

Jürgen Oelkers

Lernen im Ganztage: Wege zu einer veränderten Lernkultur^{)}*

Leben ist Lernen, wir lernen immer, und dies nicht nur den halben, sondern den ganzen Tag, nur lernen wir oft nicht das Gewünschte, also was andere für gut halten und von uns abverlangen. Wir lernen nämlich auch, wie man sich Lernanforderungen entziehen kann, solange wenigstens, wie der Schaden des Versäumten den Nutzen des Subversiven nicht übersteigt. Schulen steuern Lernen über Aufgaben, die für die Lernenden mehr oder weniger plausibel sind, um es freundlich zu sagen. Sie lernen aber nicht nur Aufgaben, sondern auch die Generalisierung dessen, was sie jeden Tag tun müssen, nämlich dass „Lernen“ mit Schule gleichgesetzt, also auf *deren* Aufgaben reduziert werden kann.

In der konventionellen Schule wäre das Lernen dann am Mittag zu Ende, denn wie man Hausaufgaben effizient auf den Morgen vor Beginn des Unterrichts verschiebt, wissen die Schüler bestens. Sind sie also bestraft, wenn das Lernen in der Schule auf den ganzen Tag ausgedehnt wird? Um den Kalauer nicht zu vergessen, „lebenslanges Lernen“ klingt leicht wie „lebenslänglich“, und zwar gerade weil die Schule darauf vorbereiten soll. Sie ist eine bestimmte, schwer zu verändernde Lernform, auf der die Last von Jahrhunderten liegt oder auch lastet. Konservativ könnte man sagen, das Bewährte spricht immer für sich und warum sollte man eine bewährte Form aufgeben?

Wenn heute von „Lernen“ und „Bildung“ gesprochen wird, dann ist in aller Regel die öffentliche Schule gemeint, die merkwürdigerweise immer etwas falsch macht, oft unter Anklage gestellt ist und selten wirklich gewürdigt wird. Schulkritik ist eine fast behavioristische Grösse, in deren Schema von Reiz und Reaktion vor allem eines übersehen wird: Das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist viel grösser, als es die Fixierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf die staatlichen Schulen ahnen lässt. Nicht nur gibt es zahlreiche Institutionen ausserschulischer Erziehung und Bildung, auch lässt sich „Bildung“ - was man immer darunter verstehen mag - nicht allein auf institutionelle Angebote festlegen.

Kinder und Jugendliche lernen das meiste für sie Bedeutende ausserhalb der Schule.

- Kein Lehrplan vermittelt den Dresscode der Bezugsgruppe,
- kein Sprachunterricht unterstützt den Slang der Peers, mit dem die Zugehörigkeit geregelt wird,
- keine Schullektüre gibt Aufschluss darüber, wie ein Liebesgeständnis gestaltet werden soll oder ob so etwas überhaupt noch zeitgemäss ist,
- kein so genanntes „eigenständiges Lernen“ in der Schule löst ein Problem im Alltag
- und jeder „Förderunterricht“ fördert Talente nur im Blick auf schulische Ziele.

^{*)} Vortrag auf dem 9. Saarländischen Schulleiterkongress am 27. September in der Europäischen Akademie Otzenhausen.

Ein Lerntransfer findet nur statt, wenn ein dazu passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006). In diesem Sinne wären die heutigen „Bildungslandschaften“, von denen so viel die Rede ist, am besten gefasst, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Anschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen eine angemessene Berücksichtigung findet.

Kinder, die heute drei, vier oder fünf Jahre alt sind, werden in zehn Jahren Jugendliche sein. Für die Prognose, was auf sie zukommt, lohnt ein Blick in die unmittelbare Vergangenheit. Als die heutigen Dreizehn-, Vierzehn- oder Fünfzehnjährigen Kinder waren, gab es weder You Tube¹ noch Wikipedia,² es gab keine Blogs, erst ansatzweise E-Mails, keine SMS-Botschaften³ und keine Möglichkeit, ohne jeden Aufwand Videos im Internet zu veröffentlichen; man konnte keine Musiktitel auf das eigene Handy laden, mit dem Mobiltelefon keine Fotos aufnehmen und sofort verschicken, die Firma Apple hatte noch nicht den iPod erfunden;⁴ die Jugendlichen benutzten seinerzeit den „Walkman“, während heute nicht einmal mehr der Begriff geläufig ist. Vor zehn Jahren konnte man auch nicht, wie heute, global fernsehen, und dies vom eigenen Handy aus.

Vor zehn Jahren gab es keine Kontaktbörsen im Internet, die damaligen Kinder und Jugendlichen konnten sich nicht an anonymen Schulratings beteiligen und sie hatten noch keine Möglichkeit, ihre Lehrmittel im Internet zu suchen, auch weil effektive Suchmaschinen gerade erst entwickelt wurden. Die erste Testversion von „Google“ ging am 7. September 1998 online. Das war vor gerade einmal zwölf Jahren; heute ist kaum noch eine Nachforschung über welches Thema auch immer ohne das System „Google“ möglich. In Zukunft werden ganze Bibliotheken im Netz zugänglich sein, das Leseverhalten verändert sich durch verlinkte Steuerungen dramatisch, die klassische Briefkultur ist praktisch verschwunden und Bücher sind nur noch begrenzt ein Signum für Bildung.

Es ist zunehmend unklar, was eigentlich ein „Buch“ ist, wenn man es nicht nur lesen, sondern zugleich hören, digital ansehen und elektronisch umblättern kann. Man kann die eigene Bibliothek in gescannter Form in der Tasche tragen, was sich sicher als platzsparend bezeichnen lässt und auch das Verstaubungsproblem löst. Die alte Kultur des ausgestellten und sichtbaren Besitzes von Büchern ist das aber nicht mehr. Diese Kultur hatte auch deswegen Zeit, weil sich das grundlegende Format nicht beschleunigen liess. Nur das Lesetempo unterschied sich, das Buch selbst liess nicht bewegen, ausser eben zum Lesen. Heute sind Bücher eigentlich nur noch vorhanden, wenn sie in gescannter Form bei „Google“ auftauchen. Spätestens, wenn man das eigene Buch am Bildschirm liest, weiss man, was das bedeutet.

Wo anders als in der langsamen Schule, die sich Zeit nehmen muss, soll man lernen, was die Medien uns vorenthalten?

- Schwierigkeiten, die nicht sofort lösbar sind,
- Probleme, die keine Talkshow vertragen,
- Projekte, die etwas mit dem Leben und nicht nur mit den Medien zu tun haben,

¹ You Tube - Broadcast Yourself ist am 15. Februar 2005 gestartet worden.

² Die Online-Enzyklopädie Wikipedia ist im März 2000 mit einer rein englischen Version als „Nupedia“ angefangen worden. Am 15. Januar begann die heutige Wikipedia.

³ Die erste Short Message des Short Message Service (SMS) wurde am 3. Dezember 1992 im Netz von Vodafone gesendet. Der Durchbruch dieser Kommunikationsform erfolgte parallel zur Entwicklung der Mobiltelefone.

⁴ Apple brachte das System iPod als MP3 Player im Jahre 2001 auf den Markt. Andere MP3 Player waren seit 1998 auf dem Markt, aber erst iPod erreicht Kinder und Jugendliche.

- Anstrengungen, die nicht mit dem sofortigen Verbrauch verbunden sind,
- Ansichten, die mit der eigenen Person vertreten werden und die nicht nur als Eintrag bei Facebook vorhanden sind.

Schule ist Lernen auf Vorrat, nicht im Sinne eines Rucksacks mit lebensnotwendigem Proviant wie beim Bergsteigen, wohl aber im Sinne einer geschulten Lernfähigkeit, die eigenständig mit Problemen umzugehen weiss, sich persönlich artikulieren kann und auf eine demokratische Gesellschaft eingestellt ist. Die modernen Unterhaltungsmedien bieten so etwas nicht, während sie auf der anderen Seite mit immer neuen Angeboten immer mehr Zeit in Anspruch nehmen, ohne mehr zu bieten als immer neue Anlässe. Ein strukturierter Lerntag ist so nur von der öffentlichen Schule zu erwarten, und er vor allem bestimmt die besondere Qualität von Ganztagschulen.

Im Folgenden werde ich zunächst etwas über den Erfolg von Ganztagschulen im Ausland sagen. Der Begriff ist dort allerdings ungebräuchlich, weil alle Schulen „Ganztagschulen“ sind (1). Danach gehe ich auf Fragen der Qualitätssicherung ein, die sich verstärkt stellen, wenn Schulen mehr Zeit zur Verfügung haben und anderes tun können, als nur Unterricht zu erteilen. Heute dienen die Ressourcen vor allem diesem Zweck (2). Abschliessend thematisiere ich die heute bildungspolitisch stark vertretenen Postulate der „Individualisierung“ und „Förderung“, die besonders häufig mit Ganztagschulen in Verbindung gebracht werden (3).

1. Ganztagschulen im Vergleich

Gemäss dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird. Die blosser Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, die bestehenden Qualitätsniveaus zu senken, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, haben sie noch keine Gewähr, sich positiv zu entwickeln. Entscheidend ist, ob und wenn ja, wie der neue Zeitrahmen zu den Qualitätszielen passt.

Die bildungspolitischen Begründungen für Ganztagschulen bezogen sich vor sechs Jahren bei Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ im Wesentlichen auf drei Argumente, die Fragen der Qualitätssicherung kaum berührten:

- Ein ganztägiges Angebot entlastet die Eltern, speziell die Mütter, von Erziehungsaufgaben; beide Eltern können ohne pädagogischen Verlust erwerbstätig sein.
- Die ganztägige Schulbetreuung aller Kinder kann die Nachteile der „Herkunftsmilieus“ reduzieren, die zum deutschen PISA-Ergebnis wesentlich beigetragen haben.
- Ganztägige Beschulung fördert die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, weil genügend Zeit für zusätzliche Angebote und individuelle Förderung zur Verfügung steht.

Vor allem das erste Argument hat politische Durchschlagskraft entfaltet, weil beidseitige Erwerbstätigkeit der Eltern ohnehin die Regel ist und nunmehr für professionelle Tagesbetreuung gesorgt werden kann. Dieses Argument gilt unverändert.⁵ Das zweite und dritte Argument war verknüpft mit etwas gewagten Hypothesen,⁶ die sich so nicht haben realisieren lassen.

- Nachteile von Milieus kann man nicht einfach durch Verlängerung des Schultages ausgleichen,
- und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder ist nicht dadurch zu erreichen, dass zusätzliche Fächer unterrichtet werden,
- etwa nach dem Motto: mehr Musik gleicht aus, was zu viel Mathematik anrichtet.

Im europäischen Ausland ausserhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben - als Sondertypus - „Ganztagschulen“ (Renz 2002). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In Frankreich besteht seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 ein verbindlicher Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der von einer zweistündigen Mittagspause unterbrochen wird. Die Schule beginnt zwischen 8.00 Uhr und 8.30 Uhr und endet um 16.00 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei und wurde im Sinne des Kulturkampf-Kompromisses für religiöse Unterweisung genutzt. Im Primarbereich und teilweise auch im Sekundarbereich fand lange Zeit auch am Samstagvormittag Unterricht statt.

In England gibt es in den staatlichen Schulen ähnlich eine „morning“ und eine „afternoon session“, gemeinsame Schulmahlzeiten sowie verlässlich geregelte Anfangs- und Endzeiten. Allerdings verfügen die Schulen, verglichen mit Frankreich, über ein hohes Mass an Autonomie, die sich etwa darin zeigt, dass die Schulen Umfang und Länge der Unterrichtseinheiten selbst festlegen können. Im Gegenzug sind sie Kontrollen unterworfen, die in Deutschland derzeit kaum vorstellbar wären. In England gibt es ein striktes „National Curriculum“, Standards für jedes Fach auf jeder Schulstufe, Leistungstests, regelmässige externe Evaluationen und ein öffentliches Schulranking. Was also deutsche Lehrgewerkschaften vehement ablehnen und bekämpfen, ist in den staatlichen Schulen Englands Alltag.

In beiden Systemen findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt. Das vor allem macht den Unterschied; die deutsche Schule ist von ihrer Geschichte her eine typische *Unterrichtsschule*, die danach berechnet wird, dass Lehrkräfte ihr Deputat einsetzen. Typisch ist, dass zusätzliche Leistungen mit Deputatssenkungen belohnt werden, was auch heisst, dass andere Mittel nicht zur Verfügung stehen. Ganztagschulen sind so gesehen eine Herausforderung des Systems; nicht zufällig orientieren sie sich an Beispielen aus dem Ausland, wo jahrzehntelange Erfahrungen vorliegen, wie Schule mehr sein kann als nur Unterricht, nämlich ein integrierter Lern- und Lebensort.

In Frankreich etwa wird zusätzlich zum Normalunterricht angeboten:

⁵ „Zunehmend mehr Eltern möchten Familie und Beruf vereinbaren. Sie wünschen sich qualitativ hochwertige und flexible ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote. Ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen entspricht damit besser den heutigen Bedürfnissen an eine moderne Infrastruktur im Bildungsbereich“ (Ganztagschulen o.J.).

⁶ „Mit Ganztagschulen können Bildungsbarrieren abgebaut und soziale Ausgrenzungen verhindert werden ... Ganztagschulen mit pädagogischem Profil machen eine gezielte individuelle Förderung von Talenten erst möglich. Ganztagschulen schaffen auch mehr Raum für persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrkräften und die Verbindung von fachlichem und sozialem Lernen“ (ebd.).

- Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung durch pädagogisches Personal,
- Betreuung (garderie) jüngerer Kinder vor und nach dem Unterricht,
- Benutzung von fachlich geleiteten Schulbibliotheken und Mediotheken,
- sportliche und musische Angebote ausserhalb des Curriculums sowie
- Bündelung von schulischen und ausserschulischen Aktivitäten in kommunalen Projekten.

Der gesamte Tag von Kindern und Jugendlichen steht in England und Frankreich der Schule zur Verfügung, wie gesagt mit langjährigen Erfahrungen, was „ganzheitliche“ Schulgestaltung ausmachen kann und muss. Die deutschen Ganztagschulen sind - historisch verspätet - auf diesem Weg, sie müssen herausfinden, was neben dem Unterricht Schule ausmacht.

Der Spitzenreiter im PISA-Ranking ist bekanntlich Finnland. Es gibt in Finnland - wie auch in Norwegen oder Schweden - kein gegliedertes Schulsystem und keine parallele Angebotsstruktur, die auf Selektion hin angelegt ist. Die finnische Gesamtschule ist das *einzig*e Angebot für Schülerinnen und Schüler zwischen sieben und sechzehn Jahren, sie ist zu unterscheiden von der deutschen „integrierten Gesamtschule“, die als Nebenform zum Gymnasium entstanden ist.

- Die finnische Schulorganisation ist sehr flexibel und weist sehr hohe lokale Unterschiede auf,
- was möglich ist, weil in den landesweiten Richtlinien, im Unterschied zu Deutschland, möglichst *wenig* festgelegt wird.
- Zuständig sind lokale *Boards*, die den staatlichen Rahmen ausgestalten, für die Einstellung der Lehrkräfte zuständig sind und die Entwicklung der Schulen koordinieren.

In den ersten beiden Klassen dürfen pro Tag maximal fünf Stunden Unterricht stattfinden, in den übrigen Klassen bis zum Ende der Gesamtschule höchstens sieben Stunden. Der Unterricht beginnt zwischen 8.00 und 9.00 Uhr und endet für die ersten beiden Klassen zwischen 12.00 und 13.00 Uhr; in den übrigen Klassen kann er bis 15.00 Uhr dauern. Festgelegt wird die Dauer und Ausrichtung eines Schultages vor Ort, es gibt keinen landesweiten Stundenplan. In den Schultag integriert sind Schulmahlzeiten für die Klassen, die nach dem Mittag noch Unterricht erhalten. Im Unterschied zu Schweden gibt es in Finnland noch keine freie Schulwahl.

- Wesentlich ist, dass die finnische Schule nicht nur Unterrichtsschule ist, sondern als umfassender Lern- und Arbeitsraum verstanden wird.
- Zusätzliche Angebote betreffen medizinische Betreuung, psychologische Beratung sowie sozialpädagogische Dienste, die integrativ in der Schule, wengleich ausserhalb der Unterrichtszeiten, angeboten werden.
- Für sie sind *nicht* die Lehrkräfte zuständig.

Es gibt je nach Lage vor Ort also eine de facto Tagesbetreuung, die von den Schulen und den sozialen Einrichtungen gemeinsam besorgt und unterhalten wird. Das erklärt den in Deutschland vieldiskutierten Befund, dass der finanzielle Aufwand für Schulen geringer und der Ertrag gemäss PISA-Standards höher ist; die Kosten werden einfach zwischen den schulischen und den sozialen Budgets aufgeteilt.

Ein interessantes Beispiel ist England, historisch ein Bildungssystem mit lange Zeit niedriger Qualität im öffentlichen Sektor und in Deutschland ebenso lange Zeit ein Beweis dafür, dass Gesamtschulen das Niveau senken und nicht steigern. Aber weder die konservative noch die Labour-Administration haben an der Struktur der *comprehensive school* etwas geändert, etwa in Richtung einer Annäherung an das selektive Schulsystem in Deutschland. Durchgehendes Ziel der Politik war die Entwicklung besserer Qualität des bestehenden Systems, das in zwanzig Jahren einen tief greifenden Wandel erlebte. Das zentrale Kennzeichen war die Verbindung eines ganztägigen Angebots mit neuen Instrumenten der Qualitätssicherung.

Die dafür notwendige gesetzliche Grundlage lieferte der *Education Reform Act* von 1988. Das Gesetz sah drei zentrale Massnahmen vor,

- die Einführung eines verbindlichen Nationalen Curriculums mit expliziten Leistungsstandards pro Fach und Einheit,
- die Erhöhung der Autonomie und Verantwortung der Einzelschule bei gleichzeitiger Neuregelung der Schulaufsicht,
- und die Einrichtung von unabhängigen Evaluationsagenturen zur regelmässigen Erhebung der Schulqualität und deren Beschreibung in öffentlichen Rankings.

Der Geist dieses Gesetzes ist seinerzeit von den Lehrkräften und ihren Verbänden als gleichzeitig „konservativ“ und „neo-liberal“ bekämpft worden; die Schulqualität, soweit messbar, ist gestiegen, wie sich etwa in den PISA-Resultaten zum naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt hat. Notwendig waren dafür neben den neuen Formen von Autonomie und Kontrolle steigende Investitionen vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Wer in der Schule Neues will, muss die Lehrkräfte dafür gewinnen und sie darauf einstellen; wenn das Neue nur verordnet wird, wird es im Schulalltag zerrieben.

Das gilt zumal für angebliche oder auch tatsächliche Bildungsreformen. Sie haben eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die durch die Forschung nachhaltig gestützt wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur „Implementation“ von Bildungsreformen, wie das neuerdings heisst, ergeben ein durchaus klares Bild:

- Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwändig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen (Oelkers/Reusser 2008).

Diejenigen Bildungssysteme, die in der PISA-Studie am besten abgeschnitten haben, begannen vor mehr als zwanzig Jahren mit weitreichenden Schulentwicklungen. Die heutige Qualität ist also weder Zufall noch Gottesgeschenk, sondern das Ergebnis einer aufwändigen und teuren Entwicklungsarbeit. Für das deutsche System war lange kennzeichnend, dass Veränderungen ohne Entwicklungsvorlauf verordnet werden, so dass immer die Erprobung den Ernstfall darstellte. Erst musste ein neues Gesetz her und dann kam die Entwicklungsarbeit, was die Weitsicht des Gesetzgebers voraussetzt.

Man weiss aber aus der historischen Bildungsforschung, dass auf diesem Wege nur der Status Quo befördert wird. Die Reform bestätigt den alten Zustand, solange das System nicht wirklich lernen kann, wie es sich verändern soll. Dafür sind Versuche nötig und nicht einfach Verordnungen, während es nirgendwo eine derart verdichtete und mächtige Bildungsverwaltung gibt wie in Deutschland. Paradoxerweise führt das dazu, dass die einzelnen Schulen faktisch unbeaufsichtigt verfahren können, ohne über wirkliche Autonomie zu verfügen, versteht man darunter ein eigenes Budget, den möglichst freien Einsatz der Ressourcen, Anstellung der Lehrkräfte und eigene Wege in der Zielerreichung.

Was haben die Länder mit den besten PISA-Resultaten dem deutschen System voraus? Es handelt sich, wie gesagt, nicht einfach formal um „Ganztagsschulen“, sondern um Schulen mit besonderen Formen von Qualitätsentwicklung. Dabei lässt sich das deutsche System am besten mit skandinavischen und angelsächsischen Systemen vergleichen, die von den Konservativen viel gerühmte Qualität in asiatischen Schulen entsteht in einem völlig anderen kulturellen Umfeld. In einem solchen Vergleich haben deutsche Schulen einen zu geringen Grad an Autonomie, wenig Erfahrungen mit langjähriger gezielter Entwicklung und einen eher schwachen Sinn für Transparenz.

- Nichts erstaunt deutsche Lehrkräfte mehr,
- als der Tatbestand, dass im Ausland Eltern „unangemeldet“ Unterrichtsbesuche machen können
- und die Lehrkräfte das für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten.

Viele ausländische Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexe Formen der Evaluation. Es ist die erklärte Politik der deutschen Kultusministerkonferenz, die künftige Bildungsentwicklung mit starken Elementen der „Outputsteuerung“ zu verbinden. Das Wort ist nicht schön, aber es verweist auf eine entscheidende Schwäche des jetzigen Systems. Niemand nämlich überprüft, ob und wie die Ziele erreicht werden, die Politik und Gesellschaft der Schule setzen. Wenn man ehrlich ist, muss man auch sagen, dass es *erreichbare* Ziele bisher kaum gibt. Die zentrale Frage der Qualitätssicherung ist, wie Zielsteuerung und Eigenverantwortung in Einklang gebracht werden können (Oelkers 2003).

2. *Qualitätssicherung und Eigenverantwortung*

Grundlegend für Qualitätssicherung sind Ziele, auf die hin sich die Schulen entwickeln wollen und die sie also selbst im Rahmen der staatlichen Vorgaben bestimmen können. Ziele beziehen sich auf den Leistungsbereich, aber sie gelten auch für die Schulorganisation und die Entwicklung der Schulkultur sowie in Zukunft des ganztägigen Angebots. Die Ziele selbst definieren sich von ihrer Erreichbarkeit her, sie müssen daher von der Prosa der Leitbilder unterschieden werden, die der Selbstverständigung dienen und daher eine Überzeugungsrhetorik vertreten müssen. Die Eigenverantwortung der Schule bezieht sich auf die Ergebnisse der Entwicklung jenseits der Rhetorik, die allzu leicht für die Wirklichkeit selbst genommen wird. Das Leitbild beschreibt den Anspruch der Schule an sich selbst, aber damit nicht schon ihre Qualität.

- Wer tatsächlich Ziele erreichen will, muss sie so präzise wie möglich beschreiben,
- einen Zeitrahmen festlegen,
- die Ressourcen abschätzen und konkrete Schritte einleiten.
- Zwischenzeitlich und vor allem am Ende wird Bilanz gezogen, bevor die nächste Etappe eingeleitet werden kann.

Schulen sind dann nicht für alles verantwortlich, sondern nur für das, was sie an konkreten Zielen anstreben. Die Zielsteuerung entlastet so von überzogenen gesellschaftlichen Erwartungen, bei denen immer nur eines klar ist, nämlich dass Schulen ihnen unmöglich gerecht werden können. Verantwortung kann nur für das übernommen werden, was auch erreichbar ist. Und es ist auch nicht so, dass sich der Staat zurückzieht und die Schulen sich selbst überlässt, die Verantwortung ist durchaus geteilt.

Umgesetzt in Schulentwicklung sind vor allem fünf Parameter zu nennen, die als die grossen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmässige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- Rückmeldung der Ergebnisse bis zum Unterricht,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- die weitgehende Umgestaltung der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf den Bedarf der Schule.

Schulen stehen vor sehr komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von der Inputsteuerung und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt.

- Das gilt auch und gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden.
- Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln.
- Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber wird die Reform der Ausbildung Jahre dauern und vermutlich Stückwerk bleiben. Die eigentlich unstrittige Umstellung der Fortbildung auf den Bedarf der Schule wird ebenfalls länger dauern und hat ein schwieriges Gelände vor sich. Die Lehrkräfte lernen gerade erst, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern

dabei von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach innen wie nach aussen.

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Grösse ist und etwa in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden. Es gibt kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet werden und besondere Funktionen in Lernprogrammen erhalten.
- Sie tragen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten. Aber: Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.

Das Erreichen von Leistungszielen hängt davon ab, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Lernressourcen nutzen und welche Betreuung sie bei ihrer Lerntätigkeit erfahren. Die wichtigste Ressource zur Bewältigung von schulischen Lernaufgaben ist die zur Verfügung stehende Zeit sowie die Art und Weise, wie sie eingesetzt wird. Insofern gibt es einen klaren Zusammenhang mit Ganztagschulen, erweitert sich doch damit der Zeitrahmen erheblich. Mehr Zeit ermöglicht auch bessere Betreuung, also verbessert einen besonders kritischen Erfolgsfaktor, die in grossen Klassen einer reinen Unterrichtsschule mit hoher Sicherheit untergeht.

Zu Recht wird davor gewarnt, mit der Ganztagschule einfach nur die Unterrichtszeit zu verlängern. Stattdessen sollte das ausserunterrichtliche Angebot erweitert werden, mit der Konsequenz, dass sich die zeitlichen Ressourcen für den Unterricht nicht merklich erhöhen werden.

- Gelegentlich ist von der Rückkehr der Schule zur „Ganzheit“ die Rede,
- womit ein Ausgleich zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Lernbereichen bezeichnet werden soll.
- Handwerkliche und überhaupt praktische Tätigkeiten werden betont,
- musische Lernfelder, körperliche Bewegung und auch soziales Engagement.

An diesen Vorschlägen ist richtig, dass sich eine intelligente Nutzung der Lernzeit nicht allein daran ablesen lässt, wie viele Stunden zur Verfügung stehen. Doch der zeitliche Aufwand für ein Schulfach wirkt sich unmittelbar auf die Leistungen aus. Randfächer sind durch ihre Stellung benachteiligt und daran würde sich auch nichts ändern, wenn neue Konzepte der Zeitznutzung zum Tragen kämen. Hier sollten die Schulen wesentlich mehr Autonomie erhalten, als dies heute üblich ist. Kennzeichnend für das, was heute die „eigenverantwortliche“ Schule genannt wird, sind autonome Budgets und der flexible Einsatz von Zeit (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

Dabei muss auch vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der deutschen Schule nicht das Curriculum ist, sondern die Verteilung der Stunden. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung Individualisierung und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung gleich bleibt. Fördern kann man nur, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht.

- Eine Möglichkeit ist, dass nicht wie bisher Stunden auf Fächer verteilt,
- sondern Margen eingeführt werden,
- wie viel Zeit minimal und wie viel maximal eingesetzt werden soll,
- damit bestimmte Ziele angestrebt werden können.
- Denkbar ist auch, dass die Schulen die Zeitzuteilung in Form von Jahrespools erhalten und nicht in Form von Lehrdeputaten.

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht Qualität, sondern Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie Personalentwicklung der Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen. Das lässt sich an zwei Postulaten zeigen, die heute die bildungspolitische Diskussion bestimmen, nämlich Individualisieren und Fördern. Darauf gehe ich abschliessend ein.

3. Individualisieren und Fördern in der Ganztagschule

Ein Problem ist, wie stark in der heute absehbaren Entwicklung die Sicht der Kinder berücksichtigt werden soll, ohne einfach nur die historische „Pädagogik vom Kinde aus“ zu aktivieren. Politisch ist die stärkere Beachtung der Kinderrechte angesagt, sozial die Achtung der Kinder und ihrer Leistungen für die Gesellschaft, pädagogisch der Wandel der Rolle der Schülerinnen und Schüler hin zu mehr Eigenverantwortung. Wenn heute verstärkt von „Individualisierung“ gesprochen wird, dann ist vor allem gemeint, dass in der Schule ein sinnvoller Einsatz der Ressourcen erfolgt, über den nicht allein die Lehrkräfte bestimmen können. Ich werde mich vor allem darauf beziehen.

Eine der ersten Fragen wäre dann, was eine „kindgerechte“ Schule sein soll. Sie hat zu tun

- mit hellen Räumen,
- sicheren Anfahrtswegen,
- gesunder Ernährung bei einem Ganztagsbetrieb,

- freundlichem Personal,
- transparenten Regeln,
- der Nutzung neuer Medien
- und einem ausgebauten Rückmeldesystem, das auch die Eltern einschliesst.

Sie müssen als Ressourcen der Schule gelten und nicht nur als undefinierter „Partner“ mit im Zweifelsfall hohem Belästigungspotential. Vor allem aber braucht die kindgerechte Schule eines, nämlich guten Unterricht, von dem Kinder auch wirklich profitieren können. Das setzt voraus, dass sie anders als bisher beteiligt werden.

Ein zentrales Kriterium für guten Unterricht ist daher *Transparenz*. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung durchschaubar. Die Lernenden wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert zu werden“. Für das oft missverständliche Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.
- Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen.
- Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs, wobei die Eltern einbezogen werden. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite oft ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag in der Schule war, von ihren Kindern oft nur ein knappes „gut“ entgegennehmen müssen.

Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf *Verantwortung*. Die Grundgleichung klingt einfach: Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter

am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, dass etwas „eingetrichtert“ werden muss, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber, wie gesagt, der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern nimmt im Verlauf der Schulzeit zu und wird also keinesfalls geringer. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

- Die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule kann höchst unterschiedlich sein.
- Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung.
- In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird.

Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten,
- kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Prosa des Unerreichbaren dieser Ziele kaum ein grosser Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber zulassen, die Zielerreichung gestuft zu beschreiben. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Abfassung der Zeugnisse. Aber auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln.

Fördern muss als gemeinsame Aufgabe für die gesamte Schulzeit verstanden werden, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen. Wenn „Fördern“ Aufbau und Stabilisierung von Interessen für schulische Lernfelder heisst, dann muss für Anreize und Anschlüsse gesorgt sein, die über das einzelne Klassenzimmer und den Jahrgang hinausgehen.

- Schulen bilden dann vom Kindergarten bis zum Gymnasium kommunale Netzwerke, die die Entwicklung von Interessen wie von Leistungen dokumentieren und begleiten.
- Hier liegen erste Ansätze vor, die zeigen, dass sich „Fördern“ in diesem Sinne eines gestuften Vorankommens sehr wohl steuern lässt.
- Das Interesse der Mädchen für Mathematik und der Jungen für das Lesen muss über die Klassenstufen und von Anfang an aufgebaut und entwickelt werden.

Eine bislang wenig beachtete Bedingung für den Aufbau einer effektiven Förderpraxis ist der Berufsauftrag der Lehrkräfte und die dabei in Rechnung gestellte Arbeitszeit. Die Lehrerinnen und Lehrer können nicht einfach endlos und bis zur Selbstaufgabe „fördern“. Sie brauchen dafür auch nicht nur klare Standards, sondern vor allem ausreichend bemessene Zeit, ein Faktor, der bei der heutigen Forderung nach „mehr Förderung“ fast immer übersehen wird. Auch muss klar sein, wo die Grenzen der Formel „Fordern und Fördern“ zu sehen sind. Grenzen sind solche der Belastung. Man kann nicht einfach „neben“ dem Unterricht noch irgendwie fördern. Natürlich dient jeder Unterricht der Förderung der Schüler, aber wie die Lernstandsforschung zeigt, sind die Erfolge unterschiedlich und ist die individuelle Förderung oft nicht im gewünschten Ausmass möglich.

Schulen werden heute verstärkt als soziale Lernorte verstanden, in denen mehr angeboten wird als Unterricht. Damit stimmt der allmähliche Wandel zur Ganztagschule überein, der auch in Deutschland die Chance bietet, soziale, psychologische und sogar medizinische Dienste zu integrieren oder effektive Formen der Kooperation aufzubauen, wie dies in skandinavischen Schulen seit langem der Fall ist. Bislang werden solche Dienste individuell und unkoordiniert in Anspruch genommen, während sie für die Schule genutzt werden müssten.

- Im Blick auf Förderung hiesse das,
- die Lehrkräfte sind nicht mehr allein für fast alles zuständig,
- sondern können sich wirkungsvoll entlasten,
- ohne die Probleme auszulagern.

Der soziale Lernort ist auch so zu verstehen, dass die Lebenswelt Schule entwickelt wird. Sie bietet vielfache Erfahrungen des Zusammenlebens über die Klasse und den Jahrgang hinaus. Dabei ist nicht nur an die sinnvolle Strukturierung der Freizeit zu denken, sondern auch an politische Aufgaben wie die innerschulische Demokratie. Ein Beispiel ist das im März 2007 ausgelaufene BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, in dem schon in der Grundschule mit Deliberationsforen gearbeitet wird. Die Schüler lernen, durchaus auch im Unterricht, wie sie ihre Interessen vertreten und aufgrund von Beratungen Probleme lösen können. Partizipationserfahrungen dieser Art bringen gerade Schulen in sozialen Brennpunkten voran. Die Schüler werden beteiligt, übernehmen Verantwortung und lernen so auch die demokratische Form der Auseinandersetzung.

Für den Aufbau integrativer Förderkulturen, mit denen sich Heterogenität bearbeiten lässt, fallen Kosten an. Die Lehrkräfte werden weder von ihrer Ausbildung noch von ihrer Berufserfahrung her darauf vorbereitet, wie sie in ihrer Unterrichtspraxis anspruchsvolle

Strategien des Förderns realisieren können. Beispiele aus der Schweiz zeigen, dass damit wesentlich mehr verlangt wird als lediglich eine dosierte Zuweisung von Aufgaben nach Leistungsstärke und Lernzeit. Die Schulen müssen hier einen deutlichen Programmschwerpunkt setzen und die Lehrkräfte müssen wissen, wie sie auf Ansprüche des Förderns sinnvoll reagieren können.

- Daneben fallen Investitionen an, mit denen die Schulen zu sozialen Lernorten ausgebaut werden.
- Kooperationen mit verschiedenen Diensten oder Leistungspartnern sind nicht kostenneutral,
- verlangen zum Teil auch neue Stellen für neue Aufgaben
- und müssen einen Ganztagsbetrieb gewährleisten.

Für was genau die Lehrkräfte zuständig sind und was andere Funktionsträger übernehmen können, muss nicht nur ausgehandelt und festgelegt werden, sondern verlangt auch einen Finanzierungsspielraum. Einfach gesagt: Wenn Schulen besondere Abendveranstaltungen anbieten wollen, etwa zur Arbeit mit ausländischen Eltern, müssen sie dafür Mittel zur Verfügung haben.

Ideen zur Öffnung der Schule unter der Voraussetzung einer Tagesbewirtschaftung aller kommunal verfügbaren Ressourcen gibt es genug. Ein leicht utopisch klingendes und doch naheliegendes Beispiel sieht so aus: Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder Musikschulen vor Ort.

- Lernzeit, die im Verein erbracht wird, kann angerechnet werden,
- und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden,
- sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

Um von meinem Arbeitsfeld zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen und den ganzen Tag zu nutzen? Kurse in Musikschulen oder in Sportvereinen lassen sich auf das schulische Curriculum beziehen und damit verbinden, sofern die Schule über Kooperationsverträge verfügt und Leistungen auslagern kann.

Aber das darf man doch nicht, lautet ein Einwand, die Zuständigkeit ist nicht gegeben, die Ämter können oder wollen nicht, eine Schule kann doch nicht mit einem Verein kooperieren und dann noch dort, wo die grösste Regelungsdichte herrscht, nämlich beim Curriculum. Aber wie soll das Problem gelöst werden? Mit der Öffnung nach aussen sind nicht nur neue Koalitionen und erweiterte Angebote denkbar, sondern eben auch neue Formen der Anrechenbarkeit von Leistungen.

- In den Fächern Musik und Sport sind die schulischen Angebote traditionell eher schwach,
- sie werden auch in Zukunft kaum stärker,
- während die Lernmotivation und auch die Leistungsbereitschaft gerade mit musischen und sportlichen Erfahrungen intensiv gefördert werden können.

- Auch als solchen Kooperationen können beide Seiten Gewinn ziehen, sofern die Landespolitik hier Möglichkeiten und Anreize schafft.

Ein anderes Beispiel: In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Schulen müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereitstellen und gegen ein Entgelt die Leistungen bezahlen. Ganztagschulen bieten heute ohnehin Hausaufgabenhilfen an und stehen so in Konkurrenz zu den Lernstudios, die viele Eltern beauftragen, weil sie andere Angebote nicht kennen. Am besten werden solche Angebote durch die Schule kommuniziert, die das eigene Kind besucht.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch andere Konzepte der Förderung von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Auch Vereine sind äusserst gute Instanzen der Integration, die nicht einfach der Schule überlassen werden kann, wie in der Sarrazin-Debatte vor allem angenommen wird. Auch Stadtbibliotheken wären gute Anlaufstellen, wenn dort zum Beispiel ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Der Deutsch-Kurs des Arbeitsamtes findet ohne jede Einbettung statt und ist daher keine besonders gute, sondern nur eine teure Lösung.

Ausdifferenzierte Bildungsräume, die ganztätig nutzbar sind, kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken tatsächlich immer auf professionellen Unterricht reduziert wird. Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints, also Know-how und Orte, virtuelle ebenso wie reale. Das „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden. Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es tatsächlich geben soll.

Ein zentrales Problem sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt. „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik, das aber erst dann konkrete Gestalt gewinnt, wenn kommunale Verbände geschaffen werden und Krippen, Kindergärten sowie Grundschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten. Das verlangt hohes Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als Elternprivileg verstanden werden.

Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen.

- Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.
- Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten.

Wenn aber die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs⁷ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Daneben gibt es auch andere Formen, in der Schule stärker als bisher die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland ist auch von den deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo man solche Versuche gemeinhin gar nicht vermutet, nämlich in den Gymnasien, die als reformresistent gelten. Der Versuch in Wetzikon wird so beschrieben.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ ((Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassten. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einigen Monaten durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Ein solches Semester kann jede Schule einführen. Keine Schule wird daran gehindert, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Lektionen für Wochenpläne. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrucklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das „Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne

⁷ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

im Bereich selbstständiges Arbeiten, also das, was später tatsächlich gebraucht werden kann und sicher auch den Bologna-Prozess überlebt. Aber das ist ein anderes Thema.

Literatur

- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Busemann, B./Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hrsg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.
- Ganztagsschulen - das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. O.J. <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Zugriff auf die Seite 1. Mai 2008)
- Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung.“ http://www.bmbf.de/252_4786.html (Zugriff auf die Seite: 15. Februar 2003)
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Renz, Monika (2003): Ganztagsschule im Ausland - eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien. In: Schulverwaltung Heft 1.