

Jürgen Oelkers

Schulreform und Inklusion: Neue Aufgaben der Lehrerbildung *)

Die gegenwärtige Schulentwicklung in Deutschland kennt vier grosse und übergreifende Trends, die alle Auswirkungen auf die Lehrerbildung haben werden. Auch dann, wenn man sie ignoriert, wird man ihnen nicht entkommen weil sie das Arbeitsfeld der Zukunft bestimmen. Das ist mein Thema: Was folgt aus den vier Trends

- Ganztagschulen
- Bildungslandschaften
- Gemeinschaftsschulen
- Inklusion

für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer? Folgt überhaupt etwas, wenn die Struktur der sechs Lehrämter so mühsam ausgehandelt und justiert worden ist, dass man sie als sakrosankt annehmen muss?

Zunächst zu den grossen Linien: Zum einen geht es um den Aufbau von *Ganztagschulen*, die die berufliche Durchmischung an den Schulen beschleunigen wird. *Bildungslandschaften*, zweitens, werden zur Öffnung der Schulen führen, neuartige Kooperationen befördern und die Fixierung des Arbeitsplatzes von Lehrern allein auf das Klassenzimmer in Frage stellen. Weiter wird sich die Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* von behinderten Schülerinnen und Schülern für ein nochmals verändertes Arbeitsfeld, auf das die Ausbildung vorbereiten soll.

Schon nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms zur Entwicklung von Ganztagschulen war klar, dass dort ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308ff). Die veränderte Personalstruktur in den Schulen müsste eigentlich Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch für diese nunmehr gemischte Profession gibt es bislang höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben. Kurz gesagt: Es gibt in Deutschland keine Ausbildung, die gezielt auf das neue Berufsfeld Ganztagschule vorbereiten würde (Oelkers 2011) .

- Es gibt aber auch keine Ausbildung, die neu entstehende Arbeitsplätze in regionalen Bildungslandschaften vor Augen hätte,
- die alle künftigen Lehrpersonen auf eine inklusive Verschulung vorbereiten würde
- oder die auf die Folgen des Zweisäulenmodells eingestellt wäre.

*) Vortrag im Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert Stiftung am 25. September 2013 in Berlin.

Der Hauptgrund ist, dass die Ausbildung von Lehrkräften erst in der zweiten Phase auf schulische Berufsfelder ausgerichtet ist, zuvor werden akademische Fächer studiert und geprüft, die mit dem Berufsfeld erklärermassen wenig zu tun haben. Und die Lehrämter beziehen sich auf Schulformen und nicht auf sich entwickelnde, zunehmend gemischte Berufsfelder, die ihre monotone Arbeitsplatzstruktur verlieren werden.

Betrachtet man die vier Reformatrends zusammen und zieht Schlüsse für die Lehrerbildung, dann dürfte es in Zukunft eigentlich nur noch drei hauptsächliche Lehrämter im Bereich der Allgemeinbildung geben,

- eines für die Grundschule,
- eines für die Gymnasien
- und ein drittes für die Gemeinschaftsschulen neben dem Gymnasium.

Daneben bliebe das Lehramt für den Unterricht an Berufsschulen erhalten. Die Vorschule müsste an die Grundschule angeschlossen werden, eine eigene Kindergartenausbildung entfiere, wie es heute in einigen Schweizer Kantonen bereits der Fall ist. Für Spezialaufgaben wie solche der Sonderpädagogik in den drei allgemeinbildenden Lehrämtern würde es dann Zusatzausbildungen geben, die entweder Teil des jeweiligen Lehramtes wären oder aber in der Fort- und Weiterbildung erworben würden.

In den Ausbildungsprogrammen für die reduzierten Lehrämter müssten die Veränderungen des Berufsfeldes als besondere Themen oder Schwerpunkte berücksichtigt werden. Dazu zählen Ganztagschulen ebenso wie Prozesse der Inklusion oder die Entwicklung von Bildungslandschaften. Für diese Themen würden besondere Module und Praktikumsplätze zur Verfügung stehen. Auch kann über eine entsprechende Gewichtung in den Abschlüssen nachgedacht werden, das Lehramt würde sich dann auch auf ein Praxisfeld und nicht mehr ausschliesslich auf einen Schultyp beziehen. Doch davon ist derzeit keine Rede, was vor allem mit der Struktur der Lehrämter zu tun hat.

Die Deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat zuletzt im Jahre 2002 festgelegt, was unter „Lehrämtern“ verstanden werden soll. Sie beziehen sich auf Schulformen und mit ihnen auf Stufen, nicht jedoch auf sich entwickelnde Praxisfelder wie Ganztagschulen oder Bildungslandschaften. Die Grundorientierung folgt der historischen Unterscheidung der deutschen Schulformen. Die KMK spricht von „Lehramtstypen“ genannt und bestimmt diese wie folgt:

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium

Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium

Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter

Die Ausbildung für diese sechs verschiedenen Lehramtstypen ist im Blick auf die Dauer, das Anforderungsprofil und die Berechtigung unterschiedlich, und zwar in doppelter Hinsicht, im Blick auf die Lehrämter selbst und bezogen auf die Bundesländer. Der formale

Rahmen, den die KMK vorgibt, hat nicht dazu geführt, dass sich die Ausbildungsgänge angenähert haben, eher im Gegenteil (Oelkers 2008, S. 17ff.).

Die Ausbildung wird inzwischen nach dem Bologna-Modell organisiert, was die Differenziertheit der Ausbildungsgänge zwischen den Bundesländern nochmals gesteigert hat. Formal wird überall gleich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, aber die Ausgestaltung für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge hat in ihrer Verschiedenheit zu- und nicht abgenommen. Die Steuerung mit dem Bologna Modell sieht Module als curriculare Grundeinheit vor. Daneben hat die KMK bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verabschiedet, die aber wiederum alles andere als einheitlich realisiert worden sind, wenn sie überhaupt je mehr als Papierform angenommen haben.

Interessant ist, dass in den Ausbildungsvorschriften, viel von *Schule*, aber kaum von *Ganztagsschule* die Rede ist. So heisst es im nordrhein-westfälischem Lehrerbildungsgesetz (LABG) vom 12. Mai 2009 lapidar:

- „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben“ (LABG §2, 1).
- Danach folgt die Aufzählung der Lehrämter, für die die Ausbildung befähigen soll
- und dann heisst es ebenso lapidar: „Eine Lehramtsbefähigung erwirbt, wer die entsprechende Staatsprüfung bestanden hat“ (LABG §3, 2).

Die alleinige Konzentration auf die Lehrämter und so auf die deutschen Schultypen hat Folgen. Eine Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierenden gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht vorhanden sind (Oelkers 2011).

Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen, aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums, auf inklusive Verschulung oder auf die sich entwickelnden Bildungslandschaften. Insofern sind die Lehrämter sehr abstrakt und weitgehend statisch gedacht. Angenommen wird, dass die Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter und Schultypen irgendwie automatisch auch für die Arbeit in Gesamtschulen, inklusive Verschulung oder ausserschulische Tätigkeiten in lokalen Bildungsräumen qualifiziert.

- Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet,
- erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung,
- werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert
- und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt.

Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehrämter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Falle der Konsekution eingestellt, also wenn sie Schüler abgeben oder aufnehmen. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgebenden, aber Kenntnis und Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Lehrämter sind nur begrenzt vorhanden.

- Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule.
- Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt.

Das gilt etwa für Sozialarbeiter, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder auch für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Nicht zuletzt sind die Eltern zu nennen, die als Serviceagenturen willkommen sind. Die Kooperation ist daher einseitig; mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht von den Schulen nicht abverlangt. Auf der anderen Seite können sie Zusatzaufgaben nicht alleine bewältigen.

Schulen, die das anspruchsvolle Problem der Inklusion zu bearbeiten haben, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Dazu gehört auch eine qualifizierte Ausbildung, die auf ein heterogenes Berufsfeld mit verschiedenen Normalitäten vorbereitet und nicht von einem besonderen Lehramt ausgeht, mit dem „Behinderungen“ - in bester Absicht - ausgelagert werden. Der Umgang mit Heterogenität generell ist ein zentrales Thema für alle Ausbildungen.

Es geht vorrangig darum, die Schulen zu Orten der Inklusion auszubauen und die Abweichungen wie Normalfälle zu behandeln, ohne dass ihre Besonderheiten zu versteckten Diskriminierungen führen. Nur die Lehrkräfte vor Ort und die sie unterstützenden Dienste können wirklich einschätzen, wie die Lernpotentiale ihrer Schülerinnen und Schüler tatsächlich beschaffen sind. Dafür brauchen alle Lehrerinnen und Lehrer in jedem Lehramt und so auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass die Behinderungen für die Spezialisierung sorgen.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als grundlegender Wandel des Diskurses über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist die Normalform der gesellschaftlichen wie der individuellen Entwicklung, was nur dann anders gesehen werden kann, wenn organische Metaphern verwendet werden, die tatsächlich für Prozesse von Inklusion und Exklusion lange handlungsleitend waren. Man gehörte zu einem gewachsenen „Ganzen“ dazu oder nicht, egal ob das Volk oder die Bezugsgruppe gemeint war.

Der heutige Fortschritt liegt darin, in „Behinderungen“ Potenziale zu sehen und jeglichen Makel zu vermeiden. Das fällt der Gesellschaft immer noch schwer und lässt sich nur dann weiterentwickeln, wenn tatsächlich so weit wie möglich eine inklusive Form von Verschulung angestrebt wird.

- Der Sonderstatus „Behinderung“ ist damit aufgelöst oder zumindest nicht mehr theoretisch massgebend.
- Allerdings lässt sich das nicht auf dem Wege der semantischen Vermeidung erreichen,
- sondern verlangt eine Neugestaltung der Praxis und damit einhergehend überzeugende Lösungen einschliesslich der Ausbildung.

Angesichts der heutigen Diskussion muss man erstaunt sein, warum eine inklusive Bildung nicht längst Wirklichkeit ist. Fragt man so, dann wird man auf die lange Geschichte nicht der „Inklusion“, sondern der *Exklusion* verwiesen und so auf die disziplinäre Trennung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Diese Trennung hat zu tun mit dem Adressaten der Bildung, der in der Geschichte der deutschen Schule nie einheitlich war. Es waren nie einfach „alle“ Kinder, sondern immer die „normalen“ und die „behinderten“, die schon kategorial keine Einheit bildeten, was in praktischer Hinsicht zu getrennten Lernräumen führte, die von zwei verschiedenen Pädagogiken betreut wurden und werden.

Diese Pädagogiken haben bis heute wenig bis nichts miteinander gemein und stellen auch akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre dar. Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das *allgemeine* war immer das „nicht-behinderte“ Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen. Auf der anderen Seite kann schon der Begriff „Behinderung“ diskriminierend verstanden werden, wie auch die Bezeichnung „Sonderpädagogik“ nicht auf einen Normalzustand abhebt.

Was von den Schulen in Zukunft abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Und oft wird übersehen, dass die Schule selbst „Behinderungen“ definiert, nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden. Diese Möglichkeit erwähnt die viel zitierte Behindertenrechtskommission nicht, sie bezieht sich nicht auf „Lernstörungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“, weil das ausserhalb der Schule keine Behinderungen sind. Doch diese Zuschreibungen sind für die Praxis der Inklusion mindestens ebenso bedeutsam wie die Kinder und Jugendlichen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen.

Ein anspruchsvolles Problem ist die Lehrerbildung.

- Die Kernfrage lautet: Soll - oder muss sogar - in einem inklusiven System die Ordnung der sechs Lehrämter aufgegeben werden?
- Genauer: Wie bildet man in Zukunft für die Aufgaben der Sonderpädagogik aus, wenn deren Schulen in ihrer bisherigen Form verschwinden oder stark reduziert werden?
- Dieser Schritt dürfte unumgänglich sein, aus einem eigenen Lehramt würden dann Spezialisierungen für Lehrerinnen und Lehrer *in* ihrer Schule.

Andere Probleme mit Ausbildungen sind nicht weniger schwierig. Für eine professionelle Entwicklung von Ganztagschulen wird kaum möglich sein ohne eine Veränderung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Diese Berufsgruppe ist unterbezahlt, auch weil die Ausbildung nicht an Fachhochschulen erfolgt oder dort erst eine Nebenrolle spielt. Eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau wäre ein entscheidender Schritt für den Aufbau einer Praxis der Frühförderung. Dazu erforderlich wäre eine Ausweitung des Anforderungsprofils in Richtung schulische Tätigkeiten, die qualifiziert beschrieben werden müssen. Wenn Erzieherinnen und Erzieher lediglich mit wenig qualifizierten Betreuungsaufgaben vor und nach der Unterrichtszeit befasst sind, wird sich die Berufsgruppe kaum aufwerten lassen.

Auf der anderen Seite zeigen Erfahrungen in Grundschulen, dass eine frühe Förderung umso besser möglich ist, je mehr die Schulen mit den Kindergärten und anderen Vorschuleinrichtungen kooperieren. Viele Grundschulen beschäftigen auch selbst Erzieherinnen und Erzieher, die mit anspruchsvollen Aufgaben wie Förderspielen, Bewegungsspielen oder Exkursionen befasst sind. Gelegentlich arbeiten sie auch im Unterricht mit, was dem Gedanken des Team-Teaching entgegenkommt. Das Problem ist auch hier die unterschiedliche Ausbildung mit den bekannten Besoldungsfolgen sowie die fehlende Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule.

Die Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge für Erzieherinnen und Erzieher an Fachhochschulen nimmt zu, das in Vorschulen tätige Personal wird wie gesagt in der Schweiz bereits heute an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes wird stark davon abhängen, wie der Vorschulbereich künftig strukturiert wird.

- Eine Annäherung an die Grundschule in Form einer curricular gefassten Basisstufe wie in der Schweiz
- wäre mit einer Veränderung und Aufwertung der Aufgaben verbunden und würde eine Ausbildung auf tertiärer Stufe verlangen,
- wie das in den Vereinigten Staaten seit Beginn des 20. Jahrhunderts üblich ist.
- Die Gehaltsstruktur würde sich dann annähern, was der hauptsächliche Grund ist, dass die Entwicklung nicht vorankommt.

Ausbildungen für pädagogische Professionen werden über Curricula, Ressourcen und Massnahmen zur Qualitätssicherung gesteuert. Unter „Curricula“ sind bis vor kurzem staatliche Lehrpläne und Studienordnungen verstanden worden, erst der Bologna Prozess hat diese Top-Down-Steuerung herausgefordert. Im Blick auf die Lehrämter haben auch hier die deutschen Bundesländer sehr verschieden reagiert, es gibt inzwischen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, die alle Lehrämter zeitlich gleich ausbilden und den Universitäten lediglich mit Leistungsvereinbarungen die Zielsetzungen vorgeben. Andere Bundesländer wie Sachsen führen die früheren Staatsexamen wieder ein. In Bayern gibt es ein prozentual anteiliges Staatsexamen. Einheitliche Lösungen sind nicht abzusehen.

- Die inhaltliche Steuerung erfolgt über Module,
- die aber die alte Struktur der Lehrämter abbilden
- und die zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen keine Anschlüsse erlauben.
- Es ist daher auf absehbare Zeit nicht möglich, für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule einheitlich auszubilden.

Das schliesst nicht aus, die Ausbildungsgänge *thematisch* auf das Feld zu beziehen, ohne dadurch jedoch die Unterschiede zu beseitigen. Eine Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf das Niveau von Fachhochschulen ist derzeit wegen der Kostenfolgen kaum absehbar. Der Bund ist hier nicht mit einem Finanzierungsprogramm tätig geworden, was auch heisst, dass Ganztagschulen eingeführt worden sind, ohne auf die Ausbildungsunterschiede der verschiedenen Professionen Einfluss zu nehmen. Denkbar ist eine berufsbegleitende Nachqualifizierung, wie dies in der Schweiz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblich ist.

Was vergleichsweise einfach zu ändern ist, sind die *inhaltlichen* Bezüge der verschiedenen Ausbildungsgänge auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule. Hier wäre es leicht möglich,

- die Theorien, Projekte und Erfahrungsberichte zur Ganztagschule sowie die vorliegenden Resultate der inzwischen vorliegenden Forschung
- zu einem gewichtigen Thema sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- als auch in der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen,
- in den Studiengängen der Sozialpädagogik und der schulischen Sozialarbeit
- sowie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu machen.

Das geschieht bislang so gut wie nicht. Keine der erwähnten Professionen wird auf eine Tätigkeit in Schulen mit einem Ganztagsbetrieb vorbereitet, während hier die Arbeitsplätze entstehen.

Professionalität in Ganztagschulen kann als Forschungs- und Entwicklungsaufgabe angesehen werden. Seminare der Hochschulen können in Kooperation mit den Leitern von Ganztagschulen angeboten werden. Die Studierenden lernen den Forschungsstand kennen und erhalten Anschauung aus erster Hand. Die konkrete Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen in der Schule wäre Gegenstand von Feldbeobachtungen und Interviews, an die sich Referate und Hausarbeiten anschließen können, die später auch für die Prüfungen relevant sind.

„Ganztagschule“ kann auch als ein durchgehendes Thema betrachtet werden, mit dem sich eine Qualifizierung in verschiedenen Teilfächern der Ausbildung erreichen lässt, etwa von der Fachdidaktik über die Sozialpädagogik bis zur pädagogischen Psychologie.

- Die Studierenden studieren Feld, Theorie und Forschung unter der leitenden Fragestellung der Ganztagsbeschulung.
- Statt abstrakt etwa über „Lernpsychologie“ belehrt zu werden, kämen Lernprozesse in Ganztagschulen in den Blick, der durch einschlägige Forschungen erweitert, aber nicht darauf festgelegt wird.
- Mit Forschung kann man nur etwas anfangen, wenn man die Resultate auf das Handlungsfeld bezieht.

Im Blick auf die thematische Steuerung der Ausbildung kommt der Lehrevaluation eine entscheidende Rolle zu. Das Thema „Ganztagschule“ lässt sich viel wirkungsvoller im Curriculum der Ausbildung verankern, wenn es - etwa seitens der Studierenden - als Defizit deutlich benannt ist. Das gilt auch umgekehrt: Der Erfolg lässt sich nur dann feststellen, wenn die entsprechenden Lehrveranstaltungen evaluiert werden und die Studierenden auf diese Weise eine Mitsprache erhalten. Erst der Bologna-Prozess hat das möglich gemacht und fördert mindestens in dieser Hinsicht die Anliegen der Ganztagschule.

Auch die Praktika nehmen bislang nicht oder nur zufällig Rücksicht auf das neue Arbeitsfeld Ganztagschule, obwohl vor allem hier der thematische Bezug geschaffen werden kann. Die Schule, an der das Praktikum absolviert wird, kann eine Ganztagschule sein, aber der Praktikumsplatz ist nicht deswegen zugeteilt worden. Die Praktikumsbüros der Universitäten und Hochschulen sind meist froh, überhaupt Plätze zur Verfügung zu haben und

die Verteilung richtet sich nach den Lehrämtern und nicht nach der Unterscheidung von Halbtags- und Ganztagschulen.

In den Ausbildungsgängen aller Professionen sind vielfältige Praxiskontakte vorgesehen, die aber nicht speziell auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind. Weil diese Schulen ein besonderes Erfahrungsfeld darstellen, das sie deutlich von anderen Schulen unterscheidet, ist anzustreben, dass der Praxiskontakt gezielt mit Ganztagschulen gesucht wird und die Praktika darauf eingestellt sind, was dann auch für die Begleitseminare gelten muss.

Zur Steuerung der Praktika gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die Universitäten und Hochschulen könnten eigene *Ganzschulpraktika* einrichten und in den Studienordnungen verbindlich machen, um so das Feld ausbildungsrelevant zu machen. Sie können in speziellen Modulen auch mit den Studienseminaren kooperieren, wenn diese eine Ausbildung in Praktikumsschulen anbieten, die als Ganztagschulen durch eine besondere Qualität ausgezeichnet sind. Die Ausbildung an diesen Schulen kann auch besonders zertifiziert werden und so bei künftigen Bewerbungen hilfreich sein.

Auch andere Lösungen sind denkbar:

- Die Schulen selber könnten Praktikanten anfordern und im Internet eine Stellenbörse einrichten, ohne auf ein organisiertes Praktikum zu warten.
- Die Studienordnungen können die je eigene Suche der Studierenden unterstützen und die Praktikumsstellen der Universitäten würden dann nicht Praktikumsplätze vermitteln, sondern bestätigen.
- Die Dauer würde sich nach den Anforderungen der Schulen richten und müsste mit dem Gesamt der Praktikumszeit verrechnet werden.

Auf die gleiche Weise würden die Schulen auch mit den Berufsschulen für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie mit den Fachhochschulen für Soziale Arbeit kooperieren. Der Vorteil dieser Lösung ist, dass die Themenerzeugung in den Ausbildungsgängen auf direkte Erfahrung am richtigen Ort zurückgreifen kann und so die Literaturbearbeitung steuern kann.

Eine Revision des Ausbildungscurriculums setzt das Interesse der Dozierenden voraus sowie eine Abschätzung des künftigen Arbeitsmarktes. Wenn Ganztagschulen sich zu vollgebundenen entwickeln, werden sie verstärkt Personal anstellen, das nicht auf Unterrichtstätigkeit hin spezialisiert ist. Die Ausbildung wird dann reagieren müssen. Das zeigen alle Erfahrungen mit der Revision von Ausbildungscurricula, soweit diese mit einem Berufsfeld verbunden sind, sie orientieren sich am vermuteten Bedarf und reagieren auf die Nachfrage des Feldes, wenn diese klar artikuliert wird und Folgen für die Anstellung hat.

- Daher kommt dem Anforderungsprofil eine entscheidende Funktion zu.
- Würden die Schulen Personal nach einem von ihnen definierten Profil einstellen, dann müsste die Ausbildung reagieren.
- Heute bestimmen über die Anstellung einfach der Abschluss und so die damit gegebene Berechtigung, nicht die tatsächliche Qualifikation.
- Gesucht werden allgemein „Erzieherinnen und Erzieher“, nicht solche, die sich für die Tätigkeit in einer Ganztagschule besonders qualifiziert hätten.

Solche Profile setzen einen landesweiten Qualitätsrahmen voraus, damit die Schulen vor Augen haben, in welche Richtung sie sich entwickeln können, aber auch, damit nicht jede versucht, das Rad neu zu erfinden und dann schnell an Grenzen stösst. Der Qualitätsrahmen beschreibt die Entwicklungsaufgaben für jede Schule, aber auch die Entwicklungsstufen. Von der „Steuerung“ einer Schule kann man nur sprechen, wenn ein zur Schule passendes „Qualitätsmanagement“ trotz des Wortes gelebt wird. Eine Verankerung als „Konzept“ reicht nicht aus. Auch die Einstellung des schulischen Angebots auf den Ganzttag setzt einen Prozess voraus, der in Etappen verläuft und evaluiert werden muss.

Es ist beruhigend zu lesen, dass in vielen Ganzttagsschulen „feste Zeiten“ zur Betreuung von Hausgaben eingerichtet werden sollen. Die Botschaft hört man wohl, allemal als geplagter Vater, aber wenn der Glaube hinzukommen soll, muss der Tatbeweis geliefert werden. Das gilt für alle Vorhaben, also für

- selbstständige Lernformen
- ebenso wie für eine partizipative Elternarbeit,
- für neue Zeitstrukturen,
- das Arbeiten in Projekten
- oder die rhythmische Verzahnung von Vormittag und Nachmittag.

Die Schule wird sich nicht völlig neu erfinden, aber jede einzelne muss das Gefühl haben, auf dem richtigen Weg zu sein. Sonst erlahmt die Anstrengungsbereitschaft und die Entwicklung wird als Selbstzumutung gesehen. Man braucht, anders gesagt, beim Erreichen der Etappen auch Erfolge oder mindestens einen ausgeprägten Sinn für Korrekturen.

Die Tatsache, dass Ganzttagsschulen 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 Bildungslandschaften* eingeschlagen wird. Ganzttagsschulen sind daher nicht isoliert zu verstehen, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo die örtlichen Verhältnisse Angebote bereitstellen, über die die Schule selbst nicht verfügt.

Alle Probleme, die sich auf die Ausbildung für Ganzttagsschulen beziehen, treffen auch für die beiden anderen Reformtrends zu, also die Gemeinschaftsschulen und die Bildungslandschaften. Vielleicht gibt es ja demnächst ein Lehramt für Gemeinschaftsschulen, auch weil die Entwicklung politisch gewollt ist. „Bildungslandschaften“ sind noch kein Ausbildungsthema, irgendwie klingt schon das Wort nach einem nice-to-have-Faktor, während es tatsächlich darum geht, die Isolierung der Schule als staatliche Bildungsanstalt zu überwinden und sie in den kommunalen Raum hinein zu öffnen. Dazu werde ich abschliessend etwas sagen.

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Ich werde abschliessend verschiedene dieser Konzepte vorstellen und sie mit einigen Erfahrungswerten verbinden:

- Fachgebunde curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios.

- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Demokratische Beteiligung.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue Kooperationen für die Schnittstellen.

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 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 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. Vielleicht würden ja 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.

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 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. Ich weiss nicht, wie viele Volkshochschulen heute ausgebildete Fitnesstrainer angestellt haben, aber auch hier muss man das Geschäft nicht den Studios überlassen. Ein Preisträger des letzten Schulpreises der Bosch-Stiftung ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht.

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? Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich kann man Senioren auch als Partner zum Erlernen der deutschen Sprache gewinnen, die deinen einem guten Zweck, denn von der sicheren Sprachbeherrschung ist der Bildungserfolg am meisten abhängig.

Demokratie lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wird, war ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden musste, durch eine intelligente Opposition, eine heftige politische Auseinandersetzung, das wiederholte Einklagen von Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben muss.

Dieser sehr spezielle Konflikt zeigt, dass Bildungslandschaften auch als ein Übungsfeld der Demokratie betrachtet werden können. Im Falle von „Stuttgart 21“ mussten sich die Regierenden mit den Bürgerinnen und Bürgern direkt auseinander setzen, was vor Ort immer möglich ist. Notwendig dafür sind nur Twitter und You Tube sowie deren intelligente Nutzung, die Volkshochschule könnte an solche Erfahrungen direkt anschliessen. Merkwürdig ist nur, dass in Deutschland von „Wutbürgern“ gesprochen wird, wenn demokratischer Protest artikuliert wird. Auch der Ausdruck „Politikverdrossenheit“ lenkt nur von ungenutzten Möglichkeiten ab.

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.

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 damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt gewinnt,
- wenn kommunale Verbände geschaffen werden
- und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.

Das verlangt 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 ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so ein Drittel bis die Hälfte aller deutschen Jugendlichen. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann kommunal viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden, Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Die betriebliche Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Die Erfolgchancen steigen mit dem konkreten Nutzen für die Betriebe. Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen. Und warum könnte man nicht spezialisierte Meisterlehren für Senioren öffnen, die nochmals neu lernen wollen, genügend Geld haben und aber keinen Abschluss mehr benötigen?

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite, wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt für viele Anliegen über die Leseförderung hinaus.

Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen. Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang

zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird. Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

- Der Arbeitsplatz der Lehrerinnen und Lehrer wird aus diesem Wege offener,
- die Schule muss sich um Partner bemühen,
- sie muss lokal akzeptiert sein,
- sie bewertet und wird bewertet,
- erlebt Wettbewerb
- und erwartet, dass die Ausbildung darauf vorbereitet.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiß auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Natürlich muss sich auch die Schule entwickeln, während man heute oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verunzierung durch „Kompetenzstufen“, selbst die Didaktik der Sexualerziehung, ein schwaches Pflänzchen, ist von dieser Seuche befallen. Aber neu ist damit nur die Sprache, 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),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

Wie oft das der Fall war, ist wiederum 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),³ ist bis heute angesagt. Das ist, anders gesagt, der Klippert-Effekt, die Nachrüstung mit Methoden, die eigentlich die Ausbildung vermitteln sollte.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, aber Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst

¹ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert 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.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Das Herz der Unterrichtsentwicklung ist der Einfallsreichtum der Lehrkräfte, die je den richtigen Mix für ihre Situation finden müssen, aber Methoden nicht dogmatisch verwenden dürfen.

Von Ganztagschulen und Bildungslandschaften sprechen wir, weil der Verweis auf die „besseren Methoden“ nicht ausreicht. Die Schulen stehen nicht für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne den Unterricht zu vernachlässigen. Und darauf muss die Ausbildung vorbereiten, ihr alleiniges Zentrum ist nicht mehr nur wie bei den Herbartianern der Unterricht und die richtige Methode, die es ohnehin nicht gibt. Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch.

Literatur

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz - LABG). Vom 12. Mai 2009. (GV. NRW. S. 308)

Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.

Oelkers, J.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

Rollett, W./Tillmann, K.: Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: I. Kamski/H.G. Holtappels/Th. Schnetzer (Hrsg.): Qualität vom Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen an der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2009, S. 134-143.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.