

Jürgen Oelkers

Führung und Management von Schulen - Professionalisierung in Netzwerken ^{)}*

1. Verwaltung ist nicht Management

Das Thema meines Vortrages klingt irgendwie ambitioniert, daher ist mein Einstieg simpel und besteht aus einer dreifachen Feststellung:

- Schulen kennen „Verwaltung“, aber nicht Management.
- Schulen haben mit der eigenen Verwaltung gut gelebt.
- Die Verwaltung ihrerseits hatte mit der historischen Schulentwicklung beste Wachstumschancen.

Dazu passt die gut entwickelte, aber ganz paradoxe Rhetorik: Die noch sehr schwache Schulverwaltung wird schon im 19. Jahrhundert heftig kritisiert, dass sie die Lehrfreiheit einschränke und unnötige Vorschriften mache, während sie tatsächlich immer schulfreundlich war, also Aufsicht immer weniger mit Kontrolle gleichsetzte, wobei man wissen muss, dass die Schulaufsicht der Kirchenvisitation entstammt. Jeder Behördenleiter wusste, dass man *gegen* die Basis nicht verwalten kann und aber Schulen braucht.

Der Grund für die Vorsicht ist einfach: Schulen sind nicht mit Erlassen zu regieren und wollen überzeugt werden. Sind sie das nicht, entsteht der gefürchtete Unmut der Basis, die - in Koalition mit den Eltern - jedes Vorhaben einer Behörde ausbremsen oder bis zur Unkenntlichkeit anpassen können. Daher tut man gut daran, sich Schulen als listige Systeme vorzustellen, das stetige Jammern über die schlechte Lage schützt sie. Aber dann fragt sich, wie sie sich eigentlich geändert haben und was dafür den Anreiz war. Nur in den Karikaturen befinden wir uns ja noch im Kaiserreich.

Auch vor dem Kaiserreich gab es bereits unterschiedliche Schulen und nicht nur einheitliche Lernkasernen, wie gerne behauptet wird. In Preussen führte das Provinzial-Schulcollegium die Aufsicht über die Gymnasien und die Lehrerseminare. Die „Wirksamkeit“ dieses Kollegiums, hiess es 1837 in einer Darstellung,¹ erstreckt sich auf bestimmte, genau umrissene „Gegenstände“, darunter, ausgehend vom allgemeinen pädagogischen Zweck der Unterrichtsanstalten, die Prüfung der Statuten oder „inneren Einrichtungen“ der Schule, wobei ausdrücklich festgehalten wird, dass sich das Kollegium „die Prüfung neuer, die Revision und Berichtigung schon vorhandener“ Schulordnungen vorbehält.

^{*)} Vortrag auf der Abschlussveranstaltung Bildungsregion Freiburg am 23. 10. 2013.

¹ Der Verfasser Wilhelm Werner Johann Schmidt war Oberprediger an der St. Benedicti-Kirche in Quedlinburg und war dort auch als Superintendent in der Schulaufsicht tätig.

Aufsicht war auch Schadensbegrenzung. In besonderem Masse, so liest man, gelte das für die Disziplargesetze und die Sanktionsmassnahmen (Schmidt 1837, S. 23), weil damit am meisten Ärger verbunden ist. Man sieht, wie nah uns die Geschichte ist. Weitere Gegenstände der Schulaufsicht sind:

- Prüfung der in Gebrauch befindlichen und Abfassung neuer Schulbücher, sofern das notwendig erscheint.
- Probelektionen bei der Anstellung neuer Lehrkräfte.
- Anordnung und Zusammenstellung von Prüfungskommissionen.
- Anstellung, Beförderung, Disziplinierung, Suspension und gegebenenfalls Entlassung der Lehrpersonen.
- Die gesamte Vermögensverwaltung und das gesamte Kassen- und Rechnungswesen im Zuständigkeitsbereich (ebd., S. 24).

Von Schulentwicklung musste keine Rede sein, die Verwaltung und Aufsicht besorgten die Entwicklung und kontrollierten sie. Schulen in Deutschland sind traditionell nachgeordnete Behörden, die Anweisungen folgen sollen. Damit verbunden ist die typische Verwaltungssillusion, die Gefolgschaft ohne Eigeninteresse vor sich sieht, während Schulen ihren Bestand sichern wollen und den zur Verbesserung ihrer Lage auch ausbauen können müssen. In diesem Sinne *haben* sie Interessen, die nicht mit denen der Verwaltung identisch sein müssen. Daher ist Subversion - oder die Drohung damit - eine historische Grunderfahrung öffentlicher Schulen, und zwar seit es sie gibt.

Eine gerade fertiggestellte Dissertation der Universität Zürich beschreibt die Entwicklung der Aufsicht und Verwaltung der Volksschule des Grossherzogtums Baden von 1866 bis zum Ersten Weltkrieg (Geiss 2013). Die Ergebnisse sehen so aus:

- Die Verwaltung bildete eine eigene Pädagogik aus, die das Vorgehen legitimierte.
- Die Absicht war eine schnelle, flächendeckende Regulierung.
- Der Aufbau bzw. die Modernisierung des Schulwesens dauerte Jahrzehnte, in denen viele Absichten vergessen wurden.
- Der Prozess entschied sich vor Ort in den Gemeinden, also mit grossen Unterschieden.
- Der Modus war Verhandlung und die Bereitschaft zur Veränderung stieg mit der Investitionssumme.

Also nicht die Erlasse wirkten, sondern die Transfersummen von Karlsruhe in die Fläche. Nur damit konnten lokale Widerstände, die es häufig gab, beruhigt und ausgekühlt werden. Diese Geschichte wird meistens übersehen, wenn die Schulverwaltung im Zuge einer allgemeinen Bürokratiekritik unter Beschuss gerät. Die Kritik setzt eine Macht voraus, die nie so gegeben war, wie sie unterstellt wurde - Mit Erlassen kann man Ministerien beschäftigen, aber nicht Schulen bewegen, jedenfalls nicht ohne weiteres.

Damit konnte man gut zweihundert Jahre gut leben. Die Kritik war wohlfeil und hatte eine stabile Funktion, die Mängel im Schulbetrieb liessen sich auf die Schulbürokratie abschieben und mussten nicht als selbst verursacht angesehen werden. Bildungspolitik und Verwaltung reagierten mit den immer gleichen Verlautbarungen, etwa wenn beim Ausfall von Unterrichtsstunden die berühmten „Sofortmassnahmen“ versprochen wurden. Man beklagt die Zahl der Ausfälle und stellt die viel wichtigere Frage nicht, nämlich was passiert, wenn die Stunden stattfinden.

Damit wäre die *Qualitätsfrage* gestellt, die der Verwaltung naturgemäss fremd ist. Wenn überhaupt, dann thematisiert sie „Qualität“ über das, was neuerdings „Input“ genannt wird, also über

- Stundentafeln und Zeitressourcen,
- Lehrerstellen und Lehrdeputate,
- Schülerzahlen und Klassengrössen,
- Lehrpläne und Lehrmittel,
- Verteilung und Hierarchisierung der Unterrichtsfächer.

Das ist wohl erprobt und führt dann zur Zufriedenheit von Eltern und Schülern, wenn die Schulerfahrungen mit unterschiedlichen, aber von allen erreichbaren Berechtigungen verbunden sind, die für mehr oder weniger stabile Anschlüsse sorgen. Warum sollte man ein bewährtes System wie dieses ändern und ist die Rede von „Schulentwicklung“ und „Qualitätssicherung“ mehr als nur ein neuer „Furor teutonicus“? Wie gesagt, Abwarten, Ignorieren, Aussitzen und Schlechtrede sind bewährte Mittel der Abwehr, über die Schulen gerade nach innen souverän verfügen können.

An dieser Stelle erreicht mein Vortrag sein Thema, denn Führung und Management von Schulen sollen dafür sorgen, dass die *Entwicklung von Qualität* - im Unterschied zur Verwaltung der Ressourcen - in den Schulen und verkoppelt mit dem Umfeld zur zentralen Aufgabe wird. „Qualität“ bemisst sich nicht allein an dem, was eine Schule im Leitbild formuliert, sondern welche konkreten Ziele sie verfolgt und was sie gemäss diesen Zielen tatsächlich erreicht. Verwaltung muss keine Ziele erreichen, deswegen ist heute verstärkt von „Management“ die Rede, mit dem Zukunft gestaltet werden soll, und zwar so, dass der Prozess auf transparente Weise kontrolliert werden kann. Aber geht das mit Schule?

2. Schulleitung und Qualitätssicherung

Das Wort „Qualitätsentwicklung“ hören die Lehrerinnen und Lehrer nicht gerne, weil sich damit leicht eine Abwertung ihrer Arbeit verbinden könnte. Sie geben sich alle Mühe, doch das reicht nicht, weil ja die Qualität verbessert werden soll. Auch die Forderung nach mehr Transparenz kann leicht als Bedrohung aufgefasst werden, denn warum sollte man offenlegen, was einem leicht schaden kann? Noten und Zeugnisse wirken objektiv, alles andere könnte sich leicht als geschäftsschädigend herausstellen. Und auch die Aufwertung des

Schulleiters zur Führungsfigur wird oft mit Skepsis gesehen und mit Schadenfreude bedacht, wenn die arme Person nicht wirklich führen konnte. Wo holt man sich da Rat oder Expertise, wie es neudeutsch heisst?

Koryphäe ist ein griechisches Wort und heisst „die Spitze“ oder „der Gipfel“. Auf eine solche Koryphäe beziehe ich mich jetzt. Sie ist ein Mann, heisst Richard Elmore und ist Professor für „Educational Leadership“. Elmore lehrt an der Harvard University, also im Mekka der akademischen Welt und ist in der amerikanischen Bildungsszene ein anerkannter Experte. Der Ausdruck „educational leadership“ ist mit deutschen Sprachmitteln schwer zu fassen; „Führung“ klingt in pädagogischen Ohren irgendwie arrogant, Lehrkräfte jedenfalls gehen davon aus, dass sie keinen „leader“ brauchen, der ihnen vorschreibt, was zu tun ist.

Elmore, der Experte für „leadership“, veröffentlichte 2004 ein einflussreiches Buch, das den Titel trägt: *School- Reform from the Inside Out*, also Schulreform, die von innen nach aussen geht, nicht umgekehrt, eine Schulreform, anders gesagt, „mit dem Innenblick“. Diesen Blick dürften Experten eigentlich gar nicht haben, denn dann wären sie ziemlich überflüssig. Man kennt das von der Tagesschau; so genannte Experten sagen in dreissig Sekunden oft nur, was man „von innen heraus“ ohnehin weiss, während man von ihnen doch Erhellungen und jedenfalls neues Wissen erwartet. Wie oft das in der Tagesschau der Fall ist, wurde bislang nicht untersucht.

Keine Angst, ich rede mich jetzt als Experte nicht selbst um Kopf und Kragen. Elmore geht es um das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt: zu den professionellen Lehrkräften im Feld. Das Thema ist der auch in der Schweiz viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung für den Lernerfolg oder dem, was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt. Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„Verantwortung für Resultate hat sich als mächtige und dauerhafte Idee der Bildungspolitik herausgestellt. In der Praxis jedoch hat sie für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr Realitätsgehalt als frühere politische Ideen“ (Elmore 2004, S. 215). Sie kommen und gehen.²

Elmore ist nicht dagegen, dass Schulen Verantwortung für die Resultate übernehmen und dass Leistungen getestet werden. Er sagt nur, dass seit Beginn der Outputsteuerung die Bildungsreformen in den Vereinigten Staaten nicht *mit* den Lehrkräften, sondern *über* sie gemacht wurden. Und die Lehrkräfte galten als Teil des *Problems* und nicht der *Lösung*, oder anders gesagt, sie sollten die Probleme lösen, für sie selbst verantwortlich gemacht wurden (ebd., S. 215/216).

Elmore weist auf etwas hin, das sich auch in der Schweiz bemerkbar zu machen scheint, nämlich

² „While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas“ (Elmore 2004, S. 215).

- „the longstanding disconnect between policy and practice“
- oder, gut marxistisch gesagt,
- der Widerspruch zwischen Basis und Überbau
- (ebd., S. 217).

Der „Überbau“ ist die pädagogische Rhetorik, die hinter jeder Reform steht und Verheissungen aufbaut. Dabei weiss man, dass es gute Reformideen gibt, die nie verwirklicht werden, und schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Belastungen scheint es keine zu geben. Aber nach zehn Jahren Reformfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen.

Die Bruchstellen zeigen sich in Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windling et. al. 2011) unmissverständlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Schulentwicklung und pädagogische Führung haben so aus Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den und genauer: für *ihren* Unterricht. Mit dieser Haltung sind Programme der „Schul- und Qualitätsentwicklung“ und so des schuleigenen Managements tatsächlich herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen. Lehrkräfte können sich belasten, aber nur dann, wenn es sich lohnt und Sinn macht.

Deswegen ist „sense-making“ eine zentrale Aufgabe der Schulleitung. Dabei muss Rücksicht genommen werden auf die Basis. Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie können diese Macht jederzeit auch ausspielen. Ihre Grundüberzeugungen bilden sich in den ersten Berufsjahren und sind nicht leicht zu

verändern, auch dann nicht, wenn die Schulleitung auf die Idee kommt, sich auf Forschung zu berufen. Aber „Führung“ heisst offenbar nicht, das Kollegium mit Resultaten etwa der zahllosen Studien zur Wirksamkeit des Unterrichts zu konfrontieren.

Am Beispiel gesagt: Ich wüsste nicht, dass John Hatties (2009) viel diskutierte Studie *Visible Learning* in schulischen Lesezirkeln diskutiert würde, obwohl - oder weil - darin zum Beispiel die Wirksamkeit des „offenen Unterrichts“ und so ein Garant der deutschen Grundschule in Frage gestellt wird. Die freie Aktivierung der Lernenden gehört zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen, die keine Schulleitung so leicht erschüttern kann, auch nicht durch Hinweis auf Empirie. Aber man führt nicht mit Forschung, sondern mit der eigenen Person und den Erfolgen, die sich damit verknüpfen.

Wie immer der Streit um Hattie ausgehen mag, man tut gut daran, sich ein Feld von selbstbewussten Praktikerinnen und Praktikern vorzustellen, die auf der Basis ihrer Überzeugungen genau wissen, was ihnen nützt und was nicht. In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen. Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann.

- Der Überbau darf sich nicht verselbständigen,
- doch mit dieser Einsicht ist nicht viel gewonnen.
- Eine häufig gegebene Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen.
- Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu „implementieren“.

Aber Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach dem Gesetzen der Attribuierung für alles verantwortlich gemacht werden, was in der Schule misslingt, während die Lehrkräfte sich und ihrem Unterricht zuschreiben, was gelingt oder überhaupt nur wichtig ist, nämlich die Lernleistungen und die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Was genau ist dann aber die Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung?

Die Schulleitungen sind zentrale Akteure in jedem Reformprozess, das zeigen zahlreiche Forschungsarbeiten (Kerle 2005; Reichwein 2007; Stemmer-Obrist 2011). Die Schulleitung muss hinter einer Reform stehen, die Vorteile deutlich machen, den Sinn des Vorhabens kommunizieren und mit ihrer Schule praktisch unter Beweis stellen. Sie sind, anders gesagt, die erste Instanz der Akzeptanzgewinnung. Auch die Etablierung neuer Formen der Unterrichtsgestaltung und der Schulentwicklung oder die Abstimmung mit dem Umfeld haben primär etwas mit Schulleitung zu tun. Ohne sie gelingt kein Wandel der Schulkultur, der etwa voraussetzt, dass die Weiterbildung auf die Ziele der Schulentwicklung ausgerichtet wird.

Eine zentrale Zukunftsaufgabe sind Bildungsstandards, also im Feld entwickelte, elaborierte Aufgabenkulturen, die in ihrer Qualität die meisten Lehrmittel weit übertreffen. Die Lehrkräfte müssen lernen, diesen Vorteil zu nutzen und mit den Standards ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Ohne neue Lehrmittel und gezielte Formen der Weiterbildung wird die Umstellung auf Bildungsstandards aber nicht gelingen. Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit

unterrichtet, und das geschieht am besten in einer gemeinsamen Anstrengung. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen.

Gesteuert wird die Entwicklung durch die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften wie gesagt mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.

Die Kunst ist, dass diese Art der Führung schulintern verträglich sein muss. Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen.

Dafür ist Führung und Management nötig, anders kann keine Schule gezielt entwickelt werden. Führung muss aber mehr sein als governance oder die Steuerung der Entwicklung, sie muss zugleich entlasten, anders erhält sie im sensiblen Feld Schule keine Akzeptanz. Die Lehrkräfte müssen erfahren, dass die Schulleitung imstande ist, sie von den Aufgaben zu entlasten, die nicht zu ihrem Kerngeschäft gehören. Aber die Leitung muss auch regieren und Forderungen durchsetzen können. Einige Führungsaufgaben lassen sich so fassen:

- „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit.
- Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen.
- Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

3. *Bildungslandschaften und Ganztagschulen*

Für die Öffnung in den lokalen Raum hinein steht der Ausdruck „Bildungslandschaft“, der sich trotz der Belastung mit den „blühenden Landschaften“ durchgesetzt hat, auch weil er sich auf einen Prozess bezieht, der sich selbst korrigieren kann, zielgesteuert ist und so eigentlich nichts versprechen kann, was nicht auch halten lässt. Helmut Kohl bezog seinen berühmten Ausspruch in einer Fernsehansprache am 1. Juli 1990 auf die neuen Bundesländer, der Redenschreiber wird nicht geahnt haben, welche Nachhaltigkeit sich mit der

Metaphernwahl verbinden würde. Heute ist klar, mit gigantischen Investitionen kann man keine flächendeckende Blüte erzeugen, wenn die Menschen gehen und die Schulen geschlossen werden. Edelweiss ist bekanntlich eine Scheinblüte.

Ob Bildungslandschaften „blühen“ können, dürfte unter Geografen eine umstrittene Frage sein, aber es sind offenbar gelungene Investitionen, wenn man sich das vergleichsweise bescheidene Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ und seine Nutzung in den Kommunen und Landkreisen vor Augen führt. In kurzer Zeit hat sich viel bewegen lassen, nicht zuletzt in Freiburg, sonst hätte diese Tagung gar nicht stattgefunden. Aber wie immer gibt es auch hier die Chance der Erweiterung des Blickfeldes.

- Die Frage, was Bildungslandschaften leisten können und weiter leisten werden, muss mit einer anderen verbunden werden, nämlich wie viel Zeit sie haben und wie diese Zeit genutzt wird.
- Die Entwicklung von Bildungslandschaften, anders gesagt, muss mit dem anderen Bundesprogramm in Verbindung gebracht werden, nämlich der Einrichtung von Ganztagschulen.

Der Ruf nach Einführung von Ganztagschulen ist selbst in der konservativen Schweiz nicht mehr zu überhören. Hier lautet bekanntlich bei jedem öffentlichen Anliegen die erste Frage stets: „Was kostet das?“ und nicht „macht es Sinn?“ In der Schweiz wird mittlerweile intensiv über „Tagesschulen“ diskutiert, kleinräumig, je nach Kanton verschieden und doch unerschrocken im Blick auf die Kostenfolgen. „Tagesschulen“ sind für die Schweizer Gemeinden teure Investitionen, aber in einer direkten Demokratie kann auch die Entwicklung von Schulen nicht beliebig lange gegen den Willen der Bürger verlaufen. Warum aber sind nun auch die kostenbewussten Schweizer bereit, Steuergelder in Tagesschulen zu stecken?

Halbtagschulen haben sich Jahrzehnte mit dem traditionellen Familienbild gedeckt, aber im Wesentlichen nur im deutschen Sprachraum. In Frankreich kann man nicht zwischen „Schulen“ und „Ganztagschulen“ unterscheiden, weil es nur Ganztagschulen gibt. Nunmehr ist auch in Deutschland oder in der Schweiz die Realität der Ideologie voraus; auch wer konservative Familienwerte vertritt, hat Mühe, dafür Kandidaten finden. Sie müssten die „Werte“ ja auch leben. Die demografische Lage ist aufgrund der Zuwanderung nicht so, dass die Schweiz vom Aussterben bedroht ist, Mütter anders gesagt gibt es, aber immer weniger im Stand der Hausfrau.

Von ihrer Herkunft her war die deutsche wie die Schweizer Schule eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser „Betrieb“ begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man eigentlich nur von einer absichtlich boshaften Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Vielleicht ist damit ja eine Erziehungsabsicht ganz eigener Art verbunden. Auf jeden Fall ist bis heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt und doch öffentlich wenig Anerkennung findet. In diesem Sinne sind Eltern perfekte Unterstützungssysteme. Die Bindung der Eltern an die Schule hat allerdings auch noch andere Seiten.

Der Halbtagsbetrieb nämlich endete ebenso beschwerlich, wie er begann, nämlich immer *nach* der normalen Mittagszeit, und selbst wenn die - notgedrungen - der Schule angepasst wurde, scheiterte die Idylle des gemeinsamen Mittagessens in der Familie oft genug an Bus und Bahn, an den Unwägbarkeiten des öffentlichen Verkehrs oder schlicht daran, dass niemand zuhause war. In den fünfziger Jahren war noch ebenso bedauernd wie vorwurfsvoll von „Schlüsselkindern“ die Rede, ein Begriff, den der Dortmunder Philosoph Josef Speck 1956

prägte. „Schlüsselkinder“ galten nicht als der Normalfall, ohne je gezählt worden zu sein. Sie fanden mittags nicht die Familie vor, sondern nur Aufgewärmtes.

„Schule“ aber war eine Angelegenheit des Vormittags, wenigstens was den Unterricht betraf. Das restliche Angebot wurde mit dem Begriff „Arbeitsgemeinschaft“ in Verbindung gebracht und war freiwillig. Unterricht war „Lernen“ und verpflichtend, also irgendwie keine „Arbeit“ und keine „Gemeinschaft“. Schulorganisatorisch gesagt: Das konservativste Element der Schulgeschichte ist die Stundentafel, also die Zuordnung von Zeit und Ressourcen zu Unterrichtsfächern. Die Erfüllung der Stundentafel bestimmt den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagunterrichts nochmals mehr gestaucht wurde. Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hinein quetschen, mit der Folge, dass das Grunderlebnis „Schule“ geprägt wurde von der Abfolge der Lektionen zwischen 7.30 Uhr und 13.00 Uhr jeden Tag von Montag bis Freitag.

Was dann noch lernnotwendig erschien, war, wie man heute so schön sagt, „pfadabhängig“, nämlich nahm den Weg in die Köpfe über die Hausaufgaben - für die Eltern die grösste schulische Zumutung, die neben dem Sitzenbleiben denkbar ist. Um was es dabei geht, merkt man heute durch Kontrollanrufe der Lehrer, die sich über nicht gemachte Hausaufgaben beschwerten und einem nebenbei noch zeigen, wie wenig transparent die eigenen Kinder sind. Auf die Frage, wie es heute in der Schule war, sagen sie „gut“, damit nichts auf Probleme hindeutet und Ärger erspart bleibt.

Hausaufgaben waren ja nichts Anderes als die stillschweigende Einführung der Ganztagschule, mit dem Effekt, dass die Eltern nicht nur die Aufsicht zu übernehmen hatten, sondern auch noch vergeblich auf die intrinsische Motivation warten mussten. Das galt in der Öffentlichkeit nie als „familienfeindlich“ wie früher die Ganztagschule, vermutlich, weil es ein schönes Geschäft war, denn die Schule profitierte durch Ausbeutung einer Arbeitskraft, die nichts kostet. Es ist nie berechnet worden, welchen Aufwand die Eltern betreiben und was die Schulen zahlen müssten, wenn Hausaufgabenbetreuung ein reguläres Berufsfeld wäre. Eltern jedenfalls sind die besten „Lernstudios“, die man sich denken kann.

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen ein Erfolg, während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute buchstäblich zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen. Man wird sehen, ob dieser Effekt auch bei den Hausaufgaben spielt.

Die Gründe für den Erfolg der Ganztagschule und das Interesse der Schweizer Steuerzahler liegen auf der Hand:

- Der gesellschaftliche Regelfall ist, dass beide Eltern arbeiten.
- Dann wird auch zum Regelfall, dass sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder haben.
- Das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Ganztagschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität den politischen Verlautbarungen entsprechen würde. Das ist immer so, nur dass es

meistens nicht auffällt. Ich wähle als Beispiel ein reiches Bundesland, nämlich Hamburg, das andere Eigenheiten hat als die ebenfalls reichen Länder Baden-Württemberg oder Bayern, etwa was die kulinarische Ausrichtung oder die Esskultur angeht. In Hamburg sind Aalsuppe und Rote Grütze eine Delikatesse, man darf Bier zum Essen trinken und die Brauereien sind in dänischer Hand. Winfried Kretschmann, anders gesagt, wäre in Hamburg unglücklich geworden - sagt ihr Referent, der in Hamburg studiert hat und in dessen Elternhaus Astra-Bier getrunken wurde.

In der Freien und Hansestadt Hamburg ist die Behörde für Schule und Berufsbildung für mein Thema zuständig. Sie wirbt für ihre Ganztagschulen mit folgenden Fragen (Oelkers 2011):

- Wollen Sie Ihren Kindern mehr Lernzeit geben?
- Möchten Sie Ihrem Kind ermöglichen, sich auf vielfältige Weise in Sport, Musik, Kunst oder Theater zu erproben?
- Wünschen Sie sich, dass Ihr Kind, wenn es nach Hause kommt, keine Hausaufgaben mehr erledigen muss?
- Überlegen Sie, wie Sie die tägliche Betreuung für Ihr Kind am besten organisieren?

Die Antwort lautet:

- **Dann könnte eine der Hamburger Ganztagschulen**
- **für Ihr Kind die richtige Schule sein.**

Mit solchen suggestiven Fragen sind heutige Eltern konfrontiert, die sich dann aber auch darauf verlassen, dass ihre Wahl die richtige ist. Die Hamburger Behörde macht dazu weitgehende Qualitätsaussagen, die wie Zusagen verstanden werden sollen und doch zunächst einmal nur Absichten sind. Die politischen Absichten müssen konfrontiert werden mit der Qualität und den Entwicklungsaufgaben der Ganztagschulen.

Die Tatsache, dass Ganztagschulen bereits heute an Standorten wie Hamburg mit Sportvereinen, Musikschulen und Organisationen aus der Kinder- und Jugendarbeit zusammenarbeiten, lässt sich als Beleg verstehen, dass eine Entwicklung in Richtung Vernetzung eingeschlagen wird. Kommunale „Bildungslandschaften“ oder regionale Bildungsnetzwerke werden in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich verwirklicht, noch gebremst in Bayern, mit Verve in Nordrhein-Westfalen, stellen insgesamt aber einen deutlichen Trend dar.

Die Frage ist nun, wie die Trends zusammenpassen, die Ganztagschulen und die Bildungslandschaften oder das „Lernen vor Ort“. Beides muss zusammen gesehen werden, nur so lässt sich von Nachhaltigkeit reden, Ganztagschulen dürfen nicht isoliert verstanden werden, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo in den Kommunen Bildungsangebote bereitstehen, über die die Schule selbst nicht verfügt und an denen sie bislang nicht teilnehmen kann. Um erfolgreich zu sein, muss sie ihre Grenzen überwinden, aber dazu braucht sie mehr Zeit, Engagement und Handlungsfreiheit oder eben das Selbstbewusstsein, als Akteur in einer Landschaft auftreten zu können.

Die Arbeit der Regionalen Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen ist im letzten Jahr evaluiert worden. Ein Hauptergebnis war die Rangfolge der von den Büros bearbeiteten Handlungsfelder. Die drei Spitzenplätze nahmen die Schnittstellen ein:

- Übergang Schule - Beruf
- Übergang Kita/Kindergarten - Grundschule
- Übergang Grundschule - Sekundarschulen.

Die nächstgenannten Handlungsfelder waren Inklusion, individuelle Förderung, Zusammenarbeit der Schulen untereinander, Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, Verbesserung der MINT-Fächer, schulübergreifende Projekte und die Sprachförderung in den allgemeinbildenden Schulen.

- Ganz am Ende stehen lebenslanges Lernen,
- die Zusammenarbeit Schule und Kultur,
- die überfachliche Qualifikation von Lehrkräften
- und das ungeliebte Bildungsmonitoring, also die Qualitätssicherung (Bos et.al. 2012, S. 17).

Die Schullastigkeit des Projekts ist nicht zu übersehen, angesichts der Dringlichkeit von Problemen ist das auch verständlich. Es gibt aber zahlreiche weiterführende Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft. Das Feld ist dynamisch und darf nicht nur von der Schule her gedacht werden, auch weil Bildung immer weniger in Schule aufgeht.

Die Institutionen der Bildung kontrollieren sogar zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld, was paradoxerweise Bildung in einer bestimmten Hinsicht befördert hat, denn niemand kann sich mehr mit dem begnügen, was in der Schule gelernt wurde, wie gut es immer gewesen sein mag. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nicht alles wirklich perfekt und vieles nur vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit elementarer Qualifizierung befasst sind, die zu realisieren zusehends schwieriger wird.

4. *Ideen zur Vernetzung in Bildungslandschaften*

Auch das erklärt den Trend zur Kooperation und Vernetzung mit der Umwelt. Im Folgenden werde ich verschiedene Konzepte vorstellen, wie man diese Kooperation gestalten kann und was mit gutem Willen der Beteiligten vor Ort möglich ist. In Einzelnen geht es um:

- Förderung der körperlichen und musischen Bildung mit neuen Formen der Zusammenarbeit.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Was sich kommunal gut organisieren lässt, ist die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Heute hängt die Sportnote weitgehend davon ab, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie gut ausserhalb der Schule musiziert worden ist. Das lässt zunächst einfach als Leistung anerkennen. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, kann die vorhandene Lernzeit anders gewinnbringender eingesetzt werden.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles 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? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Ein anderer Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die offene Jugendarbeit. Sie hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Es mag sein, dass Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet.

- Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen,
- also wahrnehmen und für sich aufgreifen, was in der Jugendarbeit geleistet wird,
- auch und gerade wenn der Preis Schulkritik ist.

Die Schule erhält viel zu oft gefilterte Rückmeldungen, also geschönte Botschaften, die nichts aussagen über das, was Jugendliche tatsächlich in der Schule erleben und wie sich selbst wahrnehmen. Meistens fehlen dafür der Ort und oft auch der Sinn. In der offenen Jugendarbeit kann es Foren geben für den Austausch über reale Schulerfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen. Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011).

Vielen Jugendlichen ist der Sinn der Schule nicht mehr verständlich, sie unterlaufen geschickt die Anforderungen oder spielen das Spiel der Anstrengungsbereitschaft und werden zu erfolgreichen Minimalisten, was weder ihnen nutzt noch der Schule. Dafür hat die Schulsprache ein schönes Wort, nämlich „durchmogeln“. Diese hohe Kunst schafft Entlastung, aber am Ende keinen Gewinn. Wenn wirksam Abhilfe geschaffen werden soll muss die Schule ihnen zuhören und die Jugendlichen ernst nehmen, statt immer vergeblich auf das warten, was nie kommt, nämlich die „intrinsische Motivation“. Ein Ort ausserhalb der

Schule sollte da willkommen sein, was auch für gemeinsame Projekte mit der Jugendarbeit gilt.

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 Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendliche darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht gleich wieder schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen, etwa der Gesundheit und Fitness. Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und nicht mehr die uncoolen Turnvereine. Auch hier wäre ein Feld für eine Bildungslandschaft.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration 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?

- Deutsche Schüler lernen heute Englisch oder Französisch in Gastfamilien im Ausland,
- für Kinder von Migranten in Deutschland liesse sich ein Familiennetzwerk organisieren,
- das die Gemeinden zusammen mit den Schulen und den Jugendämtern bereitstellen würden.
- Deutsch lernt man, indem man wie selbstverständlich die Sprache spricht.

Ein noch immer unterschätzter Bildungsbereich ist der der Selbstinstruktion. Das Bildungsdenken wird sehr schnell auf Schule und professionellen Unterricht reduziert, generell kommen nur die Institutionen der Bildung ins Spiel, während sich in den alltäglichen Bildungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know How und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „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 oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll. Wie würde die normale Schulstunde aussehen, wenn die Schüler ihr iPhone benutzen könnten? Man kann schon heute nicht mehr Zug fahren, ohne dass der Nachbar einen Spielfilm sieht und es ist schwer, auf sich aufmerksam zu machen, wenn die Ohren des Nachbarn verstöpselt sind.

Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus jedenfalls hat sich verselbständigt, nicht zufällig bezieht der sich auf „digital natives“, die von der Schulerfahrung in ihrer herkömmlichen Form kaum noch profitieren und doch hochmotiviert lernen. Diese besondere Kompetenz kann und soll man in Bildungslandschaften nutzen, mit dazu passenden Problemstellungen und der Präsentation der Lösungen online, mit der schnellen Dokumentation von Ereignissen, die so öffentlich werden, oder mit dem kreativen Gebrauch der social media im Klassenzimmer.

Die gewohnte Schulstunde ist dann überflüssig und damit kann mehr Zeit für andere Aufgaben eingesetzt werden. Die Wandel der Lernmedien ist für die Schule unaufhaltsam, er ist nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum. Man holt sich nicht mehr „Bildung“ zu einer bestimmten an einem dafür vorgesehenen Ort, sondern ruft die Informationen ab, die man zum Lernen gerade braucht, wobei zwischen „Lernen“ und „Freizeit“ nicht mehr unterschieden werden kann, wie das für heutige Schüler noch selbstverständlich ist.

Die Schule muss sich schon aus diesem Grunde weiterentwickeln, während man heute oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verzierung mit „Kompetenzstufen“, die oft dem tatsächlichen Angebot gegenüber äusserlich bleiben. Neu ist nur die Sprache, aber nicht das Problem des Unterrichts. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),³ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁴

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁵ ist bis heute angesagt. Doch von Ganztagschulen und Bildungslandschaften sprechen wir, weil genau das *nicht* ausreicht.

³ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

Jede neue Methode kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und die Nachhaltigkeit ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder formal nach eigenem Tempo lernt, um einen Favoriten der heutigen Schulreform anzusprechen. Wer das Problem auf neue Methoden reduziert, isoliert es und verkennt die Zukunftsaufgaben. Die Schulen stehen nicht für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne den Unterricht zu vernachlässigen. Ich könnte auch sagen, sie müssen sich neu erfinden, mit dem kommunalen Bildungsraum als Fokus, der sich auf der anderen Seite selbst professionalisieren muss.

Damit schliesse ich, das Stichwort lautet Professionalisierung *in* und *mit* Netzwerken, die nicht der Verwaltung unterstehen und doch von ihr unterstützt werden müssen, wenn der Prozess gelingen soll. Das ist für die Bildungsverwaltung und die Schulaufsicht - auch angesichts ihrer Geschichte - eine echte Herausforderung, wenn man es mit einer Untertreibung sagen will.

5. *Professionalisierung in kommunalen Netzwerken*

Auf der Linie der Überlegungen meines Vortrages kann von einer *Kommunalisierung* der Bildung gesprochen werden, ohne dass die deutschen Kommunen damit in einen unlösbaren Konflikt zu den Landesregierungen geraten müssen. Man sollte einfach von gemeinsamen Zielen ausgehen. Die Sicherung und Entwicklung der Bildungsstandorte ist von überragendem Interesse sowohl für die Kommunen als auch für die Länder, die gerade Bildung nicht direkt steuern können. Im Hinblick auf die Schulen können Zielkonflikte auftreten, aber es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese Konflikte nicht lösbar seien.

Die Entwicklung des Bildungssystems hat sich in Deutschland nie national, sondern immer regional und kommunal vollzogen, also stets mit grossen Unterschieden und unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Was heute so gerne „systemischer Prozess“ genannt wird, ist auf der Linie der Entwicklung von Orten in Landschaften, nicht von ganzen Systemen, realisiert worden. Dabei entstehen Erfahrungen eigener Art: Von oben nach unten kann man Versprechungen weitergeben, aber man kann nicht wirklich entwickeln, dazu müssen die Akteure überzeugt und vernetzt werden.

Auf den Kult der behördlichen Versprechen reagiert die Basis auf eigene Weise, nämlich wie gesagt durch Ausbremsen und Schwungverlagerung. Ich könnte auch sagen, die Administration unterschätzt die Akteure vor Ort, die sehr geübt darin sind, im Falle von rhetorischen oder noch mehr von materiellen Zumutungen sich erfolgreich taub zu stellen. Sie können jede Innovation bis zur Unkenntlichkeit anpassen, so dass es naiv wäre, nicht mit einer eigenständigen Basis zu rechnen, die über Echos kommuniziert, sich auf die eigene Erfahrung verlässt und sich am Ende keine andere einreden lässt. Die Kunst ist, die Basis *für* ein Projekt zu gewinnen und mit fremden Ideen Akzeptanz zu erlangen.

Auf der anderen Seite haben die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen (Oelkers/Reusser 2008), *ein* zentrales Ergebnis gezeitigt:

- Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser,
- je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind.

- Und „Steuerung“ meint nicht einfach die Beachtung der Erlasslage
- sondern bezieht sich eine komplexe Entwicklung vor Ort.

Der Begriff „Kommunalisierung“ steht also einfach für organisierte Bildungslandschaften, die mehr sind als lockere Beziehungsnetze oder formale Expertenrunden, die sich gelegentlich an runden Tischen treffen. Die Kommunen müssen sich selbst als Entwicklungsfeld für die Bildung betrachten und dafür Ziele setzen, die in Etappen zerlegt sind und deren Erreichung kontrolliert wird. Dafür eben ist Management gefragt. Jede Entwicklung geht schrittweise voran und muss sich selbst überprüfen, aber auch unmittelbar auf Wandel reagieren können. Das gilt in gleicher Weise auch dort, wo Landkreise sich als Bildungslandschaften verstehen und dementsprechend tätig werden.

Gefordert ist damit ein grundlegend neues Verständnis des lokalen Bildungsraums, der sich abgestimmt und möglichst geschlossen entwickeln oder professionalisieren muss, ähnlich wie das mit Verkehrsverbänden der Fall ist oder an Projekten zur Regionalförderung gezeigt werden kann. Es geht also nicht länger um einzelne Schulen, Behörden oder Einrichtungen, die nur mit ihresgleichen kommunizieren. Bildungsräume sind demgegenüber dauerhafte Vernetzungen, die verschiedene Ebenen kennen und sich über die Kooperation von Akteuren konstituieren.

- Bildungsräume bieten ein abgestimmtes Programm und zueinander passende Dienste, die kohärent auftreten und dafür ein geeignetes Management benötigen.
- Ein solcher gut koordinierter Service würde von der Krippe über die Elternberatung bis zur Jugendfreizeit und von den Schulen über die Museen und Theater bis zur Seniorenarbeit reichen,
- also alles umfassen, was im weiteren „Bildung“ genannt werden kann und sich kommunal organisieren lässt.

Man kann diese Idee auch als spitze Frage formulieren: Wie kann es gelingen, ein kohärentes regionales Bildungssystem vom Krippenplatz bis zur Seniorenuniversität zu entwickeln, wenn die Struktur der Bildungsorganisation das eigentlich gar nicht zulässt?

Schon die ministerielle Zuständigkeit auf Landesebene ist aufgeteilt, es gibt nicht *ein* Ministerium für *alle* Belange der Bildung, und die Zersplitterung wiederholt sich dann auf der Ebene der Kreise und Kommunen. Jugendämter haben bislang wenig mit Schulämtern zu tun, Kindergärten unterscheiden sich von den Grundschulen allein schon durch die Ausbildung des Personals, für die Berufsschulen sind andere Behörden zuständig als für die Gymnasien und die Volkshochschule hat kaum Kontakt zur beruflichen Weiterbildung. Die Bereiche sind getrennt und gerade nicht integriert. Kein runder Tisch könnte das aufheben, gefordert ist daher ein kohärentes Modell von Governance.

Was damit verlangt wird, zeigt ein Blick auf die Potentiale von Bildungslandschaften. Ich benutze dafür den Ausdruck „Crossover“, der aus der Musikgeschichte stammt und eine Annäherung oder Verschmelzung von Formen und Stilen bezeichnet. In der Bildung meint „Crossover“ eine Öffnung der Aufgaben und ein kreatives Nutzen der Ressourcen quer in der gesamten Landschaft. Schulen schauen für gewöhnlich nur auf andere Schulen, während es in Zukunft darauf ankommen wird, die Angebote im Bildungsraum nicht nur abzustimmen, sondern mit neuen Ideen aufeinander zu beziehen und von einander sowohl zu lernen als auch zu profitieren.

- Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer.
- Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen.
- Die Musikschulen können ihr Angebot für die musikalischen Analphabeten öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen.

Volkshochschulen könnten ihre Programme der Allgemeinbildung mit dem abstimmen, was die Schule nicht oder nicht ausreichend vermitteln können, etwa fachgerechtes Zeichnen, die Freude an der eigenen Rede oder auch die Kunst des Tanzens. Und demokratische Beteiligung kann es auch in der Museumspädagogik geben. Erst so, als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug wäre Bildung mehr, als das, was Schulen zu bieten haben. Das ist positiv gemeint, auch Schulen müssen lernen, sich in Landschaften zu bewegen und die Chancen ihrer Umwelt zu nutzen.

Zur Professionalisierung in Netzwerken zählt auch die Arbeit in anderen als den angestammten Berufsfeldern. Die damit verbundenen Erfahrungswerte sollten als Qualifizierung angesehen und mit Laufbahnen oder Berechtigungen in Verbindung gebracht werden. Wenn etwa Lehrer zusammen mit Unternehmern ein Projekt realisieren, dann ist das eine wirksame Form der Weiterbildung, die sich bislang nirgendwo niederschlägt. Wenn Sozialarbeiter in Ganztagschulen am Unterricht teilnehmen, dann werden sie qualifiziert, ohne dass sie davon für sich profitieren. Erfolgreiche Schülerfirmen schliesslich sind Erfahrungen der persönlichen Bewährung ausserhalb der Schule, aber das taucht in keinem Zeugnis auf.

Meine Zusammenfassung lautet so: Bildung ist für die Kommunen und Landkreise neben der Infrastruktur und den Arbeitsplätzen zu einem erstrangigen Standortfaktor geworden. Die kommunale Bildung ist in ihrer Breite ein Indikator für Lebensqualität, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wer über ein zu geringes oder wenig attraktives Bildungsangebot verfügt, gerät in eine Abwärtsspirale. Allein das erklärt das gestiegene Interesse der Kommunen an der Entwicklung ihrer Bildungsangebote, und dafür steht letztlich auch der Ausdruck „Bildungslandschaften“.

Das Konzept der Vernetzung in Bildungslandschaften zieht die Konsequenz aus der Einsicht, dass über den konkreten Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und so auch mit den besten Gesetzen keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Die flächendeckende Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld und vor Ort vorhanden sind. Gute Ideen wie die ehrenamtliche Tätigkeit etwa von Senioren zur Bearbeitung eines Schnittstellenproblems müssen sich hier durchsetzen oder werden nie Wirklichkeit.

Regionale Bildungsnetzwerke kann man knüpfen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, und - sie wachsen auf nicht vorhersehbare Weise. Zur Steuerung braucht man Vereinbarungen, zur Abstimmung eine ständige Konferenz aller Mitglieder, dann eine gemeinsame Entwicklungsstrategie mit einem Lenkungsausschuss und zur Umsetzung ein gut ausgestattetes Büro vor Ort, wo die Geschäfte geführt werden. Je nach Lage sind weitere Koordinatoren nötig, wobei die Kompetenzen nicht zu eng gefasst werden dürfen. Regionale Bildungsnetzwerke sind nur dann erfolgsfähig, wenn sie nicht weisungsgebunden verfahren können, was für manche Behörde die grösste denkbare Zumutung darstellt. Der Gewinn aber wäre eine zeitgemässe Wandlung des Föderalismus.

Und am Ende noch ein Wort zum Risiko dieser Entwicklung: Wer Management aufbaut, qualifiziert das Personal. Wenn das Projekt ausläuft, droht dem Personal die Entlassung, aber das ist nur die eine Seite des Risikos. Die zumeist jungen und akademisch ausgebildeten Mitarbeiter haben mit ihrem Leistungsnachweis in den innovativen Bildungslandschaften gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Kommune aber verliert Know How, das kaum zu ersetzen oder Eigenmittel verlangt, die nicht vorhanden sind. So gesehen hätte der Bund in das Personalmanagement von Firmen, Verbänden oder NPO's investiert und nicht in Bildungslandschaften. Wenn sie blühen, können sie auch verblühen.

Doch mit dieser Botschaft schliesst man nicht, schon gar nicht vor einem solchen Publikum. Die Risikoabschätzung in einem Projekt gehört zu den Kernaufgaben des Managements. Genau deswegen steht die Finanzindustrie unter Druck, ihre Instrumente waren am Ende so komplex und die Entscheidungen erfolgten so schnell, dass die Risiken unberechenbar wurden. Verglichen damit sind Bildungslandschaften zum Glück berechenbar, weil Anfang und Ende feststehen und die Risiken bei Lichte besehen verteilt sind. Allerdings sollte in Zukunft kein Projekt durchgeführt werden ohne Risikomanagement, wer Transparenz anstrebt, kann sich selbst nicht ausschliessen.

Literatur

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Bos, W. et. al.: Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW. Rückmeldeveranstaltung 26.1. 2012. Folienpräsentation. Dortmund: IFS 2012.
- Elmore, R.: School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press 2004.
- Geiss, M.: Der Pädagogenstaat. Aufsicht und Verwaltung der badischen Volksschule, 1860-1922. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2013.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Opladen: Leske&Budrich 2003.
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008.

- Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.
- Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.
- 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.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegger 2007.
- Schmidt, W.W.J.: Der Wirkungskreis und die Wirkungsart von Superintendenten in der evangelischen Kirche. Mit besonderer Rücksicht auf die Kirchen- und Schulverwaltung im Preussischen Staate dargestellt. Quedlinburg/Leipzig: Verlag von Gottfr. Basse 1837.
- Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.
- Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.