

Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft

Virtuelle Konferenz vom 2. - 13. November 1998

Beitrag im Forum 1:

Zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Nützlichkeitsdenken: Schlüsselqualifikationen für ein Studium in Zeiten des Internet

Ulf Preuss-Lausitz

Institut für Erziehungswissenschaft, FB 2, TU Berlin, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin, Sekr. FR 4-3
fax 030-314.73223 e-mail preufcah@linux.zrz.TU-berlin.DE

Wie schaffen wir Schulen der Zivilgesellschaft - für die Kinder des nächsten Jahrtausends?

copyright by ulf preuss-lausitz, tu berlin

Gliederung:

1. Die Konsum- und Krisenkinder der Risikogesellschaft verlangen eine andere Schule
2. Lehrerleitbild 2000 - Lehrer als Lernbegleiter und Manager mit sokratischem Eid (Lehrer zwischen Stoffvermittler und Sozialpädagoge)
3. Qualitätssicherung und Selbstreflektivität - helfen nationale Tests?
4. Programm und Profil - gegen den Abbau von Chancengleichheit und gegen das Einerlei
5. Schule als Teil eines lokalen Netzwerks
6. Die öffentliche Schule steht für die plurale Zivilgesellschaft - braucht die öffentliche Schule Konkurrenz?

1. Die Konsum- und Krisenkinder der Risikogesellschaft verlangen eine andere Schule

Ich will über den Weg künftiger Schulentwicklung sprechen, aber ich spreche zuerst über die Kinder. Das Jahrhundert geht zu Ende, das sich die Reformpädagogin Ellen Key um 1900 (Key 1900) als Jahrhundert des Kindes wünschte. Dafür wollte sie, neben einer veränderten Familienerziehung, eine ganz neuartige Schule, eine Schule ohne Prügelstrafen, eine gemeinsame Schule für alle, eine Schule mit vielfältigsten curricularen Angeboten, eine partnerschaftliche Schule, eine Schule mit sehr kleinen Klassen. In ihr sollten tätige, kreative Kinder mit aufrechtem Gang aufwachsen.

Fast 100 Jahre später wissen wir, dass es kein Jahrhundert des Kindes wurde. Kinder und Jugendliche haben Kriege, Armut, körperliche Gewalt in und außerhalb der Familie erlebt. Ihre Schulen gingen in der Regel nicht vom einzelnen Kinde aus, sondern von einem festgelegten Lehrprogramm, in dem 20 bis 40 Schüler - und damit meine ich immer Mädchen und Jungen - zeitgleich einen festgelegten Stoff zu bearbeiten und dann zum nächsten voranzuschreiten hatten. Einerseits scheint es zuweilen, dass sich Schule seit Jahrzehnten, und auch in beiden deutschen Nachkriegsstaaten, immer gleich blieb. Wer genauer prüft, erkennt aber, dass sich seit einer Generation viele **kleine Veränderungen** vollzogen, im Klima, im Unterrichtsstil, in Unterrichtsinhalten, im Hineindringen der technischen Entwicklungen. Dennoch sind die Lehrer verunsichert, und das liegt vor allem im Wandel der Funktion von Schule und der sich dramatisch veränderten Sozialisation der Kinder. Wenn wir heute vom notwendigen Wandel der Schule sprechen, dann müssen wir zuerst über diesen Wandel reden.

„Die Jugend liebt heute den Luxus, sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und plaudert, wo sie arbeiten sollte. Sie verschlingt die Speisen, legt die Beine übereinander und tyrannisiert die Eltern.“ (Sokrates bei Platon, Gastmahl). Bildungsminister a.D. Rüttgers (CDU): Den Schülern „fehlt oft ein Minimum an Gemeinsinn, Höflichkeit und Respekt“. Um das zu ändern, soll „der Kanon des christlichen Glaubens wieder neu vermittelt werden“,

durch Stärkung des Religionsunterrichts (Welt am Sonntag 24.5.98) - ein aus religiöser Sicht skandalöser Missbrauch von Religion für vermeintlich mangelnde soziale Tugenden.

Das 1. Zitat ist alt, aber sinngemäß wird auch heute wieder über die Jugend geklagt. Sie wird als gewalttätig, als zu genüßsüchtig, als egoistisch beschimpft. Gegen dieses Bild lässt sich empirisch einwenden, dass es zwar für eine kleine Gruppe (und dies besonders krass) zutrifft, nicht jedoch für die allermeisten Kinder und Jugendlichen.

Sie wachsen heute meist in Familien auf, in denen ihre Bedürfnisse nach elterlicher Zuwendung und Wärme und nach Unterstützung ihrer sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen weitgehend beachtet werden. Die Eltern selbst sind partnerschaftlicher als frühere Generationen, die Mütter sind gebildeter und damit zugleich liberaler und kindorientierter, die Beziehungen zwischen den Generationen sind weitgehend von gegenseitigem Respekt getragen und spannungsfrei (Oswald/Boll 1992). Diese Konsum- und Krisenkinder (Preuss-Lausitz 1983) sind an **Werten wie Selbstverwirklichung, Freundschaft, Partnerschaftlichkeit, Lebensfreude, Ablehnung von Gewalt, Krieg und autoritärem Verhalten** orientiert (Jugendwerk 1997). Mädchen und Jungen müssen die gleichen sozialen, sprachlichen und technischen Kompetenzen für die Bewältigung des Alltags erwerben (und sie tun es). Sie müssen lernen, in der Risikogesellschaft **Balance** auszuhalten zwischen der Fähigkeit, eigene Interessen durchzusehen, und der Notwendigkeit, die Interessen und Wünsche anderer zu respektieren. Ihre Aufgabe des Aufwachsen ist es heute, jenen **nachmodernen Sozialcharakter** zu erwerben, der sich etwa so umreißen ließe:

Nötiger nachmoderner Sozialcharakter für Jugendliche beiderlei Geschlechts:

- möglichst hohes (Aus)Bildungsniveau
- hohe kommunikative Kompetenz
- sprachliche Kompetenz, auch fremdsprachliche
- frühe Selbstständigkeit
- Planungsfähigkeit
- Offenheit für neue Erfahrungen, um Aushandeln und Situationswandel verarbeiten zu können
- soziale Kompetenzen in der Herstellung, Pflege und ggf. auch Aufgabe von Freundschaften und sozialen Netzwerken
- Genußfähigkeit, Liebesfähigkeit
- Verarbeitungsfähigkeit von Alleinsein, Trennung und Verlust
- Fähigkeit zur Alltagsorganisation vom Umgang mit Ämtern bis hin zur eigenen Haushalt-Lebensführung
- Fähigkeit im Umgang mit Technik und Geräten, ohne sie „begreifen“ zu müssen
- Fähigkeit unter pluralen Bedingungen zu leben, d.h. Toleranz gegenüber anderen Lebensstilen Wertauffassungen und Traditionen zu entwickeln

Zusammenfassend ist die Formel Ulrich Becks (von 1986) immer noch richtig, dass der Mensch in der Risikogesellschaft, und dies gilt nun auch für Kinder, **sein Leben selbst-konstruktiv zusammenbasteln muss**, aber auch darf, dass es zwar Zwänge und soziale Einbettungen gibt, aber im Prinzip jede und jeder frei ist, diese (oft auch mit psychischen oder materiellen Kosten) zu verlassen und sich neue Einbettungen, neue Lebensrichtungen auszuwählen. Wir sind „Kinder der Freiheit“ (Beck 1997) - nun auch die Kinder. Wir sind zu unserem eigenen Lebens-Planungsbüro geworden, auch wenn wir zuweilen dankbar wären, die alten Netze und normativen Vorgaben würden uns Entscheidungen abnehmen. Dieser Zwang zur Eigenkonstruktion des Lebens hat nach der Wende die Bürger der DDR besonders hart getroffen, weil sie über Jahrzehnte in vielen Bereichen des Lebens keine Chance hatten zu entscheiden - bzw. nicht dazu gezwungen waren. Diese lärmende Fürsorglichkeit ist noch heute Erklärung für manche politische und psychische Probleme in den neuen Bundesländern, auch in deren Schulen.

Und es ist auch klar, dass diese Rolle unter Bedingungen der polarisierenden 2/3-Gesellschaft von einem Teil nur schwer zu erfüllen sind - sie stehen in der Gefahr, „Modernisierungsverlierer“ zu werden. In unserem Schulsystem sind sie vor allem in Sonderschulen und Hauptschulen zu finden.

Es ist klar, dass solche Sozialisationsbedingungen in der Risikogesellschaft - die hier nur skizzenhaft umrissen wurden - nicht nur selbstständige (Preuss-Lausitz u.a. 1990) und selbstbewußte Kinder und Jugendliche schafft (was Lehrer oftmals als Aufsässigkeit wahrnehmen), sondern auch Menschen **mit tiefer Sehnsucht nach emotionaler Sicherheit**. Gerade in einer Gesellschaft mit labilen Austariierungen der sozialen Netze - etwa im kindlich-familiären Bereich, später bei den sexuellen Freundschaften - ist immer die Angst vor Trennung und Verlust, die Unsicherheit der eigenen Anerkennung durch andere vorhanden. Kinder bringen deshalb heute mehr denn je Wünsche nach Freundschaften, nach Anerkennung und Zuwendung mit in die Schule.

Die Konsum- und Krisenkinder **verlangen daher eine andere Schule als heute**. Die Unesco unter Delors Leitung (Delors 1996) hat 4 Ziele benannt:

- Learning to know (Lernen des Lernens, Erwerb von basalem Wissen);
- Learning to do (Handlungsfähigkeit erwerben, technische und soziale Fähigkeiten);
- Learning to be (Persönlichkeitsbildung, Ich-Identität);
- Learning to live together (soziale und politische Kompetenzen in der multikulturellen Gesellschaft, im global village).

Die Schule muss also künftig:

- Demokratie in der Schule erfahrbar machen, als „just community“, als „polis“;
- Formen der Eigenaktivität, der Teamarbeit, Situationen zur selbstständigen Entscheidung und zum Aushandeln in den Unterricht und den Schulalltag integrieren;
- die Vielfalt im Unterricht zur inneren Differenzierung von erlaubten Lernzeiten, Gegenständen und technischen Medien der Weltaneignung zulassen;
- das fachliche Wissen ständig überarbeiten im Hinblick auf den Wandel der Wissenschaften;
- die Ganzheitlichkeit ernst nehmen: den Körper, die Sinne, die Neugier, die Ästhetik, das praktische Tun aufgreifen;
- die Schulen öffnen für lokale Experten des Lebens, der Berufe, der Erfahrung, der Künste.

Viele Jugendliche gehen heute sehr lange zur Schule, und das ist eine gute Entwicklung. Längerer Schulbesuch stärkt das generative Bildungsniveau. Ganz entgegen den Behauptungen mancher Schulkritiker ist der Nachwuchs insgesamt gebildeter als frühere Generationen. Er ist dadurch auch flexibler, er ist genußfähiger, er ist demokratischer. Viele Kinder gehen aber deshalb gern zur Schule - und die Zustimmung zur Schule durch die Schülerinnen und Schüler ist bekanntlich relativ hoch -, nicht weil sie etwas lernen (was sie erwarten und tun), sondern weil sie dort ihre Freunde treffen. Schule wird zum zentralen Ort der Pflege von Freundschaften und sozialen Netzwerken. Darauf sind die Lehrer, die Schulgebäude, die Schulhöfe, die außercurricularen Angebote überhaupt noch nicht eingestellt. Viele Schulen tun noch so, als sei Schule einzig Ort des „learning to know“, allenfalls des „learning to do“.

Neben diesem **Defizit im sozialen Feld** steht aber ein anderes, nämlich die ganzheitliche Förderung der einzelnen Kinder, also die Pflege des **Individualismus**, zu verbinden mit einer bewußten Pflege einer **zivilgesellschaftlichen Gemeinsamkeit**. Die klassische Schule hat weder den Blick auf das einzelne Kind umgesetzt in individuelle Förderung, noch hatte sie einen Begriff von zivilgesellschaftlicher Gemeinsamkeit. Vielmehr ist ein **schlechter Kollektivismus** die Grundlage der äußeren Schulstruktur (des gegliederten Systems) als auch der herkömmlichen Didaktik. Das gegliederte System gruppier ja die Schüler je nach einem **fiktiven globalen Leistungs- oder Begabungsverständnis in getrennte Schulen** - vom Gymnasium bis zur Sonderschule -, wobei unterstellt wird, dass diese Sortierung den jeweiligen Kindern adäquat ist. Gegen diese Hypothese spricht nicht nur die individuelle Profilausbildung der Fähigkeiten - die jeder an sich selbst kennt -, sondern auch die Tatsache, dass heute die sozialen, ethnischen, physischen und kognitiven Lernvoraussetzungen auch innerhalb der getrennten Schularten derart breit gestreut sind, dass ein zeitgleiches Lernen zunehmend reine Fiktion der Lehrer (und Schulpolitiker) wird, die sowohl die langsameren als auch die schnelleren - und die andersinteressierten Schüler- frustriert, also zu unterschiedlichen Zeiten fast alle. Eine didaktische wie schulpolitische Antwort auf diese **Heterogenität der Schüler in der pluralen Risikogesell-**

schaft ist jedoch schon gefunden worden: Die **zieldifferente, integrationspädagogische Schule für alle**, in der differenziert wird nach Lerngeschwindigkeiten und Themen, die aber zugleich immer wieder zusammenführt zur gemeinsamen Reflexion (Rosenberger 1998). Diese gemeinsame Schule ist nicht nur für die Grundschulzeit als „konkrete Utopie“ festzuhalten, sondern auch für die Sekundarstufe (Preuss-Lausitz/Maikowski 1998). Mit anderen Worten: **Nur die gemeinsame Sekundarschule** (ob als Gesamtschule oder anders benannt) schafft überhaupt die Voraussetzungen, dass die Kinder der sozial auseinanderdriftenden Gesellschaft die Möglichkeit haben, miteinander zu kommunizieren, voneinander zu lernen und gemeinsam zu handeln, sich als eine Generation zu erkennen, um also „learn to live together“. Fast alle Staaten haben erkannt, dass Schule diese Funktion der sozialen Kohäsion nur durch eine gemeinsame Schulzeit erreichen können - bei innerer Differenzierung bis hin zur Individualisierung. Pluralismus und Individualismus werden so in eine demokratischen Gemeinsamkeit bei Erfahrungen und Bildungsprozessen eingebettet.

Es ist unstrittig, dass gegenwärtig sich eine andere Entwicklung vollzieht: Eine **immer stärkere Abschottung einzelner Gruppen**, die ihre Kinder in Schulen ihres Milieus schicken wollen und sich gegen die Vielfalt möglichst abschotten, mit Schulen der eigenen Religion, der eigenen Weltanschauung (Anthroposophen), der eigenen Kultur oder Nationalität oder des kulturellen Kapitals.

2. Lehrerleitbild 2000: Lehrer als Lernbegleiter und Manager mit sokratischem Eid

Die hier nur skizzenhaft beschriebene veränderte Kindheit und Jugend verlangt eine andere Schule, und sie wird auch durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (wie die dargestellte Bastelbiografie, die Veränderung der Berufsarbeit, die Notwendigkeit einer eigenen inneren moralischen Uhr usw.) nötig. Da die **eigentlichen Handelnden die Lehrer sind, ist ihre Qualifikation, ihre Professionalität der Dreh- und Angelpunkt der Schulreform**. Wenn daher Forderungen an deren Kompetenz formuliert werden, heißt das nicht, sie mit weiteren Dingen zu überfrachten. Es bedeutet nur, genauer zu wissen, an welchem Berufsbild sich die Aus- und Fortbildung (auch die eigene Weiterentwicklung als Lehrer) orientieren sollte.

Ich formuliere 9 Kompetenzbereiche, die sich aus dem Wandel wie aus dem Bestehenden ergeben:

Lehrer brauchen in der Schule 2000:

1. fachliches Wissen in zwei Bereichen
2. Kenntnisse über Kindheit und Jugend im Wandel
3. didaktische Kompetenz und Moderationsfähigkeit bei Lernprozessen Einzelner und in Gruppen
4. Diagnose- und Bewertungskompetenz
5. Kompetenz zur Teamarbeit mit anderen Lehrern im Unterricht und bei Planung
6. Kompetenz zur Kooperation mit anderen professionellen Erwachsenen und mit Eltern
7. Gestaltungsbereitschaft und -fähigkeit in der „polis“ Schule, einschl. Managementkompetenz
8. politische Kompetenz zur Zusammenarbeit im regionalen Bereich (Netzwerkdenken, kommunale und kulturelle Kenntnisse)
9. ethische Verankerung in einem „sokratischen Eid“ (Begründungsfähigkeit für Handeln, Selbst-Reflektivität, Veränderungsfähigkeit)

Das hier skizzierte Lehrerleitbild ist die Beschreibung eines akademisch gebildeten Pädagogen, die oder der andere bei Lernprozessen begleitet, berät, anregt, einfordert, die oder der zugleich erkennbar - und damit kritisierbar - sich an eigenen Werten der demokratischen Zivilgesellschaft und einer an der Aufrechterhaltung des Lebens orientiert ist.

Ich scheue mich auch nicht, von nötiger „**pädagogischer Glücksfähigkeit**“ zu sprechen. Unterrichten, Schulehalten, Schulgestalten darf, ja soll Lust bereiten, eine Lust, die jedoch nicht die Zurichtung anderer zur Voraussetzung hat, sondern das professionelle Engagement bei der Förderung in deren Entwicklung. Lehrer müssen immer versuchen, zwischen Nähe und Distanz zu ihren Schülern eine humane Balance zu halten. Das schaffen sie, wenn sie selbst mit sich im Reinen sind, wenn sie wissen, dass ihre Fähigkeiten durch die Heranwachsenden gebraucht werden und wenn sie zugleich eine wissenschaftliche Kenntnis von Lernprozessen, Lerntechniken, Lernbehinderungen (auch externer Art) und Lernsicherung haben.

3. Qualitätssicherung und Selbstreflektivität - helfen nationale Tests?

In der deutschen Öffentlichkeit, auch in der pädagogisch interessierten, wird jedoch die Reform des Schulwesens in der Regel nicht mit veränderten Aufwachsbedingungen begründet, sondern mit dem eher mittelmäßigen Abschneiden bei Schulleistungstests im internationalen Vergleich (etwa bei TIMSS, vgl. Baumert/Lehmann 1997). Dabei schwankt die Begründung zwischen einer rein nationalistischen Denkweise - Deutschsein heißt in der Oberliga spielen - und volkswirtschaftlich-utilitaristischen Argumenten - langfristig sei der Export bedroht. Die Antwort auf das gemessene Mittelmaß ist kurioserweise die Ausdehnung von länderbezogenen, nationalen und internationalen Tests, etwa durch das hochfinanzierte PISA-Projekt, gleichsam als ob die Vermehrung von Tests irgend etwas anderes bewirken könnte als allen Beteiligten die immer gleichen Hinweise zu geben: dass Kinder mit geringem kulturellen Kapital schlechtere Schulleistungen haben, dass Jungen durchschnittlich in Lese-, Sprach- und Schreibleistungen schlechter, in naturwissenschaftlichen Leistungen besser abschneiden als Mädchen, dass die Leistungen im übrigen von Schule zu Schule breit streuen, also nicht nur von externen Faktoren abhängen (so etwa bei der Hamburger Testung der 5. Klassen).

Ich habe an anderer Stelle (Allgemeine Lehrerzeitung 4/98, S. 15) ausgeführt, dass der entscheidende Fehler der Leistungsmessung **die Black-Box-Struktur der Untersuchungen** ist: Sie können ein Ergebnis feststellen, können aber nichts darüber aussagen, wie sie zustande gekommen sind, d.h. sie geben keine empirisch abgesicherten Informationen über Verbesserungsmöglichkeiten. Sie hellen das Innere der Black Box nicht auf, sie wissen nicht, auf welchem Weg andere Ergebnisse zustande kommen könnten. Deswegen darf jeder je nach seiner pädagogisch-politischen Haltung spekulieren, und das geschieht derzeit in Deutschland. Die „Zeit“ hat als Bösewicht die Gesamtschule ausgemacht, andere eine falsche Didaktik. Beides ist nicht durch die Empirie der Leistungstests abgedeckt, es stellt Missbrauch von Forschung dar.

Entgegen der nun anwachsenden Messerei, die auf einem kognitiv und abprüfbar verkürzten Leistungsbegriff beruht, die also die oben beschriebenen Qualifikationsanforderungen in der Nachmoderne völlig verfehlten, plädiere ich dafür, in jedem Bundesland und in jeder Schule in einem breiten öffentlich-demokratischen Verfahren jene Probleme herauszufinden, die tatsächlich dringend einer schulisch-pädagogischen Lösung bedürfen, und dafür Zeitpläne und didaktisch-bildungspolitische Lösungen zu entwickeln, die dann in ihrer Wirkung untersucht werden, auch mit quantifizierenden Verfahren. Als Beispiel lassen sich die schlechten Schulleistungen türkischer Schüler oder die rechten, rassistischen Haltungen vieler Schüler in Ostdeutschland nennen, leicht ließen sich andere Beispiele finden. Entscheidend ist, dass die Qualitätsdebatte nicht jenen Politikern (aller Parteien!) und jenen Presseorganen überlassen wird, die ihre parteipolitischen Spielchen (A-Länder gegen B-Länder) oder ihre nationalistischen, im übrigen durch keinerlei Sachargumente begründeten Chauvinismen ausleben.

Nach innen, in den Schulen, besteht die große Gefahr, dass durch die Ausdehnung der Leistungstests

- die Lehrer sich in den Prüffächern von der Rahmenplanorientierung zu einer engen Lehrplan- (und Test-)orientierung rückbewegen;
- die multiple-choice-Klausuren zunehmen und damit gerade nichts vom „Lob des Fehlers“ als einem Teil individueller und gemeinsamer Suchprozesse im Unterricht hineingerät (Rüttgers: „reformpädagogische Marotten wie das Lob des Fehlers haben sich überlebt“, Quelle s.o.);
- der Unterricht sich noch stärker von der Prozessorientierung zur Ergebnisorientierung hin bewegt;

- extracurriculare Aktivitäten im Sinne der Programmbildung einer Schule noch weiter in den Schattenbereich unserer Halbtagsschulen geraten;
- ein ganzheitlicher Bildungsbegriff (Schlömerkemper 1998) auf einen instrumentellen Leistungsbe- griff reduziert wird, der nur abprüfbares Wissen und abprüfbares Sozialstandards misst.

Die empirische Aufhellung der Frage, wie effektiv die Zeit verbracht (und verbraucht) wird, die Kinder - und Lehrer - in der Schule und für die Schule aufwenden, ist sehr nötig. Deswegen bin ich sehr für klassische Schulforschung, die ungelöste Probleme, einzelne Faktoren der Unterrichtsgestaltung, der unterrichtlichen Rahmenbedingungen, der Lehrerausbildung, der politischen Voraussetzungen usw. untersucht und nicht zuletzt die subjektiven Wahrnehmungen aller Beteiligten mit einbezieht. Alle diese Fragen werden jedoch von der neudeutschen Testomanie nicht aufgegriffen. Dabei muss zugleich betont werden, dass manche Fragen einer empirischen Prüfung gar nicht zugeführt werden können. Ob eine Gesellschaft beispielsweise ein integriertes Sekundarschulsystem haben will oder nicht, ist eine Wertentscheidung und nicht eine Frage der Schulforschung. Schulforschung kann nur untersuchen, was passiert, ob nach Grundsatzentscheidungen bestimmte Wege zu den beabsichtigten Zielen führen oder nicht, ob also andere Wege gegangen werden müssen.

Das Nützliche der gegenwärtigen Debatte über „Qualitätssicherung“ liegt darin, dass die **Schulen sich selbst und ihren Adressaten gegenüber gezwungen sind transparenter zu werden**. Die Lehrer müssen nun, anders als früher, als sie nur sich selbst und allenfalls den Schülern und Eltern ihrer Klassen gegenüber **Rechenschaft leisteten, als ganze Schule miteinander sprechen, und über sich selbst, über ihre Ziele, ihre eingeschlagenen Wege und ihre Erfolge und Mißerfolge klar werden**. Neudeutsch nennen wir das **Selbstreflektivität**. (Diesen heilsamen Zwang hätte ich meinen eigenen Lehrern gern gegönnt, denn ich glaubte schon damals, dass viele von ihnen einen völlig ineffektiven (und verengten) Unterricht und ein undemokratisches Schulklima praktizierten.)

Darin liegt eine große Chance. Krisen sind dadurch definiert, dass sie kathartisch, also reinigend zu neuen Lösungen führen oder in den Untergang. Die Chance der Kritik an der vermeintlich ineffektiven Schule und der kritische Blick auf jede Schule kann die Vereinzelung der Lehrer aufbrechen, sie zu einem gemeinsamen pädagogisch-didaktischen, aber auch bildungspolitischen Gespräch über ihre Schule führen. Damit sind wir beim nächsten Thema: der Programmbestimmung der Einzelschule und ihrer Autonomie.

4. Programm und Profil - gegen den Abbau des Chancengleichheits-Anspruchs und gegen das Einerlei

Die Lösung der gegenwärtigen Schulkrise wird seit Jahren von vielen in der Autonomie der Einzelschule gesehen. Von bündnisgrünen bis zu konservativsten Bildungspolitikern wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass der Staat weitgehend der Einzelschule überlassen solle, wie Schule organisiert wird, wie die Finanzen verteilt werden, welche Profile die Schulen haben, bis hin zu Überlegungen, den Schulen die Schüler- und die Lehrerauswahl zu überlassen. Darin lässt sich ein **eigenartiges Bündnis zwischem „basisdemokratischem“ Politikverständnis mit neoliberalen Deregulierern** erkennen, die in einem antietatistischen Affekt die staatliche Verantwortung für die Bildung des Nachwuchses auf die Finanzierung beschränkt sehen wollen. Im Effekt führen die radikalsten Vorstellungen in diesem Bereich dazu, dass die Eltern mit **Bildungsgutscheinen** in der Hand dorthin gehen, wo sie meinen, für ihre Kinder die günstigste Bildung erhalten. Der Staat erscheint in diesen Vorstellungen - oft unausgesprochen - noch als der alte Untertanenstaat, der über die Schulen den Nachwuchs traktiert und wieder zu Untertanen macht. Freiheit, in diesen Konzepten, ist die Freiheit von staatlicher Ordnung der Bildungslandschaft.

In der Realität führt diese Richtung der Autonomiedebatte zu einem Verzicht auf den sozialstaatlichen Anspruch des öffentlichen Bildungswesens, wie er in Art. 20 Grundgesetz erhoben ist. Die Forderung, Chancengleichheit durch die Bereitstellung eines, vom Anspruch her, ausgleichenden Bildungssystems zu fördern, etwa auch durch kompensatorische Zuweisung von Mitteln in soziale Brennpunkte, und

zugleich durch inhaltliche Programme etwa im Bereich der interkulturellen Erziehung zur „sozialen Kohäsion“ der Gesellschaft beizutragen, werden durch die Vorstellung, dass die Einzelschule über ihr Profil entscheidet, aufgegeben. Die soziale Trennung in ethnische, religiöse und vor allem in soziale Gruppen mit unterschiedlichem „kulturellem Kapital“ im Sinne Bourdieus würde dadurch verschärft (ausführlicher Preuss-Lausitz 1997).

Diese Gefahr muss beachtet werden, wenn abgeschwächt über „mehr Gestaltungsautonomie“ debattiert wird (vgl. Daschner u.a. 1995). Immer bleibt die Frage: Wozu dient konkret die größere Freiheit des einzelnen Kollegiums? Hat nun nur der Schulleiter mehr Einfluss, etwa bei der Einstellung von Lehrern oder bei der Bewertung von Kollegen (die er durchführen soll anstelle der Schulräte)? Können nun auch die öffentlichen Schulen Schüler aussuchen nach ihren eigenen Kriterien, etwa nach der Nähe zu ihrem inhaltlichen Profil? Was passiert, wenn zunehmend Schulen sich mit Schwerpunkten profilieren wollen, die auf die akademische Mittelschicht zielen? Wo bleiben die Arbeiterkinder, wo bleiben die ausländischen Arbeiterkinder? Wird es dann Schulen geben, in die keiner mehr gehen will, weil das Bürgertum sich in seine sozialen Milieus zurückzieht? Wo bleibt dann die „wohnortnahe Schule für alle“? Wo bleibt der Anspruch, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Milieus und Herkünfte wenigstens für ihre Schulzeit die Erfahrung von sozialer, kultureller und ethnischer Differenz machen konnten?

Die Schlussfolgerung aus diesen hier nur angedeuteten Gefahren ist einerseits, an der staatlichen Verantwortung auch für die Inhalte und Effekte aller öffentlichen (und privaten, vgl. Art. 7 GG!) festzuhalten. Festzuhalten ist auch an einer öffentlichen Bildungspolitik, die mehr ist als Finanzpolitik. Ob etwa Kinder mit Behinderungen in allgemeinen Schulen zugelassen werden, kann keinesfalls einer Einzelschule überlassen werden. Das ist Sache des Gesetzgebers, und Sache der Administration ist es, konkrete Schritte der Realisierung und Unterstützung - auch im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung - landesweit durchzuführen. Dies soll nur als Beispiel gelten, dass der Dreh- und Angel-punkt von Schulreform als dauerhaftem Prozess nun nicht allein der Einzelschule aufgebürdet wird, sondern auf verschiedenen Ebenen verantwortlich und miteinander verzahnt (dazu unter 5) wird. Die Einzelschule gewinnt jedoch durch die Autonomiediskussion eines: Sie ist, wie schon erwähnt, nun als Ganzes angesprochen. Sie sollte sich, im Rahmen des durch den Allgemeinbildungsanspruch gegebenen curricularen Rahmens, ein ein- bis dreijähriges Programm geben, in dem all jene Ziele formuliert sind, die in der konkreten Schule als gemeinsame Aufgabe gelöst werden sollen und können.

Ich unterscheide also zwischen Profil und Programm. Profil - analog den früheren DDR-Spezialschulen - schließt einen curricularen oder weltanschaulichen Schwerpunkt ein (in diesem Sinne könnten auch die Waldorfschulen als Profilschulen angesehen werden), Programm ist eine von einer einzelnen Schule festgelegte und in seiner Wirkung überprüfbare Zielsetzung. Programme sollten von der Lehrerkonferenz, von den Schülern, den Eltern, auch den kommunalen und kulturellen Adressaten entwickelt und diskutiert werden - entschieden und durchgeführt werden müssen sie von und in der Schule.

Programmaufgaben könnten etwa sein:

- Wir wollen in zwei Jahren einen ökologisch umgebauten Schulhof.
- Wir wollen dauerhaft eine Partnerschaft zu einer (ausländischen) Schule in aufbauen, mit jährlichem Klassenaustausch. Dazu wollen wir jährlich eine gemischtnationale Veranstaltung durchführen.
- Wir wollen den Physikunterricht mit dem Chemieunterricht und dem Biologieunterricht als gemeinsames naturwissenschaftliches Lernfeld entwickeln. Das soll in drei Jahren umgesetzt sein.
- Wir haben Kinder aus einem Brennpunkt, die schlecht deutsch sprechen. Wie finden wir Mittel und wie motivieren wir deren Eltern, mit den Kindern zusammen Deutsch-Kurse im Sinne der Freire-Methode zu besuchen? Beginn: nach 6 Monaten, Effekt nach 12 Monaten prüfen!
- Wir wollen ein Mal im Monat kulturelle Veranstaltungen lokaler Veranstalter in der Schule haben, an denen unsere Schüler und Eltern verbilligt teilnehmen könnten. Dazu richten wir ein Kulturtteam ein (Lehrer, Schüler, Eltern, Träger). Soll in 1 Jahr laufen.
- Einige Schüler beklagen sich über Übergriffe auf dem Schulweg. Wie können wir das Problem lösen?
- Einige Schüler finden, dass sie zu wenig Raum haben, um außerhalb des Unterrichts was zu machen, zu spielen, zu arbeiten, Musik zu machen, einfach zusammen zu sein. Ziel: leere (Keller-

?Räume suchen, selbst umbauen (Fremdmittel durch Spenden?), eine „Oase“ auf die Beine stellen (vgl. Sörensen 1996). Zeitplan: Zwei Jahre.

Aus diesem Programm einer Schule wird deutlich, dass es um die Öffnung der Schule, um das Schulklima, um einen verbesserten Unterricht, um Konfliktlösungen, emphatisch gesprochen um eine ganzheitliche Lebens- und Lernerfahrung aller Beteiligten geht, also um ein lustvolles „Haus des Lebens und Lernens“. Die Programmziele sind zeitlich und inhaltlich unterschiedlich, und jedes der Ziele muss nach einer festgelegten Zeit auf die Zielerreichung und auf den Effekt geprüft werden. Diese Art Programmgestaltung führt alle in der Schule Lernenden und Lehrenden und die mit der Schule Verbundenen, also auch Eltern und die lokalen Schulträger, die kulturellen Einrichtungen, ggf. auch Geschäfte und Firmen zusammen, und zwar anhand von konkreten Vorhaben, die nicht nur den Unterricht, sondern auch Gemeinsinn und kulturelles Vergnügen zum Gegenstand haben. Auf diese Weise kann jede Schule eine „gute Schule“ werden, ohne auf eine spezielle Population zu setzen, sondern sich auf die Wohnbevölkerung des Umfeldes einzulassen. Solche Schulen stärken im übrigen auch die ausserschulischen sozialen Kontakte.

5. Schule als Teil eines sozialen Netzwerkes

Mit dieser Perspektive ist schon hervorgehoben, wo m.E. eine wichtige Zukunftsdimension der Schule 2000 liegt - im kommunikativen, vernetzten Handeln und Denken. Der Lehrer als isolierter Unterrichter gehört ebenso der Vergangenheit an wie die Vorstellung, Schule habe im Prinzip nichts mit seiner Umgebung, dafür mehr mit den Richtlinien einer hierarchisch organisierten schulaufsichtlichen Kontrolle zu tun. Gegen diese Vorstellung ist - auch als Erfahrungsfeld für die Schülerinnen und Schüler - **Schule als Netzwerk** zu organisieren. Im Begriff der „community education“ oder im Begriff der „Kiezschule“ deutet sich diese Vorstellung von Schule an. Ich will **Netzwerkdenken** auf folgenden Ebenen konkretisieren:

- **Im Unterricht:** In der gemeinsamen Planung und/oder Unterrichtung mehrerer Lehrer, etwa beim Projektunterricht oder im integrationspädagogischen Unterricht (mit Regelschullehrer und Sonderpädagoge), auch bei der gegenseitigen Hospitation und im Austausch von didaktischen Materialien. Wenn Lehrer sichtbar kooperieren, erfahren Kinder, dass Kooperation gewünscht wird und Erfolg hat. Das Verbot der gegenseitigen Hilfe im Unterricht (du sollst nicht abschreiben und du sollst nicht einsagen!) ist kontraproduktiv für den Erwerb kommunikativer Kompetenz.
- **Im Schulleben:** Netzwerkdenken führt dazu, dass die verschiedenen Jahrgangsstufen und Klassen sich über besondere Vorhaben, über Schwierigkeiten, über Änderungen bisheriger Pläne usw. informieren, unterhalten, gegenseitig stützen, und dabei möglichst oft Kinder und Jugendliche einbeziehen. Netzwerkdenken und gemeinsame Selbstreflektion gehören zusammen.
- In der schon beschriebenen **Programmgestaltung der Schule**: Sie entsteht nicht dadurch, dass die Schulleitung handelt, sondern dadurch, dass sie den oben beschriebenen Austausch über Ziele, Probleme und Lösungsvorschläge organisiert, anregt und bündelt, und unter Schülern, Lehrern und Eltern Menschen findet, die für ein konkretes Vorhaben begrenzte Zeit investieren. Dieses Programm muss auch öffentlich dargestellt werden: als Netz vielfältiger Aktivitäten und offener Fragen sollte es als offenes Ein- bis drei-Jahre -Programm für jeden Schüler und für alle anderen in einem kleinen Heft - und auf der Internetseite der Schule - nachlesbar sein.
- **In der Vernetzung mit Angeboten anderer Schulen** (Freizeit-AGs usw.) **und kulturellen Trägern** (Sportvereine, Kirchen, Jugendclubs, private Angebote, usw.), die auf die gleiche Weise veröffentlicht sind, ist jeder und jedem eine Alternative zu außerschulischen bzw. Angeboten anderer Schulen offen. Warum sollten Kinder nur die Angebote der eigenen Schule nutzen dürfen? Warum können andere Träger nicht zusammen mit den Schulen halbjährlich ein kinderfreundliches Angebot zusammen stellen? Vernetztes Denken überwindet die Berührungsängste.
- **In der vernetzten Beratung für Eltern und Schüler:** Eltern sollten für alle im Zusammenhang mit Schule, Schulpsychologie, Schulgesundheitspflege, Jugendhilfe, Behindertenunterstützung, Berufsberatung usw. in einer Schule oder wohnortnah ein kommunales „Bürgerbüro“ nutzen können, in dem die Möglichkeiten der Beratung und Unterstützung gebündelt sind. Dabei können durchaus Abordnungen aus unterschiedlichen Dienststellen oder Trägern zusammen arbeiten. Solch

eine Einrichtung wird nur funktionieren, wenn dafür die Kommune und die jeweiligen Kostenträger gewonnen werden.

- Weitere Netzwerke ließen sich denken, etwa im **Zusammenschluss mehrerer Schulen für größere, nur gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben**: So könnte es beispielsweise Sinn machen, dass mehrere Sekundarschulen gemeinsam gegenüber lokalen Firmen versuchten, ein Gesamtprojekt „Informationstechnologien“ nach einer gemeinsamen Soft- und Hardware-Ausstattung mitfinanziert zu erhalten. Dann wären beispielsweise auch gemeinsame Internet-Projekte mit regionalen Bezug möglich (Schüler machen einen Wettbewerb zur Überwindung einer städtischen Baulücke, oder sie suchen Lösungen für viele Mütter für die Unterbringung ihrer Kinder während der Arbeitszeit...).
- Zum Netzwerkdenken könnte auch die **Einrichtung eines jährlichen „pädagogischen Gesprächs“ in einer Kommune oder einem Landkreis** gehören, das von den Schulträgern, den Schulen, Eltern und Schülern, den kommunalen und privaten Anbietern von Kultur, Sport und Jugendarbeit und vielleicht auch von lokalen Firmen gemeinsam getragen werden könnte. Dass gemeinsam über die Bildung des Nachwuchses - und mit ihm - gesprochen würde, wäre das erste und wichtigste Ergebnis solch eines regelmäßigen Austauschs. Dass dabei auch Unzufriedenheit und Gegensätze zum Vorschein kommen, ist zu erwarten. Produktiv könnte dies in gemeinsame Vorhaben führen.

Schule wird so Teil eines lokalen Netzwerkes, und der Stadtteil, die Kommune bzw. der Landkreis selbst erfahren mehr über ihre Schulen, sie profitieren mehr von den Schulen und diese vom Umfeld. Die Schulen werden Teil einer lokalen demokratischen Kultur.

6. Die öffentliche Schule steht für die plurale Zivilgesellschaft - braucht die öffentliche Schule Konkurrenz?

Die Kernthese dieses Beitrages liegt in der These, dass die Schule für das kommende Jahrhundert **ein Ort zivilgesellschaftlicher Erfahrung für die nachwachsende Generation** sein muss und sein kann, dass dafür ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, eine modernisierte, vielfältige Medien und Techniken einbeziehende Didaktik, ein partnerschaftlicher Umgangsstil zwischen Lehrern und Schülern, eine Vernetzung auf unterschiedlichen Ebenen und ein immer wieder neu formuliertes und selbstkontrolliertes, gemeinsam erarbeitetes konkretes Programm gehört. Die Pädagogik der Vielfalt und die Gemeinsamkeit gehören zusammen (ausführlicher Preuss-Lausitz 1993). Aber muss diese Schule eine Schule des Staates sein - und was ist dann die Funktion der privaten Schulen?

Schulen in privater Trägerschaft sind grundgesetzlich abgesichert, aber auch sie unterliegen der staatlichen Aufsicht - etwa in Bezug auf ihre Konformität mit den Grundrechten (Art 7 GG). Es ist ihr Privileg, sich ihre Schüler selbst auszusuchen. Diese Selektivität (als Zugangsselektivität) ist der Kern der privaten Schulen. Dass diese Selektivität real dazu führt, etwa bei Waldorfschulen, Schüler ausländischer oder proletarischer Herkunft eher abzustoßen (2% aller Waldorfschüler sind Ausländer, vgl. Preuss-Lausitz 1995, KMK 1995), müßte dazu führen, etwas kritischer mit dem Selbstanspruch der Privatschulen umzugehen, sie seien die wahren reformpädagogischen Impulse für das staatliche Schulwesen, ihre Konkurrenz sei belebend, und das privat organisierte Schulwesen sei das freiheitlicher-demokratischere. Die wesentlichen Impulse innerer Schulreform sind in den letzten 30 Jahren - etwa die Integrationspädagogik, die Binnendifferenzierung in der Grundschule, die interkulturelle Erziehung, die Innovationen bei der Beachtung des Geschlechts - aus dem öffentlichen Schulwesen gekommen. Auch sind die großen Anstrengungen bei der Beschulung ausländischer Arbeiterkinder, der Ausiedlerkinder und der Asylbewerberkinder vom öffentlichen Schulwesen geleistet worden (wenngleich immer noch zu wenig erfolgreich). Wer auf einzelne wunderbare private Schulen hinweist, verkennt, dass es die öffentlichen Schulen, der Staat und die öffentlichen Schulträger in den Kommunen und Kreisen sind, die diese Aufgaben übernommen haben und Erneuerung vorangetrieben haben (zuweilen auch von unten gegen „die da oben“). Das private Schulwesen hat sich von solchen gesellschaftlichen Verpflichtungen bislang fern gehalten.

Überwiegend dürften Privatschulen von Eltern für ihre Kinder gewählt werden, um die eigenen familiären kulturellen Kontexte auch im schulischen Erfahrungshorizont zu sichern (und das gilt selbst für

sogenannte Alternativschulen, aber auch für kirchliche Schulen). Mit anderen Worten: Auch wenn selbstverständlich auch in Privatschulen manche didaktischen oder curricularen Innovationen vorliegen, so sind diese doch in der **Regel kein Erfahrungsfeld der pluralistischen Gesellschaft, weder unter sozialen noch unter ethnischen Aspekten**. Durch Differenzerfahrung im schulischen Alltag Toleranz zu lernen, ist nicht ihr Wesen, sondern Identitätsorientierung an der jeweiligen „Eigengruppe“.

Daraus schließe ich, dass die Konkurrenz der Privatschulen für das öffentliche Schulwesen zwar existiert und verfassungsrechtlich zugelassen ist, aber **der Kern der Bemühungen der Schulreform für die plurale Zivilgesellschaft in der stetigen Erneuerung der öffentlichen Schulen liegen muss**. Die öffentlichen Schulen sollten selbstbewusst davon ausgehen, dass sie es sind, die als Kitt in einer aueinanderdriftenden Gesellschaft wirken können, und dass sie deshalb selbst-reflektierend und erneuerungsfähig sein müssen. Das können sie nur, wenn sie dies gemeinsam mit allen an der Schule vor Ort Beteiligten und Betroffenen anstreben. Aber dann können sie ein Ort sein, an dem es eine Lust ist, zu lehren, zu beraten, zu lernen, Freundschaften zu pflegen und sich mit der Welt auseinanderzusetzen, kurzum: Bildung als lebenslanges Lernen zu erfahren. Als Schüler und als Lehrer.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer u.a.: TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich Verlag 1997
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt: Suhrkamp, 1997
- Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter, Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim und München 1995
- Delors, Jaques u.a.: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris 1996
- Jugendwerk der Dt. Shell (Hrsg.): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske und Budrich Verlag, 1997
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim 1990 (erstmals 1990)
- Kultusministerkonferenz: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985-1994. Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 136, Dezember 1995, Bonn
- Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung v.
- Oswald, Hans / Boll, Waltr: Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungsssoziologie 12 (1992), 1, S. 30-51
- Preuss-Lausitz, Ulf / Rücker, Tobias / Zeiher, Helga (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Anforderungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1990
- Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1. Aufl. 1983, 4. Aufl. 1994
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf: Private und Freie Schulen - besser als die öffentliche Schule? In: Die Deutsche Schule, H. 4/1995, S. 447-462
- Preuss-Lausitz, Ulf: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/1997, S. 583-596
- Preuss-Lausitz, Ulf / Maikowski, Rainer (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998
- Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1998
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung bleibt wichtiger als Leistung. TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule, H. 3/1998, S. 262-265
- Sörensen, Bernd: Projekt Oase - eine sozialpädagogische Einrichtung. In: Valtin, Renate / Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V., 1995, S. 161-164