

J. Forneck, Hermann

Schule öffnen - für welche Wirklichkeit? Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur"

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 1, S. 40-50



Quellenangabe/ Reference:

J. Forneck, Hermann: Schule öffnen - für welche Wirklichkeit? Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur" - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 1, S. 40-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132765 - DOI: 10.25656/01:13276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132765>

<https://doi.org/10.25656/01:13276>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schule öffnen - für welche Wirklichkeit?

Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur"

Hermann J. Fomeck

Im folgenden soll die These begründet werden, dass die im Umfeld der Unterrichtswissenschaften geführte Diskussion um eine "neue Lernkultur" oder um "erweiterte Lehr- und Lernformen", wie es bildungspolitisch etwas weniger kontrovers formuliert wird, als Reflex oder in wenigen Fällen als Antwort auf den Funktionswandel der Schule im Prozess der reflexiven Modernisierung aufzufassen ist.

Diese These beinhaltet die Auffassung, dass die stattfindenden Veränderungen nicht lediglich einfache Modernisierungsvorgänge darstellen, dass also Schule und Unterricht nicht nur erweitert und neu akzentuiert werden, sondern die Relation zwischen allgemeinbildendem Schulsystem und gesellschaftlicher Wirklichkeit neu bestimmt wird. Die Schule ist mit der Tatsache der »reflexiven Modernisierung« konfrontiert.

In den sechziger und siebziger und in der Schweiz bis in die achtziger Jahre waren schulische Reformen mit einer Expansion der materiellen Ressourcen und/oder mit einer Expansion der 'höheren' Schulzweige unseres Bildungswesens verbunden, der Zusammenhang von pädagogischer Reform und quantitativer Ausweitung schien naturgegeben. Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich haben auf das rapide Schwinden der materiellen Mittel einige Zeit mit Ratlosigkeit reagiert, standen sie mit diesem Faktum doch vor einer neuen Situation: In Zeiten starker wirtschaftlicher Nachfrage nach höher qualifizierten Schulabgängern war man zur Durchsetzung von Reformvorhaben nicht darauf angewiesen, eine spezifisch pädagogische Legitimation öffentlich zu vertreten. Vielmehr war die Öffentlichkeit schulischen Reformen gegenüber aufgeschlossen, wenn das Bildungssystem nur den gesellschaftlich gewünschten Bedarf nach höheren Bildungsabschlüssen garantierte. Dies änderte sich in den letzten Jahren, womit sich die Bedingungen für dringend notwendige Veränderungen im Bildungswesen verschlechtert haben.

Die öffentlichen Vorbehalte gegenüber Reformen im Bildungswesen rühren allerdings auch daher, dass der Modernisierungsprozess der sechziger und siebziger Jahre pädagogisch relevante Folgeprobleme geschaffen hat, die nun der Lösung harren. Mit der Expansion der 'höheren' Zweige des Bildungswesens ging eine Aushöhlung der 'tieferen' Schultypen einher. Die durch die Bildungsanstrengungen der sechziger Jahre in Gang gesetzte Entwicklung holte sozusagen die Bildungspolitik dort ein, wo sie eine Reform des gesamten Systems versäumt hatte. Die Probleme der tieferen Schultypen (-stufen) waren und sind unverkennbar. Hinzu kommt eine Ernüchterung über die Effekte der inneren Reformen, wobei vielfach diese für gegenwärtige Probleme verantwortlich gemacht werden. Auf diese im Prozess der Modernisierung wirklich oder scheinbar geschaffenen Folgeprobleme wird aktuell mit spezifisch pädagogischen Steuerungsmechanismen wie innerer Differenzierung, Individualisierung des Unterrichts u.ä. reagiert, die in der gegenwärtigen Diskussion zusammenfassend als neue Lernkultur bezeichnet werden. Der Begriff der neuen Lernkultur ist ein Hinweis auf die mit diesen Reformvorhaben verbundenen Hoffnungen. In der folgenden Analyse sollen diese Reformen auf ihre gesellschaftlichen Grundlagen zurückgeführt und so der aktuelle reformpädagogische Diskurs erweitert werden.

1. Reflexive Modernisierung

Mit Beck's "Risikogesellschaft" wird einem grösseren Publikum erstmals das Risikopotential von Modernisierungsprozessen vor Augen geführt. Obwohl Beck's Interesse in erster Linie der Lokalisation und Darstellung dieser Gefahren gilt, enthält die Analyse eine Theorie reflexiver Modernisierung, die in den letzten Jahren ausformuliert wurde. Diese Theorie der reflexiven Modernisierung meint vereinfacht ausgedrückt: "Eine Epoche der Moderne verschwindet und eine zweite, noch namenlose entsteht, und zwar nicht durch politische Wahlen, Regierungssturz oder Revolution, sondern als latente Nebenwirkung des Normalen, Bekannten: versonständerter Modernisierungen nach dem Schema und Rezept der westlichen Industriegesellschaft." (Beck 1993, 57) Beck geht davon aus, dass die Risiken der Industriegesellschaft ein Produkt der Moderne, und zwar in ihrem höchsten Entwicklungsstand, sind. Die Risiken bedrohen alle bei gleichzeitiger sozialer Existenz eines extremen Individualismus. Den daraus folgenden gesellschaftlichen Typus bezeichnet Beck als Risikogesellschaft. Diese ist dadurch charakterisiert, dass sich Problembereiche aufdrängen, die nicht das Resultat etwa natürlicher Bedrohungen, sondern das Resultat der Folgewirkungen von Modernisierungsprozessen sind. Dazu zählen u.a. die Folgeprobleme der Enttraditionalisierung der Lebensformen, der Auflösung der Familienstrukturen, der Versonständerung der ökonomischen Prozesse, der Vernutzung der Natur.

Beck stellt also einen neuen Typus von Gesellschaft fest, nämlich eine, die sich vornehmlich mit den selbst produzierten Problemen bzw. Risiken beschäftigen muss. Dies ist die grundlegende Prognose Beck's: Heute haben wir es nicht mehr mit einer einfachen Modernisierung zu tun, sondern mit einer reflexiven. Dies bedeutet, dass heutige Probleme Folgen von einfachen Modernisierungsprozessen sind. Diese sind mit einfachen Modernisierungen nicht zu lösen, weshalb sich gegenwärtig die Strukturen der Moderne selbst verflüchtigen. Den Vorgang, durch den die grundlegenden Strukturen der Moderne selbst verändert werden, nennt Beck reflexive Modernisierung.

Wenn diese Theorie der reflexiven Modernisierung wesentliche Transformationsprozesse, die westliche Industriegesellschaften augenblicklich durchmachen, "abbildet", dann wird im folgenden der Frage nachzugehen sein, inwieweit diese auch für das Bildungssystem und die Institution Bildung auszumachen sind. Dies soll in zwei Dimensionen geschehen. Einmal sollen die Auswirkungen der veränderten Sozialisationsbedingungen für Bildung beleuchtet werden. Zum zweiten sollen die funktionalen Folgen ökonomischer Veränderungen für das Bildungssystem analysiert werden. Es wird zu zeigen sein, dass beide Modernisierungsprozesse, sowohl die Institution Bildung, als auch die innere Struktur von deren Organisation, die Schule verändern.

2. Veränderte Sozialisationsbedingungen und der Funktionswandel von Bildung

Seit den siebziger Jahren wird vermehrt von nicht (reform)pädagogischer Seite an die Schule der Anspruch herangetragen, nicht mehr nur den Wissenserwerb, sondern auch extrafunktionale Fähigkeiten zu sozialisieren. Das unterrichtliche Geschehen soll danach eine qualitative Weiterentwicklung erfahren. Die Herausbildung derjenigen Fähigkeiten, um der es Schule schon immer zu tun war, soll auf einem möglichst hohen Niveau und auf möglichst vielfältigen Feldern weiterentwickelt und gleichzeitig die extrafunktionalen Fähigkeiten wie Neugierde, Kreativität und Teamfähigkeit auch noch sozialisiert werden. Die traditionellen Aufgaben der Schule verschwinden also nicht. Vielmehr hat es den "Anschein, als werde allein schon die traditionelle Wissensvermitt-

lungsfunktion der Schule in den neunziger Jahren wichtiger und schwieriger zugleich: Die Qualifikationsanforderungen an die zukünftigen Arbeitskräfte steigen. ... Das verlangt von allen Schülerinnen und Schülern, die mithalten wollen, mehr dispositives bzw. theoretisches Wissen, mehr Zusammenhangedenken ..." (Röhlff 1991, 123-124).

Diese Forderungen scheinen auf den ersten Blick einfache Modernisierungsforderungen z.B. aus Kreisen der Wirtschaft an das Bildungswesen zu sein. Bei genauerer Analyse wird jedoch deutlich, dass hier auf einen Prozess reflexiver Modernisierung in den veränderten Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen reagiert wird. Kinder und Jugendliche leben gegenüber den heutigen 30- oder 40-jährigen unter völlig gewandelten Sozialisationsbedingungen. Familien, Lebens- und Arbeitsstrukturen haben sich durch einen grundlegenden Wertewandel entscheidend verändert. Zudem werden heutige Kinder und Jugendliche in einem Masse mit Multikulturalität konfrontiert, die in den sechziger Jahren noch nicht absehbar war und auf die die in den sechziger Jahren konzipierten Reformen im Bildungsbereich auch nicht reagieren konnten. Diese veränderten soziokulturellen Voraussetzungen bedeuten einen Modernisierungsdruck für Schule und Unterricht, der die Grundlagen unserer Institution Bildung selbst betrifft. Dass diese dramatischen Sozialisationsveränderungen nicht ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit getreten sind, liegt darin begründet, dass Schule wie Öffentlichkeit, ein Bild von Kindheit und ihren Institutionen pflegt, welches abseits von Modernisierungsimperativen sein immer ähnliches Gesicht zu behalten scheint. Ich möchte im folgenden einige dieser Veränderungen andeuten und den sich daraus ergebenden Wandel des Bildungsauftrags der Schule begründen.

a) Verlust der Eigentätigkeit

Vergleicht man die Kindheiten der Nachkriegszeit mit denen der Gegenwart, so fällt sogleich auf, dass schon allein durch den Fernsehkonsum heute weniger gespielt wird als früher, obschon es damals kaum Spielzeug gab. Aber das Spielzeug hatte man sich zumeist selbst hergestellt, oder es wurde im Beisein und mit zumindest innerer Beteiligung des Kindes von Mutter, Vater, Grossmutter oder -vater angefertigt. Dieser Prozess der Eigentätigkeit und der damit verknüpften Einsicht in den Entstehungsprozess, den moderne Didaktiker als genetisch bezeichnen, ist durch das gegenwärtige Konsumverhalten von Eltern und Kindern weitgehend verschwunden. Pädagogisch ist diese Veränderung entscheidend. Ich möchte dies am Beispiel des Drachenbaus verdeutlichen. Früher haben sich die Kinder (und es war zumeist ein Prozess, an dem mehrere Kinder beteiligt waren) ihren Drachen weitgehend selbst hergestellt. Dies reichte vom Planen, Sammeln oder Kaufen (bzw. Erbitten von Holzstäben beim Schreiner) über das Experimentieren mit der richtigen Form und Grösse bis zum Ausprobieren unterschiedlicher Materialien. Die geistige Planung und die Durchführung lagen in der Eigentätigkeit der Kinder. Die Schule konnte also früher immer schon auf die Einheit bestimmter geistiger, handwerklicher und sozialer Fähigkeiten aufbauen. Genau diese Einheit ist aber nötig, wenn Menschen etwas selbstständig bewerkstelligen sollen.

Diese Vorerfahrungen gehen in der heutigen Sozialisation von Kindern zunehmend verloren. Heute muss Unterricht diese grundlegenden Einstellungen, etwa in projektartigem Arbeiten, zuerst sozialisieren.

b) Verminderung des Erfahrungspotentials der Lebenswelt

Das Schwinden der Eigentätigkeit steht in einem Zusammenhang mit der Abnahme der Lernqualität der Lebenswelt, die Sozialwissenschaftler auch als Expertisierung des

Alltags bezeichnen. Unter einer pädagogischen Perspektive geht es darum, dass die unmittelbare Lebenswelt von Kindern kaum mehr einen Einblick in die Lebenswelt von Erwachsenen ermöglicht. Ausser dem Haushalt gibt es kaum noch eine Erwachsenen-tätigkeit, die von Kindern unmittelbar miterlebt und erfahren werden kann. Da Kinder sich im Spiel mit dem, was sie erlebt haben, auseinandersetzen, wird auch das kindliche Spiel wiederum ärmer¹.

Früher waren für Kinder in einer dörflichen bzw. einer handwerklichen Struktur in den einzelnen Stadtteilen viele Vorgänge noch durchschaubar. Von der Holzleiste, die man im Hause benötigte, über den Gang zum Schreiner, dem Zuschauen, wie er die Leiste bearbeitete, bis zur Verwendung waren die Vorgänge für Kinder erlebbar. Die heutige Lebenswelt von Kindern ist in spezifischer Weise entsinnlicht. (Die do-it-yourself-Bewegung ist eine gegenläufige Entwicklung.) Die medialen Erlebnisse sind "eher losgelöst von realen Handlungszusammenhängen, so daß eigenes Handeln und praktische Erfahrungen mit Realität erschwert werden und immer weniger möglich sind." (Riegel 1992, 21) Entsprechend werden dann auch die Forderungen nach Realisierung von sinnlichem (ganzheitlichem) Lernen verstärkt an die Schule gestellt, und diese muss einen sinnlich-praktischen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu allererst aufbauen.

c) Enttraditionalisierung und Sinnstiftung

Wir leben in einer Gesellschaft, die den kollektiven und individuellen Sinnhorizont zunehmend weniger durch Traditionen regelt.

Als ein Beispiel mag die Liberalisierung der Erziehungswerte, welche in den letzten 20 Jahren bzgl. der Familienerziehung vollzogen wurde, gelten. Die Schnelligkeit dieser Veränderung dürfte vermutlich historisch einmalig sein. Das Entscheidende an diesem Wandel ist nicht der Wandel, sondern der "Meta" wert, der sich damit durchgesetzt hat: Erziehungspraktiken und die mit ihnen vermittelten Werte, Normen, Verhaltensweisen sollen nicht einfach von der nachfolgenden Generation übernommen, sondern neu auf ihren Sinn befragt werden. Sinn ergibt sich z.B. für Jugendliche nur durch die eigene Auseinandersetzung mit Erziehungspraktiken und nicht bereits dadurch, dass man das immer so gemacht hat bzw. heute so macht. Positiv ausgedrückt: Das eigene Leben soll durch selbstproduzierten Sinn geleitet sein.

Mit der angedeuteten grundlegenden Veränderung der Art und Weise, wie Sinn hergestellt wird, treffen Schule und Unterricht zunehmend auch auf Kinder und Jugendliche, die einerseits in enttraditionalisierten Lebenswelten aufwachsen und somit über keine tradierten Sinnhorizonte verfügen, andererseits aber in der primären Sozialisation nie die Fähigkeiten zur eigenen Sinnstiftung erworben haben. Für die Schule tritt mit dieser Entwicklung eine völlig neue Aufgabe hinzu. Sinnfragen lassen sich jetzt nicht mehr durch den Verweis auf Traditionen bzw. den Verweis auf einen sozialisierten Wertekanon erledigen. Gleichzeitig muss Schule nun die intensive Auseinandersetzung mit Sinnfragen ermöglichen, soll also einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau eines eigenen Lebenssinns beitragen, eine bestimmte posttraditionelle Lebenseinstellung sozialisieren.

¹ Aber die Expertisierung des Alltags trifft auch die Erwachsenen (siehe z.B. Böhme 1980).

d) Verlust kollektiver Erfahrungen und Zugehörigkeiten

Mit der zunehmenden Auflösung von Familien (einschliesslich der Verwandtschaftsbeziehungen) und der Zunahme des Anteils der unvollständigen Familien - seit Jahren sind ein Drittel aller Schulkinder Einzelkinder -, der Verflüchtigung nachbarschaftlicher und regionaler Zugehörigkeit, entsteht ein emotionales Defizit, das sich im schulischen Alltag zunehmend bemerkbar macht. Während der Schulzeit erlebt ebenfalls ein Drittel aller Schulkinder eine Scheidung ihrer Eltern - ein im Steigen begriffener Anteil. 40% aller Schüler haben berufstätige Mütter (bei gleichzeitiger Berufstätigkeit des Vaters), wobei für die Erziehung der Kinder durch die Eltern weniger Zeit bleibt. 12% aller Schulkinder leben nur mit einem Elternteil. Die Angaben beziehen sich auf die BRD, dürften aber in der Schweiz ähnlich sein. Viele Sozialwissenschaftler begründen daraus eine Funktionsveränderung der Familie und konstatieren Auswirkungen auf die Schule.

Solche statistischen Angaben zeichnen zwar ein Bild von Veränderungen in der familiären Sozialisation, repräsentieren allerdings noch keinen Prozess der reflexiven Modernisierung, in dem die Strukturen der Institution Familie sich verändern. Meines Erachtens manifestieren sich strukturelle Veränderungen in dem z.B. von Fend festgestellten Wandel, den das Kind für den affektiven Haushalt der Eltern hat: "Kinder haben vor allem eine "psychologische Nutzenfunktion und keine ökonomische mehr." (Fend 1989, 87) Weiter sehe ich strukturelle Veränderungen darin, dass die Familie Kindern heute nur noch bedingt eine Lebenswelt im umfassenden Sinne sein kann, in der ein geistiger Horizont, in dem man "heimisch" ist, und zugleich ein Standpunkt, von dem aus Welt zu begreifen ist, vermittelt werden.

Für die tägliche Arbeit in der Schule bedeuten die nur angedeuteten Veränderungen, dass die emotionalen Bedürfnisse, die Bedürfnisse nach Unmittelbarkeit grösser werden. Schule muss auch Funktionen erfüllen, die die familiäre Lebenswelt nicht mehr erfüllt, sie muss selbst Lebenswelt werden und z.B. Geborgenheit geben.

Das Ensemble der hier nur angedeuteten Sozialisationsprozesse bezeichne ich als grundlegende Bildungssozialisation. Mit ihr wird eine Einstellung zur Welt sozialisiert, zu der Freude und Fähigkeit zu einer spezifischen Eigentätigkeit, Erfahrungsfähigkeit in der Lebenswelt, Motivation zur sinnhaften Gestaltung der eigenen Lebenswelt, Interesse an einer vom Alltag unterschiedenen Auseinandersetzung mit der Welt und die Motivation und die Fähigkeit kollektive Interaktions-, Kommunikations- und Verständigungsformen zu suchen, gehören. Diese Sozialisationsleistungen bzw. ihre allgemeine Anerkennung konnte die Schule in der Vergangenheit voraussetzen.

Aus der Skizze der veränderten Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen ergeben sich notwendigerweise veränderte Aufgaben der Schule:

- Das weitgehende Verschwinden von Eigentätigkeit im oben skizzierten Sinn verlangt von der Schule, dass sie die Fähigkeit zu einer spezifischen Eigentätigkeit der Schüler sozialisiert;
- die Verminderung des Erfahrungspotentials der Lebenswelt erfordert die Sozialisierung von Erfahrungsfähigkeit im Unterricht;
- die Enttraditionalisierung erfordert die Sozialisierung einer bestimmten posttraditionalen Lebenseinstellung ;
- die Funktionsminderung der Familie verlangt nach einem Lebensraum Schule, in dem kollektive Interaktions-, Kommunikations- und Verständigungsformen sozialisiert werden müssen.

Wenn Schule und Unterricht bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein auf diesen Fähigkeiten aufbauten, also eine grundlegende Bildungssozialisation voraus-

setzen konnten, so wird im Laufe der Modernisierungsprozesse ein entscheidender, weil auf Vorgänge der reflexiven Modernisierung zurückzuführender Funktionswandel der Schule notwendig: grundlegende Bildung muss (mit)sozialisiert werden.

Hinzu kommt und wird hier nicht weiter verfolgt, dass westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten grundlegend anderen Lebensentwürfen zum Durchbruch verholfen haben, in denen Bildung keine zentrale Rolle mehr spielt. Im 19. Jahrhundert konnte Schule noch Bildung "vermitteln", da diese in der bürgerlichen Gesellschaft eine Funktion hatte. Gerade weil diese für die Moderne spezifische Einstellung zur Welt nicht mehr allgemein anerkannt wird, muss Schule heute Bildung sozialisieren. Es ist eine vordringliche Aufgabe, eine Unterrichtskultur zu entwickeln, die diesen grundlegenden Veränderungen angemessen ist.

Allerdings ist, um meiner Hypothese von einer grundlegend sich verändernden Funktion der Bildungsinstitution Schule (und damit auch von Bildung) mehr Gewicht zu geben, eine weitere Argumentation zu verfolgen, die über den Funktionswandel von Schule und Bildung den des Bildungssystems betrifft.

3. Selektion und Funktionalität des Bildungssystems

Es sind, wenn ich Beck folge, im wesentlichen zwei Lebensbereiche, die sich in der Moderne komplementär entfaltet und standardisiert haben: Beruf und Familie. Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für das Leben von Menschen liegt darin begründet, dass sie zusammen mit der "Familie das zweipolige Koordinatensystem, in dem das Leben in dieser Epoche befestigt" ist, darstellt. Menschen ergreifen einen Beruf, der

- zu einem dauernden Arbeitsvertrag,
- zu einer Arbeitstätigkeit in örtlich fixierten Betrieben führt, und
- an einer generellen zeitlichen Norm, der lebenslangen Ganztagesarbeit, orientiert ist.

Der Standardisierung des beruflichen Lebens entspricht die Möglichkeit auch privater und familiärer Standardisierung.

Standardisierung meint nun auch, dass das, was an Qualifikationen zum Handeln in diesen Lebensbereichen notwendig wird, berechenbar und angebar ist. Wenn man dies annimmt, dann entspricht der Standardisierung der Lebenslagen eine des Bildungssystems (z.B. der Inhalte, der Abschlüsse, der Dauer, der Anforderungen etc.). Entsprechend gehen Menschen in ihrem Bildungsdenken von einer Korrelationshypothese aus, die sich auf das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem bezieht. Je höher die erworbenen Abschlüsse im standardisierten Bildungssystem, umso grösser sind die Chancen, im standardisierten Beschäftigungswesen eine entsprechende Position zu finden. Solche Überzeugungen verweisen allerdings auf das zugrundeliegende Verhältnis, in dem zwischen der Struktur des Bildungswesens und der der Berufswelt ein berechenbarer und damit zeitlich stabiler Zusammenhang besteht. Die gesellschaftliche Funktion der Schule besteht dann darin, eine interne Differenzierung aufzubauen, die zu einer sowohl horizontalen als auch vertikalen Qualifikationsdifferenzierung ihrer Absolventen führt und die für die gesellschaftliche Standardisierung funktional ist. Die damit in die Verantwortung des Schulsystems fallenden Selektionsentscheide bedeuten organisationsintern einen verantwortlichen Umgang mit Leistungsmessung (siehe Forneck 1991, 9) und organisationsextern, dass diese Selektionsentscheide vom Beschäftigungssystem in hohem Masse akzeptiert werden. Die für unseren Argumentationsgang nun zentrale Bedeutung der Beck'schen Argumentation liegt m.E. darin, dass sich im Prozess der reflexiven Modernisierung diese Standardisierung auflöst.

Beck analysiert und prognostiziert einen Wechsel von standardisierter Vollbeschäftigung zu einem System flexibler-pluraler Unterbeschäftigung. Die tragenden Säulen des Beschäftigungssystems: Betrieb, Arbeitsplatz, Beruf, Lohnarbeit werden fallen. Es wird ein Systemwandel im Beschäftigungssystem eintreten. Mit der Flexibilisierung werden die Grenzen zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit fließend, bestimmte Risiken privatisiert. "Man kann die hier entworfene Perspektive auch so zeichnen: Das, was bislang antithetisch gegenübergestellt wurde - formelle und informelle Arbeit, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit -, wird in Zukunft zu einem neuartigen System flexibler, pluraler, risikovoller Formen von Unterbeschäftigung verschmolzen." (Beck 1986, 228) Dahinter stehe eine neue Form der Rationalisierung. Bisher sei die Produktivität in Betrieben immer rationeller gestaltet worden, indem man die interne Organisation dieser Betriebe ausgestaltete (= einfache Rationalisierung). Reflexive Rationalisierung stelle nun den Betrieb, also das Modell standardisierter Produktion selbst, in Frage. Man kehre zunehmend zu Produktionsvorstellungen zurück, in denen man Menschen dezentral und zeitlich limitiert bestimmte Aufgaben (Projekte) zuteile. Einmal erledigt, erwache daraus keine weitere Verpflichtung. Das Arbeitsverhältnis sei damit beendet. In solchen Formen flexibler Beschäftigung lägen ungeheure "Spar"potentiale: z.B. könne der Gesundheitsschutz, für den bisher der Arbeitgeber zuständig sei, auf den Arbeitnehmer abgewälzt werden. Ähnliches gelte für Kranken- und Rentenversicherung. Damit etabliere sich ein System von lockeren Arbeitsverhältnissen, in denen man nicht mehr von Arbeitslosigkeit sprechen könne, da jeder tendenziell arbeitslos sei - also zuwenig Projektaufträge habe. Die Risiken würden weiter individualisiert.²

Für das Bildungswesen hat dies nun ganz entscheidende Konsequenzen. Mit dem Wegfall eines standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität, wird auch die Legitimation eines standardisierten Bildungssystems unter Druck geraten. Dieses zieht nämlich seine Begründung aus der Vorstellung einer bestimmten Standardisierung des bürgerlichen Lebens(laufes). 'Rationalisierung', also Verbesserung des Bildungssystems, bedeutete bisher, dass dieses ausgebaut, differenziert, die Schulzeit verlängert, also anders standardisiert wurde, um die sich immer wieder neu stellenden Passungsprobleme zu bewältigen. Mit der Entstandardisierung des Lebens wird auch das Bildungssystem entstandardisiert. In dem Masse, in dem dies geschieht, wird auf Erwachsenenbildung gesetzt und Bildung von der "Ankoppelung an das Jugendalter" befreit. (Herzog 1993, 23) Es ist absehbar, dass die klassische Schulzeit abnehmen wird.

Der eigentliche Funktionswandel tritt allerdings auf einer anderen Ebene ein: Wenn oben argumentiert wurde, die gesellschaftliche Funktion der Schule bestehe bisher darin, eine der gesellschaftlichen Standardisierung adäquate interne Differenzierung aufzubauen, die zu einer sowohl horizontalen als auch vertikalen Qualifikationsdifferenzierung ihrer Absolventen führe, dann besteht in einem entstandardisierten Beschäftigungssystem die Funktionalität des Bildungssystems darin, neben der Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken die Individualisierung von Bildungsverläufen zuzulassen. Die Frage, ob diese individuellen Qualifikationsprofile brauchbar sind, dürfte dabei in Zukunft dem Markt überlassen werden. Damit fällt aber auch die notwendige Standardisierung eines einheitlichen, durch alle Schülerinnen und Schüler abzuarbeitenden stofflichen Kanons weitgehend weg. Ohne einen solchen Kanon wiederum ist keine traditionale Standardisierung des Bildungssystems und der Leistungen seiner Absolventen möglich. Folglich gerät die Leistungsmessung (= soziale Norm bezogen

² Das Risikotheorem Beck's tritt zweifach auf. Einmal wird eine Globalisierung der Risiken konstatiert, zum anderen wird im Zusammenhang mit dem Individualisierungstheorem von einer gänzlich andersartigen Risikostruktur ausgegangen.

auf einen einheitlichen stofflichen Kanon) und die darauf basierende Notengebung unter Druck, ein Vorgang, den wir augenblicklich erleben. Es steht eine Bildung ins Haus, die entstandardisiert ist und in der die Risiken individualisiert sind.

4. Neue Lernkultur und ihre gesellschaftliche Bedingtheit

Mit einer für schweizerische Verhältnisse untypischen Pointiertheit hat sich Krapp von dem mühsam aufrechterhaltenen Versuch distanziert, das Projekt "Erweiterte Lehr- und Lernformen" nicht zu deutlich als das zu charakterisieren, was es ist, nämlich eine grundlegende reformpädagogische Modernisierung. Krapp leugnet u.a. die zentrale Überzeugung traditioneller Lernkultur, dass sich Unterricht aufgrund eines Fächerkanons strukturiert und die wesentliche Aufgabe in der Vermittlung der in diesem Kanon enthaltenen Inhalte bestehe. Vielmehr ist er der Überzeugung, "daß die inhaltliche Qualifizierung als Vorbereitung von Lernen in unserer Zeit in vielen Fällen überholt ist" (Krapp 1992, 35). Krapp vollzieht damit einen gesellschaftlichen Wandel nach, den er vorbehaltlos positiv als eine neue kulturelle Entwicklungsstufe darstellt.

Im Gegensatz zu Krapps kulturalanthropologischen Begründungen enthält sich die pädagogische Literatur um die Entwicklung einer neuen Lernkultur üblicherweise eines Begründungsversuches, der über die engen Grenzen unterrichtsmethodischen Denkens und allgemeiner Sätze zur Bildung, bzw. zum Menschenbild hinausweist. Gasser z.B. hält die neue Lernkultur für die "gesammelte Erfahrung der didaktischen Entwicklung (der letzten hundert Jahre) ... eine Verbesserung des Lernens, das tiefenstrukturelle Zusammenhänge beinhaltet" (Gasser 1992, 20-21) Und Ernst hat jüngst beim Fehlen eines expliziten Menschenbildes, das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft lokalisiert. (Ernst 1993, 17-29). In allen Fällen wird auf dem Hintergrund eines nicht sozialwissenschaftlichen, sondern 'reformpädagogischen' Denkens der gesellschaftliche Hintergrund der Reformen ausgeblendet. Dort, wo er thematisiert wird, wird er zugleich reformpädagogisch instrumentalisiert: Können "wir mit den Erfahrungen einer Freizeit- und Konsumgesellschaft noch rigide Formen der Verschulung hinnehmen ...? Eltern, Lehrer und Lehrerinnen haben aus diesen Erfahrungen mit Antworten auf diese Fragen schon seit Ende der sechziger Jahre veränderte Formen einer kindorientierten Schulpraxis entwickelt ..." (Wallrabenstein 1992, 18-19).

So entsteht eine 'Metaphysik' reformpädagogischen Argumentierens, die den Schein erzeugt, als entstünden die realen Veränderungen aus reformpädagogischen Ideen. Die jüngste Beachtung der reformpädagogischen Rede von der Kind- oder Subjektorientierung des Unterrichts z.B. bei der Auswahl der Lerninhalte, die aktuelle Betonung der Selbststeuerungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die Renaissance von Individualisierungskonzepten und der Fokussierung der Lernbiographie uva., all dies hat einen modernitätstheoretisch nennbaren materiellen Grund: Entstandardisierung von Lehr- und Lerninhalten als Folge der sich wandelnden Funktion des Bildungssystems. Die Beachtung reformpädagogischer Konzepte ist eng mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen verknüpft.

a) 'Kompatibilität' von Reformstrategie und Modernisierungsprozessen

Die Abhängigkeit der aktuellen reformpädagogischen Diskussion von Modernisierungsvorgängen geht allerdings über ein aktuelles Rezeptions- und Experimentierinteresse hinaus. Sie dringt in den reformpädagogischen Diskurs selbst ein. So gibt die grundlegende Struktur der oben analysierten Modernisierungsprozesse auch die Folie ab, auf der die Reformdiskussion geführt und die Reformvorhaben durchgeführt werden, ohne dass die Akteure davon ein erkennbares Bewusstsein haben:

- Unter den reformpädagogischen Stichworten der Individualisierung und Subjektorientierung sowie der Lernzielorientierung des Unterrichts werden der standardisierte zeitliche Rhythmus des Unterrichts, der standardisierte Fächerkanon, die sozialen Beurteilungsmassstäbe aufzuheben versucht. Es werden so individuelle Bildungswege möglich.
- Unter den Stichworten Aktivierung, Verlebendigung, Kreativität und "intrinsische" Motivation, Entwicklung metakognitiver, sozialer, kommunikativer, planerischer und kooperativer Fähigkeiten wird die Sozialisation von Bildung angestrebt.

Die Frage, die ein ausschliesslich reformpädagogisches Denken nicht beantworten kann, wieso nämlich trotz einer über 150 jährigen reformpädagogischen Tradition das Gesicht der Schule sich in seinen grundlegenden Strukturen nicht wesentlich gewandelt hat, lässt sich nun beantworten. Die vorherrschende Lehrgangsstruktur des Unterrichts mit seinem Fächerkanon und dem abzuarbeitenden Stoffumfang war der Standardisierung des modernen Lebens adäquat. Dies heisst aber nun umgekehrt, dass die gegenwärtigen Reformen im Prozess der reflexiven Modernisierung adäquat scheinen, was nichts anderes bedeutet, als dass es gegenwärtig gute 'Realisierungs'chancen für solche Reformen gibt, zumal die Leistungsfähigkeit der "erweiterten Lehr- und Lernformen" bzgl. des gelernten Stoffs hoch zu sein scheint: "Gerade ist erst der erste Jahrgang (der mit der neuen Lernkultur die schulischen Jahrgangsstufen durchlaufen hat - HJF) durch die 11. Klasse des Gymnasiums durchgegangen - mit grossem Erfolg; dabei hatten wir eine Übergangsquote von 50 Prozent" (Riegel 1993, 18).

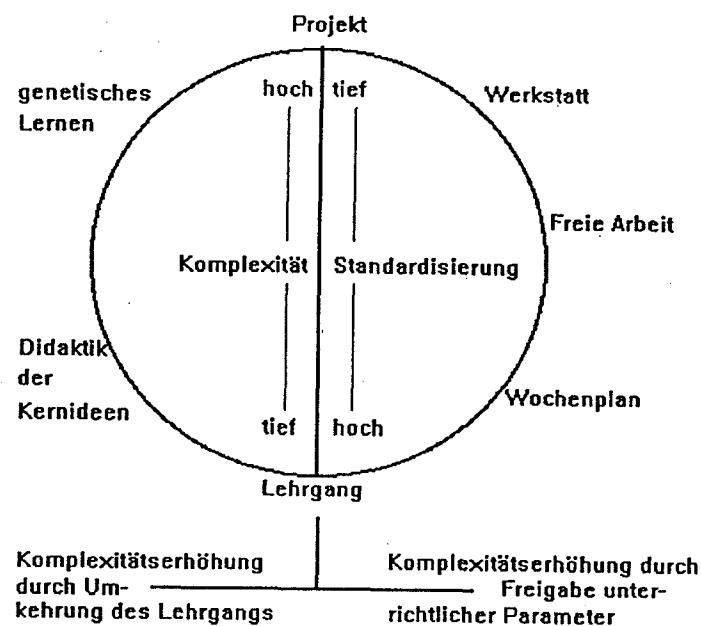
b) Systematisierung der Reformstrategien

Unter der hier aufgespannten Perspektive lassen sich auch die reformpädagogischen Bestrebungen, die als neue Lernkultur bzw. als erweiterte Lehr- und Lernformen bezeichnet werden, systematisieren. Wenn der bisherige Gang der Argumentation zutreffend ist, müssen die Reformstrategien zwei Dinge leisten: Einmal müssen sie eine Entstandardisierung des Lernens bzw. des Unterrichts sicherstellen; zum andern müssen sie Bildung sozialisieren. Beides wird mit einer Vermehrung von Komplexität erreicht. Alle neuen Lehr- und Lernformen erhöhen die Komplexität von Unterricht gegenüber dem traditionellen Lehrgang bzw. dem frontal geführten Fachunterricht. Mit der Komplexitätssteigerung geht zugleich eine Entstandardisierung einher. Es lassen sich nun zwei unterschiedliche Strategien im Umgang mit Komplexität im Unterricht ausmachen.

Eine Strategie erhöht Komplexität, indem sie den Lehrgangsunterricht umkehrt. Hier wären das genetische Lernen Wagenscheins und die Didaktik der Kernideen von Gallin und Ruf zu nennen. In beiden wird von komplexen Phänomenen bzw. Aufgabenstellungen ausgegangen. Lernen meint hier nicht, wie im Lehrgang, aneignen einzelner, sequenzierter Stoffeinheiten, sondern Abarbeitung an Komplexität. Was Gallin und Ruf als Ernstnehmen der singulären Welt der Schüler bezeichnen, ist eine Implikation dieses Lernbegriffs. Der Bildungsbegriff hält allerdings an der Notwendigkeit der für Schüler- und Schülerinnen sinnvoll auszuwählenden Inhalte fest. Sowohl bei Wagenschein als auch bei Gallin und Ruf haben wir es mit Spielarten einer kategorialen Bildungstheorie zu tun.

Eine zweite Strategie hält an dem Lernbegriff des traditionellen Lehrgangs fest, schafft aber Komplexität, indem sie die Parameter des Unterrichts in die Entscheidungsbefugnis der Schüler und Schülerinnen überantwortet. So wird im Wochenplanunterricht Schülerinnen und Schülern die Zeiteinteilung, nicht aber die Stoffauswahl überlassen, weshalb der Wochenplanunterricht, entgegen dem Augenschein, die dem Lehrgang ähnlichste Unterrichtskonzeption ist. Die Lernanforderungen werden in dieser Dimen-

sion komplexer, weil im traditionellen Fachunterricht die Budgetierung von Zeit Sache der Lehrperson war. Die traditionelle Sequenzierung des Stoffes wird im Wochenplanunterricht beibehalten. Sie drückt sich nun nicht mehr in einer Sequenzierung einer Lektion, sondern in den Lernmaterialien, also einem unpersönlichen Steuerungsmedium, aus. Gegenüber dem Wochenplan wird in der freien Arbeit Komplexität durch die stofflichen Auswahlmöglichkeiten, die Schüler und Schülerinnen nun haben, erhöht. Das was in der schweizerischen Diskussion Werkstattunterricht genannt wird³, lässt verschiedene Umgangsweisen mit den Werkstattmaterialien zu, was die Komplexität des Lernprozesses nochmals gegenüber der freien Arbeit erhöht. Im Projektunterricht gehen alle unterrichtlichen Parameter - Zeit, Stoffauswahl, Arbeitsweisen, Beurteilungsmassstäbe - in die Entscheidung der Lernenden über. Diese Zusammenhänge sind in dem folgenden Schaubild wiedergegeben:



³ In der bundesrepublikanischen Diskussion wird unter Werkstattunterricht etwas anderes verstanden. Allerdings wird eine Integration von Wochenplan, freier Arbeit und Projekt angestrebt, die dem schweizerischen Werkstattunterricht nahe kommt (siehe Vaupel 1993).

5. Schlussbemerkung

Der postmodernistisch argumentierende Abschied von der Materialität von Bildung (z.B. bei *Krapf*) oder die Betonung der personalen Dimension von Bildung (z.B. bei *Gasser* uva.) oder der formale Lernziele in den Vordergrund stellende Zürcher Lehrplanentwurf - alle Versuche zielen auf die Stärkung des Individuums. Ob dies aber unter Ausblendung des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels erreicht werden kann, möchte ich bezweifeln. Zu sehr - und dies aufzuzeigen war eines meiner Ziele - dekonstruiert der Prozess der reflexiven Modernisierung zentrale Kategorien der aktuellen Reformdiskussion.

Literatur:

Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp. - Beck, U. (1993) *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt: Suhrkamp. - Böhme, G. (1980) *Alternativen der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Ernst, H. (1993) *Humanistische Schulpädagogik. Problemgeschichte, Menschenbild, Lerntheorie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Fend, H. (1989) Probleme des Aufwachsens unter modernen Lebensbedingungen. *NZZ* 63, 87. - Forneck, H.J. (1991) Schülerbeurteilung versus Leistungsmessung? *Schweizerische Lehrerzeitung* 20.6.91, 6-12. - Gasser, P. (1992) *Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer neuen Lernkultur*. Gerlafingen (Selbstverlag). - Herzog, W. (1993) Schulzeit verlängern oder verkürzen? *NZZ* 145, 23. - Krapf, B. (1992) *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. Bern: Haupt. - Riegel, E. (1992) *Kind- und jugendgerechte Schule. Vorstellungen zur Schulreform*. In: Büttner, M. (Hrsg.) *Neue Lerninhalte für eine neue Schule*, 18-40. Neuwied: Luchterhand. - Riegel, E. (1993) Freiheit braucht Training. Eine Schule integriert freie Arbeit und Projektunterricht. *Pädagogik* 10/93, 14-18. - Rolff, H.-G. (1991) Die Schule der Zukunft. Das Wissen von morgen. In: Cyranek, G. (Hrsg.) *Computerkultur im Umbruch?*, 107-129. Frankfurt a.M. & Aarau: Diesterweg/Sauerländer. - Vaupel, D. (1993) Wer auswählen gelernt hat, will dann auch mitbestimmen ... Wochenplan, freie Arbeit und Projektunterricht integrieren. *Pädagogik* 10/93, 20-23. - Wallrabenstein, W. (1992) *Offene Schule - offener Unterricht*. Reinbek: Rowolth.