

Erfahrung und Verantwortung. Pädagogische Perspektiven für die Schule des 21. Jahrhunderts¹

(München, 27.4. 2004)

Eckart Liebau

1. Bildung und Qualifikation

Das Wichtigste ist, wie immer, das Verständnis der Grundbegriffe. Bildung wird hier verstanden als Entwicklung von Teilhabeinteresse und Teilhabefähigkeit in den zentralen Bereichen der menschlichen Existenz: Arbeit, Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion, Alltag (vgl. Liebau 1999). Hier wird also bewusst ein weites Verständnis von Bildung zugrundegelegt, das sich gegen die verbreiteten Verkürzungen richtet. Die PISA-Debatte hat, den Autoren und dem Text der Studie zum Trotz, erneut zahllose Beispiele für verkürzte Perspektiven hervorgebracht: In der öffentlichen und bildungspolitischen Rezeption spielt das relativ weite Kompetenz-Konzept der Studie praktisch keine Rolle; argumentiert wird nahezu ausschließlich mit der Qualifizierung zur (beruflichen, jedenfalls bezahlten) Arbeit. Es geht in diesen Debatten um die Nützlichkeit und Brauchbarkeit der im ökonomischen Sinn verwertbaren Qualifikationen, also um Fragen der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit und letztlich um Standortfragen. Argumentiert wird ausschließlich mit einem zwar gewiss wichtigen, aber keineswegs zureichenden Element der Bildung. Denn die pädagogische Perspektive ist selbstverständlich viel weiter; sie richtet sich auf die Qualifizierung zur kompetenten Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt – aber im Bewusstsein der immer partikularen Existenzweisen der Menschen, die eben nicht als abstrakte Subjekte, als Verkörperungen des „Gattungswesens“ existieren, sondern als alltägliche Menschen unter konkreten Bedingungen leben und lernen. Bildung und Qualifikation stellen in diesem Verständnis keinen Gegensatz, sondern eher ein Voraussetzungsverhältnis dar; Bildungsprozesse sind nun einmal an den Erwerb von Qualifikationen gebunden. Das Bildungs- bzw. Qualifikationskonzept der Pädagogik der Teilhabe richtet sich dementsprechend einerseits gegen utilitaristisch verkürzte Qualifikationskonzepte, andererseits gegen überzogene, abstrakt-allgemeine Bildungskonzepte, die nicht an

¹ Eine ausführliche Darstellung des Konzepts findet sich in: Eckart Liebau: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München 1999

die partikularen Lebenssituationen rückgebunden werden können. Die alte Allgemeinbildungsidee einer wie auch immer gearteten Vollständigkeit, eines "Bildungsmaximums" trägt nicht mehr und muss aufgegeben werden. Der vollständige Kanon ist heute nicht mehr zu haben, auch wenn der Wunsch danach noch so groß sein und sich in Bestsellern niederschlagen mag. Zu fragen ist dagegen nach dem notwendigen und für alle unverzichtbaren Bildungsminimum, nach individuellen Erweiterungen, nach der Kultivierung der Lernfähigkeit und des Lerninteresses. Was also ist heute unter Allgemeinbildung zu verstehen?

Kein Zweifel besteht an der Notwendigkeit, dass jeder Schüler die zivilisatorischen Basisqualifikationen erwerben muss. Dazu gehören heute nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen; dazu gehört auch die Fähigkeit, mit dem Computer und den modernen Medien zu arbeiten sowie die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache – auch wenn es unter den pluralistischen Europäern selbstverständlich heftig umstritten ist, so wird doch in der Regel Englisch als allgemein übliche erste Fremdsprache erwartet werden müssen. Im Blick auf diese Basisqualifikationen muss die Regel gelten, dass jeder Schüler, jede Schülerin das Recht auf die individuell zum sicheren Erwerb dieser Qualifikationen nötige Lernzeit und pädagogische Förderung hat. Das bedeutet zugleich, dass diese Qualifikationen nicht als Auslesekriterien verwendet werden dürfen.

Aber das Bildungsminimum geht in diesen Grundqualifikationen nicht auf. Zum Programm gehört auch eine kulturelle (Musik, Literatur, Kunst etc.), historische, politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, technologische sowie berufliche Grundbildung. Dass auf die Förderung der leiblich-sinnlichen und ästhetischen Kompetenzen und auf ethische bzw. religiöse Grundorientierung nicht verzichtet werden kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Unverzichtbar ist dabei ein Mindestmaß an praktischer Welterfahrung und an praktischem Können. Dieses Curriculum schließt das Recht jeden Schülers auf Förderung nicht nur seiner sprachlichen bzw. symbolischen, sondern auch seiner praktischen Kompetenzen und auf aktive, wo immer möglich auch mitbestimmende Teilhabe am unterrichtlichen und schulischen Geschehen systematisch ein. Die Befähigung zur Teilhabe an Arbeit und Politik, Kunst, Kultur und Wissenschaft, Religion und Alltag bildet dabei nicht nur den Horizont, sondern auch den wesentlichen Gegenstand der schulischen Arbeit. Dies ist nicht nur im Blick auf Arbeit und Politik, Kunst und Kultur wörtlich zu nehmen, sondern auch im Blick auf die anderen Bereiche.

Allgemeinbildung wird in diesem Konzept durch Qualifikationen näher bestimmt und nicht im allgemeinen Horizont der Vervollkommnung von Ich und Welt belassen; man

kann ziemlich genau angeben, was man mindestens wissen und können muss, wenn kompetente und entwicklungsoffene Lebensführung und Lebensbewältigung möglich werden sollen. In diesem Verständnis stellen der Bildungs- und der Qualifikationsbegriff also keinen Gegensatz dar.

2. Grundlagen

Eine soziologisch aufgeklärte Bildungstheorie und eine pädagogisch aufgeklärte Sozialisationstheorie bilden die Grundlagen dieses Konzepts. Dementsprechend beruht es sowohl auf der geistes- wie auf der sozialwissenschaftlichen Tradition des Faches. Praxeologische Pädagogik lässt sich angemessen nur aus der Vermittlung der Traditionen gewinnen.

2.1. Die geisteswissenschaftliche Perspektive

In der geisteswissenschaftlichen Traditionen kann ein solcher Begriff von Bildung nur aus der Auseinandersetzung mit den zentralen Traditionen des pädagogischen Denkens gewonnen werden, also der Aufklärung, der idealistisch-neuhumanistischen Bildungstheorie und der Romantik: das Aufklärungsdenken macht aufmerksam auf Mündigkeit sowie Nützlichkeit und Brauchbarkeit und ist damit besonders eng mit Arbeit, Wissenschaft und Politik verbunden; das Bildungsdenken macht aufmerksam auf die Vervollkommnung von Ich und Welt durch Kultur und ist damit besonders eng mit Kunst und Kultur, aber auch mit Politik und Alltag verbunden; das romantische Denken betont die Subjektivität und die Ambivalenz des Menschen und verweist daher besonders auf die Sphären des Alltags, der Kunst und Kultur und der Religion. Die Antwort auf die Frage nach der Allgemeinbildung fällt je nach zugrundegelegtem Paradigma anders aus:

- Dass der Bezug auf die berufliche Praxis in der Schule sträflich vernachlässigt werde, ist ein alter Topos der pädagogischen Diskussion in der utilitaristischen Linie der Aufklärungstradition. Die politische Erziehung wird seit eh und je in der emanzipatorischen Linie dieser Tradition angemahnt; der Aufklärungsrationalismus führt darüber hinaus konsequenterweise zur Forderung und Förderung wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsorientierter Bildung. Politische und ökonomische Autonomie des Bürgers können nur vor dem Hintergrund selbständigen

Verstandes- und Vernunftgebrauchs gedacht werden: dieser soll durch Erziehung ermöglicht werden. Die bürgerlichen Zwecke stehen also im Mittelpunkt. Mit der erreichten Mündigkeit des Erwachsenen ist die Erziehung dann auch beendet.

- Das politische Bildungsziel des Neuhumanismus ist allgemeiner; hier steht das Humanitätsideal im Zentrum. Nicht nur die Politik, auch Kunst und Kultur und die Wissenschaft sollen auf dieses Ideal verpflichtet werden. Die Schule soll nur die ersten Schritte auf dem Weg zur allgemeinen Menschenbildung eröffnen: Bildung ist in diesem Konzept ein lebenslanger Vorgang, hat also kein definierbares Ende. Die bürgerlichen Zwecke in Ökonomie und Politik werden zwar durchaus als nun einmal gegebene Notwendigkeiten anerkannt; sie haben jedoch nicht mehr als dienende Funktion für die übergeordneten Ziele der Beförderung der Humanität - und dies keineswegs nur auf der Ebene der universal gedachten Kultur, sondern auch auf der Ebene des Alltags, in der sozial die Kultivierung von Geselligkeit, Freundschaft, intellektuellem Austausch, individuell die proportionierlich-harmonische Ausbildung aller Kräfte (Humboldt) die eigentlichen Motive bilden.

- Das romantische Konzept rückt demgegenüber die Innenwelt des Menschen, die Entwicklung und Entfaltung der Seelenkräfte in den Mittelpunkt. Die frühen Romantiker sehen den durch Erziehung und Bildung bewirkten Verlust der Vollkommenheit des Kindes; sie sehen die Zerstörung des kindlichen Paradieses und begeben sich deshalb auf die Suche nach der zweiten Kindheit, dem Glück und dem Paradies - und zwar in der Gegenwart und der Gegenwärtigkeit. Im Kind suchen sie den vollständigen, den nicht-entfremdeten, gesellschaftlich nicht deformierten Menschen. Dementsprechend rückt das Spiel des Kindes als ästhetisches Phänomen in den Mittelpunkt des romantischen Nachdenkens über die menschliche Entwicklung und ihre Idealität. Es thematisiert dabei die unverwechselbare Eigenheit, die einzigartige, an den Leib gebundene Individualität jedes einzelnen Menschen als eine zentrale pädagogische Herausforderung. Kunst und Kultur, Religion und Alltag stehen hier im Dienst der Entfaltung des inneren Menschen.

Es ist offensichtlich, dass diese Paradigmen auch die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über den Sinn und die Aufgaben der Schule und die in ihr zu vermittelnde Bildung bestimmen. Je nach Grundoption rücken die Erziehung, d.h. Qualifizierung zur Arbeit, zur Politik und zur Wissenschaft, die allgemeine Menschenbildung, d.h. die am Ideal der Humanität orientierte ästhetische, wissenschaftliche und politische Bildung, oder die Entfaltung der Person, d.h. die Wahrnehmung der Gegenwärtigkeit und die Entwicklung des inneren Menschen und seines Glücks (oder auch: Unglücks) in den Mittelpunkt. Jede Position kritisiert dabei

prinzipiell jede andere; das Ergebnis kann also immer nur eine je historisch spezifische Balance sein - je nach Stand der Kräfteverhältnisse. Man kann das auf der Ebene allgemeiner pädagogischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen ebenso verfolgen wie auf der Ebene der Entwicklung der Lehrpläne oder auf der Ebene konkurrierender Didaktiken.

2.2. Die sozialwissenschaftliche Perspektive

Wenn man dem Ziel einer Allgemeinbildung als Mindestbildung zur praktischen Geltung verhelfen will, dann lässt sich das als die Anforderung an die pädagogische Praxis begreifen, den gesellschaftlichen Menschen basale Zugangs- und Beitragsmöglichkeiten zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Reichtum der Gesellschaft zu verschaffen, und zwar sowohl zum überlieferten als auch zum künftigen. Dies ist eine konkrete Aufgabe und sie ist an konkrete Bedingungen gebunden. Vor allem mit den Bedingungen muss sich beschäftigen, wer pädagogisch etwas erreichen will.

Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatten über die allgemeinbildende Schule steht meist das Qualifikationsargument: Schule soll für Beruf und Studium vorbereiten; sie soll die Schüler dazu qualifizieren, sich den künftigen Arbeitsanforderungen einschließlich der mit ihnen verbundenen Lernaufgaben stellen zu können. Die Schule soll also ökonomisch nützliche Qualifikationen erzeugen. Die mindestens im bildungspolitischen Raum vorherrschende ökonomistische Argumentation macht aus dem soziologischen Modell einer empirisch fundierten theoretischen Funktionsbestimmung der Schule (Qualifikations-, Selektions-, Allokations-, Integrations- und Kustodialfunktion) ein normatives Programm, in dem die Anforderungen der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft eindeutig im Mittelpunkt stehen. Unter Bedingungen der Modernisierung verschieben sich dabei zwar die Akzente - heute wird nur noch selten mit den klassischen Sekundärtugenden, umso häufiger dagegen mit den neuen Arbeitstugenden, den „Schlüsselqualifikationen“ argumentiert -, aber der funktionale Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft wird davon kaum berührt: Nach wie vor geht es um selektive Qualifikation im Interesse einer möglichst optimalen „Passung“ zwischen - künftig erwartbaren - im Kern ökonomisch bestimmten Qualifikationsanforderungen und schulischen Qualifikationsleistungen. Vor dem Hintergrund allfälliger Standortdebatten in der globalisierten internationalen Konkurrenz zählt hier nur der Qualifikationsoutput. Diese Thematisierung der Schule ist seit der Aufklärung virulent; sie steht in direkter utilitaristischer Tradition und knüpft damit an die ökonomische Seite der Aufklärung an. Aber ist diese Engführung auch gesellschaftlich und

pädagogisch vernünftig?

Die Schule kann und darf sich weniger denn je auf die ökonomische Perspektive begrenzen, wenn sie "für das Leben" bilden will. Dies gilt selbst dann, wenn man nur die utilitaristische Begründung der modernen Schule zugrunde legt. Denn der Anteil der Erwerbsarbeitszeit an der Lebenszeit ist – trotz aktueller gegenläufiger Tendenzen - selbst bei den Vollzeitbeschäftigten empirisch seit Jahrzehnten zurückgegangen. Auch die Krise der Erwerbsarbeit resultiert gerade aus den Modernisierungserfolgen: Insofern handelt es sich, in gesellschaftlicher Sicht, nicht um ein Armuts-, sondern um ein Reichtumsproblem - auch wenn die empirischen Folgen für einen wachsenden Teil der Bevölkerung in aufgrund von Arbeitslosigkeit trotz aller sozialer Sicherungssysteme wachsender Armut bestehen.

Dementsprechend besteht eine, wenn nicht die entscheidende gesellschaftspolitische Zukunftsaufgabe darin, neue Formen des Umgangs mit dem gesellschaftlichen Reichtum zu finden. Dabei geht es nur in zweiter Linie um die Teilhabe am Konsum; entscheidend ist die Teilhabe an gesellschaftlich anerkannter Tätigkeit. Denn was Menschen zum Leben über die unmittelbaren „Lebensmittel“ hinaus brauchen, ist soziale Anerkennung. Wenn also die Erwerbsarbeit ihre zeitliche Zentralität für die Lebensführung einbüßt, dann muss sie auch ihr Monopol auf den Status gesellschaftlich anerkannter Tätigkeit verlieren, dann müssen andere Formen gleichberechtigt daneben treten. Es geht um die - auch ökonomische und sozialpolitische! - Aufwertung der politischen, der bürgerschaftlichen, der sozialen, der kulturellen, der alltäglichen Tätigkeiten und um die Aufwertung der Muße.

In sozialwissenschaftlicher Perspektive zeigen zeitdiagnostische Untersuchungen die Notwendigkeit einer immer stärkeren Abstraktion bei der Bestimmung pädagogischer Ziele. In ethischer bzw. moralischer Hinsicht bleibt als definitiver Wert letztlich nur die Achtung der Menschenwürde übrig. Alle anderen Werte und Normen erweisen sich demgegenüber als mehr oder weniger kontingent: Was als gelingendes Leben gelten kann, kann also nicht mehr konkret (auf der Ebene habitualisierter Verhaltensmuster) beschrieben werden; die Idee des gelingenden Lebens muss vielmehr je subjektiv entwickelt werden. Das hat erhebliche Folgen für die Formen des Zusammenlebens, die durch den Verlust des Selbstverständlichen ihrerseits in die Spannung zwischen zunehmender Abstraktion und Konkretion geraten.

Wenn Menschen also stärker denn je als verantwortliche Gestalter ihres eigenen Lebens und ihres Zusammenlebens mit anderen Menschen (und der Natur) gefordert sind, dann brauchen sie eine dieser Herausforderung entsprechenden Pädagogik. Was und wie muss und kann man also lernen?

3. Der Bildungsprozess

Teilhabeinteressiert und teilhabefähig wird man dadurch, dass man im Blick auf praktische und symbolische Beherrschung teilhaben darf und kann. Das gilt für jeden der Bezugsbereiche. Pädagogisch kommt es also entscheidend darauf an, die entsprechenden Gelegenheitsstrukturen produktiven Lernens aufzubauen. Lehrer haben dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler möglichst guten Lernerfolg haben, und zwar in allen relevanten Dimensionen. Das schließt die Sorge für die Bedingungen ein.

Produktives Lernen wird für alle Bezugsbereiche gebraucht. Dabei bleibt es sinnvoll, Allgemeinbildung im Sinne des Bildungsminimums als Qualifikation zu verstehen - es geht um in und für die Praxis in den verschiedenen Bezugsbereichen relevante und insofern brauchbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der große Vorteil des Allgemeinbildungskonzepts gegenüber solchen pädagogischen Konzepten, die die Förderung der Identitätsbildung in den Mittelpunkt stellen wollen, besteht in der Tatsache, dass Allgemeinbildung sich an performativen Zielen orientiert und orientieren muss, die zu einsichtigen und überprüfbaren Ergebnissen führen. Die Schule tut gut daran, sich realistische und nach aller Erfahrung mit einiger Wahrscheinlichkeit erreichbare Ziele zu setzen. Ob ein Zögling Englisch so gelernt hat, dass er oder sie sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich ausdrücken und verständigen kann, ist ebenso für ihn wie für andere überprüfbar - sogar einigermaßen "objektiv", wenn man das denn für nötig hält. Was diese Qualifikation indessen für seine Identität gegenwärtig oder künftig bedeuten mag, entzieht sich glücklicherweise der schulischen Prüfung. Es geht also um begrenzte, auf bestimmte Bereiche bezogene Wahrnehmungs-, Urteils-, Denk- und Handlungskompetenzen.

Die Forderung nach produktivem Lernen schließt dabei nicht nur die Forderung nach originaler Begegnung mit den relevanten Bezugsbereichen ein, sondern auch die nach weitest möglicher originaler aktiver Mitwirkung. Eine Pädagogik der Teilhabe zu entwickeln bedeutet unter anderem, dass die Zöglinge in den entsprechenden Feldern in aktiver Mitwirkung eigene Erfahrungen gewinnen sollen. Praktische

Erfahrungen bilden häufig die notwendige Grundlage symbolischen Verstehens. Sie müssen daher in gewissem Umfang durch die Schule auch explizit zugänglich gemacht werden. Dies gilt umso stärker, umso mehr symbolische Kompetenzen für die Lebensbewältigung des Erwachsenen erforderlich werden. Natürlich behält die primäre Erfahrung der Welt im Alltag des Kindes auch weiterhin wesentliche Bedeutung; die notwendigen erweiterten Weltzugänge werden jedoch erst durch die pädagogisch erschlossene praktische Erfahrung und durch die symbolische Repräsentation der Welt in der Schule zugänglich und erschlossen.

Interessanterweise findet sich in der deutschen schulpädagogischen Tradition eine bis in die Gegenwart reichende Kontroverse, in der dieses Thema explizit verhandelt wurde bzw. wird: die Kontroverse über das pädagogisch richtige Verständnis der Arbeit des Schülers, die historisch als Debatte über das richtige Verständnis der Arbeitsschule geführt worden ist und gegenwärtig z.B. in den Debatten über den Praxisbezug und über Unterrichtsmethoden fortgeführt wird.

Die seit den 1960er Jahren vertraute strukturfunktionalistische Schulforschung hat auf zentrale gesellschaftliche Funktionen von Schule aufmerksam gemacht, auf die Qualifikationsfunktion, die Selektionsfunktion und die Integrationsfunktion. Sie macht damit zugleich darauf aufmerksam, dass in der Schule in jedem Fall mindestens auch implizite Erziehung zur Arbeit stattfindet. In der Schule werden Qualifikationen vermittelt und angeeignet, die in der einen oder anderen Weise auch in der Erwerbsarbeit zur Geltung kommen. Implizite Erziehung zur Arbeit wird sichtbar, wenn nach der empirischen Verwendung schulisch erworbener Qualifikationen in Zusammenhängen der Erwerbsarbeit gefragt wird.

Allerdings macht es einen wesentlichen Unterschied, ob sich in der Schule nur implizite oder auch explizite Erziehung zur Arbeit findet. Ein wesentlicher Teil der historischen wie der aktuellen deutschen und internationalen Schulkritik hat dementsprechend gerade den mangelnden expliziten Bezug der Schule zur Arbeit skandalisiert. Dabei finden sich zwei Hauptstränge der Argumentation, ein materialer und ein formaler:

s Georg Kerschensteiner (1912) und viele andere bürgerliche Reformpädagogen haben produktive Arbeit in der Handwerkstradition für die

Schule gefordert; die sozialistischen Industriepädagogen wie Pavel Blonskij (1986) und andere wollten im Sinne des Marx=schen Konzepts der polytechnischen Erziehung Schule mit industrieller Arbeit verbinden. Das gemeinsame Kennzeichen dieser Ansätze liegt in ihrem aus der Ökonomie übernommenen Arbeitsbegriff. In der Erwerbsarbeit übliche Arbeitsprozesse sollen schon in der Schule direkt vorbereitet und geübt werden, allgemeine und berufliche Bildung sollen dementsprechend von Anfang an aufeinander bezogen und ineinander verwoben werden. Hier handelt es sich also um materiale Bildungstheorien², die sich letztlich, bei allen Unterschieden im einzelnen, der utilitaristischen Tradition zuordnen lassen.

s Der andere Argumentationsstrang ist insbesondere mit dem Namen Hugo Gaudig (1922) verbunden. Er argumentierte mit einem nicht auf Erwerbsarbeit begrenzten weiteren Arbeitsbegriff. Arbeit wird hier allgemeiner, als produktives Tun des Menschen begriffen. Dabei stand für Gaudig die geistige Arbeit, die freie geistige Tätigkeit des Schülers im Mittelpunkt. Dementsprechend sollte die Selbsttätigkeit des Schülers zum leitenden Prinzip aller schulischen Tätigkeiten werden. Die Ansätze in dieser Tradition beschreiben das Lernen selbst als Arbeit; hier geht es darum, die für die Lernerarbeit geeignetsten Formen zu finden. Insofern handelt es sich hier um formale Bildungstheorien, die eher in der politisch-emanzipatorischen Aufklärungs- und der idealistischen Bildungstradition verankert sind.

Beide Stränge sind in den pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion ebenso wie in der Schulpraxis bis in die Gegenwart fortgesetzt worden; für die allgemeine Schulentwicklung in Westdeutschland hat dabei insbesondere der zweite

² Die auf Erwerbsarbeit bezogene materiale Bildungstheorie hat in Deutschland ihren prominentesten Ausdruck in der polytechnischen Erziehung der ehemaligen DDR und in der als Antwort auf diese Herausforderung konzipierten Arbeitslehre in der damaligen Bundesrepublik gefunden. Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne einer auch formellen Doppelqualifikation (Verbindung von Abitur und Berufsabschluß) ist darüber hinaus in einigen Waldorf-Schulen - besonders prominent ist hier die Hibernia-Schule geworden -, in einigen Landerziehungsheimen - hier ist an erster Stelle die Odenwald-Schule zu nennen - und schließlich in einem großen nordrhein-westfälischen Schulversuch (Kollegschule) erprobt werden.

Ansatz Bedeutung gewonnen. Er hat umso mehr Schubkraft entwickelt, umso deutlicher er sich mit Argumenten aus der romantischen Tradition angereichert hat.

Die auf den allgemeinen Arbeitsbegriff bezogene formale Bildungstheorie hat ihren Niederschlag in zahlreichen, reformpädagogisch inspirierten Konzepten mehr oder - überwiegend - weniger neuer Vermittlungs- und Aneignungsmethoden gefunden, die, bei im einzelnen unterschiedlicher Akzentuierung, ausnahmslos auf eine Stärkung produktiver und eine Schwächung rezeptiver Lernformen hinauslaufen. Praktisches Lernen, handlungs-, erfahrungs-, projekt- oder schülerorientierter Unterricht, offener Unterricht, Lernen durch Lehren bilden hier prominente Ansätze. Immer geht es darum, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern. Über die Grenzen der Schule hinaus weisen Ansätze der Community Education.

Diese Ansätze haben inzwischen das gesamte allgemeinbildende Schulwesen erreicht, wobei wiederum die Grade der Realisierung höchst unterschiedlich sind. So finden sich insbesondere im Bereich von Schulversuchen und Modellschulen sehr elaborierte Konzepte, in denen die gesamte schulische Arbeit im Sinne solchen Lernens zu gestalten versucht wird. Quantitativ - und vielleicht auch qualitativ - sehr viel bedeutsamer aber ist es, dass die neuen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansätze inzwischen in allen Schularten und in allen Fächern zum selbstverständlichen schulischen Alltag gehören. In der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken sind in den letzten beiden Jahrzehnten die entsprechenden Leitbilder und ihre Begründungen extensiv entfaltet worden; eine unübersehbare Fülle von praktischen Beispielen ist dokumentiert und - mehr oder weniger - untersucht worden. Auch die Bildungspolitik orientiert sich immer stärker an den Formen selbsttätigen produktiven Lernens; hier werden sie zum Ziel der gewünschten Schulentwicklung³. Die heutigen Konsensformeln der Bildungspolitik

³ Freilich soll nicht verschwiegen werden, dass die Differenz zwischen den von wissenschaftlicher Pädagogik, Bildungspolitik, großen Teilen der Öffentlichkeit und engagierten Lehrern getragenen Leitvorstellungen zur guten Schule und zum guten Unterricht, die sich am produktiven Lernen orientieren, und der alltäglichen Schulpraxis nach wie vor ernüchternd groß ist: Noch immer bildet häufig die "gelungene Unterrichtsstunde" in der Beurteilung der Lehrer während des Referendariats, aber auch für die späteren beförderungsrelevanten dienstlichen Beurteilungen das Maß aller Dinge; dementsprechend bildet noch immer der Frontalunterricht in der Regel unangefochten die Normalform des schulischen Unterrichts in den Schulen der Sekundarstufen; dementsprechend sind Stundentafeln und Stundenpläne der Sekundarschulen noch immer auf der vom

zitieren bis in die Wortwahl hinein die in den achtziger Jahren in der Kooperation von Wissenschaft und Praxis entwickelten pädagogischen Ansätze und Programme.

4. Perspektiven einer pädagogischen Schulentwicklung

Die Folgen für das allgemeine Verständnis von Schule werden allmählich deutlicher; die im Laufe des Jahrhunderts entwickelten Begründungen werden dabei inzwischen auch systematisch aufgenommen. Die Modelle der allgemeinbildenden Schule als lediglich reproduktiver Lehr-, Unterrichts- und Prüfungsanstalt, des Lehrers als bloßen Stoff- und Wissens-Vermittlers und -Abprüfers sind überholt; sie entstammen einer vergangenen Epoche, dem Obrigkeitsstaat des 19. Jahrhunderts; sie waren allenfalls funktional für die klassische industrielle Arbeitsgesellschaft. Für die Tätigkeitsgesellschaft sind sie nicht mehr funktional; hier wird die Schule auch als produktiver Ort, der Lehrer auch als Kulturproduzent⁴ gebraucht. Die Schule gewinnt an Bedeutung als politischer Ort der Bürgererziehung, als wissenschaftlicher Ort bildender Erkenntnis, als ästhetischer Ort der Entfaltung der Subjektivität.

PISA bestätigt einmal mehr die Richtigkeit solcher Ansätze. Ein sehr interessantes Ergebnis ist eher nebenbei, eher am Rande der Hauptstudien entstanden. Die Laborschule Bielefeld und die Helene-Lange-Schule Wiesbaden haben sich einem Komplett-Test unterzogen. Die Ergebnisse insbesondere der Helene-Lange-Schule übertreffen nicht nur die Durchschnittswerte von Bayern und Baden-Württemberg, sondern auch die von Japan, Finnland und Kanada. Und dabei handelt es sich doch um eine hessische Gesamtschule! Das stellt eine Herausforderung dar. Was sind die besonderen Merkmale dieser Reformschulen? Ich will nur auf sieben für beide Schulen geltende Punkte hinweisen:

1. Diese Schulen orientieren sich an Förderung. Sie nehmen Heterogenität als Herausforderung und Chance wahr.

Einzellehrer erteilten Fachstunde aufgebaut. Die Schule ist eine Institution, deren für den Alltag entscheidende Regeln und Rituale sich nur sehr langsam ändern. Aber wenn es auch langsam geht: sie ändern sich dann doch (Klemm, Rolff, Tillmann 1985).

⁴ Diese Aufgabe schließt die entsprechenden Moderations- und Management-Aufgaben natürlich ein; die Vorbereitung und Organisation einer Theater-Aufführung z.B. wird i.d.R. den Lehrer nicht nur als Fachmann und Erzieher, sondern auch als Autor oder zumindest Redakteur, als Regisseur und als Manager fordern.

2. Diese Schulen orientieren sich an Partizipation und demokratisch-politischem Lernen. Sie eröffnen allen Beteiligten größtmögliche Mitwirkungschancen.
3. Diese Schulen orientieren sich in hohem Maße ästhetisch. Die Entwicklung der Ausdrucksformen durch und im Medium der Künste, insbesondere des Theaters, stellt ein zentrales Merkmal der schulischen Arbeit dar.
4. Diese Schulen fragen nicht nur nach der Zukunft der Schüler, sondern vor allem nach der Gegenwart; sie wollen gegenwärtiger Lebens- und Erfahrungsraum sein und den Alltag kultivieren.
5. Diese Schulen sind Arbeitsschulen; hier das Lernen so weit, wie überhaupt möglich, in sinnvolle Verwendungs- und das heißt auch: Verwertungszusammenhänge eingebunden.
6. Diese Schulen sind in ihrer sozialen Organisation in relativ autonome kleine Einheiten und Stufen gegliedert.
7. Diese Schulen sind Ganztagschulen und, wenn es dieses Wort denn gäbe, „Ganzraumschulen“.

Daraus ergeben sich wichtige Evaluationsperspektiven. Die Schule hat dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler möglichst guten Lernerfolg haben, und zwar in allen relevanten Dimensionen⁵. Das schließt die Sorge für die Bedingungen ein. Die zentrale Aufgabe des Lehrers liegt unverändert in der Vermittlung des notwendigen gesellschaftlichen Wissens und Könnens an die gesellschaftlichen Neulinge und in

⁵ Freilich brauchen Lehrer dafür die notwendigen Kompetenzen. Aber der Kompetenz-Begriff hat nicht zufällig die schöne Doppelbedeutung von Fähigkeit und Befugnis. Fähigkeiten entwickeln sich dort, wo auch Befugnisse gewährt werden oder zu erwarten sind. Wenn Lehrern also z.B. organisatorische und inhaltliche Befugnisse vorenthalten werden, braucht man sich nicht zu wundern, wenn es dann entweder auch an den entsprechenden Fähigkeiten fehlt oder aber die Fähigkeiten nur in außerberuflichen Zusammenhängen aktiviert werden. Wo die Zeitorganisation von Schulen nur dem traditionellen Stundenplan folgt, können Lehrer mit zusammenhängenden Lernzeiten oder gar Epochenunterricht eben nicht umgehen; wo die soziale Organisation der Amtsverfassung folgt, ist die Fähigkeit zu alltäglicher Kooperation nicht zu erwarten; wo die ökonomische Organisation der Schule sich auf den ordentlichen Umgang mit staatlich zugewiesenen Haushaltstiteln beschränkt, ist ökonomische Kompetenz nicht zu erwarten usw. Kompetenzentwicklung ist nur zu erwarten, wenn auch Befugnisse verantwortlich ausgefüllt werden müssen.

der Weiterentwicklung der dafür nötigen Bedingungen. Daraus folgt die notwendige Arbeit an der Kultivierung des Schulalltags, an Lern- und Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche, die diesen nicht nur die Aneignung des nötigen Wissens, des nötigen Könnens - oder allgemeiner gesprochen: der nötigen Kompetenzen - erlauben müssen, sondern die darüber hinaus von diesen auch als sinnvoll, interessant und zum Lernen herausfordernd erfahren werden können. Die pädagogische Situation gibt, wo sie gelingt, durch die gemeinsame Auseinandersetzung von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen mit "Sachen" (Aufgaben, Problemen, Fragen, Zielen...) Hilfen zum Erwachsenwerden (Erziehung), zur Erfahrung der Welt im Medium der Kultur (Bildung) und zur Persönlichkeitsentwicklung (Entfaltung), nicht mehr, aber auch nicht weniger.