

Grunder, Hans-Ulrich

## Die Schule - Ein Blick zurück in die Zukunft

*PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 218-223*



Quellenangabe/ Reference:

Grunder, Hans-Ulrich: Die Schule - Ein Blick zurück in die Zukunft - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 218-223 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32045 - DOI: 10.25656/01:3204

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32045>

<https://doi.org/10.25656/01:3204>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# PÄD Forum

**Themen:**

**5 / 2009**

- Pädagogische  
Beratung –  
Start zum Handeln
- Die Schule –  
Ein Blick zurück  
in die Zukunft
- Amoklauf  
an Schulen.  
Ein Elternbrief



## Synonymitäten

### ‘beraten’ → ‘raten’

einen Rat / erteilen,  
 anraten, beraten, zuraten,  
 nahelegen, empfehlen, anempfehlen,  
 Ratschläge geben / erteilen  
 zureden,  
 einschärfen, ermahnen,  
 ans Herz legen,  
 vorschlagen, einen Vorschlag machen,  
 jemandem mit Rat (und Tat) zur Seite  
 stehe,  
 bestärken, ermuntern,  
 befürworten.

### Ratgeber

- Berater, Mentor, Tutor,  
 Anleiter,  
 Helfer, Beistand,  
 Lehrer,
- Wegweiser, Leitfaden,  
 Lehrbuch, Handbuch,  
 Vademekum,  
 Führer, Guide,  
 Kompendium,  
 Nachschlagewerk.

Aus: Wahrig. Synonymwörterbuch. Wissen Media  
 Verlag: Gütersloh / München. 5. Auflage 2006,  
 S. 567

## Inhaltsverzeichnis

**Das Thema:**  
**Pädagogische Beratung – Start zum Handeln**  
 Moderation: Rolf Arnold

<b>Einleitung zum Themenschwerpunkt</b>	
<i>Von Rolf Arnold</i> . . . . .	195
<b>Pädagogische Beratung und Lernberatung</b>	
<i>Von Henning Pätzold</i> . . . . .	196
<b>Professionelle Begleitung und Beratung</b>	
<i>Von Rolf Arnold</i> . . . . .	200
<b>Lehrerbildung: Von der Studienberatung zum Qualitätsmanagement</b>	
<i>Von Claudia Gómez Tutor</i> . . . . .	205
<b>Streitschlichtung in der Schule</b>	
<i>Von Kristin Pataki</i> . . . . .	209
<b>Lehrer beraten Eltern</b>	
<i>Von Christiane Griese</i> . . . . .	213

### ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

<b>Die Schule – Ein Blick zurück in die Zukunft</b>	
<i>Von Hans-Ulrich Grunder</i> . . . . .	218
<b>Amoklauf an Schulen. Ein Elternbrief</b>	
<i>Von Hans Biegert</i> . . . . .	226
<b>Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrations- hintergrund</b>	
<i>Von Anna Götting</i> . . . . .	228

<b>Praxisreports</b> . . . . .	224
--------------------------------	-----

### Magazin:

<b>Zur Ansicht</b>	194
<b>MOMENT MAL</b>	217
<b>Service-Nachrichten</b>	233
<b>Service-Termine</b>	234
<b>Service-Bücher</b>	235
<b>Zuguterletzt</b>	238
<b>Zuallerguterletzt</b>	239
<b>Impressum</b>	239

Titelfoto: © Sebastian Kaulitzki – Fotolia.com

# Die Schule – Ein Blick zurück in die Zukunft

Der Blick in die Zukunft der Schule war immer und ist auch gegenwärtig schwierig. Die Perspektiven oszillieren zwischen einer weitgehend als defizitär beurteilten Gegenwart und einer als kaum befriedigend zu beschreibenden Zukunft der Schule als Bildungs- und Lerninstitution. Wie sieht die künftige Schule aus? Und: Inwieweit taugen Prognosen für den pädagogischen Bereich?

## Die Zukunft der Schule: extrapolierte Gegenwart?

Die Institutionalisierung der Schule im 19. und 20. Jahrhundert ist beinahe weltweit erfolgreich abgeschlossen. Inzwischen sind fast überall sich weiter angleichende schulische oder schulfähige Bildungssysteme eingerichtet. Ein Fächerkanon und Schulfächer sind etabliert worden, die sich in wichtigen Merkmalen gleichen. Die Schule hat sich nach den großen Industrialisierungsschüben des 19. Jahrhunderts, an deren Beginn sie staatlich verankert worden ist, im 20. Jahrhundert als Instrument der Wissensvermittlung zunehmend institutionalisiert (vgl. den Blick auf Europa bei McLean 1999, ZEP 4/1999). Wären für die künftige Schule des 21. Jahrhunderts die Trends des ausgehenden 20. Jahrhunderts fortzuschreiben, lassen sich fünf Prognosen formulieren:

- *in schulpolitischer Hinsicht* schreitet die Standardisierung und Normierung der Institution und der sie charakterisierenden Prozesse voran, welchen vereinzelte Reforminitiativen energisch entgegengetreten;
- *in administrativen und schulinstitutionellen Belangen* stellt sich eine zunehmende Bürokratisierung von Entscheidungsprozessen ein, was pädagogische Autonomiepostulate desavouiert;
- *in unterrichtlicher Perspektive* ergibt sich ein wachsender Leistungsbezug für die Lernenden, was den gängigen Postulaten nach 'Kindorientierung' und 'Individualisierung' des Unterrichts diametral entgegensteht;
- *im Verhältnis von Schule und Freizeit der Heranwachsenden* zeigen sich vermehrt auftretende, problematische Übergriffe der Institution auf die außerschulische, z.B. die familiäre Sphäre der Kinder und Jugendlichen;
- *in Bezug auf die Lehrkräfte* ist ein Anstieg der pädagogischen Zumutungen registrierbar, begleitet von

einem Rückzug der Unterrichtenden aus einer an sie delegierten Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen, die sie nicht länger zu tragen gewillt sind;

- *in evaluativer Sicht* sehen sich Schulen steigenden, auch vergleichend angesetzten Anforderungen gegenüber.

Wo befindet sich die Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert?

Im Fokus dieses Beitrags steht der Bezug zwischen Gegebenem und zu Erwartendem. Nach einem kurzen Blick in die Zukunft der Schule (1.) schildere ich 'realitätsnahe Optionen für eine künftige Schule' (2.), die ich in vier Feldern konkretisiere (3.). Schließlich wäge ich Chancen und Grenzen pädagogischer Vorhersagen ab (4.).

## 1. Lernen und Schule von morgen: vier Streiflichter

Die vier, hier als 'Streiflichter' skizzierten Szenarien, verweisen auf eine weitreichende Veränderung, ein allmähliches Umdenken oder gar einen radikalen Umbruch des schulischen Feldes in schulpolitischer, institutioneller und pädagogischer Hinsicht.

### Streiflicht 1: Visionen des Lernens aus literarischen Utopien (vgl. Grunder 1996, Grunder 2007)<sup>1</sup>

- Embryonen wachsen in Brütern auf. Jedes Kind hat drei Mütter. Im Kinderhaus gibt es für acht Babies einen Kindergarten, wo sich weitgehend ältere Menschen mit den Kindern beschäftigen (Marge Piercy).
- Es gibt Kinderspielhäuser, Lernkabinette und einige wenige Schulen. Notengebung, Zwangsalphabetisierung und Schulpflicht sind abgeschafft (P.M.).
- Nur die Frauen, später auch die Männer sind in der Erziehung engagiert. Die Kinder arbeiten wie Erwachsene. Als Schulen gelten Farmen auf

dem Land (125 Kinder und sechs Lehrerinnen). Als Firma finanziert sich die Schule über Schulgelder oder den Verkauf eigenproduzierter Arbeiten. Ein Teil des Erlöses geht an die Kinder. Das Lehrkräftekollektiv verantwortet alles. Lediglich die Prüfungsaufgaben verfasst ein siebenköpfiges gewähltes Prüfungskomitee. Es existiert eine gestaffelte Erziehungsbeihilfe. Täglich wird eine Unterrichtsstunde erteilt, gefolgt von zwei Stunden körperlicher Arbeit. Unterrichtsprojekte und Wanderungen sind alltäglich. Mädchen und Jungen sind zwar nicht streng getrennt, verrichten jedoch geschlechtsspezifische Arbeiten (Mädchen: Garten, Weben; Jungen: Jagd, Angeln) (Callenbach).

- Es gibt Ganztagesheime für Kleinkinder. Als Achtjährige kommen die Heranwachsenden in Lernzentren, wo sie in Kinderschlaflägen übernachten. Vormittags lernen sie Gesang, Metrik, Tanz, Zuhören, Sprechen und Musik. Nachmittags lösen sie praktische Aufgaben in Garten und Werkstatt oder auf dem Feld. Die Geschichtslehrkräfte touren auf einer ständigen Rundreise durch die Schulen (Leguin).
- Das Schulmotto 'Lernen lernen' gilt. Lernprozesse verlaufen computerunterstützt und von Lehrkräften nur noch marginal betreut. Man lernt Chinesisch, Baumkunde, Mathematik und Deutsch, teilweise projektorientiert. 'Pflegeeltern' betreuen die schwierigen Kinder. Hausgemeinschaften sehen nach den Kindern wieder berufstätig gewordener Frauen (Hetmann).
- Es wird strikt für das Leben erzogen. Es gibt kostenlose Kindertagesstätten, ein Adoptivsystem und Halbtagesstellen für Mütter. Erziehung ist nicht Familiensache. Die Schulen, mit Gärten ausgestattet, sind bis zur 12. Klasse zu besuchen. Sie liegen im Grünen. Die Kinder genießen die frische Luft. Lernen ist definiert als

Verhaltensveränderungsprozess. Strafen sind verboten (Ardila).

- Es gibt 220'000 Kinderdörfer. Zwei Eltern leben dort mit sechs Kindern in einem Haus. Erziehung ist wissenschaftlich begründet. Das Fächerspektrum ist weit. Prüfungen sind abgeschafft. Ziel ist nicht Wissen, sondern Bildung (Havemann).
- Alle Erwachsenen sind gleichermaßen für die Kinder verantwortlich. Eltern müssen der Gemeinschaft von der Erziehung ihrer Kinder berichten. Mädchen werden von den Müttern, Jungen von den Vätern erzogen (Lautenschlag).
- Man kennt zwar Schulen mit Klassen und Kursen. Lehrkräfte werden aber lediglich als Bewahrerinnen von Ruhe und Ordnung eingesetzt. Den Rest erledigen Computer (Robinson).

Solche Szenarien finden sich in literarischen Utopien. Sollen wir uns Bildung, Lernen und Schule im 21. Jahrhundert so vorstellen oder erlauben sich Science Fiction-Autoren diesbezüglich amüsanten, zwangsläufig realitätsfremden pädagogischen Firlefanz? Wie weit ist die 'Realität von 2015' noch entfernt?

### **Streiflicht 2: Ein Kindergarten im Jahr 2015 (vgl. Zopfi 2000)**

Marianne Keller liest das Stelleninserat, worin eine Grundstufenlehrerin gesucht wird, erneut. Über e-Mail bewirbt sie sich. Tage danach wird sie von der Schulleiterin zu einem Schulbesuch eingeladen.

Sie betritt die Eingangshalle. Sie schaut sich im alten Schulhaus um. An einem großen runden Tisch sitzen etwa fünfzehn Männer und Frauen, trinken Kaffee und reden. Die Schulleiterin, empfängt sie herzlich und stellt ihr die Lehrerinnen und Lehrer vor. „Wir treffen uns jeden Morgen vor dem Unterricht hier, tauschen Informationen aus und stimmen uns für den Tag ein.“ Um halb neun kommen die Kinder, in Gruppen oder begleitet von Eltern. Die Kaffeerunde löst sich auf. Die Schulleiterin: „Vor drei Jahren hat die Grundschule die neuen Gebäude bezogen. Der frühere Kindergarten ist integriert. Er bildet mit den ersten beiden Schuljahren die Grundstufe. Von zwei Lehrerinnen und zwei Lehrern geleitet, zählt sie zur Zeit 38 Kinder. Von halb neun bis zehn Uhr beschäftigen sich die Kinder frei. Die Räume der Stammgruppen 1 bis 4 stehen allen offen.“

Das Angebot ist breit: Malen, Buchstaben und Zahlen, Rollenspiel, Experimentiertisch, mehrere Medien wie

Kassettenrecorder, Videogerät und Computer, die in einzelnen Nischen im Vorraum zu den Gruppenräumen angeordnet sind. Die Schiebetüren zwischen den Räumen lassen sich je nach Bedarf schliessen.

Marianne beobachtet zwei Mädchen, die sich mit Stühlen eine Art Zirkus gebaut haben. Sie proben mit Plüschaffen, Tigern und Löwen Kunststücke. Vor einem großen Bildschirm sind zwei Kinder und eine Frau mit einem Zoo-spiel beschäftigt. Sie 'füttern' Tiere mit dem passenden Fressen. Hinter einem Vorhang hört man Stimmen, Geräusche und Musik: Zwei Jungen sehen sich auf Video einen Trickfilm an. Man versucht, so Mariannes Gedanke, die Kinder über vielseitige Angebote und Medien anzusprechen. Das Video scheint sich für jene Kinder zu eignen, die schlecht Deutsch sprechen.

Obwohl fast vierzig Kinder in drei Räumen beschäftigt sind, ist es ruhig. Der Leiter der Gruppe 2 hat Materialien rund um den Zirkus vorbereitet. Die Kinder untersuchen sie, denn sie sollen sie kriterienbezogen gruppieren. Sind sie vom Lehrer einmal in die Aufgabe eingeführt, beschäftigen sie sich zu zweit mit den bereitliegenden Materialien.

Vor der Mittagspause trifft sich Marianne mit der Schulleiterin: „Für uns ist jedes Kind einzigartig. Jedes hat spezifische Begabungen und Interessen. Wir versuchen sie herauszufinden und zu fördern. Jedes Kind soll sich individuell entwickeln und in seinem Rhythmus lernen können. Wir legen jedoch auch großen Wert auf Gemeinschaftsbildung und Integration.“

Nach der Mittagspause, die die meisten Kinder in der Schule verbringen, besuchen sie Workshops für Handarbeit, Musik und Gesang, Englisch, Sport oder Theater. Neben Lehrpersonen sind dort externe Animatoren tätig. Einmal wöchentlich arbeiten zwei Heilpädagoginnen mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen. Während die Vier- bis Achtjährigen in den ersten anderthalb Stunden und auch nachmittags ihre Aktivitäten in altersgemischten Gruppen selber wählen, halten sie sich im zweiten Teil des Vormittags weitgehend in ihrer Stammgruppe auf.“

Zweimal jährlich führt die Schule mit der gesamten Grundstufe eine Projektwoche durch. Die Eltern nehmen an der Schule ein Mitspracherecht wahr. Viele von ihnen verlangen, die Schule solle ein Betreuungsangebot bis 16.30 Uhr anbieten.

Wieder zuhause, setzt sich Marianne an den PC und formuliert ihre Zusage.

Ist dies die Skizze einer neuen Schulingangs- oder Basisstufe? Wie könnte eine 'moderne Grundschule' im Jahr 2013 aussehen?

### **Streiflicht 3: Lernen in der Grundschule im Jahr 2013**

Die Klasse 4c (vgl. Toman 2000) lebt im geräumigen Klassenraum, inmitten mehrerer Multimedia-Stationen. Die technische Ausrüstung des Klassenraums umfasst zwölf internetfähige und als Netzwerk integrierte Multimedia-PCs und sechs Hochleistungsdrucker. Jede Arbeitsstation für vier bis sechs Kinder ist ergonomisch optimal eingerichtet.

Gerade erfolgt fächerübergreifender Unterricht gemäß Wochenplan: Zwanzig Kinder bearbeiten spezifische Aufträge mit Hilfe der PCs, indem sie selbstständig den vorgegebenen Stationen folgen. Seit ihrem Schulbeginn sind die Kinder mit der Computertechnik vertraut gemacht und an die Nutzung des Internets gewöhnt worden. Zusätzlich verfügen viele von ihnen über außerschulische Erfahrungen. Im Unterricht nutzen sie die Computer als hilfreiches technisches Instrument neben anderen audio-visuellen Medien.

Veronika, Simon und Marc entwickeln an der ersten PC-Station das neue Design für die Klassenzeitung. Sie überarbeiten die per E-Mail eingereichten Beiträge. Die Online-Zeitung erscheint monatlich auf der klasseneigenen website. Sie informiert über schulische, kulturelle und sportliche Ereignisse.

Jenny, Maria und Horst kontaktieren an der zweiten Station über e-Mail die Korrespondenzschulen der Klasse. Eingegangene E-Mails werden weitergeleitet oder sofort beantwortet. Kinder aus weltweit fünf Schulen kommunizieren so in Englisch, Französisch und Deutsch miteinander.

Sandra, Hanna und Rolf recherchieren im Internet an der dritten Station. Nach der Anmeldung beim landesweiten Grundschul-Server verfassen sie gerade ein sachkundliches Referat mit dem Titel *Die Römer in Süddeutschland*. Dafür verwenden sie Texte, Bilder und Töne aus der Geschichtsdatenbank.

Nik, Julia und Nelly entwerfen mittels spezieller Software eine neue Collage für das klasseninterne Kunstprojekt über griechische Bauweisen. Die PCs der vierten Station wurden für dieses Projekt eigens konfiguriert.

Jerôme, Kirsten und Felix testen an der fünften Station neue Computer- und Lernspiele, welche sie den anderen Kindern im klasseninternen Netzwerk

zum Spielen und für Edutainment empfohlen werden.

Wer nicht an den Multimedia-Stationen zu tun hat, erledigt am PC seine Hausaufgaben oder übt selbstkontrollierend Diktate und Mathematikaufgaben. Die Lehrerin hält sich bewusst im Hintergrund. Bei Fragen steht sie den Kindern tatkräftig bei. Dabei fällt ihr auf: Für Kinder sind Computerkontakt und Internetnutzung so selbstverständlich wie Fahrradfahren oder Fernsehen.

Ist dieses Szenario denkbar? Und wie steht es mit der Ausbildung der Lehrkräfte für eine solcherart umschriebene Schule?

#### **Streiflicht 4: Lehrerbildung 2017 – einphasig**

Damit sich angehende Gymnasiallehrkräfte während der ersten Ausbildungsphase nicht mehr mit einem kläglichen Minimum an erziehungswissenschaftlichem Wissen und Können begnügen müssen, ist die jahrzehntlang angebotene 'pädagogische Maquillage' abgeschafft und damit das Lehramtsstudium weitestgehend verändert worden: Alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen nun, im Jahr 2017, zu Fachleuten für das Arrangieren von Lehr- und Lernprozessen ausgebildet werden, also zu Expertinnen und Sachverständigen für Unterricht – ein Ziel, das im Jahr 2000 unerreichbar, und wenn realistisch, nicht universitätsrelevant schien.

Das Manko war offensichtlich: Eine erziehungswissenschaftlich-didaktisch-berufspraktische Ausbildung angehender Lehrkräfte – auch der künftigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer – in der ersten Ausbildungsphase existierte in Deutschland ebensowenig wie frühe Eignungsabklärungen für den Lehrerberuf oder sinnvoll begleitete frühe Schulpraktika. Beinahe beiläufig verweges der geringe Stellenwert der pädagogischen Studienfächer auf die Alibifunktion (schul-)pädagogischer Studienanteile. Mit ihrem dumping-Angebot in den drei berufsrelevanten Bereichen hatte sich die Bildungspolitik insbesondere desinteressiert an qualitativ hochstehend ausgebildeten gymnasialen Lehrkräften gezeigt, was lange genug kaschierbar war. Dass die Gymnasien (verglichen mit der Grund-, Haupt- und Realschule) seit Jahrzehnten reformresistent auf ihren traditionellen bildungspolitischen, pädagogischen und didaktischen Positionen verharren, schrieben gallige Kritiker der unzureichenden erziehungswissenschaftlich-didaktisch-berufspraktischen Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte in der ersten Studienphase zu. Dies hatte sich auch mit

der Einführung des Bologna-Systems nicht geändert – doch bald danach:

Zwar löste auch das einphasige Modell die Probleme eines immer komplexer werdenden Theorie-Praxis-Verhältnisses im Lehrerberuf nicht völlig. Mit der 2016 bundesweit verfügbaren einphasigen Ausbildung angehender Lehrkräfte aller Stufen war jedoch endlich der Theorie-Praxisbezug als leitender Topos, als diskussionswürdiger Gegenstand einer professionstheoretisch und -praktisch sensiblen Ausbildung von Lehrkräften etabliert. Damit war die jahrzehntlang als dysfunktional gescholtene Zweiphasigkeit der Lehrerbildung tatsächlich auch am Ende. Nun war es nicht mehr möglich, die eine Phase ('theorielastig, praxisfern) gegen die andere (theorieabstinente, praxisnahe Sozialisation in den Beruf) auszuspielen.

Die in einer repräsentativen Studie befragten Lehrkräfte sagten aus, unter der Prämisse, das Theorie-Praxis-Verhältnis sowohl im Studium als auch im täglichen Unterricht gewieft balancieren zu wollen, seien die erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Theorien, die didaktischen Ansätze und die unterrichtsmethodischen Instrumente endlich theoretisch fundiert praktisch fruchtbar zu machen. Was war geschehen?

Die dringend benötigte Reform löste die drei starr abgegrenzten Ausbildungsteile (1. Phase, 2. Phase, Lehrerfortbildung) in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf und koordinierte sie inhaltlich und strukturell neu. Die Gegner mussten lernen, einst als unverrückbar Geltendes als veränderbar zu begreifen. Um ein sinnvolles Curriculum zu konstruieren, wurden Ausbildungsbestandteile aus der einen in die anderen Phasen verschoben. Wie sie institutionell zu verorten sein würden, war dabei vorerst unwichtig. Studentische Protestnoten und Memoranden von Referendaren beflügelten den Reformwillen: Man kritisierte die

- professionsschädigenden Folgen einer Ausbildung zur Lehrkraft, die einen Qualifikationsnotstand im pädagogischen Bereich hervorgerufen hatte,
- -unabdingbare Dominanz einer einphasigen Ausbildung,
- Notwendigkeit früher Praktika der Studierenden innerhalb curricular sinnvoll verorteter pädagogischer Studienanteile, also insbesondere die
- nachdrückliche Forderung nach einem 'didaktischen Kurs', der ein Eignungspraktikum mit einer Eignungsabklärung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn vorbereiten soll.

Das Referendariat war abgeschafft, der Studiengang enthielt zu je einem Drittel Fachstudien, erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Studienanteile und berufspraktische Studienelemente. Nach der Lehrprobe erhielten die Lehrkräfte ein Zertifikat, womit sie sich landesweit an allen Schulen bewerben können, für die sie ausgebildet worden sind.

Das sind die auch 2009 noch zukunftsweisend anmutenden Charakteristika einer Schullandschaft des 21. Jahrhunderts.

Was die Funktion einer pädagogischen Vision angeht, lässt sich sagen: Eine pädagogische Vision zu skizzieren, ist zwar reizvoll, macht jedoch zugleich grundlegende Widersprüche sichtbar. Die platte *pädagogische Realität* zu akzeptieren ist dagegen zwar energiesparend, aber letztlich langweilig. Wie lässt sich dieses Dilemma produktiv nutzen?

Wenn ich vor diesem Hintergrund Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung schildere, folge ich der Argumentationslinie zweier Vorschläge (Forneck 2000, Tremel 1999).

## **2. Realitätsnahe Optionen für die Schule im 21. Jahrhundert**

Die Entstandardisierung der vergangenen Jahrzehnte hat nicht dazu geführt, dass heute nichts mehr normativ standardisiert ist (Forneck 2000). Einerseits finden wir gegenwärtig plurale soziale Strukturen. Zum anderen ist die Gesellschaft stärker in differente Milieus gegliedert und ihre Mitglieder sind sozio-kulturell mobiler. Soziale Heterogenität und individuell beschleunigte Biographien beeinflussen das Bildungswesen, zumal sich zeitgleich dazu die berufliche Welt entstandardisiert. Bildungsinstitutionen sind genötigt, sich zu erneuern. Der Druck zur Entkanonisierung, zur Entmaterialisierung und zur Entstrukturierung ist im öffentlichen Bildungswesen bemerkbar:

- der klassisch bürgerliche Lebensentwurf ist einer unter vielen;
- bestimmte Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsbestände sind weniger wichtig als früher;
- das Bildungssystem steht unter Legitimationsdruck, es wird zur Veränderung gezwungen.
- In der Regel reagieren Bildungssysteme unter Reformdruck entweder abwehrend, restaurativ oder radikal:
- *abwehrend*, wenn man von Reform nichts wissen will und daher Druck

als vermeintlich oder gar inexistent erachtet („Das machen wir ja lange schon so.“);

- *restaurativ*, wenn man das traditionell hierarchisierte Bildungswesen revitalisieren möchte („Das Gymnasium ist nach wie vor die Stätte der Elitebildung.“);
- *radikal*, wenn man mit der zentralen traditionellen Systemlogik bricht, um neue, nicht pädagogische Steuerungsmechanismen zu etablieren („Wir benötigen auch für die Schule das New Public Management.“).

Besteht die beste Problembearbeitung darin, dass sich das System selbst verteidigt?

Eine Bildungspolitik, die es atomisierten Lehrerkollegien und dezentraler Schulentwicklung überlässt, Modernisierungsperspektiven zu generieren und auch noch kostenneutral zu realisieren, ist überfordert. Wäre nicht zunächst – von oben – das gesamte Bildungssystem funktional auf Modernisierungsprozesse hin auszurichten, bevor man eine halbherzig unterstützte bottom up-Reform verlangt?

Aufgrund flüchtiger, allen gemeinsamer *Bildungsinhalte* (Trembl 2000, S. 286) in einem standardisierten Kanon, wird, wie man in der Schule lernt, immer wichtiger werden. Trotzdem werden Kinder künftig – nach wie vor – angestrengt lernen müssen, denn Lernprozesse sind Arbeitsprozesse. Lehren wird weiterhin das Lernen anregen. Leistungsanforderungen werden weiter gestellt werden. Erbrachte Leistung wird nach wie vor selten aufgrund von purer Lernlust erbracht werden. Aber Lernlust wird weiterhin die zu erbringende Lernleistung bedingen.

### 3. Schulpädagogische Felder: Status Quo und Desiderata

In vier Feldern harren infolgedessen zentrale schulpolitische und schulpädagogische Aufgaben einer sinnvollen Bearbeitung:

#### 3.1 Ungleichheit verringern

Anfang der sechziger Jahre bewertete man das Bildungs- und Schulwesen skeptisch hinsichtlich seiner sozialen Chancengerechtigkeit. Gefragt wurde, inwieweit Schule ausstatte, qualifiziere (Qualifikationsfunktion), einteile und auswähle (Selektionsfunktion) oder zuweise (Allokationsfunktion) und ob sie diese Funktionen den gesellschaftlichen Vorgaben gemäß wahrnehme.

Erfüllte die Schule ihre lebenschancenvermittelnde Selektionsfunktion für

die Angehörigen unterschiedlicher Lebenslagen, Schichten, Klassen und Berufe, müsste jede Berufsgruppe anteilmäßig zur Bevölkerung in den einzelnen Schulstufen bzw. Schultypen vertreten sein. Inzwischen ist klar geworden, dass das 20. Jahrhundert diesbezüglich kaum Fortschritte erbracht hat. Wie die internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA 2000, 2003, 2006) illustrieren, gilt nach wie vor:

- Kinder von Arbeitern und Immigranten sind – gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil – in weiterführenden Schulen unterrepräsentiert. Dagegen sind Kinder von Beamten, Angestellten und Selbständigen dort übervertreten.
- Auf der nächsthöheren Qualifikationsebene, in Universitäten, profitieren Nicht-Arbeiterkinder trotz erhöhtem Anteil der Arbeiterkinder von den Hochschulausbildungen häufiger. Das bedeutet: es herrscht 'Inegalität auf erhöhtem Niveau'.
- In den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts ist ebensowenig die regionale Chancengleichheit gestiegen. Weiterhin ist also mitentscheidend, wie weit ein Kind von der nächstgelegenen weiterführenden Schule entfernt wohnt – weniger ausschlaggebend sind sein schulisches Wissen, seine Fertigkeiten oder seine intellektuellen Fähigkeiten.

Obwohl zunächst die Art der familiären Sozialisation über den Besuch weiterführender Schulen entscheidet, wirkt das dreigliedrige Schulsystem in sich sozial selektiv. Die heutige Schule ist nicht zuletzt deswegen immer noch 'mittelschichtorientiert', weil die meisten Lehrkräfte Mittelschichtfamilien entstammen. Das Gymnasium hat sich in den vergangenen Jahren zwar für mehr Kinder geöffnet, allerdings nicht für die fähigen Kinder aus bildungsferneren Schichten.

Die heraufbeschworenen Probleme sind evident: Die traditionelle Eliteorientierung des Gymnasiums ist nicht länger – nicht einmal mehr deklarativ – aufrecht zu erhalten, sobald 25 % oder mehr der Kinder eines Jahrganges gymnasial beschult werden. Andererseits wird der gymnasiale Unterricht den Bedürfnissen jener Kinder nicht gerecht, welche ihn zwar besuchen, aber bereits erklären, dereinst nicht studieren zu wollen. Hier stellt eine 'Diplommittelschule' eine wegweisende Lösung dar.

Dazu kommt: Die Grenzen zwischen den Schultypen verschwinden zunehmend. So ist auch aus den PISA-Stu-

dien bekannt, dass 'der beste Hauptschüler' ein 'dem schlechtesten Gymnasiasten' entsprechendes Leistungsniveau aufweisen kann.

Das heisst: Die Forderung nach gleichen Bildungschancen ist vierzig Jahre nach dem Einsetzen der Kritik am Bildungswesen nach wie vor uneingelöst. Die Problematik erscheint allerdings noch komplexer, seit die bildungssoziologische Forschung den Aspekt der 'Geschlechterdifferenzen' in die Debatte eingeführt hat (Grunder 1998).

#### 3.2 Didaktische Vielfalt anstreben

Vor einigen Jahren sind die Didaktiker von pädagogisch argumentierenden Konstruktivisten erheblich provoziert worden. Immerhin hatte die bisher am schulischen Unterricht geäußerte Kritik dazu geführt, den Lehrkräften einen didaktisch-methodisch vielfältigeren Unterricht als 'guten Unterricht' zu empfehlen.

Radikale Konstruktivisten regen an, das 'wahre Wissen' sei durch 'brauchbares Wissen' zu ersetzen. Sie vertreten eine 'Ermöglichungsdidaktik' und verurteilen die herkömmliche 'Trichterdidaktik'. Für sie ist das Kind ein realitätskonstruierender Akteur. Es ist aktiv. Es baut seine Realität auf und tut dies in einzigartiger Weise. Es ist für sein Denken und Handeln verantwortlich.

Radikale Konstruktivisten warfen der traditionellen Pädagogik vor, sie unterschläge das Faktum, dass jeder Mensch anders lerne. Zwar war für sie damit Lehren im strikten Sinn unmöglich. Lernen bestimmten sie als *die Konstruktion viabler subjektiver Realitäten*. Die Lernsequenz verlaufe infolge einer *Perturbation* über eine *Krise* ins *Reframing*.<sup>2</sup>

Das 'neue Paradigma' brachte allerdings enttäuschend wenige neue didaktisch-methodische Perspektiven: Längst bekannte didaktische Maximen wurden postmodern formuliert und wissenschaftlich verbrämter als in der reformpädagogischen Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgebracht. Die Schwächen waren so erheblich, dass einige Erziehungswissenschaftler einem gemäßigten, eher realistisch angelegten, *kognitiven Konstruktivismus* das Wort redeten.

Die konstruktivistisch-didaktische Pointe liegt in der Forderung, der Unterricht sei didaktisch-methodisch vielfältiger anzulegen. Anzustreben seien eine Innere Differenzierung der Lerngruppe, ein rhythmisierter Unterricht in einer lernfördernden 'Choreographie' und kindangemessene Arbeits- und Unterrichtsformen im Hinblick auf

optimale Lernprozesse, also die Balance von relevanten, zu vermittelnden Inhalten, effizient verlaufenden Lernprozessen in einem lernförderlichen Unterrichtsklima.

### 3.3 Sich verändernde Kindheit berücksichtigen

Versteht man darunter die Zeit der Formung des Menschen hin auf seinen künftigen Status eines Erwachsenen, charakterisiert die Kindheit eine Lebensphase eigenen Rechts. Zwei Beispiele für künftige Formen von Kindheit:

- Sabine ist ein hochmodernes Großstadtkind aus einem Elternhaus mit gehobenem sozialen Status. Sie berichtet von einer geplanten Freizeit mit vielen Terminen und einem komplexen Netz von Freundschaften. Sowohl in als auch nach der Schule sind ihren Eltern und ihr Leistung und Erfolg wichtig. Ihre Aktivitäten richten sich dabei an den klassischen Werten der bürgerlichen Kultur aus (Sie nimmt Klavierstunden). Daneben schätzt die Gymnasiastin auch traditionelle informelle Tätigkeiten wie Spielen mit Nachbarskindern, Radfahren oder Schwimmen. Ihre vielfältigen Peergroupbeziehungen führen nicht dazu, dass sie sich von ihrer Familie distanziert.
- Katja, die Tochter eines Gärtners und einer Hausfrau, besucht die Hauptschule. Sie hat drei Geschwister. Mit ihrer Schwester teilt sie ein Zimmer. Zum Spielen geht sie auf den Hof. Sie hat in der Woche keinen festen Termin und ist in keinem Verein. Abgesehen vom Sonntag, der der Familie gehört, pflegt Katja eine nachbarschaftsbezogene Spielkultur. Ihre Kontakte zu anderen Kindern sind deshalb selten, weil jene ihre Aktivitäten und Beziehungsnetze gezielt auswählen.

Für die Kindheit des frühen 21. Jahrhunderts gilt: Die 'traditionellen Befehlshaushalte' verschwinden. Wo sich der 'Verhandlungshaushalt' bereits durchgesetzt hat, entdifferenziert sich das Statusgefälle zwischen Eltern und Kindern. 'Hochmoderne', hochbiographisierte Kindheitsverläufe findet man in Familien mit einem offenen Verhandlungshaushalt. Zu den 'Modernisierungsverlierern' zählen Kinder aus 'traditionellen Befehlshaushalten', deren Eltern die entsprechenden materiellen Ressourcen nicht erbringen können.

Zwar erhielten viele Kinder bereits in den neunziger Jahren frühe Wahlchancen und Selbstbestimmungsmöglichkei-

ten. Zugleich nahm aber auch das auf sie wirkende Belastungspotential zu. Überdies blieben die Startchancen für biographische Entwicklungswege bereits im Kindesalter – Sabina, Katja – ungleich verteilt. 'Hochmoderne' und 'moderne' biographische Verlaufsmuster scheinen mit den Axiomen einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft (auch einer krisengeschüttelten) eher kompatibel als 'teilmoderne' oder 'traditionelle' kindliche Lebensumstände.

Es gibt nicht *eine* Kindheit, sondern unterschiedliche Kindheiten. Ihre Kindheit auf dem Weg ins Erwachsenenleben zu bestehen, verlangt von Kindern den Erwerb vielfältiger Kompetenzen: Sollen sie die anstehenden 'Entwicklungsaufgaben' bewältigen, müssen Erziehung und Schulen die Heranwachsenden in ihrem erzieherischen Bestreben unterstützen. Kindheit im 21. Jahrhundert individualisiert sich ständig: Vormals gültige Mainstreams sind versiegt, weil Kindheit zeitlich zersäet und örtlich zerstückelt, also 'verinselt' ist. Wahlmöglichkeiten verlangen schwierige Entscheidungsprozesse in kontingenten Settings. Vormals vehement bekämpfte, aber absichernde Normen sind einer irritierenden und herausfordernden Vielfalt gewichen. Während der vergangenen Jahrzehnte ist die 'Behandlung der Kinder durch die Eltern' von der 'Verhandlung der Eltern mit den Kindern' abgelöst worden (Honig 1999).

### 3.4 Verfasstheit von Schule überdenken

Geht es um die Frage, wie der Bezug von Kindern und Schule administrativ anzulegen sei, tritt der ausgang des 20. Jahrhunderts forcierte Ausbau der Schulautonomie wieder in den Blick (Badertscher, Grunder 1995). Obwohl in liberalen Staaten im 19. Jahrhundert als weitgehend demokratisch fundierte Institutionen entstanden, definiert man Schulen bis heute als 'Anstalten', de jure Gefängnissen, Kasernen und Krankenhäusern vergleichbar. Weil in 'Anstalten' die Menschenrechte beschnitten sind, sind Schulen definitionsgemäss undemokratische Institutionen. Zudem dominiert, wo Schulpolitik Ländersache ist (Deutschland, Schweiz, Österreich), 'regionaler Etatismus', also 'ausdifferenzierte Egalität'.

Dass ausgang des 20. Jahrhunderts Schulen im deutschsprachigen Raum weder pädagogisch noch anderweitig autonom waren, ist anhand der verschwindend wenigen Entscheidungskompetenzen der einzelnen Schulen

belegbar. Im 21. Jahrhundert wird sich dies verändern.

Die jüngere Schulforschung definiert eine 'lernende Schule' als fragmentierte, als projektbearbeitende oder gar problemlösende Institution. Die entsprechende Antwort des 19. Jahrhunderts hatte noch anders gelaute: Eine Schule ist eine Organisation. Seither scheint das System Schule als Erfolgsgeschichte beschreibbar, denkt man etwa an den Alphabetisierungsgrad der Bevölkerungen Westeuropas. Doch Schulen sind mehr als lose gekoppelte Systeme oder teilautonome Systempartikel, wie sie ausgang des 20. Jahrhunderts beschrieben worden sind.

Schulen stellen spezifische Lebenswelten eigener Dignität dar. Sie differieren in ihren Profilen, in den von ihnen realisierten Prozessen und aufgrund der von ihnen eingesetzten Instrumente voneinander, obwohl sie seitens des Staats einen gleichlautenden Auftrag haben. Erst Unterschiede, d.h., pädagogische Differenzen regen institutionelles Lernen an. Die von ihr angestrebte und ausgewiesene Qualität von Unterricht und Schulleben werden künftig eine Schule pädagogisch profilieren.

Die Zeiten für Schulreformen sind trotz rezessiver Wirtschaftslage günstig. Derzeit ist eine pädagogisch-didaktische *Graswurzelrevolution* konstatierbar. Bislang ist allerdings keine Schulreform ohne das Engagement der Lehrkräfte geglückt. Eine pädagogische Schulreform sollte vier Prämissen leiten: Öffentliche Verantwortung für jede Schule, begrenzte bis völlige Selbstständigkeit jeder Schule, Verantwortlichkeit von Eltern, Kindern, Lehrkräften und Kommunen, Grundfinanzierung durch den Staat.

Dies impliziert nebst einer dezentralisierten Schulverwaltung eine hohe pädagogische, didaktische und administrative Entscheidungskompetenz jeder Schule sowie distributive Finanzierung des Staats.

Damit ist Entstaatlichung nahegelegt – unter Beibehaltung einer staatlichen und zugleich öffentlichen Kontrolle. Absehbar ist demzufolge eine *Öffentlichung* der Schulen, welche zu geöffneten und damit *ver-öffentlichen* Institutionen werden. Schulen sind dann zwar noch dem Staat, aber weit mehr der Öffentlichkeit verpflichtet und von ihr getragen (etwa von einem 'Schulverein'). Schulen sind *öffentlich* verfasste pädagogische Institutionen.

Ich fasse meine Analyse in Kernsätzen zusammen und wäge dann die Chancen und Limiten pädagogischer Vorhersagen ab.

#### 4. Chancen und Grenzen pädagogischer Prognostik

- a) Die Grenzen zwischen dem institutionell-schulischen und dem lebensweltlichen Sektor der Kindheit werden sich verwischen.
- b) Schulen werden sich zu ihrer lokalen Umwelt hin öffnen, und sie dürften sich auf ihre Dienstleistungsfunktion für Familien besinnen.
- c) Jenseits ihrer bildungs- und sozialpolitischen Funktion werden vor allem die Eingangsstufe, aber auch spätere Schulstufen noch bedeutsamer für Kinder werden – als Lern- und Lebensräume eigener Dignität für soziale Bezüge und Erfahrungen.
- d) Vier (schul-)pädagogische Leistungen haben Schulen weiterhin zu erbringen: Wissens- und Fertigkeitserwerb, Persönlichkeitsentwicklung, kulturelle Reproduktion, soziale Integration.

Die Unwägbarkeiten pädagogischer Prognostik relativieren diese Vorhersagen: Zu erwähnen sind

- neben den überhohen Erwartungen und ausufernden Wünschen an eine vielbeschworene Erziehungs-, Bildungs- und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Reformpädagogik) die ausufernden pädagogischen Erwartungen an eine Schule, die zahlreiche, dem Kerngeschäft (Unterricht und Erziehung) weit entfernt liegende Aufgaben übertragen erhalten hat (Bearbeitung von 'Fernsehkindheit', 'Medienkindheit', 'Brutalokindheit' und 'Asylantenkindheit', 'Gewalt', 'Drogen');
- ebenfalls die zahlreichen Attacken auf die Schule (die Regulative Stiehs im 19. Jahrhundert; die Angriffe auf die Schule der Gruppe 'Mut zur Erziehung', die reaktionären Tendenzen neuer Erziehungs- und Schulratgeber) oder die Versuche, die 'Flut der Bilder' einzudämmen (Kampf gegen Nickelodeons, Stummfilm, Film, Videofilm, Computer und Internet).

Solche Beispiele nichterfolgreicher Interventionen von 'Erziehungsmächten' in der Schule legen es nahe, auch erziehungswissenschaftlich untermauerte Prognosen skeptisch zu betrachten. Prognosen mit Blick auf die Schule zeitigen ihre Limiten ebenso wie Reformoptionen oder Verhinderungsstrategien gegenüber Schule begrenzt sind.

Der anstrengende aber vermutlich zielführende Bearbeitungsmodus des Zukunftsproblems liegt wohl darin, die pädagogische Argumentation als aufklärerische Anstrengung innerhalb einer öffentlichen Erziehung und bezogen auf deren Schulwesen künftig weiterhin zu schärfen und gegenüber der Politik als relevant zu propagieren. Dies zwingt dazu, sowohl praxisbezogen als auch wissenschaftlich über die Wünsche an und die Grenzen von Erziehung und Schule nachzudenken, ohne pädagogischen Allmachtsphantasien oder Unerziehbarkeitskonstruktionen aufzusitzen.

An dieser Einsicht – auch dies im übrigen eine Prognose – dürfte sich im 21. Jahrhundert nichts ändern . . .

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Piercy, M., Die Frau am Abgrund der Zeit, (1976), Hamburg und Berlin 1996  
P.M., bolo'bolo, Zürich 1983, 2. Auflage Zürich 1986  
Callenbach, E., Ein Weg nach Oekotopia. Die Entstehungsgeschichte einer anderen Zukunft (1975), Berlin 1990  
LeGuin, U.K., Planet der Habenichtse, (1974), München 1990 (2. Aufl.)  
Hetmann, F., Tondern, H., Zeitsprung. Eine Geschichte von heute und morgen, Stuttgart 1984  
Ardila, R., Futurum Drei. Die Utopie eines Psychologen, München u. a. 1981  
Havemann, R., Die Reise ins Land unserer Hoffnungen, München, Zürich 1980  
Lautenschlag, M., Sweet America, Frankfurt am Main 1983  
Robinson, K. S., Pazifische Grenze, Bergisch-Gladbach 1990
- <sup>2</sup> Die Lernsequenz verläuft dreiphasig: *Perturbation – Krise – Reframing*. Der Ansatz des radikalen Konstruktivismus birgt unübersehbarer Probleme: er kommt nicht ohne realistische Anleihen

aus; die Kernaussagen zu rechtfertigen, ist schwierig; die tatsächliche Lernwelt widerspricht den theoretischen Prämissen; wir vermögen durchaus, die Welt zu erkennen, was der radikale Konstruktivismus verneint.

#### Literatur

- Badertscher, H., Grunder, H.U. (Hrsg.), Wieviel Saat braucht die Schule? Schulfeldvielfalt und Autonomie im Bildungswesen. Bern 1995
- Forneck, H.J., Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung, in: schweizer schule, Heft 1/2000, S. 29–39
- Grunder, H.U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Hohengehren 2007
- Grunder, H.U. (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten. Hohengehren 1996
- Grunder, H.U., Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Grafenau (2. Auflage) 1998
- Honig, Michael-Sebastian, Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M. 1999
- McLean, M., Bildung und Erziehung in Europa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, in: Bildung und Erziehung, Heft 4/1999, S. 461–476
- Toman, H., Grundschulunterricht im Jahre 2013 – Lernen im Jahre 2031, in: schweizer schule, Heft 1/2000, S. 22–29
- Treml, A.K., Schule und Unterricht im Übergang zum neuen Jahrtausend, in: unterrichten/erziehen, Heft 6/1999, S. 286–288
- ZEP, Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Heft 4/1999; Themenheft zu Bildung, Erziehung und Schule im 21. Jahrhundert
- Zopf, Chr., Lernen, ohne über Stufen zu stolpern: Kindergartenvisionen, in: schweizer schule, Heft 1/2000, S. 18–22

#### Anschrift des Verfassers:

Hans-Ulrich Grunder, Prof. Dr. phil.I. habil.  
Leiter des Zentrums „Schule als öffentlicher Erziehungsraum“  
Pädagogische Hochschule der FHNW  
Obere Sternengasse 7  
CH-4502 Solothurn  
Tel.: 0041/32.627.92.75  
mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch