

1

Zum pädagogischen Gesamtkonzept der Schule

Die Entfaltung der pädagogischen Profession einer Lehrerin bzw. eines Lehrers ist eng verknüpft mit dem staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Mit diesem verpflichtet sich das System Schule auf ein „Leitbild“ und gibt zugleich eine Antwort auf die Frage nach den Grundfunktionen der Idee und Aufgaben öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung. So wie in einem Leitbild die Grundhaltung formuliert wird, „nach der sich die Organisation in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert“ (Lotmar/Tondeur 1993, S. 227), erfolgt mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag eine prägnante Selbstdefinition dessen, wofür die Institution Schule im gesellschaftlichen Verständnis stehen soll. Im Grunde lässt sich somit der Erziehungs- und Bildungsauftrag auch als eine gegenwartsorientierte „Philosophie“ des Sinns und Zwecks öffentlicher schulischer Einrichtungen verstehen, die in Leitsätzen ihre inhaltliche Konkretisierung findet und als Instrument der Kommunikation sowohl nach außen Orientierung für die Öffentlichkeit, insbesondere für Eltern, bietet, als auch nach innen der (Selbst-)Verpflichtung auf ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis dient. Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag beinhaltet also Werte, die dem gesamten schulischen Handeln einen verbindlichen Rahmen und den in Schule Tätigen eine gemeinsame Zielorientierung geben sollen.

1.1 Grundzüge des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages

Ausgehend vom Grundgesetz und den Länderverfassungen werden die Ziele für die Schule als Gewährung verbriefteter Grundrechte, die für alle in gleicher Weise gelten, verstanden. Von daher ist es auch schlüssig, auf diese ideelle Verankerung in der Präambel zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule hinzuweisen, wie es beispielsweise im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen gemacht wird: „(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung“ (Schulgesetz NRW in der Fassung vom 15. 02. 2005, S. 2). Nahezu gleichlautend findet sich Entsprechendes im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg, allerdings ergänzt durch einen expliziten Bezug auf das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG, Art. 2): „(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entspre-

chende Erziehung und Ausbildung hat und dass er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muss“ (Schulgesetz Baden Württemberg, 1. Teil Das Schulwesen, in der Fassung vom 01. 08. 1983).

Im Ergebnis gleich, jedoch in der zielführenden Argumentation von diesen beiden Beispielen abweichend, formulieren die Länder Niedersachsen und Sachsen ihre jeweiligen Präambeln zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Anschließend an das schon genannte Recht auf freie Entfaltung und Persönlichkeit (GG, Art 2) nennt das sächsische Schulgesetz zunächst jene Ziele, die dem öffentlichen schulischen Bildungsangebot zugrunde liegen sollen, um dann schlussendlich darauf zu verweisen, dass Grundgesetz und Landesverfassung Ausgangspunkt und Voraussetzung für alle „Leitsätze“ sind:

„(1) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf seine Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt. Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet. *Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Freistaates Sachsen bilden hierfür die Grundlage*“ (Hervorhebung – E. J.; Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Fassung vom 16. 07. 2004, S. 3).

Hingegen hebt das Niedersächsische Schulgesetz neben dem Bezug auf das Christentum, der sich ebenfalls in den Schulgesetzen anderer Bundesländer finden lässt, insbesondere die Verankerung im „Humanismus“ und in der „Aufklärung“ hervor:

„(1) Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. *Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen*; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen“ (Hervorhebung – E. J.; Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 03. 03. 1998, S. 2).

Wenn man die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Bundesländer weiter vergleicht, finden sich zwar unterschiedliche Formen der Konkretisierung der vorangestellten Präambeln in konkrete Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, inhaltlich lassen sich allerdings deutliche Überschneidungen erkennen. Die jeweils entfaltete Differenzierung von Erziehungs- und Bildungspflichten, die der Schule vom Staat aufgegeben werden, lässt sich bei aller vermeintlichen Vielfalt auf wenige gemeinsame „länderübergreifende“ Kernprinzipien zurückführen. Unbedingt erforderlich ist es jedoch, an dieser Stelle hervorzuheben, dass es sich beim Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule nicht um eine bloße Absichtserklärung handelt, sondern der Staat gegenüber den Eltern und ihren Kindern eine rechtskräftige „Verpflichtung“ eingegangen ist, für deren Einlösung jede einzelne Schule bindend einzustehen hat.

Um welche *Pflicht*-Aufgaben es sich dabei handelt, hat beispielsweise das niedersächsische Schulgesetz in den folgenden Leitsätzen so formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden,

- die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung und Gesellschaft beizutragen,
- nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,
- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten,
- den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben,
- ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen,
- für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben,
- Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
- sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen,
- ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten,
- sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Lernen verantwortlich mitzugestalten.

Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln“ (Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 03.03.1998, S. 2).

Während im Niedersächsischen Schulgesetz nicht der Versuch gemacht wird, zwischen Leitvorstellungen zur Erziehung und zur Bildung zu trennen, nimmt sich

das Bremische Schulgesetz ausdrücklich dieser Problematik an und formuliert jeweils getrennte Ziele und Anforderungen, wie die folgenden Abschnitte (2) und (3) zeigen:

„(2) Die Schule soll insbesondere *erziehen* (Hervorhebung – E.J.):

1. zur Bereitschaft, politische und soziale Verantwortung zu übernehmen;
2. zur Bereitschaft, kritische Solidarität zu üben;
3. zur Bereitschaft, sich für Gerechtigkeit und für die Gleichberechtigung der Geschlechter einzusetzen;
4. zum Bewusstsein, für Natur und Umwelt verantwortlich zu sein, und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln;
5. zur Teilnahme am kulturellen Leben;
6. zum Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten;
7. zum Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens;
8. zur Achtung der Werte anderer Kulturen sowie der verschiedenen Religionen;
9. zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren“ (Bremisches Schulgesetz in der Fassung vom 28.06.2005, S. 3).

Das im Bremischen Schulgesetz vertretene Verständnis von *Lernen* und *Lernkultur* setzt diese Schwerpunkte:

„(3) Die Schule hat den Auftrag, Basiskompetenzen und Orientierungswissen sowie Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu fordern und sie zu überlegtem persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Handeln zu befähigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere *lernen* (Hervorhebung – E.J.),

1. Informationen kritisch zu nutzen, sich eigenständig an Werten zu orientieren und entsprechend zu handeln;
2. Wahrheit zu respektieren und den Mut zu haben, sie zu bekennen;
3. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen;
4. Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen;
5. eigene Verhaltensweisen einschätzen und verändern zu können und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen;
6. das als richtig und notwendig Erkannte zu tun;
7. Toleranz gegenüber den Meinungen und Lebensweisen anderer zu entwickeln und sich sachlich mit ihnen auseinander zu setzen;
8. selbstkritisch selbstbewusst zu werden;
9. ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln sowie ständig lernen zu können;

10. eigenständig wie auch gemeinsam Leistungen zu erbringen;
11. den Wert der Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen“ (Bremisches Schulgesetz in der Fassung vom 28.06.2005, S. 3/4).

An dieser detaillierten Auflistung von *Erziehungs-* und *Lernzielen* wird einmal mehr exemplarisch deutlich, dass schulisches Unterrichten als eine bestimmte Organisationsform didaktischer Lehr- und Lernprozesse immer im Zusammenhang von Erziehung stattfindet (vgl. Keck 2001, S. 964), dem schon Herbart (1806) mit seiner Theorie vom „erziehenden Unterricht“ Rechnung trug (vgl. Flügel/Kehrbach 1987, S. 10). Das Bremische Schulgesetz akzentuiert also diese Einheit von Erziehung und Unterricht durch seine „dyadisch“ geordnete Programmatik und unterstreicht damit in offenkundiger Weise, für wie bedeutsam diese Verbindung für das im Lehrerberuf erwartete Handeln erachtet wird. Eine Grundsatz-Position übrigens, die genauso von der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, auch mit Blick auf die Weiterentwicklung des öffentlichen Schulsystems, geteilt wird: „Schule bedarf der Ausgestaltung und Ausformung einer Lernkultur, die Mittelpunkt für die damit verbundenen *erzieherischen* und sozialen Aufgaben sein kann“ (1995, S. 82).

Zusammenfassend kann demnach konstatiert werden: Trotz aller inhaltlichen Unterschiedlichkeit in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen zwischen den Ländern ist es weniger das Trennende als vielmehr das Verbindende und Gemeinsame, was auffällt.

Erstens ist der Schule aufgegeben, Bildung nicht nur aus der Fachperspektive betrachten und auf diese begrenzen zu können, sondern darüber hinausgehend fächerübergreifend zu verstehen, d.h. neben sprachlicher, naturwissenschaftlicher, mathematischer, historischer Bildung ebenso (idealerweise gleichberechtigt) künstlerische, moralisch-sittliche, religiöse etc. zu ermöglichen.

Zweitens ist schulische Bildung als Befähigung zu begreifen, sich seines eigenen Verstandes (selbst-)kritisch „ohne Leitung eines anderen“ (Kant) bedienen zu wollen und zu können, „d.h. urteilsfähig zu sein, in größeren Zusammenhängen denken zu können, entscheidungsfähig zu sein, am gesellschaftlichen Diskurs und an der Auseinandersetzung mit Herrschaft teilnehmen und verantwortlich und sozial, auch mit Angehörigen anderer Kulturkreise zu kooperieren, was entsprechende Verantwortungsspielräume mit der Möglichkeit zu folgenreichen Entscheidungen auch in der Schule voraussetzt. Demokratie als sich weiterentwickelnde Lebensform muss gelernt, praktiziert und ständig kritisch begleitet werden“ (Empfehlungen der Kommission zur Neuordnung der Lehrausbildung 1998, S. 16).

Drittens hat die in den Schulgesetzen „aller“ Bundesländer implizit oder explizit geforderte Erziehung zur Mündigkeit, verstanden als Verbindung aus Eigenverantwortung (Selbst- und Mitbestimmung) und Verantwortungsbewusstsein bzw. -übernahme, zur Konsequenz, dass die Schul- und Unterrichtskultur ausreichenden, verlässlichen Freiraum zur Selbstorganisation, Selbstfindung und Selbstver-

pflichtung der Schülerinnen und Schüler bietet. Zur Befähigung zum zunehmend selbständigen Lernen und Handeln, das einen erheblichen Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendliche hat, und mutmaßlich in den Schulgesetzen deshalb einen derartig wichtigen Stellenwert einnimmt, weil die Wertsetzung von Selbstverantwortung direkt mit den für das gesellschaftliche Leben unabdingbaren Kompetenzen zu demokratischer Teilhabe und mündiger Mitbestimmung korrespondiert, bedarf es allerdings mehr als der *Organisation von Freiraum*. Es bedarf vielmehr der curricularen Orientierung an einem aufgeklärten kritischen Verständnis des Begriffs „Selbstständigkeit“, wie ihn beispielsweise Rülcker (1990) verwendet. Er unterscheidet nämlich eine *produktive* von einer *funktional* geprägten Selbstständigkeit. Funktionale Selbstständigkeit basiert auf einem Verhaltens- und Fähigkeitsrepertoire, um optimal eigenständig im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung handeln zu können. Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise das „Lernen lernen“ oder die Bereitschaft zum systematischen „lebenslangen Lernen“, gehören ebenso dazu wie die Fähigkeit, auf neue Situationen aus sich heraus flexibel reagieren zu können. Zur „soveränen“ Selbstständigkeit gehört jedoch mehr, nämlich auch der Gebrauch kritischer Vernunft, die das Bestehende weder als abgeschlossen noch unveränderbar hinnimmt. „Während heute ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber besteht, dass die Erziehung in *funktionalem* Sinne notwendig und akzeptabel ist, stößt die Realisierung *produktiver Selbstständigkeit* auf eine durchaus widersprüchliche Haltung. Einerseits weiß man, dass eine moderne Gesellschaft kreativer und kritischer Individuen bedarf, die mit „zurückgebliebenen Standpunkten“ zu brechen bereit sind. Es gehört zur Legitimationsideologie demokratischer Gesellschaften, dass in ihnen Emanzipation möglich, ja gewünscht ist. Wenn jedoch Individuen dieses Versprechen konsequent in Anspruch nehmen, fordern sie die bestehende soziale Balance und die sie schützenden Integrations- und Verdrängungsmechanismen heraus“ (vgl. Rülcker, S. 24; Hervorhebung – E. J.).

Bildung im Sinne einer Befähigung zur *produktiven* Selbstständigkeit ist als ein durchaus konstruktiv skeptischer und problematisierender Vernunftgebrauch gegenüber sogenannten „Gewissheiten“ charakterisiert, wie sie beispielsweise in Behauptungen wie „zu diesem oder jenem Entscheidungshandeln gebe es *keine* Alternative“ zum Ausdruck kommen. Nur wenn *funktionale* und *produktive* Selbstständigkeit gemeinsam in den Blick genommen werden, kann schulische Erziehung und Bildung überhaupt den „allgemeinen“ Menschenrechten verpflichtet sein, wie es beispielsweise das Bremische Schulgesetz (2005) fordert, oder dazu beitragen, „Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterzuentwickeln“, wie es, um ein weiteres Beispiel zu nennen, das Niedersächsische Schulgesetz (1998) beansprucht.

Virtens muss und wird die Schule mittels ihrer gesamten Unterrichtsdidaktik, wie auch durch die gesamte Gestaltung des Schullebens, den unübersehbaren Tendenzen des raschen Anwachsens zu konsumistisch-rezeptiven Haltungen bei gleichzeitigem Rückgang und Mangel an Eigeninitiative, wie sie aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse, insbesondere durch Verwertungsinteressen der

Ökonomie und der Medien- und Unterhaltungsindustrie bei Schülerinnen und Schülern begünstigt werden, entgegenarbeiten, wenn sie etwa das Ziel im nordrhein-westfälischen Schulgesetz (2007) umsetzen will, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, „die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten“ (S. 2), oder ihr aufgegeben ist, Schülerinnen und Schülern „sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein zu vermitteln“, das zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen soll, wie es beispielsweise ebenso der Erziehungs- und Bildungsauftrag des Schulgesetzes im Freistaat Sachsen (16. 07. 2004) vorsieht.

So wie die synoptische Darstellung von Erziehungs- und Bildungsaufträgen aus einigen ausgewählten Bundesländern als auch der Versuch, die wichtigsten übereinstimmenden Kernaussagen in diesen programmatischen Leitvorstellungen zu identifizieren, gezeigt haben, handelt es sich bei diesen Texten nicht um vordergründige „bildungspolitische Symbolik“, sondern um wohlüberlegte Leitideen, die sowohl realistisch, d.h. erreichbar sind, als auch Entwicklungsziele darstellen, an deren Erreichbarkeit Schule ständig zu arbeiten hat.

Selbstverständlich sind Erziehungs- und Bildungsaufträge komplex und vielperspektivisch, enthalten jedoch klare Erwartungen und Anforderungen, wenn auch teilweise – wie könnte es allerdings auch anders in derartigen Programmatiken sein – auf einem relativ abstrakten Niveau. Davon besonders betroffen sind Erziehungs- und Bildungsaufträge, die im Umfang knapp gehalten werden, ohne in einem weiteren Schritt die Leitideen auf einer konkreteren Ebene zu strukturieren und zu differenzieren. Als in dieser Hinsicht beispielhafte Auflistungen der postulierten Grundvorstellungen für die Erziehung und Bildung im System Schule können das Bremische, Niedersächsische und Nordrhein-Westfälische Schulgesetz gelten. Mögen auch so manche Erziehungs- und Bildungsaufträge anderer Bundesländer eher durch vage Allgemeinheit gekennzeichnet sein und von daher vielleicht mehr einem gesellschafts- und bildungspolitischen Tugendkatalog denn einem programmatischen Handlungskonzept ähneln, grundsätzlich fruchten können derartige allgemeine Leitideen für die pädagogische Arbeit in den Schulen, egal wie umrissartig oder bestimmt diese formuliert sind, nur dann, wenn sie zum Ausgangspunkt für konkrete handlungsbezogene Umsetzungen gemacht werden. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sollen die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Bundesländer durchaus mehr als eine Werte setzende „Pflichtübung“ sein.

Ob sie allerdings tatsächlich diesem Zweck dienen, den Staat und Gesellschaft beabsichtigen, nämlich programmatisches Leitkonzept für den Schulalltag zu sein, hängt von vielerlei Faktoren ab. Nicht zuletzt davon, mit welcher Überzeugungskraft und Professionalität die Lehrerschaft sich selbst als Träger einer zeitgemäßen Allgemeinbildung versteht bzw. verstehen kann. Dazu zählt sicherlich auch, sich qualifiziert an der Entwicklung schulischer Lernkulturen zu beteiligen, in denen in einem unmittelbaren Bezug zu den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Länder dem „Selbstständigkeitsparadigma“ (vgl. Winter 2004, S. 6) eine zentrale Rolle zufällt.

Ohne an dieser Stelle späteren Ausführungen zur Begründung einer zeitgemäßen schulischen Leistungserziehungspraxis vorzugreifen (siehe Kap. 2) soll

abschließend nur vermerkt werden, dass selbstverständlich ein zwingender kausaler Zusammenhang zwischen der pädagogisch-didaktischen Formung schulischer Lernkultur(en) und der darauf bezogenen Leistungsbeurteilungspraxis besteht. Somit müssten sich konsequenterweise jene Forderungen in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Länder nach stärkerer Berücksichtigung und Förderung von Verantwortungsbewusstsein und „Selbstmanagement“¹ (vgl. Bildungskommission NRW, S. 91) in Konzepten schulischer Rückmelde- und Prüfungskultur(en) niederschlagen, worauf auch Winter (2004) im Übrigen nachdrücklich hinweist: „Während einerseits umfassende Forderungen zur Selbstständigkeitsentwicklung und zur Eigenverantwortung aufgestellt und praktisch im Unterricht eingeführt werden, sind der traditionelle Unterricht und die Leistungsbeurteilung (andererseits) so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler bei Prüfungs- und Beurteilungsvorgängen *kaum beteiligt werden*. Eine Schule, die Selbst-Bildung verwirklichen möchte und Arbeitsformen mit hoher Selbstständigkeit pflegt, kann Schülerinnen und Schüler nicht dauerhaft von der Bewertung der Leistungen ausschließen und diese ganz den Lehrerinnen und Lehrern vorbehalten“ (S. 10; Hervorhebungen – E. J.). In dem Maße, wie sich der Anteil „selbstregulierter“ und „selbstbestimmter“ Lernarrangements im schulischen Unterricht erhöht, muss demnach der Anteil selbstevaluativer Verfahren in der Leistungsmessung und -beurteilung gesteigert werden.

1.2 Wandel der Gesellschaft und die Zukunft schulischer Bildung

Fraglos haben wir es heute mit anderen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen zu tun als noch vor 10, 20 oder gar 30 Jahren. Kinder und Jugendliche wachsen in eine Gesellschaft hinein, die einem rasanten Wandel durch die neuen Medien unterworfen ist und deren Berufswelt u. a. durch die Nutzung neuer Technologien, darunter vor allem die Anwendung neuer Informations- und Steuertechniken, mehr und mehr bestimmt wird. Die Beherrschung moderner Kommunikationstechnologien wird zu einer grundlegenden Qualifikation werden, „deren Stellen-

1 „Das Lernen in der Schule sollte Schülerinnen und Schüler systematisch in das *Selbstmanagement* (Hervorhebung – E. J.) der eigenen Lerntätigkeit einführen und dazu die Planungsebene, die Zeitspannen selbstgesteuerten Lernens und die Verfahren der Selbstvergewisserung schrittweise erweitern. Selbstwahl und Selbstdefinition von Aufgaben sowie die Selbstkontrolle der Zielerreichung sind Prinzipien, die sowohl (. . .) als auch den Umgang der einzelnen in ihr (der Institution Schule – E. J.) Tätigen mit sich selbst charakterisieren“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 91). „Selbstmanagement“ bezieht sich somit auf die Organisation „selbstregulierten“ als auch „selbstbestimmten“ Lernens (vgl. Jürgens 2006, S. 58, Bannach 2002, Friedrich/Mandl 1997, S. 239) und dient der Umsetzung sowohl „funktionaler“ als auch „produktiver“ Selbstständigkeitsformen.

wert dem Lesen, Schreiben und Rechnen gleichkommt“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 44).

Jedoch nicht allein in künftigen Berufszusammenhängen wird die zunehmende Verbreitung technologischer Innovationen auf dem Gebiet von Informationsverarbeitung und Informationsaufbereitung zu neuen Anforderungen an das Individuum führen. Ebenso wird das gesamte private und gesellschaftliche (Zusammen-)Leben zunehmend stärker durch den mitunter „erzwungenen“ Gebrauch neuer Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt. Die Schnelligkeit, mit der neue Technologien einander ablösen, wird sich beständig erhöhen. Für die Menschen bedeutet dies, sich immer wieder auf neue Situationen und Anforderungen einstellen zu müssen, d.h. bereit zu sein, flexibel und kreativ zu handeln wie auch um- bzw. neu zu lernen. Das Leben in der Gesellschaft wie auch das berufliche Leben werden künftig sehr stark vom systematischen, geplanten „lebenslangen Lernen“ durchwirkt sein, womit mehr und anderes gemeint ist als die Tatsache, dass wir von der Geburt an bis zu unserem Lebensende immerzu Neues hinzulernen und Bekanntes überlernen. Weil die so genannte „Halbwertszeit“² erworbener Qualifikationen für bestimmte Tätigkeiten bzw. Wirklichkeitszusammenhänge beträchtlich sinken wird, bleibt dem Einzelnen oft gar nichts anderes übrig, als mehrfach während seines Erwerbslebens und ebenfalls in seinem privaten Leben radikal um- bzw. völlig Neues zu lernen. Ein mehrfacher Wechsel der Tätigkeitsfelder wird wahrscheinlich die künftige Erwerbsarbeit in vielen beruflichen Kontexten begleiten (vgl. ebenda). Weil jedoch Lernen und Bildung gemeinsam zum Ziel haben, „Menschen in ihrer Lebensgestaltung fähig zu machen, den Veränderungen, welche die gesellschaftliche Entwicklung mit sich bringt, gewachsen zu sein“, kann und darf die Forderung nach „lebenslangem Lernen“ nicht bedeuten, ausschließlich „auf funktionale Anpassung hin zu lernen. Es (das Lernen; Ergänzung – E.J.) soll vielmehr vor allem Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung und zu selbstverantworteter Lebensgestaltung eröffnen“ (ebenda, S. 36). Die Entwicklung und Stützung der Bereitschaft und der Fähigkeit zu zielbewusstem „lebenslangem Lernen“ wird demzufolge ebenso eine Aufgabe³ der heutigen Schule sein müssen wie die Schaffung einer Lern- und Unterrichtskultur, in der bzw. durch die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, „mehr abstrakte, theoretische, systematische, dispositive und planerische Denkleistungen und ein größeres Verständnis von komplexen Zusammenhängen“ zeigen können (vgl. ebenda).

Jedoch nicht allein die zunehmende Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die große Chancen und vielleicht noch größere Risiken sowohl für den Einzelnen als auch die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit bereithält, stellt die Schule der Zukunft vor neue Herausforderungen. Ebenso gravierend

2 Weil selbstverständlich weder Wissen noch Qualifikationen eine „Halbwertszeit“ haben, will ich diesen Begriff allenfalls sinnbildlich verstanden wissen.

3 „Das Bewusstsein für die Gestaltungsverantwortung im Prozess lebenslangen Lernens muss schon in der Erstausbildung grundgelegt werden“ (ebenda, S. 59).

wirken sich die weiteren, nicht unmittelbar damit im Zusammenhang stehenden veränderten Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen aus. Vielfach belegt ist, dass das elterliche Erziehungsverhalten, der Umgang mit den Kindern und das häusliche Zusammenleben in unterschiedlichen Bindungs- und Gestaltungsformen ebenfalls einem grundlegenden Wandel unterlegen ist und zu neuen Einsichten bzw. Akzentverschiebungen in Erziehungsfragen geführt hat. Vereinfachend hieße dies, Eltern wollen tendenziell weniger autoritätsfixiert handeln und setzen mehr auf Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit ihrer Kinder. Zugenommen zu haben scheinen allerdings auch die Klagen über einen (*freiwilligen* bzw. *unfreiwilligen*) Rückzug der Eltern aus ihrer Erziehungsverantwortung, indem sie Erziehung als permanente, häufig potentielle konfliktrichtige Beziehungsarbeit des Öfteren vermeiden würden.

Gleichwohl ist überhaupt nicht bekannt, ob tatsächlich Eltern heute, weniger oder häufiger als früher, bewusst eine Abwehrhaltung gegenüber Erziehungsaufgaben einnehmen. Wohl aber ist Erziehung heute sehr viel schwieriger als einst und Erziehung wird den Eltern sehr viel schwieriger als zuvor gemacht, denn jedwede häusliche Erziehung findet nicht in einem luftleeren Raum statt, sondern in der sozialen Wirklichkeit, der sich keine Familie vollkommen entziehen kann, selbst wenn sie es noch so sehr wünschte oder wollte. Und es darf in diesem Zusammenhang deshalb auch nicht unterschlagen werden, dass Familien unterschiedlich gute Möglichkeiten haben, ihre Kinder gegenüber negativen Außeneinflüssen abzuschotten bzw. diesen gegenüber stark zu machen.⁴

Unfreiwilliger Rückzug aus Erziehungsverantwortung muss deshalb als sehr viel wahrscheinlicher veranschlagt werden als freiwilliger. Beispielsweise hat Neil Postman mit seiner aufrüttelnden Publikation „Das Verschwinden der Kindheit“ analysiert, welche An- und Herausforderungen sowohl für die heranwachsende Generation als auch deren Erzieher damit verbunden sind, wenn sich Kinder verfrüht mit Erwachsenenproblemen auseinandersetzen *müssen*, die in früheren Zeiten vom Schleier des Geheimnisses umgeben waren und erst nach und nach entdeckt wurden. In heutiger Zeit werden demgemäß Kinder mit Antworten auf *nicht gestellte* Fragen überhäuft, was diese nicht selten in schwere psychische Turbulenzen versetzt. In diesem Zusammenhang spielt sicherlich das Medium Fernsehen, von dem Postman (1997) sagt, es erziehe hauptsächlich zum Konsum, eine herausragende negative Rolle, da es u. a. das vorrangige Werbemedium ist.

⁴ Trotz allem bleibt die Familie für den Heranwachsenden nach wie vor sogar mit steigender Tendenz der wichtigste Ort für Orientierung und Bindung. „Jugendliche schreiben heute der Familie eine besonders hohe Bedeutung zu und bleiben lange in den Strukturen ihrer Herkunftsfamilie. . . . Entgegen der These von der Auflösung von Ehe und Familie lässt sich bei den heutigen Jugendlichen eine starke Familienorientierung feststellen, die in den vergangenen vier Jahren sogar noch etwas angestiegen ist. 72 % der Jugendlichen sind der Meinung, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich leben zu können“ (Hurrelmann/Albert 2006, S. 17).