

Jürgen Oelkers

## *Entwicklungsperspektiven im deutschen Bildungssystem<sup>\*)</sup>*

### *1. Schulentwicklung*

Schulentwicklung ist nicht das, was man auf Tagungen sieht, wenn Folien gezeigt werden, also die Verbindung von Wörtern in Kästen durch Pfeile. Die Wörter klingen ausschliesslich positiv und wirken bedeutungsvoll, die Pfeile geben die Richtung an und meistens wird dann auch noch zwischen dem „Ist-“ und dem „Soll-Zustand“ unterschieden. Doch selbst wenn sich alle einig über das „Ist“ wären, was man in einem Kollegium eigentlich ausschliessen kann, zum „Soll“ führt kein Pfeil, sondern eine Entwicklung, die sich im Verlaufes des Prozesses ändern kann. Aber die Schule hat gar kein „Sein“ und sie ist kein „Zustand“, dann wäre das Thema leicht und ich bräuchte den Vortrag gar nicht zu halten. Der Pfeil würde ihn ersetzen.

Von „Schulentwicklung“ ist viel die Rede, ohne dass so recht klar wäre, wie sie zustande kommt. Warum ist in den einen Schulen Veränderung zu beobachten ist und in anderen nicht? Hier gibt es eine Faustregel:

- Die guten Ideen zur Entwicklung einer Schule bilden sich *in* der Schule.
- Es gibt kein allgemeines Muster, das einfach übernommen werden könnte.
- Jede Anregung von aussen muss zur inneren Entwicklung passen.
- Gute Ideen müssen praktikabel erscheinen und schulintern akzeptiert werden.

„Schulentwicklung“ kann nicht dadurch erreicht werden, dass möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer Fortbildungen besuchen, die sie sich selbst ausgesucht haben und deren Effekte auch nur sie selbst betreffen. Ohnehin hält sich die Begeisterung für Fortbildung in Grenzen, während Schulentwicklung ohne ein begeistertes Kollegium nicht möglich ist. Der Funke zündet, wenn sich das Kollegium auf den Weg macht.

Was wären in der Praxis gute Ideen zur Schulentwicklung? Ich nenne vier Beispiele unabhängig vom Tagungsthema. Die Beispiele stammen aus ganz unterschiedlichen Problembereichen, die eines gemeinsam haben, sie stellen überzeugende Lösungen dar. Das gilt für:

- Die Neufassung der Hausaufgaben.
- Den Übergang zwischen Schule und Beruf.
- Die Öffnung der Schule in den kommunalen Raum.
- Eine entwickelte Evaluationskultur.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der 6. Bildungskonferenz der Stadt Nürnberg am 3. Dezember 2014.

Hausaufgaben kann man sich in einem Ganztagsbetrieb 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>1</sup> die *beginnen* den Tag mit „Hausaufgaben“. Dabei handelt es um Aufgaben, die in der ersten Stunde bearbeitet werden und auf die Anforderungen des Schultages einstimmen. Die Schüler erhalten dafür schulische Zeit, die weder ihre Freizeit noch die der Eltern belastet.

Zweites Beispiel: 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 ihrer kommunalen Umgebung fokussiert ist. Sie verfügt auf dem Gelände einer früheren Gärtnerei über eine Aussenwerkstatt, in der in den letzten beiden Schuljahren gezielt auf bestimmte Berufe wie Modelltischler oder Automechaniker vorbereitet wird.

Verbunden damit ist das Projekt „Jung und alt im Unterricht“ (JAU), 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. Zudem hat sie Lehrpersonen neuer Art, die den ungeteilten Respekt von schwierigen Jugendlichen geniessen. Und - die Frauen der Pensionäre sind vom Rentneralltag entlastet.

Auch wenn sie nicht „schwierig“ sind: Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und eher nicht mehr die uncoolen Turnvereine. Das Geschäft muss man nicht den Studios überlassen. Ein anderer Preisträger des Schulpreises 2012 der Robert-Bosch-Stiftung ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält neben der Sporthalle ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht und dabei mit einem ausgesprochen günstigen Angebot eine gute Nachfrage erzielt. Die Schule kann sich auch auf diese Weise in den kommunalen Raum hinein öffnen und gewinnt an Akzeptanz dort, wo man es am wenigsten erwartet hätte, nämlich als Anbieter für unverkrampfte Fitness.

Mein letztes Beispiel ist die Berufsschule Lenzburg im Schweizer Kanton Aargau. Die Schule ist für Schweizer Verhältnisse ungewöhnlich gross: Sie wird von mehr als 2.200 Schülerinnen und Schüler in 135 Klassen besucht, aber Grösse ist kein Handicap für Qualität. Die Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis ausgezeichnet worden. Sie verwirklicht konsequent kompetenzorientierten Unterricht, erzielt hohe Leistungen bei hohen Leistungserwartungen und verfügt über eine vorbildliche Evaluationskultur. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten von den Klassen, die sie unterrichten, jährliche Feedbacks über ihren Unterricht und so was die Schüler gelernt haben.<sup>2</sup> Nur so kann man als Lehrer wissen, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht - man muss sich kriteriengeleitet dem Urteil der Schüler stellen.

- Aber es sind nicht diese Beispiele, die das Bild der Schule in der Öffentlichkeit bestimmen und man muss sich fragen, warum das so ist.

---

<sup>1</sup> Gymnasium Bäumlhof in Basel.

<sup>2</sup> Der Unterricht durchgehend laptop-basiert, was in den allgemeinbildenden Schulen noch kaum vorkommt. Auch die Probleme der Schule, genannt „Herausforderungen“, werden deutlich benannt, denn nur so können sie bearbeitet werden.

- In der Erziehung ist jeder Experte,
- die Meinungsbildung wird nicht primär durch die Wissenschaft bestimmt
- und in der Öffentlichkeit verschafft sich oft nur Gehör, wer andere an Radikalität überbietet.

Das lässt sich an der radikalen Schulkritik zeigen, die davon ausgeht, dass in der Bildung alles besser wird, wenn nur die Schule in ihrer bisherigen Gestalt überwunden ist (Oelkers 2000). Der Wunsch basiert auf der Illusion eines schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wendet, was die Phantasie auch deswegen beflügelt, weil vermutlich jeder einmal unter der Schule gelitten hat oder der Schule für Versäumnisse die Schuld geben kann. Aber ist das ein Grund, ihr die Pest an den Hals zu wünschen?

## 2. Schulkritik

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 Spezies darstellen, die nicht mit Sorge, sondern eher mit Häme betrachtet wird. Dieser Eindruck wird verstärkt, 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. Aber die Vorschläge sind entweder zu radikal oder sie verlieren sich im Vagen. Die Kritik klingt gewaltig, doch wer ihr glaubt, kann nur verunsichert werden, weil die praktischen Konsequenzen in der Luft hängen. Aber warum sollte man der Kritik glauben?

- 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.

Radikale 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.

Dieser Einwand 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 Risiko auftreten kann, sich lächerlich zu machen.

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 schon immer grosser Beliebtheit. Schulhass ist bekanntlich keine Pathologie.

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 als Organisation ist stärker und besser als viele Kritiker meinen, Untergangsvisionen sind daher nur rhetorische Figuren. 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,
- ein soziales Lernfeld
- 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. Und was würden Eltern tun ohne verlässliche Blockzeiten in der Schule?

Beliebt sind heute die „Helikoptereltern“<sup>3</sup> als Schrecken der Lehrerschaft. Wer dabei den unvermeidlichen Josef Kraus vor Augen hat - wir sind in Bayern - und ihm auch noch Glauben schenkt, schliesst sich einer ebenso aufgeregten wie datenfreien amerikanischen Diskussion an, die so überflüssig ist wie die Drohung mit „Tigerwomen“ oder das inzwischen schon angejäherte „Lob der Disziplin“, das ausser Aufregung nichts bewirkt hat. Wer weiterhin „tyrannische“ Kinder für keine generelle Erfahrungsmöglichkeit hält und auch 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.

---

<sup>3</sup> „Helicopter parenting“ ist eine amerikanische Prägung und soll „überbehütende Eltern“ bezeichnen. Dabei wird von mehr Betreuungszeit auf ein Fehlverhalten geschlossen.

Schulen sind keine Monolithe, wohl aber herausgeforderte Institutionen, die an öffentlicher Akzeptanz auch verlieren können, etwa wenn sie nur mit dem „Turboabitur“ Schlagzeilen machen und die eigentlichen Leistungen nicht gesehen werden. Schulen müssen sich so entwickeln, dass ihre Zukunft nicht von aussen bestimmt wird, und dazu ist mehr nötig als ein Diskurs, der schärfste Kritik mit höchsten Zielen verknüpft und dabei übersieht, wie wenig damit bewegt wird. Es geht darum, die Schulen so weiter zu entwickeln, dass sie auf neue gesellschaftliche Situationen reagieren können, ohne ihre Vorzüge preiszugeben.

- 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. Erlasse und der Eifer von Behörden helfen da nur bedingt weiter.

Bei allen Reformpostulaten muss beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Auf der anderen Seite haben auch die besten Postulate nur einen schwachen Realitätsgehalt, wenn sie nicht zur Bildungspolitik passen. In dieser Spannung stehen alle Projekte und ebenso auffällig wie interessant ist, dass keine Bildungspolitik *ohne* Reformagenda auskommt. Man kann nicht während einer Legislaturperiode die Schule einfach mal in Ruhe lassen, wie in der Schweiz immer mal wieder zu hören ist.

Das mag eine verlockende Vorstellung sein, ist faktisch aber Populismus, der den politischen Eifer zu Beginn einer Legislatur ebenso unterschätzt wie den öffentlichen Druck, endlich Missstände zu beseitigen, was auch dann gilt, wenn Missstände gar keine sind oder die Reform reformiert werden muss. Fehlentscheidungen zeigen sich immer erst hinterher und sind umso weniger vermeidbar, je weniger die tatsächlichen Erfahrungen mit den Zielen übereinstimmen.<sup>4</sup> Es kommt darauf an, die absehbaren Entwicklungen zu bündeln und so abzustimmen, dass die Praxis etwas davon hat. Damit sage ich auch, dass das bildungspolitisch nicht immer der Fall ist.

### 3. *Bildungspolitische Trends*

In Deutschland kennt die Schulentwicklung seit mehreren Jahren vier grosse und übergreifende Trends, die auch die nächste Dekade bestimmen werden, nämlich

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

---

<sup>4</sup> Das Turboabitur sollte Abiturienten früher zu universitären Abschlüssen führen, während sich die Studiendauer kaum verändert hat und viele Absolventen nicht sofort mit einem Studium beginnen.

Zum einen geht es um den Auf- und Ausbau 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, vielleicht sogar in Bayern, und schliesslich sorgt die *Inklusion* für ein nochmals verändertes Arbeits- und Lernfeld.

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 dass es natürlich so genannt wird.

Wie heikel dieses Thema ist, zeigt die von der grossen Koalition beschlossene Grundgesetzänderung,<sup>5</sup> die erweiterte Zuständigkeiten des Bundes nur für den Bereich der Hochschulen und Universitäten vorsieht. Die Schulen, obwohl zumeist ungenügend finanziert, bleiben Ländersache. Man kann vermuten, dass sich die Sichtweise der Gesamtaufgabe mittelfristig durchsetzt, ohne das föderative System auszuhebeln. Verlangt werden einfach wirksame Abstimmungen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben bestehen, aber damit nicht gesagt, dass auch die Entwicklungschancen unterschiedlich sind.

Warum aber muss sich das Angebot der öffentlichen Bildung wandeln und was genau wäre der Anspruch? Schulen sind schon aufgrund der neuen Medien nicht länger staatlich geschützte Inseln, sie stehen nicht mehr allein für sich, wie die meisten Lehrerinnen und Lehrer immer noch annehmen, sie müssen zunehmend mit ihrer Umwelt kooperieren 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.

---

<sup>5</sup> Kabinettsbeschluss vom 16. Juni 2014 zur Änderung des Paragraphen 91b GG.

Eine wichtige Veränderung der Theorie der öffentlichen Bildung ist die Erschliessung des lokalen Raumes. Bildung ist mehr und anderes als das, was Schulen leisten. Noch die Schulkritik nimmt an, dass nur Schulen für Bildung sorgen können. Aber das ist Hybris, wenn man Bildungsbiografien über die Lebensspanne betrachtet und davon ausgeht, dass vieles, was die Schule vermittelt und ohne Anschluss bleibt, vergessen wird.

Für die Entwicklung des Raumes steht der Ausdruck „Bildungslandschaften“ zur Verfügung. Die Metapher hat sich zur Bezeichnung einer dauerhaften Vernetzung möglichst aller Bildungsanbieter vor Ort eingebürgert. Es gibt zahlreiche Projekte in ganz Deutschland, mit denen die Annahme getestet wird, dass sich Schulen zusammen mit ihren Umwelten entwickeln lassen. Die Bedingung ist, dass damit Vorteile verbunden sind, die man nicht wieder verlieren will, wenn man sie einmal erfahren hat. Für Stabilität sorgen wechselseitige Profite, natürlich nicht im Sinne der Schweizer Banken.

Was wäre unter Nachhaltigkeit in Bildungslandschaften zu verstehen? Die Frage lässt sich mit einer Liste von Stichworten beantworten. 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.

Die Frage, was diese „Landschaften“ bereits leisten und in Zukunft leisten können, muss mit einer anderen verbunden werden, nämlich wie viel Zeit für Bildung zur Verfügung steht und wie diese Zeit genutzt wird. Die Entwicklung von Bildungslandschaften, anders gesagt, muss mit dem anderen Trend in Verbindung gebracht werden, den der flächendeckenden Einrichtung von Ganztagschulen, die Schulen mehr Zeit gibt für neue Aufgaben neben dem Unterricht. Nur dann können sie sich mit ihrer Umwelt wirkungsvoll vernetzen.

Eine zentrale Baustelle der Schule ist die Entwicklung des Unterrichts. Die Aufgabe ist undankbarer als man glaubt, denn der Unterricht ist das Hoheitsgebiet der Lehrerinnen und Lehrer, das sich nicht auf Zuruf verändert und wohin auch? In der Literatur findet man oft nicht wirkliche Problemlösungen, sondern nur semantische Anpassungen, wie die schulische Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Es ist nicht möglich, den Begriff zu vermeiden, obwohl er praktisch kaum mehr bedeutet als früher „Wissen und Können“. Neu ist 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>6</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>7</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>8</sup> ist bis heute angesagt. Aber das ist genau, was *nicht* genügt. Die Schule als Organisation muss sich ändern und sie kann sich nur um neue Aufgabe kümmern, wenn sie mehr Zeit zur Verfügung hat und anders als in Form von Lektionen einsetzt.

#### 4. Ganztagschulen

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 ist, nachdem sich die Idee der Ganztagschule durchgesetzt hat. Bewegung in diese Richtung ist deutlich auch in Bayern erkennbar, wo man ja nie Schlusslicht sein will.

Von ihrer Herkunft her war die deutsche 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. Möglicherweise 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 Ganztag zur Zeitnorm und das muss man sich als tiefgreifenden Wandel vorstellen. Was für französische Schüler, Eltern und Lehrer seit 1880 selbstverständlich ist, soll nun auch in Deutschland die Schulerfahrung prägen. Man sage also nicht, dass es von Frankreich nichts zu lernen gäbe, nur weil François Hollande dort regiert. Allerdings sollte man nicht so weit gehen, die Zentralsteuerung zu übernehmen, wie man manchmal in deutschen Bildungsdiskussionen hören kann.

---

<sup>6</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>7</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>8</sup> Sperrung im Zitat entfällt.



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

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen ein Erfolg, wenn sie mit hoher Qualität verbunden sind (Ganztagschule 2010; Oelkers 2011), während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und nicht nur in Bayern mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Selbst die Schweizerische Volkspartei hat Mühe, dafür mehr als propagandistische Plausibilität zu erzeugen.

Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute weitgehend zerfallen sind. In der CSU wird man Mühe haben, eine Politikerin zu finden, die Hausfrau und Mutter ist. Auch bei der Spezies Hausmann und Vater dürften die Zahlen gering sein. Man kann den politischen Wandel auch als „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ bezeichnen, von dem selbst 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 und erziehen.
- 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.
- Die Vereinbarkeit von Erziehung und Beruf setzt zeitliche Entlastung voraus.

Ganztagsschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität den politischen Verlautbarungen entsprechen würde. Auch Ganztagsschulen müssen „mit der Realität rechnen“ (Ganztagsschule 2010, S. 12), also mit Widerständen, Abnutzungserscheinungen und Veränderung der Erwartungen. Sie sind kein Allheilmittel. Auf der anderen Seite sind Ganztagsschulen mit hohen, um nicht zu sagen höchsten Zielsetzungen verbunden worden.

- Sie sollen das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern,
- zugleich dem Erwerb kognitiver Kompetenzen dienen,
- soziale Benachteiligung abbauen
- die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen
- und für Inklusion sorgen.

Solche Ziele lassen sich nie ganz erreichen und schon gar nicht flächendeckend, weil in den Schulen nie auch nur annähernd die gleiche Qualität gegeben ist. Auf die möglichst hohe Qualität und so Attraktivität aber kommt es an. Und nach Lage der Dinge kann die Qualität insgesamt nur in Zusammenarbeit mit Partnern gehalten oder verbessert werden.

Die bloße Überwindung des Halbtages ist noch kein Qualitätssprung und mit dem Tatbestand allein, dass Kinder auch am Nachmittag in der Schule lernen können, ist nicht schon ein Wandel der Kultur oder der Mentalitäten verbunden. Ganztagsschule muss mehr sein als die Ausdehnung des Unterrichts auf den Nachmittag. Gefragt ist eine intelligente Nutzung der zusätzlichen Lernzeit und so eine Neugestaltung des Angebots. Hausaufgabendienste am Nachmittag entsprechen dieser Forderung nur sehr bedingt, vor allem, wenn sie an der unkoordinierte Praxis der Vergabe von Hausaufgaben gar nichts ändern.

Auf der anderen Seite: So etwas wie ein Reinheitsgebot für die Schule gibt es nicht, jede Schule muss selber herausfinden, wie sie die Chancen des Ganztagsbetriebes nutzt und die Qualitätsanforderungen erfüllt. Das aber ist nur möglich, wenn die einzelne Schule sich in den Raum hinein öffnet, möglichst viel selbst regelt, also ohne bürokratisches Korsett agieren kann und dann stolz ist, mit wem sie gelernt hat zu kooperieren. Nochmals, ich weiss, wir sind in Bayern, aber das ist keine Utopie.

Eine zentrale Frage ist tatsächlich, wie die beiden Trends zusammenpassen, die Ganztagsschulen und die Bildungslandschaften oder das „Lernen vor Ort“. Nur wenn beides zusammen gesehen wird, lässt sich von nachhaltigem Wandel reden.

- Ganztagsschulen 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, neue Aufgaben, 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.

Eine der neuen Aufgaben besteht dahin, die öffentliche Schule auf allen Stufen als Ort der *Inklusion* zu sehen. Damit soll die Tendenz korrigiert werden, dass Schulen oft Orte der *Exklusion* waren und immer noch sind. Historisch haben die Schulen immer selbst definieren können, was sie als Problemfälle ansehen und ausgelagert wünschen. Die Behörden sind dem gefolgt und haben ein System wohlmeinender Auslagerung geschaffen. Selbst die Pädagogik hat sich der Entwicklung angepasst und den „Normalfall“ vom „Sonderfall“ unterschieden oder die allgemeine von der Sonderpädagogik. Was bedeutet dann aber der Trend in Richtung Inklusion für die Schulentwicklung?

### 5. Schulen als Orte der Inklusion

Noch zu Beginn des 20. Jahrhundert sprach man in der pädagogischen Literatur ganz unbefangen von „Krüppelschulen“ und im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden besondere Anstalten für „Kretine, Blödsinnige oder Idioten“ (Biewer 2008, S. 17). Der Sinn, dass solche Bezeichnungen diskriminierend wirken, fehlte seinerzeit, die Beschreibung sollte, ausgehend von der Medizin, neutral aussehen. Doch allein die sprachliche Zuschreibung von „Krüppeln oder „Idioten“ hatte eine starke und dauerhafte Abwertung zur Folge. Es dauerte lange, bis aus „Krüppeln“ Körperbehinderte wurde, und noch länger dauerte es, die Behinderung nicht als Defizit, sondern als Potential anzusehen, das nicht aus der Perspektive des Mitleids wahrgenommen und mit Aussonderung bedacht wird (Lutz/Macho/Staupe/Zirden 2003).

Wenn Personen, die aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung im Rollstuhl fahren müssen, von sich sagen, sie seien nicht „Behinderte“, sondern *Rollstuhlfahrer*, dann setzt das den bis heute üblichen Gebrauch des Begriffs „Behinderung“ unter Druck. In der Selbstsicht liegt keine Behinderung vor, die mit einer Abwertung verbunden wäre, sondern lediglich die Kompensation einer Beeinträchtigung des normalen Bewegungsablaufs.

- Das kann ohne jedes Stigma beschrieben und kommuniziert werden,
- wohingegen, was in der Sonderpädagogik vielfach angemerkt worden ist, der Begriff „Behinderung“ bei allem pädagogischen Wohlwollen auf eine Stigmatisierung hinausläuft.
- „Behinderte“ sind dann als Personen in irgendeiner Form nicht vollständig, aber das sind „Nicht-Behinderte“ auch.

Vor dem Hintergrund der Selbstsicht von Betroffenen gibt es keinen Grund, Personen mit besonderen Lernbedürfnissen aus normalen Lernkontexten, wie sie staatliche Schulen darstellen, auszuschliessen und sie einer institutionellen Sonderbehandlung zu unterwerfen. Genau das ist mit dem Ausdruck „Inklusion“ gemeint, der inzwischen auch die allgemeine Pädagogik erreicht hat.

Was für körperliche Beeinträchtigungen gilt, muss auch für mentale oder sinnliche angenommen werden. Oder anders gesagt: Wenn Personen mit Beeinträchtigungen des Seh-

oder Hörvermögens den normalen Schulweg durchlaufen können, geeignete Hilfen vorausgesetzt, dann müssen das auch die sogenannt „geistigbehinderten“ Schülerinnen und Schüler können. Sie haben einfach andere Lernwege als andere, die entsprechend respektiert werden müssen.

Die Inklusion wäre so nur eine Frage ausreichender Unterstützung und des guten Willens auf allen beteiligten Seiten. Es gibt inzwischen genügend Beispiele, dass und wie staatliche wie private Schulen für Inklusion sorgen können und dabei gute Erfahrungen machen.

- Nicht wenige Schulen verstehen es als ein besonderes Qualitätsmerkmal, wenn sie Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder mentalen Beeinträchtigungen aufnehmen und am normalen Unterricht teilnehmen lassen.
- Die Eltern dieser Gruppe begrüßen Massnahmen zur Inklusion auch aus dem Grunde, dass ihre Kinder nicht länger einer Sonderbehandlung unterzogen werden.
- Das Stigma durch institutionelle Zuordnung wird auf diesem Wege vermieden.
- In aller Regel wird die Inklusion zu einem Normalvorgang, den die Schülerschaft ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer mittragen.

Damit soll nicht gesagt werden, dass eine inklusive Verschulung keine Probleme mit sich bringt. Oft sind die Ressourcen nicht ausreichend, vielfach muss im Blick auf die Raumsituation längerfristig improvisiert werden und gelegentlich ist es für die Lehrkräfte auch schwierig, zusammen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Team zu unterrichten. Probleme wie diese lassen sich bearbeiten und stellen kein grundsätzliches Hindernis dar. Auf diesem Wege werden sonderpädagogische Einrichtungen und damit auch Ressourcen in die normale Schule integriert, ohne dass noch länger zwischen Institutionen für „Behinderte“ und „Nicht-Behinderte“ unterschieden werden muss.

Aber in welcher Beziehung steht der Prozess in Richtung Inklusion zu den heutigen Massnahmen zur Verbesserung bzw. Überprüfung des Leistungsverhaltens, also Vergleichsarbeiten, Leistungstests und die Implementation von Bildungsstandards (Oelkers/Reusser 2008)? Sollen gleiche oder ungleiche Leistungsanforderungen für alle Kinder und Jugendliche gelten, die verschult werden? Angesichts der Heterogenität bereits in den Voraussetzungen der Verschulung wäre die Antwort eigentlich klar, die Anforderungen können wie die Leistungen nur *ungleich* sein.

Standards und Tests setzen das „normale“ Schulkind mit beschreibbaren Leistungsschwankungen voraus, während die Inklusionsdebatte auf die gegebene Heterogenität abzielt und Lernen von den individuellen Möglichkeiten her verstehen will. Die Grundannahme bei Leistungstests oder Vergleichsarbeiten geht dahin, dass jeder Teilnehmer die Aufgaben lösen kann und nur die Leistungen verschieden sind. Sollen aber Kinder und Jugendliche mit mentalen Beeinträchtigungen, Lernabweichungen oder geringen geistigen Möglichkeiten den gleichen Standards unterworfen werden, wie alle anderen auch?

Das Problem ist nicht leicht zu lösen, weil eine Sonderstellung mit der Inklusion vermieden werden soll und zugleich Heterogenität im Leistungsverhalten gegeben ist. Schulen, die diese anspruchsvolle Frage der Leistungsanforderungen zu bearbeiten haben, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Der Weg der Inklusion lässt gar

nichts Anderes zu, als die Schulen vor Ort zu stärken und ihnen auch die Lösung von komplexen Fragen des Lernens im Umkreis von Leistungserwartungen zuzutrauen.

- Dass das Problem erst heute gesehen wird, hängt mit der Entwicklung der Bildungspolitik zusammen, die zunächst auf *Regelstandards* gesetzt hat
- und dann erkennen musste, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen diesen neuen Vorgaben folgen können.
- Das Problem lässt sich aber eben auch nicht durch Auslagerung bearbeiten, sondern muss als Aufgabe der allgemeinbildenden Schule verstanden werden.

Es geht also 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 beschaffen sind. Die Aufgabe ist nicht leicht, weil die Anmeldung zu einem Leistungstest genauso diskriminierend wirken kann wie die Abmeldung. Leistungstests setzen voraus, dass die Schüler bei gegebener Anstrengungsbereitschaft gleiche Ziele erreichen können, was aber in vielen Fällen nicht gegeben ist.

Zu diesem Schluss kommt man auch, wenn man die Behinderungsideologie vermeidet und einfach von individuellen Unterschieden ausgeht. Selbst wenn man die Heterogenität sehr gross ansetzt, gibt es immer Fälle, die mit der Bandbreite nicht erfasst werden. Für diese Fälle muss es Lösungen geben, die nur davon ausgehen können, wie die Potentiale der Schülerinnen und Schüler so entwickelt werden können, dass Fortschritte möglich werden. Leistungstests dagegen vergleichen Leistungen vor dem Hintergrund eines gegebenen einheitlichen Massstabes.

Das theoretische Problem ist nicht neu, schon Rousseau hat gefordert, dass Kinder auf keinen Fall mit anderen verglichen werden dürfen, weil sie nur für sich selbst lernen können. Aber nicht nur vergleichen sich Kinder ständig untereinander, auch dürfte es schwierig sein, einen individuellen Lernstand festzustellen, der keinen Vergleichsmassstab kennt. Es ist richtig, dass jedes Kind für sich genommen Fortschritte machen kann, aber auf der anderen Seite wird der erreichte Lernstand immer verglichen, wie implizit das auch geschehen mag.

Inklusion darf nicht bedeuten, dass die Rücksicht auf die unterschiedlichen Konstitutionen der Kinder und Jugendlichen verschwindet und einfach eine allgemeine Leistungserwartung um sich greift, die die Frage der Erreichbarkeit der Ziele nicht mehr stellt. Die dabei angenommene Gleichheit ist nie gegeben und kann auch nicht die schulischen Massnahmen betreffen. Bildungsstandards sind ein nützliches Instrument, aber sie ersetzen nicht die individuelle Leistungsprognose und so die Frage, welchen Erwartungen die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterworfen sein sollen. Es macht wenig Sinn, einer Gleichheit zu folgen, die sich im schulischen Alltag gar nicht zeigt.

Wer die Sprache der „Behinderung“ vermeidet, kann stigmatisierende Zuschreibungen auflösen und insofern befreiend wirken. Aber darüber darf nicht vergessen werden, dass für bestimmte Schülerinnen und Schüler eine Grenze bestimmt werden muss, ob sie im Blick auf Bildungsstandards lernen sollen oder nicht und wenn ja, wie weit das gehen soll. Diese Grenze muss flexibel gehalten werden, sie muss gemäss der Erfahrungen veränderlich sein und darf nicht zu internen Aussonderungen führen. Aber jemand muss sie definieren.

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und unausweichlich. Dieser Befund gilt nicht nur für die mentalen wie physischen Voraussetzungen des Lernens, sondern auch für die Ergebnisse, also das, was mit Unterricht erreicht oder verfehlt werden kann. Entgegen Tuiskon Ziller: Die Methoden des Unterrichts tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den Absichten des Gelingens oft im Wege steht.

Das Problem lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit, soweit sich diese empirisch beschreiben lässt. Dieses Problem stellt sich auch unabhängig von Inklusionsprozessen und es verschärft sich, wenn das Lernen auf Bildungsstandards ausgerichtet sein soll. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern auch ohne erkennbare Beeinträchtigung bleiben zurück und erreichen die Leistungsziele nicht.

- Hier wird noch einmal deutlich, dass die Kernfrage sich auf die allgemeinen Ziele richtet,
- die für alle gleich gelten sollen und die einen entsprechenden Unterricht nach sich ziehen.
- Ohne allgemeine und gleiche Ziele aber muss man bereits in der Grunderwartung Diskriminierungen in Kauf nehmen.

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 oder die Betreuung von Schülern mit besonderen Lernprofilen 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. 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
- 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?

Inklusionsprozesse kann man beeinflussen und unterstützen, aber nicht kommandieren. Sie sind nur dann nachhaltig, weil sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau in den Schulen und ihren Umwelten 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.
- Biewer, G.: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2008.
- 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.
- Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Opladen: Leske&Budrich 2003.
- Lutz, P./Macho, Th./Staupe, G./Zirten H. (Hrsg.): Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau 2003. (= Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden hrsg. v. G. Staupe, Band 2)
- 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.