

VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN ZUM CURRICULUM

Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule

5. EMPFEHLUNG DER BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG



BRÜCKEN IN DIE ZUKUNFT

 HEINRICH
BÖLL
STIFTUNG

IMPRESSUM

Heinrich-Böll-Stiftung
in den Hackeschen Höfen, Rosenthaler Str. 40/41, 10178
Berlin
Abteilung Inland
Programmteam: Bildung und Wissenschaft
Koordinator: Dr. Andreas Poltermann
Fon 030-285 34 410, Fax 030 285 34 108
Email poltermann@boell.de

Erstellt im Juli 2003

BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und
Prof. Dr. Gerhard de Haan (federführende Autoren)
Reinhard Kahl
Undine Kurth
Dr. Andreas Poltermann
Dr. Anne Sliwka
Simone Schwanitz
Cornelia Stern
Volkmar Strauch
Sybille Volkholz (Koordinatorin) volkholz@boell.de

5. EMPFEHLUNG DER BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG

VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN ZUM CURRICULUM LERNKONZEPTE FÜR EINE ZUKUNFTSFÄHIGE SCHULE

Inhalt	Kurzfassung	4
	Langfassung	7
1	DIE ÜBERGEORDNETEN ZIELE DER BILDUNG	7
2	FUNKTIONEN DER SCHULE	7
3	KRITIK AN DER HEUTIGEN SCHULE	8
	1. Lebensferner Schulalltag	8
	2. Strukturell unproduktive Lernprozesse	8
4	DREI KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL VON BILDUNGSINHALTEN	9
5	VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN KOMPETENZERWERB	10
	5.1. Motivation als wichtigste Ressource für das Lernen	10
	5.2. Neue Lernarrangements	10
	5.3. Veränderte Rolle der Lehrpersonen	11
6	ÜBERGREIFENDE BILDUNGSZIELE UND KOMPETENZERWERB	12
	6.1. Maximen, Geltungsansprüche und der Kompetenzbegriff	12
	6.2. Schlüsselkompetenzen und übergreifende Bildungsziele	13
	6.3. Definitionen der OECD	14
	6.4. Bildungsstandards	15
7	ZUKUNFTSFESTE INHALTE UND WISSENSFORMEN	17
	7.1. Das Wissenschafts- und Technikdelphi	17
	7.2. Das Wissens- und Bildungsdelphi	18
8	KERNCURRICULUM	19
	8.1. Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich limitierten Kerncurriculum	19
	8.2. Kompetenzen und Domänen	20
	8.3. Lernpsychologische, gesellschaftliche und politische Kontextualisierung	22
9	KERNCURRICULUM, WAHLPFLICHT- UND WAHLBEREICH	25
10	DIE LEBENSNAHE SCHULE	26
	10.1. Schule als Lebenswelt: die Ganztagschule	26
	10.2. Öffnung der Schule	28
11	SCHLUSSBEMERKUNG	29
	Literatur	30

VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN ZUM CURRICULUM

LERNKONZEPTE FÜR EINE ZUKUNFTSFÄHIGE SCHULE

Kurzfassung:

A KRITISCHE GESICHTSPUNKTE

1. Zwischen der Lebenswelt der Schüler und den normativen Orientierungen der Schule besteht eine tiefgreifende Diskrepanz. Der Widerspruch zwischen den Erwartungen der Schule – Curricula, Bewertungen und institutionellen Normen – und den Bedürfnissen der Schüler – Nutzen für die Zukunft, Orientierung in der Welt, Zufriedenheit mit ihrem Leben in der Institution Schule – belastet die Lehrer und frustriert die Schüler mit weitreichenden Folgen.

2. Die Schule hat kognitive, kulturelle und persönlichkeitsbildende Sozialisationsaufgaben, die sie unter den Bedingungen des soeben 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.

3. Der Anleitung und Durchsetzung des Lernens in der Schule liegt ein obsoletes „Bevorratungskonzept“ des Lernens (Weinert) zugrunde. 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 positiver Inhalte. Damit zersetzt es die Motivation zu lernen.

4. Eine grundlegende Bedingung produktiver Lernprozesse in der Schule ist die Erzeugung anschlussfähigen Wissens. Aus der Forderung nach anschlussfähigem Wissen folgt die Differenzierung der Curricula, der Lerngeschwindigkeit und der Lernstrategien. Diese Differenzierungen sind Voraussetzungen der Anerkennung und Förderung von Differenz und 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.

5. Curricula und Strukturen der Schule stehen seit Jahrzehnten in der Kritik: Die Inhalte sind nur zu geringen Teilen zukunftsrelevant, sei es für die Individuen, sei es für die Gesellschaft. Der Fachunterricht genügt häufig weder inhaltlich noch methodisch den Anforderungen an einen wissenschafts-

propädeutischen Unterricht. Im Fall des naturwissenschaftlichen Unterrichts verfehlt er das Ziel, nachhaltig Orientierung in der wissenschaftlich-technischen Welt zu geben und Interesse des potentiellen Nachwuchses für ein Studium naturwissenschaftlicher Fächer zu wecken. Die Aufgabe, 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 bildet eher die Ausnahme als die Regel.

6. PISA hat erneut gezeigt, dass die Leistungsbilanz der deutschen Schule mäßig ausfällt. Die negative Bilanz ist einerseits die Folge einer Schulstruktur, die die Herkunft der Schüler prämiert, einer didaktisch unproduktiven Zeitorganisation, vor allem aber 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.

7. Eine Unterrichtstradition, die verständnisintensives Lernen nicht fördert, geht auf eine dysfunktionale Ausbildung der Lehrer, insbesondere der weiterführenden Schulen zurück: 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 und schulimmanenten Überlieferungen organisierten Schulfächern. Noch weniger entspricht es den fächerübergreifenden Anforderungen einer reformierten Praxis. Die in den Schulen nachgefragten, vor allem psychologischen Kompetenzen – Unterrichten, Evaluieren, Beraten, Fördern, Entwickeln – sind, wenn überhaupt, marginale Bestandteile der universitären Ausbildung. Für die Beteiligung an der Schulentwicklung werden Lehrer nicht vorbereitet, obwohl dies zentrale Gestaltungskompetenzen sind, die Lehrer an ihrem Arbeitsplatz benötigen.

B KONSTRUKTIVE ASPEKTE

1. Die Inhalte des schulischen Lernens müssen zukunftsfest sein und begründeten Annahmen über die Zukunft 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 mit Bezug auf das individuelle und das gesellschaftliche Leben vermitteln.

2. 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.

3. 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 Normen und Werte im Blick auf die Anwendung des Wissens im Handlungskontext reflektieren zu lernen.

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

5. Schulen müssen der lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierung der Individuen dienen, d.h. ihnen soziale, berufsbefähigende und kulturelle Kompetenzen, d.h. Beschäftigungsfähigkeit, Kulturfähigkeit und Gesellschaftsfähigkeit vermitteln, ohne dass dies der bloßen Anpassung an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse gleichkommt.

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

7. Die Schule muss der Integration der Gesellschaft dienen, d.h. zu den sozialen und moralischen Voraussetzungen für ihren verbesserten Zusammenhalt beitragen.

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

9. 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.

C REFORMPERSPEKTIVEN

1. Eine sozial gerechte und funktional leistungsfähige Schule muss die auf die Bildung leistungshomogener Schulzweige zielende Selektion in der Kindheit suspendieren. 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).

2. Eine funktionsgerechte Sekundarschule für alle Kinder und Jugendliche nach der Grundschule (die nach der Entschärfung der Übergangsauslese kürzer oder länger sein kann) muss Aufgaben der gesellschaftlichen Reproduktion, Integration und Innovation im o.g. Sinne erfüllen, die Individuen in die Lage versetzen, in der Zukunft bestehen und diese gestalten zu können, und den Schülern eine fürsorgliche und gerechte, motivierende und kultivierende Lebenswelt bieten.

3. Das künftige Curriculum wird von den Kompetenzen her zu definieren sein, die den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden sollen. Als Schlüsselkompetenzen gelten: erfolgreich selbständig handeln können; mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen können; in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln können. Jegliche Bestimmung von Kompetenzen ist an drei übergreifenden Bildungszielen orientiert. Dieses 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.

4. Die Inhalte des Unterrichts sind heute in der Regel über Fächer und diese wiederum über korrespondierende Fachwissenschaften legitimiert. In Zukunft werden die Inhalte viel stärker als bisher rückgebunden sein müssen an die Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Zudem werden die Inhalte problem- und handlungsorientiert ausfallen müssen, und nicht zuletzt werden sie weitaus stärker aus zukunftsrelevanten Forschungs-, Entwicklungs- und Handlungsfeldern generiert werden müssen.

5. Die Entwicklung einer Schule, die diesen Erfordernissen genügt, setzt zweierlei voraus: hinreichende Einheitlichkeit und unvermeidbare Diversität. Einheitlichkeit wird die Schule über ein Kerncurriculum herstellen müssen. Diversität wird sie individuell über das Angebot von Wahlfächern, kollektiv über Schulprofile konstruieren, welche die unterschiedlichen Elemente der Schule als Angebot an Eltern und Schüler formulieren und lokalen Gegebenheiten anpassen.

6. 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 sichert, 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 zweite Hälfte sollte in Verbindung mit dem Kern unter verantwortlicher Beratung beschlossene individuell verpflichtende Bildungsprogramme begründen, die zu einem anerkannten Abschluss der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II (Abitur) führen.

7. Das Leben in der Schule sollte überwiegend in Ganztagschulen mit einem ausgeprägten Programm kooperativ verantworteter kultureller, mikropolitischer und ziviler Projekte verlaufen. Das Betreuungsangebot der Schule sollte mittels Hausaufgabenhilfe und sozialpädagogischer Beratung Chancenausgleich bieten, vor allem aber aktive Beteiligung an Formen des kulturellen und gesellschaftlichen Handelns ermöglichen (in den Bereichen Theater, Musik, Literatur, Ökologie, Zivilgesellschaft usw.). Dafür sollten Schulen 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.

8. 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 soziomoralischen 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 sozialpsychologisches Professionswissen sich, insoweit ähnlich der Medizin, fortlaufend forschungsabhängig differenziert und ihre Karrieremuster sich entsprechend weiterentwickeln.

Juli 2003

VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN ZUM CURRICULUM

LERNKONZEPTE FÜR EINE ZUKUNFTSFÄHIGE SCHULE

Langfassung

1 DIE ÜBERGEORDNETEN ZIELE DER BILDUNG

Das eigene Leben und die Gesellschaft selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen rational und begründet gestalten zu können, ist ein wesentliches Ziel des Lernens. Das 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, sondern auch für die selbsttätige 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 Aspekte 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 Entwick-

lung schaffen. Sie muss Aufgaben der **Integration** dergestalt übernehmen, dass sie zu den sozialen und moralischen Bedingungen für ihren Zusammenhalt beiträgt. Sie muss die **Innovation** der Gesellschaft befördern, indem sie für die Bildungsvoraussetzungen für ihre Weiterentwicklung Sorge trägt.

Um die Zukunft meistern zu können, muss die Schule

a. Orientierungswissen anbieten, das erlaubt, die Wissensgesellschaft, ihre ökonomischen, sozialen und ökologischen Strukturen und ihre Wandlungsprozesse zu verstehen und zu bewerten;

b. 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;

c. Ästhetische Erfahrungen vermitteln, Chancen zur Teilhabe an der Kultur bereitstellen und Verständnis für ihre Geschichte fördern;

d. Die Voraussetzungen für die Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Prozessen der Mitgestaltung des Lebens in den unterschiedlichen Gruppen und Organisationen durch den Erwerb von Fähigkeiten zur Partizipation schaffen;

e. Kompetenzen vermitteln, welche die Individuen befähigen, individuelle Handlungen, Handlungsabsichten und Handlungsfolgen moralisch zu beurteilen, kollektive Situationen (soziale, ökonomische, ökologische) ethisch zu bewerten, sowie Handlungsspielräume und Entscheidungsalternativen unter dem Gesichtspunkt eigener und fremder Verpflichtungen zu Verantwortungsübernahme abzuwägen (Evaluation);

f. Dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung mit einem auf die Person zugeschnittenen Lernarrangement begegnen.

Die Schule muss 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.

Zur Zeit beschäftigt die Schule Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter (bzw. bis zum Abschluss der Sekundarstufe) mindestens 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 (Weiß 2000). Untersuchungen haben gezeigt, dass das Gewalterfahrungspotenzial dieser Medien erheblich und durchaus auch folgenreich ist. 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 in lebensnahen Situationen 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.

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“, das im günstigen Fall im Gedächtnis gespeichert wird – ohne anschluss- und anwendungsfähig zu sein bzw. Alltags- oder Zukunftsrelevanz zu besitzen und ohne die sinnhafte 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. 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 leistet und teilweise sogar tiefgreifende Deformierungen der Schülerpersönlichkeit in Kauf nehmen muss.

3.2. Strukturell unproduktive Lernprozesse

Im internationalen Vergleich fällt die Schulleistungsbilanz der deutschen Schule in zahlreichen Studien 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 strukturellen Kontext des „gegliederten“, auf Homogenität bedachten Schulsystems gesehen werden müssen: Homogenität der Lernvoraussetzungen gilt als Bedingung erfolgreichen Unterrichts. In allen erfolgreichen Schulsystemen der PISA-Studien indessen lernen Schüler in heterogenen Klassen oder Lerngruppen. Die negative Bilanz geht 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) zugrunde, das einem archivari-schen und musealen Kulturkonzept, einer positivistischen Wissenschaftstradition und einem statischen Fähigkeitskonzept entspricht. Dieses Bevorratungskonzept läuft einer sinnerfüllten Erfahrung des Lernens zuwider. Sinnerfüllt ist Lernen, das sich einer verständnisintensiven, intentionalen und selbstbestimmten Aneignung positiv besetzter Inhalte zuwendet. Die Schule in ihrer gegenwärtigen Organisationsform begünstigt solche Erfahrungen nicht. Damit zersetzt sie 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 wissenschaftspropädeutischen bzw. 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.

Auf die Dynamik der Wissensgesellschaft, den beschleunigten technischen und mentalen Wandel, die Flüchtigkeit scheinbar

bewährter Handlungsmuster nach Art der 1960er 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 wissenschaftsorientierte Erneuerung des Curriculum 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 ebenso bewahren wie die Möglichkeit stetigen Hinzulernens eröffnen.

Die Wissenschaftsorientierung der 1960er 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. Ein modernes Kulturverständnis, das Wissen um 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 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 einer konstruktiven Anerkennung 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 wie kooperatives Lernen, Lernen in Teams und in Tutorenverhältnissen. Dabei gehen Individualisierung, Kooperation und Verantwortungsübernahme für eigenes wie fremdes Lernen Hand in Hand. Die Organisation und Variabilisierung der Lernprozesse trägt selbst zum Lernprozess bei.

Eine wichtige Bedingung eines produktiven Unterrichts ist die Unterscheidung von Lernsituationen und Situationen der Leistungsbewertung. Leistungsbewertungen müssen gruppenbezogene von individuumbezogenen Referenzrahmen, situative, persönliche, aufgabenspezifische von standardisierten Formen und Verfahren unterscheiden. Nur funktional valide und zuverlässige Bewertungsverfahren leisten einen Beitrag zum Lernen.

4 DREI KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL VON BILDUNGSMATERIALIEN

Die Inhalte des schulischen Lernens müssen zukunftsfest sein und begründeten Annahmen über die 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.

Daher wird nicht nur nach bewährten Beständen der Überlieferung in der Vergangenheit gesucht. Auch findet der folgende Ansatz seinen Halt nicht allein in einer (fach-) wissenschaftlichen Orientierung. Vielmehr stehen drei bisher kaum berücksichtigte Kriterienbereiche im Vordergrund:

Erstens wird Anschluss an das von der OECD aufgenommene Konzept der Schlüsselkompetenzen gewonnen. **Schlüsselkompetenzen** heben auf Befähigung zum kompetenten Handeln in den gesellschaftlich wie individuell wichtigsten Handlungskontexten ab.

Im Blick auf die so definierten Kompetenzen lässt sich ein Curriculum entwickeln, das sich einerseits durch lebenspraktische Relevanz, gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung auszeichnet und andererseits das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu steigern verspricht. (Bestimmte Segmente des Kompetenzkonzeptes der OECD liegen auch den PISA-Studien zugrunde.)

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. Darüber Aussagen zu machen ist in diesem Jahrhundert bei aller Dynamik und trotz des beschleunigten Wandels weniger spekulativ als noch vor wenigen Jahrzehnten.

Drittens schließlich sollen die Inhalte des Lehrens und Lernens an entwicklungspsychologische und lernpsychologische Einsichten rückgebunden werden, um verständnisintensives und motiviertes Lernen zu ermöglichen.

Im Zusammenhang der Curriculumkonstruktion sollte die Frage nach Kompetenzen, die alle erwerben sollten – das sind die Mindeststandards, die zu erwerben 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 machen, statt von 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, lernen zu wollen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten wird zum entscheidenden Faktor für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft. Wird diese Motivation in der Schule nicht gefördert, hat die Schule hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung versagt.

Motivation als Ressource bedeutet, in den Schülern Überzeugungen eigener Wirksamkeit herauszubilden, in den Schulen pädagogischen Optimismus zu entwickeln, Freude am Tun zu entfalten und ein Wir-Gefühl zu kultivieren, das zur Pflege von Differenzen befähigt, ohne aus diesen die Notwendigkeit zur Ausgrenzung abzuleiten.

Motivation im genannten Sinne wird durch Lehr- und Lernformen gefördert, die Kooperation zwischen den Lernenden begünstigen, von den Kooperationspartnern Selbständigkeit 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 stets umfänglicherer Form immer leichter zugänglich. Gesellschaftliche Prosperität, Wohlfahrt und individuelle Lebenschancen sind in wachsendem Maße von neuem Wissen und 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. 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. Diese sind interdisziplinär und problemlösungsorientiert, sie wenden sich erwartbaren Ergebnissen einer Umsetzung des Gelernten zu und stiften Verbindungen zwischen unterschiedlichen Sichtweisen auf den Gegenstand des Lernens. Lernen bedarf der Mode-

ration durch Mentoren, es bedarf der Beratung, es bedarf durchaus auch der Instruktion. Doch mit der Dominanz des fragendentwickelnden Unterrichts zu Themen, die einen lebensweltlichen Bezug vermissen lassen, ist selbstgesteuertes intentionales Lernen nicht kompatibel.

Das Arrangement des Lernens und die Strategien des Unterrichts müssen so gestaltet werden, dass sie dem Erwerb von **Schlüsselkompetenzen** für selbstständiges Handeln dienen. 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) hohen Stellenwert im Lernprozess einzuräumen
- für den Umgang mit Komplexität zu qualifizieren
- die Eigenaktivität und das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden zu fördern
- individuelle Lernwege zu ermöglichen („Fehlerkultur“, „fehlertolerantes Lernen“, „entdeckendes Lernen“)
- Neugier, Exploration und Weiterlernen zu stimulieren

Situiertes Lernen. Für das neu zu gestaltende Arrangement ist die Lernform des „**Situierten Lernens**“ paradigmatisch. Situiertes Lernen ist anwendungsbezogen, lebensweltlich orientiert, selbstgesteuert. Der Erfahrungsbezug des situierten Lernens verleiht diesem subjektiven Sinn und erzeugt hohe Lernmotivation. Von besonderer Bedeutung ist, dass der Lernende von seiner Motivation her Interesse an der Sache entfalten kann, und zwar sowohl an dem, was getan wird, als auch daran, wie dieses geschieht (Weinert 2000).

Traditionelle Formen des am Erwerb von Fakten und Begriffen orientierten Lernens setzen auf die aktive Rolle des Lehrers und seiner Instruktion. Die Schüler sind unter diesen Bedingungen primär in der Rolle von Rezipienten. Situiertes Lernen impliziert die aktive Beteiligung der Lernenden. Die neuere Lernforschung prämiert selbstgesteuerte Prozesse: Selbststeuerung im Lernprozess begünstigt den Erfolg im Lernen.

Situiertes Lernen räumt dem Erfahrungsgewinn in **Projekten** einen hohen Stellenwert ein. Projekte stellen eine didaktische Großform des überfachlich organisierten Lernens durch Erfahrung dar. Lernen im Kontext von Projekten ist eine privilegierte Form verständnisintensiven Lernens. Dieses betont Prozesswissen statt Tatsachenwissen. Dies sei am Beispiel naturwissenschaftlichen Wissens (science) verdeutlicht: In naturwissenschaftlichen Projekten geht es 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 literarischhermeneutische Lernpraxis bestimmen. Zusammen stellen solche Prozessrekonstruktionen Elemente anwendungsbereiter Fähigkeiten bzw. „Kompetenzen“ dar, die zugleich der metakognitiven Reflexion zugänglich sind, also Operationalisierungen des Lernens des Lernens repräsentieren können. „Generativ“ erscheinen die Elemente und Sequenzen des Prozesslernens, indem sie auf variable Inhalte und Fragestellungen methodisch angewandt werden.

Ein vermehrter Einsatz des situierten Lernens und die intensivere Anwendung der zuvor genannten 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: der frontale Unterricht ganzer Klassen in 45 Minuten-Segmenten weicht variablen Zeitformen mit der Möglichkeit zur mehr oder weniger autonomen Bearbeitung von Lernaufgaben in Einzelarbeit und interaktiven Gruppen unterschiedlicher Größe (Dyaden, Kleingruppen). Die Ausstattung der Lernumgebung ist auf aktive Lernprozesse abgestimmt, die Eigenaktivität des konstruktiven Lerner wird durch Handbüchereien, Quellenmaterial, elektronische Medien, Internet, Labors und Experimentierausrüstungen gestützt. Lernen wird durch Anleitung und Beratung durch Mentoren unterstützt, die nicht immer Lehrer sein müssen. Lernsituationen werden von Situationen der Leistungsbewertung getrennt und diese situationsspezifisch, aufgabenspezifisch, personen- und gruppenspezifisch ausdifferenziert.

Neben dem Erwerb von situiertem, anwendungsbezogenem Wissen ist selbstverständlich auch der Erwerb von systematisch-symbolischem Wissen erforderlich. Aber auch ein sachsystematisches Lernen, das zu einem disziplinären Wissenserwerb führen soll, bedarf „von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten.“ (Weinert 1998, S. 111).

5.3. 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 und professionellem Handlungswissen muss neu bestimmt werden. Dabei muss bei anspruchsvoller wissenschaftlicher Ausbildung eine zugleich fachlich wie interdisziplinär adäquate und lernpsychologisch angemessene differentielle Didaktik im Dienste der Vermittlung von Kompetenzen im Kontext von Lernbereichen, Aufgabenfeldern und Problemlösungsbereichen im Mittelpunkt stehen. Beratung, Organisation, Steuerung und

Evaluation rücken ins Zentrum der Lehrertätigkeit. Mit der veränderten Rolle der Lehrpersonen in Unterricht, Schulorganisation und Teilhabe an Erziehungsprozessen entstehen neue Anforderungen an ihre Professionalität und folglich an den Prozess der Professionalisierung in der Lehrerbildung. Das professionelle Handlungswissen muss sich mit den differentiellen Bedingungen des Lernens, mit Diagnostik und Evaluation an der Aufgabe der Förderung und Regelung von Lernprozessen orientieren und psychologische und sozialpsychologische Kompetenzen erschließen, die für das professionelle Handeln in Kontexten individueller Beratung, der Interaktion mit Gruppen und des Handelns in Organisationen erforderlich sind. All dies wird die Rolle der Lehrpersonen im Klassenzimmer tiefgreifend verändern.

Die Aufgabe, in Bildungseinrichtungen Talente zu fördern, wird ergänzt werden müssen um die Aufgabe, 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 den Lernarrangements aktiv sind. Zivilgesellschaftliche Akteure, auch Senioren, können in den Schulen vielseitige didaktische, soziale und planerische Aufgaben übernehmen. In Zukunft wird dies entscheidend dafür sein, SchülerInnen, Lehrkräften und Eltern ein attraktives Programm anbieten zu können, das den Status der Schule in der Gemeinde zu sichern in der Lage ist.

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** gehört 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 einer Lernkultur, die am Prinzip des additiven, kumulativen und archivischen Wissenserwerbs orientiert ist. Damit ist gemeint, dass es sich bei den Inhalten und den Erfahrungen des 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 Voraussetzungen richten, die Individuen befähigen, ihre soziokulturellen Teilhaberechte in der Gesellschaft wahrzunehmen: Kulturfähigkeit, Sozialfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit sind aus dieser Perspektive zentrale Ziele des Lernens. Zugrunde liegen diesen Zielen des Lernens die Gleichheitsrechte der Individuen zugleich mit dem Recht auf die Wahrung und Anerkennung ihrer Unterschiede.

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 ausgestattet. 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 aus dieser hervorgehende Erfahrung bereitstellt.

Dies ist der Reformkontext, in dem die Neuordnung des Curriculum ihre Bedeutung gewinnt. Diese muss folglich drei Maximen genügen.

Die Maximen lauten:

- a. Das Curriculum muss von den Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen ausgehen, d.h. entwicklungsangemessen und lernbar sein und die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen.
- b. Das Curriculum muss „zukunfts-feste“ Bildung ermöglichen, d.h. geltungsbeständig und sinnvoll sein und schlüssige Antworten auf Fragen der Lernenden nach dem Sinn des Gelernten bieten.
- c. 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 (öffentliche Schule) die Voraussetzungen für Teilhabe an der Gesellschaft, an der Kultur und am Erwerbsleben (Beschäftigungsfähigkeit, employability) zu

erwerben, impliziert einen Konsens über die dafür nötigen Kompetenzen. Es impliziert darüber hinaus ein Angebot erfolgversprechender und im Blick auf individuelle Unterschiede angemessener Wege der Vermittlung dieser Kompetenzen. Das Recht auf Bildung im Kontext einer solidarischen Gemeinschaft impliziert schließlich Optionen für Wissens- und Erfahrungsangebote, die für individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse „entgegenkommende Lebensformen“ (Habermas) bieten.

Dieser Definition entsprechend sollen kompetente Individuen in der Lage sein, komplexe Handlungen oder Aufgaben zu planen, zu strukturieren und durchzuführen. Solche Handlungen und Herausforderungen können im beruflichen Kontext auftreten, sich auf das soziale Leben beziehen oder persönliche Interessen berühren. Dabei werden Kompetenzen nicht wie Faktenwissen oder Begriffe nach dem binären Schema als „vorhanden“ bzw. „nicht vorhanden“ begriffen. Vielmehr dürften sie bei einem Menschen aufgrund unterschiedlicher Lerninteressen, -angebote, -erfahrungen und -erfolge in aller Regel mehr oder weniger schwach oder stark ausgebildet sein.

Kompetenzen bezeichnen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen; 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; sie sind kein Bündel von Einstellungen „an sich“, auch keine formalen Fertigkeiten. Vielmehr sind sie an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden. Damit entspricht der hier verwendete Kompetenzbegriff nicht dem häufigen Verständnis von Kompetenzen, in dem nach Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen unterschieden wird. Diese Differenzierung suggeriert, man könne zwischen Gegenstandsbereichen und Kompetenzen trennen. Lernpsychologische Einsichten lassen dagegen eine Trennung von Kompetenzen und Gegenstandsbereichen nur bedingt als sinnvoll erscheinen.

Kompetenzen lassen sich 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 Handlungen, Absichten und Aufgaben bezogen sind, manifestieren sie sich in den Handlungen des Individuums: Kompetenzen können folglich in der Form von **Bildungsstandards** formuliert und ihr Erwerb evaluiert werden.

6.2. Schlüsselkompetenzen und übergreifende Bildungsziele

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 notwendigen Kompetenzen. Dennoch lassen sich die wichtigsten Kompetenzen zu **Schlüsselkompetenzen** bündeln, deren Vermittlung besondere Herausforderungen an Schule und Unterricht stellen. Als Schlüsselkompetenzen (bzw. Schlüsselqualifikationen, vgl. Weinert 1998) werden Befähigungen bestimmt, die **erstens** für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens wie der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig sind, und **zweitens** für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, zentral 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). Da das im Auftrag der OECD entwickelte Gerüst der Schlüsselkompetenzen der Auffassung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung weitgehend entspricht, transnational eine Orientierungsgröße darstellt und zudem von unmittelbarer Bedeutung für die Weiterentwicklung von PISA sein wird, soll es der Fortentwicklung eines auf Begriffe der Kompetenzen, Bildungsstandards und der Differenzierung von Kern-, Wahlpflicht- und Wahlcurriculum gestützten Bildungskonzepts zugrunde gelegt werden. Damit könnte es dazu beitragen, einen einheitlichen „Katalog“ von Schlüsselkompetenzen zu etablieren, der zwar der einzelgesellschaftlichen bzw. kulturellen Ausformung bedarf, sich indessen als gemeinsames Grundgerüst bewähren könnte. Eine Orientierung am Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD hat zudem den Vorteil, dass man die Neufassung von landesspezifischen und nationalen Curricula von vornherein im Kontext einer transnationalen Kultur des Lernens verorten kann.

Mit den Schlüsselkompetenzen werden die allgemeinen Bildungsstandards festgelegt. Sie bündeln zum einen das zentrale Wissen, die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten über die alle Individuen souverän verfügen sollen (Mindeststandards), zum anderen bezeichnen sie aber auch „Regelstandards“ (Klieme u.a. 2003), d.h. durchschnittliche Kompetenzniveaus. Die Schlüsselkompetenzen wiederum basieren auf übergreifenden Bildungszielen. Diese sind zum Teil normativ abgeleitet, zum Teil lassen sie sich aus der sozialen Praxis und aus Zukunftserwartungen gewinnen. Die hier gewählte Strategie versucht, beide Aspekte zu verknüpfen, d.h. normative mit pragmatischen und zukunftsorientierten Perspektiven zu verbinden.

In Hinblick auf die **pragmatische, zukunftsorientierte Perspektive** wird 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 den Punkt 8 dieses Papiers).

In der **normativen Perspektive** werden Schlüsselkompetenzen in der OECD-Studie von den Menschenrechten, den Zielen einer gelebten Demokratie und von Kriterien für eine nachhaltige soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung ausgehend definiert. Im Rahmen der Menschenrechte, demokratischer Strukturen und im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu handeln bezeichnet drei übergreifende Bildungsziele, die der Bestimmung der Schlüsselkompetenzen zugrunde liegen.

Der 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. Sie bieten eine normative Basis um 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). Mit anderen Worten: die Menschenrechte, demokratische Strukturen und die Orientierung an Kriterien für eine nachhaltige Entwicklung bilden die ethische Grundlage für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen. Für das Individuum lassen sich auf dieser Grundlage übergreifende normative Bildungsziele formulieren, die ihm für seine persönliche Lebensgestaltung hilfreich sind: politisch partizipieren und Einfluss nehmen können, am wirtschaftlichen Leben teilhaben können, intellektuelle Ressourcen und Informationen erschließen und nutzen können, soziale Netzwerke knüpfen und Beziehungen zu anderen eingehen können; die physische und psychische Gesundheit selbsttätig erhalten und Freude am Leben entwickeln können sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Betont man die gesellschaftliche Seite, so sollen die Individuen befähigt werden, für eine gute Gesellschaft eintreten zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie für den sozialen Zusammenhalt und zivilgesellschaftliches Engagement eintreten zu können, die Möglichkeit, sich für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklungsprozesse engagieren zu können, die Fähigkeit zu fairer Regelung von Konflikten und zur Ausübung von deliberativ verhandelten Mitbestimmungsrechten.

Auf den ersten Blick mögen die Schlüsselkompetenzen und die davon abgeleiteten Bildungsziele reichlich abstrakt und unterrichtsfern erscheinen. Auf den zweiten Blick jedoch zeigen sich für alle genannten Bildungsziele multiple Verbindungen von curricularen Inhalten und didaktischen Strategien, die zum Erwerb der intendierten Schlüsselqualifikationen führen können. Solche Verbindungen können bereichsspezifisch (z.B. im Rahmen von Sozialkunde, Biologie oder Sport) oder bereichs-

übergreifend sein (z.B. Projektunterricht, Service Learning oder die Einrichtung von Formen einer Gerechten Gemeinschaft). Und gerade die vielgestaltigen Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Verknüpfung von Inhalten und didaktischen und organisatorischen Strategien fordert zu bewussten und programmatischen curricularen Entscheidungen auf. Diese können übergreifend oder schulspezifisch definiert sein etwa verbindlich für eine Schulstufe oder im Rahmen eines Schulprogramms.

6.3. Definitionen der OECD

Das zitierte Strategiepapier der OECD differenziert drei Schlüsselkompetenzen, die für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung und eine funktionierende 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

Die Definitionen der OECD stellen aus der Perspektive der Lehrplangestaltung im Kontext traditioneller Schulfächer einen deutlich innovativen Ansatz dar; Teile des überlieferten Fachcurriculums werden im Blick auf Kompetenzerwerb neu bestimmt werden müssen. Selbstverständlich können herkömmliche Curricula zumindest teilweise **auch** kompetenzorientiert unterrichtet werden bzw. für einen kompetenzorientierten Unterricht aktiviert werden.

Die Kompetenz-Definitionen der OECD sind allerdings mit

Blick auf Kompetenzen zur Gestaltung des Lebens in der Zivilgesellschaft nicht hinreichend:

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**) ungenügend ausdifferenziert. Für ein Leben in der Demokratie – und für die Schule in der Demokratie – zählen nicht zuletzt Fähigkeiten zur Verantwortungsübernahme, zur geregelten Teilhabe an Institutionen und politischen Prozessen sowie zum fairen Teilen von zivilen Rechten und Pflichten zu den Schlüsselkompetenzen. Schulen sollten Gelegenheitsstrukturen für eingelebte Formen lokaler Demokratie entfalten, die umso wichtigere Erfahrungen vermitteln, je abstrakter und erfahrungsferner Demokratie als institutionelle Ordnung und makrogesellschaftliches Regelwerk ist. Folglich soll das Kompetenzsystem der OECD in der ersten und dritten Gruppe ergänzt werden um solche Kompetenzen, die den normativen Kontext verantwortlichen und wertorientierten Handelns betreffen.

- 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

In Analogie zu der Studie der OECD lassen sich folgende Teilkompetenzen identifizieren:

Die Kompetenzen zum eigenständigen und autonomen, zum instrumentellen und normativ geregelten sozialen Handeln sind natürlich nicht trennscharf voneinander geschieden. Im Gegenteil: Sie wirken immer 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 aufgeführten Schlüsselkompetenzen lassen erkennen, dass die in der PISA-Studie gemessenen Kompetenzen mit ihrem Schwerpunkt im Bereich der Kategorie „using tools interactively“ zu verorten sind. Die anderen ebenso wichtigen Kompetenzen sind nur am Rande angesprochen.

Die OECD könnte in ihrem Strategiepapier den Anschein erwecken, dass sie mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen und den daran anschließenden schulpolitischen Argumentationen vor allem die ökonomische und organisatorische **Funktionalität** (Effizienz) von Bildungsprozessen im Sinn hat. Dieser Vorwurf könnte auch gegen das vorliegende Konzept erhoben werden, wenn Funktionalität reduktionistisch als effiziente Instrumentalisierung im Dienste ökonomischer und organisatorischer Zwecke begriffen wird. Freilich muss die Notwendigkeit ökonomisch sinnvoller Bildungsprozesse und einer rationellen Organisation des Schulsystems angesichts der Krisen der Arbeitsgesellschaft und der Finanzkrise der öffentlichen Verwaltung

anerkannt werden. Gleichwohl geht es bei einer funktionalen Rekonstruktion des Bildungssystems keineswegs um die Durchsetzung reduktionistischer 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, Punkt 5.1 und 5.2), die subjektive Motivation und Sinnerfahrung der Lernenden gleichermaßen ausschlaggebend, wie die gesellschaftlichen Forderungen (Reproduktion, Integration, Innovation), die Bereitstellung produktiver Gelegenheitsstrukturen für individuelles und kollektives Lernen bedeutsamer sind 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. Diese 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 affirmative Rationalität der Schulfächer als organisatorische Grundlage des Lehrens und Lernens systematisch hinausreicht und stattdessen das kompetente Handeln im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext schulkritisch in den Blick nimmt.

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

6.4. Bildungsstandards

Es wäre nun besonders unangemessen, wenn die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie und anderer vergleichender Schulleistungsstudien dazu führen würden, 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. Die Zahl der geltenden Lehrpläne (ca. 2000, vgl. Tillmann, 1997), ihr Umfang und ihre Detailliertheit, die Verfahren ihrer Konstruktion und Revision, und damit der gesamte systemische Prozess der **Inputsteuerung** erscheinen in hohem Maße dysfunktional. Auch die durch die KMK initiierte Lehrplandiskussion und die mancherorts begonnene Neugestaltung lassen den Rekurs auf das Kompetenzkonzept der OECD oder auch nur auf das eingeschränkte Kompetenzrepertoire der PISA-Studien kaum erkennen. Dabei sprechen die nach PISA bereits weitgehend bestehenden Konsense in der gesellschaftlichen, administrativen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit über curriculare Defizite in den deutschen Schulen 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 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 a priori stärker berücksichtigen, weil sie am **output** des Erwerbsprozesses statt am **input** orientiert ist, den 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. Das wird die Lehrpläne und deren Herstellung verändern. Damit erhalten **Schlüsselkompetenzen** auf allen Ebenen der Prozesssteuerung eine 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.

Domänen. Im Kontext der Formulierung von Kompetenzen, Bildungsstandards und Curricula ist es hilfreich, im Blick auf die Lerngegenstände mit dem Konzept der „Domänen“ zu operieren und den Rekurs auf ein fachliche Perspektive bei der Gewinnung von Lerngegenständen demgegenüber zu reduzieren.

Domänen bezeichnen Felder des Wissens und der Fertigkeiten, in denen gleiche Regeln, Methoden, Techniken genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten des Gegenstandes nicht allein aus Sicht einer Profession, sondern auch für die Lernenden einsichtig sind. Mit der Strukturierung des Wissens und der Fertigkeiten nach Domänen kommen die Lernenden eher in den Blick als mit einer von den Fachwissenschaften her konzipierten Struktur eines Unterrichtsfachs. Es wäre von daher ein Irrtum, wolle man Domänen und Schulfächer gleichsetzen. Unter Domänen sind thematische und inhaltliche Sinneinheiten zu verstehen, die relativ unabhängig von anderen Bereichen des Wissens sind. Diese relative Unabhängigkeit ergibt sich weniger aus einer systematischen Abgrenzbarkeit einzelner Wissenschaften voneinander, als aus den Kognitionsleistungen der Lernenden. Wer sich an Gelerntes erinnert oder das Gelernte anwendet, folgt bei diesen Erinnerungen und Handlungen – wie leicht einzusehen sein dürfte –, allenfalls als Experte dem Aufbau einer Fachwissenschaft oder auch eines Fachbuches. In der Regel wird man dort, wo Expertentum nicht erreicht wird, den Konnotationen folgen, die das eigene Gedächtnis ohne generalisierendes Fachexpertenwissen zur Verfügung hat.

Domänen sind, wie der Ansatz des situierten Lernens (s.o.) schon nahe legt, von den Erfahrungen mit subjektiv als ähnlich identifizierten Problemlagen und dem individuellen Grad an Expertise in der Sache abhängig. Ob ein erworbenes Wissen zur Anwendung kommt, ist damit abhängig von dem individuellen Zuschnitt einer spezifischen Domäne. Domänen sind mithin Wissensbereiche, die nicht zuvorderst fachwissenschaftlich einzugrenzen sind, sondern sich in starkem Maße von den erwartbaren Kognitionsleistungen der Lernenden her bestimmen.

Domänen entsprechen daher auch eher Lernbereichen oder Lernfeldern als Fächern. Denn letztere sind nur insofern Domänen, als sie eine sachsystematische Struktur unterstellen. Lernbereiche oder Lernfelder (z.B. Gesundheit, Nachhaltigkeit, Mobilität, Zivilgesellschaft, Konsum usw.) sind demgegenüber in der Regel nicht einer einzelnen disziplinären Struktur unterlegen, sondern inter- oder transdisziplinär sowie lebensweltorientiert ausgerichtet. Sie sind von daher den Lernenden und ihren Alltagserfahrungen näher – was eine wesentliche Voraussetzung für den Kompetenzaufbau in Hinblick auf intelligentes, flexibel einsetzbares Wissen ist.

Eine Ausdifferenzierung nach fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie die Diskussion um die Bildungsstandards beherrscht, sollte aus diesem Grund erst

dann erfolgen, wenn ausgehend vom Kompetenzkonzept eine Reformulierung der Bildungsstandards stattgefunden hat. **Inhalte folgen Kompetenzen**, nicht umgekehrt.

Von diesem Grundsatz ausgehend stehen die herkömmlichen Unterrichtsfächer und ihre Inhalte auf dem Prüfstand. Sie müssen sich als problemlösungsorientiert erweisen, als anschlussfähig an die Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Kinder und Jugendlichen gelten können, sich durch die Alltagstauglichkeit und Anwendungsfähigkeit des darin vermittelten Wissens legitimieren und nicht zuletzt eine gewisse Zukunftsfestigkeit besitzen. Die Zukunftsfestigkeit wird im wissenschaftsorientierten Fachkonzept, das die allgemeinbildende Schule heute auszeichnet, immer schon – und durchaus mit einigem Recht (s.o., Abschnitt 3.2) – unterstellt. Das sichert Kontinuität, führt jedoch gleichzeitig zu einer gewissen Unbeweglichkeit gegenüber Innovationen. Neue Themenkomplexe (etwa: der Umgang mit Risiken) und expansive Arbeitsfelder von Wissenschaft und Technik (etwa Mobilität; Nachhaltigkeit) sowie veränderte Ansprüche an das Individuum (z. B. zivilgesellschaftliches Engagement) werden als Unterrichtsgegenstände vernachlässigt. In der Wissensgesellschaft sind es allerdings gerade die wissensbasierten Innovationen, die technologische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung und Prosperität sichern. Von daher muss sich die Schule stärker jenen Themen und Lernfeldern sowie interdisziplinär zu bewältigen Problemkonstellationen öffnen, die sich durch Zukunftsrelevanz auszeichnen.

7 ZUKUNFTSFESTE INHALTE UND WISSENSFORMEN

Die Wissensgesellschaft lebt von der Dynamik des Wissens, seiner Innovation – und von Prozeduren seines Erwerbs. Doch welches Wissen ist in Zukunft entscheidend? Lassen sich Aussagen über zukunfts festes 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 gar nichts aussagen ließe. So haben Prognosen über die Bevölkerungsentwicklung auch über Zeiträume von 50 Jahren einen hohen Vorhersagewert. Viele technische Innovationen haben Entwicklungszeiten zwischen 10 und 30 Jahren. Szenarien machen es möglich, unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten parallel zueinander zu formulieren und so Handlungsalternativen zu erkennen.

Es kommt zukünftig darauf, bei der Bestimmung des Curriculums beides intensiver als bisher zu berücksichtigen: die Offenheit und Unsicherheit der Zukunft und die potentiellen 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 1990er 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 eines spezifischen Feldes (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft) durch systematische Kommunikation zwischen Experten Informationen zu gewinnen, um als mögliche Grundlage für Steuerungsprozesse zu dienen. In diesem Sinne wurden in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre auch in Deutschland zwei umfangreiche Delphi-Studien durchgeführt, die ihre Vorbilder in amerikanischen, japanischen und englischen Studien hatten. Die Delphi-Studien suchten strukturierte Information erstens über die Entwicklungen im Bereich von Wissenschaft und Technik; zweitens über die Bedeutung und den Wandel von Wissen sowie drittens über die Bedeutung von Bildung in der Zukunft.

Die großen Delphi-Studien, nämlich die vom Fraunhofer Institut Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI) durchgeführte „Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik“ sowie die von prognos und Infratest Burke realisierten Delphi-Befragungen „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, liefern ein Bündel von Argumenten 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 von zukunftsrelevanter Technik, Naturwissenschaft und interdisziplinärer Problemlösung thematisieren, als auch Anforderungen an die Bildung in der Wissensgesellschaft formulieren.

7.1. Das Wissenschafts- und Technikdelphi

Im Wissenschafts- und Technikdelphi wurde u.a. gefragt ■ nach den Innovationsbereichen von Wissenschaft und Technik, in denen in den nächsten Jahren bedeutsame Fortschritte zu erwarten seien.

■ nach Maßnahmen, die Deutschland in der internationalen Konkurrenz eine herausragende Position in Wissenschaft und Technik sichern könnten.

■ nach Zeiträumen, in denen die Experten mit Durchbrüchen in Hinblick auf Innovationen in verschiedenen Wissenschafts- und Technikbereichen rechnen.

Die als Innovationsfelder angesehenen Entwicklungen im Bereich Wissenschaft und Technik, die 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. Wenn man fragt, in welchem Maße Informationstechnologien und neue Kommunikationsmedien, Fragen des Konsums, Wirtschaft und Dienstleistungen, Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft, Umwelt, Energie, Bauen und Wohnen oder auch Mobilität Themen der schulischen Curricula sind, sind diese zentralen Felder künftiger innovativer Entwicklungen nur marginal repräsentiert.

Man mag sich fragen, ob eine Thematisierung der genannten Innovationsfelder im Unterricht nicht auf eine Instrumentalisierung der Schule für die ökonomische und technische Entwicklung hinausläuft. Abgesehen davon, dass diese Frage auch an jeden naturwissenschaftlichen Unterricht gestellt werden kann, lässt sich mit guten Gründen 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 und Wohnen oder auch 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 dies Relevanz für die Zukunft beanspruchen will.

Die genannten Innovationsfelder bezeichnen keine neuen Schulfächer, sondern zukunfts feste, fächerübergreifende Lern-

bereiche oder interdisziplinäre Domänen. Denn sie sind erstens kaum einem spezifischen Schulfach zuzuordnen, da in ihnen in aller Regel natur- wie gesellschaftswissenschaftliche, technische wie normative Aspekte, Zukunftsprojektionen, soziale und auch ästhetische Perspektiven ineinander greifen. Zweitens handelt es sich um Themenkomplexe, die einen starken direkten Einfluss auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen heute wie in Zukunft haben. Sie sind von daher durch ihre Alltagsrelevanz in ihrem Bedeutungsgehalt rückgebunden an die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

7.2. Das Wissens- und Bildungsdelphi

Im „Wissens- und Bildungsdelphi“ 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 abgefragten Großbereiche des Wissens lassen sich nach dieser Studie sechs besonders dynamische Wissensgebiete ausmachen, die für die Weiterentwicklung der Gesellschaft entscheidend sind und gleichzeitig einen 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 den künftigen Erkenntnisgewinn und die Prosperität von Gesellschaften. Das hat Konsequenzen für die Prozessdimension eines zukunftsfesten Unterrichts: Der Anteil reinen Fachunterrichts wird zugunsten eines fächerübergreifendem, problemorientiertem Unterrichts rückläufig sein müssen, um modernen und fortschrittlichen Formen des Erkenntnisgewinns und der anwendungsorientierten Lösung von Aufgaben und Fragestellungen Raum zu geben. Projektunterricht ist dafür die am besten geeignete Unterrichtsform.

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, die auf die Lösung drängender Probleme zielt. Zudem umfasst der Wissenskomplex „Umwelt“ solche 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 hervorragend geeigneten Lernbereich zur Realisierung produktiver Lernarrangements dar, wie sie oben beschrieben wurden (vgl. Abschnitt 5). Es handelt sich um Themenfelder, die im aktuellen schulischen Curriculum eher marginalisiert sind, zugleich jedoch ein erhebliches Potenzial hinsichtlich ihrer Bearbeitung im schulischen 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).

So zeigen sowohl das Bildungsdelphi als auch das Wissenschaftsdelphi, dass sich das Gewicht der Wissensbereiche von den klassischen Schulfächern fort zu aktuellen Problemfragen und übergreifenden Themenkomplexen verschiebt, also vom **Fachunterricht zu Aufgabenfeldern**.

Im Blick auf die Ergebnisse des Bildungsdelphi sind aktuelle Themen, Komplexe und Aufgabenfelder im schulischen Curriculum bisher unterrepräsentiert. Auf die persönlichen, sozialen und soziomoralischen Kompetenzen kommt es indes künftig in besonderem Maße an, um in der sich ausdifferenzierenden Wissensgesellschaft bestehen zu können. Vor allem aber trifft dies für die Kompetenz, autonom handeln zu können, sowie für die sozialen Kompetenzen der Kooperation und der Verantwortungsübernahme zu.

Die Befragungen zum Bildungsdelphi haben zudem ergeben, dass die Aufgabenfelder und Angebotsprofile der Bildungseinrichtungen künftig transnational und durchlässig sein werden, Kooperation prämiieren, sich schließlich durch Pluralisierung der Lernorte und Virtualisierung auszeichnen.

Auch dieses macht deutlich, dass veränderte Formen des Lehrens und Lernens im Blick auf veränderte Inhalte in veränderten Strukturen erforderlich sind, um zu einer zukunftsfähigen Schule zu gelangen.

8 KERNCURRICULUM

Man könnte meinen, dass mit dem Plädoyer für die Aufnahme zukunfts-fester Lerngegenstände bzw. dem Formulieren neuer interdisziplinärer Domänen des Lernens die Festlegung der Unterrichtsinhalte noch zunehmen statt – wie allenthalben gefordert – abnehmen wird. Das Gegenteil ist der Fall. Viele Themen des schulischen Kanons stehen aufgrund der in dieser Empfehlung formulierten Überlegungen und Argumente zur Disposition bzw. müssen sich der Frage stellen, ob die zum Pflichtkanon, d.h. zum unverzichtbaren Kern schulischen Lernens gehören. Resultat ist, dass in diesem Abschnitt für große Freiheitsgrade der Lehrenden wie Lernenden bei der Selektion von Lerngegenständen plädiert wird. Dieses Plädoyer wird geleitet von Einsichten, die aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ebenso resultieren wie aus lernpsychologischen Erkenntnissen und bildungstheoretischen Prämissen.

Aus inneren und äußeren Gründen wird die Schule den Erwartungen, die mit wachsender Individualisierung der Lebensführung und der Bedürfnisse einhergehen, 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 auf das bestehende Fächerangebot fixierte Stundentafel die Entwicklung individueller Kompetenz- und Wissensprofile, 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 Freiheitsgrade 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 Lernen, z.B. in individuellen Lernplänen oder in gemeinsam organisierten Projekten zu ermöglichen.

Eine Voraussetzung für eine solche Individualisierung besteht darin, dass ein zeitlich begrenztes **Kerncurriculum** an die Stelle der bisher dominanten Lehrpläne und der nach Schulfächern strukturierten Stundentafel tritt. Das Kerncurriculum hat die Aufgabe, den Erwerb von Kompetenzen auf hinreichend hohem Niveau für alle zu sichern, also einen Mindeststandard festzuhalten. Mit dem Kerncurriculum werden zugleich „Regel-

standards“ formuliert. Ein Kerncurriculum signalisiert darüber hinaus, dass zeitliche und inhaltliche Spielräume für die Strukturierung individueller Kompetenzprofile eröffnet werden.

8.1. Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich limitierten 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 und Schülerinnen zu erhöhen und Freiraum zu schaffen für die Gestaltung von Schulprofilen und für intensive individuelle Förderung.

Es wird vorgeschlagen, neben dem Kerncurriculum Wahlpflicht- und Wahlbereiche einzurichten, die der Entwicklung eines auf die Interessen der individuellen Lerner zugeschnittenen Selbst- und Weltverständnisses Raum geben, den Erwerb alltagsrelevanter- und anwendungsorientierter Kompetenzen fördern und schließlich auf lokale Gegebenheiten wie auf das jeweilige Schulprofil und Schulprogramm antworten zu können (näheres dazu in Kapitel 9).

Das Kerncurriculum umfasst Grundlagenwissen und Allgemeinbildung. Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Jahrgängen mindestens erworben haben sollten. Für die Vermittlung der Kompetenzen müssen die Schulen einstehen. Bildungsstandards müssen Zielsetzungen ausweisen, Inhalte benennen und Musteraufgaben enthalten, an denen sich erkennen lässt, welche Kompetenzen erworben wurden und welche Qualität der entsprechenden Unterricht hatte.

Das Kerncurriculum markiert das Pflichtprogramm für Schulen wie für Schüler. Es bedeutet nicht, dass weniger gelernt wird. Im Gegenteil: Es wird erwartet, dass durch Konzentration auf die Vermittlung von unverzichtbaren Kompetenzen im Kerncurriculum, durch die Einführung von Wahlpflicht- und Wahlbereichen, durch situiertes Lernen in Projekten, durch die demokratische Teilhabe der Lehrpersonen, Schüler und Eltern an der Schule, durch ihre Gemeindenähe und ihr Profil sowie durch die mit diesen Veränderungen verbundenen Qualitätskontrollen besser – das heißt Benachteiligungen abbauend, für alle Beteiligten zufriedenstellender als bisher, effektiver, nachhaltiger und auch mehr gelernt wird.

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 selbst mit dem von ihnen transportierten Schein eines systematischen Aufbaus, den Stundentafeln und Wochenstundenplänen müssen in Frage gestellt werden. Nicht Fächer, sondern Kompetenzen bestimm-

men die Lernziele. Lerninhalte und letztlich auch die Schulfächer folgen, wie schon 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 „Entrümpelung 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 spiegelt die Entwicklung der positiven Wissenschaften und die Einführung der ihnen entsprechenden Schulfächer. Diese wurden in der Schule repräsentiert, um ihre Schüler auf die von den Wissenschaften bestimmte, vor allem akademische Welt vorzubereiten. Daraus folgt die zentrale Rolle der Fächer in der Lehrerbildung für die Sekundarschulen, die in wesentlichen Teilen der Ausbildung für den Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen gleichgestellt wurde.

Da ist es nicht verwunderlich, dass, wer die Lehrpläne von Schlüsselkompetenzen her neu zu strukturieren unternimmt, nicht immer auf Zustimmung der in den Schulen Unterrichtenden setzen kann. Was für Kinder und Jugendliche träges Wissen ist, repräsentiert für die Lehrkräfte häufig das Bündel strukturierter kognitiver Kompetenzen, das 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 zugunsten der Entwicklung von Wissens- und Wissenschaftsdomänen aufgelöst, die den Rahmen schulischen Lernens, die Instrumentierung des Unterrichts oder die Kompetenz der Lehrer übersteigen. Eine didaktisch angeleitete Rekonstruktion der Fächer hin zu Domänen für einen entwicklungsangemessenen Unterricht ist ebenso versäumt worden wie eine professionsorientierte Lehrerbildung, die den Anspruch auf eine solche Didaktik geltend machen könnte.

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 verwertungsfähiger 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 (die Menschenrechte, Demokratie sowie nachhaltige Entwicklung bilden die Handlungsgrundlagen), der Orientierung an Schlüsselkompetenzen und der Fokussierung von Domänen sind die Eckpunkte für die Formulierung eines Kerncurriculums benannt, das grundlegendes Wissen offeriert. Es muss, das sei ausdrücklich unter Hinweis auf die Ergänzung des Konzeptes der Schlüsselkompetenzen in Abschnitt 6.3 betont, den Kindern und Jugendlichen in hinreichendem Maße Orientierungswissen bieten, um im Sinne der übergreifenden Bildungsziele erfolgreich handeln zu können.

8.2. Kompetenzen und Domänen

Es sollte aus den bisherigen Überlegungen zum Kompetenzerwerb, der Strukturierung der Inhalte nach Domänen, der Bedeutung des Lernens in Projekten und der Relevanz interdisziplinärer Problem- und Handlungsfelder für die Lebensgestaltung und den gesellschaftlichen Wandel deutlich geworden sein, dass es nicht angemessen ist, den Kompetenzen sogleich dafür vermeintlich zuständige Fächer zuzuordnen. 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 (Fach-)Curricula 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. Man denke an die Vertraut-

heit mit dem Computer als Aspekt dieser Teilkompetenz.

Bei der Auswahl von Lerninhalten sollen indessen die derzeitigen Schulfächer oder gar Fächergruppen keineswegs unberücksichtigt bleiben. So wäre es abwegig, das Fach Deutsch zu eliminieren. Freilich ist auch dieses aus der Perspektive der Formulierung von Domänen neu zu komponieren. Es macht schließlich einen Unterschied aus, ob Deutsch als Muttersprache erworben wird oder als Zweitsprache. Die Kompetenz des Verstehens von einfachen wie komplexen Texten stellt sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Regel anders dar als für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Das macht einen angemessenen Zuschnitt von Domänen für unterschiedliche Lerngruppen und besondere Förderungen aufgrund unterschiedlicher biografischer und sozialer Hintergründe erforderlich.

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 Ansprüchen 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.

Lese- und Artikulationsfähigkeit. Diese umfasst neben der Lesekompetenz (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 Rolle, die der Mathematik in der Welt zukommt. 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 dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ (OECD 1999: 41).

Naturwissenschaftliche Grundbildung. Diese umfasst – wiederum 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.: 60). Damit wird implizit für einen Fächerverbund der Naturwissenschaften 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 Kerncurriculum ist die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen, noch nicht erfasst. Diese Fähigkeit kann weder

den fächerübergreifenden Kompetenzen zugeordnet werden noch ein Schulfach begründen. Wie die naturwissenschaftliche Grundbildung oder die mathematische Grundbildung markieren die Informations- und Kommunikationstechnologien ein **Aufgabenfeld**.

Die zweite Gruppe der Schlüsselkompetenzen wird dem funktionalen Kontext „selbstständig handeln können“ zugeordnet. Dieser definiert ein Aufgabenfeld zukunftsorientierten Handelns. Es handelt sich um die Fähigkeit, eigene Projekte 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 zu können. Diese wichtigen Kompetenzen für ein gelingendes Leben sind in der Schule bislang nicht angemessen aufgehoben. Sie benötigen ihre Repräsentation im Kerncurriculum, denn ihr Erwerb im Alltagsleben außerhalb der Schule ist keineswegs gesichert.

Hier ist offensichtlich, dass die geforderten Kompetenzen nicht in einem Schulfach oder einer Gruppe von Schulfächern aufgehoben sind. Bestimmte 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-Religion (LER) ist in besonderem Maße auf die Schlüsselkompetenz „selbstständig handeln können“ ausgerichtet. Am deutlichsten könnten überfachliche Maßnahmen wie Projektunterricht, fächerübergreifender Gesamtunterricht oder Projekte des Service-Lernens mit ihren systematischen Ansätzen der Verantwortungsübernahme sowie „mikropolitische“ Handlungsformen mit Partizipationsansätzen in den Dienst dieser Schlüsselkompetenz gestellt werden.

Als dritte Gruppe der Schlüsselkompetenzen ist im Konzept der OECD die Tätigkeit 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 zu können – das dürfte wohl 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 maximale Ähnlichkeit in Gruppen hinsichtlich der vom Schulsystem privilegierten Merkmale ausgelegt. Der immer noch dominante Frontalunterricht lässt wenig Raum für kooperative Prozesse in Gruppen oder beim Peer Tutoring. Projekte sind in der Regel nur 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 müssten zum Kernbestand schulischer Entwicklungsaufgaben gehören – also 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 Kompetenzen für die intergenerationelle Kommunikation entwickeln helfen. Sie muss den 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 der Schule übernehmen, Lehrpersonen entlasten und konstruktive pädagogische Aufgaben übernehmen. Im Übrigen dürften die gleichen fachlichen und überfachlichen Kontexte für den Erwerb dieser Schlüsselkompetenz eingesetzt werden können wie für die Schlüsselkompetenz, selbstständig handeln zu können, das es zwischen diesen zwar unterschiedlichen und unterscheidbaren Schlüsselkompetenzen gleichwohl systematische Beziehungen und Affinitäten gibt.

Die in Ergänzung zu den von der OECD definierten Teilkompetenzen mit Bezug auf die demokratische Handlungsfähigkeit macht darüber hinausgehende Überlegungen notwendig. Denn hierbei geht es über Projektdidaktik und unterschiedliche Formen des kooperativen Lernens hinaus um geregelte Teilhabe und Mitbestimmung 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 der Schule als mikropolitische Gemeinschaft oder **community** gestalten, die sich auf die Loyalität ihrer Mitglieder verlässt. So könnte der weit verbreiteten Politikverdrossenheit von Jugendlichen in der demokratischen Schule vielleicht ein Angebot entgegengesetzt werden, das die Entwicklung demokratischer Kompetenzen fördert.

8.3. 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 vermittelten 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. Die didaktische Struktur des Unterrichts muss Aufmerksamkeit und Interesse 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. Sie muss sich frei machen von der Vorstellung eines festgefügteten 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 der Rolle als Mentor oder Coach.

In einem so organisierten Kontext ist es nicht sinnvoll, die **Stundentafel** für jedes Schuljahr und nach Fächern ausdifferenziert aufzustellen. Um einen systematischen, aufgabenspezifischen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, muss die zeitliche Struktur des Lernens weitgehend freigegeben werden. Statt eines rigiden Stundenplans sollten durchschnittliche Zeitkontingente für die Vermittlung spezifischer Teilkompetenzen festgelegt werden. Ob die Zeitkontingente sich Fächergruppen oder gar einem Schulfach zuordnen lassen, ist abhängig davon, welche Fächergruppe, welches Schulfach oder welches Aufgabenfeld 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 Vollzeitwesenheit der Lehrpersonen angewiesen.

Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Auch eine Schule, die dem hier skizzierten Bildungskonzept folgt, wird sich mit dem Problem konfrontiert sehen, dass ihre Curricula nicht für alle Schüler angemessen sind. So lange die Schule auf dieses Problem mit Selektionsentscheidungen reagieren muss, wird es schlechte Schüler geben, deren Chancen auf Zugang zu einer Beschäftigung aufgrund der angebotenen Lerninhalte und Zeugnisse geschmälert oder gar endgültig verhindert werden. Für solche Schüler muss es möglich sein, vom Pflicht- und Wahlpflichtprogramm abzuweichen (vgl. u. Punkt 9).

Organisatorisch geht es in diesem Kontext in besonderem Maße um die Kultivierung und den Schutz von Heterogenität und Differenz: 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“ zugunsten von Praxiserfahrungen (vgl. das Modell „Stadt als Schule“ des IPL).

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 der schulischen 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 des kulturellen Systems 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 basale, hinreichende oder, auf höheren Entwicklungs- und Bildungsstufen, differenzierte Kompetenzen zum Handeln in der zivilen Gesellschaft, d.h. Beschäftigungsfähigkeit, Sozialfähigkeit und Kulturfähigkeit 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 funktionalen Imperative hinaus legitimiert, vorgeschrieben bzw. angeboten werden, und zwar in zwei Richtungen: einerseits **funktional**, im Blick auf funktionale Optionen jenseits der für alle verpflichtenden Basiskompetenzen (ein Beispiel hierfür wäre eine weitere Sprache); andererseits **reflexiv**, im Blick auf Fächer, Lernbereiche und Wissensgehalte, die über die funktional definierten Anforderungen hinausweisen bzw. von diesen nicht erfüllt werden und gleichwohl im Blick auf subjektive Interessen beanspruchen können, entweder zum **obligatorischen Kern der Bildung** oder zum **optionalen Angebot** zu 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, sondern 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 (*literacies*) 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 ermöglichen und schließlich eine stärker professionell statt ausschließlich fachspezifisch organisierte Lehrerbildung durchzusetzen.

Auch in dem hier vorgestellten Konzept sind die Kernfächer des traditionellen Kanons – Deutsch, Fremdsprache (Englisch), Mathematik mit ihren funktionalen Beiträgen zum Kompetenzerwerb aufgrund der diesen Aufgabenfeldern inhärenten Domänen im Kerncurriculum repräsentiert. Das Gleiche gilt 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 („Sozialkunde“, „Politik“ usw.) zu den entsprechenden Schlüsselkompetenzen (Handeln in heterogenen Gruppen, Demokratiekompetenz) 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 Wissensdomänen im Prozess des Kompetenzerwerbs zugeordnet sind. Die Restrukturierung dieser Domänen im Blick auf die Kompetenzziele ist eine dringende Aufgabe der Curriculumreform, wenn der Unterricht auf kompetenzbasierte Bildungsstandards umgestellt werden soll.

„**Kulturelle Kompetenzen**“. 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 Diskussion nicht angemessen geführt werden. An dieser Stelle kann jedoch die Frage nach dem Verbleib **kultu-**

rellen Wissens im engeren Sinne zumindest aufgeworfen werden (Gibt es einen verbindlichen Kanon deutscher Literatur, der im Unterricht behandelt werden muss? Ist Kunstgeschichte und das Wissen um die Musik des Barock wie der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unverzichtbarer Bestandteil des schulischen Kanons?) Die Frage nach dem Verbleib der kulturellen Bestände (wie im Übrigen auch des Wissens über die Geschichte der Herrschaftshäuser des Mittelalters) 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 konfliktträchtig erscheinen, weil sich hier ein an der kulturellen Tradition orientiertes und das kompetenzorientierte Konzept schulischer Bildung besonders deutlich widersprechen. Entsprechend wichtig ist es, diesen Widerspruch soweit aufzulösen, wie dies mit einem kompetenzbasierten Konzept schulischen Lernens in Einklang gebracht werden kann. Das ist sicher nicht möglich, 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 zugunsten eines Konzepts privilegierten Wissens 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 er jedoch auf organisatorischem Wege zumindest 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 der Sekundarschullehrer – 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 müssten 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 fachlichen und fachübergreifenden Projekten; die Organisation des situierten Lernens; die metakognitive Praxis des reflexiven Lernens („Lernen des Lernens“); die Praxis eines fehlertoleranten Unterrichts und Evaluierens, für das 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; 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 kompetenzorientierten Umgestaltung von Curricula und Unterricht 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 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 erziehungswissenschaftliches Institut sollte ein solches Modell möglichst bald erproben.

9 KERNCURRICULUM, WAHLPFLICHT- UND WAHLBEREICH

Im vorangehenden Abschnitt wurde ein Kerncurriculum diskutiert, das beides umfasst: „Grundlagenwissen“ und „Allgemeinbildung“. Diese beiden Begriffe müssen im Folgenden unterstellt werden. Das Kerncurriculum ist das Pflichtprogramm. In ihm werden die Schlüsselkompetenzen mindestens auf dem für alle verpflichtenden Grundniveau erworben (Mindeststandard). Welche speziellen Bildungsziele sollen 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 nicht hinreichend geklärt werden und bedürfen der weiteren Diskussion.

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

Um die motivationssichernden Bedingungen zu erfüllen, muss die Konstruktion des Kerncurriculums von den objektiven Interessen der Schüler ausgehen. Es muss Voraussetzungen dafür schaffen, Orientierungs- und Handlungswissen für die selbsttätige Gestaltung ihres gegenwärtigen und ihres zukünftigen Lebens zu erwerben. Doch zugleich muss dafür Sorge getragen werden, dass sowohl das Wissen als auch die Aneignungsprozesse auch den subjektiven Interessen der Schüler 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 individuell gewähltes oder auch institutionell angebotenes Programm von Wahlfächern und Wahlpflichtfächern, 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 im traditionellen Sinne. Wenn das funktionale Curriculum auf zukunfts feste 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 Studententafeln und die Verstörung der individuellen Motivation zum Lernen durch ein für die Schüler nicht hintergebares Lerndiktat (s. oben). Dabei ist die Absicht illusionär, eine umfassende Repräsentation der Tradition in der Schule zu vermitteln. Sie sprengt nicht nur das schulische Fächerangebot in materieller Hinsicht, 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 propagierten 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 erfahrbare Sinn verloren, der die Aneignung der Tradition motiviert. Die Lösung dieses Dilemmas scheint in der Stärkung und Erweiterung der **subjektiven Optionen** für Inhalte und Aufgabenfelder jenseits des Kerncurriculums zu liegen.

Dabei sollten **alle** Lernfelder (und den Fächern analog organisierte Aufgabenfelder) im Spektrum des Wahlbereichs vertreten sein, auch die im Kerncurriculum repräsentierten. Die Schüler können ihre spezifische Kombination aus einer Anzahl verpflichtender Angebote wählen, welche die Schule ihrem Profil gemäß programmatisch vorschreibt. Die von den Schülerinnen und Schülern gewählte Kombination des Kursangebotes 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 können. Frei gewählte Kurse aus dem Wahlbereich ergänzen im Rahmen einer maximalen Gesamtstundenbelastung 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 sie auch Kurse oder Aufgabenfelder des Kerncurriculums enthält, kann die Wahlkombination 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 die Option 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.

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 den vermutlich dadurch beförderten, empirisch nachgewiesenen Verlust des Leseinteresses bei Jugendlichen konterkarieren. Der didaktisch und psychologisch besonders problematische Geschichtsunterricht in konsekutiven Durchgängen könnte auf die Bildung eines genuinen historischen Bewusstseins umgestellt werden. Der nachhaltige Abschreckungseffekt des gegenwärtig zeitlich unterausgestatteten Mittelstufenunterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern könnte durch die systematische Verbindung vertiefender Kurse in den Naturwissenschaften zum Kernbereich „Science“ kompensiert werden und in einer weiteren Perspektive vielleicht ein verstärktes Interesse an den Naturwissenschaften erzeugen, das für die Reproduktion gesellschaftlicher Qualifikation wie für die ökologische Seite nachhaltiger Entwicklungsprozesse dringend erforderlich scheint. 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, aufgabenspezifische Kooperationen in Arbeitsgruppen und die individuelle Evaluation der Lerngeschichte, z.B. in Form von Portfolios.

Alle diese Überlegungen setzen eine weitreichende Restrukturierung des herkömmlichen quasikanonischen Aufbaus der Fächer, eine Revision der Curricula und eine didaktische Reform des Unterrichts voraus. Seit mindestens einem halben Jahrhundert gibt es hierzu wohlbegründete psychologische und didaktische Konzepte. 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 einer Verbindung von gestärkten individuellen Kompetenzen, besser fundierten wissenschaftlichen Kenntnissen und intensiverer kultureller Kommunikations und Handlungsfähigkeit führen.

Zur institutionellen Einbettung dieser Ordnung sind einige Hinweise erforderlich, die freilich der Vertiefung bedürfen:

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

Das Kerncurriculum erstreckt sich auf die ersten 10 Schuljahre. Das Erreichen eines durchschnittlichen Kompetenzniveaus im Kerncurriculum berechtigen nach dessen Abschluss zum Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule. Die Wahlpflichtkombinationen sollten ab dem 7. Schuljahr einsetzen, aber 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 entwicklungsensibel beraten, gegebenenfalls auch modifiziert werden.

Da durchschnittliche Kompetenzen im Bereich 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 **differentielle** 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 Blick auf die Qualität und Professionalität der Lehrkräfte, auf Ausstattung und Ressourcen sowie auf Unterstützungsleistungen Priorität genießen. (Zu Schülern mit besonderen Bedürfnissen s. oben, Abschnitt 8.3)

10 DIE LEBENSNAHE SCHULE

10.1 Schule als Lebenswelt: die Ganztagschule

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 schulischen 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 Blick 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 Halbtagsschule mit ihrem rigiden Zeitregime, segmentierten Stundentafeln und fragmentierten zeitlichen Abläufen ist der Knoten, der jede Flexibilisierung der schulischen Organisation, der Differenzierung und Individualisierung des Lernens verhindert. Sie stützt die unprofessionelle Erwartung der Lehrpersonen, dass ihre beruflichen Aufgabe mit dem formalen, durch Stundenpläne festgelegten Unterrichtsdeputat identisch 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 von ihnen den Schülern aufgegebenen Hausaufgaben, die durch Moderation und Kontrolle in geeigneten Zeitfenstern anders als jetzt zur Abstimmung unter Kollegen und realistischeren Auflagen führen würden. Das ist als ein Aspekt einer verantwortungsorientierten Individualisierung des Lernens dringend geboten.

Wichtiger noch sind die strukturellen Folgen für die soziale Ökologie der Schule: Die komprimierte Halbtagsschule 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 eine konstruktive 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 wirtschaftende Schülerfirmen) und nicht zuletzt kulturelle Projekte – Sport- und Theatergruppen, Ballett, Musikforen, Lektüreguppen, Debattierclubs, handwerkliche Angebote, je nach dem konstruktiven Interesse der beteiligten Schüler und den Angeboten der Lehrpersonen können in der Ganztagschule verwirklicht werden. Zudem können auch zivil-

gesellschaftliche Akteure des Umfelds, die sich für die Schule als lokales kulturelles Zentrum interessieren, das Projektangebot substanziell bereichern: Hier ist an spezialisierte Angebote von Eltern und Senioren, Künstlern, Musikern, Theaterleuten, Medienexperten Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs), außerschulischen Bildungseinrichtungen (z.B. Umweltzentren) und zivilgesellschaftlich engagierten Gruppen und Initiativen zu denken.

Bereits die „komprimierte Halbtagsschule“ 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 Ganztagschule eingerechnet werden und das 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 **Schülerfahrung** und des **Schülerlebens** herbeiführen. Und das ist 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 einer 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: 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), individuelle Aktivitäten (Bibliothek, Labor, Hausaufgaben) und soziale commitments (Service Learning, Konfliktmediation, runde Tische);

- Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren mit Interesse an Schulen als lokalen kulturellen Zentren (Eltern, Senioren, Experten, Vertreter der lokalen Wirtschaft und Politik und kultureller Institutionen, Künstler, Musiker ...);

- 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 erst zu entwickeln ist. Es handelt sich um eine Sozialisationsaufgabe, die Schule mit begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen einem in wachsendem Maße medien- und konsumbestimmten Freizeitregime entgegenzusetzen versucht. Es wird auf die Nutzung der lokalen kulturellen Ressourcen ankommen, 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.

Gemeindenahere 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 im Informationsaustausch im Netz als auch real im sozial organisierten Austausch sollte ein wirkungsvoller Aspekt des schulischen Lebens werden.

Die gemeindenahere 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/Stadtviertel der Bildungseinrichtung. Zum anderen bedeutet **service learning** grundsätzlich auch eine Verknüpfung mit dem Curriculum und das individuelle und

gemeinsame metakognitive Reflektieren über solche erfahrungsbasierten Lernprojekte durch Diskussionen, Tagebuchschreiben oder andere reflektive Aktivitäten in der Gruppe. **Service learning** definiert sich also durch das Zusammenspiel von problemlösendem und projektorientiertem Handeln mit dem bewussten Reflektieren 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 und mit einer substantiellen Verklammerung der Projekte mit einem demokratiepädagogisch aktiven Unterricht andererseits.

Im Projekt „Partnerschaft Schule-Betrieb“ werden mit Unterstützung der IHK Kooperationen zwischen Schulen und Betrieben organisiert. Im Vordergrund steht die Berufsvorbereitung. Lehrkräfte und Schüler informieren sich durch Betriebserkundungen und Gespräche mit Mitarbeitern der Betriebe über Arbeit und Struktur des Betriebes, Anforderungen an die Kenntnisse, Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen von Mitarbeitern. Besonders erfolgreich erweisen sich die Kooperationsprojekte, wenn die Auszubildenden in die Zusammenarbeit einbezogen sind. Wenn diese ihre Erwartungen an die Ausbildung und ihre Erfahrungen an Schüler und Schülerinnen vermitteln, wecken sie größeres Interesse und die Bereitschaft, sich mit der nahen Zukunft zu beschäftigen. Informationen über den Prozess der Bewerbung, Trainings im Simulationsverfahren, sind geprobte Ernstsituationen, die es den Schülerinnen leichter machen, sich mit ihrer eigenen Zukunft aktiv planend auseinander zu setzen.

11 SCHLUSSBEMERKUNG

Es versteht sich von selbst, dass in dieser Empfehlung die Vorschläge 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 Kompetenzen von Fachleuten für die einzelnen Wissensgebiete, für lernpsychologische sowie Unterrichts- und Schulentwicklungsfragen und der Aushandlung zwischen den Akteuren und Entscheidungsträgern in Bildungsreformprozessen.

Diese Empfehlung sollte in den anstehenden notwendigen 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. Erstens muss die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Zweitens müssen inhaltlich wie methodisch sinnvolle und persönlich wie gesellschaftlich zukunftsfeste Kompetenzen erworben werden. Dritten muss die Schulzeit selbst als befriedigend erfahren werden und nicht zuletzt sollte eine größtmögliche individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen verwirklicht werden. Dafür sollte diese Empfehlung einen Orientierungsrahmen offerieren und Hinweise liefern.

LITERATUR:

Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht, vorgelegt von Prognos AG und Infratest Burke, München/Basel.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung (1998): Delphi-Umfrage 98. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik, im Auftrag des BMB+F, Karlsruhe.

Haan, G. de/Poltermann, A. (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Paper 02-167 der Forschungsgruppe Umweltbildung an der Freien Universität Berlin.

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin. Download: www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf [23.05.2003].

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen, Paris.

OECD (Eds.) (2002): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf [22.05.2003].

Roessler, W. (1957). Jugend im Erziehungsfeld. Düsseldorf: Schwann.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.

Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Eds.) (2001): Key Competencies. Defining and Selecting, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen.

Sliwka, A. (2001): 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.

Tillmann, K.-J. (1997). Brauchen Lehrer Lehrpläne? Neue Sammlung, 37/4, 585–601.

Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 4*. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte*. Baden Baden: Nomos, 23–43.

Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, Heft 2-00, Sonderseiten 1–16.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel, S. 17–31.

Weiß, R. H. (2000). Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen: Hogrefe.

Zinnecker u.a. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.



HEINRICH
BÖLL
STIFTUNG