

Axel Beyer
Yun Dörr
Hilbert Meyer (Hrsg.)

Moderne Schule Hamburg

Chinesisch und Englisch ab Klasse 1

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 40



Verlag Barbara Budrich



Moderne Schule Hamburg

Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Uwe Hericks

Ingrid Kunze

Matthias Trautmann

Band 40

Axel Beyer
Yun Dörr
Hilbert Meyer (Hrsg.)

Moderne Schule Hamburg

Chinesisch und Englisch ab Klasse 1

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

Gedruckt auf FSC-zertifiziertem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2023 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-0620-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0274-9 (PDF)

DOI 10.3224/84740620

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---------------|
| TEIL I: GRÜNDUNGSGESCHICHTE UND PÄDAGOGISCHES KONZEPT | 11 |
| (1) | |
| <i>Meinert Arndt Meyer</i> | |
| Grüfungsgeschichte und erste Jahre | 13 |
| (2) | |
| <i>Meinert Arndt Meyer und Axel Beyer</i> | |
| Gespräch Meinert Meyer mit Axel Beyer: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“ | 53 |
| (3) | |
| <i>Meinert Arndt Meyer</i> | |
| Bildungsgangdidaktik | 73 |
| TEIL II: CHINESISCHUNTERRICHT und SCHÜLERAUSTAUSCH mit XI'AN | 89 |
| (4) | |
| <i>Yun Dörr, mit einem Beitrag von Guo Ying</i> | |
| „Reise in den Westen“: Zum Chinesischunterricht ab Klasse 1 | 91 |
| (5) | |
| <i>Tiyama Saadat</i> | |
| Mein Bildungsgang an der MSH | 137 |
| (6) | |
| <i>Yun Dörr</i> | |
| Schüleraustausch mit der Fremdsprachenschule in Xi'an | 150 |

TEIL III: BAUSTEINE GANZHEITLICHER BILDUNGSARBEIT 167

(7)

Sarah-Fay Koesling

**„Demokratisch Leben und Handeln lernen“ in der Grundschule der
Modernen Schule Hamburg 169**

(8)

Matthias Kießner

Digitalisierung der Modernen Schule Hamburg 202

(9)

Franziska Trautmann

Digitale Medien im NaWi-Unterricht ab Klasse 5 221

(10)

Constanze Möricke

Nia – Innere und äußere Kraft durch Bewegung 235

(11)

Matthias Kießner

Die Oberstufe der Modernen Schule Hamburg 248

TEIL IV: WOHIN GEHT DIE REISE? 265

(12)

Hilbert Meyer und Axel Beyer

**Hilbert Meyer im Gespräch mit Axel Beyer: Der Entwicklungsgang der
Modernen Schule Hamburg 267**

(13)

Hilbert Meyer & Ren Ping

Chinesisch-deutscher Didaktikdialog 282

(14)

Axel Beyer

Blick zurück nach vorn 305

Autor:innenverzeichnis 308

Abbildungsverzeichnis 311

Sach- und Personenregister 314

VORWORT

Der Schulbetrieb der Modernen Schule Hamburg (MSH) begann im August 2010. Die Gründungsfeier war im Januar 2011. Seit zwölf Jahren wird nun unterrichtet und die ersten fünf Jahrgänge haben das Abitur gemacht. – Ein Anlass, innezuhalten und zu fragen, was erreicht worden ist und welche Herausforderungen noch zu meistern sind.

Schule in der globalisierten Welt: Die MSH ist eine private Schule mit besonderer Prägung. Insbesondere der frühe Chinesischunterricht und das Ziel, Chinakompetenz in einem grundlegenden Sinne zu vermitteln, sind bundesweit ein Alleinstellungsmerkmal. Aber es wäre falsch, nur auf den Chinesischunterricht zu achten. Die anderen Bausteine unseres Schulkonzepts sind ebenso wichtig: das „Demokratisch Leben und Handeln lernen“ im Sinne John Deweys, die Individualisierung der Bildungsgänge im Sinne der Bildungsgangdidaktik, das ganzheitliche Lernen und die konsequente Digitalisierung. Wir sind eine internationale Schule. Wir haben Schüler:innen aus 20 Nationen. Das ist heute nichts Ungewöhnliches mehr. Wir haben aber auch Lehrer:innen aus 10 verschiedenen Nationen und geben immersiven Sach-Fachunterricht auf Deutsch, Englisch und Chinesisch. Wir haben das Ziel, eine pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der globalisierten Welt zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu geben. Ob wir diesem Anspruch gerecht werden, können Sie anhand dieses Buches prüfen und kritisch hinterfragen.

Ein Gemeinschaftswerk: Insgesamt elf Personen haben an diesem Buch mitgeschrieben. Es sind Mitglieder der Schulleitung, Kolleg:innen der Schule (darunter zwei Chinesinnen) und drei Erziehungswissenschaftler (einer davon ein Chinese). Ein Beitrag ist von einer Schülerin geschrieben. Zeichnungen haben Grundschüler:innen der MSH und Meinert Meyer beigezeichnet. Es war für die Kolleg:innen nicht einfach, neben der täglichen Unterrichtsarbeit einen Text zu schreiben, der die Unterrichtspraxis lebendig darstellt und zugleich den Ansprüchen der wissenschaftlichen Forschungsreihe, in der dieser Band erscheint, genügt. Aber die Anstrengungen aller Beteiligten haben sich unseres Erachtens gelohnt.

Meinert Arndt Meyer hat dieses Buch über die MSH initiiert und wollte der Herausgeber werden. Er hatte auch schon wichtige Beiträge, die nun im TEIL I abgedruckt sind, weitgehend fertiggestellt, ist dann aber während der Arbeit an diesem Buch am 9.11.2018 gestorben. Sein Zwillingbruder Hilbert Meyer hat sich bereit erklärt, gemeinsam mit dem Schulleiter Axel Beyer und mit Yun Dörr, der verantwortlichen Leiterin des Chinesischunterrichts der MSH, die Herausgabe zu übernehmen. Hilbert Meyer hat alle vorliegenden Manuskripte redaktionell bearbeitet

und neue Beiträge initiiert. Er kennt die Schule seit 2014 aus mehreren Schulbesuchen und aus Fortbildungsveranstaltungen.

Curriculum vitae des Initiators: Meinert Arndt Meyer (1941–2018) machte 1968 an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen sein Examen für das Lehramt an Volksschulen und 1971 an der Uni Tübingen ein weiteres Examen für das Lehramt an Gymnasien (in den Fächern Philosophie, Anglistik und Geschichte). Er ist in Tübingen an der Philosophischen Fakultät mit einer Arbeit über den Philosophen und Sprachwissenschaftler Ludwig Wittgenstein promoviert worden. In seiner in Münster entstandenen erziehungswissenschaftlichen Habilitationsschrift entwarf er ein Konzept für den Fremdsprachenunterricht im *Modellversuch Kollegschule* in Nordrhein-Westfalen. Von 1996 bis zum Eintritt in den Ruhestand 2007 war er Professor für Erziehungswissenschaft „unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik“ an der Universität Hamburg. Er hat sich für die schulpraktische Erprobung und die empirische Absicherung der maßgeblich von ihm entwickelten Bildungsgangdidaktik stark gemacht und auf ihrer Folie auch das pädagogische Konzept der MSH analysiert.

Meinert Meyer hat in der Gründungsphase ein wichtiges Gutachten und beim Schulstart drei Jahresberichte zum Entwicklungsstand verfasst, deren Extrakt im ersten Beitrag, TEIL I dargestellt wird. Der Kontakt zur Schule ging bald über die übliche Beratungstätigkeit hinaus und führte zu einer engen Freundschaft mit dem Schulleiter.



Abbildung 1: Meinert Meyer überreicht ein Ölbild als Präsent zur Eröffnungsfeier
(Foto Sibylle Hummel)

Wissenschaftliche Begleitung: Die intensive Arbeitsbeziehung Meinert Meyers zur MSH ist aufgrund einer Initiative von Axel Beyer zustande gekommen. Ihm war klar, dass es für den Aufbau dieser Schule besonderer Prägung erforderlich ist, eine beständige wissenschaftliche Beratung und Begleitung zu organisieren. Dazu war Meinert Meyer bereit. Er hatte enge Kontakte zu chinesischen Kolleg:innen. Er reiste viermal nach China und hielt dort Vorträge, u.a. an der Beijing Normal University in Peking, an der East China Normal University in Shanghai, an der Wuhan University in der Provinz Hubei und an der Anhui Normal University in Wuhu/Provinz Hefei. Es gibt eine Reihe gemeinsam mit seinem Bruder Hilbert verfasste Aufsätze zum chinesisch-deutschen Didaktikdialog, die in China, Hongkong und Deutschland veröffentlicht worden sind.

Widerstände: Auf den Antrag zur Gründung der Modernen Schule Hamburg reagierten manche mit Unkenrufen, viele andere waren begeisterte Förderer der ersten Stunde. Die Hamburger Schulbehörde wollte das Vorhaben nicht genehmigen. In dem von uns angestregten Verwaltungsgerichtsverfahren hat die zuständige Richterin dann eine gütliche Einigung herbeigeführt (siehe Beitrag 1). Wir erhielten tatkräftige Unterstützung aus der Hamburger Öffentlichkeit, für die wir bis heute dankbar sind. Nach zwölf Jahren sagen wir: Eine Schule, die Chinesisch und Englisch ab Klasse 1 anbietet, kann allen Unkenrufen zum Trotz erfolgreich sein und die Hamburger Schullandschaft bunter machen.

Ziele: Mit diesem Buch verfolgen wir mehrere, unterschiedlich gelagerte Ziele. Wir wollen einen wissenschaftlich reflektierten Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten. Wir wollen all jenen Mut machen, die sich überlegen, als Lehrperson an eine Schule besonderer Prägung zu gehen oder gar selbst eine solche Schule zu gründen. Wir hoffen darüber hinaus, mit diesem Buch einen praktischen Beitrag zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog zu leisten. Die bi-nationalen Beziehungen zwischen China und Deutschland waren schon immer kompliziert. In den letzten Jahren sind sie noch komplizierter geworden. Im zwölften Beitrag (TEIL IV) und im Nachwort kommen wir darauf zu sprechen.

Ein Dank geht an die Herausgeber der Studien zur Bildungsgangforschung, Uwe Hericks, Ingrid Kunze und Matthias Trautmann, sowie an Miriam von Maydell vom Barbara Budrich Verlag. Wir bedanken uns bei den Generalkonsuln und den zuständigen Konsuln für Bildung der Volksrepublik China, die uns in den vergangenen 15 Jahren in Hamburg wohlwollend begleitet haben. Ein besonders freundschaftlicher Dank gilt den Schulleitungen und Kolleg:innen der Fremdsprachenschule in Xi'an, die mit uns vor zwölf Jahren eine Partnerschaft aufgebaut und seitdem kontinuierlich gepflegt und ausgebaut haben.



Abbildung 2: „Nashorn“ (Meinert Meyer, 2016)

Wir widmen dieses Buch Meinert Meyers Nashorn. Es signalisiert für uns seine beharrliche Zielstrebigkeit, aber auch die Weitsicht, mit der er diesen Schulversuch begleitet hat.

Hamburg und Oldenburg

1. Juni 2023

*Axel Beyer
Yun Dörr
Hilbert Meyer*

**TEIL I:
GRÜNDUNGSGESCHICHTE UND
PÄDAGOGISCHES KONZEPT**

Meinert Arndt Meyer

Gründungsgeschichte und erste Jahre



Abbildung 1: MSH, Brödermannsweg Hamburg (Foto Axel Beyer)

Vorbemerkung der Herausgeber:innen: Grundlage dieses ersten Beitrags sind drei für die Hamburger Schulbehörde angefertigte Jahresberichte zur Entwicklung und Evaluation der Modernen Schule Hamburg (MSH) aus der Feder von Meinert Arndt Meyer:

- Erster Jahresbericht an den Hamburger Schulsenator über den Beginn des Schulbetriebs 2010/11 über 53 Seiten (im Archiv der MSH)
- Zweiter Jahresbericht 2011/12 über 71 Seiten (im Archiv der MSH)
- Dritter Jahresbericht 2012/13 über 76 Seiten (im Archiv der MSH)

Die wichtigsten Passagen dieser insgesamt 200 Seiten werden in diesem Beitrag wiedergegeben. Einige wenige Passagen stammen aus der am Tag der Schuleröffnung 2010 in Anwesenheit der Schulsenatorin der Freien und Hansestadt Hamburg von Meinert Meyer gehaltenen Ansprache. Die Komprimierung der drei Jahresberichte und der Ansprache, die Literaturnachweise sowie die Druckvorbereitung des Beitrags hat Hilbert Meyer übernommen.¹

1 Das Gendern des Textes ist erst 2023 erfolgt. Die Fußnoten sind von Hilbert Meyer ergänzt. Nach 2014 verfasste neuere Beiträge von Meinert A. Meyer zur Globalisierung der Didaktik (Meyer, Meyer & Ling 2016; Meyer & Meyer 2017; Meyer, Meyer & Ping 2017) sind in das Literaturverzeichnis dieses Beitrags aufgenommen.

1. Gründungsphase

1.1 Bildungspolitische Konfliktlage

Schulen in freier Trägerschaft² stehen gemäß Grundgesetz, Artikel 7 unter der Aufsicht des Staates. Sie müssen, so die deutsche Rechtslage, für die Gründung eine Genehmigung der Schulaufsicht einholen. Sie werden dann juristisch zu „Ersatzschulen“, weil sie den Schulbesuch an einer öffentlichen Schule ersetzen.³ Sie müssen sich nach ihrer Gründung in den ersten drei Jahren selbst finanzieren. Dies heißt für die MSH, deren Träger sich die Rechtsform einer gGmbH gegeben hat, dass sie erst ab dem 1. August 2013 einen Antrag auf staatliche Förderung stellen konnte, die dann auch ab dem 1. Januar 2014 gewährt wurde. Diese Förderung soll 85 Prozent der Kosten für den Schulbetrieb abdecken. Die restlichen 15 Prozent sollen durch das Schulgeld der Schüler:innen erbracht werden.

Aufgrund der im Grundgesetz der Bundesrepublik verankerten Garantie einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder ist die Genehmigung einer Ersatzgrundschule viel schwieriger als die eines Gymnasiums in freier Trägerschaft. Das hat historische Gründe. Im Gefolge des Weimarer Grundschulkompromisses aus dem Jahr 1920 sind die bis dahin existierenden „Progymnasien“ für Grundschüler:innen, die sich auf einen zukünftigen Gymnasialbesuch vorbereiten wollten, verboten worden. Das Verbot gilt im Prinzip bis heute. Ausnahmen gibt es nur, wenn ein „besonderes pädagogisches Interesse“ nachgewiesen werden kann. Und genau dies sah die Hamburger Schulbehörde bei der MSH-Grundschule zunächst nicht als gegeben an.

Das Zielkonzept: Das Zielkonzept der MSH ist stark an der an der Universität Hamburg entwickelten Bildungsgangdidaktik orientiert, die die Tradition der Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz aufnimmt und aktualisiert. Das Hamburger Modell setzt darauf, die Bildungsgänge zu individualisieren und das selbstregulierte Lernen und die Verantwortungsübernahme der Schüler:innen zu stärken. Die eigentliche Herausforderung für die Entwicklung der MSH bestand und besteht aber in der internationalen und interkulturellen Perspektive, die vor allem durch den Fokus auf die chinesische Sprache und die chinesische Kultur hergestellt wird. Der Anspruch ist hoch gesteckt. Die Schule hofft, ihren Teil dazu beizutragen, dass das Verständnis der Deutschen für die chinesische Kultur und das der Chinesen für die deutsche Kultur wächst. Dies schließt für

2 Schule in freier Trägerschaft ist die juristische Formulierung der im Alltag zumeist benutzten Bezeichnung Privatschule.

3 Ersatzschulen, so die rechtliche Formulierung, „entsprechen“ den Schulformen des öffentlichen Schulwesens und können deshalb auch die Abschlüsse des öffentlichen Schulsystems vergeben. Sie bieten grundsätzlich die gleichen Unterrichtsinhalte wie öffentliche Schulen an. Sie sind berechtigt, nach eigenen Lehr- und Erziehungsmethoden zu arbeiten, die aber „gleichwertig“ zu denen der öffentlichen Schulen sein müssen.

eine deutsche Schule die Erziehung zur Demokratie und eine Auseinandersetzung mit der nicht-demokratischen Gesellschaft und Politik in China ein.

Der Genehmigungsprozess – ein Hürdenlauf: Die Hamburger Schulbehörde machte zunächst keinerlei Hoffnungen, dass eine Grundschule, in der Chinesisch- und Englischunterricht ab Klasse 1 Pflicht sind, genehmigt werden könnte. Aber der Initiator Axel Beyer ging davon aus, dass genau dieses Alleinstellungsmerkmal ihr spezifisches Bildungspotenzial darstellte und im Gefolge dessen auch die Attraktivität der Schule ausmachen musste. Weil er lange in einer NGO gearbeitet hatte, war ihm klar, dass er selbst tätig werden musste, um die Akzeptanz für diese freie Schule im Stadtteil Groß Borstel und in der ganzen Stadt Hamburg herzustellen. Was er dafür alles angestellt hat, erläutert er im Interview im zweiten Beitrag (S. 55–57).

1.2 Verwaltungsgerichtsverfahren

Im Jahr 2009 hat der Schulträger der projektierten MSH ein Gerichtsverfahren gegen die Freie und Hansestadt Hamburg angestrengt. Darin ging es darum, die zwei wesentlichen rechtlichen Vorgaben für die Genehmigung einer neuen Schule zu überprüfen. Es musste geklärt werden, ob das sogenannte Sonderungsverbot eingehalten wird und ob ein besonderes pädagogisches Interesse an der Schulgründung gegeben ist:

- *Sonderungsverbot:* Die zuständige Richterin Frau Dr. Rubbert kam zu dem Ergebnis, dass dem Antrag des Schulträgers stattzugeben sei. In ihrem Urteil vom 11. Dezember 2009 geht sie davon aus, dass die Qualität des Bildungswesens durch die Existenz von Schulen in freier Trägerschaft nicht gefährdet wird, sondern umgekehrt gesteigert werden kann. Der Artikel 7, Absatz 4 GG, so die Richterin, verfolgt als Zweck, „die Kinder aller Volksschichten zumindest in den ersten Klassen grundsätzlich zusammenzufassen – gegen alle Tendenzen, Klassen, Stände oder sonstige Schichtungen zuzulassen.“ Dieser Zweck wird, so die Richterin, durch die Gründung der MSH-Grundschule mit ihrem besonderen Profil nicht gefährdet, weil die Schule offen für alle ist, weil das geplante Schulgeld moderat ist und weil in Einzelfällen auch Schüler:innen ganz ohne Schulgeld aufgenommen werden.
- *Besonderes pädagogisches Interesse:* Im Antrag auf Genehmigung der Schulgründung wurden als besonderes Profil der Schulplanung zum einen die Dreisprachigkeit (Deutsch, Chinesisch und Englisch ab Klasse 1), zum anderen das konsequente demokratiepädagogische Konzept der Schule hervorgehoben. Auch in diesem Punkt sah Frau Dr. Rubbert keinen Hinderungsgrund. Ihr Urteil: „Das besondere pädagogische Interesse ist gegeben!“ Und weiter: „Es impliziert, dass das, was in der MSH erprobt wird, so noch nicht zuvor an anderer Stelle

erprobt worden ist. Dabei ist das Gelingen des Konzepts grundsätzlich anzunehmen.“ Die Schulgründung darf also nicht mit dem Argument abgeblockt werden, dass es noch keine wissenschaftlichen Erkenntnisse zu dem Vorhaben gibt, auf das sich das besondere pädagogische Interesse bezieht.

Der Prozess endete in einer gütlichen Einigung mit dem Ergebnis, dass das MSH-Schulkonzept genehmigungsfähig ist. Das Gerichtsverfahren hatte allerdings den Start der MSH verzögert und die Beteiligten stark belastet.

1.3 Genehmigung mit Auflagen

Der Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg musste die vor Gericht getroffene gütliche Einigung umsetzen. Er hat dann am 19. Januar 2010 die Genehmigung der „Modernen Schule Hamburg – Grundschule“ und „Gymnasium“ als Ersatzschule in freier Trägerschaft ausgesprochen und sie, wie üblich, mit Auflagen verbunden:

- „Der Anteil der Sprache Deutsch an der Unterrichtssprache beträgt mindestens 50 Prozent.“
- „Die Schule nimmt an den Hamburger Lernstandserhebungen teil.“
- „Die Schule stellt eine begleitende externe wissenschaftliche Evaluation sicher, die jährlich einen Bericht zur Qualität des Unterrichts, zum trilingualen Ansatz und zu den Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler erstellt.“

Diese Auflagen erfassen aber nur einen Ausschnitt der konstitutiven Ziele der MSH. Zum besseren Verständnis gehe ich deshalb im zweiten Abschnitt dieses Beitrags auf alle wesentlichen Aspekte des MSH-Konzepts ein.

1.4 Absichten des Schulleiters

Axel Beyer formulierte sie 2013 wie folgt: „Mein persönliches Anliegen war es, eine Schule zu schaffen, die alles Gute, was es schon im staatlichen Schulwesen gibt, unter einem Dach vereint und dabei das Kind in den Mittelpunkt der Schule rückt.“ Diese Absichtserklärung gibt der MSH ein wenn auch noch abstrakt bleibendes Profil, sie hat den Schulgründer aber zugleich angreifbar gemacht. Wenn er auf nichts verzichten will, was es im Bildungswesen an Gutem gibt, dann besteht die Gefahr einer überbordenden Ansammlung nicht aufeinander abgestimmter Einzelmaßnahmen. Darauf hat der Gutachter der Schulbehörde im Verwaltungsgerichtsverfahren (s.o.) hingewiesen. Aus meiner Sicht ist die Argumentation des Gutachters aber nicht schlüssig, denn ein Schulleiter *muss* sich mit allen Fragen der

Schul- und Unterrichtsgestaltung beschäftigen und immer wieder neu abwägen, was insgesamt an „Gutem“ bekannt ist und helfen kann, eine gute Schule aufzubauen. Er kann sich nicht auf die im Genehmigungsantrag benannten Bereiche des „besonderen pädagogischen Interesses“ der Schule, hier also auf die Dreisprachigkeit und die Demokratiepädagogik, beschränken.

Schulgebäude: Recht früh wurde das auf der ersten Seite dieses Beitrags abgebildete Schulgebäude gekauft. Eine ehemalige Fabrik, die äußerlich nicht viel hermachte, aber innere Werte hat: eine sehr stabile Bauweise, viel Fläche, große Fenster, sehr günstige Lage im Stadtviertel, gute Verkehrsverbindungen.

Türkisch oder Chinesisch? Interessant sind Axel Beyers Ausführungen bezüglich dessen, was mit einem vornehmen Ausdruck als „trilingualer Ansatz“ bezeichnet wird. Er war an Fremdsprachen schon immer interessiert und hat nach denjenigen Sprachen gesucht, mit denen er für Hamburg ein besonderes pädagogisches Interesse verknüpfen konnte. Zum Schluss standen neben dem Englischen Türkisch und Chinesisch in der engeren Wahl. Türkisch hat dann „verloren“, weil Axel Beyer nicht ausschließen konnte, dass Türkisch als Pflichtsprache an einer Schule in freier Trägerschaft von einem Teil der potenziellen deutschsprachigen Eltern für ihre Kinder abgelehnt werden könnte. Demgegenüber, so die Annahme, ist das Chinesische „bei einem Gutteil der Menschen jetzt schon, in ihrem Alltag, im Arbeitsleben wichtig. Wenn man Chinesisch kann, hat man später im Berufsleben Vorteile!“ Axel Beyer hat sich sachkundig gemacht, welche Chancen eine Schule mit starkem Chinesisch-Anteil haben könnte, und z.B. bei der Hamburger Deutsch-Chinesischen Gesellschaft, bei der Hamburg-China-Gesellschaft und bei der COSCO, der größten in Hamburg vertretenen chinesischen Reederei, nachgefragt. Das Ergebnis seiner Recherchen: „Alle fanden die Idee gut. Und auch die Erziehungswissenschaftler haben nicht widersprochen, sondern gesagt: Eine solche Schule ist machbar. Das Chinesische ist nicht schwerer als jede andere Sprache auch. Wenn man alles sauber plant, kann man auch mit drei Sprachen ab Klasse 1 beginnen.“

So schloss sich der Kreis und die Aufbauarbeit konnte starten.



Abbildung 2: Axel Beyer
(Foto Sibylle Hummel)

2. Allgemeinbildung gestern und heute

2.1 Allgemeinbildender Fächerkanon

Allgemeinbildende Schulen verweisen schon in ihrer Namensgebung auf die Pflicht, die Schüler:innen fit zu machen für gesellschaftliche Teilhabe und individuelles Glück im späteren Leben. Der Begriff Allgemeinbildung setzt hohe Ansprüche. Er hat eine zweihundert Jahre alte Theoriegeschichte (Klafki 1991), die hier nicht wiederholt zu werden braucht.

Fragt man Studierende der Lehrämter und Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe, was Allgemeinbildung sei, dann erhält man Auskünfte wie die, dass

es die Bildung für alle sei oder dass es um „breites Grundlagenwissen“ gehe. Fragt man dann genauer nach, was sie sich darunter vorstellen, sagen viele:

„Na das, was in den Unterrichtsfächern vermittelt wird.“ Der Fächerkanon steht für sie also für eine all-

gemeine und zugleich breit angelegte Bildung. Man kann sich das mit einem schlichten Bild veranschaulichen: Die Allgemeinbildung ist so etwas wie eine

Torte mit verschiedenen, allerdings unterschiedlich

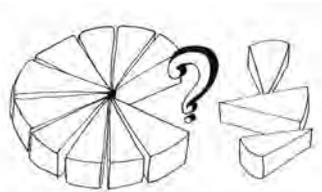
großen Tortenstücken, die zusammengenommen ein Ganzes bilden – das, was die Griechen und das Mittelalter die *enkyklios paideía* (den Kreis der Bildungsinhalte) nannten. Die Tortenmetapher hinkt natürlich ein wenig, weil sie nur die Frage erfasst, *welche Fächer* in die Schule gehören. Die Metapher beantwortet nicht die Frage, was daran bildend ist. Probleme der curricularen Ausgestaltung von Allgemeinbildung lassen sich aber verdeutlichen:

- Die Torte als Ganze stellt das dar, was die Schüler:innen im Laufe ihrer Schulzeit verkraften können, ohne dass ihnen, salopp formuliert, übel wird. Das sind an einer deutschen Ganztagschule bis zur 10. Klasse – Übungsphasen und betreute Freizeit eingerechnet – ungefähr 15.000 Unterrichtsstunden.
- Wenn man diese Studierenden fragt, welche Unterrichtsfächer die Tortenstücke für sie darstellen, dann werden durchgehend die bekannten Schulfächer genannt: Deutsch, Mathematik, Englisch, zweite Fremdsprache, auch Geschichte, Erdkunde, Politik und Sozialkunde, manchmal Französisch und Spanisch, selten Lateinisch oder Griechisch. Ob Religion oder Sport dazu gehören, bleibt zumeist unklar.
- Wenn man eine Neuerung einführen will, z.B. das Fach Chinesisch oder Informatik, dann müssen alle anderen Tortenstücke schmäler werden oder eines oder zwei ganz herausgenommen werden. Das Herausnehmen wird von meinen

studentischen Gesprächspartnern zur Not akzeptiert, solange es nicht die eigenen zwei Fächer sind. Die sind natürlich, so die feste Überzeugung der meisten, ein wichtiger Bestandteil allgemeiner Bildung!

- Die Tortenstücke sind seit jeher unterschiedlich groß. Deutsch, Mathematik und Sachunterricht haben seit 60 Jahren in der Grundschule ein ungefähr gleich großes Stundenvolumen. Englisch wird irgendwann ein ähnlich großes Stück zugewiesen bekommen. Im Grundschulunterricht der MSH ist diese Gleichgewichtung für Englisch und auch für Chinesisch schon heute erreicht.
- Auf die Frage, warum Recht oder Medizin oder Psychologie keine Unterrichtsfächer sind, fällt den Studierenden in der Regel nicht viel ein. Es ist auch systematisch nicht zu erklären, nur historisch: Das Fehlen ist eine Spätfolge der mittelalterlichen Fächeraufteilung zwischen Schule und Universität, in der der Lateinunterricht in die Schule gehörte, aber Recht und Medizin der Universität vorbehalten waren.
- Ein neu hinzugekommenes Tortenstück ist an der MSH das Fach *Modern Enterprise*, eine handlungsorientiert akzentuierte Variante von Informatikunterricht.

Seit jeher wird darüber räsoniert, wie opulent oder knapp das Stundenvolumen für die einzelnen Fächer zu sein hat. Auch bei der Genehmigung der MSH war dies ein wichtiger Streitpunkt. Er schlägt sich in der Auflage der Schulbehörde nieder, mindestens 50 Prozent des Unterrichts auf Deutsch zu erteilen (s.o.).



Für einen Bildungstheoretiker sind die immer wieder neu geführten Kämpfe um Stundenanteile wichtig, aber auch ein wenig kurzatmig. Sie erfassen nur das, was als die materiale Seite von Bildungsprozessen bezeichnet wird. Die formale, also auf das lernende Subjekt bezogene Seite muss hinzukommen. Für seine Bestimmung lohnt sich ein Blick in die Geschichte der Pädagogik!

2.2 Wilhelm von Humboldt

Der Begründer der klassischen deutschen Bildungstheorie, Wilhelm von Humboldt (1767–1835 – Abb. 3, aus dem Bildarchiv M. Meyer), hat Bildung als ganzheitliche Entfaltung der Persönlichkeit bestimmt. Er schreibt:



„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste (*sic*) Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt 1963, Bd. I, S. 64).

Abbildung 3: Wilhelm von Humboldt (Humboldt 1963, Bd. I, S. 64)

Das ist sehr pathetisch formuliert, aber damals so üblich und im Kern bis heute gültig. Bildung ist ganzheitlich, vernunftbezogen und dient der „Kräftebildung“, also dem, was heute als Kompetenzentwicklung bezeichnet wird. Allgemeine Bildung wäre aber gründlich missverstanden, wenn man denkt, „alles“ lernen zu müssen. Das galt schon immer. Man musste sich auf das „Wesentliche“ konzentrieren. Aber was ist wesentlich? Humboldts Antwort: das, was den Menschen zum kritischen Denken befähigt, was die Menschenkenntnis fördert und die Handlungsfähigkeit sichert. Dafür benötigt der Mensch Freiräume, weil verordnetes Mündigsein ein Widerspruch in sich selbst wäre. Und das gilt dann auch für die Schule, in der Führung und selbstgesteuertes Lernen in eine Balance gebracht werden müssen.

An welchen Inhalten kann Bildung in diesem allgemeinen Sinne erworben werden? Für Humboldt sind es die griechische und die römische Sprache und deren Kultur. Die antike Welt erschließt, so der Autor, dem Menschen eine andere, fremde Weltansicht. Bildung ist also bei Humboldt zum einen formal bestimmt, weil sie die Verstandeskräfte ausbildet und zur Verantwortungsübernahme befähigt. Sie ist zum anderen inhaltlich bestimmt, weil der Autor die idealisierend betrachtete griechisch-römische Literatur, ihre Philosophie und bildende Kunst zum Lerngegenstand, Vorbild und Maßstab nimmt.

Entfremdung und Aufhebung der Entfremdung: Humboldt stellt, was oft übersehen wird, den Bildungsprozess als einen Prozess der Entfremdung dar, der sich im Spannungsfeld von Universalität und Individualität entwickelt: Ich setze mich der Welt aus, ich erobere sie mir, ich erleide sie aber auch, bin ihrer in vielfacher Hinsicht nicht mächtig, bin vom Schicksal und von meinen eigenen Grenzen bestimmt. Wenn Bildung aber Entfremdung und gleichzeitig Aufhebung dieser Entfremdung ist, dann ist klar, dass Bildung dialektisch zu denken ist. Sie dient der Aneignung von Welt durch das Individuum, macht aber auch die Welt zu einer anderen, weil Bildung dazu führt, dass gebildete Weltbürger heranwachsen, die ihr Geschick innerhalb gewisser Grenzen selbst bestimmen können.

Universalität und Individualität: Bildungsprozesse sind grundsätzlich individuelle Prozesse, aber sie finden in der Auseinandersetzung mit anderen statt. Deshalb

entfaltet sich der Bildungsprozess in einer Wechselwirkung von Universalität und Individualität, die immer auf sprachliche Vermittlung angewiesen ist. Im Jahr 1830 schreibt Humboldt:

„Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr (...) ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne. Keiner denkt bei dem Wort gerade das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wenn man die Sprache mit dem beweglichsten aller Elemente vergleichen will, durch die ganze Sprache fort. Bei jedem Denken und Empfinden kehrt, vermöge der Einerleiheit der Individualitaet, dieselbe Verschiedenheit zurück, und bildet eine Masse aus einzeln Unbemerkbarem. Alles Verstehen ist darüber immer zugleich ein Nicht-Verstehen, eine Wahrheit, die man auch im praktischen Leben trefflich benutzen kann, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen.“ (Humboldt 1963, Bd. I, S. 228 f.)

Die Dialektik von Individualität und Universalität gilt bis heute. Im Antrag der MSH für die Gestaltung des Grundschulunterrichts heißt es dazu: „Die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes wird gesehen.“ Richtig! Das muss dann aber auch Folgen für die offene Gestaltung des Bildungsgangs jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen haben!

Verstehen und Nicht-Verstehen: Allgemeine Bildung heißt nicht, so die Botschaft des Zitats, allen Menschen das Gleiche beizubringen, sondern sie zu lehren, trotz aller persönlichen Unterschiede das Gegenüber zu verstehen. Sie ist, so Humboldt, dann allgemein, wenn in ihr die Andersartigkeit der Anderen und damit das Andere in uns selbst erfahren werden können. In seinen Worten: „Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen“ darstellt. Allgemeine Bildung steht also nicht im Widerspruch zur Entwicklung von Individualität, sondern setzt sie voraus. Sie ermöglicht dem Heranwachsenden, mit seinen je individuellen Fähigkeiten am privaten und öffentlichen Leben in den großen Praxisfeldern teilzunehmen: in der Familie, im politischen Leben, in der Freizeit und, last but not least, in der Berufstätigkeit.

Welche Sprache bildet? Vom Englischen hielt Humboldt, obwohl er es neben einem Dutzend weiterer Sprachen perfekt beherrschte, im Blick auf seine bildende Kraft nicht viel. Das Englische weiche, so Humboldt, bezüglich seiner Struktur und seines kulturellen Hintergrunds nicht stark genug vom Deutschen ab, um Bildungsanstöße zu geben. Demgegenüber erschließt das Griechische eine ganz andere, für den Educandus neue und fremde Weltansicht. Eigentlich hätte man, so Humboldt, am Gymnasium auch Hebräisch oder Arabisch zur Pflichtsprache machen können, weil deren Grammatik und Sprachform ganz anders als die des Deutschen sei. Aber

für einen Neuhumanisten wie Humboldt war die Rückbesinnung auf das Ideal der griechischen und lateinischen Kultur die einzige ernst zu nehmende Option (vgl. Meyer 1986, S. 17–33).

Vielleicht erahnen Sie jetzt, worauf ich hinaus will: Gerade weil die chinesische Sprache in ihrer Struktur noch stärker vom Deutschen und Englischen abweicht als das Griechische und weil es eine imposante, Jahrtausende alte chinesische Kultur gibt, eignet sich diese Sprache besonders gut, um allgemeine Bildung in Humboldts Sinne zu vermitteln. Es lehrt im „Verstehen“ und „Nicht-Verstehen“ eine völlig andere, fremde Weltansicht!

2.3 Moderne Allgemeinbildungskonzepte

Humboldts Vorschlag für einen allgemeinbildenden Fächerkanon, in dem Deutsch, Griechisch, Latein und Mathematik drei Viertel der Unterrichtszeit einnehmen, hat sich nicht durchgesetzt. Humboldts Gedankenspiel, dass es dem zukünftigen Tischler gut täte, Griechisch zu lernen, wie es ebenso dem Gelehrten gut täte, Tische machen zu können (Humboldt 1964, Bd. IV, S. 189), war von Beginn an illusionär. Schon im 19. Jahrhundert wurde der Griechischunterricht an Gymnasien zurückgefahren, im 20. Jahrhundert auch das Lateinische. Bis heute hört man das Argument, man könne auf Latein ganz verzichten, es sei ja eine tote Sprache, in der man nicht kommunizieren könne. Humboldt hätte eine solche Kritik nicht akzeptiert. Auf die Bildung kommt es an, nicht auf gewerbsmäßige Nützlichkeit! Das Scheitern der Humboldtschen Lehrplanthese zwingt uns aber, darüber nachzudenken, wie Bildung und Nützlichkeit besser zusammengeführt werden können.

Bildung als Transformationsprozess denken! Wir müssen – mit Humboldt – berücksichtigen, dass Allgemeine Bildung zwar auf Inhalte angewiesen ist, weil es Unterricht ohne Unterrichtsgegenstände nicht gibt, dass es aber neben den im Unterricht vermittelten Sach- und Fachkompetenzen um Persönlichkeitsbildung geht. Wolfgang Klafki (1927–2016), der bekannteste Pädagoge des „goldenen Zeitalters der Didaktik“, schrieb, dass derjenige gebildet sei, dem man Verantwortung übertragen könne (Klafki 1963). Und Hans Christoph Koller, der maßgeblich am Aufbau der Hamburger Bildungsgangforschung mitgewirkt hat, fordert, Bildung als Transformationsprozess zu deuten, bei dem das bereits vorhandene Wissen und Können gründlich durcheinander gewirbelt und ganz neu strukturiert wird (Koller 2012).

Berufs- und Allgemeinbildung zusammenbringen! Bildung und Nützlichkeit schließen einander nicht aus, auch wenn dies im 19. Jahrhundert einige Bildungstheoretiker im Anschluss an einen missverstandenen Wilhelm von Humboldt meinten. Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts ist insbesondere von Herwig Blankertz (1927–1983) herausgearbeitet worden, dass sich Berufs- und Allgemeinbildung nicht widersprechen (Blankertz 1963). Er schreibt, ganz in der Tradition Hum-

boldts, dass Allgemeinbildung darin besteht, den eigenen Bildungsprozess kritisch und auf wissenschaftlichem Niveau zu reflektieren. „Die Wahrheit der Allgemeinbildung“, so Blankertz (1982, S. 141) im Anschluss an den Philosophen Hegel, „ist somit die spezielle oder berufliche Bildung.“ Allgemeinbildung kann und darf nach seinem Verständnis nicht an einen bestimmten Fächerkanon gebunden werden – entscheidend ist, dass die Unterrichtsinhalte kritisch aufgearbeitet werden und dadurch die Persönlichkeitsbildung unterstützen.

21st century skills stärken! Was braucht man in der globalisierten Welt für die von Klafki und Blankertz eingeklagte Befähigung zur Verantwortungsübernahme? Neben der unverzichtbaren breiten Sach- und Fachkompetenz ist es das, was heute im englischen Sprachraum als *21st century skills* bezeichnet wird:

- Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit
- kritische Urteilsfähigkeit sich selbst und anderen gegenüber
- Empathie und Solidaritätsfähigkeit
- Kreativität
- und die Bereitschaft, sich für die Demokratie einzusetzen.

Es dürfte einleuchten, dass die Förderung dieser Fähigkeiten nicht an bestimmte Unterrichtsfächer und ihre Inhalte gebunden ist, sondern daran, *wie* diese Fächer unterrichtet werden.

2.4 Das Bildungspotenzial der chinesischen Sprache

Ich habe schon darauf hingewiesen, dass aus der Perspektive der Humboldtschen Allgemeinbildungstheorie und der Blankertzschen Berufsbildungstheorie das Chinesische als Unterrichtsfach leicht legitimiert werden kann, weil das Eintauchen in diese Sprache einen sehr fremdartigen Kulturraum erschließt, dessen Fremdartigkeit, so die begründete Hoffnung, im Verstehen und Nicht-Verstehen bildend wirkt und darüber hinaus einen deutlichen Berufsbezug bekommen kann.

Was ist an der chinesischen Sprache grundlegend anders? Sie kennt keine Syntax im Sinne der indogermanischen Sprachen. Deshalb gibt es auch keine Deklinationen, Konjugationen, Tempusformen usw. Stattdessen gibt es das hoch komplexe Schriftzeichensystem, dessen Beherrschung viele Jahre intensiven Lernens erfordert und dessen vollständige Beherrschung in der Lebensspanne eines einzelnen Menschen gar nicht abgeschlossen werden kann.⁴ Die Schriftzeichen, die ursprünglich aus Eingravierungen von symbolischen Bildern auf Orakelknochen entstanden

4 Insgesamt gibt es circa 100.000 Schriftzeichen, von denen nur ein Teil im heutigen Chinesisch verwandt wird. Die Zahl der Schriftzeichen, die ein gebildeter Chinese tatsächlich versteht und teilweise nutzt, liegt bei 6000.

sind (Bauer 2009, S. 38), enthalten bis heute bildliche Elemente, die mit Einfühlungsvermögen dekodiert werden können. Ich will dies an drei Beispielen erläutern!

Erstes Beispiel: Nehmen Sie das Schriftzeichen *dào*, das Sie vielleicht von der philosophischen Richtung des Daoismus des Laotse kennen. Das Zeichen kann mit „Weg“ übersetzt werden, manchmal erhält es auch die Bedeutung von „Wahrheit“.



Es bezeichnet in der antiken chinesischen Philosophie die bewegende, alles regulierende Kraft. Im links abgebildeten, von mir ohne jede kalligraphische Kompetenz nachgezeichneten Schriftzeichen für *dào* sehen Sie unten einen durch einen längeren Strich angedeuteten Wagen mit Deichsel, der von rechts nach links führt, und darüber einen Mann, der den Wagen lenkt, wobei man sich das Pferd hinzudenken muss. Was

lehrt das Zeichen? Wer sich auf den Weg macht, muss wissen, dass er den Wagen in die richtige Richtung lenken muss! Und wenn er das tut, kommt er der Wahrheit näher. Ich war überrascht, in China gesehen zu haben, dass dieses urtümliche Schriftzeichen bis heute im Alltag geläufig ist, zum Beispiel an den Mautstationen der chinesischen Autobahnen.

Zweites Beispiel: Die große Kraft der chinesischen Sprache ergibt sich nun dadurch, dass einzelne Zeichen immer wieder neu kombiniert werden können und dann eine oftmals ganz andere, manchmal auch sehr abstrakte Bedeutung erhalten. Im folgenden Satz wird das Zeichen für *dào* mit zwei weiteren Zeichen verknüpft:

hóng dào mén
弘 道 門



Das erste Zeichen *hóng* hat die Bedeutung „großartig“ oder „prächtig“, als Verb auch „verbreiten“ oder „verherrlichen“. Die ersten zwei Zeichen zusammen genommen können also mit „Den Weg verherrlichen“, aber auch mit „Die Wahrheit ausbreiten“ oder „Die Wahrheit verherrlichen“ übersetzt werden. Sie bilden eine Formel, die auch in den berühmten „Gesprächen“ (*Lun Yu*) des im 5. Jahrhundert vor Chr. geborenen Konfuzius benutzt wird (Konfuzius 1982). Das dritte Zeichen *mén* heißt „Tür“ oder „Tor“. Man kann die drei Zeichen zusammen genommen also nüchtern mit „Tor zum Verbreiten der Wahrheit“ oder

Abbildung 4: Tor zur Verherrlichung der Wahrheit (Foto Yun Dörr)

ein wenig pathetischer mit „*Tor zur Verherrlichung der Wahrheit*“ übersetzen. Dadurch erhalten die Zeichen einen rituellen Sinn, wie er im Foto von Seite 24 zu erkennen ist. Die drei Schriftzeichen stehen nämlich – vertikal angeordnet – über dem Toreingang des Konfuzius-Tempels in Qufu in der Provinz Shandong (Abb. 4, Foto Yun Dörr).⁵

Drittes Beispiel: Die vier Schriftzeichen der nächsten Abbildung 勤学苦练 haben die Bedeutung:

- rechts oben 勤: fleißig, arbeitsam, unermüdlich
- rechts unten 学: lernen, studieren
- links oben 苦: mühsam; sein Möglichstes tun
- links unten 练: üben, trainieren.

Zusammen kann man die vier Zeichen übersetzen mit „*Fleißig lernen und hart üben*“. Im Jahr 2008 habe ich mir die vier Zeichen von einem Kalligraphen in der Touristen-Meile in Beijing zeichnen lassen:



Abbildung 5: 勤学苦练 (Fleißig lernen und hart üben)

Inzwischen habe ich erfahren, dass jedes chinesische Kind diese Spruchweisheit kennt und dass die große Mehrheit sie auch verinnerlicht hat. Dem entspricht das in unseren Augen sehr disziplinierte Verhalten chinesischer Schüler:innen.

Die in dieser Spruchweisheit deutlich werdende Differenz zur deutschen Schulkultur ist augenfällig. In Deutschland soll Lernen Spaß machen! Das steht sogar in vielen Bildungsplänen. Deshalb hat das unvermeidbare Üben oftmals bei Schüler:innen einen negativen und bei den Eltern einen stressigen Beigeschmack. Um

5 Der Überlieferung nach ist Konfuzius in Qufu geboren, dort ist auch sein tatsächliches oder angebliches Grab.

dem zu begegnen, fordern Didaktiker wie mein Bruder Hilbert Meyer neue methodische Konzepte für „intelligentes“ Üben (Meyer 2004, S. 104 ff.). Es ist ein Üben, das an das erreichte Kompetenzniveau des einzelnen Schülers/der Schülerin angepasst ist und dann möglichst auch noch Spaß macht – eine Forderung, die chinesische Schüler:innen und Eltern merkwürdig, wenn nicht weltfremd finden dürften.

Die drei Beispiele sollen deutlich machen: Bildend ist bei der Aneignung des Chinesischen zum einen das Eintauchen in eine ganz fremde Kultur, zum anderen die Erkenntnis, was die chinesische Sprache zu leisten vermag: Durch geschicktes Kombinieren von Zeichen kann eine sehr große Bedeutungstiefe erzielt, ganz neue Bedeutungen können produziert werden. Hat man dies verstanden, kann man auch nachvollziehen, warum die Übersetzung chinesischer Philosophie oder Lyrik immer eine große Herausforderung darstellt. Sie leistet immer nur eine von vielen möglichen Annäherungen an die originale, tief gestaffelte Bedeutung des Textes.

Ich hoffe, nun ausreichend demonstriert zu haben, dass allgemeine Bildung in deutscher Tradition und das Erlernen der chinesischen Sprache keinen Gegensatz darstellen. Mit Wilhelm von Humboldt zusammengefasst: Das Chinesische erschließt eine „fremde Weltansicht“, die zum Nachdenken über die eigene Anschauung der Welt anregt und dadurch bildend wirkt.

3. Das pädagogische Konzept der MSH

Welchen Bildungsweg sollen die Schüler:innen gegangen sein, die diese Schule im Jahr 2020 nach zehn Jahren mit dem Sekundarstufen-I-Abschluss verlassen? Und was ist die Zielsetzung für die Abiturientinnen und Abiturienten? Die Antwort auf diese Frage steckt im pädagogischen Konzept der MSH. Es versucht zu beantworten, was heute – in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und globalisierter Weltwirtschaft – unter einer Allgemeinbildung, die die Berufsorientierung einschließt, verstanden werden kann. Die Stundentafeln im ANHANG dieses Beitrags geben einen ersten Einblick in die curriculare Umsetzung des Konzepts.

3.1 Dreisprachigkeit

Die MSH bietet ab Klasse 1 nicht nur Unterricht in Chinesisch, sondern auch in Englisch an. Und selbstverständlich findet dann auch noch die Alphabetisierung in Deutsch als dominanter Unterrichtssprache statt. Das ist, soviel wir wissen, in dieser Sprachenkombination in Deutschland einmalig. In anderen Nationen, in denen die Muttersprache nicht identisch mit der Unterrichtssprache ist, ist dreisprachiges Aufwachsen keine seltene Ausnahme, sondern oftmals die Regel (s.u.).

Englisch ist die *lingua franca* der Gegenwart und steht als Weltverkehrssprache unangefochten auf Platz 1 der Nützlichkeitskala. Darüber gibt es keinen Streit.

Rechtfertigen müssen sich in Deutschland eigentlich nur diejenigen, die entschieden haben, erst in Klasse 3 mit Englisch zu beginnen. Chinesisch ist noch nicht Weltverkehrssprache, aber es hat allein aufgrund der geballten politisch-ökonomischen Macht der chinesischen Nation im Ranking mächtig aufgeholt und könnte über kurz oder lang die zweite Position einnehmen.

Wie macht man Chinesischunterricht in der Grundschule? An der MSH soll er, wo immer möglich, nach dem Immersionsprinzip gestaltet werden (siehe Beitrag 4, S. 93). Immersion heißt wörtlich, dass die Schüler:innen im Sprach- ebenso wie im Fachunterricht in die fremde Sprache „eintauchen“. Die Abkürzung *CLIL* für *Content and Language Integrated Learning* gibt Ziel und Methode dieser Unterrichtsform treffend wieder: Die Lehrer:innen reden durchgängig im Sprach- und im Fachunterricht in der Fremdsprache, die Schüler:innen verstehen sie auch, antworten aber zunächst noch auf Deutsch. Dies entspricht dem, was in der Immersionsforschung als *silent period* bezeichnet wird. Man hört zunächst schweigend zu und geht dann allmählich zum eigenen Sprechen in der fremden Sprache über. Ich habe mir immersiven Unterricht an der MSH in Mathematik und Musik angeschaut – mit Gewinn für beide Fächer. Mehr dazu im Abschnitt 5.3 dieses Beitrags.

3.2 Demokratiefördernder Unterricht

Auch eine Ersatzschule hat der in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankerten Verpflichtung auf Demokratieförderung zu entsprechen. Dies ist im Verwaltungsgerichtsstreit um die Genehmigung der MSH ausdrücklich festgestellt worden (s. o.). Die MSH nimmt diese Auflage sehr ernst. John Dewey (1859– 1952), dessen Demokratieverständnis für das Schulkonzept Pate gestanden hat, schreibt:

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ (Dewey 1916/1964, S. 87)

Im Grundschulantrag der MSH heißt es im Anschluss John Dewey:

„Wenn die Kinder und Jugendlichen in einer demokratischen Lern- und Lebenswelt aufwachsen, kann ein demokratischer *Habitus* erworben werden. Demokratisch ist ein Lernen, dessen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden in einem ausgewiesenen Prozess der Mitgestaltung gefunden werden.“

Mit Dewey formuliert: Demokratie ist eine Lebensform, aus der dann auch noch eine Staatsform erwachsen kann. Wolfgang Edelstein (1929-2020), Nestor der deutschen Demokratiepädagogik, argumentiert genauso: Demokratie zu lernen heißt, demokratiegemäße Erfahrungen zu machen. Sie erfordern gegenseitige Achtung, Interessenausgleich und vielfältige Formen der Kooperation. Der Weg zu dieser Lebensform ist lang und fängt ganz klein und elementar an – so, wie dies im Abschnitt 5.5 dieses Beitrags (S. 42 f.) an drei Beispielen erläutert wird.

Die demokratische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen bedarf sowohl einer begrifflichen Klärung als auch einer inhaltlichen Konkretisierung: Wie muss das Lehrer-Schülerverhältnis gestaltet werden? Was kann Gegenstand von Abstimmungen sein und was nicht? Wie sieht der organisatorische Rahmen einer Schule aus, die den Aufbau demokratischer Strukturen im Unterricht, in Klassenkonferenzen und in der Schülervertretung fördert? Deshalb fängt demokratieförderlicher Unterricht nicht mit Vorträgen über die repräsentative Demokratie oder die Französische Revolution an, sondern mit der Kultivierung der Umgangsformen im Klassenzimmer und in der ganzen Schule. Dafür ist im Konzept und auch in der Praxis der MSH eine Reihe einzelner Bausteine entwickelt worden:

- Miteinander statt übereinander reden; Ich-Botschaften senden; aktives Zuhören üben (nach Carl Rogers)
- „Giraffensprache“ (Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg – siehe Beitrag 7)
- „Klar Schiff“ als Aufräumritual (siehe Beitrag 7)
- Teamarbeit
- regelmäßige Projektarbeit
- Streitschlichterprogramm
- „Runder Tisch“ zur Konfliktlösung (nach Fritz Oser)
- „Schutzengelprinzip“ (siehe Beitrag 7)
- Klassenrat und Schulversammlung (siehe Beitrag 7)
- Schüler- und Lehrerfeedback.

Das Konzept der MSH erweitert diesen Anspruch auf demokratieförderliche Unterrichtsgestaltung noch einmal und fokussiert auf das *friedliche Zusammenleben der Kulturen in der entstehenden Weltgesellschaft*. Deshalb ist der Zusammenhang von Demokratieförderung und interkulturellem Lernen besonders wichtig. Dazu gehören: eine Kultur der Verständigung, die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationswilligkeit und das Finden und Einüben demokratischer Formen der Meinungsbildung im Austausch mit Angehörigen anderer Nationen. Wenn es in acht Jahren oder vielleicht schon früher zum ersten deutsch-chinesischen Schüleraustausch der MSH kommt, können die chinesischen Schüler:innen bei uns

eine demokratische Unterrichtskultur und in den Gastfamilien partnerschaftliche Lebensformen kennen lernen und zugleich erfahren, wieviel Spaß Schule machen kann.

3.3 Lernzeiten

Die Lernzeiten spielen im Unterrichtskonzept der MSH von Klasse 1 an eine wichtige Rolle. Sie stehen in der reformpädagogischen Tradition der individualisierten Planarbeit. Sie dienen dazu, die im Lese-, Schreib- und Mathelehrgang und im Sprach- und Fachunterricht eingeführten Lerninhalte in Einzel- und hin und wieder auch in Tandemarbeit zu üben und zu vertiefen. Deshalb nehmen sie in der im ANHANG abgedruckten Stundentafel der MSH sowohl in der Grundschule als auch am Gymnasium einen breiten Raum ein. Lernzeiten können darüber hinaus genutzt werden, um sich neue Lerninhalte mit geeigneten Unterrichtsmedien eigenständig anzueignen. Im Chinesischunterricht der Grundschule spielen sie eine geringere Rolle.⁶

3.4 Leistungsbewertung und Zeugnisse

Im Konzept für die MSH wird dargelegt, dass in der Grundschule auf die herkömmlichen Ziffernoten für die Leistungsmessung verzichtet wird und dass es stattdessen Berichtszeugnisse gibt – eine Form der Leistungsrückmeldung, die inzwischen an vielen Grund- und Gesamtschulen praktiziert wird, die allerdings sehr arbeitsaufwändig ist. Die Schüler:innen sollen darüber hinaus Portfolios führen, zu denen sie regelmäßige Rückmeldungen ihrer Lehrer:innen erhalten – ebenfalls ein erhöhter Zeitaufwand. Ziel ist ein selbstreflexiver Umgang mit den eigenen Lernfortschritten und Lernhürden – eine wesentliche Voraussetzung, um zu lernen, selbstreguliert zu arbeiten.

Die Portfolioarbeit hat inzwischen begonnen. Die Teilnahme an der Hamburger Lernstandserhebung Klasse 3 ist im Gründungserlass der Schulbehörde festgeschrieben und inzwischen das erste Mal realisiert.

Über die Berichtszeugnisse und die Portfolioarbeit wird darüber hinaus eine Brücke zur Bildungsgangforschung eröffnet, weil sie für die Analyse individueller Bildungsverläufe genutzt werden können.

6 Beitrag 7 (S. 175– 178) informiert über den aktuellen Stand der Umsetzung des Lernzeiten-Konzepts.