

Moderne Schule

Grundsätze einer neuen Schul- und Lernkultur

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie hat Bildungspolitiker und Öffentlichkeit in scheinbarer Fassungslosigkeit aufgeschreckt. Dabei sind die Ergebnisse alles andere als überraschend. Diese sind kein Betriebsunfall, sondern tief in der Struktur und dem Selbstverständnis des deutschen Bildungssystems verankert.

Frank-Rüdiger Jach: Abschied von der verwalteten Schule. – Neuwied; Kriftel, 2002

Schule und schulische Bildung sind wieder Gegenstand öffentlicher Wahrnehmung und Diskussion. Die nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA-Studie wieder neu belebte bildungspolitische Debatte in Deutschland hat zunehmende Unzufriedenheit mit dem deutschen Schulwesen, seiner Lernkultur, den erbrachten bzw. nicht erbrachten Leistungen signalisiert. Im Unterschied zu vorangegangenen Auseinandersetzungen um eine bessere Schule richtet sich der Blick zunehmend auf die einzelne Schule und die Bildungserfolge des einzelnen Schülers. Fragen der Schulstruktur und ideologisch gefärbte Streitpunkte treten dem gegenüber in den Hintergrund. Die mit TIMSS und PISA vorliegenden belastbaren empirischen Daten haben die Diskussion versachlicht und zugleich den Weg frei gemacht für grundlegendere Veränderungen. Das Beharren auf dem Status Quo der deutschen Schule und ihrer Lernkultur ist durch die nachgewiesenen Bildungsergebnisse nicht mehr zu rechtfertigen. Bayern und Baden-Württemberg zeigen, welche Leistungen die traditionelle deutsche Schule erbringen kann - und welche nicht. Die Chancen, mit Veränderungen Verbesserungen zu erreichen, überwiegen so bei weitem die Risiken, die Veränderungen immer auch in sich bergen. Möglich wird vor diesem Hintergrund ein kritischer Blick auf das deutsche Schulwesen, welcher dessen grundlegende Strukturmerkmale und historischen Entwicklungen kritisch hinterfragt.

Die gewachsene deutsche Schule kollidiert in ihrem Bildungsauftrag, ihrer Lernkultur sowie ihrer Struktur zunehmend mit Struktur und Bildungserfordernissen moderner Gesellschaften. Kosmetische oder punktuelle Veränderungen - so gut sie auch immer gemeint sind und so erfolgreich sie vielleicht auch als Erste Hilfe zur Schadensbegrenzung sein mögen - werden die Probleme nicht lösen können und laufen selbst Gefahr, das System düsfunktional zu machen. So zeigen eben die Versuche vor allem in SPD-regierten Ländern, die alte Schule neuen Erfordernissen und Menschenbildern anzupassen, dass dies in der Bilanz wenig bringt. Schon eine grobe Analyse der gewachsenen deutschen Schulkultur offenbart das Grundproblem: Deutsche Schulen folgen einem Typus, der sich vom Prozess und von der Struktur her wie eine Fabrik organisiert und vom Ergebnis für eine industrielle Gesellschaft Bildungsleistungen erbringt, die spätestens seit Mitte des vorigen Jahrhunderts obsolet werden: Hocharbeitsteilig werden in einem getakteten Prozess Schüler als Objekte in einer hierarchisch aufgebauten Schule bearbeitet und selektiv verschiedenen Endferti-

gungsstufen zugeführt, die mit ihrer späteren gesellschaftlich-reproduktiven Verwendung korrelieren. Abgesehen davon, dass eine postindustrielle moderne Gesellschaft ganz andere Individuen braucht, um erfolgreich zu existieren, berücksichtigt die factory-type-school, wie diese Art von Schule genannt werden soll, auch nicht die längst bekannten wissenschaftlichen Erkenntnisse über Lern- und Bildungsprozesse. War dies vor dem Hintergrund der nötigen individuellen Lebenskompetenzen vor einhundert Jahren noch unproblematisch, so zeigt die Schule heute einen hohen Grad an Ineffizienz. Im Ergebnis muss festgestellt werden, dass die Bildungsziele nur bei einem Teil der Absolventen befriedigend erreicht werden, dass aber ein Viertel der anvertrauten jungen Menschen die Schule als potentielle Risikogruppe verlässt, die Kernkompetenzen nur ungenügend erworben hat. Da es sich dabei um von ihren individuellen Voraussetzungen her durchschnittliche Heranwachsende handelt, die von ihrem subjektiven Vermögen her in der Lage wären, das nötige Mindestmaß an Lebenskompetenzen zu erwerben, muss von einem Versagen der Schule ausgegangen werden, welches im Detail näher zu untersuchen ist. Dabei ist zu verdeutlichen, dass es nicht um ein Versagen der Lehrpersonen geht, die in der Mehrzahl engagiert und motiviert sind und unter dem Misserfolg der Schule selbst leiden.

Im Folgenden werden ausgehend vom Bildungsauftrag der Schule, welcher allein die vielen Ressourcen rechtfertigt, welche in die Schulbildung fließen, und den sicheren Erkenntnissen über Lernprozesse Grundanforderungen an die Schule (ihre Lern- und Schulkultur sowie ihre Struktur) abgeleitet und ein Weg gewiesen, wie sich das deutsche Schulwesen zu einem modernen Bildungswesen transformieren kann.

1. **Bildungsziele/Bildungsauftrag**

Weder die Interaktion noch die Gruppe der gemeinsam unterrichteten Schüler können als ‚Output‘ des Erziehungssystems gelten. Sie haben für die gesellschaftliche Umwelt und fürs spätere Leben keine Bedeutung. Insofern ist auch gelingende Kommunikation kein ausreichendes Kriterium für die Bestimmung der Funktion des Erziehungssystems. Es geht tatsächlich nur um die Vorbereitung des Einzelmenschen auf sein späteres Leben, um seinen „Lebenslauf“.

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. - FfM, 2002. - S. 47

Bildungsauftrag und -ziele einer Schule sind maßgeblich bestimmt vom unterliegenden Menschenbild einschließlich seiner lerntheoretischen Prämissen, sowie der Gesellschaftsstruktur und der gesellschaftlichen Einbindung der Individuen.

Bisheriger Ansatz: gesellschaftliches Funktionieren

Die Genese und Fortschreibung der Bildungsziele des deutschen Schulwesens kann hier nur grob umrissen werden, wiewohl sie der Schlüssel für die Struktur und Organisation der deutschen Schule bis heute ist. Wir beschränken uns auf einen Umriss dessen, was wir heute vorfinden und versuchen auch die unterliegenden Vorstellungen von Mensch und Gesellschaft zu hinterfragen.

Gesellschaftsstruktur und gesellschaftliche Einbindung der Individuen. Der ursprüngliche Auftrag der Schule war die klassen- und schichtenspezifische Vermittlung von für notwendig gehaltenen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Ausübung bestimmter sozialer und beruflicher Rollen, oftmals in ihrer geschlechtertypischen Ausprägung. Deshalb erreichte das Angebot zunächst nicht alle sozialen Gruppen oder Geschlechter und blieb auch nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht sehr differenziert. Neben dem Wissenskanon, der in Teilen immer auch eine sozial-spezifische kulturelle Identität ausbildete, sollte die Schule auch rollenspezifisch sozialisieren (Erziehungsauftrag). Im Blick der schulischen Bildung waren das Funktionieren der Gesellschaft und das gesellschaftlich funktionierende Individuum. Individualität auszubilden lag nicht im Auftrag der Schule die im Gegenteil auch zur Disziplinierung künftiger Staatsbürger wichtige Beiträge lieferte. Die gesellschaftliche Einbindung der Individuen war durch gesellschaftliche Reproduktionsstrukturen in der Regel gesichert und religiös fest legitimiert. Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz waren in der Regel nicht gefragt.

Menschenbild einschließlich seiner lerntheoretischen Prämissen. Der Mensch wurde in christlich-religiöser Tradition mehr oder weniger als äußeren Zwecken unterworfen betrachtet, gleich wie dies auch immer im einzelnen reflektiert und begründet war. Dies darzustellen und zu kommentieren würde hier zu weit führen. Dem schulischen Lernprozess lag eine Vorstellung vom Menschen und seinem Lernen unter, welche das Gedächtnis eher als Festplatte (hard disk) versteht, auf der Daten

nacheinander abgelegt und durch häufiges Trainieren und Systematisieren zugänglich gehalten werden. Deshalb versuchte die Schule auch, das für ein bestimmtes gesellschaftliches und berufliches Leben für nötig gehaltene Wissen während der Schulzeit zu vermitteln und für das gesamte Leben verfügbar zu halten. Das gleiche trifft sinngemäß auf die Ausbildung von Fertigkeiten und Tugenden zu. Daraus resultieren zwei Merkmale der deutschen Schule: Zum einen vermittelt sie das Wissen systematisch, den theoretischen Wissenssystemen folgend. Zum anderen ist sie bemüht, einen vollständigen Bildungskanon zu vermitteln, der nichts Wichtiges auslassen darf.

Hinsichtlich des Bildungsprozesses bleiben die Schüler passiv. Sie werden praktisch mit Wissen „gefüttert“. Ihre Aufgabe ist es, dieses Wissen aufzunehmen und abfragebereit vorzuhalten. Die Didaktik des Frontalunterrichts ist von diesem Menschenbild stark geprägt, auch wenn zunehmend die so genannte „Schüleraktivität“ stärker in den Blick gerät. Die Kontrolle des Bildungserfolges folgt diesem Modell und prüft kurzschrittig den Lernerfolg in hauptsächlich reproduktiver Form. Konsequenter Weise werden die Prüfungsergebnisse kumuliert, da nach den Vorstellungen vom Lernprozess einmal Erworbenem dauerhafter Bestand zugeschrieben wird. Der Fehler wird in diesem passiven Lernkonzept nur als Störung angesehen (und bestraft). Da Lernen mit Informationsspeicherung beinahe gleich gesetzt wird, bringt ein Fehler nur die Datenbestände durcheinander und produziert zusätzlichem Aufwand. Wissen wird in seinem Weltbezug als relativ unkritisch betrachtet und kaum hinterfragt. Die Schule geht davon aus, dass sie nur „sicheres“ Wissen vermittelt.

Neuer Ansatz: individuelle Selbstverwirklichung

Elemente des unten skizzierten Ansatzes finden sich in der heutigen deutschen Schule, bestimmen aber deren Schul- und Lernkultur nicht grundlegend. Die Gegenüberstellung des bisherigen und neuen Ansatzes ist eine Vergrößerung, welche die Differenzen deutlich machen soll, die Wirklichkeit aber nicht ausreichend beschreibt.

Gesellschaftsstruktur und gesellschaftliche Einbindung der Individuen. Wie immer man die heutigen entwickelten Gesellschaften bezeichnen mag (postmodern, postindustriell, Informations- oder Wissensgesellschaft etc.), zeichnet sie eine Umkehr in der Prämissensetzung zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion und damit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft aus. Diese (im Folgenden kurz als „modern“ bezeichneten) Gesellschaften sind auf die erfolgreiche Selbstverwirklichung der sie konstituierenden und reproduzierenden Individuen angewiesen. Die Gesellschaft ist nicht mehr der letzte Zweck der Anstrengung der Individuen. Sie ist vielmehr notwendiges Mittel für eine je erfolgreiche individuelle Reproduktion. Das Funktionieren gesellschaftlicher Reproduktion ist nicht mehr Selbstzweck, sondern funktional auf die erfolgreiche Selbstverwirklichung der sie durch ihr Verhalten konstituierenden Individuen gerichtet. Mehr noch: eine freiheitlich-demokratisch konstituierte Gesellschaft ist auf die massenhaft erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung angewiesen, aus der sie ihre Legitimation erhält, um überhaupt auf Dauer funktionieren zu können. Diese Auffassung nimmt den Menschen aus der

Gesellschaft (die also nicht aus Individuen sondern aus Verhalten und Kommunikation besteht), ermöglicht ihm seine eigene, sinngeladene Reproduktion, die angewiesen ist auf seine Beiträge zum Erhalt bestimmter gesellschaftlicher Strukturen und Leistungen. Gesellschaft ist nicht länger Subjekt der Entwicklung auf Kosten der Subjektivität der in gesellschaftliche Funktionen instrumentalisierten Individuen, sondern Instrument für deren Selbstverwirklichung. Die Individuen sind somit auch nicht mehr festen Lebensplänen unterworfen, sondern müssen selbst Orientierungsleistungen erbringen. Die neuen Spielräume und Freiheiten für die individuelle Lebensgestaltung fordern von den Individuen auch neue Kompetenzen.

Mit einem solchen Wandel in der Auffassung von Gesellschaft und Individuum muss die Schule mit ihrem alten Bildungsauftrag scheitern bzw. kollidieren - und sie tut dies offensichtlich. Der neue Bildungsauftrag muss konsequent auf die je individuell erfolgreiche Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung bezogen sein. Schule muss jedem der ihr anvertrauten jungen Menschen unabhängig von potentiellen sozialen oder Berufsrollen auf ein selbstbestimmtes und eigenverantwortetes Leben vorbereiten. Dazu muss sie jedem Heranwachsenden einerseits ein Minimum an Lebenskompetenzen vermitteln und andererseits ermöglichen, seine Interessen, Neigungen etc. zu erkennen und Ziele und Sinn für sein Leben zu finden. Schule kann sich dabei nicht mehr auf die Leistungen anderer bildender Institutionen wie etwa Familie oder peer group verlassen, wohl aber diese in Anspruch nehmen, wo sie sie vorfindet. Dies wiederum setzt voraus, dass Schule den Bildungsprozess nicht mehr in Jahrgängen (Klassen) organisieren und planen kann, sondern je individuell. Dies wiederum kann nur gelingen, wenn die Lernenden als Subjekte angenommen werden, welche letztendlich ihren Bildungsprozess (nicht nur in der Schule) als Teil ihrer Lebensgestaltung selbst in die Hand nehmen und organisieren. Die zu vermittelnden Lebenskompetenzen umfassen so immer auch Lern- bzw. Bildungskompetenzen.

Menschenbild einschließlich seiner lerntheoretischen Prämissen. Die Lernenden werden als Subjekte betrachtet, die am Ende allein ihren Bildungsprozess realisieren müssen. Unterstellt ist dabei, dass Individuen wie Bewusstseinsysteme autopoietische - also sich selbst erzeugende, gestaltende oder erhaltende - Systeme sind, wobei das Bewusstsein selbst operational geschlossen aber mittels der Wahrnehmung, der Organisation und Steuerung eines Teiles der individuellen Reproduktion und des Verhaltens funktional eingebunden und somit offen ist. Mithin ist Lernen ein sehr individueller Prozess, der auf die bedeutungsvolle Einbindung von Neuem in das bestehende System angewiesen ist. Dabei arbeitet das Gedächtnis selektiv und behält (im Unterschied zu einer Computer-Festplatte) nur dauerhaft und reproduzierbar, was eine gewisse Bedeutung für die individuelle Reproduktion hat und behält. Es ist im eigentlichen Sinn kein Informationsspeicher sondern ein Erfahrungsspeicher. Das Vergessen ist ein natürlicher und notwendiger Vorgang, um anpassungs- und leistungsfähig in einer hochkomplexen Umwelt existieren zu können. Das Bewusstsein ist nicht in der Lage, beliebig viele Informationen in einer bestimmten Zeit dauerhaft zu behalten, aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis zu überführen. Aus diesem Grund unterstützt die Wahrnehmung von und Reflexion über Erfolg

oder Misserfolg bewusst gesteuerten Handelns oder Verhaltens den Lernprozess mehr, als bedeutungsfernes sprachliches Wiederholen. Wenn dies alles prinzipiell für jeden Menschen gilt, so gibt es doch ganz unterschiedliche Ausprägungen dieses Bewusstseinsystems. Auch wenn die Erkenntnisse über die Ursachen (genetisch, pränatal geprägt, frühkindlich erworben) und den Umfang und die Beständigkeit individueller Unterschiede in der Lernfähigkeit und im Denkvermögen im Einzelnen noch nicht sicher sind, ist das Vorhandensein solcher Unterschiede offensichtlich.

Für den Bildungsauftrag der Schule folgt daraus, dass es nicht um die Vermittlung allen wichtigen Wissens für ein Leben gehen kann, sondern neben der Vermittlung heute aktuellen Grundwissens und heute benötigter Grundfertigkeiten um die Ausbildung von Lernkompetenz, welche die selbständige und situationsbezogene Aneignung neuer Inhalte ermöglicht. Das Wissen ist dabei nicht als reproduzierbares Faktenwissen zu vermitteln, sondern als intelligentes inhaltliches Wissen, eines Wissens also, das einerseits strukturiert (und zwar für den einzelnen durchschaubar systematisch strukturiert) und andererseits anwendungsbereit durch das Mitlernen möglicher situativer Kontexte ist. Weiterhin muss die Schule einerseits das Erreichen einer minimalen Kompetenzstufe für alle sichern und andererseits jeden Schüler möglichst die ihm zugängliche Kompetenzstufe erreichen lassen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Wege zum Erlangen der gleichen Kompetenzstufe bei verschiedenen Kindern und Jugendlichen auch verschieden sein können. Ein Bildungsauftrag, der neben einer Minimalstufe weitere Kompetenzstufen vorgibt, enthält zugleich die Verpflichtung, alle Wege zu öffnen, damit ganz unterschiedliche Lerntypen diese Stufen erreichen können.

Welche Kompetenzen soll die Schule vermitteln? Diese Frage kann nur in einem breiten gesellschaftlichen Dialog immer wieder neu beantwortet werden. Allerdings scheint unstrittig, dass

- die sichere und anlassbezogene mündliche wie schriftliche Kommunikation (direkt oder medial vermittelt) in der Muttersprache,
- die grundlegende Verständigung in der Zweitsprache Englisch,
- grundlegende Kompetenzen im Umgang (einschließlich der Bezüge zur realen Welt) mit Quantitäten, Funktionen, geometrischen Formen und formalen Sprachen,
- grundlegende Einsichten in den Aufbau und die Entwicklung der Welt und der praktischen und theoretischen Bezüge verschiedener Umwelten zum Menschen,
- qualitative Einsichten in die Entwicklung von Kultur und Gesellschaft,
- grundlegendes Verständnis der individuellen Reproduktion einschließlich ihrer psychischen Regulation, der Orientierung in einer hochkomplexen Umwelt und ihrer Einbindung in gesellschaftliche Reproduktionsprozesse,
- das Verständnis von Bewusstseinsprozessen einschließlich von Lernprozessen
- praktische Kompetenzen im mehrwertig-logischen Denken, im sozialen Verhalten, im selbständig Tätigsein (einschließlich Lernen), im Problemlösen, im manipulativen Eingreifen in verschiedene Umwelten auch unter Nutzung gewonnener Einsichten und Erkenntnisse, in der Orientierung in hochkomplexen

Umwelten und - nicht zuletzt - in der Sinnggebung und Organisation des eigenen Lebens

von der Schule zu entwickeln bzw. zu vermitteln sind. Schulische Bildung muss einen Beitrag leisten zur Ausbildung kultureller Identität auf verschiedenen Ebenen (regional, national, europäisch, global) und muss die Ausbildung der personalen Identität fördern und unterstützen. Schule muss also – wie Hartmut von Hentig so schön sagt - die Person stärken und die Sachen klären.

Ein im Wesentlichen neuer und selbstreferentiell auf Schule bezogener Teil des Bildungsauftrages soll noch gesondert angesprochen werden: Jugendliche müssen in der Schule auch Kompetenzen für den Umgang mit (eigenen) Kindern erwerben. Dies nicht nur, um Erziehungsfehler zu vermeiden, sondern auch und vor allem, um der nachwachsenden Generation z. T. bessere Entwicklungsbedingungen zu bieten. Die Erkenntnisse über die frühkindliche Entwicklung und deren Prägungsphasen gerade für die Ausbildung des Gehirns zeigen, dass lange vor einem Schuleintritt hochsensible Lernphasen liegen, die über spätere Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bestimmen. (Singer) Die Schule arbeitet hier also auch im eigenen Interesse, um später kompetente Eltern und gut entwickelte Schüler zu haben.

Dieser Bildungsauftrag soll nicht für alle auf gleichem Niveau erfüllt werden, sondern in Abhängigkeit von den subjektiven Voraussetzungen nach oben praktisch offen sein. So werden höhere Niveaustufen, wie sie etwa mit dem Abitur nachzuweisen sind, deutlich theorie- und wissenschaftsorientierter sein und wissenschaftliche Arbeitsmethoden umfassen (nicht aber zum Ziel haben, wissenschaftliche Theorien in der Tiefe als reproduzierbares Wissen zu vermitteln). Ziel der Schule muss es also sein, einerseits alle, welche die subjektiven Voraussetzungen haben (also alle, die keiner geistigen Behinderung unterliegen), zur jeweils ersten Kompetenzstufe zu führen, und andererseits jedem zu ermöglichen und ihm dabei zu helfen, die ihm möglichen Kompetenzstufen zu erreichen. Um Missverständnisse über das angestrebte Bildungsniveau zu vermeiden: Wir sehen als die von allen zu erreichende Kompetenzstufe das Niveau der Stufe II der PISA-Studie, wohl wissend, dass perspektivisch Stufe III anzustreben ist.

Konsequenzen für staatliche Vorgaben: Der veränderte Bildungsauftrag hat Konsequenzen für Prüfungsanforderungen, Lehrpläne und Stundentafeln. Die Prüfungsanforderungen müssen zum einen überhaupt stärker auf die Feststellung von Kompetenzen ausgerichtet sein und zum anderen gerade verschiedene Niveaus der Ausprägung ausweisen. Sofern auf Lehrpläne neben den Prüfungsanforderungen nicht verzichtet wird, so sind auch diese auf die auszubildenden Kompetenzen auf unterschiedlichem Niveau auszurichten. Damit müssen und können sie stofflich stark entlastet werden. Schließlich kann die Stundentafel nur eine Orientierung für die Verteilung der Lernzeit auf verschiedene Fachbereiche sein. Zu denken ist dabei auch an die Zusammenfassung von Fächern, da es mit dem neuen Bildungsauftrag nicht um die Reproduktion theoretischer Systeme sondern das Verständnis der Welt geht.

2. Lernkultur

„Menschen sind lernfähig aber unbelehrbar.“
Andreas Müller, Institut Beatenberg

Aus den anthropologischen, gesellschafts- und lerntheoretischen Prämissen ergeben sich ganz unterschiedliche Lernkulturen in Schulen.

Heutige deutsche Lernkultur: Belehrung. Trotz vielfältiger Modifikationen trägt nicht nur die deutsche Lernkultur deutliche Züge eines überholten Bildungsverständnisses: Schüler werden in Gruppen zusammengefasst und einem einheitlichen Lernprozess zu unterwerfen versucht. Instruktion überwiegt als didaktisches Prinzip eines in Fächer zergliederten und auf Wochenstunden verteilten Prozesses der Belehrung und Stoff-Vermittlung. Nicht die Welt bzw. die verschiedenen Umwelten des Menschen stehen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses sondern das theoretische Abbild derselben in Form von Wissenssystemen. Unmittelbarer Weltbezug ist die Ausnahme und wird eher zur Motivation und Illustration eingestreut. Die Lehrer planen und organisieren einen Lernprozess, der mit zunehmendem Alter immer häufiger für zu viele Schüler zur Fiktion wird. Die anfängliche Lernmotivation, die bei nahezu allen Schulanfängern unterstellt werden darf, verliert sich über die Jahre der Belehrung nicht nur, sondern wandelt sich z. T. in Unlust oder Frustration. War noch vor wenigen Jahren die Benotung eine Quelle für Motivation, um sinnfremd wenigstens auswendig zu lernen, so verliert diese für einen wachsenden Teil der Schülerschaft zunehmend an Einfluss. Wenigstens ein Viertel der jungen Generation erreicht heute durch schulische Bildung nicht die Minimalstufe der nötigen Kompetenzen. Die Ursachen liegen nicht im mangelnden intellektuellen Vermögen dieser Schüler, sondern in der Lernkultur, wie unten gezeigt werden soll.

Schüler lernen in der Schule oft nicht das, wofür sie sich interessieren. Die hochmotivierten Erstklässler haben kein Interesse, theoretische Systeme zu verstehen, sondern die Welt, die sie erleben und für die ihre Erklärungsmuster nicht (mehr) ausreichen, oder die Welt, die sie hinter und neben ihrer Erfahrungswelt vermuten oder schemenhaft kennen, oder die Welt, die ihnen in kommunikativen Zusammenhängen (auch medial vermittelt) entgegentritt und die sie nicht deuten können oder verstehen. Wird ihr Erkenntnis hunger nach Entzifferung der Schriftsprache noch weitestgehend gestillt, erschöpft schon der frühe Mathematikunterricht mangels Anknüpfung an praktischen Mengenproblemen und deren Übersetzung in eine formale Sprache das vorhandene Interesse eines Teils der Kinder schnell. Neben diesen inhaltlichen Demotivatoren wirken sich die individuellen Unterschiede im Lernprozess für einen Teil der Heranwachsenden zunehmend negativ aus. Es ist der Teil der Schüler, welcher permanent unterdurchschnittliche oder nicht ausreichende Leistungen signalisiert bekommt, ohne dass ihm damit geholfen würde. Gerade die Art der schulischen Bewertung, in der analog einem fortschreitenden Fertigungsprozess der Bearbeitungsstand des Werkstücks am vorgegebenen Soll gemessen wird, zerstört das Erkenntnisinteresse nicht nur der leistungsschwächeren Schüler. Auch bei erfolgrei-

chen Lernern wird durch das zudem kumulative Bewerten eine entfremdete Motivation aufgebaut, die freilich auch einfacher zu aktivieren ist, als echtes Erkenntnisinteresse. Die kurzschrittige und kumulative Bewertung steht normalen Erkenntnis- und Lernprozessen entgegen, die immer auch auf Fehler zurückgreifen. Um Fehler in ihrer Auswirkung auf die Note zu relativieren und überhaupt eine „gerechtere“ Note am Ende zu geben, werden sehr viele Noten vergeben, was dazu führt, dass der Unterricht zu viele Leistungssituationen im Unterschied zu Lernsituationen aufweist. Aber natürlich weist überdies eine kumulative Bewertung nicht den Bildungsstand am Ende des Bildungsprozesses aus. Zu diesem Zeitpunkt kann schon vieles wieder vergessen oder verlernt sein, was zwischenzeitlich für eine Leistungskontrolle gut beherrscht wurde, aber darüber hinaus individuell wenig Bedeutung besitzt bzw. besaß. Umgekehrt kann man natürlich auch viel gelernt haben, was man zur Leistungskontrolle nicht parat hatte.

Die mit der Sekundarstufe einsetzende Aufspaltung des Bildungsprozesses in einzelne Fächer und deren stundenweise Abarbeitung erschwert nicht nur ein Aufrechterhalten inhaltlicher Lernmotivation, sondern entspricht auch vielfach nicht den Frage- und Problemstellungen, wie sie bei den Heranwachsenden in Auseinandersetzung mit der Welt entstehen. Aber auch wo der Unterricht vom Gegenstand her eigentlich die Problemlagen der jungen Menschen treffen könnte (wie etwa im Ethikunterricht), verhindert dies die von der schulischen Alltagswelt losgelöste Behandlung in einem Fach zu einer bestimmten Zeit mit einer allgegenwärtigen Bewertung. Andererseits zeigen die vielfältigen Anforderungen an Schule, die sich nicht im klassischen Fächerkanon finden, dass dieser längst an seine Grenzen gestoßen ist. Verkehrs-, Umwelt-, Medien-, Ernährungs- und Gesundheits-„Erziehung“ lassen sich nicht durch Einführung neuer Fächer realisieren - finden aber im Fächerdenken der Schule keine befriedigende Verortung.

Dem in Fächer zergliederten Lernprozess unterliegt die Vorstellung, den jungen Menschen die Erkenntnisse der Wissenschaften nahe zu bringen. Von daher wird schon vom Ansatz her wenig Rücksicht auf die funktionale Einbindung des Bewusstseins bzw. Gedächtnisses in das individuelle Reproduktionsgeschehen und dessen Regulation genommen. Jungen Menschen wird zugemutet darauf zu vertrauen, dass das Gelernte schon irgendwann wichtig sei, auch wenn dies momentan nicht ersichtlich ist oder plausibel gemacht werden kann. Mehr noch wird aus Gründen eines effizienten Voranschreitens in der Vermittlung des als wichtig deklarierten Wissens nicht selten auf historisch gewachsene Theorien zurückgegriffen, ohne den dahinter liegenden Erkenntnis- und Abstraktionsprozess nachzuvollziehen. Verständlicherweise bleibt so bei nicht wenigen Schülern das Verständnis des Gelernten auf der Strecke. Es kann viel zu oft nur im Kontext weltfremder schulischer Fragestellungen reproduziert werden. Beispielhaft für die Schwierigkeiten, die im Verstehen notwendigerweise entstehen müssen, wenn auf die Logik der Wissenschaften zurückgegriffen wird statt auf die Logik individueller Erkenntnisprozesse ist das Fach Geschichte. Man mutet dort wie selbstverständlich jungen Menschen - die noch nicht die Gesellschaft, in der sie aktuell leben, analysierend durchdrungen und somit verstanden haben - zu, eine ganz andere soziale Wirklichkeit, zu der sie keinerlei empirischen Zugang ha-

ben, zu verstehen. Es nimmt nicht Wunder, dass gerade das Verständnis evolutionärer Prozesse, wie etwa die Genese des Menschen und gesellschaftlicher Systeme, gänzlich unverstanden bleiben. Von der Funktions- und Reproduktionsweise früher und alter Gesellschaften oder dem missglückten ersten Versuch einer modernen Gesellschaft in der Antike und der Konservierung moderner Elemente in feudalen Gesellschaften lernen die Heranwachsenden wenig und können so auch moderne Entwicklungen nur schwer einschätzen und bewerten. Dabei liefe ein die Spezifika menschlicher Erkenntnis und menschlichen Bewusstseins berücksichtigender Bildungsprozess gerade umgekehrt ab: Vom Hier und Heute, welches der Analyse, Abstraktion, Systematisierung und Respezifikation durch Alltagserfahrung zugänglich ist, geht der Weg in das Davor und Daneben. Neues wird so verstehbar und ins Bewusstsein einbaubar. Der Bezug zum eigenen Leben bleibt gewahrt, weil letztendlich nach dessen Wurzeln und dessen Gewordenheit geforscht wird etc. Erst wenn auf diese Art das Verständnis für das Leben in vorherigen Gesellschaften geschaffen ist, kann ein historisches Verständnis für die dahinter liegenden Strukturen und Prozesse entwickelt werden.

Die Folgen der heutigen Schulkultur sind für einen Teil der Lernenden katastrophal: Sie erwerben im Verlauf ihrer Schulkarriere nicht einmal die grundlegenden Kompetenzen, obwohl die in der Schule verbrachte Zeit dafür mehr als ausreichend wäre. Mehr noch sind diesen Jugendlichen nachhaltig die Lust und das Interesse am Lernen und an Bildung genommen. Ihre Chancen, ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen, sind ob ihrer schlechten Voraussetzungen für Erwerbstätigkeiten gering. Sie stellen eine potentielle Risikogruppe für eine moderne, auf die freie Entwicklung des einzelnen Menschen basierende Gesellschaft dar, die nicht nur enorme Folgekosten für das Gemeinwesen produziert, sondern auch den gesellschaftlichen Wertekonsens in Frage stellt. Alternative Lernkulturen in überwiegend freien Schulen zeigen, dass selbst für von der normalen Schule als Lernbehinderte ausgesonderte Schüler die Bildungsziele erreichbar sind.

Grundzüge einer neuen Lernkultur: Selbstbestimmung. Eine die individuellen Potenzen nutzende Lernkultur akzeptiert, dass Lernen ein individueller Prozess ist. Entsprechend der obigen Prämissen kann dieser Prozess institutionell zwar gestützt und begleitet, nicht aber ersetzt werden. Der Lern- und Bildungsprozess muss sich auf die geistige und praktische Aneignung der Welt beziehen. Entsprechend der Bildungsziele muss dieser Prozess zudem personale Identität und Subjektivität ausbilden. Die Lernkultur muss somit schülerorientiert, individualisiert, lebensweltorientiert, problemorientiert sein.

Eine solche Lernkultur, die sich an den aktiven Schüler wendet und seine Verantwortung und Selbständigkeit entwickelt, erfordert offene Lernformen, die auf einer konstruktiven Pädagogik beruhen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Offene Lernformen umfassen auch instruktive und frontale Phasen, aber nicht als dominantes Prinzip. Die Erfahrungen mit offenem Unterricht, wie diese Lernformen im Grunde fälschlich oft bezeichnet werden, und die Literatur über denselben sind so vielfältig,

dass eine detailliertere Darstellung ein Positionspapier weit übersteigt. Andererseits sind diese Konzepte auf Grund der erdrückenden Tradition lehrerzentrierten frontalen Unterrichts weitgehend unbekannt oder auch missverstanden. Deshalb sollen zumindest einige Grundzüge selbstbestimmten Lernens angeführt werden.

Die Schüler organisieren unter abnehmender Anleitung und Hilfe des Lehrers allein und in Gruppen ihren Lernprozess selbst. Sie lernen ihre Interessen zu erkennen und zu verfolgen und mit Ziel-(Lehrplan-)vorgaben abzugleichen. Lernen ist so einerseits vor allem Entdecken. Andererseits erfahren und akzeptieren Schüler aber auch, dass zur Ausbildung von Fertigkeiten Training und Ausdauer notwendig ist - und dass diese Fertigkeiten benötigt werden, um sich in der Welt zu orientieren, Probleme zu lösen, Interessen zu verfolgen, Anerkennung zu erhalten etc. Lernen in offenen Formen ist ein sehr kommunikativer Prozess, vor allem der Schüler untereinander. Offener Unterricht orientiert sich in seinem Zeitmanagement am Lernprozess. Die einzelnen Schüler haben im Rahmen offener Konzepte vielfältige Möglichkeiten, eigene Ziele zu verfolgen und ihren Bildungsprozess eigenverantwortlich zu gestalten. Sie lernen damit ganz praktisch, dass individuelle Freiheit erworben werden kann indem Verantwortung übernommen wird. Sie lernen zugleich, dass Anstrengung Erfolg bringt und Erfolg Spaß macht, z. B. wenn die Ergebnisse einer Öffentlichkeit präsentiert werden.

Die Rolle des Lehrers wandelt sich im offenen Unterricht grundlegend. Er wird einerseits einer Verantwortung enthoben, die er realistisch nie hat wahrnehmen können: Der Verantwortung für die direkte Organisation der je individuellen Bildungsprozesse. Auf der anderen Seite erhält er eine neue Verantwortung, nämlich alle notwendigen Rahmenbedingungen für diese Prozesse zu schaffen und den Schülern zu helfen, sich und ihren Bildungsprozess selbst zu organisieren. Der Lehrer wird somit auch befreit von seiner hierarchischen Rolle des Bewerbers, Besserwissers und Bestimmers. Seine Autorität erwächst aus seinem Kompetenzvorsprung, wobei zu seinen Grundkompetenzen die Organisation von Lern- und Kommunikationsprozessen zählt. Er ist in diesem Sinn Partner der Schüler, welcher anregt und Anregung schafft, welcher hilft und Hilfe organisiert, welcher Rahmenbedingungen sichert und Anforderungen übermittelt, Modelle demonstriert und Erfahrungen organisiert, reflexive Prozesse anschiebt und Urteilsvermögen ausbilden hilft, der Achtung vorlebt und der natürlich auch seinen Wissensvorsprung produktiv in die Lernprozesse der Schüler einbringt. Der Lehrer hat eine große Verantwortung bei der Gestaltung des Sozialraumes für die Lerngruppen. Lernen wird eben nicht nur als Instruktion, Übung und Wiederholung missverstanden, sondern als Erfahrungslernen, welches als Erfahrungsraum auch auf das Leben in sozialen Systemen der Schule zurückgreift und dies zur Reflexion nutzt. Fast selbstverständlich erscheint vor diesem Hintergrund das Überschreiten der Grenzen des engen Lernortes Schule: Alle zugänglichen Erfahrungsräume müssen den Schülern prinzipiell offen stehen, sei es die Bibliothek im Ort, der aufgeschlossene Handwerker nebenan, der Wohnort, umgebende Biotope etc. etc.

3. Schulkultur

Bildung ist nicht nur wichtiger als der Jäger 90, die Schwebbahn oder der Ausbau des Autobahnnetzes, sie ist auch wichtiger als die gewohnte Veranstaltung Schule.

Hartmut von Hentig: Bildung. - FfM, 1998. - S.

Die Schulkultur ist stark geprägt vom Bildungsauftrag und der dominierenden Lernkultur. Was uns heute selbstverständlich erscheint und mit Schule sofort assoziiert wird, ist so selbstverständlich nicht, wenn ein modernes Bildungsverständnis unterstellt ist.

Die herkömmliche Schulkultur: Behörde. Dem traditionellen Bildungsverständnis folgend wurden die staatlichen Schulen zur flächendeckenden Absicherung der Erfüllung der Schulpflicht als Anstalten bzw. als untere Verwaltungsbehörden eingerichtet und in ein hierarchisches System eingebettet. Die unterliegende, heute als naiv einzuschätzende Vorstellung bestand in der Annahme, dass mit der Sicherung homogener Strukturen der einzelnen Schulen auch das Ergebnis gesichert sei. Gestützt wurde diese Auffassung durch den erzieherischen Auftrag der Schule, obrigkeitstaatsbürgerliche Tugenden zu vermitteln, und durch eine stark hierarchisierte Gesellschaft. Schule vergab und vergibt Berechtigungen, was als hoheitliche Aufgabe betrachtet wird. Insgesamt erscheint historisch die Einrichtung von Schulen als Behörden folgerichtig, was aber hier im Einzelnen nicht begründet werden muss. Trotz vieler Veränderungen in der Schulkultur etwa durch die ermöglichte Einflussnahme der Eltern und Schüler, das Verbot körperlicher Züchtigung und überhaupt die Sicherung der Persönlichkeitsrechte der Schüler, hat sich die Schule in ihrer Grundform als Behörde erhalten. Die Schulkultur ist davon nach wie vor tief geprägt, wenn auch in den Bundesländern in unterschiedlicher Ausprägung.

Die Schulen selbst sind hierarchisch organisiert (Schulleitung - Lehrer - Schüler) und eingebunden (Ministerium - Schulaufsicht - Schulleitung). Die Schulen unterliegen vorgegebenen Organisationsstrukturen, sind weisungsgebunden und können noch nicht einmal sicher mit dem vorhandenen Personal rechnen. Die Organisation der Schule und des Unterrichts bis hin zu Leistungskontrollen ist zentral vorgegeben. Die Aufteilung in Unterrichtsfächer und die Wochenstundentafeln geben eine Zergliederung des Lernprozesses vor, auch wenn Aufweichungen möglich sind. Allerdings kann darüber nicht die Schule letztendlich entscheiden, sondern sie benötigt die Zustimmung der Aufsicht. Das schon deshalb, weil die Ressourcenzuweisung an die Schule (Lehrpersonen) an die Stundentafel und gebildeten Klassen gebunden ist. Über letztere kann die Schule auch nur bedingt und nicht autonom entscheiden. So ist in Sachsen eben die Bildung altersgemischter Lerngruppen in der Grundschule genehmigungspflichtig, in der Sekundarstufe untersagt. Die Handlungsfähigkeit der Einzelschule zur Gestaltung der pädagogischen Prozesse ist so stark eingeschränkt. Die Schulleitung ist in ihren Entscheidungen nicht nur an die Vielzahl von Regeln

gen gebunden, sondern unterliegt darüber hinaus auch den direkten Weisungen der Schulämter bzw. des Ministeriums.

Die Interessen bzw. Strebungen der Verwaltungsbehörden sind aber weniger auf die Erfüllung der Bildungsziele als vielmehr auf den effektiven Ressourceneinsatz (Personal) und den reibungsfreien Betrieb gerichtet. Von daher stören veränderte Konzepte (schon weil sie undurchsichtig sind und gewohnte Abläufe gefährden können) und sind Sonderwünsche (etwa spezielles Personal zu behalten und auch fachfremd einzusetzen) mit Mehraufwand verbunden. Aber auch was die Kontrolle der Erfüllung der Bildungsziele betrifft, ist die Schulverwaltung überfordert, wenn sie den Bildungserfolg je individuell feststellen wollte. Stattdessen kontrolliert sie die Einhaltung der staatlichen Struktur- und Organisationsvorgaben, welche in dieser Logik den Erfolg schulseitig sichern, verlangt Schulporträts oder hofft auf zentrale Leistungsvergleiche.

So wie die Schulleitung nicht nur durch Verordnungen vorhersehbar sondern auch durch Weisungen willkürlich in ihrem Handeln eingeschränkt ist, kann sie selbst die Lehrer willkürlich weiter beschränken. So bedarf etwa die Umstellung auf offene Unterrichtskonzepte nicht nur der Koordination innerhalb des Lehrkörpers, sondern damit auch der Zustimmung der Schulleitung. Obwohl also der Lehrer in dem, was er in einer Unterrichtsstunde mit einer Klasse veranstaltet, sehr frei ist, steht es ihm nicht frei, den Kontext dieser Stunde zu bestimmen, der z. T. entscheidend für den möglichen Lernerfolg sein kann. Darüber hinaus sind auch die Vorgaben der staatlichen Lehrpläne stofflich derart überfrachtet, dass den Lehrern auch innerhalb eines Faches in den Unterrichtsstunden kaum Spielraum für die Ausbildung von Kompetenzen bleibt.

Die Schüler wiederum stehen am Ende der Hierarchie und finden sich darüber hinaus in einem starken Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrer. Der entscheidet nicht nur über Inhalt sowie Art und Weise der Behandlung, sondern der bewertet und beurteilt den Schüler. Wie sehr dies subjektiver Einschätzung unterworfen ist, zeigt direkt die Ermittlung der so genannten Kopfnoten. Allein die Aufzählung dessen, was laut Verordnung unter einer Kopfnote an Einschätzungen zusammengefasst werden soll, erfordert freihändiges Vergeben der Note und eröffnet auch alle Möglichkeiten, Emotionen einfließen zu lassen. Aber auch die sachlich nachvollziehbare Notengebung bleibt subjektiv eingefärbt, sei es bei Bewertung eines Aufsatzes oder Kunstwerkes direkt, sei es durch die Art und Weise der Prüfung/Aufgabenstellung auch bei „harten“ Fächern wie Mathematik. Der praktischen Ohnmacht der Schüler, ihr Leben in der Schule eigenverantwortlich gestalten zu können, kann eine neben der hierarchischen Verwaltungsstruktur eingerichtete demokratische Schülermitwirkung (genau wie für die Lehrer die Personalvertretung oder übertragen für Eltern die Elternmitwirkung) bestenfalls die Spitze nehmen. Oftmals ist sie aber schon überfordert, funktionsfähig zu sein, auch weil zu offensichtlich ist, dass sie im Kernbereich der Schule schon deshalb wirkungslos ist, weil dieser selbst der Schule gestaltend kaum zugänglich ist.

Die neue Schulkultur: Lernendes System. Schulen sind soziale Systeme und müssen, sollen sie zumindest ihre soziale Bildungsleistung gesellschaftskonform erbringen, analog der sie umgebenden Gesellschaft konstruiert sein. Sie erbringen darüber hinaus konkrete und abrechenbare Leistungen, die allein die vielen Ressourcen rechtfertigen, welche von außen in sie fließen (Lebenszeit der Schüler, Geld). Mithin ist eine Außensteuerung über diesen Output, welche durch das System selbst verarbeitet werden muss, erforderlich und ohnehin die modernen Gesellschaftssystemen angemessene Form der Fremdsteuerung. Weiter muss die Schulkultur passfähig zur Lernkultur sein. Offene Lernformen sind mit hierarchischen Strukturen nicht verträglich sondern erfordern dynamische, lernfähige Strukturen. Schließlich ist die Schulkultur selbst ein Bildungsfaktor in der Schule und muss so mit dem Bildungsauftrag zusammengehen. Aus all dem erwächst die Forderung nach einer Schulkultur, welche Verantwortung für den Bildungsprozess an der Schule demokratisch verortet und hierfür entsprechende Gestaltungsräume für alle Beteiligten vorhält. Die Schule selbst muss sich als demokratisches und lernendes System konstituieren, welches verantwortlich Bildungsleistungen erbringt und abrechnet.

Dazu muss die Schule aus der Verwaltung herausgelöst werden. Staatliche Aufsicht und Verantwortung für das Schulwesen bedeuten nicht, dass der Staat die Schulen selbst betreiben müsste. Die Schule muss sich vielmehr als ein Non-Profit-Dienstleistungsunternehmen organisieren, welches staatlicher Ergebnis- und Qualitätskontrolle unterliegt. Sie muss dazu eine Selbststeuerung zur Selbstorganisation entwickeln, welche im Rahmen zentraler Vorgaben den Output sichert. Sie muss also beständig Informationen über ihre Qualität sammeln und für die Steuerung interner Prozesse verwenden. Damit ist ein ganz anderes Qualitätsmanagement angesprochen, als ein Berichtswesen, wie es für Behörden oder hierarchische Strukturen allenfalls Sinn machen würde. Weitere wesentliche Vorgaben für die Schulkultur liegen schon im Bildungsauftrag begründet, weil die Schule nicht nur im Unterricht, sondern auch als Erfahrungs- und Lebensraum bildet. Die erforderliche Gestaltungsautonomie kann die Schule nur erhalten, wenn sie intern klare Verantwortungen schafft. Sie muss wenigstens zwischen strategischen und operativen Entscheidungen unterscheiden und die ersten - demokratischen Grundprinzipien verpflichtet - auf breiter Basis treffen. Wir schlagen eine Struktur vor, in der die Schulkonferenz unter stärkere Einbindung des Trägers die strategischen Entscheidungen trifft und von einer durch sie eingesetzten und ihr rechenschaftspflichtigen Schulleitung eigenverantwortlich operativ umsetzen lässt. Die Schule gibt sich ein Schulprogramm, welches die wesentlichen und verbindlichen Grundsätze der Bildungsarbeit festschreibt. In der Schulkonferenz als praktischer Legislative vermitteln sich die Interessen der Schüler, Eltern, Lehrer, Schulträger und lokalen Öffentlichkeit. Die Schulleitung als Exekutive setzt diese Zielsetzungen um. Rückmeldungen über Erfolg oder Misserfolg verschiedener Maßnahmen können im System Einzelschule schnell verarbeitet werden. Die Schule ist praktisch nicht mehr als Behörde, sondern als Unternehmen strukturiert. Die Schulaufsicht prüft die Erreichung und Erreichbarkeit der Ziele und wendet sich

ggf. mit konkreten Beanstandungen an die Schule, welche diese entsprechend verarbeiten kann. Dabei muss die Schule vor der Willkür einer sicher auch umlernenden Behörde geschützt werden. Kann eine Schule Mängel nicht abstellen, dann muss sie Anspruch auf Hilfe haben oder notfalls auch Hilfe verordnet bekommen.

Für den Bildungsprozess wichtig ist die aktive und alltägliche Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung des Schullebens und des Lernprozesses. Durch die zumindest gegenüber der Gruppe der Lehrer und Eltern paritätische Einbindung in die Schulkonferenz und der Festlegung eines Vetorechts in allen sie betreffenden Fragen erhalten die Schüler verantwortlichen Einfluss auf die Schule. Durch die Ausdehnung der Entscheidungskompetenzen der Schulkonferenz geht es dabei also nicht mehr nur um nebensächliche Fragen wie etwa die Hausordnung, sondern um die pädagogischen Konzepte und die Umsetzung der Bildungsziele. Allein die fortwährende Kommunikation über das Schulprogramm, welches letztendlich die Schüler maßgeblich trifft, beinhaltet praktisches Lernen auf unterschiedlichen Gebieten, zumindest über demokratische Prozesse, Organisationsstrukturen und Lernen selbst. Andererseits lernen junge Menschen aber auch, getroffene Entscheidungen zu akzeptieren. Die Schulleitung ist selbstverständlich handlungs- und weisungsbefugt im Rahmen der Beschlüsse der Schulkonferenz.

Die Schule ist in ihrem Programm gehalten, die neue Lernkultur umzusetzen, sie soll aber dazu nicht gezwungen werden. Wenn alle zufrieden sind mit der Schule, wie sie praktiziert wird, muss nichts geändert werden. Wenn eine Schule sich kein Schulprogramm geben will oder gibt, gelten die alten zentralen Vorschriften im Wesentlichen fort. Allerdings gerät eine solche Schule zumindest in Rechtfertigungszwänge. Denn eines hat sich geändert, auch wenn die Schule selbst nichts verändert: Die Verantwortung für das, was an einer Schule passiert oder nicht passiert, liegt jetzt bei der Schule selbst. Mit der Ausweitung der Schulkonferenz ist eine Öffnung der Schule impliziert. Zumindest muss die Schule selbst Öffentlichkeit herstellen, denn alles, was sie macht, kann zumindest in der Schulkonferenz hinterfragt werden. Schulen sind aber immer auch öffentliche Institutionen mit lokalem Hintergrund, die in vielfältigen Beziehungen zur kommunalen Umwelt stehen. Auch von daher werden Erwartungen und Forderungen artikuliert aber auch Leistungen angeboten bzw. einwerbbar. Eine moderne Schule ist immer auch eine offene Schule. Sie beschränkt sich nicht darauf, Lehranstalt zu sein, sondern ist Teil des kulturellen und kommunikativen Lebens ihres Standortes. Von daher stellt sie ihre Leistungen und Ressourcen nicht nur zur Verfügung sondern kann auch auf Leistungen und Ressourcen aus dem Umfeld zurückgreifen.

4. Schulstruktur

Klar bleibt, dass die gegenwärtigen, auf Selektion anstatt individueller Förderung ausgerichteten Schulstrukturen in Deutschland diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Das möchte ich hier nicht als Empfehlung für die deutsche Gesamtschule missverstanden wissen. Wohl aber kann die integrative und individuelle Förderung von Schülern in Staaten wie Finnland, Japan, Kanada, Korea oder Schweden Beispiel dafür sein, wie eine breite Beteiligung an Bildungsgängen zu höheren Abschlüssen führt und gleichzeitig ein hohes Leistungsniveau gesichert werden kann.

Andreas Schleicher im Interview bei „Bildung plus“ (www.forumbildung.de)

Mit einer neuen Schul- und Lernkultur stellen sich die Fragen nach der Gliederung des Schulwesens in verschiedene Schularten neu.

Die bisherige Schulstruktur: Gegliedertes Schulwesen. Das traditionelle deutsche gegliederte Schulwesen hat seinen Ursprung in unterschiedlichen Bildungszielen für verschiedene soziale Gruppen. Mit der prinzipiellen Vereinheitlichung der Bildungsziele für alle sozialen Schichten bzw. der formalen Ablösung des Bildungszuges von der sozialen Herkunft legitimiert sich das gegliederte System zunehmend aus individuellen Unterschieden in der Bildungsamkeit. Aus Gründen der Effizienz und - auch das darf nicht vergessen werden - der besseren Förderung einzelner Schüler ist die deutsche Schule bestrebt, leistungshomogene Lerngruppen zu selektieren. Dass dies nicht gelingen kann und die Klassen in der Regel und mit fortschreitendem Schulalter große Leistungsinhomogenität aufweisen, wird zur Begründung der Aufrechterhaltung der Gliederung verwendet: Was wäre erst, wenn nicht wenigstens die vier Bildungsniveaus (Lernförderschule/Schulen für Erziehungshilfe - Hauptschule - Realschule - Gymnasium) getrennt unterrichtet würden? Dass andere Länder dies erfolgreich tun, kann diese Argumentation nicht entkräften, weil diese Länder in aller Regel einen deutlich höheren Ressourceneinsatz an den Schulen haben. Denn auch in anderen Ländern entspricht die Lernkultur bei weitem nicht den Standards, die in diesem Papier gefordert werden. Oftmals überwiegt auch dort die frontale Unterrichtung im bunten Wechsel der Fächer als dominantes Prinzip. Deshalb bescheinigt z. B. auch die PISA-Studie den Spitzenreitern, dass auch sie noch kein zufrieden stellendes Niveau der Kompetenzausbildung erreicht haben. Damit ist aber auch die Ursache für das Festhalten am gegliederten Schulwesen (oder den hohen Personaleinsatz z. B. in Finnland) offensichtlich: Es ist die oben kritisierte Lernkultur von ihrem Grundtypus her: Vor allem die frontale Unterrichtung kann größere Leistungsunterschiede und verschiedene Lerntypen nicht oder nur mit hohem Personaleinsatz adäquat bedienen und schon gar nicht ganz unterschiedliche Interessen- und Motivationslagen berücksichtigen. Je größer die Unterschiede durch Verschulden der Schule (!) dann im Verlauf der Schulbiographie werden, umso schwieriger wird ein solcher gemeinsamer Unterricht: Die Legitimation des gegliederten Schulwesens ist letztendlich durch die factory-type-school selbst produziert.

Die neue Schulstruktur: Eine Schule für jeden. Der Wechsel der Schul- und Lernkultur macht eine Trennung in verschiedene Schulformen weitgehend obsolet. Nach welchen Kriterien sollte auch auf die Schulformen zu welchem Zeitpunkt verteilt werden? Im Gegenteil kann die Vielfalt der Talente und Leistungsvermögen für den Lernprozess produktiv genutzt werden, etwa wenn es um Kommunikation geht, die in einer offenen Gesellschaft anlassbezogen quer durch alle Schichten und Bildungsniveaus geht; etwa wenn es um die Einrichtung von Tutorien geht, die eine gute Gelegenheit bedeutungsvollen Lernens und Übens für Ältere oder Leistungsfähigere darstellen; etwa wenn es um arbeitsteilig realisierte Projekte geht ... Allerdings heißt dies nicht, dass es im Bildungsprozess episodisch nicht auch zur Bildung annähernd leistungshomogener Lerngruppen kommen kann oder dass es nicht zu einem späten Zeitpunkt auch eine abschlussbezogene Trennung der Bildungsgänge geben kann. Die Vorbereitung auf eine akademische Berufsausbildung erfordert Kompetenzen auf der Grundlage individueller Dispositionen (etwa des abstrakt-theoretischen Denkens), welche nach unseren heutigen Erkenntnissen nicht alle Heranwachsenden erreichen können. Auch wenn der Intelligenzquotient durch entsprechende Förderung oder Vernachlässigung variabel scheint, so scheint es doch gleichfalls Grenzen seiner Ausbildung nach oben zu geben, die heute noch nicht durch äußere Interventionen überschritten werden können bzw. nicht mehr im Schulalter.

Unser Modell einer neuen Schulkultur ist nicht einfach das der Gesamtschule, die schon aus Gründen einer genügend großen Oberstufe viel zu viele Kinder und Jugendlichen an einem Ort massiert. Auch unterscheiden sich die Gesamtschulen von ihrer Schul- und Lernkultur kaum von den gegliederten Schulen. Zum anderen muss realistisch das gewachsene Schulwesen von seiner baulichen Seite her berücksichtigt werden. Deshalb schlagen wir ein zweigeteiltes Modell vor, welches den jungen Menschen zehn Jahre gemeinsamen Lernens ermöglicht: Die heutigen Grundschulen werden um eine Vorschule nach unten erweitert, in denen Kinder vom fünften Lebensjahr an in der Regel fünf Jahre verbleiben und grundlegende personale, kommunikative und mathematische Kompetenzen erwerben. Daran schließt sich eine ebenfalls in der Regel fünfjährige Mittelschule (Gemeinschaftsschule) an, welche die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen festigt, vertieft und ausbaut und darüber hinaus ein grundlegendes Welt- und Selbstverständnis entwickelt (siehe vorn). Die Jugendlichen erwerben in der Regel nach 10 Jahren Schule einen ersten Schulabschluss. Ein Teil der Absolventen besucht im Anschluss die allgemein bildende Oberschule (Gymnasium) und legt nach drei oder vier Jahren das Abitur ab. Der andere Teil verbleibt noch ein Jahr an der Gemeinschaftsschule, sichert die Bildungserträge und den Anschluss und legt am Ende einen qualifizierten Schulabschluss ab. Dieses Jahr kann auch an einem Beruflichen Schulzentrum absolviert werden. Im Anschluss beginnt eine Berufsabschluss. Gymnasiale und berufliche Oberstufe können an einer Schule angeboten und auch miteinander verbunden werden.

5. Transformationsprozess

Schools change slower than churches.
Richard Gross (amerikanischer Schulforscher)

Weder Schulkultur und noch viel weniger Lernkultur kann verordnet werden. Dies würde auch dem Wesen der neuen Schule- und Lernkultur widersprechen, die auf Freiheit und Verantwortung aufbaut und systemische Selbstorganisations- und -konstitutionsprozesse in Gang setzt und nutzt. Mithin müssen zum einen Rahmenbedingungen gesetzt und zum anderen Motivationen produziert werden, welche eine je spezifische Transformation der Schulen in eine neue Kultur bedingen. Brüche sollen vermieden werden, wenn auch die je schulspezifische Umstellung des Lernprozesses für die Schule selbst eine Zäsur darstellen wird - allerdings eine selbst gesetzte.

Die Rahmenbedingungen können nur durch eine deregulierende Neufassung des Schulgesetzes und daraus folgend einer Neufassung der Lehrpläne, Prüfungsanforderungen und somit Bildungsziele verändert werden. Den Schulen muss der Freiraum gegeben werden, um in einem Schulprogramm selbst die Wege und Mittel festzulegen, die zur Erfüllung der Bildungsziele gewählt werden. Das ist eine ganz andere Dimension als das, was zurzeit z. B. das Sächsische Staatsministerium für Kultus darunter versteht. Zugleich muss gesichert sein, dass dieser Freiraum durch alle Interessengruppen gestaltbar wird. Damit allein kann auch gesichert werden, dass Motivation für Veränderung an den Schulen entsteht und produktiv wird.

Ein wichtiges Gestaltungselement ist hierbei die Verfasstheit der Schule, wobei zunächst der Schulkonferenz und ihrem Verhältnis zur Schulleitung und zum Schulträger große Bedeutung zukommt. Da in der von uns vorgeschlagenen Schulkonferenz die Interessen der Eltern (im Wesentlichen eine chancenreiche Bildung) und der Schüler (u. a. Spaß, also Wohlfühlen in der Schule) stark einfließen, sehen wir aus der Vermittlung dieser Interessen mit denen der Lehrer (z. B. Arbeitszufriedenheit, Umsetzung der Bildungsziele) und des Schulträgers (wie Effizienz und Ausstrahlung in Kommune) gute Chancen für Schulkonzepte, welche die traditionelle deutsche Schul- und Lernkultur überwinden. Damit Schulen eine solche Identität ausbilden können, müssen sie über ihr Personal verfügen. Perspektivisch sollte dies beim Schulträger beschäftigt sein. Für eine lange Übergangszeit reicht es aber (auch um nicht Motivationen der Lehrer zu zerstören oder gar Blockaden zu provozieren), wenn das Personal vom Land an den Schulträger ausgeliehen wird, dieser aber entscheiden kann, ob er die Person nimmt oder das entsprechende Geld, um selbst Personal zu beschäftigen. Dem Personal selbst muss es freistehen, zum Schulträger zu wechseln. Vom Schulleiter sollte man diese enge Bindung an die Schule erwarten.

Die Überwindung des gegliederten Schulsystems muss nicht über solche Verwerfungen von statten gehen, wie sie Anfang der 90er Jahre deren Einführung in den neuen Bundesländern mit sich brachte. Die jetzigen Grundschulstandorte werden um eine Vorschule erweitert und sollen (auch zur Einrichtung von Ganztagsangeboten) eng

mit den Kindertagesstätten, die ebenfalls einen Bildungsauftrag wahrnehmen müssen, zusammenarbeiten. Da die Schulen praktisch aus ihrer doppelten Trägerschaft bzw. Unterstellung befreit sind und die Kompetenzen des Schulträgers, der Schule und der Schulleitung gestärkt und erweitert werden, fallen viele Schwierigkeiten bei der Koordinierung der Einrichtungen oder bei deren Kooperation weg. Auch die weiterführenden Schulen können an ihren Standorten verbleiben und werden ihre spezifische Klientel haben. Im Unterschied zu heute werden aber die jetzigen Mittelschulen und Gymnasien jeden Schüler, der sich anmeldet, aufnehmen müssen, solange sie Kapazität haben, und zur Mittleren Reife führen. Allein die Verpflichtung, einmal aufgenommene Schüler zu einem Abschluss zu führen und nicht abschieben zu können, wird den Schulen einen starken Motivationsdruck zur Veränderung der Lernkultur verschaffen. Die Schulträger müssen allerdings mit den Landkreisen/kreisfreien Städten neu entscheiden, wo sie die Oberstufe einrichten. Sie werden hierzu zumeist auf die jetzigen Gymnasien und Berufsschulzentren zurückgreifen.

Schulen, Schulträger und vor allem das Lehrpersonal dürfen in diesem Transformationsprozess, der wenigstens einen Bildungsgang umfassen wird, nicht allein gelassen werden. Die vom Personalmanagement und von vielen Verwaltungsaufgaben befreite Schulaufsicht muss den Schulen Beratung und Unterstützung geben oder organisieren, muss die vielfältigen Erfahrungen und Ansätze mit der neuen Lernkultur kommunizieren und die schulinterne Lehrerweiterbildung fördern und unterstützen. Natürlich muss die Lehrerausbildung neu konzipiert werden. Praktisch liegen hierfür die Konzepte vor, welche vor allem eine stärkere Verbindung von Fach und Didaktik, Theorie und Praxis sowie eine Stärkung der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Ausbildung beinhalten und selbstverständlich nicht mehr auf Schulformen bezogen sind. Die Grundschullehrer bedürfen einer speziellen Förderung, wozu mit dem Schülerrückgang die zeitlichen Möglichkeiten gegeben sind. In einem Pflichtweiterbildungsprogramm ist deren pädagogische Kompetenz systematisch auszubauen. Zugleich ist Gelegenheit zu bieten, damit genügend Grundschullehrer Englisch als Zweitsprache beherrschen und vermitteln können. Ein halbjähriger Auslandsaufenthalt in einem englischsprachigen Land - günstigerweise als Lehreraustausch zu gestalten - muss zur Regel werden. Schließlich sind für Grundschullehrer Anreize zu schaffen, indem die erfolgreiche Umstellung auf die neue Lernkultur und/oder spezielle Weiterbildungen mit einer höheren Eingruppierung honoriert wird. Ziel dabei ist, die Grundschullehrer generell den anderen Lehrern gleichzusetzen und Unterschiede in der Vergütung von erbrachter Leistung abhängig zu machen.

6. Chancen für Veränderungen

Unterstellt wird ... meist, dass unser Bildungswesen so, wie es ist, tatsächlich noch eine zukunftssträchtige Investition darstellt, so dass es lediglich darauf ankomme, seine finanzielle Ausstattung zu verbessern. Das muss jedoch erheblich bezweifelt werden. Niemand scheint nämlich mehr mit dem zufrieden zu sein, was sich an unseren Schulen und Hochschulen abspielt. Professoren klagen über die Studierunfähigkeit von Studenten, Lehrer über disziplinelose und Leistung verweigernde Schüler, Berufsausbilder über fehlende Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, Eltern geben wöchentlich bis zu 30 Millionen Mark für Nachhilfe aus und Schüler sehen vielfach Sinn und Zweck dessen nicht mehr ein, was sie in der Schule lernen sollen. Im internationalen Vergleich schneiden deutsche Schüler in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften relativ schlecht ab, etwa 10 Prozent verlassen die Schule ohne Abschluss und 14 Prozent scheitern in der Berufsausbildung.

Finanzielle Grenzen können auch zum Nachdenken darüber führen, ob in unseren Schulen und Hochschulen wirklich noch vernünftige Ziele mit angemessenen Mitteln verfolgt werden.“

Hermann Giesecke in: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. - Klett-Cotta, 1998

Die wichtigsten Weichenstellungen für den angestrebten bzw. für notwendig erachteten Transformationsprozess sind politischer Art: Gesetze müssen verändert, Ressourcen neu lokalisiert, Motivationen erzeugt werden. In der Vergangenheit war Schulpolitik ein Ort ideologischer Kämpfe, die in vielen Fällen fast ritualisiert abliefen. Dies wirkt nach, auch wenn mit TIMSS und PISA, mit dem Forum Bildung, Stellungnahmen der Wirtschaft und wissenschaftlichen Gutachten und Memoranden (Bertelsmann - Positionen zu PISA) eine neue Diskussion angeschoben wurde.

Bildungsziele. Relativer Konsens. Es besteht eine große Übereinstimmung der Verantwortungsträger und Beteiligten hinsichtlich der Bildungsziele, die als Auftrag an die Schule zu formulieren sind. Differenzen finden sich hier in der Terminologie (die sicher z. T. auch auf divergierende weltanschauliche Konzepte verweisen) und in der Interessenberührtheit. So kann die Wertorientierung der Schule bei aller christlich-abendländlichen Tradition nicht mit dieser oder gar religiös begründet und verankert werden (CDU-Papier 2000). So kann sich Schule nicht darin erschöpfen, Zulieferer für die Wirtschaft oder die Hochschulen zu sein. Aber es sind Vermittlungen und Relativierungen möglich. So wird die Wertorientierung auf jeden Fall die christlich-abendländliche Tradition reflektieren und als Legitimationsangebot vorhalten. So wird die Schule sehr wohl auch die Forderungen der beruflichen „Abnehmer“ ihrer Absolventen aufnehmen - sich aber darin bei weitem nicht erschöpfen. Gerade konservative Autoren sprechen von Erziehung wo im vorliegenden Konzept soziale und personale Bildung gemeint ist. Dies ist weniger eine Differenz hinsichtlich der Ziele als vielmehr der Wege zur Erreichung der Ziele in Abhängigkeit unterschiedlicher Menschen- und Weltbilder. Differenzen finden sich auch in der Begründung für einen notwendigen Wandel. Zumeist wird dieser allerdings an Entwicklungszielen der Ge-

sellschaft fest gemacht, weniger an denen der des Einzelnen. Andererseits vergisst keine Partei auf die Herstellung von Chancengerechtigkeit durch Bildung zu verweisen und auf die Entfaltungsmöglichkeiten (nicht nur) junger Menschen.

Lern- und Schulkultur. Verkennung der Dimension. Gerade weil die Entwicklung der Einzelschule im Vordergrund der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen steht, konnte auch über alte ideologische Gräben gesprungen werden. Nach PISA schließen sich alle Länder, Kultusminister oder Parteien den Forderungen nach einer Veränderung der deutschen Schulkultur an, der Überwindung des belehrenden Unterrichts, nach mehr selbst gesteuertem Lernen, für eine autonomere Schule. Wenn man jedoch die praktischen oder angezielten Veränderungen, also konkreten Maßnahmen (KMK), betrachtet, dann wird offensichtlich, dass das Grundmodell der deutschen Schule nicht in Frage gestellt wird. Gedacht wird nach wie vor im Raster des stundenweisen Fachunterrichts im Klassenverband. Gedacht wird nach wie vor an die Lehranstalt Schule. Nicht in Frage gestellt wird oftmals die hierarchische Struktur der Schule, etwa wenn die Schule erziehen soll oder wenn die Rolle der Schulaufsicht berührt ist. Insgesamt ist das Denken der Akteure noch viel zu sehr auf Unterricht fixiert und zu wenig auf Lernen. Nach wie vor wird nach Verbesserungen und Ergänzungen des Frontalunterrichts gesucht stattdessen Integration in offene Lernformen. Nach wie vor wird staatliche Verantwortung mit staatlichem Durchgriff gleichgesetzt.

Die Ursachen hierfür liegen in fehlender (zumindest) analytischer Professionalität, welche nach wie vor Struktur und Ergebnis unzulässig in Korrelation bringt. Die Dimension einer wirklich konstruktiven statt instruktiven Pädagogik und somit schulischen Bildung werden aus „Betriebsblindheit“ kaum erfasst. Wo sie aber erahnt werden, können sie nicht die Ängste dämpfen, welche Systemwechsel immer zu Recht produzieren. Hierbei wirkt vor allem nach, dass schulische Veränderungen selbst dort, wo sie als Veränderungen der Einzelschule angemahnt werden, als Veränderungen für das gesamte System, also für jede einzelne Schule in gleicher Form, gedacht werden. Nach wie vor gehen viele Bestrebungen in Richtungen, in welchen die besten Modelle auf alle Schulen übertragen werden sollen. Dazu muss man natürlich die Modelle in Versuchen erst testen. Die Schulen wirklich in die Selbstverantwortung zu entlassen, fehlt nach wie vor der Mut oder die Phantasie. Zu viele Akteure in der Schulverwaltung kommen aus dem Schuldienst und haben allein durch ihre Biographie den Status Quo der Schule zu sehr verinnerlicht, als dass er ihnen auch nur gedanklich zur Disposition stehen könnte. Lawrence Peter entwickelte sein peter-principle nicht zufällig am (kanadischen) Schulwesen – und es lohnt, sich Kanada heute nach seiner Reform anzuschauen. Weiter ist aber auch zu berücksichtigen, dass vielfach gerade diejenigen den Lehrerberuf ergreifen und dauerhaft ausüben, die mit dem selbst erlebten System Schule zurecht kamen und sich vorstellen konnten, sich in ihm zumindest als Lehrer wohl zu fühlen. Somit fehlt auch vielfach der Veränderungsdruck von unten: Lehrer suchen Lösungen im gegebenen System. Eltern und Schüler können bestenfalls Wünsche artikulieren, aber kaum große Lösungen, welche den Einwänden der Experten (Lehrer) standhielten - abgesehen davon, dass die Schulen diese Veränderungen ohnehin kaum umsetzen dürften.

Nötig ist also eine Öffnung der Köpfe der Akteure. Die Chancen bestehen mit den Ergebnissen empirischer Studien wie PISA, wenn diese nicht in nationalen Vergleichen verschlissen werden. Wenn man sich eben vergegenwärtigt, dass Bayern praktisch das Bremen Kanadas ist, wird man eher bereit sein über Ursachen schlechter Ergebnisse nachzudenken, als wenn man sich als Sieger in Deutschland fühlt. Die Chancen speisen sich aber auch aus einem breiten bildungs- bzw. schulinteressierten Publikum, welches der Schule offener gegenüber tritt. Nötig zur Wahrung dieser Chancen ist allerdings, dass PISA etc. nicht zum eklektischen Kopieren vermeintlicher Erfolgsrezepte führt, sondern zum Analysieren der eigenen Defizite. Dies wird nur gelingen, wenn damit keine Schuldzuweisungen verbunden sind, sondern Ursachen gefunden werden sollen. Dies darf nicht der Exekutive überlassen bleiben, die schon durch ihre internen Strukturen und personellen Rekrutierungsmechanismen nicht offen genug sein kann. Ohnehin bedarf es gesetzlicher Veränderungen, welche die Legislative ins Spiel bringen. Auf dieser Ebene scheint eine politische Willensbildung, welche einen Systemwandel bewirkt, in nächster Zeit erreichbar, wenn die entsprechenden Impulse und Fragen kommen. Das vorliegende Papier versteht sich als solche Anregung.

Schulstruktur. Alte Gräben.

Die Positionen zu einem gegliederten oder integrierten Schulwesen sind nach wie vor verhärtet. Es scheint nicht möglich zu sein, eine kommunikative Einigung zu erzielen. Denkbar wäre allenfalls die Einsetzung einer Expertenkommission. Vielmehr werden sich die Gräben nur schließen lassen mit einer praktischen und erfahrbaren Veränderung in der Lern- und Schulkultur, welche die Legitimationsbasis für gegliederte Systeme ebenso beseitigt wie die Dysfunktionalitäten heutiger Gesamtschulen. Anzustreben ist zumindest eine Öffnung gegliederter Systeme in Verantwortung der Schulen und Schulträger.

7. Zusammenfassung

Angesichts einerseits der ungenügenden Bildungsergebnisse deutscher Schulen und andererseits der Zunahme der Bedeutung von Bildung für die erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung wie gesellschaftliche Entwicklung ist ein grundlegender Wandel in der Schul- und Lernkultur notwendig. Dieser muss die Schule und ihren Bildungsprozess an die Gegebenheiten und Muster moderner Gesellschaften anpassen und die Erkenntnisse über Lernprozesse umsetzen. Eine freie und offene Gesellschaft benötigt eine freie und offene Schule. Bildungsziel ist das selbstbestimmte eigenverantwortlich handelnde Individuum, welchem die zu einer erfolgreichen Selbstverwirklichung, der Grundlage unserer Gesellschaft, nötigen Kompetenzen vermittelt werden müssen.

Das Gehirn entscheidet, gesteuert von seinen eigenen Bewertungen, welche Aktivitätsmuster Veränderungen der Verschaltung induzieren dürfen. Das hierfür benötigte Vorwissen liegt in der funktionellen Architektur der Bewertungssysteme gespeichert und ist genetisch festgelegt, also angeboren. Ein verwandter Organismus sorgt ferner dafür, dass Sinnessignale nur dann strukturierend auf die Entwicklung einwirken können, wenn sie Folge aktiver Interaktion mit der Umwelt sind, bei denen der junge Organismus die Initiative hat.

Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen. .

Schulreform in Deutschland steht immer in der Gefahr, technokratisch und bürokratisch überfrachtet zu werden. Es bleibt nur zu hoffen, dass alle Beteiligten – Bildungspolitiker ebenso wie Lehrer, Eltern und auch Schüler – endlich begreifen, dass die Schulen in die Freiheit entlassen werden müssen, aber Freiheit und Verantwortung untrennbar miteinander verbunden sind. Dies heißt auch, sich zu einer Kultur der Anstrengung zu bekennen, die von einem umfassenden Bildungsbegriff geprägt wird und unter Leistung nicht nur abfragbares Wissen versteht. Deshalb darf man trotz der Bedeutung von Untersuchungen wie TIMSS und PISA nicht vergessen, dass diese nur einen sehr begrenzten Ausschnitt über die Leistungsfähigkeit von Schulen wiedergeben und vor allem keine Antwort auf die umfassende Frage, welche Aufgabe der Schule im 21. Jahrhundert zukommt, geben. So gilt es, das Bildungssystem in seiner Gesamtheit zu betrachten und zu begreifen, dass die vor uns liegende Herausforderung der Gestaltung einer Wissensgesellschaft mit einer Erziehung zur Verantwortung verbunden werden muss, um über eine funktionalistische Zweckrationalität hinaus zu einer fundierten Wertrationalität als Grundlage schulischer Bildung zu gelangen, ohne die Schüler nicht befähigt werden, die Zukunft human zu gestalten.“

Frank-Rüdiger Jach: Abschied von der verwalteten Schule.

Dresden im August 2002