

Liebau, Eckart
Schulkultur, Oberschule und Jugendschule. Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 141-156



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart: Schulkultur, Oberschule und Jugendschule. Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 141-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311732 - DOI: 10.25656/01:31173

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311732>

<https://doi.org/10.25656/01:31173>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, anti-stalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugend Schule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugend Schule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlerner zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenter Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von Seiten der Schuladministration, aber auch von Seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen
Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anlässlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie
Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufgeregtheiten der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffermann (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Eckart Liebau

Schulkultur, Oberschule und Jugendschule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

Praktisches Lernen und Öffnung der Schule waren zentrale Stichworte der Reformdebatten der 80er Jahre. Sie rückten die Einzelschule wieder in das Blickfeld und fanden im Programm der „Schulkultur“ ihre verbindende Formel. In diesem Zusammenhang sind wichtige Erfahrungen in verschiedenen inhaltlichen Bereichen (Arbeit, Ökologie, Geschichte, interkulturelle Verständigung etc.) gewonnen worden. Die hervorgehobene Bedeutung der ästhetisch-kulturellen Arbeit in der Schule wurde dabei immer deutlicher.

Die weitgehend unverändert wirkende Selektionsfunktion der Schule geriet jedoch häufig aus dem Blick. Anfang der 90er Jahre läßt es sich aber nicht mehr übersehen, daß als Ergebnis der Expansion eine neue Spaltung des Schulsystems entstanden ist; die Grenzlinie liegt nun zwischen Haupt- und Sonderschule einerseits, der höheren Volksschule (Gymnasium und Realschule) andererseits.

Aber nicht die Integration von Haupt- und Realschule zu einer neuen Regelschule in der Konkurrenz zum Gymnasium (Hurrelmann-Modell) ist die naheliegende Perspektive, sondern *die Zusammenführung von Gymnasium und Realschule in einer neuen wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule* einerseits, *die Zusammenführung von Haupt- und Sonderschule zu einer zwar ebenfalls wissenschafts-, im Kern aber vor allem alltagsorientierten sozial-, berufs- und kulturpädagogischen „Jugendschule“* andererseits.

1. Praktisches Lernen und Öffnung der Schule: Reformprogramme der 80er Jahre

Seit dem Ende der siebziger Jahre lassen sich in den Schulen zunehmend Bemühungen erkennen, den Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer befriedigenden Schulzeit stärker entgegenzukommen. Das Modell der verkopften Leistungs- und Lernschule, das sich infolge des in der Bildungsreform etablierten Paradigmas der Wissenschaftsorientierung in fast allen Bereichen des Bildungswesens durchgesetzt hatte, wurde unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wieder relativiert. Gegenüber den Debatten der sechziger und siebziger Jahre, in deren Zentrum vorwiegend ökonomisch oder demokratietheoretisch begründete bildungspolitische Forderungen gestanden hatten – vor allem die Forderung nach Chancengleichheit – rückten wieder im engeren Sinne pädagogische Fragen in den Vordergrund; es ging nun vor allem um die *Pädagogisierung der Schule*. Besondere Aufmerksamkeit galt der Erweiterung des schulischen Leistungsbegriffs und der Autonomisierung und Öffnung der Schule.

In der Schule der siebziger Jahre waren die symbolischen, kognitiven Leistungen immer stärker, schließlich nahezu ausschließlich in den Mittelpunkt gerückt. Praktisch-körperlich-sinnliche Leistungen, gleich, ob im sozial-helfenden, im produktiv-herstellenden oder im ästhetisch-gestaltenden Bereich lokalisiert, führten, wenn sie überhaupt gefragt waren, eher ein Schattendasein in der Schule.

Zwar hätten solche Leistungen, etwa im Musik-, im Kunst-, im Sport- oder im Arbeitslehre-Unterricht, prinzipiell durchaus vorkommen können (wenn auch nicht in allen Schultypen gleichermaßen); aber selbst in diesen Fächern, die, sieht man einmal von der Arbeitslehre an Haupt- und Gesamtschulen ab, in der Schulpraxis den Status von „Nebenfächern“ haben, hatte sich – im Interesse ihrer „Aufwertung“ – in den siebziger Jahren immer stärker ein sprachlich-theoretischer Unterricht durchgesetzt. Die Hauptfächer aber waren ohnehin symbolisch zentriert. In dieser Entwicklung äußerte sich eine Bewertung von Wissens- und Könnensformen; symbolisches Wissen stand hoch im Kurs, praktisches Können wurde abgewertet.

Die Kritik an dieser Entwicklung ließ nicht lange auf sich warten. Pädagogen und Mediziner, Lehrer und Eltern machten sich für eine erneute Erweiterung des schulischen Leistungsspektrums stark; sie protestierten damit gegen die *wachsende Vereinseitigung* und forderten eine stärkere Berücksichtigung sozialer, praktischer und ästhetisch-expressiver Dimensionen in der Schule. „Macht die Schule krank?“ wurde zu einer heftig diskutierten Frage. Von konservativer Seite wurde mehr „Mut zur Erziehung“ gefordert. Die Schüler entwickelten ihre eigenen, immer stärker durch strategische Erfolgskalküle bestimmten Umgangsweisen mit dieser Form von Schule. Diese Kritik blieb nicht folgenlos. Gegen Ende der siebziger Jahre wurden Stimmen lauter, die eine pädagogische Korrektur der Schule forderten; in der Schulpraxis wurden in wachsender Intensität Versuche zur Ergänzung und Erweiterung des Angebots unternommen – das entscheidende Stichwort dafür hieß praktisches Lernen¹.

Dieses Lernen, so wurde schnell deutlich, war nicht auf bestimmte Schulstufen, Schularten oder Schulfächer zu begrenzen; es mußte in allen Schulen seinen Ort finden. Thematisch waren es vor allem die Ökologie, die (berufliche, ehrenamtliche, familiale) Arbeit, die Umgebung (vom Klassenzimmer bis zur Region), die (eigene und fremde) Geschichte, die (soziale und interkulturelle) Verständigung, die Ästhetik (Entwicklung der Ausdrucksformen) und die soziale Hilfe², die praktische pädagogische Ansätze nahelegten.

¹ Dieses Stichwort verdankt sich einer gemeinsamen schulpädagogischen Reforminitiative der Akademie für Bildungsreform und der Robert Bosch Stiftung aus den frühen achtziger Jahren, die in Praxis, Öffentlichkeit und Wissenschaft große Aufmerksamkeit gefunden und eine inzwischen zehnjährige Projektarbeit begründet hat. Die Literatur zum praktischen Lernen ist sehr umfangreich. Ein Überblick über Publikationen, die im Rahmen des Projekts erschienen sind, findet sich in der Neuauflage der „Gründungsschrift“ des Projekts, dem von Peter Fauser, Klaus-J. Fintelmann und Andreas Flitner herausgegebenen Band „Lernen mit Kopf und Hand“ (1991), S. 179–182.

² Zu dieser Systematik vgl. ausführlicher Liebau 1987a, S. 169–171.

Praktisches Lernen gewann in den Schulen der achtziger Jahre erheblich an Bedeutung. Vor allem die innerschulisch ohne allzugroßen Aufwand zu bewerkstellenden Formen (Arbeitsgemeinschaften, Clubs, Projektwochen, projektorientierter Unterricht etc.) fanden nun weite Verbreitung.

Die Betonung praktischen Lernens führte in der Konsequenz direkt zur *Forderung nach einer stärkeren Autonomisierung und Öffnung der Schule*. Dazu brauchen Schulen einen hinreichenden eigenen *Entwicklungsspielraum*, den sie, bezogen auf ihre je besonderen Bedingungen, eigenständig füllen können. Dies betrifft nicht nur die innere Gestalt der Schule (Zeit-, Raum- und Sozialorganisation; Teile des Curriculums); es betrifft auch die Gestaltung der Beziehungen zwischen der Schule und ihrem regionalen, soziokulturellen und sozial-ökologischen Umfeld. Damit der Gestaltungsspielraum wachsen kann, bedürfen Schulen der rechtlichen Sicherung einer „verstärkten Selbständigkeit“ – diese Forderung, die schon der Bildungsrat (1973) erhoben hatte, hatte offensichtlich an Aktualität seither noch entschieden gewonnen.

Die Forderung nach Autonomisierung und Öffnung der Schule wurde wiederum aus pädagogischen Prinzipien (und nicht mehr, wie noch in den siebziger Jahren, aus abstrakt-allgemeinen demokratietheoretisch inspirierten Innovationsprinzipien) begründet. Lerntheoretisch war die Öffnungsforderung leicht begründbar: Die Habitusformen der Kinder sind wesentlich durch das sozio-kulturelle und sozialökologische Umfeld der Schule mitbestimmt; es würde der Schule daher um so eher gelingen, ihre eigenen sachlichen Anforderungen zur Geltung zu bringen, je mehr sie an die „mitgebrachten“ Habitusformen anknüpfen und zu ihrer Weiterentwicklung beitragen könnte. Dies wiederum konnte in den „natürlichen“, den lebenspraktischen Kontexten vermutlich besser und verbindlicher gelingen als im institutionellen Kontext der Schule allein. Dementsprechend mußte es darauf ankommen, Verbindungen zwischen der Schule und ihrem Umfeld herzustellen, die auch einen Wechsel der Lernorte und der Lernarten möglich machen konnten.

Die tatsächliche Entwicklung verlief widersprüchlich. Während die rechtliche Verselbständigung der Schule (Ausweitung des Budget-Rechts und der ökonomischen Handlungsfähigkeit; Ausweitung der „curricularen Selbstbestimmung“; Ausweitung der organisatorischen Selbstbestimmung; Stärkung von Schüler- und Elternpartizipation etc.) kaum vorankam, gibt es inzwischen mit der Öffnung der Schule vielfältige Erfahrungen, die für die weitere Entwicklung der Schulen genutzt werden können. Praktika für Schüler z.B. in ökonomischen, administrativen, sozialen, kulturellen Bereichen bieten, entsprechend vorbereitet, begleitet und nachbereitet, außerordentlich gute Lerngelegenheiten; schulische Veranstaltungen für den Stadtteil oder die Gemeinde (Aufführungen, Feste etc.) bieten ebenso wie Erkundungen oder Projekte hervorragende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten; institutionalisierte Beziehungen zwischen der Schule und ihrem Umfeld, sei es über Fördervereine, sei es über Patenschaften zwischen Betrieben, kulturellen, sozialen oder administrativen Einrichtungen, sei es schließlich durch die Übernahme öffentlicher Aufgaben durch Schulen in ihrem Bereich (Bibliotheken, kulturelle Aktivitäten) sind nicht nur denk-

bar, sondern auch an dieser oder jener Stelle bereits realisiert – mit, unter dem Strich, ausgezeichneten Erfahrungen.

Diese Ansätze lassen sich insgesamt als *Versuche zur Belebung des schulischen Alltags in Unterricht und Schulleben* deuten. In ihnen wurden Gestaltungsmöglichkeiten und Perspektiven sichtbar, die über die herkömmliche Unterrichtsschule hinausweisen. In den breit geführten Debatten zum sozialen und zum praktischen Lernen, zum Projektansatz und zur Handlungsorientierung, zur Öffnung der Schule und zur community education, an denen sich nicht nur die wissenschaftlich tätigen Pädagogen und Pädagoginnen, sondern auch die LehrerInnen intensiv beteiligten, wurden diese Ansätze vorgestellt und diskutiert. Dabei rückten die politische (Klafki 1986, Flitner 1987) und die ästhetische Arbeit (Schulz 1988, 1990) immer stärker in den Mittelpunkt. Ein anderer Entwicklungsstrang, der im Lauf der 80er Jahre erheblich an Bedeutung gewann, war die Schulsozialarbeit (Frommann u. a. 1987, Raab u. a. 1987, Wulfers 1991). Insgesamt stellte sich bald ein Konsens darüber her, daß es keine allgemeingültigen Konzepte in diesem Bereich geben konnte, daß die Konzepte vielmehr immer auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule abzustimmen waren. Mit dieser Einsicht wurde zugleich der *Abschied von der Idee der „Serienschule“* vollzogen und besiegelt. Auch auf der Ebene der Schule als Institution galt nun das Konzept der Pluralität; die einzelne Schule als Handlungseinheit rückte in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Wie in vielen anderen Einzelfragen auch, war auch hier die Gesamtschuldiskussion der siebziger Jahre der allgemeinen Debatte um zehn bis fünfzehn Jahre voraus. Daß die pädagogische Gestalt der Einzelschule in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gehöre, gehörte jedenfalls zum Konsens der entschiedenen Gesamtschulreformer der siebziger Jahre, die zugleich das Konzept schulinterner Lehrerfortbildung in seinen Grundzügen entwickelten (vgl. z. B. v. Hentig 1973 und Brandt/Liebau 1978); auch in der Grundschuldiskussion wurde diese Position entschieden vertreten (Benner/Ramseger 1981). Dies muß betont werden, weil sich in der öffentlichen Debatte ein Reform-Mythos im Blick auf die Reformen der 70er Jahre immer stärker ausbreitet, der nur noch den zentralistischen Reformansatz flächendeckender, wissenschaftsgeleiteter Reformen „von oben nach unten“ im Blick hat und der damit übersieht und verdrängt, daß auch in der Reformperiode der 70er Jahre die entscheidenden Anstöße aus praktischen Initiativen einzelner Schulen und aus dem praxisorientierten Diskussionszusammenhang von Erziehungswissenschaft und Schule hervorgegangen sind.

2. Schulkultur: Reform Erfahrungen mit ästhetischer Arbeit

Auf dem Hintergrund der Wiedерentdeckung der Einzelschule als Handlungseinheit und der Bedeutung des praktischen, sozialen und kulturellen Lernens wurde es nun auch im Regelschulwesen wieder möglich, institutionelle Entwicklungsfragen an den einzelnen Schulen zu thematisieren, die lange unter den Debatten zu der Schulsystementwicklung (Gesamtschule versus Dreigliedrigkeit etc.) verschüttet waren. Nun kann danach gefragt werden, *wie die einzelne Schule ihren Charakter als reine Lern- und Unterrichtsanstalt verändern kann*. Dabei reicht das Spektrum

freilich von sehr kleinen bis hin zu kräftig ausgreifenden Schritten der Veränderung.

Die Schloßschule Kirchberg, eine Mischung aus einem ländlich-regionalen Gymnasium und einem Landerziehungsheim, hat einen kräftigen Schritt getan. Sie hat Mitte der 80er Jahre eine alte Skifabrik aufgekauft und – mit viel Eigenarbeit von Schülern und Lehrern – zu einem Werkstatt- und Kulturzentrum, der „Fabrik“, umgebaut und weiterentwickelt, das nun nicht nur der Schule, sondern auch der Gemeinde und der Region zur Verfügung steht und sich in dem Städtchen und der Region in kürzester Zeit einen festen Platz als multifunktionale kulturelle und polytechnische Einrichtung gesichert hat. Da gibt es sehr gut ausgestattete Werkstätten für Holz, Metall, Ton und Textil, eine Lehrküche und einen Bühnenraum, der zugleich als Konzert-, Theater-, Film-, Vortrags-, Puppenspiel-, aber auch als Festsaal nutzbar ist: der stilistisch am Bauhaus orientierte Werk- und Kunstlehrer, der der spiritus rector dieser Einrichtung ist, betreibt seit vielen Jahren mit seinen Schülern eine fabelhafte Marionetten-AG, in der abstraktes Marionetten-Theater gespielt wird; er hat sich hier in der Fabrik nun einen idealen Rahmen auch für diese Arbeit geschaffen.

Aber alle diese Einrichtungen stehen eben nicht nur den Schülern und Lehrern für den Kunst- und Technik-Unterricht, für Arbeitsgemeinschaften und Feste zur Verfügung, sondern auch der Kirchberger Bevölkerung. Hier finden z.B. regelmäßig statt:

- Kurse der Erwachsenenbildung,
- offene, betreute Werkstattnachmittage und -abende, in der jedermann gegen geringes Entgelt die Werkstätten für seine eigenen Zwecke nutzen kann,
- von der Schule organisierte Vortragsveranstaltungen, – klassische und moderne Konzerte,
- Kino.

Dieses Werkstatt- und Kulturzentrum trägt also ganz entschieden zu einer *Kultivierung des Alltags* bei, in der Schule *und* in der Gemeinde. Als „Aktive“ bei den Schülern sind hier im außerunterrichtlichen Bereich, wie zu erwarten, vor allem Schüler der Sekundarstufe II beteiligt (Seeber 1987).

In Kirchberg steht die Ergänzung und Erweiterung des normalen gymnasialen schulischen Angebots durch die Schaffung einer neuen Einrichtung im Mittelpunkt. Radikalere Varianten der Kultivierung des schulischen Alltags finden sich an manchen Haupt- und Gesamtschulen³.

Hier geht es um eine Umgestaltung der alltäglichen pädagogischen Arbeit, die die Umgestaltung des Unterrichts selbst systematisch einschließt. *Die ästhetische Arbeit wird hier zum Zentrum innerer Schulentwicklung.* Die Hoffnung richtet sich dabei darauf, die in den siebziger Jahren immer stärker gewachsenen Barrieren zwischen Schule und Schülern wieder abzubauen und somit die Schüler mit dem schulischen Angebot überhaupt wieder zu erreichen; die ästhetische Arbeit soll zur Überwindung der alltäglichen Unterrichtsmisere beitragen.

³ Solche Versuche haben z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden – eine der gegenwärtig interessantesten Reformschulen überhaupt (Riegel 1988) – und die von Ulrich Scheufele geleitete Hauptschule in Altingen unternommen (Kohlhepp 1989).

Diesen Ansätzen liegt die Einsicht zugrunde, daß die Entwicklung des schulischen Angebots mit der Entwicklung der Schülerschaft nicht Schritt gehalten hat – zumal für die postmodernen Kids und Jugendlichen mit ihren sehr heterogenen Erfahrungshintergründen hat die Unterrichtsschule wenig zu bieten.

Annemarie von der Groeben (1990) hat eine Schulwoche von vier halbwüchsigen Schüler/innen der Bielefelder Laborschule nicht nur im Blick auf die schulischen, sondern auch auf die außerschulischen Aktivitäten protokolliert. Ihr Bericht macht nicht nur die Heterogenität der Erfahrungen, sondern auch die ungeheure Distanz zwischen Schul- und Jugendpraxis deutlich – und dies selbst an einer Schule, die sich in ganz ungewöhnlichem Maß um Schülerorientierung bemüht!

Die mit dieser Distanz verbundenen Probleme, die sich an allen Schularten finden, radikalieren sich noch erheblich bei den Schülerinnen und Schülern aus Gruppen der Gesellschaft, die zu den Modernisierungsoptionen zählen sind, den Kindern also z. B. von Aussiedlern, Armen, Arbeitslosen, Asylbewerbern, Ausländern, die sich vor allem in den Haupt- und Sonderschulen sammeln. Diese Schüler reagieren auf das für sie nicht passende Angebot zunehmend mit Aggression, Gewalt, Vandalismus oder auch depressivem Rückzug. Die Unterrichtsschule kann hier nur noch unter immensen sozialen Kosten gegen die Kinder durchgesetzt werden. Besonders in den Großstädten läßt sich unter diesen Umständen ein normaler Schulbetrieb nicht mehr aufrechterhalten; viele Gesamt- und Hauptschulen versinken immer stärker im Elend alltäglicher Überlebenskämpfe.

Angesichts der Aussichtslosigkeit des bloßen Weitermachens entwickeln sich an einigen Stellen Versuche zu einer sehr weitreichenden inneren Schulentwicklung, in deren Mittelpunkt die Stärkung der praktischen und ästhetischen Arbeit in der Schule und die Öffnung der Schule zur gesellschaftlichen Praxis stehen. Diese Versuche bleiben zwar einstweilen Ausnahmen; sie werden trotz ihres pädagogischen Gehalts noch nicht zu Vorreitern einer breiteren Bewegung zur Reform des unteren Schulwesens. Aber das könnte sich ja mit der Zeit ändern.

Wenn in der Praxis interessante Versuche zu einer pädagogisch verantwortbaren Hauptschule unternommen werden, finden sich meist auch mehr oder weniger ausgebaute Ansätze zur *Stärkung der ästhetischen Arbeit in der Schule*. Puppen- und Theaterspiel, Videofilm und interkulturelles Fest sind verbreitete Formen. Einige Schulen sind weiter gegangen: sie haben die Zusammenarbeit mit professionellen Künstlern (Schauspielern, bildenden Künstlern, Musikern, Autoren etc.) gesucht und, z. T. über lange Zeiträume, in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt; sie haben damit, trotz mancherlei Schwierigkeiten, sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Gründe dafür hat Hildburg Kagerer in ihrem Bericht über das KIDS (Kreativität in die Schule)-Projekt, das an einer Kreuzberger Hauptschule stattfindet, zusammengefaßt:

„Mit professionellen Künstlern kommen hier Menschen an die Schule, die das Gefühl der Entwurzelung kennen und das Problem des Anfangs, das Ertragen des inneren Chaos, das Suchen nach einer Verankerung, das Ausprobieren, Verwer-

fen, Sich-Entscheiden für eine Form, das Verantworten dieser Entscheidung. Gerade für Jugendliche, die sich dem inneren Chaos in so hohem Maße ausgeliefert fühlen, ist es von grundlegender Bedeutung, Erwachsene zu erleben, die es vermögen, das Chaos als Symptom des Anfangs zu entlarven.

Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die erfahren haben, daß die ersten wichtigen Einrichtungen die Ideen selbst sind, und daß man nicht hastig und ungeduldig werden muß, wenn die physischen Einrichtungen nicht so schnell kommen. Erfahrungen wie diese sind die Grundvoraussetzungen für Handlungsfähigkeit, vor allem an Orten, an denen die Aktivitäten wahllos und hektisch ergriffen werden, gleich Verhungernden, die alles Erreichbare in sich hineinstopfen und dennoch nie satt werden, weil sie es sofort wieder erbrechen müssen. Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die nicht die Fluchtendenz zur Überlebensstrategie erhoben haben, sondern die Wachheit der Sinne im Hier und Jetzt und damit die Präsenz in der Gegenwart. Die Jugendlichen erleben hier Menschen, die den Mut haben, hinzuschauen, zuzuhören, Menschen, für die Fremdes per se die Neugierde provoziert, die Suche, die Frage und nicht die Tendenz zur Flucht.

Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die repräsentieren, daß es keine Notwendigkeit gibt, als Ausländer, als Aussiedler, als Asylant auch als Unterprivilegierter zu einem stummen und verständnislosen Opfer zu verknöchern, die vielmehr zu vermitteln vermögen, daß man gerade mit der Erfahrung der Entwurzelung im Rücken einen Vorsprung haben kann und sich um die Bedeutung dessen betrügen würde, was einem da widerfahren ist und widerfährt, würde man nur den Kopf in den Sand stecken und nicht versuchen, eine Form der Auseinandersetzung zu finden.

Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die zu dem Ort Schule die notwendige Distanz besitzen, um hier mit Jugendlichen und Lehrern produktiv werden zu können.

Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die als eigenständige und unabhängige Persönlichkeiten die Auseinandersetzung mit der Öffentlichkeit als belebende Notwendigkeit erfahren haben. Die Schule braucht dringend starke Persönlichkeiten, die Brücken zu schlagen vermögen: Zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Kulturen, zwischen Generationen und Geschlechtern.“ (1991, S. 592 f.)

Eine Schule, die sich um die ästhetische Arbeit in der Kooperation mit professionellen Künstlern herum organisiert, hat mit der herkömmlichen Hauptschule etwa genausoviel oder genausowenig zu tun wie die Sprache dieses Berichts mit der Sprache kulturministerieller Lehrpläne. Um solche weitreichenden Versuche zu wagen, müssen Hauptschul-Kollegien und Schulleiter/innen nicht nur über ein gehöriges Maß an Selbstbewußtsein und Kompetenz verfügen; sie müssen vielmehr auch die Erfahrung des radikalen Scheiterns der herkömmlichen Unterrichtsschule gemacht und produktiv – auch gegen große äußere Widerstände – verarbeitet haben. Daß diese drei Bedingungen zusammenkommen, ist selten; entsprechend selten sind solche pädagogisch tragfähigen und aussichtsreichen Versuche.

Unter einer pädagogischen Perspektive, so zeigt das Berliner Beispiel, ist die ästhetische Arbeit natürlich nicht auf die höheren Schulen zu begrenzen, hat sie vielmehr gerade im unteren Schulwesen zentrale Aufgaben. Empirisch aber setzt sich noch immer das alte Muster durch: die ästhetische Arbeit findet vor allem im höheren Schulwesen, insbesondere im Gymnasium.

ihren Ort (Projektgruppe Praktisches Lernen 1988). Die Kultursoziologie weiß die Gründe dafür.

Natürlich unterscheiden sich die Formen kultureller Arbeit von Schule zu Schule erheblich; es kommt nur in seltenen Fällen zu so weit ausgreifenden Schritten wie in Kirchberg oder in Kreuzberg. Aber *die Schule der Ästhetik*, wie sie sich – neben dem Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht – im Theater- und im Marionettenspiel, im sportlichen Zirkus und im großen Fest, in der Ausstellung künstlerischer Werke und im Happening, in der musikalischen Aufführung und im Musical, in der Arbeit am eigenen Buch, dem Entwurf des Plakats, in Dichterlesung und „Kulturclub“ an jeder „normalen“ weiterführenden Schule realisieren läßt, hat insgesamt eindeutig an Bedeutung gewonnen; nicht nur kleine, auch mittlere Schritte finden sich an vielen Stellen.

3. Die Wirkung der Selektionsfunktion und die neue Spaltung des Schulsystems

So erfreulich diese Entwicklung ist, so begrenzt bleibt doch ihre Reichweite. Denn alle Ansätze bleiben durch den neben der Bildung zweiten gesellschaftlichen Hauptzweck der Schule, die selektive Qualifizierung der Schüler, begrenzt: an der selektiven Vergabe der Schulabschlüsse im Namen des Leistungsprinzips führt kein Weg vorbei.

In der höheren Schule ist es zwar auf der Grundlage ihrer Tradition und ihrer inhaltlichen Arbeit vergleichsweise leicht, an den Kulturbegriff im Sinne des Bildungsbegriffs anzuknüpfen und von hier aus Kriterien für die Inhalte der schulischen Praxis zu entwickeln. Hier stellen die hochkulturellen Traditionen aus Wissenschaft und Kunst von vornherein einen entscheidenden Bezugspunkt dar; die Schule bewegt sich also mit der stärkeren Betonung der ästhetischen Arbeit auf eigenem, vertrauten Terrain. Die Belebung des schulischen Alltags durch praktische und ästhetische Arbeit, verstanden als Erweiterung und Bereicherung der schulischen Praxis, hat sich deshalb als eine sehr erfolgreiche Strategie erwiesen, weil es dabei um eine immanente Verbesserung der pädagogischen Praxis geht, an der alle Beteiligten – Lehrer, Schüler, Eltern, „Abnehmer“ – ein Interesse entwickeln können. Der dabei zur Geltung kommende Kulturbegriff bleibt freilich begrenzt: Zwar bilden der institutionell vermittelte Alltag und die Struktur des pädagogischen Angebots wichtige Bezugspunkte; aber die selektive Struktur der Institution und die mit ihr verbundenen subjektiven und objektiven Folgen für die Schüler werden davon im ganzen nicht berührt: vor dem Hintergrund der Selektionsfunktion kann es auch der höheren Schule schon intern immer nur begrenzt gelingen, ihren Bildungs- und Förderungsbegriff zur Geltung zu bringen. Eine umfassende Förderung, die die alltäglichen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nehmen und hier, wenn nötig, sich auch für Verbesserungen engagieren müßte, liegt unter diesen Bedingungen in der Regel außerhalb der Reichweite. „Schule und „Leben“ bleiben dementsprechend auch dort systematisch getrennt, wo die Schule sich um einen stärkeren „Lebensbezug“ bemüht. Daran ändert sich auch dann nichts, wenn z.B. die Kooperation mit der Jugendarbeit systematisch gesucht wird (Brenner/Nörber 1992).

Diese strukturellen Grenzen werden besonders deutlich an der Entwicklung des Schulsystems im ganzen sichtbar. Gymnasium und Realschule nehmen inzwischen die Kinder aus den oberen zwei Dritteln der Gesellschaft nahezu vollständig auf; Haupt- und Sonderschulen haben es mit den Kindern aus dem unteren Drittel zu tun (Rolff u. a. 1980 ff.).

Die harte Trennlinie im Schulsystem liegt also an einer anderen als der erwarteten Stelle. In der Sekundarstufe I stehen nun den sich immer weiter ausdifferenzierenden Spielarten der höheren Volksschule (Gymnasium und Realschule) die Varianten der unteren Volksschule (Haupt- und Sonderschulen) gegenüber, in denen sich die besonders problembelasteten Schülerinnen und Schüler stärker sammeln als je zuvor. Bei den Gesamtschulen hängt es von ihrem regionalen Umfeld und ihrem pädagogischen Konzept ab, ob sie eher zu der höheren oder zu der unteren Volksschule zu rechnen sind. Die 2/3 Gesellschaft bildet sich in dieser Spaltung exakt ab.

Die höheren Volksschulen entwickeln sich, trotz aller Schwierigkeiten, wie sie durch immer noch bürokratische Schulstrukturen, unzureichende Lehrerqualifikationen, Ressourcenmangel, politische Kontrollbedürfnisse usw. gegeben sind, im ganzen zu Schulen, in denen neben der Wissensvermittlung die Praxis, und hier insbesondere die ästhetische Praxis, einen bedeutenderen Platz einnimmt als noch in den siebziger Jahren. Freilich bleibt es „unterm Strich“ beim Primat der symbolischen Kompetenzen: Wissen behält den Vorrang vor Können. Aber die Dimension „Können“ wird nicht mehr komplett ausgespart, sondern als eine ebenfalls wichtige anerkannt. Vielerorts entstehen attraktive und lebendige Schulen, besonders im Bereich des Gymnasiums. Nicht zuletzt deshalb wachsen die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auch gleicher Schularten weiter und werden nicht etwa geringer. Dabei bleiben diese Schulen freilich Schulen in einem durchaus herkömmlichen Sinn, aber eben ergänzt, erweitert, geöffnet, lebendig.

In den unteren Volksschulen dagegen zeigen sich widersprüchliche Entwicklungen. In den Kleinstädten und den ländlichen Regionen finden sich immer noch gut funktionierende und akzeptierte Hauptschulen; sie erfüllen dort noch die Funktion einer breit qualifizierenden Mittelschule. Die groß- und mittelstädtischen Hauptschulen dagegen sind inzwischen meist mit alltäglichen Überlebenskämpfen beschäftigt, die die ganze Kraft der Lehrerinnen und Lehrer beanspruchen, oft aber über diese Kraft hinausgehen. In einer Gegenbewegung zur Verelendung der städtischen Hauptschule wächst der Bereich einer finanziell, personell und meist auch räumlich gut ausgestatteten und pädagogisch sehr qualifizierten Sonderpädagogik, die sich höchst professionell und inhaltlich selbständig um die Schülerinnen und Schüler kümmert, die auf der formal untersten Stufe des Bildungswesens gelandet sind und also nicht weiter ausgelesen werden können.

Das neue pädagogische Interesse an der Kultur im Bereich der Schule zeigt sich also bisher vor allem in Gymnasien und Gesamtschulen, seltener, aber dafür dann umso eindrucksvoller an Hauptschulen, am seltensten in der Realschule. Es überwiegen, alles in allem, die in eher engen, mit den üblichen schulischen „Bordmitteln“ zu bewältigenden Formen. Eine darüber hinausgehende Kultivierung des Alltags im pädagogischen Sinn trifft

auf Widersprüche und strukturelle Grenzen, die durch die schulische Pädagogik im Rahmen eines einheitlich an gymnasialen Leistungskriterien orientierten Schulsystems nicht oder allenfalls in Ausnahmen zu überwinden sind. Diese Grenzen werden sichtbar, sobald nicht nur die – wenn auch in widersprüchlicher Weise, so doch stattfindende – Förderung schulischer Leistung, sondern auch die – nicht stattfindende – *schulische Hilfe zur Lebensbewältigung* als normativer pädagogischer Bezugspunkt gewählt wird.

Unter diesen Umständen zu behaupten, daß es heute eigentlich nur noch um regionale Disparitäten gehen und daß es „besonders verhängnisvoll (wäre), überholte Strukturfragen schulpolitisch weiter fortzuschleppen“ (Akademie für Bildungsreform und Robert Bosch Stiftung 1993, S. 23), wie es das Memorandum „Praktisches Lernen“ leider tut, zeugt hauptsächlich von Wunschdenken. Zwar gibt es keinen Zweifel an der – durch die deutsche Vereinigung noch einmal beschleunigten und radikalisierten – Pluralisierung des Schulsystems auch auf der Ebene der Schulformen, schon ganz und gar der Einzelschulen. Nichtsdestoweniger sind nach wie vor klare Hierarchisierungen zu erkennen. Die Strukturfragen sind daher keineswegs gegenstandslos geworden, im Gegenteil: die Strukturfragen müssen dringend neu thematisiert werden, wenn für die Schule der kommenden Jahrzehnte vernünftige Grundlagen geschaffen werden sollen. Freilich wird nach den Erfahrungen der Expansion niemand mehr von blauäugigen Reformvorstellungen (etwa im Sinne flächendeckender Einheitslösungen) ausgehen können; *es sind vielmehr die je konkreten, in der Stadt oder der Region vorfindlichen Ausgangsbedingungen zugrunde zu legen; und zwar einschließlich der konkreten Schulkulturen und den in ihnen wirkenden Interessen und Motiven der beteiligten Personen, mit denen man es zu tun hat.* Die Pluralisierung wird also auch auf dieser Ebene weiter voranschreiten und nicht durch neue Einheitlichkeit reduziert werden.

4. Bildungspolitische Perspektiven: Argumente für eine andere Zweigliedrigkeit

Welche pädagogischen und bildungspolitischen Schlüsse sind aus diesen Entwicklungen zu ziehen? Sind die gegenwärtig angebotenen Konzepte (Fortführung der „Dreigliedrigkeit“, Entwicklung einer neuen „Zweigliedrigkeit“ von Gymnasium auf der einen, integrierter Haupt- und Realschule als neuer „Regelschule“ auf der anderen Seite (Hurrelmann-Modell), flächendeckende Durchsetzung der Gesamtschule, um nur die wichtigsten zu nennen) noch überzeugend oder müssen womöglich neue Alternativen ausgedacht werden? So komplex die Debatte auch schon ist, so wenig überzeugend sind vor der oben vorgenommenen Analyse die bisher präsentierten Vorschläge. Dabei ist das bildungspolitisch folgenreichste Modell der letzten Jahre das „Hurrelmann-Modell“ der Zweigliedrigkeit geworden. Die Auseinandersetzung damit steht im Hintergrund der folgenden Überlegungen, die für eine andere Zweigliedrigkeit plädieren.

Bildungspolitisch und pädagogisch liegen nämlich andere Schlüsse nahe, als sie im Anschluß an Hurrelmann gemeinhin gezogen werden. Wesentlich plausibler wäre eine Lösung mit drei zentralen, jedoch auch je für sich

angeharen Elementen: nämlich der Verlängerung der gemeinsamen Grundschule auf sechs Jahre, der Zusammenführung von Gymnasium und Realschule in eine neue wissenschafts- und kulturorientierte „Oberschule“ und der gleichzeitigen Zusammenführung und Weiterentwicklung von Haupt- und Sonderschule (Lernbehinderte und Verhaltensgestörte) zu einer neuen ebenfalls wissenschafts-, vor allem aber *alltagsorientierten kultur-, sozial- und berufspädagogisch ausgerichteten „Jugendschule“*. Plakativer: es geht darum, die pädagogischen, bildungspolitischen und organisatorischen Konsequenzen aus der tatsächlichen empirischen Entwicklung und der mit ihr verbundenen Entstehung der höheren und der unteren Volksschule zu ziehen.

1. Die Argumente für die Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre sind altbekannt: Höhere Integrationschancen, Verlängerung der „selektionsarmen“ Schulzeit, bessere Chancen für Spätentwickler und durch die soziale Herkunft benachteiligte Schüler, Ausdehnung der durch reformpädagogische Praktiken bestimmten Schulzeit, bessere Chancen für Kinder fremder Muttersprache, Verbesserung der Möglichkeiten interkulturellen Lernens usw. Eine Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit wäre also zugleich ein wesentlicher Beitrag zu einer höheren Chancengleichheit und ein Beitrag zu einer befriedigenderen Schulzeit für die Kinder. Freilich müßte die Grundschulpädagogik in einigen Aspekten ergänzt und neu strukturiert werden: dafür könnten die Berliner Erfahrungen mit der sechsjährigen Grundschule ebenso herangezogen werden wie Erfahrungen aus der Orientierungsstufe oder Erfahrungen aus den Eingangsstufen der Gesamtschulen. Die *Entwicklung der Grundschule zur vollständigen Halbtagsschule* als Regelangebot muß dabei ein wesentliches Ziel sein (IRIS 1992).

2. Die Überführung von Gymnasium und Realschule in eine neue Oberschule liegt vor dem Hintergrund einer immer stärkeren Annäherung dieser beiden Schulformen nahe. Die Schülerschaft der beiden Schulformen unterscheidet sich im Blick auf Leistungsmerkmale und auch auf soziale Herkunft nicht mehr erheblich (vgl. Rolff u. a. 1980 ff.). Gymnasien (besonders im ländlichen Bereich, aber auch in nicht-traditionell gymnasialen Kontexten) haben schon traditionell immer auch Realschulfunktionen übernommen; diese Entwicklung hat sich mit der Expansion noch einmal erheblich verstärkt. Die Realschulen haben sich ihrerseits immer schon am Modell des Gymnasiums orientiert – wenn sie das Gymnasium auch häufig nur in abgeschwächter und dann leider oft pädagogisch besonders uninteressanter Form kopiert haben: die Realschule ist die pädagogisch traditionellste, scholastischste und dementsprechend entgegen weitverbreiteter Auffassung unter schulpädagogischen und didaktischen Aspekten wahrscheinlich reformbedürftigste aller Schularten.

Im Zuge der Expansion hat sich die faktische Gymnasialfunktion der Realschulen erheblich verstärkt; der Anteil der Übergänger aus der Realschule auf die Gymnasien nach dem Realschulabschluß ist heute ja schon so groß, daß er für die Leistungsanforderungen in den Abschlußklassen wesentlich mitbestimmend geworden ist. *Die Zusammenführung von Gymnasium und Realschule bietet sich also geradezu an*. Sie kann auch dazu

beitragen, daß im Gymnasium neben der ästhetischen auch eine pragmatische, berufsbezogene Praxisorientierung das dringend nötige stärkere Gewicht erhält; erst damit wäre ein aussichtsreicher Weg zur Stärkung der Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ gewonnen. Denn die neue Oberschule kann natürlich nicht nur an einem studienvorbereitenden Abitur (evt. nach zwölf Jahren; aber dann aus pädagogischen, nicht aus fiskalischen Gründen!), sie muß vielmehr auch an einem die berufliche Ausbildung vorbereitenden Abitur orientiert sein. (Schon heute schließt sich ja für einen großen Teil der Abiturienten eine nicht-akademische Berufsausbildung an die Schulzeit an.) Ob und inwieweit diese Abschlüsse identisch sein können, ob und inwieweit auch die Wege in der Oberstufe integriert werden können, muß unter inhaltlichen Aspekten (Schlüsselqualifikationen, Schulzeitverkürzung, Bildungskonzept der Oberstufe) neu diskutiert werden. Sicher ist aber, daß ein mittlerer, auch für die Ausbildung im dualen System brauchbarer Abschluß (nach zehn Jahren) angeboten werden muß (ohne daß nun alle Schüler gezwungen werden müßten, ihn als „Zwischenprüfung“ auf dem Weg zum Abitur zu erwerben).

Bei der Zusammenführung von Gymnasium und Realschule muß es keineswegs „Einheitslösungen“ geben; es wird vielmehr von den konkreten Bedingungen vor Ort bzw. in der Region abhängen, welche Perspektiven sich anbieten; z. B. sind auch zunächst kooperative Lösungen denkbar. Der Vorschlag zielt nicht auf eine „Vereinheitlichung“ des Schulwesens; er will vielmehr neue Chancen für standortspezifische Lösungen bieten, die dementsprechend eher zur weiteren Differenzierung als zu einer Vereinheitlichung beitragen werden.

3. Wichtiger noch als die Zusammenführung von Gymnasium und Realschule ist aber die notwendige *Zusammenführung von Haupt- und Sonderschule* (L und V) zugunsten der Entwicklung einer neuen „Jugendschule“. Die Hauptschule, zumal die städtische Hauptschule, dadurch weiter verkommen zu lassen, daß man sie immer noch in das Prokrustesbett des gymnasialen Schulmodells zwingt, ist durch nichts mehr zu rechtfertigen. Es ist an der Zeit, entschlossen die Konsequenzen aus der faktischen Entwicklung der Hauptschule zur Schule der Kinder des unteren Drittels der Gesellschaft zu ziehen: und zwar im Interesse dieser Kinder und Jugendlichen. Nicht der Versuch, die Schülerzahlen der Hauptschule durch immer neue Mätzchen zu stabilisieren, ist aussichtsreich, durch Maßnahmen also wie die „Aufwertung der Hauptschule“ durch die Einführung von Abschlußprüfungen oder die schlichte Verlängerung der Schulzeit um ein weiteres Jahr (ohne neues pädagogisches Konzept), sondern einzig und allein die entschlossene pädagogische Umorientierung der Hauptschule zu einer Schule für die Kinder der unteren 20 – 30% der Bevölkerung. Alle Kinder, die es bewältigen können, sollen die neue Oberschule (oder, solange es sie nicht gibt, ihre Vorläufer, die Realschulen und Gymnasien – und selbstverständlich die Gesamtschulen, wo es sie gibt) besuchen. Für die Kinder allerdings, die das eben nicht können, wird eine pädagogische Alternative und nicht ein schwacher Abklatsch der oberen Schularten gebraucht. Sie brauchen dementsprechend eine Schule, die vom Modell

einer gymnasial verstandenen „Wissenschaftsorientierung“ entschlossen Abschied nimmt und ebenso entschlossen zum *Modell der „Alltagsorientierung“* übergeht.

Was eine alltagsorientierte Schule ist, kann an vielen Sonderschulen für lern- und verhaltensgestörte Kinder beobachtet werden. Hier findet sich häufig eine exzellente Pädagogik, die nicht primär wissens-, sondern primär kompetenzorientiert verfährt: den Schülerinnen und Schülern also die Möglichkeit gibt, notwendige *Kompetenzen zur Lebensbewältigung* unter Bedingungen eines Lebens mit in jeder Hinsicht knappen Ressourcen – gleich ob es um den Kapitalmarkt, den Arbeitsmarkt, den Beziehungsmarkt oder den kulturellen Markt geht – aufzubauen. G.G. Hiller (1989) hat in seinen klugen Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Sonderschule eben diese Dimensionen im Blick. Sein Konzept einer „realitätsnahen Schule“ für die Kinder aus dem unteren Fünftel der Gesellschaft zeigt die richtige Richtung. Es geht im Blick auf die neue Jugendschule darum, den Alltag und die Möglichkeiten der Alltagsbewältigung in den Mittelpunkt zu stellen. Dementsprechend muß der Praxisbezug des schulischen Handelns der Kinder wesentlich ausgebaut werden: durch die Öffnung der Schule zur umgebenden Gemeinde bzw. Region, durch die Vernetzung der Schule mit den außerschulischen pädagogischen Institutionen, insbesondere der Jugendarbeit, durch eine intensive Verzahnung mindestens der Oberstufenklassen (8-10) mit der beruflichen Bildung in ihren allgemein beruflich qualifizierenden Formen (BVJ, BGJ etc.), durch eine an konkreter Lebensbewältigung orientierte, alltags- und realitätsbezogene Gestaltung der Inhalte und Lernformen, durch eine möglichst konkrete Integration auch von ökonomisch orientierter Arbeitspraxis in den Schulalltag, durch eine Erweiterung des schulischen Leistungsspektrums, durch ein alltagsorientiertes interkulturelles Lernen, durch eine aktive Medienpädagogik usw. Es gilt also hier auch, einer anderen, nicht-gymnasialen und dementsprechend nicht primär an Fächern und ihren Systematiken, sondern an übergreifenden Lernbereichen orientierten Form der Wissenschaftsorientierung zur praktischen Geltung zu verhelfen. Hartmut von Hentigs „Lernziele der Gesamtschule“ (1969) und die Lernorganisation der Bielefelder Laborschule (Hentig 1973) können dabei auch heute noch als richtungweisend gelten.

Es geht also nicht etwa um eine Neuauflage einer „volkstümlichen Bildung“ im neuen Gewande, sondern um eine effektive Qualifizierung für die für die Mehrheit dieser Kinder zu erwartenden Lebenslagen. Die Erfahrungen mit dem Chancengleichheitsprogramm haben gezeigt, daß der gesellschaftliche Reproduktionszusammenhang durch bildungspolitische Maßnahmen insgesamt nicht zu durchbrechen ist: die Abstände zwischen den Gewinnern dieses Programms (den Kindern, insbesondere den Mädchen aus den Mittelschichten) und den Verlierern dieses Programms (den Kindern aus den unteren Schichten) sind eher gewachsen. Verlierer waren also die übriggebliebenen Haupt- und Sonderschüler. Wenn aber der Reproduktionszusammenhang nicht zu durchbrechen ist, dann müssen im Interesse dieser Kinder und Jugendlichen endlich die pädagogischen und bildungspolitischen Konsequenzen gezogen werden: Ihnen muß eine Bildungsmöglichkeit geboten werden, die ihrer Situation entspricht und die sie nicht permanent

scheitern läßt. Eben darum geht es bei dem Konzept der Jugendschule. Dabei bietet nur die Zusammenführung von Haupt- und Sonderschule die Möglichkeit, den Stigmatisierungswirkungen, die jetzt in beiden Schularten immer stärker durchschlagen, einigermaßen effektiv gegenzuwirken: dann nämlich, wenn die Jugendschule bewußt als ein anderes, nicht-gymnasiales Bildungskonzept mit eigenen, besonderen Bildungschancen entwickelt und dementsprechend qualifiziert wird.

Hillers Vorschläge sind allerdings insofern ergänzungsbedürftig, als er die fundamentale Bedeutung der ästhetischen Orientierungen auch und gerade bei den Kindern und Jugendlichen, um die es hier geht, systematisch unterschätzt. Seine Vorschläge zielen daher eher auf die Einrichtung einer „Werk- und Alltagsschule“, nicht aber auf die Einrichtung einer „Kultur-schule“. Nach den Erfahrungen mit ästhetischer Arbeit in Hauptschulen, insbesondere auch nach den Erfahrungen aus dem Berliner KIDS-Projekt läßt sich eine so einseitige Ausrichtung jedoch kaum rechtfertigen – im Gegenteil, es kommt gerade darauf an, *der kulturellen Produktivität der Kinder und Jugendlichen großen Raum zu verschaffen*. Der ästhetischen Arbeit muß daher ein zentraler Platz im Schulkonzept der Jugendschule eingeräumt werden.

Das Programm der „Jugendschule“ ist also pädagogisch sehr anspruchsvoll. Es ist nur dann zu realisieren, wenn die Ressourcen der Jugendschule eher nach dem Modell der Sonderschule als nach dem der Hauptschule modelliert werden. Anders gesagt: die Jugendschule muß sich zu einer besonders guten Schule entwickeln können und muß dafür mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet werden. Selbstverständlich müssen in der Jugendschule Lehrer und Sozialpädagogen kooperieren. Ebenso selbstverständlich muß es aber sein, daß in der Jugendschule die Zusammenarbeit mit Personen anderer Qualifikation (Künstler, Handwerker, Sport- und Kulturpädagogen, Mediziner etc.) möglich sein muß. Zugleich darf die Jugendschule nicht den Anspruch haben, alles selber machen zu wollen. Die Vernetzung mit außerschulischen pädagogischen Angeboten, die Nutzung der Möglichkeiten des Stadtteils bzw. der Region, die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen und Handwerk und Gewerbe, vor allem auch die bewußte Verzahnung gerade der Oberstufe (8–10) der Jugendschule mit dem beruflichen Bildungswesen in seinen polyvalent qualifizierenden Bildungsgängen sind wichtige Aufgaben. Damit erwächst dann auch die Möglichkeit, die Jugendschule als „Kulturzentrum“ für den Stadtteil oder die Region zu profilieren; im Tübingen-Gutachten (Liebau/Mack 1992) sind dazu eine Reihe konkreter Vorschläge gemacht worden, die nun auch bereits in Vorschläge für die Einrichtung einer Modellschule Eingang gefunden haben. Die Jugendschule, um dies schließlich noch anzufügen, braucht einen eigenen Abschluß, der an der Oberschule nicht erworben werden kann. Dieser Abschluß muß natürlich qualifizierend sein, also den Eintritt in das duale System der beruflichen Ausbildung ermöglichen und damit auch einen Zugang zu allen anderen, berechtigenden Abschlüssen erschließen.

*

Die Strukturfragen des Schulsystems werden durch die neue Hinwendung zur Kultur keineswegs gelöst; sie treten nur umso deutlicher hervor. „Schul-

kultur“ im Sinne der Kultur der Einzelschule allein kann nicht das Programm der künftigen Schulentwicklung sein; Bildungsreform bleibt auch als Strukturreform weiter auf der Tagesordnung. Aber nach den Erfahrungen der Expansionsperiode braucht sie neue Ziele und Orientierungen. Das pädagogische Ziel der Förderung aller Schüler kann innerhalb eines nach wie vor an einheitlichen Kriterien einer gymnasial verstandenen wissenschaftsorientierten Bildung und damit der Auslese orientierten Systems immer nur in widersprüchlicher Form erreicht werden; es ist immer auch mit einer Leistungskonkurrenz, deren Verlierer von vornherein feststehen, kontaminiert. Natürlich läßt sich das Konkurrenzproblem nicht aus der Schule verbannen, auch nicht unter Bedingungen einer vollständigen Umsetzung der hier ausgebreiteten Vorschläge; ja, ein „konkurrenzfreies“ Schulsystem wäre nicht einmal wünschenswert. Aber es hat keinen Sinn, weiterhin die Augen vor der tatsächlichen empirischen Entwicklung zu verschließen und sich weiter durchzuwursteln. Wenn man das Chancengleichheitsprogramm aufrechterhalten will, ist zunächst einmal die Verlängerung und Erweiterung der Grundschule das erste Gebot. Wenn man das Abitur (und den Realschulabschluß) als Leitziel für die Mehrheit der Schüler sieht, ist die Zusammenführung von Gymnasium und Realschule die plausible Konsequenz. Wenn man etwas für die Kinder aus dem unteren Drittel der Gesellschaft tun will, darf man sie nicht länger nach den Mustern der oberen zwei Drittel beschulen. Die Hauptschule als nach dem Modell des Gymnasiums entworfene, „wissenschaftsorientierte“ Schule ist sowohl konzeptionell als auch real gescheitert: daraus durch die Zusammenführung von Haupt- und Sonderschule zur neuen Jugendschule die Konsequenzen zu ziehen, ist die gegenwärtig wohl wichtigste pädagogische und bildungspolitische Aufgabe auf dem Weg zu einer Kultivierung des schulischen Alltags.

Die ersten drei Abschnitte dieses Aufsatzes stammen aus dem Kapitel „Schule“ meines im letzten Jahr erschienenen Buches „Die Kultivierung des Alltags“ (Liebau 1992, S. 117 - 132); dabei sind die ersten beiden Abschnitte etwas ergänzt und geringfügig überarbeitet, der dritte Abschnitt wesentlich stärker ergänzt und überarbeitet worden; der letzte, bildungspolitische Abschnitt ist neu verfaßt und wird hier auch substantiell erstmals zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Akademie für Bildungsreform und Robert Bosch Stiftung: Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Weinheim 1993
- Benner, D./Ramseger, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981
- Brandt, H./Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978
- Brenner, G./Nörber, M. (Hg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim 1992
- Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation von Lehrern, Schülern und Eltern. Stuttgart 1973

- Fausser, P./Fintelmann, K.J./Flitner, A.(Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983/1991
- Flitner, A.: Für das Leben – Oder für die Schule? Weinheim 1987
- Frommann, A. u.a.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim 1987
- Groeben, A. v.: Fünfzehnjährig. Sieben Tage. In: Neue Sammlung, 30. Jg., 1990, S. 573 – 587
- Hentig, H.v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 12. Stuttgart 1969, S. 13 – 43
- Hentig, H.v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973
- Hiller, G.G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1989
- Hurrelmann, K.: Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule 1988, S. 451 – 461
- IRIS (Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung): Kinder und Jugendliche in Tübingen. Ein Gutachten für die Stadt Tübingen. Mimeo: Tübingen 1992
- Kagerer, H.: Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 576 – 596
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 455 – 476
- Kohlhepp, B.: Schultheater ist nicht gleich Schultheater. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 38 – 42
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim 1987
- Liebau, E.: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim 1992.
- Liebau, E./Mack, W.: Kinder und Jugendliche in Tübingen, Teilstudie III: Perspektiven der Schulentwicklung. In: IRIS 1992, a.a.O., S. 262 – 358
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Erfahrungen mit praktischem Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 749 – 760
- Raab, E. u. a.: Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/München 1987
- Riegel, E.: Schule von innen verändern. In: Pädagogik 40 (1988), H. 7/8, S. 53 - 58
- Rolff, Hg. u. a. (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Weinheim 1980ff.
- Schulz, W.: Die Perspektive heißt Bildung. In: Friedrich-Jahresheft VI. Velber 1988, S. 6 – 11
- Schulz, W.: Praktisches Lernen und didaktisches Reflektieren. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 395 – 406
- Seeber, B.: Ungeahnte Möglichkeiten. In: Fausser, P. u. a. (Hg.): Lernarbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim 1989, S. 262 – 273
- Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Hamburg 1991

Prof. Dr. Eckart Liebau, geb. 1949, Institut für Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Anschrift: Bismarckstr. 1, 8520 Erlangen