

... auf den Weg gemacht ...

Fragen des politischen Willensbildungsprozess zu
„Einer Schule für Alle“

im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung

vorgelegt von

Lena Tietgen (M.A.)
Erziehungswissenschaftlerin/Journalistin

Inhalt

Inhalt.....	2
A. Einleitung	3
I. Augenmerk.....	3
II. Neuland.....	5
B. Im Umbruch.....	8
I. Die Herausforderung.....	8
II. Der Shift	8
Das numerische Kalkül	9
Leben in einer „Jetzt-Zeit“	10
Leben in paradoxen Zuständen	10
Leben in Synthesen und Verschmelzungen	10
Leben mit globalen Schlüsselproblemen.....	11
III. Erschütterungen.....	12
Zur Disposition: Der Bildungsbegriff	12
Verfangen im pädagogischen Paradox	13
Ein Paradigmawechsel wird eingeläutet	16
a. Nach Auschwitz.....	16
b. Kybernetik.....	19
c. Fehlende Machtzentren	22
C. Horizonte	26
I. Lernen statt Unterrichtet werden	26
Kompetenzorientierung.....	27
II. Eine Schule für Alle – ein inklusiver und partizipierend-demokratischer Ansatz	29
Heterogene Gruppen	30
Lernlandschaft: Individuelles und Kollektives Lernen	32
Binnendifferenzierung.....	34
III. Offene Fragen.....	35
D. Entwicklungspfade	37
I. Implikationen	37
II. ... auf den Weg gemacht	38
Berlin – Stand August 2008	40
Berlin – Positionen: Eingliedrigkeit versus Zweigliedrigkeit.....	41
Berlin – Organe des politischen Willensbildungsprozess	47
Hamburg - Gesamtschule Winterhude	58
III. Politische Matrix	59
E. Kein Schluss-Aber ein Ende	63
Literatur	66

A. Einleitung

I. Augenmerk

Im September 2008 startete die Pilotphase Gemeinschaftsschule (GemS) in Berlin, die sich durch drei Besonderheiten auszeichnet. Erstens trägt sich in ihr ein Paradigmawechsel der Bildung ab, zweitens ist sie Ausdruck der Umsetzung eines im Koalitionsvertrag als Regierungsauftrag festgeschriebenen politischen Willens und drittens zeichnet sich damit erstmalig die Partei DIE LINKE (vormals PDS-Die Linke) eines bildungsinnovativen Konzepts politisch verantwortlich. Das Zusammenspiel dieser Besonderheiten trägt strukturell die Offerte eines sozialen und demokratischen Schubs in sich. Faktisch zeigt es sich aber als ein Ringen um die „Hegemonie postfordistischer Bildung“.¹ Sollte das Projekt gelingen, wird es bundesweite Ausstrahlungskraft haben. Es würde gerade auch bei einem kleinen Budget Schritte aufgezeigt haben, die die Zivilgesellschaft um inklusive und partizipierende Elemente bereichern. Zur ihrer Unterstützung, auch um aufzuzeigen, welche Ansätze einer Schule für Alle² mit welchen Fragen behaftet ist, in welcher Weise sie wirtschaftsliberal vereinnahmt werden können, ist es im Sinne einer sozialen und demokratischen Wendung neoliberaler Politik geboten, das Projekt GemS in Berlin - seine Idee, Entstehung und Umsetzung - wissenschaftlich zu befragen.

Diese Studie hat sich zur Aufgabe gemacht, aus dem Konglomerat an Fragen das Feld des politischen Willensbildungsprozesses unter phänomenologischer Bezugnahme auf die Einführung der GemS in Berlin und unter der bereits weitestgehend vollzogenen Umstellung der Gesamtschule (GS) Winterhude, Selbstverantwortete Schule, Reformschule für Hamburg bildungstheoretisch auszuloten. Es gilt die Besonderheit des Deutschen Weges hinsichtlich ihrer Relevanz für die sich zeigenden Widersprüche des spezifischen bildungspolitischen Willens-

¹Merken, Andreas (2002): *Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens*. Online im Internet: URL (Stand 26.08.2008): <http://www.glasnost.de/phil/bildung.html> - Nach Fertigstellung dieser Studie stellte der Berliner Schulsenator Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner Eckpunkt zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur vor. In diesem formulierte er den Ausbau eines zweigliedrigen Schulsystems von Regionalschule und Gymnasium. Hierzu näheres im Nachtrag.

²Auf die Namensgebung wird gesondert eingegangen. Eine Schule für Alle bezeichnet keine Schulform sondern ein Feld der Paradigmen einer Schule des individuellen, inklusiven, partizipatorischen Lernens. In dieser Studie wird förderhin mit der Beschreibung 'Eine Schule für Alle' gearbeitet, wenn es sich um Allgemeinplätze handelt. Ansonsten wird konkret Bezug genommen. Die konkrete Schreibweise wurde der Initiative 'Eine Schule für Alle' aus Hamburg entlehnt.

bildungsprozess aufzuzeigen. Dabei wird der politische Willensbildungsprozess in dem Zusammenhang von technologischen Herausforderungen und angepasstem Lehr- und Lernverständnis gesehen. Die sowohl technologischen (materiell) als auch bildungsparadigmatischen (ideell) Herausforderungen zeigen einen epochalen Umbruch, in dem ein liberal/libertäres Muster erkennbar ist. Mit dieser Studie wird das Augenmerk hierauf gelenkt und in den Kontext der Ambivalenz neuer Bildungsparadigmen gesetzt. Dies erscheint notwendig, um den innewohnenden partizipierend-demokratischen Charakter als Weg und Ziel bloß zu legen. Der Fokus auf die Grundlagen hatte die sich in Gesprächen und Diskussionen aufgetane Unkenntnis über die Einer Schule für Alle zu Grunde liegenden Paradigmen zum Anlass. Es zeigten sich sozialromantische Vereinnahmungen, Abwehr hinsichtlich ihrer liberal/libertären Ausrichtung oder schlichte Unvorstellbarkeit. Der theoretisch-diskursive Zugriff dieser Studie bietet einen Einstieg in die Diskussion um Kriterien des politischen Willensbildungsprozesses. Grundlegende empirische Erkenntnisse zu Fragen der Transformation zu Einer Schule für Alle sind von der offiziellen Begleitstudie des Pilotprojektes in Berlin, die in Zusammenarbeit von dem Ramböll³-Management mit Herrn Dr. Christoph Emminghaus und Herrn Prof. Johannes Bastian der Universität Hamburg erstellt wird, zu erwarten.

Der Studie liegen Recherchen, eigene Vorträge und Beteiligung an Veranstaltungen, Interviews und theoretische Lektüre zugrunde. Eine Eingrenzung erfährt diese Studie durch die Absage der Berliner Senatsverwaltung zur Durchführung empirischer Erhebungen an den Schulen. Begründet wurde diese Absage mit einer Überlastung der Schulen, die nebst ihrem Alltag, Fortbildungen besuchen und sich der umfangreichen offiziellen Begleitstudie öffnen müssten. Als ein Akteur der Praxis wurde ein Interview mit Herrn Martin Heusler, dem Schulleiter der GS Winterhude in Hamburg geführt. Diese Schule ist seit 2004 als Schulversuch anerkannt. Interviews wurden geführt mit

a. den verantwortlichen politischen AkteurInnen aus Berlin:

Sebastian Schlüsselburg, bildungspolitischer Sprecher des Landesvorstandes DIE LINKE, Monika Buttgerit, bildungspolitische Sprecherin des Landesvorstandes der SPD, Steffen Zillich, bildungspolitischer Sprecher der Landtagsfraktion DIE LINKE, Felicitas Tesch, bildungspolitische Sprecherin der Landtagsfraktion SPD

b. dem Projektmanager der Berliner Senatsverwaltung:

Dr. Rainer Maikowsky

³Es handelt sich hierbei um die deutsche Schreibweise des dänischen Namens.

c. der zivilgesellschaftlichen Akteursebene,
den SprecherInnen des „Runden Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“:

Marliese Seiler-Beck, Vorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Berlin (GEW-Berlin),
Peter Heyer Vorsitzender des Grundschulverbandes (GSV),
Ulla Widmer-Rockstroh, Landesverband GSV).

Es wurde auch auf die politischen Bildungsträger der verantwortlichen Parteien zugegangen. Sowohl von der Hellen Panke, der landespolitischen Bildungsstätte der Linken als auch der FES Forum Berlin, der landespolitischen Bildungsstätte der SPD, wurde eine Zusammenarbeit abgelehnt. Während die Helle Panke das Thema zu ihrer Begründung die Unwichtigkeit des Themas angab, sah sich die FES in zu enger Konkurrenz zu dem Auftraggeber dieser Studie (RLS). Die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS) als Bundesstiftung stand einem Gespräch zur Verfügung. Die Bundesstiftung der Friedrich Ebert Stiftung brauchte aufgrund ihres umfangreichen Informationsmaterials auf ihrer Web-Site in diesem Zusammenhang nicht persönlich aufgesucht werden.

Zwei weitere mehr oder weniger unvorhersehbare Ereignisse wirkten maßgeblich auf die Studie ein. Zum einen hat der Bildungssenator Berlins Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner am 10.09.2008 Eckpunkte zukünftiger Bildungspolitik vorgestellt, die eine Zweigliedrigkeit festschreiben. Damit unterläuft er den Koalitionsvertrag und zwingt die Akteure sich (neu) zu positionieren. Diese Position lag immer in der Luft aber noch im Sommer kam in den Interviews und Gesprächen eine indifferente Einschätzung zu Tage, so dass jeder Mensch den eingeschlagenen Pfad, die eingenommene Haltung beibehielt. So holt das reale Leben das sich machende Bild ein und verwirft es, worauf in dem Teil „D. Entwicklungspfade“ näher eingegangen wird. Das zweite Ereignis, dass die Studie kurz vor ihrem Ende einholte, war der internationale Börsencrash, der alle Akteure aufruft, sich (neu) zu verorten. Noch nicht absehbare Machtschwankungen und finanzielle Verluste können auf das Reformprojekt Schule zukommen. Es wirft die Frage, in welcher Weise der Konkurrenzbetrieb Schule/Bildung/Wissen von dem ökonomischen Strudel erfasst ist.

II. Neuland

Norbert Ricken hat in seiner Einleitung in „Die Ordnung der Bildung“⁴ auf den vielfältigen Diskurs um den Bildungsbegriff hingewiesen. Er führte dort aus, dass Bildung mit dem Hin-

⁴Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung*, S. 26.

weis auf „exemplarisch Below 2002, Berger / Kahlert 2005, Ecarius / Wigger 2006 wie Georg 2006“ unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit, mit dem Hinweis auf „Bellmann 2001 wie Lohmann / Rilling 2002 [...] Frost 2006“ unter dem Gesichtspunkt der Ökonomisierung und mit dem Hinweis auf „Brumlik und Tenorth“ unter dem Gesichtspunkt der Macht diskutiert wird. Diese Studie folgt dem Grunde nach Andreas Merkens, der in seinem Beitrag „Neoliberalismus, passive Revolution und Umbaus des Bildungswesens“⁵ in Abgrenzung zu der Deutung neoliberaler Umbruchprozesse als ökonomisches Projekt Gramscis Kategorie 'Zivilgesellschaft' stark gemacht hat. Merkens interpretiert ihn als „die historische Fähigkeit des Bürgertums [...], in Krisenzeiten gesellschaftliche Modernisierungen 'von oben' zu initiieren, dabei Initiativen 'von unten' aufzunehmen, zu transformieren und in einem erneuten hegemonialen Block zu bündeln [...]“⁶. Hiervon ausgehend diskutiert Merkens die Frage nach der „Hegemonie postfordistischer Bildung“, in dem er für die Sichtweise des derzeitigen Umbau der Gesellschaft als „Transformation herrschaftlicher Regulationsweisen, [in der] die zivilgesellschaftliche Sphäre [...] keinesfalls 'dereguliert' [wird], vielmehr [...] ihre soziale, kulturelle und politische Topographie eine Umdeutung und Neubestimmung [erfährt]“⁷, argumentiert. Dieses Interpretation neoliberaler Prozesse korrespondiert mit der Annahme 'Eine Schule für Alle' sei ein Hybrid, in der sich sowohl emanzipatorische als auch Verwertungsanliegen abtrügen. Getragen wird diese Annahme von dem Umstand, dass sich hinter Einer Schule für Alle kein geschlossenes Konstrukt verbirgt, aus dem sich die einzelnen Schulkonzepte ableiten ließen. 'Eine Schule für Alle' ist ein Paradigmenraum, nach der inklusives, individuelles Lernen möglich wird. Die konkrete Ausformulierung Einer Schule für Alle erfolgt in Anlehnung unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten. Folglich tragen sich alle Auseinandersetzungen um den emanzipatorischen Gehalt innerhalb der Gesellschaft ab.

Mit Skepsis belegt wird Merkens Antwort auf die Transformationsprozesse. Er fordert die Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie, die diese Transformation „in einer Weise auf den Begriff [...] bring[t], dass eingreifende Praxis und bildungspolitische Wirksamkeit wieder in ihr angelegt ist.“⁸. Dieses Ansinnen bleibt dahingehend allgemein, das es den grundlegenden Zusammenhang von konkreten Bedingtheiten und den daraus folgenden Umbrüchen, die jeweils spezifische Antworten herausfordern, nicht analysierend mit hineindenkt. In heutiger

⁵Merkens, Andreas: Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. In: Meyer-Siebert et al (Hg), 2002: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg, Argument, S. 171-182. URL im Internet: www.glasnost.de/phil/bildung.html (26.08.08).

⁶Merkens, Andreas: *Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens*, S. 171-182.

⁷a.a.O.

⁸a.a.O.

Zeit wäre die Koppelung von technologischer Herausforderung, hier sei allen voran die Neuen Medien und Computertechnologie genannt, mit einer globalisierten Ökonomie kapitalistischer Prägung und einer politischen Unentschiedenheit gegenüber kriegerischen Lösungen bei gleichzeitigem Fehlen tragender alternativer Ansätze signifikant. Von den Auswirkungen dieser Koppelung sind bürgerliche Werte, wie das bürgerliche Subjektverständnis, das bürgerliche Bildungsverständnis, wie das National- und Eigentumsverständnis mit erfasst. Geschlossene Figuren werden auf allen Seiten „Mangelware“. Auf diesem Hintergrund kann der Anspruch, eine kritische Bildungstheorie um Begriffe anzusiedeln, die „eingreifende Praxis und bildungspolitische Wirksamkeit“⁹ anbietet, die Problemlage verkennen. Die Kraft von Theorien, Wissen, Begriffen selbst stehen angesichts der technologischen Veränderungen zur Disposition. Wir befinden uns also insgesamt inmitten eines Transformationsprozesses, der, so wird behauptet, partiell und temporär revolutionäre Charakterzüge in sich trägt. Die Menschen, die sich auf diesem Hintergrund aus einer genuin fordistisch geprägten Schriftbildungskultur auf den Weg zu Einer Schule für Alle machen, betreten wahrlich Neuland.

Aus diesem Grunde vermeidet diese Studie, Antworten zu geben. Stattdessen versucht sie, in den offenen Raum zu denken, um aus ihm heraus, das Mit- und Weiterdenken und Probieren anzuregen. Wenn sie, indem sie das kreative Denken beim Menschen anstößt, zum Gelingen des Projekt in seiner sozialen und demokratischen Dimension beiträgt, hat sie ihr Soll getan. Sie untergliedert sich in das Kapitel „Im Umbruch“, das sich den Herausforderungen der Computertechnologie an die Kognition und dem einschlägigen Diskurs des Bildungsbegriffs stellt, in das Kapitel „Horizonte“, der den paradigmatischen Erneuerungen in der Bildungslandschaft nachgeht und in das Kapitel „Entwicklungspfade“, das sich den gestarteten Versuchen widmet. Alle Kapitel können für sich alleine gelesen aber leider kaum beliebig kombiniert werden.

⁹a.a.O.

B. Im Umbruch

I. Die Herausforderung

Die humanistische Bildung als gesellschaftsstrukturierende Kraft steht spätestens seit 1998 auf dem Prüfstand. Hintergrund sind zum einen die politisch eingeforderten Anpassungen auf europäischer Ebene in Einklang mit den Anpassungen an einen globalen (Wissens-) Markt. Zum anderen erfährt Bildung wie kaum ein anderer Bereich die Auswirkungen des Wandels durch die Computertechnologie und die Neue Medien. Und beide Faktoren bedingen einander. Indem die Technologie selbst eine grundlegende Revision des cartesianischen Denkens einfordert, schafft sie Voraussetzungen, Wissen in Einheiten (Module) zu zerlegen, die sich einem Produkt angleichen. Von daher eignet sich modularisiertes Wissen, den Charakter einer Ware anzunehmen, erzwingt es aber nicht. Die Entscheidung, ob Wissen und damit auch Bildung zur Ware wird, ist eine gesellschaftspolitische und keine technologische. Unter den derzeit maßgebenden gesellschaftlichen Bedingungen ist der deutliche Trend einer Kapitalmarktorientierung der Bildung und des Wissens sichtbar.¹⁰ Eingebettet in die Matrix disziplinübergreifender, weltumspannender, sozialer, ökologischer und kriegerischer Verwerfungen spielt Bildung und Wissen als menschliches Vermögen strategischer Problemlösung somit eine höchst prekäre und ambivalente Rolle. In der Überwindung und Auflösung dieser Ambivalenz liegt die Herausforderung jeglicher emanzipatorischer und demokratischer Bildungspolitik.

II. Der Shift

Mit der Entwicklung der Computertechnologie und ihrer Durchsetzung ist ein reger Diskurs um die Schriftkultur entstanden. Hingewiesen sei auf die poststrukturalistische Schule mit der Aussage „der Autor ist tot“¹¹, die Konstruktivisten, die den Menschen als „autopoetisches und selbstreferenzielles Wesen“¹² sehen und die Medienphilosophie, die die „bildcodierte Welt“¹³ diskutiert. Allen liegt die Frage zu Grunde, in welcher Weise die Computertechnologie in

¹⁰Vgl. Marx: *Zur Kritik der politischen Ökonomie*. Wenn gleich Marx Bildung zum Überbau zählte, somit Bildung nicht als Ware verstand, sei ein derartiger Rückgriff auf Marx erlaubt. Mit dem Verweis auf Ingrid Lohmann (2007) kann heute davon gesprochen werden, dass sich kapitalistische Produktionsweise auf die Tätigkeiten des Überbaus ausdehnen. Wie tragfähig diese Analyse ist, wird hier nicht weiter diskutiert. Für diesen Rahmen genügt es das Problem aufzuzeigen.

¹¹Vgl. Lyotard u.a.

¹²Vgl. Maturana, Foerster und Luhmann

¹³Vgl. Flusser

unsere Denk- und Sprachkultur eingreift, zu (anderen) Erkenntnissen unseres Selbst führt und uns verändert. Ohne Bildgebungsverfahren würde die heutigen Naturwissenschaften, als Mutter aller Wissenschaften, keine Entwicklung aufzeigen. Ableitend hiervon sind die Errungenschaft der Atomtechnologie, Nanotechnologie, Neurowissenschaften, Biowissenschaften und selbstredend die Informationstechnologie. Mit der Aufwertung der analytischen Verfahren wird das Verhältnis von analytischen zu sinnstiftenden Erkenntnisstrategien zu einer bisher ungelösten Frage.

Das numerische Kalkül

Folgt man dem öffentlichen Diskurs, der das Fehlen eines Kanons und die mangelnden Grundfertigkeiten in Lesen und Schreiben beklagt, so könnte man meinen, es stehe die sich über den Buchdruck verbreitete Erkenntnisstrategie, des Erkennens durch Erschließen von Sinnhaftigkeit, zur Disposition. Eine nähere Betrachtung aber zeigt, dass durch die Computertechnologie nicht die sinnstiftende Erkenntnisstrategie als solche zur Disposition steht sondern deren Stellenwert in der Erarbeitung von Wissen, ihre Rolle in der Bildung und ihre strukturierende Funktion innerhalb der Gesellschaft. In den Vordergrund rückt die durch die Computertechnologie eingeforderte Wissen strukturierende Erkenntnisstrategie: das vernetzte, vom numerischen Kalkül bestimmte und offene Denken. Das heißt, unser Wissen und unsere Fähigkeiten werden in ein numerisches Kalkül, das Programm, übersetzt, das die vorgegebenen Inhalte in Bits und Bytes zerlegt, um daraus wiederum unser Wissen als (Schrift-)Bilder auf den Bildschirm zu projizieren. Dadurch wird der Computer beauftragt, selbständige Denkschritte zu gehen. Die Crux ist, dass ein numerische Kalkül nicht mehr bedeutungs- oder sinngelunden ist, wodurch Inhalte beliebig änderbar werden und dadurch Egalität erzeugen. Welche Rolle die Schriftkultur durch diesen Shift haben wird und haben kann, ist eine Frage der kulturellen aber auch gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung, die an Dringlichkeit gewinnt. Denn konstruktivistische, pragmatische Methoden der Kompetenzpädagogik bedienen einerseits die Egalität, sind somit zu tiefst demokratisch und sozial, können aber genauso zu einer gesellschaftlichen Willenlosigkeit, einem ausgehöhlten Charakter, führen.

In der Tat erzeugen die als Neue Medien zusammengefassten technologischen Revolutionen in ganzer Breite eine Reflexion des abendländischen Wissensverständnisses. Anhand einer kurzen Skizze dreier Komplexe sollen Dimensionen eines sich ändernden Wissensverständnisses aufgezeigt werden, denen Schule zunehmend ausgesetzt ist.

Leben in einer „Jetzt-Zeit“

Die Eigenschaft Neuer Medien, ohne Sinne, ohne Gedächtnis im Sinne einer Selektion und ohne organischen Rhythmus zu sein, verändert den Stellenwert von Wissen. Begriffe wie „just in time“ und „Permanenz“ stehen für das gültige Raum-Zeit Verhältnis, das genauso wie das Speichern komplexen Wissen als Information einen Wissensraum entstehen lässt, in dem sich der Mensch (allein) navigiert. Sein Wissen bekommt einen pragmatischen, auch individuell nützlichen Stellenwert, wodurch das Wissen seine metaphysische Kraft verliert. Letztendlich misst sich Rationalität im Umgang mit und im Verständnis von Medien, so dass Medien- und Methodenkompetenz zu einer der zentralen Fertigkeiten avanciert.

Leben in paradoxen Zuständen

Ein weiterer Aspekt sind die sich in Paradoxien präsentierenden Anforderungen der Neuen Medien.

Zum einen vereinen diese eine narzisstische Ausprägung des Individuums mit einer durch Egalität geprägten Kollektivität und Dialogfähigkeit. Sie überlassen den Menschen seiner Einsamkeit bei zeitgleich intensiver Kommunikation. Ebenso nivellieren sie Hierarchien und weisen doch dem Kommunikationspartner definierte Rollen zu. Darüber hinaus sind die Neuen Medien zugleich universal wie konkret. Sie scheinen zu einer Verflachung von Bildung zu führen und fördern im selben Maße allgemein Bildung. Sprache wird modularisiert, verbildlicht und assoziativ angewandt. Gleichzeitig nimmt die Komplexität der Reflexion zu. In allem: Die Komplexität des Lebens wird in ihrer Totalität in der virtuellen Ebene mittels binärer Logik abgebildet, was als Aporie schlechthin erscheint. Um als Individuum diese Spannungen zu bewältigen, wird die Fähigkeiten zur Selbstreflexion die Grundlage der Selbststeuerung.

Leben in Synthesen und Verschmelzungen

Als dritter Aspekt soll hier die Verzahnung von Wissenschaft und Kunst genannt werden. Die Anforderungen sowohl an die Wissensrepräsentation als auch an das Wissensmanagement¹⁴, denen User und Producer der Neuen Medien ausgesetzt sind, scheinen die Disziplinen „Logik“ und „Kunst“ zu synthetisieren, womit sich die Rollenzuweisung von analytischen und holistischen Erkenntnismethoden ändern¹⁵. Solch ein Angriff auf die cartesianische Grundbe-

¹⁴Die Begriffe 'Wissensrepräsentation' und 'Wissensmanagement' sind aus der Informatik und KI entliehen. In diesem Kontext sollen sie zudem als allgemeine Anforderung, derer die Aufarbeitung und Darstellung von Wissen ausgesetzt ist, gelesen werden.

¹⁵Engelke (2005), Ruffs „Sterne“ *Konstellationen*. Engelke reflektiert auf Thomas Ruff, der in einer zwischen 1989 und 1992 gefertigten Serie „Sterne“ die Rolle des Bildes in der Astrophysik untersuchte, indem er Fo-

stimmtheit der Erkenntnis trifft generationsübergreifend¹⁶ die Kernkompetenzen: Muttersprache (Deutsch), Fremdsprachen (einschließlich Latein), Mathe. Das Denken in Assoziation, Ähnlichkeiten, und Kombination, also die Denkmodi, die üblicherweise dem Kunstbereich zugeschrieben wurden, gewinnt an Bedeutung. Als Denkraum entsteht das Netzwerkdenken, in dem handlungsorientiert in Plausibilitäten gedacht, Erfahrungen nicht kopiert sondern als abstrahierte zu Ideenspendern werden, sich die Menschen aus dem Modus des Nach-Denkens in den Modus des Mit-Denkens begeben. Die Fähigkeit zur Phantasie und des Spielens wird als Grundhaltung gefragt sein.

Leben mit globalen Schlüsselproblemen

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki fokussierte in seiner überarbeiteten Fassung 1991¹⁷ den Allgemeinbildungsbegriff auf die Inhalte „epochaltypischer Schlüsselprobleme“. Kennzeichnend sei die alle angehenden auf längere Zeit ungelösten Fragen des (Über-)lebens. Folglich umfasst seine Aufzählung Frieden, Umwelt, Eine Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsfragen, Gleichberechtigung/Menschenrechte und Glücksfähigkeit. Heute würde Hunger, Alter und Demografie, tatsächliche Klimaveränderung, Ressourcenknappheit und Migrationsbewegungen als Ausdruck der Probleme gelesen werden beziehungsweise als eigene Problemfelder hinzukommen. Alle kennzeichnend ist der chaotische Charakter in ihren Verläufen, die sich in Teilen zu einander bestärkenden Prozesse und deren zunehmende Multiplizität. Zur Bearbeitung der Probleme, selbst unter Profitbedingungen, wird die Fähigkeit, kooperativ zu handeln, entscheidend.¹⁸ Tendenziell wird der „Egoshooter“ durch den „Teammenschen“ abgelöst¹⁹ – so keine kriegerischen Lösungen favorisiert sind.

Wenn von Bildung in Inhalt, Art, und Umfang die Rede ist, muss zum einen gewahr sein, dass Kinder und Jugendliche in diese Welt hineinwachsen, sie also den Charakter, Umfang und Nichtbeherrschbarkeit der Probleme im Sinne fertiger Lösungen als „normal“ empfinden. Sie

tografien der Sterne über Verschiebungen künstlerisch verfremdete und somit epistemologische Veränderungen des wissenschaftlichen Bildes aufzeigte.

Hima (1998), *Wissenschaftliche Darstellungen*. Hima beschäftigt sich in ihrem Aufsatz mit den „Darstellungsmöglichkeiten des Hypertextes,“ in dem sie auf die Auflösung der Rollen Autor/Rezipient eingeht.

¹⁶Von dem Angriff sind alle betroffen. Erst in der Reaktion auf diesen Angriff unterscheiden sich die Generationen. Dies hat den banalen Grund in der Verfestigung erworbener Kompetenzen. Die Autorin will die auf die universelle Dimension der Verwerfungen hinweisen, die das Problem mentaler Überforderung in sich trägt. Denn je universeller ein Angriff ist, desto weniger Reflexionsflächen stehen als Referenzgröße zur Verfügung.

¹⁷Klafki (1991), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*

¹⁸Vgl. Bauer (2008), *Das kooperative Gen - Abschied vom Darwinismus*.

¹⁹Stellvertretend soll auf einen Beratungsansatz zur Unternehmensführung verwiesen werden. Online im Internet: URL (Stand: 1.10.2008): <http://www.berater.de/Fachartikel/details/Zur-Spitze-im-Network-Marketing-durch-den-kooperativen-Fuehrungsstil/1014>

suchen Wege, sich in dieser Welt zu bewegen, mit den Herausforderungen umzugehen und streben Lösungen an. Formen des Umgangs sind unter anderem der spielerische Umgang mit den Neuen Medien, die Suche nach pragmatischen kleinen Teillösungen, hohe Beweglichkeit und Autonomiebestrebungen.

III. Erschütterungen

Diese tiefgreifende Transformation unseres Denkens fragt zwangsläufig nach angepassten Lehr- und Lernmethoden. Um Dimension des anstehenden Paradigmawechsel aufzuzeigen, wird zunächst in einem kurzgefassten Aufriss auf die bildungs- und lerntheoretischen Fragestellungen aufmerksam gemacht.

Zur Disposition: Der Bildungsbegriff

Vereinfacht gesagt wird das im wesentlichen staatlich geltende Bildungskonzept der Lernzielorientierung, das sich an dem behavioristischen Lernmodell der Lernpsychologie ausrichtet, von Bildungskonzepten der Kompetenzorientierung, die sich auf konstruktivistische Lernvorstellungen stützt, in Frage gestellt. Was dabei in Frage gestellt wird, ist die dominante Rolle, die die Lernzielorientierung in der Schuldidaktik inne hat. Mit Abweichungen hat Schule bis heute die Aufgabe in der Gewährleistung der Reproduktion von Wissen., so dass an Lernzielen orientiert die Planung und Analyse des Unterrichts, die Lernmethoden und der Medieneinsatz angepasst wird. Die Studienleiter des Institut Theorie und Praxis Schule/Schleswig-Holstein (ITPS) Elisabeth Bensen, Gerhard Hey, führen aus, dass die bisherigen Grundlagen nicht mehr genügen. Ihnen zu Folge

[...] verengt [das Lernziel-Konzept] die didaktische Reflexion auf das kognitive Lernen. Lernziele wurden zwar auch für affektives, soziales und psychomotorisches Lernen formuliert, aber in der Praxis richtete sich der Blick fast ausschließlich auf den kognitiven Bereich[;]

[...] verkürzt [das Lernzielkonzept] die Zeitperspektive bei der Vorbereitung von Lernprozessen. Es festigt die Tendenz, schwerpunktmäßig Aktivitäten zu planen, die zu überprüfbaren Ergebnissen innerhalb einer Unterrichtsstunde führen[;]

[lenkt] das didaktische Denken in der Kategorie operationalisierbarer Lernziele [...] die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Ergebnis und vernachlässigt dabei die Bedeutung und Reflexion des Lernprozesses selbst[;]

[...] verleitet [die Lernzielorientierung] dazu, sich intensiver um Wissenserwerb als um die intelligente Anwendung des Wissens zu bemühen.²⁰

²⁰Elisabeth Bensen, Gerhard Hey (2001), *Kompetenzorientierung– eine neue Perspektive für das Lernen in der*

Mit der Lernzielorientierung sind homogene Klassenverbände, Frontalunterricht, die äußere Fachleistungsdifferenzierung, verschiedene Schultypen und eine strenge Hierarchie, in der Inhalte und Struktur seitens des Staates vorgegeben werden. Hiernach ist Schule durch den Wissensbegriff strukturiert und versteht folglich den Lehrer als Wissensvermittler.

Verfangen im pädagogischen Paradox

Schon seit den 60er Jahren wird im Westen²¹ der hierarchische Ansatz der Lernzielorientierung diskutiert und beklagt, doch scheint die Diskussion in Deutschland erst seit kürzerem eine breitere Öffentlichkeit zu erreichen. Hintergrund sind die Entwicklungen und Erkenntnisse aus der Kybernetik, der Konstruktivisten und künstlichen Intelligenz, die ihren ersten Höhepunkt in den 60er Jahren nahm. In einem Konglomerat aus reformpädagogischen Vorstellungen und den Erkenntnissen aus der Kognitionspsychologie entwickelte sich in der Bundesrepublik eine Bewegung zur Liberalisierung und Demokratisierung des Schulwesens, das einerseits in der Öffnung und Egalisierung der Schulzugänge mündete, andererseits im privaten beziehungsweise privat/staatlichen Raum alternative Schulkonzepte anstieß. Ausgangspunkt aller Konzepte ist die Frage nach dem Umgang mit dem pädagogischen Paradox, nach der „zur Mündigkeit unter Zwang erzogen“ wird.

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.²²

Die mit der Aufklärung verbundene Notwendigkeit einer Reflexion über Erziehungskonzepte führte zu einem Dualismus in der Erziehungsvorstellung. Als bekannteste Protagonisten sei auf John Locke (1632-1704) und Jean-Jacques Rousseau(1712-1778) verwiesen. Locke seinerseits meinte ein Kind sei ein „[...] weißes Papier oder Wachs [...], das man bilden und

Schule

²¹Diese Studie fokussiert den Westen aus zwei Gründen. a. Die Diskussion um Eine Schule für Alle wird unter marktwirtschaftlichen Bedingungen geführt und unter diesen umgesetzt. b. Die Bedingungen sind folglich welche, die sich aus der Bildungsgeschichte Deutschlands als ein kapitaldominiertes ergeben. Das Wirkungsverhältnis und Lehren aus der DDR bedarf auch in dieser Frage einer eigenständigen Analyse. Im bildungstheoretischen Diskurs spielt die Bildungstheorie der DDR ob ihrer Ideologielastigkeit keine wesentliche Rolle.

Eine bildungsphilosophische Debatte war auch in anderen westlichen Ländern angestoßen. Diese Studie konzentriert sich jedoch auf die BRD.

formen kann, wie ich will.“²³ Zielsetzung war die Ausbildung zu „[...] sittliche[n] Persönlichkeiten und tüchtige[n] und befähigte[n] Männern für die verschiedenen Berufe [...]; wobei die Hauptsorge allerdings dem Stande der Gentlemen gelten sollte.“²⁴ Von diesem defizitären Ansatz grenzte sich Rousseau ab und betonte die Natürlichkeit des Kindes, dessen Anlagen sich durch Selbsttätigkeit entfalten möge. Hierzu solle das Kind von den kulturellen Einflüssen der Erwachsenenwelt freigehalten, in seiner Welt durch den Erwachsenen gelenkt und in Übereinstimmung mit der hineinzuwachsenden Kultur gebracht werden. Erziehung bestünde in der genauen Beobachtung und Interpretation des Kinder, worauf eine sukzessive Lenkung seitens der Erwachsenen aufbaue. Zielsetzung sei der mündige Bürger, der in seiner Natur unbeschadet in den Gesellschaftsvertrag einwillige.²⁵ Beide Vorstellungen geben der Zielorientierung den Vorrang, beide Vorstellungen formulieren ein sehr ähnliches Ziel, allein in ihren Methoden unterscheiden sie sich. Mit dem Konzept der Allgemeinbildung schien Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt (1767-1835) die beiden Ansätze dahingehend zu synthetisieren, dass er individual-ethische Standards als Bildungsziel formulierte: „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“²⁶ Diese allgemeine Bildung solle durch die Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt primär durch das Erlernen von Sprachen insbesondere der des Altertums erfolgen. Dieses Konzept fußt auf dem Gedanken der Gestaltung des Selbst durch Nachahmung. So wurde „Selbsttätigkeit“ mit der kulturellen Vorgabe durch den Kanon verbunden. Die Zielvorgabe blieb mit der Mündigkeit die gleiche, wurde aber durch die zugewiesene Bildung in die Verantwortung des Individuums gelegt. Die Liberalität dieses Ansatzes zeigt sich noch deutlicher in seiner Schlussfolgerung:

Bewiesen halte ich demnach durch das Vorige, daß die wahre Vernunft dem Menschen keinen andren Zustand als einen solchen wünschen kann, in welchem nicht nur jeder einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andre Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder einzelne nach dem Maße seines Bedürfnisses und seiner

²²Kant (1803), *Über Pädagogik*, S. A 32. In: Ladenthin, Volker (1991): *Moderne Literatur und Bildung*, S. 369

²³Locke (1692), *Gedanken über Erziehung*, S. 20.

²⁴a.a.O, S. 1.

²⁵Vgl. Rousseau (1762), *Emile oder über die Erziehung*.

²⁶Humboldt (1791), *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. (Hvh Humboldt)

*Neigung, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst und willkürlich gibt. Von diesem Grundsatz darf, meines Erachtens, die Vernunft nie mehr nachgeben, als zu seiner eignen Erhaltung selbst notwendig ist. Er mußte daher auch jeder Politik und besonders der Beantwortung der Frage, von der hier die Rede ist, immer zum Grunde liegen.*²⁷

Trotz der eindeutigen Wertzuschreibung aller Individuen wurden die Humboldtschen Ideen zum Tor der sich herausbildenden deutschen Bildungselite. Problematisch erwies sich in dem Humboldtschen Konzept die Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung, universitärer und zweckorientierter Bildung. Sie ließ Raum für einen eigenständigen Schulzweig der Realbildung. Die kanonisierte Sprachenbildung zeigte sich als janusköpfig. Unter dem Gesichtspunkt einer Lernkompetenz erwies sie sich schichtenübergreifend als sinnvoll, unter dem Gesichtspunkt einer Wissenskompetenz unterstützte sie die kulturelle Hegemonie der Herrschenden. Gefangen zwischen den Bedarfen der Industrie nach ausgebildeten Arbeitern und der Bildungselite nach der Absicherung ihrer Machtposition reduzierte sich die elementare Allgemeinbildung auf wenige Jahre. Eine frühe Selektion trat ein und mithin das mehrgliedrige Schulsystem. Das spezifische Problem Deutschlands, verfangen in der Ambivalenz, mit dem Allgemeinbildungskonzept scheinbar das pädagogische Paradox aufgehoben zu haben und damit unumstößlich zu wirken, gleichwohl darüber machtblind geworden zu sein, hat hier seine Wurzeln.

Seit Beginn der Industrialisierung wurde darauf seitens der sich herausbildenden Zivilgesellschaft vermehrt mit reformpädagogischen Vorstellungen geantwortet. Zum einen wurde die soziale Ungerechtigkeit angegriffen und Ideen einer Bildung für alle Kinder entwickelt, zum anderen bewahrheitete sich die Aufhebung des pädagogischen Paradox nicht und rief ein anderes Lern- und Lehrverständnis beziehungsweise ein anderes Bildungsverständnis auf den Plan. Das sozial und auch geistig enge Korsett des Bildungskanons warf immer wieder für alle Schichten die Frage nach der Lernkompetenz des Individuums, des Gemeinsamen des Lernprozesses und dem Dialog und Austausch des Gelernten auf, so dass Deutschland neben der Dreigliedrigkeit auch auf einen Fundus reformpädagogischer Erfahrungen zurückgreifen kann. Häufig entstanden diese Ansätze in der privaten Nische, konnten sich aber dann in der Fläche nicht behaupten. Stellvertretend werden genannt: die Bielefelder Laborschule, 1974 von dem Erziehungswissenschaftler Hartwig von Hentig gegründet, und die in dem 2007 von dem Bildungsjournalisten und Filmemacher von „Treibhäuser der Zukunft“ Reinhard Kahl

²⁷a.a.O.

gegründeten Netzwerk „Archiv der Zukunft“, zusammenlaufenden Projekte.²⁸ Die Bielefelder Laborschule arbeitet nach den Grundsätzen Einer Schule für Alle. Sie versteht sich als „Lebens- und Erfahrungsraum“ einer „Gesellschaft im Kleinen“, in der mit „Unterschieden gelebt“ wird. Die Schulen stellt eine „[...] Brücke zwischen dem Leben des kleinen Kindes in der Familie und dem Leben des Erwachsenen in einer sehr komplexen Gesellschaft“²⁹ dar. Ausgezeichnet ist diese Schule als Versuchsschule, an der eine wissenschaftliche Einrichtung angeschlossen ist, die die Umsetzung beratend und dokumentierend begleiten. Seit 2007 existiert das Netzwerk „Archiv der Zukunft“, das sich als Plattform alternativer, reformpädagogischer Theorie und Praxis versteht. Mit seinem Film „Treibhäuser der Zukunft“ hat Kahl eine vielbeachtete dokumentarische Bestandsaufnahme von Schulen, „die in Deutschland gelingen“, gefertigt.³⁰

Ein Paradigmawechsel wird eingeläutet

Der humanistische Bildungsbegriff erfährt seit 1945 auf drei Ebenen sukzessive Angriffe, die ihn allmählich zersetzen: a. die angesichts des Holocaust gründliche Erschütterung einer auf das metaphysisch verstandene Subjekt ausgerichteten Individualethik, b. die angesichts der Entwicklung neuer Technologien gründliche Erschütterung des dualistischen Wertesystems und c. die angesichts wirtschaftsliberaler Verwerfungen sozialer und kultureller Zusammenhänge gründliche Erschütterung des Machtzentrums.

a. Nach Auschwitz

Der bildungstheoretisch/bildungsphilosophische Diskurs setzte sich nach dem Holocaust intensiv mit Frage auseinander, ob die humanistische Bildung noch haltbar sei, hatte sie sich doch disqualifiziert. Die inhärente Selbstlüge einer Aufhebung des pädagogischen Paradoxes, die eigene Machtblindheit dieses Konzeptes ebnete den Nationalsozialisten den Weg, das pädagogische Paradox zu „glätten“, indem eine Vernichtungsmaschinerie in Gang gesetzt wurde, in der „der Tod die Norm war und das Leben ein Wunder“.³¹ In dieser Ideologie wurde Lockes Vorstellung einer Formbarkeit des Menschen pervertiert auf die Spitze getrieben. Letztendlich heiligte der Zwang alle Mittel.

²⁸Online im Internet: URL (Stand 29.09.2008): http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/index.html

Netzwerk „Archiv der Zukunft“ im Internet: URL (Stand 29.09.2008): <http://www.adz-netzwerk.de/>
Als Einstieg sei darüberhinaus auf Wikipedia: 'Reformpädagogik' verwiesen. Dort befindet sich eine breite Auflistung der verschiedenen Ansätze und Autoren, zumeist als weiterführende Links.

²⁹a.a.O.

³⁰a.a.O.

Gestützt auf den Philosophen Emmanuel Levinas (1906-1995), der das Verhältnis zum Anderen als ganz Anderen neu auslotete, nahm sich der Erziehungswissenschaftler und Theologe Helmut Peukert der Frage der menschlichen Verletzbarkeit an und sah eine Verantwortung aller bei der „Interpretation, was menschliches Leben und eine humane Kultur ist“³². Um dies zu leisten, müsse das Individuum, Kompetenzen der Partizipation einer neuen Integration von wissenschaftlich-hypothetischem Wissen und ethischer Reflexion³³ erwerben. Hierfür entwickelte er das Konzept der kreativen Interaktion, in dem ein neu zu entwickelnder Bildungsbegriff, die Reflexivität kulturell-mentaler Bewältigungsstrategien mitdenkt.

Eine [...] pädagogische Kultur, die Leben und transformierende Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen will [...], hat zweifellos ethische Implikationen, [...] die in der Struktur pädagogischer Interaktion liegen und erst die Voraussetzung dafür bieten, daß in freier Übereinstimmung Normen gefunden werden können. [...] Ich möchte die Ethik einer [...] wechselseitigen Anerkennung von kreativer Freiheit, die auf der Symmetrie eines asymmetrischen Vorrangs des jeweils anderen beruht, eine Ethik intersubjektiver Kreativität nennen

[...]

wenn das bisher erreichte Niveau von Interpretations- und Handlungsfähigkeit, das seine Selbstverständlichkeit verloren hat, überschritten und transformiert werden muß, dann geht es in dieser [pädagogischen, LT]Interaktion um Handlungen, die ihre verbindliche Kraft nicht einfach aus bestehenden Konventionen beziehen können, sondern dem Interaktionspartner die Möglichkeit geben müssen, die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern und erst neu zu erfinden, von dem bisherigen Selbst Abschied zu nehmen und ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu gewinnen.³⁴

Da dieses Konzept die uneinholbare Andersartigkeit des Anderen würdigt, schafft es eine Voraussetzung, das pädagogische Paradox als eine durch die Generationsdifferenz bestimmte Konstante anthropologisch zu würdigen. Als eine durch die Differenz von Erwachsenen zu Kind geprägte Einheit, innerhalb der Dialog die Grundlage der Entwicklung wird³⁵, verträgt sich dann auch nicht mit einem defizitären Ansatz oder einer schwarzen Pädagogik. Anstelle dessen erfordert es, das pädagogische Paradox auszutragen. Peukert ist anzurechnen, dass er aufbauend auf Humboldt, als dieser den individuellen Prozess von Bildung herausgearbeitet

³¹Wiesel, Elie zitiert nach Nass, Matthias (2005): *Deutschlands moralischer Tiefpunkt*.

³²Peukert (1992), *Erziehungswissenschaft der Moderne*, S. 127.

³³a.a.O.

³⁴Peukert (1998), *Neubestimmung des Bildungsbegriffs*, p. 5.

³⁵Vgl. Habermas (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*. Habermas führt eine ideale Sprechersituation aus, innerhalb der befriedete Kommunikation und darüber gesellschaftliche Strukturierung stattfindet. Prob-

hat, sich der idealisierenden Momente der Humanbildung entledigt. Die Frage, wie ein Dialog unterschiedlicher und sich in Abhängigkeit befindender Partner aussehen kann und ob durch die Hintertür subtilere Zwangszugriffe möglich sind, zeigt dass auch innerhalb dieser Ethik die Diskussion weitergeht. Die Machtblindheit scheint nicht bewältigt zu sein.

Auch Wolfgang Klafki versucht Humboldts Bildungsgedanke durch Erneuerung zu reaktivieren. Die „kategoriale Bildung“ ist der Versuch, die bei Humboldt als gleichzeitiges Phänomen der Bildung, in der Auseinandersetzung mit der Welt Kultur zu erzeugen und die Entfaltung der eigenen Kräfte zu einem Ganzen, als dialektische Einheit des formalen (objektive Welt) und materialen Bildungsmomentes (subjektive Welt) aufzufassen.

Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und dass eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen 'kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.³⁶

Diese Dialektik wird zur Grundlage seines Konzept der Allgemeinbildung, das sich aus „Bildung für alle“, „Bildung im Medium des Allgemeinen“ und „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“³⁷ zusammensetzt. Epochaltypische Schlüsselprobleme fokussieren die materiale Bildung (Inhalte) und setzen diese in ein dialektisches Verhältnis zur formalen Bildung, dem Erlangen von Fähigkeiten zur „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ und „Solidarität“³⁸. Mit seinem Konzept der Allgemeinbildung nimmt Klafki die materiale Bildung in die Verantwortung zur Gesellschaftlichkeit und holt sie somit aus der geisteswissenschaftlich-philosophischen Ecke. Er setzt sie in ein Verhältnis zur formalen Bildung als dem Erreichen der gesellschaftlich notwendigen Kompetenzen und legt damit den Grundstein einer pragmatisch orientierten Kompetenzdidaktik. Die Frage nach dem Umgang mit dem pädagogischen Paradox wurde in die Verantwortung der gesamten Gesellschaft gelegt aber dadurch nicht gelöst, denn auch dieser Ansatz bleibt in seiner engen Bindung epochaler Schlüsselprobleme an die Herausbildung entsprechender Kompetenzen machtblind.

Auch Hartmut Giest sieht das Subjekt-Objekt Verhältnis innerhalb der Pädagogik als das Grundproblem des pädagogischen Paradox, nicht als ethische Verwicklung sondern als logische. Ihm zu Folge „agieren zwei Subjekte im Unterricht“, der Schüler als Objekt des Lehrers

lematisch bleibt dabei die Verstrickungen über Abhängigkeiten und unterschiedlichen Vermögen.

³⁶ Klafki, (1963), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, S. 44 (Hvh. Klafki).

³⁷ Klafki (1991), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, S. 52-54.

und Subjekt seines eigenen Lernprozesses und der Lehrer als Subjekt, das zuweist. Diese beiden Subjekte können aufgrund ihrer „Subjekt-Objekt-Relation“ keine „konkrete Interaktion“ eingehen.³⁹

Er schlägt deshalb mit Joachim Lompscher vor, „Lernen und Lehren als wechselwirkende Tätigkeiten ihrer Subjekte, die im Rahmen ihrer Wechselwirkung ein Gesamtsubjekt bilden“⁴⁰, zu sehen. Durch den Trick über die Logik unterschlägt Giest die Machtimplikationen. Dem „Gesamtsubjekt“ werden keine Reflexions- und Verantwortungsräume zuerkannt, so dass das pädagogische Paradox durch die Hintertür das Klassenzimmer wieder betritt.

b. Kybernetik

Mit der Entwicklung der Turingmaschine um 1940 eroberten kybernetische Vorstellungen den Raum und beeinflussten später innerhalb der Erziehungswissenschaft zunächst den Lernbegriff. Konstruktivistisches Lernen besagt, dass sich Wissen als individuelle Konstruktion zusammensetzt. Gründervater ist der Psychologe und Epistemologe Jean Piaget (1896-1980), der als Lernen die stufenweise Herausbildung der Kognition als einen Prozess der Adaptation versteht⁴¹. Wissen ist somit ein Ausdruck der kognitiven Strukturen und nicht das Abbild von Wirklichkeit. In Zusammenarbeit mit Francisco Javier Varela García (1946-2001) knüpfte Humberto Maturana hieran an und entwickelten das Konzept der Autopoiesis [Prozess der Selbsterschaffung, L.T.], mit dem sie die Grundlage der Theorie des radikalen Konstruktivismus legten. Zu nennen sei auch Ernst von Glasersfeld, mit dem Begriffe der „Viabilität“ [Brauchbarkeit anstelle von Wahrheit, L.T.] und „Rückbezüglichkeit“ [Subjektanbindung, L.T.] im Kontext mit dem radikalen Konstruktivismus assoziiert werden.⁴² Als einer der Entwickler kybernetischen Denkens wird auf Heinz Foerster(1911-2002), gezielt auf das Konzept der „cybernetics of cybernetics“, verwiesen.⁴³ Dieses wurde Grundlage für eine kybernetisch verstandene Ethik, die den Kooperationsgedanken konstituiert. Wesentlich sei demnach die metaphysische Komponente, die den Menschen in einer Entscheidungsverantwortung sehe, und die dialogische, als den Ort, an dem sich die Entscheidung substantiiere. Begründet wird

³⁸ a.a.O.

³⁹ Hartmut Giest (2005), *Weniger lehren und dennoch lernen?*

⁴⁰ a.a.O.

⁴¹ Online im Internet: URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/> (Stand: 02. 05 2008)

⁴² Online im Internet: URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Humberto_Maturana (Stand: 2. Mai 2008); http://en.wikipedia.org/wiki/Francisco_Varela; http://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_von_Glasersfeld (Stand: 02. 05. 2008).

⁴³ Foerster (1990), *Ethics and Second-Order Cybernetics*. Online im Internet: URL:

dieser Gedanke mit der Selbstbezüglichkeit und Performanz von Sprache und Denken, der Kybernetik 2. Ordnung. Foerster stellt die Frage nach der Position des Menschen in der Welt: Sieht er sich außerhalb stehend als Beobachter oder als partizipierender Akteur. Ersteres begründet nach Foerster die gängige Moral des „Du sollst oder Du sollst nicht“. Im zweiten Fall sei man als partizipierender Akteur auf Grund der eigenen Involviertheit im Geschehen der Adressat der Botschaft selbst: „Ich werde oder ich werde nicht“. Hiermit wurde ein wesentlicher Shift vollzogen.

Einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler dieser Richtung ist Kersten Reich, der diese Ethik für die Pädagogik aufbereitete. Er verband konstruktivistische Vorstellungen mit den Ideen des Pragmatismus von John Dewey (1859-1952), der die Pädagogik auf eine auch im Alltag tätige Demokratie, als eine immer wieder neu zu begründende Form gesellschaftlichen Zusammenlebens, fokussiert.⁴⁴ Um eine fundierte Einführung in die Terminologie in den von Kersten Reich entwickelten „Interaktionistischen Konstruktivismus“ zu geben, wird ein längeres Zitat eingefügt. Dies erscheint berechtigt, als dass der Paradigmenwechsel zu Einer Schule für Alle hierin seine Grundlagen hat.

Als **Selbstbeobachter** neigen wir [...] [Ausl. L.T.] unsere unmittelbaren Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wünsche, symbolischen Deutungen, unser Begehren überzubewerten und in Beziehungen zu Anderen zu verallgemeinern ... Dies rührt schon von der stets wirksamen Psycho-Logik her: nie bleiben sich die Beziehungen gleich, da alle miteinander Bezogenen in Veränderung begriffen sind. Selbst wenn ich als Selbstbeobachter erfolgreich versuchen könnte, mich möglichst wenig zu verändern, so wird dies nicht hinreichend Einfluß auf meine Mitmenschen nehmen können, deren Veränderungen meine Psycho-Logik zwangsläufig berühren und mich schon verändert haben, bevor ich es bemerke.

Als **Fremdbeobachter** sehen wir uns (als Selbstbeobachter) kritisch (in unseren Selbstbeobachtungen). Dies mag der verrückteste Teil unserer Beobachtungen sein: Wir sind als Subjekt eigentlich strikt immer Selbstbeobachter, aber durch die Spiegelungserfahrungen ... lernen wir zugleich, aus unserer subjektiven Rolle der bloßen Selbstbeobachtung herauszuschlüpfen ... Dies begründet die prinzipielle Dialogizität menschlicher Handlungen und ermöglicht erst die Transzendenz einer ansonsten isolierten Subjektivität. Hier gehört aus Gründen der Sicherung sozialer Evolution die Sozialisation von beobachtenden Blicken zum Standardprogramm des kindlichen Aufwachsens. Stets werden wir zu einem Perspektivenwechsel aufgefordert...

Das **Imaginäre** verhindert, daß wir andere so sehen können, wie sie »sind«, aber es ermöglicht, daß wir ihnen mit Begehren, Wünschen, Motiven bege-

<http://www.univie.ac.at/heinz-von-foerster-archive/index.htm> (Stand: 2. 05. 2008).

⁴⁴Vgl. John Dewey (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* .

nen. Hier ist jede moralische Einstellung zu vermissen, und der Mensch scheint aus diesen egozentrischen Perspektiven wenig für soziale Kohärenz geschaffen. Dennoch aber hängen wir in Beziehungen vor allem an unseren Imaginationen, mittels derer wir uns verknüpfen oder die Illusion einer Verknüpfung erwägen. [...] [Ausl. L.T.]

Das **Symbolische** dient aber der Begrenzung unseres imaginären Überschwangs. Mitunter reicht es so weit, daß das Imaginäre zwar nicht vernichtet, aber entscheidend begrenzt wird. Dies mag ganz positiv erscheinen: Keine Kultur kommt in ihren Manifestationen - Ästhetik, Kunst, Religion, Wissenschaft usw. - ohne das Symbolische aus. Seine Begrenzungen mögen oft das Imaginäre behindern, aber sie setzen ihm auch Ziele und geben ihm Objekte der Lust und des Begehrens. Das Symbolische ist die Abarbeitungsform, mit der wir das Imaginäre erst systematisch erfassen, besprechen und diskutieren lernen. So dient es der Darstellung des Imaginären, was die imaginären Reize faßbar, begreifbar, kommunizierbar werden läßt. [...] [Ausl. L.T.] Gleichwohl führt eine permanente Dominanz des Symbolischen zur Erstarrung des Imaginären, weil die Fülle der Bedeutungen als Festlegungen das Imaginäre in eine Gefangenschaft setzt, deren Grenzen das Vorstellen überhaupt einengen.

Das **Reale** markiert die grundsätzliche Relativität all unserer imaginären und symbolischen Festlegungen. Obwohl wir das Reale immer auch symbolisch festschreiben, geht es darin nie auf. Es erscheint in den Lücken, Erschütterungen, im Erstaunen, in den Brechungen oder auch in einer sinnlichen Gewißheit, die uns eine Grenze zu unseren imaginären Wünschen und Vorstellungen ebenso setzt wie zu unseren symbolischen Ordnungen, die immer schon wissen, wie die Welt funktioniert. Dabei hängt es ganz und gar vom Selbst- und/oder Fremdbeobachter ab, was als Reales erscheint. Es ist eine Erscheinung, die die imaginären und symbolischen Lösungen durchkreuzt. Tritt das Reale auf, so wird es meist gleich imaginär und symbolisch bearbeitet, um uns zu beruhigen. Wir überführen es aus dem unsicheren Status eines Schreckens, eines Staunens, eines Ungewissen, einer sinnlichen Ungewißheit besonders gerne in eine symbolische Realität, die als re/de/konstruierte Wirklichkeit aussagt, was geschehen ist, was geschehen könnte, wie es sich im Regelfall verhält. Jede Realität, die wir konstruieren wird durch das Reale, das wir nicht kontrollieren können, subvertiert. Wenn wir von Wirklichkeiten sprechen, so ist das Reale nur deren Hintergrund, der ins Ungewisse, Unbewußte, noch offene Beobachtungsfeld hinaussteht. Wäre alles unsere Konstruktion von Wirklichkeiten, dann wären wir übermächtig. Oft genug müssen wir unsere Grenzen erfahren. Das Reale erscheint immer dann, wenn unsere Grenzziehungen und Ordnungen, unsere Erklärungen und Verständnisse, unsere Vorhersagen nicht aufgehen.

Rekonstruktiv erzeugen wir immer wieder neue Sichtweisen und Beschreibungen gegenüber unseren Biographien. In Beziehungen werden jeweils unterschiedliche Bedeutungen wesentlich oder vergessen. [...] [Ausl. L.T.]. Um unsere eigenen Schlüsselszenarien, die unser Verhalten geprägt haben, zu rekonstruieren, reicht es nie aus, nur auf uns in unseren scheinbar tatsächlichen Erlebnissen zu schauen. Diese Erlebnisse gewinnen erst aus den Spiegelungen des familiären und weiteren Kontextes an Bedeutsamkeit. Aber eine vollständige und reine Rekonstruktion unseres bisherigen Lebens ist un-

möglich. Deshalb ist unsere Subjektivität rekonstruktiv unabgeschlossen.

Insoweit sind gerade Familienrekonstruktionen immer auch **Neukonstruktionen** aus einem Hier und Jetzt der gegenwärtigen Beziehungswirklichkeit heraus. Dies erweist sich als unsere subjektive Stärke und Schwäche. Eine Stärke wird es dort, wo wir uns selbst neu bestimmen können, wo es uns gelingt, erworbene Muster zu verändern, wenn es die Umstände erfordern. Die Schwäche erscheint hingegen in der Haltlosigkeit und Herausforderung dieses Prozesses selbst: Je weniger wir durch Rituale und sozial verbindliche Handlungsnormen in unseren Urteilen und Handlungen geleitet sind, desto mehr mögen wir die Überforderung spüren, der wir ausgesetzt sind. Das Konstruktive zu leben wird zur Anstrengung eines ständigen Wandels, der auch noch reflektiert sein will. **Die Theorie, die dies mit Vehemenz fordert, nennt sich Konstruktivismus. Aber die in ihr beobachtete Subjektivität kann nicht solipsistisch sein, sondern ist stets sozial ... fundiert.** [Hvh. L.T.]

In der Welt konstruktivistischer Stärke angelangt, bedarf es einer Umkehrung, wenn die Reflexion gelingen soll: Jede Konstruktion trägt ihre Ausschließung, ihre Einseitigkeit, ihre Verabsolutierung in sich, so daß der glückliche Positivismus, den wir durch konstruktives Handeln gewinnen, kritische **Dekonstruktionen** erfordert. Sonst werden wir zu bloßen Machern, denen die Distanz zu ihrem Tun fehlt. Dann breitet sich eine neue Naivität aus, die das Herstellen und scheinbar reine Subjektivität übergeneralisiert. **Da aber jedes Herstellen Auslassung bedeutet, bedarf es der Beobachtung solchen Auslassens als Dekonstruktion der eigenen Mächtigkeit.** [Hvh. L.T.]⁴⁵

c. Fehlende Machtzentren

Mit dem Eintritt in die Informations- und Wissensgesellschaft lösen sich erkämpfte, durchgesetzte und herausgebildete soziale Strukturen strukturell bedingt und ökonomisch gesteuert tendenziell ohne Ausblick auf eine gesicherte Alternative auf. Zudem findet in diesem Transformationsprozess eine verstärkte Ausdifferenzierung der Gesellschaft statt, in dessen Ergebnis auch gesellschaftliche Macht partikuliert. Nach Foucault ist Macht ein Feld der Kräfteverhältnisse und der Techniken des Wissens um Macht, das alle Beziehungen konstituiert: Familie, sexuelle Beziehungen, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Rechtswesen und Polizei usw, und eben auch Schule. Macht ließe sich nicht einer Klasse oder bestimmten Zentren zu ordnen, sondern sei dem genormten Subjekt inhärent. Im Laufe seines Sozialisationsprozesses brennt sich die kulturelle Formung in das Individuum ein und bildet das genormte Subjekt, so dass das pädagogische Paradox unaufhörlich als Problem existiert, solange von einem genormten Subjektverständnis ausgegangen wird.

⁴⁵Reich, (1998): *Die Ordnung der Blicke*, Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_4.html (Hvh Reich).

Ich verstehe unter Humanismus die Gesamtheit der Diskurse, in denen man dem abendländischen Menschen eingeredet hat: Auch wenn du die Macht nicht ausübst, kannst du sehr wohl souverän sein. Ja, ...je besser du dich der Macht unterwirfst, die über dich gesetzt ist, umso souveräner wirst du sein. Der Humanismus ist die Gesamtheit der Erfindungen, die um diese unterworfenen Souveränitäten herum aufgebaut worden ist: die Seele (souverän gegenüber dem Leib, Gott unterworfen), das Gewissen (frei im Bereich des Urteils, der Ordnung der Wahrheit unterworfen), das Individuum (souveräner Inhaber seiner Rechte, den Gesetzen der Natur oder den Regeln der Gesellschaft unterworfen).⁴⁶

Jüngere bildungstheoretische Diskussion beziehen sich auf Foucault und reflektieren die in dem humanistischen Bildungsverständnis inliegende Machtblindheit. Norbert Ricken hat sich mit dem Phänomen in seinem Buch „Ordnung der Bildung“ explizit auseinandergesetzt. Davon ausgehend, dass Bildung als Konstitutive eines Selbst-Verständnisses gelesen werden kann, in deren Horizont der Entwurf eigener Lebenspraxis- und -entwicklung unter Einschluss der Anderen, getätigt wird, spricht er sich für einen formalen Bildungsbegriff aus. Mit Foucault untersucht er die Möglichkeiten einer Rekonstruktion der „Ordnung der Bildung“, indem er „[...] ihre Form in machttheoretischer Hinsicht [...] rekonstruier[t] und als "Anthropologik" - d.h. als Formation der Art und Weise, wie Menschen sich selbst zu verstehen suchen und auslegen - [...] skizzier[t].“⁴⁷ Die Form der Bildung, also die Frage nach dem „Wie“, bringe die Frage, „[...] was es heißt, unter dem Anspruch von 'Bildung' das eigene und gemeinsame Leben führen zu müssen.“⁴⁸ zum Vorschein.

Hier lässt sich die Annahme anschließen, bei dem pädagogischen Paradox handele es sich um eine anthropologische Konstante, die sich nicht durch einen theoretischen Zugriff eliminieren ließe. Anstelle dessen wird mit der Hinwendung zu einem formalen Bildungsverständnis die Diskussion um Auslegung und Handlungsoptionen allgemein eröffnet und allen Beteiligten zugemutet.

Konstruktivistische Vorstellungen legen die Verantwortung des Handelns in das entscheidungsfähige Subjekt. Entscheidungsfähigkeit ist es, weil es in der Lage zur Selbst- und Fremdbeobachtung ist. Somit ist es reflexiv und kann eigene Handlungen und Rahmenbedingungen mit bedenken und auf sie einwirken. Aus dem heraus ist der Dialog die sinnvollste Kommunikationsgrundlage. Mit Vilém Flusser gesprochen ist der Dialog die Kommunikati-

⁴⁶Foucault (1978): *Von der Subversion des Wissens*, S.114.

⁴⁷Ricken (2006), *Die Ordnung der Bildung*, S. 26.

⁴⁸a.a.O., S. 23.

onsform in der neue Erkenntnis geschaffen wird.⁴⁹ Im Gegensatz dazu beschreibt er Diskurs als hierarchische Form der Verbreitung von Wissen. Ein aus dem auf Selbstreflexion basierenden Dialog heraus gedachtes Lehrer-Lerner-Verhältnis relativ die innewohnende Macht, denn es ist ein transparentes und auf Wahlmöglichkeiten angelegtes Verhältnis. Es tritt aus dem Subjekt-Objekt-Raum heraus, in dem Subjekt-Objekt als Vexierbild in der Selbst- und Fremdbeobachtung zu finden ist. Das pädagogische Paradox ist damit nicht aufgehoben, wohl aber in das Spiel des Lernens miteinbezogen und somit diskutierbar gemacht. Da die Machtblindheit einer Machtauseinandersetzung weicht, wird die diffus daher kommende Macht aus ihrer tendenziellen Möglichkeit zur Gewalt in die Möglichkeit der Gestaltung übergeleitet. Es bietet die Grundlage von Übereinstimmungen und Solidarisierungseffekten. Diese durch und durch partizipierend-demokratische Reflexion auf die Lernsituation ist eine ideale und dient somit der Orientierung.

Da gemäß dem angeführten Zitat von Reich, das Reale „in den Lücken, Brechungen und Erschütterungen“ erscheint und uns damit „eine Grenze zu unseren imaginären Wünschen und Vorstellungen ebenso setzt wie zu unseren symbolischen Ordnungen“, soll abschließend die unter realen Bedingungen auftretende Ambivalenz kompetenzorientierter Pädagogik aufgezeigt werden. Es ist ein Rechtskommentar zur Hilfen zur Erziehung. In der Sozialarbeit wurde in den 90er Jahren geräuschlos von dem defizitären Ansatz des Versagens zur Kompetenz umgestellt. In seinem Kommentar zeichnet Thomas Trenczek ein ambivalentes Spannungsfeld.

SGB VIII - Online-Handbuch

herausgegeben von Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor

Hilfen zur Erziehung: Leistungsvoraussetzungen und Rechtsfolgen

Thomas Trenczek

Verzicht auf negativ-zuschreibende Charakterisierung der Hilfebedürftigen

Das SGB VIII verzichtet im Unterschied zu früheren Regelungen auf negativ-zuschreibende Charakterisierung der Hilfebedürftigen (z.B. § 64 JWG: Verwahrlosung). Auf eine negative Formulierung der Leistungsvoraussetzungen konnte allerdings nicht völlig verzichtet werden, da - im Hinblick auf das gesetzgeberische Leitbild der autonomen, für die Erziehung des Kindes verantwortlichen und grundsätzlich befähigten Familie - Hilfen (zur Erziehung) von ihrer Funktion her nur an Mängellagen im Sozialisationsprozeß ansetzen. Hier wird das allgemeine sozialrechtliche wie -pädagogische Paradox sichtbar, nach dem der Zweck der Leistungsvoraussetzungen die Fest-

⁴⁹Röllner, Wagnermaier (Hg) (2003): *absolute Vilém Flusser*, S. 122 f.

stellung einer Belastung und Schwäche ist, die besondere Hilfe erforderlich macht - gleichzeitig diese Definition aber gegebene Ressourcen und Stärken nicht übersehen, entmutigen und entwerten darf (vgl. zu diesem Paradox den 8. Jugendbericht, BT-Drs. 11/6576, S. 132 zu 6.2).⁵⁰

Nun aber versetzt uns das Reale laut Reich in den „unsicheren Status eines Schreckens“, dem wir mit erneuter „imaginärer und symbolischer Bearbeitung“ des Realen begegnen, damit es „als re/de/konstruierte Wirklichkeit aussagt, was geschehen ist, was geschehen könnte, wie es sich im Regelfall verhält.“ Und so wird dieses Kapitel der Umbrüche mit dem Einbruch des Realen abgeschlossen, um in dem nächsten Kapitel der Horizonte eine „neue symbolische Realität“ (Reich) zu kreieren.

⁵⁰Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.sgbviii.de/>

C. Horizonte

Wenn technologische Veränderungen in das Denken und den Wissensbegriff eingreifen, darüber Voraussetzungen für eine Partikularisierung von Machtzentren geschaffen werden, sich dadurch Macht im Subjekt manifestiert und in den Beziehungsverhältnissen und zivilgesellschaftlichen Institutionen wirksam wird, erhebt sich die Frage nach der Verortung der Macht, wenn es um Schulkonzepte geht. Ein Ort, in dem sich Macht bündelt, ist die WTO und mit ihr die OECD, der Auftraggeber der PISA-Studie. Ihr liegen nachweislich wirtschaftsliberale-utilitaristische Motive zu Grunde, so dass die Ergebnisse als Begründungszusammenhang für etwaige Konzepte durch diese Brille interpretiert werden müssen. Dies gilt dann für eine der wesentlichen Schlüsse, die die OECD folgert, ist das Umsteuern von einer Lernzielorientierung (Input-Orientierung) zu einer Kompetenzorientierung (output-Orientierung) zu den Bedingungen eines längeren gemeinsamen Lernens. Interessanterweise sind analoge Ansätze aber auch in der Reformpädagogik und linker Pädagogik zuhause: Freinet-Pädagogik, Montessoripädagogik, Peter Petersen und Jenaplan A.S.Neill – Summerhill, Friedens- und demokratische Schulen usw, aber auch Konfessionsschulen. Folglich kann der Shift zu einer output-orientierten Strukturierung von Schule der Sache nach kein Verwerfungskriterium sein. Die Frage nach Herrschaftsvollzug richtet sich also weniger an die grundsätzliche Struktur sondern an die Gestaltungsmacht: Lernmaterialien, Kompetenzraaster, Bewertungsmuster, Partizipation der Lernenden und ihr Umfeld, Entscheidungsverantwortung und -hoheit in der Gestaltung der Lernlandschaften.

1. Lernen statt Unterrichtet werden

Während der deutsche Diskurs in der Frage um Schule sogleich ein Diskurs um 'Bildung' anstrebt, und damit alle Fragen um die Herausbildung des (bürgerlichen) Subjektes meint, konzentriert man sich in den anderen zentraleuropäischen Ländern auf die der Schule inhärenten Prozesse. Und so findet sich auch keine Übersetzung von Bildung. Stattdessen wird im romanischen, skandinavischen und englischem Sprachraum zwischen den Tätigkeiten 'Erziehen' und 'Lernen/Studieren' unterschieden: Englisch – 'education' und 'learning'/'studying', Französisch - 'éducation formelle' und 'apprentissage'/'étudier' und Schwedisch - 'uppfostran' und 'lärdom'/'studera'. Der Unterschied wird wesentlich, schaut man auf die heutige Anforderung: diese Länder begreifen Erziehung und Lernen als Tätigkeiten der Interaktion und des gemeinsamen Lernens mit Abweichungen bis zur Altersstufe 15. Dass Lernen im Vordergrund steht

sieht man auch an der Frage der Schulpflicht. Während in den allermeisten Industrienationen eine Lern- aber keine Schulpflicht besteht, formuliert Deutschland eine Schulpflicht und geht stillschweigend davon aus, dass in der Schule gelernt wird.

Lernen in Anlehnung an Piaget⁵¹ als einen Prozess des Wechselspiels von Lerner und Umwelt, in der der Lerner seine Wahrnehmung von der Umwelt ausdifferenziert, verstanden ist jedoch institutionsunabhängig.

Kompetenzorientierung

Angesichts der Ergebnisse der PISA Studien hat die KMK die Empfehlung herausgegeben, Schule entlang von Bildungsstandards auszurichten. Diese geben vor, welche und wie Kompetenzen zu ermitteln, trainiert, ausgebaut und beurteilt werden. Sie definieren Kompetenzen als

[...] erlernbare, kognitiv verankerte, wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen (Denkoperationen oder Handlungen) ermöglichen.⁵²

und unterscheiden zwischen

Fachliche Kompetenzmodelle
Pädagogische Kompetenzmodelle
Psychologische Kompetenzmodelle
Kompetenzmodelle aus den **KMK-Bildungsstandards**⁵³

Anhand eines Beispiels verdeutlichen sie den Unterschied zur Lernzielorientierung:

Lernziel: Nenne fünf Hauptstädte westeuropäischer Staaten!

Kompetenzorientierung:

Ermittle die Fahrkosten zur nächstliegenden Hauptstadt in Westeuropa!
In welche Hauptstadt Westeuropas kommst Du am kostengünstigsten bei einer Tagesreise?

Kombination von Teilkompetenzen wie

- Fachwissen (Hauptstadt, Westeuropa, Atlas benutzen...)
- Lesefähigkeit (Fließtexte, Tabellen...)
- Rechnen (Grundrechenarten)
- Internet (Bahn, Google Earth, Route ermitteln, Bahnangebote...)⁵⁴

⁵¹Online im Internet: URL (Stand 26.09.2008): <http://www.archivesjeanpiaget.ch/>; vgl. auch: Werner Stangl: online im Internet: URL (Stand: 26.09.2008): <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Piagetmodell.shtml>

⁵²Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008): http://www.lpm.uni-sb.de/lpm/aktuelles/2008-07/Bildungsstandards_KMK.pdf (Hvh die Verfasser)

⁵³a.a.O.

⁵⁴a.a.O.

Um einen Eindruck der verschiedenen Standards zu geben, wird auf die Zusammenfassung bei Wikipedia Bezug genommen:

Input-Standards beschreiben aufzubauende Kompetenzen und zu erreichendes Wissen (dann heißen sie auch *inhaltliche Standards*, z. B. Lehrpläne) oder die erforderlichen Lehr- und Lernbedingungen.

Opportunity-to-Learn-Standards beschreiben Festlegungen für Rahmenbedingungen des Lernens, etwa hinsichtlich der Stundentafel, der Ausstattung von Schulen usw.

Performance-Standards beschreiben aufzubauende Kompetenzen, d. h. von Inhalten weitgehend unabhängige, also an unterschiedlichen Inhalten und Gegenständen zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Sie machen den wesentlichen Kern der *Outcome-Orientierung* der Bildungspolitik der 2000er Jahre aus. *Performance-Standards* benötigen ein zu Grunde liegendes Kompetenz-Modell, um operationalisierbar und messbar zu sein.

Innerhalb der *Performance-Standards* werden unterschieden

Mindeststandards beschreiben das Minimalniveau einer Kompetenz, das alle Schülerinnen einer Lerngruppe bzw. einer Schule, eines Schulsystems erreichen sollen, und bei deren Nichterreichen Maßnahmen zwingend zu ergreifen sind (sei es Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler, Ausstattungsverbesserungen der Schulen, oder auch Sanktionen gegen die Schulen, etwa verstärkte Aufsicht, bis hin zur Schließung; vgl. zu letzterem „high-stakes-testing“ in den USA).

Regelstandards beschreiben Kompetenzen, die im „Durchschnitt“ erreicht werden sollen, d. h. die von der Mehrheit einer Lerngruppe etc. erreicht werden sollen, wobei Maßnahmen erst bei Nichterreichen in bedeutendem Umfang zu ergreifen sind.

Maximalstandards definieren, was die besten Schülerinnen und Schüler können sollten (besser wäre „Optimalstandards“, weil ja niemand an noch besseren Leistungen gehindert werden soll).⁵⁵

Bonsen und Hey⁵⁶ vom ITPS interpretieren diese Vorgaben dahingehend, nach Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zu unterscheiden aber diese gleichzeitig als Einheit zusammen zu denken. Mit dem „Lernen der Anwendung von Erlerntem durch den Erwerb von Sachkompetenz“ kann die intelligente Nutzung von Wissen und mit dem „Lernen des selbständigen Erarbeitens von Wissen durch den Erwerb von Methodenkompetenz“ kann Wissensmanagement gefördert werden. Einen integralen Stellenwert erhalten „die ehemaligen „affektiven“ und „sozialen Lernziele“. In Reflexion sollen Affekte systematisch mit dem kog-

⁵⁵Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008): <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsstandard> (Hvh die Verfasser)

⁵⁶Bonsen, Hey (2001): *Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule*, S. 4.

nitiven Lernen verbunden werden. Die Förderung der Selbstreflexion kann zur einer Stärkung der Selbstkompetenz führen. Analog kann die Fähigkeit zur Kooperation gefördert werden, indem Sozialkompetenz, als das Erlernen von „Diskussion, Aushandeln und der Empathie, zum integralen Bestandteil“ wird. Sie weisen darauf hin, dass Emotionen und Sozialverhalten, als integraler Bestandteil des Lernens begriffen, „das Urteils-, Entscheidungs- und Orientierungsvermögen unterfüttern“.

Mit der Hinwendung zur Kompetenzorientierung wird die Zielorientierung nicht ersetzt, ihr aber zweckgebunden untergeordnet. Ausschlaggebend hierfür ist die Orientierung auf den Lernbegriff als schulstrukturierend und diese Ausrichtung bedeutet, der Individualität des Lernens Vorrang zu geben. Es ist möglich, eine derartige Umpolung innerhalb eines mehrgliedrigen, mindestens zweigliedrigen Schulsystem zu denken. Dies allerdings führt zu einem systematischen Problem. Eine kategoriale/formale Bestimmung ist blutleer und kann keine Sinnhaftigkeit ersetzen. Wenn aber nun ein wie auch immer gearteter, ideologisch untermauerter Kanon als sinnstiftendes Moment seine strukturierende Kraft verliert, stellt sich die Frage, was diese Leerstelle auszufüllen vermag. Der interaktionistische Ansatz von Kersten Reich weist auf die Bedeutung des Miteinanders, sprich die Sinnhaftigkeit, die sich aus der Gesellschaftlichkeit des Wirkens ergibt. Diese wird dann aber konterkariert, wenn eine soziale Selektion in der Grundausbildung vollzogen wird. Entstehen könnten „informationsorientierte Fließband-Wissensarbeiter“, die sich zwar reflektieren können, dieses aber in Fremdbestimmung vollziehen und es an Eigenverantwortung mangeln lassen.

II. Eine Schule für Alle – ein inklusiver und partizipierend-demokratischer Ansatz

Die Kompetenzorientierung alleine begründet keine Schule für Alle. Dennoch stellt sie die Basis weiterer Paradigmen Einer Schule für Alle, die sich unter den Gesichtspunkten des individuellen Lernens, heterogener Lerngruppen, Projektarbeit, Binnendifferenzierung und Inklusion in Selbstverantwortung horizontal, dass heißt partizipierend-demokratisch organisiert. Innerhalb eines offenen Unterrichtsalltages arbeiten homogene und geschlossene Gruppen temporär. Schule versteht sich nunmehr als Lernlandschaft, in der die Lehrer zu LernberaterInnen werden.

'Eine Schule für Alle' ist für sich genommen kein adäquater Name, denn er bezeichnet keine Schulform, aber als Begriff umfasst er oben genannte Paradigmen. So können sich die verschiedenen Schulen entsprechend ihren Möglichkeiten und regionalen Voraussetzungen um-

stellen. Dieser Prozess ist ein höchst „schulindividuell“ historisch gewachsener und kann nicht aus einem Metakonzept deduziert werden. Er reproduziert sich aus gemachten Erfahrungen entlang den vorgegebenen Möglichkeiten, die wiederum durch den Prozess beeinflusst werden. So nennen sich die staatlichen Schulen unter anderem Gemeinschaftsschule (z.B. Berlin) oder integrative Gesamtschule (z.B. Hamburg)

Heterogene Gruppen

In der Diskussion um Eine Schule für Alle wird die Heterogenität von Lerngruppen betont. Unter dem Label „heterogene Lerngruppen“ werden sodann Stammgruppen, Projektgruppen und die Zeit-Räume, in denen betreutes individuelles Lernen stattfindet, subsummiert. Homogene Einheiten werden in diesen offen Unterrichtsalltag als, zum Beispiel, ein bestimmtes Projekt eingeordnet. Mit heterogenen Lerngruppen wird die jahrgangs- und leistungsübergreifenden offenen Unterrichtsformen verbunden und der homogenen, in Klassenverbänden organisierten, mehr oder weniger geschlossenen Form gegenübergestellt. Für die einen sind heterogene Lerngruppen also Teufels Werk für die anderen sind sie konstituierend. Die Frage nach Homogenität oder Heterogenität ist aber eigentlich keine schulspezifische. In ausdifferenzierten Gesellschaften schält sich deutlich Heterogenität als menschliche Kondition heraus und offenbaren homogene Strukturen als Instrumente von Herrschaft, die in den Sozialisationsprozess eingreifen. Gleichwohl sitzt der Mensch zwischen in dem Spannungsfeld von Differenz und Ähnlichkeit, deren Verhältnis auf jeweiliger historischer Stufe neu ausgelotet werden muss. In dem Maße, wie der Heterogenität Raum geschaffen wird, in dem Maße stellt sich die Frage nach dem, wie Sozialität gelebt wird neu. Insofern ist nicht nur die Lerntheorie zu befragen sondern auch die Gesellschaftstheorie. Da beide Entitäten immer gegeben sind, wird interessant, diesen Fragen darauf zu fokussieren, worin und als welches Wirkungsgefüge sich die jeweilige Heterogenität und Homogenität ausdrückt.

Im Mittelalter zum Beispiel fand Homogenität ihren Ausdruck in der Standeszugehörigkeit und Heterogenität in der Vielfalt der Stände. Diese gesellschaftliche Bedingung wurde entsprechend mit der Gestaltung von Schule manifestiert. Es wurde entlang des christlichen Kanons in kleinen standesgemäßen geschlossenen Einheiten gelehrt und gelernt. Dieses Verhältnis fing mit der Entwicklung des Buchdrucks, zu kippen an. Wissen, Lehren und Lernen kam aus dem engen religiös bestimmten Kanon heraus und bedrohte den homogenen Zugriff auf den, vor allem aus dem Adel und der bürgerlichen Oberschicht kommenden, Nachwuchs. Zudem veränderte sich mit der Aufklärung das Selbstverständnis des Menschen. Während sich nun Heterogenität in der Vielfalt der Subjekte äußerte, blieben die gebildeten homogenen

Strukturen den in ihrer Herrschaft angegriffenem Adel als Rückzug. Verschiedene Schulformen bildeten sich heraus und entwickelten sich während der Industrialisierung zu Volksschulen, Realschulen und Gymnasien. Es kam zu einer Ausdifferenzierung der bürgerlichen Klasse in Stadt-, Wirtschafts- und Bildungsbürgertum. Letzteres entwickelte sich überwiegend aus der ständischen höheren Schulbildung und avancierte zur kulturhegemonialen Kraft der bürgerlichen Gesellschaft, die zugleich kultureller Garant des bürgerlichen Nationalstaats und Bindeglied der verschiedenen Schichten: als Vermittler und als Ort sozialen Aufstiegs. Schichten wurde. Parallel entstand entlang der Großindustrie eine heterogene Arbeiterschaft mit unterschiedlicher oder gar keiner Schulbildung, die sich nach und nach zu einer prägnanten sozialen Schicht, der des Proletariats, herausbildete. Sie stellte den Kern der organisierten Arbeiterschaft. Schichtenübergreifend sicherte der Nationalstaat seine Herrschaft unter anderem darüber ab, dass er für die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, die Alphabetisierung der Bevölkerung und die Nationalerziehung sorgte. So entstand die kulturelle Verschränkung von homogen ausgerichteten Herrschaftsformen mit der individuellen Vielfalt in der Funktion einzelner Schichten. Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Gesellschaft und Partikulation der Macht wird durch eine Verschiebung der Verantwortung der herrschaftliche Zugriff unmittelbar dem Individuum überantwortet.⁵⁷ Selbstunterwerfung und Selbstausbeute sind die d Phänomene dieses Prozesses. Gleichwohl wird das Individuum aufgewertet.

Im Umbruch zur Wissensgesellschaft wird die Verortung von Homogenität und Heterogenität neu ausgewürfelt. Noch ist nicht absehbar wohin die Reise geht. Ähnlichkeit besteht in der Kraft, mit der sich heterogene Formen entwickeln und durchsetzen (wollen), zum Umbruch am Ende des Mittelalters zur Neuzeit. Auch heute haben wir es mit einer technologischen Errungenschaft zu tun, die vor allem die Kulturtechniken berühren und ebenso ist feststellbar, dass überholte Herrschaftsformen (schichtenspezifische Selektion) ihren Rückzug auf homogene Inseln (Gymnasien) anstreben. Gesagt werden kann auch, dass mit der Computertechnologie eine Kommunikationsform Einzug erhalten hat, die Wahlmöglichkeiten und Heterogenität vorantreibt, den Dialog fördert und dem Menschen mehr Eigenverantwortung zuspricht.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Orientierung auf heterogene Lerngruppen sich als ein Ort, an dem individuelle Fähigkeiten berücksichtigt werden, auch als ein Ort des kritischen Blicks , erweisen.

⁵⁷Das Konzept „Fördern und Fordern“ hat dieses zum Inhalt und erfasst immer mehr Lebensbereiche.

Lernlandschaft: Individuelles und Kollektives Lernen

Lernprozesse erfolgen individuell als psychischer Prozess und kollektiv als sozialer Prozess. Als kollektiver Prozess ist das Lernen an die Organisation oder Institution gebunden, in der der Prozess stattfindet. Die Hinwendung zu dem individuellen Lernen bedeutet, dass das Lernen als individueller Prozess in den Fokus der Beurteilung gerät. Es bleibt unerlässlich, sich auf dieser Grundlage, Kenntnisse über den kollektiven Lernprozess neu zu erschließen. Kollektivprozesse laufen selbst unter der Annahme der Ausschließlichkeit individuellen Lernens notwendigerweise ab, da sich die Lernenden in einem kollektiven Raum befinden, der den Rahmen stellt, in dem sich die Lernenden reflektieren, und der, in dem dies geschieht, sich mit ändert. Die Organisation „Schule“ ist gleichermaßen in Subsysteme unterteilt wie andere Organisationen und Betriebe auch, ist also generell lernfähig.⁵⁸ Folglich ist die Frage nach dem Lernen immer auch eine Frage nach einer lernenden Organisation, die mit der Eigenart ausgestattet ist, das Lernen zum Gegenstand zu haben. Und so spielen sich in der Schule in mehrfacher Hinsicht selbstverstärkende Reflexionen ab, die es wiederum zu bewerten gilt. Schule ist also ein Ort der permanenter Rückkoppelung. Es macht unter diesen Umständen kaum Sinn, Schule als solitäre Einheit zu betrachten, so dass in neueren Konzepten von Schule als Lernlandschaft die Rede ist. Diese Lernlandschaft ist beliebig auch um eine integrale soziale Funktion erweiterbar, wie die Entwicklung der Rütli-Schule in Berlin zu einem Campus Rütli zeigt.

Die Idee ist, einen neuen Sozialraum als Campus in der Größe von 41.000 m² zu schaffen. Die Straße soll entwidmet und die Grundstücksgrenzen aufgehoben werden. Entstehen wird ein Gebiet, in dem für die heranwachsenden Generationen ein umfassendes und integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot bereitsteht. Das bedeutet das Aufbrechen bestehender Ressortstrukturen sowie der traditionellen Sozialraumaufteilung mit all ihren separierenden Angeboten wie Kindertagesstätten, Grund- und Oberschulen, Berufsbildung, Berufsfindung über Arbeitsamt oder Jobcenter, Jugend- und Gesundheitsamt, Freizeit in Form von Spielplätzen oder Jugendclub. Die sozialen Kompetenzen der Partner werden gebündelt, verschmelzen miteinander und wirken ganzheitlich auf dem Campus unter einer Verantwortlichkeit.⁵⁹

Als Grundmuster wiederholt sich Reproduzierbarkeit auch bei dem spezifischen Lernen von Kindern und Jugendlichen. Die Gesamtschule Winterhude – Selbstverantwortete Schule – Reformschule für Hamburg organisiert sich in Stufe 0-4; 5-7; 8-10. Nachdem zunächst für

⁵⁸Vgl. Schliebusch-Jacob: *Lernen in und von Organisationen – Betriebliche Bildung im Wandel*. Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008): <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/weitz/orga2b.pdf>

Jahrgangsstufe 5-7 die Umstellung erfolgte, wird seit dem Schuljahr 2007/2008 auch die Jahrgangsstufe -10 umgestellt. Die Schule skizziert ihren Ablauf der Jahrgangsstufe 5-7 so:

Die Stufe 5-7 hat zur Zeit 12 altersgemischte Stammgruppen.
Diese sind zu je 4 Stammgruppen auf drei Teams (Blau, Gelb, Grün) verteilt.
KuBa (Kulturelle Basisfähigkeiten)
Entsprechend des individuellen Lerntempos werden Bausteine (Deutsch, Mathe, Englisch, Methodentraining, Gesellschaft, naturwiss. Arbeiten) bearbeitet.
Was will ich machen – Die Individualisierung des Lernens

Projekt
Gemeinsam Lernen (Parkettierungen, Our neighbourhoods), zwischen den Projekten finden Grundlagenkurse statt.
Was wollen wir machen - Das Lernen in Zusammenhängen – das Lernen im Team

Werkstätten
Wahlpflichtkurse (Musisches, Bewegendes, Darstellendes/ Künstlerisches, Forschendes/Technisches/ Natur, Gesellschaftliches/Kulturelles)
Was machen wir? - Das Lernen nach Neigung und Interesse⁶⁰

Hier durchwebt sich das individuelle mit dem kooperativen Lernen zu einem Wirkungsgeflecht, aus dem sich das nächst weitere spinnt: die Partizipation am Schulleben in altersgemäßer Eigenverantwortung und so weiter.

In Lernlandschaften bewegen sich Lernende und LernberaterInnen. Entsprechend der Rückkoppelung erfahren sich die LernberaterInnen selbst als Lernende, darüber hinaus haben sich die Kategorien 'SchülerInnen' und 'LehrerInnen' überholt. Die Kategorie 'SchülerInnen' als „zu Beschulende“, als ein Verweis „zu etwas“, dokumentiert genauso wenig den Fokus „Lernen“ wie die Kategorie 'LehrerInnen'. Denn gelehrt wird ein Diskurs, ein Kanon, Wissen, aber Lernen kann nicht gelehrt werden.

Schule als ein Ort des institutionalisierten Lernens, dem die Funktionen der Qualifikation, Selektion, Integration und Kulturüberlieferung zugeschrieben werden,⁶¹ betont die Erfüllung gesellschaftlicher Norm. Dass zudem in Deutschland alle LehrerInnen ihre Ausbildung mit einem Staatsexamen abschließen und dies auch, mit Ausnahmen, Einstellungsvoraussetzung ist, unterstreicht den Wunsch nach LehrerInnen als normativer Kraft. Jedoch steht dieses Bedürfnis gegen die Vorstellungen einer Schule, in der die Grundlagen eines lebenslangen Ler-

⁵⁹Online im Internet: URL (Stand 03.10.2008) <http://www.ruetli-oberschule.de/dieschule/campusruetli/index.php>

⁶⁰Online im Internet: URL (Stand 04.09.2008): <http://www.gs-winterhude.hamburg.de/index.php/nachlesen>

⁶¹Gudjohns (1997), *Pädagogisches Grundwissen*, S. 268 f.

nens gelegt werden sollen. Hier bedarf es in der LehrerInnenbildung eines Umdenkens zu LernberaterInnen.

Binnendifferenzierung

Selbstwahrnehmung und Wertschätzung erfolgt im Spiegel der Bewertung durch Andere im Wechselspiel. Insofern gehört Bewertung und mithin Selektion zum alltäglichen Brot. Pädagogische Bewertung ist eine der Bewertungsmodi, die soweit gewöhnlich ist, wie wir alle durch diese hindurchgegangen sind. Andererseits ist sie eine Ausnahmesituation, weil in ihr Schutzbefohlenheit und Wachstumsermöglichung zum Tragen kommen. Sie ist durch besondere Verantwortung geprägt. Die Abhängigkeit der zu Bewertenden ist offensichtlich, dennoch spiegelt sich auch die BewerterInnen in dem Prozess, so dass notgedrungen Weise die Bewertung auch in einem pädagogischen Verhältnis eine gegenseitige ist. Die Frage ist also nicht ob bewertet wird sondern wie. Sie richtet sich an die Bewertungsbedingungen, an die mögliche Autonomie der Parteien und an Transparenz und Mitbestimmungsmodalitäten. Sie richtet sich vor allem, an die Bereitschaft der Parteien, die Spiegelung auch in einem Abhängigkeitsgefälle Ernst zu nehmen. Dies bedeutet Rollenreflexion, Spiel mit den verschiedenen Rollen und Austausch der Wahrnehmungen.

Diese Grundlagen sind innerhalb einer inklusiven Schule gelegt, weil in ihr keine äußere Fachleistungsdifferenzierung mit einer entsprechenden Notengebung existiert. Letztere erfolgt erst mit der Schulzeit bzw. bei Schulwechsel, auf den, solange „Eine Schule für Alle“ keine flächendeckende Umsetzung erfahren hat, Rücksicht genommen werden muss. Ansonsten erfolgt die Bewertung als individuelle Rückmeldung entlang des individuellen Lernplanes. Formen der Binnendifferenzierung können die Arbeit mit Logbüchern, Zertifikaten und Portfolios sein. In Portfolios werden die Zertifikate und auch die gegengezeichneten Logbücher gesammelt, so dass sich im Überblick das Lernkontinuum den Lernende, LernberaterInnen und Eltern erschließt. Zertifikate gibt es für abgeschlossene Gruppenergebnisse und Individualleistungen. Lernpläne werden in gemeinsamer Arbeit von LernberaterInnen und Lernende individuell erstellt und mit Hilfe der Logbücher reflektiert, bewertet und entworfen. In größeren Abständen wird ein größerer Zeitrahmen bilanziert, zu dem die Eltern mit hinzugezogen werden. Lernpläne werden als Ausgestaltung nationaler an Kompetenzrastern ausgerichteten Bildungsstandards formuliert. Konkrete kognitive, emotionale, soziale, körperliche und praktische Lernziele und -methoden orientieren sich am Individuum und knüpfen an dem bereits Erlernten an.

Individuellen Bewertungen sind flexibel, intersubjektiv und kooperativ. Gesteckte Ziele können flexibel angepasst werden, denn sie berücksichtigen Entwicklungsschwankungen und lassen Spielraum für synergetisches Lernen. Der intersubjektive Umgang wird aufgrund der Selbstreflexion und des kurzen Weges zwischen LernberaterInnen und Lernenden erzwungen. Das Dreiecksverhältnis Lernende, LernberaterInnen und Eltern wird durch das Paradigma der (Selbst-)Verantwortung geprägt. Die sich in dem Begriff 'Verantwortung' verbergende 'Antwort' weist gegenseitige Spiegelung, so dass in der Kommunikation um das Erstellen der Logbücher Kooperationen entstehen.

Da zurzeit in Deutschland „Eine Schule für Alle“ nicht flächendeckend existiert, ist die Option von Fehlurteilen vorprogrammiert. Der Selektionsdruck äußerer Fachleistungsdifferenzierung wirkt dann auch in die Schulen, die langsam umstellen. Ein Kollegium, das seinen Namen verdient, aktive Mitbestimmungsorgane seitens der Lernenden und Eltern sowie ein strenger Beratungsansatz können subjektiven Fehlleistungen entgegenwirken. Transparenz, Selbst-Verantwortung und kollektive Interdependenz sind wahrscheinlich die best geknüpften Matrix, in die Bewertungen eingebettet werden. Das Problem der Bewertung wird der sensibelste Punkt werden, an dem Konflikte in und um Eine Schule für Alle abgetragen werden. Dies kann das Einfallstor werden, über das Projekte zum Scheitern gebracht werden, denn alles Diffuse, alle Unzulänglichkeiten, alle Überforderungen können sich an diesem Punkt der Bewertung kristallisieren und auf zwei Begriffe gebracht werden: ungerecht und versagen.

Wenn eingangs davon gesprochen wurde, dass die europäischen Nachbarstaaten den Bildungsbegriff in die Tätigkeiten Lernen und Erziehen aufteilen, so kann abschließend gesagt werden, dass mit der Umorientierung auf Kompetenzen der Beziehungsaspekt in der Pädagogik eine Aufwertung erfährt. Da der Inhalt einer pädagogischen Beziehung Erziehung ist, bedarf dieser Begriff dann auch einer Revision. Der einfache Ruf nach Grenzen ist fahrlässig bis falsch, denn wenn Kinder zum Lernen und sich Entwickeln ermutigt werden sollen, müssen sie ermutigt werden aus ihrer eigenen Begrenzung in ein Gebiet, ein „Denken ohne Geländer“ (Hannah Arendt 1906-1975) zu gehen. Hierfür brauchen sie das Geleit des Erwachsenen.

III. Offene Fragen

Mit Kompetenzorientierung und Bildungsbausteine wird ein pragmatischer Windzug durch die Schulen ziehen: lernen, Wissen schaffen, Pläne erspielen, Erkenntnisse diskutieren,

Kommunizieren und den Weg von Frage zu Frage beschreiten konzentriert Schule auf Handeln. Es muss weiterhin der Frage nachgegangen werden, „was die Welt im Inneren zusammen hält“ (Goethe), wenn Religion, Bildungskanon und Ideologie ihre Gültigkeit verlieren? Der Frage der Rolle, des Ortes und der Möglichkeit sinnstiftender Erkenntnis wurde hier nicht aufgespürt. Offen geblieben ist auch die zunehmende Bedeutung des Spiels im Lernprozess, denn zunehmend wird in der Kommunikation mit anderen, in dem Erstellen und Verwerfen von (Spiel-)Regeln und in dem Spiel mit Darstellungen und Projektionen gelernt. Nicht zuletzt steht der Wissensbegriff auf dem Prüfstand und bedarf auch einer Rekonstruktion. Diese Anforderung zeigt einmal mehr, dass

Wissen eine abhängige Größe ist. Neben der Abhängigkeit von Herrschaft, sozialer Zuordnung, persönlicher Bedingtheiten ist Wissen auch von sich selbst als Konstrukt abhängig. Diese offenen Komplexe münden in die zentrale Frage eines politischen Willensbildungsprozesses, die Frage nach dem Ort und den Methoden der Entwicklung kritischen Bewusstseins.

Erst im Dialog der verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte, mal im Widerstreit, mal im Konsens, mal als Teil der politischen Auseinandersetzung, mal als Experiment, mal als theoretisch-philosophische Abhandlung werden sich Antworten abzeichnen.

D. Entwicklungspfade

I. Implikationen

Die politischen Ereignisse seit der Sommerpause 2008 sind Ausdruck von Machtprozessen, deren Geschwindigkeit zunimmt. Als Beobachtung und Reflexion am „lebenden Objekt“ ließ die Zuspitzung der machtpolitischen Auseinandersetzung um die Einführung der GemS in Berlin seitens des Schulsenators Jürgen Zöllner den konkreten Einblick in den politischen Willensprozess, wie er angelegt war, obsolet werden. Gab es bis dato eine von allen Interviewpartnern indifferente Haltung Herrn Zöllner gegenüber, änderte sich dieses mit dem Erscheinen der Eckpunkte „Vorschlag zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur“ seitens Herrn Zöllner, der sich hierin eindeutig auf die Position einer Zweigliedrigkeit stellte. Waren die Interviews als eine Momentaufnahme angelegt, die entsprechend im Sinne von Prognosen oder kritischem Hinterfragen hinsichtlich lernender Organisationen hätten phänomenologisch interpretiert werden können, so muss in dem Moment davon Abstand genommen werden, in dem Machtpositionen sich verdichten und in Bewegung geraten. Es gibt derzeit keinen empirisch haltbaren Beleg, wie sich die Organisationen entwickeln, wo sie stehen und welche Verschiebungen absehbar werden. Allgemein kann nur festgehalten werden, dass die Anlage, die GemS top down in die Fläche zu entwickeln, einen Dämpfer erhalten hat. Es kann vermutet werden, dass es die Befürworter sowohl in der SPD als auch in der Linken trifft, da das ganze Projekt bisher auf wenigen Schultern lastet. Um politische Kraft zu entfalten, müsste eine Befürwortung relativ breit verankert sein. Dies zeigte sich im Frühsommer 2008 bei keiner der Parteien. Auch die in dieser Studie vorgesehene Kontrastierung des Berliner Modells, das Ermöglichen einer Einführung in die Fläche durch das Festschreiben der Pilotphase im Koalitionsvertrag, mit der Gesamtschule Winterhude in Hamburg, als ein Projekt, das sich als bottom up durchsetzte, ist hiermit hinfällig. Die GS Winterhude stand vor Schließung als gemeinsam von Lehrern, Eltern und Schulleitung eine Umstrukturierung beschlossen wurde. Noch heute ist die aktive Elternschaft der ideologische Ort, an dem pädagogische Konzepte, konkrete Veranstaltungen und selbstverwaltetes, politisches Engagement diskutiert werden. Dies geschieht nicht mit einer etablierten, intellektuellen Elternschaft sondern in einem klassischen Arbeiterwohngebiet, in dem heute überwiegend das Prekariat zuhause ist. In welcher Geschwindigkeit und in welchem Ausmaß in Berlin Bewegung losgetreten wird, kann nicht mehr mit dieser Studie erfasst werden.

Im Folgenden wird ein erster Versuch unternommen, die Position von Herrn Zöllner mit der der Vertreter des GemS Projektes zu kontrastieren. Neben einer Skizze des formalen Istzustand (August 2008) des Projektes, wird stellvertretend ein Auszug des Interviews mit Herrn Dr. Rainer Maikowsky, einem der Projektmanager der Senatsverwaltung, abgebildet. Dieses Interview weist auf die Verschränkung von top-down und bottom-up Verfahren, wie sie angedacht sind. Die hierin seitens dieser Studie begründete Interpretation einer Stärke, das Projekt in die Fläche denken zu können, ist allerdings nicht mehr haltbar. Dennoch begleitete diese Interpretation mehr oder weniger alle Interviews, so dass mit dem abgebildeten Interview die Position dargelegt aber nicht weiter kommentiert wird. Als zivilgesellschaftlicher Akteur wird stellvertretend auf den „Runden Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“ eingegangen.

II. ... auf den Weg gemacht ...

In verschiedenen Bundesländern wurden Paradigmen einer Schule für Alle in Koalitionsvereinbarungen oder Schulgesetze mit aufgenommen. Längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung sind die Schlagwörter, unter denen Vorgaben firmieren. Dabei changieren konkrete Ausgestaltungen. So spricht zum Beispiel Sachsen von einer Gemeinschaftsschule hat aber die Zweigliedrigkeit festgeschrieben.⁶² Auch in Schleswig-Holstein sind mit dem neuen Schulgesetz zwei Arten von Schulen entstanden: die Regionalschule und die Gemeinschaftsschule

Neues Schulgesetz

Demografische Entwicklung und gesellschaftliche Veränderungen erfordern neues Denken und neues Handeln: Schule soll möglichst alle Begabungspotentiale der Schülerinnen und Schüler entwickeln.

Schule muss auch die geänderten Anforderungen der Bildungsabnehmer, der Wirtschaft, der Ausbilder, der Hochschulen und Betriebe, berücksichtigen. Das neue Schulgesetz, das der Landtag am 24. Januar 2007 verabschiedet hat und das seit dem 9. Februar 2007 in Kraft ist, stellt deshalb die individuelle Förderung aller Kinder in den Mittelpunkt und eröffnet neue Möglichkeiten, den Herausforderungen wirkungsvoll zu begegnen.

Die Gemeinschaftsschule

Schleswig-Holstein legt den Grundstein für längeres gemeinsames Lernen: Seit diesem Schuljahr werden Kinder von Jahrgangsstufe 5 bis 10 gemeinsam unterrichtet. Im Schuljahr 2008/09 wird an insgesamt 55 Gemeinschaftsschulen unterrichtet.

Die Regionalschule

Längeres gemeinsames Lernen macht auch die neue Schulart „Regionalschu-

⁶²Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.spd-fraktion-sachsen.de/uploads/tx_rddownload/42d4c18795da4koalitionsvertrag.pdf

le“ möglich. Im kommenden Schuljahr 2008/09 gehen in Schleswig-Holstein 35 Regionalschulen an den Start.⁶³

Hamburg sieht längeres gemeinsames Lernen bis einschließlich Klasse 6 vor und selektiert zwischen Stadtteilschule und Gymnasium. Neben den Konzepten einzelne Bundesländer existieren „Leuchttürme“. Gemeint sind einzelne Schulen, die sich nach den Prinzipien einer Schule für Alle umgestellt haben und auf Erfahrungen verweisen können: zum Beispiel die Helene-Lange-Schule als Versuchsschule in Hessen oder die Gesamtschule Winterhude als Selbstverantwortete Schule, Reformschule für Hamburg und nunmehr auch der Komplex Rütli Schule aus Berlin.

In vielen Bundesländern entstehen Initiativen, die sich für „Eine Schule für Alle“ einsetzen, zum Beispiel: „Runder Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“ seit 2006, das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“ seit 2007 und das Bündnis „Länger gemeinsam lernen“ seit 2008 oder die Initiative „Eine Schule für Alle“ in Hamburg seit 2007.⁶⁴ Auf Bundesebene setzen sich unter anderem dafür ein⁶⁵: die Gewerkschaft für Erziehung Wissenschaft (GEW), die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, der Grundschulverband, die Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“ und die „Initiative Länger gemeinsam Lernen“. Gemeinsam ist ihnen die eindeutige Positionierung zu Gunsten einer Schule für Alle ohne den „Zwischenschritt“ einer Zweigliedrigkeit.

Steffen Zillich, bildungspolitischer Sprecher der Fraktion DIE LINKE, weist in seiner Bilanz im August 2008 darauf hin, dass laut der im März 2008 seitens der Senatsverwaltung in Auftrag gegebenen Expertise „Pilotphase für die Gemeinschaftsschule in Berlin“ von Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels der Universität Dortmund zur Umsetzung der GemS in Berlin „[...]zum Zeitpunkt vor dem praktischen Start der Gemeinschaftsschule eine relativ verbreitete Akzeptanz für diese neue Schulform [...]“ zu verzeichnen ist.⁶⁶ Auch die von der Bertels-

⁶³Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/SchulischeBildung/AllgemeinbildendeSchulen/Gemeinschaftsschule/Gemeinschaftsschule_node.html

⁶⁴Vgl. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>

⁶⁵Vgl. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.gew.de>, <http://www.ggg-bund.de>, <http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de>, <http://www.grundschulverband.de>, <http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de>

⁶⁶Online im Internet: URL (Stand 03.09.2008): <http://www.linksfraktion->

mann Stiftung in Auftrag gegebene Emnid-Studie⁶⁷ konnte einen Wunsch nach einer Schulreform zum gemeinsamen auf das Individuum abgestimmte Lernen als Mehrheitsbild konstatieren. Dennoch wird die Zweigliedrigkeit mit dem Elternwillen begründet.

Berlin – Stand August 2008

In dem Koalitionsvertrag von SPD und Linkspartei.PDS (DIE LINKE) wurde 2006 der Einstieg in die GemS mit einer Pilotphase beschlossen, für dessen Umsetzung 22 Millionen Euro zur Verfügung standen. Motiviert wurde das Projekt durch die öffentliche Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie. Diese schob innerhalb der Akteure der SPD eine alte Debatte um Reformpädagogik neu an. Auch Akteure der Linken sahen die Gunst der Stunde, um ihre Erfahrungen des gemeinsamen längeren Lernens, zumeist aus dem Schulsystem der DDR, zu bündeln und politisch wirksam als Referenzprojekt zu vertreten. Für die Erarbeitung einer entsprechenden Senatsvorlage Vorlage ließ DIE LINKE sich unter anderem von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz der TU-Berlin, Lothar Sack, Vorsitzender des Gesamtschulverbandes und Peter Heyer, Vorsitzender des Grundschulverbandes, beraten, so dass im Ergebnis die Neuorientierung zu einer auf Kompetenzen und individuellem Lernen aufbauenden inklusiven, partizipierend-demokratischen Lernlandschaft in die Vorlage einfluss. Der Koalitionsvertrag, der wesentlich hierauf fußt, wurde ohne dem zukünftigen Schulsenator verfasst. Erst mit der neuen Legislaturperiode kam es zur einem gemeinsamen Zuschnitt der Ressorts Schule und Wissenschaft. So wurde Jürgen Zöllner erst nach Fertigstellung des Koalitionsvertrages zum Senator der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ernannt. Von vornherein reagierte er auf das Projekt zögerlich, indem er den Beginn der Pilotphase von dem von der Linkspartei favorisierten Start 2007 auf 2008 verschob.⁶⁸ Mit Frühjahr 2007 wurde das Bewerbungsverfahren für interessierte Schulen eröffnet. Es meldeten sich 64 Schulen aus allen Bezirken: „14 Schulen in freier Trägerschaft, z.T. als Neugründungen geplant. Unter den 50 öffentlichen Schulen waren 14 Gesamtschulen, davon 8 mit gymnasialer Oberstufe, 18 Grundschulen, 9 Real-, 8 Haupt- und 1 Haupt-Realschule“.⁶⁹ Von diesen 64 starteten

[ber-
lin.de/fileadmin/linksfraktion/download/2008/BilanzGemeinschaftsschule_August_2008-1.pdf](http://www.linksfraktion-berlin.de/fileadmin/linksfraktion/download/2008/BilanzGemeinschaftsschule_August_2008-1.pdf)

⁶⁷Vgl. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008) http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/bilder/Bertelsmann%20Stiftung_2008_08.pdf

⁶⁸Vgl. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.gemeinschaftsschule-berlin.de> Die Linke hat auf dieser website ein ausführliches Presse Archiv angelegt, das den Verlauf dokumentiert. Ebenso: Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>.

⁶⁹Online im Internet: URL (Stand 03.09.2008): [http://www.linksfraktion-](http://www.linksfraktion-berlin.de)

zum Schuljahrsbeginn 2008/2009 11 GemS-Projekte mit 17 Schulen Diese setzen sich zusammen aus:

4 Kooperationverbänden von Grund- und weiterführenden Schulen,
3 Grundschulen, die aufwachsen werden,
Schulen, die sich zunächst allein auf den Weg machen, darunter die Fritz-Karsen-Schule, die bereits eine Gesamtschule von der ersten bis zum Abitur ist und eine Schulneugründung in Pankow, die als Grundschule beginnt.
Beteiligt sind 7 Grundschulen, 4 Gesamtschulen (davon 2 mit gymnasialer Oberstufe), 2 Realschulen, 1 Hauptschule und 1 Haupt-Realschule aus 7 Bezirken. 2 Schulen befinden sich bei freien Trägern.⁷⁰

Für die Umsetzung der GemS wurde das Schulgesetz im April 2008 dahingehend geändert, dass mit der notwendigen Öffnungsklausel für die GemS auch die anderen Schulen auf freiwilliger Basis davon Gebrauch machen können.

[...] eine »Öffnungsklausel für Gemeinschaftsschulen«, die regelt, was Gemeinschaftsschulen sind und von welchen schulgesetzlichen Regelungen sie in der Pilotphase abweichen. Diese Regelungen betreffen den Verzicht auf zwangsweise Jahrgangsstufenwiederholungen (Sitzenbleiben), auf das Probahalbjahr (Abschulung) und auf die äußere Fach-Leistungs-Differenzierung als Organisationsprinzip der Schule (die verpflichtende Einteilung verschiedene Niveaugruppen innerhalb der Schule). Darüber hinaus wird es Schulen über die Pilotphase hinaus auf der Grundlage der Schulversuchsregelung ermöglicht, einzelne der genannten Elemente umzusetzen.⁷¹

Das Bewerbungsverfahren für die 2. Pilotphase ab dem Schuljahr 2009/10 läuft derzeit bis zum 31. Oktober 2008.

Berlin – Positionen: Eingliedrigkeit versus Zweigliedrigkeit

Hinter den Kulissen zeichnet sich ein spannungsgeladenes politisches Netz von SPD und DIE LINKE ab. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit das Projekt Gemeinschaftsschule in die Fläche gedacht wird. Während sich DIE LINKE öffentlich klar positioniert, mit der Gemeinschaftsschule in Berlin einen Anfang machen zu wollen, der beispielhaft in die Fläche wirkt, verhält sich die SPD gespalten. Letzter Ausdruck dieser Spaltung ist der Vorstoß seitens des Schulsenators Zöllner mit dem Eckpunktepapier vom 10.09.2008:

berlin.de/fileadmin/linksfraktion/download/2008/BilanzGemeinschaftsschule_August_2008-1.pdf

⁷⁰a.a.O.

⁷¹a.a.O.

Die Eckpunkte sehen für diese Legislaturperiode u. a. Vor:

1. Haupt-, Real-, sowie verbundene Haupt- und Realschulen zu Integrierten Haupt- und Realschulen (IHR) zusammen zu führen, an denen [...] alle Abschlüsse und (über Kooperationen mit Oberstufen) die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe erreichen können sollen.

Die Schule soll selbst über Beginn und Form der Differenzierung entscheiden.

Das Sitzenbleiben soll abgeschafft werden. [...] praxisorientierte Schülerinnen und Schüler mit besonderer Förderung stützen.

Mit einem praxisbezogenen, dualen Lernen [...] in "Praxisklassen" stärker motiviert und besser auf Ausbildung und Beruf vorbereitet werden, in der eine enge Kooperation mit den Trägern der Jugendhilfe realisiert wird. [...]

2. Das Gymnasium soll als eigenständige Schulart bestehen bleiben. Auch die Gymnasien sollen ihre Lernformen zu einer stärkeren individuellen Förderung weiterentwickeln.

3. Die Gesamtschule sollen alle Elemente der IHR übernehmen können und als Regelform Schülerinnen und Schüler in 12 bzw. 13 Jahren zum Abitur führen.

4. Alle Oberschulen sollen verbindliche Kooperationen mit Grundschulen eingehen, [...].

Senator Zöllner: „[...] Eine Schulstrukturänderung wird nur dann erfolgreich sein können, wenn sie auf einem breitem gesellschaftlichen Konsens beruht, der Elternwille weitestgehend berücksichtigt wird und ihre Umsetzung in Schritten erfolgt, die der weiterlaufende Schulbetrieb bewältigen kann.

Aus den Erfahrungen des ersten Schritts sowie der Gemeinschaftsschule heraus muss in der nächsten Legislaturperiode über die endgültige Struktur entschieden werden. [...]"

Ab dem Schuljahr 2014/2015 sollte dazu - in der Regel beginnend ab Klasse 7 - neben dem Gymnasium eine attraktive Regionalschule stehen, die alle bewährten Elemente aus Gesamtschule, Gemeinschaftsschule und Integrierter Haupt- und Realschule in sich vereinigt. Diese Regionalschule böte Leistungsdifferenzierung auf mindestens zwei Anforderungsniveaus (nach Entscheidungen in den einzelnen Schulen auf dem Wege von Fachleistungskursen oder von binnendifferenzierenden Maßnahmen). Sie würde praxisorientierte Bildung (duales Lernen) mit fundierter Allgemeinbildung für alle beruflichen Perspektiven verknüpfen.

Das Gymnasium bliebe als eigenständige Schulart bestehen, würde aber veränderte Lernformen und Möglichkeiten zur stärkeren individuellen Förderung ohne "Abschulung" entwickeln.⁷²

⁷²Aus der Presseerklärung zum Vorschlag zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur in Runder Tisch - Gemeinschaftsschule Berlin. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rtgemeinschaftsschule-berlin.de>.

Dieser Vorschlag schreibt nicht nur eine Zweigliedrigkeit fest, sondern führt versteckt die Dreigliedrigkeit über die Trennung von kognitiver Schulbildung (Gymnasien), die Verbindung kognitiver und praxisorientierter Schulbildung (Regionalschule mit Anforderungsniveau 'Abitur') und Praxis orientierter Schulbildung (Regionalschule mit Anforderungsniveau ?). Dies ist in keinsten Weise eine Reform, selbst dann, wenn nicht abgeschult, sitzen geblieben und die Gymnasien Möglichkeiten der individuellen Förderung erhielten, ist es ehrlicher Weise keine Reform sondern ein roll back in die 60er Jahre der alten BRD. 'Individuelles Lernen' als losgelöste Kategorie wirkt seltsam diffus. Die Befähigung zur Interaktion, insbesondere zu anderen Welten, als Teil individueller Förderung wird reduziert auf schlichte Förderung. Keine Erwähnung erfährt die Beschulung der Kinder mit besonderer Begabung. Wenn in dem Konzept Sonderschulen für geistige und emotionale Behinderung existierten, wäre eine Abschulung verhaltensauffälliger und lernschwacher Kinder noch während der Grundschulzeit möglich. Es drängt sich der Eindruck auf, dass Gymnasien als „Eliteeinheit“ alle Herausforderungen der neuen Technologien einschließlich ihrer Spezialisierungen und Interdependenzen, ihrer Anforderungen an Interdisziplinarität und Sozialkompetenzen, usw. gewachsen sind. Dies wird hier angezweifelt. Es drängt sich ferner auf, dass die Regionalschulen zu einem Auffangbecken degradiert werden. Das Angebot zur Fachleistungsdifferenzierung unterläuft endgültig alle Ansätze einer Schule für Alle, selbst einer Zweigliedrigkeit, in denen die Schulen einer Kompetenzorientierung nachgehen. Nicht zuletzt drängt sich der Eindruck eines hilflosen Versuches auf, homogene Einheiten als hegemonialer Zugriff auf die Gesellschaft festzuschreiben. Dabei läuft das Gymnasium Gefahr letzter Rückzugsort überlebter Hegemonie zu werden. In keinem Fall sind die Eckpunkte ein Fahrplan, der die GemS Ernst nimmt und in die Fläche denkt.

Entsprechend kam es als Coup daher. Kurz nach dem Führungswechsel in der SPD, kurz nachdem die erste Pilotphase der GemS an den Start ging und unweit des von der Kanzlerin lancierten Bildungsgipfel platzierte Zöllner sein Papier und brüskierte damit nicht nur den Koalitionspartner sondern auch die eigenen Reihen. Am 26.09.2008 kam die Antwort mit dem Papier „Bildungsziele für Berlin“⁷³:

⁷³Berliner Bildungsziele in Runder Tisch -Gemeinschaftsschule Berlin. Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>.

Präambel

[...] die Stärkung eigenverantwortlicher Schulen und das »Arbeitsprogramm Hauptschule« stehen für die Verbesserung der Qualität der Berliner Schule. Mit der Gemeinschaftsschule [...] wird dieser Weg fortgesetzt. [...] Uns geht es um eine langfristige Orientierung [...]. Debatte darüber, welche Ergebnisse die Berliner Schule erreichen soll. Notwendige Veränderungen für Inhalte und Strukturen müssen sich daraus ergeben; wir wollen eine entideologisierte, keine auf Strukturen reduzierten Debatte. Deshalb stellen wir »Berliner Bildungsziele« und zugleich Maßnahmen vor, mit denen wir diese Ziele erreichen wollen und zur Diskussion. [...]

1. Alle Schülerinnen und Schüler erwerben einen Schulabschluss

[...] innerhalb der nächsten 10 Jahre nahezu alle Schülerinnen und Schüler einen Abschluss der allgemeinbildenden Schule erreichen. Als Zwischenschritt wollen wir in den nächsten fünf Jahren die Abbrecherquote halbieren.

2. Erhöhung der Abiturquote auf zwei Drittel eines Jahrgangs

[...] schrittweise innerhalb der nächsten 10 Jahre die Abiturquote in Berlin auf zwei Drittel eines Altersjahrganges erhöhen und damit mehr Schülerinnen und Schüler ermöglichen ein Studium aufzunehmen.

3. Der Bildungserfolg darf nicht von der sozialen Herkunft abhängen

[...] diesen Prozessen [denen der Segregation, L.T.] entgegenwirken und die sozialen Disparitäten in der Berliner Schule abbauen. In 10 Jahren wollen wir die Abiturchancen von Kindern aus bildungsfernen Haushalten in Berlin zunächst verdoppeln. [...] brauchen wir deshalb einen Paradigmenwechsel in der Schule. [...]

alle Schüler/innen [...] akzeptiert und individuell fördert, statt nach vermeintlicher Eignung und Leistungsfähigkeit zu sortieren und auszuwählen;

Verschiedenheit als normal annimmt, als Ausdruck von Vielfalt und Reichtum versteht und kreativ als Ressource zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und für gemeinsames Lernen nutzt.

das Lernen der Schüler/innen als aktiven und als individuellen Prozess in den Mittelpunkt stellt und sich nicht auf ein überwiegend frontales Belehren beschränkt.

[...] Bildungspolitik muss [...] die entsprechenden strukturellen, personellen und sachlichen Rahmenbedingungen schaffen. Die Senkung der Schulabbrecherquote, eine höhere Abiturquote und der Abbau von Chancenungleichheit [...] durch das Prinzip der Auslese im Bildungssystem verhindert. [...] Abkehr von der Auslese der zentrale Dreh- und Angelpunkt, um die »Berliner Bildungsziele« zu erreichen. Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Herkunft, muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre Potentiale zu entwickeln, Leistung zu zeigen und über sich hinaus zu wachsen. [...]

Gemeinsam leben kann man nur gemeinsam lernen

[...] eine »Schule für alle«. [...] zu mehr Chancengleichheit und individueller Förderung führt. Dieser grundlegende Wandel der Berliner Schullandschaft [...] schrittweise sowohl die Gliederung des Schulsystems überwinden als

auch den inneren Paradigmenwechsel an den Schulen voranbringen. [...]

1. Schrittweise Überwindung der Gliederung des Schulsystems – Abschaffung der Hauptschulen

[...] als erster Schritt [...] – die Hauptschulen keine Schülerinnen und Schüler mehr aufnehmen und damit auslaufen. Gleichzeitig [...], die wertvollen Erfahrungen der Hauptschulen und ihre Ausstattungsmittel für die individuelle Förderung in den Gymnasien und Realschulen wie auch in den Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen nutzbar zu machen.

2. Abbau der selektiven Elemente im Schulwesen

[...] Auslesemechanismen im gesamten Schulwesen zurückdrängen. Nur dann ist der Paradigmenwechsel von einer Abschiebepädagogik hin zu individuellem Lernen möglich. [...]

Förderung statt Sitzenbleiben

Die zwangsweise Wiederholung von Klassenstufen soll überwunden werden: die bisher für das Sitzenbleiben aufgewendeten Mittel werden den Schulen zur individuellen Förderung zur Verfügung gestellt.

alle Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen fördern

Keine Schule kann sich ihrer Schülerinnen und Schüler durch Abschulung entledigen; das Probehalbjahr wird abgeschafft.

die Abschaffung der Bildungsgangempfehlung

die Verpflichtung zur äußeren Differenzierung in den Gesamtschulen und integrativ verbundenen Haupt- und Realschulen abschaffen; die Mittel für die Teilungsstunden bleiben an den Schulen.

eine Umsteuerung in der Schulentwicklungsplanung

3. Qualitätsoffensive »Lernen in heterogenen Gruppen/Umgang mit Heterogenität«

Wir brauchen eine Fortbildungsoffensive zum Umgang mit Heterogenität an Schulen. Dafür bedarf es der Schaffung spezifischer Angebote für die Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Zusammenhang wollen wir die Fortbildungserfahrungen aus der Pilotphase Gemeinschaftsschule nutzen. [...]

4. Schulen entsprechend der sozialen Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler ausstatten.

[...]. Deshalb müssen wir bei der Mittelausstattung den Anteil der Kinder aus sozial benachteiligten Familien stärker berücksichtigen.

5. Fortführung der »Pilotphase Gemeinschaftsschule«

[...] »Pilotphase Gemeinschaftsschule« hat die Rot-Rote Koalition die Tür für eine sozial gerechte Bildungspolitik in Berlin aufgestoßen. Das grundsätzliche Interesse unter den Berliner Schulen, sich in integrativer Weise weiterzuentwickeln [...], ist groß. Die jetzigen und noch kommenden Gemeinschaftsschulen können zeigen, wie längeres gemeinsames Lernen für al-

le erfolgreich sein kann. Sie und auch viele integrative freie Schulen stehen für den dringend erforderlichen pädagogischen Paradigmenwechsel. Die Erfahrungen der Pilotschulen [...] wertvolle Impulse für die Berliner Schulentwicklung [...]möglichst viele Schulen an der Pilotphase beteiligen. Bei weiter anhaltendem großem Interesse unter den Schulen, sich an der Pilotphase zu beteiligen, soll eine Aufstockung der Finanzmittel geprüft werden. Die jetzt beginnenden Gemeinschaftsschulen sind Pilotschulen für ein inklusives, nicht auslesendes Schulsystem.

Elke Brosow, LAG Bildung, Die LINKE

Monika Buttgerit, Landesvorstand SPD

Katrin Möller, stellvertretende Landesvorsitzende Die LINKE

Mark Rackles, Geschäftsführender Landesvorstand, SPD

Sebastian Schlüsselburg, Landesvorstand, Die LINKE

Marc Schulte, stellvertretender Landesvorsitzender SPD

Felicitas Tesch, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Fraktion

Steffen Zillich, bildungspolitischer Sprecher, Fraktion Die LINKE ⁷⁴

Die Antwort konnte deutlicher nicht ausfallen. In einer wohl überlegten Kombination aus den Erfordernissen eines paradigmatischen Wechsels zum gemeinsamen auf das Individuum abgestimmte Lernen, machbarer Schritte und exakter inhaltlicher Begründung wurde eine klare politische Position bezogen. Der Konflikt wird durch diese Qualifizierung auf eine sachlich und transparente Ebene gehoben, auf der die beteiligten Akteure, Interessierte aber auch Skeptiker und Gegner des Projektes einsteigen und sich daran qualifizieren können. Mit dieser Antwort wurde ein Rückkoppelungsprozess angestoßen, die dem gemeinsamen informellen Zusammenhang dieser Akteure, der Substruktur, Lernmöglichkeiten eröffnet, die wiederum rückwirkend auf die Organisationen, in denen die Akteure eingebunden sind, wirkt. Einen Wirkungsprozess zu beschreiben wäre zu früh. Bemerkenswert ist auch die Unterschriftenliste, weil sich in ihr die Akteure kristallisieren, die sich intensiv mit dem Projekt GemS beschäftigt und es engagiert vorangetrieben haben, und weil sie in der Form bisher noch nicht gemeinsam aufgetreten sind. Zudem offenbart die Liste das interne Spannungsgefüge der SPD. Als offene Frage bleibt, warum die beiden Landesvorsitzenden Klaus Lederer (DIE LINKE) und Michael Müller (SPD) und die beiden Fraktionsvorsitzenden Carola Bluhm (DIE LINKE) und Michael Müller (SPD) oder einen ihrer Stellvertreter nicht mit unterschrieben haben. Zumindest auf Seiten Linken erstaunt es, zählt die Umsetzung der GemS zu ihren landespolitischen Schwerpunkten. Zudem hatten sich Carola Bluhm und Klaus Lederer bisher explizit hinter das Projekt gestellt, so dass man eine Unterstützung erwartet hätte. Darüber hinaus sprechen beide Positionen für sich.

⁷⁴a.a.O. (Hvh die VerfasserInnen)

Berlin – Organe des politischen Willensbildungsprozess

Drei Orte, an denen sich ein politischer Willensbildungsprozess abträgt werden in einem kurzen Abriss dargestellt. Es sind die Koalitionspartner SPD/DIE LINKE, die Senatsverwaltung und der „Runde Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“. Sie werden als verantwortliche Akteure und deren zivilgesellschaftliche Antwort zur lernenden Organisation befragt.

a. SPD/DIE LINKE

Sowohl im Hamburger Programm der SPD als auch in den Cottbuser Beschlüssen der Linken ist eine programmatische Hinwendung für eine gemeinsame Schule zu lesen.

SPD Hamburger Programm 10/07

[...] für ein Schulsystem, in dem Kinder so lange wie möglich zusammen und voneinander lernen. Dieses ist am besten zu erreichen in einer gemeinsamen Schule bis zur zehnten Klasse. Wir wollen längeres gemeinsames Lernen verbinden mit besserer individueller Förderung. [...] Wir wollen die Ganztagschule ausbauen – als Ort des Lernens und des sozialen Miteinanders [...] ist in ein soziales Umfeld eingebettet [...] Wir wollen, dass Schulen selbständiger arbeiten.⁷⁵

DIE LINKE Beschluss Cottbus 05/08

Wir wollen Gleichheit der Chancen in der Bildung, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft vom sozialen Status der Eltern, unabhängig ihrer Schicht oder ihrer Ethnie. [...] Wir wollen eine Bildungspolitik, welche die Voraussetzungen für die Selbstermächtigung und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Menschen schafft. Der freie Zugang zu Bildung und ihre Umsetzung, die die Förderung der Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, ist Bedingung für Emanzipation und bessere Zukunftsperspektiven. Vor diesem Hintergrund fordern wir die Abschaffung des gegliederten Schulsystems, gut ausgestattete Gemeinschaftsschulen und die integrative Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern, die mit Behinderungen leben.⁷⁶

Die Umsetzung dieser Programmatik hängt an wenigen Menschen. Während die SPD Berlin auch in Korrespondenz mit der Bundesebene sich dieser Frage schon seit den 1970er Jahren angenommen hat und über einen entsprechenden Akteurskreis verfügt, baut die Linke diesen erst auf. Dramatischerweise konzentriert sich der Akteurskreis der Linken mit Sebastian Schlüsselburg, bildungspolitischer Sprecher des Landesvorstand der Linken und Mitarbeiter

⁷⁵Online im Internet: URL (Stand 12.07.2008):

http://www.spd.de/show/1731549/Hamburger%20Programm_final.pdf

⁷⁶Online im Internet: URL (Stand 12.07.2008): <http://die->

[lin-](http://die-)

[ke.de/partei/organe/parteitage/1_parteitag/beschluesse/eine_starke_linke_fuer_eine_andere_bessere_politik/](http://die-ke.de/partei/organe/parteitage/1_parteitag/beschluesse/eine_starke_linke_fuer_eine_andere_bessere_politik/)

der Fraktion, Dr. Elke Brosow, Mitarbeiterin der Fraktion, Steffen Zillich, bildungspolitischer Sprecher der Fraktion DIE LINKE und Carola Bluhm, Fraktionsvorsitzende DIE LINKE auf Akteure der Fraktion. Der Austausch mit der Partei ist kaum gegeben. Zudem kam es mit der Fusion zu DIE LINKE innerhalb der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Bildung zu einem personellen Wechsel, durch den die aktive Arbeit der LAG einschloß. Auf der Bundesebene scheint die Arbeitsgruppe Bildung besser aufgestellt zu sein. Ende. Oktober 2008 erscheint eine Broschüre zum Thema Eine Schule für Alle⁷⁷ Die Kommunikation zum Thema Bildung innerhalb der Linken in Berlin ist durch Überlastung und Hermetik gekennzeichnet, so dass jetzt, da die politische Umsetzung schwieriger werden wird, kaum „Hinterland“ existiert. Es ist zu befürchten, dass unter einem stärkeren Druck das Fehlen der Auseinandersetzung um das Projekt, und hier steht im Vordergrund das Implementieren von Kompetenzorientierung, individuelles Lernen und heterogene Lerngruppen, sich auf eine Machtgestaltung hemmend auswirkt. Dieses Desiderat trägt sich auch auf der Stiftungsebene ab. Während die Friedrich-Ebert-Stiftung mit dem BildungsForum und dem Bildungsforum 21, Netzwerk Bildung, Netzwerk Exzellenz an deutschen Hochschulen und Berliner Forum für Wissenschaft und Innovation über ein relativ breites Angebot an Arbeitskreisen zur Bildungspolitik und angrenzenden Fragestellungen verfügt, verläuft sich das Thema Bildung/Lernen/Wissen innerhalb der Rosa Luxemburg Stiftung. Auch auf der Landesebene erhält Bildung bei der Friedrich-Ebert-Stiftung einen eigenen Stellenwert, was die Helle Panke vermissen lässt. Die Differenz auf der Landesebene kann nicht mehr allein durch die Differenz der zugewiesenen Mittel erklärt werden. Es ist irritierend, dass in der Landespolitik ein Referenzprojekt in Angriff genommen wird, dieses aber inhaltlich durch die entsprechende Stiftung nicht aufgegriffen und begleitet wird. Es ist auf der komplexeren Bundesebene ebenso irritierend, dass die Frage nach Bildung/Lernen/Wissen/Neue Technologien durch die Rosa Luxemburg Stiftung nicht systematisch erfasst wird. Die Irritation rührt von der Mächtigkeit, mit der diese Themen in der Gesellschaft Beachtung finden, sich dieses aber nicht an dem Ort, an dem linke Theoriebildung stattfinden sollte, ihren Niederschlag finden.

Der gesamte Parteienkomplex zeichnet sich nach wie vor durch vornehmlich hierarchische Strukturen aus, von der jenseits informeller Wege, keine Impulse zur schnellen, reflexiven und interaktiv-handelnden Kommunikation ausgehen. Im Ergebnis schaffen sich informelle Strukturen den Weg, auf dem Alltagshandeln mit Parteitaktik und programmatischer Rahmen-

⁷⁷Der Titel lag zum Ende dieser Studie noch nicht vor.

richtlinien kombiniert wird. Diese informellen Strukturen sind zwar das Amalgam jeder lebendigen Organisation, im Sinne einer lernenden Organisation sollten aber die formellen Strukturen deutlich an eine Netzwerkstruktur angepasst werden.

b. Die Senatsverwaltung

Auf der Verwaltungsebene wird die Implementierung und Durchführung des Projektes, durch ein von der Senatsverwaltung eingesetztes Management, der Projektleitung, Herrn Siegfried Arnz und Herrn Dr. Rainer Maikowsky, die dem Senator direkt unterstellt ist, gesteuert. Im Folgenden wird ein Auszug aus dem Interview mit Herrn Dr. Rainer Maikowsky, das am 17.06.2008 geführt wurde, abgebildet. Es soll im Wesentlichen für sich stehen, da der Anlage nach die Implementierung und Steuerung des Projektes als ein Schritt in eine reflexive und lernende Struktur daherkommt. In diesem Interview zeigt sich eine mögliche Verschränkung von top-down und bottom-up Verfahren mit Elementen der lernenden Struktur. Wie die Senatsverwaltung auf die durch Herrn Zöllner evozierte neue Situation reagiert, ist mit dieser Studie nicht mehr einzufangen.

Von welcher Ausgangsposition wurde losgegangen. Wodurch wurde diese motiviert?

[...] Also PISA hat ja zunächst dazu geführt, dass die Bemühungen gerade in der BRD in Richtung quantitativer empirischer Bildungsforschung gegangen sind – also die output-Ebene stärker in Fokus genommen wird. Leistungsvergleiche, Leistungsentwicklung, was im internationalen Bereich längs andere Länder gemacht hatten, ist hier nachgeholt worden, aber eben verbunden mit der Intention an der Strukturfrage nicht zu rühren und sozusagen zu sehen, wie man den Leistungsoutput verbessern kann, indem man den Leistungsoutput misst ohne dabei richtig zu reflektieren, dass man mit dem Messen der Differenzen oder der schlechten Ergebnissen noch nicht die Ursache hat und deswegen bei uns der Standardspruch war: von dem vielen Wiegen wird die Sau noch nicht fett.

So das war die erste Welle PISA. Deswegen ist der Rekurs auf PISA im Zusammenhang mit der GemS immer noch mal deutlich zu sehen, dass jetzt erst in der zweiten Welle, wenn man so von Wellen reden will, es überhaupt dazu kommt, - und das hängt mit Entwicklungen zusammen, die nicht von Berlin ausgehen sondern eher von Flächenstaaten, dass mit der Notwendigkeit auf Schülerrückgang in der Fläche zu reagieren war, weil sich Schulen gar nicht mehr halten lassen - auch die Struktur- oder Organisationsfrage neu zustellen. Von daher in Deutschland also nicht sozusagen irgendwelche anspruchsvollen pädagogischen oder humanen Bildungsziele im Vordergrund standen sondern eher relativ banale demografische Entwicklungsprozesse, auf die reagiert werden musste. Das ist zumindest eine Ebene und dann kommt natürlich dazu, dass im Rahmen der europäischen Diskussion, Bolognaprozess und auch der Bemühungen kleiner, fortschrittlicher Gruppie-

rungen im bildungspolitischen- und anderen Bereichen immer wieder, von Gewerkschaften und anderen, an der Frage, was ist denn nun mit der Struktur, gerüttelt wurde und jetzt offensichtlich dann eine Situation entstanden ist, wo diesem etwas mehr Platz gegeben wird.

Das erste war noch etwas halbherzig Ganztagschule als einzige Form, an die man da denken konnte und jetzt geht es über SH als Auslöser und Hamburg und Berlin doch darum, zu sehen, kann man, das, was ja bei PISA auch einen Punkt war, die hohe Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft und die große Chancenungleichheit – also geringe Durchlässigkeit des Systems – gibt es doch Möglichkeiten das noch mal anzupacken und das zu ändern. Das ist die Ausgangssituation und die hat eben in Berlin mit den Kompromissen dazugeführt, das man eine sogenannte Pilotphase GemS jetzt einführt, wo erstmal erprobt wird, [...] wie das ganze funktionieren soll. Mit dem Nachteil natürlich, dass man wieder im Marktmodell ist, also d.h., wie bei den Problemen mit der Gesamtschuleinführung damals, der demokratischen Leibnitzschule und der äußeren Leistungsdifferenzierung um die Konkurrenz zu bestehen, - hat man das zwar jetzt alles nicht in der GemS, aber man muss sich beweisen gegenüber einem Gymnasium, dass man auch leistungsorientierte Eltern gewinnt und leistungsstarke Schüler produziert. - um das mal ganz banal zu sagen - und gleichzeitig mit diesen Schülern fertig wird. Und das ist ein hoher Anspruch, an dem unter Umständen das ganze Konzept auch scheitern kann, weil, wenn man sich das jetzt anguckt

Ist die Marktsituation als solches die Begründung für den 'hohen Anspruch an Heterogenität' oder ist Heterogenität als solches ein anspruchsvolles pädagogisches Ziel

Also das ist insgesamt ein anspruchsvolles Konzept, also das immer von einem Ideal ausgeht, das man einen optimal differenzierten Unterricht hat und ein gutes Team, mit dem dann möglich ist, das bis in vielen Fällen als unmöglich gehalten wird, also nämlich ein breites Spektrum von Schülern, also eine heterogene Lerngruppe, in allen Ästen und Zweigen optimal zu fördern. [...] Und da sind wir von unseren Zielen, so etwas zu realisieren, noch ganz weit entfernt. So und deswegen ist der pädagogische Anspruch schon ein hoher und er ist ein höherer aufgrund des Marktmodells. In den Schulen, die das jetzt machen nicht die gemischte soziale Zusammensetzung, zu der auch die leistungsstarken Schüler gehören, sondern eher sozusagen das mittlere und untere Dritte hat, womit dann der Anspruch dieses breite Spektrum zu haben, mit dem eine Beförderung unter den Schülern, in dem sie sich selber anregen, natürlich auch noch mal wieder schmaler und schwieriger ist.

Welche Kommunikationsstrukturen wurden eingerichtet?

Da muss man erst einmal sagen, dass es da eine komplexe, in solchen Projekten ähnlicher Art immer, Struktur gibt, die hierarchische und stabsmäßige Ebenen haben. Also das Projekt ist ja – das muss man auch noch mal ganz kurz sagen, der jetzige Senator, der hier neu gekommen ist, hat es zähneknirschend übernommen, das war nicht sein Lieblingskind: er bezeichnet es immer als die Spielwiese von Herrn Arnz und mir – so und jetzt ist eine ganze Palette von Einrichtungen gegründet worden, mit der Aufnahme der Pilotphase Schulversuch. Es gibt also eine Projektleitung, das ist Herr Arnz und ich, die direkt stabsmäßig dem Senator und dem Staatssekretär unterstellt sind – also hier nicht in der Abteilungshierarchie angesiedelt sind sondern zusage auf einer Stabsebene direkt daneben. Dann gibt es eine Projektgrup-

pe, die besteht aus Vertretern der einzelnen Schulformreferate hier, also Gymnasium, GS, Haupt- und Realschule, und Vertretern der Bezirke und einigen erfahrenen Schulleitern. Die ist sozusagen neben der Projektleitung ein Motor sozusagen zur Beförderung der Prozesse hier hausintern. Dann gibt es noch eine sogenannte Lenkungsgruppe. Das ist die oberste Hierarchie ja eigentlich, also Staatssekretär mit Abteilungsleitern und der Projektleitung, die aber nicht so häufig tagt. Das ist mehr die Hierarchieebene. Und dann gibt es einen Beirat, der sich zusammensetzt aus Vertretern der Verbände, der Parteien und der Wissenschaft, der vom Senator auf unserer Empfehlung zusammengestellt worden ist: Frau Süßmuth, Enja Riegel von der GS Wiesbaden, dann aber Vertretern der Verbände und Parteien, zwei sind schon wieder ausgetreten von CDU und FDP, weil es ihnen nicht gefällt und eben Wissenschaftler wie Preuß-Lausitz oder Dr. Roesner, der die Leitung hat, sind in diesem Gremium, das immer so eine klassische beratende Funktion hat. Also sehr frei ist in ihren Diskussionen aber eben auch nur eine beratende Funktion. So und schließlich gibt es noch von uns eingesetzt zur operativen Umsetzung des Projekts GemS ein sogenanntes Qualifizierungsteam. Ein Kernteam, das aus 4-5 Personen besteht, die auf der einen Seite erfahrene Schulentwicklungsberater und Schulcoacher sind, die teilweise von außen kommen, also nicht als Lehrer nur sich qualifiziert haben sondern Industrieberater, Management, Schulung und so was machen und den zweiten Teil erfahrene Fortbilder von Lehrerinnen und Lehrern, die sozusagen das Qualifizierungsprogramm, die Beratung der Schulen bei ihrer schulinternen Fortbildung, das Vorhalten zentraler Fortbildungsangebote, die Durchführung von Tagungen, also mit uns zusammen, usw. realisieren. Also das sind insgesamt die Gremien, die eingerichtet worden sind, um die Realisierung des Pilotprojekts zu machen und auch die Kommunikation mit Parteien und Verbänden und dem Landesschulbeirat usw. usf. zumachen.

Wissenschaftliche Begleitung war nicht von Anfang an dabei - Inwieweit ist angedacht die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse als work in process verfahrenstechnisch in die Umsetzung der Gemeinschaftsschule einfließen zu lassen?

Die ist hinzugekommen. Wir haben eine sehr aufwendige, komplexe, europaweite Ausschreibung der wissenschaftlichen Begleitung gemacht, um da sozusagen auf der sicheren Seite zu sein, weil es auch um viele Gelder geht und haben jetzt für die wissenschaftliche Begleitung ein Konsortium gewählt, was also sozusagen in der Ausschreibung im großen Abstand die meisten Punkte erreicht hatte: das sogenannte Ramböll-Management, das ist ein Konsortium, das ursprünglich mal aus Dänemark gekommen ist, aber im Bund, in vielen Regionen immer wieder Ausschreibungen gewinnt, das hochprofessionell aufgestellt ist und mit Dr. Emminghaus hier aus Berlin und Prof. Johannes Bastian aus Hamburg die Projektleitung jetzt übernimmt und zusammen mit unserer Projektleitung, also mit mir und Herrn Arnz, und dem Qualifizierungsteam die Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dieses Prozesses angeht, unter der ganz starken Bedingung der Einbeziehung der Schulen. Wir hatten in der Ausschreibung ganz stark darauf gesetzt, dass das ein Konzept ist, wo Entwicklungsberatung vor der Evaluation steht. Und deswegen haben sie auch ein Konzept, das ein Handlungsleitfaden für die Schulen beinhaltet, was das Angebot enthält, die Schulen zu unterstützen bei der Entwicklung von Qualitätskriterien, die sie dann selber messen können und mit Hilfe der wissenschaftlichen Begleitung er-messen bekommen und dann zurück gespiegelt bekommen, also die wissenschaftlichen Begleiter explizit in den Prozess der Entstehung und Entwick-

lung des Schulversuchs in der Pilotphase mit eingreift im unterstützenden und beratenden Sinne, was eine klassische Wissenschaft eigentlich gar nicht machen soll, was wir aber nach vielen sonstigen Erfahrungen als sehr wesentlich ansehen und erst in der zweiten Phase geht es mehr um Dokumentation und Evaluation. Dazu gibt es eben auch ein entsprechendes Konzept.

Das deckt sich mit meiner ursprünglichen Idee, dass eigene Ansätze mit transparent gemacht werden, dass die zu Evaluierenden mit in den Evaluationsprozess einbezogen werden

Das war eben auch ein Grund mit, die jetzt auszuwählen, weil die unsere Intention auch am besten in ihrem Konzept auch umgesetzt haben. Also die hatten jetzt auch in Bremen ein Projekt mit Schulen, wo wir aus Schulen, eine sehr positive Rückmeldung bekommen haben. Und unsere Schulen sind so belastet mit so vielen Neustartbedingungen, dass wir unbedingt vermeiden wollten, dass wir jetzt mit dieser wissenschaftlichen Begleitung, wie es in der Regel der Fall ist, noch eine zusätzliche Belastung haben, von denen sie gar nicht viel erwarten können, die nur Information rausziehen und wenig rein geben und nachher irgend ein schöner Bericht steht, von dem sie also gar nichts haben. [...]

Im zweiten Teil erfolgt die Dokumentation und Datenerhebung?

Ja, das war so unsere Vorgabe, die wird natürlich schon am Beginn angelegt. Die sind jetzt dabei mit den Schulen Kontakt aufzunehmen ... erste Leitfäden der Gespräche mit Lehrern und Schülern und Schulleitung und dann geht es darum, dass so eine erste Bilanz gezogen wird, also so eine Stärken-Schwächen-Analyse und auf dieser Grundlage natürlich der Evaluationsprozess auch losgeht, aber gleichzeitig dabei ein Beratungsprozess stattfindet. Was sind denn unsere Ziele, wir diese Ziele auf Indikatoren runterbrechen, die wir selber messen können und all so was und wie kann uns dabei die wissenschaftliche Begleitung wieder helfen.

Inwiefern wurde eine Partizipation der Betroffenen (Schüler, Lehrer, Eltern) angedacht? Welche Form der Überzeugungsarbeit wurde und wird geleistet?

Noch zu der Überzeugungsarbeit: Das ist ein Kapitel, das noch eher unterbelichtet ist: Wir haben hier die Elterninformation und den Internetauftritt der Senatsverwaltung, der jetzt gerade noch einmal vergrößert worden ist. [...] Wir haben gleichzeitig einen sogenannten BSBW-Server, über den wir die Arbeit mit den Schulen realisieren. Also da gibt es Seiten, wo die Schulen sich vorstellen können, sich Material holen, das wir reinstellen zur Fortbildung und zur Information der Schulen. Schulen können da reinstellen und eine breite Hierarchie, Protokoll der Schulleitersitzung, Dokumentation der Tagung und all so was, das wird alles über BSBW realisiert. Aber die Information und Überzeugungsarbeit in der Öffentlichkeit, also ich sag mal Stichwort: product placement, wenn man mal ein Wort aus dem Waren- und Wirtschaftsbereich nehmen will, das ist unterentwickelt. Das liegt auch noch ein bisschen an der Zögerlichkeit, mit der dieses Projekt hier offiziell behandelt wird. Also, wir versuchen sehr engagiert damit umzugehen aber wir können natürlich keine Pressekonferenz machen, wenn der Senator das nicht will. Oder jetzt sind wir dabei neben den Tagungen mit den Schulen daran zu denken, wie wir es damals bei der Einführung der Integration von Schülern und Schülerinnen gemacht haben, sogenannte öffentliche Foren im Rathaus Schöneberg zum Beispiel auch zu bestimmten Themen der GemS eigentlich eine öffentliche Diskussion geführt wird. [...]

Noch herrscht ein großes Unwissen darüber ...

Ja, das glaube ich. Wir hatten jetzt nur kurz auch zu diesen Rahmenbedingungen und vor der Benennung der wissenschaftlichen Begleitung ja eine Expertise vergeben, an Prof. Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels aus Dortmund, zu diesen Qualitätskriterien Gelingensbedingungen der GemS Berlin. Und der hat eine, in Teilen noch eine relativ allgemeine, Expertise gemacht, wo er sozusagen die wesentlichen Punkte benannt hat: wie müssen die Schulen aufgestellt sein, die Schülerzusammensetzung, wie ist es mit sozialen Brennpunkten und anderen Geschichten -alles Dinge, die theoretisch gut sind, die wir aber praktisch nicht immer berücksichtigen konnten, weil wir ja eine Bewerbungsphase hatten, wo wir zwar unter den Bewerbern nach Qualitätsgesichtspunkten aussuchen konnten, aber wir nur die, die sich freiwillig gemeldet hatten, in Betracht ziehen. [...] zunächst mal muss man dazu sagen, das ist ein Projekt von oben – ja - die Parteien haben es angestoßen, wir setzen es um. Und es wäre etwas völlig anderen, wenn man z.B. einsammeln würde die Schulpreisschulen und sagen würde: die Schulen, die von unten gewachsen sind und qualitätsvolle Arbeit über Jahre schrittweise entwickelt haben, die nehmen würde – das wäre ein ganz anderer Ansatz.

Top down Ansatz hat das Defizit, dass an der Basis Unwissenheit herrscht ... Wie versteht die Senatsverwaltung ihre Rolle in Bezug auf die Einführung der Gemeinschaftsschule? Inwiefern durchläuft sie einen Prozess, der ggf. ihr Selbstverständnis ändert? Inwiefern reflektiert sie ihre eigene Wirkungsmächtigkeit in diesem Prozess? Wird die eigene Rolle, deren Veränderung sowie ein ggf. gemeinsamer Lernprozess evaluiert?

Ja. Wir wollen zwar jetzt von den Schulen aus, das ist unser Konzept schon, nicht dieses top-down beizubehalten sondern auch das bottom up. D.h. Wir versuchen einen Prozess dessen, was ja ein Ziel der GemS selbst ist, Inklusion und Partizipation, auch jetzt in dem Prozess der Zusammenarbeit zu realisieren. Also dass ist nicht so, dass wir jetzt unser Qualifizierungskonzept den Schulen überstülpen sondern versuchen in einen Prozess mit den Schulen zu kommen, wo sind ihre Bedürfnisse, wo sind ihre Ziele, wie können sie ihre Ziele weiterentwickeln und ausbauen, darauf eine Schulentwicklungsplanung aufbauen, eine Personalplanung und eine Fortbildungsplanung und wie können wir sie in diesem Prozess beraten und unterstützen, allerdings manchmal auch sagen: so das habt ihr noch nicht berücksichtigt, das müsst ihr aber auch machen. So ja Aber da in den Prozess zu kommen, wo wirklich viel von den Schulen ausgeht, was von uns aufgenommen wird und so ein Dialog entsteht.

Wie steht es um die Reflexion der eigenen Wirkungsmächtigkeit?

Da sehen wir auch eine Rolle der wissenschaftlichen Begleitung, weil wir das ja nicht selber - wir können sehen, dass das eine Rolle spielt und offen sein, das gespiegelt zu bekommen, aber man kann nicht nüchtern seine eigene Wirkungsmächtigkeit nicht spiegeln.

Das heißt die wissenschaftliche Begleitung erfasst auch die Senatsverwaltung?

Ja – nein nicht nur die Schulen. Es geht auch um den ganzen Implementierungsprozess

Welche Kommunikationsstrukturen liegen der Umsetzung zugrunde? Welche

sind von der Senatsverwaltung initiiert, in welchen wirkt sie mit? Welche Konfliktlösungsmuster werden angestrebt?

Dazu gehört eben genau das Konzept des Qualifizierungsprogramms und diese Aufteilung, von der ich eben gesprochen habe. Das ist sozusagen die erste Phase in unserem Modell. Wenn jetzt am Anfang eher Schulentwicklungsberatung und Schulcoaching steht und die Fortbildung im engeren Sinne also Unterrichtsentwicklung jetzt erst langsam beginnt, weil es zunächst einmal darum geht, bauliche Veränderungen, wie setze ich nun den Anspruch, keinen Sitzenbleiben zu lassen und auch ein heterogenes Schülerspektrum zu haben und möglichst keine äußere Leistungs differenzierung um. Das ist für viele Schulen, die dabei sind, und eben nicht schon Reformschulen sind, etwas völlig Neues. Da wird teilweise von Lehrern verlangt, dass sie gleichzeitig in ihrem Kopf ein Paradigmenwechsel vornehmen: vom Frontalunterricht zu einer Schülerorientierung und Schüler selbststeuerung und Teamarbeit. Was sie noch gar nicht können und erst einmal lernen müssen und verinnerlichen müssen. Und gleichzeitig müssen sie aber in der Vorbereitung des jetzt neuen Schuljahres ihre Unterrichtsorganisation entsprechend ausrichten, also die Frage von Differenzierungsformen und Stundentafel und mache ich Wochenplanarbeit oder andere Geschichten eigentlich schon realisieren, ohne dass sie diesen anderen Schritt schon richtig vollzogen haben. Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist: es kommt zu Schulverbänden, also eine Haupt- eine Real und eine Grundschule kommen zusammen. Das ist ein Konfliktpotential an sich: wer kriegt die Schulleitung - wenn es auch sozusagen im Team eine erweiterte Schulleitung geben soll, hat einer den Hut auf - wer wird das. Da gibt es extreme Konflikte. In dieser Aufstellung der Schulen und der Schulleitung oder eine Neugründung in Pankow – die Thomas-Mann-Schule da – und dazu haben wir jetzt vielmehr Ressourcen investieren müssen und neben unserem Qualifizierungsteam, was die Seite Schulcoaching und Schulentwicklungsbegleitung macht, noch mehr Leute von außen herangezogen, um diese Coachingsprozesse mit den Schulen zu machen, zu organisieren und das, was da ist, erst einmal in Richtung Konfliktbewältigung, Konfliktarbeit, Konfliktlösung ist, so was auf die Reihe zu bekommen, dass überhaupt ein gemeinsamer Prozess entstehen kann.

Gibt es auch Supervision für die Lehrer?

Nein, Supervision nicht. Das ist im Moment nicht vorgesehen, weil das auch von der Realisierung her noch mal so aufwendig und teuer ist, dass wir das eventuell in der zweiten Runde noch einmal überlegen werden. Wir bieten an, Lehrern, die das für sich als Notwendigkeit ansehen, vermitteln wir entsprechende Leute. Wir haben die jetzt nicht selber. Das geht sowieso nicht, weil da auch ein Rollenkonflikt drin wäre. Das muss man sowieso nach außen geben. Das müssen irgendwie ganz neutrale Leute sein. Also bei uns geht es erstmal darum, diesen Schulcoachingprozess, die Konfliktebenen: unterschiedliche Schulleitungen, Hierarchien, wie man sich aufstellt, wie die Kollegen wirklich alle mitgenommen werden und nicht wieder, mit irgendwas überfahren werden, wie die Rahmenbedingungen so sein können, dass sie überhaupt arbeiten und all das steht da erst einmal im Mittelpunkt und wird sehr intensiv auch bearbeitet.

Welches Politikverständnis liegt dem zu Grunde: überträgt sich diese Selbstreflexion auf die politische Ebene – handelt es sich um lernende Institutionen
Jein – es ist so, dass ja im Beirat auch die politischen Parteien sind, soweit sie nicht schon wieder ausgetreten sind, und da gerade auch mit den Initiato-

ren, mit der Linken und der SPD, ein intensiver Dialog stattfindet, der aber von unserer Seite her, der Einschätzung der Projektleitung, nicht immer nur sehr fruchtbar ist, weil die teilweise in so politischen Strukturen sozusagen, die sich da verfestigt haben, den nachhängen, dass es immer um Mehrheiten geht, Überzeugung nach außen, dass so eine gewissen Stringenz, die für so ein Projekt auch notwendig ist, gar nicht immer da ist. Sei es also diesen schwer fälligen Prozess der Schulgesetzänderung §17a nun endlich durchzubringen, wo die sich immer wieder gegenseitig in die Parade gefahren sind und die Linke etwas wollte, was die SPD nicht wollte und umgekehrt. Also man kann da nicht von einem einheitlichen Politikverständnis sprechen, was dahinter steht, schon von den Intentionen her der Richtung mehr Chancengleichheit, mehr Chancengerechtigkeit usw. aber in der realen Umsetzung spielen sozusagen fraktionelle bildungspolitische Überlegungen oft eine größere Rolle als diese eigentlich grundlegenden Sachen. Das andere ist, dass auch hier im Haus, also die Vertreter von Gymnasien und Realschulen -also an unterschiedlichen Strängen gezogen wird und die Referatsleiterin Hauptschulen und Gesamtschulen zunächst einmal eine heftige Gegnerin dieses ganzen Projektes gewesen war. Das führt zwar dazu, dass in diesem dialogischen Prozess, der durch diese Institutionen wie Beirat und Projektgruppe eingerichtet worden ist, schon sich auch etwas verändert und ich auch hoffe, dass ein bisschen das Politikverständnis aber nuancenweise.

Ist ein Coach für die internen Auseinandersetzungen vorgesehen?

Nein, also sozusagen auf der politischen Ebene – wir würden gerne mal einen Coach haben in dem Kommunikationsprozess mit unserem Staatssekretär, zum Beispiel, von Außen zurück reflektiert – aber jetzt z.B. die Projektleitung und dem Qualifizierungsteam macht jetzt gerade neben sozusagen – wir treffen uns jetzt alle 14 Tage mit dem Qualifizierungsteam, das leite ich - mit Herrn Arnz mit der Projektleitung, wir treffen uns mehrmals in der Woche. Und wir machen jetzt zwei Schritte, dass wir uns mit dem Qualifizierungsteam treffen und eine sehr kompetente und erfahrene Fortbildungsgestalterin, die Annemarie von der Gröben?, die hatten wir auch schon auf einer Tagung, einladen, um mit uns das sozusagen bisher von uns entwickelte Qualifizierungskonzept zu diskutieren, um so noch einmal einen Ausblick zu haben, was haben wir richtig berücksichtigt, wie kann das konkretisiert werden, wie kann man mit diesem Konflikt umgehen lernen, den ich Ihnen eben geschildert habe, dass die Lehrer so viele Sachen auf einmal haben – das ist ein Punkt. Und dann haben wir, kurz bevor die Schule wieder losgeht, eine Klausur des Qualifizierungsteams, wo es um unseren -und die wird von Außen ge-coached – eigenen Prozess der Rollenverteilung und der Arbeitsteilung und der Kommunikationsstrukturen geht, wo das durchaus auch knirscht und kracht zwischendurch mal, gerade in dieser formalen Zweiteilung: Unterrichtsentwicklung und mit bestimmten Personen besetzten Schulentwicklung Coaching – da gibt es so Rollenkonflikte, die sollen eigentlich in Tandems arbeiten, aber haben unterschiedliche Aufgaben und das funktioniert noch nicht so richtig – und das mal zu begleiten, dazu werden wir jetzt einmal einen von Außen holen nämlich in dieser Klausurtagung.

Wird Bildung mit der Kategorie der Chancengerechtigkeit, Chancengleichheit oder der eines Grundrechts belegt?

In unserem Grundlagenpapier wird, was die Ziele angeht, wird eben darauf sehr gezielt abgestellt in Bezug auf die Leitziele der GemS, wo es eben a) um die Überwindung dieser Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft geht und dann explizit eben auch, wie stellt man denn Chan-

cengleichheit und -gerechtigkeit her oder mehr, durch wie wir meinen längeres gemeinsames Lernen und entsprechende differenzierende, individualisierende Angebote. Inwieweit das denn wirklich realisiert wird – also das ist ja immer ein Anspruch - ist noch einmal eine zweite Sache . Also diese erste Frage würde ich eindeutig mit einem „ja“ beantworten, wobei es weniger um ein Grundrecht geht. [...]

In welchem Verhältnis steht diese Auffassung zu der skizzierten Auffassung einer Verfahrensgerechtigkeit? Rawls versteht ja unter Verfahrensgerechtigkeit, wieweit die einzelnen Akteure miteinbezogen werden.; mitbestimmend und selbstreflektierend auf die Verfahrensweisen agieren können ...

Wobei man da erstmal sagen muss, dass das auch ein bisschen da immer auch noch mal geguckt werden kann, ob sozusagen das grundlegende Demokratieverständnis bei uns, was ja sozusagen von einer repräsentativen parlamentarischen Demokratie ausgeht mit ausgebildeten entsprechenden Vertretern und eben nicht eine Volksabstimmung und Einbeziehung der Akteure vorsieht, ersteinmal in diesem Sinne per se nicht verfahrensgerecht ist. Also wenn man das einmal so ganz scharf sehen will.

Repräsentative Demokratie hat da seine Grenze. Möchte ich darüber hinaus, muss ich das Politikverständnis ändern ...

Ja – es gibt ja auch durchaus Akteure, die das anmahnen, das das nicht immer mit der repräsentativen Demokratie getan sein kann – obwohl, wenn dann solche Volksabstimmungen, wie bei dem Flughafen Tempelhof herauskommen – ich weiß auch nicht so genau

Wobei dies ein Ausdruck der repräsentativen Demokratie war

Ja ...[...]

Welches Bild von einem politischen Menschen transportiert die Konzeption der Gemeinschaftsschule? Inwieweit ist dieses kompatibel mit den vorhandenen (bildungs-)politischen Strukturen? Ist es intendiert einen entsprechenden Diskurs anzuschieben?

[...] Also da kann ich auch nur noch mal auf das Grundlagenpapier verweisen, das da also eine Teilhabe der demokratischen Gesellschaft, also Inklusion und Partizipation also die Ausgangsbasis ist, und nun da auch wieder zu fragen, inwieweit ist dies konzeptionell auch wieder runter dekliniert. Also im Moment haben wir z.B. ein Prozess in den Schulen, wo ganz viel passiert: Schulorganisatorisch, Konflikte mit den Schulleitungen, Bauvorhaben, Maßnahmen, Umsetzung, Personalplanung. Aber schon die Frage, inwieweit sozusagen die Steuerungsgruppen gebildet sind – die sind über all gebildet – aber wie groß die sind und wie schnell und gut sie ihre Ergebnisse ins Kollegium reingeben, also inwieweit das Kollegium beteiligt ist an diesem Prozess, das ist schon der erste Punkt, wo es wackelt und wo es nicht immer realisiert wird, geschweige denn die Schüler und Eltern auf der Schulebene schon von vornherein systematisch mit einbezogen werden. Da sind wir gerade dran, da wird es entsprechend noch Unterstützung, Beratung und Fortbildung geben, was also Demokratie lernen, Elternbeteiligung und Elterntraining und all solche Geschichten angeht und was Schülerbeteiligung angeht. Das ist ja nicht nur auf der Ebene, dass sich der Unterricht verändert, in dem Sinne dass Schülerselbststeuerung und Selbständigkeit betont wird, sondern sie müssten schon in diesem ganzen Prozess einbezogen werden.⁷⁸

⁷⁸Interview vom 17.06.2008 Lena Tietgen mit Dr. Rainer Maikowsky

c. „Der Runde Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“

Ein weiterer Ort, an dem sich dynamische Strukturen mit hierarchischen verknüpfen, ist „der Runde Tisch Gemeinschaftsschule Berlin“, der am 20.12.2006 mit der Unterzeichnung des Aufrufes konstituiert wurde. Er versteht sich als begleitende Unterstützung der Implementierung GemS. Initiatorin war Marliese Seiler-Beck, heute Vorstands Mitglied der GEW-Berlin.

Zu den Erstunterzeichnern gehörten unter anderen:

Barnickel, Gunter, GEW Berlin, Fachgruppe Gymnasien; Besler, Eva, GEW Berlin, Fachgruppe Realschulen; Buntenbach, Annelie, DGB GBV; Buttgeleit, Monika, SPD, Mitglied d. LV; Cinar, Safer, Türkischer Bund Berlin-Brandenburg; Eden, Jürgen, Freie Montessorischule Berlin; Friedsam, Peter, vds Berlin Geidis, Jürgen, transnet; Giese, Gundacker, Norbert, GEW Berlin, Fachgruppe Hauptschulen; Heyer, Peter, Grundschulverband; Hielscher, Lee, Landesschülervvertretung; Kollberg, Britta, RAA Berlin; Lederer, Klaus, Linkspartei; Mutlu, Özcan, Bündnis 90/Grüne; Nové, Mike, SPD Landesparteitagsdelegierter; Özcan, Ertekin, Förderung türkischer Elternvereine; Preuss-Lausitz, Ulf, AK GEM; Prietzel, Jens, IG Metall Berlin; Rohr, Christiane, Bündnis 90/Grüne; Sack, Lothar, GGG-Gesamtschulverband/Berlin; Schlüsselburg, Sebastian, Linkspartei; Scholz, Dieter, DGB BB; Seggelke, Rose-Marie, GEW Berlin Seiler-Beck, Marliese, GEW Berlin, Fachgruppe Realschulen; Stumpfenhusen, Susanne, Ver.di; Usta, Tülay, Türkischer Elternverein BB; Widmer-Rockstroh, Ulla, Grundschulverband/Berlin; Zinke, Doro, DGB BB⁷⁹

Dieser Ausschnitt soll auf die Initiativkraft des Runden Tisches zeigen. Ausgehend von einem starken pool an Gewerkschafter haben Funktionäre anderer Verbände unterschrieben - wenige aus den koalierenden Parteien SPD und DIE LINKE, keine aus dem konservativen Spektrum der CDU oder FDP beziehungsweise aus dem in Berlin konservativ ausgerichteten Landeselternausschuss oder gar aus dem Philologenverband. Damit sortierte sich schnell die Parteilichkeit, die die Initiatorin und SprecherInnen des Runden Tisches vertreten: Es wird nicht mehr diskutiert, ob eine GemS umsetzbar sei sondern wie. Dies gilt auch in der Haltung zur Zweigliedrigkeit. In dieser wird kein Zwischenschritt gesehen sondern eine Erschwernis in der Umsetzung der GemS. So hielt sich eine anfängliche Debatte bei Konstituierung auch in Grenzen. Grüne und konservative Vertreter blieben schnell fern. SprecherInnen sind neben Marliese Seiler-Beck Ulla Widmer-Rockstroh, Peter Heyer und Lothar Sack. Sie bündeln und koordinieren Informationen, initiieren Veranstaltungen und bilden, da sie jeweils auch in anderen Organisationen tätig sind, eine kollektive Substruktur, die vorplant und ideelle wie ma-

⁷⁹Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>.

terielle Unterstützung organisiert. Als Zusammenkunft Interessierter, an der Umsetzung Beteiligter oder Vertreter von Verbänden trifft sich der Runde Tisch unregelmäßig, zu einem Erfahrungsaustausch. Die SprecherInnen gehen von einem langen Prozess der Umgestaltung aus und sehen den Runden Tisch auch für diese Zeit kontinuierlich arbeiten. Markant an dieser Struktur ist ihre klare Positionierung, die außerparlamentarische Verortung auch jenseits verschiedener Verbände, ihre offene netzförmige Struktur und die über viele Jahre im Engagement um Gesamtschule/Eine Schule für Alle gewachsene personell enge Verbindung. Ihre diesbezügliche Stärke ist auch zugleich ihre Schwäche, da kein „Nachwuchs“ in Sicht ist. Dahingehend, wie ein Wechsel in der Akteursebene der SprecherInnen zu organisieren wäre, müssten die Strukturen befragt werden. Grundsätzlich erwiesen sich die Strukturen bisher als den Prozess vorantreibend und stabilisierend. Im Frühjahr 2007 veranstaltete der Runde Tisch in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert Stiftung eine Tagung zur GemS als inhaltlicher Auftakt des Interessensbekundungsverfahrens. Dies zog Multiplikatoren an. Ihre Rolle kann an Bedeutung zunehmen, in dem Maße, wie sich ein politischer Konflikt auf der parlamentarischen Ebene abzeichnet. Sollte der Runde Tisch noch stärker als der Ort angefragt werden, an dem sich außerparlamentarische Kraft bündelt, um von dort heraus, Gestaltungsmacht zur Unterstützung des GemS Projektes, als ein in die Fläche zu denkendes, zu entfalten, kann die Frage nach Verbreiterung, Flexibilität und organisierter Reflexion aufkommen. An diesem Punkt muss diese Studie spekulativ bleiben.

Hamburg - Gesamtschule Winterhude

Die Gesamtschule Winterhude, Selbstverantwortete Schule, Reformschule für Hamburg ging einen eigenen Weg der Umgestaltung. Nachdem mit dem Regierungswechsel 2001 in Hamburg den Gesamtschulen, und dieser Gesamtschule aufgrund geringer Schülerzahlen als erstes, die Schließung drohte, wurde in Zusammenarbeit mit dem angegliederten Reformschulverein ein Konzept einer Schule von Morgen erarbeitet. Besuche bei reformpädagogischen Schulen in Deutschland und der Futurumschule in Schweden gaben die Impulse. Nach dem Motto: „Etwas besseres als den Tod findest du immer“ wurde „alles auf eine Karte gesetzt“, innerhalb von einem Jahr jenseits behördlicher Vorgaben die Einstieg in die Umgestaltung erreicht zu haben. Um die Eltern und die Lehrerschaft mit ins Boot zu holen, wurden Tandems aus Eltern und Lehrern gegründet und Expeditionen nach Schweden gestartet. Die Eltern reagierten anfangs skeptisch aber nicht ablehnend und setzten sich konzeptionell mit den pädagogischen Fragen „auf hohem Niveau“ auseinander. Von Vorteil sei die Zusammensetzung der Elternschaft gewesen, die jenseits der bürgerlichen bildungsorientierten Mittelschicht,

„bodenständig“ seien und zum Teil Ängste der Prekarisierung durchlebt hatten. Diese enge Elternbindung ist geblieben. Als einen weiteren Vorteil erwies sich, die reformpädagogische Tradition des in den 20er Jahren entstandenen Arbeiterwohngebietes einschließlich der Gesamtschule. Durch diese Tradition in Verbindung mit der Elternschaft, sieht die Schule ihren Auftrag unter anderem darin, einer möglichst umfassenden Versorgung der Kinder, die keinen Bildungshintergrund haben und die Erziehung zu kritischen Bürgern. Und so ist ein bewusst kritisches Handeln und Denken auch in der Lehrerschaft gegeben gewesen, als die Schließung drohte. Eine Eingliedrigkeit würde sich in der sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft „natürlich“ durchsetzen, weil Regionalsschulen zu Auffangbecken der Risikoschüler werden würde und damit das ganze System umkippen werde.⁸⁰

Mittlerweile ist die Jahrgangsstufe 5-7Stufe ganz umgestellt, in der Jahrgangsstufe 8-10 wird 2008/2009 die Umstellung beendet. Die Elternschaft ist nach wie vor aktiv und bewegt sich mit den Winterhuder Gesprächen in den Sozialraum, das soziale Klima hat sich deutlich entspannt.

Die Schule stellt sich im Bundesgebiet als ein erfolgreiches Reformprojekt dar, so dass man von einem „Leuchtturm“ sprechen kann. Wenngleich dies so ist und damit auch keine Umsetzung in die Fläche erfolgt, so zeigt der Weg dieser Schule Markantes auf. Offensichtlich ist es möglich, eine Schule von unten gegen die politische - und Behördenstruktur umzubauen. In diesem Fall kamen günstige Bedingungen zusammen, so dass ein Umschlagspunkt aus einer defätistischen Haltung ein Machtgestaltungsanspruch erwuchs. Es verdeutlicht auch, dass die Umgestaltung keinem Metakzept gehorcht sondern regional und den Besonderheiten entsprechend angepasst erfolgt. Der Erfolg dieser Schule spricht für den dezentralen Charakter einer Schule für Alle. Somit wird die Frage aufgeworfen, ob in die Fläche gehen nicht auch bedeuten kann, sich in der Fläche von unten nach oben umzugestalten. Eine linke Politik wäre dann gefordert, diese Umgestaltung zu begleiten, damit Erfahrungen gebündelt und vernetzt werden können. In diesem Sinne zeigt sich der partizipierend-demokratische politische Willensbildungsprozess entlang der GS Winterhude als Weg und Ziel.

III. Politische Matrix

Während die Faktoren auf alle Bildungskonzeptionen innerhalb Europas wirkt, steht Deutsch-

⁸⁰ Gemäß Interview vom 26.06.2008: Lena Tietgen mit Martin Heusler, Schulleiter der GS Winterhude

land vor einem spezifischen Umbruch. Die auch als Deutscher Sonderweg bekannte tragende Rolle von Bildung bei der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft verliert darüber seine Kraft und stellt somit einen elementaren Begründungszusammenhang innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft im Hinblick auf die Nation in Frage.

Mit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 verbreiterte sich der bereits von Roman Herzog angeschobene Diskurs um den deutschen Bildungsnotstand in den öffentlichen Raum. Um die Dimension aufzuzeigen sei an dieser Stelle an die Rede im Hotel Adlon in Berlin 1997 erinnert, in der Herzog klagte:

Der Verlust wirtschaftlicher Dynamik, die Erstarrung der Gesellschaft, eine unglaubliche mentale Depression- das sind die Stichworte der Krise. [...]

Ich vermisse bei unseren Eliten in Politik, Wirtschaft, Medien und gesellschaftlichen Gruppen die Fähigkeit und den Willen, das als richtig Erkannte auch durchzustehen. [...]

Unsere Eliten dürfen den notwendigen Reformen nicht hinterherlaufen, sie müssen an ihrer Spitze stehen! Eliten müssen sich durch Leistung, Entscheidungswillen und ihre Rolle als Vorbild rechtfertigen.[...]

Wir brauchen wieder eine Vision. Visionen sind nichts anderes als Strategien des Handelns. Das ist es, was sie von Utopien unterscheidet. [...]

Viertens: Ich erwarte eine Informations- und Wissensgesellschaft. Das ist die Vision einer Gesellschaft, die jedem die Chance einräumt, an der Wissensrevolution unserer Zeit teilzuhaben. Das heißt: bereit zum lebenslangen Lernen zu sein, den Willen zu haben, im weltweiten Wettbewerb um Wissen in der ersten Liga mitzuspielen. Dazu gehört vor allem auch ein aufgeklärter Umgang mit Technik. [...]

Deswegen gebe ich der Reform unseres Bildungssystems so hohe Priorität: Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können. [...]

Also müssen wir Teil einer lernenden Weltgesellschaft werden, einer Gesellschaft, die rund um den Globus nach den besten Ideen, den besten Lösungen sucht. Die Globalisierung hat nicht nur einen Weltmarkt für Güter und Kapital, sondern auch einen Weltmarkt der Ideen geschaffen, und dieser Markt steht auch uns offen. [...]

Ein großes, globales Rennen hat begonnen: die Weltmärkte werden neu verteilt, ebenso die Chancen auf Wohlstand im 21. Jahrhundert. Wir müssen jetzt eine Aufholjagd starten, bei der wir uns Technologie- und Leistungsfeindlichkeit einfach nicht leisten können.⁸¹

Es ist auffallend wie deutlich Herzog eine funktionstüchtige Elite einklagt. Ganz offensichtlich war diese nicht genügend aufgestellt, um auf den sich herausbildenden globalen Wissensmarkt bestehen zu können. Das Volk erscheint im „wir“ seines Duktus' implizit, fast bei-

⁸¹Herzog (1997), *Aufbruch ins 21. Jahrhundert*, **Online im Internet**: URL (02.09.2008):

läufig. Weder die Wahl solch eines Duktus' noch eine ungeschminkte Ansprache an die Elite ist neu. Neu ist, dass eine bestehende Elite als Bühne diene, das ganze Volk medial anzusprechen, dieses dabei aber nicht als solches zu meinen. Gemeint war das Volk als Potential, aus dem die zukünftige Elite entsteht. Herzog fokussierte in seiner Performanz auf das Neue der sich herauszubildenden Elite in der Wissensgesellschaft. Sie wird nicht durch die Herkunft bestimmt sondern setzt sich aus Individuen zusammen, die schnell präzise auf die jeweils ad hoc anfallenden intellektuellen, mindest aber intellektuell geprägten, Anforderungen des Marktes reagieren können. Dass Herzog mit seiner Rede diese Anforderung nicht nur aufrief sondern auch bediente, war das bemerkenswerte. Sie war im klassischen Sinne ein Diskursbeitrag und hätte gar nicht im und mit dem Volk diskutiert werden sollen.

Tatsächlich entpuppt sich die Herausbildung der Elite in der Wissensgesellschaft als janusköpfig. Grundsätzlich kann behauptet werden, dass Wissen über die Anforderung der Computertechnologie an Funktionalität gewinnt, die die Voraussetzung stellt, Wissen unter kapitalistischen Bedingungen zur Ware zu modularisieren. Entsprechend wird Elite sich an ihrer Funktionstüchtigkeit messen lassen. In Diskussion gerät darüber der bislang Herrschaft absichernde ideologisch/kulturelle Rahmen, als dass der Ort, an dem dieser vermittelt und erschaffen wird, nicht mehr gegeben ist. Wenn die Universitäten auf die Funktionstüchtigkeit kaprizieren, was der Fall im Bologna Prozess ist, und wenn soziologische Denkräume⁸² dieser nachspüren, fällt der Diskurs um den ideologisch/kulturellen Rahmen in ein Vakuum oder öffnet sich zum Volk. Von diesem Dilemma getrieben bewegten sich bürgerlich gesellschaftspolitische Antworten der 90er Jahre zwischen dem Ruf nach Werten und dem Hedonismus des freien, marktgesteuerten Individuums.⁸³ Synthetisch wuchs dann über die letzten Jahre pragmatisches Bewusstsein und Herangehensweise an Fragestellungen und Aufgaben. Da dieser Pragmatismus Herrschaft nicht mehr stabil absichert, den eigenen ideologischen Rahmen ausdünn und mehr Kompetenzen erzeugt, als das kapitalistisch ausgerichtete Wirtschaftssystem benötigt, bleibt er für alle Seiten ambivalent.

Die Zählebigkeit überholter Vorstellungen und Konzepte, die diffuse und zum Teil irrationale Abwehr gegenüber Reformvorhaben sowie die Unerbittlichkeit, mit der Debatten geführt

<http://www.bundespraesident.de/dokumente/-.2.15154/Rede/dokument.htm>

⁸²Hier wird auf Niklas Luhman als Begründer der Systemtheorie verwiesen.

⁸³Keine Berücksichtigung konnte die ideologische Verarbeitung des zusammenbrechenden Marktes finden.

werden, sind nicht ohne diesen Hintergrund nachvollziehbar. Zwar werden Veränderungen von allen Beteiligten für nötig befunden, gleichzeitig spiegelt die Debatte um die Ausrichtung der Veränderung die Befürchtungen tiefer Verwerfungen wider.

E. Kein Schluss-Aber ein Ende

Eine Arbeit zu den Folgen von Netzwerkdenken bewegt sich immer am Rande einer Struktur, die sich tendenziell rückkoppelt, und auf diese Weise immer wieder neue Aspekte erzeugt. Und so fällt ein Ende schwer. Dennoch werden im Folgenden die wichtigsten Gedankenpfade kurz nachgezeichnet, um den offenen Raum ein wenig zu begrenzen. Dies soll ausdrücklich kein Schlusswort sein – und wie in der Einleitung dargelegt auch keine Antwort darstellen. Deskriptiv und impulsiv soll das Ende den politischen Willensbildungsprozess als einen Rückkoppelungsprozess anbieten.

Lernen als Rückkoppelung begriffen, konstituiert Bildung als Prozess anhaltender Transformation, damit stößt Schule in ihrer Ausrichtung, Wissen zu vermitteln, an ihre Grenzen. Sie reduziert Lernen auf „Sender-Empfänger“, ist damit im Kern hierarchisch strukturiert und folglich eindimensional. Die Entwicklung und die Bedienung Neuer Medien, als Weg und Ziel, basiert auf dem numerischen Kalkül, das Programm, das dem Wesen nach zugespitzt formal logischem Denken folgt. Dieses hat seine neurologisch begründete Ähnlichkeit mit der Funktion des menschlichen Denkens und hat die Möglichkeit einer Ausbreitung in die Fläche. Binäres Denken ist sinnungebunden, emotionslos und beliebig. Es geht Verknüpfungen ein, erzeugt Wirkungsgeflechte und ist unendlich. Bei dem jetzigen Stand der Technologie ersetzt sie den Mensch in seiner Fähigkeit als Wissensspeicher, baut sich allerdings syntaktisch auf. An einer Version eines semantischen Webs wird gearbeitet. Semantische Webs können dann Bedeutungen zuweisen und würden diese menschliche Denkfähigkeit, die er durch die Schriftkultur erlernt hat, ersetzen. Wissen überholt sich rasant schnell, bekommt eine andere Funktion in der Strukturierung von Gesellschaft. So schnell, wie sich Wissen überholt, so langsam ist das Begreifen um die kulturellen und gesellschaftlichen Verwerfungen, die dieses mit sich zieht. Schule muss sich schon heute flexibel, mehrdimensional und netzwerkförmig aufbauen. Sie muss ihren autoritären Charakter abstreifen und zu partizipierend-demokratischen Formen finden. Lernende, Lernberater und Lernlandschaften sind Formen, die den Herausforderungen besser gerecht werden könnten, sie entsprechen dem Grunde nach einer lernenden Organisation. Lernen ist untrennbar verbunden mit der Orientierung auf Kompetenzen und individueller Förderung. An die Stelle des herkömmlichen Fächerkanons kommen Themenkomplexe, die interdisziplinär aufgebaut sind. Heterogene Lerngruppen sind

unter lerntheoretischen Gesichtspunkten sehr von Vorteil, fördern den Lernprozess durch den Anspruch an Vielseitigkeit und sozial/emotionalem Denken.

Das numerische Kalkül folgt seinen Bestimmungen jenseits der Ethik. Gleichwohl greift das hierauf aufbauende Denken Subjekt-Objektvorstellungen an. Rückkoppelungsprozesse verinnerlichen den Dualismus als zwei Formen menschlicher Wahrnehmung. Es kommt zu Rollenspielen und inneren Dialogen, zur Selbstreflexion. Dialogfähigkeit ist zum einen begründet mit dem Menschen als kooperatives und selbstreflexives Wesen, das sich durch Sprache vermittelt. Im Dialog wird Erkenntnis geschaffen und substantiiert gefällte Entscheidungen, wodurch er verantwortlichkeitbildend auf den einzelnen Menschen zurückwirkt. Als Rückkoppelungsprozesse konstituieren Dialoge Gesellschaft. Entscheidungsverantwortung und Dialog werden somit Verfahren sich als soziales Wesen in der Vielheit der Möglichkeiten zu bewegen. Selbststeuerung, Kooperation und Beweglichkeit durch Entscheidungskompetenz werden Grundlagen der Lernenden, die wiederum durch das Ausführen des Lernens erworben werden. Rückkoppelungsprozesse erfolgen als Weg und Ziel und sind somit nachhaltig.

In dem Erstarren des Individuums liegt eine Gestaltungskraft, die auch in der Gestaltung von Macht wirkt. Ob sie sich als „Egoshooter“ zeigt oder in kooperativer Gestaltung von Gesellschaft, ist eine gesellschaftlich zu lösende Frage. Wirtschaftsliberale Ansätze verkürzen die Komplexität gesellschaftlicher Gestaltung auf Kapitalorientierung. Sie bedienen die Dialogmöglichkeiten eindimensional und fördern Egomane. Um aber mit der gewonnenen Komplexität durch die Computertechnologie umzugehen, müssen gesellschaftliche Fragen aus der Gesellschaft in ihrer Komplexität gewonnen und auf diese wieder abgebildet werden. Dieser Bezugspunkt „Gesellschaft“ gewinnt zunehmend als Sinnstifter Bedeutung und wird eine zentrale Rolle spielen. Die Frage nach der Gesellschaftlichkeit komplexer Prozesse steht immer wieder konkret und folgt keinem geschlossenen Gesellschaftsmodell. Sie ist abhängig von zugestandener Autonomie, Mitbestimmung und reflexiver, lernfähiger Strukturen.

Eine Schule für Alle trägt all dem Rechnung. Insoweit ist sie undiskutierbar. Ihre konkrete Ausgestaltung, insbesondere der Fragen um Kompetenzraster/Bewertungskriterien und Gestaltung des Lernmaterials, unterliegt dem ständigen politischen Prozess der Auseinandersetzung. Eine Umsetzung in die Fläche wird entsprechend nicht allein durch ein Koalitionsbeschluss gewährleistet. Politisch verbindliche Zusagen und gesetzliche Festlegungen können

stützend wirken, wenn den Selbstgestaltungskräften genügend Raum und Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Literatur

Bauer, Joachim: *Das kooperative Gen - Abschied vom Darwinismus*. Hamburg: Hoffmann und Campe 2008

Bonsen, Elisabeth, Hey, Gerhard (2001): *Kompetenzorientierung– eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule*. Online im Internet: URL (Stand: 26.09.2008,):
http://www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp_berbil/kompetenzorientierung.pdf

Dewey, John : *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Online im Internet: URL (Stand 10.10.2008): <http://www.gutenberg.org/ebooks/852> , auch: *J. Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* Taschenbuch-Ausgabe. Weinheim: Beltz, 2000.

Engelke, Henning: *Thomas Ruffs „Sterne“ Konstellationen zwischen Kunst und Wissenschaft*. Text des zweiten Preisträgers des Deubner Preises für aktuelle kunsthistorische Forschung 2005. Online im Internet: URL: <http://www.deubner-preis.info/engelke.pdf> (Stand: 6. April 2008).

Engels, Friedrich, Marx, Karl: *Zur Kritik der politischen Ökonomie*. Werkausgabe, Bd. 13. Berlin: Dietz Verlag, 1974.

Flusser, Vilém: Online im Internet: URL (Stand 11.10.2008): <http://www.flusser-archive.org/>

Foerster, Heinz von: Online im Internet: URL (Stand 11.10.2008):

<http://www.univie.ac.at/heinz-von-foerster-archive/index.htm>

Foerster, Heinz von (1990): *Ethics and Second-Order Cybernetics*. Online im Internet: URL:

<http://www.univie.ac.at/heinz-von-foerster-archive/index.htm> (Stand: 2. Mai 2008).

Foucault, Michel: *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1978.

Giest, Hartmut: *Weniger lehren und dennoch lernen?* Vortrag in der RLS, 2005. Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008):

http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/allg_Texte/Giest_Hartmut/lernkultur_giest.pdf

Gudjohns, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen*. 5. Aufl., Bad Heilbronn: Klinkhardt, 1997.

Habermas, Jürgen : *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

Herzog, Roman: *Aufbruch ins 21. Jahrhundert*. Berliner Rede im Hotel Adlon am 26. April 1997.

URL im Internet (02.09.2008): <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-2.15154/Rede/dokument.htm>

Hima, Gabriella: *Wissenschaftliche Darstellungen und Forschung im Zeitalter des Internet*.

In: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 6, 1998. Online im Internet (Stand: 25.11.1999): URL: <http://www.inst.at/trans/6Nr/hima.htm>

Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Kapitel II. Online im Internet: URL (Stand 10.10.2008):

http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1285&kapitel=1#gb_found

- Kant, Immanuel(1803): *Über Pädagogik*. D. Friedrich Theodor Rink (Hg.). In: Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden. Wilhelm Weischedel (Hg.), Bd. X, Darmstadt 1983, S. A 32. Gefunden In: Volker Ladenthin: *Moderne Literatur und Bildung: Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 1991.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. erw. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz [1985] 1991.
- Laborschule Bielefeld. Online im Internet: URL (Stand 29.09.2008): http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/index.html
- Locke, John (1692): *Gedanken über Erziehung*. Bad Heilbrunn?: Klinkhardt 1966 [Auszug].
- Lohmann, Ingrid: Online im Internet: URL (Stand 11.10.2008): <http://ingridlohmann.de/>
- Luhmann, Niklas: Online im Internet: URL (Stand 11.10.2008): <http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/luhmann/26bio.htm>
- Lyotard, Jean-François. Online im Internet: URL (Stand 07.04.2008): <http://www.poststrukturalismus.wg.am/lyotard.html>
- Maturana, Humberto. Online im Internet: URL (Stand 11.10.2008): <http://www.matriztica.org/>
- Merkens, Andreas: *Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens*. In: Meyer-Siebert at al (Hg), 2002: *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus*. Hamburg, Argument, S. 171-182. Online im Internet: URL (Stand 26.08.2008): <http://www.glasnost.de/phil/bildung.html>
- Netzwerk „Archiv der Zukunft“. Online im Internet: URL (Stand 29.09.2008): <http://www.adz-netzwerk.de/>
- Reich, Kersten: *Die Ordnung der Blicke*, Bd 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand, 1998.
Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_4.html
- Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag 2006.
- Rölller, Nils, Wagnermaier, Silvia (Hg): *absolute Vilém Flusser*. Freiburg: orange-press 2003.
- Rousseau, Jean Jacques: *Emile oder über die Erziehung*. Reclam 1998
- Schliebusch-Jacob, Oda : *Lernen in und von Organisationen – Betriebliche Bildung im Wandel*. Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008): <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/weitz/orga2b.pdf>
- Wiesel, Elie zitiert nach Nass, Matthias: *Deutschlands moralischer Tiefpunkt*. In: DIE ZEIT vom 25.1.2005 Online im Internet: URL (Stand 29.09.2008): <http://www.zeit.de/2005/04/befreiung>

Online im Internet: URL (Stand 12.07.2008): http://die-linke.de/partei/organe/parteitage/1_parteitag/beschluesse/eine_starke_linke_fuer_eine_andere_bessere_politik/

Online im Internet: URL (Stand 12.07.2008): http://www.spd.de/show/1731549/Hamburger%20Programm_final.pdf

Online im Internet: URL (Stand 03.09.2008): http://www.linksfraktion-berlin.de/fileadmin/linksfraktion/download/2008/BilanzGemeinschaftsschule_August_2008-1.pdf.

Online im Internet: URL (Stand 03.09.2008): http://www.linksfraktion-berlin.de/fileadmin/linksfraktion/download/2008/BilanzGemeinschaftsschule_August_2008-1.pdf.

Online im Internet: URL (Stand 04.09.2008): <http://www.gs-winterhude.hamburg.de/index.php/nachlesen>

Online im Internet: URL (Stand 26.09.2008): <http://www.archivesjeanpiaget.ch/>; vgl. auch: Werner Stangl: Online im Internet: URL (Stand: 26.09.2008): <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Piagetmodell.shtml>

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.gemeinschaftsschule-berlin.de>

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>.

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/bilder/Bertelsmann%20Stiftung_2008_08.pdf

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.gew.de> ,<http://www.ggg-bund.de> ,
<http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de> ,
<http://www.grundschulverband.de> ,
<http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de>

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.rt-gemeinschaftsschule-berlin.de>.

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/SchulischeBildung/AllgemeinbildendeSchulen/Gemeinschaftsschule/Gemeinschaftsschule_node.html

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): http://www.spd-fraktion-sachsen.de/uploads/tx_rddownload/42d4c18795da4koalitionsvertrag.pdf

Online im Internet: URL (Stand 01.10.2008): <http://www.sgbviii.de/>

Online im Internet: URL (Stand 02.10.2008): http://www.lpm.uni-sb.de/lpm/aktuelles/2008-07/Bildungsstandards_KMK.pdf

Online im Internet: URL (Stand 03.10.2008) <http://www.ruetli-obereschule.de/dieschule/campusruetli/index.php>