



ICH ENTSCHEIDE

EINE EXPERTISE
von Henning Graner

Einleitung

Für die Neue Schule Hamburg sind zwei Charakteristika wesentlich: Die Partizipation der Schüler bei allen wesentlichen, die Schule betreffenden Entscheidungen sowie der hohe Anteil an informellem Lernen außerhalb pädagogisch inszenierter Lehrsituationen.

In der folgenden Einschätzung des Konzeptes der Neuen Schule Hamburg wird im Wesentlichen auf zwei wissenschaftliche Studien Bezug genommen.

Die erste Studie widmet sich der Frage, welche Auswirkungen die umfassende Partizipation von Schülern an Entscheidungsprozessen auf deren Sozialverhalten und auf ihre Leistungen hat. Diese Studie – nach ihrem Autor kurz Hannam-Report genannt – untersucht 12 öffentliche Schulen Englands, welche als in hohem Maße ‚partizipativ‘ identifiziert wurden. ‚Partizipativ‘ bezieht sich dabei im Wesentlichen auf die Möglichkeit der Schüler, auf Organisation und Gestaltung ihres Schulalltags Einfluss zu nehmen. Auf die Art des Unterrichts und des Lernens wird in der Studie nicht explizit eingegangen. Da es sich um reguläre staatliche Schulen handelt, die sich - abgesehen von ihrer partizipativen Kultur - nicht von anderen staatlichen Schulen unterscheiden, ist davon auszugehen, dass das curriculare Lernen an diesen Schulen weitgehend in der klassischen Form von Unterrichtskursen stattfindet.

Die zweite Studie beschäftigt sich mit dem in der deutschen Bildungsdebatte noch weitgehend vernachlässigten informellen Lernen. Sie hebt dabei in erster Linie auf Erwachsenen-, Berufs- und Weiterbildung ab. Dennoch lassen sich aus ihr auch Rückschlüsse für allgemeinbildende Schulen ziehen.

Die Neue Schule Hamburg orientiert sich in ihrem Konzept unter anderem an der Sudbury Valley Schoolⁱ. Typisch für alle Sudbury-Schulenⁱⁱ ist, dass sie die beiden oben genannten Charakteristika kombinieren: Sie räumen den Schülern umfangreiche Partizipationsmöglichkeiten bezüglich der Organisation und der Gestaltung des Schulalltags ein und sie ermöglichen und fördern das informelle Lernen. Bisher gibt es noch so gut wie keine unabhängigen Studien zu den Sudbury-Schulen.ⁱⁱⁱ Um dennoch einen Eindruck des Potentials dieses Ansatzes zu vermitteln, werden im letzten Abschnitt dieser Expertise die Ergebnisse eines standardisierten Testes wiedergegeben, an welchem zehn Schüler einer Sudbury-Schule aus eigenem Entschluss teilgenommen haben.

Die Partizipation von Schülern

Derry Hannam^{iv} hat in einer Studie^v aus dem Jahr 2001 die folgende Hypothese überprüft:

In schools that are already taking the 'participation and responsible action' elements of the Citizenship Order seriously for significant numbers of students of the full range of academic ability, an improvement in attainment would be found across the full range of GCSE results though not necessarily mainly at the higher grades. If the hypothesis proved accurate this might well be, in part at least, a consequence of higher self-esteem and a greater sense of ownership and empowerment of students leading to greater motivation to 'engage' with learning across the curriculum.^{vi}

Hannam hat einen Kriterienkatalog entwickelt, anhand dessen er 16 britische Staatsschulen identifizierte, die im überdurchschnittlichen Maße die Partizipation von Schülern verwirklichen. Unter Partizipation wurde dabei verstanden:

Learning to collaborate with others (peers and/or adults), in the identification of needs, tasks, problems within the school or the wider community, to ask appropriate questions and gather appropriate information, to discuss and negotiate possible courses of action, to share in planning and decision making, to share the responsibility for implementing the plan, to evaluate/review/reflect upon outcomes and to communicate these to others.^{vii}

Zwölf der sechzehn identifizierten Schulen nahmen an der Studie teil und lieferten Daten. Neun Schulen wurden besucht. Es wurden Interviews mit 15 Schulleitern und Stellvertretern (senior managers), 38 Lehrern und 237 Schülern geführt. Schulleiter und Schüler füllten darüber hinaus Fragebögen aus.

Es wurde darauf geachtet, dass eine balancierte Auswahl an Jungen und Mädchen aus dem gesamten Altersspektrum^{viii}, mit unterschiedlicher akademischer Begabung und aus den unterschiedlichsten sozialen Hintergründen an der Studie teilnimmt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie referiert. Für die genauen Daten und weitere Informationen zur Methodologie wird auf die Originalstudie verwiesen.

Die Ergebnisse des Hannam-Reports^{ix}

Aus Sicht der Schulleiter:

Nach übereinstimmender Einschätzung aller Schulleiter der 12 Schulen sorgt die Partizipation von Schülern für eine Verbesserung des Selbstbewusstseins, der Motivation, des Lernengagements und des Empowerments. Das wiederum führt zu einer verbesserten Leistung.

Aus Sicht der Lehrer:

Aus Sicht der überwältigenden Mehrheit der befragten Lehrer profitieren alle Schüler maßgeblich von den partizipativen Aktivitäten, unabhängig von Geschlecht, akademischer Begabung oder sozialer Herkunft. Mit diesen Schülern zu arbeiten, sei für sie eine wesentliche Quelle der Arbeitszufriedenheit obwohl damit oft eine höhere Arbeitsbelastung einhergehe.

Die Lehrer berichteten darüber hinaus von einer Verbesserung des Selbstbewusstseins, der Lernmotivation, des Lernengagement und der Leistung.

Aus der Sicht der Schüler:

Den Schülern wurden per Fragebogen 14 Fragen gestellt, welche die Auswirkungen der partizipativen Kultur thematisierten. Vier Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl (,a lot', ,quite a lot', ,not much', ,not at all').

Fasst man die beiden Antwortkategorien ,a lot' und ,quite a lot' zusammen so sind allein 5 der 11 positiv formulierten Fragen mit über 90% Zustimmung beantwortet worden, zwei davon mit 98%. Hannam spricht hier von einem ,benign circle' (in etwa ,gütiger Kreis' – wohl gemeint als Gegensatz zum ,Teufelskreis'): Die partizipativ angelegten Aktivitäten erfordern Initiative und Entscheidungskompetenz, generieren dadurch Motivation, Teilhabe sowie Gefühle von Unabhängigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Verantwortung, fördern damit die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, steigern dadurch die Qualität der Ergebnisse, was wiederum zu einem erhöhten intrinsischen und durch Anerkennung erworbenen Selbstbewusstsein führt und damit zu erhöhter persönlicher, sozialer und politischer ,Wirksamkeit'.

Auf die sechs weiteren positiv formulierten Fragen gab es ebenfalls eine mehrheitliche Zustimmung. Sie lag je nach Frage zwischen 56% und 84%.

Fasst man analog die beiden Antwortkategorien ‚not much‘ und ‚not at all‘ zusammen, so wurden von den drei Fragen, welche die Nachteile der Partizipation herauszufinden suchten, alle mit 98% verneint.

Die akademische Leistung:

In der Studie wurden die englischen GCSE Prüfungsergebnisse der ausgewählten partizipativ organisierten Schulen mit dem Durchschnitt der Prüfungsergebnisse anderer englischen Schulen verglichen. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Vergleich der Schulen innerhalb ähnlicher sozioökonomischer Umfeldfaktoren stattfindet. Es wurden 4 verschiedene Leistungsindikatoren herangezogen, um differenzierte Aussagen zu den folgenden Fragestellungen treffen zu können:

- Wie schneiden die partizipativ organisierten Schulen im Bereich der hohen Schülerleistungen gegenüber anderen Schulen ab?
- Wie schneiden sie im Bereich der mittleren Schülerleistungen ab?
- Wie schneiden sie im Bereich der Mindestanforderungen ab?
- Wie schneiden sie insgesamt, gemittelt über alle Schülerleistungen ab?

Hohe Schülerleistung (5 A*-C Grades):

Die partizipativ organisierten Schulen schneiden im Bereich der hohen Schülerleistungen signifikant besser ab, als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens 5 Fächer mit den Noten A* - C bewertet wurden.

Mittlere Schülerleistung (5 A* -G Grades):

Die partizipativ organisierten Schulen schneiden im Bereich der mittleren Schülerleistungen signifikant besser ab, als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens 5 Fächer mit den Noten A* - G bewertet wurden.

Mindestanforderung (1 A* -G Grades):

Die Mindestanforderungen werden von Schülern an partizipativ organisierten Schulen eher erreicht, als am Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens 1 Fach mit den Noten A* - G bewertet wurde.

Gesamtleistung aller Schüler (Average Point Score):

Die Gesamtleistung der Schüler an partizipativ organisierten Schulen ist besser als am Durchschnitt der vergleichbaren Schulen.

Die durchschnittliche Gesamtpunktzahl in den GCSE-Examen an partizipativ organisierten Schulen ist signifikant höher als die durchschnittliche Gesamtpunktzahl des Durchschnitts der vergleichbaren Schulen.

Schlussfolgerungen aus dem Hannam-Report

Die weiter oben genannte Ausgangshypothese des Hannam-Reports wurde durch die Untersuchung voll bestätigt, teilweise sogar übertroffen.^x Schüler profitieren unabhängig von intellektueller Begabung und sozialer Herkunft in mehrfacher Hinsicht von partizipativen Strukturen an ihren Schulen. Sie profitieren hinsichtlich ihres inneren Wachstums (Selbstbewusstsein, Motivation, Empowerment), ihrer Sozialkompetenzen (Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsbereitschaft) und hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen.

Es gibt keinen vernünftigen Grund, Schüler nicht umfassend an der Gestaltung ihres Schulalltags zu beteiligen. Die hin und wieder geäußerte Befürchtung, dass darunter die akademische Leistung leide, erweist sich als unbegründet. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein.

Die Fähigkeit und die Bereitschaft, an Entscheidungen des Schulalltags zu partizipieren sowie der Gewinn, der aus einer solchen Partizipation gezogen wird, scheint überdies weitestgehend unabhängig von akademischer Begabung, sozialer Herkunft und Geschlecht^{xi} zu sein. Es ist also nicht zu befürchten, dass durch die Einführung partizipativer Strukturen eine bestimmte Schülerschaft bevorzugt oder benachteiligt würde.

Das informelle Lernen

Günther Dohmen^{xii} hat einen umfangreichen Untersuchungsbericht^{xiii} vorgelegt, welcher die verschiedenen Aspekte des informellen Lernens beleuchtet. Gleich zu Beginn stellt er fest:

Da nach ziemlich übereinstimmenden Expertenschätzungen nicht mehr als 30 % des menschlichen Lernens in Bildungsinstitutionen stattfindet^{xiv} und im allgemeinen weniger als die Hälfte der Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen ist, da aber andererseits alle Menschen bereits ihr Leben lang informell in ihren Lebens- und Berufszusammenhängen lernen, bietet sich die Anerkennung und Förderung des informellen Lernens als ein zentraler Ansatz zur Einbeziehung der bisher Bildungsbenachteiligten in ein nachhaltiges „lebenslanges Lernen aller“ an.^{xv}

In Bezug auf die Situation in Deutschland fährt er fort:

Dieses informelle Lernen ist aber ein bisher von der deutschen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigtes Feld. Die pädagogischen Interessen haben sich in Deutschland bislang vorwiegend auf das in Schulen und Hochschulen institutionalisierte Lernen – und damit nur auf die Spitze eines sehr viel umfangreicheren „Eisbergs“ menschlichen Lernens – konzentriert. Das hängt damit zusammen, dass das meist mit anderen Lebenstätigkeiten verbundene informelle Lernen schwerer zugänglich, faßbar und beeinflussbar ist als das geregelte Lernen in dafür eingerichteten Bildungsinstitutionen. Aber das darf keine Begründung dafür bleiben, dieses weite Feld auch in Zukunft so weitgehend unbeachtet zu lassen.^{xvi}

Zum internationalen Stand der Diskussion bemerkt er:

In vielen anderen Ländern haben sich in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit, die Anerkennung und die Einbeziehung des „informellen Lernens“ in die Bildungspolitik, in die pädagogische Theorie und Praxis und ins öffentliche Bewusstsein in breiterem Maße entwickelt.^{xvii}

Um schließlich als Ziel seiner Untersuchung die Hoffnung zu formulieren:

Vielleicht kann eine gewisse deutsche Verspätung auf diesem Gebiet durch eine gezielte Auseinandersetzung mit einschlägigen ausländischen Erfahrungen leichter aufgeholt werden.^{xviii}

Das informelle Lernen an der Schule

Die Untersuchung beschränkt sich im Wesentlichen auf das außerschulische Lernen und - noch präziser - auf das Lernen im Erwachsenenalter. Dennoch lassen sich aus ihr auch Rückschlüsse auf das informelle Lernen im Rahmen einer Schule ziehen, zumal die Studie sich in weiten Teilen mit den Möglichkeiten des informellen Lernens an traditionellen Bildungsinstitutionen – nämlich den Universitäten – beschäftigt.

Zur Situation an der Schule bemerkt Dohmen:

Die Kinder, die noch alles wissen wollen, was in ihrer Umwelt vorgeht, und die die Erwachsenen ständig mit ihren „Warum ?“-Fragen nerven, verlieren diese Neugierde meist nach den ersten Schuljahren. Und sie verlassen die Schule oft überfüttert mit Antworten, nach denen sie nie gefragt haben und die sie auch in ihrem Leben nie interessieren und brauchen werden.^{xix}

Insbesondere sieht Dohmen einen Zusammenhang zwischen schulischer Lehrtradition und der Fähigkeit und Bereitschaft des lebenslangen Lernens aller:

Das vom Leben „draußen“ abgegrenzte schulische Lernen hat die fehlenden Interessen der Lernenden durch die Verbindung mit Sanktionierungs- und Gratifikationssystemen zu kompensieren versucht.

Die Erfahrung mit direkt oder indirekt erzwungenem Lernen, mit Lernkontrolle, Noten- und Versetzungsdruck hat bei vielen Erwachsenen zu abschreckenden Vorstellungen vom Lernen geführt. Sie empfinden deshalb auch die Forderung nach einem „lebenslangen Lernen“ als eine unangenehme Zumutung, der sie nicht freiwillig zu entsprechen bereit sind.^{xx}

Um das „lebenslange Lernen“ zu fördern, ist es also zweckmäßig, schon in der Schule ein vom Interesse geleitetes Lernen zu ermöglichen.

Nach Dohmen müssen auch die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen ihre Vermittlungs- und Beratungsarbeit stärker auf das informelle Lernen ausrichten, d. h. sie müssen sich von einer einseitigen Fixierung auf extensive Wissensvermittlung und auf eine von der sozialen Lebenswirklichkeit abgehobene ‚Schulreife‘ lösen und sich stärker für die notwendige breitere Förderung der Lebens- und Berufsbewährungskompetenzen in der modernen Welt öffnen.^{xxxi}

Dohmen weiter:

Unter der Prämisse, dass das Bildungswesen die Menschen primär „für das Leben“ bilden soll, müssen dann auch die Curricula und die Studienpläne von manchen traditionellen Wissensstoffen entlastet werden und die Vermittlungs- und Übungsmethoden müssen mehr Möglichkeiten für lebensnahes und von den Lernenden selbstgesteuertes Lernen an authentischen Problemen, situativen Anforderungen, praktischen Anwendungen, Projekten und konkreten Fällen schaffen.^{xxii}

Schließlich fordert Dohmen:

Mit anderen Worten: das institutionalisierte Bildungswesen muss sich mehr dem informellen Lernen annähern, das für alle Menschen überlebenswichtig ist, und es muss sich um eine faire Unterstützung dieses informellen Lernens bemühen. Dazu müssen sich die Schulen aller Art noch mehr für die Anforderungssituationen in der außerschulischen Berufs- und Lebenspraxis öffnen.^{xxiii}

Dohmen sieht durchaus auch den Wert des formalen Lernens. Er betrachtet es allerdings lediglich als eine „notwendige Ergänzung des informellen Lernens“ (Unterstreichung im Original). Das formalisierte Bildungswesen müsse aber „seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen.“^{xxiv}

Eine solche Neubestimmung des informellen Lernens findet an der Neuen Schule Hamburg statt. Wirft man einen Blick in das Konzept der Neuen Schule Hamburg, so stellt man fest, dass unter der Überschrift „Lern- und Lebensräume“ dem informellen Lernen viel Platz eingeräumt wird, ohne dass auf die Möglichkeit des formalen Lernens in „Lerngruppen und Unterricht“ verzichtet würde.

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das im Konzept vorgesehene „außerschulische Lernen“, da hier tatsächlich der Schritt gemacht wird, für begrenzte Zeit aus der Bildungsinstitution Schule auszubrechen, um informelles Lernen in Alltags- und Berufssituationen zu ermöglichen. Denn, so Dohmen:

Lebens- und berufsbewährungsrelevante Kompetenzen können nun einmal am direktesten und mit den geringsten Transferproblemen in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit authentischen [...]

Seite 9

Anforderungssituationen, Fällen, Problemen in den entsprechenden Tätigkeitsfeldern herausgefordert und entwickelt werden.^{xxv}

Die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens

Ein weiterer Punkt in der Untersuchung ist die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens, dem Dohmen einen eigenen Abschnitt widmet. So schreibt er:

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Sicherung einer funktionierenden Demokratie ist nach weitgehendem internationalem Konsens die Anerkennung, gleichberechtigte Einbeziehung und behutsame Unterstützung des informellen Alltags- und Erfahrungslernens.^{xxvi}

Und weiter:

Die zunehmenden Bestrebungen, mehr direkte Demokratie im Rahmen repräsentativer parlamentarischer Systeme zu verwirklichen, zwingen zu einer stärkeren Beachtung des informellen Lernens.^{xxvii}

Dohmen sieht in der Förderung und Anerkennung des informellen Lernens eine Möglichkeit, die zunehmende Bildungskluft zu entschärfen bzw. sie zu überwinden:

Da dieses informelle Lernen bereits allen Menschen vertraut (wenn auch nicht immer klar bewusst) ist, wird seine Entwicklung und Förderung auch zunehmend interessant als Möglichkeit, möglichst alle Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu machen und damit ein gravierendes soziales Verliererproblem, gesellschaftliches Spaltungsproblem und politisches Verweigerungsproblem zu entschärfen.^{xxviii}

Dohmen mahnt:

Wer die soziale Bildungskluft verringern und mehr Demokratie wagen will, kommt nicht darum herum, sich künftig mehr um dieses informelle Lernen und um seine Weiterentwicklung zu einem bewusster und verantwortungsbewusster selbst gesteuerten Lernen zu kümmern.^{xxix}

Schlussfolgerungen aus der Studie zum informellen Lernen

Das informelle Lernen macht nach übereinstimmender Einschätzung von Experten mehr als 70% des Lernens überhaupt aus. Um ein lebenslanges Lernen aller zu ermöglichen, ist es wichtig, den informellen Teil des Lernens anzuerkennen und zu fördern.

Eine gezielte Förderung und Anerkennung des informellen Lernens würde helfen, die schon vorhandene und im Zunehmen begriffene Bildungskluft zu überwinden.

Das informelle Lernen führt zu einer verbesserten Integration der bisher durch das Bildungssystem Benachteiligten. Dies führt wiederum zu einer erhöhten Partizipation der bisher vom gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess marginalisierten „Bildungsverlierer“ und damit zu einer Stärkung der demokratischen Kultur.

Mit dem Hinweis auf das Potential, welches das informelle Lernen für die Entwicklung einer demokratischen Kultur darstellt, ergänzt Dohmen den Ansatz der von Hannam untersuchten partizipativ organisierten Schulen und weist einen Weg, wie dieses informelle Lernen die demokratische Kultur dieser Schulen unterstützen könnte.

Leistungstest an der Circle School

Die folgende Darstellung entstammt einem Bericht^{xxx} der Circle School^{xxxi}, einer kleinen Sudbury-Schule in den USA.

Ein älterer Schüler der Circle School, der über seinen weiteren Bildungsweg nachdachte, fragte sich, wie er in akademischer Hinsicht dasteht, und bat die Schule, ihn (als einzelnen Schüler) einem standardisierten akademischen Leistungstest zu unterziehen. Andere Schüler schlossen sich ihm an. Alle Schüler nahmen freiwillig an dem Test teil, ohne dass sie von Erwachsenen dazu gedrängt worden wären.

Insgesamt zehn Schüler entschieden sich für die Teilnahme. Von den sechs Schülern, die nie eine andere Schule besucht haben, nahmen alle bis auf einen an den Tests teil. Acht Schüler nahmen nicht teil. Von diesen acht waren vier im Vorschul- oder Kindergarten-Alter; ein weiterer war während des gesamten Testzeitraums nicht in der Schule. Die Metropolitan Achievement Tests wurden in der Woche vom 22. März 1993 an der Schule durchgeführt. Die Ergebnisse sind in der angefügten Tabelle aufgeführt, in der jede Zeile die Ergebnisse eines Schülers darstellt. Die Tabelle umfasst alle getesteten Schüler.

Die Tabelle ist nach der Anzahl der Jahre sortiert, die ein Schüler an der Circle School verbracht hat, von der höchsten (neun Jahre) zur niedrigsten (ein Jahr). Da die Circle School den Schülern keine Klassenstufen zuweist, steht die Spalte „Klassenstufe zum Zeitpunkt des Tests“ für die Klassenstufe, der gleichaltrige Schüler in staatlichen Schulen zugewiesen werden, sofern sie keine Klasse übersprungen oder wiederholt haben.

Die Testergebnisse sind in zwei Formen dargestellt: Klassenstufen-Entsprechung und Prozentrang. Die Klassenstufen-Entsprechung gibt an, welcher Klassenstufe die Leistung des Schülers entspricht. Eine Klassenstufen-Entsprechung von 9.3 in Lesen bedeutet, dass die Leseleistung des Schülers etwa der eines durchschnittlichen Schülers im dritten Monat der neunten Klasse entspricht. Ein Schüler, dessen Klassenstufen-Entsprechung gleich groß oder größer als seine tatsächliche Klassenstufe ist, liegt im Fachjargon „im oder über dem Durchschnitt der Klassenstufe“. Eine Klassenstufen-Entsprechung mit dem Wert „PHS“ bedeutet ein Leistungsniveau das jenseits der High School liegt und damit das höchste durch den Test messbare Niveau übersteigt.

Der Prozentrang gibt an, welcher Anteil aller Schüler diesen Alters schlechter als der jeweilige Schüler selbst abgeschnitten haben. Ein Prozentrang von 85% würde beispielsweise bedeuten, dass der Schüler mehr Fragen richtig beantwortet hat als 85% der gleichaltrigen Schüler. Ein Schüler, dessen Anzahl richtig beantworteter Fragen genau dem Durchschnitt entspricht, weist einen Prozentrang von 50% auf.

Ergebnisse des Leistungstests der einzelnen Schüler geordnet nach der Anzahl der an der Circle School verbrachten Schuljahre:

Jahre an der Circle School	Jahre an anderen Schulen	Alter zum Testzeitpunkt	Klassenstufe zum Testzeitpunkt	Klassenstufenentsprechung für Mathe	Klassenstufenentsprechung für Lesen	Prozentrang für Mathe	Prozentrang für Lesen
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	98%	99%
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	99%	97%
4	0	8	2. Klasse	1.3	1.7	1%	10%
4	0	7	1. Klasse	9.3	3.6	99%	85%
3	0	5	Kinder-garten	1.5	2.5	99%	99%
1	3	8	3. Klasse	4.8	5.5	65%	88%
1	5	10	5. Klasse	PHS	7.2	99%	72%
1	5	10	5. Klasse	7.6	10.8	74%	95%
1	7	12	7. Klasse	PHS	11.0	92%	82%
1	10	15	8. Klasse	5.3	7.2	15%	32%

Interpretation der Ergebnisse

Die Aussagekraft des Tests wird zwar durch die geringe Teilnehmerzahl begrenzt und kann daher nicht als repräsentativ gelten. Dennoch zeigt sich in den Ergebnissen bereits eine deutliche Tendenz: Der überwiegende Teil der Schüler hat deutlich bessere Ergebnisse erzielt als Gleichaltrige in anderen Schulen.

Fünf der zehn Teilnehmer haben ihre gesamte Schulzeit an der Sudbury-Schule verbracht. Vier dieser Schüler weisen weit überdurchschnittliche Ergebnisse auf. Sie befinden sich in Bezug auf ihre Mathematik-Kenntnisse unter den besten 2 Prozent, gemessen an der Gesamtpopulation der Gleichaltrigen. In Bezug auf ihre Lese-Fertigkeit befinden sich drei dieser fünf Schüler gemessen an Gleichaltrigen unter den besten 3 Prozent. Bemerkenswert ist, dass zwei dieser Schüler im Alter von 11 Jahren(!) sowohl in Mathematik als auch in ihrer Lesefähigkeit ein Niveau jenseits der Highschool erreicht haben.

Ein weiterer Schüler befindet sich unter den besten 15 Prozent und weist damit ebenfalls eine überdurchschnittliche Leistung auf. Nur einer dieser fünf Schüler

liegt unter dem Durchschnitt, wobei die Rückstände gegenüber den Anforderungen staatlicher Schulen nur einige Monate betragen.

Die übrigen fünf Teilnehmer des Leistungstests haben jeweils erst ein Jahr an dieser Sudbury-Schule verbracht. Auch von diesen haben vier deutlich überdurchschnittliche Testergebnisse erzielt. Die Leistungen eines dieser fünf Schüler liegen bezüglich des Lesens etwas und bezüglich Mathematik deutlich unter dem Durchschnitt gleichaltriger Schüler, wobei der relative Rückstand in Mathematik jedoch schon während seiner Schulzeit auf seiner früheren Schule bestanden haben muss.

Es entspricht der statistisch zu erwartenden Verteilung, dass sich die Ergebnisse bei zwei der zehn getesteten Schüler im Vergleich mit jeweils gleichaltrigen Schülern im unteren Viertel befinden. Erstaunlich ist jedoch, dass sich die Testergebnisse der übrigen 80 Prozent der Schüler nahezu vollständig im oberen Viertel bewegen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler der Circle School überdurchschnittliche Leistungen erzielt haben. Schüler, die ihre bis dato gesamte Schulzeit an der Circle School verbracht haben, schnitten dabei etwas besser ab als jene, die erst seit einem Jahr an dieser Sudbury-Schule eingeschrieben waren.

Zusammenfassung und Empfehlung

Der Hannam-Report zeigt eindeutig, dass eine partizipativ angelegte Schulkultur zum Nutzen aller Beteiligten ist – sowohl Lehrer als auch Schüler – und zwar in persönlicher, sozialer und akademischer Hinsicht sowie unabhängig von Begabung und sozialer Herkunft. Offensichtlich scheint die demokratische Kultur dieser Schulen das Lernen umfassend zu unterstützen.

Die Untersuchung von Günther Dohmen befasst sich mit dem in Deutschland noch weitgehend unbeachteten informellen Lernen. Dohmen stellt heraus, dass das informelle Lernen einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung der Bildungskluft und zur Stärkung einer demokratischen Kultur leisten kann.

Sudbury-Schulen kombinieren beide Aspekte. Sie beteiligen die Schüler umfassend an allen Entscheidungen, welche den Schulalltag betreffen und sie ermöglichen und fördern das informelle Lernen, indem sie keinerlei curriculare Vorgaben machen. Das Lernen findet überwiegend informell statt, wenngleich formale Unterrichtskurse ein jederzeit offenes Angebot bleiben.

Der an der Circle School durchgeführte unabhängige Leistungstest kann zwar aufgrund der geringen Teilnehmerzahl nicht als repräsentativ angesehen werden. Dennoch vermittelt er einen ersten Eindruck über das Potential, welches in dem Ansatz einer am Sudbury-Modell orientierten Schule steckt.

Der Autor dieser Expertise hatte Gelegenheit, mit einer Reihe von Schülern und Absolventen verschiedener Sudbury-Schulen Interviews zu führen und per Video zu dokumentieren^{xxxii}. Der persönliche Eindruck, den er während der Gespräche mit diesen jungen Menschen gewonnen hat, deckt sich mit den Ergebnissen der Studien, die hier zitiert wurden. Die Schüler verfügen über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, sie sind offen, tolerant und kommunikativ, sie wirken fokussiert, engagiert und in einem umfassenden Sinne gebildet.

Der Autor empfiehlt deshalb, der Neuen Schule Hamburg weitestgehend freie Hand sowohl in der Gestaltung des Schulalltags als auch in der Definition curricularer Lerninhalte zu lassen. Das Potential dieses Ansatzes würde in dem Maße gemindert werden, in welchem staatliche Bildungsvorgaben diesen Gestaltungsspielraum einschränken.

Anmerkungen

ⁱ Sudbury Valley School, 2 Winch Street, Framingham, MA 01701, USA, <http://www.sudval.org>

ⁱⁱ Weltweit gibt es etwa 30 Schulen, die sich an der Sudbury Valley School orientieren. In Anlehnung an das Original spricht man von ‚Sudbury-Schulen‘.

ⁱⁱⁱ Die Sudbury Valley School hat seit ihrem Bestehen in regelmäßigen Abständen Befragungen ihrer ehemaligen Schüler und Absolventen durchgeführt und sie in Form von zwei Büchern im schuleigenen Verlag veröffentlicht. Diese Befragungen – obwohl durchaus von Wert für den interessierten Leser – erfüllen keine wissenschaftlichen Standards und werden deshalb in dieser Expertise nicht herangezogen.

^{iv} Derry Hannam hat 21 Jahre lang an britischen Gesamtschulen unterrichtet, zuletzt als Direktor der Anthony Gell Community School in Wirksworth, Derbyshire. Als OFSTED Schulinspektor hat er an siebzig Inspektionen britischer Schulen teilgenommen. Hannam war Berater des Europarates, mehrerer britischer Ministerien sowie vieler Nichtregierungsorganisationen.

^v Derry Hannam: A Pilot Study to Evaluate the Impact of the Student Participation Aspects of the Citizenship Order on Standards of Education in Secondary Schools, <http://www.csv.org.uk/csv/hannamreport.pdf> (Stand: 03.05.2006)

^{vi} Hannam S. 7 u. 10

^{vii} Ebd. S. 7

^{viii} Gemeint ist das Altersspektrum an britischen Secondary Schools, d.h. die Spanne zwischen 11 und 16 Jahren.

^{ix} Hannam S. 29 ff.

^x Übertroffen wurde die von Hannam vorsichtig formulierte Erwartung, dass *“an improvement in attainment would be found across the full range of GCSE results though not necessarily mainly at the higher grades.”* Die Studie hat gezeigt, dass an den partizipativ organisierten Schulen auch die ohnehin leistungsstarken Schüler ihre Leistung noch steigern konnten.

^{xi} In der Originalstudie wurden die Daten getrennt nach Geschlechtern analysiert. Es wurden keine signifikanten Differenzen festgestellt.

^{xii} Günther Dohmen ist wissenschaftlicher Berater des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europarates, der EU, der OECD, und weiteren europäischen Organisationen. Dohmen ist auch Gründungsdirektor des deutschen Instituts für Fernstudien und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und mittlerweile emeritierter Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen.

^{xiii} Günther Dohmen: Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (Stand: 03.05.2006)

^{xiv} Als Beleg führt Dohmen an dieser Stelle in einer Fußnote neun verschiedene Studien auf.

^{xv} Dohmen S. 2

^{xvi} Ebd. S. 3

^{xvii} Ebd. S. 3

^{xviii} Ebd. S. 3

^{xix} Ebd. S. 7

^{xx} Ebd. S. 8/9

^{xxi} Ebd. S. 131

^{xxii} Ebd. S. 131

^{xxiii} Ebd. S. 131

^{xxiv} Ebd. S. 9

^{xxv} Ebd. S. 131

^{xxvi} Ebd. S. 128

^{xxvii} Ebd. S. 128

^{xxviii} Ebd. S. 128/129

^{xxix} Ebd. S. 129

^{xxx} Die Circle School hatte den Bericht zusammen mit den Testergebnissen auf ihrer Webseite veröffentlicht. Inzwischen ist er dort nicht mehr vorgehalten. Der Bericht ist allerdings in das pädagogische Konzept der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg eingeflossen: <http://www.sudbury.de/dokumente/?ini=3> (Stand: 03.05.2006)

^{xxxi} The Circle School, 210 Oakleigh Ave, Harrisburg PA 17111, USA, <http://www.circleschool.org>

^{xxxii} Henning Graner, Martin Wilke: Sudbury-Schulen. Interviews mit Schülern, Mitarbeitern, Eltern und Absolventen, Tologo Verlag, Leipzig