

9 Die »Experimentalschule ›school is open« (E^{sio}), initiiert und hervorgegangen aus der
10 Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln, gliedert sich in zwei Bereiche: Zum einem ist
11 das die Experimentalschule mit eigenem pädagogischen Profil und zum anderen eine an der
12 Humanwissenschaftlichen Fakultät lokalisierte Wissenschaftliche Einrichtung. Beide unterliegen einer
13 gemeinsamen Leitung und sind arbeitsbezogen und institutionell miteinander verknüpft.

14
15 Wesentliche Alleinstellungsmerkmale des pädagogischen, schulpraktischen und institutionellen
16 Konzepts sind

- 17 • die Verwirklichung der Einen Schule für Alle – ohne soziale und geschlechtliche Ausschlüsse und
18 mit umfassender Inklusion, analog zu u. a. skandinavischen Modellen;
- 19 • Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes der Lernforschung mit einer Verknüpfung von
20 Strukturangeboten und Individualisierung der Lernprozesse und in Kenntnis der Ergebnisse der
21 historischen Schulkritik;
- 22 • Beachtung der Bedeutung von Architektur und Raum als »Drittem Pädagogen«;
- 23 • Vermittlung der Kompetenzen zum Umgang mit und Verständnis vom aktuellen Stand der Technik
24 und Wissenschaft, der Natur- und Menschheitsgeschichte;
- 25 • Hinwendung zu konsequenter Schuldemokratie und Selbstregulierung;
- 26 • wechselseitige Verbindung von experimenteller Schulpraxis, wissenschaftlicher Begleitforschung
27 und Innovation der Lehramtsausbildung.

28
29 Im Folgenden ist der gegenwärtige konzeptionelle Diskussionsstand im AK Schulgründung des
30 BildungsRaumProjekts »school is open« dokumentiert. Der offene Diskussionsprozess ist bereits ein
31 Teil der praktischen Schulgründungsvorbereitung.

32 33 **Gliederung**

- 34
- 35 1. Grundlegende pädagogische, philosophische und (bildungs-) politische Bezüge – Elemente eines
36 humanen und demokratischen Menschenbildes
- 37 2. Pädagogische Leitlinien
- 38 3. Schularchitektur – der/die »dritte PädagogeIn«
- 39 4. Unterrichtsorganisation und Fächerkanon – Äußerer materieller Rahmen
40 von Schule¹
- 41 5. Erinnerungskultur
- 42 6. Demokratische Schule und konsequente Selbstverwaltung
- 43 7. Inklusion – SchülerInnenauswahl
- 44 8. Schule als Labor- und Versuchsschule für die LehrerInnenausbildung und die Erziehungs- bzw.
45 Humanwissenschaften/Einbettung in die Universität

46
47 Zeitplan Schulgründung

48
49
50

¹ Es müssen zeitnah (siehe Zeitplan im Anhang) eine erste Gesamt-Betriebskostenabschätzung (Personal, Gebäude, Material usw.) für die Schule und eine vorgenommen werden und eine Entscheidung über den Modus der Institutionalisierung der Wissenschaftlichen Einrichtung (»An-Institut« an der Humanwissenschaftlichen Fakultät?) mit dem entsprechenden Ressourcenbedarf vorgenommen werden.

1. Grundlegende pädagogische, philosophische und (bildungs-) politische Bezüge Elemente eines humanen und demokratischen Menschenbildes

- institutioneller Auftrag der Schulen, Konstitutionsbedingungen normativen Wissens
- Privatisierung, Ökonomisierung, Selektion
- Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit zu Lasten von lohnabhängigen, migrantischen, weiblichen und behinderten Kindern/Familien
- Geschichte der Schulkritik (Entschulung, Kritik der Bildungsökonomie, feministische und postkoloniale Theorien, dis/ability-studies)
- Ansätze zu demokratischer Bildung heute – emanzipatorische (und inklusive) Bildungs- und Schulmodelle

Schulen – und generell Bildungseinrichtungen – haben den institutionellen Auftrag, gesellschaftlich bedeutsame Bildungsinhalte wie z. B. Fachwissen, Kulturtechniken oder Kompetenz professionell zu vermitteln und emotionale und soziale Intelligenz zu evozieren. An diesen Orten wird für einen bestimmten Zeitraum im Leben von Menschen das Lernen organisiert, überprüft und bewertet. Als Ort der Bildung des Subjekts² ist Schule aber zugleich auch ein Raum des Ausprobierens möglicher, selbst bestimmter, widerständiger Praktiken und des experimentellen Handelns.

Bildungsinstitutionen sind zum einen einem übergreifenden Privatisierungs- und Hierarchisierungsdruck ausgesetzt. So ist z. B. die LehrerInnenausbildung durch die Modularisierung und durch stetige Bewertungsverfahren im Zuge der Einführung der Bachelor-/Master-Studiengänge zunehmend 'verschult' worden. Betriebswirtschaftliche Fachtermini wie »Qualitätsmanagement« oder »Profit-Center« sind massiv in die bildungspolitischen Diskurse eingewandert.³ Und selbst entgegen von vereinzelt staatlichen Initiativen zum längeren gemeinsamen Lernen in einer Primar-Schulform setzen sich Elterninitiativen ein für die den Fortbestand eines mehrgliedrigen Schulsystems mit einem exklusiven gymnasialen Zweig an der Spitze (z. B. in Hamburg).

Es kann jedoch auch eine entgegen gesetzte Tendenz wahrgenommen werden. So ist der selektive Charakter des Schulsystems einer tief greifenden Kritik ausgesetzt, die in ihrem Ausmaß an die Kritik an der so genannten Bildungskatastrophe Anfang der 1960er Jahre erinnert und auf deren Basis umfassende Reformen und Strukturveränderungen im gesamten Bildungswesen in Gang kamen.

Einig sind sich wesentliche Teile der politischen Öffentlichkeit und ErziehungswissenschaftlerInnen und BildungssoziologInnen darin, dass das Schulsystem gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert statt dazu beizutragen, soziale Gleichheit herzustellen. Die deutsche Schulstruktur »privilegiert die oberen Sozialschichten, indem sie sie vor aufstiegsfähigen Mitbewerbern aus den unteren Sozialschichten abschirmt und begünstigt so die Reproduktion von ökonomischem und sozialem Kapital⁴« im bestehenden exklusiven Rahmen.⁵

² »Schule vertritt als Institution den Kindern gegenüber die Forderungen und Angebote von Kultur und Gesellschaft, sie setzt in Bezug auf die familiäre Erziehung einen Individualisierungsprozess in Gang und, paradox, zugleich eine Kollektivierung der Kinder in Bezug auf ihre Position als SchülerInnen. (...) Schule als Institution ist ein Widerpart der Familie, sie vertritt die Seite der Öffentlichkeit und der Arbeit, in ihr ist kollektiv geregelt, was in der Familie individuell verhandelbar ist. Dieser Gegensatz ist in der modernen Gesellschaft die Voraussetzung einer Befreiung zum Wissen.« Rendtorff, Barbara: Erziehung und Geschlecht, Stuttgart (2006), S. 184

³ Zum Beispiel Andreas Gruschka, (Frankfurt/M.), Ulrich Herrmann (Tübingen), Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M.), Udo Rauin (Schwäb. Gemünd), Jörg Ruhloff (Wuppertal), Horst Rumpf (Frankfurt/M.), Michael Winkler (Jena): Aufruf »Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb«. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, Frankfurt am Main, August 2005, gefunden unter <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/initiativen/einsprueche/index.html>

⁴ »Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder »Beziehungen«, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln.« Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 3. Bd. 1. Hg. von Margareta Steinrück. VSA, Hamburg 1992

⁵ siehe Rösner, E., Ed. (2007). Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster, Waxmann, S. 17

90 Diverse Schulleistungs-Studien (LAU-Studie, IGLU-Studie, PISA-Studie) haben belegt, dass Kinder
91 von lohnabhängigen oder migrantischen Eltern in der BRD häufig eine Empfehlung für eine niedriger
92 wertige Schulform erhalten als Kinder von Eltern mit höherer Bildung, selbst wenn z. B. die getesteten
93 Lese- und Mathematikkompetenzen gleich sind. Die sozialen Unterschiede werden über die
94 Ausbildung spezifischer Schulmilieus sogar noch verstärkt. Eine Studie der Universität Augsburg von
95 2007 weist zudem auf einen deutlichen Unterschied zwischen Land- und Stadtkindern hin, gekoppelt
96 an genderspezifische Zuweisungen. So wechseln im bayrischen Teil von Schwaben auf dem Land nur
97 22 Prozent der Mädchen von der Grundschule auf das Gymnasium. In bayerischen Städten dagegen
98 gehen 44 Prozent der Mädchen mit vergleichbaren Noten auf die Oberschule⁶. In besonderer Weise
99 sind Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien von Bildungsbenachteiligung betroffen, worauf
100 seit längerer Zeit verstärkt eine Fachdiskussion reagiert; die etwa 5 Prozent der SchülerInnen mit
101 Behinderung werden vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen und in Förderschulen
102 abgeschoben⁷. Mit Blick auf die 'VerliererInnen' dieses Schulsystems hat der UN-
103 Sonderberichterstatte für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, am 21. März 2007 der
104 Bundesrepublik beträchtliche Defizite z. B. gegenüber skandinavischen Bildungssystemen bei der
105 Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung vorgeworfen.
106 Die derzeitige Diskussion um die Bildung fokussiert vor allem auf die sozialen Probleme, die an
107 Haupt- und Sonderschulen kumulieren. Übereinstimmend wird konstatiert, dass sich innerhalb der
108 ohnehin hochgradig selektiven Viergliedrigkeit diese Schulformen zu pejorativ so genannten
109 »Restschulen« entwickelt hätten, die ihren Absolventinnen und Absolventen berufliche und
110 persönliche Entfaltung verwehren würden. Diese unzureichende Fähigkeit, den Potentialen ihrer
111 SchülerInnenschaft wie auch dem strukturell gewandelten Arbeitsmarkt gerecht zu werden, ist
112 inzwischen in eine regelrechte Legitimationskrise umgeschlagen. Es ist nicht länger hinnehmbar, dass
113 rund ein Drittel der Kinder eines Jahrgangs im »objektiven« Leistungstest an Schulen offensichtlich zu
114 den Verlierern gehört.⁸

115
116 Im September 2009 wurden die Eltern aller Kölner DrittklässlerInnen über ihre Einstellungen zum
117 Schulangebot befragt. Im Ergebnis wurde u. a. ein Fehlbedarf von rund 570 Plätzen in Gesamtschulen
118 festgestellt. Zwei Drittel der Eltern befürworteten Ganztagsbetreuung, etwa ebenso viele wünschen
119 einen längeren gemeinsamen Unterricht aller Kinder. 72 Prozent der Befragten könnten sich
120 vorstellen, dass ihre eigenen länger »zusammen mit Kindern mit Behinderungen« unterrichtet
121 werden.⁹

122
123 Der Widerspruch zwischen einem postulierten universalem Bildungsanspruch und tatsächlichen
124 Ausschlüssen von Bildung wird bereits seit Anfang der 1970er Jahre im Rahmen einer auf soziale
125 Egalität zielenden Schulkritik¹⁰, einer Kritik der politischen Bildungsökonomie diskutiert.¹¹ Dazu kamen
126 seit den 1980er Jahren feministische und gender studies, Migrationsforschung, postkoloniale Theorie
127 und dis/ability studies. Dabei geht es um die Anerkennung ganz verschiedener Bildungsbiographien.
128 Es müssen nicht nur die Bedürfnisse strukturell benachteiligter Kinder und Jugendlicher in den
129 Mittelpunkt gestellt, sondern auch die sichtbaren und 'unsichtbaren' Konstitutionsprozesse normativen
130 Wissens deutlicher herausgearbeitet werden.
131

⁶ vgl. Hägler, M. (2007). Bayrische Landmädels immer noch Bildungsverlierer. In: *die tageszeitung*. vom 5. September 2007.

Weber, S. (2007). Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen auf dem Land. Eine empirische Studie zu Bildungsentscheidungen im Vergleich Stadt-Land. Institut für Soziologie Universität Augsburg. Magisterarbeit

⁷ vgl. Auernheimer, G., Ed. (2003). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, Verlag für Sozialwissenschaften. Boos-Nünning, U. K., Yasemin Ed. (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, Waxmann. Liebau; E. Z., J. (Hrsg.), Ed. (2008). Ungerechtigkeit der Bildung. Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen, Budrich

⁸ Siehe auch school is open: »Berichte – Ergebnisse – Planungen«, Januar 2009

⁹ http://www.koeln-nachrichten.de/bildung/schule/koeln_ergebnis_elternbefragung_2009_grundschule.html

¹⁰ siehe z. B.: Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek (1973); Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek (1981)

¹¹ Eine Aufarbeitung und der Versuch einer Aktualisierung fand bzw. findet seitens von »school is open« u. a. in den beiden Lektüreseminaren zur klassischen Schulkritik statt: »Erziehung zur Lohnarbeit« (WiSe 2009/2010), »Sanfte Eliminierung« (SoSe 2010); Dozentin: Anke Clasen, Texte zu finden unter <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/?p=864> und <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/?p=1220>

132 An den Defiziten Stadt-Land-Gegensatz, geschlechtsspezifische Benachteiligungen, ethnisierende
133 Zuschreibungen, soziale Deklassierungen setzt das Schulgründungsvorhaben von »school is open«
134 mit den Zielen der »E^{si}o« an.

135
136 Ausgangspunkt ist die Humanwissenschaftliche Fakultät mit ihrer Ausbildung von PädagogInnen und
137 LehrerInnen. An dieser Schnittstelle von Universität und Schule entsteht die Frage, auf welche Art und
138 Weise gesellschaftliches Lernen organisiert sein sollte. Mit dem »school is open«-Projekt soll die
139 Institution Universität auch genutzt werden, um neue Praxisformen zu erproben – u. a. im Rahmen
140 eines durch das neue Lehrerausbildungsgesetz geforderten Praxissemesters und durch eine stärkere,
141 fallorientierte erziehungswissenschaftliche Qualifikation, wie im Modellkolleg Bildungswissenschaften
142 erprobt. Und andererseits sollen Denkprozesse über Fragen angeregt werden wie z. B.: Was bedeutet
143 demokratische Bildung im 21. Jahrhundert? Welche Rolle spielen ökologische und
144 umwelterzieherische Inhalte? Wie kann soziale Ungleichheit als Haupthindernis für eine Schule für
145 Alle durch pädagogische Interventionen umgekehrt werden?¹² Wer sind die Träger neuen
146 gesellschaftlichen Lernens und was sind ihre Inhalte? Ist der Bildungsbegriff überhaupt noch
147 zeitgemäß? Und wie könnten Bildungsräume, Wissenskulturen und Lernprozesse gestaltet sein?¹³

148
149 An der Humanwissenschaftlichen Fakultät werden LehrerInnen für die unterschiedlichen Schulformen
150 und Fächer, PädagogInnen für den außerschulischen Bereich und PsychologInnen ausgebildet. Die
151 aktuellen staatlichen Vorgaben tragen ambivalente Impulse in die institutionelle Entwicklung der
152 LehrerInnenausbildung. Neben einer Tendenz zur stärkeren Gleichwertigkeit der Lehrämter für die
153 verschiedenen Schulformen und zur stärkeren Einbettung von pädagogischer Praxis und deren
154 wissenschaftlicher Reflexion stehen quantitativ-technokratische Definitionen, die zu einer Verengung
155 pädagogischer Fragestellungen führen könnten.

156
157 Das Schulgründungsvorhaben von »school is open« zielt auf die Auseinandersetzung mit
158 emanzipatorischen und inklusiven Bildungsmodellen jenseits der normativen Staatsschule oder von
159 elitären Privatschulen. Modelle »freier« Schulen dürfen dabei nicht gleichgültig gegenüber
160 Verwertungszusammenhängen und den Zwängen zur Erteilung von biografisch verwertbaren
161 Zertifikaten sein, sonst droht ihnen eine Zukunft als idealistisches Wolkenkuckucksheim, statt eine
162 erstrebte der aufgeklärten Hoffnung, der *docta spes* (Bloch) auf ein besseres Lernen und Leben für
163 alle. Ins Zentrum seines Engagements rückt »school is open« die Frage, wie sich die Studierenden
164 einen gesellschaftskritischen und gleichzeitig ansprechenden Ort des Forschens, Lehrens und
165 Lernens eigentlich vorstellen.

166
167 Es bündelt damit auch die in Gestalt von Kritik¹⁴ oder von temporären Bewegungen/Impulsen
168 vorgetragene Bedürfnisse und Veränderungswünsche seitens der StudentInnenschaft nicht nur an der
169 Humanwissenschaftlichen Fakultät. Das, was schlagwortartig und verkürzt als »Freie Bildung«
170 verlangt wird – als einfache Negation der Erfahrung bestehender Unzulänglichkeiten im
171 Bildungsprozess – hat in »school is open« und in der Fokussierung auf eine abgeklärte Alternative,
172 auf ein in die Zukunft offenes wissenschaftlichpädagogisches Experiment der E^{si}o einen
173 systematischen Ort der Bearbeitung.

174
175 Eine kurze Losung der Schule könnte lauten: »Es gibt kein richtiges Leben im falschen«.¹⁵

176

¹² Siehe z. B. die Fragestellung des Symposiums des Center for Diversity Studies, »Education for all and social inequality«, am 30. Januar 2009; www.cedis.uni-koeln.de

¹³ Diese Diskussion ist auch ansatzweise in der Universitätsspitze angekommen: »Junge Menschen müssen, (...) in Ruhe ein zusätzliches Jahr für ihre Lebensplanung und ihre Interessen aufwenden können, ohne Nützlichkeits- und Verwertungsüberlegungen, und ohne Angst, dass dieses zusätzliche Jahr das „Aus“ für einen erfolgreichen Abschluss, den Zugang zum Master-Studium und zur Promotion oder gar für ihre berufliche Karriere ist. (...) So gestalten wir ein modernes Studium Generale, unter anderem auch zu gesellschaftlich relevanten, interdisziplinären Themen. (...) Um es etwas spezifischer für eine Universität zu sagen: Es muss Freiräume für sperrige Ideen geben, für unorthodoxes Denken und krumme Wege abseits des Lehrplans und außerhalb des Mainstreams.« Prof. Dr. Axel Freimuth, Rektor der Universität Köln, Rede zum Jahresempfang der Universität Köln, 27. Januar 2010, gefunden unter www.uni-koeln.de

¹⁴ u. a. formuliert in zahlreichen Einreichungen für die »call for paper« und in den Zukunftswerkstätten von »school is open«.

¹⁵ Theodor W. Adorno (1951). *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp Frankfurt am Main S. 59

177
178

2. Pädagogische Leitlinien

179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224

- Lernen aus Erfahrung – learning by doing
- Beschaffenheit von Lerngelegenheiten – außerschulische Lernorte
- kompetenter Umgang mit heutigen Produktivkräften – Erbe der menschlichen Arbeits- und Kulturgeschichte
- Mündigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein und Partizipation

- Die *E^{sio}* ist ein Ort, wo Kinder und Jugendliche gern leben und lernen. Sie möchte ihnen wichtige Grunderfahrungen ermöglichen, die viele von ihnen sonst nicht machen könnten. Leben und Lernen sollen, soweit dies möglich und sinnvoll ist, eng aufeinander bezogen sein.
- Der Unterricht folgt dem Prinzip, Lernen an und aus der Erfahrung bei gleichzeitiger intellektueller, sozialer und ästhetischer Qualifikation und Vermittlung des offenen Erbes der menschlichen Emanzipationsgeschichte.
- Der zentrale Gedanke des Erfahrungslernens geht davon aus, dass sich Lernende Neues aktiv aneignen, ihre Interessen verfolgen und eigene Fragen entwickeln können. Im Hintergrund dieses Verständnisses steht die aufklärerische Zielsetzung der Mündigkeit, die Autonomie und Selbstbewusstsein ebenso beinhaltet wie die Fähigkeit zur Partizipation und zum sozialen Handeln – eben auch zum selbstständigen Lernen.
- Die Schule ist mit Lerngelegenheiten ausgestattet, die Erfahrungs- und Rationalitätslernen begünstigen.
»Die menschliche Bildungspraxis hat eine dialektische Grundstruktur. Sie ist Wechselwirkung zwischen Selbst- und Welttätigkeit ist übers Subjekt, und zugleich über die Welt vermittelt. (...) Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegensetzt.«¹⁶

Das Projekt *School is open* will komplexe Erfahrungswelten zum dauernden Lernort erheben. Historische Prozesse, soziale Entwicklungen können in Büchern dargestellt, von Lehrenden vorgetragen werden. Dieser Transfer bleibt bei vielen SchülerInnen als Information gespeichert. Aber ein Ansehen im Gebiet selbst, ein Anwesend sein und dann die Form der Verinnerlichung suchen und individuell finden – sehen, hören, denken, schreiben, zeichnen, fühlen – bezieht das Tätig sein mit ein.

- *E^{sio}* soll nicht nur ein Ort sein, an dem Unterricht stattfindet, sondern auch eine anregende Umwelt, die es den SchülerInnen erlaubt, wichtige eigene Erfahrungen zu machen. Darum ist sie mit entsprechenden Lerngelegenheiten ausgestattet.¹⁷ Sie sollten Erfahrungen mit dem aktuellen und zukünftigen Stand der Produktivkräfte gewährleisten und die dafür nötigen Fertigkeiten erlernbar machen.
- Die Lernorte stehen den SchülerInnen auch oft außerhalb der Unterrichtszeit zur Nutzung offen.
- *E^{sio}* vermittelt nicht nur Fachwissen, sondern auch praktische Tätigkeiten¹⁸ Es soll allen SchülerInnen ein Durchgang durch die Geschichte der menschlichen Arbeits- Technik- und Reproduktionsentwicklung bis heute ermöglicht werden.

Es geht darum, ein Schulkonzept „zu denken, dass sich z. B. in Museen, Kathedralen, Wäldern, Zügen, Schiffen, Gerichten, Gefängnissen, zugänglichen Produktionsstätten, Bahnhöfen, Gedenkstätten, Friedhöfen, Kinos, Hospitälern, Theatern und Arenen verortet, setzt eine zeitlose Vorstellung von Bildungsprozessen voraus, oder besser eine nicht vorbestimmte Zeit. Nicht eine Frist

¹⁶ Humboldt, sechster Abschnitt seines Bildungsfragments, S. 237

¹⁷ Beispiele aus dem Konzept der Laborschule Bielefeld, das eine frühere Etappe der Produktivkraftentwicklung und des Ensembles der obligatorischen Kulturtechniken (1980er Jahre) widerspiegelt: „Es gibt die Bibliothek und Medienräume, die Holz- und Metallwerkstätten, einen Musikraum und ein Fotolabor, die Küche, die Mal- und Theaterfläche, den Zoo (ein Tierpanoptikum?), den Garten, den Bauspielplatz, die naturwissenschaftlichen Labore und die Sporthallen.“ (Exemplarisch: Medienkompetenz, der Umgang mit Informationstechnologien und ökologische Kompetenz waren noch außerhalb des Horizonts.) Daraus ergibt sich selbstverständlich ein überdurchschnittlicher Flächenbedarf. Laborschule Bielefeld: <http://www.uni-bielefeld.de>

¹⁸ Siehe Anmerkung 14 zur Laborschule Bielefeld: »... etwa: ein Beet anlegen oder ein Tier pflegen oder einen Film drehen oder einen Motor auseinander nehmen oder eine Waage bauen oder einen Kuchen backen oder ein Kleid schneiden.« (Warum keine Hose? – auch über das fehlende Genderbewusstsein ließe sich räsonieren.)

225 soll gelten, um das Begreifen der Lernenden abzuschließen, sondern Lernprozesse sollen sich in
226 materialistischen Suchbewegungen ausdrücken.“¹⁹
227 *E^{sio}* ist eine „open school“, d. h. eine Schule, die die nähere und weitere Umgebung, die Natur, die
228 Kommune, die Region und viele außerschulische Lernorte in ihre Arbeit einbezieht: »Wozu brauchen
229 wir überhaupt noch Schulhäuser? Wieso bewegen sich Lernende nicht stärker in der Region, in der
230 sie leben? Welche Zwänge und Gewaltformen werden immer wieder mit Hilfe des Raumes
231 (Klassenraum, Schulhof, Gänge, etc.) reproduziert? (...) Was geschieht, wenn Schule allen
232 Lernenden, unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft oder körperlicher Beeinträchtigung
233 schulalltäglichen Zugang zum Öffentlichen Raum verschafft?«²⁰ Der Impuls der Schulgründung ist
234 darauf ausgerichtet sich auch körperlichen Zugang zur Welt zu verschaffen. »Vor Ort sein« kann so zu
235 einer Parallelbewegung zur virtuellen Welt des E-Learning werden.
236
237
238

¹⁹ »Stadt.Land.Fluss«.

²⁰ ebenda

239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284

3. Schularchitektur – der/die »dritte PädagogIn«

- Disziplinierung der Körper in Bildungseinrichtungen – Biopolitik und Normalisierung
- offene und variable Lernräume
- offene Schularchitektur und das Prinzip des Auszugs
- welche Architektur braucht eine inklusive Schule?

»Das Schulhaus hat in unserem Projektvorhaben den bisher gekannten, zugewiesenen Charakter verloren. Schulräume sind die Stelle, an der sich Machtverhältnisse kristallisieren und den SchülerInnen und Lehrenden Gewalt zufügen kann. Unser Schulhaus dient als Schutzraum, um sich eben nicht angegriffen, sondern sicher zu fühlen. Es bietet Rückzugsmöglichkeiten, Fluchtpunkte, Arbeitsplätze vielleicht Laboratorien für Lernende und Lehrende. Es ist auch ein Ort der Konzentration und Abstraktion, wenn das leise und laute Nachdenken und das nachträgliche laute Denken einen Ort benötigt.«²¹

Schulen sind mehr als nur staatliche Lehranstalten. Unter anderem mit ihrer räumlichen Partialisierung durch abgeschlossene Räume, durch vermittels Rangfolgen festgelegter Parzellierungen – nach Variablen wie Alter, Leistung, Studiensemester, Verhalten etc. – und durch detaillierte Zeitpläne sind sie auch eine Veranstaltung von Körpern. Die schulische und universitäre Sozialisation und die Wissensvermittlung setzen immer auch am Körper an und erfüllen damit eine Vielzahl von Disziplinierungs- bzw. Selbstdisziplinierungsanforderungen. So besteht die Aufgabe der gesellschaftlich relevanten Bildungsinstitutionen unter anderem darin, den Lernenden beizubringen, »ihre Körperlichkeit zu regulieren und zu nutzbringenden Individuen zu werden.«²²

Körperliche Zustände und Umstände haben einen direkten Einfluss auf Arbeit, Leistung und das soziale Miteinander.²³ Eine Veranschaulichung geben die Lehr- und Lernräume der 'Moderne und klassischen Nachmoderne'. Lehren und Lernen finden statt »in einem glatten Raum: Serielle Bemöbelung, einheitliche Chromatik, akustische Alleinstellung von Stimme, Abwesenheit von Frischluft und Außenreizen, Reihung in der Sitzanordnung.« In den vier Wänden des Raum-Behälters ist alles »auf Zweckmäßigkeit ausgerichtet. (...) LernerInnen werden an Orten zusammengezogen, in denen Sachlichkeit und Funktionalität als wesentliche Kriterien den Raum bestimmen. Akustische, olfaktorische und leibbezogene Reize werden aus diesen Behältern weitestgehend eliminiert.«²⁴

Die Disziplinierung der Körper bringt einen Typ Mensch hervor, der auch in größeren Gruppen effizient arbeiten kann. Über die 'Abrichtung' der Körper wird ein triebreguliertes, gemäßigtes Verhalten der Lernenden hergestellt, das den bürgerlichen Tugendvorstellungen entsprechen soll. Die Verinnerlichung der gesellschaftlich relevanten Normen spiegelt sich in den Artigkeiten der Körper wider, die auf Bänken mit gerader Haltung stillsitzen, schweigend den Vorträgen der Lehrenden zuhören und sich Lerninhalte lediglich kognitiv aneignen. Damit wird die »Wildheit« des Kindes/Menschen, sein Bewegungsdrang, seine Neugierde und experimentelle Handlungsfreude stillgelegt und ein triebreguliertes, selbst diszipliniertes Verhalten als Norm gesetzt.

Es liegt im Wesen von Disziplinarinstitutionen und Normalisierungsprozessen begründet, dass sie immer auch neue Grenzziehungen hervorbringen. Es werden neben den normierten also auch Körper hervorgebracht, die als anormal/abweichend ausgewiesen sind: So wird stets das stereotype unbeherrschte *Andere* benötigt, seien es Behinderte, Wahnsinnige, Minderheiten oder sonst

²¹ aus: »Stadt.Land.Fluss«

²² Foucault, M.1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. M., Suhrkamp. In seinem Werk setzt sich Michel Foucault kritisch mit Institutionen der Disziplinargesellschaft auseinander, die darauf zielen über den Körper des Menschen produktiv zu verfügen. Die Körperunterwerfung dient der Erzeugung der sozialen Ungleichheit. Dies erreichen die Institutionen vor allem durch ihre Arrangements von Zeit und Raum. Durch Codierungen werden in Menschen bzw. Körpern 'Normativität' und 'Normalität' als gesellschaftliche Bezugskriterien verankert.

²³ siehe Kersten Reich: „Lernen und Schularchitektur“, Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung SoSe 2009 am 27. Mai 2009; Reader „Pädagogische Architektur“ 2009; „Der dritte Pädagoge - Münsteraner Konvent“, Kongress zur Schularchitektur in Münster vom 20. bis 22 März 2009, <http://www.adz-netzwerk.de/Konvent-Muenster/>

²⁴ Helmhold, Heidi: Entgrenzte Räume : Embodied Mind. Heterotopien zum universitären Lehr-Lernraum. Köln 2008, S. 8

285 irgendjemand, der sich außerhalb der phantasmatischen Norm befindet, um den verborgenen Code
286 dessen zu definieren, was 'Normalität' ausmacht.²⁵

287

288 Um diesem Zustand entgegen zu treten, benötigt man laut Ludger Schwarte zunächst »einen
289 anderen, nämlich dynamischen Raumbegriff. Anstatt (...) den Raum weiterhin als System zu
290 konzipieren, (...) sollten wir den Raum von der Dynamik des Auszugs her erfassen.«²⁶ Zu diesem
291 Auszug will »school is open« beitragen durch sein Mobilitätskonzept und sein Angebot von
292 Lernräumen, in denen der disziplinierende Zusammenhang von Biomacht und Architektur
293 aufgebrochen wird.

294

295

296

²⁵ Siehe: Butler, J/1997: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. M., Suhrkamp

²⁶ Schwarte 2007, S. 179

4. Unterrichtsorganisation und Fächerkanon – Leistungsbewertung – Äußerer materieller Rahmen von Schule

297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314
315
316
317
318
319
320
321
322
323
324
325
326
327
328
329
330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351

- Ganztagschule und ihre physiologischen Voraussetzungen
 - Fächerübergreifendes und Projektlernen in alters- und leistungsgemischten Gruppen
 - Rolle der/des Lehrerin/Lehrers als LernbegleiterIn – Individualisierung und Differenzierung
 - Fächerkanon und Curriculum – Umgang mit Menschen und Dingen
 - Der Anachronismus von Notengebung und „Sitzenbleiben“
 - Abschlüsse und Erwerb von Zertifikaten – Schnittstellen zum Regelschulsystem
 - SchülerInnen-LehrerInnenverhältnis und Schulgröße
- Die *E^{sio}* ist eine Ganztagschule. Sie schafft Freiräume, um ein einen selbst bestimmten Tagesrhythmus zu ermöglichen. Sie ist ab 7 Uhr geöffnet und nutzbar und schließt nicht vor 17 Uhr. Zu jeder Zeit sind LehrerInnen ansprechbar, um den SchülerInnen Hilfestellung zu geben, unabhängig von der Zugehörigkeit zum Gruppen-/Klassenverband. Es gibt kein separiertes LehrerInnenzimmer, sondern offene Arbeitsplätze. Unter den LehrerInnen soll es ExpertInnen zu bestimmten Themenfeldern geben (themen-/fächerspezifisch, Literaturrecherche, Technik, Kommunikation).
- Der Unterrichtsbeginn berücksichtigt physiologische Voraussetzungen – er beginnt um 9.00 Uhr und folgt im Tagesablauf den menschlichen Biorhythmen.
 - Die Schule ist eine Brücke zwischen dem Leben des Kindes und dem Leben als Erwachsener in einer komplexen, hierarchisch aufgebauten Gesellschaft.
 - Die Gewichtung der Formen des freien Lernens variieren je nach Schulstufe. Die Lernbiographie soll nicht einem Fließband gleichen, sondern einer Treppe mit mehreren Stufen, die deutliche Veränderungen und Ansprüche mit sich bringen.
 - Das Unterrichtsangebot der Sekundarstufe umfasst einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich, der die Voraussetzung für individuelle Lern- und Abschlussprofile bietet.
- #### Fächerkanon und Curriculum
- Auf dem Stundenplan der Schule findet man in den ersten Jahren keine Schulfächer. Das Lernen soll an dieser Schule möglichst in natürlichen Zusammenhängen geschehen. In den ersten zwei Jahren leben und lernen die Kinder "am Tag entlang".
 - Aus diesen Erfahrungen bilden sich in den oberen Klassen die Fächer heraus, entsprechend dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der zunehmenden Spezialisierung der Tätigkeiten.
 - In der Primarstufe (1. bis 4. Jahrgang) wird der Fokus auf die Projektarbeit gelegt. Die SchülerInnen lernen in leistungs- und zeitweise altersheterogenen Gruppen zu einem selbst gewählten Thema innerhalb des vorgegeben Themenfeldes.
 - Innerhalb dieses Themas soll nicht nur eine Sichtweise eingenommen werden, sondern die Vielfalt der Blickwinkel soll ein umfassendes und fächerübergreifendes Lernen ermöglichen. Die Themen sollen nicht isoliert stehen, sondern müssen in den Lebens- und Erfahrungsraum der SchülerInnen eingebunden sein.
 - In der Sekundarstufe I (5. bis 10. Jahrgang) rückt das selbstständige Lernen stärker in den Vordergrund. Hier sollen die Lerninhalte von den LehrerInnen am Anfang des Schuljahres transparent gemacht und zur Verfügung gestellt werden. Die SchülerInnen können nun selbst bestimmen, wann sie sich welche Inhalte in welcher (Sozial-)form aneignen. Hierfür bedarf es natürlich Unterstützung durch die LehrerInnen, die sich als LernbegleiterInnen verstehen. Das Unterrichtsangebot der Sekundarstufe umfasst einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich, der die Voraussetzung für individuelle Lern- und Abschlussprofile bietet.
 - In der Sekundarstufe II (11. bis 13. Jahrgang) soll der Grundstein für das Hochschulstudium gelegt werden. Die SchülerInnen lernen wissenschaftliches Arbeiten.
 - In jeder Schulstufe wird großer Wert auf individuelle Förderung gelegt. „Wenn ein Kind in einem bestimmten Bereich besonderen Bedarf oder Neigungen hat, werden individuelle Förderungen auch in Form von Einzelbetreuungszeiten angeboten. Diese werden mit dem vereinbart. Dabei geht es nicht

352 nur um defizitäres Aufarbeiten bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um die
353 Förderung und damit die Anerkennung besonderer Interessen und Neigungen.²⁷
354 • Die SchülerInnen bilden sich im Umgang mit Menschen und Dingen. Es bilden sich mehr und mehr
355 besondere Tätigkeiten heraus. Diese sind an der *E^{sio}* zu Erfahrungsbereichen zusammengefasst,
356 denen man Fächergruppen zuordnen kann:
357 - "Umgang von Menschen mit Menschen" (Sozialwissenschaft),
358 - "Umgang von Menschen mit Gegenständen: beobachtend, messend, experimentierend"
359 (Naturwissenschaft),
360 - "Umgang von Menschen mit Gegenständen: erfindend, gestaltend, spielend" (Künste),
361 - "Umgang von Menschen mit dem eigenen Körper" (Körpererziehung, Sport und Spiel),
362 - "Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem, Geschriebenen" (Sprache, Mathematik,
363 Philosophie).

364 Die Schule ist eine strikt säkulare Schule.

365 • Aus diesen Erfahrungsberichten bilden sich in den oberen Klassen die Fächer heraus,
366 entsprechend dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der zunehmenden Spezialisierung der
367 Tätigkeiten.²⁸

368
369 Leistungsbewertung

370
371 Es gibt keine Noten, sondern ein individualisierendes Gutachtensystem, die Berichte zur
372 Lernentwicklung.²⁹ Die Schule will niemanden aussondern; es gibt auch kein "Sitzen Bleiben" und
373 keine äußere Leistungsdifferenzierung (nach höheren³⁰ oder „niedrigeren“ Kursen).

374
375 Nach dem 10. Schuljahr können die für Gesamtschulen üblichen Abschlüsse erworben werden:
376 Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder Fachoberschulreife, die zum Besuch der Oberstufe
377 berechtigt. Angeboten werden ebenfalls Abitur-/allgemeine Hochschulreife-Prüfung. Die Zertifikate
378 werden durch die Beteiligung an externe Prüfungen erworben.

379
380 Äußerer materieller Rahmen von Schule³⁰
381

- 382 • Die *E^{sio}* umfasst die Jahrgänge 1 bis 13.
- 383 • Eine Vorschulphase soll durch die Kooperation mit adäquaten KiTa-Einrichtungen (in
384 Zusammenarbeit mit den Fach-Lehrstühlen an der Humanwissenschaftlichen Fakultät) vorgeschaltet
385 werden.
- 386 • Es gibt eine polytechnische (duale) Oberstufe, die sowohl allgemeinbildende, als auch
387 berufsbildende Abschlüsse anbietet.
- 388 • *E^{sio}* ist eine inklusive Schule.
- 389
- 390 • Das angestrebte LehrerInnen-SchülerInnenverhältnis beträgt mindestens 2 : 20.
- 391 • Die Schule ist vierzünftig, d. h. sie umfasst circa 320 + 480 + 240 = 1040 SchülerInnen und eine
392 entsprechende Anzahl von Beschäftigten³¹, d. h. LehrerInnen einschließlich bzw. plus
393 SonderpädagogInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, DiplompädagogInnen, PsychologInnen,
394 Fachmensen für die Lerngelegenheiten/Lernorte bzw. für die jeweiligen Alterstufen bei Vollbetrieb.
- 395 • Die Schule soll eine soziale Größe haben, die den SchülerInnen einerseits ermöglicht, über alle
396 anderen Schulangehörigen einen Überblick zu bekommen. Die soziale Gruppe soll aber andererseits
397 groß genug sein, um sich unkontrolliert und unüberwacht zurückziehen und soziale Subsysteme
398 bilden zu können.

²⁷ Freie Schule Bremen, Konzept S. 21

²⁸ nur andiskutiert ist bisher die Rolle von Praktika und der Beteiligung an produktiver Arbeit

²⁹ »Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns«. <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>

³⁰ Es müssen beizeiten (siehe Zeitplan im Anhang) eine erste Gesamt-Betriebskostenabschätzung (Personal, Gebäude, Material usw.) für die Schule und eine vorgenommen werden und eine Entscheidung über den Modus der Institutionalisierung der Wissenschaftlichen Einrichtung (»An-Institut« an der Humanwissenschaftlichen Fakultät?) mit dem entsprechenden Ressourcenbedarf vorgenommen werden.

³¹ Um Inklusion praktizieren zu können, muss von LehrerInnenteams gemeinsamer Unterricht und teamteaching praktiziert werden können.

399
400

401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428

5. Erinnerungskultur

- kulturelles Gedächtnis als Hintergrund von Lernprozessen
- Lernen nach Auschwitz - Anschlussrationalitäten

Die Dimension der Erinnerung ist zentral für alle Lernprozesse, und dies nicht nur in der einfachen Bedeutung, dass ohne eine Aktivierung des Gedächtnisspeichers kein Lernen stattfinden kann. Erinnerungen im Sinn von Geschichte prägen auch das kollektive Gedächtnis von Gesellschaften. Lernen, das durch die Bearbeitung von Vergangenheit stattfindet, beeinflusst aktuelle Umgangsformen, Denkstile, Mentalitäten, Sprache und Körper.

Das »kulturelle Gedächtnis« (Assmann)³² ist charakterisiert durch den bewussten, aber auch affektiven Umgang mit dem Vergangenheitsbezug lebendiger Menschen. Ähnlich wie nach persönlich belastenden Erfahrungen und Schocks kann auch nach traumatischen historischen Ereignissen eine Lähmung eintreten, oftmals verbunden mit Sprachlosigkeit. In der Erinnerungskultur bilden sich auch Leerstellen des Nicht-Tradierten, des Vergessenen und Verdrängten. Exilierte wie Walter Benjamin, Max Horkheimer oder Hannah Arendt haben sich in diesem Kontext mit Fragen von Erziehung, Wahrnehmung und persönlichem Ausdruck in der Massengesellschaft beschäftigt.

Aus dem Bewusstsein heraus, dass der nationalsozialistische Völkermord die Mentalität der TäterInnengesellschaft korrumpiert und dadurch poetisch-ästhetische Gedächtnisformen zerstört hat, formulierte Adorno den Satz: »Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch, und das frisst auch die Erkenntnis an, die ausspricht, warum es unmöglich war, heute Gedichte zu schreiben«.³³ Hartmut von Hentig formulierte in diesem Kontext als Leitlinie der Laborschule Bielefeld: »Der kategorische Imperativ der Schule lautet: Nie wieder ein zweites 1933!«³⁴

³² Assmann, J., Ed. (1992). Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, C.H.Beck

³³ Adorno, T. W., Ed. (1951). Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag; Adorno, T. W. (1951)

³⁴ http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_hentig.html

6. Demokratische Schule und konsequente Selbstverwaltung

- 429
430
431 • Radikale Demokratisierung – Vollversammlungsdemokratie
432 • Minderheitenschutz und Konfliktregelungen
433 • Gibt es unhinterfragbare Grundsätze? – Leitbildprozess
434 • Ausrichtung auf Partizipation am Leitbildprozess der Menschen, die zukünftig an der Schule beteiligt sind
435
436 • Die SchülerInnen schließen sich in Bezugsgruppen (Basisgruppen) zusammen, die engeren
437 sozialen und kommunikativen Kontakt halten. Sie gestalten eine eigene Bezugsgruppenfläche im
438 Großraum der *E^{sio}*.
439 • In ihren Versammlungen üben sie sich täglich darin, ihren Standpunkt zu vertreten und den
440 anderer zu achten, Unterschiede wahrzunehmen und zu tolerieren, Konflikte adäquat zu regeln. So
441 lernen sie was es bedeutet, verantwortliches Mitglied einer selbst bestimmten gesellschaftlichen
442 Struktur zu sein und (nicht nur darin) politisch zu handeln.
443 • Die Schule ist die Angelegenheit aller in ihr tätigen Personen. Die grundsätzlichen Fragen der
444 Schulorganisation werden auf Vollversammlungen diskutiert und entschieden, auf denen alle
445 Mitglieder der Schule ein gleiches Rede- und Stimmrecht haben.
446 • Es gibt Regelungen für einen weit gehenden Minderheitenschutz, u. a. extensive Quoren für
447 Mehrheitsentscheidungen. Das „Schulgrundgesetz“ mit einem nicht hinterfragbaren Katalog von
448 konzeptionellen Essentials – hervorgegangen aus einem Prozess der Leitbilderarbeitung durch die
449 beteiligten Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen – kann nur im Konsens aller
450 verändert werden.
451 • Die Verhaltensweisen, die zu einem demokratischen, egalitären und solidarischen Umgang
452 gehören, sollen im Zusammenleben des Schulalltags gelernt werden (können).
453 • Die SchülerInnen können sich zu (politischen und thematischen) Vertretungen/Gruppen
454 zusammenschließen.
455 • Die Schule sieht Elternbeteiligung und Mitarbeit ausdrücklich vor.
456
457 Dass diese Form der Basisdemokratie funktionieren kann, zeigen viele Schulexperimente. Weltweit
458 gibt es mehrere hundert Schulen dieser Art, 2009 waren es allein in Israel 25. Ein Beispiel: In Givat
459 Olga ist das höchste Entscheidungsgremium die einmal wöchentlich tagende Schulversammlung.
460 JedeR Anwesende, ob SchülerIn oder LehrerIn hat eine gleichwertige Stimme. Alle Entscheidungen,
461 die nicht gegen staatliches Recht verstoßen, sind für die gesamte Schule bindend. Ihre Komitees
462 entscheiden auch über grundlegende Fragen wie die Aufnahme von neuen SchülerInnen und
463 LehrerInnen und über die Lehrpläne. Alle vier Jahre wird die Schulleitung gewählt.³⁵ Historisch zeigt u.
464 a. die Summerhill-Schule die Praktikabilität solcher schulischen Demokratie-Konzepte.³⁶ Aktuell kann
465 u. a. auf die Erfahrungen von Freien Schulen und auf die Deutsche Gesellschaft für
466 Demokratiepädagogik³⁷ verwiesen werden. Eine theoretische Grundlegung ist u. a. bei Dewey zu
467 finden.³⁸
468
469
470

³⁵ <http://www.hagalil.com/archiv/2009/09/10/givat-olga/>

³⁶ siehe z. B.: Neill, A. S., Ed. (1971). Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg Rowohlt; Kühn, A. D. (2000). A.S. Neill und Summerhill. Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Eberhard-Karls-Universität Tübingen; Bericht vom Besuch in Summerhill, Mai 2008; Einreichung für den »Call for papers« SoSe 2009

³⁷ siehe www.degede.de

³⁸ Z. B.: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (1916)

7. Inklusion – SchülerInnenauswahl

- 471
472
473 •Eine inklusive Gesamtschule (entsprechend der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit
474 Behinderungen)
475 •inklusive Unterrichtskonzepte (Individualisierung, „slow education“)
476 •Schule ohne Rassismus
477 •Schule ohne Sexismus
478 •SchülerInnenauswahl entsprechend der gesellschaftlichen Schichtung
479
- 480 • Die *E^{sio}* versteht sich als eine Schule für alle Kinder. Sie will jedes mit seinen Besonderheiten ernst
481 nehmen, ihm die Zeit lassen und die Hilfen geben, die es braucht, und ihm einen Lernweg
482 ermöglichen, auf dem es die eigenen Fähigkeiten und Neigungen so gut wie möglich verwirklichen
483 kann.
 - 484 • Die Schule versteht Unterschiede zwischen den Kindern als Bereicherung. Daraus ergibt sich eine
485 weitgehende Individualisierung des Unterrichts, die Rücksicht auf das unterschiedliche Lerntempo der
486 Kinder und ihre individuell verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt.³⁹
 - 487 • Die SchülerInnen leben und lernen gemeinsam in leistungs-, zeitweise auch altersheterogenen
488 Gruppen.
- 489
490 Spätestens seit der 2008 in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit
491 Behinderungen⁴⁰ ist klar geworden, dass wir ein inklusives Schulsystem brauchen, in dem keinE
492 SchülerIn auf andere Schulen abgeschoben und somit das Recht auf Bildung eingeschränkt oder
493 verwehrt wird. Leider passiert dies immer noch zu häufig. Unsere Schule soll sich für gemeinsames
494 Lernen einsetzen, statt homogene Gruppen zu schaffen.⁴¹
495
- 496 In der Abschlusserklärung des Kongresses »Eine Schule für alle« heißt es: »Der Umgang miteinander
497 und auch das Lernklima sind in einer SCHULE FÜR ALLE von gegenseitiger Achtung, Wertschätzung
498 und Ermutigung geprägt. Das Lernen in unseren Schulen ist hingegen häufig von Konkurrenz, von
499 Angst vor Misserfolgen und von Abwertung und Beschämung bestimmt. Solche Lernbedingungen
500 führen bei vielen Kindern zum Verlust von Motivation, zu Versagensängsten und zu früher
501 Entmutigung. Immer mehr Kinder leiden dadurch an psychosomatischen und depressiven
502 Erkrankungen oder zeigen aggressives Verhalten.« Die KongressteilnehmerInnen gehen davon aus,
503 »dass Kinder unterschiedlich lernen und unterschiedliche Leistungen erbringen. Leistungsvielfalt im
504 gemeinsamen Unterricht stört nicht das Lernen, sondern ist lernförderlich für alle. In unserem
505 gegliederten System aber ist selbst die individuelle Förderung zumeist von einem Defizitblick auf die
506 Kinder bestimmt. Es wird zu wenig Wert darauf gelegt, die individuellen Stärken eines jeden Kindes zu
507 erkennen, herauszufordern und weiterzuentwickeln.«
508
- 509 SchülerInnenauswahl
510
- 511 • Die *E^{sio}* ist als Gesamtschule besonderer Prägung konzipiert, als eine Schule für alle Kinder ohne
512 jegliche Selektion nach Leistungen. Sie ist eine Ganztagschule.
 - 513 • *E^{sio}* ist eine Angebotsschule mit besonderem pädagogischem Profil.
 - 514 • *E^{sio}* ist eine inklusive Schule für alle. Die Zusammensetzung der SchülerInnen soll der
515 durchschnittlichen gesellschaftlichen Schichtung und sozialen Hierarchie entsprechen⁴² und sich der
516 Gefahr bewusst sein, dass experimentelle Schulen besonders akademisch gebildete Mittelschicht-
517 Eltern überproportional anziehen.

³⁹ »Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen« Theodor W. Adorno: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Suhrkamp, Frankfurt Main 1951, S. 184

⁴⁰ UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (in Kraft getreten: 3. Mai 2008): Originalfassung siehe <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>; deutschsprachige Fassung siehe http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070312_behindertenkonvention_d.pdf

⁴¹ siehe dazu die Arbeitsergebnisse der summer school 2009

⁴² Es ist eine Klärung nötig, wie dieser Durchschnitt ermittelt werden soll; für die BRD, für Köln?

- 518 • Es wird einen Aufnahmeschlüssel geben mit den folgenden Kriterien: soziale Ausgewogenheit,
519 Ausgewogenheit der Geschlechter, Berücksichtigung von migrantischen Kindern/Jugendlichen,
520 Diversity/Behinderung, Wohnortnähe.⁴³
521 • Aufgenommen werden Kinder aus ganz Köln ab einem Alter von sechs Jahren.
522 • Die Schule strebt an, sich an den Projekten „Schule ohne Rassismus“⁴⁴ und „Schule ohne
523 Sexismus“⁴⁵ zu beteiligen und bemüht sich um die Vertiefung der Kooperation mit der FIST, dem
524 Dewey-Center Köln, dem cedis, der iDiS und dem im Entstehen begriffenen
525 Genderforschungsschwerpunkt.⁴⁶
526

527 Als Feld der Durchsetzung gesellschaftlicher Normen und „Werte“ ist Pädagogik zutiefst verstrickt in
528 die „heteronormative Matrix“ (Judith Butler), die alle Subjekte zwingt, sich den bereitgestellten
529 Geschlechtsidentitäten anzupassen. Es ist Teil des Schulgründungsprozesses, sich mit den
530 unterschiedlichen Ansätzen zum Umgang mit Gender im Unterricht zu befassen und sich die
531 schwierige Frage zu stellen, wie in der Schule angemessen mit den Kategorien Gender bzw. Diversity
532 umgegangen werden kann, ohne gesellschaftliche Zwangsmechanismen zu reproduzieren.
533
534
535

⁴³ Dieses Kriterium kann den vorhergehenden widersprechen – wäre zu verifizieren, ob eine Schule im Einzugsbereich der Stadtteile Ehrenfeld/Neuehrenfeld/Bickendorf/Braunsfeld/Lindenthal die Erfüllung der Kriterien ermöglichen würde

⁴⁴ siehe <http://www.schule-ohne-rassismus.org/>

⁴⁵ <http://www.frauen-und-schule.de/db-1.html>; <http://soziologie-koeln.de/nikodem/category/schule-ohne-rassismus-schule-ohne-sexismus/>

⁴⁶ Eine internationale Kooperation mit pädagogischen Projekten in der VR China wird zurzeit ins Auge gefasst.

536 **8. Schule als Labor- und Versuchsschule für die LehrerInnenausbildung**
537 **und die Erziehungs- bzw. Humanwissenschaften/Einbettung in die Universität**
538

539 Die *E^{sio}* ist eine Versuchsschule, die aus der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni Köln heraus
540 gegründet wird. Die an der Humanwissenschaftlichen Fakultät vertretene Vielfalt der
541 Bildungswissenschaften, der Fächer und pädagogischen Ansätze ist ein Teil des besonderen
542 pädagogischen Profils der Schule. Hier sind alle Schulformen vertreten; die Departments
543 Heilpädagogik und Psychologie sind seit dem 1. Januar 2007 in die Fakultät integriert. Es bestehen
544 bemerkenswerte erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsprofile; mehrere kontinuierliche
545 Forschungsstellen und ein Modellkolleg für eine neue Form der Lehramtsausbildung. Enge
546 Arbeitsbeziehungen zu den Fachdidaktiken sind ebenso vorhanden wie eine Bereitschaft zu
547 interdisziplinärer Zusammenarbeit. In dieses Netzwerk gibt das Schulgründungsvorhaben einerseits
548 einen neuen, klar profilierten Impuls mit Alleinstellungsmerkmalen gegenüber anderen
549 Schulgründungsvorhaben in Köln und NRW und kann andererseits davon mitgetragen werden.
550

551 • An der *E^{sio}* sollen angehende LehrerInnen, PädagogInnen und PsychologInnen für ihre zukünftigen
552 Berufe Praxiserfahrungen sammeln können. Die Auseinandersetzung mit der Erziehungspraxis und
553 Erziehungswissenschaft einer emanzipatorischen Angebotsschule soll in die Neukonzeption der
554 LehrerInnenausbildung in Köln einfließen. Begleitend zu Praxissemester und Praktika werden sich die
555 Studierenden mit innovativen Arbeitsmethoden wie Planspielen, Zukunftswerkstätten, Projektlernen,
556 Fallstudien usw. vertraut machen können.

557 • Die Versuchsschule wird eine sozial durchschnittliche Zusammensetzung der SchülerInnen und
558 besondere Freiheiten der Gestaltung des Lern- und Schulalltags haben, um neue Wege des Lehrens
559 und Lernens zu erproben. Wie durch einen Seismographen sollen hier Probleme frühzeitig
560 wahrgenommen und bearbeitet werden und die entwickelten Lösungen erprobt und weitergegeben
561 werden.
562

563 • Von der *E^{sio}* sollen Impulse zur Veränderung des gesamten Schulsystems ausgehen. Darum hat
564 sie einen pädagogisch-wissenschaftlichen Auftrag: Die gesammelten Erfahrungen sollten
565 systematisch erforscht und gesichert werden. Zur Wahrnehmung dieses Auftrags soll eine
566 Wissenschaftliche Einrichtung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät geschaffen werden. Zurzeit
567 ist die die Gründung eines Trägervereins für ein An-Institut in Vorbereitung, das dann durch die
568 Engere Fakultät entsprechend § 21 der Fakultätsordnung als Wissenschaftliche Einrichtung anerkannt
569 werden kann.

570 • Die "Wissenschaftliche Einrichtung" (WE) ist der Ort, an dem diese Forschung in Kooperation
571 zwischen LehrerInnen und WissenschaftlerInnen betrieben wird. Sie verfügt über Personal und eigene
572 Finanzen. Innerhalb der WE arbeiten Lehrkräfte der *E^{sio}* und Hochschulangehörige an gemeinsamen
573 Projekten, die sich alle auf die *E^{sio}*-Pädagogik, ihre kritische Analyse und ihre Weiterentwicklung
574 beziehen. Dazu gibt die WE eine Buchreihe bzw. vergleichbare Publikationen heraus.

575 • Die WE ist eine fächerübergreifende Einrichtung der Humanwissenschaftlichen Fakultät, die direkt
576 dem Dekanat zugeordnet ist.

577 • Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Versuchsschule wird von einem Wissenschaftlichen
578 Beirat⁴⁷ kritisch begleitet.

⁴⁷ Angefragt werden sollen sowohl Angehörige der Universität Köln, als auch außeruniversitäre UnterstützerInnen.