

Ausblick auf die Schule im Jahr 2016: Was die Bildungsreformen in zehn Jahren erreicht haben sollten

Vortrag auf den Reckahner Bildungsgesprächen am 24.5.2006 in Potsdam

1. Reden über die Zukunft – ein Problem

Bisher haben wir uns mit einem spezifischen Thema der Schulentwicklung beschäftigt: mit den Leistungsvergleichsstudien und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Standards und für die Qualitätsentwicklung. Das Thema, zu dem ich jetzt reden soll, ist wesentlich weiter gefasst: Es umfasst das ganze Feld der Bildungsreform, und es soll auch noch einen Blick in die Zukunft werfen. Damit wird von mir so etwas wie eine Prophezeiung, zumindest aber eine Prognose verlangt. Gefordert werden außerdem normative Setzungen – denn ich soll sagen, was sein soll. Die hier zahlreich anwesenden Vertreter des empirisch-analytischen Paradigmas können sich da nur mit Schaudern abwenden – und ich muss sehen, wie ich durchkomme, ohne meine wissenschaftliche Reputation endgültig zu verlieren. Nun gäbe es zwei eher konventionelle Vorgehensweisen, sich hier aus der Affäre zu ziehen. Ich werde sie beide nicht beschreiten, aber ich will sie doch zu Beginn kurz benennen.

1.1. Modell „Bildungsprogramm“

Die eine Vorgehensweise nenne ich „Bildungsprogramm“. Als prototypisch dafür kann die Mitte der 90-er Jahre agierende NRW-Bildungskommission und das von ihr vorgelegte Programm „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ gelten. Im Schnittfeld von Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik werden hier von Experten Zielvorstellungen für die Reform des Schulwesens festgelegt und konzeptionell ausgearbeitet. Dabei wird formuliert, in welchen Bereichen sich das Schulwesen in welche Richtung entwickeln soll – und welche Maßnahmen dafür möglichst bald ergriffen werden sollen. Dazu gehört z. B.

- die Sicherung einer Basisqualifikation für alle
- die Reduzierung der sozialen Auslese
- der Ausbau von Ganztagschulen
- die Intensivierung einer geschlechterbewussten Pädagogik

Solche Zielvorstellungen lassen sich dann nach Prioritäten ordnen, in Zwischenschritten gliedern und auf Zeitleisten bringen. Auf diese Weise entsteht dann ein mehr oder weniger überzeugendes „Bildungsprogramm“, ein Orientierungspunkt für die nächsten Jahre.

Solche Programme formulieren Perspektiven, Richtungen, Aktivitäten – sie bieten damit einen Rahmen z. B. für die Formulierung von Schulprogrammen. Allerdings zeigen alle Erfahrungen, dass sich die tatsächliche Entwicklung der nächsten zehn Jahre nicht nach solchen Programmen, sondern nach ganz anderen gesellschaftlichen Faktoren richten werden. Kurz: Was in zehn Jahren sein sollte, lässt sich auf diese Weise zwar voluntaristisch beschreiben, dürfte aber nur einen sehr geringen Realitätsgehalt haben. Deshalb setzt auch zunehmend Ermüdung und Langeweile ein, wenn mal wieder ein neuer Reformkatalog vorgelegt wird.

1.2. Modell „Hochrechnung“

Weil das so ist, arbeiten datenorientierte Sozial- und Erziehungswissenschaftler auch lieber mit einem anderen Verfahren, das ich das Modell „Hochrechnung“ nenne. Wenn es um die Zukunft – hier die Zukunft der Schule – geht, werden Trends beschrieben und Prognosen erstellt: Vor allem quantitativ festmachbare Entwicklungen werden fortgeschrieben: Wie entwickeln sich Schülerzahlen, Lehrerberauf, öffentliche Haushalte, Ausbildungsplätze? In welche Problemlagen geraten wir hinein – und was lässt sich heute schon tun, um die Problemlagen des Jahres 2016 abzufedern? Eine solche Vorgehensweise hat eine gewisse Rationalität, leidet aber zugleich unter einem hohen Maß an Unsicherheit; denn in aller Regel werden Trends – etwa bei der Ausbildungsplätzen, bei der Migration – fortgeschrieben, obwohl es ja immer wieder auch Trendwenden gibt. Und die Szenarien, die entstehen, beschränken sich meist auf Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit, ohne etwas zu den pädagogischen Kernproblemen – z. B. zur fachlichen Qualitätssicherung, zur Gewaltproblematik – sagen zu können.

Mein Eindruck ist, dass wir auch mit solchen z. T. extrem aufwendigen Prognoseverfahren den pädagogischen Problemlagen des Jahres 2016 nicht wirklich näher kommen. Wie aber soll ich mein Thema bearbeiten, wenn ich diese beiden zumindest halbwegs legitimen Formen, als Erziehungswissenschaftler in die Zukunft zu blicken, nicht beschreiten will?

1.3. Modell „Science fiction“ – und mein eigenes Vorgehen

Mit einem gewissen Mut zum Risiko, aber auch mit einer Freude am Spielerischen, habe ich mich für einen anderen Weg entschieden: Ich werde das Thema als das behandeln, was es auch sein kann: als „science fiction“, als phantasievolle Beschäftigung mit einer unbekanntem Zukunft. Damit nehme ich eine Anregung von Hilbert Meyer auf, der auf solche literarischen Utopien als die wilden Schwestern von Bildungsprogrammen, Leitbildern und Prognosen verwiesen hat. Solche Texte entwerfen in konkreten Bildern eine mögliche Zukunft von Schule und sie laden auf diese Weise zum Nachdenken und „Weiterspinnen“ ein. Sie bilden - so Meyer

„ein gutes Gegengift gegen platte Anpassung an den Zeitgeist und gegen die Schere im eigenen Kopf. Sie helfen auf den Begriff zu bringen, was man sich angesichts der Dürftigkeit der realen Verhältnisse oft schon nicht mehr zu sagen traut“ (H. Meyer 1997, S. 91).

Ich wähle für diesen Vortrag somit den Weg, vielleicht den Umweg über die Textsorte „Schulutopien“. Ihre Autoren erleben Schule in der Gegenwart, bemühen ihre Phantasie und zeichnen mal ein wunderschönes, mal ein schreckliches Bild der Schule in der Zukunft. Von diesen Texten will ich ausgehen. *Welche Hinweise, Fragen und Ideen für die Bildungsreform, für die Schulentwicklung der nächsten zehn Jahre in diesen utopischen Texten strecken, möchte ich ermitteln.*

Ich werde Ihnen deshalb zunächst drei sehr unterschiedliche Zukunftsvisionen von Schule mit möglichst viel „Originaltönen“ präsentieren:

- John Morressy's Schule mit dem Namen „Inner-City Nr. 3“. Sie werden noch sehen, dass dies ein höchst unangenehmer Ort ist.
- Georg B. Leonard's „Kennedy Schule“. Allen Reformpädagogen wird hier das Herz aufgehen.
- Lewin Perelman's Vorstellungen von einer Hyperlearning-Welt – wenn man so will: eine Vision vom Ende der Schule.

Alle drei Utopien – so meine These - enthalten Elemente und Entwicklungspotentiale, die wir heute schon in unseren Schulen beobachten können. Ich präsentiere Ihnen diese drei, werde es aber nicht bei der reinen Präsentation belassen. Vielmehr werde ich die drei Zukünfte jeweils auch schultheoretisch einordnen – und dabei dann auch meine normativen Vorstellungen einbringen: Für wie wünschenswert, für wie abschreckend halte ich das jeweilige Bild einer zukünftigen Schule? Was sollte durch politische Aktivitäten, was sollte durch Bildungsreformen in den nächsten zehn Jahren geschehen, um eine solche Zukunft entweder herbeizuführen oder zu verhin-

dern? Und in diesem Zusammenhang werde ich dann auch auf die Frage eingehen, welche Rolle dabei Standards spielen könnten.

Soweit mein Vorhaben. Was draus wird, werden wir ja sehen.

2. Die Schule der Zukunft – drei Utopien

Drei Utopien habe ich Ihnen angekündigt, ich beginne gleich mit der ersten.

2.1 Soziale Kontrolle, Medikamente und Elektroschocks - John Morressys "Inner-City Nr. 3"

John Morressy ist ein unter Experten bekannter US-amerikanischer Science-fiction-Autor. Seine Kurzgeschichte mit dem Originaltitel „No more pencils, no more Books“ ist 1982 in einer deutschen Phantasy-Sammlung unter dem Titel „Ein ganz gewöhnlicher Schultag“ erschienen.

2.1.1. Morressys Vision....

Beschrieben wird in dieser Zukunftsreise der erste Arbeitstag des Lehrers Tom Colby an seiner neuen Schule: an "Inner-City Nr. 3":

“Lampenfieber war es nicht. Darüber war Colby schon lange hinaus. Und doch spürte er, wie sein Magen sich hob und seine Kehle sich zuschnürte, und er hatte das unheimliche Gefühl, daß jeder im Waggon genau wußte, wohin er an diesem düsteren Montagmorgen unterwegs war” (S. 242)

so der Einstieg in ein wahre Schreckensszenario einer zeitlich nicht näher festgelegten Zukunft. “Inner-City Nr.3” liegt in einem Stadtbezirk, der durch Verwüstung und Zerstörung gekennzeichnet ist. So beobachtet Colby auf seinem neuen Schulweg “ausgebrannte Fenster”, “Schutthaufen” und “ausgebrannte Autos”, die offensichtlich dem Barrikadenbau gedient haben. Der Weg ist von Ausweiskontrollen und Wachpersonal gesäumt. Auch bei Betreten des Schulgeländes, das mit Überwachungskameras, Monitoren und Wegkontrollen ausgestattet ist, muß Colby sich ausweisen - erst dann kann er in den Umkleideraum, um seine Alltagskleidung gegen eine Uniform einzutauschen.

Als Lehrer lebt man an der Inner-City Nr. 3 äußerst gefährlich. Bei den Schülern handelt es sich um gewaltbereite und aggressive Jugendliche (offenkundig nur männlichen Geschlechts), die nur mit Medikamenten und harten Sanktionen unter Kontrolle gehalten werden können. Das von den Schülern ausgehende Gefahrenpotential ist aber dennoch so groß, dass sich ein direkter Schüler-Lehrer-Kontakt verbietet: Der Lehrer ist durch eine Plexiglasscheibe von den Schülern abgeschirmt, der Unterricht

wird per Computerbildschirm und Lesegerät erteilt, und die Schüler-Lehrer-Kommunikation erfolgt über Lautsprecher:

“Colby ließ sich auf seinem Platz hinter dem Monitor nieder. Alles, was er brauchte, um eine Unterrichtsstunde abzuhalten, hatte er griffbereit, alle Informationen vor Augen. Er stellte die Lichter im Klassenraum hell ein, dämpfte sein eigenes, schaltete die Lautsprecher an und wartete auf seine Schüler. Punkt 8.30 Uhr glitt die Eingangstür zurück, und sie schoben sich allmählich herein. Einige starrten ihn an, andere ignorierten ihn betont. ... (Sie) schlurften abwesend auf ihre Plätze. Als jeder Schüler, noch halb schlafend und vom Frühstück und seiner Medikation benommen, an seiner Konsole saß, schaltete Colby die morgendlichen Sportnachrichten ein”.

Die ersten beiden Stunden verlaufen ruhig - Colby vermutet hier eine besonders hohe Medikamenten-Dosierung - aber schon bald zeigt sich, dass dies nur die Ruhe vor dem Sturm ist. Es kommt zu einem spektakulären Zwischenfall, der die vielfältigen Schutzmaßnahmen verständlich werden lässt:

Colby „schaute zu lange auf den Bildschirm des Monitors. Das war ein Fehler. Als er aufsaß, schoß eine Faust auf sein Gesicht zu. Er wich nicht zurück. Vor diesem Trick war er gewarnt worden. Die Faust traf auf die Plexin-Trennwand, und die Wucht des Schlages wurde aufgefangen und unschädlich gemacht. Fünfzehn Zentimeter vor Colbys Gesicht kam die Faust zum Stillstand. Der Junge schaute ihn aus eiskalten Augen an. Colby blieb gelassen. Einige Sekunden lang ließ er den Jungen nach Herzenslust fluchen; dann schaltete er die Tonübertragung ab, so daß der Junge draußen den Mund bewegte, ohne daß ein Laut zum Lehrer hinein drang (...). Ein Junge in der vordersten Reihe zielte spielerische Boxhiebe auf den, der nach Colby geschlagen hatte. Als Colby Messer blitzen sah, wußte er, daß er eingreifen mußte. Blitzschnell legte er zwei Schalter um. Durch den Verstärker dröhnte seine Stimme in den Raum und verschaffte sich Gehör durch den allgemeinen Lärm. ‘Ich habe Sie beide im Visier. Wenn Sie die Messer benutzen, benutze ich den Stachel!’ drohte er.” (S. 242)

Der ‘Stachel’, so wird an späterer Stelle deutlich, ist ein Stromschlag, der vom Lehrer zielgenau auf einen Schüler per Knopfdruck eingesetzt werden kann:

“Santos (der Schüler, der Colby attackiert hatte) wurde steif wie ein Eiszapfen und fiel dann zurück in seinen Stuhl” (S. 242).

Colby verschafft sich durch diese Aktion sowohl bei seinen Schülern als auch bei seinen Kollegen Respekt. Dass diese doch recht brutal anmutende Form der Sanktionierung ihre Berechtigung zu haben scheint, wird im weiteren Verlauf der Geschichte deutlich. So berichten die Kollegen Colbys in der Mittagspause von seinem Vorgänger, den es - wie es heißt - ‘erwischt hatte’:

"Jemand hat ihm in der Lehrerpassage aufgelauert, hat ihn überrumpelt und mit dem Messer auf ihn eingestochen. Siebzehnmal.” (S. 243).

Zu einem ähnlichen Vorfall – der allerdings glimpflich abläuft - kommt es dann auch noch an Colbys erstem Arbeitstag: Der Hauptschuldige - Santos - wird von nun an unter ‘permanente Sozialisierungs-Medikation’ gestellt und zu weiteren zwei Schuljahren ‘verurteilt’. In der Konsequenz führt dies für Santos zu einer massiven finanziellen Einbuße, denn – so erklärt ein Lehrer -

das „Stipendium für Schüler ist nur halb so hoch wie das Arbeitslosengeld. Damit treffen wir ihn also in der Brieftasche, wo es richtig weh tut“: (S. 244).

Damit deutet sich an, worum es in den sog. Inner-City-Schulen eigentlich geht: Die Jugendlichen werden von der Straße geholt, unter Kontrolle gehalten und ‘sozialisiert’. Das Diplom, das die Schule den Jugendlichen am Ende ausstellt, dient dabei lediglich als Voraussetzung für den Bezug des Arbeitslosengeldes; fachliche Qualifikationen haben dagegen überhaupt keine oder nur eine sehr bedingte Relevanz: Sie sind aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit ohne jeden Wert. Die vermittelten Lehrinhalte scheinen deshalb auch völlig beliebig zu sein: So gibt es wöchentlich zwei Stunden ‘Sexualkunde-Holos’, obwohl jeder weiß, dass die “Jungens Sexualkunde ungefähr so nötig brauchten wie Kurse in Vandalismus”. Aber: “die lebensgroßen, farbigen, holografischen Projektionen” halten die Jugendlichen ruhig. Eine ähnliche Funktion haben offensichtlich auch die von Colby zu Beginn des Unterrichts eingespielten Sportnachrichten.

Die Inner-City-Schulen sind vor dem Hintergrund eines bestehenden Zwei-Klassen-Schulsystems zu sehen. Denn neben den Inner-City-Schulen existieren noch die sog. Greenbelts-Schulen, von denen wir allerdings nur wenig erfahren: Hier scheint das Unterrichten noch leicht und angenehm zu sein, allerdings um den Preis einer geringeren Bezahlung und schlechter Aufstiegsmöglichkeiten für die Lehrkräfte: Die Lehrer unterrichten hier mehr als acht Stunden am Tag, müssen außerdem noch Freizeitaktivitäten beaufsichtigen und Wochenend-Studienkreise betreuen, so dass keine Zeit für Nebenverdienste bleibt. In den Greenbelts-Schulen wird aber noch wirklich gelernt; und nur die Schüler(innen) dieser Schulen haben eine Aussicht auf einen Job.

2.1.2 ...schultheoretisch betrachtet

Mit dieser Vision nimmt der Autor Themen und Tendenzen auf, die seit Mitte der 80er Jahre auch in der bundesdeutschen Diskussion eine Rolle spielen – und die angesichts der Ereignisse in der Neuköllner Rütli-Schule eine ganz besondere Aktualität

besitzen. Ganz zentral geht es dabei um gewalttätige Jugendliche und um die Frage, wie Schule und Lehrer(innen) damit umgehen können. Dies ist eng verknüpft mit Lebensverhältnissen außerhalb der Schule, die von hoher Arbeitslosigkeit geprägt sind und die einen bedeutsamen Teil der Schuljugend vor eine höchst unsichere Zukunftsperspektive stellen. "Inner-City Nr. 3" reagiert auf beide Probleme in radikaler Weise: Die Schule dient der Aufbewahrung und der brutalen Disziplinierung derjenigen Schüler, die auf dem Arbeitsmarkt nicht gebraucht werden. In einer solchen Schule werden keine Qualifikationen mehr vermittelt. Vielmehr geht es darum, ein schon brutalisiertes Protestpotential vielleicht doch noch in den Status eines einigermaßen angepaßten Sozialhilfeempfängers zu bringen. Morressy beantwortet damit die Frage nach Stabilität und Wandel im institutionellen Gerüst der Schule radikal zugunsten einer Verschärfung der institutionellen Zwänge. Denn schultheoretisch betrachtet handelt es sich bei Innercity Nr 3 um eine "totale Institution" (vgl. Goffman 1972), die in perverser Weise die Funktionen der Aufbewahrung, der Sozialisation und der Auslese zu erfüllen hat - bei nahezu völligem Verzicht auf Qualifizierung. In den "Greenbelt-Schulen" wird hingegen eine solche Qualifizierung betrieben, und zwar für Kinder, denen eine Berufsperspektive noch offensteht. Eine solche Teilung zwischen qualifizierenden und "aufbewahrenden" Schulen, findet sich als Zukunftsvorstellung übrigens auch bei anderen Autoren – so etwa bei Haefner (1982) oder bei Hargreaves (1997).

Morressys Vision verweist auf zwei gesellschaftliche Entwicklungen, die massiv auf die Schule einwirken: Die steigende Arbeitslosigkeit und deren Rückwirkungen gerade auf Jugendliche aus "bildungsfernen" Schichten - und die gewaltförmigen Verhaltensweisen von Jugendlichen, die verstärkt in die Schule hinein getragen werden. Morressys negative Vision ist hier als Warnung zu lesen: Wenn es nicht gelingt, diese gesellschaftlichen Trends zu brechen, dann werden sich immer mehr Teile des öffentlichen Schulwesens auf den Weg nach "Inner-City 3" machen. Wie berechtigt ist diese Warnung für das deutsche Schulsystem?

Nun: Das Auseinanderfallen in Greenbelt- und in Innercity-Schule ist auch bei uns seit Jahren zu beobachten. Und Hauptschulen, in denen nur noch 10% eines Altersjahrgangs einen Ausbildungsvertrag erhalten, sind längst keine Seltenheit mehr. Dass inzwischen an etwa 15% bis 20% aller Hauptschulen die soziale Zusammensetzung dazu führt, dass der fachliche Lernzuwachs massiv behindert wird, haben auf der Basis der PISA-2000-Daten sowohl Schümer (2004) als auch Bau-

mert/Stanat/Watermann (2006) festgestellt. Schulen, die auf Medikamentierung und brutale Unterdrückung setzen, gibt es bei uns nicht. Allerdings habe ich schon Mitte der 80er Jahre – allerdings in New-York-City – Schulen besucht, in denen während des Unterrichts bewaffnetes Wachpersonal über die Gänge patrouillierte.

Ich schließe daraus: Wir brauchen in den nächsten zehn Jahren massive Anstrengungen, um eine weitere Verschärfung der sozialen Segregation – in der Gesellschaft, in der Schule – zu verhindern. Dies wird allein durch Bildungspolitik nicht gehen. Aber Bildungspolitik muss dafür sorgen, dass die Konzentration von demotivierten, von familiär belasteten, von gewalterfahrenen Schülerinnen und Schülern in gesonderten Schulen beendet wird. Und Bildungspolitik muss erreichen, dass an allen Schulen ein Qualifikationsanspruch deutlich eingefordert wird. Aus meiner Sicht ergibt sich daraus als zwingende Forderung: Die Hauptschulen müssen abgeschafft werden. Dass dies in zehn Jahren in noch mehr Bundesländern – z. B. in Berlin – der Fall sein wird, ist aus meiner Sicht ein Minimalziel der künftigen Bildungsreform. Zugleich muss erreicht werden, dass auch Schüler(innen) mit bescheidenen Abschlussqualifikationen wieder eine berufliche Perspektive erhalten. Mit dieser Forderung werden aber bereits die Grenzen der Bildungspolitik markiert.

Welche Rolle können in diesem Zusammenhang Bildungsstandards spielen? Dass für die Greenbelt-Schulen Bildungsstandards und Leistungstest ein sinnvolles Instrument sein können, ist einsichtig: Denn dort geht es um fachliche Leistungen, um Qualifizierung, um Berufseinstieg, um sozialen Aufstieg. Was aber sollen Bildungsstandards für Schulen, die sich einer Inncity-Situation immer mehr annähern? An deren Grundproblematik von negativer Auslese, zerfallender Qualifikationsfunktion und fehlender Berufsperspektive wird durch die Setzung von Bildungsstandards überhaupt nichts geändert. Deshalb erscheinen solche Standards in bestimmten Hauptschulen auch eher als Mahnposten aus einer anderen Kultur – als eine Art Gruß des fernen Bildungsbürgertums – nicht jedoch als ein Instrument, das unter den gegebenen Bedingungen irgend jemanden erreicht. Wenn man will, dass Standards auch hier nützlich werden, muss man den gesellschaftlichen Kontext des Lernens, muss man die soziale Mischung der Schülerschaft verändern – und man muss realistische berufliche Anschlussperspektiven bieten. Ich denke, es ist deutlich geworden, welche Aufgaben – nicht nur für Bildungsreformen – ich in diesem Feld sehe.

2.2. Glückliche Kinder in einer faszinierenden Lernumwelt: Georg Leonards "Kennedy Schule"

Der amerikanische Journalist Georg B. Leonard schrieb 1968 ein Buch, das 1971 unter dem Titel "Erziehung durch Faszination. Lehren und Lernen für die Welt von morgen" in deutscher Sprache erschienen ist. Leonard setzt sich hier sehr ausführlich mit den Problemen der öffentlichen Schule auseinander und plädiert für die Abschaffung der Schulpflicht. Zugleich stellt er mit großem Optimismus die vielen Möglichkeiten dar, die sich aus neuen technologischen Entwicklungen und aus lernpsychologischen Erkenntnissen für eine bessere Erziehung und eine andere Schule ergeben.

2.2.1. Leonards Vision....

In einem Kapitel dieses Buches werden diese vielen neuen Möglichkeiten in die Vision einer Zukunftsschule - die Kennedy-Schule - gebracht, die der Autor mit seiner Frau im Jahre 2001 besucht. Sie erinnern sich – geschrieben wurde der text 1968.

“Ein Frühlingmorgen im Jahre 2001. Es ist Besuchstag. Aber nicht in irgendeinem besonderen Sinne, jeder Tag ist Besuchstag. Wir gehören zu den Eltern, die immer mal wieder bei der Kennedy-Schule vorbeischaun, ob unsere Kinder gerade dort sind oder nicht - an den wenigen Tagen, wo sie keine Lust haben, am Unterricht teilzunehmen. Was uns hinführt, ist keinerlei Pflichtgefühl (...), sondern wir kommen aus reiner Faszination” (S. 181),

so der ganz andere Einstieg dieser auf mehr als über 40 Seiten geschilderte Zeitreise zum Lernen in der Zukunft. Der Ort seiner Vision wird zwar als Kennedy-Schule bezeichnet. Diese hat allerdings nur noch wenig mit der uns bekannten öffentliche Schule gemein; schon die Beschreibung des äußeren Erscheinungsbildes macht dies deutlich:

“Schimmernde ausgewogene Kuppeln und durchscheinende zeltartige Strukturen, wie zufällig unter Bäume verstreut; eine große Grasfläche zum Spielen, von Blumen eingefasst”, so der Anblick, der den Autor und seine Frau “wie immer mit Freude erfüllt” (S. 181).

Ähnlich wie bei Morressy müssen beim Betreten der Schule Türwächter überwunden und elektronische Identifikationskarten angeheftet werden, nur dass sich hier die Szenerie durch Harmonie und Friedfertigkeit auszeichnet:

“Zwei Türwächter, ein Junge und ein Mädchen, beide elf Jahre alt, begrüßen uns mit Umarmung und Küssen. Das Mädchen sucht uns unsere elektronischen Identifikationskarten...heraus, und wir heften sie an unsere Kleidung. Der Junge gibt jedem von uns eine Blume - eine große orchideenartige Blüte, orange, mit tiefem Rot geflammt für meine Frau, eine lavendelfarbene Rose für mich” (S. 181).

Nach dieser Begrüßung macht sich das Ehepaar Leonard auf die Suche nach seinen beiden Kindern, der dreijährigen Sally und dem neunjährigen Johnny. Dabei erfahren wir, dass die Kennedy-Schule von 800 Kindern zwischen drei und zehn Jahren besucht wird. Da aber die Schulpflicht aufgehoben ist, sind nicht immer alle anwesend. In der Kennedy-Schule gibt es keine Klassenverbände und folglich auch keine Klassenräume. Statt dessen werden unterschiedliche Lernumgebungen mit exotisch anmutenden Namen, wie z.B. die "Halle der Grundwissenschaften", die, "Wasser- und Körperkuppeln" sowie unterschiedlichste "Lern- und Entdeckungszelte" vorgestellt. Diese jeweils perfekt durchgestylten Lernumgebungen, die den ganzen Tag über bei voller Ausnutzung in Betrieb sind, suchen die Kinder - als "Freie Lerner" - je nach Interesse auf. Die Lernprozesse werden dabei - wie der nachfolgende Ausschnitt zeigt - mit Hilfe von interaktiven Lernprogrammen auf hohem technologischen Niveau gesteuert:

“Kleine Kinder, die in die Kuppel kommen, sehen sich alle Lernpulte an und suchen sich die aus, bei denen am wenigsten Kinder warten oder wo ein Kind nur noch wenige Minuten weitermachen kann. Das Kind setzt sich dadurch auf die Warteliste, daß es das Schildchen mit seiner elektronischen Identifikationskarte berührt; ein Empfangsgerät nimmt die Informationen auf und der Name des Kindes erscheint am Ende der Liste auf dem Schild. Wenn ein Kind sich hinsetzt, um mit dem Lernen zu beginnen, dann teilt ein anderer Empfänger dem zentralen Lerncomputer seine Anwesenheit mit Hilfe der Identifikationskarte mit, der dann die individuelle Lerngeschichte des Kindes einschaltet. Das Kind setzt seine Kombinationskopfhörer mit den Gehirnwellensensoren auf, damit die fortlaufende Hirnwellenanalyse ein Bestandteil des Dialogs werden kann (...). Nachdem der Computer einmal die fortlaufenden Hirnwellen des Kindes aufgenommen hat, beginnt er sofort in stark verkürzter Weise, die letzte Lernsitzung zu wiederholen. Das Kind beobachtet, wie seine Lektion auf seinem Apparat vorbeiwirbelt. Wenn es wünscht, dort fortzufahren, wo es beim letztenmal stehengeblieben ist, drückt es die Ja-Taste solange herunter, bis die Wiederholung beendet ist. Will es etwas anderes lernen, so drückt es die Nein-Taste, und der Computer beginnt, nach Material zu suchen, das für das Lernniveau des Kindes geeignet ist und auf den Apparat solange projiziert wird, bis das Kind die Ja-Taste drückt. Der 'Auswahl-Prozeß' dauert im allgemeinen weniger als zwei Minuten, dann beginnt der Dialog.“

Während diese computergesteuerte Form des Lernens eher den jüngeren Kindern vorbehalten ist, lernen die älteren Kindern in unterschiedlichen Projekten, die in den bereits erwähnten Lern- oder auch Entdeckungszelten stattfinden. Außerdem verfügt jedes Kind über ein sogenanntes Fernlesegerät, mit dem es vom Zentralcomputer unterschiedlichste Informationen und Wissensbestände abrufen kann. Von gleichrangiger Bedeutung sind neben diesen kognitiv ausgerichteten Lernprozessen psychologische und körperliche Trainingsprogramme. So lernen die Kinder mit Hilfe sogenannter "Rückkopplungsgeräte" ihren Körper vollständig zu kontrollieren, was zu

Ausgeglichenheit, einem höheren Wohlbefinden und damit zur Abschaffung psychosomatischer Beschwerden führen soll. Schließlich komplettieren Traumdeutungen, Meditationsübungen und Spiele das umfassende psychohygienische Programm.

2.2.2.schultheoretisch betrachtet

Anders als bei Morressy wird uns hier eine positive Vision gezeichnet. Leonard beschreibt die wünschenswerte, die von ihm ersehnte Lernwelt: Auffällig ist hier, dass die geänderten Lernformen kaum etwas mit außerschulischen Entwicklungen (gesellschaftlichen Zwängen, ökonomischen Prozessen etc.) zu tun haben, sondern im wesentlichen durch den Gestaltungswillen und die bessere Einsicht der Pädagogen entstanden sind. Diese machen sich allerdings die technische Entwicklung zu nutze; denn sehr viele der individuellen Lernarrangements werden erst durch einen kreativen Computereinsatz möglich. Dabei kann Leonards Utopie über weite Strecken als Neuauflage eines alten reformpädagogischen Traums gelten (vgl. Tenorth 1994): Kritik an der Buch- und Stoffschule, Kritik an der Dominanz von Fachunterricht und rezeptiver Wissensaneignung. Dieser Ansatz wird besonders deutlich, wenn Leonard seinem Sohn von der "alten Schule" berichtet:

"Sie waren unerzogen. So einfach ist das. Weißt Du, Johnny, bis vor kurzem war die sogenannte Erziehung meist nicht viel mehr als das Lernen von Fakten und Begriffen. Noch in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts konnten Leute die Schule ganz durchlaufen und doch das bleiben, was man in der Sprache jener Zeit emotionale Krüppel, Sinnesignoranten und somatische Trampeltiere nannte" (S. 218).

Im Gegensatz dazu sollen in der "Kennedy-Schule" individuell einzigartige Menschen heranwachsen, die vor allem Einfühlungsvermögen und Verantwortungsbewußtsein entwickeln (vgl. S. 198).

Insgesamt stellt sich Leonards Vision also als eine reformpädagogisch orientierte Thematisierung der (bekannten) Mängel einer allein auf Wissensvermittlung ausgerichteten Schule dar. Spiegelbildlich dazu wird ein Konzept entworfen, in dem die Schule als Institution zwar noch besteht, in der aber - nicht zuletzt aufgrund moderner Lerntechnologien und fortgeschrittener psychologischer Erkenntnisse - all die alten Mängel nicht mehr vorhanden sind.

Welche Relevanz könnte diese Utopie für die Schulentwicklung der nächsten zehn Jahre haben? Zum einen verweist sie auf das Defizit, das seit TIMSS und PISA allüberall erwähnt und beklagt wird: Der Unterricht in deutschen Schulen ist eher monoton und methodisch wenig abwechslungsreich, Anknüpfungspunkte für individuali-

siertes, für binnendifferenziertes Lernen finden sich viel zu selten. Dem wird die Vision eines zugleich individualisierten wie systematisch angelegten Lernens entgegengesetzt. Allerdings macht diese Vision auch die Kurzschlüssigkeit von reformpädagogischen Hoffnungen deutlich: Denn die Kritik an der Stoff- und Buchschule ist inzwischen weit mehr als 100 Jahre alt, seitdem wird auch das alternative didaktische Repertoire propagiert – von Projektunterricht über die Gruppenarbeit bis zum Stationenlernen. Doch das Maß des didaktischen Wandels in der Regelschule ist eher bescheiden geblieben. Dass sich dies durch den Einzug der Neuen Medien fundamental ändern wird, halte ich für eine wenig plausible, für eine naive Hoffnung. Dennoch verweist diese Utopie darauf, dass es gut, richtig und notwendig ist, an deutschen Schulen das „dicke Brett“ der Unterrichtsreform zu bohren, um den Unterricht in Richtung auf Problemorientierung, Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung weiterzuentwickeln; dazu gehört dann auch der kreative Einbezug der Neuen Medien.

So gesehen macht Leonards Vision deutlich, dass die Bildungsreform der nächsten Jahre einen Schwerpunkt auf die Qualitätsverbesserung des Unterrichts legen muss – und dass es dringend erforderlich ist, in diesem Feld in dieser Zeit ein Stück voran zu kommen. Zugleich möchte ich – gleichsam im Widerspruch zu Leonard – davor warnen, hier das Heilmittel in den Neuen Technologien zu sehen. Im Kern wird es nicht um neue Hard- und Software, sondern um veränderte Kompetenzen der Lehrkräfte gehen.

Auch hier soll abschließend die Frage behandelt werden: Welche Bedeutung können in diesem Kontext die Bildungsstandards haben? Nun, zunächst einmal ist darauf zu verweisen, dass in Leonards Vision die „Standards“ kein Fremdkörper sind. Die weiter vorn beschriebene individuelle Arbeit der Kinder an den Computern der Kennedy-Schule bezieht sich auf eine – so Leonard –

„vollständige Datenbank der allgemein anerkannten Standardkenntnisse, die in Dialogform aufbereitet sind. Die meisten Kinder durchlaufen dieses Stadium in den vier Jahren vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr“ (S. 190-193).

Und weil der Computer kontinuierlich aufzeichnet, welches Kind welche Aufgaben aus diesem Feld der „Standardkenntnisse“ bearbeitet hat, gibt es stets eine aktuelle Übersicht über den Lern- und Leistungsstand der Kinder. Test und Lernstandserhebungen werden überflüssig, weil eine computerisierte Prozessdiagnostik längst eingeführt wurde. Auf deren Daten können die Lernberater der Schule zugreifen, aber sicher auch die Evaluationsagenturen. Kurz: Die von Leonard beschriebene Form des Lernens am Computer kann sich als weiterer Motor der Standardsetzung – bei

kontinuierlicher Datensammlung über die Lernstände der einzelnen – erweisen. Ob dies eine Bildungsreform ist, die wir in zehn Jahren erreichen möchten – oder die man besser verhindern sollte – könnte ein interessanter Punkt unserer Diskussion sein.

2.3. Computer, Internet und Multimedia - Lewis Perelmans Hyperlearning-Welt

In der Vision, die hier als letzte präsentiert wird, wird nicht nur der öffentlichen Pflichtschule, sondern der Institution Schule insgesamt eine dezidierte Absage erteilt. Niedergelegt wurde das Plädoyer zur Abschaffung der Schule von dem amerikanischen Sozialwissenschaftler Lewis R. Perelman in einem mehr als 300seitigen Buch mit dem provokanten Titel "School `s out. Hyperlearning, the New Technology and the End of Education". Dieses Buch - 1992 in den USA erschienen - ist als Textsorte eine Mischung von Analyse, Prognostik, Polemik und konkret beschriebener Utopie. Konzipiert wird darin die Vision des Lernens im Jahr 2010.

2.3.1 Perelman's Vision ...

Dann befindet sich die amerikanische Gesellschaft schon längst - so die Hoffnung Perelman's - in einer Hyperlearning-Welt, in der Multi- und Hypermedia, interaktive Lernprogramme, Internet und Telekommunikation die Szenerie vollständig bestimmen. Gelernt wird in dieser Welt immer, überall und in allem (S. 52), weil – so Perelmans Blick in die Zukunft - Ökonomie und Technologie dies sowohl erfordern als auch möglich machen: Die Umwelt des Menschen hat zunehmend an Intelligenz gewonnen und Telekommunikation und umfassende Netzwerke machen Informationen und Wissen überall und für jeden per Bildschirm verfügbar. Es kommt zu einer nahezu gigantischen 'Hyperlearning-Revolution', die zu grundlegenden Veränderungen der Gesellschaft und zu neuen Anforderungen führt: Lernen - und zwar lebenslanges Lernen - wird zum wichtigsten Unternehmen der Zukunft. Die Gesellschaft im Jahre 2010 existiert demzufolge in einer vollständig durchtechnologisierten Multi- und Hypermedia-Welt. Vor dem Hintergrund dieser schier unbegrenzten Möglichkeiten wird die Schule als Institution zu einem längst überflüssigen Fossil und durch privatisierte high-tech-Lernsysteme abgelöst. Aus sog. Service-Kanälen versorgt sich so jeder und jede mit den Informationen und Kompetenzen, die er bzw. sie gerade braucht. Bei Aufhebung der Schulpflicht lernen so nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern eigentlich alle Gesellschaftsmitglieder mit und durch die Technologien. Die Möglich-

keiten scheinen dabei unbegrenzt zu sein: Satelliten-Klassen, Betreuung per Internet, Bildungsgänge und Studium; man stellt sich alles individuell zusammen, wie das abendliche Fernsehprogramm:

„Grundsätzlich wird die Schule von einer zentralisierten, architektonischen und bürokratischen Struktur zu einem breit gestreuten Informations- und Service Kanal umgewandelt. Die technologische Möglichkeit und die wirtschaftliche Notwendigkeit werden dem individuellen Lerner jeden Alters mindestens so viele Wahlmöglichkeiten von Schulen geben, wie es das Fernsehpublikum nun bei den Kabelkanälen hat“ (S. 57).

Ob dabei nun individualisiert oder per Netz gemeinsam gelernt wird - dies geschieht in der Regel zu Hause am Computerbildschirm oder in - von Wirtschaftsbetrieben unterhaltenen - Lernzentren. Lediglich für jüngere Kinder sieht die Konzeption noch so etwas wie Aufbewahrungshorte vor, die - ähnlich den 'food courts' amerikanischer Shopping-Center - vielfältige Lernangebote und Lernprogramme offerieren. Ansonsten werden aber Erziehungsauftrag und Verwahrungsfunktion der Schule an die Eltern zurückgegeben. Der Staat zieht sich in diesem Zusammenhang aus nahezu allen Verpflichtungen zurück und überläßt das Bildungsangebot dem Gesetz des freien Marktes. Seine Aufgabe besteht lediglich in der finanziellen Basisunterstützung der Lerner und in der Sicherung eines Verbraucherschutzes.

2.3.2 ... schultheoretisch betrachtet

Perelman's Hyperlearning-Welt erscheint auf den ersten Blick als eine radikal fortgeführte Variante von Leonards Kennedy-Schule, bei der nun das computergestützte Lernen aber nicht mehr an einem gemeinsamen Ort, sondern völlig dezentralisiert stattfindet. Gemeinsam ist beiden Entwürfen ein schon fast naiv anmutender Fortschrittsglaube in die schier unbegrenzten Möglichkeiten der Technologie. Während sich Leonard dabei aber an Leitzielen einer besseren Erziehung orientiert, ist Perelman's Intention eine gänzlich andere: Sein Interesse gilt der Fortentwicklung und Expansion der neuen Technologien selbst, weil er darin die treibende Kraft gesellschaftlicher Entwicklungen sieht (S. 25). Dahinter steckt eine rein ökonomische Orientierung: Für Perelman kostet die Schule schlicht und ergreifend viel zu viel Geld. Diesen Hauptgesichtspunkt macht er bereits im Vorwort deutlich, in dem er sich explizit an den Steuerzahler wendet, der für die kostspieligen, aber uneffektiven Bildungseinrichtungen aufkommen müsse (S. 7). Bei völliger De-Institutionalisierung und Entstaatlichung der Schule setzt Perelman auf die Gesetze des freien Marktes, dem er die Angebote und die Entwicklung neuer Lerntechnologien voll überantworten will.

Profitmaximierung, Effizienz und ökonomischer Fortschritt werden dabei als die eigentlichen Kriterien ins Spiel gebracht.

Mit dieser Ausrichtung von Erziehung und Bildung an ökonomische Interessen greift Perelman einen weiteren Aspekt auf, der in der aktuellen Diskussion um die Zukunft der Schule eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. z.B. Dalin 1997, S. 40 ff.): die Ersetzung der bisherigen Formen schulischer Wissensvermittlung durch angeblich effektivere Computerprogramme. Dazu wird in der Erziehungswissenschaft inzwischen ganz überwiegend die Position vertreten, dass die neuen Medien die bisherigen Formen des schulischen Lernens nicht ersetzen, sondern ergänzen. Perelman hingegen denkt die Gegenposition in ungebremsster Radikalität weiter. Dabei wird deutlich, welche gesellschaftlichen Funktionen der Schule unter den Tisch fallen, wenn zur gänzlichen Abschaffung der Institution Schule aufgerufen wird: Es wird kein öffentlicher Erziehungsauftrag mehr erfüllt, Kinder und Jugendliche werden tagsüber nicht mehr versorgt und betreut. Die Aufbewahrungs- und Erziehungsfunktion wird von Perelman weitgehend an die Eltern zurückgegeben. In seiner Hyperlearning-Welt erscheint dies auch nicht allzu problematisch, weil sich hier die Heimarbeit am Terminal zunehmend durchsetzt. Bleibt schließlich noch die Frage nach der Selektionsfunktion der Schule. Diese wird der Schule schlicht weg abgesprochen, weil Schulabschlüsse - so Perelmans Argumentation - in einer Gesellschaft, in der lebenslanges Lernen gefordert ist, ihre Aussagekraft verloren haben. Qualifikationen werden in der Hyperlearning-Welt vielmehr im ganz konkreten Umgang mit der Technologie nachgewiesen; Auslese findet somit am Arbeitsplatz selber statt (S. 71ff.).

Mit dieser Skizzierung wird auch deutlich, welche Rolle in Perelmans Welt Bildungsstandards spielen könnten – nämlich gar keine: Wenn es die Schule als Institution nicht mehr gibt, wenn Qualifikationen nicht mehr geprüft werden, wenn die Auslese allein dem Markt überlassen wird, dann gibt es für öffentlich legitimierte Standards keine Abnehmer mehr. Allenfalls kann man sich vorstellen, dass sich private Testinstitute etablieren, auf die Firmen zurückgreifen, wenn sie Personalauslese vornehmen. Mit den uns bekannten Bildungsstandards hat das aber kaum noch etwas zu tun.

Die Frage nach Stabilität und Wandel im institutionellen Gerüst der Schule wird von Perelman somit in radikaler Weise beantwortet: Die Zukunft der Schule liegt für ihn in einer Zukunft ohne Schule, sie wird durch eine Kombination von Markt und Neuen

Technologien ersetzt. Welche der von Perelman beschriebenen Trends haben eine Entsprechung in unserer schulischen, unserer gesellschaftlichen Realität?

Gewiss, der Vormarsch des Internets und der datengestützten Lernsysteme ist unübersehbar. Und Medien-Plattformen, sogar virtuelle Seminare, kennen wir inzwischen aus unseren eigenen Hochschulen. Doch einen Trend zur Auflösung von Bildungseinrichtungen, zur De-Institutionalisierung aufgrund Neuer Medien kann ich nirgendwo feststellen: Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung – all diese Bereich (und zwar mit real anwesenden Menschen) expandieren weiter. Der zweite, von Perelman genannte Trend hat hingegen hohen Realitätsgehalt: Die zunehmende Bedeutung von Marktmechanismen im Bildungssystem. Ich nenne hierzu einige aktuelle Erscheinungsformen:

- Die Einführung der freien Schulwahl an nordrhein-westfälischen Grundschulen
- Die Einführung des Rankings bei Leistungsdaten – ebenfalls in NRW
- Die Überführung der Hamburgischen Berufsschulen in eine Stiftung mit hohem privatwirtschaftlichem Einfluss
- Modellversuche mit der eigenwirtschaftlichen Tätigkeit von Schulen, z. B., in Brandenburg
- Die Einführung unterschiedlich hoher Studiengebühren an den Universitäten in verschiedenen Bundesländern
- Die weitgehende Privatisierung der Lehrerfortbildung, z. B. in NRW

Wenn es um Bildungsreformen in den nächsten zehn Jahren geht, bedarf es m. E. an dieser Stelle einer Grundsatzentscheidung. Wollen wir – in Anlehnung an Perelman und Westerwelle – darauf setzen, dass auch im Bildungsbereich mehr Markt zu mehr Fortschritt und zu besseren Problemlösungen führt? Oder wollen wir verteidigen, dass Bildung für alle eine öffentliche Aufgabe bleibt, die demokratisch kontrolliert und deshalb staatlich verantwortet werden muss? Es wird sie nicht überraschen, dass ich hier die zweite Position vertrete. In meinem letzten Vortragsteil komme ich darauf zurück.

3. Wilde Utopien – und die Reformen der nächsten zehn Jahre

Welche Hinweise, welche Ideen, welche Problematisierungen, die in diesen drei Utopien stecken, sind für die Schulentwicklung der nächsten zehn Jahre bedeutsam.

Das war meine Ausgangsfrage, auf die will ich jetzt knapp und zusammenfassend antworten.

Die negative Vision, also die Zukunftsgeschichten von Morressy, ist ganz offensichtlich gegen herrschende Trends und damit gegen "die Dürftigkeit der Verhältnisse" geschrieben worden: Morressy macht deutlich, zu welcher totalen Institution die Schule verkommen kann, wenn es der Gesellschaft nicht gelingt, auch schwierige Jugendliche zu integrieren und die Massenarbeitslosigkeit zu stoppen. Damit wird zwar auf lang bekannte Zusammenhänge verwiesen, betont wird jedoch deren potentielle Dramatik. Utopisches Denken will hier verhindern, dass ein jetzt schon schlimmer Zustand zunehmend als "normal" angesehen wird. Dabei lässt die Beschreibung von "Inner-City 3" erkennen, dass die Verschärfung der kustodialen Züge von Schule keinerlei pädagogische Probleme löst, sondern Schule eher zu einer militanten Einrichtung aufrüstet. Kurz: Die Unterdrückungsmomente einer Schule als "totaler Institution" werden hier plastisch deutlich gemacht

Bei den anderen beiden Visionen ist die Zielrichtung des utopischen Denkens nicht ganz so klar. Auffällig ist zunächst, dass bei Leonard und bei Perelman die Beschreibungen der Lernformen und Lernarrangements relativ ähnlich ausfallen: Der lehrer geleitete Unterricht ist abgeschafft, Lernen im Klassenverband gibt es nicht mehr. An dessen Stelle treten stark individualisierte Lernarrangements, bei denen Computer und andere Neue Medien eine bedeutende Rolle spielen. Während ein solches Lernen bei Leonard noch in einer Institution stattfindet, die weiterhin "Schule" heißt, löst sich diese institutionelle Einbindung Perelman völlig auf. In beiden Fällen aber laufen die Visionen darauf hinaus, den "klassischen" Schulunterricht abzuschaffen. An die Stelle der "Dürftigkeit der realen Verhältnisse" (H. Meyer, a.a.O.) - hier häufig als Monotonie und Langeweile eines lehrerzentrierten Unterrichts beschrieben - treten somit kreative Vorstellungen eines selbstständigen, methodisch vielfältigen, praxis- und handlungsbezogenen Lernens. Während sich Leonards Kennedy-Schule zumindest in Teilen auf reformpädagogische Traditionen beziehen lässt, kommt Perelmans technikgläubiges Konzept ohne alle pädagogischen Bezüge aus.

Fragt man nun, in welche utopischen Vorstellungen von Gesellschaft denn diese Visionen eines anderen Lernens eingebettet sind, so werden ganz unterschiedlich Antworten gegeben: Die Geschichte von Leonard ist hierfür weitgehend unergiebig, weil wir über die Welt außerhalb der wunderschönen "Kennedy-Schule" nichts erfahren. Demgegenüber zeichnet Perelman das Bild einer wünschenswerten Zukunfts-

gesellschaft als voll durchtechnologisierte Hyperlearning-Welt. Dabei plädiert er für die Abschaffung der Schule, für die Auflösung des Berechtigungs-Systems und für die Privatisierung der Bildungskosten. Das Ende der staatlichen Bildungsfinanzierung wird nicht nur gedanklich durchgespielt, sondern auch massiv politisch eingefordert. Spätestens hier stellt sich die Frage, ob solche Visionen wirklich als "Gegengift gegen platte Anpassungen an den Zeitgeist" (H. Meyer, a.a.O.) angesehen werden können, oder ob sie nicht selbst einen solchen Zeitgeist befördern und verstärken.

Und damit bin ich bei meiner abschließenden Bemerkung: Die bildungspolitischen Entwicklungen der nächsten zehn Jahre werden sich gewiss in vielen Detailbereichen darum bemühen müssen, die Rahmenbedingungen des Lernens zu verbessern. Sie werden aber zugleich in massiver Weise Abwehrkämpfe führen müssen: Abwehr gegen eine weitere Aussonderung benachteiligter Kinder, gegen einen sukzessiven Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung, gegen eine zunehmende Privatisierung der Bildungskosten, gegen den immer stärkeren Durchgriff von Marktmechanismen im Bildungssystem. Angesichts der am Horizont aufziehenden "Hyperlearning-Welt" in einem angeblich freien Bildungsmarkt wird ganz augenfällig deutlich, welche Erziehungs- und Bildungsleistung die gute alte öffentliche Schule - bei aller "Dürftigkeit" im einzelnen - doch zu erbringen vermag: Sie sorgt – bei allen Brechungen und Problemen – dafür, dass in unserer Gesellschaft alle Heranwachsenden eine öffentliche Schule besuchen; dass dabei der prinzipielle Anspruch auf Bildung und Erziehung nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängig ist – und dass für Kinder mit Schwierigkeiten Stütz- und Fördersysteme bereitstehen. So gesehen sind manche Visionen auch geeignet klarzumachen, was am gegenwärtigen Zustand der Schule denn doch erhaltenswert ist. Und gerade diese Erkenntnis sollte man nicht unterschätzen, wenn man sich an die Bildungsreformen der nächsten zehn Jahre macht.

Literatur:

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006 (in Druck)
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Dalin, P: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997

- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996
- Goffman, E.: Asyl. Über die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M. 1972
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderungen der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Birkhäuser 1982
- Hargreaves, D. H.: A Road to the Learning Society. In: School Leadership & Management, Vol. 17, No. 1, 1997, S. 9-21
- Leonard, G. B.: Erziehung durch Faszination. Lehren und Lernen für die Welt von morgen. München 1971
- Meyer, H.: Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene, Berlin 1999
- Morressy, J.: Ein ganz gewöhnlicher Schultag. In: Gefährliche Spiele. (Reihe „Science Fiction“, Heyne-Verlag) München 1982, S. 29-41
- Perelman, L. J.: School's Out. New York 1992
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004, S. 73 - 116
- Tenorth, H.E.: "Reformpädagogik" - erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994), S. 585 - 608