



Dirk Randoll | Petra Ehrler | Jürgen Peters

Lernen mit Freude – bis zum Abitur

Das Neue Oberstufenkonzept an der
Evangelischen Schule Berlin Zentrum

Mit einem Vorwort von Heiner Ullrich

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Randoll, Ehrler und Peters, Lernen mit Freude – bis zum
Abitur, ISBN 978-3-7799-3992-4

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3992-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3992-4)

Inhalt

Vorwort	9
<i>Heiner Ullrich</i>	
Geleitwort des Schulträgers	13
<i>Frank Olie</i>	
Geleitwort des Förderers	15
<i>Andreas Rebmann</i>	
Einleitung	17
<i>Dirk Randoll, Petra Ehrler und Jürgen Peters</i>	
1 Die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ)	23
<i>Petra Ehrler und Dirk Randoll</i>	
1.1 Die ESBZ aus der Perspektive der ersten Schulleiterin	29
<i>Margret Rasfeld</i>	
1.2 Die ESBZ verändert sich	34
<i>Frank Olie</i>	
1.3 Die Neue Oberstufe	36
<i>Interview mit Caroline Treier, Barbara Stockmeier, Katja Reetz und Monika Eichinger</i>	
1.4 Die Perspektive einer Schülermutter	46
<i>Interview mit Elisabeth von Haebler</i>	
2 Die Evaluation: Intention und methodisches Vorgehen	57
<i>Dirk Randoll und Petra Ehrler</i>	
3 Das Format LEX	61
<i>Petra Ehrler</i>	
3.1 Organisation und Durchführung	61
3.2 Beispiele aus den Lernexpeditionen	66
3.2.1 LEX-Kulturreise durch Polen	67
<i>Interview mit Karolina Mrózek und Antonina Kolpowska</i>	

3.2.2	LEX-Untersuchung eines 4-Takt-Benzinmotors <i>Interview mit Mattis Meretz und seinem Tutor Milan Smalla</i>	71
3.2.3	LEX-Erfahrungen zur Studien- und Berufsorientierung <i>Interview-Ausschnitte</i>	79
3.3	LEX-Evaluationsergebnisse	83
3.3.1	Teilnehmer, Themen, Bewerbungsverfahren	83
3.3.2	Vorbereitungstraining	90
3.3.3	Lerneffekte und Resonanzen der Schüler	91
3.3.4	Bewertung durch die Tutoren	95
3.3.5	Zusammenfassung	98
4	Das Format PULSAR <i>Petra Ehrler</i>	103
4.1	Organisation und Durchführung	103
4.2	Beispiele aus den Pulsaren	108
4.2.1	Algorithmische Räume <i>mit Jan Florian Sievert und Thomas Meyer</i>	108
4.2.2	Leben in Städten <i>mit Monika Eichinger, Lisa Viehoff und Schülern</i>	116
4.2.3	Wie das Gehirn funktioniert und wie man es technisch nachstellen kann <i>mit Anthony Garratt, Jacob Raabe und Simon Heitz</i>	123
4.3	PULSAR-Evaluationsergebnisse	132
4.3.1	Teilnehmer und Themen	132
4.3.2	Leistungsniveau und Resonanzen der Schüler	136
4.3.3	Bewertung durch die Lehrkräfte	144
4.3.4	Zusammenfassung	150
5	Das Format LAK <i>Petra Ehrler</i>	153
5.1	Organisation und Durchführung	154
5.2	Beispiele zu den Lebens- und Arbeitskompetenztagen	155
5.2.1	Eine Herausforderung für Lehrkräfte LAK-Nähwerkstatt <i>mit Dorte Wolter</i>	155
5.2.2	Eltern bringen ihre berufliche Expertise ein LAK-Selbstorganisation <i>mit Monika Danner</i> LAK-Verhandeln für eine bessere Welt <i>mit Hans Verolme</i>	160 161 166

5.2.3	Externe Experten bereichern den Schulalltag	171
	LAK-Meta-Schule	
	<i>mit Leonard Reichmann</i>	171
5.3	LAK-Evaluationsergebnisse	176
5.3.1	Themenwahl und Themenwünsche	178
5.3.2	Qualität und Leistungsniveau	181
5.3.3	Lerneffekte und Resonanzen der Schüler	183
5.3.4	Bewertung durch die Lehrkräfte	187
5.3.5	Zusammenfassung	189
6	Die Abschlussbefragung von Abiturienten und Lehrkräften	193
	<i>Dirk Randoll und Jürgen Peters</i>	
6.1	Die Perspektive der Abiturienten	193
6.1.1	Allgemeine Erfahrungen mit den neuen Lernformaten	194
6.1.2	Erfahrungen mit den Lernexpeditionen	196
6.1.3	Erfahrungen mit den Pulsaren	199
6.1.4	Erfahrungen mit den Lebens- und Arbeitskompetenztagen	201
6.1.5	Differenzierung nach Leistungserwartungen	202
6.1.6	Zusammenfassung	204
6.2	Die neuen Lernformate im Urteil der Lehrer	206
6.2.1	Förderung der Schülerinnen und Schüler	207
6.2.2	Lernexpeditionen	209
6.2.3	Pulsare	212
6.2.4	Lebens- und Arbeitskompetenztage	214
6.2.5	Allgemeine Lernerfahrungen der Lehrkräfte	214
6.2.6	Schlussfolgerungen	215
	Fazit und Ausblick	217
	<i>Dirk Randoll, Petra Ehrler und Jürgen Peters</i>	
	Literaturverzeichnis	223
	Abbildungsverzeichnis und Bildnachweise	225
	Tabellenverzeichnis	228
	Anhang	229

Einleitung

Dirk Randoll, Petra Ehrler und Jürgen Peters

Angesichts der immer komplexer werdenden ökologischen, ökonomischen, sozialen und interkulturellen wie auch medialen/digitalen Herausforderungen mit der Folge, dass psychische Beschwerden in unserer Gesellschaft deutlich zunehmen¹ und immer mehr Jugendliche Anzeichen von Sinn- und Orientierungslosigkeit zeigen², sind heute mehr denn je Persönlichkeiten gefragt, die sich nicht mehr länger von alten, vermeintlich überkommenen gesellschaftlichen Werten, Normen, Mustern oder Strukturen leiten lassen, sondern in der Lage dazu sind, diese zu transformieren und in Neues zu integrieren. Wilber³ spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der Entwicklung eines integralen Bewusstseins, womit die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Übernahme verschiedener Perspektiven, des vernetzten Denkens und Handelns, der kreativen Herangehensweise, des Querdenkens, der Kollaboration und des konstruktiven Umgangs mit vermeintlichen Gegensätzen, Widersprüchen und Paradoxien gemeint ist. Integrales Denken und Handeln sind imstande, verschiedene Ebenen des Bewusstseins in unterschiedlichen Lebensbereichen miteinander zu vereinen und subjektiv Inneres wie Ästhetik, Ethik, Kunst, Werte und Qualitäten mit objektiv Äußerem wie Form, Materie, Empirie, Quantität in ein harmonisches Gleichgewicht zueinander zu bringen, um neue Lösungswege zu generieren.

In diesem Zusammenhang kommt der schulischen Bildung eine besondere Bedeutung und gesellschaftliche (Mit-)Verantwortung zu, insofern dort jene Rahmenbedingungen bereitgestellt und geschaffen werden, innerhalb derer sich junge Menschen entwickeln und ihre Persönlichkeit ausgestalten. Nach heutigem Erkenntnisstand müsste Schule idealtypisch darauf ausgerichtet sein,

-
- 1 Zum Beispiel Schmidbauer, W.: Raubbau an der Seele: Psychogramm einer überforderten Gesellschaft. München: oekom 2017.
 - 2 Zum Beispiel Grünewald, S.: Wie tickt Deutschland? Psychologie einer aufgewühlten Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019.
 - 3 Wilber, K.: Integrale Lebenspraxis. München: Kösel 2018.

- dass Kinder und Jugendliche mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Gefühlen, Fragen, Talenten, Vorlieben, Fähigkeiten und Fertigkeiten ernst genommen werden,
- dass es keine Selektion nach sozialen, ökonomischen, nationalen beziehungsweise kulturellen oder nach körperlichen und/oder kognitiven Gesichtspunkten bzw. Voraussetzungen gibt,
- dass Lernen in einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung stattfindet, in der sich die Lernenden wie auch die Lehrenden angenommen, geborgen und sicher fühlen können,
- dass Kindern und Jugendlichen Raum für sinnstiftende und sinnhafte Lernprozesse gegeben wird, in denen sie lernen, Verantwortung für sich, ihre Umwelt und für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen,
- dass an lebenspraktischen Themen und Inhalten fächerübergreifend im Team gearbeitet und gelernt wird,
- dass Lernen nicht auf den isolierten Ort Schule begrenzt ist, sondern mitten im Leben stattfindet wie beispielsweise im Wald, auf einem Bauernhof, in einer sozialen Einrichtung oder in einem Unternehmen,
- dass sich Lehrer in ihrem Selbstverständnis als Mitlernende und als Lerncoach verstehen,
- dass man als Schüler auch die Erfahrung des Scheiterns machen darf, ohne dafür sogleich sanktioniert zu werden (Lernen aus Fehlern),
- dass genügend Ressourcen für Personal und für die Anschaffung notwendiger Lernmaterialien etc. zur Verfügung stehen,
- dass sich Schüler in der Schule auch einmal langweilen dürfen und Schule zuweilen auch ein Ort der Muse, der Besinnung und der Kontemplation ist,
- dass handwerklich-praktischen sowie künstlerisch-musischen Tätigkeiten zumindest derselbe Stellenwert zuerkannt wird wie dem kognitiven Lernen,
- dass Leistung Freude bereitet, was vor allem dann geschieht, wenn sie von den Lernenden als sinnvoll, persönlich bereichernd und herausfordernd erlebt wird,
- dass Schülern etwas zugetraut und ihnen genügend Zeit zum Lernen beziehungsweise zum lernenden Arbeiten eingeräumt wird,
- dass eine Rhythmisierung im Schulalltag fernab vom 45-Minuten-Takt erfolgt wie zum Beispiel durch den Wechsel von Anstrengungs- und Erholungsphasen oder das Unterrichten in Epochen,
- dass Schüler Mitverantwortung für den sozialen Organismus Schule übernehmen, beispielsweise beim Putzen, in der Gartenarbeit, beim Organisieren von Veranstaltungen oder bei der Gestaltung des Gebäudes,

- dass Spiritualität in freier und religiös-institutionell unabhängiger Art und Weise erfahren, erlebt und gelebt werden kann.

In der Geschichte des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland hat es immer wieder Schulen gegeben, die in dieser Hinsicht eigene Wege gegangen sind und Vorbild für jene waren – und auch noch sind –, die um die Transformation ihrer eigenen Lernkultur bemüht sind. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden oder die Laborschule in Bielefeld sind nur zwei der bekanntesten Beispiele. Schulen dieses Genres haben sich auch immer wieder zu Schulverbünden zusammengetan, um sich gegenseitig zu befruchten und Erfahrungen miteinander auszutauschen. *Blick über den Zaun*⁴, *Archiv der Zukunft*⁵, der *Aktivkreis der Schulpreisschulen* oder die *Initiative Neues Lernen*⁶ sind nur einige Beispiele. Vergleichsweise jüngerem Datums ist die Gründung der Initiative *Schule im Aufbruch*⁷. Sie steht für nichts Geringeres als die Transformation der schulischen Bildung per se und somit für einen Paradigmenwechsel, der eine grundlegende und systematische Veränderung des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens in der Schule zur Folge hat. *Schule im Aufbruch* setzt an den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen an, also an ihrer Neugierde, die Welt zu entdecken, um sie aktiv mitzugestalten, sowie an ihrer Suche nach Sinn, Orientierung und Bedeutung. Um Potenzialentfaltung zu ermöglichen, bedarf es einer besonderen Lernkultur – vor allem einer Kultur des gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung als Voraussetzung und Bedingung für gelingende Beziehungen. Potenzialentfaltung bedeutet aber auch zu lernen, Verantwortung für sich, für seine Mitmenschen sowie für seine unmittelbare und mittelbare Umwelt zu übernehmen. Die wesentlichsten Prinzipien dabei sind: Autopoiese, Selbstorganisation, Offenheit, Austausch und Kooperation, Rückkopplung und das Streben nach Vielfalt und Homöostase⁸. Die in dem Netzwerk *Schule im Aufbruch* organisierten Schulen sind deshalb in besonderem Maße darum

4 Groeben; A. von der: Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbunds *Blick über den Zaun*: Eine pädagogische Streitschrift. Leverkusen: Budrich 2010.

5 Kahl, R.: Eine Schule, die gelingt: Enja Riegel und die Helene-Lange-Schule. DVD (*Archiv der Zukunft*).

6 Initiative Neues Lernen, Berlin, www.initiative-neues-lernen.de/ (Abruf 16.01.20).

7 Rasfeld, M.; Breidenbach, S.: Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung. München: Kösel 2014.

8 Vgl. Hüther, G.: Mit Freude lernen – ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016. Vgl. Randoll, D.; Ehrler, P.: Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) – Reformpädagogik für morgen. In: Idel, T.-S.; Ullrich, H.: Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz 2017.

bemüht, ihren Schülern jene Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, die die Entwicklung hin zu einer selbstbestimmten und selbstverantwortlich handelnden Persönlichkeit begünstigen beziehungsweise fördern.

Die Initiative *Schule im Aufbruch* geht von der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ) und ihrer ehemaligen Rektorin Margret Rasfeld aus, die bis 2007 Leiterin der Gesamtschule Holsterhausen in Essen war. Die in der Trägerschaft der *Schulstiftung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz* arbeitende ESBZ ist eine Gemeinschaftsschule mit den Klassen 1–13, verteilt auf zwei Schulstandorte. Der in Fächern zersplitterte Stundenplan wurde dort genauso abgeschafft wie die Beurteilung der Schülerleistungen nach Noten oder Punkten. Die Heranwachsenden lernen jahrgangsgemischt, fächerübergreifend, praxisbezogen und inklusiv. Gelernt wird zudem in neuen Lernformaten, basierend auf den vier von der UNESCO⁹ beschriebenen Säulen:

- **Lernen Wissen zu erwerben**
- **Lernen zu handeln**
- **Lernen für das Leben**
- **Lernen zusammenzuleben.**

Dabei steht jedem Schüler ein Lehrer als Tutor mit wöchentlichen Coaching-Gesprächen zur Seite, womit Verlässlichkeit und Vertrauen geschaffen werden soll. Erfahrungslernen im Leben und zivilgesellschaftliches Engagement sind in jedem Jahrgang zudem genauso strukturell verankert wie ökologisches Lernen. Mit den Schulfächern *Verantwortung*, *Herausforderung*, *Alle ins Ausland* (ab Klasse 11) wurden an der ESBZ neue Wege kreiert, um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, sich selbst zu organisieren und sie zu Verantwortung, Gemeinsinn, Unternehmensgeist, Gestaltungswille und Handlungsmut zu inspirieren und zu ermutigen. Damit sollen jene Metakompetenzen gestärkt und gefördert werden, die heute mehr denn je von Bedeutung sind: Sozialkompetenz, kulturelle und religiöse Toleranz, ökologisches Bewusstsein und Handeln, eigenständiges und selbstkritisches Denken und Handeln, Kreativität und Engagement.

Das Prinzip des Lernens an der ESBZ beruht in weiten Teilen auf der Realisierung reformpädagogischer Ideen und Ansätze, wie sie aus Montessori-, Waldorf-, Jenaplan-, Peter Petersen-, Pestalozzi- oder den Freien Alternativen respektive Demokratischen Schulen bekannt sind. Dazu zählen neben

9 Siehe: UNESCO-Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung, www.bne-portal.de/ (Abruf 16.01.2020).

der vorbereiteten Umgebung in den Lernlabors auch der jahrgangs- und fächerübergreifende Unterricht, das Lernen in Epochen sowie das selbständige, eigenverantwortliche, freie, entdeckende und erfahrungs- beziehungsweise lebensbezogene Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. Diese Art des Schulehaltens entspricht im Wesentlichen der Idee des Curriculums der Zukunft, wie es in dem Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen propagiert worden ist.

Im Schuljahr 2011/12 sind die ersten Schüler der ESBZ in die Oberstufe eingetreten, weshalb auch für die Sekundarstufe II schrittweise neue Lernformate entwickelt und eingeführt wurden. Sie basieren gleichermaßen wie in der Sekundarstufe I auf den Prinzipien des selbstbestimmten, partizipativen und eigenverantwortlichen Lernens.

Das neue Oberstufenkonzept wurde in den Jahren 2015 bis 2019 von der Alanus Hochschule, Fachbereich Bildungswissenschaft, wissenschaftlich begleitet. Ermöglicht wurde dies durch die Unterstützung des Trägers, der Evangelischen Schulstiftung, sowie durch die großzügige finanzielle Förderung der Software AG – Stiftung. Die im Fokus stehenden Forschungsfragen lauteten:

- Wie funktionieren die neuen Lernformate aus der Perspektive der Lernenden und der Lehrenden, das heißt, wie müssen sie gegebenenfalls weiterentwickelt oder modifiziert werden?
- Welche Lerneffekte lassen sich in den neuen Formaten beobachten, das heißt, welcher Zugewinn kann den neuen Formaten zugeschrieben werden?
- Welchen Mehraufwand und welche positiven Konsequenzen ergeben sich durch die Realisierung der neuen Lernformate für die Lehrkräfte?
- Welchen Effekt bringt die Kombination der neuen Lernformate mit dem herkömmlichen Fachunterricht mit sich?

Absicht und Ziel der vorliegenden Publikation ist es, die im Laufe der Jahre aus der Evaluation der Neuen Oberstufe gewonnenen Erkenntnisse und gemachten Erfahrungen so zu dokumentieren, dass sie für pädagogisch Interessierte verstehbar und nachvollziehbar werden. Die in den Kapiteln beschriebenen unterrichtspraktischen Beispiele sowie die Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung sollen neugierig auf eine andere Art des Schulehaltens machen und – so unsere Hoffnung – zur Nachahmung anregen.

Einen besonderen Dank richten wir an all diejenigen Personen, die zur Evaluation und zur Publikation beigetragen haben. Allen voran die 2 600 Schülerinnen und Schüler und die mehr als 300 Lehrerinnen und Lehrer,