

Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung

Autor(en): **Forneck, Hermann J.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **87 (2000)**

Heft 1: **Visionen/Utopien**

PDF erstellt am: **26.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526076>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung

Im Bloch'schen Hauptwerk «Das Prinzip Hoffnung» wird der gute, weil utopische Tagtraum an die noch verborgenen gesellschaftlichen Möglichkeiten geknüpft. Bloch kann dies tun, weil er eine Gesetzmässigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung unterstellt, die durch utopisches Denken antizipiert und unterstützt werden soll. Eine «Utopie der Schule» wäre dann eine, in der der emanzipative Gehalt von Bildung sich widerspruchsfrei gesellschaftlich durchsetzen würde.

Inzwischen ist der utopische Entwurf durch «Visionen» ersetzt. Sie sind vielfach nichts anderes als Versuche, eigene Bedürfnisse und Interessen als zukunftsweisende Leitbilder zu kaschieren, die zudem voluntaristisch der Wirklichkeit übergestülpt werden.

Wenn auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher Standards etwas zur Zukunft der Schule ausgesagt werden soll, dann muss man sich zunächst der gegenwärtigen Modernisierungskonstellation vergewissern, was ich in einem ersten Schritt skizzenhaft andeuten möchte. Danach geht es mir darum, Perspektiven öffentlicher Bildung aufzuzeigen, in denen ich gegenwärtige reformpädagogische utopische Topoi (wenn man sie wie Grunder auffasst) in realitätsangemessenere, sozialwissenschaftlich orientierte Überlegungen überführen möchte.

Das Bildungswesen in der aktuellen Modernisierungskonstellation

Unter einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive haben die in den letzten Dekaden stattgefundenen Modernisierungsprozesse eine unübersehbare Entstandardisierung öffentlicher Räume und damit einhergehend privater Lebensentwürfe hervorgebracht.¹ Waren in den Fünfziger- und Sechzigerjahre diese noch durch ein enges Netz von allgemein gültigen Regeln, Wertungen und Verboten vorstrukturiert, die bis in alltagsästhetische Vorschriften reichten, so sind diese zunächst in studentischen Milieus, später dann in den Jugendkulturen aufgelöst und über wirtschaftliche Interessen in breite Bevölkerungskreise verallgemeinert worden. Aus der Perspektive der Normierung der Fünfzigerjahre erscheint nun alles in Auflösung begriffen und der Entstrukturierungsprozess wird als ein Entnormierungsprozess wahrgenommen. Das aber heisst nicht, dass heute normative Standardisierungen nicht mehr existieren. Vielmehr haben bereits *Renormierungsprozesse* eingesetzt. Diese vollziehen sich heute nicht mehr nach dem Muster von Standardisierungen, sondern einerseits bloss negativ in Form von Begrenzungen und andererseits führen sie zu pluralen, heterogenen normativen «Milieus». Es gibt z.B. einen gesellschaftlichen Konsens darüber, was im

Renormierungsprozesse vollziehen sich heute nicht mehr nach dem Muster von Standardisierungen.

Umgang mit dem anderen Geschlecht nicht erlaubt ist, nicht aber einen Kanon, der diesen Umgang gesamtgesellschaftlich positiv normieren würde.

Solche Pluralität finden wir auch im Bereich gesellschaftlicher Strukturen wieder. Bis in die Sechzigerjahre hinein, wurde die Gesellschaftsanalyse auf dem Hintergrund von Klassen- oder Schichtmodellen vorgenommen. Dieses gesellschaftsanalytische Paradigma (Müller, S. 11) erweist sich jedoch zunehmend als unzureichend zur Erfassung moderner Gesellschaften. Die durch die sozio-kulturelle Pluralisierung (Hradil) entstandene Vielfalt macht die Entwicklung von Gesellschaftsmodellen notwendig, die in einer Kombination von objektiven und subjektiven Daten (z.B. Wertorientierungen, alltagsästhetische Schemata, Lebensstile) soziale Milieus identifizieren (z.B. SINUS, Hradil). Die Gesellschaft ist also stärker in unterschiedlichste Milieus gegliedert und zugleich finden wir ein vermehrtes Mass an sozio-kultureller Mobilität. Wertorientierungen, alltagsästhetische Leitbilder und Lebensstile werden offenbar vermehrt gewechselt und gelten nicht mehr für ein ganzes Leben. Es sind also zwei Entwicklungen festzuhalten, die bereits «Restandardisierungen» darstellen: Einerseits sind wir mit sozio-kultureller Heterogenität konfrontiert, zum andern mit einer biographischen Dynamisierung dieser Heterogenität. Beides hat für das Bildungswesen Folgen.

Zugleich vollzieht sich ein Entstandardisierungsprozess der beruflichen Welt.

Zugleich damit vollzieht sich ein Entstandardisierungsprozess der beruflichen Welt. Der Anteil in Arbeitsverhältnissen nicht fest Beschäftigter nimmt zu. Diese sind zunehmend gezwungen, auf saisonal, konjunkturell und sektoriell wechselnde Arbeitsangebote einzugehen.² Für die «fest» Beschäftigten gilt eine neue Anforderungsdynamik. Durch die verkürzten zeitlichen Horizonte und einen permanenten Wechsel von Produkten, Produktions- und Vertriebstechniken und Werbestrategien ändern sich die Tätigkeiten andauernd. Der spezifische Beruf verliert seine identitätsbildende Funktion (Offe, S. 50 f.), weil er nicht mehr eindeutig als feststehendes Set von Tätigkeiten und Bedeutungen existiert.

Die kulturelle und ökonomische Modernisierung trifft nun auch das Verhältnis von Bildung und Arbeit; denn welchen Stellenwert das eine gegenüber dem anderen hat, wie und ob sich überhaupt das eine auf das andere beziehen soll, das wird nun radikal plural. Das heisst nicht, dass es nicht neue Standardisierungen gäbe, aber diese folgen nicht mehr der Logik der Standardisierungen des 19. Jahrhunderts. Wir haben es mit einer Transformation von Standardisierungen zu tun, auf die das Bildungssystem sich beziehen muss.

Zudem verändert sich der Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen in einer der gesellschaftlichen und kulturellen Dynamik vergleichbaren Geschwindigkeit. Die Wirklichkeitserfahrung des schulischen Klientels wird unter bestimmten Bedingungen durch bildmediale Eindrücke leitthemenartig (Austermann, S. 99) dominiert. Zudem verändern die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die sozialen Er-

fahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einem tiefgreifenden Sinn (Zeiger, Zeiger) und Jugendliche leben vermehrt in pluralen, nebeneinander bestehenden Subkulturen (kritisch dazu Diederichsen, S. 225 f) mit ihren unterschiedlichsten Wertvorstellungen und Lebensentwürfen.³

Von diesen Fakten bleiben Bildungsinstitutionen nicht unberührt. Sie stehen vor Modernisierungserfordernissen, die sich als Entkanonisierungs-, Entmaterialisierungs-, Entstrukturierungs- und als Legitimationsdruck auf das öffentliche Bildungswesen bemerkbar machen:

- Mit Prozessen der sozio-kulturellen Heterogenität korrespondiert die Relativierung des klassisch bürgerlichen Lebensentwurfs. Er taugt auch mit seinen kulturellen Leitmotiven, über die ökonomische Existenz hinaus gestaltend in dieser Kultur tätig zu sein, nicht mehr als legitimatorischer Hintergrund für einen schulischen Bildungsbegriff.
- Zugleich mit der Entkanonisierung ist die Schule mit einem «Entmaterialisierungsdruck» konfrontiert, da sich in einer radikalplural verfassten Gesellschaft und in einer sich dynamisierenden Ökonomie die Bedeutung der material angebbaren Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsbestände relativiert.
- Mit der Aufweichung des standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung beruflicher Kontinuität, dürfte auch die Legitimation eines sowohl horizontal als auch vertikal strukturierten Bildungssystems unter Druck geraten. Gegenwärtig wird diese Strukturierung intern an einer für alle gleichen kanonisierten Materialität, die hierarchisch nach Schwierigkeitsgraden geordnet wird, vorgenommen. Von ihr aus lassen sich die Bildung von Jahrgangsklassen, Zugangsberechtigungen bzw. deren Verweigerung zu höherwertigen Bildungsstufen bzw. Schultypen und Notengebungen legitimieren. Verflüchtigt sich dieser strukturierende Fluchtpunkt, so gerät das System auch intern unter einen Entstrukturierungsdruck.
- Wenn Entstandardisierungsprozesse ein bestimmtes Mass erreicht haben und entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen gegeben sind, dann entsteht die Frage nach der Trägerschaft und der Systematik des gesamten Systems. Das System als Ganzes gerät in eine Veränderungsdynamik, die auf eine neue Standardisierung des Systems tendiert.

Eine Veränderungsdynamik tendiert auf eine neue Standardisierung des Systems.

Ich bin der Auffassung, dass wir gegenwärtig am Beginn eines solchen Standardisierungsprozesses stehen und es darauf ankommt, diesen verantwortungsvoll mitzugestalten.

Neue Standardisierung des Systems

Es sind zwei korrespondierende Bewegungen, die gegenwärtig eine neue Standardisierung des Bildungssystems als Ganzes verlangen: Einerseits verengt sich mit dem Ende der ökonomischen Prosperitätsphase der Arbeitsmarkt für Schulabgänger erheblich, zum anderen ist der Selektionsgrad des Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten im Zuge der Bildungsexpansion merklich herabgesetzt worden bzw. in den Hintergrund getreten. Dadurch entsteht eine fehlende Passung zwischen gesellschaftlichen Funktionalitätsansprüchen einerseits und pädagogischer Praxis und interner Differenzierung des Bildungssystems andererseits. Zudem verstärkt sich mit der anwachsenden Aspirationserwartung der Eltern die Nachfrage nach Schulen, die Bildungsvorteile für ihre Kinder garantieren können. In dieser Situation reagiert das System – wenn ich es richtig sehe – mit drei Optionen: Abwehr, Restauration und radikaler Systemreform. Die beiden letztgenannten Reaktionen will ich kurz umreißen.

Restaurativ sind alle Versuche, die überkommene Struktur des Bildungssystems wiederzubeleben.

Restaurativ sind alle Versuche, die überkommene hierarchische Struktur des Bildungssystems wiederzubeleben, etwa das Gymnasium in seiner alten Form als Stätte der Elitebildung zu restituieren⁴. Das aber kann aufgrund der angesprochenen Modernisierungserfordernisse, die eine Restauration überkommener Rezepte als dysfunktionale Option ausweisen, keine Zukunftsperspektive für das Bildungswesen sein. Es ist aber evident, dass solche Rezepte Versuche darstellen, es in einem instabil gewordenen System neu und besser zu positionieren. Radikal sind Systemreformen dann, wenn sie die bisherige Logik des Bildungssystems auf den Kopf stellen. Im Zusammenhang mit Privatisierungsmodellen, bzw. Modellen, die an das new public management angelehnt sind, wird die zentrale funktionale Logik des Systems gebrochen und das Bildungssystem durch neue, nicht pädagogische Steuerungsmechanismen strukturiert.⁵

Anerkennt man aber das Problem der Passung und lehnt sowohl Restauration und radikale Systemreform ab, verbleibt für die sich abzeichnende neue Standardisierung eine auf den ersten Blick konservativ scheinende Konsequenz: Das Bildungssystem muss wieder stärker selektiv wirken, wenn es sich eine pädagogische Eigenlogik bei der anstehenden Neustandardisierung bewahren möchte. Positiv ausgedrückt: Das Bildungssystem muss neue, pädagogisch weiterentwickelte Formen von Diagnostik, Förderung und Selektion entwickeln und realisieren, wenn Selektion weiterhin pädagogisch verantwortet bleiben soll. Geschieht dies nicht, so wird sie ausgelagert und das Bildungssystem büsst erheblich an gesellschaftlicher Funktionalität ein. Es ist aber bisher diese Funktionalität gewesen, die es erlaubt hat, Selektion an Chancengleichheit zu binden. Verliert die Schule diese Funktionalität, bleibt der pädagogische Chancengleichheitsdiskurs ohne gesellschaftlich anerkanntes Machtmittel und kann demzufolge grundlegend unterlaufen werden. Ein pädagogischer Diskurs, der sich als das Andere von Selektion

tion versteht, bereitet ebengerade den Weg vor, Selektion nach anderen als pädagogischen Kriterien einzurichten.

Selektion aber impliziert Standardisierung. Entgegen reformpädagogischer Euphorie ist daran festzuhalten, dass die Individualisierung von Lernverläufen notwendigerweise nach Standardisierung verlangt. Anerkennt man zudem die Notwendigkeit, einen neuen Zusammenhang von materialen und formalen Bildungsprozessen zu realisieren, dann heisst dies auch, dass wir intersubjektiv geteilte Verfahren etablieren müssen, auch formale Leistungen stärker zu beurteilen. In diesem Bereich erkenne ich einen erheblichen Forschungs- und Entwicklungsbedarf, weil wir gerade den Entscheid über die Güte formaler Fähigkeiten nicht in das Belieben von Lehrpersonen stellen können, andererseits diese Fähigkeiten aber notwendigerweise nicht quantifizierbar zu messen sind.

Selektion und Standardisierung implizieren eine Leistungsorientierung des Bildungssystems. Diese kann allerdings nicht darin bestehen, die Leistungsfähigkeit am «output»⁶ von Schulen zu messen. Die Gefahr einer vor dem Eintritt bereits vorhandenen und von Schulen auch bewusst betriebenen Auswahl (Selektion) von Schülern und Schülerinnen besteht, die auf eine höhere Positionierung in der Konkurrenz zu anderen und damit auf höhere Einnahmen zielt! Leistungsfähigkeit macht die Entwicklung und Realisierung einer neuen Bildungskultur notwendig, die sich in einer pädagogischen Eigenlogik funktional auf die sich modernisierende Gesellschaft bezieht.

Selektion und Standardisierung implizieren eine Leistungsorientierung des Bildungssystems.

Neue Bildungskultur

Die bisher skizzierten und vor allem auch die folgenden Perspektiven machen darauf aufmerksam, dass eine Bildungspolitik, die es atomisierten Lehrerkollegien und dezentraler Schulentwicklung überlässt, solche Modernisierungsperspektiven zu entwickeln und zu verwirklichen, letztere völlig überfordert. Vielmehr ist auf eine inhaltliche Perspektive zu fokussieren, die das gesamte Bildungssystem funktional auf Modernisierungsprozesse hin orientiert. Dann ist es leistungsfähig. Die folgenden fünf Dimensionen von Schule deute ich als Dimensionen der Leistungsfähigkeit des Systems.

Schule als Erfahrungsraum

Kinder und Jugendliche leben, verglichen mit den heute Dreissig- oder Vierzigjährigen, unter völlig gewandelten Sozialisationsbedingungen. Familien-, Lebens- und Arbeitsstrukturen haben sich in einem grundlegenden Strukturwandel entscheidend verändert. Zudem werden heutige Kinder und Jugendliche in einem Mass mit Multikulturalität konfrontiert, die in den Sechzigerjahren noch nicht absehbar war, und auf die die in den Sechzigerjahren konzipierten Reformen im Bildungsbereich auch nicht reagieren konnten. Weiter verändern sich Prozesse der Eigentätigkeit und der damit verknüpften Einsichten in die Genese von Dingen und sozialen Strukturen. Pädagogisch ist diese Veränderung ent-

scheidend. Die Schule konnte früher immer schon auf die Einheit bestimmter geistiger, handwerklicher und sozialer Fähigkeiten aufbauen. Genau diese Einheit ist aber nötig, wenn Menschen etwas selbständig bewerkstelligen sollen.

Solche Vorerfahrungen gehen in der gegenwärtigen Sozialisation von Kindern zunehmend verloren. Heute muss Unterricht diese grundlegenden Einstellungen, etwa in projektartigem Arbeiten, zuerst sozialisieren. Das Schwinden der Eigentätigkeit steht im Zusammenhang mit abnehmender Lernqualität und wichtig werdender Lebenswelt, was Sozialwissenschaftler als «Expertisierung des Alltags» bezeichnen. In pädagogischer Perspektive geht es darum, dass die Lebenswelt von Kindern kaum mehr Einblick in die Lebenswelt Erwachsener ermöglicht. Ausser dem Haushalt gibt es kaum noch eine Erwachsenentätigkeit, die Kinder direkt erleben und erfahren können. Da Kinder sich im Spiel mit dem, was sie erlebt haben, auseinandersetzen, verändert sich auch das kindliche Spiel.⁷ Früher waren für Kinder in einer dörflichen bzw. einer handwerklichen Umwelt in den einzelnen Stadtteilen viele Vorgänge noch durchschaubar. Heute sind die medialen Erlebnisse «eher losgelöst von realen Handlungszusammenhängen, so dass eigenes Handeln und praktische Erfahrungen mit Realität erschwert werden und immer weniger möglich sind.» (Riegel, S.21) Entsprechend wird dann auch von der Schule verlangt, sie solle sinnliches (ganzheitliches) Lernen lehren. Sie jedoch muss einen sinnlich-praktischen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zuerst aufbauen.

Aufgrund dieses Strukturwandels von Kindheit und Jugend erfüllt Schule ihre Funktion, wenn sie Erfahrungsprozesse als Einheit kognitiver, sinnlich erfahrbarer, lebensweltorientierter und sozialer Handlungen und Interaktionen konzipiert und realisiert. Dafür aber muss sie als sozialer Erfahrungsraum konzipiert und gestaltet werden. Hier liegt die pädagogische Herausforderung von Schulentwicklung, welche die Schule (statt der Klasse) als Fokus von Reformen entdeckt hat. Es geht nicht um ein sich von anderen Schulen unterscheidendes Profil, sondern um die Gestaltung eines Erfahrungsraums, der funktional auf Problemlagen konzipiert ist, die durch Modernisierungsprozesse entstanden sind. Allerdings ist der Raum der Erfahrung nicht der Raum der Beliebigkeit und der Abwesenheit von Leistungsanforderungen. Es käme gerade darauf an, ihn mit den Lernprozessen neu zu verknüpfen. Dazu aber muss sich die Lernkultur an unseren Schulen weiterentwickeln.

Es geht um die Gestaltung eines Erfahrungsraums, der auf Problemlagen konzipiert ist.

Individualisierung des Lernens

Das augenblicklich noch vorherrschende Professionsverständnis besteht in der Zuständigkeit für das Arrangement von Unterrichtssituationen durch eine Lehrperson, das auf die lernende Veränderung der Klasse zielt. Was die zentrale Perspektive professionellen Handelns negiert, also die Lehrperson als Gestalter der Unterrichtssituationen aus dem Geschehen nimmt, d.h., eine jederzeitige Verfügung über Unterricht verunmöglicht oder erschwert, wird in der dominierenden Unterrichts-

kultur notwendigerweise als Störung wahrgenommen und marginalisiert. Müsste man nicht die Klasse als ausschliesslichen Fluchtpunkt didaktischer Anstrengungen – die Klasse als homogene Unterrichtseinheit⁸ – verabschieden? Die Klasse lässt sich nicht mehr als ein Verband denken, der sich durch die Abarbeitung der gleichen Inhalte legitimiert. Vielmehr müssen wir eine Sozialverbandstruktur als Lebens- bzw. Arbeitsform entwickeln, der wir durchaus als «Klasse» bezeichnen können. Aber diese entwickelt nun gemeinsame Initiativen, und zugleich ist sie soziales Umfeld für individuelle Lernarbeit. «Klasse» wird zum sozialen Erfahrungsraum, in dem auf dem Hintergrund pluraler Herkunftsmilieus gemeinsame Aktivitäten entfaltet und soziale Kontakte und Zusammenhänge gepflegt werden, welche nicht identisch mit der individuellen Lernarbeit sind. Der angedeutete Zusammenhang von sozialem Erfahrungsraum «Klasse» und individueller Lernarbeit macht m.E. die zentrale Leistungsdimension eines zukünftigen Bildungssystems aus. Es geht dabei um die Frage, inwiefern es uns nicht nur gelingt, eine Individualisierung des Lernens herbeizuführen und damit die Vermittlungskultur des Lernens zu überwinden, sondern auch, ob und wie es uns gelingt, diese Individualisierungsprozesse mit sozialen Erfahrungen und individuellen Lernprozessen zu verknüpfen.

«Klasse» wird zum sozialen Erfahrungsraum.

Extrafunktionalität des Lernens

Die Fokussierung extrafunktionaler Qualifikationen beinhaltet nicht, dass es keine materialen, kanonisierten Inhalte mehr gebe, die in der Schule vermittelt werden sollten. Vielmehr tritt die Forderung nach Förderung extrafunktionaler Fähigkeiten hinzu und bringt, dies sei hier nur angedeutet, dem Bildungswesen ein neues «technologisches» Problem, nämlich die Frage, wie formale und materiale Bildung unterrichtsmethodisch aufeinander bezogen werden können. Die bisherigen Lösungen, etwa in Sonderveranstaltungen (z.B. Projektwochen) schwerpunktmässig extrafunktionale Fähigkeiten zu fördern und im Fachunterricht hauptsächlich die materialen Wissensbestände zu vermitteln, stellt eine unzureichende Antwort dar, weil jeweils das Materiale als das Andere formaler Bildung angesehen wird und vice versa. Es kommt darauf an, beides miteinander zu verschränken.

Im jüngsten OECD-Bericht (1993) werden die folgenden extrafunktionalen Fähigkeiten aufgeführt:

Lernen des Lernens	Lerntechniken	Wege der Organisation (Strukturierung) von Wissen
Ausdrucksfähigkeiten	Problemidentifikation	

Solche auch um soziale und emotionale Dimensionen weiter ausdifferenzierte Kataloge gibt es zuhauf. Sie lassen sich allerdings nur dann auch methodisch einlösen, wenn wir uns von einer schulischen Lernkultur verabschieden, in der der Lernstoff ein in sich geschlossener Kosmos ist, in dem alle Experimente, alle Rechnungen aufgehen und dann abgeschlossen sind. Sind alle Fragen beantwortet und somit erledigt, werden unabgeschlossene Lernprozesse, die nicht von didaktisch transformiertem Stoff ausgehen, selten. Erst wenn sich dies ändert, entsteht ein Raum für komplexe Lernanforderungen, in deren Zusammenhang extrafunktionale Fähigkeiten methodisch unterstützt werden können. Ein leistungsfähiges Bildungswesen zeichnet sich auch durch den Grad der Realisierung einer solchen Lernkultur aus.⁹

Entwicklungsdiagnostik, Lernberatung und Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung in der Form von Notengebung oder standardisierter schriftlicher Beurteilung bezeichnet gegenwärtig den zentralen Fluchtpunkt traditioneller Lernkultur. Die Klasse wird in einer für alle gleichen Zeiteinheit mit einem definierten Lernstoff konfrontiert, dem spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugeordnet werden können. Sie werden zu einem für alle gleichen Zeitpunkt gemessen und beurteilt. Das zugrundeliegende didaktische Artikulationschema des Unterrichts lautet: Problemeinführung, Problemexplikation, Problemlösung, Übung, Transfer, Verallgemeinerung – Stationen einer Logik, in der individuelle Entwicklungsdiagnostik und Lernberatung als zentrale Elemente der professionellen Tätigkeit kaum vorkommen. Lernförderung erfolgt weitgehend über einen sowohl didaktisch als auch methodisch virtuos gestalteten Unterricht der Lehrkraft für die gesamte Klasse. In der Schulentwicklungsliteratur und -diskussion ist dieser strukturelle Zusammenhang von didaktischer Kultur, Leistungsbeurteilung und Selektionsfunktion des Unterrichtsarrangements zu meist nicht verstanden, weshalb fälschlicherweise den Lehrkräften explizit oder implizit Versäumnisse vorgeworfen werden; das strukturelle Problem wird so personalisiert.¹⁰

An die Stelle von Jahrgangsklassen müssen «Lerntableaus» treten.

An die Stelle des Zusammenhangs von Klasse, Zeiteinheit und Lernstoff muss eine Leistungsbeurteilung treten, in der der individuelle Leistungsstand am Gesamtumfang der zu erbringenden Leistung gemessen wird. Dies erfordert eine andere Standardisierung des gesamten Beurteilungssystems und der Lerninhalte. Individualisierung des Lernens ist ohne weitergehende Standardisierung nicht möglich! An die Stelle von Jahrgangsklassen müssen «Lerntableaus» treten, in denen Normen des Wissens-, Kenntnis- und Fertigkeitenzuwachses festgehalten sind. Dann kann man den Wissensstand einzelner Schüler und Schülerinnen festhalten und in eine soziale Norm überführen. Zugleich muss die Güte der Leistungen noch erfasst werden. Will man gerecht beurteilen, so erfordert dies einen hohen Reformbedarf, der nicht leichthin zu bewerkstelligen ist. Zudem darf eine solche Umstellung nicht voluntaristisch von einzelnen Lehrkräften erzwungen und durchgeführt werden, will man den Systemcharakter der Schule nicht destabilisieren.

Eine solche Innovation lohnt deshalb, weil dadurch Entwicklungsdiagnostik und Lernberatung in einer sich individualisierenden Lernkultur in den Mittelpunkt professioneller Tätigkeit treten, was die Nachteile des bisherigen Beurteilungssystems überwinden dürfte. Sie bestehen darin, dass die Beurteilungs- und die damit zusammenhängende Unterrichtspraxis selbst Leistungsunterschiede und Lernblockaden verursachen. Ein grosser Teil der Kinder und Eltern nimmt dies vor dem Hintergrund sich verschlechternder Berufsaussichten nicht mehr hin. Darum fliessen inzwischen erhebliche finanzielle und personelle Ressourcen in Nachhelfemassnahmen bzw. das Klientel in private Schulen abwandert. Das sind sichtbare Effekte des Systems, aber es sind keine pädagogischen Gründe, die bestehende Beurteilungspraxis abzuschaffen. Sprechen wir aber von der Leistungsfähigkeit von Schule, müssen wir dieses Problem beseitigen.

Bildung und gesellschaftliche Wertorientierungen

Wie sehr sich in den letzten Dekaden die Position der Lehrkraft verändert hat, geht aus empirischen Untersuchungen zur Lehrerautorität hervor. Deutlich verschieben sich die Begründungskontexte für das Handeln von Schülerinnen und Schülern von Konventionen hin zu moralischen Urteilen (Hoppe-Graf u.a.). Allein solche Befunde machen deutlich, dass Lehrpersonen nicht einfach Normen vermitteln können, also US-amerikanische Konzepte der *excellence* (= additive Aneinanderreihung von «values» und schulischer Leistung) übernommen werden können. Solche Konzepte zeigen im Kontext weltanschaulich ausgerichteter Schulen, in denen die Schüler und Schülerinnen aus traditionellen Familien kommen, in denen die gleichen religiösen bzw. weltanschaulichen Werte wie in der Schule gelten, durchaus empirisch nachweisbare positive Resultate, sind aber auf ein posttraditionales Bildungssystem als Ganzes nicht übertragbar. Orientierten wir unsere Schulen weltanschaulich so, dann würde das Bildungssystem die anomischen Kräfte verstärken und das Problem eines abnehmenden, gemeinsam geteilten Sinnhorizonts verschärfen, es würde dysfunktional.¹¹ Leistungsfähig ist Schule als Institution dann, wenn junge Menschen unterschiedlichster religiöser, kultureller, weltanschaulicher und sozialer Herkunft in einen Prozess der anspruchsvollen Verständigung über Sachverhalte eingeführt und in diesen eingeübt werden und dieser Prozess sich als lebensphasenüberdauernder Habitus konsolidiert. Die Funktionalität von Schule besteht also darin, dass sie zuerst die Fähigkeit zur Verständigung und damit eine mögliche Kohärenz der zukünftigen erwachsenen Gesellschaftsmitglieder ausbildet.

Lehrpersonen können nicht einfach Normen vermitteln.

Schule und Aussenwelt

Augenscheinlich hat sich das Verhältnis von Schule und Aussenwelt verändert. Die Zahl alleinerziehender berufstätiger Eltern und der Anteil der Familien, in denen beide Elternteile einer Beschäftigung nachgehen, hat sich deutlich vergrössert. Deshalb muss das System sein Verhältnis zur Aussenwelt ändern und ganztägige Beschulungsformen entwickeln. Muss man immer wieder feststellen, was offen zutage tritt? Ich be-

schränke mich darauf, das zentrale Problem zu skizzieren. Ich umreisse in erziehungswissenschaftlicher Perspektive, worin die Modernisierungsherausforderungen für das Bildungssystem bestehen. Es geht dabei um fundamentale Veränderungen nicht nur in den Erziehungsverhältnissen selbst, sondern auch um die bislang entwickelten Antworten, die gerade als «pädagogische Reaktion auf die Modernisierung moderner Gesellschaften programmatisch entworfen und pragmatisch entwickelt worden sind.»¹²

Winkler vertritt die These, dass in der Pädagogik eine bisher stillschweigend unterstellte Prämisse galt. Sie besteht darin anzunehmen, die Lebensbedingungen selbst wirkten sozialisatorisch. Die pädagogische Aufgabe erblickt Winkler nun darin, den pädagogischen Umgang nicht nur rationaler zu gestalten, sondern zugleich auch den Kindern und Jugendlichen Optionen (gegenüber ihrer bisherigen Sozialisation) zu zeigen. So vermag Determination pädagogisch in Freiheit umgewandelt zu werden: Individuen sollen über Bildung in die Lage kommen, eine gegenüber ihrer Sozialisationsgeschichte freiere Wahl zu treffen.

Diese Voraussetzungen sind fraglich geworden: «Freiheit (wird) gleichsam konkret apriorisch; es geht eben nicht darum, Subjektivität gegenüber sozialen Festsetzungen zu ermöglichen, vielmehr stellt sich die Aufgabe, diese Freiheit in einer Weise zu kultivieren, die sich nicht auf soziale Bedingungen, Inhalte und Normen berufen kann.»¹³

Das Verhältnis von Primär-, Sekundär- und Bildungssozialisation hat sich um seine Achse gedreht.

Damit ist das zentrale Problem umrissen, das Verhältnis von Primär-, Sekundär- und Bildungssozialisation hat sich gleichsam um seine Achse gedreht. Verschärft wird das Ganze aufgrund einer Modernisierungskonstellation, in der die ökonomischen Rahmenbedingungen für einen erheblichen Teil der Gesellschaft schlechter werden. Insofern stimme ich Hartmut von Hentigs Diktum zu, Schule müsse neu erfunden werden.

Literatur

- A. Austermann, Was wissen wir über die «Medien-Kindheit»? in: J. Werner, u.a. (Hrsg.), *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*, Bad Heilbrunn 1996, S. 89–99
- U. Beck, P. Sopp, *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen 1997
- G. Böhme, *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt a.M. 1980
- D. Diederichsen, «Kultur» ist eine Metapher für: «Das ist deren Problem!» in: D. Dracklé (Hrsg.), *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*, Berlin 1996, S. 225–239
- H.J. Forneck, *Bildung und Zeitgeist – Zur Realität bildungspolitischer Deregulierung*, in: *schweizer schule* 10, 1998, S. 19–27
- H.U. Grunder, *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*, Hohengehren 1996
- S. Hoppe-Graf, u.a., *Lehrerautorität – Aus der Sicht der Schüler*, in: N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn 1998, S. 127–160
- St.Hradil, *Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsstaaten*, in: H. Sünker, D. Timmermann, u.a. (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Neue internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie*, Frankfurt 1993, S. 89–119

- H.P. Müller*, Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt a.M. 1993
- G. Mutz*, Strukturen einer Neuen Arbeitsgesellschaft. Der Zwang zur Gestaltung der Zeit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 9, 26.2.1999, S. 3–11
- OECD*, *The Curriculum Redefined*. Centre for Educational Research and Innovation, Paris 1993
- J. Oelkers*, Niveau schwankend, Kanon verloren. Gymnasialpädagogik und Lehrerbildung, in: *Forschung und Lehre* 9, 1999, S. 469–472
- C. Offe*, Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? in: *J. Mathes* (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*, Frankfurt a.M. 1983, S. 38–65
- E. Riegel*, Kind- und jugendgerechte Schule. Vorstellungen zur Schulreform, in: *M. Büttner* (Hrsg.), *Neue Lerninhalte für eine neue Schule*, Neuwied 1992, S. 18–40
- R.K. Silbereisen, L.A. Vaskovic, J. Zinnecker*, (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*, Opladen 1996
- SINUS*, *Die Sinus Milieus*. Informationsschrift der SINUS GmbH. Heidelberg 1995
- M. Winkler*, Das Allgemeine und das Besondere. Über sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose und pädagogische Theorie aus Anlass von Gerhard Schulzes «Erlebnisgesellschaft», in: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 27, 1993, S. 42–51
- G. Wolters*, Orientierungswissen als Humanressource, in: *G. Clar, J. Doré, H. Mohr* (Hrsg.), *Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung*, Berlin 1997, S. 33–51
- W. Zapf*, (Hrsg.), *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1991
- H. J. Zeiher, H. Zeiher*, *Orte und Zeiten der Kinder*, Weinheim 1994

Anmerkung

- ¹ Man kann, wie Beck und Soop, dies als Individualisierung bezeichnen. Das allerdings ist nicht zwingend, wie Zapf mit Hinweis auf Tiryakian bemerkt, der den hier gemeinten grundlegenden Wandel als Modernization II bezeichnet (Zapf, S. 35).
- ² Zugleich entsteht um die wertschöpfende Lohnarbeit ein starres Zeit und Wertsystem, das Menschen nur geringe Gestaltungsmöglichkeiten lässt (Mutz, S. 3).
- ³ Vgl. zur Heterogenität und zur Widersprüchlichkeit jugendlicher Subkulturen die Untersuchungen von Silbereisen, Vaskovic und Zinnecker, S. 63–81.
- ⁴ Oelkers argumentiert in einem Artikel für die Verbandszeitschrift des Deutschen Hochschulbundes in diese Richtung, vgl. Oelkers.
- ⁵ Vgl. Forneck, *Schweizer Schule* 1998.
- ⁶ Dieser Output reduziert sich zumeist auf wenig anspruchsvolle messbare Parameter, denen anspruchsarme Aneignungsprozesse (Auswendiglernen, bewusstloses Üben und schematisches Anwenden) vorausgegangen sind.
- ⁷ Aber die Expertisierung des Alltags trifft auch die Erwachsenen, vgl. z.B. Böhme, S. 44–49.
- ⁸ Die Differenzierung des Unterrichts bestätigt lediglich den allgemeinen Bezugspunkt unterrichtlicher Aktivität, die Jahrgangsklasse. Denn auf diese ist ein von allen gleichermassen abzuarbeitender Kanon bezogen, der den eigentlichen Fluchtpunkt der Unterrichtsgestaltung abgibt.
- ⁹ Das heisst, dass unser Bildungswesen bereits eine solche Unterrichtskultur kennt. Ich halte wenig von Auseinandersetzungen, die Fragen der Veränderung einer bestehenden Unterrichtskultur dichotomisch (z.B. selbstgesteuertes versus fremdgesteuertes Lernen) thematisieren.
- ¹⁰ Vgl. Klemm, Rolff, Tillmann.
- ¹¹ «Hieraus ergibt sich, dass auch der liberale Rechtsstaat westlicher Prägung ein Interesse daran haben muss, dass die für die Integration der Gesellschaft bedeutsamen, individuellen Orientierungen gelingen. Dieses Interesse ist legitim, ungeachtet der Tatsache, dass der Staat keine individuellen Orientierungen vorschreiben darf.» (Wolters, S. 41)
- ¹² Winkler, S. 49.
- ¹³ Winkler, S. 50.