

Messner, Rudolf

Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 86-110



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 86-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133762 - DOI: 10.25656/01:13376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133762>

<https://doi.org/10.25656/01:13376>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck¹

Rudolf Messner

Kein Beobachter des Bildungswesens kann an den auffälligen Veränderungen vorbeisehen, welche die öffentlichen Schulen - im deutschen Sprachraum, aber auch international - seit den siebziger Jahren erfahren haben. In ihnen kündigt sich ein weiterer Wandel von Schule an, dessen unmittelbare Zeugen wir sind. Die folgenden Überlegungen gelten zunächst dem Versuch, die schon erfolgten und die sich ankündigenden Entwicklungen von Schule auf dem Hintergrund weltweiter gesellschaftlicher Veränderungen verstehbar zu machen. Diese werden unter dem Stichwort "Globalisierung" oder - aus soziologischer Sicht - "zweite Moderne" beschrieben. Die damit verbundene, auf die Schulen einwirkende Dynamik folgt allerdings nicht nur der Linie der Reform- und Alternativschulbewegung der zurückliegenden Jahre, deren Bestreben es war, schulisches Lernen für die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer neuen Lernkultur sinnlicher, intensiver und selbstverantwortlicher zu gestalten. Sie bringt auch verstärkte 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 des folgenden Textes, 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 genuinen Aufgaben der Schule gehört, in Balance bringen. Dies wird für sieben Dimensionen einer künftigen Schule kurz ausgeführt. Dabei zeigt sich, wie sehr die Unterrichts- und Lernformen durch die Gestaltung der Schule als ganzes vorgeprägt werden.

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 zugutehalten. Angesichts eines solchen 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. Im Schweizer Kanton Basel-Stadt sind unter dem Motto "Vom einsamen Lehrer zum Team. Von der Auslese zur Förderung" die ersten drei Jahre des Gymnasiums als "Orientierungsschule" umgestaltet und der traditionelle Unterricht durch ein neues Konzept mit wesentlich mehr Eigenarbeit, selbständi-

¹ Überarbeitete und erweiterte Fassung eines Gastvortrags im Rahmen der *Hans Aebli -Vorlesungen*, gehalten am 25. Juni 1997 an der Universität Zürich.

gem Lernen der Schüler und binnendifferenzierendem Unterricht ersetzt worden (vgl. Osswald, 1995). In ungezählten Projekten, Tagungen, Kommissionen und Gutachten 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.² In Instituten und Hochschulen werden Arbeitsschwerpunkte zur "Organisationsentwicklung an Schulen" gebildet. Auch die Wirtschaft fehlt nicht im Chor der auf Schulerneuerung drängelnden 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 Kommunikationsmöglichkeiten gelernt werden soll. Kein Zweifel, Schulentwicklung ist - scheinbar im Gegensatz zu dem in den zurückliegenden Jahren gegenüber Bildungsfragen, jedenfalls in der Bundesrepublik, wenig freundlichen öffentlichen Meinungsklima und zu der allseits zu beobachtenden Kürzung der Ressourcen - 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 und Australien (vgl. als aktuelles Resümee Dalin, 1997).

Wie ist zu erklären, was sich hier vollzieht und meist ambitiös als "Paradigmenwechsel" der gesellschaftlichen Praxis und der aus ihr hervorgehenden Impulse für Lernen und Bildung beschrieben wird? Vielleicht kann die aktuelle Entwicklung im Bereich Schule und Bildung gerade durch den verfremdenden Blick auf scheinbar weitentrückte historische Prozesse besser verstanden werden, nämlich die 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, 19 f.).

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

² Vgl. z. B. die unter Beteiligung von Vertretern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz stattfindenden OECD/CERI Seminare: Bund-Länder-Kommission, 1994 und 1996.

"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 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 dadurch geforderten enormen Steigerung an Selbstdisziplinierung entspricht die sich auf staatlicher Seite anbahnende neue Ordnung der Lebensverhältnisse. Alle gesellschaftlichen Bereiche wurden im aufgeklärten Absolutismus durch eine zentralistische Staatsorganisation zu durchdringen versucht, deren Fäden der Machtinhaber in der Hand zu behalten hatte. Dies nicht nur zur Sicherung der politischen Herrschaft, sondern auch zur Ausschöpfung aller gesellschaftlichen Ressourcen. Die Zentralisierung aller Gesellschaftsbereiche unter Zweckmäßigkeitgesichtspunkten, in der sich die Moderne ankündigt, erzwang eine neue Form von Herrschaftsausübung, wie umgekehrt die neue zivilisatorische Modellierung der Staatslenkung der neuen Ordnung der Gesellschaft diente (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). Die Plausibilität dieser Annahme läßt sich verdeutlichen, wenn die traditionelle Vorstellung von Schule, wie sie sich in der 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, wie es sich in an vielen Schulen schon vollzogenen Veränderungen, vor allem

aber in der Programmatik der gegenwärtigen Schulentwicklungsbewegung ankündigt.³

Nach dem *traditionellen Bild* besteht das Kernmuster von Schule darin, daß Schüler gemeinsam versammelt werden, um - in Gruppen Gleichaltriger aufgeteilt - 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 das Geschehen aber so zu beherrschen, 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, der Unterricht als altersgemäß und lebensprägend erlebt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer als "Unterrichtsgeber" bleiben jedoch meist die alleinigen Sachwalter dieser Qualitäten und die Schüler, vorwiegend in der Rolle der "Unterrichtnehmer", 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 kleineren Teil in Form lehrgangsartigen Lernens. Schule versteht sich vorrangig als Ort einer selbstverantwortlichen Lerntätigkeit von Schülern in Teams oder in Form individueller Eigenarbeit, unter Nutzung der aktuellen Informations- und Medientechnologien. Schule insgesamt ist von der Primarstufe an auf die Inszenierung solcher vielfältiger Formen selbständigen Lernens hin programmiert. 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 neuen Rolle des 'Coaching', 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 lebens-

³ Die Zuspitzung auf zwei kontrastierende Schulbilder - "traditionelle" und "neue" Schule - ist eine aus methodischen Gründen gewählte, vereinfachende gedankliche Konstruktion, die dazu dient, eine sich abzeichnende Tendenz sichtbar zu machen und Befragen zu können. Sie erhebt nicht den Anspruch, die vorfindbare Realität bzw. die zukunftsgerichtete Programmatik von Schule, die tatsächlich jeweils als ein heterogenes Nebeneinander verschiedener Formen zu denken sind, abbilden zu können. Dazu kommt, daß gegenwärtig, gerade angesichts der einleitend beschriebenen Dynamik, die tatsächliche Richtung nicht prognostizierbar ist, die der main stream der Schulveränderungen nehmen wird.

praktische 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. Bildungscommission, 1995, S. 112 f.; Klafki, 1985, S. 20 ff.). Schule versteht sich aber - damit notwendig zur Ganztagschule werdend - 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 werden kann. 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 *Schulbild* entspricht auch ein neues Muster der institutionellen Steuerung (Liket, 1993, S. 49 und 64). Schulen sollen nicht mehr von einer Zentrale aus bis ins Detail geregelt werden, sondern Spielräume für eine weitgehende Eigengestaltung ihrer Arbeit erhalten, die auch vor so "heiligen Kühen" nicht haltmacht wie der Neuordnung von Zeiten und Stundentafeln. Diese sollen ebenso wie die Auswahl der Lehrkräfte oder die Verwendung der Ressourcen weitgehend in die Eigenverantwortung der auch im Inneren partizipativer gestalteten Schule fallen. 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. Schneebeli & Vögeli, 1993, 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

Gesellschaftliche Veränderungen, die das neue Muster von Schule provozieren

Welche gesellschaftlichen Veränderungen erzwingen die Transformation der scheinbar unerschütterlichen Kernstruktur von Schule? Was ist in unserem Leben im Laufe einer Generation so sehr anders geworden?

Über die gesellschaftlichen Prozesse, die dafür als Auslöser namhaft zu machen sind, besteht weitgehend Konsens: Der Hauptmotor nachhaltiger gesellschaftlicher Veränderungen wird in der Entwicklung im Bereich der Informationstechnologie und der Kommunikationsmedien gesehen. Diese hat nicht nur dazu geführt, daß die meisten aktiv im Schul- und Berufsleben stehenden Menschen mit dem Computer zumindest schreiben gelernt haben und auf das Internet nicht mehr länger glauben verzichten zu können. Die technologische Revolution hat alle Lebensbereiche durchdrungen und einen Gestaltwandel und die Beschleunigung von politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen hervorgebracht, die sich vor wenigen Jahren noch kaum jemand hätte träumen lassen. Der auffälligste Ausdruck davon ist, daß sich die ge-

wohnt "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 zusammengedrückt, ja in einer geistig noch nicht verarbeitenden Weise miteinander verschmolzen. Auf die weitreichenden Folgewirkungen einer solchen Perspektiven-erweiterung wird mit dem derzeit allgegenwärtigen Schlagwort "Globalisierung" hingewiesen. Das eigene Leben - seien es die Ernährung, Freizeitaktivitäten, neuerdings auch die Tatsache, ob einzelne Menschen Arbeit haben oder nicht - wird mehr und mehr durch Ereignisse in anderen Teilen der Welt bestimmt. Wir sind "untrennbar global vernetzt", d. h. die bisher gültigen nationalstaatlichen Lebens- und Wirtschaftsräume, Ordnungen und Identitäten sind aufgesprengt worden. Als Beispiel aus dem Umweltbereich für ein derartiges globales Verstricktsein führt Ulrich Beck an, daß "schon die Einlösung des Selbstverständlichsten, reine Luft zu atmen ... - zu Ende gedacht - den Umsturz der industriellen Weltordnung voraussetzen würde" (vgl. Beck, 1996; Zitat S. 42; grundlegend Beck, 1986 und 1997).⁴

Großes Gewicht besitzen in diesem Zusammenhang die oft mit dem Stichwort "Wertewandel" bezeichneten Prozesse. Vermutlich handelt es sich nicht so sehr 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 Lebensziele und -stile", um das Entstehen neuer Rollenbilder auch in Kernbereichen menschlicher Existenz, z. B. der Prägung als Mann oder Frau, als Mutter oder Vater. Damit verbunden ist eine von vielen schmerzlich empfundene Erosion scheinbar für die Ewigkeit geschaffener sozialer Lebensweisen, wie der Familie, der Eltern-Kind-Beziehung oder der sozialen Identität, der vertrauten Berufsbilder und der Form gesellschaftlicher Arbeit; überhaupt eine Zunahme der gesellschaftlichen Heterogenität, die ihrerseits neue Chancen der kulturellen Bereicherung liefert, andererseits aber wegen ihrer Gegensätzlichkeit und Unvermittelbarkeit auch latenten Stoff für soziale Konflikte.

Zwei 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 di-

⁴ Obwohl die Zukunft der Gesellschaft offen ist und niemand die künftige Entwicklung vorhersagen kann, stimmen die gegenwärtigen Prognosen in der Einschätzung der für relevant gehaltenen Hauptlinien künftiger Entwicklung in erstaunlichem Maße überein. Vgl. etwa die in der Denkschrift der Bildungscommission Nordrhein-Westfalen konstatierten "Zeitsignaturen" (1995, S. 23 ff.). Per Dalin hebt in seiner jüngsten Studie bei der Kennzeichnung der künftigen Entwicklung - er spricht von "Paradigmenwechsel" und "zehn Revolutionen" - neben den hier im Anschluß an die Analysen von Beck genannten Entwicklungen vor allem Bevölkerungswanderungen und in ihrem Gefolge zu erwartende "ethnische und politische Krisen" sowie die neue Rolle der Frauen und die Multikulturalität einer künftigen Gesellschaft hervor. Unterstrichen wird auch die antreibende Funktion der von ihm so genannten "Wissens- und Informationsrevolution" einer weltweit verflochtenen Wirtschaft (Dalin, 1997, S. 56 ff.).

rektem Wege, indem aus der schieren Faktizität gesellschaftlicher Veränderungen Anforderungen an Schule abgeleitet werden: Die Trends einer sich wandelnden Gesellschaft verdichten sich zum zivilisatorischen Programm für eine neue Schule.

Aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen treten vor allem zwei Aspekte des vorhin beschriebenen Bildes einer neuen Schule in den Vordergrund:

- Da in der Gesellschaft Vieles in Fluß geraten ist, wird es für Schule künftig nicht mehr so sehr um den Erwerb "fertigen Wissens" für vorhersehbare Situationen gehen. Zu einer zentralen Aufgabe wird vielmehr die Entfaltung *flexibel einsetzbarer Lernkompetenzen* werden, die an der Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensproblemen geschult und auf neu auftretende berufliche und soziale Erfahrungen transferierbar sind (vgl. Bildungscommission, 1995, S. XIX und 86 ff.).
- Die zweite Tendenz: Angesichts der Heterogenität und Brüchigkeit der primären Beziehungs- und Welterfahrungen vieler Kinder und Jugendlicher in der gegenwärtigen Gesellschaft muß sich die Schule - ohne die Familie ersetzen zu können - verstärkt als eine Art "*soziale Erfahrungsbasis*" verstehen, die von allem ein wenig ist - jedenfalls erheblich *mehr* als die traditionelle Schule es war: Aufenthaltsort, an dem man gerne sein mag, soziale Anlaufstelle, Ort unmittelbarer gegenständlicher und sozialer Erfahrungen, soziale "Heimat", Möglichkeit zum Kennenlernen anderer Lebens- und Handlungsformen, Gelegenheit zum Sich-Abarbeiten an anderen.

Eine soziologische Deutung der schulischen Neuorientierung: "zweite Moderne"

Diese Neumodellierungen von Schule werden durch Ulrich Becks These von der "zweiten Moderne" in ihrem bildungsrelevanten Kern durchschaubar. Sein Gedankengang (vgl. Beck, 1986, S. 13 ff.): In der spätindustriellen Gesellschaft, in der wir leben, lösen sich unter dem Druck der Globalisierung Lebensformen und soziale Identitäten zunehmend auf. Nicht, daß die Traditionen, die früher Halt gegeben haben, verschwunden wären oder keine Rolle mehr spielten. Sie haben nur ihren allein 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. Unser Leben, so Beck, werde dadurch verstärkt zu einem "reflexiven Leben" - ständig hätten wir Widersprüche aufzulösen und Entscheidungen zu treffen und müßten - 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. Er nennt sie die "zweite Moderne", weil sie sich ihrem Ringen um Neues von der ersten Moderne, unserer gegenwärtig ins Wanken kommenden Industrie- und Wohlstandsgesellschaft, abhebt und deren Grundlagen in Frage stellt. An was immer gedacht werden kann, ob an die private Lebensge-

staltung, an die Energiegewinnung, an die industriellen Produktionsformen, die Altersvorsorge oder das politische System - alles wird, wenigstens zum Teil, neu zu gestalten und zu "erfinden" sein. Die "neue" Schule ist da nur eine Einrichtung unter anderen. Durch Becks Thesen tritt aber klarer hervor, wie sehr sie nach ihrem vorhin gezeichneten Bild um Profilierung von Lern-Szenarien zur Vermittlung sozialer und kognitiver Handlungsfähigkeiten bemüht ist, welche die Schülerinnen und Schüler als "Problemlöser" für die in Gang gekommene neue Etappe der Modernisierung qualifizieren sollen (vgl. Lehner & Widmaier, 1992, S. 103 ff.).

Krisenerscheinungen im Globalisierungsprozeß: Schule unter Anpassungsdruck

Der Prozeß der Globalisierung kann für Schulentwicklung eine produktive Herausforderung bedeuten. Andererseits haben die durch ihn auf die Schule einwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen auch ihre problematische Seite. Dies wird etwa deutlich, wenn das ökonomisch innovative umstandslos zum pädagogisch notwendigen erklärt wird, wie in den Empfehlungen einer in der Bundesrepublik höchst prominenten Stiftung zur Neugestaltung von Schule:

"Heute genügt es nicht mehr, alles *ordnungsgemäß* zu tun; kontinuierlicher Wandel und Komplexität sind prägende Aspekte unserer Zeit geworden. Der Wertewandel, moderne Technologien, die Medien und die zunehmende Internationalisierung bilden Herausforderungen, denen sich Staat, Verwaltung, Bildungssystem und natürlich auch die Wirtschaft permanent stellen müssen. Anders als früher führt dies dazu, daß Gesellschaften ihre Anpassungsfähigkeit steigern müssen, wenn sie überlebensfähig sein wollen. Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit sind zentrale Eigenschaften, die von heutigen Gesellschaften, Institutionen und von jedem einzelnen von uns gefordert werden. Mangel an Anpassungsfähigkeit und Flexibilität wird hart bestraft: Es hat sich auf der Ebene der Gesellschaftssysteme gezeigt, daß der Sozialismus an seiner Unfähigkeit zum Wandel scheiterte ..." (Pröhl, 1996, S. 25).

Eine andere Variante, das aus dem gesellschaftlichen Konkurrenzdruck Gebotene zum Maßstab von Schulentwicklung zu machen, ist gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland besonders akut. Im Anschluß an die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), in der deutsche Siebt- und Achtklässler zur öffentlichen Enttäuschung in ihren Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften unter 41 Ländern nur Mittelplätze erreichen konnten und gegenüber Schülerinnen und Schülern aus asiatischen Ländern wie Japan und Singapur deutliche Leistungsdefizite vor allem im "intelligenten" Wissen offenbarten (vgl. Baumert & Lehmann, 1997), ergoß sich eine Sturzflut von Kritik auf die deutschen Schulen (teilweise gab es auch in der Schweiz kritische Stimmen).⁵ Ihr Tenor bestand in der Forderung, daß im Zuge sy-

⁵ Da die Schweizer Schüler in TIMSS in ihren Mathematikleistungen in der oberen Gruppe liegen, gelten Forderungen nach Leistungsverbesserung hier nur dem naturwissenschaftlichen Bereich (Schweiz auf einem Mittelplatz). So wird z. B. von Moser u. a. verlangt zu prüfen, "ob die Schule das notwendige Minimum an ... Wissensstrukturen im naturkundlichen Bereich aufbaut". Dies, obwohl der Mittelplatz der Schweiz u. a. daraus erklärbar ist, daß hier Chemieunterricht erst später

stematischer Schulentwicklung die Qualität des Unterrichts gefördert und der Leistungsstand in den Klassen 5 bis 10 regelmäßig überprüft werden müsse. Der Bundesbildungsminister konstatierte, daß "die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation im Klassenzimmer" beginne und fügte gleich an, daß auch "Gemeinsinn, Höflichkeit und Respekt gegenüber den Lehrern" gestärkt werden müßten (vgl. Süddeutsche Zeitung (SZ) 216 vom 19.09.97, S. 5). Im selben Zusammenhang bezeichnete der 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 die 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 bedeutet diese Intervention für die Weiterentwicklung von Schule? Gesellschaftlich gesehen, kommen hier 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, und Wirtschaftswachstum bedeutet daher 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 unabdingbaren Spitzenleistungen dauerhaft zu sichern und die Arbeitsproduktivität insgesamt zu steigern. Für beides kommt einer neuen Schule die Schlüsselrolle zu. Demgemäß sieht sie sich mit Forderungen nach Intensivierung ihrer Arbeitsdisziplin und Leistungskultur konfrontiert.

Pädagogik als Teil und Korrektiv im Prozeß der Schulentwicklung

Wie ist eine derartige Funktionalisierung von Schule und Bildung im Hinblick auf wirtschaftlich gebotene Anpassungsleistungen zu bewerten? Eine solche ökonomische Indienstrafe von Schule macht jedenfalls deutlich, daß Schulveränderungen nicht einfach in ihrer gesellschaftlichen Faktizität hingenommen werden dürfen, sondern nach einer *pädagogischen Bewertung* verlangen, d. h. nach einer kritischen Prüfung, inwieweit sie neben der Förderung von deren Tüchtigkeit auch der Selbst- und Sozialwerdung und dem Lebensglück von Kindern und Jugendlichen dienen.

Im Gefolge der Entstehung der allgemeinen Schule zur Zeit der Aufklärung hat sich, zusätzlich inspiriert durch die neuhumanistische Bildungsbewegung, jene gedankliche Bemühung und Wissenschaft herausgebildet, die als "Pädagogik" ihr besonderes Interesse dem Schicksal der Heranwachsenden zuwendet und fragt, wie es um sie unter den jeweiligen Verhältnissen im Hinblick auf ihre Mündigkeit, Sozial- und Weltbildung - das "Weltwissen und Weltbild", wie Hans Aebli dieses Moment nannte (1987, 317 f.) - bestellt ist. Was zeigt sich, wenn mit diesem *spezifischen Blick* auf Schulentwicklung gesehen wird?

stattfindet und obwohl die Schweiz bei höheren kognitiven Anforderungen auch in den Naturwissenschaften überdurchschnittlich gut abschneidet (vgl. Moser u. a., 1997, S. 77).

Ein entscheidender Punkt dürfte sein, daß die *Pädagogik selbst*, nämlich die Art und Weise, wie Erwachsene das Mündigwerden und Sich-Bilden von Kindern und Jugendlichen zu fördern versuchen, von den beschriebenen Entwicklungen nicht unbeeinträchtigt ist. Werfen wir einen Blick in die Zukunft der Schule, wie er in Teilen schon Wirklichkeit geworden ist: Wenn es, vom unentbehrlichen Grundwissen abgesehen, keinen festen Wissenskanon mehr gibt, sondern Lebensprobleme, für die teilweise erst Lösungen gefunden werden müssen, und wenn den Kindern und Jugendlichen, abgesehen von unaufgebbaren Grundwerten, nicht einfach feste Verhaltensregeln verkündet werden können, sondern das in Lebenssituationen Richtige in wichtigen Aspekten erst gemeinsam erarbeitet werden muß, dann ist der Anspruch einer selbstsicheren Vermittlung traditioneller Gewißheiten im Erziehungsprozeß nicht mehr ohne weiteres begründbar. Pädagogisches Handeln muß dann vielmehr der Tendenz nach als eine mit Kindern und Jugendlichen partnerschaftlich zu vollziehende Neuverständigung über ein sinnvolles, für die Zukunft vertretbares Leben praktiziert werden (Messner, 1995a, 35 f.). Es wird hier der Zusammenhang zu Ulrich Becks Gedanken erkennbar, daß das Leben in der Moderne dadurch ausgezeichnet und zugleich belastet ist, daß nicht einfach vorgegebene Muster übernommen werden können, sondern das Richtige oft erst gesucht und ausgehandelt, gerechtfertigt und entschieden werden muß. Das pädagogische Handeln wird ebenfalls oft ein Aushandeln werden, gerade wenn es auf Mündigkeit und Bildung hinwirken soll.

Es bleiben freilich auch in der Schule der Zukunft große Bereiche eines vermittlungssicheren Terrains. Die Kulturtechniken gehören dazu und die Grundlagen der einzelnen Fächer. Selbstsicher genug 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 Lehren* erst möglich werden. Also 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 seiner eigenen Reformschulerfahrungen formuliert hat, daß zur Befreiung immer auch die "Bindung hinzugefügt werden muß" (Rauschenberger, 1989, S. 57). Auch nach dem Konzept der "Neuverständigung" geht es um Wahrheit, allerdings eine, die für Kinder und Jugendliche vorstellbar, erfahrbar und annehmbar ist.

Zur Spannung zwischen pädagogischer Lernkultur und ökonomisch-technischem Anpassungsdruck

Die Bemühung um eine "pädagogische Schulentwicklung" - die diesen Namen verdient - wird sich darin zu beweisen haben, aus den sich gegenwärtig vollziehenden Schulveränderungen zu lernen, was Schule bedeuten kann. Andererseits wird sie dort als Korrektiv einzuwirken haben, wo unter dem Druck einer durchschlagenden gesellschaftlichen Dynamik in der Schule Mündigkeit und Bildung unter die Räder zu kommen drohen.

Ein solches Spannungsfeld entsteht beim Versuch, aus dem Unternehmensbereich stammende Konzepte effektiver Betriebsführung als Zeit-, Lern-, auch Lebensmanagement auf den Schulbereich zu übertragen. Der Konflikt wird offenbar, wenn es

z. B. in der erwähnten nordrhein-westfälischen Denkschrift zur "Zukunft der Schule" nach einem Abschnitt über "Lernfreude" unvermittelt heißt:

"Das Lernzeitmanagement 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 Managementtechniken, an denen hier für das 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 lebendiger Prozess der Präsenz und des Anstandes von Lehrern und Schülern zu denken ist, der zuweilen auch besonders der Zeitbedarf und nicht einfach, um mit Horst Rumpf zu sprechen, dem stromlinienförmigen Schnellweglernen geopfert werden darf (vgl. Rumpf, 1987, bes. S. 17ff.).

Ein weiteres Spannungsverhältnis wird sichtbar, wenn - wie beschrieben - unter dem Konkurrenzdruck der internationalen Leistungsvergleiche das Gesamtzenarium 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 letzten 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, nämlich

1. die Entwicklung der Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsraum; damit im engen Zusammenhang;
2. die Konstitution der Schule als Lebenswelt mit primären sozialen Qualitäten,
3. die Entwicklung einer Pluralität konzeptuell verbundener schulischer Lernformen,
4. die Entfaltung einer Kultur fachlicher Leistungen,
5. die technikgeleitete Modernisierung des schulischen Lernens,
6. die Gestaltung von Schule als kultureller Raum; schließlich:
7. die Entwicklung der Schule zu einer sich selbst organisierenden lernenden Institution.

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.

(1) Schule als 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 gescholtenen Schule aus den Einschränkungen und der Heterogenität der außerschulischen Welt- und Sozialerfahrung heutiger Kinder und Jugendlicher entspringt. Eine, wie die häufigste Wendung heißt, zum "Lebens- und Erfahrungsort" gewordene Schule will solchen 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 ganz-

heitlichen 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 selbstständigkeitsfördernden Lernformen und der Einbeziehung des Schullebens. Besondere Bedeutung haben auch die Freinetschen 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 Bewegung "Praktisches Lernen" (A. Flitner et al., 1988) oder neuerdings Ansätze der Schulprogrammarbeit (vgl. Messner, 1998). 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 schulischen Aufgaben in die lebensgeschichtliche Erfahrungskonstitution gezogen werden kann, ist übrigens *nicht*, daß für sie eine Fülle von Lerngelegenheiten - von Werkstätten und Discotheken bis zu Projektflächen - neu geschaffen werden müssen. Derartige Einrichtungen braucht es zwar, entscheidender ist jedoch, daß sich mit dem erweiterten Szenarium noch nicht von selbst die gewünschte Vertiefung des Zusammenlebens und Lernens einstellt, sondern daß diese nur dann gelingt, 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 primärlebensweltlichen Qualitäten zu vermitteln.

Um welche Erfahrungen geht es? 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 sowie 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. 96 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 Krisenphänomene 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 *college-artige 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. Bosse, 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 und Symbole ausgehandelt werden. Hentig spricht von den für jede sich erneuernde Schule unerläßlichen drei "Rs": Revierbildung, Regelfindung und Einhaltung von Ritualen (vgl. Hentig, 1993, S. 207 f. und 213 ff.).

(3) Eine Pluralität neuer Lernformen

Rhythmisierter Tageslauf, Offener Anfang, Zweierdifferenzierung in der Partnerklasse, Freie Texte, Wochendiktat, Drucken, Lernkartei, Englisch-Bus, Wochenplan, Morgenkreis, 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, 1995). 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 (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1995).

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). Darüber hinaus ist gegenwärtig vor allem im *Methodenbereich* geradezu eine "Formen-Explosion" zu beobachten. Neben schon länger gepflegten Praktiken hat sich in jüngster Zeit eine kaum mehr überschaubare neue Methodenliteratur zu The-

men wie Unterrichtseinstiege (Buchreihe bei Cornelsen Scriptor), zur inneren Differenzierung, zum Stationenlernen (vgl. Bauer, 1997), zur Moderationsmethode (Wierwille, 1998) und Werkstattarbeit (Pallasch & Reimers, 1990) herausgebildet.

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 zuspiziert. Eine weitere Tendenz ist unschwer 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. Allerdings stellt nicht jede beliebige Wahl von Lernformen 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) Zur Entwicklung fachlicher Leistungskulturen

Eine wichtige Dimension künftiger Schulentwicklung wird gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland in exemplarischer Weise an der Kritik sichtbar, die im Gefolge des - schon in Teil II erwähnten - internationalen Leistungsvergleichs in Ma-

thematik und den Naturwissenschaften, der "TIMS-Studie", an der Leistungs- und weltweiten Konkurrenzfähigkeit des eigenen Schulsystems geübt wird. Im Hinblick auf die seit den siebziger Jahren erfolgten Schulveränderungen geht es dabei um die Frage, ob nicht die fachlichen Leistungsziele bisher 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 anspruchlos und nivellierend ist. Nur auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik, das oberste Entscheidungsorgan in Bildungsfragen, soeben beschlossen haben, künftig an allen deutschen Schulen mit regelmäßigen Leistungstests die Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften sowie das Leseverständnis 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).⁶

Zu den Empfehlungen, die gegenwärtig für die weitere Schulentwicklung gegeben werden, hat insbesondere Jürgen Baumert die entscheidenden Stichworte geliefert. Im Anschluß an die von ihm initiierte vergleichende Erfassung von Unterrichtsverläufen im Fach Mathematik in Deutschland, Japan und den USA mithilfe von Videoaufnahmen scheint es nämlich 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: thematische 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 Piaget-schen 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. Aber mit der in Japan dominierenden Unterrichtsweise, so Baumert, gäbe es lehrergeleiteten Fachunterricht, in dem die allseits bekannten Prinzipien *tatsächlich realisiert* werden: 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

⁶ Die Diskussion in der Bundesrepublik wird hier als Beispiel näher behandelt. In der Schweiz und Österreich ist die Sachlage aufgrund der unterschiedlichen - teilweise besseren - TIMSS-Ergebnisse unübersichtlicher; tendenziell zeigen sich im Hinblick auf Schulentwicklung ähnliche Argumentationsweisen.

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 oft 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 vermutlich 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 Freinet's, in denen die Lehrpersonen eine stärker begleitend-beratende Rolle einnehmen. Nach bisherigem 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 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 Computer, neuen Medien und Internet in der Schule wird also vom Bemühen begleitet sein müssen, diese 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 Energiewerkstatt - solche oft einfallreich 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 selbst Themen aus Sprache, Literatur, Kunst und Musik auf die Erkenntnisdimension eingeschränkt werden, die notwendige Vielseitigkeit von Bildung also verloren geht. Die Gegenstände kommen nur mehr indirekt in den auf sie gerichteten Deutungen, Begrifflichkeiten und Einordnungen vor, während in der Sache liegende Erfahrungsmöglichkeiten, wie das subjektive Sich-Ansprechen-Lassen durch die Wahrnehmung von Phänomenen oder die handelnde Begegnung ausgeklammert bleiben.⁷

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

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

⁷ Die kulturelle Dimension von Schule ist ohne Erwähnung des für sie künftig konstitutiven Charakters einer auf interkulturelles Lernen angelegten Einrichtung nicht zureichend beschrieben. Doch kann dieser Aspekt von Schulentwicklung (vgl. dazu Prengel, 1995) hier ebensowenig näher ausgeführt werden wie die ebenfalls zum Bild einer neuen Schule gehörende Öffnung für ihr kommunales und kulturelles Umfeld (siehe dazu Kubina & Vaupel, 1996).

den erwähnten Dimensionen Schule produktiv voranzubringen. Die gegenwärtig sich international 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, 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 - das ist die andere Seite der Erweiterung der schulischen Handlungs- und Entscheidungsspielräume, daß Schulen aufgetragen wird, ihre Arbeit intern regelmäßig zu reflektieren und zu überprüfen, um sie gegenüber der staatlichen Aufsicht und Öffentlichkeit transparent zu machen, über sie Rechenschaft abgeben und sich externen Bewertungen stellen zu können (vgl. als Überblick Dalin, 1997; Markstahler & Steffens, 1997).

Erkennbar geworden sind die Entwicklungspotentiale, über die Schulen für eine solche Neuinterpretation ihrer institutionellen Rolle verfügen - wenigstens gilt dies für den deutschen Sprachraum - durch die Reformentwicklung, wie sie seit den siebziger Jahren zunächst an Versuchsschulen und dann an zahlreichen reformerisch inspirierten Einzelschulen stattgefunden hat. Die immer schon ausgeprägtere öffentliche Verfaßtheit des Schulwesens in den Niederlanden (Liket, 1993) sowie in den nordeuropäischen Ländern und in England und Schottland hat dann den Anstoß gegeben, daß seit Beginn der neunziger Jahre auch in einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland sowie ansatzweise in Österreich und der Schweiz in der Programmatik, den Konzepten und in der Praxis der Schulentwicklung ein einschneidender strategischer Umschlag zu beobachten ist: Den als "pädagogische Handlungseinheiten" (Fend, 1986) verstandenen Schulen bleibt das Finden einer je *konkreten* Antwort auf die sich ändernden Gesellschafts- und Bildungsverhältnisse zwar grundsätzlich 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 Übersicht 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 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. zu Einzelheiten Messner, 1998). Erkennbar ist, daß die besondere pädagogische Chance der Schulprogrammarbeit darin liegt, daß sich die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule 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. In der Schweiz gibt es dazu eine aktuelle Diskussion über die Möglichkeiten, Chancen und Gefahren, Techniken des "New Public Management", d. h. einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung und -reorganisation, auf die Schulentwicklung anzuwenden. Sie ist durch die Vorschläge und Initiativen des Züricher Regierungsrats, Ernst Buschor, und die unterstützende Argumentation von Rolf Dubs ausgelöst worden, der sich um den Nachweis bemüht, daß New Public Management und Schulentwicklung zum Teil identische Ziele verfolgen und wenigstens partiell miteinander kompatibel sind (vgl. Dubs, 1996). Beiden Proponenten haben in der vorliegenden Zeitschrift Ulrich Herrmann (1996) und Hermann J. Forneck geantwortet (1997).

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 (vgl. Forneck, 1997, S. 80).

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 am besten bei ihrem Selbständig- und Erwachsenwerden helfen kann. 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.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lernens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, R. (1997). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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. *Pädagogik*, (7-8), 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 R. Messner et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung* (S. 99-123). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996). *Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule*. OECD/CERI-Seminar 1995, Dresden. Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.

- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330-337.
- 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. *Die Deutsche Schule*, 14 (3), 275-293.
- Flitner, A. et al. (1988). *Entwicklung der Schule durch Praktisches Lernen?* Symposium Soest 20.-22.11.1987. Tübingen: Symposium Eigenverlag.
- Forneck, H.J. (1997). Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 69-81.
- Glocksee Schule (Hrsg.). (1981). *Berichte, Analysen, Materialien*. Hannover: Transit.
- Hagstedt, H. (1997). *Freinet-Pädagogik heute*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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 F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- 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). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 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* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (1996). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (5. Aufl.). 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 W. Thies (Hrsg.), *Vom Wachsen der Reformschule Kassel*. Schulstr. zwo, Bd. 4 (S. 145-158). Reformschule Kassel: Selbstverlag.
- Lehner, F. & Widmaier, U. (1992). *Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft*. GEW Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlag.
- 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 P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 205-262). Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Messner, R. (1995a). Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. *forum religion* Heft 3/95 (S. 32-39). Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Messner, R. (1995b). Reformpädagogisch inspirierter Schulwandel auf der Mittelstufe: das Beispiel Offene Schule Kassel-Waldau. In E. Wicke & R. Messner (Hrsg.), *Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule* (S. 175-186). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Messner, R. (1998). Schulprogramme. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In W. Heisterberg, M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 116-119). Seelze: Friedrich.
- Messner, R. et al. (Hrsg.). (1998). *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik*. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, U., Ramseier, E. et al. (1997). *Schule auf dem Prüfstand*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Muchembled, R. (1990). *Die Erfindung des modernen Menschen*. Reinbek bei Hamburg, rowohlt's enzyklopädie: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Offene Schule Kassel-Waldau (1991). *Handreichungen* (2. Aufl.). Kassel: Offene Schule.
- Osswald, E. (1995). *Stilwandel. Weg zur Schule der Zukunft*. Basel: Verlag Brunner.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- 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 P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 1-155). Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Pröhl, M. (1996). Schulmanagement als gesellschaftspolitische Aufgabe. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Schule neu gestalten* (S. 25-28). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rauschenberger, H. (1989). Individualität und Sozialität in pädagogischer Perspektive. In K. Heipcke (Hrsg.), *Hat Bildung noch Zukunft?* (S. 49-57). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19-37.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994). Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: 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 R. Messner et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung* (S. 79-98). Weinheim: Beltz.
- Schärer, R. (1998). Miteinander Lösungen finden. Erfahrungen mit Teamarbeit. In W. Heisterberg & M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 58-59). Seelze: Friedrich.
- Schnack, J. (Hrsg.). (1997). *Gymnasiale Oberstufe gestalten*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schneebeili, A. & Vögeli-Mantovani, U. (1994). Bericht der Arbeitsgruppe 3. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für Schulentwicklung leisten? OECD/CERI-Seminar 1993, Einsiedeln* (S. 281-284). Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1995). *Neue Unterrichts- und Organisationsformen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuch.
- Vaupel, D. (1995). *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wierwille, A. (1998). Methode: Moderation. In W. Heisterberg & M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 76-81). Seelze: Friedrich Verlag.