



Jutta Standop
Antje Greiling
Jan Seefeldt
(Hrsg.)

Visionen einer guten Schule

Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung

k linkhardt

Standop / Greiling / Seefeldt
Visionen einer guten Schule



Festschrift für Prof. Dr. Eiko Jürgens

Jutta Standop
Antje Greiling
Jan Seefeldt
(Hrsg.)

Visionen einer guten Schule

Entwürfe für eine
zukunftsweisende Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © Marina Ignatova - Fotolia.com

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1978-7

Inhalt

<i>Jutta Standop, Antje Greiling und Jan Seefeldt</i>	
Vorwort der Herausgeber	7

<i>Leo Roth</i>	
Eiko Jürgens zum 65. Geburtstag	17

I Die Kraft einer Vision

<i>Mascha Kleinschmidt-Bräutigam</i>	
Alles ist möglich, aber nicht überall	
Warum jede Schule ihren eigenen Weg finden muss	25

II Bildungs- und sozialisationstheoretische Implikationen

<i>Jürgen Rekus</i>	
Bildung als Aufgabe der Schule	35

<i>Jutta Standop</i>	
Das Menschenbild als Einflussgröße auf Schulentwicklungsprozesse	
Versuch einer Strukturierung eines vieldeutigen Begriffs	49

<i>Klaus Jürgen Tillmann</i>	
Übergänge im Lebenslauf der Heranwachsenden –	
nicht nur ein schulisches Problem	63

<i>Lothar Kuld</i>	
Was ist eine „gute“ Schule? Eine religionspädagogische Sicht	76

III Entwicklung von Schule und Unterricht

<i>Thomas Riecke-Baulecke</i>	
Viele, aber nicht alle Wege führen nach Rom:	
Anmerkungen zu Visionen einer »guten Schule«	87

Thorsten Bohl und Sibylle Meissner

Die Gemeinschaftsschule zwischen Visionen und Realität
 Situation, Forschungsbefunde, Perspektiven am Beispiel
 Baden Württemberg 100

Dietlinde H. Vanier

Die Vision einer inklusiven Schule ... sowie einige Überlegungen
 zu ihrer Gestaltung 112

Franz Prüß

Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen durch
 Partizipation – Chancen einer vernetzten pädagogischen Arbeit
 (in der Ganztagschule) 124

Ludwig Haag

Individuelle Förderung im Spannungsfeld zwischen
 privater Nachhilfe und schulischem Unterricht – oder:
 Wieviel Privatisierung verträgt Schule? 138

Werner Sacher

Partnerschule statt Schulfestung – Bildungs- und
 Erziehungskooperation zwischen Eltern und Lehrkräften 148

IV Schule und Unterricht – Visionen und ihre Verwirklichung

Brigitte Schumann

Wie sozialpräventiv ist die Grundschulpolitik der Landesregierung
 als Antwort auf Ungleichheit, Armut und soziale Spaltung in NRW? 159

Ulrike Kögler

Visionen einer humaneren Schule und ihre Umsetzung am Beispiel
 der Montessori-Schule Potsdam und der Jugendschule am Schlänitzsee 173

Die Autorinnen und Autoren 183

Vorwort der Herausgeber

Betrachten wir die Hauptströmungen der schulpädagogischen Forschung in den vergangenen Jahren, entsteht gegenwärtig der Eindruck, dass wir uns wieder einmal an der Grenze zu einem »Paradigmenwechsel« befinden. Nach langjähriger Dominanz einer qualitativen und quantitativen, empirischen Schul- und Unterrichtsforschung, die sich insbesondere der Maßgabe einer Verbesserung der Effizienz und Effektivität von Lehr- und Lernprozessen verschrieben hatte, wird derzeit vermehrt die Frage nach der Bedeutsamkeit einer solchen beständigen Steigerung für das Individuum und für die Gesellschaft gestellt (Radtke 2003, s.a. Kuld in diesem Band). Bedürfen wir tatsächlich einer andauernden »Selbstoptimierung« (Welzer 2011, Friedrichs 2013), zumal diese in hohem Maße im Sinne einer optimalen Verwertbarkeit für berufliche und/oder ökonomische Interessen verstanden wird? Entsprechen die finanziellen, verwaltungstechnischen, organisatorischen und unterrichtsbezogenen Anstrengungen, wie sie aktuell unter dem Aspekt einer allgemeinen Leistungssteigerung nach „OECD-Standard“ unternommen werden, noch den Zielen einer Persönlichkeitsentwicklung, wie sie ursprünglich in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Länder formuliert sind? Dient ausschließliches Optimierungsstreben tatsächlich einem erfüllten, individuellen Leben und einer zukunftsweisenden, konstruktiven Weiterentwicklung unserer Gesellschaft? Sowohl dem persönlichen Lebensglück als auch dem so verstandenen gesellschaftlichen Fortschritt sind ein Verständnis von Würde immanent, verstanden als die „Art und Weise, ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri 2013, S. 12). Nach Bieri hängt die Würde eines Menschen nicht allein davon ab, wie er von anderen behandelt wird; ebenso ist für sein eigenes Empfinden von Bedeutung, mit welchen Einstellungen sowie Handlungsweisen er seinen Mitmenschen begegnet und schließlich – und in enger Beziehung zu den anderen beiden Aspekten – wie ein Mensch zu sich selbst steht (ebd., S. 13). Alle drei Perspektiven haben eine besondere Relevanz in Schule und Unterricht, wo menschliche Würde ausgebildet, empfunden, zugestanden und beschädigt wird und stehen damit zugleich in einem engem Zusammenhang mit einem Bildungsbegriff, der die Menschen befähigt „eigenständiges, kritisches Denken zu entwickeln und zu einem eigenen Urteil zu gelangen, um für sich selbst zu bestimmen, was er oder sie in verschiedenen Lebensumständen tun sollte“ (UNESCO, zit. n. Jürgens 2004, S. 57). Nach Eiko Jürgens ist »guter« Unterricht „dem Leitziel Bildung verpflichtet, d.h. Wissensvermittlung und Wissensaufbau, Kompetenzentwicklung und Erwerb von Qualifikationen und Persönlichkeitsbildung sollen zusammen gesehen und aufeinander

bezogen werden“ (2010, S. 54). Eine so verstandene ganzheitliche Bildung trägt einem Mündigkeitsbegriff Rechnung, der der Aufklärung und dem Humanismus entstammt und zugleich darauf verweist, dass Lernen die Grundlage sämtlicher Bildungsprozesse darstellt, denn „ohne Lernen kann Bildung nicht stattfinden“ (Jürgens 2013, S. 214).

Zugleich korrespondiert die beschriebene Beziehung zwischen Würde und Bildung mit der von Eiko Jürgens im Kontext des »guten« Unterrichts aufgeworfenen Frage, inwieweit eine schulische Lern- und Arbeitskultur entsteht, die individuelle Entfaltung und soziale Kompetenzentwicklung ermöglicht. Denn diese sind notwendige Voraussetzungen sowohl „für eine erforderliche eigenverantwortliche Lebensplanung und -führung“ (Gräsel/Mandl 2002, S. 183), als auch „für die Auseinandersetzung mit Wertorientierungen und die Übernahme von Einstellungen, die das demokratische Leben in unserer Gesellschaft stärken und weiterentwickeln helfen“ (Jürgens 2010, S. 58), und dies in einem universellen Sinne für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Herkunft und Begabung. Würde als „die Art und Weise, ein menschliches Leben zu leben“ verlangt vom Individuum immer wieder neu die bewusste Entscheidung, welche Einstellungen und Haltungen für seine Lebensgestaltung maßgeblich sein sollen. Die Vorbereitung der Heranwachsenden auf diese Lebensaufgabe wird bereits durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung manifestiert. In einer schüleraktiven Lern- und Arbeitskultur entwickeln die Heranwachsenden nicht nur ein Wissen über die Welt, sondern auch ein Selbst-Bewusstsein als „ein Wissen von sich selbst. [...] Ebenso wie Handlungen eng mit individuellen Einstellungen zusammenhängen, sind Bewusstsein und Identität bzw. Identitätsentwicklung eng miteinander verbunden“ (Jürgens 2013, S. 213).

Das vorliegende Buch greift eine Reihe der von Eiko Jürgens entwickelten Gedanken auf und führt sie in verschiedensten schulischen Kontexten weiter. Unter der gemeinsamen Leitidee „Visionen einer guten Schule“ setzen sich namhafte Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen schul- und bildungswissenschaftlichen Perspektiven mit den oben angeführten Fragestellungen auseinander.

Eine außergewöhnliche Art der Annäherung an das Thema hat *Mascha Kleinschmidt-Bräutigam* gewählt, die ihre Botschaft in dem Märchen „Alles ist möglich, aber nicht überall. Warum jede Schule ihren eigenen Weg finden muss“ formuliert und mit diesem der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorangeht. Sehr deutlich wird in ihren Ausführungen die Notwendigkeit einer Kraft, die über das wohlmeinend pragmatische Messen, Organisieren und Verwalten hinausgeht und darüber hinaus die Entwicklung einer positiven Zukunftsvorstellung ermöglicht als Grundlage für die Freisetzung der hierfür erforderlichen Energie. Letztlich zeigt sich, dass der Glaube an eine positive Entwicklung das wesentliche Fundament für wissenschaftliche Theorien, Modelle und Konzepte ist, damit diese sich entfalten können, und, dass die Kraft, die dieser Zuversicht innewohnt, zwar

von einzelnen Individuen ihren Ausgang nehmen kann, in der Summe aber eine Schule als Ganzes erfassen muss, um dauerhaft wirken zu können.

Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, der zunehmend den Bildungsbegriff zu ersetzen scheint, thematisiert *Jürgen Rekus* mit „Bildung als Aufgabe von Schule“ einen originären schulischen Auftrag. Verstanden als Medium der individuellen Persönlichkeitsbildung umfasst Bildung gerade das Vermögen, über die eigenen Kompetenzen sachlich und sittlich angemessen verfügen zu können. Notwendig hierfür ist die Verfügung über fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in situativen Kontexten, für deren Beurteilung Werte und Normen grundlegend sind. Eine entsprechende unterrichtliche Thematisierung für eine eigene Wert- und Normpositionierung durch die Heranwachsenden ist daher unerlässlich. Bildung als die Fähigkeit, in den wechselnden und unvorhersehbaren Situationen des sich wandelnden Lebens angemessene Urteile und Handlungsentscheidungen treffen zu können, lässt sich – im Gegensatz zu Kompetenzen – gerade nicht im Sinne gesellschaftlich bestimmten Humankapitals instrumentalisieren. In seinem Konzept des »bildenden Fachunterrichts« stellt Rekus in didaktischer und methodischer Hinsicht dar, wie Sacheinsichten mit Wertperspektiven verbunden werden und auf ihre Handlungsrelevanz in Entscheidungssituationen befragt werden können.

Mit einer Klärung des vieldeutigen Begriffs „Menschenbild“, befasst sich *Jutta Standop* in ihrem Beitrag „Das Menschenbild als Einflussgröße auf Schulentwicklungsprozesse“. Wird diesem einerseits im schulischen Kontext eine maßgebliche Relevanz, z.B. für die Klärung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, zugewiesen, ist andererseits eine einheitliche Einstellung zum Menschen und ein gemeinsames Verständnis hierüber in der Institution Schule kaum zu finden. Vielmehr bedarf der Begriff im Kontext der Schulentwicklung einer besonderen inhaltlichen Klärung, da alle Akteure „ihre expliziten und impliziten Menschenbilder in die Gestaltung der Schule“ einbringen. Um „wesentliche Elemente eines Menschenbilds“ darstellen zu können, entwickelt die Autorin ein Konstrukt. Dieses stellt die Grundlage dar für die Untersuchung der Wirkungen von Menschenbildannahmen im schulischen Kontext. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Menschenbild ist nach Standop bedeutsam für die Berücksichtigung der engen Verknüpfung von Menschenbild mit Schul- und Unterrichtspraxis.

Der Beitrag „Übergänge im Lebenslauf der Heranwachsenden – nicht nur ein schulisches Problem“ von *Klaus-Jürgen Tillmann* beleuchtet die schulpädagogische und sozialisationstheoretische Perspektive auf diese wichtige Passage für Schülerinnen und Schüler. Zwar lösen sich die gesellschaftlich orientierten Standards eines, historisch betrachtet, „normalen“ Lebenslaufs zunehmend auf, dennoch hat im Bildungssystem – trotz einer Hinwendung zu mehr Individualisierung (z.B. offenere, individuellere Lernformen) die Standardisierung von Lebensläu-

fen zugenommen. Aufgabe von Schule ist es nun, zwischen den Kontinuitäten und Diskontinuitäten des Übergangs eine Balance herzustellen, damit die neuen Herausforderungen dem Einzelnen reizvoll und bewältigbar erscheinen. Zugleich tragen zum Gelingen oder Misslingen von Übergängen die Bezugspersonen der Familie bei. Grundgedanke in Tillmanns Entwurf ist es, die individuelle Biografie und den „standardisierten“ Lebenslauf innerhalb des institutionellen Bildungssystems eines Heranwachsenden nicht weiterhin losgelöst voneinander zu betrachten. Vielmehr beeinflussen sich beide Prozesse wechselseitig. Schule ist dazu angehalten, kontinuierliche Kooperationsverhältnisse aufzubauen, damit „Kinder im Übergang“ pädagogisch gut begleitet werden können.

Für seine Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist eine »gute« Schule?“ aus religionspädagogischer Sicht, wirft *Lothar Kuld* zunächst einen Blick auf die Diskussion zur guten Schule, wie sie aktuell in der populären Schulkritik geführt wird, die für sich Einsichten in die Frage reklamiert, »wie Kinder sind«, wie sie lernen und was »guter« Unterricht ist. Sollen gute Schulen Kindern und Jugendlichen dabei helfen, gegenwarts- und zukunfts-fähig zu werden, dürfen Erziehung und Bildung Heranwachsende nicht nur in Traditionen einweisen. Vielmehr sind diese auf eine Existenz in der Pluralität und Komplexität vieler Lebenswelten vorzubereiten. Im Kontrast zu einem utilitaristischen und ökonomischen schulischen Denken ist hierfür das Erleben verlässlicher Beziehungen durch die Heranwachsenden in der Schule grundlegend. Kuld formuliert und diskutiert in seinem Beitrag drei Thesen: Eine gute Schule bildet. Eine gute Schule erzieht. Eine gute Schule ist eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler etwas lernen.

In seinem Beitrag „Viele, aber nicht alle Wege führen nach Rom: Anmerkungen zu Visionen einer »guten Schule.«“ widmet sich *Thomas Riecke-Baulecke* zunächst der Schule als Institution mit ihren Rahmenbedingungen und thematisiert im weiteren Verlauf die Rolle und Funktion von Lehrkräften und Schulleitungen ebenso wie den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Schulen können über Unterrichtswirksamkeit, Klassenführung und die Ebene der Schulleitung ihre Entwicklung selbst gestalten. Als eine »Lernstätte eigenen Rechts« besitzt Schule ihre wesentliche „Stärke“ in der didaktischen Aufarbeitung der Lerninhalte. „Effektiven“ Schulleitungen obliegt die Aufgabe herauszufinden, welche Rahmenbedingungen für die Schülerleistungen und für die Weiterentwicklung der Schule als die geeignetsten erscheinen. Neben den unterrichtlichen Anforderungen der Individualisierung und der Herausforderung, jedes Kind und jeden Jugendlichen in seinen Stärken zu fördern, spricht Riecke-Baulecke mit Blick auf eine fortschreitende „Pluralisierung“ der Gesellschaft der Schule eine tragende Funktion in Erziehung und Bildung zu.

Im Anschluss an ihre Veranschaulichung, wie sich das deutsche Schulsystem gegenwärtig tendenziell in Richtung Zweigliedrigkeit entwickelt, richten *Thorsten Bohl* und *Sibylle Meissner* im weiteren Verlauf des Beitrags „Die Gemeinschafts-

schule zwischen Visionen und Realität“ ihren Fokus auf die bildungspolitischen Veränderungen konkret in Baden-Württemberg, wo seit April 2012 die Einführung der Gemeinschaftsschule umgesetzt wird. Mit der Konzeption der Gemeinschaftsschule sind hohe Ansprüche an Einstellungen, Arbeitsweisen, Bedingungen und Ressourcen geknüpft, denn die Umsetzung von Ganztagschule, Inklusion und des individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen erfordert eine grundlegende Neuausrichtung bzw. Weiterentwicklung der Pädagogik und Didaktik. Am Beispiel der Situation der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg werden die Wirkweisen unterschiedlicher Schulsysteme anhand von Leitfragen beleuchtet. Der Fokus wird hierbei auf integrierte Systeme gerichtet, deren Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche und zugleich für die Heranwachsenden attraktive Umsetzung der Gemeinschaftsschule abschließend in der Schulentwicklungsplanung dargestellt werden.

Die gegenwärtig zumeist eher allgemein geführte Diskussion zum Stichwort „Inklusion“ mit Inhalten zu füllen, ist das Ziel von *Dietlinde Vanier* in ihrem Beitrag „Die Vision einer inklusiven Schule... sowie einige Überlegungen zu ihrer Gestaltung“. Neben der Erörterung notwendiger Rahmenbedingungen und erforderlicher Veränderungen im Verständnis von Lehren und Lernen thematisiert sie die Notwendigkeit der Entwicklung einer positiven Einstellung zum gemeinsamen Lernen. Die Erfordernisse „einer Schule für alle“ werden am Beispiel der Lehrer(aus-)bildung, dem kooperativen Lernen im Unterricht sowie der Individualisierung des Lernens verdeutlicht. Für eine inklusive Schule sind multiprofessionelle Teams erforderlich, Kooperations- und Unterstützungskulturen sind zu etablieren. In der Lehrerbildung sollten, neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen, diagnostische, personale und soziale Kompetenzen eine zentrale Rolle einnehmen. Es gilt, eine Kooperationskultur zwischen Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Das individuelle Lernen sowie der individualisierte Unterricht stellen höhere Anforderungen an Diagnosefähigkeiten und Differenzierungsstrategien der Lehrkräfte. Wesentliches Merkmal inklusiver Schule ist es, Komplexität nicht durch Selektion reduzieren zu wollen, sondern der Herausforderung mit differenzierten Konzepten zu begegnen.

In seinem Beitrag „Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen durch Partizipation – Chancen einer vernetzten pädagogischen Arbeit (in der Ganztagschule)“ arbeitet *Franz Prüß* die wichtige Bedeutung einer „vernetzten pädagogischen Arbeit“ (kommunale Bildungslandschaft) heraus, mit der formale, non-formale und informelle Lernorte für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Dies ist notwendig aufgrund der Veränderung „familiärer Aufwuchsbedingungen für Kinder.“ Ziel ist es, einerseits die Heranwachsenden in ihrer Biographienwicklung erfolgreich zu unterstützen, andererseits ihre „Gemeinschaftsfähigkeit“ zu fördern. Nach Prüß kann dies gelingen, wenn Kinder und Ju-

gendliche stärker in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. In der „gebundenen“ Ganztagschule sowie in der Zusammenarbeit mit der Familie und dem Gemeinwesen verortet Prüß die besondere Chance, Heranwachsenden die Übernahme von Verantwortung zu vermitteln und Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Im weiteren Verlauf führt er Realisierungsmöglichkeiten und Beispiele an, wie Kindern und Jugendlichen inner- und außerschulische Partizipation ermöglicht werden kann und verweist auf Faktoren, die diese erfolgreich und nachhaltig befördern.

Ludwig Haag widmet sich der wichtigen Frage „Individuelle Förderung im Spannungsfeld zwischen privater Nachhilfe und schulischem Unterricht – oder: Wieviel Privatisierung verträgt Schule?“. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Beobachtung, dass aktuell ein Höchstmaß an Nachfrage und Angebot privater Nachhilfeeinrichtungen auf die deutlich vernehmbare Forderung nach individueller Förderung trifft, scheinbar als Reflex auf den Umgang mit Heterogenität. Nachdem Ergebnisse von large scale studies eine Kluft zwischen schulischen Anforderungen einerseits und dem Leistungsstand einzelner Schülerinnen und Schüler andererseits offengelegt haben, resultiert daraus die Notwendigkeit nach einem Ausgleich in den Unterschieden von Vorkenntnissen. Zwar werden im Umgang mit Heterogenität Individualisierung und Differenzierung als Königsweg angesehen, dennoch scheint individuelle Lernförderung eher außerhalb des schulischen Unterrichts stattzufinden. Auch wenn der Fördergedanke bei den schulischen Lehrkräften angekommen ist, klafft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Bereich schulischer Förderung noch immer eine große Lücke. Vor dem Hintergrund der Überlegung, ob „gekaufte Bildung“ zu Ungerechtigkeiten führt, geht es Haag zufolge vor allem um die Beseitigung von Mängeln im Bildungssystem.

Die Bedeutung und das Potenzial einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern greift *Werner Sacher* in seinem Beitrag „Partnerschule statt Schulfestung – Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Eltern und Lehrkräften“ auf. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem traditionellen Begriff der „Elternarbeit“ verdeutlicht er, dass bereits diese Art der Bezeichnung mit Unterstützung und Hilfestellung für Eltern assoziiert werden kann, die als eine „Problemgruppe“ „besonderer professioneller Betreuung“ bedürfen. Sacher plädiert vielmehr für ein partnerschaftliches Modell, in dem alle Beteiligten eine aktive Rolle übernehmen. Seine Argumentation für die Entwicklung und Implementierung einer „Partnerschule“ orientiert sich an nationalen sowie internationalen Forschungsergebnissen, die die Bedeutung und den Einfluss der Familie auf Schülerleistungen hervorheben. Letztlich kann das „Förderpotenzial“ von Familien breiter und effektiver genutzt werden, um die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen. Jede Gruppe hat dabei ihre genuinen Aufgaben.

Mit Blick auf die aktuelle Politik der rot-grünen Landesregierung geht *Brigitte Schumann* in ihrem Beitrag „Wie sozialpräventiv ist die Grundschulpolitik der Landesregierung als Antwort auf Ungleichheit, Armut und soziale Spaltung in NRW“ der Frage nach, ob die Armutsproblematik als Folge wachsender sozialer Ungleichheit in ihren Auswirkungen auf Kinder nicht nur rhetorisch aufgegriffen, sondern durch gezielte bildungspolitische Maßnahmen angegangen wird. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Bedeutung, welche die Landesregierung der Grundschule für die Verbesserung der sozialen Teilhabe von armutsgefährdeten Kindern mit Entwicklungsrisiken beimisst und auf den Maßnahmen, die sie in diesem Zusammenhang beschließt. Nach der Darstellung des aktuellen Stands von Kinderarmut und ungleichen Bildungschancen in NRW untersucht die Autorin die Grundschulpolitik der Landesregierung unter ausgewählten, für die Armutsprävention bedeutsamen, Aspekten. Darüber hinaus macht sie auf eine kurzatmige „Projektitis“ aufmerksam: Grundschulen werden für Projekte kurzfristig Mittel zur Verfügung gestellt, sind diese Ressourcen jedoch verbraucht, müssen die Initiativen ohne Unterstützung durch die Landesregierung weitergeführt werden.

Mit ihren „Visionen einer humaneren Schule und ihre Umsetzung am Beispiel der Montessori-Schule Potsdam und der Jugendschule am Schlänitzsee“ stellt *Ulrike Kegler* den langjährigen Schulentwicklungsprozess der Schule auf ihrem Weg zu einer staatlichen Reformschule dar. Dabei mussten viele Hürden bewältigt werden, z.B. die Entwicklung eines anderen Verständnisses von Lehren und Lernen. Entscheidende Impulse auf die Entwicklung als lernende Organisation sieht die Autorin in der Teilnahme an drei Schulversuchen. Gerade die Etablierung neuer Formen der Leistungsbewertung und -dokumentation stellt nach Kegler eine zentrale Ausgangsbasis für alle weiteren Vorhaben dar. Darüber hinaus bildet die Darstellung der „Jugendschule Schlänitzsee“, das seit 2008 bestehende Entschulungsprojekt der Montessori-Gesamtschule, einen Schwerpunkt des Beitrags.

Das vorliegende Buch ist eine Festschrift anlässlich des 65. Geburtstages von Eiko Jürgens. Ein wesentliches Anliegen seiner wissenschaftlichen Arbeit war und ist es, die individuellen Bedürfnisse eines »gelungenen« Lebens in harmonischen Einklang zu bringen mit den gesellschaftlichen Anforderungen an jeden Einzelnen vor dem Hintergrund einer verantwortungsvollen Teilhabe an der Gesellschaft. Hierfür betont er immer wieder die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler als Subjekte in ihren individuellen Bedürfnissen wahrzunehmen. Genau dies ist eine grundlegende Bedingung dafür, den Heranwachsenden ihre Würde zuzugestehen, sie ihre Würde wahrnehmen zu lassen und diese in ihrem Handeln sich selbst und anderen gegenüber zu leben.

Abschließend möchten wir zwei Menschen, die zum Gelingen der Festschrift für Eiko Jürgens ebenfalls wesentlich beigetragen haben, an dieser Stelle herzlich danken: Marianne von Bieren (Universität Bielefeld) und Andrea Wiesen (Universität Trier) haben uns bei der Manuskripterstellung für dieses Buch durch ihre zuverlässige Unterstützung in besonderer Weise geholfen.

Trier, Bielefeld und Dortmund im Mai 2014

Jutta Standop, Antje Greiling, Jan Seefeldt

Literatur

- Bieri, P. (2013): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. München: Carl Hanser Verlag
- Friedrichs, J. (2013): Das tollere Ich. <http://www.zeit.de/2013/33/selbstoptimierung-leistungssteigerung-apps>
- Gräsel, C./Mandl, H. (2002): Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterricht- und Lehr-Lern-Forschung. In H. Apel und W. Sacher (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Jürgens, E. (2004): Pädagogische Implikationen der KMK-Entwürfe für Bildungsstandards. *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, S. 48-65
- Jürgens, E. (2010): Was ist guter Unterricht aus der Perspektive »der« Reformpädagogik? Vom Aktivitätsparadigma zum »Schüleraktiven Unterricht«. In E. Jürgens und J. Standop (Hrsg.): Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Jürgens, E. (2013): Lehrerbewusstsein im selektiven Schulwesen. Der falsche Umgang mit dem Fehler im Unterricht gefährdet den Heranwachsenden in seiner Rolle als Lernender. In E. Jürgens und S. Miller (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim u.a.: Beltz Juventa
- Radtke, O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanzkultur. In Erziehungswissenschaft. Mitteilungsheft der DGfE, 14. Jg., H. 27, 109-136. http://dgsfe-aktuell.uniduisburg.de/hefte/heft27/beitrag_6.pdf
- Welzer, H. (2011): Ohne jede Bodenhaftung. Unsere Wirtschaft kennt nur drei Ziele: Wachstum, Wachstum, Wachstum. SZ-Magazin, Heft 50/2011; <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36743>

Curriculum Vitae von Eiko Jürgens

Eiko Jürgens wurde am 30. Mai 1949 in Aurich geboren. Dort verbrachte er seine Schulzeit, die er mit dem Abitur am Ulricianum erfolgreich beendete. Nach dem Ableisten seines Wehrdienstes studierte Eiko Jürgens an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg und der Universität Oldenburg.

Sein Studium beendete er mit den Abschlüssen

- Erstes Staatsexamen für Grund- und Hauptschulen sowie
- Diplompädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und der Zusatzausbildung Erwachsenenpädagogik.

Das Zweite Staatsexamen absolvierte er 1979 am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen (Abt. Bremerhaven, für die Sekundarstufe I mit angrenzendem Schwerpunkt Primarstufe).

Über einen Zeitraum von 14 Jahren war Eiko Jürgens als Lehrer in allen Schulformen des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens tätig, d.h. in Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Orientierungsstufe als schulformübergreifender Form. Sein Arbeitsschwerpunkt lag in der Sekundarstufe I, u.a. auch in der Schulleitung. Die von ihm unterrichteten Fächer waren Biologie, Chemie, Deutsch und Kunst.

Parallel zu seiner Lehrertätigkeit promovierte er 1982 an der Universität Bremen mit dem Thema „Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen: eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer“.

An der Universität Bremen habilitierte sich Eiko Jürgens im Jahr 1988. Seine Habilitationsschrift thematisiert „Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung“. Bis 1993 war er an der Universität Bremen als Privatdozent tätig.

Für die Vertretung der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität zu Köln, ist Eiko Jürgens am 10.11.1991 auf eigenen Wunsch aus dem Beamtenverhältnis auf Lebenszeit entlassen worden.

1993 wurde er auf die Professur an der Universität zu Köln für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik berufen, 1994 folgte die Berufung auf die Professur: „Theorie der Schule und des Unterrichts“ an die Universität Bielefeld.

Weitere Rufe erhielt Eiko Jürgens an die Universitäten Chemnitz (1993), Gießen (1994) sowie an die Pädagogische Hochschule in Karlsruhe (2003).

Im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere hat er bisher mehr als 330 Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften, Sammelbänden, Lexika, Handbüchern etc. veröffentlicht. Außerdem verfasste er 19 Monografien (teilweise in Ko-Autorenschaft) und war für ca. 40 Herausgeberschaften verantwortlich, darunter das vierbändige Taschenbuch Grundschule und eine dreibändige Loseblattsammlung zur Schulleitung.

Weit über die Grenzen der Fachwissenschaft hinaus machte sich Eiko Jürgens einen Namen in der Bundesrepublik Deutschland durch seine Arbeiten und Forschungen zur Weiterentwicklung schulischer Lern- und Unterrichtskulturen. Vor allem mit seinem Standardwerk zum „Schüleraktiven Unterricht“, einem grundlegenden Modell zur Verbesserung der Lerneffektivität von Schülerinnen und Schülern, hat er die Lehrerausbildung maßgeblich beeinflusst. Seine große Bekanntheit hat Eiko Jürgens u.a. der Tatsache zu verdanken, dass er sich entschieden einer eindeutig wissenschaftlichen wie praxistauglichen Lehrerbildung verschrieben hat. In diesem Kontext sind weitere Standardwerke zur Pädagogischen Diagnostik und Lehrerausbildungsmodelle entstanden, in deren Mittelpunkt vor allem die Frage nach der Gewinnung geeigneten Nachwuchses für diesen systemrelevanten Beruf steht. So hat er seine pädagogische Haltung sowie sein schülerorientiertes, dem Kinde zugewandtes Verständnis von Erziehung und Bildung nicht nur in öffentlichen Stellungnahmen und Reden oder auf erziehungswissenschaftlichen Fachtagungen und Kongressen vertreten. Auch in der wissenschaftlichen Lehre war und ist es Eiko Jürgens ein wichtiges Anliegen, angehenden Lehrerinnen und Lehrern sowie Pädagoginnen und Pädagogen eine dem Individuum zugewandte und auf die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden ausgerichtete Pädagogik und Didaktik zu vermitteln.

Darüber hinaus brachte Eiko Jürgens mit großem Erfolg wissenschaftliche Forschung und Erkenntnisse zu den gesellschaftlich relevanten Themen Schule und Unterricht einem breiten öffentlichen Publikum nahe. So holte er z.B. mit den zwei Ringvorlesungen „Was ist guter Unterricht“ (WS 2008/09) und „Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule – eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse“ (WS 2010/11) namhafte Expertinnen und Experten an die Universität Bielefeld. Diese Vorlesungen stießen nicht nur bei Studierenden und Wissenschaftlern auf großes Interesse, sondern erfuhren ebenso eine große Resonanz bei Lehrkräften sowie an Schule, Unterricht, Bildung und Erziehung interessierten Bürgerinnen und Bürgern.

Die bildungspolitische Diskussion hat Eiko Jürgens stark beeinflusst durch sein Eintreten für eine umwälzende innere und äußere Schulreform: Einer Schule für alle bis zur 8. Klasse mit anschließender hochdifferenzierter Oberstufe.

Eiko Jürgens zum 65. Geburtstag

1 Die Begegnung

„Visionen einer »guten« Schule“ ist zweifellos ein Charakteristikum, das auf das Schaffen von Eiko Jürgens perfekt zutrifft. Das charakterisierte ihn bereits, als er nach dem 2. Staatsexamen und seinem Zusatzstudium als Dipl.-Päd. (Diplom bei Prof. Dr. P. Strittmatter, Universität Oldenburg, später Universität des Saarlandes) und Lehrer in der Sekundarstufe zu mir an die Universität Bremen kam. Ein engagierter junger Mann, der schon damals an der Idee der „guten“ Schule interessiert war. Es war die kurz zuvor im Land Bremen eingeführte Orientierungsstufe, die hier schulformunabhängig in den Klassen 5 und 6 als Eingangsstufe des Sekundarbereichs in der Regel an Schulzentren mit Haupt-, Real- und Gymnasialabteilung installiert wurde.

Eine ähnliche Organisation hatte es bereits 1948/49 in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein gegeben: die sechsjährige Grundschule. Berlin hatte sich sogar auf die achtjährige festgelegt. Diese Struktur wurde allerdings bald wieder aufgegeben, und erst der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ thematisierte 1959 deutlich das Konzept der Zusammenlegung des 5. und 6. Jahrgangs zu einer eigenständigen Schulstufe als Förderstufe.

Dieses Modell war nun auch in Bremen flächendeckend eingeführt. Mit seinem bildungspolitischen Elan war Eiko Jürgens selbstverständlich engagiert an dieser „guten“ Schule. Aber er wurde sofort konkret. Er zeigte mir den vom Bildungsressort verbindlich vorgegebenen „Beobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen“, der von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern geführt werden sollte, monierte seine mangelhafte Praktikabilität, seine durch nichts ausgewiesene Spezifität, seine fehlenden Angaben über Objektivität, Validität und Reliabilität. Es sei doch wohl kaum verantwortbar, auf der Grundlage eines dermaßen unzulänglichen (immerhin diagnostischen) Instruments eine Empfehlung über die weitere und damit letztlich auch weit reichende Zukunft eines Kindes zu treffen, selbst wenn die Eltern die letzte Entscheidung treffen.

2 Der Nachwuchswissenschaftler

Damit war das Thema für die Dissertation von Eiko Jürgens gefunden. Wir formulierten gemeinsam: „Der Beobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen“.

Jürgens promovierte 1982 an der Universität Bremen, die Dissertation erschien 1983 unter dem gleichen Titel in der von mir herausgegebenen Reihe „Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik“ (Lang Verlag, Frankfurt/M., Bern/ New York).

Die Untersuchung war nicht nur praxisbezogen und praxisrelevant; sie entwarf – auch auf Grund der ausführlichen Diskussionen und Erprobungen mit betreffenden Lehrern – einen neuen Beobachtungsbogen für die Orientierungsstufe im Lande Bremen, der unter Mitwirkung von Jürgens in der Lehrerfortbildung in Bremen implementiert, also praxisgestaltend wurde.

Selbstverständlich war die Untersuchung ein Prozess. Häufige Besprechungen zwischen dem Doktoranden Jürgens und dem »Doktorvater« Roth waren normal. Jürgens hat diese Gespräche »auf dem Sofa« und die Diskussionen im Doktorandenseminar auch später immer sehr positiv beurteilt. Deshalb soll das Seminar noch kurz erwähnt werden. In ihm versammelten sich Diplomanden, Doktoranden und Habilitanden. Diese Mischung war gewollt. So konnten die »Anfänger« von den Fortgeschrittenen lernen, worauf sie sich eventuell einlassen wollten, und die Fortgeschrittenen konnten den Anfängern helfen. Dabei galt durchgehend ein Prinzip: Es durfte keine negative Kritik geäußert werden. Wenn etwas kritisch gesehen wurde, sollten nur Verbesserungsvorschläge gemacht, d.h. Hilfe geleistet werden. Diese Festlegung resultierte aus den Erfahrungen meiner eigenen Doktorandenzeit an einer anderen deutschen Universität, wo kritisiert wurde, um beim »Doktorvater« Eindruck zu machen, und nicht nur Frauen, sondern auch Männer mit Tränen in den Augen den Raum verließen. Da jeder Teilnehmer am Seminar einmal pro Semester den Stand seiner Untersuchung referieren musste, reichten die eineinhalb Stunden pro Woche verständlicherweise oft nicht aus. Man traf sich dann zusätzlich auch auf dem Campus oder bei mir im Haus am Sonntag, meistens bei Wein.

Anfang der 1980er Jahre sprach ich Kollegen an, ob wir unser Diplomanden-, Doktorandenseminar nicht zusammenlegen wollten; wir hätten dann mehr Kompetenz bei dem wissenschaftlichen Nachwuchs wie auch bei den Professoren. Das stieß auf Zustimmung und so waren von Seiten der Universität beteiligt:

Prof. Dr. B. Schiff (Vergleichende Erziehungswissenschaft),

Prof. Dr. H.-G. Schönwälder (Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsplanung und Bildungsökonomie),

Prof. Dr. G. A. Straka (Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Lehr-, Lern- und Evaluationsforschung) und ich.