

Fuchs, Max

**Anders lernen - aber wie? Vortrag bei der Fachtagung "Ganztagsschulen" in Hamburg des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung am 7. April 2005**

*Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Ganztagsschule gestalten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 27-46. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2007)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fuchs, Max: Anders lernen - aber wie? Vortrag bei der Fachtagung "Ganztagsschulen" in Hamburg des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung am 7. April 2005 - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Ganztagsschule gestalten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 27-46 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47183

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2007

## Ganztagsschule gestalten

Mit Beiträgen von

Heiner Barz, Michael Becker,  
Andreas Blum, Gerd Bräuer,  
Olaf-Axel Burow, Max Fuchs,  
Christiane von Freeden,  
Birger Hartnuß, Gerhard Helgert,  
Christine Hesener, Katrin Höhmann,  
Fritz-Ulrich Kolbe, Nicole Kummer,  
Katharina Kunze, Ina Lehmann,  
Stephan Maykus, Ziva Mergenthaler,  
Cordula Pohl-Gerhard, Rolf Richter,  
Ulrich Rother, Martin Rudnick,  
Georg Rutz, Olaf Schönicke,  
Michael Schopen, Alexandra Voag,  
Wolfgang Vogelsaenger, Dieter Wunder



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2006

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel, Nauheim

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN-10: 3-89974239-7  
ISBN-13: 978-3-89974239-8

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber ..... 7

## **Leitthema: Ganztagschule gestalten**

Olaf-Axel Burow  
Ganztagschule als Kreatives Feld ..... 10

Max Fuchs  
Anders lernen – aber wie? ..... 27

Heiner Barz  
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf ..... 47

## **Berichte aus den Bundesländern**

Ulrich Rother  
Ganztagschulentwicklung in Hamburg ..... 74

Martin Rudnick / Olaf Schönicke  
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg ..... 91

Michael Becker  
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern ..... 105

Ina Lehmann  
Ganztagsangebote in Sachsen ..... 116

## **Pädagogische Grundlagen**

Dieter Wunder  
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland ..... 125

Ziva Mergenthaler  
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“ ..... 141

## Praxis

Gerd Bräuer Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule .....	156
Alexandra Voag Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium .....	171
Andreas Blum Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz .....	182
Gerhard Helgert Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg .....	189
Christiane von Freeden Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule .....	203
Wolfgang Vogelsaenger Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten.....	218

## Wissenschaft und Forschung

Birger Hartnuß / Stephan Maykus Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements .....	231
Christine Hesener Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen .....	245
Katharina Kunze / Fritz-Ulrich Kolbe Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe .....	255
Katrin Höhmann / Nicole Kummer Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation .....	264

## Nachrichten

Cordula Pohl-Gerhard / Michael Schopen Freie Lernorte – Raum für mehr .....	277
Rolf Richter / Georg Rutz Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 2005 .....	284

## Rezensionen

Georg Rutz Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag) .....	294
Rolf Richter Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag) .....	295
Rolf Richter Burow / Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag) .....	297
Herrmann Vortmann Ladenthin / Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag) .....	298
Herrmann Vortmann Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff) .....	300
Harald Ludwig Höhmman u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen (IFS-Verlag) .....	302
Harald Ludwig Wahler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI) (Verlag Deutsches Jugendinstitut) .....	306
<b>Anhang</b>	
GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) .....	311
GGT-Beitrittsformular .....	313
Autorinnen und Autoren .....	314

---

*Max Fuchs*

## Anders lernen – aber wie?

Vortrag bei der Fachtagung „Ganztagsschulen“ in Hamburg  
des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
am 7. April 2005

### 1. Vorbemerkung

Das Tagungsprogramm kündigt mich als Mathematiker und Kulturwissenschaftler an. Möglicherweise sind einige von dieser Kombination ein wenig irritiert. Das kann ich verstehen, denn auch ich habe meinen Wechsel des beruflichen Schwerpunktes zunächst als gravierende Veränderung verstanden. Erst viele Jahre nach meinen fünf Jahren als Gymnasiallehrer für Mathematik (und weiteren fünf Jahren der Lehre an Hoch- und Volkshochschule) ist mir klar geworden, dass ich damals Mathematik als Kulturwissenschaft verstanden und entsprechend Mathematik als Kulturpädagogik unterrichtet habe. Denn dass auch damals – es war Mitte der 70er Jahre – die Schülerinnen und Schüler alles lieber taten, als Mathematik zu lernen, wird keinen ernsthaft überraschen. Daher hatte ich die Idee, zumindest einen Teil der mathematik-resistenten Schülerinnen und Schülern dadurch für dieses Fach zu interessieren, dass ich es eingebettet habe in die politischen, geistigen und sozialen Entwicklungen der Zeit, in der die jeweiligen Unterrichtsinhalte entstanden sind.

Wer in der Mathematikgeschichte danach sucht, wird viele aufregende und sogar abenteuerliche Situationen und Entwicklungen finden. Ich erinnere etwa daran, dass der bedeutende Mathematiker d'Alembert sehr heftig in die politische Diskussion des vorrevolutionären Frankreichs im 18. Jahrhundert verwickelt war und unter anderem mit seinem Freund Diderot die berühmte Enzyklopädie herausgegeben und z.T. auch geschrieben hat. Dies war kein Zufall. Denn über die Jahrhunderte hinweg war wissenschaftliche Erkenntnis ein Konkurrenzunternehmen zu Religion und Fürstenmacht und schon alleine deshalb hochpolitisch. Ebenfalls aus Frankreich stammt Galois, der sechzig Jahre später – wiederum in einer revolutionären Zeit in Frankreich – als junger Mann ein sehr wildes Leben geführt und sich insbesondere für die Frauen anderer Männer interessiert hat. Das hat ihm zahlreiche Scherereien und einige Duelle eingebracht. Als er wieder einmal vor der Situation stand, am frühen Morgen des nächsten Tages gegen einen gehörnten Ehemann antreten zu

müssen, schrieb er am Abend zuvor einige Seiten mit mathematischen Formeln voll über ein Gebiet, das es bis dahin noch gar nicht gegeben hat. Das Traurige dieser Geschichte ist, dass er dieses Duell nicht überlebt hat. Das Interessante daran ist, dass diese wenigen Seiten die Grundlage für die moderne Algebra darstellen: Er hat genialisch die mathematische Körpertheorie in ihren Grundlagen dargestellt.

Mir ging es darum zu zeigen, dass Mathematik etwas mit Blut, Schweiß und Tränen zu tun hat, dass sie nicht in dieser sterilen Art und Weise entwickelt worden ist, wie man sie heute in Lehrbüchern findet, sondern dass sie vielmehr vielfältig mit den Problemen ihrer Zeit verquickt war. Natürlich habe ich auf diese Weise nicht alle Schülerinnen und Schüler für Mathematik begeistern können. Aber zumindest konnte ich so einige politisch, historisch oder kulturell interessierte Schülerinnen und Schüler, die gerne schon einmal die Nase über Mathematik und Naturwissenschaften rümpfen, für die Mathematik als kulturelle Leistung der Menschheit interessieren.

Eher intuitiv habe ich damals etwas realisiert, was mir seinerzeit noch nicht so bewusst war: dass nämlich eine zentrale Aufgabe der Schule darin besteht, einen zwar reduzierten, aber doch systematischen Wissenszusammenhang über die Welt zu vermitteln. Einzelne Schulfächer konzentrieren sich dabei auf jeweils spezialisierte Sichtweisen auf die Welt und auf das Leben, so dass nur die Gesamtheit aller Schulfächer ein hinreichend vollständiges Abbild von Welt ergeben. Dieser zentrale Auftrag von Schule ist nicht nur ein wichtiges Element der Legitimation für die Pflichtveranstaltung Schule, sondern er kann auch in der Sprache des Marketings als sogenanntes Alleinstellungsmerkmal von Schule betrachtet werden: Keine andere Erziehungsinstanz, kein anderes Sozialisationsfeld ist in der Lage, diese Aufgabe zu übernehmen.

Aber anscheinend ist es nicht so leicht, diese Aufgabe auch zu realisieren. Und dies gilt nicht nur für heute, sondern dies gilt, seit es die Schule gibt. Die damals vorhandenen Probleme beschreibt Comenius, der als einer der Väter der Idee der Schule gelten kann, bereits vor 350 Jahren, also zu Zeiten des 30-jährigen Krieges, in der Überschrift seiner „Großen Didaktik“. Dieses Buches ist quasi das Gründungsdokument nicht bloß für die Schule als Institution, sondern zugleich auch für den Beruf des Lehrers als professionellem Lernhelfer und Erzieher.

Ich möchte auf einige Aspekte in dieser etwas langen, barocküblichen Überschrift hinweisen (s. Kasten auf S. 28):

Wer sich an die Zeit Mitte des 17. Jahrhunderts erinnert, der wird zu schätzen wissen, was es bedeutet, *alle* Menschen *alles* lehren zu wollen. Dieser zutiefst demokratische Ansatz, der jenseits von Geschlecht und jenseits von Standesgrenzen die Kinder und Jugendlichen unterrichten wollte, ist bis heute aktuell, denn ein Ergebnis von PISA war, dass ein relativ großer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler ziemlich weit davon entfernt ist, alles zu lernen. Das von Comenius anvisierte Lernspektrum erstreckt sich zudem über die Wissenschaften, die guten Sitten



## Große Didaktik (Comenius)

### DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

### RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;

worin von allem, wozu wir raten

die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt,

die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan

die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt

und schließlich

der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.

### ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN,

die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.

und die Frömmigkeit, hat also die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in all ihren Fassetten zum Ziel. Wichtig ist zudem die Orientierung darauf, dass es um eine Befähigung für *dieses und das künftige* Leben gehen soll.

Comenius ist der Erfinder der Jahrgangsklassen und des aufsteigenden Curriculums, also einer Organisation des Lernstoffes in einem kumulativen Aufbau. Ein Weiteres ist bedeutsam und zeigt, wie fortschrittlich Comenius seinerzeit schon war: Denn es ging ihm nicht bloß um ein kognitives Abbild von Welt, das die Kinder fit für das Leben machen sollte, sondern er hat zudem auch die Medienpädagogik erfunden: Er hat sehr viel Zeit investiert, um ein Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das eine bildliche Darstellung der Welt liefert. Modern gesprochen heißt dies, dass er ein Verständnis von Lernen hatte, das neben dem Intellekt auch alle Sinne miteinbezug. Dahinter steckt eine durchaus moderne Anthropologie, dass sich der Mensch nämlich auf sehr unterschiedliche Weisen die Welt aneignen kann. So spricht Wilhelm von Humboldt vor etwa 200 Jahren davon – und die erste PISA-Studie weist in ihrer Einführung darauf hin – dass es unterschiedliche „Modi der Weltbegegnung“ gibt, nämlich neben dem Kognitiven auch eine ethisch-moralische und eine ästhetisch-gymnastische Zugangsweise. Die Schule erfüllt nur dann ihre Aufgabe, wenn sie all diese Zugangsweisen – zumindest in Ansätzen – vermittelt,

auch wenn Jürgen Baumert, der Leiter des ersten PISA-Teams, den Schwerpunkt auf das Kognitive legen will.

Die Erfindung der Schule ist offenbar notwendig geworden, weil dieses komplexe und anspruchsvolle Erziehungs- und Lernprogramm, das man offenbar für die Heranwachsenden für nötig gehalten hat, nicht mehr im Selbstlauf und im Alltag stattfinden konnte. Die Schule wurde zum Hebel für die Kultivierung des Einzelnen im Hinblick auf die Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen, sie wurde dadurch aber auch zum Hebel für die Zivilisierung der Gesellschaft. Das ist kein Zufall. Denn dieses verschärfte Nachdenken über Pädagogik hat in einer Zeit stattgefunden, in der über Jahrzehnte Europa mit Kriegen überzogen worden ist, so dass die Sehnsucht nach Frieden in jedem zutiefst verankert war. Bildung und Erziehung wurden als entscheidende Mittel gesehen, einen solchen Frieden her- und dann auch sicherzustellen.

Schule ist also sowohl im Hinblick auf die Person als auch im Hinblick auf die Gesellschaft eine Einrichtung zur Kultivierung und Zivilisierung. Aus dieser wichtigen Aufgabe sollte man als jemand, der den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin ergriffen hat, einiges an Stolz beziehen können: einen Stolz zu lehren, aus dem sich eine Wertschätzung der eigenen Profession ergibt. Das heißt unter anderem auch, dass man Kolleginnen und Kollegen im pädagogischen Beruf gleichermaßen wertschätzen sollte. Daraus ergäbe sich eigentlich unter normalen Bedingungen auch, dass diejenigen, die diesen Beruf ausüben, eine Wertschätzung und Anerkennung in der Gesellschaft genießen. Wer die deutschen Verhältnisse mit skandinavischen vergleicht, wird hierbei einen gravierenden Unterschied feststellen: So verdienen etwa die Lehrer und Lehrerinnen in Finnland weitaus weniger als in Deutschland, doch ist ihre Zufriedenheit um ein Vielfaches größer, was unter anderem daran liegt, dass sie mit einer großen gesellschaftlichen Anerkennung für ihre Tätigkeit rechnen können. In Deutschland dagegen muss man schon fast dankbar sein, wenn ein Bundeskanzler Lehrerinnen und Lehrer nicht als „Faulpelze“ beschimpft und die Jugend-, Familien- und Frauenpolitik nicht als „Gedöns“ präsentiert (so wie bei der offiziellen Vorstellung der ersten rot-grünen Ministerin für diese Fragen).

In den folgenden beiden Abschnitten will ich mich zunächst auf eine sehr grundlegende Weise mit der Rolle des Lernens befassen und auch einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule anstellen. Im zweiten Teil komme ich dann auf das Thema dieser Tagung zu sprechen: auf die Ganztagschule und die sich daraus ergebende Notwendigkeit, dass die Schule mit außerschulischen Institutionen kooperiert.

## 2. Anthropologische Hinweise zum Lernen

Lernen hat in unserer Gesellschaft kein gutes Image. Das ist durchaus verwunderlich, wenn man sich die Notwendigkeit, aber auch die Selbstverständlichkeit anschaut, mit der der Mensch mit Lernen umgeht. Man erinnere sich daran, dass der Mensch auf

eine recht eigenartige Weise auf die Welt kommt: Er hat sehr wenig Instinkte, die das Überleben sichern könnten. Er ist völlig hilflos und auf die Pflege anderer Menschen angewiesen. Zudem ist er auch einigermaßen „dumm“. In der Anthropologie der Bildung und Erziehung spricht man davon, dass der Mensch bildungsbedürftig ist (das ist das erste „anthropologische Grundgesetz“ des Lernens).

Es ist allerdings nicht nur notwendig, dass der Mensch lernt: Die überraschende Entdeckung ist, dass er ein unglaubliches Potenzial hat, sich Welt über Lernen anzueignen. Jeder, der kleine Kinder beobachtet, kann erkennen, wie sie geradezu die Welt in sich hineinfressen. Lernen ist in den ersten Lebensjahren überhaupt nicht zu verhindern. Wilhelm von Humboldt hat daher „Bildung“ auch so beschrieben, dass ‚der Mensch so viel Welt wie möglich in sich aufnehme‘. Das Bemerkenswerte an diesem Prozess ist dabei, dass der lernende Mensch offenbar dies mit erheblichem Genuss tut. Warum dies so ist, wird ebenfalls schnell klar und man kann es natürlich auch an sich selbst beobachten: Jedes erfolgreiche Lernerlebnis trägt nämlich dazu bei, dass sich die Handlungsfähigkeit und damit auch die Entscheidungsmöglichkeiten über das eigene Leben erweitern. Der Mensch gewinnt seine Freiheit, also die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln, im Laufe eines Lernprozesses, wobei uns inzwischen die Gehirn-Forschung mitteilen kann, dass dieses Lernen in der Tat auch physiologisch gestützt Spaß macht: Es werden nämlich dabei Endorphine freigesetzt. Das Gehirn hat Freude am Entdecken und Erfinden, es ist geradezu dafür gemacht. Das zweite anthropologische Grundgesetz des Lernens lautet daher: Der Mensch ist bildungsfähig.

Ich kann direkt das dritte Gesetz anschließen: Der Mensch lernt immer schon und überall. Lernen ist also eine zutiefst menschliche Haltung zur Welt, die nicht erzwungen werden muss, sondern die als genetische Mitgift dem Menschen und dies auch noch verbunden mit einem großen Genuss in die Wiege gelegt worden ist. Wir können also feststellen, dass es zunächst einmal eine Lust am Lernen gibt, denn das Lernen hat etwas mit dem Leben zu tun. Und auch auf dieses Leben hat der Mensch Lust. Leben heißt dabei gestalten, so dass wir einen klassischen pädagogischen Dreischritt aus dieser kleinen Skizze der Anthropogenese ableiten können: Lernen – Leben – Gestalten (fast der Titel einer Schulbuchreihe).

Dieser Prozess ist nun kein Geheimnis von Menschen, die sich mit Anthropologie befassen, sondern er spielt in dem vielleicht wichtigsten internationalen bildungspolitischen Dokument eine große Rolle. Unter der Leitung von Jacques Delors, dem ehemaligen Präsidenten der Kommission der Europäischen Union, hat eine Expertengruppe im Rahmen der UNESCO ein bildungspolitisches Perspektivpapier erarbeitet, das im Deutschen unter dem Titel „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ veröffentlicht wurde. Der englische Titel bringt den Gedanken, um den es mir geht, noch besser zum Ausdruck: Learning – a treasure within. Bei dem Lernen handelt es sich also um einen Schatz, und Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Schatzsucher, sondern sie sind auch Schatzfinder.

Aus diesem Grundgedanken kann ich nun eine *Vision* ableiten: Pädagoginnen und Pädagogen sollten stolz auf ihren Beruf sein. Und dieser Stolz sollte eine Selbstverständlichkeit in der Gesamtgesellschaft sein, natürlich auch zwischen Pädagoginnen und Pädagogen. Es entsteht so ein Prinzip der Wertschätzung und Anerkennung, das man durchaus als leitendes Prinzip nicht bloß für alle pädagogischen Prozesse, sondern insbesondere auch für die Organisationsformen des Lernens und Lehrens anwenden sollte. Dieses Prinzip der Anerkennung sollte gelten für das Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu den Schülern und umgekehrt, es sollte gelten im Verhältnis zwischen Lehrern untereinander, zwischen Schülern untereinander, zwischen Lehrern und Eltern, Lehrern und Erziehern, Lehrern und der Jugendarbeit.

Die Tatsache, dass es notwendig ist, dieses Prinzip so herauszustellen, zeigt schon, dass es offenbar nicht selbstverständlich verankert ist in unserer Gesellschaft. Man muss sich nur einmal die Debatte anschauen, wie sie im Anschluss an PISA stattgefunden hat. Das Spiel, das in der öffentlichen Debatte gespielt wurde, entspricht der Logik des Kartenspiels „Schwarzer Peter“: Die Universität und die Wirtschaft beklagten sich über den schlechten Ausbildungsstand der jeweiligen Studien- beziehungsweise Berufsanfänger, die Sekundarstufe II beklagte sich über die Sekundarstufe I, diese wiederum schob der Grundschule die Schuld zu, und die Grundschule beklagte sich darüber, dass die Kinder in den Kindergärten zu wenig auf die Schule vorbereitet werden. Die Kindergärten wiederum beklagten sich darüber, dass die Eltern und Familien ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr gerecht werden, und die Eltern wiederum sahen die Schuld bei den Medien, den Schulen, den Universitäten und der Wirtschaft. So schließt sich der Kreis.

Natürlich hat jeder der Beteiligten eine gewisse Verantwortung in diesem Gesamtprozess der Bildung und Erziehung. Doch anstatt den eigenen Anteil an der Verantwortung in den Vordergrund zu stellen und zu überlegen, wie man in diesem komplexen Beziehungsgeflecht diesen eigenen Anteil optimieren kann, betreibt man lieber das Spiel der Schuld-Verschiebung.

Schule, so habe ich oben angedeutet, wurde notwendig, weil offenbar die notwendigen Erziehungs- und Lern-Leistungen nicht mehr im Selbstlauf haben stattfinden können. Man gestand daher den Heranwachsenden eine Art Auszeit aus gesellschaftlichen Produktionsprozessen zu, in der sie sich auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorbereiten konnten und können. Das Ziel dieser Auszeit hat Comenius in der oben wiedergegebenen Überschrift seiner Großen Didaktik angegeben: nämlich fit zu machen für dieses und das künftige Leben. Aus dieser Beschreibung kann man wiederum einen systematischen Ertrag ziehen, nämlich eine Klärung des Bildungsbegriffs: Bildung hat die Aufgabe, das Leben bewältigen zu helfen. Bildung kann daher sehr gut als Lebenskompetenz verstanden werden. Da dieses Leben sehr komplexe Aufgaben mit sich bringt, muss die Bildung als subjektive Disposition, sein Leben sinnvoll bewältigen zu können, ebenfalls komplex sein.

Aus der Aufgabenzuschreibung von Comenius, nämlich für dieses und das künftige Leben vorzubereiten, ergeben sich jedoch sofort zwei zentrale *strukturelle* Probleme:

1. Wer entscheidet darüber, was für das gegenwärtige und zukünftige Leben nötig ist, und woher weiß man, was notwendig ist? Üblicherweise überlässt man diese Entscheidung nicht dem Heranwachsenden selbst, so dass sich sofort ein strukturelles Freiheitsproblem ergibt: Der Einzelne muss etwas lernen, wobei er nicht um seine Einwilligung gefragt wird.
2. Ein zweites Problem ergibt sich aus der Aufgabe, für das künftige Leben zu qualifizieren. Denn es ist ein Charakteristikum der Moderne, dass sie sehr stark von einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel geprägt ist. Man muss also nicht bloß für die Zukunft lernen, diese Zukunft ist zudem auch noch sehr unsicher. Falls also überhaupt das Gelernte lebensrelevant sein soll, so wird sich dies erst in einigen Jahren herausstellen. Es liegt auf der Hand, dass sich hieraus ein strukturelles Motivationsproblem für das Lernen ergibt.

Dasselbe Lernen, das am Beginn des Lebens ein so lustvoller Prozess der Welt-erobung war, wird im Laufe des Lebens zu einer Zwangsveranstaltung. In der Erziehungswissenschaft hat man dies dadurch charakterisiert, dass man – das klingt möglicherweise etwas eigenartig – von einem „Gewaltverhältnis“ spricht: Pädagogik hat noch in ihrer sanftesten Form mit Fremdbestimmung zu tun. Allerdings hat man zugleich einen Hoffnungsschimmer gesehen: Man bezeichnet Pädagogik als ein „sich selbst negierendes Gewaltverhältnis“, bei man davon ausgeht, dass im Zuge des Lernprozesses die Handlungs- und damit auch die Entscheidungskompetenz des Einzelnen wächst, so dass die Voraussetzung für ein Leben in Freiheit geschaffen wird.

Aber was tun wir zwischenzeitlich mit diesem Widerspruch zwischen Freiheit und Fremdbestimmung?

Eine Möglichkeit, diesen Widerspruch zumindest abzumildern, besteht darin, die wachsende Handlungsfähigkeit im Verlauf des Lernprozesses ständig spüren zu lassen. Wie Sie wissen, hat der Gesetzgeber dies in seiner Regelung über die wachsenden Entscheidungsrechte von Kindern und Jugendlichen umgesetzt: Etappenweise erhalten Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer (angenommenen) Reife und ihrem Lebensalter zunehmend mehr Rechte über die Bestimmung ihres eigenen Lebens.

Dies kann man auch in der Schule und auch im Unterricht organisieren. Ein etwas banales Beispiel habe ich kürzlich bei meinem jüngsten Sohn erlebt, der in diesem Schuljahr in die Jahrgangsstufe 11 in einem sehr konservativen Gymnasium gekommen ist. Ein neuer und junger Deutschlehrer hat nämlich mit dem Deutschkurs sehr viel Zeit für die Frage aufgewandt, welche Lektüre in dem Schuljahr besprochen werden soll. Es wurde dargestellt und diskutiert, was für und was gegen die vorgeschlagenen drei Texte gesprochen hat, und letztlich wurde die Entscheidung

darüber den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen. Dieses Vorgehen ändert natürlich nichts daran, dass die Schulpflicht weiter besteht. Es ändert auch nichts an dem Zwang, dass die einmal beschlossene Lektüre dann auch verbindlich wird für jede Schülerin und jeden Schüler. Aber ich konnte an der Begeisterung meines Sohnes erleben, dass selbst dieser bescheidene symbolische Akt der Ermöglichung von Mitsprache als Akt der Anerkennung und Wertschätzung verstanden worden ist und erheblich zur Motivation beigetragen hat.

### 3. Zur Pädagogik der Moderne

Wie oben skizziert ist die Schule eine Erfindung der Moderne, ebenso wie es Kindheit und Jugend als Lebensalter sind. Man spricht sogar davon, dass man Kindheit und Jugend „erfunden“ hat. Im Zuge dieser Entwicklung gesteht die Gesellschaft den Jugendlichen eine Lernzeit als ein Moratorium zu, in dem sie von der gesellschaftlichen Produktion freigestellt sind. Im Laufe der Jahrhunderte ist diese Lernzeit immer länger geworden: Von ursprünglich ein oder zwei Jahren Unterrichtung bei einem Schulmeister in den basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ist man inzwischen bei jemandem, der nach dem Abitur auch noch ein Studium absolviert, bei fast 20 Jahren angelangt. Man muss es deutlich machen, dass dies eine Leistung der Gesellschaft ist, die erhebliche Mittel verschlingt.

Es liegt dabei durchaus in der Tradition der Politischen Philosophie der bürgerlichen Gesellschaft, an dieser Stelle den Vertragsgedanken einzubringen: Schule basiert auf einem Gesellschaftsvertrag, in dem die Eltern einen Teil ihrer Erziehungsgewalt (immerhin ein in unserem Grundgesetz festgeschriebenes Grundrecht) dem Staat übertragen. Der Staat sorgt dafür, dass Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen vorhanden sind. Schülerinnen und Schüler sollen mit allen Möglichkeiten versorgt werden, die Lernerwartungen der Gesellschaft auch zu erfüllen. Sie haben allerdings auch – quasi als Gegenleistung – eine Lernpflicht.

Auf dieser Ebene ist der Gesellschaftsvertrag zur Schule ebenso fiktiv wie es in der Politischen Philosophie der Gesellschaftsvertrag zur bürgerlichen Gesellschaft war. Es gibt allerdings inzwischen eine Praxis, ganz konkrete Verträge zwischen Schule, Eltern und Schülern abzuschließen. Dieser Vertragsgedanke gefällt mir deshalb so gut, weil in einem solchen Vertrag Leistung und Gegenleistung aller Beteiligten benannt werden und dadurch verdeutlicht wird, dass an einem gelingenden Lernprozess unterschiedliche Akteure eine Verantwortung tragen. Man spricht davon, dass Lernen in einer „Koproduktion“ unterschiedlicher Akteure stattfindet.

Ich will nun nicht weiter auf die Geschichte der Schule eingehen, sondern nur darauf hinweisen, dass diese nicht nur eine Erfolgsgeschichte war. Es war vielmehr ein mühsamer Prozess mit vielen Rückschlägen, und dies u.a. auch deshalb, weil Schulfragen natürlich sehr viel mit Machtfragen zu tun haben. So spricht man von

einem Bildungsmonopol, nämlich der Tatsache, dass sehr genau überlegt wird, welche Gesellschaftsgruppen welche Lerngelegenheiten bekommen sollen („Wissen ist Macht“ sagte nicht nur Bacon, sondern auch der Sozialdemokrat Liebknecht). Die Utopie von Comenius, Bildung für alle zu ermöglichen, ist zwar eine sehr alte Utopie, aber – wie PISA gezeigt hat – noch längst nicht umgesetzt.

Ein zweites interessantes Faktum kann man aus der internationalen Schulforschung entnehmen: Wo Schule entsteht, entsteht sie auf eine sehr ähnliche Weise. Man hat lange gedacht, dass etwa Schulen in Afrika deswegen so ähnlich den europäischen Schulen sind, weil sie von den ehemaligen Kolonialmächten so eingerichtet worden sind. Neuere Forschungen bestreiten dies und führen die Strukturähnlichkeit eher darauf zurück, dass es so etwas wie immanente Strukturen und Handlungslogiken gibt, wenn eine Lerninstitution eine Schule sein soll.

Einige der *strukturellen Ähnlichkeiten aller Schulen* will ich hier anführen:

- Es wird ein systematisches, wenn auch reduziertes Bild von Welt vermittelt.
- Den Schulen liegt in der Regel ein kumulativ aufgebauter Lehrplan zugrunde.
- Schulisches Lernen erfolgt immer in Begleitung eines entsprechenden Rückmeldungssystems über den Lernerfolg, also über Prozesse der Bewertung und der Beurteilung. Dies muss nicht unbedingt bedeuten, dass ständig zensiert wird, und schon gar nicht muss es bedeuten, dass man sitzen bleiben kann. Es gibt hier sehr viel intelligentere Lösungen, Lernerfolge mitzuteilen.
- Die Schule ist stets eine Welt für sich, ist ein Mikrokosmos. Darauf hinzuweisen ist umso wichtiger, weil immer wieder das Prinzip der Lebensweltorientierung eine große Rolle spielt, mit dem man bestimmte strukturelle Probleme der Schule bewältigen will. Hierbei muss man sich verdeutlichen, dass Schule zwar eine Lebenswelt eigener Art ist, aber immer auch eine Distanz zur Außenwelt haben muss.
- Schule ist eine Form des institutionalisierten Lernens, in ihrem Mittelpunkt steht der Unterricht.
- Schule braucht professionelles Lehrpersonal.
- Schule hat immer die doppelte Zielstellung der Persönlichkeitsentwicklung und der Anpassung an entsprechende gesellschaftliche Anforderungen von außen.
- Schule ist stets fest in der Hand des Staates.

Das Letztere ergibt sich aus der oben genannten systematischen Aufgabe von Schule: nämlich ein umfassendes Bild von der Welt zu vermitteln. Das Deutungsrecht darüber, wie die „Welt“ aussieht, behält überall auf der Welt der jeweilige Staat gerne selbst in der Hand.

Schule ist ein Kind der Moderne. Daher ist es auch nicht überraschend, dass sich in der Schule alle Widersprüche der Moderne bündeln. Welche Widersprüche sind das? Die Moderne – ich setze sie hier der Einfachheit halber mit der Neuzeit gleich und lasse sie mit der Renaissance beginnen – ist nicht nur wie oben beschrieben durch einen permanenten Wandel charakterisiert, sondern auch durch

einen enormen Bedarf an Selbstdeutungen. Das Interesse der Moderne an sich selbst ist praktisch unstillbar. Dies kommt vermutlich dadurch zustande, dass es zwischen den Versprechungen der Moderne und ihrer jeweiligen Realisierung immer wieder eklatante Widersprüche gibt, so wie sie in der nebenstehenden Abbildung dargestellt werden.

Der Kernwiderspruch der Moderne scheint mir dabei in dem spannungsvollen Verhältnis zwischen Autonomie und Fremdbestimmung zu bestehen: in allen Bereichen des Lebens wird von dem Einzelnen erwartet, dass er selbst sein Leben in die Hand nimmt, und immer wieder ist dieser Einzelne mit einer Fülle von Regeln, Verpflichtungen und Auflagen konfrontiert, die er erfüllen muss. Die Moderne mit all ihren Widersprüchen muss individuell gelebt werden, und dies kann nur ein Subjekt, das Möglichkeiten eines Umgangs mit dieser Widersprüchlichkeit gelernt hat. In besonderer Weise ist hier die Schule gefordert, diese „Arbeit am Subjekt“ zu leisten.

Die grundsätzliche Widersprüchlichkeit der Moderne und damit der Schule ist solange erträglich, wie sie materiell abgefedert werden kann. Damit bin ich in unserer aktuellen Situation, in der offensichtlich die Krise der Moderne in einer besonderen Weise eskaliert. Dies wird dort deutlich, wo man sich an das Versprechen auf ein selbstgestaltetes Leben erinnert. Zu dieser Selbstgestaltung des Lebens gehört allerdings, dass man seinen Lebensunterhalt selber bestreiten kann. Und hierfür ist es notwendig, dass man einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhält. Alle unsere pädagogischen Institutionen sind darauf ausgerichtet, die Menschen in dieser Form in die Gesellschaft und vor allem in die Arbeitswelt zu integrieren. In dem Augenblick aber, in dem die Gesellschaft nicht genügend Ausbildungs- und Arbeitsplätze bereitstellt, entsteht ein grundlegender Konflikt zwischen dem pädagogischen Auftrag und der Realität, der sofort in die Binnenorganisation der pädagogischen Einrichtungen zurückschlägt. Ich will es ganz deutlich sagen: *Alle unsere pädagogischen Institutionen verlieren ihre Legitimation aufgrund unserer schwierigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation, weil sie aufgrund dieser Rahmenbedingungen ihr zentrales Versprechen in die Zukunft nicht einhalten können.* Die Schülerinnen und Schüler wissen das, und sie wissen es umso eher, je näher die Zeit ihres Schulendes herankommt. Wir haben daher im Bundesjugendkuratorium, dem obersten jugendpolitischen Beratungsorgan der Bundesregierung, sehr deutlich von „Zukunftsdiebstahl“ gesprochen, den man an den Jugendlichen verübt.

Fazit: Lernen und Pädagogik sind notwendig, sie sind sogar anthropologisch begründbar. Pädagogik ist allerdings von Anfang an widersprüchlich, weil sie Fremdbestimmung nicht vermeiden kann und trotzdem mit dem Anspruch und Versprechen von Autonomie ihre Arbeit verrichtet. Diese grundsätzliche Widersprüchlichkeit von Pädagogik schlechthin verschärft sich mit der Moderne, weil diese insbesondere durch das Versprechen von Autonomie und Freiheit charakterisiert ist. Und diese ohnehin schon strukturell vorhandene Widersprüchlichkeit



## Die Versprechungen der Moderne

<p><b>(1)</b>  <b>Mythos der Moderne</b>  <b>Modernes Menschen-, Familien-, Gesellschaftsbild,</b>  <b>– „Verheißung“ –</b>          Selbstbewusstes, autonomes Individuum          liebesbegründete, individualisiert-partnerschaftliche, autonome Familie          „Fortschritt“ in          Wissenschaft          Technik          Wirtschaft          Kultur          Ethik          Recht          Gesellschaft          Politik</p>	<p><b>(2)</b>  <b>Realität der Moderne</b>  <b>Realisierte Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freisetzung von traditionellen sozialen und kulturellen Bindungen</li> <li>• Inklusion größerer Bevölkerungsgruppen bez. Bürger-, Menschenrechten etc.</li> <li>• Individualisierung von Biographien, Lebensansprüchen, Rollengestaltung</li> <li>• Subjektivierung der Selbstthematisierung, Ich-Kult</li> </ul> <p>Familiale Lebenspraxis im Spannungsfeld von</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bürgerlichem Familienmodell</li> <li>• Individualisierung der Familienmitglieder</li> <li>• Auseinandersetzung mit gesell. Umwelt der Familie (Wirtschaft, Schule etc.)</li> <li>• Ungleich verteilten Ressourcen der Familie</li> <li>• Wissenskomplexität und Pluralisierung</li> <li>• techn. Rationalisierung</li> <li>• Wirtschaftswachstum, Wohlstandsmehrung und Arbeitslosigkeit</li> <li>• kultureller Differenzierung, Säkularisierung, Pluralisierung</li> <li>• Leistungsprinzip, Aufstiegsmotivation, Pluralismus</li> <li>• Universalisierung des Rechts, Komplexität des Rechts</li> <li>• Differenzierung in Subsysteme und Lebensformen</li> <li>• wachsender Komplexität und Mediatisierung</li> <li>• Egalisierungstrends vs. Hierarchifizierung</li> <li>• Demokratisierung vs. politische Partizipationsgrenzen etc.</li> </ul>	<p><b>(3)</b>  <b>Individuelle Erfahrungen von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbst- vs. Fremdbestimmung der eigenen Person</li> <li>• Anerkennung vs. Missachtung der eigenen Individualität</li> <li>• Entwicklung pos. oder neg. Selbstbewusstseins, Selbstwerts</li> <li>• Individuelle Autonomie vs. Heteronomie in Familie</li> <li>• Familiäre Autonomie vs. Heteronomie in der Gesellschaft</li> <li>• Liebe vs. Routine, Konflikte</li> <li>• Partnerschaft vs. Patriarchat</li> <li>• Anerkennung vs. Missachtung der Individualität</li> <li>• Aufklärung und Verwirrung</li> <li>• Entlastung vs. Anforderungen</li> <li>• Hebung des Lebensstandards, Arbeitslosigkeit</li> <li>• ungelöste Sinnfragen</li> <li>• Erfahrung der Grenzen des Leistungsprinzips, Normverwirrung</li> <li>• zunehmende Individualrechte</li> <li>• Verwirrung durch Rechtskomplexität</li> <li>• Autonomisierung der Lebensgestaltung</li> <li>• komplex. Sozialbeziehungen</li> <li>• soziale Ungleichheitserfahrung (Geschlecht, Schichten)</li> <li>• politische Partizipation vs. Ohnmacht etc.</li> </ul> <p>Quelle: Wahl 1989, S. 164</p>
---	--	--

der Moderne verschärft sich heute erneut aufgrund der schwierigen ökonomischen Rahmenbedingungen. Dies geht so weit, dass sich für alle pädagogischen Institutionen und insbesondere für die Schule und die Jugendarbeit ganz entschieden eine Legitimationsproblematik ergibt.

In dieser Situation wurde die Idee einer Ganztagschule entwickelt, die u.a. mit sich bringt, dass Schule mit Jugendarbeit kooperieren soll. Wenn allerdings der oben vorgetragene Gedankengang richtig ist, dann bedeutet das, dass mit der Schule und der Jugendarbeit zwei erheblich angeschlagene Institutionen sich jetzt zusammenschließen müssen – sicherlich keine ideale Ausgangsvoraussetzung für eine Kooperation.

Ich will an dieser Stelle nicht weiter verfolgen, welches Bündel von Motivationen zu der Idee der Ganztagschule in Deutschland geführt hat (es waren nicht nur ehrenwerte pädagogische Motive). Um seriös zu bleiben, muss ich allerdings zwei Zahlen nennen: Die PISA-Diskussion – so habe ich oben bereits ausgeführt – wird in Deutschland nach dem Modell des Schwarzen Peters geführt. Insbesondere zeigt man anklagend auf Lehrerinnen und Lehrer, die es offenbar nicht fertig gebracht haben, einen ähnlich guten Rangplatz wie skandinavische Länder zu erreichen. Man hätte gerne in der Bildungspolitik skandinavische Verhältnisse. In dieser Situation muss man darauf hinweisen, dass skandinavische Lernerfolge auf der Basis einer skandinavischen Bildungspolitik erzielt worden sind. Ein Kollege von mir an der Universität Essen hat ausgerechnet, dass man in der Bildungspolitik in Deutschland 40 Milliarden Euro mehr pro Jahr ausgeben müsste, wollte man dieselben Rahmenbedingungen wie in Schweden haben. Alleine in NRW – dieses ist meine zweite Zahl – hat man einen Investitionsbedarf für Schulen und Hochschulen ermittelt, der einen Umfang von zehn Milliarden Euro hat. Es geht dabei nicht um eine Luxussanierung, sondern es geht um die Herstellung halbwegs vernünftiger Lern- und Arbeitsräume, also etwa darum, dass es nicht mehr in Schulen hinein regnet und endlich der seit Jahren überfällige Anstrich durchgeführt wird. In dieser Situation muss man feststellen: Ganztagschulen wären sicherlich eine gute Idee, sofern auch die räumlichen Rahmenbedingungen vorhanden sind. Denn die Schule als Gebäude muss attraktiv sein für Schülerinnen und Schüler, wenn sie den ganzen Tag dort verweilen sollen. Und sie muss auch als Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer akzeptabel sein. Unter diesen Bedingungen bestünde dann in der Tat die Chance, dass die Ganztagschule bestimmte Bildungsdefizite kompensieren kann, auf die PISA schmerzlich hingewiesen hat.

#### 4. Ganztagschule und Jugendarbeit

Bildung, so habe ich oben entwickelt, ist die Disposition, sein Leben sinnvoll zu bewältigen. Bildung kann daher sehr gut mit dem Begriff der Lebenskompetenz umschrieben werden. Dies bedeutet aber auch, dass im Bildungsprozess alle Persön-

lichkeitsdimensionen gefördert werden müssen: Es geht um Wissen und Erkennen, es geht aber auch um Sinnlichkeit, es geht um Werte und Normen, es geht um den Körper und den Leib, es geht um praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hartmut von Hentig schreibt daher, die Schule habe die Aufgabe, körperliche, sinnliche, intellektuelle, ästhetische, politische und sittliche Erfahrungen zu ermöglichen. Dies ist jedoch ein ausgesprochen weites Konzept von Bildung, das so weit ist, dass kein einziger Bildungsort es alleine umsetzen könnte. Und dies ist auch nicht nötig, denn immerhin haben sich im Laufe der Geschichte sehr verschiedene Bildungsorte – darunter auch einige hochprofessionelle – entwickelt: Neben den Eltern gibt es in späteren Jahren die so genannten peergroups, es gibt die Medien und es gibt als professionalisierte pädagogische Bereiche die Schule, die Jugendarbeit und auch die Kultureinrichtungen. Wir haben in Deutschland etwa 40 000 Schulen mit etwa 650 000 Lehrerinnen und Lehrern, wir haben aber auch 80 000 Einrichtungen der Jugendhilfe mit etwa 500 000 Fachkräften und wir haben Zehntausende von Kultureinrichtungen, die ebenfalls professionelles Personal haben.

Wichtig für die nunmehr anstehende Kooperation ist, dass jeder dieser Bildungsorte „spezialisiert“ auf bestimmte Bildungsdimensionen ist, so dass zwar keiner alles kann, aber alle zusammen durchaus dem anspruchsvollen Konzept von Bildung als Lebenskompetenz gerecht werden. Dies bedeutet insbesondere für die Schule, dass sie nicht die Gesamtverantwortung für das gesamte Lernpensum übernehmen muss. In Deutschland sind pädagogische Institutionen immer gerne bereit, nicht bloß gesellschaftlich produzierte Problemlagen (wie Gewalt, Armut, Drogenkonsum, Rassenhass etc.) als pädagogische Probleme sich zu eigen zu machen, sondern auch noch die Gesamtverantwortung für die Lösung zu übernehmen. Damit ist aber sofort eine Überforderung vorprogrammiert, was zwangsläufig eine gesellschaftliche Schuldzuweisung nach sich ziehen wird. Es ist daher aus meiner Sicht unvermeidlich, aber auch vernünftig, dass Schulen sich mit anderen Bildungsorten im Stadtteil vernetzen (und es wird an vielen Orten natürlich auch schon gemacht). Man kann diese Chance zur Verantwortungsteilung und zur Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen nutzen:

- auf der politischen Ebene der Schaffung von Rahmenbedingungen,
- auf der Ebene des Stadtteils,
- in der Binnenorganisation der Schule selbst,
- im Unterricht.

Bevor ich zu dieser Problemlage einige Anmerkungen mache, will ich darauf hinweisen, dass eine Schule, die verbindlich integriert ist in einem Netzwerk, sich in jeglicher Hinsicht verändern muss: im Hinblick auf das Bild der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Tätigkeit, im Hinblick auf eine neue Rolle von Schulleitung und im Hinblick auf eine völlige Veränderung der bisherigen Schulaufsicht.

### *Die politische Ebene*

Wünschenswert wäre, wenn wir endlich zu einer integrierten Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik kämen. Dazu ist es nötig, dass die Konzentration auf das eigene Ressort in den Ministerien, im Senat oder in den Dezernaten aufgebrochen wird. Eine Kooperation auf lokaler Ebene muss flankiert werden durch eine Kooperation auf der höchsten politischen Ebene. Die ersten zaghaften Schritte in diese Richtung werden inzwischen insofern getan, als zumindest in einigen Bundesländern die Zuständigkeit für Schule und Jugend im selben Ministerium organisiert wird. Allerdings habe ich den Eindruck, dass in vielen Fällen die bisherige Trennung der beiden Zuständigkeiten nunmehr innerhalb desselben Hauses fortgeführt wird. Ein objektiver Grund für diese Fortführung der Trennung besteht darin, dass in der Tat die Handlungslogiken etwa in der Schule und in der Jugendpolitik durchaus verschieden sind.

### *Die Schule im Stadtteil*

Im Rahmen des bereits oben erwähnten Bundesjugendkuratoriums arbeiten wir seit zwei Jahren an Organisationsmodellen einer Schule, die ihren Anteil bei der Entwicklung eines entsprechend weiten Bildungsbegriffes leisten kann. Stichworte, die eine solche Schule beschreiben, sind etwa: Vernetzung, Sozialraumorientierung, lokales Bündnis oder lokale Partnerschaft für Bildung.

Wichtig ist, dass auf lokaler Ebene verbindliche Rahmenkonzepte von den Beteiligten entwickelt werden, damit Verlässlichkeit und Planungssicherheit entstehen können.

Eine solche verbindliche Kooperation hat eine Reihe von Vorteilen für die Schule:

- Einbeziehung anderer Lernformen,
- Kennen lernen eines anderen pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen,
- Team-Arbeit mit anderen pädagogischen Professionen,
- Entlastung durch Verteilung der Verantwortung für gelingendes Aufwachsen,
- Kennen lernen neuer Aspekte von Schülerinnen und Schülern,
- Ermöglichung anderer Angebote und anderer Lerninhalte außerhalb der Schule und des Lehrplans,
- Gewinnung von Lebensnähe und zumindest punktuelle Erprobung der Praxisrelevanz des Lernstoffes,
- stärkere Subjektorientierung.

Eine kulturelle Ausrichtung in der Kooperation der Schule mit außerschulischen Einrichtungen hat zudem weitere Vorteile: Gerade eine kulturelle Praxis wird als ausgesprochen sinnhaft erlebt und mobilisiert daher oft ungeahnte und unbekannt

Energien und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Kulturprojekte eignen sich zudem sehr gut dafür, sich selber einer Öffentlichkeit zu präsentieren. Auch Schulen sind nicht länger hermetisch abgeschirmte Räume, die außerhalb der gesellschaftlichen Debatten ihre Arbeit verrichten, sondern sie sind selbst daran interessiert, in ihrer gesellschaftlichen Rolle wahrgenommen zu werden. Kulturprojekte können hierbei einen sehr guten Beitrag leisten.

Ich will nicht den Eindruck erwecken, als sei die hier vorgeschlagene verbindliche Kooperation im Stadtteil eine brandneue Idee. Sie ist vielmehr sehr alt. So hat man bereits im Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung des Bildungsgesamtplanes in den siebziger Jahren das Konzept eines Kulturpädagogischen Dienstes entwickelt, eine Arbeitsstelle, die verbindlich eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen herstellt. Inzwischen gibt es immer mehr deutsche Städte, in denen ein solches verbindliches Kooperationskonzept zwischen den unterschiedlichen beteiligten Ressorts entwickelt worden ist. Die längste Tradition dürfte hierbei die Landeshauptstadt München mit ihrem Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit haben. Aber auch Hamburg hat inzwischen ein Konzept zur Kinder- und Jugendkulturarbeit, in dem sehr gute Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen geschaffen werden.

### *Die Ebene der Binnenstruktur von Schulen*

Die Einrichtung von Ganztagschulen könnte ein guter Anlass dafür sein, nicht bloß das eigene Schulprofil auszuarbeiten oder weiterzuentwickeln, sondern auch einen umfassenderen Prozess der Organisationsentwicklung anzugehen. Schule – davon bin ich überzeugt und dies zeigen auch viele empirische Untersuchungen – kann nicht mehr weiterarbeiten wie bisher. Es ist daher plausibel, dass es sehr viel und z.T. auch sehr gute Literatur zu dem Thema Schulentwicklung oder Schulkultur gibt.

Ich will daher nur auf einen einzigen Aspekt hinweisen: Schulen müssen „schön“ sein. Bei einer Tagung kürzlich in der Akademie Remscheid hat Herr Rittelmeyer, lange Jahre Hochschullehrer an der Universität Göttingen, seine Forschungsprojekte zur Schul-Architektur vorgestellt und noch einmal verdeutlicht, welche entscheidende Rolle die räumliche Gestaltung von Schule sowohl für den Lernerfolg, aber auch für das soziale Verhalten und für gelingende Bildungsprozesse schlechthin spielt. Es geht um die Strukturierung und Gestaltung von Raum und Zeit, und dies beginnt bei der architektonischen Gestaltung der Gebäude, also dem gegenständlichen Raum, und es hat auch etwas zu tun mit der Gestaltung des sozialen und symbolischen Raums. Zur Schulkultur gehört die Pflege und Entwicklung von Ritualen, von Inszenierungen eines zeitlichen und räumlichen Rahmens. Hierzu können natürlich künstlerische Fächer aufgrund ihrer spezifischen Professionalität

einen Beitrag leisten. Als ein Beispiel unter vielen will ich einige Gesichtspunkte zur Arbeit am Schulkonzept hier wiedergeben:

Innerschulische Struktur- und Prozessmerkmale einer guten Schule

1. Leistungsorientierung der Schule;
2. forderndes Lernen;
3. pädagogisches Engagement der Lehrer;
4. kontrollierte Beobachtung und Begleitung der Lernfortschritte der Schüler;
5. Sicherung der Mindestbedingungen von Disziplin und Ordnung in der Schule;
6. Führungsqualitäten von Leitungs- und Lehrpersonen einer Schule;
7. Klima des Vertrauens;
8. arbeitsorganisatorisches Funktionieren einer Schule;
9. Lehrerkooperation;
10. Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrer;
11. Einbeziehung der Eltern;
12. schulaufsichtliche flankierende Stützmaßnahmen.

(Quelle: Steffens in Holtappels 1995, S. 38)

### *Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*

#### *Arbeit am Schulkonzept*

Bei einer Erneuerung der Schule von innen geht es folglich darum, die verschiedenen schulischen Handlungsebenen zu einem Gesamtzusammenhang zu vernetzen. Eine solche Entwicklungsarbeit könnte mit den Begriffen „Organisationsentwicklung“ oder „schulinterne Lehrerfortbildung“ umschrieben werden, die auf die Schulkultur und auf das Schulkonzept auszurichten sind. Dazu bedarf es mehrerer Voraussetzungen und Einsichten:

1. Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeiten von Schule;
2. Gestaltungswille (der angesichts vorfindbarer Burn-out-Syndrome nicht mehr selbstverständlich ist);
3. klare Vorstellungen darüber, was erreicht werden soll (das ist meistens das größte Problem an Schulen);
4. Orientierung an pädagogischen Standards, wie etwa der Glaube an die Lernfähigkeit von Kindern, die Sorge um deren Wohlergehen und Lernfortschritte;
5. professionelles Verfahren in der kollegialen Zusammenarbeit (z.B. klären, was Schule erreichen kann, was an der eigenen Schule erreicht werden soll; z.B. bestehende Techniken zur Feststellung der bisher erzielten Wirkungen an der Schule oder zur Zielfindung); namentlich einen Ausschuss des Kollegiums, der den innerschulischen Entwicklungsprozess betreut und moderiert; Anwendung von Moderationstechniken;
6. Pflege einer bestimmten Kooperationskultur und die Sicherung bzw. Herstellung eines „Minimalkonsenses“;

7. Planung von Maßnahmen, die sowohl auf der Kollegiums- als auch auf der Unterrichtsebene Konsequenzen haben (z.B. Kollegiumskooperation und Lehrerteams, Verantwortlichkeit für die Schule als Ganzes als auch für die eigene Klasse);
8. Einsicht, dass kollegiale Kooperation und Aushandlungsprozesse Zeit kosten und nicht in förmlichen Konferenzen und Konferenzritualen abzuhalten sind;
9. erster Einstieg in solche Entwicklungsvorhaben, die der Veränderung leicht(er) zugänglich sind (vom Leichten zum Schweren, vom Äußeren zum Inneren);
10. Aktivitäten in einem vertretbaren Umfang halten (nicht zu viel auf einmal angehen, sich nicht überfordern);
11. Konzentration auf die wesentlichen Fragen und Probleme der Schule sowie ein Ausblenden bzw. Vernachlässigen randständiger oder zweitrangiger Themen („Mut zur Lücke“);
12. ständige Vergewisserung im Kollegium über die verabredeten Ziele und Regeln, eine kritische Begleitung und Überprüfung des Entwicklungsprozesses.

(Quelle: Steffens in Holtappels 1995, S. 45f.)

### Leitfragen

1. Wie berücksichtigt die Schule die Möglichkeiten und Grenzen ihrer SchülerInnen in Bezug auf die Anforderungen des Erlasses zur Arbeit in der Grundschule sowie der Rahmenrichtlinien?
2. Welches pädagogische Grundverständnis und welche didaktisch-methodischen Grundsätze zeigen sich in der schulischen Arbeit (z.B. Integration, frühes Fremdsprachenlernen)?
3. Wie stellen sich die Leistungen in den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen am Ende jedes Schuljahres dar?
4. Welche Bedingungen schafft die Schule für die Herausbildung von Schlüsselqualifikationen?
5. Wie werden die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen unterstützt?
6. Wie ist das Schulleben gestaltet?
7. Welche Prozesse der Kommunikation, Kooperation und Partizipation sind im Kollegium feststellbar?
8. Welche Aktivitäten unternimmt das Kollegium in der Fortbildung?
9. In welcher Weise wird zwischen Elternhaus und Schule kooperiert?
10. Wie ist die Schule mit ihrem Umfeld vernetzt?
11. In welcher Weise wird mit dem Schulträger und der Schulbehörde kooperiert?

### *Ebene Unterricht*

Angesichts eines Übermaßes an Wissen und Erkenntnissen darüber, wie Unterricht funktioniert, wundert man sich gelegentlich über die Ratlosigkeit der Schulpolitik bei Fragen der Unterrichtsoptimierung. Als ein Beispiel unter sehr vielen will ich aus einem neuen Lehrbuch eines renommierten Unterrichtsforschers 10 Merkmale wiedergeben:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts  
Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen.
2. Hoher Anteil echter Lernzeit  
durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs.
3. Lernförderliches Klima  
durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge.
4. Inhaltliche Klarheit  
durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
5. Sinnstiftendes Kommunizieren  
durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback.
6. Methodenvielfalt  
Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen.
7. Individuelles Fördern  
durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen.
8. Intelligentes Üben  
durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen.
9. Transparente Leistungserwartungen  
durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt.
10. Vorbereitete Umgebung  
durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug.



Eine große Sorge, vielleicht sogar ein gewisses Misstrauen gegenüber der Schulpolitik habe ich bei der Frage, wie es gelingen kann, dass die Lehrpläne auch wirklich ausgedünnt werden. Denn dies ist notwendig, auch als Voraussetzung für einen guten und gelingenden Unterricht, denn ein solcher braucht Zeit. Insbesondere braucht man Zeit, wenn Unterrichtsfächer mehr als bisher miteinander kooperieren sollen.

So ist meines Erachtens die Möglichkeit, dass sich künstlerische und naturwissenschaftliche Fächer gegenseitig befruchten, überhaupt noch nicht ausgelotet. Ich will auch hier nur ein einziges Beispiel geben: Wir haben uns als Dachverband für Kinder- und Jugendkulturarbeit an dem Einsteinjahr insofern beteiligt, als wir im Oktober einen großen Kongress in München organisierten. Als Leitideen haben wir die Kategorien Raum und Zeit ausgesucht. Dass die Physik offensichtlich mit Raum und Zeit zu tun haben, liegt auf der Hand. Dass die unterschiedlichen physikalischen Theorien jeweils auch unterschiedliche Konzeptionen von Raum und Zeit benötigten, wird möglicherweise in der Oberstufe behandelt. Gerade im Hinblick auf Raum und Zeit zeigt sich aber, dass sie als basale existenzielle Kategorien menschlichen Lebens auch für die Künste eine große Rolle spielen. So hat etwa um 1900 der bedeutende französische Mathematiker und Physiker Poincaré einige populärwissenschaftliche Bücher zu den damals neuen Entwicklungen der Physik geschrieben, die wiederum von führenden Vertretern der Bildenden Kunst geradezu verschlungen wurden. In der Kunstgeschichte weiß man, dass die abstrakte Malerei und der Kubismus gar nicht hätten entstehen können, wenn die führenden Vertreter sich seinerzeit nicht ausführlich mit der Veränderung der grundlegenden Konzepte von Raum und Zeit in den neuen Naturwissenschaften beschäftigt hätten. Hier gibt es also vielfache Möglichkeiten einer Zusammenarbeit, die insofern auch interessant sein könnten für die Lehrerinnen und Lehrer, als sie sich durchaus auch als Lernende auf diese anspruchsvollen Fragen einlassen könnten.

## 5. Schluss

Die Ganztagschule kommt, und es lohnt sich, sie – sowohl aus der Sicht der Jugendarbeit als auch aus der Sicht der Schule – als Chance zu sehen. Notwendig ist es allerdings, sie fantasievoll so zu gestalten, dass alle Beteiligten davon profitieren: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und natürlich auch die Jugendarbeit. Dies wird allerdings nicht im Selbstlauf geschehen. Vielmehr ist darauf zu achten, dass dieses innovative Konzept nicht durch die Anwendung der üblichen bürokratischen Rationalität, die bislang in der Bildungspolitik vorherrscht, zerstört wird. Die Verantwortung hierfür tragen alle Beteiligten. Die Politik muss insofern unter Druck gesetzt werden, als die Ganztagschule nicht als neue Möglichkeit für Einsparungen betrachtet, sondern als neuer Bildungsort ernst genommen wird. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Chance, sich im

Interesse einer sinnerfüllten Arbeit mit ihrem eigenen Berufsbild zu befassen und in der Kooperation mit anderen pädagogischen Professionalitäten weiterzuentwickeln. Und schließlich könnte es so sein, dass die SchülerInnen wieder entdecken, was ihnen genetisch ursprünglich in die Wiege gelegt war: Lernen ist Welteroberung, Lernen bringt Freiheit und: Lernen macht Spaß.

### *Literatur*

- Comenius, J. A. (1970): Große Didaktik. Düsseldorf/München
- Fuchs, M. (1984): Untersuchungen zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim/Basel
- Fuchs, M. (1999): Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden
- Fuchs, M. (2000): Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid
- Fuchs, M. (2005): Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. Remscheid. Als Download unter [www.akademieremscheid.de](http://www.akademieremscheid.de) Publikationen Remscheider Arbeits-hilfen und Texte digital.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerungen. Neuwied
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet? Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Wahl, K. (1989): Die Modernisierungsfalle – Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt/M.