

Dorit Bosse · Peter Posch (Hrsg.)

Schule 2020 aus Expertensicht

Dorit Bosse
Peter Posch (Hrsg.)

Schule 2020 aus Expertensicht

Zur Zukunft von Schule,
Unterricht und Lehrerbildung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Katrin Emmerich / Jens Ossadnik

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16678-0

Rudolf Messner
zum akademischen Abschied gewidmet

Inhalt

Einleitung	13
------------------	----

Kapitel 1: Gesellschaftliche Perspektiven der Schulentwicklung

Helmut Fend

Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert	19
--	----

Hartmut Holzapfel

Zehn Jahre später – Eine Polemik aus gegebenem Anlass	25
---	----

Peter Posch und Herbert Altrichter

Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen	31
--	----

Ernst Purmann

Tee mit Freinet	39
-----------------------	----

Sibylle Rahm

Engagierte Schulentwicklung – Eine Kooperationsaufgabe!	47
---	----

Ursula Scheffer

Bildung in Bewegung – Kontrastive Reflexionen	53
---	----

Josef Thonhauser

Zwischen Erwartungen und Hoffnungen – Schule 2020	59
---	----

Klaus-Jürgen Tillmann

Die Zukunft der öffentlichen Pflichtschule – Ein Essay	67
--	----

Kapitel 2: Gemeinsame Schule und Umgang mit Vielfalt

Ingrid Ahlring

Unterrichtskultur oder Schulreform – Über eine falsche Alternative	75
--	----

Stefan Appel

Ganztagsschule – Zukunftsschule –
Ein kinder- und jugendgerechter Lern- und Lebensort 81

Elke Hildebrandt

Eingangsstufe in der Schweiz –
Reformschule für alle Kinder von vier bis acht Jahren 87

Ulrike Köhler und Doris Krammling-Jöhrens

Altersmischung als Schulentwicklungsmodell –
Erfahrungen aus der Glocksee-Schule 93

Klaus Lindemann

Ein Rückblick auf die Entstehung der Offenen Schule Kassel-Waldau 99

Michael Maas

Zur Bildungsgerechtigkeit der Schule im Jahr 2020 105

Helmut Messner

Eine integrationsfähige Schule für alle 111

Jörg Schlömerkemper

Auf dem Weg zum Fortschritt – Perspektiven für das Jahr 2020 117

Herbert Schnell

Die Zukunft der Reform der „Reformschulen“ 123

Rupert Vierlinger

Echte Gesamtschule statt Zwei-Säulen-Modell! 129

Kapitel 3: Unterricht 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie

Fritz Bohnsack

Schule 2020 hat schon begonnen 137

Dorit Bosse

Unterricht im Jahre 2020 143

<i>Peter Fauser</i> Individualisierung	149
<i>Karl-Heinz Flechsig</i> Antizipatorisches Lernen mit Planspielen	155
<i>Ariane Garlichs</i> Über den Plan hinaus: Schule als Lebenswerkstatt	163
<i>Tina Hascher</i> Schule – ein Haus des Lernens	169
<i>Marcus Hasselhorn</i> Einschulung und schulischer Anfangsunterricht im Jahr 2020 – Eckpunkte einer Vision	175
<i>Hartmut von Hentig</i> Das Verstehen des Verstehens am Beispiel von Martin Wagenschein	181
<i>Ludwig Huber</i> Auf dem fliegenden Teppich über der künftigen Sekundarstufe II	185
<i>Josef Klingler</i> Wünsche an eine Schule mit Zukunft	191
<i>Konrad Krainer</i> Schule und Mathematikunterricht als Inseln?	197
<i>Dietfrid Krause-Vilmar</i> Historisch-politische Bildung zum Thema Nationalsozialismus – künftig nur eine Frage der Menschenrechte?	203
<i>Oskar Negt</i> Über die Kulturbedeutung der sogenannten Kulturtechniken	209
<i>Reinhard Nolle</i> Pädagogik der Anerkennung und Mentalisierung – Biografische Spielfilmarbeit mit dissozialen jungen Strafgefangenen	215

<i>Rolf und Gerlind Otto</i>	
Was für einen Spaß sie hatten	221
<i>Cornelia Rosebrock</i>	
Eigensinnige Schrifträume – Zur Zukunft einer alten Projektidee	225
<i>Horst Rumpf</i>	
Aufmerksam machen und aufmerksam werden – Unterrichtsaufakte bei Aebli und Wagenschein	231
<i>Michael Schratz</i>	
„Lernen ist das Persönlichste auf der Welt ...“ – Personorientierung im Unterricht erfordert Haltung	237
<i>Othmar Spachinger</i>	
Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs?	243
<i>Witlof Vollstädt</i>	
Schule 2020 – Jahrgangsklassen ade!	251
 Kapitel 4: Lehrerbildung	
<i>Peter Füglistner</i>	
Bildung macht Schule – Gedanken über Wesen und Wirkung von Bildung im Rückblick auf Begegnungen mit gebildeten Lehrpersonen	259
<i>Friederike Heinzl</i>	
Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in Deutschland	265
<i>Karin Kleinespel und Will Lütgert</i>	
John Dewey in der Lehrerbildung	271
<i>Marianne Leuzinger-Bohleber</i>	
Beziehungskompetenz als professionelle Anforderung an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer	279

<i>Jean-Luc Patry</i> „Nicht zu viel und nicht zu wenig“ – Grundlagen praktischen Tuns	285
<i>Lutz Stäudel</i> Forschen	293
<i>Ilse-dore Wieser †</i> Es gibt nichts Gutes – außer man tut es!!	297
<i>Bernd Wollring</i> Ein Fallbeispiel zur fachdidaktischen Diagnostik und zur Ethik der Leistungseinschätzung in der Grundschule	305
 Kapitel 5: Schulentwicklung	
<i>Karin Bräu</i> Schulentwicklung 2020 – Wissenschaftliche Begleitung als „Lernberatung“ für lernende Schulen	315
<i>Barbara Buchfeld</i> Der Weg zum selbständigen Lernen mit Rudolf Messner – Ein Rückblick aus der Offenen Schule Waldau	321
<i>Olaf-Axel Burow</i> Wie Lehrer, Schüler und Eltern Schule und Unterricht 2020 sehen – Einsichten aus 20 Jahren Schulentwicklung mit Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation	327
<i>Ursula Dörger</i> „Die Offene Schule“ – Das FDP-Modell – Eine Alternative?	333
<i>Wolfgang Klafki</i> Bedingungen einer erfolgreichen Schulreformerarbeit, die auch 2020 gelten	337
<i>Barbara Koch-Priewe</i> Geschlechterdemokratie als Perspektive der Schulentwicklung	341

<i>Eckart Liebau</i>	
Wie kommt die Haltung in den Körper?	347
<i>Hans Rauschenberger</i>	
Aussichten	351
<i>Fritz Schütze</i>	
Die Berücksichtigung der elementaren Dimensionen biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft	359
<i>Ulrich Steffens</i>	
Auf dem Weg zur „selbständigen Schule“ – Perspektiven für 2020	365
<i>Frauke Stübig</i>	
Der allmähliche Abschied vom Gymnasium	371
<i>Heinz Wyss</i>	
Die Schule im Spannungsfeld des Veränderns und Bewahrens	377
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	383

Schule und Unterricht 2020 aus Expertensicht – Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung

Einleitung

Die Erstklässler von heute werden im Jahre 2020 die Hochschulreife erreicht haben oder gerade ihre Berufsausbildung abschließen. Was wird sich im Laufe einer Schülergeneration an unseren Schulen verändern? Wie autonom wird die Einzelschule in elf Jahren sein, wird es neben Bildungsstandards noch Lehrpläne geben, ja wird sich die staatliche Schule überhaupt gehalten haben? Wie sieht es mit dem gegliederten Schulsystem aus, mit der Grundschule, mit dem Jahrgangsklassenprinzip? Zu fragen ist auch, ob Schulleiter noch ausgebildete Pädagogen sein werden, ob für junge Männer der Lehrerberuf weiterhin attraktiv geblieben ist und ob Lehrer noch Beamtenstatus haben. Es gibt eine Reihe weiterer Bereiche von Schule und Unterricht, in denen Veränderungen denkbar sind. Wird an den Schulen noch Raum für musische Erziehung sein oder konzentriert sich schulische Bildung nur noch auf die Fächer, in denen die Kompetenzen regelmäßig getestet werden? Werden Schüler mehr Zeit für selbstbestimmtes Lernen erhalten oder dominiert 2020 noch immer die Lehrersteuerung den Unterricht? Ungelöst ist bisher auch, wie effektive Fördermaßnahmen für Leistungsschwächere, für Schüler mit Migrationshintergrund und Sprachschwierigkeiten sowie für besonders Begabte aussehen könnten.

Diese Fragen haben wir namenhaften Expertinnen und Experten für Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zur Diskussion gestellt. Wir wollten bei den Einschätzungen, wie sich Schule und Unterricht weiterentwickeln werden, keine Utopieentwürfe bekommen, die auf ferne Zeiten ausgerichtet sind, sondern wünschenswerte und realisierbare Visionen für die unmittelbare Zukunft. Deshalb haben wir den Zeitrahmen, den es mit imaginären Schülern, Lehrern und Bildungspolitikern auszugestalten galt, nicht zu weit gefasst und auf eine Schülergeneration begrenzt. In kurzen Skizzen stellen die Expertinnen und Experten ihre Szenarien einer Schule von morgen vor.

Wir haben die Fülle an Vorschlägen, wie die Bildung für Heranwachsende in Zukunft aussehen könnte, in fünf Themenkreisen gebündelt. Beiträge in Kapitel 1 beschäftigen sich mit *Gesellschaftlichen Perspektiven der Schulentwicklung*. Drei gesellschaftliche Leitvorstellungen, die sich in den vergangenen Jahr-

zehnten angebahnt haben, dürften die weitere Entwicklung prägen: die Idee der Gleichheit aller Menschen und damit zusammenhängend das Recht der Kinder auf Wertschätzung und Respekt, die Idee der Freiheit und damit zusammenhängend die Möglichkeit zur eigenverantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens und seines Umfelds und die Idee der Solidarität, d. h. der gemeinschaftlichen Sicherung der Lebensgrundlagen. Es werden globale Trends skizziert, etwa Entwicklungen in der Arbeitswelt oder in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, und Herausforderungen, die sich daraus für die weitere Entwicklung der Schule ergeben. Es wird die Frage diskutiert, welche Bildung als zukunftssträftig gelten kann und welche Schule für die Schüler geeignet ist. Welche Zukunft hat die Schule als Institution? Neben einem Beitrag, der die Realutopie einer wünschenswerten Entwicklung zeichnet, findet sich auch ein Beitrag, der ein dramatisches Bild davon skizziert, wie die traditionellen Funktionen des Schulwesens – Qualifizierung, Loyalisierung, Auslese und Aufbewahrung – am Ende des nächsten Jahrzehnts auch realisiert werden könnten.

Die Beiträge des zweiten Kapitels bewegen sich um die *Gemeinsame Schule und Umgang mit Vielfalt*. Aus allen Beiträgen wird deutlich, dass die Heterogenität in der Gesellschaft und im Schulwesen weiter zunehmen wird und die Schule sich auf die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen einstellen muss. Dies erfordert einen Paradigmenwechsel in der Konzeption des Lehrens und Lernens: von der Orientierung des Unterrichts auf einen fiktiven Durchschnitt an Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hin zur Berücksichtigung ihrer sehr unterschiedlichen Erfahrungsräume und Präkonzepte. Dazu müssen Strukturen geschaffen werden, die verhindern, dass Lehrer Schüler bei Schwierigkeiten wieder loswerden können, und die sicherstellen, dass sich Schule auch zu einem Lebensraum entwickeln kann, in dem individuelle Entfaltung für alle Kinder möglich wird und „leben, lernen und leisten“ miteinander verbunden werden. Solche Strukturen, wie die gemeinsame Pflichtschule und die Ganztagschule, Formen der Altersmischung etc. werden in den einzelnen Beiträgen nuancenreich und an konkreten Beispielen geschildert. Beschrieben werden auch die Auswirkungen auf den sozialen Frieden und auf die wirtschaftliche Entwicklung, wenn es nicht gelingt, die Benachteiligung von Kindern aus einkommensschwachen und bildungsfernen Elternhäusern spürbar abzumildern.

Im dritten Kapitel steht der *Unterricht 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie* im Mittelpunkt. Alle Beiträge beschäftigen sich mit der Frage, wie Unterricht so zu gestalten ist, dass er die Schüler aktiv einbezieht und zu Subjekten ihres Lernprozesses werden lässt. Die Forderung, Lehrer sollten Experten für Lernen werden, wird mit dem Anspruch verbunden, Schule sollte für Kinder und Jugendliche „einer der besten Lernorte der Welt“ sein. Vielfach wird auch die hohe Bedeutung einer durch persönliche Zugewandtheit geprägte Schüler-

Lehrer-Beziehung hervorgehoben. Die Visionen, die sich auf der Ebene der Weiterentwicklung der Lernkultur aus allgemeinpädagogisch-didaktischer Sicht bewegen, haben insbesondere die Vermittlung von Medienkompetenz in selbstständigkeitsorientierten Lernarrangements zum Gegenstand, forschendes Lernen oder das Fremd-werden-lassen von vermeintlich Vertrautem. Diskutiert wird, was sich 2020 durchgesetzt haben wird: Hat das Whiteboard Tafel und Kreide ersetzt, das digitale das gedruckte Buch, das Internet das Schulbuch? Die Visionen, die sich auf der Ebene fachlichen Lernens bewegen, heben die Kultivierung der Kulturtechniken hervor, insbesondere die Lesekompetenz, aber auch die hohe Bedeutung historisch politischer Bildung. Die notwendige Öffnung des Unterrichts in das soziale und regionale Umfeld von Schule wird betont mit dem Stichwort „Schule als Lebenswerkstatt“. Es wird Kritik geübt am Inselcharakter von Schule, Schule sollte vielmehr als „reflektierte Insel“ verstanden werden.

Im vierten Kapitel werden zentrale Aspekte der *Lehrerbildung* angesprochen und Zukunftskonzepte für eine wirksamere Ausbildung vorgestellt. Es werden neue Antworten auf die alte Frage gegeben, was als angemessenes Maß angesehen werden kann, um in der universitären Lehrerbildung theoriegeleitet auf künftige Praxisaufgaben vorzubereiten. Letztlich geht es dabei auch um die Überlegung, wie viel Theoriewissen in Handlungssituationen wirklich relevant ist, eine für die universitäre Bildung von angehenden Praktikern zentrale Frage. Um den Anforderungen an den Lehrerberuf künftig gerecht werden zu können, bedarf es innovativer Studienelemente insbesondere in den Bereichen Beziehungskompetenz, Diagnostik und Leistungsbewertung. Der hohe Stellenwert der Beziehungskompetenz wird vor allen im Zusammenhang mit pädagogisch schwierig zu meisternden Situationen hervorgehoben, wenn der „Dialog entgleist“ und der Lehrer eine „haltende Beziehung“ aufrechterhalten muss. Diagnostik und Leistungsbewertung sind notwendige Bestandteile eines Lehrerdidaktikums, die sich, so wird betont, nur auf der Grundlage einer hohen fachlichen Kompetenz vermitteln lassen. Zukunftsfähige Lehrerbildung bedeutet, über die Gleichwertigkeit universitärer Bildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und Schulformen ebenso nachzudenken wie eine engere Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung in Deutschland zu initiieren. Ein Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, was einen gebildeten Lehrer ausmacht, ein anderer mit kritischen Überlegungen zur Wirksamkeit von Unterrichtsforschung für die Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern.

Im fünften Kapitel *Schulentwicklung* werden, anknüpfend an bisherige Entwicklungslinien der Schule als lernende Organisation, Szenarien einer zukünftigen Weiterentwicklung der Einzelschule aufgezeigt. Die Visionen bewegen sich auf allen drei Ebenen von Schulentwicklung: der Organisations-, der Personal- und der Unterrichtsentwicklung. Es wird daran erinnert, welche Leit-

vorstellungen mit dem Konzept einer „Offenen Schule“ verbunden sind, welche Rolle der Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit bei Schulentwicklungsprozessen spielt, und es werden Prognosen erstellt, wie es mit dem Testen von Schülerleistungen bis zum Jahre 2020 weitergegangen sein mag. Es wird dazu ermutigt, bei allem Entwicklungseifer gelegentlich auch zum Vergewissern alter pädagogischer Aufgaben und Werte innewohnen. Und es wird eine Vision entworfen, wie sich das Gymnasium samt gymnasialer Oberstufe in den nächsten Jahren weiterentwickeln wird. Zu den entscheidenden Bedingungen, damit Schulreform vorangetrieben werden kann, zählt die Aktivierung des Wissens im System. Dies kann durch Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation ebenso erreicht werden wie durch eine wissenschaftliche Begleitung, die sich als „Lernbegleitung“ versteht, oder durch sogenannte „Professionskammern“, in denen Lehrer ihre eigenen Standards definieren und laufend selbst überprüfen.

Bei den Autorinnen und Autoren handelt es sich um Kollegen, Weggefährten und Freunde von Rudolf Messner. Einige haben ihn seit Beginn seiner akademischen Laufbahn begleitet, andere sind im Laufe der inzwischen nahezu vierzigjährigen wissenschaftlichen Tätigkeit an der Universität Kassel mit Assistententätigkeit an den Universitäten Koblenz und Bern und Gastprofessur an der Universität Zürich hinzugekommen. Rudolf Messner hat sich Zeit seines akademischen Lebens mit Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Lehrerbildung beschäftigt. Das Anstoßen und Begleiten schulischer Reformprozesse mit dem Ziel einer schülergerechten Schule ist ihm stets ebenso wichtig gewesen wie der Blick auf die didaktische Gestaltung eines Unterrichts, der offen bleibt für die Erfahrungen und die Wissbegierde von Kindern und Jugendlichen. In jüngster Zeit konzentriert er sich auf die Frage, wie individuelle Lernprozesse von Schülern mit dem Anspruch der kognitiven Aktivierung initiiert und vom Lehrer unterstützend begleitet werden können. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit bildet die Lehrerbildung, die er in der täglichen Arbeit mit den Studierenden ambitioniert betreibt und konzeptionell weiterentwickelt hat. Gemäß den langjährigen Forschungsthemen von Rudolf Messner haben wir die Autorinnen und Autoren gebeten, sich in ihren Beiträgen auf innovative Konzepte der Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung zu konzentrieren.

Danken möchten wir Frau Monika Richter, die die Arbeit auf sich genommen hat, ein Manuskript mit 58 Autorbeiträgen zu erstellen – eine wahre Herkulesaufgabe, die sie mit höchster Sachkompetenz und viel Geduld zu meistern wusste.

Kapitel 1

Gesellschaftliche Perspektiven der Schulentwicklung

Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert¹

Helmut Fend

Wie wird sich das Bildungswesen im 21. Jahrhundert entwickeln? Spekulationen dazu sind angesichts des Paradigmenwechsels in der Gestaltung des Bildungswesens ein wichtiger Teil des Zukunftsdiskurses. Eingegrenzt wird die Uferlosigkeit von möglichen Entwicklungsprozessen durch Beobachtungen, was sich in den letzten Jahren angebahnt hat und auf Fortsetzung drängen wird.

Wenn es so etwas wie ein „Leitbild“ für das Bildungswesen insgesamt geben könnte, dann wäre es in den Kontext der okzidentalen Kulturgeschichte zu stellen, die drei große Gestaltungsprinzipien des menschlichen Zusammenlebens hervorgebracht hat. Das überragende Leitbild ist jenes der Personalität, der *Gleichwertigkeit aller Menschen*, dessen Entstehungsgeschichte vom christlichen Menschenbild (Fend 2006) als Ebenbild Gottes bis zur Erklärung der Menschenrechte im Umfeld der Aufklärung reicht. Sie begründet das Recht jedes Kindes auf Wertschätzung, auf respect, wie es im englischsprachigen Raum heißt.

Das zweite Gestaltungsprinzip ist jenes der Freiheit und der *Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Lebensgeschichte* aufgrund eigener Anstrengung, das im Bildungswesen in der Gestalt des Leistungsprinzips im Laufe des 19. Jahrhunderts vom Bürgertum und später von der Arbeiterschaft gegen geburtsgebundene Privilegien durchgesetzt wurde. Gebändigt durch ein hohes Sockelniveau von Qualifikationen, durch eine Vielfalt der Erfolgswege und den Abbau von sozialen Benachteiligungen wird es ein Gestaltungsprinzip schulischen Lebens bleiben. Im englischsprachigen Bereich findet sich dafür der Begriff *excellence*. Er ist verbunden mit der positiven Bewertung der anstrengungsintensiven Entwicklung des eigenen Potenzials.

Schließlich werden respect und excellence erst dann befriedigend lebbar, wenn sie in ein drittes Gestaltungsprinzip eingebettet werden, in das der *Solidarität von Gemeinschaften* und Gesellschaften. Historisch entsprang es – wie es Max Weber genannt hat – der Brüderlichkeitsethik des Christentums und fand seine markante Fortsetzung in den sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts. Im Bildungswesen kann es in vielfachen Gestalten wirksam sein. Es enthält vor

1 Dieser Text ist Teil meines im Erscheinen begriffenen Lehrbuches „Moderne Schulpädagogik“ (VS-Verlag Wiesbaden).

allem die Aufgabe der Förderung bei Lern- und Entwicklungsproblemen und der sozialen Gestaltung gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Es kann aber auch darüber hinaus wirken und die Grundhaltung der Hilfe für die Mühsamen und Beladenen in dieser Welt anstoßen. Auch dazu gibt es ein englischsprachiges Pendant, wenn von *community* als Leitidee des Schullebens und der sozialen Orientierung gesprochen wird. Es hat heute nicht mehr allein die Gestalt des sozialen Ausgleichs, sondern noch stärker jener der gemeinschaftlichen Sicherung der Lebensgrundlagen.

Für das Bildungswesen ist schließlich ein viertes Gestaltungsprinzip von großer Bedeutung: jenes der kulturellen *Gestaltung unseres Zusammenlebens*, jenes der Bedeutungssysteme, in die es einführen kann. Wissenschaftliche Rationalität und kulturelle Bedeutungsstrukturen charakterisieren dabei die Lebensformen in der Moderne. Wie sie sich im Bildungswesen entfalten können, wird im Folgenden bei der Projektion vom Wandel im Bildungswesen resümiert.

1 Entwicklungen auf Systemebene

Wir werden in den nächsten Jahrzehnten nicht nur Wandel, sondern auch Kontinuität erleben. Das Bildungswesen wird auch in Zukunft jener Ort sein, an dem sich die Identität einer Kultur, die Selbstvergewisserung über die eigene Herkunft ereignen kann. In der eigenen Kultur alphabetisiert zu werden bedeutet gleichzeitig, andere Kulturen erkennen und wertschätzen zu lernen.

Selbstverständlich darf Enkulturation nicht schlicht als Affirmation missverstanden werden – dies schon gar nicht angesichts der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Sie darf auch kein Argument dafür werden, die für die Lebensbewältigung in der Moderne wichtigen Qualifikationen auszuschließen. Dies gilt auch in der anderen Richtung, sodass die Balance zwischen qualifikatorischen Lebensvorbereitungen und identitätsstiftenden kulturellen Erfahrungen zu erhalten ist.

An den Prozess des Qualifikationserwerbs werden in modernen Bildungssystemen soziale Verteilungsprozesse angebunden. Sie rechtfertigen sich durch universale distributive Gleichheitsnormen. Diese Basis wird in absehbarer Zeit wichtig bleiben, aber auch als kritische Folie dafür dienen, an der faktischen Chancengerechtigkeit zu arbeiten und die Verteilungsprozesse zu entschärfen. Letzteres ist dann der Fall, wenn *auf allen Bildungsniveaus menschenwürdige Lebensläufe und geglückte Formen der Lebensbewältigung* möglich geworden sind. Die Studien zu den Zusammenhängen zwischen sozialer und ethnischer Herkunft haben gezeigt, dass dabei erheblicher Handlungsbedarf besteht und dass hier eine der Hauptaufgaben im 21. Jahrhundert vor uns steht.

Im Verbund mit diesen gesellschaftspolitischen Aufgaben wird sich auch das Bildungswesen als Instrument der generationalen Menschengestaltung ändern müssen. Die Entwicklungsrichtung, die hier schon seit längerer Zeit sichtbar ist, verweist auf einen Abschied vom alten Obrigkeitsstaat und seiner Variante eines Verordnungsstaates. Sie verweist auf ein Bildungswesen als public service, das dem einzelnen Bürger dient, dabei aber die Interessen der Gemeinschaft der Bürger im Auge hat. Dieses gemeinsame Interesse kann viel bedeuten: die Sicherung eines möglichst hohen Niveaus an gleichwertigen Bildungsverhältnissen im ganzen Lande, die Sicherung eines möglichst hohen Leistungsprofils der Schülerschaft, die Gestaltung distributiver Gerechtigkeit auf der Folie universalistischer Leistungskriterien und die Förderung einer kulturellen und sozialen Identität mit globaler Perspektive.

Die rechtliche Steuerungsebene wird sich dabei weiter verändern. Die Verwaltung verliert ihren Beigeschmack als pädagogikfeindliche Rahmung und wird zum Teil der Sicherung einer hohen Qualität des schulischen Angebotes. Diese kann z. B. darin liegen, dass es über die Verwaltungsprozesse gelingt, der Bevölkerung unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer sozialen Lage ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zu machen.

Ein Kernpunkt der Entwicklung wird vor diesem Hintergrund sein, dass sich das Bildungswesen stärker als in der Vergangenheit einer Qualitätssicherung auf allen Ebenen, auf der administrativ-bildungspolitischen, auf der Schulebene und auf der Unterrichtsebene öffnet. Die Erfahrungen mit diesen Prozessen haben aber gezeigt, dass hier auch mehr Probleme geschaffen als gelöst werden können. Deshalb wird gerade bei der Qualitätssicherung sehr viel Erprobung und Erfahrungssammlung notwendig werden.

Bei der Qualitätsdiskussion auf der Makroebene steht der „Masterplan“ der Bildung zur Diskussion, wobei eine Gesamtkonzeption der Kulturvermittlung, ein Konzept von Bildung im Auge zu behalten ist. Ein zusammenhangloses schulisches Warenangebot an unkoordinierten Inhalten, wie dies in verschiedenen Ländern beobachtet werden kann, ist keine wünschenswerte Entwicklungslinie. Die Thematik eines Kanons wird deshalb weiterhin aktuell sein.

Ebenso wichtig erscheint es, eine bestmögliche Organisation von Bildungsgängen im Auge zu behalten. Dabei gilt es ebenso, unglückliche Unterbrechungen zu vermeiden, wie eine kluge Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch (durch inhaltliche Abstimmungen) zu ermöglichen. Das Prinzip von „kein Abschluss ohne Anschluss“ würde die Langzeitorganisation der bildungs- und qualifikationsorientierten Lebensläufe produktiv gestalten. Als Kernorganisation wäre es denkbar, eine frühere Lebensphase als bisher üblich zum Beginn des institutionalisierten Lernens zu machen, etwa ab dem vierten Lebensjahr, und dann vom vierten bis zum

zehnten (bzw. bis zu zwölfsten) Lebensjahr (also sechs bzw. acht Schuljahre) eine für alle Schüler gemeinsame Lebens- und Lernphase vorzusehen, in der die individuelle Förderung im Vordergrund zu stehen hätte. Auf dieser gemeinsamen Schule aufbauend, wären unterschiedlich differenzierte Bildungswege denkbar, solche zweigliedriger oder mehrgliedriger Art. Besondere Aufmerksamkeit wäre in einem solchen Rahmen auf die sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern und anderen belasteten Gruppen der Bevölkerung zu richten.

2 Entwicklung von Einzelschulen

Die Stärkung der Handlungseinheit Schule, ihre zunehmende Autonomisierung in Richtung unternehmerischer Schule wird sich in Zukunft konsolidieren müssen. Ein Kernpunkt wird dabei die Klärung der neuen Stellung von Schulleitungen sein. Die Zukunft liegt aber nicht darin, schulfremde Managementpositionen einzurichten, die zu einer problematischen Trennung von Management und Pädagogik führen würden. Es wird aber wichtig werden, die Schulleitungsfunktionen neu zu durchdenken, die Zeitressourcen sachgerecht zu konzipieren und Arbeitsteilungen zu installieren. Kompetenzen der Schulleitung müssten in einem Gleichgewicht zur Eigenverantwortung der Kolleginnen und Kollegen und der Absicherung ihrer berechtigten Interessen stehen. Ein schlichtes Patriarchat und ein uneingeschränkter Herrschaftsanspruch sind ebenso überholt wie eine diffuse Regierung über ungeklärte informelle Beziehungen.

Der neue pädagogische Entwicklungsbereich, jener der Schulentwicklung, wird auch in Zukunft bedeutsam bleiben, ja sogar an Gewicht gewinnen. Es wird vor allem darum gehen, wie die Serviceaufgaben der Elternschaft gegenüber zu gestalten sind bzw. wie sich auch die Schule gegen überschießende partikularistische Erwartungen einzelner Eltern im Interesse des gesamten Wohles einer Schule wehren kann und muss.

Schulentwicklung darf sich nicht allein auf die Schule als Lebensraum konzentrieren, sie muss vielmehr die Relationen zum Umfeld einbeziehen. Die große Offenheit, die sich hier entwickelt hat, gilt es weiter zu pflegen.

Eine Kernfrage zur Bedeutung der Schule für die Qualitätssicherung der Lehre wird sein, wie das Verhältnis von unabweisbar notwendiger solidarischer Unterstützung einzelner Lehrpersonen durch ein Kollegium und Verfahren der gemeinschaftlichen Qualitätssicherung von Unterricht vor Ort gestaltet wird. Falsch verstandene Kollegialität bei „schlechtem Unterricht“ ist der eine negative Pol, schonungslose Öffnung der unterrichtlichen Aufgabenerfüllung für menschenmissachtende Kritik der andere. Die Lehrerarbeit in der Schule wird als öffentliche Aufgabe definiert sein müssen, die gegen eine Qualitätssicherung

nicht immun sein darf. Auf Schulebene wird sich deshalb eine neue Feedback-Kultur entwickeln, die auf einer erweiterten Informationsbasis (schulübergreifende Tests und Aufgaben, Schüler- und Elternrückmeldungen) eine rationalere Qualitätssicherung erlaubt, die jedoch im sensiblen zwischenmenschlichen Umgang in Schulen humanverträglich gestaltet sein muss.

Eine weitere Entwicklung auf der Ebene der einzelnen Schule gilt es genau zu beobachten. Es wäre denkbar, dass die Schulen immer häufiger frei gewählt werden können, weshalb die anschauliche Präsentation von Schulqualität sehr wichtig werden wird. Schulen werden so immer häufiger professionelle Selbstdarstellung pflegen müssen. Eine mögliche Konsequenz dieser Entwicklung könnte die sein, dass Schulen immer unterschiedlicher werden. Auch wenn dies bei einer positiven Varianz „nach oben“ kein Problem ist, könnten sich im Laufe der Zeit Ghettoisierungen von Schulen einspielen. Die Gleichwertigkeit eines guten Angebotes vor Ort, eines der Qualitätsmerkmale des deutschen Bildungswesens, wäre dabei in Gefahr.

Es ist nicht zu übersehen, dass die neuen Aufgaben von Schulen als korporativen Akteuren mehr Zeit und Mittel erfordern. Höhere Erwartungen, die nicht gestützt sind durch entsprechende personelle, zeitliche und materielle Ressourcen, münden früher oder später in Frustrationen.

3 Unterrichtsentwicklung

Die Vorstellung, dass schulische Bildungs- und Lernprozesse ko-konstruktive Unternehmungen sind, gehört heute – und wird es auf absehbare Zeit auch bleiben – zum Kernbestand der Gestaltung des Unterrichts. Effektiver Unterricht spielt sich in einem geordneten und störungsarmen Umfeld ab, das getragen ist von einer motivationalen Grundstimmung der Akzeptanz und des Wohlwollens und das die inhaltlichen Lernprozesse auf die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler ausrichtet.

Der Aufbau von Wissen und Können bei Schülerinnen und Schülern geschieht nicht von selbst und im anregungs- und kulturfreien Raum. Die Entwicklung des Menschen bleibt angewiesen auf die Abarbeitung am Geformten und Gestalteten, das die Kultur bereithält. Für die Einübung in anspruchsvolles Denken gilt dies gleichermaßen wie für das Erlernen eines Instruments und die Entwicklung sportlicher Fähigkeiten.

Wenn betont wird, wie bedeutsam ein kulturelles Angebot ist, heißt dies nicht, dass übersehen wird, wo der zentrale Ort des Geschehens liegt: bei der aktiven Aneignung dieser Kultur durch Kinder und Jugendliche. Doch auch dies erfordert die strukturierte Begleitung durch bereits „Geübte“ und „Wissende“.

Eine solche Komplementarität zwischen strukturiertem Kulturangebot und aktiver Aneignung verhindert Einseitigkeiten einer reinen Kultur- oder Kindorientierung. Eine solchermaßen kulturell geleitete Reformpädagogik bedarf aber auch der Freiräume und Mittel der unterrichtlichen Umsetzung. Karg eingerichtete Schulen und Klassen, überarbeitete Lehrpersonen mit dreißig und mehr Schülern in einem Raum sind keine idealen Voraussetzungen, um eine optimale Synchronisierung des kulturellen Programms mit den je individuellen Lernmöglichkeiten der Schüler zu erreichen.

4 Die Rekontextualisierung des schulischen Angebotes durch ihre Nutzer

Über neun bis zwölf Lebensjahre verbringen heranwachsende Menschenkinder in unserer Kultur in allgemeinbildenden Schulen, also sensible Jahre für die Entwicklung der Person. In dieser Zeit müssen sie lernen, mit Anforderungen umzugehen, sich selber einzuschätzen, sich selber anzunehmen und sich eigeninitiativ voranzubringen (Fend 1997). Sie müssen ein Verhältnis zu kulturellen Inhalten gewinnen und vor allem auch lernen, sich sozial produktiv einzubringen. Sie müssen lernen, sich zu beteiligen, sich empathisch und kooperativ entwickeln und Verantwortung für andere übernehmen. Wie die dazu „passende“ Schule aussieht, wird auch im 21. Jahrhundert noch diskutiert werden müssen.

Bildung kann nicht wie ein technisches Produkt hergestellt werden, sie bedarf vielmehr der verantwortlichen und auch angestregten Beteiligung der „Subjekte von Bildung“, der Kinder und Jugendlichen.

So stellt sich die Frage, wie Schülerinnen und Schüler dieses Angebot nutzen und rezipieren. Sie gliedert sich einmal in die Frage, wie Kinder und Jugendliche, wie Schülerinnen und Schüler die Lernangebote zur Steigerung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen umsetzen. Ein zweites Thema ist nicht minder anspruchsvoll, wenn studiert wird, wie das Bildungswesen in die Persönlichkeit eingreift und hier Spuren hinterlässt, die die Lebensbewältigung prägen, wie also die Schulen die Stärke der jungen Generation fördern, mit dem Leben fertig zu werden.

Literatur

Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4. Bern.

Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.

Zehn Jahre später – Eine Polemik aus gegebenem Anlass

Hartmut Holzapfel

Meine finnischen Freunde waren überrascht, welcher Wirbel in Deutschland durch PISA ausgelöst wurde. Natürlich hatten sie sich gefreut, dass sie selbst so gut abschnitten: Aber die Fixierung auf den Leistungsvergleich lag ihnen fern. Es tat ihnen gut, dass sich die Befürchtungen der Gegner der Schulreform nicht bestätigt hatten, die es in den 70er Jahren auch in Finnland gegeben hatte und die sich damals dort nicht anders anhörten als heute noch in Deutschland die Erklärungen des Philologenverbandes. Das hielt den Rücken frei für die Diskussion der Probleme, die sie an ihren Schulen sahen, und bewahrte sie vor falscher Zufriedenheit ebenso wie vor falschen Rezepten.

In Deutschland war ein empirischer Blick auf die Schulen (zumindest seitens der Politik) seit vielen Jahren aus der Mode gekommen, nachdem die Gesamtschulforschung den streitenden Parteien die erwünschten eindeutigen Befunde weder für Pro noch für Contra hatte liefern können. Damit war aber zugleich offenbar auch die Erinnerung daran verloren gegangen, was in Deutschland ebenso wie in Finnland einmal Ausgangspunkt der Reformdiskussion gewesen war. Die, die sich noch erinnerten, freuten sich, nun plötzlich die OECD an ihrer Seite zu haben, wenn sie auf die gravierende Schieflage bei der Verteilung von Bildungschancen in Deutschland hinwiesen.

Was sich danach abspielte, war ein Lehrstück von der Absorptionsfähigkeit sozialer Systeme. Zwar war die bisherige Auffassung, dass das Gymnasium ebenso wie das duale System der Berufsausbildung ein deutscher Exportschlager sei, angesichts der unerfreulichen Publizität gegenläufiger Daten nicht allein mit dem Argument aufrechtzuerhalten, dass es in Finnland weniger Immigranten, längere Nächte und mehr unsynchronisierte Filme gibt. Neuen Wein musste man schon trinken, doch war es wichtig, dass er in den alten Schläuchen blieb.

Auf den ersten Blick mag es, beispielsweise, überraschen, wie populär nach PISA plötzlich die Ganztagschule wurde, die doch kurz zuvor noch der Schreck vieler Eltern und Lehrer gewesen war. Das war möglich, weil sie weitgehend von der Erwartung neuer Formen des Lehrens und Lernens getrennt und vor allem als ein Instrument definiert wurde, Familie und Beruf zu vereinbaren. Das verlangt

von den Beteiligten nicht mehr als den Bau einer Cafeteria und längere Präsenzzeiten. Einigermaßen logisch war es dann, dass sie einen weiteren Popularitätsschub erlebte, als an den Gymnasien die durch G 8 herbeigeführte Verdichtung des Lernens zu bewältigen war. Das versteht jeder, weil es in jedem Betrieb so ist: Man muss zwischendurch etwas essen und eine Pause haben, wenn man ganztätig arbeitet. Mit dieser Art von Ganztagschule können sich nun auch die Lehrer anfreunden, die inhaltliche Ansprüche an Veränderung bisher mit dem Ausruf abwehrten, sie seien doch keine Sozialarbeiter.

Nicht, dass wir nicht zur Kenntnis genommen hätten, welchen Problemen sich die gegenübersehen, die wir neuerdings Risikoschüler nennen. Schon die Terminologie ist freilich verräterisch: Die Schüler sind das Risiko, weil wir nicht denken wollen, dass für diese Schüler die Schule das Risiko ist, wenn sie sich ihrer Fragen nur an der Peripherie ihres Alltags annimmt. Denn es entspricht der deutschen Tradition, die Probleme dieser Schüler nicht als etwas zu betrachten, das im Kernbereich der Schule zu lösen ist (da wird schließlich gelernt und da würden sie ja nur die anderen „aufhalten“, wenn man auf sie einginge), sondern als etwas, das durch zusätzliche Angebote externalisiert oder, im günstigsten Fall, parallel bearbeitet wird. Daher werden von immer mehr Stiftungen immer mehr Projekte, Lernzentren und Sommerschulen finanziert und selbst vom Staat immer mehr Zusatzmittel für Zusatzprogramme bereitgestellt.

Deren Attraktivität besteht gerade darin, dass sie die gewohnten Routinen so wenig wie möglich infrage stellen. Solche Programme folgen der deutschen Vorgabe, immer nach der Eignung der Schüler für die Schule, aber nicht nach der Eignung der Schule für die Schüler zu fragen. Die Schüler sollen besser auf die Schule vorbereitet werden, damit sich die Schule in ihrem Alltag nicht besser auf die(se) Schüler vorbereiten muss.

Am verblüffendsten ist wohl, was in Deutschland aus dem international üblichen Begriff der Standards geworden ist. In den nordischen Ländern formulieren sie Ziele, auf die sich das öffentliche Bildungswesen gegenüber Schülern und Eltern verpflichtet. Sie sollen sicherstellen, dass die in den Standards formulierten basalen Kompetenzen von allen erreicht werden können, und sind mit dem pädagogischen Anspruch verbunden, dass niemand zurückgelassen werden soll. Die Daten sollen Diagnose und Förderung möglich machen, durch die Schule und Schüler besser werden können.

Daran hatte sich auch das Gutachten orientiert, das als Ergebnis eines Auftrages der KMK vom Frankfurter DIPF vorgelegt wurde. Daher plädierte es für schulformunabhängige Standards im Rahmen eines nach oben offenen Kompetenzmodells und für Mindest- und gegen Regelstandards. Regelstandards enthalten „implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompeten-

zen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt ... Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können, lässt sich mit Regelstandards nicht beantworten – jedenfalls nicht positiv.“ Mindeststandards hingegen sind für die „Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielen darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden ... Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem, verglichen mit den Systemen anderer Industriestaaten, Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu.“

Der größte Fehler der DIPF-Studie war wohl, dass sie beschrieben hat, wozu man Standards nicht missbrauchen dürfe. Das brachte die Politik auf Ideen: Sie passte sie als schulformbezogene Standards schnell ein in die Logik der gespaltenen und spaltenden Schulstruktur. Die Redefinition der Bildungsstandards für deutsche Verhältnisse bietet auch einen Referenzrahmen für Tests, die geeignet sind, die Schule vor zu viel Selbständigkeit zu bewahren. Hinter der beliebten Klage von Lehrern wie Eltern über eine zu enge Gängelung der Schulen verbirgt sich ja zumeist eine Hassliebe, die die Entlassung in die Freiheit im Zweifelsfalle noch mehr fürchtet. Eine dichte Folge schulform-, jahrgangs- und fachspezifischer Testbatterien bietet sich da an, um dem internationalen Neusprech vom output-orientierten System gerecht werden zu können, ohne die Engführung der Schule wirklich aufzugeben. Einiges spricht dafür, dass sie nun eher größer wird als zu den Zeiten, da der Lehrer zumindest die Chance hatte, auch einmal die Klassentür zuzumachen.

Die Selbstbestätigung der neuen Regeln erfolgt in einem Zirkelschluss. Es müsste mit dem Teufel zugehen, wenn die Ergebnisse von Testverfahren nicht in dem Maße besser würden, in dem die Schulen genötigt werden, sich auf die Ergebnisse von Testverfahren vorzubereiten. Dabei helfen Schulen wie Schülern inzwischen auch praktische Ratgeberhandbücher und Wanderzirkusse, die von Verlagen organisiert werden. Der Öffentlichkeit suggeriert dies die versprochene Qualitätsverbesserung. Zwar verweisen die Testerfinder gelegentlich auf die Grenzen der Aussagefähigkeit der Ergebnisse, weil sie nicht nur staatliche Aufträge, sondern auch einen wissenschaftlichen Ruf zu verlieren haben: aber das ist das Kleingedruckte.

Dass sich an der sozialen Schieflage immer noch nichts geändert hat, wird bei der Bekanntgabe der Erfolgsmeldungen routinemäßig vermerkt, mag aber die Freude darüber nicht mehr wirklich zu trüben, wie gut unsere Schulen angeblich doch schon geworden sind. Seit einigen Jahren veröffentlichen die Medien fast ausschließlich Grafiken, die ein Länderranking abbilden. PISA 2000 enthielt noch eine Grafik, die zeigte, dass sich unter den Leistungs-Stars auch Länder

befanden, die ihre guten Werte mit einer hohen sozialen Selektivität verbanden – Tony Blairs New Labour-England gehörte dazu. Es sieht so aus, als wechsle Deutschland nun in diese Gruppe und als verbleibe es bei einem folgenlosen Ceterum Censeo, das immer mal wieder die Kollateralschäden beklagt.

Natürlich besteht die gravierendste Folge des Zirkelschlusses darin, wie dieser zurück auf die Schule wirkt. Wenn die Tests zeigen, wie gut eine Schule ist, so ist eine Schule umso besser, je mehr sie das tut, was in den Tests verlangt wird, und je weniger sie sich um das kümmert, was der Test eh nicht erfasst. Das definiert die Erwartungen an Schule nachdrücklicher, als es ein Stoffplan jemals vermocht hat. Der Logik der Tests folgen die Schulen in ihren Prioritäten, sie bestimmt die Hierarchie der Fächer und entscheidet, was wichtig ist. Kulturelle Institutionen, die mit Schulen zusammenarbeiten (wollen), hören nun immer häufiger die Erwartung, dass aber „kein Unterricht ausfallen“ darf, weil das der Ort ist, wo man etwas lernt, und nicht bei irgendeinem Hallodri, nach dem doch keiner mehr fragt. Gewiss hat es Bulimielernen (also ein Lernen, das sich das Verlangte schnell aneignet und ebenso schnell wieder entsorgt) schon immer gegeben: Neu aber ist, dass sich an ihm nun Qualität von Schule bestimmen soll.

Die Schule spiegelt dabei nur wider, was in der gesellschaftlichen Entwicklung angesagt ist. Man kann ja auch nicht behaupten, dass die Modularisierung der Hochschulausbildung einer Philosophie folge, der es um Vertiefung von Wissen oder gar um Bildung gehe – und wer liest, dass Mitarbeiter von Rechnungshöfen ernsthaft vorschlagen, sich zur Qualitätsbestimmung von Theatern an Lautstärke und Länge des Beifalls nach einer Aufführung zu orientieren (und dafür Formeln entwickeln), hält nichts mehr für ausgeschlossen.

Vielleicht sind daher meine finnischen Freunde einfach nur von gestern. In ihrer altmodischen Beharrlichkeit bestehen sie darauf, dass gute Testergebnisse wichtig, aber nicht alles sind. Bis zur Jahrgangsstufe sechs kennen sie an ihren Schulen keine Ziffernnoten, weil sie wissen, dass man in quantitativen Kategorien nicht ausdrücken kann, was für die Entwicklung eines Kindes wichtig ist. Ihre Frage ist nicht, wie man den Durchschnittswert eines Jahrgangstests verbessert, sondern, wie man erreicht, dass keiner zurückgelassen wird (was dann freilich auch den Durchschnittswert verbessert). Das Fachlehrerprinzip beginnt bei ihnen erst ab der siebenten Klasse, weil sie nicht vergessen haben, dass man keine Fächer, sondern Schüler unterrichten sollte. Mehr als nur *ein* ausländischer Lehrer, der an deutschen Schulen hospitierte, hat mir als Bilanz seiner Erfahrung erzählt, am meisten habe ihn erschreckt, wie man hierzulande im Lehrerzimmer über Schüler redet.

Deswegen ist es natürlich richtig, dass das Wichtigste ist, worauf die Arbeit der Schule inhaltlich fokussiert ist, weil schlechter Unterricht auch dann schlechter Unterricht bleibt, wenn das Gehäuse ein fortschrittliches Etikett hat. Es ist noch nicht Schulreform, wenn der Gesamtschullehrer bei seinem Frontalunterricht im Pullover auf dem Lehrerpult sitzt. Aber daraus ist nun auch nicht der Umkehrschluss abzuleiten, dass Schulstruktur und Schulverfassung belanglos sind: Sie bestimmen nicht nur so etwas wie ein heimliches Curriculum, sondern sie eröffnen in Deutschland vor allem auch Fluchtwege vor der Verantwortung.

Damit ist zunächst unverändert das Evidente gemeint: wenn die Philosophie eines Schulsystems vom Prinzip der Eignung ausgeht und ihr zentrales Leitbild das der größtmöglichen Homogenität ist, sind eine frühe Zuordnung zu Bildungswegen, Querversetzung und Sitzenbleiben pädagogische Maßnahmen. In der Logik dieser Schule tut der Lehrer das Richtige, wenn er das Problem(kind), mit dem er nicht zurande kommt, dorthin verschiebt, wo es „hingehört“ – er hat sogar noch ein gutes Gewissen bei seiner Flucht vor der eigenen Verantwortung. Eine Schule, die diesen Ausweg nicht wählen kann, weil sie nicht einfach weiterreichen kann, was ihr Mühe bereitet, muss anders arbeiten.

Früher sagte man gelegentlich, man brauche die Hauptschule, weil es ohne sie kein Gymnasium gäbe. Heute ist das Ende dieser Schulform kaum mehr aufzuhalten, doch darf die Auffanglinie nicht das Gymnasium infrage stellen. So bleibt dann mit Förderschule, Mittel- oder Was-auch-immer-Schule und Gymnasium ein dreigliedriges System erhalten, wenn das viergliedrige nicht mehr zu retten ist. Es wäre töricht zu leugnen, dass im Wegfall der Hauptschule schon ein Gewinn für deren bisherige Schüler liegt: Aber ebenso töricht wäre es, nicht zu sehen, dass es hier nicht um einen Schritt zu einer gemeinsamen Schule geht, sondern darum, eine unhaltbar gewordene Bastion aufzugeben, um den Weg zur gemeinsamen Schule *nicht* gehen zu müssen. Es muss andere Schulen geben, wenn auch vielleicht nicht mehr die Hauptschule, weil es sonst kein Gymnasium mehr gäbe.

Flucht vor der Verantwortung ermöglicht jedoch nicht nur der Verschiebebahnhof der Schulformen und Jahrgangsstufen, also die äußere Schulstruktur, sondern auch die Schulverfassung. Man findet wohl kaum ein Land, in dem die Zuständigkeiten für das eine, eigentlich ganz unteilbare Kind so absurd zersplittert sind wie in Deutschland. Die skurrile Trennung von äußerer und innerer Schulverwaltung ermöglicht es, schon bei der Frage nach einem neuen Fachraum oder der personellen Ausstattung des Schulsekretariats ein fröhliches Schwarze-Peter-Spiel zu beginnen. Das setzt sich in der großen Politik fort im beliebten Spiel von Bund und Ländern, das ein Programm zum Ausbau von Ganztagschulen zum verfassungsrechtlichen Problem werden lässt, und zeigt sich vor Ort in

einer abenteuerlichen Gemengelage bei der Trägerschaft von Sozialarbeit, Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Bibliotheken, schulpsychologischem Dienst, usw. usf., die es nur zu häufig gestattet, auf die Verantwortung von anderen zu verweisen, auf die man leider keinen Einfluss habe.

Man weiß aus Bürokratien, dass ein Denken in engen Kästchen der Zuständigkeit vor allem dazu beiträgt, genau zu wissen, wofür man *nicht* zuständig ist, und dies hilft, der Frage aus den Weg zu gehen, wofür man verantwortlich ist. Für den Erfolg der finnischen Schule scheint daher auch die konsequente Zusammenführung der Kompetenzen in einer Hand, nämlich der Kommune, nicht unwichtig zu sein. Schulstruktur und Schulverfassung verhindern das einfache Weiterschieben an und in andere Zuständigkeiten ebenso wie die achselzuckende Klage darüber, dass alles nur daran liege, dass es an Unterstützung fehle und man daran nun eben nichts ändern könne.

Was wir in einigen Ländern bei uns Regionale Schule nennen, ist von solcher Konsequenz weit entfernt: Weder ist sie eine Schule für alle noch eine Schule, in der die Kompetenzen vor Ort zusammengeführt werden. Wer das Denken in Kästchen, sei es in denen der Schulstruktur, sei es in denen der Zuständigkeiten, infrage stellt, löst immer noch Ängste aus: Mauern haben ja immer auch etwas Schützendes.

Oft ist auf drängende Ungeduld geantwortet worden, dass man den Tanker Schule doch nur langsam bewegen könne. Doch macht stutzig, wie schnell Veränderungen gehen können, wenn sie gewollt sind. Wer hätte sich denn vorstellen können, wie schnell die deutschen Hochschulen vor Bachelor und Master kapitulieren: so konsequent, dass sich hierfür noch nicht einmal deutsche Namen fanden (oder man sich, anders als in Österreich und trotz Goethe, auch nur der lateinischen erinnern hätte). Und wer hätte sich denn vorstellen können, wie sang- und klanglos plötzlich aus dem deutschen Gymnasium eine Einrichtung werden könnte, die sich G 8 nennt, was nicht zufällig eher an Ökonomie als an Bildung erinnert.

Die Desiderata, die sich aus einer Internationalisierung der Ausbildung und einer Ökonomie der zeitlichen Beschleunigung ergeben, scheinen eben unabweisbar. Auf solch banale Zwänge weisen, auf ihre Art, auch meine finnischen Freunde gern hin: Sie seien da oben in diesem weiten Land eben so wenige, dass man es sich gar nicht leisten könne, jemanden zu übersehen. Und vielleicht wird dann, wenn unser Arbeitsmarkt es verlangt, dass wir die Begabungsreserven ausschöpfen (wie das vor einigen Jahrzehnten, und auch in der Sprache der Ökonomie, einmal genannt wurde), auch bei uns einmal gesagt werden, dass man es sich einfach nicht leisten kann, jemanden zu vergessen. Irgendwie lebt die Pädagogik, trotz allem, doch vom Optimismus, dass die Menschen lernen können.

Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen

Peter Posch und Herbert Altrichter

Wohin wird sich die Schule in den nächsten 10 bis 15 Jahren wahrscheinlich bewegen? Einen gewissen Anhaltspunkt könnten gesellschaftliche Herausforderungen liefern, die sich bereits heute deutlich abzeichnen und wohl keinen spekulativen Charakter mehr haben (vgl. dazu z. B. Schulze 2004). Wir gehen davon aus, dass sich die Bildungspolitik in den kommenden 10 bis 15 Jahren diesen Herausforderungen auf mutigere Weise stellen wird, als dies in der Vergangenheit der Fall war; die PISA-Ergebnisse haben im deutschen Sprachraum eine breite und kontroversielle öffentliche Diskussion über die Zukunft der Schule ausgelöst und einen starken Innovationsdruck erzeugt (Messner 2004).

Wir zeigen daher im Folgenden notwendigerweise fragmentarisch, wie um 2020 ein Schulwesen aussehen könnte, das konstruktive Antworten auf diese Herausforderungen gefunden hat. Unnötig zu sagen (oder nicht?), dass diese Ansprüche nicht allein durch Schulen zu bewältigen sind, sondern einigermaßen abgestimmte Initiativen in anderen Feldern benötigen, wie der Wohnungs-, Familien-, Sozial-, Kulturpolitik. Vier Trends sollen zentrale Herausforderungen charakterisieren: Veränderungen in der Arbeitswelt, Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, zunehmende Deregulierung und Dezentralisierung, sowie wachsende Heterogenität der Schülerschaft. Jeder dieser Trends wird anhand ausgewählter Merkmale skizziert. Anschließend an jeden Trend werden konstruktive Antworten des Schulsystems 2020 illustriert.

Trend 1: Veränderungen in der Arbeitswelt

Drei Veränderungen zeigen sich deutlich (vgl. u. a. Beck 1986):

- Die *Instabilität der Arbeitsplätze* und die Unsicherheit am Arbeitsmarkt haben enorm zugenommen und eine neue „Flexibilität“ erzwungen, die in vielen Berufen das Ende der „Karriere“ im Sinne einer durchgehenden Berufslaufbahn bedeutet.

- Erworbenes (berufliches) *Wissen veraltet* immer schneller, während die beruflichen Ansprüche an Arbeitnehmer/innen in theoretischer, technischer, sozialer, organisatorischer und emotionaler Hinsicht ständig steigen. Kontinuierliche Weiterbildung bzw. periodisches Umlernen sind daher zu unabdingbaren Voraussetzungen für beruflichen Erfolg geworden.
- Die *Anforderungen an die Mobilität* der Arbeitnehmer/innen haben stark zugenommen und damit auch die Notwendigkeit, sich in neuen Situationen und mit Menschen anderer Kulturen zu verständigen.

Merkmale der Schule 2020

- Bemühungen, Schüler/innen die *Sinnhaftigkeit* von Wissen und Kompetenzen verständlich und soweit möglich auch erlebbar zu machen, gelten als wichtige Aufgabe der Lehrer/innen.
- Neben der Förderung der Kulturtechniken und des Fachwissens werden „*Dynamische Qualifikationen*“ in hohem Maße gepflegt, wie die Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen und sich aus eigener Initiative weiterzubilden, die Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren und mit anderen zusammenzuarbeiten u. a. m.
- Neben der Vorbereitung auf Anforderungen der Arbeitswelt wird den Schüler/innen durch vielfältige Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten die Fähigkeit und das erforderliche *Selbstbewusstsein* vermittelt, auch in Phasen nicht bezahlter Arbeit das eigene Leben selbständig und persönlich befriedigend zu gestalten.

Trend 2: Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

- Niedrige Kinderzahlen und sinkende Stabilität familialer Lebensformen haben die *Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten und Kindern* nachhaltig verändert. Was erlaubt und was verboten ist, wird in zunehmendem Maße nicht mehr angeordnet, sondern ausgehandelt. Partnerschaftliche und Laissez-faire-Beziehungen sind in vielen Fällen an die Stelle autoritativer Beziehungen getreten (vgl. dazu auch Fend 1990).
- Traditionelle *soziale Netze* und Instanzen wie politische Gruppierungen, Kirchen, Gewerkschaften haben an Bedeutung verloren. Gleichaltrige (Peer Groups) sind für die Verhaltenssteuerung im Jugendalter ein zentraler Ein-

flussfaktor geworden, der auch den Einfluss der Eltern schon in frühem Alter begrenzt.

- *Massenmedien* sind zu wichtigen Sozialisationsinstanzen geworden. Sie stellen Bilder für kollektive Träume, Sehnsüchte und Ängste bereit, bieten Vorgaben für Lebensstile und liefern Muster für die Interpretation von Ereignissen. Sie üben dadurch einen entscheidenden Einfluss aus auf die Art, wie Information, Meinungsbildung und Partizipation in einer Demokratie verstanden werden (Schulze 2004).
- *Wissen* hat enorm an Bedeutung gewonnen. Die meisten Zusammenhänge, denen der Mensch begegnet, sind nicht mehr durch das Handeln in ihnen durchschaubar, sondern nur über theoretisches Wissen dem Verständnis zugänglich. Andererseits hat die Widersprüchlichkeit von Informationen, die auf den einzelnen Menschen durch die Massenmedien einströmen und auf die er in irgendeiner Weise reagieren muss, enorm zugenommen – von anspruchsvoller Information bis zu purem Schwachsinn tritt vieles in ähnlichem Gewand auf. Dieser Effekt wird vor allem durch die neuen Medien und Technologien erzeugt.

Merkmale der Schule 2020

- Die Schule ist nicht nur ein Haus des Lernens, sondern auch *Lebensraum* bzw. *soziales und kulturelles Zentrum* geworden, in dem Kinder und Jugendliche in enger Verbindung mit dem kulturellen Umfeld gestaltend tätig sind (vgl. z. B. Hentig 2006).
- Die *Regeln* für das gemeinsame Leben und Arbeiten in der Schule werden mit den Kindern und Jugendlichen vereinbart; damit zusammenhängend wird soziale Verantwortung zugewiesen und eingefordert.
- *Elektronische Medien und das Internet* haben verbreitet Eingang in den alltäglichen Unterricht gefunden. Lehrer/innen nutzen ihre fachliche und fachdidaktische Expertise auch als Mittler/innen zwischen ihren Schüler/innen und den vielfältigen qualitativ unterschiedlichen Informationsangeboten, die sie umgeben, und sorgen für die Rahmenbedingungen weitgehend selbständiger individueller und kooperativer Schülerarbeit. Der Erwerb substanziellen Wissens wird ebenso gefördert wie eine prüfende Haltung gegenüber allem, was als Wissen angeboten wird.
- Zusätzlich zu ihren fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Qualifikationen vertiefen Lehrer/innen einen spezialisierten Kompetenzbereich, der für die Entwicklung der Persönlichkeit, Interessen und Qualifikationen der Schüler/innen Bedeutung haben kann (vertieftes Wissen in einem Fach