

Wolfgang Edelstein

Lernwelt und Lebenswelt

Überlegungen zur Schulreform

Der kritische Diskurs über Schule und Unterricht hat in den vergangenen Jahren eine hohe Intensität angenommen; er ist so intensiv wie nie seit 30 Jahren – die Zeit einer Generation. Damals – es war die Zeit der sogenannten 68er-Generation – wurde der kritische Diskurs beherrscht von der Strukturfrage und diese wurde meist unter der Perspektive der Gerechtigkeit abgehandelt. Der Gerechtigkeitsdiskurs in der Bildungspolitik impliziert die Leitfrage: Wird die Struktur des Schulsystems im Ganzen und folglich der Schule als Institution im Einzelnen den Schülern gerecht, den unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Sozialisationsbedingungen in den unterschiedlichen Gruppen und sozialen Schichten mit ihren typischen generationsübergreifenden Bildungsschicksalen und biografischen Determinationen, den unterschiedlichen Begabungen und Lerntypen, die ihrerseits mit der Klassenherkunft der Schüler vermittelt sind? Dazu gehört die Fairness der Leistungsbewertung, insbesondere im Blick auf den in berühmt gewordenen Untersuchungen belegten *sozialen Bias*; weniger jedoch gehörte damals dazu die vermutlich heute wichtigere Berücksichtigung der unterschiedlichen Dispositionen, Fähigkeiten und Motivationen der Individuen selbst. Diese Frage individueller Angemessenheit oder Fairness steht heute im Mittelpunkt der Schulreformdebatte, selbst dann, wenn sie über Strukturen geführt wird.

*

Im Blick der 70er-Jahre stellte sich die Strukturfrage dar als Frage der sozialen Gerechtigkeit und diese wurde begriffen vor allem als Chancengerechtigkeit, als gerechte Verteilung des Zugangs zu Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs, die über Bildung, insbesondere als Berechtigung zu höheren Bildungsabschlüssen und akademischen Berufspositionen vermittelt werden. Diese Fragen sind in der heutigen Schulkritik eher in den Hintergrund getreten. Das Thema ist heute nicht Gerechtigkeit, Chancengleichheit und sozialer Chancenausgleich, sondern Funktionalität:

Erstens: Leistet die Schule, was sie leisten soll? Leisten die Schüler, was sie leisten sollen? Erzeugt die Schule die Voraussetzungen gesellschaftlicher Produktivität und ökonomischen Wachstums? In der Formel, die der ehemalige Bildungsminister der Republik dafür gewählt hat: Bildet sie Kinder so aus, dass wir keine Kinder brauchen? Und zweitens: Liefert Schule die Voraussetzungen des sozialen Friedens durch Vermittlung von Werten? Deren Geltung wurde zwar von der bereits säkularisierten Elterngeneration vielfach nicht durchgesetzt, ihr Fehlen in der nachwachsenden Generation von den Eltern indessen umso schmerzlicher beklagt. Der kritische Bildungsdiskurs richtet sich entsprechend auf drei Leitthemen oder Fragen:

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Schule (1); die Frage nach Wertebildung oder Wertevermittlung in der Schule oder durch die Schule (2); die Frage nach dem Curriculum, nach den Inhalten des Unterrichts, die vor einer Generation im Rahmen der Strukturfragen noch eine überragende Rolle spielte (3). Seltsamerweise ist diese Frage aus der heutigen Diskussion fast gänzlich zurückgetreten. Wir werden darauf zurückkommen müssen. Wichtig wäre schließlich die Frage nach den Lehrern, denn diese bürgen für die Erfüllung der funktionalen Imperative. Ihre Rolle, ihre Kompetenzen, ihre Befindlichkeit können hier nur am Rande thematisiert werden.

Ich möchte zunächst die Leitthemen der Funktionalitätskritik etwas genauer beleuchten. Es wird sich schließlich zeigen, dass sie zu Strukturfragen zurückführen, die ihrerseits, wenn auch anders als zuvor, die Frage nach der Gerechtigkeit der Schule aufwerfen, denn letztlich lassen sich Fragen nach der Funktionalität und Fragen nach der Gerechtigkeit in der Schule nicht trennen.

1. Leistungsfähigkeit der Schule

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Schule ist in den Vordergrund der Schuldiskussion getreten, seitdem im internationalen Leistungsvergleich deutsche Schüler einen unteren Rangplatz belegten. Zur Erinnerung kurz die übliche Information: Die zweite Studie zum internationalen Vergleich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen in der Sekundarstufe I zog die 8. Klasse von Schulen in 46 Ländern heran und die deutschen Schüler landeten im unteren Mittelfeld auf dem 19. Platz. Die dritte so genannte TIMSS-Studie verglich mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungen in den Abschlussklassen der Sekundarstufen von 20 Ländern (in Deutschland also in der Abiturklasse, je nach Bundesland Klasse 12 oder 13) und landete dort wiederum auf einem unteren, 12. Platz – unterhalb der Schweiz und Schwedens, aber auch Österreichs und Sloweniens und etwas oberhalb von USA oder Zypern. Besonders weit voraus sind die ostasiatischen Tigerstaaten, wie uns die zweite Vergleichs-

studie der Mittelstufen zeigt, mit Japan weit vorn an der Spitze. Die Autoren der TIMSS-Studie fassen die Ergebnisse wie folgt zusammen:

- Die Testleistungen deutscher Schüler im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung liegen in der Gruppe vergleichbarer europäischer Nachbarländer oder westlicher Industriestaaten im unteren Bereich.
- Die Abstände zu den leistungsstärkeren Ländern vergrößern sich in der generellen Tendenz vom Ende der 8. Jahrgangsstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II.
- Die potenziell leistungsstärksten deutschen Schüler können im Vergleich mit Spitzenschülern europäischer Nachbarländer nicht bestehen.
- Das sich abzeichnende kumulative Defizit in mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung ist nicht nur auf das berufliche Bildungswesen beschränkt, sondern auch Kennzeichen der gymnasialen Oberstufe.

Das gilt übrigens unabhängig davon, ob der allgemeine Mittelwert über alle Schüler, die Leistung der besten 25 oder gar 10 oder 5 Prozent zu Grunde gelegt wird und es bedeutet, dass der Rangplatz bzw. die Qualität einer Schülerpopulation ziemlich unabhängig davon ist, welches Schulsystem in einem Land eingeführt ist – ein streng selektives Gymnasialsystem, ein Gesamtschulsystem wie in Japan oder gar eine Einheitsschule wie in den skandinavischen Ländern. Nicht die Struktur der Schule entscheidet also über die Qualität der Leistung. Es muss eine Qualität der Funktion geben, die den Ausschlag gibt und die bei uns die Leistungen unter das Niveau vergleichbarer Länder drückt. Die Lehrer müssen etwas damit zu tun haben und dies, obwohl deutsche Lehrer auf hohem fachlichen Niveau universitär ausgebildet werden.

So gibt es gute Gründe, über Qualität und Leistung der deutschen Schulen zu diskutieren. Dass die Diskussion dabei nicht immer die richtigen oder die wichtigen Fragen thematisiert, steht auf einem anderen Blatt. Vielleicht sind die Schüler bei uns qualitativ besser als die Mehrwisser aus anderen Schulsystemen? Also fragen wir nach der Qualität des Gelernten – unabhängig von der Menge richtig beantworteter Test-Items. Da stellt sich heraus, dass die Schüler innerhalb ihres vergleichsweise eingeschränkten Leistungsspektrums vor allem diejenigen Aspekte des Gegenstands (Mathematik) bewältigen, die mathematisch am wenigsten Kreativität erfordern: vor allem Regelwissen, Routinen und auswendig gelernte und memorierte Verfahren. Dagegen erscheinen mathematisches Denken, eigenständige Anwendung, das Mathematisieren von Information unterbelichtet, anders als bei den Japanern, aber auch Schweizern und Schweden. Dies deutet auf weitere, bisher nicht intensiv diskutierte Probleme hin: etwa auf die Gestalt der Lehrbücher, vor allem aber auf die Didaktik, die Unterrichtsmethode und die Unterrichtsorganisation durch die Lehrer: Faktoren, über die die Leistungsdaten schweigen.

2. Wertebildung und Wertevermittlung

Aus dem Windschatten der Schulleistungsdiskussion tritt neuerdings ein anderes Thema hervor: Die Jugendforschung verkündet bedrohliche Nachrichten über die Aufkündigung der politischen Grundkonsense durch nicht unerhebliche Teile der jungen Generation. Die Schätzungen liegen, je nach den Konzepten, die als Kriterien dienen (antidemokratische Einstellungen, Ausländerhass, Antisemitismus, Gewaltbereitschaft) und je nach Stichprobe zwischen 30 und 50 Prozent politikverdrossener und bis zu 30 Prozent rechtsradikal überzeugter (männlicher) Jugendlicher, letzteres im Land Brandenburg, wo es dazu dichte Daten gibt (Sturzbecher 1997; Sturzbecher/Freytag 2000); und auch die Mädchen lassen sich nicht lumpen – bei etwas schwächeren Ausprägungen. Die neue Shell-Studie bestätigt den Trend, bei vorsichtigeren Formulierungen (Deutsche Shell 2000). In diesem Fall steht unter individuellem Aspekt die Wertebildung der Person, unter sozialem Aspekt die Loyalisierungsfunktion der Schule auf dem Prüfstand. Der Erwerb von Werten in der Schule wirft eine Anzahl Fragen auf, deren unproblematischste vielleicht die Frage des Lehrplans ist. Denn im Blick auf Neutralitätsgebot sowie Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot sind Lehrpläne und Curricula bisher einigermaßen zurückhaltend in der Formulierung von Bildungszielen mit der Implikation von Werteaneignung. Diese Neutralität, im Osten durch belastende Erfahrungen mit marxistischer Dauer-Indoktrination in der Schule gestützt, im Westen durch die liberale Verfassungspraxis in der Folge und als Reaktion auf die nationalsozialistische Indoktrination, zerbricht, vor allem vom Westen her, unter zunehmenden Forderungen nach Wertebildung. Die Wertebildung in der Schule soll den säkularistischen Hedonismus und die Politikverdrossenheit vieler Jugendlicher kompensieren. Es zeugt von unserer Hilflosigkeit, dass man hierfür den Religionsunterricht als Ressource zu instrumentalisieren versucht. Wir leben selber moralisch auf Pump und wissen nicht, wie wir die Maximen einer moralischen Selbstbindung an die junge Generation weitergeben sollen. Doch wenn wir an die Schulen die Erwartung richten, dass sie reparieren sollen, was uns unter den Händen zerbrochen ist, müssten wir uns wenigstens Rechenschaft über die Bedingungen ablegen, unter denen Schule überhaupt funktionieren – das heißt Leistungen erzeugen oder Werte vermitteln – kann. Wir müssten gelernt haben, skeptische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, dass ein bis zwei Wochenstunden politischer Unterricht die Politikverdrossenheit Jugendlicher nicht aufhalten konnte, sodass auch ein bis zwei Stunden Religion (oder auch LER) den Imperativ schulischer Werteaneignung nicht befriedigen können. Man muss sich fragen, ob die bei uns übliche halbtags ablaufende Unterrichtsveranstaltung überhaupt in der Lage ist, mehr zu tun als abstrakte Information weiterzugeben. Wenn wir nun zu dem Schluss kommen, dass darüber hinaus eine Werteerziehung durch Unterricht nötig ist, so wie das Erlernen des mathematischen Denkens im Unterricht nötig ist, muss man über die Gestalt eines Unterrichts

nachdenken, der solches zu leisten vermag. Man würde dafür ein Fach mit den dafür spezifisch geeigneten didaktischen Mitteln benötigen, für die es bisher – anders als für Mathematik – in keinem Bundesland – mit der partiellen Ausnahme Brandenburgs – die nötige Lehrerausbildung und die unerlässliche Professionalisierung gibt.

Schließlich wirft die Tatsache, dass Werthaltungen nicht umstandslos gelernt werden wie die Fakten der Erdkunde oder Geschichte oder überhaupt nach dem Muster eines gewöhnlichen Fachs, die Frage auf, ob das Ziel der Werteerziehung nicht die Umgestaltung der Unterrichtsanstalt zu einer erzieherischen Lebenswelt voraussetzt, in der Kinder und Jugendliche systematisch moralisch verantwortlich leben lernen. Und würden nicht in einer solchen subjektiv bedeutsamen Lebenswelt Schule möglicherweise überhaupt erst die Voraussetzungen gegeben sein, die von TIMSS II und III eingeklagten Fragen der Schulqualität nicht bloß für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht realistisch aufzugreifen?

Diese Fragen möchte ich jetzt in den Kontext einer Defizit-Analyse stellen. Denn Werteaneignung und Werteerziehung durch die Schule wirft die Frage nach der Strukturierung der Lernwelt auf, die Frage nach deren Verankerung in einer schulischen Lebenswelt, die an die Erfahrung der Jugendlichen anknüpft, der Eingliederung der Jugendlichen in die Institution subjektive Bedeutsamkeit verleiht, dem Lernen und den an die Schüler gerichteten Leistungsanforderungen Sinn geben kann.

Im Blick auf das allgemeine Kompetenzdefizit in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Handlungs- und Wissensbereichen, welche die Reproduktion der Gesellschaft sichern, sowie auf das Defizit der Werteaneignung, welche die Integration der Gesellschaft fundiert, sind wir bei der Frage angelangt, ob die Schule und ihr Fächer- und Wissenskanon, ihre Fähigkeit, Information, Wissen und Handlungskompetenz durch Unterricht zu vermitteln, ob ihre Erziehungsleistung die Voraussetzungen für die wesentlichen Reproduktions- und Integrationserfordernisse einer modernen Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung und der Individualisierung zu erfüllen vermag. Dabei sind Globalisierung und Individualisierung keine beliebigen Schlagwörter. Sie markieren mit den zentralen Merkmalen zugleich die wesentlichen Risiken der Epoche (Beck 1986). Die Vermittlung verständnisintensiven Wissens und Lernens als Voraussetzung beruflichen Handelns und gesellschaftlicher Orientierung in der globalen Wissensgesellschaft und die Vorbereitung der Lebensbewältigung in einer durch Individualisierung desaggregierten sozialen Welt stellen radikale Herausforderungen und zentrale Aufgaben schulischer Bildung dar.

3. Curriculum

Der Blick auf die Curricula und Stundenpläne der Sekundarstufe I klärt darüber auf, dass dem Bereich der sozialen, politischen und kulturellen Lebensbewältigung im Stundenplan gerade mal ein paar marginale Stunden korrespondieren: eine Wochenstunde politischer Unterricht je Klassenstufe, ein bis zwei Stunden Religion oder Ethik zur so genannten Werteerziehung, ein bis zwei Stunden Kunst und Musik sind im Angebot. Aber es bleibt unklar, ob sie tatsächlich der Vorbereitung auf Lebensbewältigung dienen oder wie andere Fächer auf dem Weg zu einer sinnfernen Fragmentierung und Formalisierung sind, die schließlich der Erzeugung trägen Wissens beiträgt. Im Übrigen sind sie vor den Ansprüchen der anerkannten Leistungsfächer an Zeit im Stundenplan auf dem weiteren Rückzug. Das Problem wird sich mit der politisch betriebenen Schulzeitverkürzung weiter verschärfen. Offensichtlich ist der Stundenplankompromiss angesichts der Bedürfnisse sowohl der Individuen als auch der Gesellschaft obsolet geworden. Im Blick auf jugendpsychologische Dispositionen und motivationale Defizite und Widerstände gegen die tradierte Lerndisziplin in den Schulstuben erscheint er fragwürdig und kontraproduktiv. Die Diskrepanz zwischen dem schulischen Bildungsangebot und dem emergenten Spektrum relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits, der Bilanz lebensrelevanter Einsichten und Fähigkeiten andererseits, verweist nur auf einen Aspekt der größeren Dysfunktion: die mangelnde Passung zwischen Schule und Leben, wie das früher einmal hieß, zwischen dem Bildungsangebot der Schule und seiner individuellen und gesellschaftlichen Verwertbarkeit. Zwischen Bildungszertifikaten und Berufszugang bestand ja lange Zeit eine Art prästablierter Harmonie oder doch Beziehung, die durch die Zukunftsrelevanz der Zertifikate für die Individuen auch die motivationale Ökonomie und folglich die funktionale Ordnung der Schule einigermaßen zu sichern vermochte. Wenn die Verbindung von Schulbildung und Berufszugang zerfällt, dürfte die Zahl der potenziellen Verlierer in der Schule – sogar in den akademisch besser gesicherten Regionen des Schulsystems – erheblich und folgenreich anschwellen und für innere Krisen sorgen, deren Anzeichen wir in Symptomen der Demotivierung, des Desinteresses, des Problemverhaltens oder auch der Gewalttätigkeit bereits erkennen. Im Blick auf eine lebenslange Berufsperspektive schien bei aller Kritik an der vermeintlich repressiven „Verteilungsagentur für Lebenschancen“, wie der in der frühen BRD einflussreiche Soziologe Helmut Schelsky (1962) die Schule bezeichnet hat, diese in der Lage, einigermaßen meritokratisch, wenn auch nicht unbedingt gerecht, für den „Aufstieg der Tüchtigen“ nachhaltig zu qualifizieren. Das dürfte sich ändern, wenn Berufe und Laufbahnen zerfallen und berufliche Höchstleistungen in wechselnden Situationen flexibel und ohne eine auf Dauer gestellte Perspektive erbracht werden müssen, wie es die neukapitalistischen Imperative der Flexibilisierung der Arbeitskraft fordern (vgl.

Sennett 1998) – bei gleichzeitigem Verlust der Arbeitsplätze für viele, die weniger und doch immer noch leidlich qualifiziert sind.

Welche Aufgabe hat die Schule bei der Ausbildung des Humankapitals für eine mobile Dienstleistungsgesellschaft mit hohen Obsoleszenzraten des Wissens? Soll sie die Curricula auf Nachfrage umstellen oder auf ein begrenztes Sockel- und Kernangebot reduzieren? Soll sie eine Dauerreform mit der Absicht institutionalisieren, den Anschluss an die wissenschaftliche Entwicklung und deren Dynamik zu halten? Soll sie an der Sicherung von Grundqualifikationen angesichts rapide zerfallender beruflicher Strukturen festhalten, so gut es eben geht? Oder sollte die Analyse vielleicht von der Idee der Wissensakkumulation als Repräsentation des Humankapitals wegführen (die sich immer stärker im Bild des Wettlaufs von Hase und Igel gestaltet) und zu der Aufgabe hinlenken, zerstörungsresistentes Sozialkapital zu bilden, das die Absolventen der Schule befähigt, unter Einsatz erworbener kognitiver, motivationaler, sozialer und interpersonaler sowie nicht zuletzt politischer und moralischer Qualifikationen ihr Leben sinnvoll zu meistern? Und dies angesichts von Bedingungen, unter denen die Identität der Individuen nicht wie bisher durch die kontinuierlichen Strukturen beruflicher Arbeit zum Erwerb ökonomischer Handlungsautonomie auf dem Markt geregelt und abgesichert wird, sondern sich über soziale Leistung und gemeinschaftliches und zivilgesellschaftliches Handeln jeweils neu wird stabilisieren müssen.

*

Wenn die Schule auf ein Leben unter anomiegefährdeten Bedingungen und unter Zerfall der bisher geltenden Kontinuitätsvoraussetzungen vorbereiten soll, wird man ihre kognitiven Angebote und funktionalen Ansprüche ebenso prüfen müssen wie die extracurricularen Leistungen. Die bereits vorhandenen, aber unterentwickelten, curricular peripheren Bereiche der Stundentafel, die der Vorbereitung auf ein Leben dienen können, das schließlich auch bei geringer erwerbsberuflicher Stabilisierung einigermaßen befriedigend muss gelebt werden können, müssten als Elemente einer kulturell aktiven Lebensbewältigung aufgewertet und aus ihrer marginalen Position herausgeführt werden. In der Tat fallen ja jene Elemente des Lehrplans, die einer differenzierten, aufgeklärten und kulturell aktiven zivilen Lebenspraxis dienen und als solche geeignet sind, die Schule selbst als Ort einer qualifizierten Lebenspraxis zu gestalten, mit ihrem marginalen Stundenvolumen dem materiellen Übergewicht einer vom Lehrplan vorgeschriebenen und verbindlichen (und dennoch durchaus ungenügenden) Wissensakkumulation zum Opfer, für deren entwicklungs- und motivationsadäquate Bearbeitung die professionelle Qualifikation der Lehrpersonen – ihre psychologische, didaktische und differenzialpädagogische Handlungsfähig-

keit – ebenso unterentwickelt ist wie ihre Fähigkeit, aus einer unbefriedigenden Lernwelt eine sinnerfüllte Lebenswelt zu machen.

Infolge dieser schwarzen Löcher erscheinen die vieldiagnostizierten Eigenschaften Motivationsdefizit, Leistungsschwäche und Langeweile weniger Merkmale der Schüler zu sein, bei denen sie gemessen werden als kritische Attribute der Schule, die sie ihnen ohnmächtig und hilflos zuschreibt. Die Schule hat Hilfe und Veränderung nötig, wenn sie die Stellung gegen eine die Interessen manipulierende Entertainment-Industrie halten oder den Abbau der beruflichen Motivation der vom Burnout befallenen Lehrer aufhalten will. Doch das System der deutschen Schule mit weitgehend regulierten, durch zentrale Vorgaben überfüllten Stundentafeln in gestreckten Halbtagsverläufen mit pädagogisch vorprofessionellen Lehrern hat weder die zeitlichen noch die räumlichen noch die materiellen und professionellen Ressourcen für die notwendigen Änderungen. Diese würden einen resoluten Umbau des schulischen Kanons erforderlich machen. Neben die zwar in der Schule anerkannten und dennoch unterentwickelten kognitiven Kompetenzen und Fertigkeiten müsste sie gleichwertig die bisher vernachlässigten Kompetenzen zur Übernahme sozialer Verantwortung stellen. Dazu gehören: die Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen zu übernehmen, kooperatives und verantwortliches Handeln und Planen, Konflikt-schlichtung und Selbstverwaltung in schulischen Handlungskontexten und in teilautonomen, von Jugendlichen selbst verantworteten Projekten. Dies sind Elemente eines Lernbereichs von Lebensfertigkeiten, die soziomoralische Sensibilität und die Erfahrung eigener Wirksamkeit als konstitutive Elemente individueller und kollektiver Handlungskompetenz fordern und auch fördern. Das sind die logischen und auch sinnlichen Bedingungen der Entwicklung von Werten als Bindungen des eigenen Bewusstseins und der eigenen Handlungsbereitschaft und Handlungskontrolle. Sie werden unter den Bedingungen einer globalisierten Ökonomie mit ihren Folgen für die lokale Sozialpolitik noch wichtiger werden als sie jetzt schon sind (Edelstein, im Druck). Wenn sie im Blick auf die langfristigen Erfordernisse der Schule als einer sozialen und intellektuellen Lebenswelt systematisiert und durchdacht worden sind, werden diese Veränderungen zweierlei leisten müssen:

Erstens: Die Schule selbst als Kontext des Lernens, die Schule als Erfahrungsraum mit Sinn auszustatten, sie interessant, motivierend, förderlich und attraktiv zu machen und sie zweitens in ihrer Funktion als Ort des systematischen, intentionalen und verständnisintensiven Lernens dazu zu bringen, zukunftsfähige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände bereitzustellen, deren Gültigkeit nicht alsbald wieder vergeht. Die Synergie dieser beiden Leistungen würde die (heute auch im besten Fall irgendwie desolate) Institution Schule wieder in eine erziehungskompetente Institution, mit den reichlich idealistischen, aber ansprechenden Worten der nordrhein-westfälischen Denkschrift (1995): in ein Haus des Lernens, verwandeln.

*

Es leuchtet ein, dass eine solche Änderung der systemischen Architektur erhebliche Veränderungen des institutionellen Rahmens, der funktionellen Erfordernisse und des Rollenrepertoires der Schule notwendig macht. Eine Schule, die junge Menschen nach dem trivialen aber keinesfalls obsoleten Sprichwort *non scolae sed vitae* ‚fit fürs Leben‘ machen will, müsste nicht nur bereits jetzt anders organisiert sein, als sie es ist. Für ein Leben, das unter ganz anderen gesellschaftlichen Strukturgesetzmäßigkeiten stehen wird als heute, und ganz anderer Stabilisatoren bedarf als das von Jugend an berufsbestimmte Leben, das wir kennen, muss eine auf das soziale und individuelle Leben wirksam vorbereitende Schule anders verfasst sein als die deutsche Schule heute.

Schulen größerer pädagogischer Adäquanz, nachhaltigerer institutioneller Autonomie und höherer Organisationskompetenz kennen wir bereits – als Ausnahmen. Die Ganztagschule – effektiv eine zeitlich geräumige Halbtagschule, die den Tagesrhythmus inkorporiert – ist kein Novum. Ihre Organisation schafft Voraussetzungen dafür, Schule als Infrastruktur eines für Schüler interessanten Handlungskontextes auszubauen. Denn um Jugendliche zu binden, muss Schule eine soziale, politische, kulturelle und moralische community werden, in der Selbstwirksamkeit und Initiative, Verantwortlichkeit und Solidarität, Leistung und Kooperation situationsgerecht nachgefragt und für außerschulische und nachschulische Verwendungs- und Verwertungskontexte vorgebildet werden können. Aus situiertem und verständnisintensivem Lernen in schulischen Projekten soll sich intelligentes Wissen entwickeln – generalisierte Kompetenz für die Anwendungsfälle im sozialen und politischen Leben. Gute Schulen in USA und England liefern dafür eindrucksvolle Vorbilder. In der gestressten Halbtagschule wird allerdings unter den heute bekannten Bedingungen eine solche Transformation schwerlich gelingen.

Die Landerziehungsheime, allen voran seinerzeit die Odenwaldschule und, mit anderen Schwerpunkten und Orientierungen, die Hermann Lietz-Schulen sowie Salem, aber auch die didaktischen Innovationen von Peter Petersen haben vor Jahrzehnten bereits deutlich gemacht, dass curriculare Autonomie und die individuell wirksame Differenzierung von schulischen Angeboten und Leistungsanforderungen mit systemisch geltenden Leistungsnormen und zentralen administrativen Regulativen durchaus kompatibel sind. Diese Schulen haben frühzeitig entwickelt, was in späteren Debatten als Schulprofil und Schulprogramm bezeichnet wurde. Sie haben auf ihre Weise pädagogisch bewusst und doch notgedrungen eine klientenbezogene Öffnung der Schule praktiziert und externe Experten und das kommunale Umfeld in ihr Leben einbezogen. Die bewussteren unter den Schulen haben Schulrepubliken gegründet, wo Politik gemacht, Verantwortung übernommen, Konflikte geschlichtet, Solidarität geübt und moralische Gemeinschaften erprobt wurden, wie dies in späteren Experimenten unter stärker psychologischer Maximen in den von Dewey beeinflusst

ten Gerechten Schulgemeinschaften der Kohlberg-Pädagogik geschah. Wie viele englische Sekundarschulen und amerikanische Highschools hatten sie in günstigen Fällen planende, führungsbegabte und mitreißende Leiter, die Mitarbeiter für vielseitige, auch extracurriculare Aufgaben rekrutieren, aber auch entlassen konnten, und kooperative Kollegien, die, didaktisch und organisatorisch planend und zu politischer Entscheidung befugt, die Entwicklung der Schule in der institutionalisierten Schulkonferenz beraten und aus der Schule von innen heraus vorangetrieben haben. Damit entsprachen sie ziemlich genau den von Fullan (1985) beschriebenen Bedingungen erfolgreicher Schultransformationen in transaktiven professionellen Diskursen.

Die Leistung einzelner Modellschulen ist freilich nichts Neues. Neu wäre die systemweite Durchsetzung der planvoll im Blick auf erzieherische Zwecke organisierten und selbstwirksam operierenden Schule mit weitem und autonomem Planungshorizont und curricularer Differenzierung, schulspezifischer Profilbildung, intensiv ausgestaltetem Gemeinschaftsleben und Bereitschaft zur Delegation von Verantwortung sowohl an die Kollegien als auch an Schüler und Eltern. Als realitätshaltige Lebenswelten würden sie die Schüler auf die Bewältigung auch ihres eigenen Lebens vorbereiten. Sie würden in gewisser Hinsicht bereits den Ernstfall repräsentieren, gemildert nur durch eine auf Rücksicht und Respekt ausgelegte pädagogische Struktur. Es gibt gewiss Schulen, die unter hohem Einsatz auch unter ungünstigen Bedingungen bereits erfolgreich so arbeiten. Doch uns fehlt die Vorstellung, wie in systemischer Perspektive gemeinsame Standards bei Individualisierung der Einzelschule gesichert, rechtsförmige Regulative bei institutioneller Autonomie durchgesetzt, die personelle Implementierung der Profilbildung realisiert und das diversifizierte Engagement kostenneutral finanziert werden kann. Eine Bedingung ist sicher die Personalhöhe der Profilschulen, die Differenzierung des schulischen Personals und die Flexibilisierung der Stellung, Laufbahn und Gehälter der Lehrer. Eine weitere besonders wichtige Bedingung ist regional organisierte Beratung, Unterstützung und Evaluierung von Schulen im Rahmen professioneller Schulentwicklungsagenturen, wie es sie in den Siebzigerjahren als Regionale Pädagogische Zentren bereits gegeben hat (vgl. Gerbaulet/Herz 1972).

Kurt Reumann berichtete vor kurzem in der FAZ die Geschichte einer misslungenen Kurswahl für die Oberstufe, wo weder Physik noch Chemie als Leistungskurse zu Stande kamen. Es kamen nicht genügend Interessenten zusammen, um die Voraussetzungen für die Einrichtung eines Leistungskurses zu erfüllen. Reumann zieht folgende Bilanz aus dem Debakel:

„Die Stundentafel schrieb bislang vor: Biologie in der fünften und sechsten Klasse des Gymnasiums je zwei Stunden, in der siebten bis zehnten je eine. Physikunterricht wird in der fünften und sechsten Klasse gar nicht erteilt, in der siebten zwei Stunden, in der achten bis zehnten je eine. Chemie in den ersten drei Jahrgangsstufen des Gymnasiums? Fehlanzeige. In der achten Klasse eine Stunde, in der neunten und zehnten je zwei. Zwar ist es sinnvoll, mit Physik und Chemie später anzufangen, weil diese Fächer abstraktes Denken verlangen.

Aber dass fünf Wochenstunden bis zur Oberstufe ausreichen sollen, um Grundlagenwissen anzusammeln und methodisches Denken zu schulen, ist ein Witz. Außerdem ist eine Stunde pro Woche pädagogischer Unfug. Jeder Fremdsprachenlehrer würde darüber lachen, mutete man ihm das zu. Wollten in Hessen Chemie- und Physiklehrer bewältigen, was die Lehrpläne von ihnen fordern, brauchen sie das Dreifache an Unterrichtszeit. Das Zweifache würde bei entsprechenden Lehrplänen für einen soliden Unterricht ausreichen. Alles andere ist Hochstapelei. Und am Ende klagen ausgerechnet die Hochstapler über das Nachwuchs-Loch...“ (Reumann 2000).

Diese Geschichte thematisiert eine wesentliche Ressource, die Schulen für das Lernen vorhalten müssen: Zeit bzw. Intensität des inhaltlich sinnvollen Angebots. Damit ist freilich noch nichts über die Mikrostruktur des Unterrichtsangebots gesagt, über das Professionshandeln der Lehrer, welches das Ressourcenangebot der Schule erst in verständnisintensives Lernen umwandelt. Ich illustriere dies anhand einer weiteren Geschichte:

Der 16-jährige Benjamin hat vor kurzem ein Austauschjahr an einer guten Highschool in Boston verbracht. Nach der ersten Unterrichtswoche in der neuen Schule sagte er den Eltern: „Ihr werdet es nicht glauben: an der Schule hier interessieren sich die Lehrer für die Schüler.“ Der Mathematiklehrer und der Chemielehrer seiner Gruppe in Klasse 11 hatte nach wenigen Stunden die Lücken identifiziert, die Benjamin aus dem Unterricht eines renommierten Gymnasiums in Berlin mitbrachte. Unabhängig voneinander luden sie ihn ein, die Lehrer nach den Schulstunden am Nachmittag aufzusuchen. Der Mathematiklehrer hatte binnen weniger Stunden die Lücken aus drei Jahren Mathematikunterricht der Sekundarstufe I gefüllt und das träge Regelwissen in verständnisintensives Handlungswissen transformiert. In der Folge wandelte sich die Leistungsnote von mangelhaft auf gut oder sehr gut, die negative mathematikbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung: „Ich kann Mathematik sowieso nicht verstehen“ zu „Ich kann jetzt in Mathematik zu angemessenen Problemlösungen finden!“ Analog hat der Chemielehrer mit ihm allein ein Experiment durchgeführt – das erste überhaupt für Benjamin. Die Lehrer, sagt er, lassen nicht ab, bis jeder Schüler in der Gruppe das Problem begriffen hat. Aktives, Verantwortung für alle Schüler übernehmendes, auf Verstehen gerichtetes professionelles Handeln der Lehrer verändert bei den Schülern mit der Leistung die Motivation, das Selbstbewusstsein und die bereichsspezifische Überzeugung eigener Wirksamkeit.

Der Stundenplan in Benjamins Bostoner Schule sieht an vier Tagen fünf Stunden Mathematik vor; ähnlich für Chemie. Quantitativ entspricht das Jahr damit zwei Jahren, bzw. zwei Jahre in der Mittelstufe vier Jahren bei uns. Nie fällt der Unterricht aus. Zwischen September und Juni unterbrechen drei Mal je eine Woche Ferien den Ablauf des Schuljahres. Die Kurse sind nach der Leistungsfähigkeit der Schüler als Niveaueure fachspezifisch unterschieden. Jedes Fach kann jederzeit als Leistungsfach gewählt werden; jeder Schüler hat einen Berater, der ihm bei der Kurswahl hilft. Sicher hat die Kurswahl Einfluss auf die

Zugangschancen bei unterschiedlich renommierten Universitäten und Colleges, bei denen die Schüler sich später bewerben. Die Verantwortung liegt bei den Schülern, aber Lehrer und Berater unterstützen sie, und teachers care. Sie sind selbstverständlich über die Unterrichtszeit hinaus in der Schule anwesend.

Die Sprache der Politik über die Wissensgesellschaft und die Sprache der Abnehmer schulisch vermittelter Qualifikationen in der Wirtschaft klingt häufig, als handele es sich bei den Absolventen der Schulen um ichlose Zombies, deren einzig relevantes Merkmal ihre Verwertbarkeit ist. Auch Lehrer neigen dazu, über Schüler als Aggregat zu reden, definiert über die wachsenden Schwierigkeiten im sozialen Umgang und die gewiss real zunehmenden Störungen und Defizite ihrer Lernfähigkeit. Es fehlt in der öffentlichen und professionellen Debatte die Umkehr des egozentrischen Blicks, um, die Situation der Betroffenen im Auge, die Schule zum Gegenstand engagierten Wissens und Handelns, zum Objekt professionell informierter Zuwendung zu machen. Kein Arzt klagt die Patienten an, wenn sich deren Befindlichkeiten und Erscheinungsbild ändern, vielmehr qualifiziert sich die medizinische Profession auf Grund der empirischen Daten zur Weiterentwicklung der Medizin, und die Ärzte gerieren sich nicht selbst als Patienten. Es gibt zwar verständliche, aber keine triftigen Gründe, warum der Lehrerberuf sich nicht analog zur Medizin als Antwort auf die psychologischen Daten zu einer pädagogischen und didaktischen Profession qualifiziert. Verständliche Gründe sind keine Rechtfertigungen. Ohne eine solche Wendung hat Schule nur geringe Entwicklungschancen. Psychologisch unterinformierte und didaktisch restriktive Lehrer ohne sozialpädagogische Grundkenntnisse können die Voraussetzungen einer von den Lehrern selbst verwalteten Schulautonomie wohl kaum erfüllen. Weder könnten sie die Schüler angemessen fördern, noch im didaktischen und organisatorischen Kontext professionell miteinander kooperieren, noch schließlich eine Institution funktional, d.h. zielgenau verwalten. Schulreform setzt insofern sozialwissenschaftlich informierte Lehrer voraus. Die Lehrer täuschen vor allem sich selbst über die Qualität ihrer Ausbildung, und die Universitäten enthalten ihnen eine angemessene Ausbildung vor.

Die Politik, die Universitäten, von den Verbänden darin unterstützt, beharren auf dem Status quo oder neuestens sogar auf einem Status quo minor. Änderungen sind teuer, mühevoll und folgenlastig. Sie stoßen an die Komplexitätsgrenzen des Systems. Nach Jahrzehnte währenden Versuchen, moderne Sozialsysteme zu reformieren, ist erkennbar geworden, dass Nebenwirkungen, nicht intendierte Politikfolgen und Folgen der Folgen die Ziele der Reformen konterkarieren. So haben kostendämmende Reformen des Gesundheitssystems kostensteigernde Nebenwirkungen erzeugt, Dauerkonflikte zwischen Ärzten, Politik und Krankenkassen geschürt und das berufliche Ansehen der Ärzte lädiert. Trotzdem ist klar, dass die großen Sozialsysteme einschließlich des Schulsystems bei Strafe fiskalischer Entropie reformiert werden müssen. Das Schulsystem nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es bei hoher Komplexität aus mehr oder weniger autonomen oder doch autonomiefähigen Elemen-

ten besteht, die sich bei Änderung einiger Parameter tatsächlich selber verwalten könnten. Die Bedingungen des Übergangs zu solch partieller Selbstverwaltung sind in verschiedenen Schulsystemen in den vergangenen Jahrzehnten verhältnismäßig gut erforscht worden (Fullan 1985, 1993). Wir wissen mittlerweile, dass Reformen, die über zentrale administrative Maßnahmen geregelt werden, nicht so funktionieren, dass die intendierte Veränderung auch tatsächlich erfolgt (Sarason 1990). Die vielen Trägheitsmomente komplexer Systeme absorbieren die Reformimpulse und verarbeiten sie jeweils auf ihre Weise, deformieren sie, oder arbeiten sie im Dienst eigener, reformfremder Interessen um. Veränderungen müssen, um gelingen zu können, von der Institution ausgehen, die ihre Durchsetzung will. Gegen ihre Mitglieder sind Reformen machtlos. So hat etwa Fullan (1985) plastisch aufgezeigt, welche Bedingungen für die Transformation einer Schule erfüllt sein müssen: schulinterner Mehrheitskonsens über die geplante Veränderung, Führungsqualität des Schulleiters, eine reformbezogene, auf Dauer gestellte schulinterne Fortbildung, vor allem aber der tatsächlich anerkannte Primat des Unterrichts, die unterrichtliche Kooperation, die unterrichtsbezogene Verständigung im Kollegium, die unterrichtsbezogene Kommunikation und leistungsdiagnostische Beratung des einzelnen Schülers, wann immer Schüler dessen bedürfen, dann aber sofort.

Es zeigt sich, dass wahrgenommene, von den Schülern empfundene Fairness das Kernstück einer fehlertoleranten aber moralisch geregelten Schulkultur ist und die faire Evaluation der Schülerleistung dabei für diese den Ausschlag gibt. Hierbei spielt die Bezugsnormorientierung des beurteilenden Lehrers eine folgenreiche Rolle, denn die individuelle Bezugsnorm, welche die Anstrengung, das Interesse, die subjektiven Voraussetzungen des Lerners mit der objektiven Leistung verrechnet, wird als gerecht empfunden, mit höherer Anstrengung quittiert und mit Zuwächsen in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess belohnt. Denn durch die individuelle Bezugsnormorientierung wird die für viele Schüler auf Dauer gestellte Demütigung durch den klasseninternen Leistungsvergleich vermieden und durch Respekt für anererkennungsfähige Leistungen ersetzt. Nicht die verschärfte Kontrolle, Kopfnoten und analytisch präzisierte Notengebung steigern den Leistungswillen der Schüler, sondern die Anerkennung ihres Einsatzes. Die Gerechtigkeitsmaxime kehrt in Gestalt fairer Anerkennung des individuellen Beitrags und angemessener Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse in den Schulreformdiskurs zurück. Statt über die Köpfe der Lehrer hinweg die Makrostrukturen administrativ zu ändern, ruft der Schulreformdiskurs die Lehrer auf, Mithilfe der eigenen Professionalisierung im Dienste der Entwicklung der Schüler und ihrer Förderung die Mikrostruktur der eigenen Institution zu transformieren. Enja Riegel, die Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden berichtet, dass an dieser Schule nur 70 Prozent der Stundentafel für den formellen Unterricht genutzt wird. Die restliche Zeit wird für Projekte verwendet, die aus der Schule für die Schüler eine Lebenswelt machen, für die sie sich vorbehaltlos engagieren. Im Vergleich der Schülerleistungen liegt die Helene-Lange-

Schule gleichwohl am oberen Ende, und das gilt auch nach Ausweis der von der Schule in Auftrag gegebenen Beobachtungsstudien über die Abgänger für Studienleistungen und Lehrlingsbewertungen. Fullan zeigt, dass nicht organisationssoziologische Maßnahmen das *primum movens* einer Schule sind, sondern die Entwicklung eines professionsspezifischen Sprachspiels und des professionellen Austauschs über die Fächer, das erforderliche Wissen über die Schüler und das rechte professionelle Handeln. Dies sind die funktionalen Elemente einer Kollegialverfassung, die auch Voraussetzung eines Schulprogramms ist. Dies könnte der Ausgangspunkt für ein Schulsystem sein, in dem Schulen als Erfahrungswelten und kommunale Lebensmittelpunkte die Interessen der Schüler befriedigen und ihre Motivationen bündeln können. Befriedigtes Interesse und sinnvolles Tun in einer von produktiver Aktivität erfüllten und von anerkannten Regeln der Verantwortungszuschreibung bestimmten Lebenswelt sind zugleich Voraussetzung nachhaltiger Leistungsbereitschaft in einer motivationsbestimmten Lernwelt, in der schlechte Leistungen lernerzentriert bearbeitet werden und nicht alsbald zur Entstehung schlechter – oder gar böser – Schüler führen.

Literatur

- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./ Köller, O./Neubrand, J. TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- Beck, U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Neuwied 1995.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.
- Edelstein, W. Verantwortung – Initiative – Selbstwirksamkeit. Skizze eines Programms zur Förderung situiereten Lernens und nachhaltiger Lernmotivation Jugendlicher. In: F. Achtenhagen/W. Lempert (Hrsg.). Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“. Opladen 2000 (im Druck).
- Fullan, M. Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal* (1985) 5.
- Fullan, M. Change forces: Probing the depths of educational reform. Bristol 1993.
- Gerbaulet, S./Herz, O. Schulnahe Curriculumentwicklung: ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Eine Denkschrift. Stuttgart 1972.
- Reumann, K. Betrogene Naturwissenschaften. *Frankfurter Allgemeine*, 29.03.2000.
- Sarason, S. B. The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?. San Francisco 1990.
- Schelsky, H. Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: 1962.
- Sennett, R. Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie. Göttingen 1997.

Sturzbecher, D./Freytag, R. Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen,
Unterrichtsbausteine. Göttingen 2000.