

bei immer auch ein sogenanntes Abschweifen oder affinitive Lernschleifen ein, vollzieht sich also im Spannungsfeld von affinitiven und definitiven Lernprozessen.

An die Stelle der administrativ-hierarchisierenden Positionszuweisungen treten so weit wie möglich die realen Lernproblematiken aller Beteiligten und die demokratischen Verfahren ihrer möglichst egalitären und rationalen Problemlösungsuche, also die Verständigung über die jeweiligen Lebenserfahrungen, die (vor)wissenschaftlichen Sachfragen, die moralisch-sittlichen Sinnfragen und die expressiven Schönheitsfragen innerhalb einer partizipativen bzw. schon kooperativen Lernorganisation. Damit dies gelingen kann, müssen auch den SchülerInnen fundamentale Selbst- und Mitbestimmungsrechte zuerkannt werden, durch die sie die Lernverhältnisse qualitativ mitgestalten lernen können.

d) Ein solches Haus des Lernens wird den SchülerInnen, aber auch den LehrerInnen einerseits die Möglichkeiten bieten, es als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, in dem beide Gruppen einen großen Teil ihrer Tages- und Lebenszeit verbringen (wollen). Zugleich wird eine Vielzahl von Lernorten geschaffen bzw. respektiert, an denen mit oder ohne pädagogische Unterstützung gelernt wird; und in die pädagogische Entwicklungsförderung werden auch Spiel- und Beratungsangebote einzubeziehen sein. Indem die Schule mit Zukunft sich in ihrer Raum- und Zeitökonomie versteht als autonomiefördernder und identitätsbewahrender Ort des gemeinsamen Lebens, des voneinander Lernens, des miteinander Spielens, des sich wechselseitig Unterrichtens und des sozialen Helfens und Beratens, überwindet sie grundlegend die Einseitigkeiten der Unterrichtsschule und schafft so die Lernvoraussetzungen für einen wirklich guten und anspruchsvollen, also dialogisch-genetisch-exemplarischen Unterricht, der als Erfahrungsgrundlage und in der Art der Kompetenzvermittlung tatsächlich in der Lage ist, lebenslanges Lernen anzuregen. Für diese Perspektive kommt der Kooperation von Schule und sozialer Arbeit und Erziehung eine zentrale Bedeutung zu.

e) Ins Zentrum der Leistungsbewertung haben dann allerdings die inhaltsbezogenen Lernrückmeldeverfahren zu treten (bsw. in Form qualifizierter Entwicklungsberichte), in denen die fachliche und die soziale Seite in ihrer Dynamik erfassbar wird (also z. B. mangelnde Unterstützungsbereitschaft als Lernproblematik verstanden wird) und den SchülerInnen die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Selbstbewertung als zentralem Aspekt ihres Lernens vermittelt werden kann. Ein solches wirklich demokratisches Leistungsprinzip wird sich aber nur in dem Maße verwirklichen lassen, wie die äußeren Hierarchisierungen (auch im Verhältnis von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen) soweit wie möglich durch stufenbezogene innere Differenzierungen ersetzt werden und man sich innerhalb dieses flexiblen plural-egalitären Systems experimentierend und selbstentdeckend bewegen kann, ohne strukturelle Sackgassen und Benachteiligungen befürchten zu müssen.

f) Eine pädagogisch genau reflektierte Öffnung der Schule hat zu ihren Voraussetzungen und Folgen auch eine verstärkte Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule (in Bezug auf die Erarbeitung und Selbstüberprüfung des profilbestimmenden Schulkonzeptes, die flexible Gestaltung der Stundentafel, die Teambildung - auch in der Schulleitung -, die Personal- und Finanzentscheidungen und die Erweiterung der institutionellen Mitbestimmung). An die Stelle der traditionellen Schulaufsicht sollte eine Differenzierung nach Rechts- und Dienstaufsicht einerseits und pädagogischer Unterstützung mit Fremd- und Selbsteinschätzung in Form regionaler pädagogischer Zentren (in die auch die Fortbildung als drittes Element der Lehrerbildung mit wachsender Bedeutung zu integrieren wäre) andererseits treten. Sinnvoll und notwendig ist auch die Aufhebung der Trennung von innerer Schulverwaltung (Inhalte und Personal) und äußerer (besonders Gebäude und Umfeld) durch die administrative Schaffung und pädagogische Ausgestaltung von regionalen Bildungslandschaften.⁴