

Thomas Koinzer: Ermutigung zum Anderssein, Vortrag auf der ODIV, Würzburg, 05.11.2013

Die Tagung, zu der Sie mich eingeladen haben, trägt den Titel „Mögen hätte ich schon wollen, aber dürfen hab ich mich nicht getraut“ – Mut zur Freiheit. Wie viel Freiheit haben wir? Überdies wurde ich mit meinem Beitrag gebeten, eine „Ermutigung zum Anderssein“ zu präsentieren. Wie Sie sehen habe ich den Titel eigenmächtig, ohne vorherige Absprache also, um zwei bedeutungsschwangere Satzzeichen ergänzt... Und ehrlich gesagt habe ich mich auch gefragt, warum diesen Teil der Tagung ein Erziehungswissenschaftler und Schulforscher mit einem simplen Vortrag übernehmen soll und nicht ein Motivationstrainer, der Sie bspw. über heiße Kohlen laufen lässt und Sie damit vermeintlich ermächtigt, vor nichts und niemanden mehr Angst zu haben. Das Begriffspaar Mut / Angst gehört ja auch irgendwie zusammen. Und die wohl bekannteste Sentenz in diesem Zusammenhang ist die, dass Mut nicht ist, keine Angst zu haben, sondern die eigene Angst zu überwinden. Doch ich habe auf dieser Tagung bisher eigentlich nicht sehr viel Verängstigung wahrgenommen, mglw. ist die ja subtiler, sondern erfolgreiche Macherinnen und Macher von Schule kennengelernt. Auch ist meine Beobachtung, dass katholische Schulen i.d.R. kein Nachfrageproblem haben aus Gründen wie selbige aber durchaus Schulen haben, die eine sogenannte schwierige – oder im Neusprech verhaltenskreative – Schülerschaft im sogenannten sozialen Brennpunkt haben und damit als sogenannte Brennpunktschulen zu kennzeichnen sind. Klar, da ist der demographische Wandel, der in allen deutschen Bundesländern die Zahl der Schülerinnen und Schüler – und so die Nachfrage – schrumpfen lässt und mittelfristig nach kreativen Lösungen für die Schulversorgung verlangt. Auch an privaten und konfessionellen Schulen wird das zu spüren sein, bzw. ist es schon, wie vor kurzem in einem Bericht der Zeit über das Essener Gymnasium der Augustiner Chorfrauen zu lesen war. Wie reagierte man auf diese Entwicklung? Man schlug ein neues Kapitel in der Schulgeschichte auf und führte zum neuen Schuljahr die Koedukation ein...

Worin liegt nun die Ermutigung, die ich Ihnen in und mit meinem Vortrag angedeihen lassen könnte? Und überdies soll das auch noch eine Ermutigung zu einem Anderssein sein. Zu einem Sein, das sich also unterscheidet von anderen Formen Schule zu gestalten, zu unterrichten, also Kindern und Jugendlichen in einem als pädagogisch definierten Raum Lesen, Schreiben und Rechnen sowie andere Techniken der Welterschließung beizubringen, also Wissen zu vermitteln, um sich individuell und kollektiv in der Welt zu orientieren und diese

nachhaltig – im vielfältigsten Sinne des Wortes – zu gestalten. Diese Suche, dieser Wunsch nach Anderssein, für das man eine Ermutigung erhofft, resultiert aus einer – und hier unterstelle ich mal dreist – Wahrnehmung von Unzufriedenheit mit dem eigenen Tun und Sein. Worin diese Unzufriedenheit begründet läge, kann ich gegenwärtig nur vorsichtig antizipieren: Der bereits angesprochene demographische Wandel oder die Säkularisierung der Gesellschaft, mglw. das ‚liebe Geld‘ könnten Aspekte sein, die von Katholischen Schulen ein Anderssein auf einer schulsystemischen, also auf der Makroebene verlangten. Was auf einzelschulischer Ebene, z.B. in Bezug auf die jeweilige Schulkultur bzw. auf der Mikroebene des Unterrichts Anlässe des Nachdenkens über das Anderssein sein könnten, kann ich pauschal nicht sagen.

Alle Schulen wollen *Anderssein*, oder müssen es sogar, da sie gewollt oder ungewollt in einem Wettbewerb mit anderen Schulen stehen, und man fragt sich, was Alleinstellungsmerkmale von einer Schule im Vergleich mit anderen Schulen denn nun sein sollen. Ist man denn als einzelne Schule oder Schulträger in der Lage, eine solche Angebotssensibilität herzustellen, zu kommunizieren und zu praktizieren, die gesellschaftlich breit das eine oder andere Modell von Schule-Halten attraktiv macht? Und man fragt sich bei all diesem *Anderssein wollen von Schule* auch, ja wo bleibt denn dann das *Normal sein von Schule*, das die gesellschaftlichen Funktionen jedweder Schule in einer modernen und ja demokratischen Gesellschaft berücksichtigt, eine Schule die überdies permanent darauf bedacht ist, im Kontext dieser gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionszuschreibungen auch ihre pädagogische Aufgabe erst zunehmen und aus dem Zusammenspiel eine ‚gute Schule‘ definiert und praktiziert?

Hier möchte ich mit meinem Vortrag anschließen und mich in fünf Schritten dieser gesellschaftlich und pädagogisch normativ gesetzten sowie empirisch eruierten ‚guten Schule‘ nähern. Am Ende möchte ich dieses Konstrukt zur Diskussion stellen und mit ihnen gemeinsam erschließen, inwieweit Katholische Schulen bzw. jede einzelne Schule diesem Konstrukt nahe ist, und worin das *Anderssein Katholischer Schule* bestünde bzw. bestehen könnte. In einem ersten Schritt werde ich in einem kurzen Abriss die gesellschaftlichen Funktionen definieren, also die Frage klären, wozu die Schule eigentlich da ist. In einem zweiten Abschnitt möchte ich auf den pädagogischen Auftrag von Schule eingehen, wie er in einer demokratischen Gesellschaft in der wir leben, aussehen sollte. Der dritte Abschnitt rekonstruiert am

Beispiel des „Deutschen Schulpreises“, welche Kriterien die ‚gute Schule‘ zu erfüllen hat, um als solche, medienwirksam und mit Expertise der pädagogischen und bildungsforschenden Zunft preisgekürt zu werden. Dem schließt sich in einem vierten Schritt ein Blick in den Orientierungsrahmen „Qualitätskriterien für Katholische Schulen“ von 2009 an. Hier möchte ich am Beispiel von einzelnen Postulaten zur Gestaltung des Unterrichts zeigen, wie zentrale Gestaltungselemente oder Grundsätze des Kerngeschäfts von Schule einem Ideal verpflichtet scheinen, das den Raum für ein Anderssein, um im Gesamtraum der Schulen als besonders wahrgenommen, akzeptiert und gewählt zu werden, beschränkt. Letzterem ist schließlich der fünfte und letzte Abschnitt meines Vortrags gewidmet, wo ich einige wenige Impulse aus meinen Ausführungen heraus formuliere, um in einer Diskussion das Anderssein Katholischer Schule gemeinsam mit Ihnen zu befragen.

1.

Aus strukturfunktionaler Sicht hat Schule – sowohl verstanden als gesellschaftliches Teilsystem im Sinne von Schulsystem einer Gesellschaft, aber auch aus je einzelschulischer Perspektive heraus – drei Funktionen, die ihren Wert für das gesellschaftliche Ganze in einer arbeitsteilig organisierten Welt bestimmen. Hierzu ist erstens die Ausbildungs- und Qualifizierungsfunktion zu nennen. Schule übernimmt für die Gesellschaft demnach, die nachwachsende Generation mit „den Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erkenntnissen, Kenntnissen und Einstellungen“ bzw. Kompetenzen auszustatten, „die notwendig sind oder für notwendig gehalten werden, damit Heranwachsende später im gesellschaftlichen Produktionsprozess mitarbeiten und ihren individuellen Reproduktionsprozeß bewältigen können“ (Klafki, 2002, 45). Dabei kann unterteilt werden in *funktionale* Qualifikationen die bspw. auf der Ebene der Grundbildung Lesen, Schreiben oder Rechnen sein können, naturwissenschaftliche wie historische Erkenntnisse. Als *extrafunktionale* Qualifikationen wiederum treten hier bereichsübergreifende Einstellungen und Kompetenzen hinzu, wie z.B. die Fähigkeit in Gruppen zu arbeiten und zu lernen oder Verantwortung für die eigene Leistung und das eigene Tun zu übernehmen (ebd., 45f.).

Mit der zweiten gesellschaftlichen Funktion, der Selektions- und Allokationsfunktion, ist der Schule wesentlich die Funktion zugeschrieben, mittels des schulischen Leistungsprinzips Schülerinnen und Schüler für ein arbeitsteiliges und hierarchisches Gesellschaftssystem auszuwählen und jene zu allozieren, sprich sie an die Ausgangspunkte unterschiedlicher sozialer

Positionen hinführen. Schließlich hat Schule drittens eine Legitimations- und Integrationsfunktion, sind doch das Schulsystem insgesamt und die Schulen im Besonderen „Instrumente der gesellschaftlichen Integration“ (Fend, 1974, 66). Hier werden solche Normen, Werte und Verhaltensmuster institutionalisiert, die der Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen, also auf den „Zusammenhang zwischen Schule und dem gesellschaftlich-politisch-kulturellen System und seinen normativen Grundlagen“ verweisen (Klafki, 2002, 50).

Ein komplexes Gefüge offenbart sich hier, wo das gesellschaftlich Instrumentelle von Schule – und das zeigt die Beschäftigung mit der Geschichte der Schule – eine relative Autonomie hervorgebracht hat, einen Eigensinn in der alltäglichen Praxis der gesellschaftlichen Funktionsteilung. Aber überdies hat sich in der (Schul-)Pädagogik eine Überzeugung durchgesetzt, dass es neben oder gerade wegen der gesellschaftlichen Funktionszuschreibung noch eine spezifisch pädagogische Aufgabe und Verantwortung von Schule gibt, nämlich die „Anerkennung des Eigenrechts und des eigenen Wertes jedes jungen Menschen als sich entwickelnder Person [gegenüber], die Aufgabe, jedem einzelnen jungen Menschen zu seiner optimalen Entfaltung, seinen individuellen Möglichkeiten zu verhelfen, zu seiner Mündigkeit und Selbstbestimmung“, wie es der Allgemeine Didaktiker Wolfgang Klafki formulierte (Klafki, 2002, 58).

2.

Wolfgang Klafki formulierte diese spezifisch pädagogische Aufgabe und Verantwortung von Schule in insgesamt neun, nicht immer trennscharfen Thesen, die er bereits Ende der 1980er Jahre insbesondere für eine Schule formulierte, die sich als Schule in der Demokratie versteht, also in einer Gesellschaft, deren zentrale Zielperspektiven, wie Klafki vorsichtig artikuliert, die Gleichheit der Lebens- und Bildungschancen sind, die Selbstbestimmung jedes einzelnen, Mitbestimmung, der Abbau von Herrschaft von Menschen über Menschen und die Freiheit, Alternativen zu den gegebenen Verhältnissen zu vertreten, sofern sie die vorher genannten Prinzipien nicht verletzen (Ebd.). Klafki fordert, diese Prinzipien müssten „gerade innerhalb der Schule“ thematisiert, erlebt, gelebt und „auf *alle* schulischen Lern- und Interaktionsprozesse bezogen“ werden. Auch gegen den Vorwurf mit seinen Thesen idealistische Forderungen aufzustellen, seien seine Thesen eine „genaue Aufgabenbestimmung der Schule in einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., 58). Und in der durchaus zulässigen Übertra-

gung der normativen Möglichkeitsform ‚demokratisch‘ in die andere Möglichkeitsform ‚gut‘ könnten sie genaue Aufgabenbestimmung bzw. Postulate einer ‚guten Schule‘ sein. Ich möchte diese neun Thesen kurz im Einzelnen ausführen (59-61):

1. Demokratisch ist (oder wäre) – also gut – die Schule, die bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern „das Bewusstsein der Spannungen und der Diskrepanzen zwischen *Verfassungstext* und *Verfassungsrealität*, zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit immer wieder bewusst macht und bewusst hält und sich gegen die ständigen Versuche zur Wehr setzt, solche Diskrepanzen und Widersprüche zwischen Programm und Wirklichkeit zu vergessen oder zu vertuschen.“
2. Eine demokratische – also gute – Schule muss das Recht haben, Schülerinnen und Schülern „Interessen- und Auffassungsunterschiede und Konflikte in der Gesellschaft bewusst zu machen und sie befähigen, daraus einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. „Insofern ist eine demokratische – also gute – Schule eine Institution, die auf *Kontroversen* und *Konflikte* aufmerksam macht und sich mit ihnen auseinandersetzt.“
3. Eine demokratische – also gute – Schule ist (oder wäre) eine Schule, „die *um der jungen Menschen und ihrer Zukunft willen* dazu anleitet, Alternativen zum Bestehenden zu denken, sich nicht auf das Vorfindliche festschreiben zu lassen, die vielmehr dazu anregt, produktive Fantasie zu entwickeln, wie man die Diskrepanz zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit in Richtung auf mehr Gerechtigkeit, mehr Annäherung an das Prinzip der Chancengleichheit, mehr Humanität, mehr zwischenmenschliche Solidarität, mehr Mitbestimmungsmöglichkeit für alle, mehr Lebensqualität verringern kann...“
4. Demokratisch – also gut – ist (oder wäre) eine Schule, „die der *außerschulischen Wirklichkeit* nahe bleibt und die doch auch lehrt, zu jener außerschulischen Wirklichkeit *kritische Distanz* zu bewahren...“
5. Demokratische – also gute – Schule müsse sich bemühen, den Schülerinnen und Schülern und den Lehrerinnen und Lehrern „neue, positive Erfahrungen zu ermöglichen, gleichsam als hypothetische Modelle, wie sich die Gesellschaft im Sinne ihrer Programmatik weiterentwickeln könnte. In der Schule müssten also Modelle *angstfreien Lernens*, Modelle *solidarischer Hilfe* im Lernprozess, Modelle *konkurrenzfreier*

Kooperation, Modelle rationaler Konfliktlösung, Modelle gelingender Mitbestimmung erprobt werden.“

6. Demokratisch – also gut – ist eine Schule, die Schülerinnen und Schüler „mit sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen – und das bedeutet: sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für das schulische Lernen – aufnimmt, sie nicht durch formale Gleichbehandlung ignoriert, sondern sie bewusst und gezielt kompensatorisch bearbeitet...“
7. Demokratisch – also gut – ist die Schule, „die den jungen Menschen als ganzheitliches Wesen ernst nimmt, ihn in allen seinen Lebensdimensionen und Möglichkeiten anzusprechen und zu fördern versucht: in seinen kognitiven, emotionalen, motorischen, sozialen und praktischen Möglichkeiten. Es ist oder wäre eine Schule, die diese verschiedenen Aspekte durch ein reiches Repertoire von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen anspricht, im ständig neuen Durchlaufen der Polarität von praktischem Tun, unmittelbarer Erfahrung, gegenständlichen Handlungen, Experimenten und Erprobungen einerseits und denkender Verarbeitung, Durchdringung, sprachlich-begrifflicher Reflexion und Abstraktion andererseits.“
8. Demokratisch – also gut – ist (oder wäre) eine Schule, „deren Kern *entdeckendes* und *verstehendes* sowie *exemplarisches* Lernen wäre; und zwar ein Lernen, das im engeren Erfahrungskreis der Schülerinnen und Schüler jene Probleme, Konflikte, Ansätze aufspürt, von denen aus sich schrittweise tiefere *Einblicke in die großen nationalen und internationalen Brennpunkte unserer gegenwärtigen und vermutlich unserer zukünftigen Existenz* eröffnen können...“
9. Demokratisch – also gut – ist (oder wäre) eine Schule, „die sich selbst und ihren Unterricht immer wieder mit den Schülerinnen und Schülern zum Thema, zum Gegenstand der Analyse, der Kritik, der Planung und Erprobung von Verbesserungsmöglichkeiten machte. Es wäre eine Schule *permanenter* Reform und zugleich eine selbstreflexive Schule.“

Behalten Sie das eben Gesagte bitte im Kopf, sozusagen als Prüfkriterien für die abschließende Diskussion um das Anderssein von Schule, vor allem Katholischer Schule, ebenso wie das, was im folgenden dritten Teil referiert wird, als notwendige und breit akzeptierte Eigenschaften von Schule mitsamt seinem Kerngeschäft Unterricht, um in Deutschland, mglw.

auch anderswo, als ‚gute Schule‘, gar als ‚beste Schule‘ medienwirksam ausgezeichnet zu werden.

3.

Der seit 2006 vergebene *Deutsche Schulpreis* ist eine Initiative der Robert Bosch-Stiftung und möchte Schulen unter dem Motto „Dem Lernen Flügel verleihen!“, für deren Leistungen würdigen und deren „Ideen und Konzepten öffentlich und bundesweit Aufmerksamkeit“ verschaffen, damit sie „Vorbilder für Schulentwicklung in Deutschland sein können“ (Schulpreis, 2013). An der jährlich stattfindenden Ausschreibung können sich alle allgemeinbildenden Schulen aus Deutschland beteiligen. Mit dem Preis wollen also die Initiatoren pädagogische Leistung in und von einzelnen Schulen würdigen und diese für die Schulentwicklung in Deutschland insgesamt nutzbar machen. Grundlage des Wettbewerbs ist ein umfassendes Verständnis von ‚guter Schule‘, das in sechs Qualitätsbereichen zum Ausdruck kommt und die ich gleich einzeln vorstellen möchte: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution. Der Hauptpreis ist mit 100.000 Euro dotiert, vier weitere Schulen erhalten Preise in Höhe von jeweils 25.000 Euro. Darüber hinaus wird der „Preis der Jury“ in Höhe von nochmals 25.000 Euro verliehen und geht an eine Schule, „die unter ungewöhnlichen, häufig ungünstigen Bedingungen hervorragende Leistung erbringt und damit beispielgebend wirkt“ (ebd.).

Zur zehnköpfigen Jury gehören neben Schulleiterinnen und Schulleitern wie Helga Boldt (Leiterin der Neuen Schule Wolfsburg), Ulrike Kegler (Leiterin der Montessori-Oberschule Potsdam, Preisträger des Deutschen Schulpreises 2007) und Bernd Westermeyer (Leiter der Schule Schloss Salem, Überlingen), die Bildungsforscher Bettina Hannover (Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin), Thomas Häcker (Professor für „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung“ Universität Rostock), Olaf Köller (Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel) und Hans Anand Pant (Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, HU Berlin) sowie zwei Juroren aus den Ausland (Cornelis Post, Inspektor a. D. beim niederländischen Schulinspektorat und Michael Schratz, Dekan der School of Education der Universität Innsbruck, Österreich) überdies Jürgen Zöllner (Senator a.D. für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin).

Um, wie es bei der Bosch-Stiftung heißt, möglichst „viele Schulen mit der guten Praxis der Preisträger zu erreichen und zu Entwicklungsprozessen anzuregen“, wurde im Jahr 2007 die Akademie des Deutschen Schulpreises ins Leben gerufen. Unter ihrem Dach können sich Preisträger, Bewerber und interessierte Schulen vernetzen, Erfahrungen austauschen und im Rahmen unterschiedlicher Angebote an Fragen der Schulpraxis arbeiten. So können Lehrkräfte aus ganz Deutschland für eine Woche an einer der Preisträgerschulen hospitieren oder an Pädagogischen Werkstätten zu wichtigen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung teilnehmen. In einem zusätzlichen Programm namens Schullabor werden schulübergreifende sogenannte „Lerngemeinschaften“ gefördert, die sich der Weiterentwicklung eines speziellen Aspektes der sechs oben eben genannten und gleich auszuführenden Schulpreiskriterien stellen. Überdies stehen Schulen, die sich für den Deutschen Schulpreis beworben haben, weitere Programme offen: z.B. das sogenannte Exzellenzforum. Hierzu kommen jährlich die 50 besten Schulen der letzten drei Jahre zum Erfahrungsaustausch zusammen. Es gibt zudem vier Regionalteams des Deutschen Schulpreises, die die Akademie vor Ort unterstützen: Im Rahmen von Informationsveranstaltungen sollen sie die Schulen ermutigen, eigene Schulentwicklungsprozesse anzugehen, und sie bieten die Möglichkeit zu Austausch und Vernetzung (ebd.).

Grundlage des Deutschen Schulpreises ist ein umfassendes Verständnis von Lernen und Leistung. Dieses kommt in sechs Qualitätsbereichen zum Ausdruck. Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet werden, müssen in allen Bereichen gut und mindestens in einem Bereich weit überdurchschnittlich abschneiden. Die Auswahlkriterien im Einzelnen (alle Angaben Schulpreis, 2013):

- Leistung: Preiswürdig sind hier, also ‚gute Schulen‘, „die gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe), erzielen“.
- Umgang mit Vielfalt: Preiswürdig sind hier Schulen, „die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen, Schulen,

die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen, Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern“.

- Unterrichtsqualität: Preiswürdig sind hier Schulen, „die dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen, Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern“.
- Verantwortung: Preiswürdig sind hier Schulen, „in denen ein achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht wird, Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen“.
- Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner: Preiswürdig sind hier Schulen „mit einem guten Klima und anregungsreichen Schulleben, Schulen, in die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern gern gehen, Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen“.
- Schule als lernende Institution: Preiswürdig sind hier Schulen, „die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrerinnen und Lehrer planvoll fördern, Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbstständig und nachhaltig arbeiten“.

Sie können ja – wie schon nach dem zweiten Teil meines Vortrags – kurz für sich prüfen, inwiefern ihre Schule diese Ansprüche erfüllen würde oder gar erfüllt hat, sollten sie bereits einmal an diesem Wettbewerb teilgenommen haben. Und sich damit in ihrer Praxis nicht unwesentlich an Qualitätskriterien von Schule und Unterricht orientierte, die auch vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2009 formuliert wurden.

4.

Liest man die *Qualitätskriterien Katholischer Schule* (Deutsche Bischofskonferenz, 2009), was alle Anwesenden ja mehr oder weniger intensiv getan haben, ist mir als Schulforscher schnell in den Sinn gekommen, die hier formulierten Grundsätze zu unterschiedlichen Dimensionen des schulischen und unterrichtlichen Handelns und Zusammenlebens in einen Fragebogen zusammenzufassen und allen Akteuren von Schule wie Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern oder Eltern vorzulegen. Diese könnten dann auf einer – sagen wir – vierstufigen Skala von Stimme völlig zu bis stimme überhaupt nicht zu über zahlreiche Aspekte von Schule und Unterricht ihr Urteil abgeben, also ein Urteil über die von den einzelnen Gruppen wahrgenommene Qualität von Schule und Unterricht. Überdies könnten sie so einen Beitrag leisten, um für die einzelne Schule Ansatzpunkte zu eruieren, die für die Entwicklung der einzelnen Dimensionen von Schule und Unterricht grundlegend und nötig scheinen.

Ich möchte hier nicht auf alle Kriterien rekurrieren. Sondern ich möchte am Beispiel der Gestaltung des Unterrichts an einzelnen Punkten deutlich machen, dass hier allgemeine Postulate von Unterricht in einer ‚guten Schule‘ formuliert sind, die sich von den bisher gemachten Aussagen zu ‚guter Schule‘ nicht unterscheiden und damit auf der Suche nach dem Anderssein von Katholischer Schule im Kernbereich des Schule-Haltens wenig Raum für Alleinstellung oder „Besonderung“ lässt.

Hier wird bspw. postuliert, dass Schülerinnen und Schüler an Katholischen Schulen auf ein „freundliches und offenes Lernklima“ im Unterricht treffen. Oder eine Unterrichtskultur soll angestrebt werden, die zu „Selbständigkeit im eigenen Denken“ führt als Voraussetzung für „Entscheidungen in Freiheit“. Die Arbeit in einem solchen Unterricht soll als „anspruchsvolle Herausforderung“ erfahren werden, die Bestätigung in der Anerkennung der (eigenen) Leistung“ findet, aber auch das gegenseitige Helfen beim Lernen betont. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie die „Lern- und Leistungsbereitschaft“ der Schülerinnen und Schüler fördern, dabei die „je individuellen Lernausgangslagen“ berücksichtigen und den Schülerinnen und Schülern „beständig Anregung (geben), ihre Lern- und Leistungsmöglichkeiten voll auszuschöpfen“. Auch „schwächere Schülerinnen und Schüler“ sollen überdies „erfolgreich“ im Unterricht mitarbeiten können (28).

Ein ganzer Abschnitt ist darüber hinaus der Differenzierung und individuellen Förderung gewidmet. Die hier formulierten Postulate betonen die Berücksichtigung der Individualität, der

unterschiedlichen Neigungen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, heben ab auf das Potential innerer Differenzierung und von Lehr-Lernarrangements, die zu Selbständigkeit und Selbsttätigkeit anregen. „Formen Offenen Unterrichts“ – genannt sind Projektarbeit, Stationenarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplan, Fächerübergreifender Unterricht) werden als selbstverständliches Methodenrepertoire dem Unterricht an Katholischen Schulen zugeschrieben (29).

Auch außerunterrichtliches Lernen als integraler Bestandteil des Lernens an Katholischen Schulen wird betont, wo außerschulische Lernorte „planvoll“ in den Unterricht einbezogen werden. Kooperationen mit außerschulischen Partnern und eine „altersentsprechende Orientierung“ der Schülerinnen und Schüler in der Berufswelt durch bspw. Praktika soll die Praxis Katholischer Schule auszeichnen (29f.).

Mit zahlreichen anderen Qualitätskriterien, die die Praxis Katholischer Schule kennzeichnen sollen – vom Erziehungsauftrag und den postulierten Grundsätzen der Schulgemeinschaft, über das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer bis hin zur Schulleitungstätigkeit – verhält es sich ähnlich: Übersetzte man den Kriterienkatalog für Katholische Schule in die beobachtbare Praxis, der Deutsche Schulpreis ist Ihnen sicher!

5.

Was schließen wir nun daraus, wenn aus schulpädagogischer Sicht – wie bereits angedeutet – eine ‚Besonderung‘ Katholischer Schulen entlang der dargelegten und breit akzeptierten Kategorien ‚guter Schule‘ nicht abzuleiten ist. Die eine oder andere Schule, der Sie vorstehen oder an der Sie unterrichten, wird in der einen oder anderen Dimension den formulierten Grundsätzen ‚guter Schule‘ und ‚guten Unterrichts‘ auch in der Praxis mehr oder weniger nahe kommen. Für die eine oder andere Schule sind die formulierten Kriterien wohl „schöne graue Theorie“ oder mglw. aber auch Ansporn, eben Orientierungen in der täglichen Arbeit. Aber was unterscheidet diese Arbeit oder dieses Streben von dem anderer Schulen? Worin kommt ein Anderssein zur Geltung, dass nicht auch alle anderen Schulen anstreben? Reicht das Katholische, das Sie nun anführen könnten und mit diversen Charakteristika und Grundüberzeugungen oder ganz generell dem Anspruch, Schule zu machen mit christlicher Lebensorientierung und zur Tradierung des christlichen Glaubens, aus, um sichtbar und wählbar anders zu sein? Geht es nicht vielmehr darum, statt konvulsivisch *anders* eher demütig *normal* zu sein, Schule zu machen, in der Lesen, Schreiben und Rechnen etc. unterrichtet wird,

und Kinder und Jugendliche ohne viel Klimbim in ihrer Würde, in ihrem Eigenrecht als sich entwickelnder Person anerkannt werden? Gesellschaftliche Funktionen von Schule und pädagogischer Aufgabe in ihrer Spannung und ihren Antinomien anzunehmen, auszuhalten und zu gestalten: Das ist die eigentliche Herausforderung ‚guter Schulen‘ als sinnstiftenden und orientierunggebenden Einheiten und letztlich keine Frage von Anderssein wollen, sondern ein Frage des Wollens – und Tuns.

Genug Ermutigung. Ich freue mich auf Ihre Beiträge nach meinen Impulsen und danke vielmals für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

Deutsche Bischofskonferenz, Die (2009): Qualitätskriterien für katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz.

Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Barbara Koch-Priewe, Heinz Stübing und Wilfried Hendricks. Weinheim/Basel: Beltz, S. 41-62.

Schulpreis 2013. Online verfügbar unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8807.asp> Hier auch alle Angaben zu den Kriterien und Rahmenbedingungen.)