

Sonderdruck aus

Die Kunst des Vernetzens

Festschrift
für Wolfgang Hempel

Herausgegeben von
Botho Brachmann, Helmut Knüppel,
Joachim-Felix Leonhard und
Julius H. Schoeps



Verlag für Berlin-Brandenburg

Schriftenreihe des Wilhelm-Fraenger-Instituts Potsdam

Herausgegeben von Prof. e.h. Wolfgang Hempel
Prof. Dr. Helmut Knüppel
Prof. Dr. Julius H. Schoeps

Band 9

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 3-86650-344-X

Die Entscheidung darüber, ob die alte oder neue deutsche Rechtschreibung Anwendung findet, blieb den Autoren überlassen, die auch selbst für Inhalt, Literaturangaben und Quellenzitate verantwortlich zeichnen.

Umschlaggestaltung: Christine Petzak, Berlin
Redaktion und Satz: Dieter Hebig, www.dieter-hebig.de
Druck: Druckhaus NOMOS, Sinzheim

Titelfoto: Burg Ludwigstein, Innenhof

1. Auflage 2006
© Verlag für Berlin-Brandenburg GmbH,
Stresemannstraße 30, 10963 Berlin.
www.verlagberlinbrandenburg.de

Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten.

Schulen als Netzwerke: Anmerkungen zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Schulkultur

Von Rolf Koerber

„Eine jede Organisation besteht zu einem bestimmten Zweck. Wir bauen keine Organisation um ihrer selbst willen auf, einfach, damit sie existiert.“¹

Schulen als soziale Systeme

„Alle lebenden Systeme, alle sozialen Konstrukte und folglich auch Schulen sind nach von Foerster nicht-triviale Systeme. Sie sind hochkomplex und funktionieren eben nicht nach dem Input-Output-Prinzip, sondern verhalten sich operativ autonom.“² Schulen sind soziale Systeme, deren Reaktion auf Interventionen von außen – getreu der Systemtheorie und gemäß der praktischen Erfahrungen – kaum vorhersagbar, ja häufig überhaupt nicht messbar sind. Schulentwicklung ist demnach ein Prozess der einzelnen Schule, der allerdings in einer Systemumwelt stattfindet, die insofern gestaltet wird, dass die Erfüllung der gesellschaftlichen Aufgaben von Schule an allen Schulen gleichermaßen gewährleistet ist.

Zur Systemumwelt von Schule gehören über- und nebengeordnete Einheiten (z.B. Schulaufsicht, andere Schulen, Außenpartner) – mit diesen bildet die Schule ein Netzwerk. Gleichzeitig besteht die Schule aber auch nach innen aus verschiedensten Netzwerken, wie noch zu zeigen sein wird.

Norbert Maritzen³ beschreibt drei schulreformerische Ansätze des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts

- die Bildungsreform der 60er/70er Jahre mit ihrem Versuch, durch makrostrukturelle Systemveränderungen das System insgesamt zu reformieren,
- der zeitgleich beginnende Rückgriff auf die Reformkonzepte des ersten Jahrhundertdrittels und deren Erweiterung, der auf die Veränderung des Unterrichts zielt (Projektunterricht, offener Unterricht, innere Differenzierung, kooperatives Lernen...),

¹ Goldratt, E./Cox, J.: Das Ziel. Höchstleistung in der Fertigung, London 1995, S. 367.

² Beucke-Galm, M.: Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung, in: Beucke-Galm, Mechthild/Fätzer, Gerhard/Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln 1999, S. 51–92, S. 64.

³ Maritzen, N.: Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung, in: Altrichter, Herbert/Schrey, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck/Wien 1998.

– die „Schulautonomie-Bewegung“, die auf die Schule als entscheidende Einheit für die Reform des Systems insgesamt setzt.

Die Entwicklungen der letzten 10 Jahre machen deutlich, dass die Bildungsreform zwar die Zahl der Schulen mit Sekundarstufe II und damit die Zahl der Hochschulzugangsberechtigten deutlich erhöhen konnte, jedoch den Unterricht kaum verändert hat. Der Rekurs auf Elemente der Reformpädagogik und ihre „Wiederentdeckung“ für den Unterricht haben die theoretischen und praktischen Möglichkeiten der Lehrenden erweitert, jedoch weder das System Schule verändert, noch diese erweiterten Möglichkeiten in der Breite verbindlich gemacht. Die Schulautonomie-Bewegung schließlich hat ebenfalls (zumindest in einigen Bundesländern) die Handlungsmöglichkeiten von Schulen erweitert, es aber weitgehend den Schulen überlassen, ob sie ihn auch nutzen.

Mit Blick auf diese drei Ansätze lässt sich also feststellen, dass sich zwar die Handlungsmöglichkeiten für Schulen und die an Schule Beteiligten (Schulleitungen, Lehrende, Eltern, Schülerinnen und Schüler) erweitert haben, diese Erweiterungen jedoch den Beteiligten in der Regel lediglich anheim gestellt wurden. Das führt zu der Situation, dass heute in den meisten Bundesländern Schulen existieren, die experimentierfreudig den Rahmen nutzen, die Schul- und Unterrichtsreform in hohem Maße vorangetrieben haben und oft auch in Netzwerken mit anderen Schulen eng zusammen arbeiten und dass es auf der anderen Seite dort auch Schulen gibt, die nichts dergleichen getan haben und die im wesentlichen heute ein Abbild der Schule des 19. Jahrhunderts darstellen.

Diese Situation führt seit Beginn des 21. Jahrhunderts einerseits zu der bereits angedeuteten Diskussion um die Rahmenbedingungen für Schulentwicklung, andererseits aber auch zur Diskussion über Anreiz- und Unterstützungssysteme. Diese Diskussion erhielt durch die für Deutschland katastrophalen Ergebnisse der PISA-Studie 2000 einen entscheidenden Impuls: Den Kultusverwaltungen wurde damit klar, dass es eben nicht mehr genügte, „Reformleuchttürme“ und „Vorzeigeschulen“ zu hätscheln, sondern dass die bekannten und erprobten Konzepte in geeigneter Form in die Breite getragen werden müssen. Dieser vierte schulreformerische Ansatz richtet sich auf eine Veränderung der Schulaufsicht und auf die auch institutionelle Trennung von Beratung, Kontrolle und Verwaltung.

Seit Mitte der 90er Jahre gingen nahezu alle Bundesländer dazu über, neben der traditionellen Schulaufsicht Beratungs- und Unterstützungssysteme zu etablieren (unter Bezeichnungen wie „Schulentwicklungsberater“, „Schulentwicklungsmoderatoren“, „Prozessmoderatoren“ ...).

Diese Unterstützungssysteme waren die erste Reaktion auf die praktischen Erfahrungen mit den früheren Reformansätzen. Bereits 1991 hat der Dortmunder Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff darauf hingewiesen, dass Schulen Reformen nicht „adoptieren“, also einfach übernehmen, sondern vielmehr „adaptieren“, sie also an die spezifischen Bedingungen anpassen, wobei sie sie teils sehr weitgehend interpretieren⁴. Aus diesem Grund scheint die Implementierung von Reformansätzen letztlich für den Grad der Umsetzung die entscheidende Einflussgröße zu sein. Aktiv lassen sich Reformen noch am ehesten durch direkte (nicht direktive!) Beratung und Moderation von Schulentwicklungsprozessen umsetzen. Diesen Weg gehen die hier angesprochenen Unterstützungssysteme, ohne allerdings bislang in einem Bundesland wirklich flächendeckend wirksam zu werden.

Im Jahr 2003 gingen Bayern und Sachsen noch einen Schritt weiter und riefen „Evaluationsagenturen“ ins Leben, die zunächst der Schulaufsicht Daten und Empfehlungen liefern sollten. All diese Aktivitäten zielten auf die Veränderung der Schulaufsicht, die in einigen Bundesländern (u.a. Baden-Württemberg und Sachsen) dadurch unterstützt wurden, dass die Schulleitungen nominell zu Bestandteilen der Schulaufsicht erklärt wurden.

Perspektive 1: Steuerung von Netzwerken

Perspektivisch wird sich voraussichtlich das Modell einer veränderten Schulaufsicht herauskristallisieren:

- Schulen mit hoher Selbstständigkeit („Autonomie“) hinsichtlich Personal, Budget, Unterrichtsorganisation und mit dem entsprechenden Management,
- Unterstützungssysteme mit Beratungs-, Moderations- und Qualifizierungsaufgaben in den Bereichen Management, Personalentwicklung, Budgetierung, Schul- und Qualitätsentwicklung, Unterrichtsentwicklung,
- Controllingsysteme mit Mess- und Überwachungsaufgaben hinsichtlich der Outputqualität,
- Zentrale Verwaltungs- und Steuerungseinheiten, die allerdings keine permanente Steuerung der Einzelschule mehr leisten, sondern sich auf das Krisenmanagement und die Kontextsteuerung beschränken.

⁴ Vgl. Rolff, H.G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 1991, S. 865–886.

Dieses Modell setzt allerdings voraus, dass alle Systeme in der notwendigen Größenordnung tatsächlich auch verfügbar sind. Derzeit haben die verfügbaren Systeme in der Regel additiven Charakter, d.h. sie existieren neben einer mehr oder minder traditionellen Schulaufsicht. Das Problem in dieser Situation besteht darin, dass das Nebeneinander beider Systeme viele Ressourcen verschlingt. Der „Umbau“ muss in einer Zeit knapper Ressourcen durch die schrittweise Überführung des klassischen Modells in das neue erfolgen.

Gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, dass solche Umbaustrebungen auf der Grundlage der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 (!) ebenso im Sande verliefen wie ähnliche Empfehlungen des Deutschen Juristentages von 1981.⁵ Die Beharrungstendenz und das Widerstandsvermögen größerer Verwaltungseinheiten sind nicht zu unterschätzen und vermögen auch die aktuellen Reformbestrebungen noch zu unterminieren.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Schulentwicklung systemisch zu stützen:

- a) durch administrative und bildungspolitische Vorgaben (z.B. Gesetzgebung, Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, Ressourcensteuerung),
- b) durch Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. Monitoring durch Schulporträts, externe Evaluation, Bildungsstandards, Fortbildung),
- c) durch mehr Eigenverantwortung und Wettbewerb sowie durch die Unterstützung der Selbstevaluation, Schulprogrammarbeit und Kooperation von Schulen.

Diese Maßnahmen dienen letztlich dem einen Ziel von Schulentwicklung, Schülerinnen und Schülern mit den unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen auf effiziente Art und Weise den Erwerb möglichst vieler notwendiger Kompetenzen und eines möglichst großen anwendungsfähigen Wissens zu ermöglichen. Diesem Ziel hat sich jede Maßnahme der Schulentwicklung unterzuordnen. Der Effizienzgedanke ist dabei wesentlich, weil ein Bildungssystem erhebliche gesellschaftliche Ressourcen verbraucht: Neben den finanziellen Belastungen gehört hierzu auch die Lebenszeit derer, die ein Bildungssystem durchlaufen.

Hans-Günter Rolff stellt fest, „dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein grundlegender Wandel im Verständnis der Schulentwicklung vollzogen hat, der sich auf die Formel bringen lässt: Von zentraler Bildungs-

⁵ Vgl. Maritzen, N.: Autonomie (s. Anm. 3).

planung zur Einzelschule als Gestaltungseinheit“.⁶ Diese Position kann mittlerweile als Grundkonsens in der Diskussion um die Schulentwicklung gelten. Debattiert wird allerdings heftig über die Frage, welche Rahmenbedingungen denn die Entwicklung aller Schulen gleichermaßen optimal fördern und welche Steuerungs- und Kontrollmechanismen für die Entwicklung des Gesamtsystems Schule sinnvoll sind.

Der soziotechnische Ansatz oder die Anwendung klassischer Personalentwicklungs-Instrumente und -Anreizsysteme funktioniert in Schulen nicht, weil die Flexibilität fehlt. Der Schlüssel liegt in der Tat im Verhältnis von Organisation und Person. An Schulen ist dies Verhältnis in der Regel nicht besonders ausgeprägt: Die Schule kann sich meistens nicht ihre Mitarbeiter, die Lehrer können sich nur selten ihre Schule aussuchen. Das ist ein entscheidender Unterschied zur Wirtschaft. Es gibt in der Regel keine Alternative zum vorhandenen Personalsetting. Das beklagen auch die Schulleitungen immer wieder. In der Schulaufsichtsfortbildung formulieren viele Schulleitungen den Wunsch, einen Teil ihres Kollegiums austauschen zu können. Die Situation ist von der Personenkonstellation wie von den Gestaltungsmöglichkeiten der Rahmenbedingungen also nicht etwa einfacher als in Wirtschaftsunternehmen sondern schwieriger. Tatsächlich haben Schulen mit Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu tun:

– Globaler Wandel: Schule fungiert als Vermittlungsinstanz einer sich ändernden Gesellschaft, sie stellt die Verbindung zwischen dem hergebrachten gesellschaftlichen Wissen (der Erwachsenengeneration), aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen (mit einer gewissen Verzögerung) und künftigen gesellschaftlichen, politischen sowie ethischen Anforderungen (denen sich die Schülergeneration ausgesetzt sehen wird) dar.

– Inhaltliche Herausforderungen: Schule hat damit den Auftrag, heute Bildung für die Welt von Morgen zu planen und zu realisieren. Schule muss Schülern grundlegende Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen erlauben etwa in Berufen tätig zu sein, die es während ihrer Schulzeit überhaupt noch nicht gibt.

– Wandel der Arbeitsgrundlagen: Schule ist vom demographischen Wandel frühzeitig und heftig betroffen, d.h. auch das System Schule selbst muss auf äußere Veränderungen reagieren – nicht nur auf den massiven Rückgang der Schülerzahlen zu Beginn des Jahrtausends, sondern ebenso

⁶ Rolff, H.G.: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S 337–352, S. 338.

auf Wanderungsbewegungen, die bereits heute dazu führen, dass deutsche Muttersprachler in einigen Schulen eine Minderheit darstellen.

Die kulturellen Integrationsanforderungen an Schule sind damit in mehrfacher Hinsicht erheblich: synchron, weil Schüler unterschiedlicher Herkunft ja nicht nur einen verschiedenen sprachlichen sondern auch kulturellen Hintergrund haben, und diachron, weil ein Schüler des Jahres 2006 eine Lebenserwartung bis etwa 2070 hat. Hält man sich die gesellschaftlichen Veränderungen seit den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts vor Augen, so wird diese diachrone Integrationsleistung deutlich. Schule muss dafür die Grundlagen legen, die Grundlagen für aktives lebenslanges Lernen. Neben Grundlagenwissen, Kompetenzen und Werthaltungen sind dies vor allem Lernmethoden und Lernmotivation.

Vor dem Hintergrund dieser enormen Anforderungen darf bezweifelt werden, ob die Veränderung von Rahmenbedingungen und die Verbesserung von Steuermechanismen allein genügt, um eine nachhaltige Veränderung des Systems zu gewährleisten. Dazu kommt noch das Phänomen des sogenannten Egalitäts-Autonomie-Syndroms, das der amerikanische Schulforscher Lortie bereits 1977 in seinem Buch „Schoolteacher“ beschrieb:⁷ Das von seiner Ausbildung her relativ gleichartig strukturierte Lehrpersonal an Schulen neigt zu einem Egalitätsglauben, der oft auch die Schulleitungen erfasst (die sich dann allenfalls als *primus inter pares* sehen). Diese Haltung ist längst als Mythos entlarvt.⁸ Dazu kommt ein starker Hang zur Autonomie und eine durch den Egalitätsmythos untermauerte Ablehnung von Kontrolle. Nach Rolff bauen viele Kollegien sich eine eigene Welt auf und praktizieren Kommunikationsformen, die z.T. geradezu hermetisch sind. Hier zeigt sich die Schwierigkeit der Tatsache, dass Schulen auch nach innen netzwerkartig strukturiert sind und hierin liegt eine weitere Herausforderung an die „Netzwerker“.

Aus einer solchen Falle hermetischer Selbstreferenzialität führen nur zwei Wege: Die Auflösung des sozialen Systems (also z.B. eine Schulschließung) oder massive Interventionen von außen, die darauf gerichtet sind, den Referenzrahmen des Systems zu erweitern. Dieses kann durch externe Evaluation, durch Benchmarking oder durch systemische Beratung geleistet werden. Dieser zweite Weg verspricht jedoch nur dann Erfolg, wenn er unterstützt wird durch die mentale Entwicklung der Beteiligten und die Bereitschaft, neue Rollen im Netzwerk Schule zu übernehmen.

⁷ Lortie, D.C.: *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press 1977.

⁸ Vgl. z.B. Rolff, H.G.: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen* (s. Anm. 6), S. 337–352, S. 340.

Perspektive 2: Neue Rollen im „Netzwerk Schule“

Rainer Peek verweist auf die Schwierigkeiten einer äußeren Steuerung von Schulen: „Die Stützung schulischer Selbstverwaltung begründet sich vor allem in der These, dass sich die Qualität von Schule und Unterricht nicht ‚von außen‘ durch administrative Vorgaben beliebig steigern lasse, sondern dass eine größere Effizienz schulischen Unterrichts auf eine Schulreform angewiesen sei, die in den Schulen selbst geleistet werden muss.“⁹

Diese These wird von zahlreichen Autoren geteilt und kann wohl als „state of the art“ der Schulreformdebatte gelten. Von hier aus sind zwei Denkrichtungen möglich: Einerseits lässt sich die These vertreten, dass autonome Schulen in einem wirtschaftlichen Wettbewerb untereinander agieren und das der „Markt“ letztlich für die Qualität und die optimale Anpassung an seine Bedürfnisse sorgt. Dieses Modell wird ansatzweise z.B. in Schweden verfolgt. Als Regulativ wirken neben den Wünschen der Klientel (Schüler, Eltern), die Anforderungen der „Abnehmerseite“ (Wirtschaft, Hochschulen), die ggf. durch ihre Anforderungen das Curriculum beeinflussen. Ein rein marktgestütztes System wäre allerdings politisch höchst bedenklich, da erhebliche öffentliche Gelder ohne wirksame öffentliche Kontrolle eingesetzt würden. Schließlich lässt sich auch das Argument ins Feld führen, dass die Gesellschaft als Ganzes ebenfalls zu den Abnehmern des Systems Schule zählt und auch daher einen Anspruch auf Einfluss geltend machen kann und muss.

Das der deutschen Bildungstradition eher entsprechende Modell sieht eine größere Selbstständigkeit von Schulen bei gleichzeitiger Outputkontrolle vor. Der Freistaat Sachsen beispielsweise geht hier den Weg einer öffentlichen Berichterstattung (in Form von „Schulporträts“ im Internet, seit 2002), einer Evaluationsagentur, die Standards festlegt und überprüft (seit 2004) und vielfältigen Unterstützungsangeboten für die Einzelschule.¹⁰ Diese Maßnahmen werden flankiert durch eine Reform des Schulgesetzes und der Lehrpläne sowie durch die Einführung von Orientierungsarbeiten. Mit diesem Maßnahmenpaket, dem noch die in Sachsen traditionellen zentralen Abschlussprüfungen zur Seite stehen, hat Sachsen ein System geschaffen, in dem mehr Eigenverantwortung der Schulen möglich ist, ohne dass die zentrale Steuerung völlig ausgeschaltet wird. Unter diesen Bedingungen ist es möglich, den Schulen weitere Gestaltungsräume

⁹ Peek, R.: Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen (s. Anm. 6), S. 323–336, S. 323.

¹⁰ Vgl. Koerber, R.: Im System beraten: Organisationsentwicklung an Schulen, in: Triangel-Institut (Hrsg.): Psychoanalytisch-Systemische Beratung – Brücken und Tücken. Berlin 2004. S. 90–105.

zu eröffnen und Aufgaben von der Schulaufsicht auf die Einzelschule zu übertragen. Damit die Schulen diese Freiräume nutzen können, ist eine weitere Professionalisierung der Schulleitungen notwendig, etwa in der Richtung wie sie in England seit den 90er Jahren praktiziert wird. Schulleiter werden damit zunehmend zu Managern, sie benötigen für die Aufgabe Ressourcen und Know-how.

Bei all diesen Chancen besteht jedoch eine weitergehende Notwendigkeit, die mit den Grundlagen des bildungstheoretischen Diskurses zusammenhängt: Schulentwicklung beruht auf den drei klassischen Elementen jeder pädagogischen Theorie: Der Teleologie, der Methodologie und der Anthropologie bzw. der Frage nach dem Ziel, der Methode und dem Menschenbild. Der Mensch ist demnach erstens ein soziales Wesen, ein Teil der Gesellschaft und er ist zweitens Subjekt des Lernens, nicht Objekt. Auch wenn sich die an Schule Beteiligten ihn manchmal wünschen: Den berühmten „Nürnberger Trichter“ mit dem der Barockdichter Georg Phillip Harsdörfer im 17. Jahrhundert das Wissen in einen Menschen hineingießen wollte – diesen Trichter gibt es nicht. Es ist lediglich möglich, Lerngelegenheiten zu schaffen. Diese Überlegung führt zurück auf den Kern des neuzeitlichen Subjektverständnisses, wie ihn Friedrich Schleiermacher in seinen „Vorlesungen über Erziehung“ vertrat: „Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange seines Lebens bis zum Punkt seiner Vollendung in sich selbst trägt.“¹¹

Von diesem Menschenbild ausgehend sind die entscheidenden Grundlagen einer demokratischen und sozialen Lern- und Schulkultur zum einen die konstruktivistische Lerntheorie und zum anderen der philosophische Pragmatismus der Schule John Deweys. Die konstruktivistische Lerntheorie verweist auf die Individualität des Lernens und darauf, dass ein Lehrer eigentlich nicht „be-lehren“ kann, sondern nur „Lerner möglicher“ oder Lernbegleiter sein kann: Lehrerinnen und Lehrer müssen im Netzwerk Schule diese neue Rolle übernehmen.

John Dewey hat 1916 in seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ die zentrale Behauptung aufgestellt, „...dass es nicht genüge, wenn ein Mensch *gut* sei; er müsse *zu etwas gut* sein. Dieses Etwas, wozu ein Mensch *gut* sein muss, ist ein Leben als Glied der Gesellschaft...“¹². Die-

¹¹ Schleiermacher, F.D.E.: Vorlesungen über Erziehung (1826), in: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von E. Lichtenstein, Paderborn 1959.

¹² Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, hrsg. von Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel 1993, S. 103.[Hervorhebungen R.K.]

se Behauptung führt Dewey zu der Erkenntnis, dass Erziehung immanent sozial sein müsse („education is social“). Schule bezeichnet Dewey als „embryonic society“. Diese zweite Grundlage führt von der veränderten Lehrerrolle zur veränderten Rolle des Schülers in der modernen Schule: Schüler sind in dieser „embryonic society“ vollwertige Glieder der Gesellschaft – sie sind Mitgestalter von Schule. Für die Gestalter von Schule ist es daher heute auch wichtig, Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Schüler zu haben und zu erkennen, dass es – wieder im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie – drei entscheidende Bildner an einer Schule gibt:

- die Lehrkraft (in ihrer Rolle als Lernbegleiter, Coach oder Mentor),
- der gestaltete Raum und die gestaltete Zeit als Lernmöglichkeit (einschließlich Lernmaterialien),
- die Mitschüler als Lernpartner und auch als Wissensvermittler.

Schulische Bildung und Erziehung muss junge Menschen zu einer selbstbestimmten und verantwortungsvollen Lebensgestaltung sowie zum gestaltenden Mitwirken in der demokratischen Gesellschaft befähigen. Schule leistet hier ihren spezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, damit sich die Schüler mit einem entwickelten Selbstbewusstsein und klaren Wertorientierungen den Herausforderungen der Zukunft stellen können. Dabei kommt sowohl der Erziehung zu individuellen Werten als auch der Vermittlung demokratischer Grundwerte eine zentrale Bedeutung zu. Damit demokratische Grundwerte zu handlungsrelevanten Einstellungen werden, muss Schule sie – im Sinne der zitierten „embryonic society“ – erlebbar machen. Für das Bildungssystem in Sachsen ergibt sich daraus der Dreiklang aus Wissen, Werten und Kompetenzen. Diese drei finden sich in jedem Bereich des Lernens, so auch im Bereich der Demokratieerziehung und des sozialen Lernens.

Für die Umsetzung der demokratischen Prinzipien ist sowohl die Befähigung des Einzelnen als auch seine Bereitschaft zur Teilnahme an politischen Willensbildungsprozessen notwendig. Besondere Bedeutung kommt dabei der Vermittlung und dem Erleben demokratischer Grundwerte zu. Ziel schulischer Erziehung und Bildung ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur bewussten Lebensgestaltung in einer demokratischen Gesellschaft. Die Ausprägung von Grundwerten wie Achtung, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein ist unabdingbar. Dabei kann es nicht genügen, diese Werte lediglich darzustellen, Schule ist vielmehr gefordert, diese Werte auch aktiv zu leben und für die Schüler glaubhaft erlebbar zu machen. In diesem Sinne werden Schülerinnen und Schüler zu Mitgestaltern einer demokratischen Schul- und Lernkultur.

Darüber hinaus leisten alle Unterrichtsfächer und alle Lehrkräfte ihren Beitrag zur Demokratieerziehung. Bei der Vermittlung der jeweiligen fachspezifischen Kenntnisse wird darauf geachtet, dass die Schüler Toleranz entwickeln und die demokratische und freiheitliche Lebensordnung als schützenswertes Gut erkennen. Zugleich sollen sie bei ihrer Bewahrung und Gestaltung aktiv mitwirken.

Neben der neuen Rolle von Lehrern und Schülern, neben der Herausbildung der neuen Lehr- und Lernkultur und über die zahlreichen konkreten Anregungen und Unterstützungsangebote hinaus, geht es auch darum, einen Perspektivwechsel in der Wahrnehmung und Aufgabe von Schule zu bewältigen.

Lange Zeit wurde in Schule und Unterricht die Herausbildung einer – weitgehend – homogenen Gesellschaft als Ideal gesehen: Insbesondere natürlich in den Staaten des früheren Ostblocks, aber durchaus auch in der Bundesrepublik Deutschland – vor allem in den 70er und frühen 80er Jahren. Heute wird sichtbar – auch unter dem Druck der Globalisierung –, dass Bildung auch dazu befähigen muss, sich in einer heterogenen Gesellschaft zurecht zu finden. Dabei geht es nicht allein um Migrantenkinder, Landeskunde, Fremdsprachenunterricht oder besondere Anlässe, sondern es geht um eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen.

Wir müssen lernen, dass das Konzept der Interkulturalität nicht erst dann relevant wird, wenn Menschen unterschiedlicher Ethnien aufeinander treffen, sondern dass in jeder unserer Schulen unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen. Vergewenwärtigen wir uns doch, dass es in jeder Schule das Nebeneinander von

- kooperativer und kompetitiver Kultur,
- weiblicher und männlicher Kultur,
- Erwachsenen- und Jugendkultur,
- demokratischer und hierarchischer Kultur gibt.

Diese Beispiele – die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – machen deutlich, dass es für *jede* Schule und für *alle* Beteiligten an Schule wesentlich ist, interkulturelle Kompetenz zu fördern und zu erlangen.

Solche komplexen Anforderungen sind nicht mehr auf einzelne Fächer oder Personen bezogen – sie sind eine Anforderung an Schulentwicklung schlechthin und sie sind Anforderungen an Strukturen, die am ehesten durch Netzwerke bewältigt werden können. Ein wichtiges Mittel der Schulentwicklung ist beispielsweise die Entwicklung eines gemeinsamen Schulprogramms: Für die Verständigung auf gemeinsame Ziele und die Ausgestaltung von Unterricht und Schule haben sie eine wesentliche

Bedeutung und sollen künftig von jeder Schule unter Einbeziehung aller Beteiligten – d.h. insbesondere auch der Schüler und Eltern – erarbeitet und kontinuierlich evaluiert werden. Die Entwicklung eines solchen Programms ist aber selbst ein demokratischer und sozialer (Aushandlungs-) Prozess.

Diese Überlegung führt schlussendlich zu der Erkenntnis, dass jenseits aller pädagogischen und administrativen Allmachtsphantasien, die Entwicklung funktionierender, kommunizierender sozialer und demokratischer Systeme von außen und von innen, die zentrale Herausforderung an die Bildungspolitik des 21. Jahrhunderts darstellt.

