, »was sie nicht tun sollen, und nicht wo es lang geht.« Anders gesagt: Lateinvokabeln unter Angst und Tränen zu lernen, also nicht auf dem Weg durch den Hippocampus, sondern auf dem Kriegsweg über den Mandelkern, »das klappt schon,« räumt Spitzer ein, »nur wenn sie da raus geholt werden, wird die Angst mit raus geholt, mit aktualisiert. Und wenn wir eines wissen, dass sie, wenn sie Angst aktivieren, nicht mehr kreativ sein können.«

Wenn Lernen heißt, dass Schüler selbst etwas herausfinden und dabei zugleich eine Sache und sich selbst kennen lernen, dann ist Lernen in der typischen deutschen Unterrichtsinszenierung selten. Vor

Klassarbeiten wird gepaukt und anschließend werden die Zwischenspeicher des Gedächtnisses für das nächste Projekt wieder geräumt. Gilt immer noch eine Art Nürnberger Trichter? Jürgen Baumert nickt: »Von einer sehr weiten Frage wird es immer enger bis die Lösung an der Tafel oder in den Heften der Schüler steht.« Und bei anschließenden Übungsaufgaben an der Tafel oder der »Stillarbeit« stellen Lehrer Aufgaben immer wieder desselben Typs. Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen sind nicht üblich, denn im dreigliedrigen deutschen Schulsystem gelten die Schüler ja als vorsortiert. Aufgaben, für die es mehrere Lösungen oder wenigstens mehre Wege gibt, die also die Individualität der Schüler und das eigene Denken unterstützen, sind unbekannt, gelten sogar als etwas, das der Idee des Matheunterrichts widerspricht. Solche Aufgaben haben Jürgen Baumert und sein Team in Japan als Normalfall gefunden. Das entspricht nicht dem deutschen Japan-Klischee. Aber die Forscher sind begeistert über die intelligenten Aufgaben, fernab der deutschen Ideologie: Habe keine andere Lösung neben mir. »In unserem Unterricht«, so des Max-Planck-Direktors scharfes Verdikt, stören zwei Sorten von Schüleräußerungen: »Die intelligente Antwort, die vorgeht und beiseite geschoben werden muss, und der Fehler.« Beide können ergiebige Ressourcen sein. Das machen uns die Asiaten und die Skandinavier vor.

Max-Planck-Direktor Jürgen Baumert ist auch Gastprofessor an der Universität Fribourg in der Schweiz. Kürzlich hatte er dorthin Videos vom deutschen Matheunterricht mitgenommen. Die Studenten stöhnten nach kurzer Zeit, was sie da sehen, sei ja unglaublich. Baumert verstand erst nicht, was sie meinen. »Na, der Umgangston,« sagten sie, »dauernd kränkende Bemerkungen von den Lehrern.« Die Schweizer Studenten machten den deutschen Professor hellhörig für die »kleinen Abfertigungen« von der Art: »Schon wieder der Fehler!« »Habe ich das nicht schon viermal gesagt?« Oder auch: »Ach komm schon, das weißt du doch.« Neben Demütigungen beherrschten »Anmache und Anbiedere« den Unterricht. Der Ton sei durchweg wenig respektvoll. »Abwertend und distanzlos,« urteilten die Schweizer Studenten »Und auf beides«, weiß Baumert, »reagieren Schüler enorm sensibel«. Viele ziehen sich zurück, andere gehen in Opposition und manche versuchen sich vor Verletzungen durch Gefallsucht zu schützen. Das sind die Streber. Auch eine deutsche Erscheinung. Ihr schlechter Ruf führt dazu, dass gute Leistungen in Verruf geraten. Sie gelten vor allem bei Jungen in der Pubertät als uncool. So ließen sich bei den Knaben zwischen der sieb-

ten und neunten Klasse im Gymnasium so gut wie keine Lernzuwächse feststellen. Diesen skandalösen Befund brachte die Hamburger Lernausgangslagen Studie (LAU) an den Tag, das Resultat des bisher gründlichsten Forschungsunternehmens dieser Art in Deutschland. Seit 1996 werden in der Hansestadt alle Schüler der damaligen fünften Klassen im Zweijahresabstand getestet.

Verfolgt man die Spur von Leistungsfreude oder Verweigerung gerät man bald an tiefere Schichten der Kultur. Nationale Vergleiche bringen Forscher auf die Fährte. In der Schweiz fanden sie diese Demütigung seitens der Lehrer selten, im japanischen Unterricht gar nicht. In den skandinavischen Ländern, insbesondere bei den PISA-Weltmeistern in Finnland, heißt die oberste pädagogische Maxime: Respekt. Kinder soll man nicht gängeln und man darf sie niemals beschämen. Auch in den ostasiatischen Ländern gehört dieser Grundsatz zum kulturellen Urgestein. Vielleicht liegt darin eine Erklärung für die erheblichen Leistungsunterschiede im internationalen Vergleich? Den bisher erstaunlichsten Fund machte jetzt der Erziehungswissenschaftler Andreas Helmke. Er verglich die Mathematik-Leistungen von Grundschulern in München und Hanoi. In Vietnam sind Schulen schlecht ausgestattet. Es regnet durchs Dach. Mäßig ausgebildete Lehrer stehen vor großen Klassen und müssen häufig in drei Schichten unterrichten. Dennoch, die Kinder sind denen aus München in Mathematik haushoch überlegen. Noch vermag kein Forscher die Wurzeln solcher Befunde auszuloten. Sicher scheint nur, es reicht nicht über Schulorganisation und Unterrichtstechnik nach zu denken. Wie steht es mit dem Blick der Erwachsenen auf die Kinder? Ermuntern sie? Spornen sie an und geben sie Anerkennung? Oder senden sie an die nächste Generation die abweisende Botschaft: Auf Euch haben wir gerade noch gewartet!

»Im Grunde läuft doch alle Pädagogik auf das Verhältnis der Generationen hinaus« sagt Hartmut von Hentig, der Nestor der deutschen Pädagogik. Im Generationenverhältnis werden alltäglich die alten Geschichten des Kollektivs nachgespielt. Denn das kulturelle Gedächtnis vergisst langsam. In kaum einem anderen europäischen Land ist die Anerkennung von Unterschieden so wenig selbstverständlich. Ein latenter Bürgerkrieg fällt im deutschen Straßenverkehr ebenso auf wie im Klassenzimmer. Aus tiefer Unsicherheit wird nach Sicherheit verlangt. Selbsthass schlägt anderen als Verachtung und Ausgrenzung entgegen.

Ist Deutschland die Heimat »gut gekleideter toter Seelen«, wie Peter Sloterdijk meint? Der Meister des philosophischen Aphorismus, bringt die deutsche Schule auf den Punkt, wenn er sagt, »Die Schüler verlassen die Schule nach 13 Jahren wie Landsknechte eine aufgelöste Armee.« Und auch mit den Lehrern verfährt der Hochschullehrer für Philosophie und Rektor der »Hochschule für Gestaltung« in Karlsruhe nicht zimperlich. Er meint, man müsse Kinder durch ein Emissionsschutzgesetz gegen Lehrerpessimismus schützen. Der begegne den Schülern täglich in Botschaften wie: »Ihr werdet euch noch wundern. Ich selbst wundere mich schon lange nicht mehr.« Mit solche Mitteilungen, würden Lehrer zum »Klimaschädling erster Größenordnung«, denn die Kinder lernten am Ende: »Was immer Du von Dir selber halten magst, so wichtig bist du nicht.« Diese Schule kritisiert Sloterdijk als ein »Impfprogramm, bei dem Kränkungen verabreicht werden«. Hat man sie alle durchgemacht, kriege man sein »narzisstisches Reifezeugnis.«

Aber auch die schärfste Lehrerkritik darf nicht vergessen, dass die Pädagogen nur Prototypen der Erwachsenen sind. Stärker als jede andere Gruppe verkörpern sie die Tradition des Landes. Dazu gehört auch, dass man bei ihnen mehr Selbstkritik und Verzweiflung findet, als in anderen Berufsgruppen. Und es gibt auch manchen Aufbruch und zuweilen begeisterndes Leuchten. Der Lehrerkritiker Peter Sloterdijk hat mit dieser anderen Seite der Lehrer seine beglückende Erfahrung gemacht. Und zwar mit einem Lehrer in der Karlsruher »Gartengrundschule« einer staatliche Schule mit Montessorizweig, die seine Tochter Mona besucht. »Er hat ein Leuchten«, schwärmt der Vater, »wenn er das Leuchten im Gesicht der Kinder sieht.« Wie ein »guter Dämon« verbünde er sich mit der Lernliebe der Kinder. »Da sieht man, wie eine andere Klimapolitik eine andere Sprache mit den Schülern und der Schüler untereinander hervorruft.«

Sloterdijk, der seit Jahren an einer Theorie der Sphären arbeitet, stieß bei Beobachtungen seiner Tochter auf etwas, das er weder in der Psychoanalyse noch in irgendeiner anderen psychologischen Beschreibung analysiert fand. Er nennt es Lernlibido, Freude auf ihr eigenes Werden. »Es ist, als ob sie eine Art Grubenlampe auf dem Kopf trägt, die ihr den nächsten Abschnitt des Lebens auf viel versprechende Weise anleuchtet. Sie sieht immer Licht am Ende des Tunnels, es ist das Licht aus ihrem eigenen Projektor.« Die Konklusion seiner Beobachtungen und Überlegungen könnte ein Pädagogen-Motto werden: »Lernen ist Vorfriede auf sich selbst.«

Wenn Lehrer diese Lernlibido als ihr eigentliches Kapital einsetzen, werden sie mit einer reichen kognitiven Ernte belohnt. Aber wenn sich Lehrer so weit vorwagen, dann dauert es nicht lange und Eltern treten auf den Plan. Aus Angst, es fehle die Härte, die aufs spätere Leben vorbereite, versuchten sie, so Sloterdijk, »diesen Raum didaktischer Wunder klein zu halten.« Dann dröhnen dem Lehrer solche Sätze entgegen: »Geben Sie nicht den Kindern ein falsches Bild vom Leben?« »Könnten Sie nicht etwas mehr Struktur einbringen?« »Könnten sie nicht ein bisschen strenger sein?« Hier hört die Philosophie auf. »Diese Realisten«, sagt Sloterdijk, »versuchen, ihr Klimamonopol durchzusetzen« und er weiß, damit beginnt Politik: »Dazu müssen wir ein Gegenklima schaffen.«

### *Ein Blick über den Zaun – und ein zweiter Blick auf Deutschland*

Mats Ekholm, Generaldirektor von Skolverket, der schwedischen Bildungsbehörde, meint, das Land verdanke die besseren Leistungen seiner Schüler vor allem dieser Reform: Lehrer sind seit Mitte der 90er Jahre Jahren 35 volle Stunden in der Schule. Sie habe dort ihre Arbeitsplätze, sind also für die Schüler nicht nur im Unterricht da. Dadurch ist die Schule für die Lehrer ein wichtiger Ort geworden. Sie gewinnen seitdem Geschmack an der Zusammenarbeit.

Außerdem hat Schweden den Schulen Selbstständigkeit gegeben. Lehrer werden seit Anfang der 90er Jahre von Schulleitern eingestellt, die auch Verhandlungen über die Gehälter führen. Der Beamtenstatus wurde abgeschafft. Jede Schule verfügt über einen Etat, von dem alles bezahlt wird, von den Gehältern bis zu Reparaturen am Gebäude.

Ein dritter Erfolgsgrund schließlich sei die Zusammenarbeit der Schüler. »Schüler lernen am besten von Schülern«, weiß Ekholm aus seinen Studien. »Die Lehrer helfen den Schülern nun mehr beim Lernen, als sie zu belehren.« Große Pädagogen wussten das schon immer. Der große Johannes Amos Comenius rief vor schon nahezu 400 Jahren den Schulmeistern zu: »Lehrer unterrichtet weniger, damit die Schüler mehr lernen.«

Am weitesten von all diesen Veränderungen zielt die im Herbst 2001 gestartet neue schwedische Lehrerbildung. »Die Studenten sollen Lernwissenschaftler werden,« sagt Eskil Frank, Vizerektor der pädagogischen Hochschule Stockholm. Damit will Schweden eine mehrere hundert Jahre alte Tradition vom Kopf auf die Füße stellen. Schulen waren wie überall in der Welt mit ihren Fächern dem System der univer-

sitären Disziplinen nachgebildet. Was oben auf dem Olymp als vielbändige Enzyklopädie zusammen getragen wurde, sollte die letzte Dorfschule zumindest noch als einbändiger Volksbrockhaus erreichen. Nach dem alten Bildungsideal wurde das Wissen vom Himmel der Wissenschaften nach unten zu den Kindern und Jugendlichen abgeseilt, ganz systematisch und Schritt für Schritt. Dazu wurde die Welt in der Schule in Physik, Biologie, Erdkunde und Chemie eingeteilt und Lehrer wurden als Vermittler des Stoffs ausgebildet. Eine Sisyphosarbeit, der die Pädagogen um so weniger gerecht werden, je mehr das Wissen vermehrt wird. »Aber so wie die Schule lehrt,« protestiert Eskil Frank, »so lernt tatsächlich kein Mensch«. Seine Kollegin Gunilla Dahlberg, Spezialistin für die Vorschule ergänzt: »Jedes Gehirn ist eine Baustelle, auf der anders gearbeitet wird.« Die Lehrerbildung wurde nach solchen Erkenntnissen umgebaut. Selbst handeln, eigene Erfahrungen machen und mit anderen zusammen arbeiten, das hat Vorrang. Wenn diese Möglichkeiten aus der Schule ausgebüsst werden, verlieren Menschen ihren Antrieb. Deshalb beginnen in Schweden Lehrerstudien im ersten Semester mit Projekten in Schulen oder in Einrichtungen der Kommunen. »Wir wollen nun in der Lehrerausbildung nicht mehr Theorie praktizieren, sondern die Praxis theoretisieren«, sagt Eskil Frank und fügt hinzu: »Das ist die Kulturrevolution vom Belehren zum Lernen.«

Wohin das führen soll, zeigen in Schweden die »Futurum Schulen«. Besucher trauen ihren Augen nicht. Schon die Architektur erinnert nicht mehr an Schulen, wie man sie kennt. Die große Schule wurde in sechs kleine gegliedert, jede mit 160 Kindern von Klasse Null, der Vorschulklasse, bis Klasse 9. Man wird durch Ateliers und Labors geführt, sieht Räume, in denen Schüler gemeinsam in Arbeitsgruppen oder still für sich lernen und staunt im Lehrerbüro über Schreibtische und Computer für jeden Pädagogen. Es gibt sogar ein professionelles Musikstudio. All diese Räume sind um runde, lichtdurchflutete Großräume gebaut, die an Markt- oder Dorfplätze erinnern. Beim Besuch einer deutschen Delegation fragt nach zwei Stunden ein Besucher. »Können wir denn auch mal richtigen Unterricht sehen?« Die Schweden lächeln. »Das hier ist unser Unterricht.« »Wir haben viel Freiheit«, sagt in bestem Englisch Markus, ein Schüler der 8. Klasse. »Wenn ich heute Mathe machen will, dann schreibe ich das morgens in mein Logbuch.« Es ersetzt den Stundenplan und die Schüler entscheiden, ob sie ihre wöchentlichen Matheübungen am Donnerstag Früh oder am Mittwochnachmittag machen. Aber sie müssen darüber gegenüber den Lehrern Rechenschaft ablegen. Zu-

sammenarbeit ist das wichtigste an dieser Schule. »Man ist nicht allein«, findet die Lehrerin Agneta Petterson, »das Lehrerteam muss sich sehen und miteinander reden. Das ist der Sinn und unsere Art Schule zu machen.«

Zurück in Deutschland. »Ich bin immer wieder über die Demütigung der Kinder im Unterricht entsetzt,« sagt der Bildungsforscher Wolfgang Edelstein. Sein Sohn Benjamin war als Austauschschüler in den USA. Dort waren Lehrer nachmittags für fachliche und persönliche Fragen der Schüler ansprechbar. Wieder in Deutschland fragte sein Sohn einen Lehrer, wie er diese Diskrepanz wohl überwinden könne? Des Lehrers Antwort: »Ich werde nicht dafür bezahlt, dir privat Auskunft zu geben.« »Unmöglich«, erregt sich der Vater, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, über diesen deutschen Kälteschock. »In den USA hatte Benjamin richtige Lehrer erlebt. Hier kriegt er was auf die Schnauze.«

Eine der Erbsünden unseres Systems, meint Edelstein, sei die Lehrerbildung. Angehende Pädagogen würden um ihre Professionalität betrogen. Sie lernten kaum etwas übers Lernen, schon gar nichts über »metakognitive Prozesse«, also über das Lernen des Lernens oder über die Dynamik von Gruppen. In ihrer Hilflosigkeit vor der Klasse werde ihnen dann das Fach zur Prothese. Sie schützen sich vor den Schülern mit Stoff, den sie vor ihnen aufhäufen. »In pädagogischen Fragen« schimpft Wolfgang Edelstein, »haben Lehrer im Jahr 2002 ein Rezeptwissen, das sie von den Feldwebeln Friedrichs des Großen kaum unterscheidet.«

Dazu kommen die Nachteile des selektiven deutschen Schulsystems. Das dreigliedrige System entlässt die Lehrer aus der Verantwortung, sich um schwierige, abweichende und eigensinnige Schüler zu kümmern. So werden einzelne Schüler entmutigt und in den Schulen schleicht sich Verwahrlosung ein. Schüler, die Fehler machen, stigmatisiert das System zu schlechten Schülern. Sie werden vom Gymnasium in die Realschule und von dort in die Hauptschule exportiert, wo manche Lehrer davon überzeugt sind, eigentlich Sonderschüler vor sich zu haben. Deutsche Lehrer haben geradezu eine Obsession, die falschen Schüler zu haben. »Es gibt kein anderes Land mit so homogenen Lerngruppen«, stellt Baumert für Deutschland fest, »und trotzdem sind sie uns immer noch zu heterogen.« Der PISA-Chef legt den Finger auf die vernarbte, deutsche Wunde: Wir haben Schwierigkeiten im Umgang mit Unterschieden und Abweichungen. Was tun? Patentrezepte kann der Schulforscher nicht bieten. Im Gegenteil. Er warnt »Misstrauen sie allen schnellen Lösungen!« Fest steht für ihn, dass die Veränderung deut-

scher Schulen zumindest eine Generation dauern wird. Das lange mitgeschleppte und – wie er sagt – »überlernte« deutsche Unterrichtsskript, das die Schüler nicht zu Selbständigkeit und Neugier animiert, sei zu überwinden. Dazu müssten sich Lehrer endlich für die Wirkungen dessen, was sie tun, interessieren und »ihre eigene Arbeit beobachtbar und kommunizierbar machen«. Für die meisten Berufe etwas Selbstverständliches. Baumert verlangt die Abkehr vom »Autonomieparadigma des Lehrerberufs«, der wohl zuweilen an Autismus grenzt. Die »systematische Professionalisierung der Lehrerschaft« werde eines der großen Schulthemen der nächsten Dekade sein. Denn solange Lehrer nicht zusammenarbeiten und untereinander keine »Sprache entwickeln, die nicht verletzt, sondern sachbezogen ist«, werden auch mehr Geld und mehr Stellen in Schulen nichts ausrichten.

Bloß mehr Unterricht zu verlangen, wenn er nicht besser wird, mache alles eher noch schlimmer. Man könnte es sich fast denken. Baumert kann es beweisen. »Mehr schlechter Matheunterricht ist schlechter als weniger schlechter Matheunterricht.« Er kann auch nachweisen, dass der Leistungsstand der Schüler nicht von der Klassengröße abhängt.

Wichtig dagegen sind Klima, Geist, ja Eigensinn der jeweiligen Schule. Die wichtigste Lektion für unsere Schulen ist endlich eine Kultur der Anerkennung zu entdecken und eine Offensive zum Abbau der verbreiteten Unkultur von Beschämung und Aberkennung zu starten.

## **Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen**

*Blick über den Zaun – Arbeitskreis  
reformpädagogischer Schulen*

**D**ie Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA haben in Deutschland wie ein Schock gewirkt. Der kann heilsam sein, wenn er zu einem neuen gesellschaftlichen Konsens über die Frage führt, was eine gute Schule sei. Wir – ein Verbund von Schulen, die sich in ihrer Arbeit reformpädagogischen Traditionen verpflichtet wissen – sehen in der gegenwärtigen Situation die Chance für eine tief greifende pädagogische und didaktische Erneuerung. Diese Chance würde vertan,

- wenn an die Stelle der »radikalen« Frage nach der pädagogischen Qualität von Schule lediglich die Verordnung von »Maßnahmen« tritt, die nicht an die Wurzel reichen, weil eben diese Grundsatzfrage ausgespart wird;

- wenn die PISA-Rankings dazu verleiten, Schulen in erster Linie als »Wissens-fabriken« anzusehen, deren Qualität primär an quantitativ zählbaren Testpunkten gemessen und durch Druck auf die Lehrenden und Lernenden gesteigert werden kann. Wir beobachten die gegenwärtige Entwicklung besorgt, weil wir wahrnehmen, dass solche Tendenzen sich verstärken. Darum möchten wir uns in die öffentliche Debatte einschalten, indem wir unsere Vorstellung von einer guten Schule zur Diskussion stellen. Wir orientieren uns dabei an vier elementaren Aufgaben:

- (1) individuelles Fördern und Herausfordern aller Kinder und Jugendlichen
- (2) erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
- (3) Demokratie lernen und leben
- (4) Reformieren der Schule »von innen« und »von unten«

Zu diesen Aufgaben haben wir in dem folgenden Aufruf Leitfragen formuliert, anhand derer wir die Qualität unserer eigenen Schulen prüfen wollen. Die Leitfragen stellen hohe Ansprüche an die Schule, die weit über das hinausgehen, was mit PISA-Instrumenten oder zentralen Vergleichsarbeiten messbar ist. In ihrer Summe sind sie Ausdruck ei-



ner pädagogischen Vision. Wir sind davon überzeugt, dass es ohne ein solches forderndes und darum produktives Leitbild keine gute Pädagogik und keine gute Schule geben kann. In Deutschland gibt es in allen Schulformen und Bundesländern reformpädagogisch engagierte Schulen. Wir rufen sie auf, sich in einem Verbund zusammenzuschließen.

Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen  
Über Bildung und Schule wird heute mehr und intensiver nachgedacht und debattiert als in den vergangenen 20 Jahren – nicht zuletzt dank der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA. Deren Ergebnisse haben in Deutschland wie ein Schock gewirkt. Der kann heilsam sein, wenn er zu einem neuen gesellschaftlichen Konsens über die Frage führt, was eine gute Schule sei.

Wir – ein Verbund von Schulen, die sich in ihrer Arbeit reformpädagogischen Traditionen verpflichtet wissen – möchten uns in die öffentliche Debatte einschalten, indem wir unsere Vorstellung von einer guten Schule zur Diskussion stellen. Wir orientieren uns dabei an vier elementaren Aufgaben. Aus ihnen leiten wir unsere Qualitätskriterien ab:

- (1) individuelle Förderung und Herausforderung,
- (2) erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung,
- (3) Demokratie lernen und leben,
- (4) Reformen »von innen« und »von unten«.

### **I.**

#### **Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung**

Wir sind überzeugt: Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt. Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um den einzelnen Kindern/Jugendlichen die Gewissheit zu geben, dass sie als Personen wahrgenommen, ernst genommen und angenommen werden? Was tun die Erwachsenen, um ihnen »auf Augenhöhe« zu begegnen, um sie als »ganze« Menschen und nicht als defiziente, noch unfertige Wesen zu sehen und anzunehmen?

- Was tut unsere Schule, um möglichst gut zu verstehen, wie Kinder denken und lernen? Was tut sie, um das Lernen so vielfältig anzulegen, wie es den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder entspricht? Welche Mittel, Methoden, Hilfen stellt sie bereit, damit jede Schülerin/jeder Schüler nicht nur »mitkommen«, sondern eigenständig, zunehmend selbstverantwortlich und mit Freude lernen, seine Möglichkeiten, Interessen und Begabungen voll entfalten kann?

- Was tut unsere Schule, um die Lernfreude und die Neugier, die alle Kinder mitbringen, herauszufordern und zu entwickeln? Was tut sie für diejenigen, die ihrer Hilfe besonders bedürfen, weil sie »anders« sind, beispielsweise besondere Lernprobleme oder herausragende Begabungen haben oder durch ihre Herkunft und Lebensumstände besonders belastet und benachteiligt sind?

- Was tut unsere Schule, um jedem Kind/Jugendlichen verständliche und hilfreiche Rückmeldung zu geben? Was tut sie, um Lernschwierigkeiten und Blockaden rechtzeitig zu erkennen, und welche Hilfen bietet sie an? Wie arbeitet sie dabei mit den Eltern zusammen?

### **II.**

#### **»Das andere Lernen« – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung**

Wir sind überzeugt: Schulen haben die Aufgabe, die Heranwachsenden mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen: Wissenschaft und Technik, Religion und Philosophie, Kunst, Musik und Literatur. Bildung heißt, sich diese Grundlagen je individuell und gemeinsam mit anderen erschließen zu können, sich Sinn- und Wertfragen zu stellen, sich in der Demokratie zu bewähren, die Verfahren der Wissenschaft und die Formen und Wirkungen ästhetischen Gestaltens zu erproben und zu verstehen. Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt: »paper and pencil« sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im sozialen Kontext vollzieht, ist angewiesen auf kooperatives Handeln, Erforschen und Erproben. Neugier, »Forschergeist«, Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzung für die aktive »Aneignung von Welt«, die den

Kern von Bildung ausmacht. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. Lernen braucht individuelle und gemeinsame Rückmeldung, Präsentation und gesellschaftliche Anerkennung von Ergebnissen.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um Fachlernen nicht zu isolieren, sondern in größere Sinnzusammenhänge einzubetten, aus denen sich vernetzendes Denken entwickeln kann? Wie ermöglicht sie Lernen an und aus der Erfahrung, Lernen am Ernstfall? Wie bezieht sie ihre Erziehungsziele in den Unterricht ein? Welchen Anteil haben Anschauung und Anwendung am Lernen? Was tut die Schule, um nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Verstehen zu lehren?
- Was tut unsere Schule, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen schrittweise in die eigene Verantwortung nehmen? Wie ermöglicht sie Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit? Wie fehlerfreundlich ist sie? Was tut sie, um Zeit zu geben für trial and error, Erforschen und Erproben? Was tut sie, um kooperatives Lernen zu ermöglichen und planvoll anzulegen?
- Was tut unsere Schule, um die Freude am gemeinsamen oder individuellen Lernen durch vielfältige und interessante Angebote zu erhalten und anzuregen? Was tut sie, um die Freude an der Gestaltung anzuregen, das Bewusstsein für Ästhetik zu pflegen und in das Schulleben und Lernen einzubeziehen?
- Was tut unsere Schule, um auf die unterschiedlichen Lernstände und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler mit flexiblen Lernformen und -zugängen zu antworten? Welche diagnostischen Instrumente und welche Differenzierungsmaßnahmen setzt sie ein? Wie ermöglicht sie die Entwicklung unterschiedlicher individueller Leistungsprofile?
- Was tut unsere Schule, um ein gemeinsames Bewusstsein von Leistung und verständliche Maßstäbe für ihre Qualität zu verankern? Was tut sie, um vielfältige Formen der Präsentation zu entwickeln? Was tut sie, um individuelle und gemeinsame Arbeitsprozesse zu begleiten, zu fördern und durch Beratung und Rückmeldung anzuregen? Welche Formen entwickelt sie dafür?

### III.

#### *Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben*

Wir sind überzeugt: Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und »zählen«. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als »Unterrichtsstoff« sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der »Bürgergesellschaft« hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und achten zu lernen.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule für ein Klima der Achtung, der gegenseitigen Hilfe und Freundlichkeit? Wie gehen die Menschen miteinander um – Erwachsene untereinander, Erwachsene mit Kindern und Kinder untereinander?
- Was tut unsere Schule, um das Leben der Kinder/Jugendlichen in der Schule reich und vielfältig zu gestalten? Was tut sie, um ein Ort für Erfahrung und Bewährung zu sein? Wie gestaltet sie ihr Schulleben, ihre Feste, Rituale, Feiern? Wie gestaltet sie ihre Räume, ihr Gebäude und ihr Umfeld?
- Was tut unsere Schule, um selbst eine Gesellschaft im Kleinen zu sein, an der demokratisches Handeln von Klein auf gelernt wird? Welche Regeln gibt sie sich und wie verfährt sie dabei? Wie sind die Kinder und Jugendlichen einbezogen? Welche Rolle spielen die Schülervertretun-

gen? Wie arbeiten Schule und Eltern zusammen? Wie sind die Eltern in das Schulleben einbezogen? Wie geht die Schule mit unterschiedlichen kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen um? Was tut sie für eine geschlechterbewusste und interkulturelle Pädagogik?

- Was tut unsere Schule, um sich zur »Welt« zu öffnen? Was tut sie für eine sich schrittweise erweiternde Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am Leben der Erwachsenen? Wie arbeitet sie mit der Kommune, mit Institutionen zusammen? Wie bereitet sie auf den Beruf vor? Wie bereitet sie schrittweise darauf vor, auch auf die »große« Politik Einfluss zu nehmen?

#### **IV.**

#### **Schule als lernende Institution – Reformen »von innen« und »von unten«**

Wir sind überzeugt: Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie »fertig«, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht »von außen« und »von oben« verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen »von innen« und »von unten« entwickelt werden muss.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um sich ein eigenes Profil zu geben? Wie werden ihre pädagogischen Prinzipien, ihr Selbstverständnis im Schulleben und im Unterricht konkret umgesetzt? Wie kommt das im Schulprogramm und im schulinternen Lehrplan zum Ausdruck? Wie nutzt die Schule ihre Entwicklungsfreiheit?
- Was tut unsere Schule, um das gemeinsame Bewusstsein von ihrer Identität zu stärken und immer wieder neu zu verankern? Wie fördert sie Kooperation, gegenseitige Hospitationen, kollegiale Zusammenar-

beit, beispielsweise in Jahrgangs- oder Fachteams? Wie organisiert und strukturiert sie ihre Arbeitsgruppen, Konferenzen, Entwicklungsprozesse?

- Was tut unsere Schule, um die eigene Arbeit immer wieder an den Zielen zu prüfen? Wie ermöglicht sie kritische und distanzierte Beobachtung? Wie geht sie mit Ergebnissen externer Evaluation um und wie verarbeitet sie Kritik? Welche Formen der Evaluation verwendet sie selbst?

- Was tut unsere Schule, um eine lernende, an sich arbeitende Einrichtung zu bleiben? Wie arbeitet sie mit anderen Institutionen zusammen? Was tut sie für eine systematische Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen im Sinne der Schulentwicklung?

#### **Plädoyer**

Die Leitfragen zu den vier »Überzeugungen« stellen sehr hohe Ansprüche an die Schule. In ihrer Summe sind sie Ausdruck einer pädagogischen Vision. Wir sind davon überzeugt, dass es ohne ein solches forderndes und darum produktives Leitbild keine gute Pädagogik und keine gute Schule geben kann.

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

- gegen eine Materialisierung und »Kapitalisierung« von Bildung: Bildung ist mehr als eine Wirtschafts-Ressource. Sie ist zunächst und vor allem ein Grundrecht jedes Menschen auf individuelle Persönlichkeitsbildung und Welterfahrung;
- gegen einen stark verkürzten Bildungs- und Qualitätsbegriff: Bildung ist viel mehr und teilweise Anderes als in Tests und Vergleichsarbeiten messbar ist;
- gegen ein verkürztes Verständnis der Aufgaben von Schule und eine enge »output-Orientierung« des Lernens: Schulen haben einen umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag, der nicht auf eine Zulieferungs-Didaktik reduziert werden darf;
- gegen eine verstärkte Standardisierung der Unterrichtsinhalte: Nicht allein das Was des Lernens entscheidet über dessen Qualität, sondern auch und gerade das Wie;
- gegen einen Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck, der die einzelnen Schulen gegeneinander ausspielt: So sehr ein produktiver Ideen-

Wettbewerb neue Wege des Lehrens und Lernens fördern kann, so sehr kann eine oberflächliche Punktejagd, ein öffentliches Ranking zwischen den Schulen, ihnen schaden;

- gegen eine zunehmende Tendenz zu zentralen Prüfungen und Kontrollen: Diese wirken zwangsläufig auf den Unterricht zurück, verstärken dessen Standardisierung, ein »Lernen im Gleichschritt«, anstatt die Lehrerinnen und Lehrer durch größere Freiheit und Eigenverantwortung zu Reformen anzuregen. Diese Gefahren sind besonders dann gegeben, wenn zentrale Tests vor allem der Selektion und nicht der Orientierung dienen sollen.

Für die Frage, wie in Zukunft in den deutschen Schulen Freiheit und Kontrolle in eine angemessene Balance gebracht werden sollen, müssen und können neue Lösungen gefunden werden, wenn der Staat seine eigenen Bildungs- und Wertvorstellungen ernst nimmt. Die genannten Tendenzen drohen aus unserer Sicht zu einem profunden Widerspruch zu führen zwischen den erklärten Zielen staatlicher Schulen und den gewählten Mitteln der Qualitätssicherung.

### **Aufruf**

In Deutschland existieren in allen Schulformen und Bundesländern reformpädagogisch engagierte Schulen. Wir rufen sie auf, sich in einem Verbund zusammenzuschließen und damit zugleich eine Selbstverpflichtung einzugehen:

- dass sie die vier »Überzeugungen« teilen,
- dass sie bereit sind, sich den daraus folgenden Leitfragen zu stellen, konstruktive Antworten zu finden und deren Wirksamkeit regelmäßig zu überprüfen und transparent zu machen,
- dass sie alle Formen externer und interner Evaluation daran messen und danach beurteilen, ob sie zu ihrem pädagogischen Selbstverständnis und ihren Zielen passen,
- dass sie für diese Form einer »guten Schule« eintreten wollen gegenüber Eltern, Kommunal- und Bildungspolitikern, der Schulaufsicht, Wissenschaftlern und allgemein in der Gesellschaft.

Wir verbinden damit die Hoffnung, dass sich möglichst viele Schulen auf diese Weise zusammenschließen; dass sie sich ihrer Arbeit und der Maßstäbe, an denen diese sich orientiert, neu vergewissern; dass

sie sich selbstbewusst in die bildungspolitische Diskussion einmischen. Darüber hinaus möchten wir den Diskurs über Bildung und Schulqualität in der Öffentlichkeit weiter voran bringen. Denn Bildungsfragen dürfen nicht allein Gegenstand empirischer Forschung und bildungspolitischer Interessen sein. Sie müssen vor allem Sache der Menschen sein, die sie betreffen: der Heranwachsenden und ihrer Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer, letztlich der Gesellschaft insgesamt.

Frankfurt/Main im Februar 2003

### **»Blick über den Zaun«**

heißt ein Arbeitskreis, der sich am 9. November 1989 in der Odenwaldschule konstituiert hat mit dem Ziel, wechselseitige Besuche und damit einen intensiven Erfahrungsaustausch zwischen einer Reihe von reformpädagogischen Schulen zu ermöglichen. Mitglieder des Arbeitskreises sind derzeit etwa 25 Lehrerinnen und Lehrer, Leiterinnen und Leiter aus 15 Schulen in staatlicher oder freier Trägerschaft. Der Arbeitskreis hat bis heute zehn »Schultagungen« und sechs »Expertentreffen« zu schulpädagogischen und didaktischen Einzelfragen durchgeführt.

Kontaktadresse:

Dr. Otto Seydel Institut für Schulentwicklung  
In den alten Gärten 15  
88662 Überlingen-Hödingen

Tel. 075 51/91 61 25 Fax 075 51/91 60 98  
otto.seydel@schulentwicklung-net.de

Dieser Text kann auch im Internet abgerufen werden:  
[www.BlickUeberDenZaun.de](http://www.BlickUeberDenZaun.de)

**Teilnehmer des Kolloquiums 2003**

- Jutta Baitsch, *Französische Schule*  
Regina Beier, *Regionalschulamt Pirna*  
Almut Berger, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Dr. Wolfgang Beutel, *Geschäftsführer Demokratisch Handeln*  
Marie-Luise Bock, *Schulleiterin Martin-Luther-Schule*  
Maria Böhmer, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Maike Cölle, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Antoinette Cherbuliez, *Geschäftsführerin Theodor-Heuss-Stiftung*  
Dr. Martin Dettinger-Klemm, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Horst Fehmers, *Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
Uta Forstatt, *UNESCO-Beauftragte der Odenwaldschule*  
Professor Dr. Andreas Flitner, *Kuratorium der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Dr. Friedrich Franck, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Vera Freitag, *Max-Brauer-Schule*  
Dr. Anne Frommann, *Mitherausgeberin Neue Sammlung*  
Christian Füller, *taz*  
Günter Gerstberger, *Robert Bosch Stiftung*  
René Goldschmidt, *Jenaplan-Schule*  
Jens Großpietsch, *Schulleiter Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
Christel Grünenwald, *Freudenberg Stiftung*  
Verena Haas, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Tim Hagener, *Max-Brauer-Schule*  
Andreas Hanika, *Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
Verena Hamm, *München*  
Dr. Hildegard Hamm-Brücher, *Gründungsvorsitzende Theodor-Heuss-Stiftung*  
Dr. Wolfgang Harder, *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime*  
Professor Dr. Hartmut von Hentig, *Kuratorium der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Doris Hertkorn-Gärtner, *Französische Schule*  
Heide Hertner, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Otto Herz, *Stiftung zur Förderung der Civil-Courage*  
Dr. Ludwig Theodor Heuss, *Stv. Vorsitzender Theodor-Heuss-Stiftung*  
Ursula Heuss, *Kuratorium der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Alfred Hinz, *Bodenseeschule St. Martin, Friedrichshafen*  
Dorothea Hinz, *Jenaplan-Schule*  
Malvina Huniann, *Martin-Luther-Schule*  
Cornelia von Ilsemann, *Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen*  
Gisela John, *Schulleiterin Jenaplan-Schule*  
Paul-Gerhard Jud, *Schulleiter Französische Schule*  
Dr. Heike Kahl, *Geschäftsführerin Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*  
Reinhard Kahl, *Publizist*  
Heidrun Kaspar, *Stadträtin a.D., Mitglied der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Marianne Knauer, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Gert Knödler, *Staatliches Schulamt Reutlingen*  
Ekaterina Kouli, *Baden-Württembergischer Handwerkstag*  
Hermann Kuhl, *Martin-Luther-Schule*  
Martina Landova, *Friedrich-Schiller-Gymnasium*  
Lillian Larsen, *Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
Friederike Lenssen, *Landheim Schondorf am Ammerssee*  
Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, *MdB*  
*stv. Vorsitzende Theodor-Heuss-Stiftung*  
Armin Lüthi, *Ecole d'Humanité*  
Reni Maltschew, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Dr. Rolf Mantler, *Stiftungsleiter Stiftung Landheim Schondorf am Ammersee*  
Sybille Marth, *Max-Brauer-Schule*  
Christel Menzel-Prachner, *Max-Brauer-Schule*  
Hans-Jürgen Menzel-Prachner, *Schiffsmakler*  
Anders Mertzluft, *»Junger Teilnehmer« Zukunftswerkstatt 2002*  
Uwe Morgenstern, *»Junger Teilnehmer« Zukunftswerkstatt 2002*  
Cordula Müller, *Stipendiatin der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Anne Müller, *Jenaplan-Schule*  
Gabriele Müller-Trimbusch, *Vorsitzende Stiftung*  
*Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus*  
Anne Musch, *Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
Eileen Ndayisoba, *Max-Brauer-Schule*  
Meto Salijevic, *Geschäftsführer Odenwaldschule*  
Svenja Oehmichen, *Max-Brauer-Schule*  
Kurt Ohmann, *Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen*  
Jürgen Oppenländer, *Französische Schule*  
Gisela Panholzer, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Harald Panholzer, *Stv. Vorsitzender Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Christian Petry, *Geschäftsführer Freudenberg Stiftung*  
Gert Pfafferodt, *Regisseur und Dozent*  
Professor Dr. Robert Picht, *Vorstand der Theodor-Heuss-Stiftung*  
Rupprecht Podszun, *»Junger Teilnehmer« Zukunftswerkstatt 2002*  
Birgitta Reinhardt, *Theodor-Heuss-Stiftung*  
Barbara Riekmann, *Schulleiterin Max-Brauer-Schule*



Jürgen Riekmann, *Ldt. Oberschulrat a.D.*  
 Monika Roski, *Schule Birklehof*  
 Jakob Scaber, *Stipendiat der Theodor-Heuss-Stiftung*  
 Jan Scharlau, *Stipendiat der Theodor-Heuss-Stiftung*  
 Frank Schenker, *Staatliches Schulamt Jena*  
 Dr. Andreas Schleicher, *PISA-Koordinator der OECD*  
 Prof. Dr. Klaus Schleicher, *Erziehungswissenschaftler*  
 Lisa Schröder, *Max-Brauer-Schule*  
 Eva Schulz, *Französische Schule*  
 Christian Seifert, *Friedrich-Schiller-Gymnasium*  
 Dr. Otto Seydel, *Institut für Schulentwicklung*  
 Rupert Graf Strachwitz, *Geschäftsführer Maecenata Institut*  
 Turgut Teich, *Heinrich-von-Stephan-Oberschule*  
 Dr. Hedwig Theisen, *Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung*  
 Yvett Tschiedel, *Jenaplan-Schule*  
 Markus Ulbig, *Oberbürgermeister von Pirna*  
 Elke Urban, *Schulmuseum Leipzig Werkstatt für Schulgeschichte*  
 Dr. Jörg Vogel, *Stv. Vorsitzender Bundeselternbeirat*  
 Winrich Wach, *Vorstandssprecher FLÜWO Bauen Wohnen eG*  
 Bernd Wenzel, *Schulleiter Friedrich-Schiller-Gymnasium*  
 Burkhard Werner, *Schul- und Heimleiter Hermann-Lietz-Schule Haubinda*  
 Fritze Wilhelm, *Jenaplan-Schule*  
 Jürgen Wissenbach, *Amtsleiter Staatliches Schulamt Reutlingen*  
 Elke Wollenschläger, *Kuratorium der Theodor-Heuss-Stiftung*

Die Theodor-Heuss-Stiftung fördert vorbildlich demokratisches Verhalten, ungewöhnliche Zivilcourage und beispielhaften Einsatz für das Gemeinwohl. Die überparteiliche Stiftung wurde 1964 nach dem Tode von Theodor Heuss auf Initiative von Hildegard Hamm-Brücher von Freunden des ersten Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland ins Leben gerufen. Zu den Gründern gehörten, neben seinem Sohn Ernst Ludwig Heuss, Hellmut Becker, Adolf Butenandt, Otto Hahn, Werner Heisenberg, Golo Mann, H. Ch. von Tucher und Carl Zuckmayer.

### **Auftrag und Ziel**

Theodor Heuss hat nicht nur das Grundgesetz der Bundesrepublik maßgeblich geprägt und durch seine Amtsführung die Anfänge unserer demokratischen Kultur gestaltet, er hat durch sein ganzes Leben und Werk ein Beispiel demokratisch-liberaler Gesinnung und bürgerschaftlicher Verantwortung gegeben. Die Theodor-Heuss-Stiftung will die Erinnerung an die Persönlichkeit und das Lebenswerk von Theodor Heuss lebendig halten und dazu beitragen, dass in Deutschland und Europa demokratische Traditionen und Werte entstehen und sich entwickeln können. Mit dem alljährlich verliehenen Theodor-Heuss-Preis und den zu ihm gehörenden Theodor-Heuss-Medaillen will sie demokratisches Engagement ermutigen und unterstützen. Von Anfang an hat die Stiftung versucht, durch die Würdigung von bürgerschaftlicher Initiative und Zivilcourage auch wichtige politische und gesellschaftliche Entwicklungen frühzeitig ins öffentliche Bewusstsein zu tragen. Themen und Preisträger, die sie gewählt hat, sind so zu einer »demokratischen Zeitansage« geworden. Die Stiftung will immer von neuem die vielfältigen Möglichkeiten aufzeigen, von unserer Freiheit den rechten Gebrauch zu machen, und die Verantwortung dafür bei allen stärken. Dazu braucht sie die ideelle und finanzielle Unterstützung vieler Freunde und Förderer.

### **Vorstand** (seit 25. Oktober 2003)

Ludwig Heuss, Vorsitzender  
 Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, Robert Picht, stv. Vorsitzende  
 Michael Klett, Schatzmeister  
 Hildegard Hamm-Brücher, Gründungsvorsitzende  
 Joachim Gauck, Wolf Lepenies, Jutta Limbach, Gabriele Müller-Trimbusch (kooptiert), Christian Petry, Rupert Graf Strachwitz,  
 Wolfgang Schuster, Erwin Teufel, Beate Weber  
 Walter Scheel, Ehrenvorsitzender

### **Kuratorium**

Carola von Braun, Martin Bredol, Tilman Evers, Andreas Flitner, Ulrich Frank-Planitz, Hermann Freudenberg, Wolfgang Harder, Helmut Hausmann, Hartmut von Hentig, Ursula Heuss, Burkhard Hirsch, Anetta Kahane, Rolf Kieser, Reni Maltschew, Jürgen Morlock, Cem Özdemir, Friedbert Pflüger, Ulrike Poppe, Claus-Jürgen Roepke, Hermann Rudolph, Annette Schavan, Friedrich W. Schmahl, Diemut Schnetz, Gesine Schwan, Klaus von Trotha, Wolfgang Ullmann, Hans-Jochen Vogel, Antje Vollmer, Ulrich Voswinckel, Roger de Weck, Ernst-Ulrich von Weizsäcker, Cornelius Winter, Elke Wollenschläger, Walther Zügel

### **Programme und Projekte**

Die Stiftung führt laut ihres Auftrages folgende Vorhaben durch:  
Verleihung des **Theodor-Heuss-Preises** und der **Theodor-Heuss-Medaillen** einmal im Jahr in einer öffentlichen Veranstaltung.  
**»Demokratisch Handeln«** – ein Förderprogramm für Jugend und Schule (in Zusammenarbeit mit der Akademie für Bildungsreform, Jena)  
**Foren** – Tagungen zu den Jahresthemen der Preisverleihung.

### **Veröffentlichungen:**

Vom rechten Gebrauch der Freiheit I (1974)  
Vom rechten Gebrauch der Freiheit II (1984)  
Auftrag und Engagement der Mitte (1974)  
Die Zukunft unserer Demokratie (1979)  
Mut zum Erinnern (1979)  
Theodor Heuss: Ansprachen am 12. September 1949 (1989)  
Theodor Heuss. Ansprachen anlässlich der 40. Wiederkehr der Wahl zum Bundespräsidenten (1990)  
Die aufgeklärte Republik (1989)  
Mut zur Bürgergesellschaft. 30 Jahre Theodor-Heuss-Stiftung (1994)  
Wider die Politik(er)verdrossenheit (1994)  
Im Namen der Demokratie – Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus (1997)

### **Schriften der Theodor-Heuss-Stiftung**

35 Jahre Theodor-Heuss-Stiftung – Rückschau und Zeitansage (1999)  
Unser Heuss – Nachdenken über Verantwortung in der Demokratie (1999)  
Die Bürgergesellschaft lebt! – Eine Dokumentation und Anregungen aus der Woche der Bürgergesellschaft (2000)

Vorschläge und Anregungen für die Zuerkennung von Preisen und Medaillen können von jedermann formlos eingereicht werden. Auch Bewerbungen sind möglich. Als Preisträger kommen in Frage Staatsbürger, die sich in hervorragender Weise für das Allgemeinwohl eingesetzt haben, auch Klassen oder Schulgemeinschaften, Jugendgruppen, Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Frauenorganisationen, Betriebsgruppen, sonstige Organisationen und Vereinigungen sowie politische Gruppen aller Art und Richtungen, die beispielhaft demokratisches Engagement, Zivilcourage und Einsatz für die Weiterentwicklung der Demokratie bewiesen haben. Das Preisgericht, das über die Einsendungen entscheidet, setzt sich aus Vorstand und Kuratorium der Stiftung zusammen. Die Auswahl der Preisträger erfolgt streng überparteilich. Einsendeschluss für Vorschläge ist jeweils der 1. Oktober eines Jahres.

Der Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung e.V. unterstützt die Theodor-Heuss-Stiftung bei der Verfolgung ihrer Ziele. Er wurde 1997 gegründet. Die Stiftung hat in ihm hilfreiche Freunde und Förderer gefunden. Der Freundeskreis will

- die Vermögensgrundlage der Stiftung erweitern,
- sie in Gesellschaft und Öffentlichkeit unterstützen und beraten sowie
- durch Spenden und Zuwendungen neue Projekte und Programme ermöglichen.

Dem Vorstand des Freundeskreises gehören unter dem Vorsitz von Dr. Lothar Späth an:

Ursula Heuss-Wolf für die Familie, Friedrich Graf von der Groeben, Harald Panholzer.

Ehrenvorsitzender Manfred Rommel

Wenn auch Sie die Ziele und die Arbeit der Theodor-Heuss-Stiftung unterstützen wollen, informieren wir Sie gerne über ihre Programme und Projekte. Schreiben Sie uns! Rufen Sie an! Oder besuchen Sie uns im Internet! Gerne schicken wir Ihnen auch die Veröffentlichungen der Stiftung. Sie geben Ihnen Material und Anregungen für die Arbeit im Sinne des Stiftungsauftrags.

Wenn Sie die Stiftung finanziell unterstützen wollen, haben Sie folgende Möglichkeiten:

Freundeskreis der Theodor-Heuss-Stiftung e.V.

Im Himmelsberg 16

70192 Stuttgart

Telefon 0711/55 91 98

Telefax 0711/55 92 07

e-mail: info@theodor-heuss-stiftung.de

www.theodor-heuss-stiftung.de

Bankverbindung:

Landesbank Baden-Württemberg

BLZ 600 501 01

Konto 11 55 662

#### **1965 »Vom rechten Gebrauch der Freiheit«**

##### **Preisträger:**

Georg Picht (Bildungsreform)  
Aktion Sühnezeichen (Aussöhnung)

##### **Medaillen:**

Evangelische Volksschule Berchtesgaden (Deutsch-dänische Schülerbegegnung)  
Jugendrotkreuz Roding (Hilfsdienste als Übungsfeld des Gemeinsinns)  
Peter Löser-Gutjahr und Heinrich Sievers (Schülermitverwaltung)

#### **1966 »Über den Mut, den ersten Schritt zu tun«**

##### **Preisträger:**

Marion Gräfin Dönhoff (Ostpolitik)  
Bamberger Jugendring (Gegen Rassenhaß und Intoleranz)

##### **Medaillen:**

Wendelin Forstmeier (Landschulreform)  
Ehregard Schramm (Hilfe für Griechenland)  
Bund Deutscher Pfadfinder (Berlin-Seminar)

#### **1967 »Verantwortung ist Bürgerpflicht«**

##### **Preisträger:**

Wolf Graf von Baudissin (Demokratisierung der Bundeswehr)  
Ludwig Raiser (Ostpolitik)

##### **Medaillen:**

Aktion »Student aufs Land« (Bildungschancen für Landkinder)  
Rainer Wagner (Jugendzeitschrift »gabelmann«)

#### **1968 »Demokratie glaubwürdig gemacht«**

##### **Preisträger:**

Gustav Heinemann (Justizreform)

##### **Medaillen:**

Karin Storch (Schülerzeitung)  
Helferkreis zur Betreuung ausländischer Zeugen in den KZ-Prozessen (Aussöhnung und Vergangenheitsbewältigung)

#### **1969 »Konflikte –**

#### **Ende oder Anfang der Demokratie«**

##### **Preisträger:**

Günter Grass (Polit. Auseinandersetzung

mit radikalen Gruppen)

Hans Heigert (Persönliches Engagement in der Kirche)

Hans Wolfgang Rubin (Einleitung der Ostpolitik)

##### **Medaillen:**

Gisela Freudenberg (Modellversuch Gesamtschule)  
Christel Küpper (Friedenspädagogik)

#### **1970 »Demokratisch leben«**

##### **Preisträger:**

Bürgeraktion zum Schutze der Demokratie e.V. (gegen NPD)

##### **Medaillen:**

Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V.  
Barbara Just-Dahlmann (Strafrechtsreform)

#### **1971 »Mehr Demokratie braucht mehr Demokraten«**

##### **Preisträger:**

Walter Scheel (Verantwortung in der Demokratie)

Aktion junge Menschen in Not, Gießen (Strafvollzug)

##### **Medaillen:**

Hans-Hermann Stührenberg (Autobahn-Leitplanken)  
Aktion Bildungsinformation e.V., Stuttgart (Mehr Bildungschancen)

#### **1972 »Demokratie verantworten«**

##### **Preisträger:**

Alois Schardt und die Redaktionsgemeinschaft der ehem. Wochenzeitschrift »Publik« (Kirche und Demokratie)

##### **Medaillen:**

Verein zur Förderung von Gemeinwesenarbeit e.V., München  
Verband für Praktizierte Humanität e.V., Hamburg  
PROP-Alternative e.V., München (Drogen-Selbsthilfegruppe)

#### **1973 »Der lange Weg vom Untertan zum mündigen Bürger«**

##### **Preisträger:**

Der mündige Bürger

##### **Medaillen:**

Christian Wallenreiter (für publizistische Verdienste)

Theodor Hellbrügge (Behinderte Kinder)  
Aktionsgemeinschaft Westend e.V.,  
Frankfurt (Stadtplanung)

**1974 »Demokratie aktiv legitimieren«  
Preisträger:**

Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V., München  
Initiativkreis ausländischer Mitbürger und die Spiel- und Lerngruppen für Gastarbeiterkinder, Augsburg

**Medaillen:**  
Dorothee Sölle (Engagement in der Kirche)  
Thea Gerstenkorn (Frau in der Gemeinde)

**1975 »Weltverantwortung  
und individuelle Lebenschancen«  
Preisträger:**

»Forum Regensburg e.V.«  
(Altstadtsanierung)  
**Medaillen:**  
»Arbeitsgemeinschaft für Friedensdienste Laubach« e.V.  
(Aktives Engagement für Frieden)  
Modellversuch »Gerechtigkeit – Friede«, Lüdinghausen (Dritte Welt)

**1976 »Demokratie im Wahlkampf«  
Preisträger:**

Egon Bahr (Ostpolitik)  
Burkhard Hirsch (Parlamentsreform)  
**Medaillen:**  
Es wurden keine Medaillen verliehen.

**1977 »Grundwerte der Demokratie:  
Initiative und Verantwortung«  
Preisträger:**

Karl Werner Kieffer  
(Ökologische Verantwortung)  
Dieter Fertsch-Röver (Mitbestimmung und Vermögensbildung im Unternehmen)  
Modell Berufseingliederung und Berufsausbildung »Lernbehinderter« der Handwerkskammer Mittelfranken  
**Medaillen:**  
Karl Klühspies (Stadterhaltung)  
Gesellschaft für Sozialwaisen e.V. – GESO  
(Engagement für familienlose Kinder)

**1978 »Verteidigung der Freiheit«  
Preisträger:**

Helmut Schmidt (Demokratische Verantwortung angesichts terroristischer Bedrohung)  
**Medaillen:**  
Manfred Rommel (Leben und Handeln im demokratischen, von Liberalität, Toleranz und Gerechtigkeit geprägten Sinne)  
Alfred Grosser (Deutsch-französische Verständigung)  
Johannes Hanselmann (Eintreten für Toleranz, Gerechtigkeit, Mitmenschlichkeit)

**1979 »Bürgerengagement für Europa«  
Preisträger:**

Stadt Castrop-Rauxel (Städtepartnerschaften)  
**Medaillen:**  
Hilfsaktion Bretagne (Ökatastrophe)  
Lilo Milchsack (Deutsch-Englische Gespräche)  
Hans Paeschke (Zeitschrift »Merkur«)

**1980 »Verantwortung für den  
Nächsten«  
Preisträger:**

terre des hommes Deutschland (Hilfe für Kinder in aller Welt)  
Horst Eberhard Richter (Engagement in der Psychiatrie)  
**Medaillen:**  
Die vier Nachbarschaftshilfen (Soziale Hilfe) Unterschleißheim-Oberschleißheim/Garching/Hochbrück/Sozialdienst Unterpfaffenhofen-Germering  
Deutsch-Türkischer Kindertreff (Ausländerarbeit)  
Gerhard Mauz (Demokratie und Justiz)

**1981 »Arbeitslosigkeit – Herausforderungen in der Zukunft«  
Preisträger:**

Es wurde kein Preis verliehen.  
**Medaillen:**  
Arbeitslosen-Initiative Stuttgart (Selbsthilfeorganisation)  
Projekt JUBA (Jugend-Bildung-Arbeit) der Philips-Werke Wetzlar  
Juniorenarbeitskreis Haßberge der IHK Würzburg/Schweinfurt (Ausbildungsplätze im Zonenrandgebiet)

**1982 »Frieden wahren, fördern  
und erneuern«  
Preisträger:**

Die Denkschrift der Kammer für öffentliche Verantwortung in der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)  
»Frieden wahren, fördern und erneuern« (Friedenspolitik)  
**Medaillen:**  
Verein für Friedenspädagogik Tübingen  
Gemeinde Meeder bei Coburg (Friedensfeste)  
Klaus Peter Brück und Karl Hofmann für das Lehrerbildungsprojekt in Soweto/Südafrika (Frieden zwischen Rassen)

**1983 »Der Nachbar als Fremder –  
der Fremde als Nachbar«  
Preisträger:**

Es wurde kein Preis verliehen.  
**Medaillen:**  
Renate Weckwerth und die von ihr geleitete »Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher«, Oberhausen  
Izzettin Karanlik (Deutsch-Türkische Ausbildungswerkstatt)  
Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit e.V., Siegerland (Deutsche und Juden)  
Hilde Rittelmeyer (Deutsch-Amerikanische Clubs)

**1984 »Politischer Stil in der  
demokratischen Auseinandersetzung«  
Preisträger:**

Richard von Weizsäcker (Toleranz gegenüber politisch Andersdenkenden, Initiativen zur Ost- und Deutschlandpolitik)  
**Medaillen:**  
Liselotte Funcke (Ausländerbeauftragte)  
Ruth Leuze (Datenschutzbeauftragte)  
Stiftung DIE MITARBEIT e.V. (Förderung von Bürgerinitiativen)  
Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V., Stuttgart

**1985 »Verantwortung für die Freiheit«  
Preisträger:**

Georg Leber (Vermittlung in Tarifkonflikten)  
**Medaillen:**  
Aktion Menschen für Menschen – Karlheinz Böhm (Hilfe für Äthiopien)  
Deutsches Komitee Not-Ärzte e.V. – Rupert Neudeck (Ärzte-Engagement in aller Welt)

**1986 »Mut zum Erinnern –  
Kraft zur Versöhnung«  
Preisträger:**

Werner Nachmann (jüdisch-deutsche Aussöhnung und friedliches Zusammenleben von Juden und Christen in der Bundesrepublik Deutschland)  
**Medaillen:**  
Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag (Abbau gegenseitiger Vorurteile im deutsch-jüdischen Verhältnis)  
Tadeusz Szymanski (Einsatz als Betreuer und Gesprächspartner für Besuchergruppen im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz)  
Förderverein Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau e.V. (Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus)  
Hartmut Peters und das Schüler-Lehrer-Projekt »Juden besuchen Jever« (deutsch-jüdische Aussöhnung am Beispiel der Heimatstadt)  
Erwin Essl (deutsch-sowjetische Zusammenarbeit)

**1987 »Verantwortung für Natur  
und Leben«  
Preisträger:**

Klaus-Michael Meyer-Abich (ökologische Verantwortung)  
Ralf-Dieter Brunowsky und Lutz Wicke (Ökologie und Ökonomie)  
**Medaillen:**  
Dieter Menninger und der Rheinisch-Bergische Naturschutzverein e.V. (regionaler Naturschutz)  
Max Himmelheber (ökologisch verantwortungsbewußt handelnder Unternehmer und Mäzen für geistige, philosophische und kulturelle Initiativen)

Stadt Rottweil (Entwicklung und Erprobung umweltfreundlicher kommunaler Energie- und Müllentsorgungspolitik)

**1988 »Grenzgänger zwischen Macht und Geist – zwischen Macht und Verantwortung«**

**Preisträger:**

Walter Jens und Inge Jens

**Medaillen:**

Klaus von Dohnanyi

**1989 »Frieden – Gerechtigkeit – Bewahrung der Schöpfung «**

**Preisträger:**

Carl Friedrich von Weizsäcker

**Medaillen:**

Es wurden keine Medaillen verliehen

**1990 »Für Menschenrechte – gegen Extremismus«**

**Preisträger:**

Hans-Dietrich Genscher

**Medaillen:**

Hermann Lutz (Vorsitzender der Gewerkschaft der Polizei)

Schülermitverwaltung und Vertrauenslehrer des Werner-von-Siemens-Gymnasiums, München (Einsatz in der Auseinandersetzung mit ausländerfeindlichen und rechtsextremistischen Tendenzen in und außerhalb der Schule)

**1991 »Die friedlichen Demonstranten des Herbstes 1989 in der damaligen DDR«**

zuerkannt und in Form von Theodor-Heuss-Medaillen verliehen an: Christian Führer, Joachim Gauck, David Gill, Anetta Kahane, Ulrike Poppe, Jens Reich

**1992 »Das vereinte Deutschland demokratisch gestalten – Rechtsextremismus und Ausländerhaß überwinden«**

**Preisträger:**

Ausländerbeauftragte in den Bundesländern und kommunalen Körperschaften

**Medaillen:**

Die Initiative: Brandenburger Schülerinnen und Schüler sagen Nein zu Gewalt

und Rechtsextremismus

Die Initiative: »VIA REGIA«, Görlitz und Zgorzelec (deutsch-polnische Begegnung und Aussöhnung)

**1993 »Auf der Suche nach einem europäischen Zuhause«**

**Preisträger:**

Václav Havel

**Medaillen:**

Die Europäische Stiftung Kreisau/Krzyzowa (Aussöhnung zwischen Deutschen und Polen)

Der Initiator Frédéric Delouche und die 12 Autoren des ersten »Europäischen Geschichtsbuches«

Die (vormalige) Klasse 12 b der »Freien Waldorfschule Mannheim« und ihr Lehrer Anton Winter (Rumänienprojekt)

**1994 »Wege aus der**

**Politik(er)verdrossenheit«**

**Preisträger:**

Der 25. Deutsche Evangelische Kirchentag in München

**Medaillen:**

Hanna-Renate Laurien (Präsidentin des Berliner Abgeordnetenhauses)

Wolfgang Ullmann

(MdB Bündnis 90/Die Grünen)

Peter Adena (Kommunalpolitiker, Engagement gegen (Jugend)Arbeitslosigkeit, Gewalt)

Frauenbrücke Ost-West, Sinsheim (persönliche Begegnungen von Frauen zwischen Ost und West)

Die 8. Gesamtschule Cottbus »Multikulturelle Stadtteilschule« (Gemeinsame Projekte mit rechtsextremistischen und ausländerfeindlichen Jugendlichen und Asylbewerbern)

**1995 »Taten der Versöhnung«**

**Preisträger:**

Hans Koschnick (Bürgermeister a.D. von Bremen, Engagement im Dienste der Versöhnung)

Helmuth Rilling (Leiter der Internationalen Bachakademie Stuttgart, musikalische Brücken in vielen Ländern der Welt, »Requiem der Versöhnung«)

**Medaillen:**

Die Schülerinitiative »Schüler helfen le-

ben« (humanitärer Einsatz in den Bürgerkriegsregionen im ehemaligen Jugoslawien)

Initiative Christen für Europa mit ihrem Projekt »Freiwillige soziale Dienste Europa« (Einsatzorte an Brennpunkten sozialer Nöte in Europa)

**1996 »Aufeinander zugehen – Mut zum Dialog«**

**Preisträger:**

Ignatz Bubis (Vorsitzender des Zentralrates der Juden in Deutschland)

**Medaillen:**

Cem Özdemir (Deutsch-türkischer Bundestagsabgeordneter, Engagement zum Abbau von Vorurteilen)

Maria von Welser (mit dem Frauenjournal »Mona Lisa« im ZDF)

Initiatoren und Gestalter des Friedensdorfes Storkow/Brandenburg (Errichtung eines Friedensdorfes)

**1997 »Globaler Wettbewerb und sozialer Zusammenhalt – unvereinbar?«**

**Preisträger:**

Lord Ralf Dahrendorf (für sein politisches und wissenschaftliches Lebenswerk)

**Medaillen:**

Das Hamburger Spendenparlament und sein Initiator Pastor Stephan Reimers (Realisierung neuer Formen sozialer Solidarität durch Hilfe zur Selbsthilfe)

DöMAK Tauschring in Halle und sein Initiator Helmut Becker (durch Tausch von Tätigkeiten und/oder Gütern bargeldloser Kreislauf von Angebot und Nachfrage geldwerter Leistungen)

Initiator des Berliner Selbsthilfe-Projektverbundes ZUKUNFT BAUEN, Dieter Baumhoff

**1998 »Auf der Suche nach einem neuen Ethos – weltweit und zuhause«**

**Preisträger:**

Hans Küng (für lebenslanges Engagement in religiösen und ethischen Existenzfragen unserer Zeit)

**Medaillen:**

Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen e.V. (Aufbau mittel- und

osteuropäischer Bildungssysteme)

Peter Eigen, Gründer und Vorsitzender von »Transparency International e.V.«, Berlin (Bekämpfung weltweiter Korruption)

Die Initiative Deutsch-Russischer Austausch e.V., Berlin (Aufbau und Beratung demokratischer Gesellschaftsstrukturen in Rußland)

**1999 »50 Jahre Grundgesetz – 35 Jahre Theodor-Heuss-Stiftung.**

**Auf dem Wege zu einer demokratischen Bürgergesellschaft«**

**Preisträger:**

Jürgen Habermas (kritischer und vorausdenkender Anreger einer demokratischen Bürgergesellschaft)

**Medaillen:**

Belziger »Forum gegen Rechtsradikalismus und Gewalt e.V.« zusammen mit Netzwerk »Für ein tolerantes Eberswalde« (Engagement gegen Rechtsextremismus und Fremdenhaß)

Uta Leichsenring, Polizeipräsidentin von Eberswalde zusammen mit Bernd Wagner, Leiter des Zentrums Demokratische Kultur, Berlin (Engagement gegen Rechtsextremismus und Jugendgewalt)

Deutscher Frauenring e.V., Landesverband Thüringen, und Gisela Poelke, Landesvorsitzende Schleswig-Holstein (Förderung von Frauen in Ostdeutschland)

Ruth Zenkert (Einsatz für Straßenkinder in Rumänien)

**2000 »Europa weiter denken«**

**Preisträger:**

Wolf Lepenies, Andrei Pleşu, (europä- und demokratiepolitisches Engagement)

**Medaillen:**

Europäisches Jugendparlament (Entwicklung und Gestaltung einer lebendigen europäischen Demokratie), Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Erneuerung und lebendige Mitgestaltung unserer Demokratie)



**2001 »Neue Bündnisse für unsere Demokratie«**

**Preisträger:**

Wolfgang Thierse, Präsident des deutschen Bundestages (für sein beispielhaftes Engagement zur Stärkung unserer Demokratie als Staats- und Lebensform)

**Medaillen:**

Ausländische Mitglieder des Internationalen Ausschusses des Gemeinderats in Stuttgart (für langjähriges kommunalpolitisches Engagement und konstruktive Einflussnahme auf Entscheidungen in Ausländerfragen)

Bürgerinnen und Bürger der Stadt Arnberg/Sauerland und der Bürgermeister Hans-Josef Vogel (für Engagement in allen Angelegenheiten des Zusammenlebens mit Flüchtlingen und Fremden)

Netzwerk Demokratische Kultur e.V.  
Wurzeln (für Engagement gegen rechtsextremistische Gewalt und Fremdenfeindlichkeit)

**2002**

Es wurde kein Preis vergeben.

**2003 »Bildung und Erziehung: Bewährungsprobe für die Demokratie«**

**Preisträger:**

Dr. Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung für Bildungsindikatoren und Analysen der OECD (für sein Engagement in der Bildungspolitik mit Hilfe der PISA-Studie.)

**Medaillen:**

Französische Schule in Tübingen, Heinrich-von-Stephan-Oberschule in Berlin, Martin-Luther-Schule in Herten, Jenaplan-Schule in Jena, Max-Brauer-Schule in Hamburg, Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna.

## ***Impressum***

### *Herausgeber*

Theodor-Heuss-Stiftung zur Förderung  
der politischen Bildung und Kultur  
in Deutschland und Europa e.V.

Im Himmelsberg 16

70192 Stuttgart

Telefon 0711/55 91 98

Telefax 0711/55 92 07

e-mail: [info@theodor-heuss-stiftung.de](mailto:info@theodor-heuss-stiftung.de)

[www.theodor-heuss-stiftung.de](http://www.theodor-heuss-stiftung.de)

### *Spendenkonto*

Landesbank Baden-Württemberg

BLZ 600 501 01

Konto 20 94 526

### *Redaktion*

Antoinette Cherbuliez/Birgitta Reinhardt

### *Gestaltung*

United Ideas, Agentur für Kommunikation,  
Stuttgart

### *Fotonachweis*

Pressefoto Kraufmann & Kraufmann

### *Druck*

Druckerei Ruwe,  
Stuttgart