

Jürgen Oelkers

## *Künftige Ziele der Bildung und die Aufgaben der Pädagogik* <sup>\*)</sup>

Jeder Referent überlegt sich zweierlei, bevor er mit der Abfassung seines Vortrages beginnt: Warum hat man ausgerechnet mich eingeladen und wieso habe ich mich auf das Thema eingelassen? Da habe ich, wie es aussieht, schlechte Karten, denn die Frage meines Vortrages scheint sich schnell erledigen zu lassen:

- Jede Zukunft ist eine Projektion der Gegenwart, die sich mit jeder neuen Gegenwart ändern kann.
- „Ziele“ müssen erreichbar sein, was Erziehungsziele selten sind.
- Die Pädagogik hat kaum futuristische Qualitäten und sich eher an Utopien versucht, die heute verbraucht sind.
- Wenn sich ferne Ziele im Verlaufe des Prozesses ändern, ist es schwierig, Prognosen abzugeben oder in die Entwicklung einzugreifen.

Und wenn das von der Pädagogik erwartet wird, könnte ich jetzt eigentlich gehen. Es war dann halt ein Risiko, mich einzuladen. Andererseits, ich habe zugesagt und stehe so im Wort. Und tatsächlich scheint das Thema nur dann eine Unmöglichkeit zu sein, wenn man es mit Skrupeln überhäuft und sich abseits der erkennbaren Wirklichkeit bewegt, wofür Pädagogen einigermassen anfällig sind.

Aber die Wirklichkeit scheint ziemlich klar zu sein: In Deutschland kennt die Schulentwicklung vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden, nämlich

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Normalerschulung als Standard

Zum einen geht es um den Aufbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in Form von Lektionen. Ausserdem wird sich die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *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 deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für ein nochmals verändertes Arbeits- und Lernfeld.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Konferenz „Wege in die Bildungslandschaft der Zukunft“ am 17. Oktober 2017 in Regensburg.

Die verschiedenen Trends stehen nicht nebeneinander, sondern lassen sich aufeinander beziehen. Die Aufgabe der Inklusion kann in Ganztagschulen weit besser verwirklicht werden als in Halbtagschulen, weil mehr Zeit für neue Aufgaben sowohl des Unterrichts als auch der Betreuung zur Verfügung steht, und die Vernetzung der Schulen mit ihrem lokalen Umfeld schafft zusätzliche Chancen für inklusive Prozesse, nicht zuletzt weil sie auf diesem Wege öffentlich werden. Wenn es gut geht, erleben behinderte Kinder und Jugendliche dann keine „Sonderbehandlung“ mehr, sondern sind Teil einer Schulgemeinschaft, die in der lokalen Öffentlichkeit sichtbar ist.

Diese Entwicklungen sind kein Zufall. Im Gutachten der Stiftung Telekom zum deutschen Bildungsföderalismus aus dem Jahre 2012 wird Bildung als *Gesamtaufgabe* des Staates verstanden (Mehr Kooperation 2012). Zuständig sind alle drei Ebenen, also nicht nur die Länder, sondern auch der Bund und die Kommunen. De facto ist das längst Wirklichkeit, die Kommunen organisieren die Bildung vor Ort, die Länder sind rechtlich wie politisch zuständig und der Bund hat seit Jahren Programme aufgelegt, die mit hohen Finanzmitteln direkt in die Länderhoheit eingreifen, ohne die grundgesetzliche Garantie dieser Hoheit aushebeln zu wollen.

- Wie heikel dieses Thema ist, zeigt die von der grossen Koalition beschlossene Grundgesetzänderung,<sup>1</sup>
- die erweiterte Zuständigkeiten des Bundes nur für den Bereich der Hochschulen und Universitäten vorsieht.
- Die Schulen, obwohl schlecht finanziert, bleiben Ländersache.

Hat die Pädagogik in diesem Zusammenhang etwas zu sagen? Das Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft scheint gespannt bis inexistent zu sein. Erziehungswissenschaftler stehen bildungspolitischen Vorhaben meist skeptisch oder gar ablehnend gegenüber, während die Bildungspolitik auf ungebetene Ratschläge aus der Erziehungswissenschaft offenbar liebend gerne verzichtet.

- Mit Niklas Luhmann betrachtet, verwundert das nicht, Politik und Wissenschaft sind getrennte und einander weitgehend fremde Systeme.
- Die „eigenen Funktionslogiken“ stehen einer Kooperation entgegen.
- Man beobachtet sich und ist froh, nichts miteinander zu tun zu haben.

Auf der anderen Seite beeinflussen pädagogische Ideen den bildungspolitischen Diskurs nachhaltig, auch weil sie die moralischen Erwartungen bestimmen. Es gibt Megathemen wie Chancengleichheit oder Inklusion, denen die Bildungspolitik folgen muss, wenn sie sich nicht ins gesellschaftliche Abseits stellen will.

Ohne Expertisen aus der Erziehungswissenschaft läuft auch in der Bildungspolitik wenig bis nichts und pädagogische Konzepte wie die der Ganztagschule, die es seit langem gibt, haben sich nur mit neuen bildungspolitischen Steuerungen durchsetzen lassen. Schliesslich: Neue Ängste wie die vor den neuen Medien rufen sofort Pädagogisierungskampagnen auf den Plan, die bildungspolitisch umgesetzt werden. Es gibt

---

<sup>1</sup> Kabinettsbeschluss vom 16. Juni 2014 zur Änderung des Paragraphen 91b GG.

also offenbar auch in diesem Politikfeld eine enge Verbindung zur Wissenschaft, wobei natürlich beide Seiten ihre Unabhängigkeit betonen müssen.

Jedes Politikfeld sucht neue Ideen und die Bestätigung, dass es *gute* Ideen sind. Dazu dienen wissenschaftliche Expertisen, ohne die zum Beispiel gesundheits- oder agrarpolitische Entscheide nie zustande kämen. Das gilt weltweit und mit zunehmend globalisierten Vorzeichen. Auch bildungspolitische Entwicklungen wie die Orientierung am „Output“ oder der Unterricht im Rahmen von „Kompetenzziele“ wären ohne Expertisen aus der Wissenschaft und so ohne Auftragsforschung kaum möglich gewesen. Auf so etwas kommt die Bildungspolitik nicht von selbst.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Grossprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der OECD in Paris, die eigene pädagogische Expertenrollen ausgebildet hat und darüber massiven Einfluss nimmt. Dabei wird einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der in der Schule kaum stattfindet und der verdeckt, wer ein Gewinner dieser Politik ist, nämlich die internationale Testindustrie. Sie hat es in den Vereinigten Staaten geschafft, das Erreichen schulischer Standards von sich abhängig zu machen (Ravitch 2010).

Die Testindustrie, die schulische Selektionsentscheide objektiv aussehen lassen will, ist in einer gewissen Hinsicht pädagogisch zu verstehen, denn sie basiert auf einer Wunschwelt, die übersehen kann, was sie alles schlechter macht, nachdem man sich auf sie eingelassen hat. Wer vor Augen hat, wie stark pädagogische Wunschwelten die öffentliche Debatte über Bildung und Erziehung bestimmt, also das Unerreichbare, das verführerisch gut klingt,

- der muss Wert legen auf Ziele, die erreicht werden können,
- auf Bilanzen, die darüber Auskunft geben, ob die Ziele auch tatsächlich erreicht wurden,
- und auf Planungen, die auf Erfahrungen aufbauen und nicht lediglich die Illusionen bestärken.
- Und wo wären Illusionen stärker als in der Erziehung?

Offenbar beginnen hier die Aufgaben der Pädagogik, die Illusionen bearbeiten, auf den Eigensinn der Erziehung pochen und klare wissenschaftliche Positionen vertreten muss, die realitätsgerecht sind und sich nicht in Sprachhülsen verlieren dürfen. Zu diesem Zweck müssen die Prozesse der Erziehung mit den Mitteln der Forschung beobachtet, beschrieben und historisch-vergleichend bewertet werden, was Expertisen nicht ausschliesst, solange die Unabhängigkeit gewahrt bleibt.

Doch ganz so glatt geht die Gleichung nicht auf. In der Erziehung nämlich ist jeder Experte, die öffentliche Meinung wird nicht primär durch die Pädagogik bestimmt und in der Öffentlichkeit verschafft sich oft nur Gehör, wer andere an Radikalität überbietet. Ein Testfall ist die heutige Schulkritik, die davon ausgeht, dass alles besser wird, wenn nur die Schule in ihrer bisherigen Gestalt überwunden ist. Der Wunsch basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wendet (Oelkers 2000).

Wer die Schlagzeilen der Tageszeitungen, die Agenden der Feuilletons, die Meinungsbildung in Talkshows oder die Zahlen aus demoskopischen Umfragen vor Augen hat, erhält den Eindruck, dass sich die deutschen Schulen in einem katastrophalen Zustand befinden und eine bedrohte Art darstellen, die nicht mit Sorge, sondern eher mit Häme betrachtet wird. Dieser Eindruck entsteht, wenn man den heutigen Buchmarkt betrachtet und sich dann nur noch wundern kann, warum Thilo Sarrazin noch keine Schulkritik geschrieben hat.

Auf merkwürdige Weise schaffen es Sachbücher mit pädagogischen Themen immer wieder in die Bestsellerlisten. In der davon beeinflussten öffentlichen Diskussion scheinen Schulen eigentlich nur noch aus Defiziten zu bestehen, wie überhaupt in Deutschland über Erziehung und Bildung mit dramatischen Bildern oft so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber bloss bleibt, sodass die Verunsicherung noch grösser wird. Die Kritik klingt gewaltig, doch die praktischen Konsequenzen bleiben in der Luft hängen.

Die Szenarien sind am Schreibtisch entworfen:

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Pleux 2002; Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- schon deswegen sollte man sie als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Die neuen Medien, kann man bei dem unvermeidlichen David Richard Precht lesen, machen die Schule überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille ersetzt den Unterricht. Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und das Problem ist nur, dass die Zeit davonläuft.

Aber niemand beschwert sich über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, solange sichtbar Fortschritte erzielt werden, und niemand kann über alle Schuljahre hinweg Fortschritte ausschliessen, nur muss man nicht der Schule zuschreiben, was man in ihr gelernt hat. Schulkritik wäre so in gewisser Hinsicht kalkulierte Undankbarkeit, man kann leicht negieren, was für die eigene Bildung gesorgt hat. Auf der anderen Seite: „Die“ Schule gibt es nicht, und nur wer sie abschaffen will, braucht einen Tunnelblick.

Das bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, um Eindruck zu machen. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Das übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde,

und geht davon aus, dass die Kritik auf allseitige Akzeptanz stösst, also ohne Lächerlichkeitsrisiko auftreten kann.

Meistens wurden die Untergangswünsche mit dem Argument unterstützt, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden oder dass die zeitgenössischen neuen Medien sie überflüssig machen würden. Aber fast immer traf das Gegenteil ein. Man denke nur an die Sprachlabore der sechziger Jahre, die teuer waren, mit hohem Weiterbildungsaufwand implementiert wurden und - schnell verstaubten (Bosche/Geiss 2011). Angesichts solcher Beispiele sollte man eigentlich vorsichtig sein mit radikalen Thesen, aber die erfreuten sich immer schon grosser Beliebtheit.

Die staatlich angestellten Lehrkräfte reagieren auf radikale Kritik natürlich sensibel, denn in der Konsequenz der These einer überflüssigen und gefährlichen Institution Schule würde ihr Berufsfeld verschwinden. Schon die Reaktion auf die Thesen von Ivan Illich vor mehr als vierzig Jahren, der die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft forderte, waren Empörung und blankes Entsetzen, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.

Doch das unterschätzt den eigenen Arbeitsplatz. Allgemein gesagt: Die Schule ist als Organisation ist stärker als viele Kritiker meinen und die Untergangsängste befürchten lassen. Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Schliessungsabsichten reagiert wird.

Wer nicht die „Helikoptereltern“<sup>2</sup> von dem ebenfalls unvermeidlichen Josef Kraus vor Augen hat, nicht an die „digitale Demenz“ glaubt, „tyrannische“ Kinder für keine generelle Erfahrungsmöglichkeit hält und schliesslich nicht von *einem* ARD-Tatort auf die Jugendgewalt *insgesamt* schliesst, sondern sich der realen Schulentwicklung zuwendet, der sieht ein System, das keineswegs in der Beharrung erstarrt, sondern sich bewegt, und dies schneller als zuvor, aber sich nicht auflöst.

Schulen sind keine Monolithe, wohl aber herausgeforderte Institutionen, die an öffentlicher Akzeptanz auch verlieren können, etwa wenn sie nur mit dem „Turboabitur“

---

<sup>2</sup> „Helicopter parenting“ ist eine amerikanische Prägung und soll „überbehütende Eltern“ bezeichnen. Dabei wird von mehr Betreuungszeit auf ein Fehlverhalten geschlossen.

Schlagzeilen machen. Sie müssen sich so entwickeln, dass ihre Zukunft nicht von aussen bestimmt wird, und dazu ist mehr nötig als nur die Einhaltung der Schulpflicht.

- Aber können Schulen verschiedene Probleme zugleich bearbeiten?
- Frühkindliche Bildung ebenso wie innere Demokratisierung, Inklusion,
- das Lernen im Ganztage oder die Herausforderung durch die neuen Medien?

Die Antwort lautet ja, sofern man sich auf die institutionelle Form der Schule einlässt, ihr Freiräume gibt, genügend Ressourcen für die Entwicklung bereitstellt und den Prozess so beobachtet, dass er auch korrigiert werden kann. Ausserdem muss bei den Reformpostulaten beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Das zeigt die Schulgeschichte ebenso wie die internationale Schulentwicklungsforschung, aber Pädagogik ist mehr als das, nämlich auch ein Fortschrittsversprechen, das sich in bevorzugten Themen niederschlägt.

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen lautet eine Kernfrage der Bildungspolitik: „Wenn die Schule die Demokratie dient, wie demokratisch muss sie selbst sein?“ Sie ist nicht einfach eine „Polis“ im Kleinen, die durch die Egalität der Bürgerinnen und Bürger gekennzeichnet wäre. Die Schule ist Teil der Gesellschaft, aber sie ist nicht ihr Abbild. Die Schule unterscheidet besondere Rollen, Lehrer, Schüler, Eltern, die exklusiv sind und in der Gesellschaft so kein zweites Mal vorkommen. Mit den Rollen ist die Macht ungleich verteilt; die Theorie der symmetrischen Kommunikation hilft da nur im Sinne der wechselseitigen Achtung weiter.

Integrativ wirkt die schulische Ausbildung durch ihre Abschlüsse und Berechtigungen, aber innere Demokratie ist durch die Machtstruktur erschwert. Eltern und Schüler wählen nicht die Lehrer, sie bestimmen auch nicht über den Lehrplan oder die Dauer des Schulbesuchs. Andererseits sind Formen der Partizipation etwa im Volksschulgesetz des Kantons Zürich verankert, allerdings so, dass die Machtbalance nicht gefährdet ist. Die Lehrer sind nicht einfach die „Partner“ der Schüler oder der Eltern, auch wenn sie sich selber so bezeichnen.

Demokratie lässt sich auch von Regeln der Transparenz und Fairness her betrachten. Hier hätte die öffentliche Schule grossen Nachholbedarf. Transparente Noten oder Kriterien der Leistungsbeurteilung wären ebenso eine Zukunftsaufgabe wie faire internationale Vergleiche und damit einhergehend eine Überprüfung des PISA-Regimes, über das nie demokratisch abgestimmt worden ist. Zum Vergleich: In der Schweiz kann auch ein staatlicher Lehrplan vor das Volk gebracht werden, wie die Schweizer sagen; nicht die Bildungspolitik hat das letzte Wort, sondern der Souverän. Auch über das PISA-Regime könnte abgestimmt werden.

In Grenzen ist auch schulische Demokratie möglich, etwa in Wahlen, in der Kommunikation oder in Abstimmungen. Auch die Erklärung der Demokratie als Staats- und Lebensform ist Sache der Schule, ohne dass dafür gestufte Kompetenzraster notwendig wären. Schliesslich können Schulen auch Einblicke in Zivilgesellschaften oder betriebliche Mitbestimmung geben. Aber in der Schule sind die Möglichkeiten der Mitbestimmung

begrenzt, auch wenn es reizvoll ist sich vorzustellen, dass und wie die Schüler die Lehrer benoten.

Ein anderes vorrangiges Thema scheinen die neuen Medien zu sein, wobei dieses Thema mindestens unter Lehrpersonen oft negativ besetzt ist. Das sollte nicht verwundern, denn jedes neue Medium, das mit grossen Erwartungen bedacht wurde, hat im Erziehungsfeld Alarm ausgelöst und ist von den Wortführern mit Ängsten besetzt worden. Die Furcht oder bei manchen auch die Hoffnung, dass die neuen Medien den Besuch einer Schule ersetzen, sind aber unbegründet oder grundlos. In der Erziehungswissenschaft wie in der Bildungspolitik fehlt oft ein Sinn für Gelassenheit, Alarmierung heisst ja immer auch, den Ausnahmezustand zu bemühen, während Erziehung in der Praxis nur ein Normalzustand sein kann.

Etwas anderes ist absehbar: In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen, die nicht mit der Nutzung der Medien *von selbst* entstehen und sich auch nicht aus Selbstkreationen hervorgehen. Wer im Blog seine eigene Sprache schreibt und dabei souverän die Grammatik übersieht, behindert sich selbst, sofern das alles ist, was gelernt wurde. Die Allgemeinbildung generell kann nicht häppchenweise erworben und mit eigenen Einfällen gestaltet werden. Weil Allgemeinbildung niemand sonst besorgen kann, wird die Bedeutung der Schule zunehmen, was auch dann gilt, wenn sie sich selbst medial aufrüstet.

Schulen aber stehen nicht für sich. Eine wichtige Veränderung des pädagogischen Blicks auf Schulen ist ihr Platz in einem lokalen oder regionalen Bildungsraum. Dafür steht der Ausdruck „Bildungslandschaften“ zur Verfügung, den man zunächst einmal als Metapher würdigen sollte. Landschaften ändern sich nur langsam und vielleicht sind sie ja eine Art natürlicher Trost inmitten von Wandel. Die Vorstellung des wohl geordneten Raumes schützt vor den Irritationen der Bildung, man denke nur daran, dass viele Erwachsene den PISA-Test nicht bestehen würden, obwohl sie alle eine Schule besucht und meistens auch einen Abschluss erhalten haben. Nachhaltigkeit scheint es da gar nicht gegeben zu haben, höchstens die Nachhaltigkeit des Vergessens.

Aber die Metapher steht nicht für sich, sie hat sich zur Bezeichnung einer Praxis der dauerhaften Vernetzung aller oder möglichst vieler Bildungsanbieter vor Ort eingebürgert. Die Metapher scheint den Kern des Anliegens wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen. In der Sprache der Werbepsychologie würde man von einem „brand“ sprechen, einer binnen weniger Jahre erfolgreichen Prägung, deren Kampagne kaum Geld gekostet hat. Nach kurzer Einführung weiss jeder, wovon die Rede ist. Allerdings wäre damit noch nicht die Dauer gesichert oder das, was - nochmals unvermeidlich - „Nachhaltigkeit“ genannt wird.

Was wäre unter Nachhaltigkeit in Bildungslandschaften zu verstehen? Die Frage lässt sich mit einer Liste von Stichworten weiterverfolgen. Zur Nachhaltigkeit von Bildungslandschaften braucht man mindestens:

- Eine ausreichende und stetige Finanzierung,
- erfolgreiches Management,
- eine stabile Organisation und Vernetzung der Akteure,

- Kreativität auch bei Misserfolgen
- und schliesslich - gute Ideen.

Bildungslandschaften können sich auf Dauer nur dann halten, wenn in ihnen gute Ideen entwickelt werden, aus denen das Know How entsteht. Wenn gute Ideen erfolgreich umgesetzt sind, müssen neue gesucht werden, die anschlussfähig sind und das Interesse wach halten. Anders zerfallen die Netzwerke, sie leben von den Ideen.

Damit verbunden ist der Anspruch, wirklich etwas zu bewegen und dafür Koalitionen zu bilden. In der Vergangenheit sind Pädagogen und Politiker fern der Praxis oft genug gescheitert sind, weil sie die Widerstände auch gegen die besten Ideen falsch eingeschätzt haben. Sie können nicht verordnet, sondern müssen überzeugend kommuniziert werden. Wandel ist glaubwürdig, wenn er gute Beispiele und so die Erfahrungen anderer gelten lässt, an die eigene Projekte anknüpfen können. Die Ideen kommen aus der Praxis, werden ausgetauscht und in neuen Situationen weiterentwickelt.

Warum aber muss sich das Bildungsangebot wandeln und was genau ist der Anspruch? Schulen sind nicht länger staatlich geschützte Inseln, sie stehen nicht mehr allein für sich, wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer immer noch annehmen, sie kooperieren ernsthaft mit ihrer Umwelt und sind Akteure über das hinaus, was sie im Unterricht leisten. Es geht um eine Öffnung der heute noch geschlossenen Schule in den kommunalen Bildungsraum, was auch verlangt, dass Schulen ihre zeitlichen und materiellen Ressourcen flexibler als heute einsetzen können. Ihre Orientierung ist nicht nur der Lehrplan, sondern auch der Bildungsverlauf, zu dem sie beitragen.

Der Ausdruck „Bildungslandschaft“ steht nicht für sich. Die Frage, was diese „Landschaften“ leisten und besser: leisten können, 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 Trend in Verbindung gebracht werden, den der Einrichtung von Ganztagschulen, die Schulen mehr Zeit gibt für Aufgaben neben dem Unterricht.

Halbtagschulen haben sich Jahrzehnte mit dem traditionellen Familienbild gedeckt, aber im Wesentlichen nur im deutschen Sprachraum. Im katholischen Frankreich, in Sachen Familie und Erziehung ein sehr konservatives Land, kann man zwischen „Schulen“ und „Ganztagschulen“ gar nicht unterscheiden, weil es traditionell nur Ganztagschulen gibt. Letztlich geht es also um die Bearbeitung eines Problems der spezifischen Schulgeschichte im deutschen Sprachraum, das im Ausland längst gelöst war, als die Idee der Ganztagschule sich durchsetzte.

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.

Schule musste früh beginnen, weil sie eine Angelegenheit des Vormittags war, wenigstens was den Regelunterricht betraf. Nunmehr wird der Ganzttag zur Zeitnorm und das muss man sich als tiefgreifenden Wandel vorstellen. Der Ausgangspunkt für jede Schulentwicklung ist die die Stundentafel, also die Zuordnung von Zeit und Ressourcen zu Unterrichtsfächern. Sie ist das konservativste Element der Schulgeschichte und scheint unantastbar zu sein.

- Die Erfüllung der Stundentafel bestimmt den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagsunterrichts 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, unterbrochen von kleinen und einer grossen Pause.

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 Ganzttagsschule, 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 Ganzttagsschule, 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.

Hausaufgaben kann man sich in einem Ganztagsbetrieb auch ganz anders als üblich vorstellen, nicht als Nachbereitung des Unterrichts, sondern als Vorbereitung. Normalerweise sind Hausaufgaben Zusatzleistungen, die nach dem Unterricht erbracht werden müssen, meistens ohne Abstimmung zwischen den Fächern und ohne konkrete Zeitangaben, also mit unspezifischen Belastungen. Es gibt Schulen in der Schweiz,<sup>3</sup> die *beginnen* den Tag mit „Hausaufgaben“. Dabei handelt es um Aufgaben, die in der ersten Stunde auf die Anforderungen des Schultages einstimmen. Die Schüler erhalten dafür schulische Zeit, die weder ihre Freizeit noch die der Eltern belastet.

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganzttagsschulen ein Erfolg (Ganzttagsschule 2010; Oelkers 2011), während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und nicht nur in Bayern mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“

---

<sup>3</sup> Gymnasium Bäumlhof in Basel.

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 weitgehend zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen, vom dem auch Bayern nicht verschont geblieben ist. Gemeint ist ihre Zeit vor der Bundeswehr, dort gibt es keinen vergleichbaren Effekt.

Die Gründe für die Nachfrage nach Ganztagschulen 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 immer den politischen Verlautbarungen entsprechen würde. 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.

Eine zentrale Frage ist, wie die beiden Trends zusammenpassen, die Ganztagschulen und die Bildungslandschaften oder das „Lernen vor Ort“. Nur wenn beides zusammen gesehen wird, lässt sich von nachhaltigem Wandel 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 in Zukunft erfolgreich zu sein, muss die Schule also ihre historischen Grenzen überwinden, aber dazu braucht sie mehr Zeit, Engagement und Handlungsfreiheit oder eben das Selbstbewusstsein, als Akteur in einer Bildungslandschaft auftreten zu können, ohne sich einfach als nachgeordnete Behörde verstehen zu müssen. Das wäre ein Testfall auf die viel zitierte und wenig konkrete „Schulautonomie“, die sich ja nur im eigenen Handeln zeigen kann.

Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“, finanziert vom Bund sowie vom Europäischen Sozialfonds und unterstützt von den grossen deutschen Stiftungen, begann im Herbst 2009 und endete mit der zweiten Förderphase im August 2014. Zur Verfügung standen rund 60 Millionen Euro, die nun bald aufgebraucht sind. Der Einsatz der vergleichsweise bescheidenen Mittel diente vor allem dem Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements, was fast überall auch gelungen ist und nun verstetigt werden muss. Aber was hat dazu Ihr Referent, ein Pädagoge, dazu beigetragen?

Nicht ahnend was er tat, sagte dieser Referent einen Vortrag bei der Auftaktveranstaltung im Herbst 2009 in Berlin zu und hat seitdem die Republik bereisen

können, um die Projekte kennenzulernen und seine Sicht des Programms darzulegen. Der Grund für die Nachfrage ist wahrscheinlich, dass der Referent aus der neutralen Schweiz kommt, auch wenn von seiner Sprache und seinem Sprechtempo her nichts darauf hindeutet. Sie hören einen leichten norddeutschen Näseltön, unverträglich mit allen Varianten des Bayerischen und in Österreich gut für die mässig freundliche Zuschreibung als „Piefke“ oder „Fischkopf“.

Zur Rettung der Identität: Meine ersten vierzig Jahre in Deutschland waren so nachhaltig, dass ich immer noch einen deutschen Pass habe und nie anders als für die deutsche Fussballnationalmannschaft gefiebert habe. Ich gehöre zu denen, die die Aufstellung der Mannschaft vom 4. Juli 1954 auswendig können, meine Lieblingslektüre als Kind war Fritz Walters *Spiele, die ich nie vergesse* und mein grösster Erziehungserfolg als Vater ist, dass unsere vier Söhne genau diese Leidenschaft teilen - und das ist der Schweiz, wo wir „Gummihälse“ genannt werden.

Doch wenn man sich auf die Schweiz und ihren kleinräumigen Föderalismus einlässt, lernt man, warum die Kommunen die entscheidende Ebene für die Organisation einer erfolgreichen Bildung sind. Vom „Kantönlicheist“ ist nur in Deutschland die Rede, jeder Schweizer orientiert sich zunächst an seiner Gemeinde, wo auch der rote Pass und so die Staatsbürgerschaft vergeben werden. Das Bildungsangebot entscheidet über die Niederlassung, ohne Schule, anders gesagt, ist man keine „Gemeinde“. Und wenn Sie in einem Schweizer Dorf die Schule suchen, werden Sie sie im Zentrum finden.

Verallgemeinert lässt sich das so sagen:

- Die öffentliche Bildung findet dort statt, wo die Menschen wohnen,
- wer die Bildungseinrichtungen vor Ort *nicht* entwickelt und das Angebot ausbaut,
- nimmt nicht nur einen massiven Standortnachteil in Kauf, sondern fällt auch im kommunalen Wettbewerb zurück,
- daher muss in Bildung investiert werden, so jedoch, dass konkrete Ziele erreicht und Streueffekte vermieden werden.

Die Institutionen der Bildung kontrollieren 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 sehr lange mit elementarer Qualifizierung befasst sind, die zu realisieren zusehends schwieriger wird. Man denke an fehlerfreies Schreiben oder Lesen, das mit Lektüre zu tun hat.

Weil Bildung nicht länger mit Schule gleichzusetzen ist, gibt es den Trend zur Kooperation mit der Umwelt. Im Folgenden werde ich einige Ideen und Erfahrungen

vorstellen, wie man diese Kooperation sinnvoll gestalten kann und was mit gutem Willen der Beteiligten vor Ort möglich ist. Ich gehe davon aus, dass die Akteure über die Entwicklung bestimmen und nicht umgekehrt die Entwicklung über die Akteure (Oelkers/Reusser 2008). Und ich glaube an die Macht der Basis, das ist der einzige bleibende Lernertrag meiner Marx-Lektüre.

Meine Beispiele sind:

- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Stärkung der musikalischen/kulturellen Bildung.

Ein wichtiger 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 oft nur ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Aber das ist eine vertane Chance, weil die Schule von den Erfahrungen in der Jugendarbeit unmittelbar lernen und profitieren könnte, auch und gerade wenn der Preis Unzufriedenheit und Kritik 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 Schul- und Lebenserfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen. Dafür sind ein moderiertes Gespräch und ein neutraler Ort nötig.

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 meist nicht kommt, nämlich die „intrinsische Motivation“.

Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt und dies besonders befördert durch die Pubertät. Einzig ist qualitativ anspruchsvollen Ganztagschulen mit einem differenzierten Lernangebot ist das anders. Hier hätten offene Erfahrungsräume, die in Kooperation mit der Jugendarbeit vom Schulbetrieb entlasten, eine echte Chance, auch weil Schulen dann anderes bieten kann als sich selbst in der gewohnten Form. Dazu braucht man ein erweitertes Angebot, einen flexiblen Zeitplan und eine Entdämonisierung der Pubertät.

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 Städte 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 Jugendlichen darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

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 eher nicht mehr die uncoolen Turnvereine. Auch hier wäre ein Feld für eine Bildungslandschaft. 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 Schulpreises 2012 der Bosch-Stiftung ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht und dabei mit einem ausgesprochen günstigen Angebot eine gute Nachfrage erzielt.

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 die 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 Erfahrungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet. Selbstinstruktion verlangt Programme oder Apps, Laptops oder iPhones sowie 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.

Die virtuelle Lernwelt ersetzt nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, aber vielleicht 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 und sich die Lernarbeit nicht mehr direkt kontrollieren liesse? Oder was würde passieren, wenn Schulstunden als Podcasts zugänglich wären, wie dies heute mit Universitätsvorlesungen der Fall ist?

Medien sind allgegenwärtig und prägen den Alltag. 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. Man kann das als ästhetische Zumutung wahrnehmen, ohne dadurch mehr aufzubauen als persönlichen Widerstand, der aufgrund der anderen Sozialisation mit dem Alter zunimmt und Jugendliche nicht tangiert. Beharrt man auf dem Vorrang des Alters, riskiert man schnell die eigene Veraltung oder die Selbstabkoppelung vom pädagogischen Erfahrungsfeld.

Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus hat sich verselbständigt, nicht zufällig bezieht er sich auf „digital natives“, die von der Schulerfahrung in ihrer herkömmlichen Form kaum noch profitieren und doch hochmotiviert lernen. Die 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 neuen Medien werden in den Unterricht vordringen und sie bestimmen heute schon weite Lernbereiche ausserhalb der Schule, nicht zuletzt in der Musik. Ich rede nicht vom möglicherweise verdienten Niedergang der Musikindustrie, auch nicht von den Verdienstmöglichkeiten heutiger Künstler, sondern vom veränderten Lernverhalten, das durch schnell und autodidaktisch erlernbare Programme stimuliert wird. Das Anlernen ist wichtiger als der Lehrgang. Als Vater staunt man, wenn man ein Musikvideo eines Sohnes auf YouTube sieht und weiss, wie es zustande gekommen ist.

Ein Zentrum der Bildungserfahrung für jedes Kind sollten Musik und Kunst sein. Aber wie wird ästhetisches Lernen zu einer Kernerfahrung mit nachhaltigen Effekten? Der zentrale Schritt ist die Veränderung im Bildungsraum, also die Öffnung und Kooperation der verschiedenen Lernfelder sowie die Verfolgung gemeinsamer Ziele. Was muss dazu getan werden? Die notwendigen Entwicklungsschritte umfassen Anreizsysteme für breitere Nachfragen, neue Kooperationen vor Ort, die gezielte Nutzung von Bildungslandschaften und auch gemeinsame kommunale Ziele.

- Die Bildungserfahrung muss sich lohnen, also für individuelles Fortkommen sorgen und einen Lernkredit erbringen.
- Für eine breitere Nachfrage etwa der musikalischen Bildung sind andere Anreizsysteme notwendig,

- wie sie etwa mit der Anerkennung von Lernleistungen *quer zu den Anbietern* gegeben sind.
- Heute zählt jede Leistung nur für den Ort, an dem sie erbracht wurde, was Verknüpfungen und Anschlüsse enorm erschwert.

Regelmässige Theaterbesuche lassen sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Schauspieler können auch beim Sprechenlernen helfen, denn was in den heutigen Lehrplänen „Auftrittskompetenz“ genannt wird, hat seinen Kern entgegen die Meinung vieler Schüler nicht in der Powerpoint-Präsentation, sondern im Beherrschen der Sprache. Analoges gilt für einen Opernbesuch oder einen Besuch in einem Konzerthaus. Sie vermitteln eine spezielle Form der Wahrnehmung und so der Konzentration.

Das Kooperationsgebot lässt sich am Beispiel der Musik so fassen:

- Schulischer Musikunterricht, der weit unter seinen Möglichkeiten bleibt, hilft keinem Kind weiter.
- Daher müssen neue Allianzen gesucht werden,
- höhere Standards könnten erfüllt werden, wenn die öffentliche Schule eng und nachhaltig mit den Musikschulen zusammenarbeitet.
- Beide Seiten könnten gemeinsame Ziele verfolgen, ein integriertes Curriculum anbieten und von identischen Standards ausgehen.

Die Ressourcen sind begrenzt, die Stundentafel der Schule kann nicht beliebig erweitert werden, also liegt es nahe, die vorhandenen Kräfte zu bündeln und eine gemeinsame Anstrengung anzustreben. Das gemeinsame Ziel sollte lauten: Jedes Kind erhält die Chance, ein Instrument lernen zu können, und dies über die Anfangsgründe hinaus. Natürlich kann auch die Stimme ein Instrument sein, entscheidend ist, dass sie geschult wird. Nicht jeder wird Künstler, aber jeder kann Spielen und Hören lernen, was nicht gilt, wenn die Ressourcen nicht mehr zulassen als die ständige Wiederholung der Anfangsgründe.

Kommt es *nicht* zu einer engen Kooperation zwischen verschiedenen Anbietern, vor allem zwischen den öffentlichen Schulen und den Musikschulen, dann haben Standards in der Musik nur eine Funktion, sie markieren die Defizite und geben einen Eindruck, was möglich wäre, ohne erreichbar zu sein. Die Stundentafel der öffentlichen Schule wird sich kaum sehr weit ändern lassen, was aber möglich wäre, ist die Bündelung der Kräfte. Warum sollte es nicht Nachmittage oder Wochenenden in der Schule geben, die ganz dem Musizieren gewidmet sind? Und warum sollten davon nicht alle Kinder profitieren können? Ich frage das nicht rhetorisch: Der Preis ist die Zunahme des musikalischen Analphabetismus, also einer der schlimmsten Bildungslücken, die es gibt.

Die Frage der musisch-ästhetischen Bildung muss im Zusammenhang mit den grossen Entwicklungstrends gesehen werden.

- Bildungslandschaften ermöglichen im Kern die gezielte Förderung von Lernbereichen, die im Halbtagsbetrieb der Schulen Randerfahrungen waren.

- Für die körperliche, ästhetische und musische Bildung von Kindern und Jugendlichen bieten sich neue Formen der Zusammenarbeit an, die es vorher nur zufällig gegeben hat.
- Gefragt sind nicht nur Musikschulen, sondern auch Sportvereine, Theaterwerkstätten oder Malschulen, also alle die, die bei PISA zu kurz kommen.

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. Man kann das auch schulisch begründen, denn 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 in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, lässt sich die vorhandene Lernzeit anders gewinnbringender einsetzen. Generell ist im Blick auf die Unterschiede im Lernstand Flexibilität gefragt: Wer ein Jahr im Ausland war und eine Fremdsprache gelernt hat, wird im entsprechenden Fach suspendiert und kann seine Lernzeit anders nutzen, zum Beispiel für Musik.

Musikschulen fühlen sich durch die Entwicklung hin zu Ganztagschulen oft bedroht. Aber wenn sie Teil des Curriculums wären, können ihre Lehrkräfte abgeordnet werden oder aber die Schüler werden im Ganztage an den vor Ort gut erreichbaren Musikschulen unterrichtet. Das eigentliche Problem entsteht dort, wo es keine Musikschulen gibt und die öffentlichen Schulen die einzigen Anbieter sind. Aber auch hier sind Lösungen denkbar, etwa in der Finanzierung zusätzlicher Lektionen durch private Stiftungen.<sup>4</sup>

Die auf kommunaler Ebene längst bestehenden Formen der Kooperation müssten ausgebaut werden und eine Zielperspektive erhalten. Und man sollte höher ansetzen und neue Formen der Kooperation als Entwicklungschance der ganzen Bildungslandschaft verstehen, also über einzelne Kontakte hinausgehen. Dazu müssen kommunale Ziele formuliert werden, denen beide Seiten folgen können und mit denen auch neue Lösungen für die Übergänge zwischen Schule und Berufsbildung gefunden werden können, was an vielen Orten dringlicher ist als der Ausbau der musisch-ästhetischen Bildung.

Den Preis der Jury des Deutschen Schulpreises 2012 hat die August-Claas-Schule in Harsewinkel im Kreis Gütersloh erhalten. Der Grund ist ein Alleinstellungsmerkmal, das zeigt, wo die Schule in einer kommunalen Bildungslandschaft fokussiert ist. Sie verfügt auf dem Gelände einer früheren Gärtnerei über eine Aussenwerkstatt, in der gezielt auf bestimmte Berufe vorbereitet wird. Verbunden damit ist das Projekt „Jung und alt im Unterricht“ (JAU),

---

<sup>4</sup> In verschiedenen europäischen Ländern gibt es das noch von Yehudi Menuhin ins Leben gerufene Projekt MUS-E, das seit 1993 unterstützt von verschiedenen Stiftungen tätig ist. Die Grundidee ist, dass Künstler der verschiedensten Sparten und Richtungen in Schulen tätig sind und zusammen mit den Lehrkräften arbeiten. Das Projekt finanziert den teilnehmenden Schulen zusätzlich zwei Unterrichtsstunden pro Woche, die für musisch-künstlerisches Lernen eingesetzt werden.

das bundesweit einmalig ist. Hier arbeiten Senioren ehrenamtlich für die Schule und geben ihre Kenntnisse als Handwerksmeister oder Facharbeiter an Jugendliche weiter, die auf diese Weise am Ende ihrer Schulzeit praxisbezogen lernen können. Damit öffnet sich die Schule in Richtung Berufswelt und nutzt Know How, das nicht die Lehrerbildung erzeugt hat.

Wer an die Gestaltung von Bildungslandschaften denkt, hat auch ein Crossover vor Augen, also überraschende und unerwartete Wechselbeziehungen der einzelnen Anbieter:

- 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 vermitteln konnte, etwa fachgerechtes Zeichnen oder die Kunst des Tanzens. Gelegenheiten zum Singen und Musizieren kann es an vielen Orten in einer entwickelten Bildungslandschaft geben, auch über die Generationen hinweg. Aufforderungen zur Kunst lassen sich auffällig und manchmal auch aufdringlich im Alltag kommunizieren. Und wer weiss, vielleicht lässt sich ja auch Lyrik mit täglicher Leseerfahrung verbinden.

Die Förderung kultureller Bildung allgemein setzt voraus, dass die angestammte Orte geöffnet werden, die der Kunst ebenso wie der Bildung. Nur so kann sich der Wirkungskreis vergrössern und nur so hat die curriculare Randstellung weniger negative Effekte. Von der anderen Seite aus gesagt: Als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug wäre Bildung mehr als das, was Schulen zu bieten haben. Dazu ist eine Bündelung der Kräfte nötig, eine Senkung der Zugangsschwellen und das Erleben einer persönlichen Bereicherung.

Und noch etwas:

- Wenn das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll,
- ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten „bildungsfernen Schichten“ dafür gewonnen werden.
- Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun.
- Es ist extrem schwer, Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben.

Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande sind, das zu bewirken, was die UNESCO ständig fordert, nämlich: *No child left behind.*

Eine zentrale Baustelle der Schule spreche am Ende nur noch an, nämlich die Entwicklung des Unterrichts. Die Aufgabe ist undankbarer als man glaubt, denn in der Literatur findet man oft nicht wirkliche Problemlösungen, sondern nur semantische Anpassungen, wie die schulische Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verunzierung durch „Kompetenzstufen“, 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),<sup>5</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>6</sup>

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),<sup>7</sup> ist bis heute angesagt. Aber das ist genau, was *nicht* genügt.

Mein Schluss beleuchtet nochmals die Bildungspolitik: 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 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 von Senioren zur Bearbeitung eines Schnittstellenproblems müssen sich hier durchsetzen.

Die Steuerung durch Gesetze und Erlasse war lange Jahrzehnte eine tief sitzende Illusion, die man unter dem Stichwort „Regelungswut“ gelegentlich noch immer antrifft, aus der sich aber nie die historische Wirklichkeit entwickelte, die angestrebt wurde. Auch hier ist die pädagogische Forschung hilfreich. Ein Ergebnis lautet:

- Gerade Bildungsreformen kommen nie so an, wie die politische Rhetorik sie verkündet.
- Der Grund ist wie gesagt einfach: Die Realisierung hängt ab von den Akteuren vor Ort, die über eine Deutungshoheit eigener Art verfügen

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>7</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

- und die sich nicht kommandieren lassen, was immer den Behörden dazu einfallen mag.
- Insofern stellt sich die Frage, was die Reform aus dem System macht, auch umgekehrt:
- Was macht das System mit der Reform?

Regionale Bildungsnetzwerke kann man knüpfen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, und - sie wachsen auf nicht vorhersehbare Weise. Nur dann sind sie nachhaltig, weil sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau dort auch Bewegung ausgelöst haben. „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius: Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

### *Literatur*

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1.

Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Bosche, A./Geiss, M.: Das Sprachlabor - Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 16 (2011), 119-139.

Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.

Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.

Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: 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.

Mehr Kooperation. Expertenempfehlungen für neue Impulse in der deutschen Bildungspolitik Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2012.

Oelkers, J.: Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg: Ergon Verlag 2000. (= Schule und Gesellschaft, hrsg. v. W. Böhm u.a., Band 1)

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.

Pleux, D. : De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob 2002.

Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.

Ravitch, D.: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books 2010.

Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.

Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.

Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.

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