

*Lothar Kuld*

## **Was ist eine „gute“ Schule? Eine religionspädagogische Sicht**

### **1 Populäre Schulkritik und „gute“ Schule**

Religionspädagogen sind keine Schulpädagogen. Die Wirkung des Bildungssystems und seine Leistungsfähigkeit für die nachwachsende Generation interessiert sie gleichwohl sehr. Die Schule verteilt Lebenschancen. Sie integriert Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft und sie selektiert. Hier setzt die populäre Schulkritik in immer neuen Wellen an (Czerny 2012; Precht 2013; Juul 2013). Nach Czerny lernen die Kinder in der Schule „für die Selektion“. Sie produziere systematisch Bildungsverlierer, nichts anderes (Czerny 2012, S. 31ff.). Das Buch der Grundschullehrerin war ein Bestseller, es artikulierte offensichtlich ein Unbehagen, das durch die Berufsbiographie der Autorin gleichsam beglaubigt war. Weil ihre Schülerinnen und Schüler nur gute Noten bekamen und sie damit den Selektionsmechanismus nicht mehr bediente, war die Grundschullehrerin Czerny schließlich strafversetzt worden. Ohne eine solche Lehrerbiographie vorweisen zu können, schreibt der Publizist Richard David Precht sich in eine ähnlich lautende Schulkritik hinein. Er beschreibt eine Misere, die nichts weniger erfordere als eine „Bildungsrevolution“ (Precht 2013, S. 326). Das Bildungssystem sei ein „Verrat [...] an unseren Kindern“. Die einschlägigen Studien der OECD bescheinigten Deutschland, „eines der schlechtesten Schul- und Bildungssysteme unter allen Industrienationen der Welt“ zu haben (ebd., S. 15). In dieser Situation helfe „nur ein Umbau des gesamten Systems. Wäre das Schulsystem, so wie es heute besteht, ein Unternehmen, so wäre es pleitegegangen“ (ebd., S. 16). Die Schule sei freudlos und langweilig und selektiere nach ökonomischer Macht. Wer es sich leisten könne, schicke „sein Kind auf eine Privatschule. Und die öffentlichen Schulen verkommen zu Restschulen für Unterprivilegierte.“ Das deutsche Schulsystem sei ein „Zwei-Klassen-System“ (ebd., S. 17). An seiner Stelle fordert Precht „eine gemeinsame Schule für alle bis einschließlich des zehnten Schuljahrs“ (ebd., S. 296). Diese Maßnahme im Verbund mit weiteren Neuerungen wie z.B. der „Auflösung der Jahrgangsklassen nach dem vierten oder sechsten Schuljahr“ und einem „Abenteuerprojektjahr im achten Schuljahr“ (ebd.) werden die „Zukunftsschule“ profilieren, in der Kreativität, Originalität und sozialer Zusammenhalt gedeihen. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul (2013) wiederum bescheinigt deutschen Schulen einen ungeheuren „Bildungsdruck“, den er so in keinem skandina-

vischen Land gesehen habe. Dieser Druck sei nicht nur zum Scheitern verurteilt, er mache die Kinder auch krank und belaste die Beziehung zwischen Kindern und Eltern. In der Schule sei es wie in einer Familie. Gehe es den Erwachsenen schlecht, gehe es den Kindern nicht besser. In der Schule gehe es vor allem den Erwachsenen schlecht (Juul 2013, S. 78). Die Eltern könnten wegen des Drucks mit ihren Kindern über die Schule kaum entspannt reden (ebd., S. 85). Und die Lehrer verlören wegen des Drucks die Beziehung zu ihren Schülern. Wo Druck herrsche, leide die Beziehung. Es litten also alle am Schulsystem. Aus diesem Teufelskreis helfe nur, dass Lehrerinnen und Lehrer die Beziehungsqualität an den Schulen verbessern, das heißt, dass sie Kinder als Individuen wahrnehmen, wie sie sind, ihr Verhalten darauf ausrichten „ohne die Führung aufzugeben“ und „authentisch“ mit ihnen kommunizieren (ebd., S. 149). Ein Lehrer mag ein guter Mathematiker – oder Theologe und Religionswissenschaftler – sein, aber seine Schülerinnen und Schüler werden nicht mit ihm kooperieren und auch keinen Respekt entwickeln, wenn die Beziehung zu ihnen nicht funktioniert (ebd., S. 151). Sein Unterricht steht dann vor dem Infarkt. Der wichtigste Schritt, den die Schule in Deutschland tun müsse, sei die Verbesserung der Beziehungsqualität. Das müsste eigentlich zu schaffen sein, denkt man sich als Leser dieser Botschaft. Und das ist dann wohl auch das Interessante an diesem psychologischen Ratgeber, dass er als Schulkritik und Lösung des Schulproblems verkauft wird.

Treten wir einen Schritt zurück und betrachten wir diese exemplarisch zitierten Schulkritiken. Sie reklamieren für sich Einsichten in die Frage, wie Kinder „sind“ und wie Kinder lernen und wie „guter“ Unterricht funktioniert. Sie verweisen auf Ergebnisse von Schulevaluationen und die OECD-Kritiken am deutschen Schulsystem. Aber diese Studien zur Schule sind dann doch nicht ihr Gegenstand. Ihr Gegenstand ist „das Kind“ und die Überzeugung, dass das Bildungssystem der Gesellschaft ungerecht ist, Verlierer produziert, Kreativität verhindert und Kindern durch Druck die Freude am Lernen nimmt, obwohl jedes Kind lernen wolle. Diese Überzeugungen kann man teilen, aber man kann sie nicht beweisen. Deshalb sind pädagogische Debatten häufig sehr aufgeregt. Precht fordert denn auch mit sympathischer Offenheit: „Für jede große Veränderung in der Gesellschaft wird zunächst eine aufgeregte Debatte gebraucht“ (Precht 2013, S. 327). Warum? Weil es um das Ganze geht, „die Revolution“, „das Kind“ und „die Schule“. Im Kern geht es um Unheil und Heil, um eine Verkündigung also, die jene nicht hören wollen, die – Precht kann sie genau benennen – sich auf Elternseite „gegen die bildungsschwache Unterschicht“ und in der Schulbürokratie gegen „externe Kritiker“ abschotten und – dritte Gruppe der Nicht-Hörenden – eben ideologisch verblendet sind (ebd., S. 20 f.). Vielleicht ist das Buch von Precht und sind auch Ratgeber wie der von Juul für die wissenschaftliche Schulforschung überflüssig. Für die Erziehungswissenschaft sind sie ein Beleg für die Probleme, in die Pädagogik als Heilslehre kommt. Ihre Lösungen sind beliebig. Mal wird gefordert, die

Schulnoten abzuschaffen, mal den Klassenverband aufzulösen, mal den Klassenverband bis ins zehnte Schuljahr zu erhalten, mal die Schule gar nicht stattfinden zu lassen, mal die Beziehungen zu verbessern. Man könnte so fortfahren. Zwingend ist das nicht. Man muss nur daran glauben, dass diese Heilswege helfen. Das ist im Kern Religion und nicht Wissenschaft. Erziehungswissenschaft, die so argumentiert, ist theologisch in dem Sinne, dass sie von Glaubenssätzen und Dogmen ausgeht (Osterwalder 2005). In der Mitte dieser Pädagogik steht „das“ Kind, das durch die richtige Pädagogik erlöst wird (Baader 2005).

## 2 Der Vorsprung freier Schulen

Die populäre Schulkritik schweigt auffallend über freie Schulen. In der Reformpädagogik und wieder seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts gelten sie als Laborwerkstätten „guter“ Schulen. Dieses Image haben die bekannt gewordenen Missbrauchsfälle entzaubert. Der Zulauf zu freien Schulen ist dennoch ungebrochen und die Kritik des öffentlichen Schulsystems bezieht ihre Gegenbilder, als wären sie unangreifbar, gern aus dieser Tradition. Was übersehen wird, ist, dass diese Schulen auch als Reproduktionsanstalten des eigenen Milieus eingerichtet wurden, wenn sie kirchlich waren, oder zumindest so funktioniert haben. Die Lehrerinnen und Lehrer, die in diesen Schulen arbeiteten, kamen selbst aus diesen Schulen und sie kamen aus diesen Schulen affinen Milieus. Ähnliches kann man für die Waldorfschulen sagen. Diese Zeiten sind vorbei. Es bringen auch Eltern ihre Kinder in diese Schulen, die deren Milieu selbst nicht angehören und ihrer Ideologie nicht verbunden sind. Das verändert auch diese Schulen (Die deutschen Bischöfe 2009; EKD 2008). Die konfessionellen Schulen haben eine säkulare Lehrerschaft und ihre Schülerinnen und Schüler sind Kinder und Jugendliche wie alle ihrer Generation. Auch in den Waldorfschulen ist die Lehre Steiners kein Evangelium mehr (Barz 2012). Dennoch gibt es Unterschiede zwischen freien und öffentlichen Schulen, die für Qualitätsunterschiede sorgen dürften. Die freien Schulen wählen sich ihre Lehrkräfte und ihre Schülerschaft selbst aus. Sie haben erkennbare religiöse oder weltanschauliche Profile. Sie haben Netzwerke über die Schule hinaus. Sie haben Freiräume in der Gestaltung von Unterricht und Schulleben, die öffentliche Schulen nicht haben. Diese Schulen können also der öffentlichen Schule etwas vormachen und ausprobieren, was jene von sich aus nicht machen können. Das sind die Bilder, die freien Schulen ihr Image geben und in ihrer Werbung eine Rolle spielen. Stimmen sie?

Eine empirische Studie zur Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft (Standfest/Köller/Scheunpflug 2005) kommt zu dem Ergebnis, dass die Leistung dieser Schulen im Bereich der sprachlichen und mathematischen

Kompetenzvermittlung leicht über dem Leistungsstand der staatlichen Schulen liege. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche würden in diesen Schulen besser integriert, was auf eine entsprechende Schulkultur schließen lasse, aber auch – und das ist wichtig – mit der Selektion der Elternhäuser zu tun haben könnte. Eine vergleichbare empirische Untersuchung katholischer Schulen liegt nicht vor, aber die zitierte Untersuchung stellt immer wieder Parallelen zu den katholischen Schulen her – mit vergleichbaren Zahlen. Sie legen den Schluss nahe, dass diese Schulen jeweils ein Erziehungs- und Bildungsmilieu anbieten, das gute Schulen in den Augen kirchenaffiner Eltern jedenfalls auszeichnet. Man kann Vergleichbares für Waldorf- und Montessori-Schulen vermuten (Barz u.a. 2012; Liebenwein u.a. 2013).

### 3 Was „gute“ Schulen leisten<sup>1</sup>

Befähigung zu gesellschaftlicher Partizipation, zur Berufsfähigkeit und zur Übernahme der Verantwortung für das eigene Leben sind vermutlich konsensfähige Zielsetzungen der Schule. Geht man von diesen Zielen aus, dann kann man „gute“ Schulen zunächst an ihren Integrationsleistungen messen. Sie befähigen Kinder und Jugendliche, an der Gesellschaft und ihren Diskursen zu partizipieren, sie lehren sie, ein eigenverantwortetes Leben zu führen, und sie geben jungen Menschen dadurch Zukunft, dass sie die Heranwachsenden auf ihre Berufsfähigkeit vorbereiten. Gute Schulen machen Kinder und Jugendliche mit anderen Worten zukunftsfähig. Was heißt zukunftsfähig?

Das Szenario wird gemeinhin so beschrieben: Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Die Beschäftigungsmöglichkeiten für ungelernete und angelernte Arbeitskräfte sind gering und werden weiter abnehmen. Neue Technologien vor allem im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie und globaler Wettbewerb bergen viele Chancen, zumal für Länder wie Deutschland mit einer vergleichsweise guten Ausgangslage, werden aber neben Gewinnern auch eine wachsende Zahl an Verlierern produzieren. Der Großteil der heutigen Jugendlichen wird nicht ein Leben lang im gleichen Beruf arbeiten. Zeiten der Arbeit werden mit Zeiten der Arbeitslosigkeit wechseln. Wer mithalten will, muss lebenslang lernen.

Dieses Szenario bestimmt die gegenwärtige Diskussion um die Schule massiv mit. Wir wissen, dass das Leben eines Menschen und seine Gegenwart keiner Zukunft geopfert werden darf, und sei sie noch so großartig. Denn das Leben geschieht jetzt. Und ein nicht gelebtes Kinderleben und eine nicht gelebte Jugend sind nicht zu wiederholen. Und wir wissen auch, dass es ohne Wissen um die eigene Her-

---

<sup>1</sup> vgl. zum Folgenden Kuld 2009

kunft keine Zukunft geben kann. Die Zukunft ist also nicht alles. Aber natürlich wissen wir auch, dass die Zukunftsfähigkeit ein Aspekt ist, um dessentwillen es Schulen gibt. In einem anderen gesellschaftlichen Szenario mag es anders sein, in einer posttraditionalen Gesellschaft sind Erziehung und Bildung mehr als die Einweisung in eine Tradition. Bildung und Erziehung zielen nicht auf die bloße Übernahme des Bestehenden. Eine Gesellschaft, die viele Lebenswelten kennt und mit einer Vielzahl von Möglichkeiten, unterschiedlichen Chancen und Anforderungen, einer Pluralität also, die so einfach gar nicht zu überschauen und zu durchschauen ist – eine solche Gesellschaft braucht eine Schule, die auf das Leben in der Pluralität und Komplexität vorbereitet. Deshalb brauchen wir überhaupt Schulen: Sie strukturieren durch Unterricht die Welt und machen sie überschaubar, verstehbar und handhabbar. Diese Arbeit geschieht jeden Tag in jedem guten Unterricht.

Trotzdem sind die Schulen nicht erst durch die neue Schulkritik ins Gerede gekommen. Der Schock über die erste PISA-Studie, von der OECD, einer Wirtschaftsorganisation, gesteuert, sitzt noch immer tief. Es gibt Berufenerne als einen Religionspädagogen, dazu etwas zu sagen. Man kann aber beobachten, dass die Ökonomisierung der Bildungseinrichtungen weitergeht. Die Schulen werden evaluiert und formulieren Leistungsstandards. Sie geben sich Leitbilder und verständigen sich auf ihre corporate identity: „Wer wir sind, was wir machen, was wir bieten“. Es ist sicher nicht schlecht, das zu wissen. Aber es ist klar, dass sich mit den Begriffen der Ökonomie auch ein ökonomisches Denken breit macht, und das ist rein utilitaristisch, ein Denken der Vorteilsnahme und ein Denken in Gewinnspannen. Das kann einer Schule nicht gut tun. Die Gesetze der Ökonomie sind andere und müssen andere sein als die der Schule. Der Soziologe Richard Sennett beschreibt in dem Essay „Der flexible Mensch“ (2000) das Charakterbild und das Dilemma des dem Markt unterworfenen Menschen so: Wie das Kapital keine Loyalität kenne und sich immer dort hin bewege, wo die Rendite am größten ist, so drifte der Typus des flexiblen Menschen von einer Aufgabe zur anderen. Er habe keine langfristigen Gewissheiten, was seine Karriere betrifft, und deshalb kenne er auch keine längerfristigen beruflichen Bindungen und Loyalitäten. „Marktgängig“ sei, wer sich nicht allzu sehr auf die Firma verlasse, in der er arbeitet. Es könnte sein, dass sie nicht mehr existiert, wenn er den Lohn für seine Treue abholen will. Das nicht rechtzeitig erkannt zu haben, sei der Selbstvorwurf, den sich viele Arbeitslose machten. Gruppenkonform sei, wer sich nicht an die Gruppe bindet. Arbeit geschieht vielfach in Teams. Und die Teams wechseln von Aufgabe zu Aufgabe. Die Mitarbeiter in einem Team kennen sich kaum, schon müssen sie wieder wechseln. Bindung könne so nicht entstehen. Das Problem sei nun: Kapital mag flexibel sein, der Mensch ist es nicht. Menschen bräuchten Zeit, um herauszufinden, wem sie vertrauen können. Zwischenmenschliche Kommunikation, die tiefer geht, brauche ebenfalls Zeit. Die habe ein Arbeitsteam

nicht. Kommunikation beschränke sich zwangsläufig auf die Oberfläche. Eine erniedrigende, von allen „geteilte Oberflächlichkeit“ bestimme den Zusammenhalt (Sennett 2000, S. 145). Kooperation im „Team“ sei näher betrachtet eine Maske. Der „Hypertext“ sozialer Kompetenz sei in der Unternehmenskultur des globalen Kapitalismus ein gewinnendes Lächeln, sagt Sennett (ebd., S. 151).

Man ist versucht, Sennetts Skizze des „flexiblen Menschen“ eine Karikatur zu nennen oder seine Gültigkeit zu bestreiten, merkt aber, dass er ein tief sitzendes Unbehagen formuliert. Das Unbehagen am Charakterbild des „flexiblen“ Menschen rührt daher, dass es dem Bedürfnis des Menschen nach Kommunikation und Kooperation in verlässlichen Beziehungen und verlässlichen, eben nicht flexiblen Bindungen widerspricht. Das Credo des flexiblen Egotaktikers: „Bleib in Bewegung, geh' keine Bindungen ein und bring keine Opfer“ (Sennett 2000, S. 29) funktioniert im Umgang mit Menschen nicht. Und ganz gewiss brauchen Kinder und Jugendliche verlässliche Beziehungen. Sie müssen wissen, auf wen sie sich verlassen können und wem sie vertrauen dürfen, wenn sie in dieser Welt einen Platz finden und einnehmen sollen, wenn sie Fuß fassen und ankommen sollen. Kinder und Jugendliche brauchen dazu Menschen, die sich in der Welt auskennen, die wissen, warum sie da sind und dass es Sinn macht, in dieser Welt, wie sie nun mal ist, zu leben. Kinder und Jugendliche brauchen Menschen, die für diese Welt eintreten, sich für diese Welt stark machen, in der sich die jungen Menschen vorfinden. Sie brauchen Menschen, die Auskunft geben. Erziehung heißt: Auskunft geben.

Und hier taucht nun die entscheidende Frage auf:

Ist die Zukunft, die wir beschreiben und uns vorstellen, wirklich die Zukunft, die wir und unsere Kinder wollen? Und gesetzt den Fall, dass wir diese Zukunft wollen oder akzeptieren, können sie diese Zukunft nicht auch wieder ganz anders machen? Und wäre die Befähigung zu diesem „anders machen“, mit einem anderen Wort: Freiheit, womöglich das erste Kriterium einer guten Schule? Es gibt Anzeichen, dass genau diese Befähigung etwas ganz Grundlegendes ist für die Qualität einer humanen Bildung und Erziehung.

### **3.1 Eine gute Schule bildet**

Die Schule ist kein Betrieb. Ihre Qualität ist nicht an input und output messbar. Die Schule ist kein Supermarkt, der Wissen beliebig anhäuft. Und Schüler/innen sind keine Kunden, die von ihren Lehrerinnen und Lehrern bedient werden. Lernen ist immer ein individueller Vorgang. Schülerinnen und Schüler müssen schon selber lernen und aus ihren Fähigkeiten selbst etwas machen. Kein Mensch kommt mit etwas schon Verwirklichtem auf die Welt. Die Schule ist auch keine Millionenshow, in der beliebig abfragbares Wissen präsentiert wird. Schule ist Gespräch, Denken, ein individueller Prozess. Schule ist Kommunikationsgemein-

schaft. Schule, die so verstanden wird, schafft Bewusstsein. Ihr Medium ist die Sprache. Das unterscheidet den Menschen von einer Maschine. Er weiß, dass er weiß. Er kann sich zu dem, was er macht, und zu dem, was er weiß, verhalten. Dieses Verhältnis des nachdenklichen, reflektierenden Menschen zu seiner Arbeit und seinem Lernen, zu Menschen und der Welt, ist ihm möglich durch Sprache. Ein Tier spürt, wenn es stirbt und geht abseits vom Rudel. Aber es kann nicht vorwegnehmend darüber sprechen. Der Mensch kann das. Das unterscheidet ihn von allen Lebewesen, die wir kennen. Der Mensch spricht. Der Mensch ist das Wesen, das erzählt. Die existentiellen Fragen des Menschen sind in den großen Erzählungen der Menschheit tradiert. Die Schule ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit dieser Tradition bekannt gemacht werden. Andere Orte sind die Bibliotheken, Theater, Kinos, Kirchen. Aber die Schule macht das ganz systematisch. Sie sichert Zeiträume, in denen diese Einführung in die Erzählungen des Menschheitsgedächtnisses stattfinden können, sie bereitet einen Ort der Muße (schola, scholae heißt auch die Muße, die in der Antike nur der Freie hatte, der nicht arbeiten musste, um sein Leben zu fristen) und steht deshalb heute unter Druck und wird gefragt, ob man das wirklich braucht, soviel Literatur, Musik, Kunst, Philosophie, Religion. In der Tat sind die Diskurse dieser Fächer nicht „nützlich“ im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit. Sie sind „übernützlich“ (Thomas Mann), dienen nicht der unmittelbaren Sicherung der Grundbedürfnisse, schweben aber nicht darüber – das wäre die alte Arroganz des Bildungsbürgers –, sondern stehen daneben als Gegenpart, als Ort der Reflexion, ob man das will, was man tut, und braucht, was man hat. Bildung in diesem Sinne ist Anleitung zu einem selbstverantworteten und selbstbestimmten Leben. Bildung realisiert die Bestimmung des Menschen zur Selbstbestimmung. Er ist weder instinkt- noch regelgeleitet und daher gezwungen, sich Gedanken zu machen über das, was er tut und soll und hofft.

### **3.2 Eine gute Schule erzieht**

Der erzieherische Aspekt dieses Geschehens liegt auf der Hand. Unterricht prägt. Wir könnten alle einen Satz aus unserer Schulzeit sagen, der uns nicht mehr aus dem Kopf geht: „Setz dich! – Aus dir wird nichts. – Geh’ du deinen Weg.“ Das sind immerhin wichtige Erinnerungen. Sie erinnern uns daran, dass Kinder und Jugendliche ihre Lehrpersonen und Eltern und schon Erzieherinnen ständig beobachten. Ihr Verhalten spiegelt deren Verhalten und deren Moral oder ihr Fehlen. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass ihr Ethos von Heranwachsenden sehr genau registriert wird. Wenn wir Schülerinnen und Schüler fragen, was eine gute Schule ausmacht, sagen sie: gute Lehrerinnen und Lehrer. An der Universität Freiburg stand jahrelang ein Graffiti: „Wir hatten schlechte Lehrer. Das war eine

gute Schule.“ Das Graffiti ist ein witziges Bonmot, aber es stimmt nicht.<sup>2</sup> Gute Lehrende machen eine gute Schule. Gute Lehrerinnen und Lehrer sind Lehrpersonen, die etwas wissen und die Balance zwischen Sachkompetenz und personaler Kompetenz, Wissen, kommunikativen und didaktischen Fähigkeiten auf hohem Niveau halten. Sie sehen die Grenzen der Institution Schule, ihre Verantwortung für guten Unterricht und die Notwendigkeit, sich um die ihnen anvertrauten Heranwachsenden im Rahmen ihrer schulischen Möglichkeiten zu kümmern. Die Schule kann nicht alles. Sie ist für „das gute Leben“ ihrer Schülerinnen und Schüler nicht verantwortlich. Das sind die Eltern. Aber das Ethos des Lehrers und der Lehrerin spielt natürlich im Leben eines Schülers oder einer Schülerin eine große Rolle. Lehrende müssen die Spannung von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit immer wieder ausbalancieren (Oser 1998). Ein Lehrer oder eine Lehrerin kann nicht allen drei Momenten immer gerecht werden, das ist das Schwere an diesem Beruf, aber er/sie sollte ermutigt werden, die Balance zu suchen.

### **3.3 Eine gute Schule ist eine Schule, in der die Schüler/innen etwas lernen**

Schule befähigt zum Lernen. Lernen geschieht immer an Inhalten. Die Lernforschung zeigt, dass pures Methodenlernen weniger erfolgreich ist als ein Lernen an relevanten, für Schülerinnen und Schüler wichtigen Inhalten. Schulen befinden sich schon vor PISA und der neuen populären Schulkritik auf Wegen zu einer neuen Lern- und Lehrkultur. Der Unterricht ist mit guten Gründen nach wie vor das Kerngeschäft (Jürgens/Standop 2010). Das heißt aber nicht, dass seine Inhalte und Methoden sich nicht ändern könnten und müssten. Noch immer ist im Unterricht die alte Instruktionsschule präsent. Von Schülern selbst gesteuerte Lernprozesse sind selten. Dabei weiß man, dass die Individualisierung der Lernprozesse Schülerinnen und Schüler motiviert, das zu leisten, was sie können. Eine gute Schule richtet den Unterricht nach den Heranwachsenden aus, nicht den Schüler oder die Schülerin nach dem Unterricht. Deutschland, das zeigen PISA-Studien, ist Weltmeister im Aussortieren von Schülerinnen und Schülern. PISA zeigt die große Verwahrlosung, die wir uns leisten: Zu viele Jugendliche können nicht lesen. Die Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, sind für Kinder aus der Oberschicht dreimal größer als für Unterschichtkinder. Über 50 000 Jugendliche verlassen in Deutschland jährlich die Schule ohne Abschluss. Selektion belastet das Schulklima und nimmt den Aussortierten das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit. Gute Schulen sortieren nicht aus, sondern kümmern sich um Heranwachsende mit Schwierigkeiten und stellen ihren Unterricht auf die Lernenden ein. Und so sind wir jetzt bei denen, um die es zuerst geht in der Schule: den

---

<sup>2</sup> Einem anonym gebliebenen Diskussionsteilnehmer verdanke ich den Hinweis, dass dieses Graffiti ein Zitat über Schulen im Dritten Reich sei. In diesem Kontext ist das Zitat allerdings wahr.

Lernenden. Ihre Fähigkeiten werden zukünftig gebraucht. In einer Gesellschaft, der die Kinder ausgehen, ist jeder von ihnen wichtig.

## Literatur

- Baader, M. S. (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim u.a.: Juventa
- Barz, H./Liebenwein, S./Randoll, D. (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Czerny, S. (2012): *Was wir unseren Kindern in der Schule antun ... und wie wir das ändern können*. München: Heyne-Verlag
- Die deutschen Bischöfe (2009): *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*. Pressestelle dbk: Bonn
- EKD (2008): *Schulen in evangelischer Trägerschaft – Eine Handreichung. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven*. Im Auftrag des Rates der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.) (2010): *Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Juul, J. (2013): *Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht*. München: Kösel
- Kuld, L. (2009): *Katholische Schulen – gute Schulen? Die religionspädagogische Perspektive*. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule Heft 4/2009, S. 303-307*
- Liebenwein, S./Barz, H./Randoll, D. (2013): *Bildungserfahrungen an Montessorischulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Oser, F. (1998): *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich
- Osterwalder, F. (2005): *Die theologische Sprache der Pädagogik*. In L. Kuld, R. Bolle und Th. Knauth (Hrsg.): *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion* (S. 17-52). Münster u.a.: Waxmann
- Precht, R. D. (2013): *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann
- Sennett, R. (2000): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: btb 5/2000
- Standfest, C./Köller, O./Scheunpflug, A. (2005): *leben-lernen-glauben. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft*, Münster: Waxmann