

Teilhabechancen ausloten – Einleitende Gedanken zum Vorhaben

1 Die Expertise der Schüler/innen anerkennen...

„Eine Bildungsdebatte ohne Schüler“ so resümiert die Siegerner Forschungsgruppe den bisherigen Diskurs im Anschluss an PISA und begründet mit diesem Befund dann auch ihren Bericht¹. Ein wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchung ist durchaus ermutigend: Generell anerkennen die befragten Schüler/innen Schule vom Grundsatz her als bedeutsamen Ort, an dem wichtige Orientierungen für das eigene Leben zu gewinnen sind. Bezieht sich diese positive Einschätzung in der – eher reformpädagogisch geprägten – Primarstufe noch vorwiegend auf die Geschehnisse innerhalb des Unterrichts, bezieht sie sich in der – eher fachorientierten – Sekundarstufe I und II zunehmend auf außerunterrichtliche Faktoren: Pausen, Freunde, Freizeit, Praktika bzw. Jobben etc.; die Kritik am Unterricht nimmt zu, mehr und mehr gelte es „Alternativstrategien“ auszubilden, um schulisch erfolgreich sein zu können (ebd., 24). In den Gruppengesprächen werden dann schnell die Lehrer/innen und die Unterrichtsqualität als Quelle der Unzufriedenheit genannt. Die Schüler/innen wollen mehr wahrgenommen werden und mehr Orientierung erhalten, mehr beteiligt werden an der Unterrichtsgestaltung, die Lerninhalte mit flexibleren Lehrmethoden und mit mehr Lebensnähe vermittelt bekommen und sich mehr vor denen geschützt fühlen, die nicht lernen wollen.

Im Weiteren wird dann in einer Art ‚Tiefenanalyse‘ deutlicher, um was es den Schüler/innen ‚eigentlich‘ geht: Es geht ihnen um den Anspruch auf ein selbstständiges, bewusstes und unabhängiges Lernen, bei dem sie als selbstbestimmte Lerner und politisch Denkende im Mittelpunkt des schulischen Geschehens stehen (ebd., 35). Es geht ihnen um ein Lernen, das persönliches Ausdrucksmittel im Rahmen eines Lernsettings ist, das die Lernenden sich mit dem Lerngegenstand in Beziehung setzen lässt – letztlich um ein Lernen mit Hilfe dessen persönlicher Sinn generiert werden kann. Die befragten Schüler/innen machen deutlich, dass die festgestellte Abwendung vom Unterricht mit

¹ Zinnecker, Jürgen u. a. (2005). Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.

zunehmendem Alter als eine „defensive“ Lösungsvariante angesehen werden kann, mit der sie auf ein Dilemma hinweisen: Sie haben aus ihrer Sicht zwar Vorstellungen über gehaltvolles bzw. lebensnahes Lernen, können diese aber mangels Einflussmöglichkeiten auf den Lernprozess nicht realisieren. Und sie können sogar formulieren, was es erfordern würde, den nötigen Perspektivwechsel zu vollziehen: „Den Übergang vom ‚gegängelten‘ Lernen zur selbstständigen Lernentscheidung und Lernmotivation hin“. Am Herzen liegt ihnen dabei insbesondere, dass das Leben innerhalb und außerhalb der Schule „nicht nebeneinander steht, sondern in ein umfassendes Lernkonzept integriert wird“ (ebd., 36).

Was sie in ihren Aussagen nicht zu erkennen geben (oder nicht gefragt wurden?) ist der suchende Blick über den „Tellerrand“ des Unterrichts hinaus, der sich nicht damit zufrieden gibt, die Misere allein an der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers festzumachen. Diesen Blick zu weiten und dann auch zu schärfen, fühlt sich dieser Band verpflichtet. Er möchte die thematisierten defensiven Haltungen der Schüler/innen ernst nehmen, um die Akzeptanz ‚unter Vorbehalt‘ der Schule als bedeutsamen (Lebens-)Ort nicht zu verspielen, sondern weiter zu stärken. Dies erfordert zunächst, über das unterrichtliche Alltagsgeschäft hinaus, auch organisatorische bzw. institutionelle Fragestellungen in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs einzuführen. Es erfordert aber auch, einen Fokus zu konturieren, mit Hilfe dessen, eine kritische Sicht der verhandelten Sachverhalte möglich wird.

Der Hinweis auf Selbstbestimmung der Schüler/innen ist hier wegweisend. Ihnen geht es ja nicht nur um Beteiligung im Sinne einer Einbezogenheit nach Maßgabe der Lehrpersonen. Vielmehr geht es ihnen darum, „selbst zu entscheiden“, „selbst zu denken“, „unabhängig“ zu lernen etc. (ebd., 35f). Es geht also nicht um rezeptive *Teilnahme*, die Nachvollzug meint und weitergehende Ansprüche auf Mitwirkung von zu erfüllenden Vorbedingungen abhängig macht, sondern um Teilhabe, die es zulässt, ja gerade dazu einlädt, sich im Tun diesbezüglich zu qualifizieren. *Wirksame Teilhabe* steht hier für die selbstbestimmte Einflussnahme der Beteiligten auf Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen etc. mit der Maßgabe, die Verhältnisse notfalls so verändern zu können, dass Lernende mit ihren (Lebens-)Interessen bzw. (Lebens-)Perspektiven anschließen und sie darüber erweitern können. Teilhabe fungiert dann als Medium zur Positionierung der Schule als gesellschaftlichen Ort, der kooperativen *Verständigung* über Wissensbestände, Sozialformen, Berufsanforderungen etc. möglich macht. Teilhabe zielt dann eben nicht auf die Durchsetzung einer ‚atomistischen‘ Individualität, sondern auf *Kohärenz* im Sinne der Zugehörigkeit zur schulischen Gemeinschaft, auf *Akzeptanz* der Schule

als lebensbedeutsamen Ort in Folge der Gewinnung von Weltorientierungen und Welterfahrungen, auf *Nachhaltigkeit* der Lernprozesse durch ihre Vermittlung mit den Lebensinteressen der Lernenden. Und gerade weil Teilhabe darüber den Beteiligten Entscheidungsräume eröffnet, macht sie die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung für sich und andere zum Thema – Verantwortung als die andere Seite von Selbstbestimmung.

2 ... und Räume der Teilhabe eröffnen

Der vorliegende Band möchte dementsprechend ein alternatives Konzept zur Schulentwicklung vorstellen und weiterführen, bei dem der Standpunkt der Schüler/innen und ihre Teilhabechancen im Zentrum der Diskussion stehen. Er steht damit in der Tradition vorhergehender Versuche, den Subjektstandpunkt in der bildungstheoretischen Diskussion (wieder) zu stärken². Er möchte kritisch und konstruktiv diesbezüglich den *Rahmen* abstecken, der für eine solche Unternehmung notwendig ist und dort, wo schon Erfahrungen vorliegen, diese in den Diskurs einflechten. Der Band versteht sich dabei selbst als ein strukturiertes Forum, das ein *breites Spektrum von Standpunkten* zu Wort kommen lässt: Von Positionen, die sich kritischen Denktraditionen verpflichtet fühlen bis hin zu solchen, die die Ansprüche der Ökonomie an die Pädagogik formulieren, von Beiträgen, die sich um eine theoretische Begründung des zu diskutierenden Rahmens bemühen bis hin zu Beiträgen, die erste Beispiele wirksamer Teilhabe an Schule skizzieren. In den Schulentwicklungsfeldern *Lerngruppen*, *Schulorganisation* und *Öffentliches Forum* sollen Teilhabenotwendigkeiten festgestellt und davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, durch die sich Lernende an den Bildungsprozessen *ihrer* Schule als selbstwirksam erfahren. Insbesondere ist dann das Selbstverständnis von Interesse, mit dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle ausfüllen. Fragen der Grundlagen und der Praxis einer *Professionalisierung*, die Teilhabe zu fördern im Stande ist, stehen hier zur Debatte. Abschließend soll das hier vorgestellte Beteiligungskonzept mit der aktuellen *Standardisierungsdebatte* konfrontiert und die Risiken, also Chancen oder Gefahren, für dieses Vorhaben bestimmt werden.

² Vgl. dazu: Funke, E. H. & Rihm, Th. (Hg.) (2000). Subjektsein in der Schule? – Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rihm, Th. (Hg.) (2003/2006). Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ludwig A. Pongratz verortet im PROLOG den Teilhabegedanken in der gesellschaftlichen Diskussion, innerhalb derer sich das hier favorisierte Schulentwicklungskonzept zu bewähren hat. In seiner Analyse arbeitet er dabei eine widersprüchliche Doppelperspektive heraus: Einerseits tendieren insbesondere die bildungspolitischen Aktivitäten zur Vereinnahmung der Akteure, andererseits weisen sie „Sollbruchstellen“ aus, an denen sich unerwartet kritische Perspektiven entzünden können. Die Grenzen der Kontrollbestrebungen aktueller Schulreformen markieren daher gleichzeitig deren Teilhabepotentiale.

Bewusst findet das zu entfaltende Projekt in den LERNGRUPPEN ihren Ausgang. Dort ist der empirische Ort, an dem sich tagtäglich konkret die Widersprüche entzünden, die die Entfaltung einer umfassenden Teilhabepraxis behindern, aber auch nahelegen: Dort stehen sich normierte Erwartungen einer auf Durchsetzung ausgelegten institutionellen Praxis und die vielfältigen Lebensinteressen einer auf Verständigung beruhenden Lern-Lehr-Praxis gegenüber. Die Leitfrage lautet dementsprechend: Wie sehen Lernkulturen aus, in denen Schüler/innen mit ihren vielfältigen Lerninteressen und ihren Lebenswelten maßgeblich Anteil an der Unterrichtsentwicklung haben? *Andrea Platte* gibt darauf eine erste Antwort: Lern- und Bildungsprozesse, die jedem einzelnen Kind zum Vorteil gereichen, ermöglichen den Lernenden *ohne* Ausnahme Zugang zu Lernprozessen, in denen ihre jeweilige Subjektivität zum Ausdruck kommen kann und in denen sie in der Gemeinschaft mit anderen Vielperspektivität erfahren können. *Falko Peschel* konkretisiert diesen Standpunkt und plädiert für eine umfassende Demokratisierung des schulischen Lernraums und betont die Möglichkeit der Selbstverantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess. *Michael Bannach* zeigt über die „Themenzentrierte Arbeit“ die Möglichkeit eines dialogischen, schrittweisen Aus- bzw. Aufbaus von Kompetenzen für selbstbestimmte Lernarbeit im Rahmen eines derart geöffneten Lernraums auf. *Sylvia Selke* weist auf die Bedeutung der Arbeit mit der eigenen (Lern-)Biografie hin, wenn es gerade für Lernende mit Migrationshintergrund darum geht, Anknüpfungspunkte für die Bestimmung lebensrelevanter Lernprozesse (zurück-)zu gewinnen. *Friederike Bliss* verdeutlicht im Rahmen des Konzepts „Produktives Lernen“, wie wichtig für Lernende im Übergang zum Beruf die Verfügung über bedeutsame Praxislernorte in Auseinandersetzung mit einem Rahmencurriculum ist, um eine andere, stärker tätigkeitsvermittelte Bildungspraxis zu realisieren. Inklusion, Demokratisierung des Lernraums, Themenarbeit, Biografie-Arbeit, Verfügenkönnen über Praxis-Lernorte sind also erste Antworten, mit Hilfe derer die Autor/innen Teilhaberäume öffnen wollen.

Wird eine derart erweiterte unterrichtliche Teilhabe tägliche Praxis, wird dies auf Dauer nicht ohne Auswirkungen auf die organisatorische Ebene der jeweiligen Schule bleiben. Und umgekehrt: Soll eine derart erweiterte unterrichtliche Teilhabe tägliche Praxis werden, bedarf sie flankierender Unterstützung durch die organisatorische Ebene. Als Leitfrage für das Schulentwicklungsfeld SCHUL-ORGANISATION lässt sich dann formulieren: Wie müssten organisatorische Strukturen konturiert sein, damit sie die Initiativen aus den Lerngruppen aufnehmen und abstützen und derart als Teil der Entscheidungsverläufe werden lassen, dass sich die Initiator/innen bezogen auf die Entwicklung *ihrer* Schule als einflussreich erfahren? *Armin Bernhard* sieht in der derzeitigen „vermessungstechnologischen“ Ausrichtung der Bildungspolitik ein wesentliches Hindernis für eine demokratische Gestaltung von Schule. Im Anschluss an seine Analyse benennt er Eckpunkte einer anderen, der Emanzipation verpflichteten Organisation von Bildung. *Markus Althoff* stellt im Anschluss ein Steuerungskonzept vor, das aus der Perspektive der School-Governance ein Tableau von Regulierungsformen gewinnt, das den angestrebten dialogischen Prozess zwischen Lerngruppen und Schulorganisation ermöglichen und die geforderte Demokratisierung von Schule konkret vorantreiben soll. *Wolf-Thorsten Saalfrank* geht in Folge der Frage nach, inwieweit das Konzept „Autonome Schule“ und die damit einhergehende Managementorientierung dem Subjektstandpunkt, für den die thematisierte Teilhabe-Praxis konstitutiv ist, mehr Raum lässt als dies im Rahmen staatlich regulierter Schulen bisher geschieht. *Maria Müssig & Volker Lenhart* bestimmen schließlich, nach einem Rück-Blick auf das Verhältnis von staatlicher versus privater Organisation von Bildung, die Bedeutung des Bildungsangebots der freien Träger für den aktuellen Ausbaustand des Bildungssystems.

Der gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungsstand verlangt von den Akteuren mehr als je zuvor, einen eigenen Standpunkt, verbunden mit einer eigenen Perspektive für das (Berufs-)Leben, auszuweisen. Informations- bzw. wissensbasierte Kommunikation (möglichst aus ‚erster‘ Hand) stellt hierfür eine unabdingbare Voraussetzung dar. Der Gedanke, dass Schule eine Plattform in der Gestalt eines ÖFFENTLICHEN FORUMS bietet, auf dem Vertreter/innen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche ihre Argumente vortragen und zur Diskussion stellen, ist nach wie vor ein Novum. Die Leitfrage für dieses Schulentwicklungsfeld lautet deshalb: Wie müsste der Austausch der Schule mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld gestaltet sein, damit bedeutsame Fragestellungen aus Wirtschaft, Kultur, Technik, Politik, etc. in kritisch-diskursiver Weise Teil der Schulkultur werden können? *Anne Slinka* stellt mit dem Deliberationsforum ein von Schülern für Schüler organisiertes und durchgeführtes Lernsetting vor.

Es kann das als ein erstes denkbare Format. angesehen werden, das Raum für „abwägendes“ Sprechen schafft, um sich mit Experten über kontroverse Fragen unter systematischem Einbezug der eigenen Standpunkte austauschen zu können. *Max Fuchs* wirbt dafür, dass sich Schule nach außen hin im Sinne aktiver Sozialraumorientierung öffnet und als Teil einer kommunalen Bildungspartnerschaft vor allem mit Künstler/innen, Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen eng zusammenarbeitet. Mit der Kultur auf dem Forum wird das Forum selbst dann schrittweise zu einem bedeutsamen Teil der Schul-Kultur. *Peter Eyerer & Dörthe Krause* stellen mit „Theo-Prax“ ein Modell vor, das den Interessenaustausch von Schule und Wirtschaft voranbringen will und neben Informations- und Diskussionsveranstaltungen in ihrem Kerngeschäft die Projektarbeit mit Ernstcharakter betont. Im Rahmen der Akquise, der Planung, der Organisation, der Durchführung und Reflexion der Projekte konkretisiert sich Theo-Prax als Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule. *Veronika Strittmatter-Haubold* zeichnet, ausgehend von ihren Erfahrungen mit dem regionalen und schulübergreifenden Forum Heidelberg, die Konturen eines schulischen Forums, das über die Kommunikationspraxis und den dort zusammen mit externen Expert/innen verhandelten Themen sowohl ein wichtiges Angebot zur Perspektivbildung für die Beteiligten bereit hält als auch ein Motor für eine subjektbezogene Schulentwicklung darstellt.

Lehrer/innen spielen in der Entwicklung einer Schule hin zu einer umfassenden Teilhabepaxis eine bedeutsame Rolle. Im Rahmen ihres Kerngeschäfts, die Vermittlung zwischen den Lebens- bzw. Lerninteressen der Schüler/innen und den normativen Erwartungen der Institution, nehmen sie gewissermaßen eine Scharnierfunktion ein. Die Leitfragen des Schulentwicklungsfeldes PROFESSIONALISIERUNG lautet daher: Inwieweit ist es Lehrer/innen möglich, die im Rahmen von Schülerinitiativen angezeigten Räume für Teilhabepaxen zu eröffnen und auszugestalten? *Bernd Hackl* ergründet diesbezüglich den Selbstbestimmungsbegriff. Er grenzt eine „naïve“ Variante, nach der Autonomie des Einzelnen die Möglichkeit bedeutet, Denken und Verhalten nach eigenem Gutdünken auszurichten, von einer ‚realistischen‘ ab, die das Bestimmen als weder nur willengesteuertes noch als ausschließlich personales oder privates Geschehen versteht. Denn bloße Entscheidungsfreiheit zieht nicht zwangsläufig Handlungsfreiheit nach sich. *Andreas Wernet* konkretisiert diesen Befund, in dem er anhand eines Fallbeispiels ein Handlungsproblem im Lehrberuf offen legt, das die Grenzen der Bewusstheit eigenen Lehrhandelns deutlich macht: Die Tendenz, der schulischen Wirklichkeit einen Anschein zu verleihen, der die tatsächlichen Verhältnisse im Lernraum eher verschleiert als er-

hell. *Henning Pätzold* fokussiert diesen Diskurs über selbstbestimmtes Lehrhandeln auf den Verantwortungsbegriff hin. Professionell sind Lehrer/innen demnach dann, wenn sie Verantwortlichkeiten kritisch unterscheiden und auf ein von ihnen selbst zu übernehmendes Maß begrenzen lernen. *Alfred Holzbrecher* plädiert im Rahmen seines Projektes „Forschend Lehren lernen“ dafür, Studierenden des Lehramts selbst „Freiheiten“ im Rahmen von Praktika als herausfordernde Lerngelegenheiten „zuzumuten“, um sich in diesen schwierigen Prozess der eigenen Standortbestimmung schrittweise einlassen zu können. Nur so könnten diese erlernen, mit Spannungsfeldern, Uneindeutigkeiten bzw. Widerständigkeiten verschiedenster Art umzugehen und darüber anschlussfähige Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Abschließend gilt es, das Teilhabeprojekt auf dem Hintergrund der aktuellen Standardisierungsdebatte auf Anschlussmöglichkeiten hin zu diskutieren. Die bereits angesprochenen normativen Erwartungen an institutionalisiertes Lernen und Lehren scheinen per se im Widerspruch zu den Befunden aus den vier Schulentwicklungsfeldern zu stehen, im Rahmen derer der Subjektstandpunkt der Beteiligten zum Thema wird. Ohne Anschlusspunkte wäre das hier vorgelegte Projekt nicht realisierungsfähig. Aus der Sicht der Pädagogik, der Ökonomie, der Beruflichen Bildung und der Lehrerbildung soll deshalb folgender Leitfrage nachgegangen werden: Welche Risiken (also Chancen wie Gefahren) birgt die Standardisierung des (Hoch-)Schul- bzw. Berufsbildungssystems hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten der Beteiligten? Für *Ulrich Herrmann* besteht die größte Gefahr darin, Standards, die Standardisierbarkeit von Lerninhalten, Lernformen, Leistungsdimensionen und Verfahren der Leistungserbringung behaupten, zu verwechseln mit pädagogisch begründeten Standards, die der (Selbst-) Bildung dienen. Er zeigt an zwei Beispielen wie durch partizipative Arbeits- und Lernprozesse, die sich an Prozess- und Qualifikationsstandards orientieren, die Chance eröffnet wird, dass solche Selbstqualifizierungs- und Bildungsprozesse angestoßen werden, die zu anschlussfähigen akademischen und beruflichen Schlüsselqualifikationen führen. *Helmut E. Klein* betont aus der Sicht der Ökonomie die Notwendigkeit von Standards, um das Schulsystem effektiver steuern zu können als bisher. Über den damit verbundenen höheren Grad an öffentlicher Qualitätskontrolle erhalten die Akteure einerseits verbindliche Orientierungen, die Vergleichbarkeit ermöglichen, andererseits können den Schulen dadurch größere Gestaltungsspielräume zugestanden werden, die eine bessere Passung der schulischen Aktivitäten zum jeweiligen lokalen Umfeld und die für Lehrende und Lernende gehaltvollere partizipative Bildungsprozesse (unterhalb der Orientierungsdaten) ermöglichen sollen. *Ines Langemeyer* arbeitet die Wider-

sprüche heraus, die entstehen, wenn derart die unterschiedlichen Logiken von Ökonomie und (Selbst-)Bildung im Rahmen Beruflicher Bildung zur Vermittlung anstehen. Diesbezüglich setzt sie sich kritisch mit dem Kompetenzbegriff auseinander: Kompetenz zeigt sich nicht nur im Zuwachs an Wissen und Können, sondern auch und vor allem in der Entwicklung adäquater Partizipations- und Kooperationsformen und der Erweiterung von Einfluss- und Verfügungsmöglichkeiten in einem Praxisfeld. *Markus Rehm* zeigt, dass der geforderte Kompetenzerwerb seinen Ausgangspunkt vom subjektiven Verstehen von Weltzusammenhängen her nehmen muss, soll er gelingen. Da Verstehen aber immer nur jeder für sich selbst kann, bevor er sein gewonnenes Verständnis einer dialogischen Bewährung unterzieht, bedarf es offener Teilhaberäume, die eine eigene Zuwendung zum Gegenstand erst möglich machen. Im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsmodells wird dieser Vermittlungsversuch von (Selbst-)Bildung und Standardisierung von Ausbildungsinhalten verdeutlicht.

Im EPILOG begründet der Herausgeber vom Subjektstandpunkt her, warum sich wirksame Teilhabe und schulische Bildung nicht ausschließen, sondern in einem produktiven Wechselwirkungsprozess zueinander stehen (sollten). Mit der Unterscheidung von „Aus-Bildung“ und „Bildung“, die eine entsprechende Unterscheidung von Standards nach sich zieht, arbeitet er einen grundsätzlichen Verständigungsbedarf auf Seiten der Lernenden heraus. Dieser ergibt sich aus der Notwendigkeit, Wissensanteile und Lebensinteressen miteinander zu vermitteln. Bildung ist dann Perspektiven-Bildung, die Aus-Bildung ernst nimmt, diese aber im Horizont des jeweiligen Lebensentwurfs bewertet. Strukturell verankerte Teilhabe rahmt dann diesen komplexen auf Qualität und Nachhaltigkeit ausgelegten Selbstverständigungsprozess.

Wie schmal der Grat in der aktuellen Bildungsdebatte ist, wenn sie sich zwischen „marktförmiger“ Rhetorik und gegenstandsbezogenem Veränderungsdiskurs bewegt, zeigen *Detlev Pech & Marcus Raunterberg* in ihren satirisch gehaltenen, zuweilen vergnüglichen bis bissigen Nach-Gedanken auf. Sie geben sie uns gewissermaßen mit auf den Weg, wenn wir uns aufmachen, Schule zusammen mit den Schüler/innen zu entwickeln...