

Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule

Rudolf Messner

Einführung: Der Ruf nach leistungsvergleichender Evaluation

Mit dem Schock, den die Ergebnisse von TIMSS II im Februar 1997 ausgelöst haben – der internationalen Studie, welche die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen von 13jährigen in 41 Ländern vergleichend präsentierte –, hat sich die schulpolitische Szenerie in der Bundesrepublik von Grund auf verändert. Als bedrohlich wurde nicht allein die Tatsache empfunden, dass die deutschen Schüler nur im Mittelfeld platziert waren, alarmierend schienen vor allem der teilweise gewaltige Abstand zu Ländern wie Schweiz und Japan und die augenfälligen Defizite bei intellektuell anspruchsvolleren Verstehensleistungen. Dies wurde als Indikator für das Zurückfallen deutscher Schüler in der internationalen Leistungskonkurrenz gewertet – und zwar gerade in jenen Bereichen, die für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Bundesrepublik und ihr Selbstverständnis vom Niveau ihres Schulsystems von zentraler Bedeutung sind. Am 23./24. Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz dementsprechend beschlossen, in allen Bundesländern regelmäßig Leistungsvergleiche durchzuführen, u. a. die Beteiligung an dem von der OECD initiierten PISA-Projekt (Programme for International Student Assessment).

Mit den vorliegenden und den geplanten leistungsvergleichenden Studien ist ein neues Muster des staatlichen Umgangs mit Schulen in der Bundesrepublik wirksam geworden. Galt vorher in zahlreichen Bundesländern die Devise, die Arbeit der Schulen durch eine vorwiegend einzelschulisch angesetzte Schulprogrammarbeit weiterzuentwickeln, so wird jetzt die wesentlich robustere Strategie der Leistungskontrolle und der Inszenierung von schulischer Leistungskonkurrenz zwischen Ländern und Schulen als Königsweg der Qualitätsverbesserung betrachtet. Evaluation wird damit zum Schlüsselkonzept der Schulentwicklung.

Inwiefern kann aber überhaupt Schulqualität durch Evaluation gesteigert werden?

Die folgenden Überlegungen gehen von dem Gedanken aus, dass diese Frage im größeren Kontext der Veränderungen diskutiert werden muss, welche die öffentlichen Schulen – im deutschen Sprachraum, aber auch international – seit den 70er Jahren erfahren haben. Es wird versucht, die schon erfolgten und die sich ankündigenden Entwicklungen von Schule auf dem Hintergrund weltweiter gesellschaftlicher Veränderungen verstehbar zu machen. Diese werden unter den Stichworten „Globalisierung“ und „Modernisierung“ beschrieben. Die damit verbundene, auf die Schulen einwirkende Dynamik folgt allerdings nicht nur der Linie der Reform- und Alternativschulbewegung der zurückliegenden Jahre. Deren Bestreben war es, schulisches Lernen für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsbezogener, sinnlicher und selbstverantwortlicher zu gestalten und ihm die Basis einer im Zusammenleben errungenen Gemeinsamkeit zu geben. Demgegenüber bringt die Dynamik der Globalisierung internationale wirtschaftliche Konkurrenz hervor, welche Bildung für die Steigerung der gesellschaftlichen Produktivität in Dienst nimmt und auf Schule und Unterricht durch energische Forderungen nach Straffung und Effektivierung der Inhalte und Organisationsformen zurückwirkt. Eine pädagogisch verantwortbare Schulentwicklung, so der Tenor der fol-

genden Überlegungen, darf sich freilich einer solchen Tendenz nicht einfach ausliefern und die Schule für zwischen- und innerstaatliche Leistungskonkurrenz funktionalisieren. Sie muss vielmehr die Errungenschaften der Schulreformbewegung der letzten Jahrzehnte, insbesondere die Ausgestaltung der Schule als soziale Lebenswelt und die in ihr entwickelte lernkulturelle Substanz, mit dem Streben nach einer individuell förderlichen Leistungskultur, wie sie ebenfalls zu den Aufgaben der Schule gehört, in Balance bringen.

I. „Und sie bewegt sich doch“ - Schulveränderung unter dem Druck gesellschaftlichen Wandels

Es ist bekannt, dass Schulen im allgemeinen zu den reformresistenten gesellschaftlichen Einrichtungen gehören und dass sich viele Beteiligte darauf nicht wenig zugute halten. Ein kleines Beispiel dafür liefert die jüngst in Hessen von Klaus-Jürgen Tillmann u. a. durchgeführte Untersuchung über die Rolle von Lehrplänen im Alltag von Lehrkräften. Einer der Lehrer antwortete auf die Frage, wie er es einschätze, dass die Lehrpläne nun im Zuge einer abermaligen Reform aktualisiert und endlich schulgerechter gestaltet würden, mit dem Satz, der offenbar eine verbreitete Stimmung ausdrückt: „Mir ist es egal, in welche Lehrpläne ich NICHT hineingucke“.

Angesichts eines solches Beharrungsvermögens ist umso bemerkenswerter, dass die Schulen seit einigen Jahren in Bewegung gekommen, mehr noch: in einen folgenreichen Transformationsprozess eingetreten sind. Viele einzelne Schulen haben begonnen, ihre Praxis umzustellen. In ungezählten Projekten, Tagungen, Kommissionen und Gutachten wurde und wird über die „Qualität von Schule“, die „Entwicklung der Einzelschule“ oder die „Schule als lernende Organisation“ debattiert und werden konkrete Veränderungen von Schulen und ihrer Programmarbeit voranzutreiben versucht. Die Wirtschaft fehlt nicht im Chor der auf Schulerneuerung drängenden Stimmen. Sie will, unisono mit bildungspolitischen Forderungen, eine „Schule der Zukunft“, in der – Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ – selbständiger und selbstbewusster, aber auch kreativer, teamartiger, verantwortlicher und unter Nutzung aller sich bietenden computertechnischen Möglichkeiten gelernt werden soll. Kein Zweifel, Schulentwicklung ist zu einem Leitthema der späten neunziger Jahre geworden. Und dies nicht nur in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, sondern in den meisten westlichen Ländern, insbesondere in den Niederlanden, England und Schottland sowie den nordischen Staaten, aber auch in den USA (vgl. als aktuelles Resümee Dalin 1997).

Wie ist zu erklären, was sich hier vollzieht und oft ambitiös als epochaler Wandel der Gesellschaft und der aus ihr hervorgehenden Impulse für Lernen und Bildung beschrieben wird?

Vielleicht kann die aktuelle Entwicklung im Bereich Schule und Bildung durch den verfremdenden Blick auf scheinbar weitentrückte historische Prozesse verstehbarer gemacht werden. Es handelt sich dabei um Veränderungen in den Formen herrschaftlicher Machtausübung und Arbeit, wie sie aus der Zeit der beginnenden Aufklärung berichtet werden.

Herzog Ernst August, der Großvater von Karl August von Weimar, der als Mentor und

Freund Goethes in die Geschichte eingegangen ist, gibt ein gutes Beispiel für das Herrschaftsverhalten eines Fürsten der späten Barockzeit (ca. 1730):

„Der Herzog stand erst gegen Mittag auf, nachdem er im Bette gefrühstückt hatte, manchmal spielte er auch vor dem Aufstehen die Geige und, falls er dazu gelaunt war, hörte er die Berichte seiner Architekten, Gärtner und Minister an. (Die Reihenfolge dieser Aufzählung ist bemerkenswert!) Als erstes nach dem Aufstehen besichtigte und exerzierte er seine Wache, die dreiunddreißig Mann stark war. Es folgte ein Spaziergang und gegen zwei oder drei die Hauptmahlzeit des Tages. Das Mittagessen dauerte zwischen drei und fünf Stunden. Ernst August liebte es, gut zu trinken und sprach viel, freilich waren seine Gesprächsgegenstände recht wenig nach dem Geschmack des Hofherrn, der diese Aufzeichnungen hinterließ. Nach dem Kaffee spielte er Quadrille mit zwei Hofdamen und einem Major seiner Armee, oder er verbrachte den Abend in seinen Gemächern mit Rauchen, Geigespielen und Zeichnen“ (Bruford 1975, S. 19 f.).

Wie anders dagegen, etwa 40 Jahre später und schon durch die Aufklärung geprägt, der Tageslauf des in Potsdam residierenden preußischen Königs, Friedrichs des II.:

„Friedrich ... (widmete) in seiner besten Zeit ... im Frieden täglich zehn Stunden den Staatsgeschäften, vier der Lektüre und dem Schreiben, und zwei der Gesellschaft und Musik. Er kleidete sich sofort nach dem Aufstehen an, sommers um vier und winters um fünf, meist in demselben alten blauen Rock mit roten Aufschlägen, gelber Weste und Hose und hohen dunkelbraunen Stiefeln. Sein Friseur hatte nur wenig Zeit, ihm das Haar zu kräuseln und zu pudern, und wenn er Toilette gemacht hatte, war jede Stunde eines Tages einer bestimmten Arbeit oder Erholung zugeteilt. Anstatt diejenigen, die ihn sprechen mussten, in ... Audienzen zu empfangen und an Zeremonien seine Zeit zu verschwenden, verlangte er eine schriftliche Darstellung des Falls und gab durch Randnoten seinen Sekretären die Antwort an. Er verwandte jeden Augenblick des Tages nutzbringend und konnte so alle wichtigen Staatsangelegenheiten persönlich im Auge behalten“ (ebenda, S. 21).

Man würde fehlgehen, die sich in den beiden Tagesgestaltungen so kontrastreich abbildenden Formen der Herrschaftsausübung – trotz aller zwischen den handelnden Personen wohl bestehenden Charakterunterschiede – vorwiegend aus diesen erklären zu wollen. Am Handeln Friedrichs wird vielmehr erkennbar, wie sehr in ihm eine neue Ökonomie der Verhaltenssteuerung durchschlägt, für die es zu Zeiten des behäbigen Ernst August noch kein Erfordernis gab. Dies wird besonders im hochkontrollierten Umgang mit der Zeit deutlich und in der Methodik der Führung der Staatsgeschäfte. Alles, angefangen von der häuslichen Intimität und dem Vergnügen bis zur Körperlichkeit und Repräsentation, wird einem strengen *Rationalitätsprinzip* unterworfen. Der Innenseite der geforderten enormen Steigerung an Selbstdisziplin entspricht die sich auf staatlicher Seite anbahnende Zentralisierung der Lebensverhältnisse im aufgeklärten Absolutismus. Die Zentralisierung aller Gesellschaftsbereiche unter Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten, in der sich die Moderne ankündigt, erzwang eine neue Form von Herrschaftsausübung, wie umgekehrt die neue zivilisatorische Modellierung der Staats-

lenkung der neuen Ordnung der Gesellschaft diene (vgl. zur mentalitätsgeschichtlichen Analyse Muchembled 1990, S. 415 ff., allgemein Elias 1977).

Die These ist nun, dass sich in Sachen *Schule*, wenn auch unter anderen Zeitumständen und aufgrund anderer gesellschaftlicher Antriebe, vor unseren Augen ein ähnlich weitreichender Transformationsprozess vollzieht wie bei der Durchrationalisierung staatlicher Aufgaben in der beginnenden Aufklärung (die übrigens auch der damals entstehenden allgemeinen Pflichtschule ihre bis in die Gegenwart nachwirkende Struktur aufprägte).

Diese Annahme wird plausibler, wenn im Folgenden in methodischer Zuspitzung die - Vorstellung von Schule, wie sie sich bis Mitte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat und wie sie, zumindest im Sekundarbereich, auch heute noch dominieren dürfte, mit dem neuen Muster von Schule konfrontiert wird. Das neue Muster bildet die an vielen Schulen schon vollzogenen Veränderungen ab, aber auch die Programmatik, die sich in der gegenwärtigen Schulentwicklung ankündigt.

Nach dem *traditionellen Bild* besteht das Kernmuster von Schule darin, dass Schüler gemeinsam versammelt werden, um – in Gruppen Gleichaltriger – fächerweise bei einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern im Zeittakt aufeinanderfolgender Unterrichtsstunden dieselben Lehrinhalte nach einem vorentworfenen Lernweg im annähernd selben Tempo aufzunehmen und durchzuarbeiten. Das soziale Zusammenleben gruppiert sich in der Regel um den im Zentrum stehenden Unterrichtszweck. Schule steht für einen relativ festen und geordneten Kanon von Wissen und Fähigkeiten. Es gilt als Ausdruck beruflichen Könnens, den jeweils anstehenden Ausschnitt so durchzugestalten, dass sich Lehrerdarbietung, erarbeitendes Gespräch und Eigenaktivität für die Schülerinnen und Schüler attraktiv abwechseln. Gleichzeitig wird aber das Geschehen so beherrscht, dass möglichst alle zum vorgegebenen Ziel geführt werden und die angestrebten Lernergebnisse in nachprüfbarer Weise erwerben.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Schule nach diesem Grundmuster kann für Lehrer und Schüler effektiv und persönlich höchst befriedigend verlaufen. Die Lehrerinnen und Lehrer als „Unterrichtsgeber“ bleiben jedoch die alleinigen Sachwalter dieser Qualitäten und die Schüler, vorwiegend in der Rolle der „Unterrichtsnehmer“, deren Empfänger.

Wie sieht demgegenüber das sich in der aktuellen Schulentwicklung abzeichnende neue Muster von Schule aus? Auch in der *neuen Schule* spielen Unterricht und fachliches Lernen eine zentrale Rolle. Diese geschehen jedoch nur zum Teil in Form lehrgangsartigen Lernens. Schule versteht sich weithin als Ort der selbstverantwortlichen Lerntätigkeit von Schülern in Teams oder in Form individueller Eigenarbeit. Schule wird von der Primarstufe an als Inszenierung vielfältiger Formen selbständigen Lernens gestaltet. Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer von Grund auf. In der Sprache der nordrhein-westfälischen Bildungskommission (welche die wohl meistbeachtete Denkschrift zur „Schule der Zukunft“ vorgelegt hat): Das professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer „muss sich in der ... Kompetenz von Lernberatern und 'Lernhelfern' ... ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrene, als Experten, einen gewissen Vorsprung haben. So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden“ (Bildungskommission 1995, S. 85).

Charakteristisch für eine solche neue Schule ist ihre vielfältige Lernkultur, eine Pluralität von Lern- und Organisationsformen, die auch soziale, ästhetische und lebenspraktische Angebote umfasst und sich von Schule zu Schule unterschiedlich ausprägt. Groß geschrieben werden dabei der Anwendungsbezug und das fächerübergreifende Lernen, das sich zentralen Problemen der Gesellschaft, sogenannten „Schlüsselproblemen“, zuwendet (vgl. Bildungskommission 1995, S. 112 f., Klafki 1985, S. 20 ff.). Schule versteht sich – und wird damit notwendig zur Ganztagschule – auch als Ort gemeinsam verbrachten Lebens, für das Räume vorhanden sind, die zum Verweilen einladen, in die sich Einzelne zurückziehen können, wo auch interkulturelles Zusammenleben zur Normalität wird. – Und die Lehrerinnen und Lehrer? Sie praktizieren selbst teamartiges Zusammenwirken und schaffen damit in der Schule ein soziales Milieu, das die Kinder und Jugendlichen nicht nur als Lernende, sondern als Personen anzusprechen und einzubeziehen erlaubt.

Dem neuen *Schulbild* entspricht auch ein neues Muster der institutionellen Selbststeuerung von Schulen, das zumeist unter dem (nicht unproblematischen) Begriff der „Schulautonomie“ diskutiert wird (vgl. Liket 1993, S. 49 und 64). Schulen sollen nicht mehr von einer Zentrale aus bis ins Detail geregelt werden, sondern Spielräume für die Eigengestaltung ihrer Arbeit erhalten, die auch vor so „heiligen Kühen“ nicht haltmacht, wie der Neuordnung von Zeiten und Stundentafeln. Die für die Selbstentwicklung der Schulen eingeräumte Freiheit schließt umgekehrt die Verpflichtung ein, dass Schulen als „lernende Organisationen“ die eigene Arbeit gemeinsam reflektieren, weiterentwickeln, Neues ausprobieren, sich selbst evaluieren und darüber öffentlich Rechenschaft ablegen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1994, S. 283).

Soweit Beobachtungen zum neuen Bild von Schule, wie es sich in schon erfolgten schulischen Veränderungen und in aktuellen Planungen zu ihrer Weiterentwicklung darstellt. Was treibt dieses neue Schulmuster, so denn seine Beschreibung der tatsächlichen Situation gerecht wird, hervor, welche gesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich darin, wie ist es aus pädagogischer Sicht einzuschätzen?

II. Die Schule der spätindustriellen Gesellschaft als pädagogische Herausforderung

1) Gesellschaftliche Veränderungen, die ein neues Muster von Schule hervorbringen
Über die gesellschaftlichen Prozesse, die als Auslöser für das beschriebene neue Muster von Schule namhaft zu machen sind, besteht weitgehend Konsens: Der Hauptmotor nachhaltiger gesellschaftlicher Veränderungen wird in der gegenwärtigen informations- und medientechnologischen Dauerrevolution gesehen. Diese Entwicklung hat nicht nur dazu geführt, dass die meisten aktiv im Schul- und Berufsleben stehenden Menschen mit dem Computer arbeiten gelernt haben und auf das Internet nicht mehr länger glauben verzichten zu können. Die technologische Revolution hat alle Lebensbereiche durchdrungen und eine Beschleunigung von politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen hervorgebracht.

Der auffälligste Ausdruck davon ist, dass sich die gewohnte „Verortung“ unseres Denkens, Planens und Handelns entscheidend verändert hat. Unser Lebenshorizont hat sich in vielerlei Aspekten – die Soziologen sprechen von „Globalität“ – auf das Existieren in einer Weltgesellschaft ausgeweitet. Damit ist nicht nur der wirtschaftliche Bereich gemeint. Das Geschehen auf dem ganzen Globus ist auch in politischer, ökologischer, kultureller oder zivilgesellschaftlicher Hinsicht in einer geistig noch nicht verarbeitenden Weise miteinander verschmolzen. Auf die weitreichenden Folgewirkungen einer solchen Perspektivenerweiterung wird mit dem derzeit allgegenwärtigen Schlagwort „Globalisierung“ hingewiesen. Die sozialen Ordnungen und Produktionsformen, wie sie in den hochindustrialisierten Staaten entstanden sind, befinden sich im Umbau. Wir alle können täglich diesen dramatischen Prozess miterleben, vor dem nichts Bestand hat, was einmal für die Ewigkeit gemacht zu sein schien. Seien es die vertrauten handwerklichen oder industriellen Berufe, sei es die Art und Weise, wie Briefe geschrieben oder versandt werden, seien es Formen des menschlichen Zusammenlebens oder der Alterssicherung oder sei es eine so unverrückbar erscheinende Einrichtung wie die Deutsche Mark, die nun durch den Euro ersetzt wird. Wir sind „untrennbar global vernetzt“, d. h. die bisher gültigen nationalstaatlichen Lebens- und Wirtschaftsräume, Ordnungen und Identitäten werden mehr und mehr aufgesprengt (vgl. Beck 1996 und 1997).

Großes Gewicht besitzen in diesem Zusammenhang die oft mit dem Stichwort „Wertewandel“ bezeichneten Prozesse. Vermutlich handelt es sich nicht sosehr um einen Wandel der Werte, sondern um ein im Gefolge der Globalisierung auftretendes, früher nicht gekanntes Nebeneinander individueller Lebensformen, eine, wie auch gesagt werden könnte, „Pluralisierung der Lebensstile“. Damit verbunden ist eine von vielen schmerzlich empfundene Erosion sozialer Lebensformen, wie der Familie oder der Eltern-Kind-Beziehung; überhaupt eine Zunahme der gesellschaftlichen Heterogenität, die ihrerseits zwar neue Chancen der kulturellen Bereicherung bietet, andererseits aber auch latente Stoff für soziale Konflikte.

1) Tendenzen, die sich im neuen Muster von Schule ausprägen

Nach dem Gesagten kann unschwer erschlossen werden, wodurch gesellschaftlicher Wandel ein neues Muster von *Schule* hervorbringt. Die Antwort lautet: Auf sehr direktem Wege, indem aus der schieren Faktizität gesellschaftlicher Veränderungen An-

forderungen an Schule abgeleitet werden: Die Trends einer sich wandelnden Gesellschaft verdichten sich zum zivilisatorischen Programm für die Veränderung von Schule. Dabei treten vor allem zwei Tendenzen in den Vordergrund:

- S Da in der Gesellschaft vieles in Fluss geraten ist, wird es für Schule künftig nicht mehr so sehr um den Erwerb fertiger Kenntnisse für vorhersehbare Situationen gehen. Zu einer zentralen Aufgabe wird vielmehr die Entfaltung flexibel und selbstständig einsetzbaren *Wissens*, das an der Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensproblemen geschult und auf neu auftretende berufliche und soziale Erfahrungen transferierbar ist (vgl. Bildungskommission 1995, S. XIX und 86 ff.).
- S Angesichts der Heterogenität und Brüchigkeit der primären Beziehungs- und Welterfahrungen vieler Kinder und Jugendlicher muss sich die Schule – ohne die Familie ersetzen zu können – verstärkt als eine Art „soziale Erfahrungsbasis“ verstehen. Diese muss von allem ein wenig sein: Aufenthaltsort, an dem man gerne sein mag; Ort unmittelbarer sozialer Erfahrungen; soziale „Heimat“; Möglichkeit zum Kennenlernen anderer Lebens- und Handlungsformen; Gelegenheit zum Sich-Abarbeiten an anderen.

3) Eine soziologische Deutung der schulischen Neuorientierung

Hilfe zum Verständnis dieser Entwicklungen liefert die soziologische „Modernisierungstheorie“, wie sie etwa von Ulrich Beck mit seiner These von der „Zweiten Moderne“ vertreten wird. Auch wenn man diese Theorie für empirisch noch wenig abgesichert hält, liefert sie doch eine Art „Heuristik“, d. h. Orientierungshilfe, für das Verständnis der gegenwärtigen Entwicklung (vgl. Beck 1986, S. 13 ff.). Kerngedanke: In der spätindustriellen Gesellschaft vollzieht sich unter dem Druck der Globalisierung eine folgenreiche Veränderung bisher gültiger Lebens- und Handlungsformen. Nicht, dass die Traditionen, die früher Halt gegeben haben, verschwunden wären oder keine Rolle mehr spielten. Sie haben nur ihren alleinig verpflichtenden Charakter verloren. Jeder einzelne Mensch muss das früher selbstverständlich vorgegebene nun aus einer Pluralität von Möglichkeiten auswählen und für sich neu als verbindlich definieren. Es scheint zunächst paradox, ist aber bei näherer Betrachtung einleuchtend, dass gerade das Sich-Verflüchtigen vorgegebener Ordnungen, in die man noch vor einer Generation gleichsam nur hineinzuschlüpfen brauchte, nun für jeden Einzelnen die Zuschreibung eines höheren Maßes an Verantwortung, Selbstorganisation und Entscheidungskompetenz bedeutet. Aber auch die ethischen Anforderungen an die Verantwortlichkeit jedes Einzelnen haben zugenommen. Unser Leben, so Beck, wird dadurch verstärkt zu einem „reflexiven Leben“ – ständig haben wir Widersprüche aufzulösen und Entscheidungen zu treffen und müssen – privat und in den großen Institutionen – durch Erproben und Aushandeln das für uns Richtige erst finden. Dieses reflexive Ringen um neue Formen in allen Bereichen ist für Beck das entscheidende Kennzeichen der Epoche. Solche Anforderungen sind nicht völlig neu. Neu dürfte aber die Intensität und die Stetigkeit sein, mit der sie zukünftig im Leben der meisten Menschen auftreten werden. Sie machen aus Bürgern Manager des eigenen Lebens.

Und die Schule? Abgesehen davon, dass sie sich selbst zu einer lernenden Institution weiterentwickeln muss, wird die Kernanforderung an sie lauten, dass sie die Lernenden auf deren veränderte Lebenssituation vorzubereiten hat. Die beiden beschriebenen Tendenzen – selbstständigerer Erwerb problembezogener Wissens; Vermittlung sozi-

aler Erfahrungen – machen deutlich, dass Schule dies nur leisten kann, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihr lernen, so Reinhard Kahl, „ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen“ (vgl. taz, 04.08.97).

3) Schule unter Anpassungsdruck

Der Prozess der Globalisierung kann für Schulentwicklung eine produktive Herausforderung bedeuten. Andererseits ist es höchst problematisch, wenn das ökonomisch Innovative umstandslos zum pädagogisch Notwendigen erklärt wird. Es entsteht dann der Eindruck, Bildung und Schule ließen sich allein von wirtschaftlichen Interessen her bestimmen, und die Erneuerung von Schule bestünde in deren bloßer Anpassung an die Gegebenheiten des modernen Produktionsprozesses.

Ein Beispiel dafür liefern die Forderungen, wie sie im Gefolge des eingangs erwähnten TIMSS-Schocks an das Schulwesen der Bundesrepublik gestellt worden sind (und noch werden). Der damalige Bildungsminister konstatierte, dass „die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation im Klassenzimmer“ beginne und fügte gleich an, dass auch „Gemeinsinn, Höflichkeit und Respekt gegen den Lehrern“ gestärkt werden müssten (vgl. Süddeutsche Zeitung (SZ) 216 vom 19.09.97, S. 5). Im selben Zusammenhang bezeichnete der damalige Bundespräsident in einer programmatischen Rede Bildung als „Schlüssel zum Arbeitsmarkt“ und „noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit“. Deutlich sei, dass das deutsche Bildungssystem nicht mehr „gut und rasch genug sei“ und dass es „keine Bildung ohne Anstrengung“ gäbe. Weiter: „Wer Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten“ (alle Zitate vgl. SZ 255 vom 06.11.1997, S. 5).

Was bedeuten diese Interventionen für die Weiterentwicklung von Schule? Gesellschaftlich gesehen, kommen darin Krisenerscheinungen zum Ausdruck, wie sie als Folge des Globalisierungsprozesses im wirtschaftlichen Gefüge Westeuropas, besonders in Deutschland, dramatische Spuren hinterlassen haben. Arbeit wandert im weltweiten Maßstab an die kostengünstigsten Standorte. Wirtschaftswachstum bedeutet daher oft nicht den Abbau von *Arbeitslosigkeit*, sondern den Abbau von *Arbeitsplätzen*. Die Chancen zur gesellschaftlichen Behauptung scheinen angesichts einer solchen Konkurrenzsituation nur darin zu liegen, die Arbeitsproduktivität insgesamt zu steigern und die unabdingbaren Spitzenleistungen dauerhaft zu sichern. Für beides kommt einer neuen Schule die Schlüsselrolle zu. Demgemäß sieht sie sich mit Forderungen nach Intensivierung ihrer Arbeitsdisziplin und Leistungskultur konfrontiert. Schulerneuerung gerät unter das Diktat der unmittelbaren Anpassung an die vom Globalisierungsprozess ausgehende Dynamik.

3) Pädagogische Lernkultur als Korrektiv im Prozess der Schulentwicklung

Wie ist eine derartige Funktionalisierung von Schule und Bildung zu bewerten? Eine solche ökonomische Indienstnahme von Schule macht jedenfalls deutlich, dass Schulveränderungen nicht einfach in ihrer gesellschaftlichen Faktizität hingenommen werden dürfen, sondern nach einer *pädagogischen Bewertung* verlangen. Vermutlich lässt sich darüber Übereinstimmung erzielen, dass zu den wesentlichen pädagogischen Maßstäben, unter denen Schule zu bewerten ist, ihr Dienst für die Mündigkeit sowie für die Sozial- und Weltbildung der Heranwachsenden gehört. Weithin unstrittig dürfte auch sein, dass sich diesen Wertvorstellungen in einer Gesellschaft, in der sich Vieles verän-

dert und vor allem gelernt werden muss, mit künftigen Wandel umzugehen, nicht mit dem pädagogischen Gestus der selbstsicheren Vermittlung traditioneller Gewissheiten Genüge tun lässt. Pädagogisches Handeln muss vielmehr als mit Kindern und Jugendlichen immer wieder neu zu vollziehende Verständigung über ein sinnvolles, für die Zukunft vertretbares Leben – und die dafür benötigten Kompetenzen – praktiziert werden.

Es wird hier der Zusammenhang mit der These der Gegenwartssoziologie erkennbar, dass das Leben in der Moderne dadurch ausgezeichnet und zugleich belastet ist, dass nicht einfach vorgegebene Muster angeeignet werden können, sondern das Richtige oft erst gesucht und ausgehandelt, gerechtfertigt und entschieden werden muss. Das - Handeln in Unterricht und Erziehung wird ebenfalls oft ein Aushandeln werden, gerade, wenn es auf Mündigwerden und Sich-Bilden von Kindern und Jugendlichen fördern will. Angefügt werden soll noch, dass es, entgegen der vielgehörten Rede vom scheinbar unaufhaltsamen Wissensverfall, auch in der Schule der Zukunft – genau betrachtet – weite Bereiche eines vermittlungssicheren Terrains geben wird. Die Kulturtechniken gehören dazu, erweitert um die Informationstechnologien und deren neue Möglichkeiten der Repräsentation und Verarbeitung, auch die Grundlagen der einzelnen Fächer.

Selbstsicher werden wir als Erwachsene vermutlich ebenfalls sein, Kindern und Jugendlichen gegenüber – wo nötig, auch widerständig –, für die Bedingungen einzutreten, unter denen ein sinnvolles Leben und Lernen erst möglich werden. Also auch dafür, dass im menschlichen Leben Fortschritt, Erfolg oder Glück individuell und gesellschaftlich nur über Hemmnisse und Rückschläge errungen werden können. Oder dafür, wie Hans Rauschenberger, nicht zuletzt aufgrund eigener Erfahrungen an der von ihm gegründeten Reformschule formuliert hat, dass zur Befreiung immer auch die „Bindung hinzugefügt werden muss“ (Rauschenberger 1989, 57). Auch nach dem Konzept der „Neuverständigung“ geht es um Wahrheit, allerdings eine, die für Kinder und Jugendliche vorstellbar, erfahrbar und annehmbar ist.

Alle diese Überlegungen weisen auf pädagogische Qualitäten einer schulischen Lernkultur hin, die sich – bei aller Wertschätzung, die Wissen und fachliche Kompetenz verdienen – nicht einfach in deren zielsicherem Ansteuern erschöpfen. Schule muss mehr sein als Unterricht, und fachliches Lernen betrifft nur *eine* Dimension der wünschenswerten Entwicklung junger Menschen, auf die Schule Einfluss zu nehmen versucht.

Eine „pädagogische Schulentwicklung“, die diesen Namen verdient, muss dort als Korrektiv einwirken, wo unter gesellschaftlichem Druck in der Schule Mündigkeit und Bildung unter die Räder zu kommen drohen. Ein solches Spannungsfeld entsteht beispielsweise beim Versuch, aus dem Unternehmensbereich stammende Konzepte effektiver Betriebsführung als Zeit- oder Lernmanagement unmittelbar auf den Schulbereich zu übertragen. Der Konflikt wird offenbar, wenn es z. B. in der nordrhein-westfälischen Denkschrift zur „Zukunft der Schule“ nach einem Abschnitt über „Lernfreude“ unvermittelt heißt: „Das Lernzeitmanagement (der Schule) folgt ähnlichen Gesichtspunkten wie das Arbeitszeitmanagement in innovativen Betrieben: Flexibilität im Rahmen tragender Zielsetzungen und Ordnungen, Delegation von Verantwortung, Teamarbeit, Selbststeuerung, rollende Planung und laufende Optimierung“ (1995, S. 92).

An diesen Sätzen wird erkennbar, dass der Prozess der Schulentwicklung aus pädagogischer Sicht nicht einfach der Anpassung an die spätmoderne Industrieförmigkeit überlassen werden darf. Die neuen, betriebswirtschaftlich erfolgreichen Management-techniken, an denen hier für Lernen Maß genommen wird, mögen zur Durchlüftung der Schule als Betrieb – das ist sie ja auch! – sehr hilfreich sein; andererseits bergen sie die Gefahr, schulisches Lernen und Arbeiten zu einlinig als technisch handhabbaren Prozess nach dem Muster von Produktionsprozessen zu interpretieren. Ein um die Mündigkeit und das Sich-Bilden von Heranwachsenden bemühtes Einwirken hat es jedoch mit einer wesentlich komplexeren Materie zu tun, weil das Ziel des Lernens nicht einfach im anderen produziert, sondern nur auf dem Weg über die Herausforderung von dessen nie völlig verfügbarer Eigenaktivität erreicht werden kann. Dazu kommt, dass pädagogisch verantwortbares Lernen als Austausch von Lehrern und Schülern zu denken ist, ein Austausch, welcher Zeit und Ruhe braucht, und nicht einfach, um mit Horst Rumpf zu sprechen, dem stromlinienförmigen Schnellweglernen geopfert werden darf (vgl. Rumpf 1987, bes. S. 17 ff.). Ein weiteres Spannungsverhältnis wird sichtbar, wenn – wie beschrieben – unter dem Konkurrenzdruck der internationalen Leistungsvergleiche das Gesamtszenarium von Schulpraxis auf die einzige Frage der ausreichenden Produktion spezifischer schulischer Spitzenleistungen verengt wird. Das pädagogisch Sinnvolle muss sich gelegentlich gerade in der Gegenwirkung gegen herrschende Trends erweisen. Worin es bestehen könnte, soll im dritten Teil an konkreten Praxisfragen diskutiert werden.

III. Dimensionen der Weiterentwicklung von Schule

Mit Blick auf schon in Gang gekommene oder anstehende Reformprozesse sollen *sieben Dimensionen* der Schulveränderung im einzelnen beschrieben werden, an denen die Möglichkeiten einer neuen Schule – und ihre Probleme! – zutage treten. Für jede der Dimensionen werden Veränderungstendenzen genannt und ohne Vollständigkeitsanspruch in wichtigen schulischen Erscheinungsformen skizziert. Daran schließt sich jeweils der (kurze) Versuch, die Richtung zu bestimmen, die eine sich pädagogisch verstehende Schulentwicklung zu nehmen hätte. Leitend ist dabei die Intention, eine Balance zu finden zwischen der in zwei Jahrzehnten Schulreform entwickelten neuen Lernkultur und der mit ihr gewonnenen umfassenden Vorstellung von Schulqualität sowie der durch die TIMSS-Debatte wiedergewonnenen Aufmerksamkeit für fachliche Leistungen und guten Unterricht (Themen, die in der Reformphase tendenziell vernachlässigt worden sind).

(1) Entwicklung der Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsraum

Charakteristisch für die Schulentwicklung der letzten Jahrzehnte ist – jedenfalls soweit sie sich pädagogischen Reformideen verpflichtet weiß –, dass sich die Vorstellung des Handlungsraumes von Schule beträchtlich erweitert hat. Schule gilt nicht länger als vorwiegend der Belehrung dienende Lernanstalt, sondern verstärkt als Ort der primären gegenständlichen und sozialen Erfahrungsbildung. Die sich ausbreitende Idee besteht darin, dass Schule durch sinnliche Begegnung, erprobenden Umgang und vielfältiges eigenes Handeln dazu beitragen muss, für die in ihr angestrebten intellektuellen Lernleistungen ihrer Schüler selbst die praktisch-tätigen Grundlagen zu schaffen.

Unverkennbar ist, dass der Impetus für einen solchen dramatischen Funktionswandel der oft als künstlich gescholtene Schule sowohl aus den erhöhten Anforderungen an die Initiative, Selbständigkeit und Flexibilität entspringen, die aus der globalen Ausweitung unserer Lebensverhältnisse resultieren, als auch aus den Einschränkungen und der Heterogenität der außerschulischen Welt- und Sozialerfahrung heutiger Kinder und Jugendlicher. Eine, wie die häufigste Wendung heißt, zum „Lebens- und Erfahrungsort“ gewordene Schule will solchen Anforderungen entsprechen sowie Deprivationen und Einseitigkeiten entgegenwirken. Dies gilt für Schülerbedürfnisse nach sozialer Geborgenheit und Anerkennung ebenso wie für die Fundierung des gegenständlichen Lernens durch eigenes Handeln.

Vorläufer eines solchen Schulverständnisses ist der schon um die Jahrhundertwende in der „Laboratory School“ in Chicago Gestalt gewordene Gedanke Deweys, dass Schule auf die Verlebendigung der bei Heranwachsenden vorhandenen Erfahrungen und Handlungsimpulse gegründet sein müsse (vgl. Dewey 1964 und Bohnsack 1976, bes. S. 434 ff.). Hartmut von Hentig hat Deweys Überlegungen in seiner Konzeption der „Entschulung der Schule“ (Hentig 1971) aktualisiert und in der 1974 gegründeten Laborschule Bielefeld konsequent für eine Schule bis zum Jahrgang 10 mit mehr als 600 Schülerinnen und Schülern Wirklichkeit werden lassen (Thurn & Tillmann 1997). Die Laborschule ist bis heute das Pionierbeispiel geblieben, durch das eine ganze Generation weiterer Schulen sich hat anregen lassen, wie Schule zum „Lebens- und Erfahrungsraum“ werden kann. Dies geschieht in Bielefeld durch eine *räumliche* Neukomposition von Schule, die – vom Bauspielplatz und Kleintierzoo bis zu Labors und Werkstätten – Schule mit einer Fülle von Lerngelegenheiten anreichert. Die Laborschule versammelt zugleich die Schulgemeinde in der „Schul-Öffentlichkeit“ eines – oft skeptisch kommentierten (vgl. jüngst H. Meyer 1997, S. 75) – Großraumes mit komplexer innerer Ausgestaltung in Form von Flächen, Nischen und Brücken. Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ hat darüber hinaus eine *zeitlich-rhythmische Komponente* (Wechsel von Tätigkeiten, von Lernintensität und Erholung, Gruppenleben und Sich-Zurückziehen) und bedeutet auch die Neuorganisation der *Gruppierung der Schüler* und des *Schulcurriculums*. Die Laborschule begleitet durch die an ihr entwickelten Lern-Szenarien den lebensgeschichtlichen Weg der einzelnen Mädchen und Jungen, indem sie sie in vier Stufen mit jeweils drei (einmal zwei) Altersgruppen durch die zehn Jahrgänge führt – und durch das sich vom ganzheitlichen Leben und Lernen „am Tag entlang“ zu „Erfahrungsbereichen“ und schließlich zu Fachangeboten ausdifferenzierendem Curriculum (vgl. Thurn & Tillmann 1997, S. 333 ff.).

Wesentliche Impulse zur Ausgestaltung von Schulen sind auch von der Glocksee Schule in Hannover ausgegangen, die in den ersten Schuljahren Unterricht in Angebotsform organisiert und dadurch ein freieres Zusammenleben, Ausdrücken und Sich-Entwickeln von Kindern ermöglicht (vgl. Glocksee Schule 1981). Wiederbelebt wurden im Zuge der Schulentwicklung auch die reformpädagogischen Praxen der Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen mit ihren freien, lebensbezogenen und selbständigkeitsfördernden Lernformen und der Einbeziehung des Schullebens. Besondere Bedeutung haben auch die Freinetischen Praxisformen wiedergewonnen, für deren Methodik die Entwicklung des Lernens aus dem Erfahrungsprozess der Schüler konstitutiv ist. Weitere Ansätze, die das Erfahrungssubstrat schulischen Lebens und Lernens im Mittelstufenbereich gestärkt haben, sind die Ganztagschule (Kubina & Lambrich 1991), die vielverzweigte Bewe-

gung „Praktisches Lernen“ (A. Flitner et al. 1988) oder neuerdings Ansätze der Schulprogrammarbeit (vgl. Messner 1998). Erwähnung verdienen in diesem Zusammenhang auch die zahlreichen Initiativen zum Einbezug außerschulischer Lernorte in die schulische Unterrichtsarbeit (*ein* Aspekt der „Öffnung von Schule“); für viele andere können als Exempel Initiativen an der Offenen Schule Waldau stehen (vgl. Ahlring & Brömer 1999) oder die Projektbeispiele und das „Lernen im Stadtteil“ der J.-v.-Eichendorff-Schule in Kassel (vgl. Kubina & Vaupel 1996, S. 39 ff. und 52 ff.). Diese Entwicklungen greifen auch auf die gymnasiale Oberstufe über und verbinden sich dort mit werkstatt- und berufsbezogenen Lernformen und Praktika (vgl. Bosse 1998).

Trotz aller Sympathie für seine Relevanz muss der Anspruch von Schule, für Kinder und Jugendliche „Lebens- und Erfahrungsraum“ zu sein, im Bewusstsein angegangen werden, dass auch die beste Schule nur *Teil* des Lebens der Schüler sein und ihnen Familie und gesellschaftliches Umfeld nicht ersetzen kann. Die wichtigste Erkenntnis, die aus einer solchen Ausweitung der Schule als Lebenswelt gezogen werden kann, ist, dass diese nur gelingen kann, wenn die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen auf die Herausforderung, das Vorbild und die gezielt vermittelten Kompetenzen, auch die Widerstände, von Erwachsenen treffen, die sich auf sie einzulassen bereit sind. Man könnte dies die aus unzähligen Mosaiksteinchen der Begegnung und Zuwendung, des Mittuns und der Diskussion, der Auseinandersetzung und gemeinsamen Aktion entstehende *schulspezifische pädagogische Kultur* nennen. Erst sie kann noch so klug ausgedachte schulische Innovationen zum Leben erwecken.

(2) Schule als Lebenswelt mit primären sozialen Qualitäten

Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ hat eine bedeutsame soziale Seite. Diese verdient gesonderte Beachtung, weil Kinder und Jugendliche zum schulischen Lernen und zum Erreichen der Bildungsziele nur befähigt werden können, wenn es gelingt, bis weit in die Sekundarstufe hinein, ja auch in der gymnasialen Oberstufe, im schulischen Zusammenleben die Erfahrung einer intakten Beziehungsbasis mit primär-lebensweltlichen Qualitäten zu vermitteln. Grundlegend dürfte sein, dass es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, die vor allem an großen Schulen bestehende Unübersichtlichkeit und Anonymität zu durchbrechen und für das Zusammenleben und -arbeiten mit Kindern und Jugendlichen überschaubare und verlässliche Formen der Begegnung zu entwickeln, in denen sie sich – die Sache hat auch eine räumliche Seite! – „beheimatet“ fühlen können. „Verlässlichkeit“ und „Belastbarkeit“ hat Bruno Bettelheim in einem Resümee seiner Lebensarbeit als wichtigste Mittel der Erziehung bezeichnet. Wichtig dürfte für Kinder und Jugendliche sein, in der eigenen Individualität und Besonderheit ernstgenommen und bestätigt zu werden.

Schwerpunkt der praktischen Entfaltung solcher Qualitäten war in den letzten Jahren der Primarschulbereich, in dem sich die Gewichte deutlich verschoben haben. An ungezählten Einzelschulen – die vielleicht größte schulimmanente Reform der Nachkriegszeit – ging die Entwicklung dahin, die Grundschule zunächst zu einer dem „*Leben* der Kinder bekömmlichen Stätte“ werden zu lassen, in der sie sich geborgen fühlen, mit Gleichaltrigen zusammenleben und sich in ihrer Gemeinschaft behaupten lernen – soziale Grunderfahrungen, die gegenwärtig in der Familie und im häuslichen Umfeld in vielen Fällen entbehrt werden müssen. Erst auf der Basis einer solchen „nachgetragenen Sozialerfahrung“ kann Grundschule heute ihrem Lern- und Unterrichtsauftrag gerecht werden (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a. 1996, S. 26 ff.; vgl. auch Messner 1995a,

S. 36 f.). Aber auch weit in die Sekundarstufe hinein ist von Bedeutung, Schule, wie Hentig gefordert hat, als „polis“, d. h. als eine Gesellschaft im kleinen zu begreifen, um durch ein funktionierendes Gemeinschaftsleben und durch selbständige Lerngestaltung Krisenphänomenen der gegenwärtigen Gesellschaft, wie Desinteresse am Gemeinwesen oder Gewalt, entgegenzuarbeiten (Hentig 1993, S. 212 ff.).

Die jüngste Schulentwicklung hat eine Reihe von Reformkonzepten zur sozialen Ausgestaltung von Schule hervorgebracht. Dazu gehören z. B. das inzwischen vielfach in Grundschulen praktizierte Modell des Lernens in *jahrgangsübergreifenden Gruppen*, das die Engführung der Jahrgangsklasse aufsprengt und, sofern diese pädagogisch angebahnt werden, Beziehungserfahrungen mit älteren und jüngeren Kindern ermöglicht (vgl. Laging 1997). Auf der Sekundarstufe hat die inzwischen an zahlreichen Schulen praktizierte *Teamarbeit* überschaubare und handlungsfähige Lehrergruppen mit meist hohem Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen lassen. Das gemeinsame Handeln im Team setzt oft vorher ungenutzte Potentiale für eine verantwortlichere und kreativere Gestaltung der pädagogischen Arbeit frei; zudem kann die von den Lehrerinnen und Lehrern vorgelebte Solidarität die Schüler in ihrer eigenen sozialen Praxis fördern (vgl. Schärer 1998; siehe auch Becker et al. 1997, S. 77 ff.). Zu erinnern ist auch an das inzwischen in vielen Schulen praktizierte „*Gemeinsame Lernen*“, d. h. die Einbeziehung von behinderten und lernschwachen Schülern in den Normalunterricht (vgl. Lersch & Vernooij 1992). Für den Bereich der gymnasialen Oberstufe ist schließlich über das *collegetartige Muster von Kursformen* zu berichten, welche das Bielefelder Oberstufen-Kolleg seinen Schülern bietet, oder über die an Oberstufengymnasien zu beobachtende Entwicklung einer campusartigen Szene, welche nicht nur freiere Formen projektartigen Lernens begünstigt, sondern zugleich das soziale Zusammenleben intensiviert (vgl. Messner u. a. 1998).

Die für die einzelnen Schulstufen genannten Formen der Anreicherung schulischer Praxis mit lebensweltlichen Beziehungsqualitäten sehen sich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, vor eine doppelte pädagogische Herausforderung gestellt. Zum einen gilt es, in einer neuen Schule ein Mehr an unterschiedlichen individuellen Lebens-, Ausdrucks- und Befähigungsformen nicht nur zu akzeptieren, sondern für das Zusammenleben und Lernen aller produktiv zu machen. Die Schule der Zukunft wird insofern eine Schule der *Pluralität* sein, in der es nicht nur eine Standardform des Schülerseins und Lernens gibt. Zum anderen können die sozialen Formen, welche die Entwicklung der letzten Jahre den Schulen zugebracht hat, das ihnen entsprechende Sozialverhalten von Heranwachsenden nicht schon *voraussetzen*. Es gehört zu den wichtigsten Veränderungen der gegenwärtigen Schule, dass sie sich als sozialer Raum verstehen muss, in dem – durch oft langwieriges und konfliktreiches Ausagieren – solche sozialen Qualitäten erst *erlernt* werden müssen. Dies schließt ein, dass Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Schülern auch Position beziehen und sie Grenzen erfahren lassen. Nicht allerdings durch Verbote und Abwehr, sondern indem in einer gemeinsamen Anstrengung die Grundsätze des Zusammenlebens und die für die Schulgemeinschaft gültigen Regelungen ausgehandelt werden.

(3) Eine Pluralität neuer Lernformen

Rhythmisierter Tageslauf, Offener Anfang, Zweierdifferenzierung in der Partnerklasse, Freie Texte, Wochendiktat, Drucken, Lernkartei, Englisch-Bus, Wochenplan, Morgen-

kreis, Ämter in der Klasse, Klassenrat, Freies Lernen, Vorhaben, Klassenprojekt, Handwerkliches Arbeiten, Projektwoche, Offenes Labor, Schulgarten, Gemeinsamer Unterricht, Zusatzangebote, Lernen im Stadtteil – das ist die keineswegs vollständige Liste „neuer Lernformen“, die sich an einer einzigen Reformschule besichtigen lassen (vgl. Offene Schule 1991; Messner 1995b; Ahlring & Brömer 1999). Nun hat diese Schule das genannte Formen-Repertoire in mehr als einem Jahrzehnt Reformschularbeit aufgebaut. Charakteristisch für die gegenwärtige Schulentwicklung ist, dass ein solcher Gestaltwandel schulischen Lernens auch auf die *Normalschule* übergreifen hat; jedenfalls trifft dies für die deutschsprachigen Länder zu.

Vorangegangen sind dabei die Grundschulen. In vielen von ihnen ist dosierte Wochenplanarbeit, sind Rhythmisierung des Tageslaufs, Morgenkreis, neue Lese- und Schreibmethoden, Freiarbeit, Erkundungen und Projekte selbstverständlich geworden (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a. 1996, S. 40 ff.). Besonders erweitert hat sich die Palette der Lernformen in der Sekundarstufe. In der Bundesrepublik Deutschland sind auch die gymnasialen Oberstufen in Bewegung gekommen; vielfach wird nach einem an der Hamburger Max-Brauer-Schule erstmalig praktizierten Konzept ein Teil der Oberstufenkurse um lebensbezogene Themen („Profile“) gruppiert, die in ihnen überwiegend fächerübergreifend und projektförmig bearbeitet werden (vgl. Schnack 1997).

Was steckt hinter diesem sich ausbreitenden Formenwandel? Wenn nicht alle Zeichen trügen, handelt es sich um eine Suchbewegung in Richtung auf ein Repertoire, das den Schülerinnen und Schülern mehr Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten einräumen und sie zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung im Lernen herausfordern soll. Insbesondere das starke Aufleben Freinet'scher Lernformen lässt einen solchen Schluss zu, zumal Freinet ein Meister der indirekten Organisation von Lernprozessen ist, welche die Gestaltungsaktivität den Lernenden selbst zuspielt. Eine weitere Tendenz ist un schwer als Neugewichtung von Methodenkompetenz zu deuten, der im Sinne einer „Schlüsselqualifikation“ für alle Schüler Priorität zugesprochen wird und die – bei tendenzieller Unwichtigkeit der Inhalte – Schüler auf direktem Wege zur Selbstgestaltung ihres Lernens führen will (vgl. Meyer 1997, S. 158 ff.). Grundgedanke ist dabei, dass ein solches „Lernen des Lernens“ der Königsweg dafür sei, dass Schülerinnen und Schüler ihre Auseinandersetzung mit Welt zielorientiert, arbeitsökonomisch und kreativ zu gestalten lernen. Es gibt ausführliche Handbücher, in denen ein solches Methodentraining für Schüler umfassend detailliert wird (Klippert 1996); auch die Idee der Schule als „Haus des Lernens“ weist in diese Richtung. Dort wird der Aufbau von „Lernkompetenz“ als zentrales Leistungsziel einer neuen Schule betrachtet (vgl. Bildungskommission 1995, S. 72 f.).

Aus pädagogischer Perspektive ist gegenüber den neuen Lernformen zu betonen, dass es sich in keinem Fall um „Selbstläufer“ handelt. Mit dem Öffnen des Unterrichts und dem Freisetzen von Selbsttätigkeit ist noch keineswegs garantiert, dass Lernende sie auch im gewünschten Sinne nutzen und sich mit sinnvollen Inhalten auseinandersetzen. Dies geschieht erst durch die Herausforderung und die individuelle Begleitung des Lernens jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Weiterhin gilt, dass – so wichtig der Hinweis auf die fehlende Methodengrundlage und -kompetenz im landläufigen Unterricht ist – Methodenlernen sich nicht von den Inhalten des Unterrichts ablösen und zum Selbstzweck werden darf. Dieser Grundsatz gilt auch angesichts der Faszination,

welche Methodenlernen aufgrund seiner tätigkeitsmotivierenden Wirkung auslöst.

Nicht jede beliebige Wahl von Lernformen stellt übrigens schon Lernkultur dar; es kann sich auch nur um ein Sammelsurium aus dem Supermarkt schulgestalterischer Massenware handeln. Schulische *Kultur* entsteht erst durch ein stimmiges Konzept gut aufeinander abgestimmter Formen. Leitgedanke muss dabei die Idee der Bildung sein und ihr Anspruch, dass sich jeder Lernende durch eine Pluralität von Zugängen zur Welt in der Vielfalt seiner Fähigkeiten entwickeln kann. Ein notwendiger Teil jeder Lernkultur werden insofern auch lehrgangsartige Unterrichtsformen sein, die auf die Vermittlung von Kenntnissen sowie die Entwicklung und Übung von Fähigkeiten zielen. Vieles spricht dafür, dass eine künftige Schule einen gekonnten lehrgangsartigen Unterricht gerade im Kontrast zu dem im Mittelpunkt stehenden selbständigen Lernen, für das praktische Formen teilweise erst noch zu entwickeln sind, benötigt – und dass eine solche Kontrasterfahrung mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Praktiken durchaus anregend sein kann.

(4) Entwicklung fachlicher Leistungskulturen

Eine wichtige Dimension künftiger Schulentwicklung wird gegenwärtig in exemplarischer Weise an der Kritik sichtbar, die im Gefolge der TIMS-Studie an der Leistungs- und weltweiten Konkurrenzfähigkeit des eigenen Schulsystems geübt wird. Es geht dabei um die Frage, ob nicht in der bisherigen Schulentwicklung die fachlichen Leistungsziele zu sehr vernachlässigt worden sind und ob nicht überhaupt die insbesondere an Grund- und Sekundarschulen entstandene neue Lernkultur – bei allem reformpädagogischen Charme – in ihrer Zeitnutzung zu wenig effektiv und in ihrem kognitiven Anforderungsniveau zu anspruchsarm und nivellierend ist. Nur auf diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik, das oberste Entscheidungsorgan in Bildungsfragen, beschlossen haben, künftig an allen deutschen Schulen die Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften sowie das Leseverständnis mit regelmäßigen Leistungstests zu überprüfen (von einem ihrer Sprecher als „Aufbruch zu mehr Leistung in der Schule“ kommentiert; vgl. SZ 49 vom 28.02./01.03.98, S. 5).

Zu den Empfehlungen, die gegenwärtig für die weitere Schulentwicklung gegeben werden, hat insbesondere Jürgen Baumert die entscheidenden Stichworte geliefert. Durch die von ihm initiierte vergleichende Erfassung von Unterrichtsverläufen im Fach Mathematik in Deutschland, Japan und den USA mittels Videoaufnahmen scheint es möglich, das japanische didaktische *Handlungsmuster* ablesen zu können, das diesen Unterricht – im Vergleich zum typischen deutschen – offensichtlich so viel erfolgreicher macht. Baumert hebt die weitgehende Übereinstimmung hervor, die in beiden Ländern hinsichtlich der angestrebten Ziele besteht: Begriffe, Strukturen und Verfahren verständnisvoll, problem- und anwendungsorientiert anzueigenen. Er weist auch darauf hin, dass aufgrund der Rezeption der psychologischen Wissenserwerbsforschung – zu ergänzen wäre: und der schon gut ein Jahrzehnt vorher vorliegenden, aus der Neuinterpretation der Piagetschen Kognitionstheorie gewonnenen konstruktivistischen Didaktikkonzeption Hans Aebli (vgl. 1983) – grundsätzlich auch Konsens über das Know-how eines effektiven Mathematikunterrichts besteht. Danach kommt es vor allem auf die selbständige und aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Problemen an – und die sich anschließenden variationsreichen Formen des Übens und Anwendens sowie die

gezielte Reflexion über die praktizierten Lösungswege und Methoden. In Japan, so Baumert, wurde dies alles im lehrergeleiteten Fachunterricht *tatsächlich realisiert*: Präsentation kognitiv anspruchsvoller „offener“ Problemstellungen; selbständige Problemlösearbeit durch die Schüler; Diskussion alternativer Lernwege; Zusammenfassung der gefundenen Lösungen durch den Lehrer; „intelligente“ Formen des Anwendens und Übens durch die Schüler (vgl. Baumert 1998, S. 215 ff., bes. 232 f.). Baumert stellt also für den deutschen Mathematikunterricht ein „*Vollzugsdefizit*“ fest, das – trotz aller vorsichtigen Umschreibung – auf den Verdacht hinausläuft, dass der typische „deutsche“ Mathematikunterricht in seinen Ansprüchen zu niveauarm und in seiner Durchführung zu wenig straff ist. Die Argumentation lässt allerdings offen, wieweit die Ursachen dafür im Unterricht selbst zu suchen sind oder inwieweit daran das in Japan auf Leistungswettbewerb programmierte gesellschaftliche Umfeld von Unterricht („kulturelles Skript“) sowie der in Japan zur Unterstützung des fachlichen Lernens obligatorische Zusatzunterricht neben dem staatlichen Schulwesen maßgebend sind.

Bei allen gebotenen Vorbehalten und Irrtumsmöglichkeiten aufgrund der bislang nur bruchstückhaft untersuchten Situation dürfte die besondere Bedeutung der TIMSS-Ergebnisse für Schulentwicklung darin zu sehen sein, dass auch ein reformpädagogisch inspiriertes Lernen um fachliche Leistungen und eine produktive Lehr-Lern-Kultur bemüht sein muss. Es gibt Hinweise, dass die Effektivitätsfrage in der jüngsten Vergangenheit eine zu geringe Rolle gespielt hat. Das didaktisch mögliche Potential schulspezifischer Unterrichtskulturen – dem in der schulvergleichenden Forschung ein nicht unbeträchtlicher Varianzanteil am Gesamterfolg einer Schule zugeschrieben wird – ist offensichtlich bisher zu wenig ausgeschöpft worden. Eine interessante Hypothese, die weitere Detailforschung verdient, lautet, dass eine Reihe reformpädagogischer Arbeitsformen, beispielsweise Wochenplan- und Freiarbeit oder offene Unterrichtsformen, zwar die Schüler für selbständiges Lernen freisetzen, dass die dadurch geschaffenen neuen Sozialformen des Lernens aber nicht automatisch eine hohe „Verstehensintensität“ (Reusser) garantieren (vgl. zur allgemeinen Diskussion Reusser 1994 und Reusser & Reusser-Weyeneth 1994; siehe auch Moser 1997, S. 193 f. und 202 f.). Offene Lernformen schließen aber nicht aus, dass Lehrende ihre Schüler aktiv zu einer Problembearbeitung anregen, in der diese selbst das Lösungswissen konstruktiv ausbauen können, oder dass sie im Üben und Anwenden für eine variantenreiche Durcharbeitung von Lösungsstrukturen sorgen. Entscheidend ist, dass sie sich dabei in die Aufgaben und die bei Schülern individuell vorfindbaren Denk- und Lernwege einzufühlen vermögen („kognitive Empathie“).

Die sich abzeichnende Gefahr einer verfälschenden Rezeption der TIMSS-Ergebnisse für die Schulentwicklung bestünde darin, aus ihr abzuleiten, dass qualifizierte Fachleistungen notwendigerweise eine straff-autoritäre Unterrichtsführung zur Voraussetzung haben. Dabei würde übersehen, dass es in jeder einzelnen Lernsituation um ein ganzes Bündel von Bildungszielen geht. Neben der fachlichen Kompetenz werden zugleich auch selbständiges (oder unselbständiges) Lernen oder die Eigenverantwortlichkeit und Rücksicht auf andere angeeignet. Leistungsfördernde Lernstrategien lassen sich auch innerhalb reformpädagogischer Praxisformen verwirklichen, die andererseits den Schülern wesentlich mehr Spielräume für die Eigengestaltung des Lernablaufes einräumen. Dies zeigen z. B. Kulturen indirekten, materialgestützten Lernens im Geiste Freinets, in denen die Lehrpersonen eine stärker begleitend-beratende Rolle einnehmen. Nach bis-

herigem Wissen – dies wäre einer voreiligen „TIMSS-Euphorie“ entgegenzuhalten – garantiert keineswegs ein einseitig lehrergesteuerter Unterricht den Erfolg. Das Geheimnis einer gelungenen Lernkultur scheint vielmehr in ihrer Vielseitigkeit und ihrem Formenreichtum und dem von Lehrerinnen und Lehrern ausgestrahlten inhaltlichen Engagement zu liegen (vgl. Helmke & Weinert 1997).

(5) Technikgeleitete Modernisierung des schulischen Lernens

Wenn unter „Modernisierung“ die Erneuerung von Praxis unter den jeweils gesellschaftlich gültigen Rationalitätsprinzipien verstanden wird, betrifft sie die Institution Schule in komplexer Weise. Modernisierung kann den Inhalten von Schule gelten, den Formen des Lernens sowie seiner Organisation und Verwaltung, ebenso auch der technischen Zurüstung und Gestaltung des schulischen Lebensraumes. In allen diesen Bereichen wirkt ein Strom von Rationalisierung, Effektivierung und technischer Veränderung auf Schule ein, dem sich diese als Teil der gesellschaftlichen Lebenspraxis nicht entziehen kann. Die daraus entspringenden Wirkungen sind den Akteuren von Schule selten unmittelbar bewusst. Der Vergleich von „Schulwelten“ über längere Zeiträume hinweg führt jedoch den sich in der Praxis, ja im gesamten Habitus von Schule vollziehenden Gestaltwandel prägnant vor Augen. Dadurch wird deutlich, welche Herausforderung es bedeutet, solche Transformationen schulischer Praxis nicht einfach geschehen zu lassen, sondern pädagogisch zu interpretieren oder gar den humanen Zielen von Schule dienstbar zu machen. Insofern Schule dies anstrebt, stellt sie auch an sich *selbst* den Anspruch, ein vorbildlich gestalteter Lebensraum zu sein, der auf die in ihm Lernenden unmittelbar einwirken kann.

Die derzeit akuteste Probe aufs Exempel wird Schule im Verhältnis zu den sich rasant entwickelnden Informations- und Kommunikationstechniken zu bestehen haben. Schule darf sich den durch sie gebotenen neuen Möglichkeiten gegenüber – ob es um die sich ständig verfeinernden Einsatzmöglichkeiten von Computer-, Internet- oder Hypermedia geht – nicht abstinenter verhalten. Aber es kann aus pädagogischer Sicht auch nicht ihre Aufgabe sein, den jeweils letzten Stand technischer Entwicklung in der Schule noch einmal zu verdoppeln. Das grundsätzliche Ja zu den sich bietenden neuen kulturtechnischen Möglichkeiten für die Schule wird also vom Bemühen begleitet sein müssen, die neuen Informationstechniken für die schuleigenen Bildungsziele, etwa für die Entwicklung des selbständigen Handelns der Schüler und für ein sinnlich-bildend gestaltetes gegenständliches Lernen zu nutzen. Gerade in jüngster Zeit warnen Stimmen aus verschiedenen Lagern die Schule davor, den Computer überzubewerten und über der Entwicklung der notwendigen informationstechnischen Gebrauchskompetenzen die unentbehrlich bleibende Pflege der kulturtechnischen Basisqualifikationen zu vernachlässigen. Solche Grundkompetenzen im produktiven Umgang mit Sprache, Texten und Zahlen will auch die Wirtschaft in einer neuen Schule verstärkt gefördert sehen.

Ein weiteres, für die Entwicklung zahlreicher Schulen aktuelles Beispiel von Modernisierung liefert die „Ökologisierung von Schulen“ (vgl. Posch 1997). Themen und Projekte wie Ressourcenschonung; Optimierung von Heizung, Beleuchtung und Lüftung unter dem Aspekt der Energieeinsparung; umweltfreundliche Nutzung von schulischen Materialien; gesunde schulinterne Ernährung; Sorgfalt in der Abfallwirtschaft oder das Bauen und Erproben von Solarkochern oder Sonnenkollektoren in einer schuleigenen En-

ergiewerkstatt – solche oft einfallsreich gestalteten Vorhaben reichen in alle Fächer (und provozieren auch fachübergreifende Aktivitäten), vor allem aber erweitern sie die pädagogische Verantwortlichkeit auf die Schule als eine von Schülern und Lehrern zu gestaltende Lebenswelt mit Zukunftsrecht.

(6) Gestaltung der Schule als kultureller Raum

Gerade angesichts der übermächtig werdenden Tendenzen zu einer stärkeren Rationalisierung des Lernens darf es sich Schule in ihrer künftigen Entwicklung nicht nehmen lassen, Raum zu geben für das Sinnliche, Ausdruckshafte und Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel, experimentelle Arbeit und Erfindung, kurz für kulturelle Praxis – für „ästhetische Stimmung“, wie Rumpf jüngst im Anschluss an Schiller formulierte (1998, S. 89). Er hat damit auf die Bedeutung des Innehaltens und Verweilens hingewiesen, als Gegenkräfte gegen ein handlungswütiges Aufgehen in Aktualität. Wichtig ist kulturelle Erfahrung zu allererst nicht unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit oder als kreativitätsschaffendes Potential, sondern als unentbehrlicher Teil menschlicher Möglichkeiten jenseits des Rationalen und Eingefahrenen, welche den Sinn für das Besondere und Einmalige von Dingen, Phänomenen, Personen und Ereignissen wachhalten.

So wichtig einzelne Aktivitäten, wie Darstellendes Spiel oder Inszenierungen, Projektpräsentationen, Ausstellungen, Leseaufführungen oder Spielfeste für die schulische Praxis sind, entscheidend ist, dass die kulturelle Dimension nicht auf solche Handlungsformen – oder auch auf die künstlerischen Fächer – beschränkt bleibt. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, ein zur Gesamtschule umgewandeltes Gymnasium, liefert ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie ästhetisch-sinnliche Aufmerksamkeiten und Ausdrucksformen in die gesamte Lernpraxis einer Schule hineingetragen werden können. Eine Schülerin kann dementsprechend die Arbeit der Schule als etwas charakterisieren, was sich „im Prinzip wie Kunst“ vollziehe (vgl. Kahl 1996).

Gerade die oft einseitig dominierende Wissenschaftsorientierung im Gymnasium birgt die Gefahr – jedenfalls trifft dies für die gymnasiale Oberstufe in der Bundesrepublik zu –, dass Themen aus Sprache, Literatur, Kunst und Musik auf die der wissenschaftlichen Theoretisierung zugängliche *Erkenntnisdimension* eingeschränkt werden. Dabei geht die notwendige Vielseitigkeit von Bildung verloren. Die Gegenstände kommen nur mehr indirekt in den auf sie gerichteten Deutungen, Begrifflichkeiten und Einordnungen vor. Die in der Sache liegenden Erfahrungsmöglichkeiten, wie das subjektive Sich-Ansprechen-Lassen durch die Wahrnehmung von Phänomenen oder die handelnde Begegnung bleiben ausgeklammert. Dabei bilden sie den Kern der kulturellen Substanz der Fächer.

(7) Entwicklung der Schule zu einer sich selbst organisierenden lernenden Institution

Im Verhältnis zu den bisher genannten Veränderungen von Schule handelt es sich hier um eine *Metadimension*, die nicht nur die Problematik betrifft, wie Schule ihre materielle, den Kindern und Jugendlichen zugewandte Lern- und Begegnungskultur weiterentwickelt, sondern zur Frage weiterschreitet, wie der institutionelle und organisatorische Rahmen verfasst und von den Beteiligten gehandhabt werden soll, um in den erwähnten Dimensionen Schule produktiv voranzubringen. Die gegenwärtig sich vor allem in West- und Nordeuropa durchsetzende Tendenz geht dahin, Schulen immer

weniger als vorgegebene, staatlich bis in ihre einzelnen Abläufe normierte Einrichtungen zu sehen, sondern sie durch geeignete Maßnahmen zu sich weitgehend *selbst organisierenden Institutionen* werden zu lassen. Institutionen, die den Beteiligten ein neues Niveau der Mitwirkung an Verwaltungs-, Personal- und Führungsaufgaben, insbesondere aber an der schulspezifischen Gestaltung des primären pädagogischen Auftrags, einräumen. Dies bedeutet allerdings auch, dass Schulen aufgetragen wird, ihre Arbeit intern regelmäßig zu reflektieren und zu überprüfen, um sie gegenüber der staatlichen Aufsicht und Öffentlichkeit transparent zu machen. Zur Selbstentwicklung von Schulen gehört also, über die eigene Arbeit Rechenschaft abzulegen und sich externen Bewertungen stellen zu können (vgl. Dalin 1997; Markstahler & Steffens 1997; als aktuellen Überblick Altrichter, Schley & Schratz 1998).

Den als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend 1986) verstandenen Schulen bleibt das Finden einer je *konkreten* Antwort auf die sich ändernden Gesellschafts- und Bildungsverhältnisse zwar grundsätzlich weiter selbst überlassen. *Dass* sie – wie nun immer öfter gesagt wird – in einen Prozess permanenter „Qualitätsentwicklung und -evaluation“ einzutreten haben, wird ihnen jedoch mehr und mehr durch staatlich gesteuerte Pflichtprogramme verbindlich auferlegt, die in ihrer Verfahrenslogik vor allem aus der Theorie der Organisationsentwicklung und – in jüngster Zeit vermehrt – aus den Managementtechniken zur Evaluation und Optimierung von Betriebsabläufen schöpfen (vgl. Rolff 1995; Posch & Altrichter 1997). Damit deutet sich an, dass die Entwicklung der Schulen zu kooperativ organisierten „lernenden“ Organisationen einem sehr heterogenen gesellschaftlichen Kontext entspringt. In die Tendenz zur Selbststeuerung und -entwicklung sozialer Institutionen mischt sich unverkennbar auch die Programmatik zu stärkerer schulaufsichtlicher Kontrolle, zu einem verschärften Leistungswettbewerb zwischen den Schulen und zur Effektivitätssteigerung unter dem Druck von Ressourcenverknappung und Sparzwängen.

Die in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig aktuellste Erscheinungsform einer solchen strategisch verstandenen Schulentwicklung stellt das Konzept einer einzelschulisch zu verwirklichenden *Schulprogrammarbeit* dar (vgl. als aktuelle Übersichten Hameyer & Schratz 1998 sowie „Lernende Schule“ 1999 und den Thementeil „Auf dem Weg zum Schulprogramm“ in Heft 2/1998 der Zeitschrift „Pädagogik“: Pädagogische Beiträge Verlag). Bei Schulprogrammen handelt es sich um Arbeitspläne mittlerer Reichweite, durch die für einen Zeitraum von in der Regel drei bis fünf Jahren unter Einbeziehung des gesamten Kollegiums die konkrete Erneuerung von Zielen, Inhalten und Organisationsformen in zentralen schulischen Bereichen schrittweise vollzogen wird. Das Arbeitsverfahren folgt dabei dem Zirkel von Diagnose, Planung, Realisierung und Bewertung des jeweils erreichten Entwicklungsstandes. Damit wird – was in der Praxis der Durchführung erhebliche Konkretisierungs- und Überprüfungsleistungen erfordert –, eine systematisch betriebene *Evaluation*, d. h. die ständige Realitätsprüfung und Korrektur, zu einem konstitutiven Teil der eigenen Schulentwicklungsarbeit (vgl. Messner 1998). Erkennbar ist, dass die besondere pädagogische Chance der Schulprogrammarbeit darin liegt, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer zur gemeinsamen Lösung der pädagogischen Kernprobleme ihrer Schule zusammenschließen und dabei nicht nur die Erfahrung machen, welches Potential an Kreativität, an hilfreicher pädagogischer Praxis und an Zusammengehörigkeitsgefühl durch einen solchen Prozess freigesetzt werden kann, sondern dass sie selbst – auch in ihrem Verhältnis zu den

Schülern – dadurch neue Impulse und Befriedigungen gewinnen können. Deutlich ist auch, dass eine solche Entwicklungsarbeit gerade in ihren sinngebenden pädagogischen Möglichkeiten dort gefährdet ist, wo Schulprogramme durch Unterschätzung ihrer praktisch-methodischen Anforderungen kontraproduktiv wirken und zur bloßen Alibi-Aktivität werden oder wo sie zum Instrument schulaufsichtlicher Kontrolle oder zur äußerlichen Selbststilisierung im schulischen Wettbewerb degenerieren. Entscheidend wird sein, ob der Impetus zur Entwicklung der *pädagogischen* Qualität von Schule durch die *Lehrer selbst* bewahrt werden kann.

Ähnliche Probleme zeigen sich dort, wo – in bester Absicht – allzu ungebrochen im betrieblichen Management und in der Qualitätskontrolle von Produktionsprozessen und Dienstleistungen bewährte Strategien der Effektivitätskontrolle auf Schulen übertragen werden. Für pädagogisch verstandene Schulentwicklung ergibt sich aus dem Austausch der Argumente der klare Befund, dass sich die betriebswirtschaftlich inspirierten Techniken der Qualitätsentwicklung und -evaluation für Schule dort als unproblematisch erweisen, wo aufgrund ihrer Herkunft ihre eigentlichen Stärken zu erwarten sind, nämlich bei der Steuerung der Evaluation und Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Strukturen von Schule. Wo es allerdings um die pädagogischen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Kernaufgaben von Schule geht, müssen sich die Management-Techniken – wie schon in Teil II erwähnt – vorhalten lassen, dass sie den Erfolg schulischer Arbeit allzusehr als instrumentell beherrschbares und damit Kosten-Nutzen-Kalkülen ohne weiteres zugängliches Produkt interpretieren. Da jedoch der Erfolg pädagogischer Arbeit von außen nie instrumentell verfügt, sondern nur über oft langwierige Prozesse und Umwege im Sich-Bilden der lernenden Subjekte selbst zum Ziel kommen kann – ein Prozess, der tief in biographischen und situativen Zusammenhängen verankert ist –, muss seine vorwiegend ökonomische, Kosten-Nutzen-orientierte Behandlung bei der Anwendung von Betriebsentwicklungstechniken wie dem New Public Management den Betroffenen als ein folgenreiches *Verfehlen des pädagogischen und humanen Sinns* – und damit der Kernmotivation ihres Handelns – erscheinen (vgl. dazu bes. Herrmann 1996, S. 319 f.). Allerdings bedeutet New Public Management umgekehrt für Schule durchaus eine hilfreiche Provokation zur Besinnung auf ihren eigentlichen Auftrag.

So zeigt sich, dass die neue Rolle der Schule als einer Institution, die eigenaktiv und unter öffentlicher Rechenschaftslegung ihren Auftrag erfüllt, zur pädagogischen Grundfrage zurückführt, wie Schule unter den jeweiligen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen Heranwachsenden in einem umfassenden Sinn bei ihrem Selbständig- und Erwachsenwerden helfen kann. Schulqualität ist nicht nur eine Frage fachlicher Qualifizierung, so wichtig diese ist, sondern eines Bildungsverständnisses, welches praktische, ästhetische und soziale Ziele einschließen muss. Dabei zeigt sich auch beim Problem der Steuerung der Schulentwicklung, dass pädagogischer Fortschritt nicht auf dem Schnellweg erreichbar ist, sondern immer auch des Eigensinns bedarf, Bewährtes nicht zu verwerfen, auf vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen aufzubauen, die eigenen Kräfte realistisch einzuschätzen, sich gelegentliches Innehalten und Besinnen zu erlauben – und durch eine solche gemeinsame Vertiefung in die *Gegenwart* des eigenen Tuns der Zukunft zu dienen.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Ahrling, I. & Brömer, B. (1999). *Schule machen. Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau/Kassel*. Hohengehren: Schneider.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.
- Baumert, J. & Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen. In: *Pädagogik*, Heft 7-8/1996, S. 41-47.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.: Edition Zweite Moderne, Suhrkamp.
- Becker, G., Riegel, E. et al. (1997). *Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das andere Lernen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Bosse, D. (1998). Gestaltungsformen einer veränderten gymnasialen Oberstufe. In: Messner, R. et al. (Hrsg.), a.a.O., S. 99-123.
- Bruford, W.H. (1975). *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Goethezeit*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1994). *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* OECD/CERI-Seminar 1993 Einsiedeln. Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann. 3. Aufl.
- Elias, N. (1977). *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bände. Frankfurt/M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 158/159.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A. et al. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuch.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 3/1986, S. 275-293.
- Flitner, A. et al. (1988). *Entwicklung der Schule durch Praktisches Lernen?* Symposium Soest 20.-22.11.1987. Tübingen: Symposium Eigenverlag.
- Glocksee Schule (Hrsg.) (1981). *Berichte, Analysen, Materialien*. Hannover: Transit.
- Hameyer, U. & Schratz, M. (1998). Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998) a.a.O., S. 86-110.
- Heisterberg, W., Horstkemper, M. et al. (Hrsg.) (1998). *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Hentig, H. v. (1971). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart und München: Klett und Kösel.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule – eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 3/1996, S. 314-329.
- Kahl, R. (1996). „Im Prinzip wie Kunst“. Film über die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz; neueste Auflage 5¹⁹⁹⁶.
- Klippert, H. (1996). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Aufl.
- Kubina, Chr. & Lambrich, H.-J. (Hrsg.) (1991). *Die Ganztagschule*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Kubina, Chr. & Vaupel, D. (Hrsg.) (1996). *Wenn Schulen sich öffnen*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Laging, R. (1997). Die Altersdifferenz als Lerngelegenheit – Lernen in altersgemischten Gruppen. In: Thies, W. (Hrsg.). *Vom Wachsen der Reformschule Kassel*. Schulstr. zwo, Bd. 4. Reformschule Kassel:

- Selbstverlag, S. 145-158.
- Lernende Schule (1999). Themenheft „Programmierte Schule? Schule mit Programm!“ Heft 6, S. 30-55. Seelze: Friedrich.
- Lersch, R. & Vernooij, M.A. (Hrsg.) (1992). *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Liket, M.E. (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Markstahler, J. & Steffens, U. (1997). Von der bürokratisch organisierten zur teilautonomen Schule – zur Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule in der Bundesrepublik Deutschland. In: Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.), a.a.O., 1997, S. 205-262.
- Messner, R. (1995a). Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: *forum religion*, Heft 3/95, Stuttgart: Kreuz Verlag, S. 32-39.
- Messner, R. (1995b). Reformpädagogisch inspirierter Schulwandel auf der Mittelstufe: das Beispiel Offene Schule Kassel-Waldau. In: Wicke, E. & Messner, R. (Hrsg.). *Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 175-186.
- Messner, R. et al. (Hrsg.) (1998). *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Messner, R. (1998). Schulprogramme. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In: Heisterberg, W., Horstkemper, M. et al. (Hrsg.), a.a.O., S. 116-119.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik*. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, U. u. a. (1997). *Schule auf dem Prüfstand*. Chur: Rüegger.
- Muchembled, R. (1990). *Die Erfindung des modernen Menschen*. Reinbek bei Hamburg, rowohlts enzyklopädie: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Offene Schule Kassel-Waldau (1991). *Handreichungen*. Kassel: Offene Schule 2. Aufl.
- Osswald, E. (1995). *Stilwandel. Weg zur Schule der Zukunft*. Basel: Verlag Brunner.
- Posch, P. (1997). *Zur bildungspolitischen Bedeutung der Ökologisierung von Schulen*. Klagenfurt: ENSI-Projekt (hektographiert).
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität – Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In: Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.), a.a.O., 1997, S. 1-155.
- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.) (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Rauschenberger, H. (1989). Individualität und Sozialität in pädagogischer Perspektive. In: Heipcke, K. (Hrsg.): *Hat Bildung noch Zukunft?* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 49-57.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur „neuen Lernkultur“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 1/94, S. 19-37.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth (1994). Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe. In: dieselben (Hrsg.). *Verstehen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Rumpf, H. (1998). Schule gesucht – ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. In: Messner, R. et al. (Hrsg.), a.a.O., S. 79-98.
- Schärer, R. (1998). Miteinander Lösungen finden. Erfahrungen mit Teamarbeit. In: Heisterberg, W., Horstkemper, M. et al. (Hrsg.), a.a.O., S. 58-59.
- Schnack, J. (Hrsg.) (1997). *Gymnasiale Oberstufegestalten*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuch.