

# **Selbstständig lernen**

## **Bildung stärkt Zivilgesellschaft**

Sechs Empfehlungen der Bildungskommission  
der Heinrich-Böll-Stiftung

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung  
und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                     |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung .....</b>                                      | <b>10</b>     |
| <b>Vorwort .....</b>                                                                                | <b>11</b>     |
| <b>Einleitung .....</b>                                                                             | <b>13</b>     |
| <br><b>Empfehlung 1: Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....</b>                      | <br><b>17</b> |
| Zusammenfassung .....                                                                               | 17            |
| 1. Bildungsfinanzierung und Bildungsreform in der Wissensgesellschaft .....                         | 19            |
| 2. Wissensgesellschaft .....                                                                        | 23            |
| 3. Zivilgesellschaft .....                                                                          | 25            |
| 4. Wertprämissen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....                          | 29            |
| 5. Grundstrukturen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....                        | 32            |
| 5.1 Höhe der Bildungsaufwendungen .....                                                             | 33            |
| 5.2 Kostenteilung .....                                                                             | 33            |
| 5.3 Öffentliche Bildungsfinanzierung als Fundament<br>des Rechts auf Bildung .....                  | 34            |
| 5.4 Individualisierung der öffentlichen Bildungsfinanzierung .....                                  | 35            |
| 5.5 Finanzierung des Lebensunterhalts .....                                                         | 36            |
| 5.6 Stärkung des lebenslangen Lernens .....                                                         | 36            |
| 6. Instrumente einer reformierten Bildungsfinanzierung .....                                        | 37            |
| 6.1 Effektivierung des Mitteleinsatzes .....                                                        | 37            |
| 6.2 Entmischung der föderalen Mischfinanzierungen .....                                             | 37            |
| 6.3 System von Bildungssparen, Bildungskonten, Bildungsgutscheinen .....                            | 38            |
| 6.4 Aktivierende Instrumente .....                                                                  | 40            |
| 7. Einstiegsmaßnahmen .....                                                                         | 40            |
| 7.1 Erhöhung der Mittel in den öffentlichen Haushalten .....                                        | 41            |
| 7.2 Einführung von Gutscheinmodellen in<br>Kindertagesstätten und Schulen .....                     | 41            |
| 7.3 Hochschulen: Studienkonten, Bildungskredit und<br>Strukturreform der Ausbildungsförderung ..... | 41            |

|                                                                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 7.4 Weiterbildung: Steuererleichterungen, Bildungsgutscheine<br>und Einstieg ins Bildungssparen insbesondere in der<br>beruflichen Weiterbildung ..... | 43 |
| Literatur .....                                                                                                                                        | 44 |

## **Empfehlung 2: Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. Förderung eines jeden Menschen als Aufgabe des Bildungssystems .....**

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zusammenfassung .....                                                                                      | 46 |
| 1. Einleitung: Ungleiche Bildungschancen .....                                                             | 48 |
| 1.1 Empirische Befunde .....                                                                               | 48 |
| 1.2 Der politische Gebrauch des Begriffes Chancengleichheit .....                                          | 49 |
| 1.3 Begabungstheorien .....                                                                                | 50 |
| 1.4 Benachteiligungen .....                                                                                | 51 |
| 1.5 Soziale Herkunft und Schulerfolg in anderen Schulsystemen .....                                        | 52 |
| 2. Gesellschaftspolitische Ziele und gesellschaftliche Entwicklungen .....                                 | 52 |
| 3. Normative Grundlagen der Bildungseinrichtungen:<br>Förderung jedes einzelnen Menschen .....             | 54 |
| 3.1 Entfaltung der Persönlichkeit – Anerkennung von<br>Individualität, Vielfalt und Differenz .....        | 54 |
| 3.2 Gleichheitsgrundsatz .....                                                                             | 55 |
| 3.3 Zur Verwirklichung der Normen .....                                                                    | 55 |
| 4. Elf Vorschläge zur Förderung von Menschen in ihrer Vielfalt .....                                       | 56 |
| 4.1 Ein gemeinsames schulisches Fundament durch ein Kerncurriculum ..                                      | 57 |
| 4.2 Vielfalt anregen und fördern – Lernangebote und Lernarrangements ..                                    | 58 |
| 4.3 Unterschiedliche Wege .....                                                                            | 59 |
| 4.4 Aufbau eines Bildungsberatungssystems .....                                                            | 61 |
| 4.5 Kooperation mit Eltern .....                                                                           | 62 |
| 4.6 Überwindung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen,<br>Förderung von Mädchen und Jungen .....       | 63 |
| 4.7 Förderung sozial Benachteiligter .....                                                                 | 64 |
| 4.8 Frühkindliche Erziehung und Bildung .....                                                              | 67 |
| 4.9 Weiterbildung .....                                                                                    | 68 |
| 4.10 Bildungseinrichtungen als kultureller Mittelpunkt,<br>als Lern- und Kompetenzzentrum der Region ..... | 70 |
| 4.11 Rollenverständnis und Befähigung des pädagogischen Personals .....                                    | 70 |
| 5. Ausblick .....                                                                                          | 71 |
| Literatur .....                                                                                            | 72 |

**Empfehlung 3: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft.**

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Verantwortung in der Zivilgesellschaft .....</b>                       | <b>74</b> |
| Zusammenfassung .....                                                     | 74        |
| 1. Ausgangslage .....                                                     | 76        |
| 2. Impulse zur Wiederbelebung der Autonomie-Debatte.                      |           |
| Begründungen und Erwartungen .....                                        | 77        |
| 2.1 Autonome Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft .....            | 77        |
| 2.2 Autonome Bildungseinrichtungen in der Wissensgesellschaft .....       | 78        |
| 2.3 Zielsetzungen für die Neuorganisation                                 |           |
| staatlicher Steuerung der Schule .....                                    | 79        |
| 3. Neuorganisation staatlicher Steuerung – Schulen gestalten sich selbst. |           |
| Szenarien einer möglichen Entwicklung .....                               | 81        |
| 3.1 Neugestaltung im Verhältnis von Schule und Staat,                     |           |
| Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld .....                            | 81        |
| 3.2 Szenario: Eine Schule gestaltet ihren Freiraum .....                  | 87        |
| 4. Ausblick .....                                                         | 91        |
| Anhang .....                                                              | 92        |
| Ingo Richter/Sybille Volkholz: Bildungsvertrag zur Gestaltung             |           |
| des Rechtsverhältnisses zwischen Schule und Eltern bzw.                   |           |
| Schülerinnen und Schülern .....                                           | 92        |
| Reinhard Kahl: Selbstständigkeit und Verantwortung. Wie in Skandinavien   |           |
| Schulen in Freiheit versetzt und zu Leistungen stimuliert werden .....    | 95        |

**Empfehlung 4: Professionalität und Ethos.**

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs .....</b> | <b>106</b> |
| Zusammenfassung .....                                               | 106        |
| 1. Reformbedarf der Schule .....                                    | 110        |
| 2. Die Profession von Lehrpersonen .....                            | 111        |
| 2.1 Ausgangslage .....                                              | 111        |
| 2.2 Neubestimmung der Aufgaben .....                                | 112        |
| 2.3 Zusammensetzung des Personals .....                             | 114        |
| 2.4 Autonomie der Schule und Kooperation .....                      | 115        |
| 2.5 Kooperation mit Eltern .....                                    | 117        |
| 2.6 Kooperation mit dem regionalen Umfeld .....                     | 118        |
| 2.7 Berufsethos .....                                               | 119        |
| 3. Rahmenbedingungen der Berufsausübung .....                       | 120        |
| 3.1 Arbeitsort Schule .....                                         | 121        |
| 3.2 Laufbahn .....                                                  | 123        |

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| 3.3 Unterstützungssysteme und Fortbildung .....       | 124 |
| 4. Schulleitung .....                                 | 124 |
| 5. Rekrutierung und Ausbildung .....                  | 126 |
| 5.1 Rekrutierung .....                                | 126 |
| 5.2 Ausbildung .....                                  | 126 |
| 5.3 Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase ..... | 128 |
| 6. Schlussbemerkung .....                             | 128 |
| Literatur .....                                       | 129 |

### **Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule.**

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum .....</b>                                 | <b>130</b> |
| Zusammenfassende Thesen .....                                                        | 130        |
| 1. Die übergeordneten Ziele der Bildung .....                                        | 135        |
| 2. Funktionen der Schule .....                                                       | 136        |
| 3. Kritik an der heutigen Schule .....                                               | 137        |
| 3.1 Lebensferner Schulalltag .....                                                   | 137        |
| 3.2 Unproduktive Lernprozesse .....                                                  | 138        |
| 4. Drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten .....                         | 140        |
| 5. Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb .....                                     | 144        |
| 5.1 Motivation als wichtigste Ressource für das Lernen .....                         | 144        |
| 5.2 Neue Lernarrangements .....                                                      | 144        |
| 5.3 Situiertes Lernen .....                                                          | 145        |
| 5.4 Veränderte Rolle der Lehrpersonen .....                                          | 147        |
| 6. Übergreifende Bildungsziele und Kompetenzerwerb .....                             | 148        |
| 6.1 Maximen, Geltungsansprüche und der Kompetenzbegriff .....                        | 148        |
| 6.2 Schlüsselkompetenzen, übergreifende Bildungsziele<br>und Bildungsstandards ..... | 150        |
| 6.3 Schlüsselkompetenzen und ihre Funktion<br>für die individuelle Bildung .....     | 153        |
| 6.4 Von Fächern zu Domänen .....                                                     | 155        |
| 7. Zukunftsfeste Inhalte und Wissensformen .....                                     | 160        |
| 7.1 Das Wissenschafts- und Technikdelphi .....                                       | 161        |
| 7.2 Das Wissens- und Bildungsdelphi .....                                            | 162        |
| 8. Kerncurriculum .....                                                              | 164        |
| 8.1 Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich begrenzten Kerncurriculum ....             | 165        |
| 8.2 Lehrerbildung .....                                                              | 166        |
| 8.3 Kompetenzen und Domänen .....                                                    | 168        |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.4 Lernpsychologische, gesellschaftliche<br>und politische Kontextualisierung ..... | 171 |
| 9. Kerncurriculum, Wahlpflicht- und Wahlbereich .....                                | 177 |
| 10. Die lebensnahe Schule .....                                                      | 182 |
| 10.1 Schule als Lebenswelt: die Ganzttagsschule .....                                | 182 |
| 10.2 Öffnung der Schule .....                                                        | 185 |
| 11. Schlussbemerkung .....                                                           | 186 |
| Literatur .....                                                                      | 187 |

## **Empfehlung 6: Schule und Migration .....** 189

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Zusammenfassung .....                                                                                                  | 189 |
| Vorbemerkung .....                                                                                                     | 194 |
| 1. Ausgangslage .....                                                                                                  | 195 |
| 1.1 Normative Grundlagen der Empfehlung –<br>Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen .....                    | 195 |
| 1.2 Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung<br>im internationalen Vergleich .....                                | 196 |
| 1.3 Population und Heterogenität der Kinder mit<br>Migrationshintergrund .....                                         | 198 |
| 1.4 Bildungssituation von Migrantenkindern .....                                                                       | 200 |
| 2. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme,<br>Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen ..... | 204 |
| 2.1 Vorschulische Bildung und Migration .....                                                                          | 204 |
| 2.2 Curriculum und Schulbuch-Gestaltung .....                                                                          | 205 |
| 2.3 Schulkultur, Diversität und Integration .....                                                                      | 208 |
| 2.4 Die Schule als Community Center: Kommunikation und<br>Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern .....   | 215 |
| 2.5 Spracherwerb .....                                                                                                 | 216 |
| 3. Reformempfehlungen .....                                                                                            | 221 |
| 3.1 Umgang mit Heterogenität/Diversität .....                                                                          | 221 |
| 3.2 Vorschulische Bildung und Migration .....                                                                          | 222 |
| 3.3 Schulische Bildung und Migration .....                                                                             | 223 |
| 3.4 Spracherwerb .....                                                                                                 | 226 |
| 3.5 Personalentwicklung .....                                                                                          | 229 |
| 4. Schlussbemerkung .....                                                                                              | 230 |
| Literatur .....                                                                                                        | 231 |

## **Kurzbiografien der Mitglieder der Bildungskommission .....** 234

## Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Dr. Warnfried Dettling (nur Empfehlungen 1–3)

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Prof. Dr. Gerhard de Haan

Imma Hillerich (1–2)

Herbert Hönigsberger (1–3)

Reinhard Kahl

Undine Kurth

Dr. Elizabeth Neswald (1–3)

Dr. Andreas Poltermann

Prof. Dr. Jens Reich (1–3)

Dr. Simone Schwanitz

Dr. Anne Sliwka (4–6)

Cornelia Stern

Volkmar Strauch

Dr. Dieter Wunder (1–4)

Sybille Volkholz (Koordination)

Federführende Autorinnen und Autoren:

Empfehlung 1: Herbert Hönigsberger, Sybille Volkholz  
und Andreas Poltermann.

Empfehlung 2: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 3: Sybille Volkholz.

Empfehlung 4: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 5: Wolfgang Edelstein und Gerhard de Haan.

Empfehlung 6: AG Interkulturelle Bildung, das sind Christiane Bainski,  
Sabine Mannitz, Dr. habil. Heike Solga, Gül Yoksulabakan,  
Sybille Volkholz und Anne Sliwka.

## **Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule\***

*Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum*

### **Zusammenfassende Thesen**

#### *Kritische Gesichtspunkte*

Zwischen der Lebenswelt der Schüler und den normativen Orientierungen der Schule besteht eine tief greifende Diskrepanz. Der Widerspruch zwischen den Erwartungen der Schule – in Form von Curricula, Bewertungen und institutionellen Normen – und den Bedürfnissen der Schüler – in Ansprüchen an den Nutzen für die Zukunft, Hilfe zur Orientierung in der Welt, Zufriedenheit mit ihrem Leben in der Institution Schule – belastet die Lehrer und frustriert die Schüler mit weit reichenden Folgen.

Die Schule hat kognitive, kulturelle und persönlichkeitsbildende Sozialisationsaufgaben, die sie unter den Bedingungen des eben genannten Widerspruchs nur unvollkommen und fehlerhaft erfüllt. Dabei erzeugt sie bei den an diesem Prozess Beteiligten vielerlei Deformationen, setzt sie Ungerechtigkeit und Demütigung aus und fügt ihnen viele Verletzungen zu.

Der Anleitung und Durchsetzung des Lernens in der Schule liegt ein obsoletes »Bevorratungskonzept« des Lernens (Weinert) zu Grunde. Dieser Vorstellung von Lernen entspricht einerseits ein archivarisches und museales Verständnis von Kultur und andererseits ein statisches Fähigkeitskonzept. Das Bevorratungskonzept behindert Lernen als sinnerfüllte und sinnkonstruktive Tätigkeit – als verständnisintensive, erfahrungsgeleitete und selbstbestimmte Aneignung positiv besetzter Inhalte. Damit zersetzt es die Motivation zu lernen.

Ein grundlegendes Ziel produktiver Lernprozesse in der Schule ist die Erzeugung anschlussfähigen Wissens. Aus der Forderung nach anschlussfähigem Wissen folgt die Differenzierung der Curricula, der Lerngeschwindigkeiten und der Lernstrategien. Diese Differenzierungen sind Voraussetzungen der Anerkennung von Differenz und Förderung von Individualität in der Schule. Die heute dominanten Formen der Organisation des Lernens in den Schulen stehen im Widerspruch zu dem Ziel, in produktiven Lernprozessen anschlussfähiges Wissen zu erzeugen.

Curricula und Arbeitsstrukturen der Schule stehen seit Jahrzehnten in der Kritik: Die Inhalte sind nur zu geringen Teilen zukunftsrelevant, sei es für die Individuen,

\* Im Januar 2004 überarbeitete Fassung.

sei es für die Gesellschaft. Der Fachunterricht genügt häufig weder inhaltlich noch methodisch den Anforderungen an einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht. Im Fall des naturwissenschaftlichen Unterrichts verfehlt er das Ziel, nachhaltig Orientierung in der wissenschaftlich-technischen Welt zu geben und Interesse des potenziellen Nachwuchses für ein Studium naturwissenschaftlicher Fächer zu wecken. Die Aufgabe, vielfältige soziale Kompetenzen auszubilden und Voraussetzungen für die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Prozessen zu schaffen, erfüllt die Schule sehr mangelhaft, obwohl Kinder und Jugendliche mindestens zehn Jahre lang einen erheblichen Teil ihrer wachen Stunden in dieser Institution verbringen. Aktive Teilhabe an der Kultur ist in den seltensten Fällen ein Ziel schulischen Lernens oder des Schullebens. Als Teil des öffentlichen Lebens und der Politik im Nahraum ist die Schule in der Regel nicht präsent. Eine demokratiepädagogisch nachhaltige Partizipation an der Gestaltung der Schule stellt im Leben der Schulen eine Ausnahme dar.

PISA hat erneut gezeigt, dass die Leistungsbilanz der deutschen Schule mäßig ausfällt. Die negative Bilanz ist die Folge einer Schulstruktur, die die Herkunft der Schüler prämiert. Sie ist die Folge einer didaktisch unproduktiven Zeitorganisation, vor allem aber ist sie die Folge der herrschenden Unterrichtstradition, die Differenz nicht duldet, keine Fehlertoleranz besitzt, das Lernen des Lernens nicht kultiviert und vor allem mechanisches Lernen von Gedächtnisinhalten belohnt.

Eine Unterrichtstradition, die verständnisintensives Lernen nicht fördert, wird durch eine dysfunktionale Ausbildung der Lehrer, insbesondere der weiterführenden Schulen, zementiert: Die Lehrerbildung zielt nicht auf die Professionalisierung des Lehrerberufs und die Befähigung der Lehrer zu einer psychologisch fundierten Didaktik. Das an den Universitäten vermittelte Fachwissen der Wissenschaftsdisziplinen entspricht nicht den nach Alter der Schüler und schulimmanenten Überlieferungen organisierten Schulfächern. Noch weniger entspricht es den fächerübergreifenden Anforderungen einer reformierten Praxis. Das in den Schulen nachgefragte, vor allem psychologische Wissen und Handlungsvermögen fürs Unterrichten, Evaluieren, Beraten, Fördern, Entwickeln ist, wenn überhaupt, marginaler Bestandteil der universitären Ausbildung. Für die Beteiligung an Schulentwicklung, Curriculumkonstruktion und Evaluation werden Lehrer nicht vorbereitet, obwohl dies zentrale Gestaltungskompetenzen sind, die Lehrer an ihrem Arbeitsplatz benötigen.

### *Konstruktive Aspekte*

Die Inhalte des schulischen Lernens müssen zukunftsfest sein und begründeten Annahmen über künftige Entwicklungen standhalten. Sie müssen für die Gestaltung des individuellen Lebens ertragreich sein und zu der Fähigkeit beitragen, die Zukunft zu gestalten. Lernen und Leben in der Schule muss für die Schüler eine befriedigende Erfahrung sein und Gestaltungskompetenz für das individuelle und das gesellschaftliche Leben vermitteln.

Lern- und Aneignungsprozesse im Dienste sinnvoller Inhalte müssen generativ, produktiv und konstruktiv sein. Lernprozesse müssen folglich selbst als Ziele begriffen werden. Der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten muss das Lernen des Lernens sichern.

Das in der Schule erworbene Wissen muss vor allem als handlungsbefähigendes Wissen angeeignet werden. Das impliziert die Notwendigkeit, Lernprozesse nicht auf den Erwerb »trägen« Wissens auszurichten und die Anwendung des Wissens mit Blick auf Normen und Werte reflektieren zu lernen.

Schulen müssen Autonomie gewinnen, um in Antwort auf die Vielfalt der Bedürfnisse und Differenzen einerseits, der sozialen und kulturellen Kontexte andererseits unterschiedliche Schulprofile und Programme entwickeln zu können.

Schulen müssen der lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierung der Individuen dienen, ihnen solche soziale und kulturelle Kompetenzen vermitteln, dass ihre Beschäftigungsfähigkeit, Gesellschaftsfähigkeit und Kulturfähigkeit gesichert ist, ohne dass dies bloßer Anpassung an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse gleichkommt.

Die Schule muss der Reproduktion der Gesellschaft dienen, d.h. zu den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung in einer gelebten Demokratie beitragen.

Die Schule muss der Integration der Gesellschaft dienen, d.h. zu den sozialen und moralischen Voraussetzungen für das gemeinsame Leben beitragen.

Die Schule muss der Innovation der Gesellschaft dienen, d.h. zu den Bildungsvoraussetzungen für ihre Weiterentwicklung beitragen.

Die Ausbildung der Lehrer muss diese dazu befähigen, einen psychologisch aufgeklärten, didaktisch differenzierenden, auf Kompetenzerwerb gerichteten Unterricht zu erteilen. Lehrer müssen darauf vorbereitet sein, im mikropolitischen Kontext der Schule eine aktivierende Rolle zu spielen und an der Entwicklung der Schule mitzuwirken. Die professionelle Rolle der Lehrer fordert die Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung im Rahmen der Erfordernisse von Schulprogramm und Schulentwicklung.

### *Reformperspektiven*

Eine sozial gerechte und funktional leistungsfähige Schule muss jene Selektion in der Kindheit beenden, die auf die Bildung leistungshomogener Schulzweige zielt. Die frühe Selektion ist weder mit dem Gebot der Chancengleichheit kompatibel (eine alte Einsicht) noch mit dem Ziel einer funktionalen Förderung von Kompetenzen für die gesellschaftliche Reproduktion (eine neue Einsicht in der Folge der vergleichenden Schulleistungsforschung).

Eine funktionsgerechte Schule für alle Kinder und Jugendliche nach der Grundschule muss Aufgaben der gesellschaftlichen Reproduktion, Integration und Innovation im o.g. Sinne erfüllen und die Individuen in die Lage versetzen, in der Zukunft

bestehen und diese gestalten zu können, sowie den Schülern eine fürsorgliche und gerechte, motivierende und kultivierende Lebenswelt bieten.

Die Inhalte des Unterrichts sind heute in der Regel über Fächer und diese wiederum über korrespondierende Fachwissenschaften legitimiert. Sie bieten, nicht zuletzt auf Grund der kanonisierten Inhalte, nur in eingeschränktem Maße engere Bezüge zu Lebenswelt und Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Der Fachunterricht erzeugt oftmals nur »träges« Wissen. Er bietet zudem kaum die Möglichkeit, komplexe Probleme zu bearbeiten. Dazu ist in der Regel der Rückgriff auf mehrere Fachdisziplinen notwendig. In Zukunft werden die Inhalte mehr als bisher die Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen aufnehmen, problem- und handlungsorientiert sein und weitaus stärker zukunftsrelevante Forschungs-, Entwicklungs- und Handlungsfelder berücksichtigen müssen. Denn erst die Anwendbarkeit des Gelernten und der Bezug des Lernens zu alltagsnahen Problemen sichert einen dauerhaften Kompetenzerwerb.

Vom Kompetenzerwerb auszugehen bedeutet, eine radikale Umstellung bei der Formulierung des Curriculums vorzunehmen. Was soll den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden? Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sozialen und kulturellen Orientierungen sollen sie verfügen? Diese Fragen leiten die Entwicklung von Curricula. Ob eine Fachwissenschaft sich in einem Schulfach angemessen präsentiert findet, ist demgegenüber sekundär.

Bei aller Vielfalt von Kompetenzen, die für die Bewältigung von Problemen und zur Gestaltung des Alltags benötigt werden, lassen sich dennoch einige übergreifende Kompetenzen ausmachen, die folgende Funktionen erfüllen müssen: Sie müssen bedeutsam sein für alle Menschen, d.h. ihr Erwerb muss die Gleichheit unter den Menschen sichern helfen; sie müssen hilfreich sein bei der Bewältigung wichtiger und komplexer Aufgaben und Herausforderungen in einem weiten Spektrum von Kontexten; sie müssen schließlich dazu befähigen, ein befriedigendes Leben in einer demokratisch strukturierten Gesellschaft zu führen und die demokratische Gesellschaft wie das eigene Leben in ihr aktiv zu gestalten.

Diesen Funktionen korrespondieren so genannte »Schlüsselkompetenzen«. Das sind Kompetenzen, die multifunktional sind und es erlauben, zahlreiche unterschiedliche Probleme zu lösen, wichtige Ziele zu erreichen und in neuen Situationen erfolgreich handeln zu können. In Anlehnung an eine Studie für die OECD lassen sich folgende drei Schlüsselkompetenzen identifizieren, über die alle verfügen müssen: erfolgreich selbstständig handeln können; mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen können; in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln können. Wie die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen, so ist jegliche Bestimmung von Kompetenzen an drei übergreifenden Bildungszielen orientiert. Diese sind: die Menschenrechte, Demokratie und nachhaltige Entwicklung.

Schlüsselkompetenzen und übergreifende Bildungsziele bieten freilich nur den großen Rahmen, in dem die Inhalte des Unterrichts der zukunftsfähigen Schule verortet werden. Im Einzelnen müssen im Rahmen von Bildungsstandards die Kompetenzen im Detail festgelegt werden, auf deren Erwerb alle Kinder und Jugendlichen

ein Recht haben. Zudem ist zu klären, welche Themenbereiche – so genannte »Domänen« – zum Pflichtprogramm eines jeden Schülers im Rahmen des Schulbesuchs gehören und welche Domänen zum Wahl- oder Wahlpflichtangebot des Curriculums gebündelt werden können. Denn einerseits ist leicht einzusehen, dass traditionelle wie moderne Kulturtechniken, moralische Urteilsfähigkeit und demokratische Handlungsfähigkeit im Zuge des Erwerbs der Schlüsselkompetenzen von allen erworben werden müssen, um den Individuen in der Gesellschaft ein gemeinsames Fundament zu geben. Andererseits widerspräche es den Vorstellungen von individueller Freiheit und Entwicklung, der Förderung individueller Begabungen und Fähigkeiten, schließlich dem Prozess der Individualisierung in den modernen Gesellschaften, würde man auf einem Pflichtkanon beharren und die Freiheitsgrade in der Wahl von Gegenständen bzw. Domänen des Lernens übermäßig beschränken.

Die Entwicklung einer Schule, die diesen Erfordernissen genügt, bietet zweierlei: hinreichende Einheitlichkeit und unvermeidbare Diversität. Einheitlichkeit wird die Schule über ein Kerncurriculum herstellen müssen. Dieses ist das Pflichtprogramm für alle Schülerinnen und Schüler. Diversität wird sie individuell über das Angebot von Wahl- und Wahlpflichtfächern, kollektiv über Schulprofile konstruieren, welche die unterschiedlichen Elemente der Schule als Angebot an Eltern und Schüler formulieren und lokalen Gegebenheiten anpassen.

Ein Kerncurriculum zu formulieren stellt die Aufgabe, Anforderungen eines Kanons, der gemeinsame *cultural literacy*, mithin Integrationsfähigkeit und kulturelle Verständigung verbürgt, mit Kompetenzen, die den Individuen für die Zukunft grundlegende Funktionsfähigkeiten sichern, so abzustimmen, dass beides zusammen ein hinreichend motivierendes Lernprogramm bildet. Das verpflichtende, gleichwohl teilweise differenzierte und nach Optionen gegliederte Kerncurriculum sollte in der Regel die Hälfte der vorgeschriebenen schulischen Lernzeit bis zum Ende der Sekundarstufe I nicht überschreiten. Die verbleibende Hälfte der Zeit sollte für individuell verpflichtende Bildungsprogramme zur Verfügung stehen, die unter Berücksichtigung des für alle verpflichtenden gemeinsamen Kerns unter verantwortlicher Beratung beschlossen werden und zu einem anerkannten Abschluss der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II (Abitur) führen.

Das Leben in der Schule sollte in Ganztagschulen mit einem ausgeprägten Programm gemeinsam verantworteter kultureller, mikropolitischer und ziviler Projekte stattfinden. Das Betreuungsangebot der Schule sollte mittels Hausaufgabenhilfe und sozialpädagogischer Beratung Chancenausgleich bieten, vor allem aber aktive Beteiligung etwa in den Bereichen Theater, Musik, Kunst, Literatur, Ökologie, Politik und zivilgesellschaftliches Engagement ermöglichen. Dafür sollten Schulen neben Eltern auch externe Akteure, nicht zuletzt Senioren, zu konstruktiven Kooperationen mit den Kollegien gewinnen. Die Schule sollte als partizipatorisch geregeltes Gemeinwesen organisiert sein, mit zivilen Akteuren außerhalb der Schule zusammenarbeiten, Angebote für die Schule mit ihnen aushandeln und ihre Vertreter zu geeigneter Mitarbeit in der Schule heranziehen: Einer demokratisch verfassten Schule entspricht die Öffnung auf die Gemeinde und die soziale Mitwirkung in der Gemeinde. Der

Rolle in der Öffentlichkeit korrespondiert die Autonomie und Selbstverwaltung der Schule, und dieser eine beratende statt einer verwaltenden Schulaufsicht.

In diesem Kontext kommt den Eltern bzw. Erziehenden besonderer Stellenwert zu. Sie sind nicht nur das zentrale Bindeglied zwischen der Schule und dem Umfeld, indem sie als Mitglieder der Schulgemeinschaft zugleich das kommunale Umfeld mit präsentieren. Sie haben insbesondere durch die Förderung, aber auch durch Behinderung von Bildungsaspirationen wesentlichen Einfluss auf die Bildungschancen und Lernmotivationen ihrer Kinder. Wird man die Eltern und Erziehenden aus bildungsferneren Milieus in die Aktivitäten einer gemeindenahen Schule bereits deshalb einbeziehen müssen, um bei ihnen die erforderliche Offenheit und Motivation für das schulische Lernen zu schaffen, so sind diese wie andere Eltern und Erziehende zugleich eine bisher kaum genutzte Ressource mit Kompetenzen, über die Lehrkräfte auf Grund ihrer Biografie gar nicht verfügen können.

Wenn Unterricht vor allem auf Kompetenz zielt und die Teilnahme am Leben der Schule der Entwicklung von Sachverstand zur Beteiligung an gesellschaftlichen Verständigungsprozessen dient, muss die Lehrerbildung die professionellen Kompetenzen fördern, die für einen solchen Unterricht und die korrespondierenden sozio-moralischen Prozesse qualifizieren. Neben die fachliche muss die professionelle, insbesondere psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ausbildung treten, die in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten oder interdisziplinären Zentren der Lehrerbildung an Universitäten ihren Platz finden könnten, in denen auch die diversen anderen Professionen für die Schul- und Bildungspraxis ausgebildet werden sollten. Professionell ausgebildete Lehrpersonen sind lebenslang auf Fortbildung angewiesen und an Weiterbildung interessiert, weil ihr psychologisches und sozial-psychologisches Professionswissen sich, insoweit ähnlich der Medizin, fortlaufend forschungsabhängig differenziert und ihre Karrieremuster sich entsprechend weiterentwickeln.

---

## **1. Die übergeordneten Ziele der Bildung**

Das eigene Leben und die Gesellschaft selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen rational und begründet gestalten zu können, das ist das wesentliche Ziel des Lernens. Und bedeutet: Abschied nehmen von einer Schule der Passivität, die den Schülern zumutet, in der Schule wie im künftigen Leben auf Veränderungen bloß zu reagieren. Zugleich bedeutet dies, Bildungseinrichtungen zu schaffen, die zweierlei leisten: Erstens müssen sie alle Beteiligte, Lernende wie Lehrende, in vielfältigen Formen dazu motivieren, gern zu lernen und sich in neuen Lernarrangements zu bewegen. Zweitens müssen sie motivieren, Kompetenzen nicht nur für die Bewältigung der Zukunft, sondern auch für die Gestaltung der Zukunft zu erwerben.

Schüler haben ein Recht auf eine befriedigende Zeit in der Schule, in der sie Kompetenzen für ihre berufliche, kulturelle, soziale und gesellschaftliche Zukunft erwerben. Dabei müssen Innovationen im Bereich des Lernens drei bedeutsame As-

pekte des gesellschaftlichen Wandels berücksichtigen: *erstens* die Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und darin eingeschlossen den fortschreitenden Prozess der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche; *zweitens* den Rückbau des Sozialstaates und den Gestaltwandel von Beteiligung und Verantwortungsübernahme der Bürger in der Zivilgesellschaft; *drittens* den Prozess der Individualisierung.

Diese übergeordneten Ziele und Aspekte des Wandels berücksichtigt die heutige Schule nur in eingeschränktem Maße. Sie ins Zentrum der individuellen wie der kollektiven Bildungsprozesse zu stellen, macht eine tiefgreifende Umgestaltung der Schule erforderlich.

## 2. Funktionen der Schule

Schulen müssen lebensweltliche, soziale und kulturelle Orientierungen der Individuen ermöglichen, d.h. ihnen Kompetenzen vermitteln, die sie zur Teilhabe an der Zivilgesellschaft, zur Ausübung einer Beschäftigung und zur Mitwirkung an der Kultur befähigen.

Die Schule hat Aufgaben der Reproduktion, der Integration und der Innovation. Sie muss nicht allein die *Reproduktion* der Gesellschaft sichern, vielmehr muss sie auch die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für ihre nachhaltige Entwicklung schaffen. Sie muss Aufgaben der *Integration* übernehmen, um zu den sozialen und moralischen Bedingungen für ihren Zusammenhalt beizutragen. Sie muss die *Innovation* der Gesellschaft befördern, indem sie für die Bildungsvoraussetzungen zu deren Weiterentwicklung Sorge trägt. Um die Zukunft meistern zu können, muss die Schule

- Orientierungswissen anbieten, das erlaubt, die Wissensgesellschaft, ihre ökonomischen, sozialen und ökologischen Strukturen und ihre Wandlungsprozesse zu verstehen und zu bewerten;
- Anwendungswissen anbieten, das zum Handeln befähigt. Schüler müssen mit den Inhalten Wissen darüber erwerben können, wo und in welcher Form das erworbene Wissen genutzt werden kann. Zudem muss Schule die Schüler in die Lage versetzen, ihr Wissen in angemessenen Formen zu präsentieren und auszuprobieren;
- ästhetische Erfahrungen vermitteln, Chancen zur Teilhabe an der Kultur bereitstellen und Verständnis für ihre Geschichte fördern;
- die Voraussetzungen für die Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Prozessen der Mitgestaltung des Lebens in den unterschiedlichen Gruppen und Organisationen durch die Erfahrung von Partizipation und die Entwicklung der dafür nötigen sozialen Fähigkeiten schaffen;
- Kompetenzen vermitteln, welche die Individuen befähigen, Risiken wahrzunehmen, einzuschätzen und zu bewerten, individuelle Handlungen, Handlungsab-

sichten und Handlungsfolgen moralisch zu beurteilen, kollektive Situationen (soziale, ökonomische, ökologische) nach ethischen Gesichtspunkten zu bewerten sowie Handlungsspielräume und Entscheidungsalternativen unter dem Gesichtspunkt eigener und fremder Verpflichtungen zu Verantwortungsübernahme abzuwägen;

- dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung mit einem auf die Person zugeschnittenen Lernarrangement begegnen.

Die Schulen müssen Autonomie gewinnen, um auf die Vielfalt der gesellschaftlichen und individuellen Belange, Bedürfnisse und mentalen Differenzen sowie auf soziale und kulturelle Kontexte mit unterschiedlichen Schulprofilen und Programmen antworten zu können.

### **3. Kritik an der heutigen Schule**

#### *3.1 Lebensferner Schulalltag*

Es gibt schwerwiegende Diskrepanzen zwischen der Lebenswelt der Schüler und den normativen Orientierungen der Schule.

Zurzeit beschäftigt die Schule Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter (bzw. bis zum Abschluss der Sekundarstufe) bis zu 50 Prozent ihrer wachen Zeit mit Unterricht und Hausaufgaben — etwa 13.000 Stunden insgesamt, wenn sie die Schule bis zum Abitur besuchen. Den überwiegenden Teil dieser Zeit erleben Schüler als fremdbestimmt. Die überlastete Halbtagschule komprimiert die schulische Arbeit in einem Stundenplangerüst, in dem die Lernprozesse mechanisch in 45-Minuten-Einheiten zerlegt werden. Zusätzlich greift Schule bei vielen Kindern durch Hausaufgaben und Nachhilfe in die verbleibende Freizeit ein. Noch einmal dieselbe Zahl von Stunden (15.000–18.000) verbringen Kinder und Jugendliche im Durchschnitt vor dem Fernseher oder mit Computerspielen, wo sie bis zum 18. Geburtstag durchschnittlich 200.000 Gewaltakte konsumieren. Untersuchungen haben gezeigt, dass das Gewalterfahrungspotenzial dieser Medien erheblich und durchaus auch folgenreich ist (Weiß 2000). Sowohl der Common Sense als auch wissenschaftliche Befunde legen nahe, dass diese Organisation der Schul- und Lebenszeit für Lernen und Leben der Jugendlichen dysfunktional ist. Der Widerspruch zwischen der Schule mit ihren Erwartungen, Curricula, Regeln und Bewertungen und den Erwartungen und Bedürfnissen der Schüler führt zu Belastungen aller Beteiligten. Der Erwerb von Kompetenzen, die im Leben aktiviert und genutzt werden können, ist eingeschränkt. Der Bezug zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, zu ihren Lebensbedingungen ist wenig ausgeprägt. Die sozialen Milieus werden bei der Konzeption von Lehr- und Lernprozessen kaum berücksichtigt. Dies führt nicht zuletzt zu einer Vernachlässigung der Förderung von Kindern aus sozial schwächeren Milieus, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund.

Strukturen und Zielsetzungen von Lehrplänen werden primär aus fachlicher Perspektive formuliert. Dies führt zu einer Überbetonung von Tatsachenwissen und zur Vernachlässigung konstruktiver Lernprozesse in überfachlichen Kontexten und Projekten. Metakognitive Lernprozesse (»Lernen des Lernens«) und Lernen in informellen Gruppen sind mit diesen Organisationsformen kaum kompatibel. Tatsachenwissen ist für die Lernenden oftmals nur »träges Wissen« (Weinert), das im günstigen Fall im Gedächtnis gespeichert wird – ohne anschluss- und anwendungsfähig zu sein bzw. Alltags- oder Zukunftsrelevanz zu besitzen und ohne die sinnvolle Gestaltung des individuellen wie gesellschaftlichen Lebens zu fördern. Das in der Schule erworbene Wissen müsste indessen vor allem als anschlussfähiges und anwendungsfähiges Handlungswissen angeeignet werden (vgl. Weinert 1998b). Das wird besonders deutlich am Beispiel des Erwerbs von normativem Wissen und Werten, denn Lernen bedeutet hier, Wissen im Blick auf seine Anwendung im Handlungskontext reflektieren und bewerten zu lernen.

Die Schule hat kognitive, kulturelle und persönlichkeitsbildende Sozialisationsaufgaben zu erfüllen. Die genannten Widersprüche führen dazu, dass sie diese Aufgaben unvollkommen wahrnimmt und das Lernen und Leben in ihr teilweise sogar zu tief greifenden Deformierungen der Schülerpersönlichkeit führt.

### 3.2 *Unproduktive Lernprozesse*

Im internationalen Vergleich fällt die Schulleistungsbilanz der deutschen Schule allenfalls mäßig aus. Zwar ist die negative Leistungsbilanz nicht zuletzt Folge der Struktur des deutschen Schulsystems; doch auch selektive Systeme erzielen im internationalen Vergleich bessere Leistungen. Klar ist indessen, dass die wenig förderlichen schulischen Lebenswelten und Unterrichtstraditionen im Kontext des »gegliederten«, auf Homogenität bedachten Schulsystems betrachtet werden müssen: Homogenität der Lernvoraussetzungen gilt als Bedingung erfolgreichen Unterrichts. In allen nach Ausweis der PISA-Studie erfolgreichen Schulsystemen lernen Schüler indessen in heterogenen Klassen oder Lerngruppen. So geht die negative Bilanz vor allem auf die bei uns herrschenden Unterrichtstraditionen zurück.

Der zentralen Aufgabe der Anleitung und Durchsetzung des Lernens in der Schule liegt ein obsoletes »Bevorratungskonzept« des Lernens (Weinert 2000) zu Grunde, das einem archivarischen und musealen Kulturkonzept, einer positivistischen Wissenschaftstradition und einem statischen Fähigkeitskonzept entspricht. Dieses Bevorratungskonzept läuft der Erfahrung eines sinnerfüllten Lernens zuwider. Sinnerfüllt ist Lernen, das sich einer intensiven, intentionalen und selbstbestimmten Aneignung positiv besetzter Inhalte zuwendet. Die Schule in ihrer gegenwärtigen Organisationsform begünstigt solche Erfahrungen nicht. Vielmehr beschädigt sie vielfach die Motivation zum Lernen.

Curricula und Schulstrukturen stehen seit langem in der Kritik. Die Inhalte sind häufig nicht zukunftsrelevant – weder für das Individuum noch für die Gesellschaft.

Der Fachunterricht verfehlt in weiten Teilen nach Inhalt und Methode die Anforderungen an einen, sei es wissenschaftspropädeutischen, sei es lebenspraktisch relevanten Unterricht. Kooperation, soziale Kompetenzen und Teilhabe an der Kultur haben in der Schule nur geringe Bedeutung.

Bei Lehrplanreformen werden die Inhalte noch immer wie selbstverständlich aus dem Bestand der vorhandenen Fachlehrpläne heraus gewonnen. Dabei ist es vor allem die Dynamik der Wissensgesellschaft, die eine Revision der Curricula erzwingt: das beschleunigte Entstehen neuer Erkenntnisse, das Veralten beruflicher Tätigkeitsabläufe, technischer Instrumente, fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und alltäglicher Routinen und sogar der Lebens- und Kommunikationsformen (vgl. de Haan/Poltermann 2002).

Auf die Dynamik der Wissensgesellschaft, den beschleunigten technischen und mentalen Wandel, die Flüchtigkeit scheinbar bewährter Handlungsmuster nach Art der 70er-Jahre zu reagieren ist – fast ein halbes Jahrhundert später – nicht mehr angemessen. Damals meinte man, der Dynamik des wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandels durch eine an den Wissenschaftsdisziplinen orientierten Erneuerung des Curriculums begegnen zu können: In der »verwissenschaftlichten« Welt sollte der Erwerb der Arbeitsmethoden der Fachwissenschaften Schutz vor dem Veralten der erworbenen Kenntnisse bieten. Wissenschaftlichkeit sollte vor Obsoleszenz bewahren und die Möglichkeit stetigen Hinzulernens eröffnen.

Die Wissenschaftsorientierung der 70er-Jahre war ein intelligenter Versuch, mit einem einseitigen Weltverständnis zu einem generalisierungsfähigen Konzept zu gelangen. Durch die Einsichten der Lernpsychologie und die Kritik an einem positivistisch eingefärbten Wissenschaftsuniversalismus ist dieses Konzept in die Kritik geraten. Die Lernforschung hat mittlerweile Vorbehalte gegen einen leichtgängigen Transfer erworbenen methodischen Wissens auf neue Probleme formuliert. Das anhand eines spezifischen Problemfeldes erworbene methodische Wissen kann – entgegen den Hoffnungen, die man mit dem »exemplarischen Lernen« hegte – von den Lernenden nicht ohne weiteres auf ein anderes Problemfeld angewendet werden. Denn der Transfer von methodischem Wissen von einer Situation auf eine andere wird nur über die Beschäftigung mit vielen ähnlich strukturierten Problemfeldern erreicht, die sich mit gleicher oder ähnlicher Methode bearbeiten lassen, aber nicht durch den Verweis auf die am Einzelproblem exemplarisch erworbene Methode (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1993). Ein modernes Kulturverständnis, die Bedeutung der Alltagserfahrung, des indigenen und des impliziten Wissens, schließlich die Bedeutung von Emotionen, kulturell begründeten Wertentscheidungen und ästhetischen Erfahrungen lassen das wissenschaftliche Weltverständnis zwar im Kern als berechtigt, in der Reichweite freilich als dominantes Motiv oder ausschließliche Grundlage der Curriculumrevision als zu begrenzt erscheinen.

Eine grundlegende Anforderung an produktive Lernprozesse in der Schule ist die Erzeugung anschlussfähigen Wissens. Dieses Ziel muss die Differenzierung der Curricula regulieren, die Lerngeschwindigkeit steuern und den Einsatz von Lernstrategien bestimmen. Erst diese Differenzierungen schaffen die Bedingungen der Aner-

kennung von Heterogenität und der Förderung von Individualität in der Schule. Die Organisation des Lernens in den Schulen muss jeweils individuell angemessen dem Ziel dienen, in produktiven Lernprozessen anschlussfähiges Wissen zu erzeugen. Das betrifft die Anleitung wie die Differenzierung der lernenden Gruppe, individuelle Lernwege und selbstverantwortetes Lernen, Beratung und Unterstützung ebenso wie kooperatives Lernen, Lernen in Teams und in Tutorenverhältnissen. Dabei gehen Individualisierung, Kooperation und Verantwortungsübernahme für eigenes wie fremdes Lernen Hand in Hand. Organisation und Variabilisierung der Lernprozesse tragen selbst zum Lernprozess bei.

Eine wichtige Bedingung eines produktiven Unterrichts ist die Unterscheidung von Lernsituationen und Situationen der Leistungsbewertung. Lernen und Leisten unterliegen ganz unterschiedlichen psychologischen Regeln. Wenn Leistungen erbracht werden sollen, so werden die Schülerinnen und Schüler versuchen, erfolgreich zu sein und Misserfolge zu vermeiden. In Leistungssituationen bewährt man sich – oder versagt. Wo Leistungen abgefragt und bewertet werden, dort wird Gewusstes aktiviert. Die Motivation, in Leistungssituationen hinzulernen zu wollen, Unverstandenes verstehen zu wollen, Kenntnislücken schließen zu wollen, ist gering (vgl. Dweck 1996). Leistungsbewertungen, die sich auf Kompetenzerwerb beziehen, sollten die Reflexion auf eigene wie auf externe Lernziele, auf Lernfortschritte, den Vergleich zwischen Intention und Erfolg, die Beschäftigung mit den Lernwegen und die Frage nach der möglichen künftigen Optimierung der Relation von Lernziel und Lernprozess berücksichtigen. Leistungsbewertungen müssen die gruppenbezogenen von den individuumbezogenen Referenzrahmen, die situativen, persönlichen, aufgabenspezifischen von den standardisierten Formen und Verfahren unterscheiden. Nur funktional valide und zuverlässige Bewertungsverfahren leisten einen Beitrag zum Lernen.

#### **4. Drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten**

Die Inhalte des schulischen Lernens müssen zukunftsfest sein und begründeten Annahmen über die gesellschaftliche Zukunft standhalten. Sie müssen für die Zukunft des individuellen Lebens ertragreich sein und zu der Fähigkeit beitragen, gemeinsam mit anderen die Zukunft nicht nur reaktiv bewältigen, sondern aktiv gestalten zu können. Fundamental ist daher der Erwerb von Kompetenzen, die sich nicht allein für die Bewältigung und selbstbestimmte Strukturierung des Alltags, sondern für die Gestaltung des Lebens in der Welt von morgen eignen. Geht man vom Kompetenzerwerb aus, dann impliziert dies eine radikale Umstellung bei der Formulierung des Curriculums. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sozialen und kulturellen Orientierungen sollen Kinder und Jugendliche zur Bewältigung und Gestaltung ihrer Zukunft verfügen? Welches Wissen sollen sie gemeinsam teilen? Diese Fragen leiten die Entwicklung von Curricula, wenn von den Kompetenzen her gedacht wird. Ob sich eine Fachwissenschaft in einem Schulfach angemessen präsentiert findet, ob

der Kanon der Unterrichtsinhalte, dessen letzte grundlegende Modernisierung in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts stattfand, weiter tradiert werden sollte, diese Fragen sind dann sekundär.

Daraus folgt, dass die Inhalte des Lernens nicht nur aus bewährten Beständen der Überlieferung gewonnen werden können. Die Definition der für das schulische Lernen relevanten Kompetenzen findet ihre Grundlegung nicht primär in der Orientierung an den heutigen Schulfächern. Wenn man von der Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs her das Curriculum gestalten will, dann wird man drei bisher kaum berücksichtigte Kriterienbereiche für die Curriculumentwicklung in den Vordergrund stellen müssen:

*Erstens* sollte dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen und übergreifenden Bildungszielen stärkere Beachtung geschenkt werden. Denn trotz der Vielfalt von Kompetenzen, die für die Gestaltung von Alltagssituationen und der eigenen Biografie sowie für die Bewältigung von Problemlagen und Lebenssituationen benötigt werden, wird man berücksichtigen müssen, dass Kompetenzen auch Gemeinsamkeiten zwischen den Menschen ermöglichen und stiften müssen. Diese »Schlüsselkompetenzen« genannten, allen gemeinsamen Kompetenzen müssen folgende Funktionen erfüllen: Sie müssen bedeutsam sein für alle Menschen, d.h. ihr Erwerb muss die Gleichheit unter den Menschen sichern helfen; sie müssen hilfreich sein bei der Bewältigung wichtiger und komplexer Aufgaben und Herausforderungen in einem weiten Spektrum von Kontexten; sie müssen schließlich dazu befähigen, ein befriedigendes Leben in einer demokratisch strukturierten Gesellschaft nicht nur zu führen, sondern die demokratische Gesellschaft wie das eigene Leben in ihr aktiv zu gestalten. Schlüsselkompetenzen sind multifunktionale Kompetenzen, mit denen man unterschiedliche Probleme lösen, wichtige Ziele erreichen und in neuen Situationen erfolgreich handeln kann. Es geht also um die Befähigung zum kompetenten Handeln in den gesellschaftlich wie individuell wichtigsten Handlungskontexten. Bei der Sondierung von Schlüsselkompetenzen und übergreifenden Bildungszielen bietet sich an, das im Auftrag der OECD entwickelte und in die Diskussion über Bildungsziele eingeführte Konzept der Kompetenzen aufzugreifen (vgl. OECD 2002).

Wenn die Schlüsselkompetenzen und übergreifende Bildungsziele den Rahmen bilden, in dem alle Unterrichtsinhalte der zukunftsfähigen Schule verortet werden müssen, so bleibt selbstverständlich die Aufgabe bestehen, im Rahmen von Bildungsstandards detailliert die speziellen Kompetenzen festzulegen, auf deren Erwerb alle Schulpflichtigen ein Recht haben. Auch muss festgelegt werden, welche Themenbereiche – so genannte »Domänen« – für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend gemacht werden sollen, und welche Domänen als Wahl- oder Wahlpflichtangebot den Schülerinnen und Schülern für ihre individuellen Interessen, Vorlieben und Profilbildungen angeboten werden. Es ist leicht einzusehen, dass zum Beispiel traditionelle und moderne Kulturtechniken ebenso wie die moralische Urteils- und demokratische Handlungsfähigkeit von allen erworben werden müssen, also zum Pflichtkanon gehören. Andererseits muss ein zeitgemäßes Curriculum dem Bedürfnis nach einzelschulischer Profilbildung, den Vorstellungen von individueller

Freiheit und Entwicklung, der Förderung individueller Begabungen und Fähigkeiten und dem Prozess der Individualisierung in den modernen Gesellschaften gerecht werden. Das spricht für eine Begrenzung des Pflichtkanons und die Ausweitung der Freiheitsgrade in der Wahl von Domänen, mit denen man sich in der Schule befasst. Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem ein Curriculum entwickelt werden kann, das sich durch lebenspraktische Relevanz, gesellschaftliche wie kulturelle Bedeutung auszeichnet.

*Zweitens* sollen Inhalte des Lehrens und Lernens weniger als bisher aus fachlichen Traditionen, sondern verstärkt unter Berücksichtigung zukunftsrelevanter Themen und struktureller Entwicklungen in Wissenschaft, Technik und im sozialen System gewonnen werden. Bisher fragte man bei der Konstruktion von Curricula nicht nur wenig nach den zu erwerbenden Kompetenzen, vielmehr vernachlässigte man auch die Frage nach dem aktuellen wie künftigen Wandel von Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft und Technik. Schulunterricht gerät aus diesem Grund in der von Innovationsdynamik geprägten Wissensgesellschaft heute in eine geradezu prekäre Lage: Schulunterricht findet um der Zukunft willen statt, schöpft aber seine Inhalte nahezu vollständig aus der Vergangenheit und der Tradition, anstatt die notwendige Frage zu verfolgen, wie die Welt von morgen aussehen könnte und sollte, welche innovativen Wissenschaften, Techniken, Dienstleistungen und Industrien sich abzeichnen, welche gesellschaftlichen Wandlungsprozesse – von der Globalisierung bis hin zur Politik der Deregulierung –, welche neuen Identitätsmuster und Zumutungen auf das Individuum zukommen: mehr Eigenverantwortung, Aufforderungen zum zivilgesellschaftlichen Engagement und künftige Flexibilitätsansprüche gehören zum Beispiel dazu.

Wenn man heute vom beschleunigten gesellschaftlichen Wandel spricht und dieser Wandel sich durch die wachsende Bedeutung des Wissens für die Entwicklung von Gesellschaften und die Verteilung von individuellen Lebens- und Entfaltungschancen auszeichnet, dann ist es unerlässlich, das Curriculum auch von den antizipierbaren Zukünften her zu gestalten und nicht allein aus den Wissenstraditionen heraus. Sich der Beschäftigung mit Kompetenzen nicht zu stellen, für die eine Antizipation möglicher Zukünfte, ihre Bewältigung und Gestaltung notwendig sind, hieße, ein vergangenheits- und allenfalls gegenwartsverhaftetes Curriculum zu entwickeln. Den Schülerinnen und Schülern würde in weiten Lebensbereichen ein reaktiver Umgang mit Wandlungsprozessen nahe gelegt, statt ihnen für sich wie für die Gesellschaft Gestaltungskompetenz zu vermitteln.

Der mögliche Einwand, dass der beschleunigte Wandel in Gesellschaft, Wissenschaft und Technik es immer weniger zulasse, Aussagen über die Zukunft zu machen, muss in diesem Zusammenhang zurückgewiesen werden. Sicherlich gehört zu den Kompetenzen für die Bewältigung und Gestaltung von Zukunft, nicht auf lineare Wandlungsprozesse oder gar Kontinuitäten zu setzen. Mit Unsicherheiten und Risiken umgehen zu lernen, gehört von daher zu jenen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche zukunftsfähig machen. Es ist aber zugleich bei aller Dynamik in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik und trotz des beschleunigten sozialen und globa-

len gesellschaftlichen Wandels weniger spekulativ als noch vor wenigen Jahrzehnten, Zukünfte zu antizipieren. Konzeptionell, methodisch und von den Forschungsfeldern her ist die Zukunftsforschung – weniger in Deutschland als international – inzwischen zu einer Disziplin herangereift, die fundierte Aussagen über künftige Wandlungsprozesse und reflektierte Angaben über die Prämissen und Reichweiten ihrer Aussagen zu machen in der Lage ist.

*Drittens* sollen die Inhalte des Lehrens und Lernens stärker an entwicklungs- und lernpsychologische Einsichten rückgebunden werden. Denn alle Modernisierungen, die von den zu erwerbenden Kompetenzen ausgehen und zudem mögliche zukünftige Entwicklungen mit berücksichtigen, sichern das Interesse der Kinder und Jugendlichen am Lernen und den angemessenen entwicklungspsychologisch fundierten Aufbau des Curriculums noch nicht. So ist es wenig sinnvoll, bei der Behandlung von moralischen Entscheidungsdilemmata im Unterricht Ansprüche an die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler anzumelden, wenn ihre psychische Entwicklung dies noch gar nicht zulässt. Ebenso muss das Konstruktionsprinzip von Curricula, das die Behandlung von Themen in einer Sequenz von nah zu fern anordnet, angesichts der Tatsache Zweifel auslösen, dass sich Kinder mit den neuen Medien ferne Welten ebenso leicht, möglicherweise sogar leichter erschließen als die unmittelbare Umgebung. Auch das reformdidaktisch erfolgreiche Konzept des »Spiralcurriculums« (Bruner 1974) bedarf aus dieser Sicht einer präziseren Handhabung, als dies in der pädagogischen Diskussion oft der Fall ist. Denn während eine der kognitiven didaktischen Theorie entsprechende Anwendung Prozesse des Kompetenzerwerbs unmittelbar anregt, ist eine bloß analoge oder metaphorische Verwendung des Begriffs zur Rechtfertigung plausibler thematischer Anordnungen der Inhalte auf der Oberfläche der Curriculum-Architektur für den Kompetenzerwerb ohne Belang. Es kennzeichnet aber die heutige Lage, dass Lehrpläne von Fachdidaktikern in aller Regel weniger psychologisch fundiert als auf Erfahrungswissen basierend formuliert werden. Da muss es nicht wundern, dass lernpsychologische Einsichten geringen Einfluss auf das Curriculum und die Gestaltung des Schulalltags gewonnen haben.

Ein verständnisintensives und motiviertes Lernen setzt den Bezug zum Alltag und der vorhandenen Expertise der Kinder und Jugendlichen voraus. Es ist kaum in einem von Problemen und Handlungssituationen abstrahierenden, in willkürlichen Zeittakten zerstückelten Schulalltag zu erwarten. Vielmehr ist es gebunden an vorhandene Erfahrungswelten, aufgebaute Expertise, an didaktische Formen, die sich über einzelne Fächergrenzen hinweg bewegen und Zeittakte erlauben, die sich aus den Inhalten, Aufgaben- und Problemstellungen ergeben.

Im Zusammenhang der Curriculumkonstruktion sollte folglich die Frage nach Kompetenzen, die alle erwerben sollten – festgehalten in Mindeststandards, die zu erreichen alle Schülerinnen und Schüler Anspruch haben –, mit Analysen zu zukunftsfesten Inhalten sowie entwicklungs- und lernpsychologischen Einsichten verbunden werden. Die Curriculumentwicklung sollte solche Analysen zum Ausgangspunkt nehmen, statt von den bestehenden Lehrplänen und Schulfächern auszugehen.

## 5. Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb

### 5.1 *Motivation als wichtigste Ressource für das Lernen*

Motivation ist die wertvollste Ressource des Individuums in der Wissensgesellschaft. Die Motivation zum Lernen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten ist entscheidend für erfolgreiches Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft. Wird diese Motivation in der Schule nicht gefördert, hat die Schule in einem wichtigen Bereich der Persönlichkeitsbildung versagt.

Motivation als Ressource bedeutet, bei den Schülern Überzeugungen eigener Wirksamkeit herauszubilden, in den Schulen pädagogischen Optimismus zu entwickeln, Freude am Tun zu entfalten und eine Solidarität zu kultivieren, die zur Pflege von Differenzen befähigt, ohne daraus die Notwendigkeit zur Ausgrenzung abzuleiten.

Motivation im genannten Sinne wird durch Lehr- und Lernformen gefördert, die Kooperation zwischen den Lernenden begünstigen, von den Kooperationspartnern Selbstständigkeit fordern und befördern, diese zur Übernahme von Verantwortung anleiten und Verantwortung einfordern, Gemeinsinn und Solidarität aufbauen und entsprechende Erwartungen kultivieren. Schulische Vorhaben müssen deshalb als zeitlich sinnvoll gegliederte Kontexte statt nach den Uhrzeiteinheiten eines mechanisch ausgelegten Stundenplans organisiert sein.

### 5.2 *Neue Lernarrangements*

In der Wissensgesellschaft wächst das verfügbare Wissen exponentiell, zugleich wird es in umfänglicher Form immer leichter zugänglich. Gesellschaftliche Prosperität, Wohlfahrt und individuelle Lebenschancen sind in wachsendem Maße vom verfügbaren Wissen abhängig. Deshalb wird der Erwerb von Wissen und der Umgang mit Wissen in Zukunft immer wichtiger, sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft. Folglich kommt es mehr als früher darauf an, dass die Lernstrategien der Aneignung neuen Wissens nicht im Wege stehen. Sie müssen generativ, produktiv und konstruktiv sein, um über das bloße Abspeichern von Inhalten im Gedächtnis hinaus zu führen (vgl. Weinert 1996). Der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten muss das Lernen des Lernens sicherstellen.

Mit zunehmender Abhängigkeit von diesem Typus des Wissens wird es darauf ankommen, dass Schulen Lernarrangements anbieten, die es erlauben, neues Wissen zu konstruieren und innovative Wege des Denkens und Handelns zu erproben, die neue Formen des Lernens erforderlich machen. Die neuen Formen des Lernens sind interdisziplinär und problemlösungsorientiert, wenden sich erwartbaren Ergebnissen und der Umsetzung des Gelernten zu und stiften Verbindungen zwischen unterschiedlichen Sichtweisen auf den Gegenstand des Lernens. Lernen bedarf nach wie vor der Moderation durch Mentoren, es bedarf der Beratung, es bedarf durchaus

auch der Instruktion. Doch mit der Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichts über Themen, die lebensweltliche Bezüge vermissen lassen, ist selbst gesteuertes intentionales Lernen nicht kompatibel.

Das Arrangement des Lernens und die Strategien des Unterrichts müssen so gestaltet werden, dass sie im Minimum den fundamentalen Erwerb von *Schlüsselkompetenzen* und die Motivation zum Weiterlernen sichern. Die Lernarrangements müssen es leisten,

- verständnisintensives Lernen im Blick auf anwendungsfähiges Wissen anzuregen;
- Lernen handlungsorientiert, d.h. problemlösend zu gestalten;
- dem Lernen des Lernens (Lernstrategiewissen, metakognitiven Kompetenzen) eine bedeutsame Stellung im Lernprozess einzuräumen;
- für den Umgang mit Komplexität zu qualifizieren;
- die Eigenaktivität und das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden zu fördern;
- individuelle Lernwege zu begünstigen (»fehlertolerantes Lernen«, »entdeckendes Lernen«);
- Neugier, Exploration und Weiterlernen zu stimulieren.

Ohne damit andere innovative Lernformen in ihrer Berechtigung und Leistungsfähigkeit schmälern zu wollen, werden im folgenden Abschnitt ein Lernkonzept und eine didaktische Form vorgestellt, die es ermöglichen, den Aufgaben eines zeitgemäßen Lernarrangements gerecht zu werden.

### 5.3 *Situiertes Lernen*

Für Lernarrangements im Dienste des Erwerbs von Kompetenzen ist die Lernform des »Situierten Lernens« paradigmatisch (Anderson/Reeder/Simon 1996; Gerstenmaier/Mandl 2001). Situiertes Lernen ist anwendungsbezogen, lebensweltlich orientiert, selbst gesteuert. Situiertes Lernen impliziert die aktive Beteiligung der Lernenden. Die neuere Lernforschung prämiert selbst gesteuerte Prozesse: Selbststeuerung im Lernprozess begünstigt den Erfolg im Lernen.

Für die Konstruktion des Wissens sind die Lernumgebungen, ist das Lernarrangement ein entscheidender Faktor. Kompetenzen werden insbesondere dann erfolgreich erworben, wenn das Lernen kontextgebunden geschieht. Zudem sind weite Bereiche des Wissens und Handelns wiederum an Kontexte, also spezifische Situationen, Problemlagen, Handlungsfelder gebunden. Traditionelle Formen des am Erwerb von Fakten und Begriffen orientierten Lernens setzen auf die herausragende Funktion der Lehrer-Instruktion im Unterricht. Unter dieser Bedingung sind Schüler primär in einer rezeptiven Rolle. Auch die Instruktion und die Vermittlung abstrakten, also nicht an soziale Lernumgebungen und komplexe, alltagsnahe Problemlagen gebundenen Wissens kann selbstverständlich ertragreich sein und motivierend auf Kinder und Jugendliche wirken, wenn es für sie faszinierend geschieht. Jedoch

wird man generalisierend sagen müssen, dass der Erfahrungsbezug des situierten Lernens diesem subjektiven Sinn verleiht und in der Regel eine hohe Lernmotivation erzeugt. Dies ist von besonderer Bedeutung, damit die Lernenden Interesse an der Sache entfalten. Das gilt sowohl für das, *was* getan wird, als auch dafür, *wie* dieses geschieht (Weinert 2000).

Man muss das situierte Lernen freilich nicht als Gegensatz zur individualisierenden Instruktion betrachten. Vielmehr erweisen sich Verschränkungen dann sinnvoll, wenn man an dem Prinzip der *Lerngemeinschaften* festhält. In Lerngemeinschaften konstituiert sich das Lernen als gemeinsamer aktiver Prozess, der auf dem gemeinsam geteilten Wissen ebenso aufruht wie auf dem gemeinsamen Kompetenzzuwachs. Das aktive Lernen ist dann am ehesten erfolgreich, wenn es Phasen der Reflexion und der Aufmerksamkeit gegenüber metakognitiven Strategien beinhaltet (Wie habe ich gelernt, was war mein individueller, erfolgreicher Lernweg?). Zu den Prinzipien erfolgreichen situierten Lernens gehört zudem, dass der Erwerb von gemeinsamen Überzeugungen und Einstellungen (etwa bezüglich der in der Schule gelebten Demokratie) und die Reflexion über deren Bedeutung in einer *Lernkultur* geschieht, die individuelle Entwicklungskorridore berücksichtigt und von einem Klima der Fehlertoleranz, gegenseitigen Rücksichtnahme und Unterstützung geprägt ist. Dies sind Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um ein tieferes Verständnis der Lerngegenstände gewinnen zu können.

Situiertes Lernen räumt dem Erfahrungsgewinn in Projekten einen hohen Stellenwert ein. Projekte stellen Formen überfachlich organisierten, meist arbeitsteiligen und kooperativen Lernens dar. Insofern bedarf das Lernen in Projekten sorgfältiger didaktischer Planung. Es sollte gerade nicht eine marginale Form eines Lernarrangements am Rande des lehrerzentrierten Unterrichts sein, sondern eine didaktische Großform im Rahmen des normalen Unterrichts. Es liegt auf der Hand, dass diese didaktische Großform die kleinteiligen Formen des durch Fächer und Stundenplan segmentierten Unterrichts sprengen. Insofern repräsentieren sie sowohl organisatorisch wie hinsichtlich ihrer Prozessgestalt Annäherungen an Formen konstruktiver oder wissenschaftlicher Arbeit. Lernen durch Erfahrung ist darin zugleich Lernen auf der Grundlage von Erfahrung als auch Lernen als Erwerb von Erfahrung, Organisation und Prozess. Insofern ist Lernen durch Erfahrung in Projekten eine privilegierte Form verständnisintensiven Lernens, die auf die Entstehung des Wissens in sozialen und konstruktiven Prozessen gleichermaßen das Augenmerk richtet wie auf Struktur, Qualität und Geltung des Wissens selbst. Daraus folgt die Privilegierung des Prozesswissens gegenüber dem Faktenwissen. Lemke hat dies am Beispiel naturwissenschaftlicher Projekte folgendermaßen beschrieben: Es geht dabei um »beobachten, beschreiben, vergleichen, klassifizieren, analysieren, erörtern, Hypothesen formulieren, Theorien aufstellen, in Zweifel ziehen, bestreiten, argumentieren, Experimente entwerfen, Regeln folgen, beurteilen, bewerten, entscheiden, schlussfolgern, verallgemeinern, berichten, schreiben, vortragen und unterrichten in der Sprache und Ausdrucksweise der (Natur)Wissenschaft« (Lemke 1990, S. ix, zitiert nach Palincsar 1998).

Analoge Prozessziele lassen sich für sozialwissenschaftliche Lernprozesse sowie für die literarisch-hermeneutische Lernpraxis bestimmen. Zusammen stellen diese Prozessrekonstruktionen Elemente anwendungsbereiter Fähigkeiten bzw. Kompetenzen dar, die zugleich der metakognitiven Reflexion zugänglich sind, also Operationalisierungen des Lernens des Lernens repräsentieren. »Generativ« erscheinen die Elemente und Sequenzen des Prozesslernens, indem sie auf verschiedene und variable Inhalte und Fragestellungen methodisch in weitgehend identischer Weise angewandt werden können.

Ein vermehrter Einsatz des situierten Lernens, insbesondere in Projekten, und die intensivere Anwendung der dabei bevorzugten didaktischen Prinzipien dürfte erhebliche Veränderungen der üblichen und tradierten Unterrichtsgestaltung mit sich bringen. In fortschrittlich entwickelten Schulsystemen, z.B. in Schweden und Kanada, die solchen Prinzipien vermehrt Raum geben, zeigt sich, dass der frontale Unterricht ganzer Klassen in 45-Minuten-Segmenten variablen Zeitabläufen des Unterrichts weicht, die Möglichkeiten zu einer mehr oder weniger autonomen Bearbeitung von Lernaufgaben in Einzelarbeit und interaktiven Gruppen unterschiedlicher Größe (Dyaden, Kleingruppen) eröffnen. Die Ausstattung der Lernumgebungen ist deutlicher auf aktive Lernprozesse abgestimmt, die Eigenaktivität des konstruktiven Lernalters wird durch Handbüchereien, Quellenmaterial, elektronische Medien, Internet, Labors und Experimentierausrüstungen gestützt. Lernen wird durch Anleitung und Beratung seitens Mentoren unterstützt, die nicht immer Lehrer sein müssen. Lernsituationen werden von Situationen der Leistungsbewertung systematisch getrennt und letztere werden situationsspezifisch, aufgabenspezifisch, personen- und gruppenspezifisch ausdifferenziert.

Neben dem Erwerb von situiertem, anwendungsbezogenem Wissen ist freilich auch der kumulative Erwerb von systematischem und symbolischem Wissen erforderlich. Doch bedarf auch ein sachsystematisches Lernen, das zu disziplinärem Wissenserwerb führen soll, »von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten« (Weinert 1998b, S. 111).

#### 5.4 *Veränderte Rolle der Lehrpersonen*

Neue Einsichten in den Prozess und die Bedingungen des Lernens werden für die Lehrpersonen zu neuen Aufgaben führen. (Dazu hat die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung in ihrer 4. Empfehlung ausführlich Stellung genommen.) Das Verhältnis von fachlicher und überfachlicher Ausbildung von disziplinspezifischem Wissen und professionellem Handlungswissen muss neu bestimmt werden. Dabei muss bei hinreichend anspruchsvoller fachwissenschaftlicher Ausbildung eine zugleich fachlich wie interdisziplinär adäquate und lernpsychologisch angemessene differenzielle Didaktik im Dienste der Entwicklung von Kompetenzen im Kontext relevanter Lernbereiche, Aufgabenfelder und Problemzusammenhänge im Mittel-

punkt stehen. Beratung, Organisation, Steuerung und Evaluation rücken ins Zentrum der Lehrertätigkeit. Mit der veränderten Rolle der Lehrpersonen in Unterricht und Schulentwicklung und mit ihrer verstärkten Teilhabe an Erziehungsprozessen, nicht zuletzt in ganztägigen Schulen, entstehen neue Anforderungen an ihre Professionalität und folglich an den Prozess der Professionalisierung in der Lehrerbildung. Das professionelle Handlungswissen muss sich mit den differenziellen Bedingungen des Lernens, mit Diagnostik und Evaluation an der Aufgabe der Förderung und Regelung von Lernprozessen orientieren. Ausbildung und Fortbildung müssen psychologisches und sozialpsychologisches Wissen erschließen, das für das professionelle Handeln in Kontexten individueller Beratung, der Interaktion mit Gruppen und des Handelns in Organisationen erforderlich ist. All dies wird die Rolle der Lehrpersonen im Klassenzimmer tief greifend verändern.

Die Aufgabe, in Bildungseinrichtungen Talente zu fördern, wird ergänzt werden müssen um die Aufgabe, insbesondere von Schulleitungen, spezifische Kompetenzen und Talente an die Bildungseinrichtungen zu binden bzw. für diese zu gewinnen, um Schule als Arbeitsplatz und Lernstatt attraktiv zu machen. Das heißt auch, dass es nicht immer Personen mit beruflicher Ausbildung zur Lehrkraft sein müssen, die in den Schulen in verschiedenen Lernarrangements aktiv sind. Insbesondere die Eltern, aber auch zivilgesellschaftliche Akteure, Personen mit spezifischen beruflichen Qualifikationen und besonderen beruflichen oder biografischen Erfahrungshintergründen und Senioren können in den Schulen vielseitige didaktische, soziale und planerische Aufgaben übernehmen. In Zukunft wird dies entscheidend dafür sein, Schülern und Schülerinnen, Lehrkräften und Eltern ein attraktives Programm anbieten zu können, das den Status der Schule in der Gemeinde zu sichern in der Lage ist. Hier soll an die Entwicklung von *Ganztagsschulen* erinnert werden, die Schule und Gemeinde enger zusammenführen können, als dies in den Halbtagschulen möglich ist (vgl. unten, Abschnitt 10).

Es liegt auf der Hand, dass bei einer solchen Bestimmung des Handlungsfeldes und des Kompetenzrepertoires der Lehrpersonen die Lehrerfortbildung, die Entwicklung und Differenzierung der professionellen Qualifikation sowie die Weiterentwicklung der einzelnen Schule zur Daueraufgabe werden. Schulinterne, den lokalen Gegebenheiten angepasste *Fort- und Weiterbildung* gehören zur Entwicklung der Schule wie Schulprogramm und Schulprofil.

## 6. Übergreifende Bildungsziele und Kompetenzerwerb

### 6.1 *Maximen, Geltungsansprüche und der Kompetenzbegriff*

Der Logik einer Lernkultur, die von situierten, erfahrungsgeleiteten und sinnvermittelten Prozessen des Kompetenzerwerbs bestimmt ist, unterscheidet sich grundlegend von der Logik einer Lernkultur, die am Prinzip des additiven, kumulativen und archivarischen Wissenserwerbs orientiert ist. Damit ist gemeint, dass es sich bei den

Inhalten und den Erfahrungen des verständnisintensiven Lernens um sinnhafte Aneignungs- und Gestaltungsprozesse handelt, die zugleich *universelle* und *lebensweltliche* Geltungsansprüche repräsentieren.

*Universell* sind die Geltungsansprüche, insofern sie sich auf den Erwerb von Befähigungen richten, die es Individuen ermöglichen, ihre soziokulturellen Teilhabeberechte in der Gesellschaft wahrzunehmen: Kulturfähigkeit, Sozialfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit sind aus dieser Perspektive zentrale Ziele des Lernens. Diesen Zielen des Lernens liegen die Gleichheitsrechte der Individuen zugleich mit dem Recht auf die Wahrung und Anerkennung ihrer Unterschiede zu Grunde.

*Lebensweltlich* (partikular) sind die Geltungsansprüche, indem die Akteure in der jeweiligen Schule den universellen Geltungsansprüchen spezifischen Ausdruck verleihen. Die einzelne Schule konstituiert sich als Verantwortungsgemeinschaft unter Solidaritätsnormen, die jedes Mitglied als Träger eigener Rechte respektiert, und das heißt: mit Teilhaberechten ausstattet. Zugleich aber muss die Schule ihre Mitglieder auf deren Verantwortung im Rahmen einer kooperativ und partizipatorisch verfassten mikropolitischen Gemeinschaft verpflichten, welche die soziale, moralische und politische Basis für die individuelle Beteiligung und die daraus hervorgehende Erfahrung bereitstellt.

Dies ist der Reformkontext, in dem die Neuordnung von Lehrplan und Curriculum ihre Bedeutung gewinnt. Sie muss drei Maximen genügen. Diese Maximen lauten:

- Das Curriculum muss von den Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen ausgehen, d.h. entwicklungsangemessen und lernbar sein und die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen.
- Das Curriculum muss »zukunftsfeste« Bildung ermöglichen, d.h. einigermaßen geltungsbeständig und sinnvoll sein und schlüssige Antworten auf Fragen der Lernenden nach dem Sinn des Gelernten bieten.
- Das Curriculum muss eine motivierende, praktische und lebensweltlich befriedigende Organisation des Lernens und Lebens in der Schule zulassen und fördern.

Das (universelle) Recht der Individuen, unter Anspruch auf gesellschaftliche Ressourcen (z.B. eine öffentliche Schule) die Voraussetzungen für Teilhabe an der Gesellschaft, an der Kultur und am Erwerbsleben (Beschäftigungsfähigkeit) zu erwerben, impliziert einen Konsens über die dafür nötigen Kompetenzen. Es macht darüber hinaus ein Angebot erfolversprechender und im Blick auf individuelle Unterschiede angemessener Wege der Vermittlung dieser Kompetenzen erforderlich. Das Recht auf Bildung im Kontext einer solidarischen Gemeinschaft fundiert schließlich Optionen für Wissens- und Erfahrungsangebote, die für individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse »entgegenkommende Lebensformen« (Habermas 1991) bieten.

Dieser Definition entsprechend sollen kompetente Individuen in der Lage sein, komplexe Handlungen oder Aufgaben zu planen, zu strukturieren und durchzuführen.

ren, sei es im beruflichen Kontext, im sozialen Leben oder im Zusammenhang persönlicher Interessen. Dabei werden Kompetenzen nicht wie Faktenwissen oder Begriffe als »vorhanden« bzw. »nicht vorhanden« eingeschätzt. Vielmehr dürften sie bei einer Person auf Grund unterschiedlicher Lerninteressen, -angebote, -erfahrungen und -erfolge in aller Regel mehr oder weniger schwach oder stark ausgebildet sein.

Nach der Definition von Franz E. Weinert bezeichnen *Kompetenzen* »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [der willentlichen Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen unterliegenden; die Verf.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27f.). Kompetenzen entsprechen nicht einem abstrakten Wissen; weder sind sie ein Bündel von Einstellungen »an sich«, auch stellen sie bestimmte formale Fertigkeiten dar. Vielmehr sind sie an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebundene Handlungsbefähigungen. Damit entspricht der hier verwendete Kompetenzbegriff nicht einem häufigen Verständnis, das nach Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen unterscheidet. Diese Differenzierung legt nahe, dass man zwischen Gegenstandsbereichen und Kompetenzen trennen kann. Dagegen lassen lernpsychologische Einsichten eine Trennung von Kompetenzen und Anwendungsbereichen nur bedingt als sinnvoll erscheinen.

Kompetenzen lassen sich folglich von Handlungsabsichten, Aufgaben oder Herausforderungen her bestimmen. Diese beschreiben die interne Struktur der Kompetenz, die erforderlichen Fertigkeiten, das notwendige Wissen, die nötigen Einstellungen. Insofern können Kompetenzen nicht auf ihre kognitiven Komponenten reduziert werden. Vielmehr enthält eine Kompetenz kognitive, emotionale, motivationale und soziale Komponenten, Verhaltensanteile, allgemeine Einstellungen und Elemente der Selbstwahrnehmung. Da Kompetenzen auf Ziele, Absichten und Aufgaben bezogen sind, müssen sie sich in den Handlungen des Individuums manifestieren lassen. Kompetenzen können dementsprechend in der Form von *Bildungsstandards* als Lernergebnisse formuliert und ihr Erwerb evaluiert werden.

## 6.2 Schlüsselkompetenzen, übergreifende Bildungsziele und Bildungsstandards

Die Handlungen, Aufgaben und Herausforderungen, die ein Individuum entfaltet, mit denen es sich konfrontiert sieht oder auf die es antwortet, sind ebenso vielfältig wie sein Alltag und die Kulturen, in denen es sich bewegt. Entsprechend vielfältig sind die dafür erforderlichen Kompetenzen. Dennoch lassen sich die wichtigsten Kompetenzen zu *Schlüsselkompetenzen* bündeln, deren Vermittlung besondere Herausforderungen an Schule und Unterricht stellen. Als Schlüsselkompetenzen (vgl. Weinert 1998) werden Befähigungen bestimmt, die *erstens* für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens sowie der gesellschaftlichen Entwick-

lung wichtig und *zweitens* für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, entscheidend sind. »*The notion of key competence is used to designate competencies that enable individuals to participate effectively in multiple contexts or social fields, and that contribute to an overall successful life for individuals and to a well-functioning society*«, heißt es in einer für die OECD verfassten Studie zum Thema Schlüsselkompetenzen (OECD 2002). Dieses Konzept soll der Fortentwicklung eines auf den Begriff der Kompetenzen, auf Bildungsstandards und auf die Differenzierung von Kern-, Wahlpflicht- und Wahlcurriculum gestützten Bildungskonzepts zu Grunde gelegt werden. Außer seiner intrinsischen Überzeugungskraft und seiner wissenschaftlichen Geltung hat das Konzept den Vorzug, dass es mit seiner Übernahme durch die OECD eine transnationale Orientierungsgröße darstellt. Überdies wird es von unmittelbarer Bedeutung für die Weiterentwicklung der PISA-Studien sein. Damit könnte das Konzept dazu beitragen, einen einheitlichen »Katalog« von Schlüsselkompetenzen zu bestimmen, der zwar der gesellschaftlichen bzw. kulturellen Ausformung bedarf, sich indessen als gemeinsames Grundgerüst bewähren könnte. Eine Orientierung am Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD hat den Vorteil, dass man die Neufassung von landesspezifischen und nationalen Curricula von vornherein im Kontext einer transnationalen Konzeption des Lernens und damit in einer emergenten transnationalen Kultur des Lernens verorten kann.

Die Schlüsselkompetenzen basieren auf übergreifenden *Bildungszielen*. Diese sind zum Teil normativ abgeleitet, zum Teil lassen sie sich aus der sozialen Praxis und aus Zukunftserwartungen gewinnen. Die Identifikation von Schlüsselkompetenzen könnte leicht funktionalistisch ausfallen, würde sie nicht in übergreifenden Bildungszielen ihre Leitlinien finden. Denn mit Kompetenzen wird ein Problemlösungswissen und Handlungsvermögen bezeichnet, das als solches ebenso der Verwertbarkeit für fremde Interessen dienen wie es die Erfahrung der eigenen Person voranbringen kann. Es bedarf daher, um einer Funktionalisierung des Kompetenzerwerbs für fremde Zwecke vorzubeugen, der Formulierung von *Bildungszielen*, die das Recht auf Selbstbestimmung wahren und breit geteilten Ansprüchen an die Gesellschaft und von Seiten der Gesellschaft an das Individuum gerecht werden müssen. Es wird vorgeschlagen, sie zum Teil normativ abzuleiten, zum Teil aus der sozialen Praxis und aus Zukunftserwartungen zu gewinnen. In der hier gewählten Strategie wird versucht, die verschiedenen Aspekte systematisch zu verknüpfen, d.h. normative mit pragmatischen sowie mit zukunftsorientierten Perspektiven zu verbinden.

In Hinblick auf die pragmatische und die zukunftsorientierte Perspektive wird hier dafür plädiert, Einsichten u.a. aus Delphi-Studien, Zukunftsszenarien, aus Prognosen des vergangenen Jahrzehnts über wissenschaftliche, technische, soziale, pädagogische, ökonomische und globale Entwicklungen zu nutzen (siehe dazu Abschnitt 8 dieser Empfehlung).

In der OECD-Studie werden in der *normativen Perspektive* die Menschenrechte, das Ziel, eine gelebte Demokratie praktizieren und den Kriterien für eine nachhaltige soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung folgen zu können, genannt.

Im Verfolg der Menschenrechte, im Rahmen demokratischer Strukturen und im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln bezeichnet drei übergreifende Bildungsziele, die für die Bestimmung von Kompetenzen Leitlinien bilden.

Den Hintergrund für die Entscheidung, diese übergreifenden Bildungsziele als zentral zu betrachten, liefern die zahlreichen internationalen Konventionen und Vereinbarungen, die sich auf die Menschenrechte und die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung berufen. Diese bieten eine normative Basis dafür festzuhalten, in welchem Rahmen sich das Leben des Einzelnen und der Gesellschaft bewegen sollte. »*Thus basic principles of human rights, democratic value systems and postulated objectives of sustainable development (i.e. integrating environmental protection, economic wellbeing and social equity) can serve as a normative anchoring point for the discourse on key competencies, their selection, and development in an international context.*« (OECD 2002, S. 26). Die Menschenrechte, demokratische Strukturen und die Orientierung an Kriterien für eine nachhaltige Entwicklung bilden folglich die Grundlage für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen. Auf dieser Grundlage können übergreifende normative Bildungsziele formuliert werden, die dem Individuum für seine persönliche Lebensgestaltung hilfreich sind: politisch partizipieren und Einfluss nehmen, am wirtschaftlichen Leben teilhaben, intellektuelle Ressourcen und Informationen erschließen bzw. nutzen und soziale Netzwerke knüpfen und Beziehungen zu anderen eingehen können; die physische und psychische Gesundheit selbsttätig erhalten und Freude am Leben entwickeln können. Hebt man die gesellschaftliche Seite hervor, so sollen die Individuen befähigt werden, für eine gute Gesellschaft einzutreten. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie für den sozialen Zusammenhalt und zivilgesellschaftliches Engagement einzutreten, die Bereitschaft, sich für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklungsprozesse zu engagieren, die Fähigkeit zu fairer Regelung von Konflikten und zur Ausübung von deliberativ verhandelten Mitbestimmungsrechten.

Auf den ersten Blick mögen die Schlüsselkompetenzen und die von ihnen abgeleiteten Bildungsziele reichlich abstrakt und unterrichtsfern erscheinen. Auf den zweiten Blick jedoch zeigen sich für alle genannten Bildungsziele vielfältige Verbindungen curricularer Inhalte und didaktischer Strategien, die zum Erwerb der intendierten Schlüsselkompetenzen führen können. Die vielgestaltigen Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Verknüpfung von Inhalten mit didaktischen und organisatorischen Strategien fordern zu bewussten und programmatischen curricularen Entscheidungen auf. Diese können übergreifend oder spezifisch definiert sein – z.B. verbindlich für eine Schulstufe oder im Rahmen eines Schulprogramms festgelegt.

Mit der Festlegung von Schlüsselkompetenzen wird zugleich ein allgemeiner Rahmen für *Bildungsstandards* formuliert. Einerseits bündeln sie das zentrale Wissen, die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die alle Individuen in einem bestimmten Maße zu einem bestimmten Zeitpunkt (gebunden an das Alter, ein Schuljahr oder einen Schulstufenabschluss) verfügen sollen. Mindeststandards definieren dabei das Minimum an Kompetenzen, welche erworben zu haben alle Kinder

bzw. Jugendlichen ein Recht haben. Allein einen festgelegten Mindeststandard an Kompetenzen zu vermitteln, dieses markiert die Pflichtaufgabe jeder Schule. In Unterscheidung von den Mindeststandards werden andererseits »Regelstandards« definiert (Klieme u.a. 2003). Diese repräsentieren ein mittleres Kompetenzniveau auf einer spezifischen Jahrgangsstufe bzw. in einem spezifischen Alter. Wenn Regelstandards festgelegt werden, so können auf ihrer Basis Kompetenzniveaus differenziert werden. Die Identifikation von Kompetenzniveaus erlaubt es Lehrkräften und Schülern, Leistungsstände zu vergleichen, Lernzuwächse zu erkennen und diese entsprechende weiterführende Optionen zu eröffnen.

### 6.3 Schlüsselkompetenzen und ihre Funktion für die individuelle Bildung

Das bereits erwähnte Strategiepapier der OECD (2002) unterscheidet drei Schlüsselkompetenzen, die für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung und eine funktionsfähige Gesellschaft unabdingbar sind:

- die Kompetenz, erfolgreich selbstständig handeln zu können;
- die Kompetenz, mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können;
- die Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können.

Im Einzelnen werden diese Kompetenzen wie folgt ausdifferenziert:

#### Key competencies for a successful life and well-functioning society

- Acting autonomously
  - Ability to defend and assert ones rights, interests, responsibilities, limits and needs
  - Ability to form and conduct life plans and personal projects
  - Ability to act within the big picture/the larger context
- Using tools interactively
  - Ability to use language, symbols, and text interactively
  - Ability to use knowledge and information interactively
  - Ability to use (new) technology interactively
- Functioning in socially heterogeneous groups
  - Ability to relate well to others
  - Ability to cooperate
  - Ability to manage and resolve conflict

Quelle: (OECD 2002, S. 12)

Die Kompetenz-Definitionen der OECD sind freilich mit Blick auf Kompetenzen zur Gestaltung des Lebens in der Zivilgesellschaft noch defizitär: Die Fähigkeit, in zivilgesellschaftlichen Kontexten verantwortlich zu handeln, ist aus den Handlungskompetenzen der ersten Gruppe (*acting autonomously*) und den Interaktionskompetenzen der dritten Gruppe (*functioning in socially heterogeneous groups*) nicht hinreichend ausdifferenziert. Für ein Leben in der Demokratie – und für die Schule in der Demokratie – zählen Fähigkeiten zur Verantwortungsübernahme, zur geregelten Teilhabe an Institutionen und politischen Prozessen sowie zum fairen Teilen von zivilen Rechten und Pflichten zu den Schlüsselkompetenzen. Schulen sollen Gelegenheitsstrukturen für eingelebte Formen lokaler Demokratie entfalten, die umso wichtigere Erfahrungen vermitteln, je abstrakter und erfahrungsferner Demokratie als institutionelle Ordnung und makrogesellschaftliches Regelwerk den Individuen ist.

Aus diesem Grund soll das Kompetenzsystem der OECD in der ersten und dritten Gruppe um Kompetenzen zum verantwortlichen und wertorientierten Handeln im normativen Kontext ergänzt werden.

In Analogie zu den Definitionen der OECD formulieren wir die entsprechenden Teilkompetenzen:

- Ability to act responsibly in contexts where interests clash
- Ability to share fairly
- Ability to participate constructively and critically in normatively regulated processes and
- institutions

Die Kompetenzen zum eigenständigen und autonomen, zum instrumentellen und normativ geregelten sozialen Handeln sind natürlich nicht trennscharf voneinander geschieden. Im Gegenteil: Sie wirken stets zusammen. Zugleich fokussieren sie unterschiedliche Aspekte der Kompetenzen, die erforderlich sind, um das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft erfolgreich gestalten zu können.

Die im Dokument der OECD genannten Schlüsselkompetenzen lassen erkennen, dass die in der PISA-Studie gemessenen Kompetenzen mit ihrem Schwerpunkt im Bereich der Kategorie »using tools interactively« liegen. Die anderen ebenso wichtigen Kompetenzen sind bloß am Rande angesprochen.

Auch wenn weiter oben schon dargelegt wurde, dass die OECD in ihrer Denkschrift durch die übergreifenden Bildungsziele in der Funktionalisierung von Bildungsprozessen bzw. bei der Formulierung von Schlüsselkompetenzen vorbeugt, so könnte immer noch der Anschein erweckt worden sein, dass sie mit dem Begriff der Schlüsselkompetenzen und den daran anschließenden schulpolitischen Argumentationen vor allem die ökonomische und organisatorische *Funktionalität* (Effizienz) von Bildungsprozessen im Blick hat. Dieser Vorwurf könnte auch gegen das hier vorgetragene Konzept erhoben werden, wenn Funktionalität reduktionistisch als effiziente Instrumentalisierung im Dienste ökonomischer und organisatorischer Zwe-

cke begriffen wird. Freilich muss die Notwendigkeit ökonomisch sinnvoller Bildungsprozesse und einer rationellen Organisation des Schulsystems angesichts der Krise der Arbeitsgesellschaft und der Finanzkrise der öffentlichen Verwaltung anerkannt werden. Gleichwohl geht es bei einer funktionalen Rekonstruktion des Bildungssystems keineswegs um die Durchsetzung reduktionistisch begriffener Effizienzkriterien, sondern um den *Geltungsanspruch eines soziokulturell validierten Rationalitätskriteriums* für die Struktur individuellen Lernens und die Konstruktion des Bildungssystems. Für dieses Funktionalitätskriterium sind, wie bereits angeführt (s. oben, Abschnitt 5.1 und 5.2), die subjektive Motivation und Sinnerfahrung der Lernenden gleichermaßen ausschlaggebend wie psychologisch fundierte Effizienzkriterien. Ebenso sind die gesellschaftlichen Forderungen (Reproduktion, Integration, Innovation), die Bereitstellung produktiver Gelegenheitsstrukturen für individuelles und kollektives Lernen bedeutsamer als die systemrationale und fiskalisch effiziente Organisation der Schule. Der Funktionalitätsbegriff, wie er in diesem Text verwendet wird, stellt die Schule und ihre Vorkehrungen in den Dienst des individuellen und kollektiven Lernens und dieses in den Dienst von Kompetenzen, die im Kontext rational geplanter Handlungen realisiert werden. Die Kompetenzen wiederum entfalten das normativ bestimmte Recht des Individuums zur Verwirklichung seiner Potenziale und zur Partizipation an gesellschaftlichen Kommunikations- und Verteilungsprozessen. Dem Lernen, und folglich den Lernenden, wird in dieser Logik ein Potenzial zum selbstwirksamen, kognitiv motivierten Handeln zugeschrieben, das über die traditionale Rationalität der Schulfächer als organisatorische Grundlage des Lehrens und Lernens systematisch hinausreicht und stattdessen die Entstehungsbedingungen kompetenten Handelns in schulorganisierten Lernprozessen schulkritisch in den Blick nimmt.

Schließlich soll einem weiteren Missverständnis vorgebeugt werden: dass ein funktionaler Begriff des Lernens nur pragmatische Bildungsinhalte, Lernen im Dienste einer instrumentellen Praxis, zulässt. Die diesem Verständnis zu Grunde liegende instrumentalistische Reduktion steht im Widerspruch zu einem Kompetenzbegriff, der sich definitionsgemäß in sinnverstehend angelegtem Handeln realisiert. Dadurch wird der Einwand widerlegt, dass kulturelles Wissen oder die Beherrschung kultureller Praktiken aus dem Kompetenzansatz des Lernens ausgeschlossen seien. Auch diese Auffassung geht auf eine instrumentalistisch verengte Auslegung des Funktionalitätsbegriffs zurück, dem ein affirmatives, von bloßen Nützlichkeitserwägungen gesteuertes Verhältnis zu Inhalten und Prozessen der Bildung unterstellt wird.

#### 6.4 Von Fächern zu Domänen

Angesichts dieser Überlegungen ist es besonders unangemessen, wenn die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie und anderer vergleichender Schulleistungstudien dazu führen, ohne Rekurs auf die internationale Debatte landesspezifische, vor

allem mit bewährten (Fach-)Lehrkräften besetzte Lehrplankommissionen zu bilden, die neue Curricula entwerfen, ohne diese mit internationalen Entwicklungen abzustimmen und das Kompetenzkonzept lediglich als sekundäre Orientierungsgröße zu verwenden. Die ca. 2000 geltenden Lehrpläne (vgl. Tillmann 1997), ihr Umfang und ihre Detailliertheit, die Verfahren ihrer Konstruktion und Revision und damit der gesamte systemische Prozess der *Inputsteuerung* erscheinen angesichts der Notwendigkeit einer funktional auf Kompetenzerwerb ausgelegten Curriculumrevision in hohem Maße dysfunktional. Auch die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) initiierte Lehrplandiskussion und die mancherorts begonnene Neugestaltung des Lehrplans lassen den Rekurs auf das Kompetenzkonzept der OECD oder auch nur auf das eingeschränkte Kompetenzrepertoire der PISA-Studien kaum erkennen. Gleichwohl sprechen die nach PISA bereits weitgehend bestehenden Konsense in der gesellschaftlichen, administrativen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit über curriculare Defizite in den deutschen Schulen durchaus dafür, eine Verständigung über den Umgang mit Mitteln der Kommunikation und des Wissensaufbaus (IT) in der Schule zu suchen. Auch die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen zum selbstständigen Handeln und zur Mitwirkung in heterogenen Gruppen (z.B. in Projekten) dürfte konsensfähig sein. Es ist bereits abzusehen, dass bei der Definition von Bildungsstandards diese Bereiche in den Blick geraten werden. Vor allem ist indessen erforderlich, dass bei der Entwicklung neuer Lehrpläne Entwicklungs- und Lernpsychologie eine größere Rolle spielen. Denn: »Vorstellungen der Lehrplanexperten von den Lernmöglichkeiten der Kinder sind abwegig« (J. Baumert in einem Interview zu PISA, Januar 2002).

Die Definition von Bildungsstandards muss die psychologischen und unterrichtsstrategischen Bedingungen des Kompetenzerwerbs schon deshalb stärker berücksichtigen, weil sie am *output* des Erwerbsprozesses statt am *input* orientiert ist, den herkömmlicher Weise die Lehrpläne definieren. Während die Inputsteuerung implizit den Schülern die Verantwortung für den Unterrichtserfolg zuschreibt, gilt für die Outputsteuerung, dass die Verantwortung für den Lernerfolg dem Unterricht zugeschrieben werden muss. Bildungsstandards müssen Zielsetzungen ausweisen, Inhalte benennen und Musteraufgaben enthalten, an denen sich erkennen lässt, welche Kompetenzen erworben wurden und welche Qualität der entsprechende Unterricht hatte. Auf keinen Fall dürfen Bildungsstandards bloß die Übersetzung der herkömmlichen Lehrpläne in eine neue Terminologie vollziehen, die dann statt des Erwerbs gemeinsam definierter Kompetenzen die Aneignung standardisierter Gedächtnisinhalte vorschreiben. Die Orientierung an Kompetenzerwerb wird die Lehrpläne und deren Konstruktion verändern. Damit erhalten Schlüsselkompetenzen auf allen Ebenen der Prozess-Steuerung neue Relevanz: Ausgehend von übergreifenden Bildungszielen und dem Konzept der Schlüsselkompetenzen lassen sich curriculare Erfordernisse und Bildungsstandards formulieren, die in einen Bildungsplan überführt werden können. Erst auf dieser Ebene sind Überlegungen darüber sinnvoll, welche Problem- oder Aufgabenstellungen in welchen Gegenstandsbereichen, Themenfeldern oder Fächern am besten behandelt werden können. Das

Konzept der Schlüsselkompetenzen stellt im Kontext traditioneller Schulfächer einen innovativen Ansatz dar. Denn selbst ein ausdifferenziertes Kompetenzkonzept verweist eher im Ausnahme- als im Regelfall auf einen bestimmten Lerngegenstand, eine spezifische Thematik, Lektüre oder gar auf ein ganzes Fach. Freilich soll damit nicht gesagt sein, dass herkömmliche Curricula nach diesem Ansatz nicht zumindest teilweise *auch* kompetenzorientiert unterrichtet werden bzw. für einen kompetenzorientierten Unterricht aktiviert werden können.

Dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Fächern kein unmittelbarer ist, dieses wird deutlich, wenn man die Beziehung zwischen Kompetenzerwerb und Lerngegenstände neu durchdenkt. Diese Beziehung wird am ehesten kenntlich, wenn man das Konzept der »Domänen« in den Vordergrund rückt und den Rekurs auf die fach(wissenschaft)liche Perspektive bei der Gewinnung von Lerngegenständen zunächst zurückstellt. Schulfächer wurden schließlich nicht auf Grund lernpsychologischer oder kognitionsbiologischer und -psychologischer Einsichten formuliert, sondern vor dem Hintergrund von Fachwissenschaften und dem jeweiligen Fachverständnis der *Scientific Community*. Das heißt, ihr Gegenstand, die genutzten Methoden, Fachsprachen und Erkenntnisse ergeben das Konglomerat dessen, was in fachlicher Hinsicht zu lernen ist. Wechselt man dagegen die Perspektive und fragt, was in Hinsicht auf den Kompetenzerwerb gelernt werden sollte, dann kommen sogleich die Lernenden in den Blick – und damit Fragen nach dem Aufbau von Wissen, nach seiner Struktur. Das macht erforderlich, sich bei der Zuschneidung von Lerninhalten intensiver mit kognitionspsychologischen Einsichten zu befassen.

Diese Einsichten legen es nahe, im Hinblick auf die Lerngegenstände eines Curriculums von Domänen zu sprechen anstatt von Fächern. Es macht nämlich einen Unterschied, ob man von den Theorien, Modellen, Fachtermini und Erkenntnissen einer Fachwissenschaft her ein Curriculum konstruiert, oder fragt, wie Wissensbereiche im weitesten Sinne mit Gedächtnisleistungen, Formen der Wissenspräsentation und Problemlösungsstrategien von Individuen zusammenhängen. Domänen bezeichnen Felder des Wissens und der Fertigkeiten, in denen gleiche Problemlösestrategien, Wissensbestände, Erfahrungen und auch normative Orientierungsmuster genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten des Gegenstandes *für die Handelnden* (und die Lernenden) einsichtig sind.

Wenn Kompetenzen besitzen heißt, über Problemlösefähigkeiten zu verfügen, dann wird man fragen müssen, wie Problemlösefähigkeiten und Domänen zusammenhängen. Es ist selbstverständlich, dass, wer Schach erfolgreich spielen will, die Regeln kennen muss. In diesem Fall gibt es einen engen Bezug zwischen dem Problem »Schach spielen können« und den Regeln dieses Spiels. Man spricht in diesem Fall auch von einer »wohldefinierten Domäne« (Gruber/Mandl 1996), da es eine klare Problemstellung gibt, die Lösungswege deutlich sind und auch die Erfolgskriterien genau angegeben werden können. Als wohldefinierte Domänen lassen sich, diesen Kriterien entsprechend, nur wenige Bereiche ausmachen. Diese sind zum Beispiel Programmieren, Schreibmaschine schreiben und Rechnen. Auf der Ebene der Fachwissenschaften und Disziplinen gibt es viele nicht als wohldefiniert identifizier-

te Domänen: Medizin, Betriebswirtschaft, Politik, Musik, Bildende Kunst, Geschichte, Germanistik u.a. Aber auch Physik, Chemie oder Biologie sind nur noch eingeschränkt als wohldefinierte Domänen zu bezeichnen, wenn man die Fachwissenschaft verlässt und an ein unter Kompetenzgesichtspunkten konstruiertes schulisches Curriculum denkt. Dieses soll dazu dienen, primär Alltagssituationen und nicht vor allem Laborsituationen zu bewältigen und zu gestalten. Indes bietet der Alltag bzw. weiter gefasst: die Lebenswelt in aller Regel keine klaren Problemstellungen, keine eindeutigen Lösungswege, und selbst bei den Erfolgskriterien sind genaue Angaben nur schwer zu finden. Die Lebenswelt zeichnet sich durch Komplexität, Uneindeutigkeit, widersprüchliche Lösungswege und Unsicherheiten in Hinblick auf Erfolge aus. Um etwa das Problemfeld »Braunkohletageabbau in der Lausitz« zu bearbeiten, benötigt man (wohldefinierte) chemische und biologische Analyseverfahren für das Wasser in alten Abbaugruben, wird aber bei der Erfassung von ökosystemaren Zusammenhängen, bei der Analyse der Regionalgeschichte, der Erfassung der Auswirkungen der Schließung von Bergwerken auf die Kommune (Depression, Arbeitslosigkeit, Abwanderung, kultureller Niedergang etc.) ebenso wie bei der Entwicklung von Perspektiven für einen ökologischen und sozialen Neuanfang in der Region erkennen, dass es sich um ein Unterrichtsthema handelt, das zu den »schlecht definierten« Domänen (Gruber/Mandl 1996) »Öko-, Wirtschafts- und Sozialsysteme« gehört: Hohe Komplexität, Irregularität in den Entwicklungsverläufen und beobachtbaren Phänomenen, große Varianz der Merkmale und das Fehlen von vorab definierbaren Regeln, um den Zustand und die Problemlösungsstrategien zu beschreiben, kennzeichnen dieses Beispiel wie zahlreiche Domänen. Geht man von dem Ziel aus, ein lebenswelttaugliches Curriculum zu entwickeln, dann überwiegen die »schlecht definierten« Domänen bei weitem. Um einer negativen Konnotation vorzubeugen und zugleich die Relevanz dieses Domänentyps herauszustellen, scheint die Bezeichnung »lebensweltliche Domänen« angemessener zu sein.

Lebensweltliche Domänen zeichnen sich durch die Notwendigkeit aus, fachliche Grenzen zu überschreiten, eine Verbindung zwischen den Einsichten aus verschiedenen Wissenschaften, Erfahrungswelten, Wissensbeständen zusammenzufügen. Interdisziplinarität oder besser noch Transdisziplinarität ist das Merkmal lebensweltlicher Domänen.

Die Erkenntnis, dass Nähe zur Lebenswelt und zum Problemlösen in Alltagssituationen über ein einzelnes Fach oftmals schwer zu erreichen ist, findet seit einigen Jahren bei Konstruktion von Curricula schon eine gewisse Berücksichtigung. Mehr und mehr wird nämlich von »Lern- oder Aufgabenfeldern«, von »überfachlichen Lernbereichen« gesprochen. Darin finden sich Themen wie Ökologie, Globales Lernen, Nachhaltigkeit, Konsumerziehung, Gender Mainstreaming, Gesundheitserziehung, Friedenspädagogik und vieles andere wieder. Diese Aufgabenfelder lassen sich aus der Perspektive des Domänen-Ansatzes als lebensweltliche Domänen bezeichnen. Dass ihnen in den Curricula allmählich mehr Platz eingeräumt wird, dass für sie spezifische Zeitbudgets ausgewiesen werden, signalisiert mehr als die Verlegenheit, große lebensweltliche, gesellschaftlich existenzielle Themenfelder nicht im Ein-

zelfachunterricht angemessen behandeln zu können. Es signalisiert zugleich wachsendes Interesse an Wirklichkeitsnähe bei der Curriculumkonstruktion.

Dem Kompetenzkonzept (alltagstaugliches, problemlösungsorientiertes, verständnisintensives und normativ angereichertes Handlungswissen) korrespondieren also primär lebensweltliche Domänen und mithin Aufgabenbereiche oder Lernfelder, weniger aber Fächer als wohldefinierte Domänen, da diese in der Regel eine fachsystematische Struktur, klare Kriterien für Problemlösungsprozeduren und auch klar definierte Erfolgskriterien unterstellen. Lernbereiche oder Lernfelder (z.B. Gesundheit, Nachhaltigkeit, Mobilität) lassen sich demgegenüber in der Regel nicht einer einzelnen disziplinären Struktur zuordnen. Sie sind vielmehr inter- oder transdisziplinär und lebensweltlich ausgerichtet. Daher stehen sie den Lernenden und ihren Alltagserfahrungen wie auch alltagstauglichen Kompetenzen näher.

Dies zu bedenken ist eine wichtige Voraussetzung für die Ausdifferenzierung des Curriculums. Der hier beschriebene Weg führt in der Konsequenz nämlich zu der Frage, in welchem Umfang sich ein Fachunterricht wird aufrecht erhalten lassen, der sich von der Auffassung nährt, es gebe wohldefinierte Domänen. Wenn das Curriculum von den zu erwerbenden Kompetenzen her konstruiert werden soll, dann muss einerseits im Einzelnen geklärt werden, welche Teilkompetenzen es nahe legen, Expertise in wohldefinierten Domänen zu erlangen. Dies wäre dann als der fachliche Teil des Curriculums zu bezeichnen. Andererseits muss im Einzelnen geklärt werden, welche Teilkompetenzen es nahe legen, Expertise in lebensweltlichen Domänen zu erlangen. Das wäre dann als der überfachliche oder aufgabenspezifische Teil des Curriculums zu bezeichnen. Der jeweilige quantitative Anteil am gesamten Curriculum kann sich aus dieser Perspektive nicht mehr aus dem Anspruch an die Repräsentation einer Fachwissenschaft oder eines überfachlichen Lernbereichs an Präsenz im Curriculum ergeben, sondern nur aus der Frage resultieren, welche der identifizierten Kompetenzen am besten durch die Beschäftigung mit welchen Domänen und mit dem Anspruch auf welchen Grad an Expertise erworben werden sollten. Knapp auf einen Satz gebracht: Inhalte folgen Kompetenzen, nicht umgekehrt.

Von diesem Grundsatz ausgehend, stehen zunächst einmal diejenigen Unterrichtsfächer und ihre Inhalte auf dem Prüfstand, die nicht als wohldefinierte Domänen charakterisiert werden können und/oder ihren Lebensweltbezug nur im Verbund mit anderen Fächern, Wissensbeständen, Erfahrungen etc. nachweisen können. Sie müssen sich als problemlösungsorientiert erweisen, als anschlussfähig an die Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Kinder und Jugendlichen, sich durch die Alltagstauglichkeit und Anwendungsfähigkeit des darin vermittelten Wissens legitimieren und nicht zuletzt eine gewisse Zukunftsfestigkeit besitzen. Zukunftsfestigkeit wird im wissenschaftsorientierten Fachkonzept, das die allgemeinbildende Schule heute bestimmt, immer schon – und durchaus mit einigem Recht (s.o., Abschnitt 3.2) – unterstellt. Das sichert Kontinuität, führt jedoch gleichzeitig zu Unbeweglichkeit gegenüber Innovationen.

Neue Themenkomplexe (etwa: Umgang mit Risiken) und expansive Anwendungsbereiche von Wissenschaft und Technik (etwa Mobilität; Nachhaltigkeit) sowie

veränderte Ansprüche an das Individuum (z.B. Gesundheitsvorsorge; zivilgesellschaftliches Engagement) werden in ihrer Bedeutung für eine Kompetenzentwicklung, die Bewältigung und Gestaltung von Zukunft zum Ziel hat, vernachlässigt. In der Wissensgesellschaft sind es freilich gerade die wissensbasierten Innovationen, die einerseits die technologische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung und Prosperität sichern, andererseits Lebenschancen und Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebens in Selbstbestimmung ebenso beschränken wie erweitern. Entsprechend muss sich die Schule stärker jenen Themen und Lernfeldern sowie den interdisziplinär zu bewältigenden Problemkonstellationen öffnen, die sich durch Zukunftsrelevanz auszeichnen.

## 7. Zukunftsfeste Inhalte und Wissensformen

Die Wissensgesellschaft lebt von der Dynamik des Wissens, seiner Innovation – und von den Prozeduren des Wissenserwerbs. Doch welches Wissen ist in Zukunft entscheidend? Lassen sich Aussagen über zukunftsfestes Wissen machen? Über mögliche Zukünfte geben zahlreiche Prognosen, Trendanalysen, Delphistudien und Szenarien Auskunft. Zwar kann Zukunftsforschung mit ihren Mitteln die Zukunft nicht vorherbestimmen. Indessen ist die Meinung falsch, Zukunft sei so offen, dass sich über sie nichts aussagen ließe. So haben Prognosen über die Bevölkerungsentwicklung auch über Zeiträume von 50 Jahren einen hohen Vorhersagewert. Für viele technische Innovationen gelten Entwicklungszeiträume zwischen 10 und 30 Jahren. Szenarien ermöglichen, unterschiedliche Entwicklungen parallel zueinander zu formulieren und so Handlungsalternativen zu erkennen (Steinmüller 1997).

Es kommt darauf an, bei der Bestimmung der Curricula beides intensiver als bisher zu berücksichtigen: die Offenheit und Unsicherheit der Zukunft und die potenziellen und sich abzeichnenden Entwicklungen.

Aus der Offenheit und Unsicherheit der Zukunft folgt die Konsequenz, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in Zukunftsentwürfen zu denken, zu lernen, mit Unsicherheit und Risiko umzugehen und Handlungsentwürfe für die Gestaltung der Zukunft zu konstruieren.

Anhand der Delphi-Studien der 90er-Jahre soll exemplarisch erläutert werden, welche Einsichten aus potenziellen und sich abzeichnenden Entwicklungen im Bereich von Wissenschaft und Technik sowie aus dem allgemeinen Wandel der Wissensgesellschaft gewonnen werden können.

Delphi-Studien sind strukturierte Gruppenbefragungen mit dem Ziel, über die zukünftige Entwicklung in einem spezifischen Gebiet der Wissenschaften, der Technik, der Ökonomie oder anderer Teilbereiche der Gesellschaft durch systematische Kommunikation zwischen Experten Informationen zu gewinnen, die als mögliche Grundlage für Steuerungsprozesse dienen können. In diesem Sinne wurden in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre in Deutschland zwei umfangreiche Delphi-Studien durchgeführt, die ihre Vorbilder in amerikanischen, japanischen und englischen

Studien hatten. Die Delphi-Studien suchten strukturierte Information über folgende Bereiche zu gewinnen: (a) über Entwicklungen im Bereich von Wissenschaft und Technik; (b) über die Bedeutung und den Wandel von Wissen sowie (c) über die Bedeutung von Bildung in der Zukunft. Dieses sind die vom Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI) durchgeführte »Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik« (Fraunhofer-Institut 1998) sowie die von prognos und Infratest Burke realisierten Delphi-Befragungen »Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen« (Delphi-Befragung 1998). Beide Studien liefern Argumente für eine weitreichende Reform der Bildungsinhalte und der Lehr- und Lernprozesse. Auf diese beiden Studien wird im Folgenden exemplarisch eingegangen, da sie sowohl die Seite zukunftsrelevanter Technik, Naturwissenschaft und interdisziplinärer Problemlösung thematisieren als auch Anforderungen an Bildung in der Wissensgesellschaft formulieren. Die erstgenannte Studie, das »Wissenschafts- und Technikdelphi«, wird in Punkt 7.1 näher betrachtet. Die letztgenannte Studie, das »Wissens- und Bildungsdelphi« erfährt in Punkt 7.2 eine Würdigung.

### 7.1 *Das Wissenschafts- und Technikdelphi*

Im *Wissenschafts- und Technikdelphi* (Fraunhofer-Institut 1998) wurde u.a. gefragt

- nach Innovationsbereichen in Wissenschaft und Technik, die in den nächsten Jahren bedeutsame Fortschritte erwarten lassen;
- nach Maßnahmen, die Deutschland in der internationalen Konkurrenz eine herausragende Position in Wissenschaft und Technik sichern könnten;
- nach Zeiträumen, in denen Experten mit Durchbrüchen in Hinblick auf Innovationen in verschiedenen Wissenschafts- und Technikbereichen rechnen.

Die als Innovationsfelder betrachteten Entwicklungen im Bereich Wissenschaft und Technik – Sektoren, in denen zukünftig mit einer weltweiten Dynamik gerechnet werden kann, an denen sich die Position eines Landes im Hinblick auf Problemlösungs- und Entwicklungskapazität entscheidet – sind in den allgemeinbildenden Curricula kaum repräsentiert. Fragt man, in welchem Maße Informationstechnologien und neue Kommunikationsmedien, Fragen des Konsums, Wirtschaft und Dienstleistungen, Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft, Umwelt, Energie, Bauen, Wohnen und Mobilität Themen schulischer Curricula sind, erscheinen diese zentralen Felder künftiger innovativer Entwicklungen nur marginal repräsentiert.

Man kann fragen, ob eine Thematisierung der genannten Innovationsfelder im Unterricht nicht auf eine Instrumentalisierung der Schule für die ökonomische und technische Entwicklung hinausläuft. Mit guten Gründen kann man für die Berücksichtigung der genannten Innovationsfelder bei der Curriculumkonstruktion plädieren. Denn als normative Perspektive gilt, wie in Abschnitt 6.2. betont, das Kriterium

der Orientierung an den Menschenrechten und einer nachhaltigen sozialen, ökonomischen und ökologischen Entwicklung. Die Innovationsfelder Wirtschaft, Dienstleistungen und Konsum, Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft, Umwelt, Energie, Bauen, Wohnen und Mobilität sind aber – wie nationale Studien zur nachhaltigen Entwicklung belegen – jene Felder, auf denen es zu Innovationen kommen muss, wenn überhaupt eine nachhaltige Entwicklung erreicht werden soll. Und ohne nachhaltige Entwicklung erscheint eine gute und einigermaßen friedliche Zukunft unserer Gesellschaft weltweit nicht gesichert. Insofern müssen sie im Curriculum repräsentiert sein, wenn es Relevanz für die Zukunft beanspruchen will.

Die genannten Innovationsfelder lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit in zukunftssteife lebensweltliche Domänen schulischen Lernens transformieren. Wirft man noch einmal einen Blick auf die genannten Innovationsfelder (z.B. Konsum, Ernährung, Gesundheit, Landwirtschaft), dann wird deutlich, dass sie einem spezifischen Schulfach nicht zuzuordnen sind, da in aller Regel in ihnen natur- wie gesellschaftswissenschaftliche, technische wie normative Aspekte, Zukunftsprojektionen, soziale und auch ästhetische Perspektiven ineinander greifen. Zweitens handelt es sich um Themenkomplexe, die einen direkten Einfluss auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen heute und in Zukunft haben. Sie sind von daher durch ihre Alltagsrelevanz in ihrem Bedeutungsgehalt rückgebunden an die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden. Die zukünftige Relevanz der identifizierten wissenschaftlichen und technischen Innovationsfelder für den gesellschaftlichen Wandel, für die ökonomische Prosperität und für die individuellen Lebens(gestaltungs)chancen legt es nahe, sie zumindest auf ihre Bedeutung für eine zukunftsfähige Kompetenzentwicklung hin zu überprüfen und in ihnen lebensweltliche Domänen zu identifizieren, die ihren berechtigten Platz im Curriculum haben könnten.

## 7.2 Das Wissens- und Bildungsdelphi

Im »Wissens- und Bildungsdelphi« (Delphi-Befragung 1998) wurde gefragt, »wie sich die Produktivkraft Wissen entfaltet und welche Wissensgebiete ... gegenwärtig und in absehbarer Zukunft von besonderem Gewicht« sind. Ferner wurde erhoben, »in welchen Wissensgebieten Interdisziplinarität bedeutsam sein wird« und »was in 25 Jahren zum Wissen eines gebildeten Menschen gehören« sollte.

Innerhalb der Studie wurden sechs besonders dynamische Wissensgebiete identifiziert, die für die Weiterentwicklung der Gesellschaft entscheidend sind und zugleich erheblichen Wissenszuwachs erwarten lassen. Als besonders dynamisch wurden von den Experten die Wissensgebiete Informationstechnik, Medien, Neue Technologien, Medizin (menschlicher Körper), Umwelt, Wirtschaft und Arbeitswelt eingestuft. Für diese Wissensgebiete gilt, dass Erkenntnisse und Problemlösungsstrategien in aller Regel auf interdisziplinärem Wege gefunden werden. Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist nach Auffassung der Befragten der Delphistudien allgemein, das heißt: auch über die innovativen Wissensgebiete hinaus von wachsender Bedeutung

für künftigen Erkenntnisgewinn und den Wohlstand von Gesellschaften. Das hat Konsequenzen für die Prozessdimension eines auf zukunfts feste Inhalte gerichteten Unterrichts: Der Anteil des reinen Fachunterrichts dürfte zu Gunsten eines fächerübergreifenden, problemorientierten Unterrichts rückläufig sein, um modernen und fortschrittlichen Formen des Erkenntnisgewinns und der anwendungsorientierten Lösung von Aufgaben und Fragestellungen Raum zu geben. Dafür erscheinen Projektunterricht und ein fächerübergreifender und themenbezogener »Gesamtunterricht« vielversprechende Unterrichtsformen.

Fragt man, welche Wissensgebiete in besonderem Umfang von Interdisziplinarität gekennzeichnet sein werden, so wird allen voran der Komplex »Umwelt« genannt mit den Bereichen Ökosysteme, Rohstoffe und Energie, Erdatmosphäre und Klima, globale Risiken, Umwelt und Gesundheit.

Umweltwissen ist das herausragende Beispiel für jene moderne Kategorie des Wissens, das auf die Lösung drängender Probleme zielt. Zudem umfasst der Wissenskomplex »Umwelt« Querschnittsthemen, die hohen Bedarf an vernetztem Wissen ausweisen. Da der Wissensbereich »Umwelt« sich gleichzeitig besonders dynamisch entwickelt, interdisziplinär ausgelegt und problemlösungsorientiert ist, stellt er einen besonders geeigneten Lernbereich zur Realisierung produktiver Lernarrangements dar (vgl. Abschnitt 5). Es handelt sich um Themenfelder, die im aktuellen schulischen Curriculum eine marginale Position haben, zugleich jedoch ein erhebliches Potenzial für die Bearbeitung im Unterricht besitzen – zumal Themen wie die genannten bei Kindern und Jugendlichen auf große Resonanz stoßen, wie Kinder- und Jugendstudien zeigen (vgl. exemplarisch Zinnecker u.a. 2002).

Im Blick auf die Ergebnisse des Wissens- und Bildungsdelphi sind aktuelle Themen, Themenkomplexe und Aufgabenfelder im schulischen Curriculum bisher deutlich unterrepräsentiert. Doch gerade diese Themen eignen sich in besonderem Maße als Handlungsfelder für individuellen Wissenserwerb und verbinden folglich objektive mit subjektiven Bedingungen des Kompetenzerwerbs. Denn auf das persönliche, soziale und sozio-moralische Wissen kommt es künftig in besonderem Maße an, um in der sich ausdifferenzierenden Wissensgesellschaft bestehen zu können. Vor allem aber trifft dies für die Kompetenz zu, autonom handeln zu können, so wie es für die Kompetenzen der Kooperation und der Verantwortungsübernahme zutrifft.

Das Wissens- und Bildungsdelphi wie das Wissenschafts- und Technikdelphi weisen auf potenzielle neue Lerngegenstände hin, die in den klassischen Schulfächern kaum Platz finden. Sie verweisen auf aktuelle Problemlagen und künftige Entwicklungen, denen weniger der Fachunterricht als ein überfachlicher Unterricht, weniger wohldefinierte als lebensweltliche Domänen korrespondieren dürften.

## 8. Kerncurriculum

Man könnte erwarten, dass mit dem Plädoyer für die Aufnahme zukunfts fester Lerngegenstände bzw. der Formulierung neuer Domänen des Lernens eine rigide Festlegung der Unterrichtsinhalte noch zunehmen statt – wie allenthalben gefordert – abnehmen wird. Tatsächlich stehen viele Themen des schulischen Kanons, wenn die in dieser Empfehlung formulierten Überlegungen und Argumente Geltung beanspruchen können, zur Disposition bzw. müssen sich der Frage stellen, ob sie zum Pflichtkanon, d.h. zum unverzichtbaren Kern schulischen Lernens gehören. Im Ergebnis wird in diesem Abschnitt für erhebliche Freiheitsgrade der Lehrenden und Lernenden bei der Auswahl von Lerngegenständen plädiert. Dieses Plädoyer wird geleitet von Einsichten, die ebenso aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen hervorgehen wie aus lernpsychologischen Erkenntnissen.

Aus inneren und äußeren Gründen wird die Schule den Erwartungen, die mit wachsender Individualisierung der Lebensführung und zunehmender Differenzierung der Bedürfnisse einhergehen (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996), mehr als bisher genügen müssen. Einerseits kann angesichts der Entwicklung des Wissens und der Differenzierung seiner Organisation das bestehende »Konzert« der Schulfächer die legitime Nachfrage der Individuen nach differenzierten Lernangeboten nicht befriedigen. Andererseits blockiert die durch das bestehende Fächerangebot fixierte Stundentafel die Entwicklung individueller Kompetenzprofile, für die bei der rigiden Zeitorganisation der Sekundarschulen (d.h. der Verbindung vorgeschriebener Fächer, fester Stundenkontingente und Klassenunterricht) zeitliche Spielräume nicht zur Verfügung stehen. Soll die bedeutsame Rolle der Motivation im Lern- und Bildungsprozess der Individuen nachhaltig berücksichtigt werden, müssen den Schülern Freiheiten für die Disposition ihrer Lernprozesse eingeräumt werden, die sie heute nicht besitzen. Die Option für Fächer und Lernbereiche, die Komposition eigener Kompetenzprofile, die Organisation der Lernarbeit und die dafür gewählten Kooperationsformen stehen in manchen Schulsystemen außerhalb Deutschlands bereits heute in erheblichem Umfang zur Wahl und in der Verantwortung der Lernenden. Auch die didaktischen Erfordernisse produktiven Lernens setzen ein freieres Zeitregime voraus, um situiertes, erfahrungsintensives, überfachliches domänenspezifisches Lernen, z.B. in individuellen Lernplänen oder in gemeinsam organisierten Projekten, zu ermöglichen.

Es ist eine Voraussetzung für eine solche Individualisierung, dass ein zeitlich begrenztes Kerncurriculum an die Stelle der bisher dominanten Lehrpläne und der nach Schulfächern strukturierten Stundentafel tritt. Das Kerncurriculum hat die Funktion, den Erwerb von Kompetenzen auf hinreichend hohem Niveau für alle zu sichern, also einen Mindeststandard festzuhalten. Über die Festlegung gemeinsamer Mindeststandards hinaus signalisiert ein Kerncurriculum, dass für die Strukturierung individueller Kompetenzprofile und schulprogrammspezifischer Optionen zeitliche und inhaltliche Spielräume eröffnet werden.

### 8.1 Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich begrenzten Kerncurriculum

Das Kerncurriculum soll im Prinzip nicht mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit beanspruchen (siehe jedoch 8.3). Mit dem Vorschlag, maximal die Hälfte der Unterrichtszeit für verbindliche Inhalte mit dem Ziel verbindlicher Kompetenzen festzulegen, verfolgt diese Empfehlung die Absicht, die Stofffülle des Pflichtkanons zu reduzieren, die Wahlmöglichkeiten der Schüler zu erhöhen und Freiraum zu schaffen für die Gestaltung von Schulprofilen und für intensive individuelle Förderung.

Neben dem Kerncurriculum sollen Wahlpflicht- und Wahlbereiche eingerichtet werden, die der Entwicklung eines auf die Interessen der individuellen Lerner zugeschnittenen Selbst- und Weltverständnisses Raum geben, den Erwerb besonderer alltagstauglicher- und anwendungsorientierter Kompetenzen fördern und schließlich dem jeweiligen Schulprofil und Schulprogramm und den lokalen Gegebenheiten entsprechen (Näheres dazu in Kapitel 9).

Mindeststandards legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Jahrgängen mindestens erworben haben sollten. Für das Erreichen dieses Kompetenzniveaus durch alle Schüler *müssen* die Schulen einstehen.

Das Kerncurriculum bestimmt das Pflichtprogramm für Schüler wie für Schulen. Dies bedeutet nicht, dass weniger gelernt wird. Vielmehr wird erwartet, dass durch Konzentration auf die Vermittlung von unverzichtbaren Kompetenzen im Kerncurriculum, durch die Einführung von Wahlpflicht- und Wahlbereichen, durch Lernen in Projekten, durch die demokratische Teilhabe der Lehrpersonen, Schüler und Eltern an der Schule, durch deren Gemeindenähe und Profil sowie durch die mit diesen Veränderungen verbundenen Qualitätskontrollen besser – das heißt mit weniger Benachteiligungen und größerer Zufriedenheit für alle Beteiligten –, effektiver, nachhaltiger und auch mehr gelernt wird als unter den gegenwärtigen Bedingungen in unseren Schulen.

Das nach diesen Grundsätzen organisierte (kompetenzorientierte, konstruktive, verständnisintensive, situierte und motivierte) Lernen soll das herkömmliche »Bevorratungskonzept« (Weinert 2000) des schulischen Wissens ablösen. Der enzyklopädisch-positivistische Fächerkanon soll mit Hilfe des Kompetenzkonzepts überprüft werden, die Fächer mit dem von ihnen transportierten Schein eines systematischen Aufbaus, den Stundentafeln und Wochenstundenplänen müssen in Frage gestellt werden. Nicht Fächer, sondern Kompetenzen bestimmen die Lernziele. Die Lerninhalte sind Domänen zuzuordnen. Sie folgen, wie bereits in Abschnitt 6 erläutert, den Kompetenzen. Dies ist der Sinn der häufig wiederholten Forderung, nicht Fächer, sondern Schüler zu unterrichten.

Eine auf den Erwerb von Kompetenzen gerichtete Kultur des Lernens und die entsprechende Bewertung des Wissens stellt die alte Forderung nach der »Ent-rümpelung der Lehrpläne« auf eine neue Grundlage. Angesichts einer seit dem 19. Jahrhundert beklagten und seitdem zunehmenden »Überbürdung« der Schüler und Lehrer (Roessler 1957) fordert die Pädagogik seit 150 Jahren eine Entlastung der Lehrpläne und Stundentafeln. Die Überbürdung spiegele die Entwicklung der posi-

tiven Wissenschaften und die Einführung der ihnen korrespondierenden Schulfächer wider. Diese wurden in den Kanon eingeführt, um das geltende Wissen in den Schulen zu repräsentieren und ihre Schüler auf die von den Wissenschaften bestimmte, vor allem akademische Welt vorzubereiten.

## 8.2 *Lehrerbildung*

Daraus folgt die zentrale Rolle der Fächer in der Lehrerbildung für die Sekundarschulen, die in dem Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen für wissenschaftliche Berufe im Wesentlichen gleichgestellt wurde. Die historisch erklärbare Dominanz der akademischen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer im Kanon des Gymnasiums hatte nicht nur die marginale Stellung der Sozialwissenschaften, der Ökonomie, der Psychologie, schließlich auch der ästhetischen Bildung in den Sekundarschulen zur Folge, sondern auch den Ausschluss der professionswissenschaftlich bedeutsamen Disziplinen der Sozialwissenschaften aus der Lehrerbildung. Die Dominanz der Wissenschaftsdisziplinen determiniert die Ausbildung der Lehrer für die Schulfächer auf Grund einer Identität von Forscher und Lehrer, die bis weit in das 19. Jahrhundert gewahrt blieb, aber seitdem, freilich ohne weitreichende Folgen für die Ausbildung der Sekundarlehrer, längst untergegangen ist. Dabei hat sich seitdem alles geändert: Struktur, Aufbau und Qualität der wissenschaftlichen Fächer an der Universität, deren Korrespondenz zu den tatsächlich unterrichteten Schulfächern, die Schülerpopulationen und deren Perspektiven, selbst die Erwartungen an die Lernprozesse in der Schule. Doch die weitgehende Identität von Wissenschaftsdisziplin und Schulfach in der Ausbildung der Sekundarlehrer besteht fast unverändert fort. Da ist es nicht verwunderlich, wenn der Versuch einer Umstrukturierung der Lehrpläne von Schlüsselkompetenzen her nicht immer auf Zustimmung der in den Schulen Unterrichtenden setzen kann. Was für Kinder und Jugendliche träges Wissen ist, repräsentiert für die Lehrkräfte häufig jene strukturierten kognitiven Kompetenzen, die sie als Unterrichtende in der Schule erst handlungsfähig macht. So äußern Lehrkräfte in Befragungen überwiegend Zustimmung zu den noch gültigen, manchmal 20 Jahre alten Lehr- und Rahmenplänen, Fachinhalten und Curriculumstrukturen. Ihre Klagen richten sich primär auf die geringe Abstimmung zwischen korrespondierenden Fächern, auf die Stofffülle und auf beschränkte Wahlmöglichkeiten bei der Behandlung einzelner Themen aus einem Themenkatalog.

Die an den universitären Bezugswissenschaften der Schulfächer gewonnene Orientierung stößt freilich noch auf ganz andere Einschränkungen: Sie repräsentieren eine längst vergangene Taxonomie der Wissenschaften, deren Zahl, Struktur, Umfang und Qualität sich seit dem 19. Jahrhundert tiefgreifend verändert hat und sich vor unseren Augen soeben noch einmal geradezu revolutionär ändert. Umso problematischer erscheint die Kanonisierung gerade jenes Segments, das die Lehrpläne und Stundentafeln bestimmt. Auch die innere Struktur der die Lehrpläne bestimmenden Fächer hat sich zu Gunsten der Entwicklung von Wissens- und Wissen-

schaftsdomänen aufgelöst, die den Rahmen schulischen Lernens, die didaktische Instrumentierung des Unterrichts und auch die Kompetenzen der Lehrer übersteigen. Eine didaktisch angeleitete Rekonstruktion der Fächer hin zu wohldefinierten wie lebensweltlichen Domänen für einen entwicklungsangemessenen Unterricht ist ebenso versäumt worden wie eine professionsorientierte Lehrerbildung, die den Anspruch auf eine solche Didaktik geltend machen könnte.

Nach der Auflösung jener Identität von Wissenschaftsdisziplin und Schulfach, die dem Lehrerberuf seinen Inhalt und dem Unterricht seine Prägung gab, muss die Professionalität der Lehrer auf einer neuen Grundlage konstruiert werden. Nicht das Fach, sondern das berufliche Handeln, das Unterrichten der domänenspezifischen Inhalte im Blick auf die Lernprozesse der Schüler ist der Ausgangspunkt und der Stoff, aus dem die professionelle Identität von Lehrern unter gegenwärtigen Bedingungen gemacht sein sollte. Im Zentrum der für diese Identität konstitutiven *didaktischen Kompetenz* steht die Psychologie des Lehrens und Lernens, so wie die Didaktik im Zentrum der Rekonstruktion der Unterrichtsgegenstände im Professionsstudium der Lehrer stehen sollte. Während Psychologie bisher bestenfalls als Hilfsinstrumentarium genutzt wird, rücken psychologische Kompetenzen in einer professionsorientierten Konzeption des Lehrerberufs ins Zentrum des professionellen Handlungswissens. Das Verhältnis von Fach und Praxis würde sich dadurch grundlegend ändern, die Praxis selbst zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Kompetenz werden – mit entsprechenden Anforderungen an die Ausbildung. Mit der Preisgabe einer ausschließlich auf das Fach zentrierten Wissensbasis würden die funktionellen Kompetenzen eines professionellen Lehrers in domänenspezifischen Unterrichtsprozessen, in schul- und sozialpädagogischen Praxissegmenten, in Prozessen der Curriculumkonstruktion, in Evaluation und Schulentwicklung endlich zur Geltung kommen können.

Die daraus resultierenden Anforderungen an die Fachdidaktik lassen sich an dieser Stelle nur andeuten: Die Fachwissenschaften wären daraufhin zu überprüfen, in welchem Maße die in ihnen akkumulierte Expertise dem Erwerb von vorab identifizierten Kompetenzen dienen könnte. Das fachspezifische Wissen wäre ferner daraufhin zu überprüfen, ob es – mit Blick auf alltagstaugliche, problemlösungsrelevante und zukunftsste Kompetenzen – in wohldefinierte Domänen überführt werden kann oder ob Bezüge zu anderen Fachwissenschaften und Wissensformen (Erfahrungswissen, Orientierungswissen, Wissen anderer Kulturen etc.) gesucht werden müssen, um einen Beitrag zu einer der spezifischen Kompetenz korrespondierenden lebensweltlichen Domäne leisten zu können. Nicht zuletzt wäre zu prüfen, welche Lernstrategien und didaktischen Großformen – unter Berücksichtigung des schon erreichten Kompetenzniveaus und Entwicklungsstandes der Kinder und Jugendlichen – der Beschäftigung mit den spezifischen Domänen angemessen sein könnten.

Verdankt sich die Perspektive, aus der Lehrpläne erstellt werden, oftmals der hinter einem Schulfach stehenden universitären Fachdisziplin (mit der soeben beschriebenen Problematik), so richtet sich die von Politik und Wirtschaft bevorzugte Perspektive auf Effizienz und Effektivierung der Schule, auf effektives Erlernen ver-

wertungsfähiger Inhalte und Fertigkeiten in kürzerer Zeit: Dies ist die Perspektive der ökonomischen Rationalität und der Rationalisierung didaktischer Prozesse. Aus der reflexiven Perspektive der Pädagogik richtet sich dagegen das Augenmerk der Schul- und Curriculumkritik auf den *Sinn* von Lern- und Bildungsprozessen für das Leben der Individuen in einer neu sich gestaltenden Welt. Damit ist zweierlei festgehalten: Einmal die traditionelle Vorstellung einer Vorbereitung auf das Leben (*»non scholae sed vitae ...«*), welche die Schule durch ein enzyklopädisches Konzept des Kanons verfehlt, bei dem die ökonomische Verwertbarkeit stoffbezogener Lernergebnisse in kurzen Fristen zerfällt (Obsoleszenz). Zum anderen der seit Anfängen der Schulreformbewegung eingeklagte Anspruch der Schüler auf sinnerfülltes Lernen, in der die Zukunftsgeltung der Lernergebnisse mit der Gegenwartsgeltung der Lernerfahrung abgeglichen wird. Dewey, Piaget und Kerschensteiner können als die Verkünder dieses Reformversprechens gelten.

Mit den übergreifenden Bildungszielen (Menschenrechte, Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Handlungsgrundlagen), mit der Orientierung an Schlüsselkompetenzen und mit der Fokussierung von Domänen sind die Eckpunkte für die Formulierung eines Kerncurriculums benannt, das grundlegendes Wissen zur Verfügung hält. Im Kerncurriculum müssen die basalen Kompetenzen ausdifferenziert werden, die im Strategiepapier der OECD benannt (s. oben, 6.3) und von uns im Hinblick auf sozio-moralische Kompetenzen ergänzt wurden. Sie müssen im Blick auf die unerlässlichen quantitativen kommunikativen und symbolvermittelnden Operationen entfaltet und um das notwendige Orientierungswissen ergänzt werden, das Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt, im Sinne der übergreifenden Bildungsziele erfolgreich handeln zu können.

### 8.3 Kompetenzen und Domänen

Aus den bisherigen Überlegungen zum Kompetenzerwerb, zur Strukturierung der Inhalte nach Domänen, zur Bedeutung des Lernens in Projekten und zur Relevanz interdisziplinärer Problem- und Handlungsfelder für die Lebensgestaltung und den gesellschaftlichen Wandel sollte deutlich geworden sein, dass es nicht angemessen ist, den Kompetenzen sogleich die Fächer zuzuordnen, die vermeintlich für sie zuständig sind. Zwar bezeichnen die Kompetenzen *reading literacy*, *scientific literacy* und *mathematical literacy* grundlegende, von der OECD vorgeschlagene Teilkompetenzen der übergreifenden Schlüsselkompetenz *»using tools interactively«*. Doch damit sind nicht spezifische Fachcurricula angesprochen, sondern die Fähigkeit, bestimmte Prozesse zu beherrschen, Konzepte zu verstehen und mit unterschiedlichen Anwendungssituationen problemlösend umgehen zu können. Auch die *cross-curricular competencies*, die fächerübergreifenden Kompetenzen, verweisen auf die Fähigkeit, Werkzeuge (tools) zu nutzen. Bei der Auswahl von Lerninhalten stellen indessen die überlieferten Schulfächer und Fächergruppen einen Fundus dar, auf den in rational gestalteten Selektionsprozessen bei der Identifikation von Domänen zurückzugrei-

fen sein wird. Freilich ist die Reichweite und der Umfang der Schulfächer aus der Perspektive von Domänen und aus der zeitlichen Strukturierung im Blick auf die kognitive Entwicklung der Schüler neu zu konfigurieren.

Bei der Bestimmung der Werkzeuge für die Bewältigung und Gestaltung des Alltags, für die Beherrschung von Prozessen und Situationen, für das Verstehen von Konzepten und Handlungsanforderungen stellt sich notwendig ein Konvolut nicht kontingenter Komponenten ein, die der Schlüsselkompetenz »interaktives Nutzen von Werkzeugen« zugeordnet werden können und entsprechend in das Kerncurriculum gehören (vgl. oben, Abschnitt 6.3):

*Lese- und Artikulationsfähigkeit.* Diese umfasst neben der Kompetenz zu situativ-sinnverstehendem Lesen (im Sinne der OECD-Definition) die Fähigkeit, sich in der Muttersprache der Situation und dem Gegenstand gemäß auszudrücken.

Die Fähigkeit, eine *Fremdsprache* zu nutzen. An eine zweite Sprache (in der Regel Englisch) sind im Prinzip analoge, wenn auch begrenztere Anforderungen an Lese- und Artikulationsfähigkeit zu richten wie an die Muttersprache.

*Mathematische Grundbildung.* In Anlehnung an das Konzept der *mathematical literacy* der OECD umfasst diese das Erkennen der Funktion der Mathematik in der Welt. Dazu gehört die Fähigkeit, »fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens [der Person] als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.« (Deutsches PISA-Konsortium 1999, S. 47).

*Naturwissenschaftliche Grundbildung.* Diese umfasst – in Anlehnung an das Konzept der *scientific literacy* der OECD – die »Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen« (ebd., S. 66). Damit wird implizit für einen domänenspezifischen Verbund der Naturwissenschaften (»science«) plädiert, der auch Elemente der Gesundheitserziehung, der Sachkunde, des Technikwissens sowie Wissen über die Beziehung zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft einschließt.

*Informations- und Kommunikationstechnologien.* Mit den soeben beschriebenen Elementen eines Kerncurriculums ist die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen, noch nicht erfasst. Wie manche Aspekte der naturwissenschaftlichen Grundbildung oder die mathematische Grundbildung markieren die Informations- und Kommunikationstechnologien in ihrer pragmatischen Anwendung eine wohldefinierte Domäne. Die Reflexion (gesellschaftliche Relevanz, Bedeutung im persönlichen Alltag, künftige Wandlungsprozesse) macht aus ihr eine lebensweltliche Domäne.

Die zweite Gruppe der Schlüsselkompetenzen wird dem funktionalen Kontext »selbstständig handeln können« zugeordnet. Dieser Kontext umreißt ein Aufgabenfeld zukunftsorientierten Handelns. Es handelt sich um die Fähigkeit, eigene Projek-

te und Vorhaben zu verfolgen, Lebensentwürfe zu formulieren, sich im gesellschaftlichen Ganzen und dessen Veränderungen zu verorten. Dazu gehören die Fähigkeit zu angemessener Selbsteinschätzung und die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu artikulieren und durchzusetzen. Diese wichtigen Kompetenzen für ein gelungenes Leben sind in der Schule bislang nicht angemessen aufgehoben. Sie benötigen die Repräsentation im Kerncurriculum, denn es ist keineswegs gesichert, dass sie im Alltagsleben außerhalb der Schule erworben werden.

Im Falle der Schlüsselkompetenz, selbstständig handeln zu können, ist offensichtlich, dass die geforderten Kompetenzen nicht in einem Schulfach oder einer Gruppe von Schulfächern aufgehoben sind. Einige Schulfächer könnten zu diesen Kompetenzen freilich einen Beitrag leisten, wenn sie entsprechend ausgelegt und ihre Didaktik entsprechend entwickelt würden. Dazu gehören vor allem der sozialkundliche und politische Unterricht, aber auch ein entsprechend strukturierter Religionsunterricht bzw. seine Ersatzfächer wie »Werte und Normen«. Das in Brandenburg eingeführte Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER, vgl. Edelstein u.a. 2001) ist in besonderem Maße auf die Schlüsselkompetenz »selbstständig handeln können« ausgerichtet (Edelstein u.a. 2001). Am deutlichsten können der Projektunterricht, ein lebensweltlichen Domänen korrespondierender Gesamtunterricht und Projekte des Service-Lernens mit ihren systematischen Ansätzen der Verantwortungsübernahme sowie »mikropolitische« Handlungsformen mit Partizipationsansätzen in den Dienst dieser Schlüsselkompetenz gestellt werden (vgl. Sliwka 2001).

Als dritte Gruppe der Schlüsselkompetenzen ist im Konzept der OECD thematisiert: »in heterogenen Gruppen agieren können«. Dabei scheint es sich auf den ersten Blick um Bekanntes zu handeln: Sich zu anderen in Beziehung setzen, kooperieren und Konflikte lösen können – dies dürfte zum schulischen Alltag zu gehören. Bei genauerem Hinsehen ist das Handeln in heterogenen Gruppen in der Schule nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel. Die deutsche Schule ist mehr als andere Schulsysteme strukturell auf Homogenität und größtmögliche Ähnlichkeit in Gruppen hinsichtlich der vom Schulsystem privilegierten Merkmale ausgelegt. Der immer noch dominante Frontalunterricht lässt wenig Raum für kooperatives Lernen in Gruppen oder beim *peer tutoring*. Projekte sind in der Regel marginaler Bestandteil der schulischen Arbeit. Systemisch, organisatorisch und didaktisch genießt Homogenität Vorrang vor Heterogenität. Folglich ist es um die Förderung der Schlüsselkompetenz, in heterogenen sozialen Gruppen handeln zu können, in der deutschen Schule nicht gut bestellt. Kooperation, interaktive Lern- und Arbeitsformen, gemeinschaftliches und arbeitsteiliges Handeln in Gruppen müssen zum Kernbestand schulischer Entwicklungsaufgaben gehören – folglich zur Entfaltung des Kerncurriculums. Neue Aufgaben der Lebensbewältigung kommen hinzu, die diese Schlüsselkompetenz einfordern: Die Lebenserwartung der Menschen verlängert sich. Zugleich findet der Generationenwechsel – die Etablierung neuer, von vielen geteilter Lebensstile – in immer kürzer werdenden Abständen statt. Schule muss Kompeten-

zen für die intergenerationelle Kommunikation entwickeln helfen. Sie muss Austausch und Solidarität zwischen den Generationen fördern: sowohl zwischen älteren und jüngeren Menschen als auch zwischen verschiedenen Lebensstilen. Ältere Menschen, die in immer größerer Zahl bei guter Gesundheit und mit kaum eingeschränkten Kräften aus der Arbeit entlassen werden, können vielfältige Funktionen in den Schulen übernehmen, Lehrpersonen entlasten und konstruktive wie mediative pädagogische Aufgaben übernehmen. Im Übrigen dürften die gleichen domänenspezifischen Kontexte für den Erwerb dieser Schlüsselkompetenz eingesetzt werden können wie für die Schlüsselkompetenz, selbstständig handeln zu können, da es zwischen diesen zwar unterschiedlichen und unterscheidbaren Schlüsselkompetenzen gleichwohl systematische Beziehungen und Affinitäten gibt. Entsprechend den Unterschieden müssten freilich verschiedene Bildungsstandards und Evaluationsformen für die verschiedenen Schlüsselkompetenzen eingeführt werden.

Die in Ergänzung zu den von der OECD definierten Teilkompetenzen vorgeschlagenen Definitionen einer demokratischen Handlungsfähigkeit (s. oben, Abschnitt 6.3) macht darüber hinausgehende Überlegungen notwendig. Denn hierbei geht es über Projektdidaktik und unterschiedliche Formen des kooperativen Lernens hinaus um geregelte Mitbestimmung und Teilhabe an der Institution Schule, an den darin ablaufenden Prozessen und an der Vertretung von Interessen und Gruppen nach innen und nach außen. Eingelebte demokratische Schulkulturen gehören zur Tradition der Schulreform seit über hundert Jahren, doch intensiv praktizierte Partizipation in Schulen ist selten, zumal die Schulverfassung die Verpflichtung zur Demokratie durch das Prinzip formaler Repräsentation funktionaler Gruppen mehr oder weniger bürokratisch regelt. Fairnessregeln können im Unterricht ebenso greifen wie im Klassenverband, Schulen können sich als »Gerechte Gemeinschaften« organisieren, als Gemeindezentren aktiv sein, Programme des Service-Lernens, des zivilgesellschaftlichen Debattierens, Deliberierens und Entscheidens (»Civics«) implementieren und das Leben in der Schulklasse wie das Schulleben im Ganzen als mikropolitische Gemeinschaft oder *community* gestalten, die sich auf die Loyalität ihrer Mitglieder verlässt. So könnte der weit verbreiteten Politikverdrossenheit von Jugendlichen durch die mikropolitischen Herausforderungen einer demokratischen Lebensform in der Schule vielleicht ein Angebot entgegengesetzt werden, das die Entwicklung demokratischer Kompetenzen fördert (Zinnecker u.a. 2002).

#### 8.4 Lernpsychologische, gesellschaftliche und politische Kontextualisierung

Die vorgeschlagenen Elemente des Kerncurriculums müssen hinsichtlich der zu ihrer Realisierung optimal geeigneten, notwendigen oder optional verwendbaren Inhalte und Methoden sowie hinsichtlich der psychologischen Prinzipien, die im jeweiligen Aufgabenfeld im Blick auf selbstreguliertes Lernen zur Anwendung kommen, sorgfältig durchdacht werden. Der *Aufbau* des Curriculums muss *entwicklungsangemessen* sein (Spiralcurriculum), die *Anschlussfähigkeit* des jeweils ver-

mittelten Wissens sichergestellt werden. Über die Zeit zunehmende Komplexität und Problemorientierung zeichnen die Struktur eines *Spiralcurriculums* aus, das besondere Ansprüche an eine übergreifende Architektur bzw. innere Logik geltend macht. Der Unterricht muss Aufmerksamkeit und Interesse der Lernenden mobilisieren, Motivation zum Lernen erzeugen und von den Lernenden als sinnvoll erlebt werden, d.h. Geltung für das je eigene Leben der Schüler beanspruchen können. Die didaktische Konstruktion des Unterrichts muss sich frei machen von der Vorstellung eines fest gefügten Zeitrasters in rigide organisierten Klassen und Gruppen mit lehrerdominierten Informationsflüssen und obrigkeitlich standardisierten, diskursiver Kritik unzugänglichen Leistungsbewertungen. Die Arbeit des Lernens ist Aufgabe der Schüler, teils individuell, teils in sachangemessen gebildeten Gruppen und unter kompetenter Beratung einer oder mehrerer Lehrpersonen in den Rollen von Mentor oder Coach.

In einem so organisierten Kontext des Lernens erscheint es nicht sinnvoll, die *Stundentafel* für jedes Schuljahr und nach Fächern ausdifferenziert aufzustellen. Um einen systematischen, problemspezifischen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, muss die zeitliche Struktur des Lernens weitgehend freigegeben werden. Statt eines rigiden Stundenplans können durchschnittliche Zeitkontingente für den Erwerb spezifischer Teilkompetenzen festgelegt werden. Ob die Zeitkontingente sich Domänen, großen Aufgabenfeldern oder gar einem Schulfach zuordnen lassen, ist abhängig davon, ob ein Schulfach, ein Aufgabenfeld oder eine spezifische Domäne für die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen geeignet ist. In der Konsequenz ist eine auf die Bedürfnisse des Kompetenzerwerbs abgestimmte Strukturierung der Lernzeit auf die Ganztagschule, eine funktionelle Differenzierung der Lehrerrolle und die Vollzeitanzwesenheit der Lehrpersonen angewiesen.

*Schüler mit besonderen Bedürfnissen.* Auch eine Schule, die dem hier skizzierten Bildungs- und Organisationskonzept folgt, wird sich mit dem Problem konfrontiert sehen, dass ihre Curricula nicht für alle Schüler gleichermaßen angemessen sind. Solange die Schule auf dieses Problem mit Selektionsentscheidungen antwortet und aus systemischen Gründen antworten muss, wird es schlechte Schüler geben, deren Chancen auf Zugang zu einer Beschäftigung auf Grund der angebotenen Lerninhalte und Zeugnisse geschmälert oder gar endgültig verhindert werden. Für solche Schüler muss es möglich sein, vom Pflicht- und Wahlpflichtprogramm abzuweichen (vgl. Abschnitt 9).

Eine besondere Herausforderung an die Schule stellt der Chancenausgleich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dar. Diese Problematik wird in der letzten Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung ausführlich behandelt. Zwar haben Studien nachgewiesen, dass ein bestimmter Anteil von diesen Schülern deutschen Schülern in ihrer Leistungsfähigkeit und Performanz durchaus vergleichbar sind. In ihrer Mehrheit stellen sie freilich die stärkste Risikogruppe im Schulsystem dar, die konsistent die unteren 20 Prozent des Leistungsprofils repräsentieren. Es liegt auf der Hand, dass sich die Kompetenz des Verstehens

von einfachen und a fortiori von komplexen Texten für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig anders darstellt als für Schüler, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Das macht einen angemessenen Zuschnitt von Domänen für unterschiedliche Lerngruppen und besondere Forderungen auf Grund unterschiedlicher sozio-biografischer Hintergrundsbedingungen erforderlich. So kann es durchaus sinnvoll sein, Schüler, die Deutsch als zweite Sprache lernen, zeitweilig von der zweiten (d.h. ihrer dritten!) Sprache zu entlasten, wenn dies zum Erwerb von Kompetenzen in der deutschen Sprache erforderlich scheint. Das Defizit in der Fremdsprache könnte später zu Lasten einer anderen bereichsspezifischen Kompetenz ausgeglichen werden. Für solche Entscheidungen ist eine sachverständige und aufgeklärte Beratung unter dem Gesichtspunkt der Herstellung von Chancengleichheit und Wahrung des Selbstwertgefühls der Betroffenen unerlässlich.

Im Hinblick auf Schüler mit besonderen Bedürfnissen geht es auch um die vielfältigen Gruppen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denen häufig schlecht definierte und übergeneralisierte *Defizite* zugeschrieben werden. Gerade im Kontext solcher Gruppen geht es um die Kultivierung und den Schutz von Heterogenität und Differenz. Die finnische Schule ist beispielgebend in dieser Hinsicht. Sie kommt ohne Ausgliederung jener Schüler aus, die aus unterschiedlichen Ursachen mit unterschiedlichen Störungen der Performanz belastet sind – und die in Deutschland zur Sicherung der Homogenität der abgebenden wie der aufnehmenden Schulen und Schularten in eine Sonderschule überwiesen würden. Anerkennung von Heterogenität und Differenz statt Sicherstellung von Homogenität bedeutet im Falle der Schüler mit besonderen Bedürfnissen, nicht anders als in allen anderen Fällen, die beratungsintensive Unterstützung langsamer Schüler bzw. bereichsspezifisch verzögerter Lernprozesse durch unterschiedlich schnelle bzw. langsame Kurse bzw. inhaltliche Alternativangebote, ggf. durch Suspendierung eines Teils des Kerncurriculums (etwa der Fremdsprache) und Ersatz durch angemessene Herausforderungen (etwa den Erwerb des Führerscheins, Berufsgrundkurse) oder durch temporäre »Ausstiege« zu Gunsten von Praxiserfahrungen (vgl. das Modell »Stadt als Schule« und die Schulen des Projektes Produktives Lernen (Institut für Produktives Lernen in Europa: IPL 2004).

Für diese Schüler gilt mit Entschiedenheit, dass Orientierungs- und Anwendungswissen mit der Fähigkeit zum Handeln verbunden wird (»praktisches Lernen«) und dass Persönlichkeitsbildung Vorrang vor Selektion hat. Die Schule kann auch in diesen Fällen keinesfalls aus der Pflicht entlassen werden, diese Schülerinnen und Schüler mit dem Grundbestand von Schlüsselkompetenzen auszustatten und dabei ihre Lernmotivation zu sichern und zu steigern.

*Vom Sinn einer funktionalen Legitimierung der Inhalte.* Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Umstellung schulischer Bildungsprozesse auf den Erwerb von Kompetenzen Curricula, Lehrpläne und Bildungspläne nicht ersetzen, vielmehr die Hürde für ihre Legitimation durch den Nachweis ihrer Funktionalität erhöhen. Fächer können dann nicht gleichsam automatisch als Statthalter eines Kanons gelten, der an

der Überlieferung der kulturellen Tradition und des Wissenschaftssystems orientiert ist. Wenn es die Aufgabe der Schule ist, Grundfertigkeiten (*literacies*) und andere Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die allen Mitgliedern der nachwachsenden Generation entweder mindestens basale, hinreichende oder, auf höheren Entwicklungs- und Bildungsstufen, differenzierte Kompetenzen zum Handeln in der zivilen Gesellschaft – d.h. Beschäftigungs-, Sozial- und Kulturfähigkeit auf unterschiedlichen Stufen der Ausprägung und Differenzierung – zur Verfügung stellen, dann steht die Auswahl der Inhalte und der Aufbau eines Kanons unter der Verpflichtung, den Beitrag, den diese zum System der erforderlichen und anerkannten Kompetenzen leisten, als *output* des Bildungssystems auf den verschiedenen Stufen unter Beweis zu stellen – oder doch zumindest zu definieren und zu begründen. Erst dann können Inhalte über die konsentierten funktionalen Imperative des Bildungssystems hinaus, die in Mindeststandards festgeschrieben sind, legitimiert, vorgeschrieben bzw. angeboten werden. Das kann in zwei Richtungen geschehen: einerseits *funktional*, im Blick auf Optionen jenseits der für alle als Pflicht geltenden Kerncurricula (ein Beispiel hierfür wäre eine weitere bzw. weitere Sprachen); andererseits *reflexiv*, im Blick auf Domänen und Wissensgehalte, die über die funktional definierten Anforderungen hinausweisen bzw. von diesen nicht erfüllt werden. Sie werden in diesem Fall im Blick auf subjektive Interessen begründet und können entweder zu einem *obligatorischen Kern* eines z.B. lokal oder schulspezifisch verbindlichen Bildungsprogramms oder zum *optionalen Angebot* gehören. Bei der Strukturierung dieser Angebote könnten in einer autonomen Schule die für den innerschulischen Kanon maßgeblichen Angebote des Schulprogramms eine bedeutende Rolle spielen.

Es geht also in diesem Vorschlag nicht darum, eine uneingeschränkt funktionalistische Konzeption der Schule zu entwerfen. Es geht vielmehr darum, die Hierarchie der Begründungen zu verändern, die gegenwärtig der Legitimierung der Ziele, Inhalte, Unterrichtsorganisation, Zeitplanung und Bewertungsstrukturen der Schule dienen. Ein Primat der Basisfertigkeiten bzw. Kompetenzen dürfte dazu beitragen, die rigide, auf der Dominanz der tradierten Schulfächer aufruhende Struktur schulischen Lernens aufzulösen, neuen Unterrichts- und Arbeitskonzepten den Weg zu bahnen, außer- und überfachlichen Formen und Inhalten des Unterrichts Raum zu geben, bisher ungewohnte Modalitäten der Kooperation, Organisation und Evaluation in der Schule zu etablieren und schließlich eine stärker professionell statt ausschließlich fachspezifisch organisierte Lehrerbildung durchzusetzen.

Auch in der hier vorgestellten Konzeption sind die Kernfächer des traditionellen Kanons – Deutsch, Fremdsprache (Englisch), Mathematik mit ihren funktionalen Beiträgen zum Kompetenzerwerb auf der Basis der diesen Aufgabenfeldern inhärenten Domänen im Kerncurriculum verankert. Das gilt auch für jene Aspekte der naturwissenschaftlichen Fächer, die als Elemente einer *scientific literacy* zu den Schlüsselkompetenzen gehören, und ähnlich kann für den Beitrag der sozialwissenschaftlichen Fächer (insbesondere »Sozialkunde« und »Politik« als *social science* oder »Sozialwissenschaft für die Schule«, vgl. Calliess/Edelstein/Hopf u.a. 1974) zu den entsprechenden Schlüsselkompetenzen (Handeln in heterogenen Gruppen, Demokra-

tiekompetenz) argumentiert werden. Doch weder können die genannten Fächer umstandslos funktional legitimiert in das Kerncurriculum eingegliedert werden, noch können sie alle Aufgaben erfüllen, die im Kerncurriculum den unterschiedlichen Domänen im Prozess des Kompetenzerwerbs zugeordnet sind. Die Restrukturierung der Fächer in Form von Domänen ist eine dringende Aufgabe der Curriculumreform, wenn der Unterricht auf kompetenzbasierte Bildungsstandards umgestellt werden soll.

*Kulturelles Gedächtnis und kollektive Identitätsfindung.* Dies alles lässt indes die legitime Frage nach jenen Inhalten des Curriculums unbeantwortet, die traditionell die Sicherung des kulturellen Gedächtnisses und die Fundierung der evaluativen Orientierung und Wertperspektiven der Individuen zum Ziel haben. Zwar gibt es mittlerweile einen gewissen Konsens, dass der Anteil musealer und archivarischer Inhalte am Lehrplan exzessiv ist und Unterricht wie Lernen übermäßig auf bloße Gedächtnisleistungen fixiert, die häufig von den Schülern als sinnlos erlebt werden. Ein Konsens über notwendige und legitime Anteile am Kerncurriculum von Beiträgen zum kulturellen Gedächtnis, zur kollektiven Identitätsfindung und zur Tradierung anerkannter Werte und Normen kann hier nicht vorweggenommen oder eingeklagt werden. Der kritische Diskurs darüber ist freilich unausweichlich, sobald eine kompetenzorientierte Schul- und Curriculumreform ernsthaft erwogen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Empfehlung kann diese so genannte Kanon-Diskussion nicht angemessen geführt werden. An dieser Stelle muss indessen die Frage nach dem Verbleib *kulturellen Wissens* im engeren Sinne zumindest aufgeworfen werden (Gibt es einen verbindlichen Kanon deutscher Literatur, der im Unterricht behandelt werden muss? Ist Geschichte der Kunst und das Wissen um die Musik des Barock und/oder der Klassik unverzichtbarer Bestandteil des schulischen Kanons?) Die Frage nach dem Verbleib der kulturellen Bestände (und vor allem des historischen Wissens) erscheint umso nötiger, als »Kultur« in der herkömmlichen Vorstellung von schulischer Bildung besonderes Gewicht besitzt, im Konzept der OECD indes relativ geringe Aufmerksamkeit erfährt. Vermutlich wird dieser Widerspruch als besonders konflikträchtig erscheinen, weil sich hier ein an der kulturellen Tradition orientiertes und das kompetenzorientierte Konzept schulischer Bildung besonders deutlich zu widersprechen scheinen. Umso wichtiger ist es, diesen Widerspruch so weit aufzulösen, wie dies mit einem kompetenzbasierten Konzept schulischen Lernens in Einklang gebracht werden kann. Ein abgestimmtes Konzept scheint freilich schwer zu erreichen, wenn die Kenntnis musealer und archivarischer Bestände der kulturellen Tradition im Bildungskonzept der Schule – und folglich im Kontext des Kerncurriculums – eine privilegierte Stellung einnehmen soll. Denn dies würde das Konstruktionsprinzip eines an Kompetenzen orientierten *Lernens* zu Gunsten eines Konzepts privilegierten *Wissens* bereits auf einer elementaren Stufe des Kompetenzerwerbs in Frage stellen. Dieser Konflikt muss wie auch andere Konflikte, die mit den Traditionsmächten im Bildungssystem entstehen, ernst genommen werden. In Teilen kann der Konflikt jedoch auf organisatorischem Wege zu-

mindest gemildert werden: Die entsprechenden Inhalte können im Bereich institutioneller und individueller Optionen verankert werden. Wahlpflicht- und Wahlangebote können individuelle Orientierungen und Präferenzen, Schulprofile, institutionell verankerte programmatische Spezialisierungen auch auf Gebieten der kulturellen Tradition, der Künste, der Geschichte, der Religionen, der Literatur zur Geltung bringen.

*Implikationen für die Lehrerbildung.* An vielen Stellen dieser Empfehlung dürfte deutlich geworden sein, dass die herkömmliche Ausbildung der Sekundarlehrer im Kontext der Fachwissenschaften als Kompetenzbasis für das Lehramt in einem Schulfach die Voraussetzungen der für professionelles Lehrerhandeln in der Schule erforderlichen Kompetenz ebenso wenig vermittelt, wie dies in der Regel die zweite Phase der Ausbildung für das Lehramt leistet. Schon die allererste Prämisse der bisherigen universitären Ausbildung (insbesondere der Gymnasiallehrer), die unterstellte Identität eines wissenschaftlichen Fachs und des korrespondierenden Schulfachs, ist in Frage gestellt. Alle in dieser Empfehlung vorgetragenen Überlegungen und Vorschläge haben Auswirkungen auf Substanz und Struktur des professionellen Handelns der Lehrer. Diese müssen folglich vor allem auf die professionstypischen Aufgaben vorbereitet werden, die hier nur in einigen wesentlichen Aspekten rekapituliert werden sollen: entwicklungsangemessener Unterricht; kognitive Strukturierung verständnisintensiven fachlichen Lernens; Konstruktion und Organisation von domänenspezifischen Projekten; die Organisation des situierten Lernens; die metakognitive Praxis des reflexiven Lernens (»Lernen des Lernens«); die Praxis eines fehlertoleranten Unterrichtens; Kompetenz für Evaluierung, Diagnose und Beratung (für die heute vielfach die einfachsten psychometrischen Einsichten in die Bedingungen von Validität, Reliabilität und Fehleranfälligkeit von Prozessen der Leistungsbewertung fehlen, obwohl eine unaufgeklärte Leistungsbewertung über ganze Lebensverläufe entscheidet); Beteiligung an Curriculumkonstruktion und Schulentwicklung usw. Kurz: Es geht um die professionstypischen Konsequenzen aus der Einsicht, dass Lehrer Schüler zu unterrichten haben (und nicht Fächer), und die Organisations- und Gestaltungsaufgaben einer sich aktiv entwickelnden Schule bewältigen müssen.

Dies sind nur einige zentrale Aspekte professionellen Handelns in der Schule, die, wenn überhaupt, in der Ausbildung der Lehrer eher zufällig und marginal repräsentiert sind. Es liegt auf der Hand, dass eine Empfehlung zur Umgestaltung von Curricula und Unterricht unter Kompetenzgesichtspunkten durch Überlegungen zu einer professionsorientierten Ausbildung der Lehrer flankiert sein müsste. Ebenso liegt auf der Hand, dass diese Aufgabe nicht gleichsam nebenher erledigt werden kann. Die zentralen Fragen der Qualifizierung von Lehrern zu einer psychologisch wie didaktisch kompetenten Profession zwischen Fachwissenschaft, Didaktik, Sozialwissenschaft und Psychologie werden in den gegenwärtig diskutierten Reformansätzen (Modularisierung, BA/MA-Studiengänge, Fachhochschule oder Universität, etc.) noch nicht einmal gestellt. Meist geht es darum, die Ausbildung effektiver, sparsamer

und zugleich transnational flexibler zu gestalten. Doch ähnlich wie es bei dem Versuch, die Schule mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs umzugestalten, nicht in erster Linie um organisatorische Vereinfachungen und kostengünstige, sondern um funktional angemessene, effiziente statt bloß effektive Lösungen geht, benötigt eine Reform der Lehrerbildung eine differenzierte Vision der Leistungsanforderungen an eine Profession, die im Blick auf die Bedingungen kompetenten Handelns die Kenntnis der Strukturen einer fachwissenschaftlichen Disziplin mit einer psychologisch begründeten Didaktik und einer organisationswissenschaftlich aufgeklärten Handlungstheorie verbindet. Eine erziehungswissenschaftliche Fakultät oder ein Zentrum für Lehrerbildung sollte ein solches Modell möglichst bald erproben.

## **9. Kerncurriculum, Wahlpflicht- und Wahlbereich**

Im vorangehenden Abschnitt wurde ein Kerncurriculum diskutiert, das die Mindeststandards in den Schlüsselkompetenzen umfasst, zu denen – in der herkömmlichen Terminologie ausgedrückt – Elemente des »Grundlagenwissens«, der »Allgemeinbildung« und des »Orientierungswissens« gehören. Das Kerncurriculum ist das Pflichtprogramm. Welche speziellen Bildungsziele sollen nun das Lernen im Wahlpflicht- und Wahlbereich bestimmen? Dabei geht es um Elemente einer persönlichen Bildung, die nicht in den Schlüsselkompetenzen aufgehen: ästhetische Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit, Zugänge zu Repräsentationen der kulturellen Überlieferung und des kollektiven Gedächtnisses, Herausbildung persönlicher Kompetenzprofile in spezifischen Wissensgebieten. Diese Fragen können im vorliegenden Text zwar aufgeworfen, jedoch nicht hinreichend geklärt werden. Sie bedürfen der weiteren Diskussion.

Das Kerncurriculum wird für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Anspruch genommen. Es geht vom Recht der Individuen aus, autonom und gemeinsam mit anderen handeln sowie vielfältige kulturelle Werkzeuge zum eigenen Nutzen sowie zum Nutzen anderer gesellschaftlich angemessen anwenden zu können. Das Kerncurriculum muss durch seine Zukunftsfestigkeit legitimiert sein und dem didaktischen Imperativ folgen, dass alles Lernen in der Schule in Kindheit und Jugend als konstruktive, motivierende und subjektiv sinnhafte Erfahrung zu gestalten ist.

Um die motivationssichernden Bedingungen zu erfüllen, muss die Konstruktion des Kerncurriculums von den objektiven Interessen der Schüler ausgehen. Das Kerncurriculum muss Voraussetzungen dafür schaffen, Orientierungs- und Handlungswissen für die selbsttätige Gestaltung ihres gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens der Schüler zu erwerben. Doch zugleich muss dafür Sorge getragen werden, dass sowohl das Wissen als auch die Aneignungsprozesse ihren subjektiven Interessen genügen.

Wenn das Kerncurriculum, wie hier vorgeschlagen, etwa die Hälfte der schulischen Lernzeit in Anspruch nimmt, ist die zweite Hälfte der Zeit offen für ein indi-

viduell gewähltes oder auch institutionell angebotenes Programm von Wahlbereichen und Wahlpflichtbereichen, etwa im Rahmen eines im Schulprogramm spezifizierten Angebots. Die basalen Schlüsselkompetenzen der personalen Handlungsfähigkeit, der Beherrschung wesentlicher Kulturtechniken und der Interaktionsfähigkeit in Gruppen sowie das Meistern grundlegender Handlungskonzepte für eine zivilgesellschaftlich aufgeklärte Lebenspraxis stellen zwar Ziele eines funktionalen Curriculums dar, repräsentieren jedoch noch keinen Bildungsgang. Wenn das funktionale Curriculum auf zukunftsste Kompetenzen gestellt ist, können dadurch zwar *Beschäftigungsfähigkeit* und *Sozialfähigkeit* gesichert werden, doch die *Kulturfähigkeit* der Lernenden hat Teilhabe an der Tradition zu ihrer Voraussetzung.

Der Anspruch der Schule, ihre funktionalen Ziele mittels der verpflichtenden Aneignung des kulturellen Kanons zu erreichen, hat sie vor ein doppeltes strukturelles Dilemma gestellt: die Fragmentierung der verfügbaren Zeit in rigide organisierte Stundentafeln und die Verstärkung der individuellen Motivation zum Lernen durch ein für die Schüler nicht hintergebares Lerndiktat. Indessen ist die Absicht illusorisch, eine umfassende Repräsentation der Tradition in der Schule zu vermitteln. Sie sprengt nicht nur das schulische Fächerangebot in materieller, sondern auch jedes einzelne Schulfach in systematischer Hinsicht. Die Kanonisierung der fachlichen Inhalte läuft der individuellen Aneignung kulturell überlieferter Inhalte zuwider: das subjektive Interesse widersetzt sich fremdbestimmten Sinndiktaten. Subjektive Teilhabe an Kultur und Tradition setzt einen konstruktiven Prozess der Aneignung voraus. Dem widersprechen die als arbiträr wahrgenommenen Lehrplankompromisse in Kommissionen, die vor allem den Herkunftsfächern ihrer Mitglieder verpflichtet sind.

Seit Jahrzehnten, wenn nicht Jahrhunderten streiten das enzyklopädische und das exemplarische Prinzip um den Geltungsanspruch der von ihnen getragenen Inhalte als Repräsentationen der kulturellen Tradition. Angesichts der historischen und transkulturellen Vermehrung der Traditionsbestände ist die enzyklopädische Position an eine objektive Grenze gelangt, die Lehrplanentscheidungen immer arbiträrer und zugleich psychologisch immer anfechtbarer erscheinen lässt. Dadurch geht den Inhalten des kulturellen Lernens immer deutlicher der subjektiv erfahrene Sinn verloren, der die Aneignung der Tradition motiviert. Die Lösung dieses Dilemmas dürfte in der Stärkung und Erweiterung der *subjektiven Optionen* für Inhalte und Aufgabenfelder jenseits des Kerncurriculums liegen.

Dabei sollten *alle* Lernfelder (und den Fächern funktionell analoge Domänen und Aufgabenfelder) im Spektrum des Wahlbereichs vertreten sein, auch die im Kerncurriculum repräsentierten. Die Schüler sollen ihre spezifische Kombination aus einer Anzahl verpflichtender Angebote wählen können, welche die Schule ihrem Profil gemäß programmatisch vorschreibt. Die von den Schülern gewählte Kombination von Kursangeboten aus dem Wahlpflichtbereich sollte beratungspflichtig und seitens der Klassenkonferenz und der Eltern zustimmungspflichtig sein. Auch der Wechsel zu einer anderen bzw. modifizierten Kombination sollte nur nach sachkundiger Beratung und mit Zustimmung der entsprechenden Gremien stattfinden kön-

nen. Frei gewählte Kurse aus dem Wahlbereich ergänzen im Rahmen einer maximalen Stundenbelastung die Kern- und Wahlpflichtkombination. Die Wahlpflichtkurse sind ähnlich den Leistungsfächern der heutigen Oberstufe mit erhöhter Stundenzahl ausgestattet, in der Regel vier Wochenstunden. Je nachdem, ob die Wahlkombination auch Kurse oder Aufgabenfelder des Kerncurriculums enthält, kann sie zwei bis vier Lernfelder umfassen. Dies verbürgt ein vertieftes, konsistentes und kontinuierliches Lernen in einer paradigmatischen Kombination von Wissensgebieten über mehrere Jahre, die durch eigene Wahl subjektiv verpflichtend und mit Chancen hoher Motivation ausgestattet ist. Das gilt a fortiori für Kurse aus dem Wahlbereich, für die weniger stringente Regeln und erleichterte Möglichkeiten zum Wechsel gelten sollten, um das individuelle Profil sinnvoll und interessengeleitet zu ergänzen.

Das regulative Prinzip, von dem das Kerncurriculum ausgeht, ist der gesellschaftliche Bedarf an individuell verwertbaren und kollektiv verfügbaren Kompetenzen, die für die gesellschaftliche Kohäsion, Kommunikation und Subsistenz erforderlich sind. Das regulative Prinzip, das dem optionalen Anteil des individuellen Bildungsgangs zu Grunde liegt (und dieses erst zu einem *Bildungsgang* macht), ist das individuelle Interesse der Person an der Aneignung kultureller Güter: an wissenschaftlicher Information, gesellschaftlicher Orientierung, Repräsentationen des historischen Gedächtnisses, Rezeption der kulturellen Überlieferung. Natürlich schließen die regulativen Gesichtspunkte, unter denen Kern- und Wahlbereich konstituiert sind, weder Optionen aus dem Kern noch die Präsenz von Wahlbereichen im Kerncurriculum aus. Schulen sollten für die Präzisierung ihres Wahlangebots erhebliche Spielräume beanspruchen können, aber auch vor solchen Prinzipien rechtfertigen müssen. Komplexität und Differenzierung einer modernen Kultur lassen weder ihre Kanonisierung in Form einer objektiven enzyklopädischen Totalität noch ihre Rezeption im begrenzten individuellen Gedächtnis zu. Die Teilhabe der Person an der Kultur setzt die subjektive Option auf der Basis informierten individuellen Interesses, setzt also ein (potenziell) autonomes Subjekt des eigenen Bildungsprozesses voraus.

Auf diese kontrafaktische Idealisierung ist jede Konzeption eines Bildungsprozesses angewiesen; sie unterscheidet die Aneignung der Kultur von bloßer Assimilation von Information und rechtfertigt die Wahl einer individuellen Konfiguration aus den verfügbaren Optionen. Dies unterstellt indes die wie immer artikulierte Repräsentativität der Optionen für das Universum verfügbarer kultureller Domänen. Auf diese Repräsentativität müssen auch bei der Festlegung von Schulprogrammen und Schulprofilen die Kollegien achten, um eine paradigmatische Präsenz exemplarischer Gehalte der Kultur zu verbürgen. Die Entwicklungsabhängigkeit der Wahl und ihre Folgenträchtigkeit für die Identität und das soziale und kognitive Schicksal der Person rechtfertigt andererseits die Einschränkung der Willkür durch eine auf entwicklungsförderliche Sympathie gegründete tutorielle Beratung, eine gemeinsame Prüfung der Optionen auf innere Konsistenz und biografische Stimmigkeit sowie Aufklärung über Implikationen für den weiteren Lern- und Bildungsprozess. An dem Beratungsprozess sollten real professionell vorbereitete Fachleute, symbolisch die Vertreter der je eigenen und der schulischen Lebenswelt beteiligt sein. Das Er-

gebnis der Wahl und der sie begleitenden Beratung sollte ihren Niederschlag in Lernkontrakten finden, deren Geltungsdauer je nach Zeitpunkt der Entscheidung in der Lernbiografie und ihrem Verpflichtungsgrad festgelegt und deren Erfüllung begleitet und in geeigneten Verfahren überprüft und in individuellen Portfolios (vgl. Häcker 2002) dokumentiert werden sollte. Schulen sollen ihr jeweils spezifisches Wahl- und Wahlpflichtangebot in evaluierten und öffentlich akkreditierten Schulprogrammen und Schulprofilen ausweisen.

Natürlich sollen die oben entwickelten regulativen Gesichtspunkte, unter denen Kern- und Wahlbereiche konstituiert sind, weder freie Optionen aus dem Kern noch die Präsenz von Wahlbereichen im Kerncurriculum ausschließen, so wenig wie aus der Unterscheidung von Kern- und Wahlbereich die Distinktion von bloßen Assimilationsprozessen und Bildungsprozessen folgt. Denn diese behauptet nur, dass der Bildungsprozess des Subjekts auf die Aneignung frei gewählter Objekte der Kultur angewiesen ist. Das Angebot eines – in organisatorischen Grenzen – frei gestalteten Wahlbereichs schafft »entgegenkommende Verhältnisse« (Habermas) für die Entfaltung eines persönlichen Bildungsprozesses im Rahmen eines flexibel organisierten institutionellen Kontextes.

Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf die kulturelle Tradition würde nach der hier vorgeschlagenen Systematik von Kerncurriculum, Wahlpflichtbereich und ergänzenden Optionen nicht mehr durch die Kanonisierung von Fachinhalten erreicht, sondern durch verpflichtende Optionen für subjektiv bedeutsame Bereiche des wissenschaftlichen Weltverständnisses und der kulturellen Verständigung, mit denen der Schüler in eine durch seine Option verbürgte intensive Auseinandersetzung tritt. Dadurch dürfte der Demotivierung und Ablehnung, die kanonisierte Pflichtfächer folgenreich auslösen, zumindest teilweise begegnet werden können. Die selbstgewählte Beschäftigung mit verständnisintensiver Lektüre und Aneignung von Literatur könnte nicht nur die unbefriedigenden Reduktionsformen universitärer Philologien in der Schule ablösen, sondern das vermutlich dadurch beförderte, empirisch nachgewiesene Fehlen des Leseinteresses von Jugendlichen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) konterkarieren. Der didaktisch und psychologisch besonders problematische Geschichtsunterricht in konsekutiven Durchgängen könnte auf die Bildung eines genuin historischen Bewusstseins umgestellt werden. Der nachhaltige Abschreckungseffekt des zeitlich unterausgestatteten Mittelstufenunterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern könnte einerseits durch die systematische Verbindung vertiefender Kurse in den Naturwissenschaften zum Kernbereich »Science« kompensiert werden und andererseits durch Wahlangebote in naturwissenschaftlichen Lernfeldern verstärkt und vertieft werden. In einer weiteren Perspektive könnte so vielleicht ein verstärktes Interesse an den Naturwissenschaften erzeugt werden, das für die Reproduktion gesellschaftlicher Kompetenz wie für die ökologische Seite nachhaltiger Entwicklungsprozesse dringend erforderlich ist. Die didaktische Intensivierung der Lernprozesse der Schüler ist für das Gelingen solcher Absichten zentral. Dazu gehören die Individualisierung der Lernprozesse mit individuell ausgehandelten Aufgabenstellungen, Quartals- Halbjahres- oder Jahresarbeiten, aufgaben-

spezifische Kooperationen in Arbeitsgruppen und die individuelle Evaluation der Lerngeschichte, z.B. in Form von Portfolios.

Alle diese Überlegungen setzen eine tiefgreifende Restrukturierung des herkömmlichen quasi-kanonischen Aufbaus der Fächer, eine Revision der Curricula und eine didaktische Reform des Unterrichts voraus. Seit rund einem Jahrhundert gibt es hierzu wohlbegründete psychologische und didaktische Konzepte (vgl. Dewey/Dewey 1915; Kilpatrick 1933). Im Ergebnis könnten schulische Lernprozesse, die didaktisch, methodisch und psychologisch von einem hohl gewordenen Lehrplankompromiss auf ein System von motivational wirksamen individuellen Optionen im Rahmen verantwortlich beratener und moderierter und subjektiv verpflichtender Kombinationen bzw. persönlicher Lernprogramme umgestellt würden, zu intensiv geförderten individuellen Kompetenzen, besser fundierten wissenschaftlichen Kenntnissen und verstärkter kultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit führen.

Zur institutionellen Einbettung dieser Ordnung sind einige Hinweise erforderlich, die freilich der weiteren Präzisierung bedürfen.

Die vorliegende Empfehlung konzentriert sich auf Kompetenzen und Lernkonzepte, welche die Schule transformieren sollen. Es läge nahe, die strukturellen Implikationen der hier vorgeschlagenen Revisionen überkommener schulischer Lerninhalte, Lernkonzepte und Prozesse mit einer Auseinandersetzung über angemessene institutionelle Strukturen des Schulsystems zu verbinden. Diese Problematik kann indessen an dieser Stelle trotz ihrer Dringlichkeit nicht behandelt werden. Das hier vorgetragene Kompetenzkonzept legt es freilich nahe, von mehr oder weniger rigiden Übergängen zwischen Schulstufen, einer durchgängigen Differenzierung nach Leistungsniveaus und dem Lernen in altershomogenen Gruppen als institutionalisiertem Zwang abzurücken. Ob z.B. die Ganztagschule als 10-jährige integrative Schule konzipiert werden sollte oder ob die Differenzierung in Primarstufe und Sekundarstufe I unter dem Gesichtspunkt eines dynamischen Kompetenzerwerbs weiterhin Plausibilität beanspruchen kann, hängt von der Flexibilität der institutionellen Lösungen und ihrer Fähigkeit ab, ihre Strukturen der Vielfalt individueller Entwicklungsverläufe zu akkommodieren, die sorgfältiger Analyse und Bewertung bedürfen.

Das Kerncurriculum erstreckt sich auf die ersten 10 Schuljahre. Es kann früher, in besonderen Fällen auch später, abgeschlossen werden. Eine Kultur der Heterogenität dient auch hier dem Schutz der Chancengleichheit. Als Voraussetzung für die gesellschaftliche und berufliche Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist ein erfolgreicher und qualifizierter Erwerb der im Kerncurriculum vermittelten Kompetenzen ausschlaggebend.

Das Erreichen des Regelstandards in den einzelnen Domänen des Kerncurriculums berechtigt nach dessen Abschluss zum Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule. Die Wahlpflichtkombinationen sollten nicht zuletzt aus entwicklungspsychologischen Gründen etwa mit dem 7. Schuljahr einsetzen und nach einem Probejahr im Blick auf Erfolg und individuelle Angemessenheit evaluiert

werden. Sie sollten mindestens zwei Jahre durchgehalten werden, können aber in der Regel wenigstens mit den Hauptbestandteilen der individuellen Kombination drei oder auch vier Jahre Bestand haben. Wichtig ist freilich, dass Kombinationen entwicklungssensibel beraten, gegebenenfalls auch modifiziert werden.

Das curriculare Angebot wird flankiert von Arbeitsgemeinschaften und Aktivitäten im Rahmen einer *Ganztagsschule*, die es als partizipatorisch gestaltete Institution den Schülern möglich macht, ihren Lebensmittelpunkt in der Schulgemeinde als mikropolitische Verantwortungsgemeinschaft zu finden.

Da der Erwerb von Kompetenzen auf dem Niveau von Regelstandards in den Bereichen des Kerncurriculums die Voraussetzung für den Besuch weiterführender allgemeinbildender Einrichtungen sind, haben die Schüler in diesem Bereich den Anspruch auf besondere, ihren individuellen Lern- und Begabungsvoraussetzungen entsprechende *differenzielle* Förderung. Dies erfordert eine professionell auf Motivierung und selbstreguliertes Lernen hin ausgelegte psychologische Didaktik. Dies umso mehr, als Lernprozesse im Kerncurriculum anders als die wahlweise angebotenen Lernbereiche zumindest teilweise nicht durch eigene Optionen der Schüler motiviert sind. Folglich soll das Kerncurriculum im Hinblick auf die Qualität und Professionalität der Lehrkräfte, auf Ausstattung und Ressourcen sowie auf Unterstützungsleistungen Priorität genießen (zu Schülern mit besonderen Bedürfnissen siehe Abschnitt 8.3).

Wahlpflicht und Wahlprogramm sind für Abschlüsse und die damit verbundenen Berechtigungen sowohl auf der Ebene des mittleren Abschlusses als auch für die verschiedenen Formen der Hochschulreife neben dem Kerncurriculum maßgeblich. Die unterschiedlichen Formen der Abschlüsse und die damit verbundenen Berechtigungen sind indessen nicht Gegenstand dieser Empfehlung. Angesichts des Nachholbedarfs in der Entwicklung des tertiären Bildungssektors und der Studierendenzahlen in Deutschland wäre es freilich wünschenswert, in Weiterführung der hier vorgelegten Empfehlungen eine Konzeption für den Übergang von den Sekundarschulen in die Hochschulen zu entwickeln. Dabei müsste das Gefüge erwartbarer allgemeiner und optional erworbener Kompetenzen, das zum Hochschulzugang berechtigen soll, und die Gestaltung der Eingangsstufe des Hochschulstudiums eine analoge Rolle spielen, wie sie in der Argumentation zum Übergang von einer durch das Kerncurriculum bestimmten Elementarstufe zur weiterführenden Sekundarschule gespielt haben.

## 10. Die lebensnahe Schule

### 10.1 Schule als Lebenswelt: die Ganztagsschule

Mit einer Reform des Unterrichts und der Lerninhalte sind die notwendigen Veränderungen hinsichtlich zukunftsfesten Lernens nur unvollständig beschrieben. Wesentlich für eine nachhaltige Reform ist der intensive Bezug der Schule zum schuli-

schen Umfeld und eine Zeitökonomie, die den Schülern in der Schule die Chance bietet, individuelle wie milieuspezifische Schwächen durch besondere Förderung und Aufmerksamkeit auszugleichen, aber auch besondere Stärken und Interessen zu fördern.

Die Auseinandersetzungen um die Ganztagschule sind vor Jahren im Hinblick auf die *Betreuungsfunktion* der Schule angesichts der Entwicklung von Kindheit und Familie in einer arbeitsteiligen Gesellschaft mit zunehmender Beteiligung der Mütter am Erwerbsprozess und einer zunehmend medienbestimmten Freizeit der Kinder geführt worden. Obwohl diese Betreuungsfunktion nicht grundlos eingefordert wurde, geht es im hier diskutierten Zusammenhang nicht vorwiegend um diese, sondern um die *Bildungsfunktion* der Ganztagschule. In fast allen vergleichbar entwickelten Ländern sind es die kulturell definierten Bildungsaufgaben der Schule, die seit langem zu einer fast universellen Praxis der Ganztagschule geführt haben.

Die komprimierte Halbtagschule mit ihrem rigiden Zeitregime, segmentierten Stundentafeln und fragmentierten zeitlichen Abläufen ist der Knoten, der jede Flexibilisierung der schulischen Organisation, der Differenzierung und der Individualisierung des Lernens verhindert. Sie stützt die unprofessionelle Erwartung der Lehrpersonen, dass ihre berufliche Aufgabe vor allem durch das formale, durch Stundenpläne festgelegte Unterrichtsdeputat bestimmt sei. Sie belastet die Lernökonomie der Schüler physiologisch, psychologisch und sozial, verhindert die flexible Organisation der lernenden Gruppen und die Kooperation der Individuen an lehrermoderierten Aufgaben und Unterrichtsprojekten. Nicht zuletzt führt die Schule mit ihrem engen Zeitregime bei den Lehrkräften zu fehlerhaften Vorstellungen vom zeitlichen Umfang der den Schülern aufgegebenen Hausaufgaben, die durch Moderation und Kontrolle in geeigneten Zeitfenstern anders als jetzt zur Abstimmung unter Kollegen und realistischeren Auflagen führen würden. Dies ist als ein Aspekt einer verantwortungsorientierten Individualisierung des Lernens dringend geboten. Denn die Belastung durch Hausaufgaben spielt in der Zeitökonomie des jugendlichen Lernens eine quantitativ und qualitativ viel größere Rolle als es die Lehrer vermuten oder auch wahrhaben wollen.

Wichtiger noch sind die strukturellen Folgen für die soziale Ökologie der Schule: Die komprimierte Halbtagschule verhindert die Entwicklung einer schulischen Lebenswelt, die über das formale Curriculum hinaus (mikro)politische Teilhabe und Mitbestimmung kultiviert, kooperative Projekte durchzuführen ermöglicht und vor allem eine kulturelle Praxis zu entwickeln erlaubt, die der Schule im günstigsten Fall eine konstruktive Aufgabe im kulturellen Umfeld und darüber hinaus eine kulturelle Funktion in der Zivilgesellschaft verleiht. Insofern eröffnet erst die Ganztagschule den vollen Sinn der durch Wahlpflicht- und Wahlbereiche vorangetriebenen Individualisierung der Bildungsprozesse: Die Anerkennung der individuellen Neigungen und Interessen in unterschiedlichen Kombinationen und Optionen kann in der Ganztagschule balanciert werden durch Programme und Aktivitäten, welche die Schule in das Zentrum der lebensweltlichen Interessen der Schüler rücken: Ökologische, soziale, kommunale, politische, selbst ökonomische (z.B. nachhaltig wirtschaft-

tende Schülerfirmen) und nicht zuletzt kulturelle Projekte wie Sport- und Theatergruppen, Ballett, Musikforen, Lektüregruppen, Debattierclubs, handwerkliche Angebote, vom Töpfern bis zur schuleigenen Computerreparaturwerkstatt (je nach dem konstruktiven Interesse der beteiligten Schüler und den Angeboten der Lehrpersonen) können in der Ganztagsschule verwirklicht werden. Nichts sollte verhindern, solche Angebote ggf. im Rahmen von Ausbildungsverträgen oder in Abstimmung mit den dafür zuständigen Kammern zu strukturieren. Zivilgesellschaftliche Akteure des Umfelds, die sich für die Schule als lokales kulturelles Zentrum interessieren, können das Projektangebot substanziell bereichern: Hier ist an spezialisierte Angebote von Eltern und Senioren, Künstlern, Musikern, Theaterleuten, Medienexperten Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), außerschulischen Bildungseinrichtungen (z.B. Umweltzentren) und zivilgesellschaftlich engagierten Gruppen und Initiativen zu denken.

Bereits die »komprimierte Halbtagschule« okkupiert bis zum Abschluss der Sekundarstufe II etwa 13.000 Stunden Lebenszeit und erheblich mehr, wenn die Zeit für Hausaufgaben und Hausaufgabenhilfe hinzugerechnet wird. Das ist ein erheblich größerer Anteil der wachen Zeit als für individuelle Freizeit und Elternhaus zusammen zur Verfügung stehen. Wenn Hausaufgaben und Hausaufgabenhilfe in das Zeitbudget der Ganztagsschule eingerechnet werden und ein Kantinenangebot das weitgehend fiktive Angebot eines Mittagstischs in der Familie ersetzt, wird die Ganztagschule mit einem eher begrenzten zusätzlichen Zeitaufwand (ca. 2000 Stunden über die gesamte Schulzeit) einen weitreichenden qualitativen Wandel der *Schulerfahrung* und des *Schulerlebens* herbeiführen. Und das erscheint bitter nötig bei einer Institution, die sich das Recht nimmt, die Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen in so großem Umfang in Anspruch zu nehmen. Denn ungeachtet ihrer Verpflichtung auf die gesellschaftliche Aufgabe einer öffentlich organisierten Vermittlung zukunftsfähiger Kompetenzen und der kommunikativen Teilhabe an der kulturellen Tradition ist die Schule eine Institution eigenen Rechts und mit eigenem, nicht abgeleiteten Sinn. Diesem »Eigensinn« der Schule entspricht die Forderung nach einer subjektiv befriedigenden Zeit in dieser Institution. Die Schüler müssen das Recht haben, eine produktive Lernzeit in einer befriedigenden Lebenswelt Schule zu verbringen. Dieses lässt sich in einer flexibel organisierten Schule mit »ganztägigem« Angebot (und das heißt praktisch nur: unter Einschluss eines Teils des Nachmittags) am besten realisieren. Dazu gehören:

- flexibilisierte Stundenpläne mit einer größeren Diversifikation von Pflicht- und Wahlprogramm inklusive Wahlpflichtalternativen;
- außerstundenplanmäßige Zeit für Projekte, den Erwerb kultureller und musischer Fertigkeiten (Theaterspiel, Musikinstrumente, AGs); sportliche und handwerkliche Fähigkeiten; individuelle Aktivitäten (Bibliothek, Labor, Hausaufgaben) und soziales Engagement (Service Learning, Konfliktmediation, runde Tische);

- Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren mit Interesse an Schulen als lokalen kulturellen und sozialen Zentren (Eltern, Senioren, Experten, Handwerksmeister, Vertretern der lokalen Wirtschaft und Politik und kultureller Institutionen, Künstlern, Musikern u.v.a.);
- institutioneller Service (Kantine) und Gelegenheit zur Muße.

Solche Angebote *in* der Schule dürften dazu beitragen, die außerschulische Freizeit zu entlasten. Das gilt für die Befreiung der Nachmittage und Abende von Hausaufgaben und Nachhilfe. Im günstigen Fall könnte eine konstruktive Verwendung der gewonnenen Zeit den Medienkonsum eindämmen bzw. den Zugang zum Lesen eröffnen und die Entwicklung und Kultivierung kultureller Interessen anregen.

Die Schule als Lebenswelt ist gerade keine totale Institution. Sie ergänzt die Lernwelt, die sie differenziert und individualisiert, um die Gelegenheitsstrukturen einer eingelebten kulturellen Praxis, die freilich in jedem einzelnen Fall zu entwickeln ist. Es handelt sich um eine Sozialisationsaufgabe, die Schulen mit begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen zu erfüllen und einem in wachsendem Maße medien- und konsumbestimmten Freizeitregime entgegenzusetzen. Es wird von der Nutzung der lokalen kulturellen Ressourcen abhängen, ob eine solche Lebenswelt bei den Individuen den Wunsch und die Fähigkeit zur Teilhabe an der Kultur nachhaltig zu entwickeln vermag.

## 10.2 Öffnung der Schule

Eine lebensnahe Schule wird sich durch Öffnung in die Gemeinde hinein auszeichnen. Der Bezug zur Gemeinde wird von beiden Seiten kultiviert werden müssen: Einerseits geht es um Kooperation mit Eltern, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, den Verwaltungen und Verbänden im schulischen Kontext; andererseits geht es um Engagement der Schüler in der Gemeinde, nicht zuletzt in Projekten des Service-Lernens und der sozialen Verantwortungsübernahme.

Gemeindenahе Projekte, z.B. die Übernahme sozialer Dienste in der Kommune durch die Schüler sind ein Beitrag zur zivilgesellschaftlichen Integration der Individuen und der Schulen. Die Kooperation von Schulen untereinander, sowohl virtuell beim Informationsaustausch im Netz als auch real im sozial organisierten Austausch sollte ein wirkungsintensiver Aspekt des schulischen Lebens werden.

Die gemeindenahе Schule soll lokal kulturelle Funktionen wahrnehmen. In einer nicht zuletzt im kulturellen Bereich von Globalisierungstendenzen bestimmten Entwicklung kann die Schule als Ort, der alle Kinder und Jugendlichen ohne Ausnahme zusammenführt, eine neue Funktion für das individuelle und das kommunale Leben übernehmen. Dabei geht es nicht um Lokalpatriotismus, sondern um die konstruktive Pflege von Identität, Partikularität und Differenz im Kontext einer sowohl lokalen als auch nationalen und transnationalen Kultur.

Erprobte und erfolgreiche Beispiele gemeindenaher Schularbeit sind das in den Vereinigten Staaten weit verbreitete *Service Learning* und die in Berlin entwickelte »Partnerschaft Schule – Betrieb«.

Die Idee des *Service Learning* umfasst zwei Komponenten: Zum einen bedeutet *Service Learning* Lernen durch Handeln in Projekten zur Verbesserung der Lebensqualität bestimmter sozialer Gruppen in dem Ort bzw. Stadtviertel der Bildungseinrichtung. Zum anderen verlangt *Service Learning* grundsätzlich eine Verbindung mit Curriculum und Unterricht: Die handlungsorientierten Projekte vor Ort werden im Unterricht theoretisch vorbereitet, begleitet und evaluiert. Dazu gehören als integrale Teilaspekte die individuelle und die gemeinsame metakognitive Reflexion auf die im Projekt gewonnene Erfahrung durch Projektstagebücher, Diskussionen und andere die Erfahrung im Projekt reflektierende Aktivitäten in der Gruppe. *Service Learning* definiert sich folglich durch das Zusammenspiel von problemlösendem und projektorientiertem Handeln mit der bewussten Reflexion dieser Lernerfahrung (vgl. Sliwka 2001).

Projekte des Service-Lernens besitzen ein besonderes Potenzial zur Entwicklung einer offenen Schule als Lernwelt und als Lebenswelt. Sie verbinden Modelle gesellschaftlicher Praxis projektdidaktisch mit Gelegenheiten zur Partizipation und Kooperation in Gruppen. Sie stellen herausragende Gelegenheiten zu situiertem und verständnisintensivem sozialen Lernen dar, das Handeln im Projekt mit demokratiepädagogisch aktivem Unterricht aufs Engste verbindet.

Im Projekt »Partnerschaft Schule – Betrieb« in Berlin gehen mit Unterstützung der Industrie- und Handelskammer Berlin Schulen Kooperationen mit Betrieben ein. Im Vordergrund steht die Berufsvorbereitung. Lehrkräfte und Schüler informieren sich durch Betriebserkundungen und Gespräche mit Mitarbeitern der Betriebe über Arbeit und Struktur des Betriebs, Anforderungen an die Kenntnisse, Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen von Mitarbeitern. Besonders erfolgreich erweisen sich die Kooperationsprojekte, wenn die Auszubildenden in die Planung und Organisation der Zusammenarbeit einbezogen sind. Sobald Auszubildende ihre Erwartungen an die Ausbildung und ihre Erfahrungen in den Projekten an die Schüler weitergeben, wecken sie nachhaltiges Interesse und stärken die Bereitschaft bei Schülern, sich mit der persönlich bedeutsamen Zukunft nach der Schule in konstruktiver Einstellung zu beschäftigen. Die im Prozess erworbenen Informationen über Verfahren der Bewerbung und des Trainings, die im Simulationsverfahren gewonnene Einsicht in Strukturen der Arbeit stellen geprobte Ernstsituationen dar, die es den Schülern leichter machen, sich mit ihrer eigenen Zukunft aktiv planend auseinander zu setzen.

## 11. Schlussbemerkung

Es versteht sich von selbst, dass in dieser Empfehlung für eine curriculare Um- und Neugestaltung der allgemeinbildenden Schule keine detaillierten Angaben zu den

Domänen des Lernens, zur Kontinuität und Innovation einzelner Schulfächer und zu den spezifischen Themen des Wahl- oder Wahlpflichtbereichs gemacht werden können. Dazu bedarf es der speziellen Expertise von Fachleuten für die einzelnen Wissensgebiete, für lernpsychologische Fragen sowie für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Schließlich bedarf es der Aushandlung einer Lösung der zentralen Strukturfragen zwischen den Akteuren und Entscheidungsträgern in Bildungsreformprozessen.

Diese Empfehlung sollte angesichts unerlässlicher Reformen primär dazu dienen, die Perspektiven zu umreißen, aus denen heraus der Reformprozess vorangetrieben werden sollte: Das ist die Perspektive der Lernenden, also der Kinder und Jugendlichen: Die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler muss gestärkt werden; inhaltlich wie methodisch sinnvolle und persönlich wie gesellschaftlich zukunftssteife Kompetenzen müssen erworben werden. Die Schulzeit muss als befriedigend erlebt werden können. Nicht zuletzt soll die größtmögliche individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen verwirklicht werden. Dafür sollte diese Empfehlung einen Orientierungsrahmen bieten und Hinweise liefern.

## Literatur

- Brown, A.I.: Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. In: *American Psychologist*, 52, Vol. 4, 1997, S. 399–413.
- Anderson, J./Reeder, I.M./Simon, H.A.: Situated Learning and Education. In: *Educational Researcher*, 25, Vol. 4, 1996, S. 5–11.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a.M. 1996.
- Bruner, J.S.: *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf 1974.
- Calliess, E./Edelstein, W./Hopf, D., u.a.: *Sozialwissenschaft für die Schule*. Stuttgart 1974.
- Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht, vorgelegt von Prognos AG und Infratest Burke. München und Basel 1998.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *Schulleistungen im internationalen Vergleich – Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1999.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
- Dewey, J./Dewey, E.: *Schools of To-Morrow*. New York (NY) 1915.
- Dweck, C.S.: Implicit Theories as Organizers of Goals and Behavior. In: Gollwitzer, P.M./Bargh, J.A. (Hrsg.): *The Psychology of Action*. New York und London 1996, S. 69–90.
- Edelstein, W. u.a.: *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde: Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs*. Weinheim 2001.
- Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung: *Delphi-Umfrage 98. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik, im Auftrag des BMB+F. Karlsruhe 1998*.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen*. München 2001. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000245/01/FB\\_137.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000245/01/FB_137.pdf) [16. 1. 2004]
- Gruber, H./Mandl, H.: Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hrsg.): *Lernen*. Göttingen 1996, S. 583–615.

- Haan, G. de/Poltermann, A.: Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Paper 02-167 der Forschungsgruppe Umweltbildung an der Freien Universität Berlin 2002. Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M. 1991.
- Häcker, T.: Der Portfolioansatz – Die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. In: Die Deutsche Schule, Jg. 94, Heft 2/2002, S. 204–216.
- Institut für Produktives Lernen in Europa: [www.IPLE.de](http://www.IPLE.de)
- Kilpatrick, W. (Hrsg.): The Educational Frontier. Written in Collaboration. New York/London 1933.
- Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003. Download: [www.dipf.de/aktuelles/expertise\\_bildungsstandards.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf) [23.05.2003].
- Klieme, E./Radisch F.: Wirkung ganztägiger Schulorganisation – Bilanzierung der Forschungslage. Frankfurt a.M. 2003. url: [http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung\\_gts.pdf](http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf) [9.1.2004].
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.: Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H./Dreher, M./Konradt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung von Denken in kulturellen Kontexten. Göttingen 1993, S. 203–227.
- OECD (Hrsg.): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies 2002. [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/deseco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf) [22.05.2003].
- OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris 2001.
- Palincsar, A.S.: Social constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Review of Psychology, 49, 1998, S. 345–375.
- Roessler, W.: Jugend im Erziehungsfeld. Düsseldorf 1957.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies. Defining and Selecting. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen 2001.
- Sliwka, A.: Civic Education – Bildung für die Zivilgesellschaft: Ansätze und Methoden aus dem anglo-amerikanischen Raum, Band II der Gutachtenserie »Demokratie Lernen und Leben«. Freudenberg-Stiftung: Weinheim 2001.
- Stadt als Schule: [www.stadt-als-schule.de](http://www.stadt-als-schule.de) [9.1.2004].
- Steinmüller, K.-H.: Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung. Szenarien, Delphi, Technikvorschau. SFZ-Werkstattbericht Nr. 21. Gelsenkirchen 1997.
- Tillmann, K.-J.: Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Neue Sammlung, 37/4, 1997, S. 585–601.
- Weinert, F.E./Schrader, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 4. Göttingen 1997.
- Weinert, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 1–48.
- Weinert, F.E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden 1998a, S. 23–43.
- Weinert, F.E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998 an der LMU München. München 1998b, S. 101–125.
- Weinert, F.E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2-00, Sonderseiten 2000, S. 1–16.
- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17–31.
- Weiß, R.H.: Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen 2000.
- Zinnecker, J. u.a.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Op-laden 2002.