

Bildung: Chaos durch zuviel Struktur?

Die „Nach-PISA-Zeit“ ist eine seltsame Zeit. Mediale beherrschen Skandalisierungen und Funktionalisierungen die Szenerie. PISA passt für alle Argumente, Bildung ist in aller Munde. Doch auch die fachliche Auseinandersetzung unterliegt bisweilen ähnlichen Dynamiken. Teile der Kinder- und Jugendhilfe „entdecken“ auf einmal, dass sie Bildung betreiben und das seit langem „besser“ als die Schulen. Andere sehen die große Chance, Veränderungen bei den sozialpädagogischen Berufen durchzusetzen. Und manch eine/r ist verärgert, dass das Bildungsthema dermaßen „en vogue“ ist, dass es andere drängende Fragen erdrückt.

Produktiv an den Debatten ist, dass das Thema bewegt. Offen ist, ob wirklich Bewegung in die Bildung kommt, ob jene Fundamente überdacht werden, die Lernwege begrenzen. Momentan spricht einiges dafür, dass die erfahrene Verunsicherung schnell in neue Routinen gegossen wird; psychologisch nachvollziehbar, wenn auch fachlich nicht überzeugend. Der Mechanismus funktioniert so: Veränderungsdruck bewirkt die Suche nach Lösungen, die erstbeste, die eine stabilisierende Wirkung hat, wird ins Repertoire übernommen, als erfolgreich interpretiert. Dass es sich dabei faktisch um einen erfolgsversprechenden Weg handelt, ist umso *unwahrscheinlicher*, je komplexer die Anforderungen sind. Dann ist die bewältigte Strecke nur kurz, der Erhalt der Problematik in Variationen vorprogrammiert.

Nützlich, um die entsprechende Gefahr für die jetzigen Diskussionen zu prüfen, ist, man stelle sich folgendes vor: Die PISA-Studie hätte Deutschland beste Ergebnisse bescheinigt ... Könnte dann alles so bleiben wie es ist?

Eine rhetorische Frage, die auf: „Natürlich!“ zielt? Zumindest würde die Freude über das Resultat vermutlich kaum Ansporn sein, dennoch über Veränderungen nachzudenken. Die Ergebnisqualität ließe die Prozess- und Strukturqualität als unstrittig gelungen erscheinen.

Aber ist nicht vielleicht die aufgeregte Auseinandersetzung auf der Ebene eines ergebnisorientierten Vergleichs die Reproduktion der gleichen, angesichts der Resultate, nicht erfolgreichen Lernstrategie? Die *vorrangige* Ergebnisfixierung *das* Strukturproblem? Jedenfalls hat PISA diese „Philosophie“, die das Fundament für frühe Segregation bietet, als Fehlerquelle definiert. Strukturen und Wege der Vermittlung werden an unseren Schulen von Standardisierungen bestimmt, deren Ergebnis dann u. a. zu der jetzt stark in die Kritik geratenen Trennung von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schüler/innen führt. Das haben alle zur Kenntnis genommen. Und die Antworten? Eine davon lautet, nun sollen gerade wiederum Vergleichsarbeiten zwischen den Schulen richten, was offenbar auch in den Klassen nur in Maßen fruchtet: Sie sollen Ansatzpunkt für Qualitätskontrollen sein, vielleicht auch Ansporn sich zu entwickeln. Dabei ist doch eines klar: Entwicklung basiert auf Profilbildung und Suche nach Identität, institutionell wie individuell. Ob der unfreiwillige kontinuierliche Vergleich hierfür mit anderen sozialisatorisch hilfreich oder blockierend wirkt, ist wiederum eine Frage der bereits mitgebrachten Privilegierungen. Doch auch für diejenigen mit besseren Startbedingungen wird darüber nur *eine* gebahnte Option ihrer, genauer: von spezifischen Fähigkeiten planmäßig unterstützt. Individualisierte Lernwege jenseits für die Breite formulierter „patentierter Wege“ haben daneben wenig Platz.

Es braucht eine offene Plattform für Lernspielräume, das ist längstens bekannt, es darf nicht erneut daran vorbeigesehen werden. Wenn den aufgebauten Handlungsdruck also nicht vor allem die Schüler/innen ausbaden sollen, müssen die Strukturen von Bildungsinstitutionen dezidiert angeschaut und auf ihr Lernpotential hin reflektiert werden. Anders formuliert: Sind unsere Schulen lernende Organisationen bzw. können sie es sein?



Wie Institutionen lernen - können ...

Schön, wenn die „Schule an sich“ so eingrenzbar wäre, wie es scheinbar der einzelne Schüler ist. Denn schon wird die Sache richtig kompliziert.

Über welche Schule wird gesprochen? Der Gegenstand Bildung ist so vielfältig wie die Orte, an denen sie vermittelt wird. Da sind die sozialen, die emotionalen Kontexte, die wirtschaftlichen Voraussetzungen, der Lehrkörper, die Leitungsphilosophie, das Einzugsgebiet, die räumlichen Voraussetzungen usw. Banal? Immerhin offenbar so außer acht zu lassen, dass es möglich sein soll, sich am schulübergreifenden Output zu orientieren. Schlechtestenfalls wüsste dann der einzelne Schüler, dass er nicht nur die schlechtesten Leistungen in seiner Klasse zeigt, sondern auch noch an der schlechtesten Schule! Wo führt das hin? Zu einem weiteren Ranking und einer wachsenden Dynamik zwischen Gewinnern und Verlierern?

Zumindest führt es gegenüber den Institutionen so wenig wie gegenüber den Schüler/innen auf direktem Wege dahin, dass Vertrauen in die Entwicklungs- und Lernfähigkeit, Zutrauen in die Person bzw. Institution und ihre Fähigkeiten gestärkt wird. Die Haltung selbst bewirkt Kontrolle: Vorschriften, Überprüfung derselben, wenig Experimentierfreude, auch nicht Freude an Versuch und Irrtum, am Probehandeln usw.

Wir schauen auf „erfolgreichere“ Länder und sehen: Je größer die Handlungs-, Lern- und Entscheidungsspielräume sind, desto besser das Ergebnis (z. B. Finnland). Aber es ließe sich auf das Gegenteil anführen (siehe z. B. Japan). Der Verweis ist daher nur nützlich, insofern wir ihn kulturell reflektieren und im Blick auf die anstehenden gesellschaftlichen Veränderungen in seinen Konsequenzen analysieren.

Wo wollen wir hin? Womit sind wir künftig konfrontiert? Alle Antworten lauten bekanntlich derzeit in etwa gleich. Es wird weniger Sicherheiten geben, lebenslanges Lernen unumgänglich. Bildung muss darauf vorbereiten und diesen Strukturwandel begleiten: „verlässliche Orientierung“ für eine „ungewisse Zukunft“¹ geben.

Das macht - vielen - Angst. Zumindest denjenigen, die sich nicht sicher auf der Gewinnerseite wähen können, die trotz höherem Unterstützungs- und Förderbedarf zu wenig bzw. weniger als andere bekamen.

Solange der Arbeitsmarkt geregelt war, die Lebensentwürfe planbar und auf Dauer gestellt, ging in kultureller Kompatibilität eine Bildung gut, die „wusste“, was - in welchem Zeitraum - wie - gelernt werden sollte. Der erlebte *Druck* zur Veränderung und Gestaltung des Lebens, die *Ungewissheit*, was gelingen wird, stellte das eigene Können bzw. Sein nicht im gleichen Ausmaß wie heute auf den Dauerprüfstand. Heute können auch die Bildungsprivilegierten sich davor fürchten, ob ihre Fähigkeiten gefragt sein werden, erst recht müssen es die mit den schlechteren Startchancen. Das Leben als Lotterie? Glück und Zufall (bzw. ein guter Kontakt zum „Lotterieunternehmer“) braucht es - nebst Anstrengung - für den Erwerbseinstieg und -verbleib. Formale Bildung ist nun auch für zwei Geschlechter keine Garantie für stetiges Aus- und Fortkommen mehr. Sie ist jedoch mehr denn je Voraussetzung, um überhaupt im Spiel zu sein.

Bildung muss Boden unter den Füßen vermitteln. Wie entsteht ein konstruktives Vertrauen in sich selbst? Was braucht es für Schulen, die als Institutionen eine positive Erwartung in die eigene Person und damit Zukunft entwickeln helfen können. Welche Strukturen sind dafür vonnöten? Es soll nicht von Geld die Rede sein - das wäre zu einfach.

Schule als lehrende Organisation muss eine lernende Organisation sein - sonst ist sie unglaubwürdig und strukturell im oben beschriebenen Sinne wirkungslos (auch wenn die stimulierende Wirkung abschreckender Beispiele hier nicht unterschätzt werden soll). Entscheidungs-, Handlungs- und Lernspielräume müssen sich an der gestellten Aufgabe orientieren. Der oben skizzierte Bildungsauftrag macht weitreichende Freiheitsgrade erforderlich - nur

¹ Bildungspolitischer Leitantrag SPD-Parteivorstand, 24.9.01, S. 8



so kann Schule auch als lebendige Form erlebt und angeeignet werden. Wichtigstes Merkmal im Ganzen ist Transparenz: Wissen um relevante Bedingungsfaktoren der Einrichtung (Informationsfluss) sowie das Erkennen, warum etwas mit welchen Effekten und Zielen gemacht wird. Transparenz bewirkt nicht Harmonie, sondern Klarheit und ggf. erst die Chancen für produktiven Konflikt.

Eine Schule, die von Außen gesteuert wird, statt selbst gestalten zu können, kann diesen Anspruch nicht leben. Schulen müssen daher entscheiden können über

- Haushalt
- Personal
- Profil
- Bildungsgänge, Angebote etc.

Die jetzige Wirklichkeit, die „uns“ bei Schulen normal erscheint, ist ein Anachronismus. Wie soll sich eine Bildungseinrichtung profilieren, wenn ihr zentral Lehrer zugeteilt werden? Welches Zutrauen in ihre Fachlichkeit erfahren ihre Experten, wenn ein dichtes Netz an Richtlinien ihren Handlungsspielraum einengt? Wieso soll es gar nicht möglich sein, curricular einen eigenen Teil-/Weg zu gehen und sich dem eigenen Erfolg/Misserfolg zu stellen? In anderen Ländern entwickeln Lehrer ihre Stoffpläne selbst. Und ohne dabei die jeweilige Lerngruppe vor Augen zu haben, gelingt das nicht - wäre auf jeden Fall ein schwerer Kunstfehler, der dann wohl auch bei fixierten Inhalten aufträte. Eine Teilung in Pflicht und Kür wäre bereits ein guter Einstieg in mehr Freiheitsgrade, die Neugier und individuelle Lernwege lebbar machen würde. Standards plus Variation!

Die Erprobungs- und Variationsbreite ist dagegen für öffentliche Schulen überwiegend überaus beengt. Dass freie Schulen (Privatschulen) einen Beleg dafür bieten, dass u. a. die Strukturen, denen öffentliche Schulen unterliegen, ein Entwicklungshindernis sind, wird viel zu selten zur Kenntnis genommen. Eher schaut man auf das besondere fachliche Profil und „lobt“ sie für ihr Innovationspotential. Doch wäre es gewinnbringend, die autonomeren Organisationsabläufe unter Beachtung der notwendigen Qualifikationsprofile auf den verschiedenen Verantwortungsebenen einmal ebenso zu betrachten, um festzustellen, was davon auch der öffentlichen Schule gut täte. Und um es gleich zu sagen: Es sind nicht die viel zitierten „Eliteschulen“, denen man leichthändig in dieser Debatte bessere Voraussetzungen zuschreiben könnte, um sich nicht mit ihnen auseinandersetzen zu müssen. Viele Schulen in freier Trägerschaft haben das gleiche - ggf. ein noch „ungünstigeres“ - Spektrum an Sozialstruktur; dafür steht nicht zuletzt das verfassungsrechtliche Sonderungsverbot ein, das von Schulen in freier Trägerschaft verlangt, im Bedarfsfall Schulgeldkürzungen bzw. -befreiungen zu praktizieren. Und sie werden per se an ihrem Angebot gemessen. Sonst gibt es sie nicht mehr - und das bei regelhaft wirtschaftlich geringeren Ressourcen. Ihr Qualitätsnachweis gelingt!

Die Förderung des einzelnen Schülers braucht schnelle und pragmatische Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume. Wer in einem „Apparat“ erst einmal umfangreiche Hürden zu nehmen hat, damit „Ideen“ erlaubt werden, wird in seiner Initiative gebremst sein. Diesen Weg nehmen auf die Dauer nur die „Hartgesottene“ auf sich. Ein Verlust aller anderen Ressourcen ist das strukturelle Desaster, das übersehen wird. Schließlich ergibt sich die Qualität einer Bildungseinrichtung aus einer Summe von Einzelbewegungen und Engagements, die ein Klima kreieren, in dem sich Menschen als lernend, forschend und neugierig erleben können. Bildet eine Bildungsinstitution diese Kultur nicht selber ab, wird sie für ihre Abnehmer - Schüler/innen wie Eltern - unglaubwürdig. Und kaum etwas produziert mehr Erosionen in den Motivationen, als wenn die Organisation im Verdacht steht, etwas von anderen zu wollen, das sie selbst nicht tut. Die Entmutigung, dass es sich lohnt, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und die eigenen Grenzen aufzuweiten, teilt sich einem Kollegium ebenso schnell mit wie (über dieses) den Schülern. Lehrer, die eine andere, die die lebendige Schule kennen, und an eine erstarrte wechseln, können eine Summe von Geschichten erzählen, die sämtlich von der Unterwanderung der eigenen hohen Motivation handeln. Entsprechende Erzählungen kennen viele: Sie reichen von dem Fach, das man unterrichten muss, obwohl man es auch als Schüler nicht beherrschte (das eigene Fach unterrichtet ein ähnlich inkompetenter anderer), über ein Arbeitsklima, das den ein-



zeln als Person/Kollegen gar nicht wahrnimmt (wo gibt es Begrüßungen neuer Lehrer/innen am ersten Tag durch das neue Kollegium?) bis hin zu einer Haltung (seitens der Leitung, von Kollegen), die unterstellt, dass man Kontrolle braucht, damit die eigene Arbeit nur annäherungsweise anständig getätigt wird. Warum darf ein Lehrer nicht selbsttätig notwendige Vertretungen für sich organisieren, wenn er sich dabei an seiner Verantwortung für den Lernprozess als Ganzes orientiert? Warum sollte er nicht ein eigenes Material/Budget haben? Warum sollte er nicht auch einiges an Mehrstunden arbeiten dürfen, wenn er sich mit Sinn und Zweck seiner Arbeit identifiziert, auch wenn es einige Kollegen nicht gerne sehen? Bisweilen scheint es, als behandelte man die Multiplikatoren von Bildung so schlecht wie die Schüler und Eltern. Man unterstellt ihnen, dass sie nur unter Anleitung wissen, was sie tun, dass sie ihre Ziele nicht selbst entwickeln können. Was dies an Desaströsem bewirkt, kennen wir am Wandel, der vielerorts durch offene Unterrichtsformen in Gang kommt; aus der Erwachsenenbildung aus dem methodischen und theoretischen Fundus des selbstorganisierten Lernens.

Wer skeptisch und normativ am Arbeitsplatz betrachtet wird, kann nur schwer etwas Gegenteiliges(!) produzieren. Und die Schüler? Vielleicht sind sie dann noch der einzige Fluchort, man wird zu einem der „Lieblingslehrer“, ist dann aber bereits für die Gesamtentwicklung der Schule für's erste verloren. Wo Lehrer resp. Leitungen durch die jeweiligen Hierarchien nicht beteiligt und nicht mit auch formaler Macht bzw. Verantwortungsspielräumen ausgestattet werden, wird die Lust am Lehren und am Lernen blockiert. Bestenfalls gibt es ein „Trotzdem“, das der Einzelne beharrlich verfolgt - auf die Ressourcen anderer, auf die Leichtigkeit und Aufregung, die durch Neues ins Spiel kommt, die Freude, dass andere etwas können, das man selbst nicht hat ..., auf dies und mehr, muss dann verzichtet werden.

Die Erkenntnis ist so schlicht, dass es nur deshalb nicht banal ist, weil die entsprechenden Weichenstellungen eben nicht systematisch verfolgt werden: Lernen braucht emotionale Kontexte, die Selbstvertrauen stärken. Die Überbewertung eines output-orientierten Teilkönnens und Wissens verliert über eine Ergebnisfixierung das Ziel aus den Augen. Ausprobieren, Irren, das Denken trainieren ... sind die Basis, um Variationen für Lösungen zu erfahren und damit Handlungskompetenzen zu entwickeln, die nicht gegenstandsabhängig, sondern personengebunden sind. So verstandene Bildung gibt dem Vergleich einen anderen Wert. Er bleibt Anreiz - ist nicht mehr Urteil.

Eine lernende Organisation muss auch verlernen können. Vergessen darf sie dabei vor allem nicht, das bisher Erfolgreiche durch Probehandeln auf den Prüfstand zu stellen. Bekanntlich liegen in den bewährten Routinen häufig die am besten verborgenen Strukturhindernisse und Handlungsbarrieren!

Lernen als Privileg - Formen der Entmutigung

Die Arbeit im Bildungsbereich ist ein großes Privileg: Die Auseinandersetzung und Vermittlung, das Suchen nach Wegen, die Erprobung von Neuem, das Zusammentreffen mit unterschiedlichen Menschen, ist ein Fundus, der von vielen unterschätzt wird. Dies beruht auf einer weitverbreiteten negativen Fremdsicht und diese oft auf eigenen biografischen Erfahrungen. Verantwortlich dafür ist eine Grundhaltung, die im schlechtesten Sinn einerseits an einem mechanistischen Lernmodell und andererseits an einer Pädagogik orientiert ist, die Entwicklung aus der Identifizierung von Defiziten herleitet.

Im ersten Fall herrscht die Überzeugung, dass man immer wieder das Gleiche unterrichten muss und dass es schwer sei, daraus auf die Dauer einen wiederkehrenden Gewinn zu ziehen bzw. dass man dies halt lernen muss. Die Aneignung von Neuem verkommt dann zur Strafarbeit - und die Bewunderung durch andere (Wertschätzung durch die Gesellschaft - gute Noten!) muss dann mindestens sein, um „wenigstens auch etwas zurück zu kriegen“. Der neue Kurs, die neue Klasse wird am Vergangenen gemessen; „früher ...“, so beginnen dann die Sätze.



Im zweiten Fall überwiegt eine Form der Beziehungsaufnahme, die verbal von Lastern der Gesprächsführung dominiert ist. Sie ist außerordentlich gut geeignet, um Menschen daran zu hindern, ihren eigenen Weg zu finden, bzw. sie grundsätzlich zu entmutigen bzw. so zu blockieren, dass sie auf unbestimmte Dauer in Abwehr gehen, ohne selbst herauszufinden, was sie wollen. Diese Sätze beginnen mit:

- Ich hätte mehr erwartet ...
- Man muss sich eingliedern ...
- Zu diskutieren gibt's darüber nichts ...
- Das ist doch kinderleicht ...
- Am Anfang haben alle noch Ideale ...
- Das Pensum muss geschafft werden ...
- Angst vor Überprüfung hat nur der, der sich was vorzuwerfen hat ...
- Nicht Gefühle zählen, sondern Fakten ...
- Anderen die Schuld geben und selber faul sein ...

Diese kleine Variationsbreite von Einstiegen in Moralisierung, Bagatellisierung, Generalisierung bis zum Rationalisieren, Diagnostizieren, Projizieren usf. zeigt an, wie Menschen (Schüler, Lehrer, Eltern ...) so in die Ecke gedrängt werden können, dass sie ihre Ressourcen für Verteidigung statt für Entwicklung nutzen müssen. Dies wäre banal, wenn entsprechende Kommunikationsformen in der Lehrerbildung reflektiert und lernerunterstützende Gesprächsformen gelernt werden würden. Hier besteht ein überfälliges Manko.

Über sich selbst nachzudenken, ist ein Privileg. Es braucht Angebote und Anlässe dazu. Solche, die Unsicherheit, Nicht-Wissen, Fehler als Grundbedingung für Lernen, nicht als persönliches Defizit beschreiben. Die aufzeigen, welche Chance für einen selbst darin liegt, wenn man sich besser verstehen kann. Die Konfrontation mit den eigenen Urteilen und Vorurteilen, die Auseinandersetzung mit dem, was man wirklich weiß und kann, ist im Kern kein Anlass zur „Notengebung“, sondern die Übernahme von Verantwortung für sich selbst, die zwar wertschätzende und kritische Gegenüber braucht, jedoch als Spiegel, der die eigene Sicht bestätigt oder variiert. Dies ist bekanntlich im Sinne der Selbsterkenntnis und -erfahrung eine Bedingung für die Entwicklung von Identität - und diese wiederum bestimmt das Ausmaß an Offenheit, das Menschen haben/können, um Neues zu probieren und produktiv/lernend zu adaptieren. Wenn also Schule diesen Raum zur Offenheit mit sich selbst nicht herstellt, gefährdet sie die Entwicklung, die die Basis für (lebenslanges) Lernen stellt. Dazu braucht es Lehrende, die sich selbst auch als Lernende verstehen und in der Lage sind, Beziehungen einzugehen, die zwar von Rollendifferenz, nicht aber von einer Asymmetrie geprägt sind, die das Zutrauen in den anderen zum stetigen Testfall werden lässt. Die notwendige Grundhaltung heißt: Dialoge auf Augenhöhe realisieren wollen!

Ahnungslosigkeit über die psychologischen Fundamente des eigenen Handelns ist dabei nur dann ein echtes Problem, wenn sie nicht angegangen wird. Hier wäre es ein Leichtes über Qualifizierung, Team-Teaching, Selbststudium etc. voranzukommen; wenn nicht ...

Veränderung als Risiko? Formen der Vereitelung

Ein Wechsel der Perspektive - man müsste sich nur vorstellen, die eigenen Verfahrensweisen stünden grundsätzlich auf dem Prüfstand - zeigt es schnell. Bei den meisten Menschen kommt angesichts der Aufforderung zum Umlernen und Verlernen keine richtige Freude auf. Das hat verschiedene Gründe: (a) Erfahrung, dass Veränderungen zur Verschlechterung von Bedingungen benutzt werden, (b) dass die eigene Initiative zwar eingefordert wird, ihr Ergebnis aber anderen Prioritäten geopfert wird, (c) dass man möglichst abwartet, da sonst mehr auf einem lastet, als einem lieb ist, (d) dass manche Kollegen erst einmal schauen, was und wo am meisten für sie herausspringt, (e) dass man auch einfach zuwarten kann, bis die neuen Bedingungen von anderen festgelegt sind, (f) dass sowieso alles beim Alten bleibt, wenn alle sich so wenig wie möglich rühren, (g) dass die eigene Anstrengung weggewischt wird, (h) usf. Meistens gibt es für die jeweilige Haltung biografisch „gute“ Gründe - an der Mitverurteilung (zur) eigenen Unbeweglichkeit ändert dies jedoch nichts!



Jetzt, angesichts von PISA, müssten faktisch *alle* am Ergebnis der Bildung Beteiligten ihre Verfahrensweisen verändern - und nicht nur Verantwortung durch neue Weisungen delegieren. Dass dem so sein wird, dem widerspricht die allgemeine Erfahrung. Die Schulen müssen es also selbst vorantreiben - zusammen mit ihren Schülern, Eltern sowie der Schulaufsicht, zur Not auch im Konflikt mit dieser.

Jeder verändert sich von einem anderen Standort aus. Die simpelste und vielleicht auch entscheidendste Einsicht von stagnierenden Entwicklungsprozessen lautet nicht: Das geht nicht!, sondern: Der Lernweg dorthin ist länger bzw. noch nicht identifiziert. Es ist Aufgabe der an Bildung beteiligten Professionen zu zeigen, dass sie zu einer Lösung als zentrale Partner beitragen können.

Schulen: Bildungsauftrag im doppelten Sinn

Die Bildungsdebatte muss von den Bildungseinrichtungen selbst in die Hand genommen und in einen weiteren Kontext als im Starren auf Ergebnis und Vergleich betrieben werden. Wer, wenn nicht diese, sollte in der Lage sein, unter den Anforderungen der Flexibilisierung von Lernwelten und -erwartungen, der Vorbereitung auf stetige Veränderungen, der Grundlegung eines soliden Handlungs-, Methoden- und Wissensrepertoires exemplarisch Wege aufzuzeigen, wie aus routinisierten Standards immer wieder neue Bewegung und Erkenntnis entstehen kann. Bildungsinstitutionen stehen für die Lernfähigkeit einer Gesellschaft. Dort, wo die Basis dafür gelegt werden soll, sich in die Zukunft als lebenslang Lernender zu entwerfen, muss dies personell und institutionell eingelöst, in jedem Fall darum gerungen werden.

Wer also sämtliche Debatten an den sich verändernden Rahmenbedingungen führt bzw. den Erhalt derselben zum *Kern* des eigenen Engagements macht, wird unglaublich. Natürlich ist die Lehrerstundenverpflichtung eine wichtige Größe im Sinne einer Investition in Bildung - ebenso wie die Gruppengrößen in Kindertagesstätten - aber sie ist nicht die einzige Antwort auf die Frage, wie man in Bildung investiert. Vielleicht ist es ja gewinnbringender den Bedarf der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen, was hieße, dass Einheitsgruppen- bzw. Klassengrößen als zu statisch erachtet würden, um eine wirkliche Bündelung der Mittel je nach Förder- und Unterstützungsbedarf zu haben usw.

Noch schlichter formuliert: Schüler/innen, die ihre Schule als wenig beweglich erleben, erfahren wenig anschaulich, was ihnen gesellschaftlich aufgegeben werden soll. „Wenn schon mitmachen, ist man klug beraten, für sich selbst zu sorgen“, das könnte das Resümee sein. Das Gleiche gilt für die Eltern. Lohnt es sich an einer verkrusteten Schule mitzuwirken? Jede Schule hat am Ende auch die Eltern, „die sie verdient“. Sie ist nicht nur Spiegelbild des Sozialraumes, sondern auch Teil desselben.

Schule als Teil des Sozialraums/der Zivilgesellschaft

Nein, die geforderten neuen Kooperationen erschöpfen sich nicht als eine zwischen Schule und Jugendhilfe. Schulen agieren vielmehr insgesamt in einem mehr oder minder öffentlichen sozialen Raum. Sämtliche Mitarbeiter/innen, Schüler/innen, Eltern sind Multiplikatoren in der Öffentlichkeit. Schulen stehen in Kooperationsbeziehungen mit

- anderen allgemeinbildenden Schulen
- Weiterbildungseinrichtungen
- Ministerien/Verwaltungen im Hinblick auf gesetzliche und finanzielle Grundlagen,
- Politikern auf kommunaler, Landtags- und Bundesebene
- Fach- und sozialpolitischen Gremien, in denen Bildungsqualität verhandelt wird,
- Berufsverbänden, Gewerkschaften, Fachverbänden
- potentiellen Arbeitgebern
- Arbeitsämtern
- Praktikumsstellen usw.



Sie sind damit Teil eines Sozialraumes, an dem aktiv mitzuwirken oder nicht, sie nicht aus der Verantwortung entlässt, dass hier Koordinierungs- und Vernetzungsbeziehungen wahrzunehmen sind, deren Brisanz und Bedeutung für den Bildungsauftrag von Fall zu Fall schwankt. Image und Qualität sind dabei nicht automatisch deckungsgleich. Doch entscheidet der öffentliche Wert über die Akzeptanz einer Bildungseinrichtung und damit die Basis für mögliche gemeinsame Entwicklungen. Bedeutung haben hier u. a.

- das Zugehen auf die Institutionen
- die Bereitschaft Angebote zu machen, die hilfreich für andere/für Kooperationspartner sind
- die Öffnung nach Außen insgesamt
- die Vielfalt der Kontaktpartner
- Interkulturalität
- die Verankerung in verschiedenen „bildungs-unspezifischen“ Gremien
- einflussreiche Mentoren
- u. ä. m.

Aus der Summe ließe sich das Profil einer zivilgesellschaftlichen Verortung der Bildungseinrichtung ableiten/begründen, die dafür einsteht, dass Lernimpulse positiv besetzt und umgesetzt werden.

Und nebenbei bemerkt: Auch wenn Schulen der Auffassung sein sollten, dass ihre originäre Aufgabe sich auf das Kerngeschäft „Schule“ bezieht, so wären dem zwei Dinge entgegenzuhalten:

- Das Profil der jeweiligen Schule wird angesichts zurückgehender Schülerzahlen entscheiden, wie lange es sie noch gibt.
- Eine gute Verankerung im Sozialraum ist auch rein wirtschaftlich sinnvoll, da sie Synergien nutzt und Ressourcen erschließt.

Natürlich müssen die Impulse für derart multiple Öffnungsstrategien zunächst von der Leitung/den Mitarbeiter/innen einer Bildungseinrichtung ausgehen. Doch die oben exemplarisch genannten Multiplikatoren sind es, die in der Summe erst den Erfolg bringen können.

Von den Professionellen verlangt diese Sicht auf ihre(!) Bildungsverantwortung eine Überprüfung ihres Selbstverständnisses und fachlichen Profils. Sie müssen

- dem Reflex zur Entwertung anderer bei sich selbst und anderen entgegentreten,
- sich als Lehrende immer auch als Lernende definieren,
- selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen,
- ihre Zuständigkeit vom Schüler auf den sozialen Kontext erweitern,
- Kulturen des Aushandelns entwickeln,
- Partizipation auf den verschiedenen Ebenen realisieren,
- Einmischung in die eigene Arbeit als produktiv erleben,
- die eigene Arbeit so verantworten, dass sie deutlich machen, was Nicht-Lösungen kosten und welche Alternativen es gibt,
- Neugier, Fehlerlust, Risikofreude und Veränderungsfähigkeit als essentiell für berufliches Handeln wahrnehmen und umsetzen,
- die eigene Bringschuld als Experten für das Lernen realisieren,
- Fähigkeiten zur Konfliktmoderation, Einflussnahme und Zusammenarbeit ausbauen,
- Entwicklungen betreiben usw.

Zusammenarbeit heißt also nicht in erster Linie lediglich Delegation und Ressourcenbündelung, sondern Lernen neuer Handlungsmuster. So ist die bislang wenig überzeugende Selbstverständlichkeit, dass Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe nicht nur gedacht, sondern auch getan wird, sicher zum Teil ein Problem der Strukturen, aber wesentlicher wohl noch eines des beruflichen Selbstverständnisses. Sozialpädagogen müssen erst



etwas über Bildung lernen und ihre eigenen Interventionen verstehen und fundieren, Lehrer Handwerkszeuge und Konzepte erwerben, um sich mit ihrem Tun zivilgesellschaftlich verorten zu können.

Dies gelingt dann gut, wenn die Strukturen, die Schulen derzeit in ihrer Gestaltungsfreiheit einengen, aufgelöst werden und wirkliche Steuerung von Qualität dort einsetzt, wo dies vonnöten ist. Keine Schule braucht ein Gängelband, jede Schule kann Förderung gebrauchen, manche benötigt sie. Natürlich dürften dann auch Personalentscheidungen nicht sakrosankt sein. Ein ungeeigneter Lehrer, der von seinem Status lebenslänglich Lehrender bleiben kann, zerstört oft mehr, als viele Lehrende aufbauen können. Das Erleben von Nichtachtung von Menschen um des eigenen - ggf. kleinen - Vorteils willen produziert Langzeitwirkungen. Dass dies so ist, zeigt, dass die folgenden beliebig ausgewählten Geschichten den von Schule Betroffenen ganz „normal“ erscheinen. Solange dies geht: (1) Ein völlig ungeeigneter Lehrer mit einem rudimentären Methoden- und Wissensrepertoire und „ohne“ soziale Kompetenzen wird gegen das Votum des Schulleiters verbeamtet, da dies nur Ärger machen würde, (2) die Arbeit einer Rahmenlehrplankommission von ca. 15 hochbezahlten Menschen wird von der Schulaufsicht mit einem Federstrich zur Seite gewischt, (3) ... , wird eines gelernt: Dass Ansprüche Prosa bleiben sollen, die Opfer jedoch nicht fiktiv sind. Menschen die sich als Experten für Bildung verstehen (müssen), kann dies nicht zufrieden stellen. Sie müssen sich in den Weg stellen und neue Wege gehen.

Bildung in den sozialen Berufen

Man sollte meinen, dass die sozialen Berufe hinsichtlich der Problemlösekompetenz und der Kreativität einen methodischen berufsbedingten Vorteil angesichts der skizzierten Aufgabenstellung haben, Lernentwicklungsprozesse zu befördern. Dass dem so ist, soll hier nicht in Zweifel gezogen werden. Für vorhandene Professionalität gibt es in den sozialen Berufen so viele gute Belege und Praxisbeispiele, wie es diese an den Schulen gibt. Schule kann vom Methoden- und Wissensrepertoire der sozialen Berufe viel profitieren.

Etwas anderes ist im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte von Bedeutung. Es scheint, als wenn die Experten des Sozialen ihrem eigenen Handwerk nicht trauen. Wie sonst könnte so ungebrochen die Debatte um die Strukturreform der beruflichen Bildung für die Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens zentral auf der Basis *formaler* Bildungsabschlüsse geführt werden?

Allen voran ist die Diskussion um die Anhebung der Erzieherausbildung zu nennen, die durch PISA mächtig Aufwind erfahren hat. Vielerorts ist man sich nun „einig“, dass die Erzieher „angehoben“ werden müssen auf Fachhochschulniveau. Teilweise erbittert werden die jetzigen Zugangsvoraussetzungen für die Fachschule als völlig unzureichend erklärt. Kaum einer redet über die unterschiedlichen Formen der Ausbildung an Fachschulen gegenüber Fachhochschulen, alle reden über den Status, das Abschlussniveau. Manchen reicht sogar nur das Abitur als allein Qualität verbürgende Perspektive für einen „besseren Erzieher“!

Gänzlich abgesehen von der künftigen Problematik der Personalgewinnung im Zuge des demografischen Wandels und der Frage der Finanzierung der Fachkräfte, fällt ein unbegründetes Vertrauen auf, dass Menschen mit formal unterschiedlichen Bildungsabschlüssen auch faktisch sich in ihrer „Ausstattung“ unterscheiden, die sie für den Erwerb sozialpädagogischer Kompetenzen befähigt. Gleichzeitig ist sich dieselbe Expertengruppe einig, dass Schule in Sachen Bildung die Förderung von Ressourcen vernachlässigt. Doch: Bei der Frage der Selektion geeigneter Bewerber ist dann das Einvernehmen wieder hergestellt. Man möchte - wie die kritisierten allgemeinbildenden Schulen auch - die richtigen Schüler, „die nichts nachzulernen haben“. Fast absurde Züge erhält dieser fachliche Standpunkt, wenn wie kürzlich geschehen, in einer Tageszeitung² eine vernichtende Kritik an der Erzieherausbildung erfolgt, wobei die Autorin sich im Kurztext als seit 25 Jahren in der Erzieherausbildung tätig „ouet“. Es geht um das Exemplarische dieses Zugangs. Die vernich-

² TAZ, 7.5.02



tende Kritik am eigenen „Arbeitsergebnis“ ehrt nicht - sie ist Teil des Problems. Wieder einmal sind es die Schüler/die Studierenden, die andere sein müssen. Dabei: Wer nicht geeignet ist für die Erzieherausbildung, für den gibt's eine Probezeit. Das andere ist Verpflichtung der Institution, die mehr Seminarzeit zur Verfügung hat als die von einigen als zwingende Lösung propagierten Bachelor-Ausbildungen auf Fachhochschulniveau. Woher das Vertrauen, dass dann alles in einer anderen Form gelingt?

Ein weiteres Beispiel. Die Hierarchisierungswünsche schreiten auch in den Debatten um die Berufe in der Kranken- und Altenpflege munter voran. Die Schrift der Robert-Bosch-Stiftung „Pflege neu denken“ führt die pyramidale Absenkung der Abschlüsse zugunsten einer Anhebung der Spitze ein. Auch hier wird die Fachhochschule zum Ort der grundständigen Ausbildung erhoben. Darunter bleibt im „Modell der Zukunft“ nach einer Übergangszeit nur noch ein breites Niveau von zweijährig qualifizierten Assistenten übrig.

Und die Fachhochschulen? So richtig froh sind auch diese nicht über die dräuenden Bachelor-Niveaus, da auch sie wiederum fürchten, dann noch weniger „studierfähige“ Menschen zu gewinnen. Ein Zuschreibungskreislauf: Man hat für's Lernen immer die Falschen - man könnte ja mal, salopp formuliert, überprüfen, ob man nicht selber falsch drauf ist. Soviel Erstarrung kann nicht sein, dass sich vor Ort so gar nichts bewegen ließe.

Mindestens könnten die Ausbilder für soziale Berufe zeigen, dass Förder- und Hilfepläne nicht nur theoretisch etwas taugen, sondern auch praktisch umsetzbar sind. Und für die Experten des Sozialen gilt schließlich: Der Perspektivwechsel, die Erfahrung am eigenen Leib ist die Voraussetzung, um sich reflexiv als zentrales Instrument des eigenen professionellen Tuns zu begreifen. Auch die Ausbildungsstätten für die Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen können vom PISA-Impuls lernen - nicht nur durch erneute Ausgrenzung und im Verweis.

