

Jürgen Oelkers

Nachhaltige Bildung in kommunalen Netzwerken ^{*)}

Der Ausdruck „Bildungslandschaften“ hat sich seit einer Reihe von Jahren durchgesetzt, doch wer dafür Sympathie hegt oder gar von einem Erfolg spricht, hat ein Problem, denn man denkt unwillkürlich an die „blühenden Landschaften“ und belastet damit das Thema, auch weil in der Bildung nichts verdorren darf, was bei realen Landschaften nicht immer vermieden werden kann. Helmut Kohl bezog seinen berühmten Ausspruch in einer Fernsehansprache am 1. Juli 1990 auf die damals so genannten neuen Bundesländer, der Redenschreiber wird nicht geahnt haben, welche Nachhaltigkeit sich mit der Metaphernwahl verbinden würde.

Die „blühenden Landschaften“ waren ein Versprechen, das gut klang, so lange noch nichts unternommen wurde, und das doch keine Politik je hätte einlösen können. Das kann auch als Warnung verstanden werden: „Bildungslandschaften“ sind Metaphern für kommunale Entwicklungsarbeit, die nichts versprechen sollte, was sich nicht auch einlösen lässt. Helmut Kohl hat nie gesagt, wann auch die letzte Landschaft wirklich zum Blühen gebracht werden würde, und Blühen ist ja eher eine Metapher des Lebens ebenso wie der Vergänglichkeit, mit der man also vorsichtig sein sollte. Bekanntlich blüht nichts sehr lange.

Ob Bildungslandschaften „blühen“ können, wird man geografisch nicht beantworten können, so viel gibt die Metapher denn doch nicht her. Ökonomisch und politisch sieht das anders aus, denn es handelt sich offenbar um gelungene Investitionen, wenn man sich das vergleichsweise bescheidene Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ und seine Nutzung in den Kommunen vor Augen führt. Es handelt sich um ein bildungspolitisches Projekt, das örtlich sehr verschieden gestaltet wurde und auf ganz unterschiedliche Unterstützung gestossen ist. Was genau war dafür der Anlass?

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,¹

^{*)} Vortrag in der Oberschule Elsterwerda am 1. Oktober 2014.

¹ Kabinettsbeschluss vom 16. Juni 2014 zur Änderung des Paragraphen 91b GG.

- die erweiterte Zuständigkeiten des Bundes nur für den Bereich der Hochschulen und Universitäten vorsieht.
- Die Schulen, obwohl schlecht finanziert, bleiben Ländersache.

In diesem Rahmen muss die Entwicklung von kommunalen Netzwerken oder „Bildungslandschaften“ gesehen werden. Es handelt sich um eine direkte Finanzierung des Bundes in die Weiterentwicklung der kommunalen Bildung, was wegen der Länderhoheit eigentlich ausgeschlossen wäre. Insofern handelt es sich um ein subversives Projekt, was sich damit erklärt, dass die Länder eine solche Entwicklung nicht finanzieren könnten, während der Erfolg davon abhängt, dass die Länder stillhalten und mitmachen. Auf Dauer ist das natürlich keine Lösung.

Wie lässt sich dieses Projekt näher beschreiben?

- Man legt den Entstehungskontext dar,
- geht auf parallele Entwicklungen im Bildungssystem ein,
- verortet die bildungspolitische Bereitschaft,
- zeigt Probleme auf
- und entwickelt weiterführende Ideen.

Ich werde vor allem auf den fünften Punkt, die weiterführende Ideen, eingehen, weil davon die Dynamik und so die Zukunft des Projekts abhängen. Doch zunächst: Heute sind deutlich Folgeprobleme zu erkennen, die mit der Projektförderung und so der Bundesfinanzierung zu tun haben. Die Kommunen müssen einspringen mit einem Geld, das sie nicht haben. Das kann man allgemein auch so sagen: Wenn ein befristetes Programm zur Entwicklung eines gesellschaftlichen Systems ausläuft, stellt sich unweigerlich die Frage der Nachhaltigkeit.

- Was hat es gebracht,
- was bleibt und was geht verloren,
- wären die unweigerlichen Teilfragen,
- die man dummerweise nicht beantworten kann,
- wenn das letzte Gehalt gezahlt worden ist.

Dann nämlich ist nur eines klar, man verliert das mit dem Programm aufgebaute Know How und kann es nicht ersetzen, aber nur *mit* dem Know How kann von „Nachhaltigkeit“ gesprochen werden.

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 Mittel diente vor allem dem Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements, der geringste Teil ging für Vorträge wie diesen drauf, vermutlich also nicht gerade für etwas Nachhaltiges.

Nicht ahnend was er tat, sagte Ihr 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 dem Hessischen und in Österreich gut für die 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 „Kantönligest“ 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.

Das klingt trivial, aber wer vor Augen hat, wie stark die pädagogische Wunschwelt 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?

Ein Grossteil der heutigen Schulkritik basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wandelt (Oelkers 2000). Schulkritik ist fast eine Modeerscheinung, und 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 des deutschsprachigen Buchmarktes. 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 so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber bloss bleibt, sodass die Verunsicherung noch grösser wird. 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 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, das Problem ist dann nur die zeitliche Ordnung des Lernens.

Aber niemand beschwert sich über gut organisiertes Lernen, das man nicht mühsam selbst besorgen 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. Aber „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 eher 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. Doch 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.

Aber das unterschätzt den eigenen Arbeitsplatz. Allgemein gesagt: Die Schule ist als Organisation ist stärker als viele Kritiker meinen und die Untergangängste 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 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“² 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“ 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.

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

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

- 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.

Die verschiedenen Trends stehen nicht nebeneinander, sondern lassen 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 vor Ort sichtbar ist.

Für den Prozess der Kommunalisierung steht der Ausdruck „Bildungslandschaften“ zur Verfügung, den man zunächst einmal als Metapher würdigen sollte. Landschaften ändern sich noch langsamer als Schulen und vielleicht sind Landschaften sind eine Art natürlicher Trost inmitten von Wandel. Vielleicht ist ja deswegen auch von „Bildungslandschaften“ die Rede, die Vorstellungen des wohl geordneten Raumes schützt vor den Irritationen der Bildung, man denke nur daran, dass viele Erwachsene dem 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 differenzierten Praxis eingebürgert und scheint wohl auch den Kern des Anliegens wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen, ohne grosse Erkenntnisarbeit abzuverlangen. In der Sprache der Werbepsychologie würde man von einem „brand“ sprechen, eine binnen weniger Jahre erfolgreiche Prägung, deren Kampagne kaum Geld gekostet hat. Nach kurzer Einführung weiss jeder, wovon die Rede ist.

Was wäre nun aber 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 Vernetzung der Akteure,
- Kreativität auch bei Misserfolgen
- und schliesslich - gute Ideen.

Mit „guten Ideen“ werden die Kognitionen hinter den Bildungslandschaften bezeichnet, aus denen sich das Know How entwickelt. Damit verbunden ist der Anspruch, wirklich etwas zu verändern, an dem Pädagogen und Politiker in der Vergangenheit oft genug gescheitert sind, weil sie die Widerstände auch gegen die besten Ideen falsch eingeschätzt haben. Etwas anderes ist es, wenn man voneinander lernt und gute Beispiele gelten lässt, die das eigene Lernen bestimmen können. Die Ideen kommen aus der Praxis, werden ausgetauscht und in neuen Situationen weiterentwickelt.

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 die Betonung liegt auf *ernsthaft*. Also was heute oft nur Scheinveranstaltungen sind - Elternabende, Schulbasare, der Politiker im Klassenzimmer, der Bürgermeister als „Ansprechpartner“ - wird zur Kernaufgabe, die Öffnung der heute geschlossenen Schule in den kommunalen Bildungsraum.

Dafür steht wie gesagt der Ausdruck „Bildungslandschaft“, aber auch der steht nicht für sich. Die Frage nämlich, 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 Bundesprogramm in Verbindung gebracht werden, nämlich der Einrichtung von Ganztagschulen.

Halbtagschulen haben sich Jahrzehnte mit dem traditionellen Familienbild gedeckt, aber im Wesentlichen nur im deutschen Sprachraum. In 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 bearbeiten wir also ein Problem der spezifischen Schulgeschichte im deutschen Sprachraum.

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 aber war eine Angelegenheit des Vormittags, wenigstens was den Regelunterricht betraf. Daneben gab es freiwillige Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, für die zusätzlich Zeit aufgebracht werden musste. Nunmehr wird der Ganztags zur Zeitnorm und das muss man sich als tiefgreifenden Wandel vorstellen. Schulorganisatorisch gesagt: Das konservativste Element der Schulgeschichte ist die Stundentafel, also die Zuordnung von Zeit und Ressourcen zu Unterrichtsfächern.

- Die Erfüllung der Stundentafel bestimmt den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagunterrichts nochmals mehr gestaut 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 (Ganztagschule 2010; Oelkers 2011), während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und zwischen Bayern und Hessen mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute buchstäblich zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen, der in den neuen Bundesländern so nie gespielt hat.

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.

Für mein Thema ist eine zentrale Frage, wie die beiden Trends zusammenpassen, die Ganztagschulen und die Bildungslandschaften oder das „Lernen vor Ort“. Nur wenn beides zusammen gesehen wird, lässt sich von Nachhaltigkeit reden,

- Ganztagschulen dürfen nicht isoliert verstanden werden,
- ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein
- und dort Impulse aufnehmen,
- wo in den Kommunen Bildungsangebote bereitstehen, über die die Schule selbst nicht verfügt und an denen sie bislang nicht teilnehmen kann.

Um erfolgreich zu sein, muss die Schule also ihre historischen Grenzen überwinden, aber dazu braucht sie mehr Zeit, Engagement und Handlungsfreiheit oder eben das Selbstbewusstsein, als Akteur in einer Landschaft auftreten zu können. Was weiss man über die bisherigen Effekte dieser Entwicklung?

Die Arbeit der Regionalen Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen ist vor zwei Jahren Jahr evaluiert worden. Ein Hauptergebnis war die Rangfolge der von den Büros bearbeiteten Handlungsfelder.

- Die drei Spitzenplätze nahmen die Schnittstellen ein:
- Übergang Schule - Beruf
- Übergang Kita/Kindergarten - Grundschule
- Übergang Grundschule - Sekundarschulen.

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

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

Aber die Effekte sind unterschiedlich, wie ein Beispiel zeigt. In der nicht gerade gesegneten Stadt Offenbach ist mit den Mitteln von Lernen vor Ort ein Bildungsbüro aufgebaut worden, das für eine allgemeine Bildungsberatung sorgt und einen Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung des Bildungsangebots bereitgestellt. Ausserdem sind der kommunale Bildungsbericht und so das Zahlenwerk weiterentwickelt worden (Gemeinsam fördern 2009; Erziehung und Bildung 2014).

Ohne verlässliches Zahlenwerk gibt es keine Entwicklung, die nicht allein vom Idealismus leben kann. In Offenbach sind die Entwicklungen deutlich sichtbar. Bei den Schnittstellen ist im Zuge der Frühförderung vor allem der Übergang zwischen den KITAS und den Grundschulen bearbeitet worden. Zudem wurde in der multikulturellen Stadt die

Elternarbeit verbessert, aus der Einsicht heraus, dass der Erfolg der Kinder gefährdet ist, wenn die Eltern nicht wissen, was die Schule von ihnen will.

Eine Steuerungsrunde wird die künftige Abstimmung zwischen den verschiedenen Anbietern übernehmen und mit dem „Bündnis Bildung Offenbach“ soll der Konsens abgesichert werden, ohne den eine kommunale Bildungsentwicklung nicht möglich ist. Und schliesslich soll eine städtische „Fachstelle Bildungs koordinierung und Bildungsberatung“ gegründet werden, die die Arbeit der Organisation Lernen vor Ort fortsetzen soll, mit reduzierter Stellenzahl, aber immerhin.³

Ausgehend von solchen Beispielen lässt sich festhalten, dass es zahlreiche weiterführende Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt, auf die ich gleich ausführlich zu sprechen komme. Ich habe Verständnis, dass unter dem Druck der Situation Anderes vordringlich erscheint, andererseits braucht man Ideen, wenn die vordringlichen Probleme gelöst sind. Nur das ist wirklich nachhaltig. Das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist dynamisch und darf mittelfristig nicht allein von der Schule her gedacht werden, auch weil Bildung immer weniger in Schule aufgeht.

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

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

³ Mail von Felicitas von Küchler vom 30. Mai 2014.

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 auch 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 Schulerfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen. Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Hier hätten pubertätsbearbeitende Einrichtungen zwischen Ganztagschulen und Jugendarbeit 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.

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

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der 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, Laptops und Meetingpoints, also Know How und Orte, virtuelle ebenso wie reale. „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll. Wie würde die normale Schulstunde aussehen, wenn die Schüler ihr iPhone benutzen könnten? Man kann schon heute nicht mehr Zug fahren, ohne dass der Nachbar einen Spielfilm sieht und es ist schwer, auf sich aufmerksam zu machen, wenn die Ohren des Nachbarn verstöpselt sind.

Man kann das als ästhetische Zumutung wahrnehmen, ohne dadurch mehr aufzubauen als persönlichen Widerstand, der sich mit Altersgruppen verrechnen lässt. Aber die Medien werden in den Unterricht vordringen und sie bestimmen heute schon weite Lernbereiche nicht zuletzt der Musik. Ich rede nicht vom möglicherweise verdienten Niedergang der Musikindustrie, auch nicht von den Verdienstmöglichkeiten heutiger Künstler, sondern vom veränderten Lernverhalten, das durch Programme stimuliert wird. 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 sollte Musik sein. Aber wie wird musikalisches 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 lassen sich etwa so bestimmen:

- Andere Anreizsysteme für breitere Nachfrage
- Neue Kooperationen vor Ort
- Nutzung von Bildungslandschaften
- Gemeinsame kommunale Ziele
- Neue Medien
- Bildungspolitische Kampagnen
- Cross-over der Anbieter

Die Bildungserfahrung muss sich lohnen, also für individuelles Fortkommen sorgen und einen Lernkredit erbringen. Musikalische Bildung kann nicht einfach vom TransfERNutzen beurteilt werden, aber für eine breitere Nachfrage sind andere Anreizsysteme notwendig, wie sie etwa mit der Anrechnung 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 Studenten 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 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 Studentafel der Schule kann nicht beliebig erweitert werden, also liegt es nahe, die vorhandenen Kräfte zu bündeln und eine gemeinsame Anstrengung anzustreben. Das Ziel muss 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 begünstigen als die ständige Wiederholung der Anfangsgründe.

Kommt es *nicht* zu einer engen Kooperation zwischen der 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

Studentafel 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, die vielleicht schlimmste Bildungslücke, die es gibt.

Das 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, kann die vorhandene Lernzeit anders gewinnbringender eingesetzt werden. 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.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Das würde auch die Bedrohung durch die Ausbreitung von Ganztagschulen entspannen. Die auf kommunaler Ebene längst bestehenden Formen der Kooperation müssten ausgebaut werden und eine Zielperspektive verhalten. 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. Vielleicht gibt es dann ja in absehbarer

Zeit einen Jahrgang, in dem wirklich alle Schüler ein Instrument spielen und man stelle sich vor, wie dann die lokalen Medien reagieren werden.

Auch von Aussen gibt es Anstösse, wie die musische Bildung in den Schulen verbessert werden kann. 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 letzte Projekt in Deutschland läuft derzeit noch im Saarland, im europäischen Ausland ist MUS-E besonders in Ungarn, Italien und Spanien erfolgreich. Auch in der Schweiz gibt es Projekte. Verschiedene deutsche Bundesländer haben dagegen die Fördermittel gestrichen,⁴ was einer verpassten Chance gleichkommt.

Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus jedenfalls hat sich verselbständigt, nicht zufällig bezieht der sich auf „digital natives“, die von der Schulerfahrung in ihrer herkömmlichen Form kaum noch profitieren und doch hochmotiviert lernen. 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.

Man kann oder muss dann die Studententafel kreativ einsetzen und gewinnt mehr Zeit für andere Aufgaben als Unterricht, ein Ganztagsbetrieb vorausgesetzt. Der Wandel der Lernmedien ist für die Schule unaufhaltsam, er ist nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum. Man holt sich nicht mehr „Bildung“ zu einer bestimmten Zeit und an einem dafür vorgesehenen Ort, sondern ruft die Informationen ab, die man zum Lernen gerade braucht, wobei zwischen „Lernen“ und „Freizeit“ nicht mehr unterschieden werden kann, wie das für heutige Schüler noch selbstverständlich ist. Ein Testfall wäre Musik mit und von „digital natives“.

Auf der anderen Seite, wer wirklich Musik oder musikalisches Lernen in den Mittelpunkt der Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen rücken will, über das hinaus, was die Medien liefern, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Man muss, anders gesagt, Anlässe für musikalisches Lernen im öffentlichen Raum schaffen, ausserhalb der Schule, sozusagen dort, wo das Leben spielt. Ein Instrument kann man überall spielen und überall kann man auch lernen, wie man besser wird. Als die Rolling Stones begonnen haben, waren sie arm und grottenschlecht.

⁴ http://muse-stiftung.org/de_DE/detail/43981/140507

Der Fokus für sich entwickelnde Musikgruppen und so Talente in der heutigen Jugendkultur ist fast notorisch ein Ort ausserhalb der Schule. Musikalische Projekte werden häufig von der Jugendarbeit unterstützt und sind dort als Lernform fest verankert, aber sie sind dann in der Schule nicht sichtbar, weil es ja Chor und Orchester gibt. Kommunen können aber jederzeit zusammen mit den Schulen und der Jugendarbeit Wettbewerbe ausschreiben, wie dies ja auch für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz geschieht. Daraus können Produkte entstehen, die sich verwerten lassen, ohne dass der Eigenanteil an der Finanzierung die Möglichkeiten der jungen Leute übersteigt. Es wären musikalische Start-ups.

Wer an die Gestaltung von Bildungslandschaften denkt, hat auch ein Cross-over 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 spreche am Ende nur noch am, 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),⁵ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁶

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),⁷ 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.

⁵ 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.

⁶ Sperrung im Zitat entfällt.

⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

- 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?

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

- Bos, W. et. al.: Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW. Rückmeldeveranstaltung 26.1. 2012. Folienpräsentation. Dortmund: IFS 2012.
- 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.
- Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2013. Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Offenbach. Offenbach: Berthold Druck 2014.
- Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.
- Gemeinsam fördern gemeinsam leisten. Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2008. Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Offenbach. Offenbach: Berthold Druck GmbH 2009.
- 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.
- 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.