

## Überlegungen zu einer zukunftsfähigen Schule

### A Kritische Gesichtspunkte

1. Zwischen der Lebenswelt der Schüler und den normativen Orientierungen der Schule besteht eine tiefgreifende Diskrepanz. Der Widerspruch zwischen den Erwartungen der Schule – Curricula, Bewertungen und institutionellen Normen – und den Bedürfnissen der Schüler – Nutzen für die Zukunft, Orientierung in der Welt, Zufriedenheit mit ihrem Leben in der Institution Schule – belastet die Lehrer und frustriert die Schüler mit weitreichenden Folgen.
2. Die Schule hat kognitive, kulturelle und persönlichkeitsbildende Sozialisationsaufgaben zu erfüllen, die sie unter den Bedingungen des soeben genannten Widerspruchs nur unvollkommen und fehlerhaft löst. Dabei erzeugt sie bei den an diesem Prozess Beteiligten vielerlei Deformationen, setzt sie Ungerechtigkeit aus und fügt ihnen vielfach Verletzungen zu.
3. Der Anleitung und Durchsetzung des Lernens in der Schule liegt ein obsoletes „Bevorratungskonzept“ des Lernens (Weinert) zugrunde. Dieser Vorstellung von Lernen entspricht einerseits ein archivarisches und museales Verständnis von Kultur und andererseits ein statisches Fertigkeitkonzept. Das Bevorratungskonzept behindert ein Lernen als sinnerfüllte und sinnkonstruktive Tätigkeit – eine verständnisintensive, erfahrungsgeleitete und selbstbestimmte Aneignung positiv besetzter Inhalte. Damit zersetzt es die Motivation zu lernen.
4. Eine grundlegende Forderung an produktive Lernprozesse in der Schule ist die Erzeugung anschlussfähigen Wissens. Anschlussfähiges Wissen ist Voraussetzung für die Differenzierung der Curricula, der Lerngeschwindigkeit und der Lernstrategien. Diese sind jedoch Bedingungen der Anerkennung und Förderung von Differenz und Individualität in der Schule. Die Organisation des Lernens in unseren Schulen steht im Widerspruch zu dem Ziel, in produktiven Lernprozessen anschlussfähiges Wissen zu erzeugen.
5. PISA hat erneut gezeigt, dass die Leistungsbilanz der deutschen Schule mäßig ausfällt. Die negative Bilanz ist einerseits die Folge einer Schulstruktur, die die Herkunft der Schüler prämiert, vor allem aber die Folge der herrschenden Unterrichtstradition, die Differenz nicht duldet und mechanisches Lernen belohnt.
6. Die Lehrerbildung zielt nicht auf die Professionalisierung des Lehrerberufs und die Befähigung der Lehrer zu einer psychologisch fundierten Didaktik. Das an den Universitäten vermittelte Fachwissen der Wissenschaftsdisziplinen entspricht nicht den nach Alter und schulimmanenten Überlieferungen organisierten Schulfächern. Die in den Schulen nachgefragten, vor allem psychologischen Kompetenzen – Unterrichten, Evaluieren, Beraten, Fördern, Entwickeln – sind, wenn überhaupt, marginale Bestandteile der universitären Ausbildung. Für eine innovative Praxis und Beteiligung an Schulentwicklung werden Lehrer überhaupt nicht vorbereitet, obwohl dies zentrale Gestaltungskompetenzen sind.

7. Curricula und Strukturen der Schule stehen seit Jahrzehnten unter Kritik: Die Inhalte sind nur zu geringen Teilen zukunftsrelevant, sei es für die Individuen, sei es für die Gesellschaft. Der Fachunterricht genügt meist weder inhaltlich noch methodisch den Anforderungen an einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht. Im Fall des naturwissenschaftlichen Unterrichts verfehlt er das Ziel, Interesse des potentiellen Nachwuchses für ein Studium naturwissenschaftlicher Fächer zu wecken. Die Aufgabe, soziale Kompetenzen auszubilden und Voraussetzungen für die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Prozessen zu schaffen, erfüllt die Schule nur mangelhaft, obwohl Kinder und Jugendliche zehn Jahre lang einen erheblichen Teil ihrer wachen Stunden in dieser Institution verbringen. Aktive Teilhabe an der Kultur ist in den seltensten Fällen ein Ziel schulischen Lernens oder des Schullebens. Als Teil des öffentlichen Lebens und der Politik im Nahraum ist die Schule in der Regel nicht präsent.

## B Konstruktive Gesichtspunkte

1. Die Inhalte des schulischen Lernens müssen zukunftsfest sein und begründeten Annahmen über die Zukunft standhalten. Sie müssen für die Gestaltung des individuellen Lebens ertragreich sein und zu der Fähigkeit beitragen, die Zukunft zu gestalten (Gestaltungskompetenz mit Bezug auf das individuelle und das gesellschaftliche Leben).
2. Lern- und Aneignungsprozesse im Dienste sinnvoller Inhalte müssen generativ, produktiv und konstruktiv sein. Lernprozesse müssen folglich selbst als Ziele begriffen werden. Der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten muss das Lernen des Lernens sichern.
3. Das in der Schule erworbene Wissen muss vor allem als Handlungswissen angeeignet werden. Das impliziert die Notwendigkeit, Lernprozesse nicht als träges Wissen anzuhäufen und Normen und Werte im Blick auf die Anwendung des Wissens im Handlungskontext reflektieren zu lernen.
4. Schule muss Autonomie gewinnen, um in Antwort auf die Vielfalt der Bedürfnisse (Differenz) einerseits, auf soziale und kulturelle Kontexte andererseits unterschiedliche Schulprofile und Programme entwickeln zu können.
5. Schulen haben den lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierungen der Individuen zu dienen, d.h. ihnen soziale, berufsbefähigende und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln.
6. Die Schule muss der Funktion der Reproduktion der Gesellschaft dienen, d.h. zu den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für ihre nachhaltige Entwicklung beitragen.
7. Die Schule muss der Integration der Gesellschaft dienen, d.h. zu den sozialen und moralischen Voraussetzungen für ihren Zusammenhalt beitragen.
8. Die Schule muss der Innovation der Gesellschaft dienen, d.h. zu den Bildungsvoraussetzungen für ihre reflektierte Weiterentwicklung beitragen.

## C Reformperspektiven

1. Eine sozial gerechte und funktional leistungsfähige Schule muss die Selektion zugunsten leistungshomogener Schulzweige in der Kindheit suspendieren. Die frühe Selektion ist weder mit dem Gebot der Chancengleichheit kompatibel (eine alte Einsicht) noch mit dem Ziel einer funktionalen Förderung von Kompetenzen für die gesellschaftliche Reproduktion (eine neue Einsicht in der Folge der vergleichenden Schulleistungsforschung).
2. Eine funktionsgerechte Sekundarschule für alle Kinder und Jugendliche nach der Grundschule (die nach der Entschärfung der Übergangsauslese kürzer oder länger sein kann) muss Aufgaben der gesellschaftlichen Reproduktion und Integration erfüllen, die Individuen in die Lage versetzen, in der Zukunft bestehen zu können, und den Schülern eine fürsorgliche und gerechte, motivierende und kultivierende Lebenswelt bieten.
3. Die Entwicklung einer Schule, die diesen Erfordernissen genügt, setzt zweierlei voraus: hinreichende Einheitlichkeit und unvermeidbare Diversität. Einheitlichkeit wird die Schule über ein Kerncurriculum herstellen müssen. Diversität wird sie über Schulprofile der einzelnen Schulen konstruieren, welche die unterschiedlichen Elemente der Schule als Angebot an Eltern und Schüler formulieren und lokalen Gegebenheiten anpassen.
4. Ein Kerncurriculum zu formulieren stellt die Aufgabe, Anforderungen eines Kanons, der gemeinsame „cultural literacy“, mithin Integrationsfähigkeit und kulturelle Verständigung verbürgt, mit einem Set von Kompetenzen, die den Individuen für die Zukunft eine basale Funktionsfähigkeit sichert, so abzustimmen, dass beides zusammen ein hinreichend motivierendes Lernprogramm bildet. Für das verpflichtende, gleichwohl teilweise differenzierte Kerncurriculum sollte etwa die Hälfte der vorgeschriebenen schulischen Lernzeit bis zum Ende der Sekundarstufe I vorgesehen werden. Die zweite Hälfte könnte in Verbindung mit dem Kern unter verantwortlicher Beratung beschlossene individuell verpflichtende Bildungsprogramme begründen, die zu einem anerkannten Abschluss der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II (Abitur) führen.
5. Das Leben in der Schule sollte überwiegend in Ganztagschulen mit einem ausgeprägten Programm kooperativ verantworteter kultureller, mikropolitischen und ziviler Projekte verlaufen. Die Schule sollte als partizipatorisch geregeltes Gemeinwesen organisiert sein, mit zivilen Akteuren außerhalb der Schule zusammenarbeiten, Angebote für diese mit ihnen aushandeln und ihre Vertreter zu geeigneter Mitarbeit in der Schule heranziehen: Einer demokratisch verfassten Schule entspricht die Öffnung auf die Gemeinde und eine Rolle in der Öffentlichkeit, der Autonomie und Selbstverwaltung eine beratende statt einer verwaltenden Schulaufsicht.
6. Wenn Unterricht vor allem auf Kompetenz und Sachverstand zur Beteiligung an gesellschaftlichen Verständigungsprozessen zielt, muss die Lehrerbildung selber die professionellen Kompetenzen fördern, die für einen solchen Unterricht qualifizieren. Neben die fachliche muss die professionelle, insbesondere psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ausbildung treten, die in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten oder interdisziplinären Zentren der Lehrerbildung an Universitäten ihren Platz finden könnten, in denen auch die diversen anderen Professionen für die Schul- und Bildungspraxis ausgebildet werden sollten. Professionell ausgebildete Lehrpersonen sind lebenslang auf Fortbildung angewiesen und an Weiterbildung interessiert, weil ihr psychologisches und sozialpsychologisches Professionswissen sich, ähnlich wie in der Medizin, fortlaufend forschungsabhängig differenziert und ihre Karrieremuster sich entsprechend weiterentwickeln.