

Jürgen Oelkers

## *Zukunftsaufgaben der Schule angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen<sup>\*)</sup>*

### *1. Bearbeitung der selbst erzeugten Erwartungen*

Der Titel meines Vortrages ist frei gewählt und das ist das Problem. Die Anfrage ist lange her, mit dem Titel werden Erwartungen geweckt, die niemand einlösen kann und schon deswegen wundert man sich dann über die eigene Kühnheit. Die Zukunft hat die Eigenschaft, dass man sie nicht kennt, entsprechend schwierig ist es, „Zukunftsaufgaben“ zu bestimmen, Ihr Referent ist bislang nicht als Prophet aufgefallen und im Stadium des Emeritus ändert man sich vermutlich nicht mehr grundlegend.

Die Schule, auf der anderen Seite, bezieht sich weitgehend auf sich selbst und reagiert sensibel auf Forderungen, die sie nicht erfüllen kann, ohne damit ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Radikale Schulkritik bestärkt eher das Selbstbewusstsein und einem staatlichen Monopol kann keiner etwas anhaben. Es ist daher sehr unwahrscheinlich, dass die staatliche Schule das Schicksal des deutschen Zündwarenmonopols erleiden wird,<sup>1</sup> schon weil ihre Finanzierung nicht irgendwann ausläuft.

Man kann das auch freundlich sagen:

- Schulen sind stabile Institutionen, die sich langsam wandeln und zeitversetzt auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren,
- dies selektiv und möglichst unter Vermeidung von Zumutungen.
- Schulen sind anerkannte Notwendigkeiten, aber sie sind allein wegen der Grösse ihres Systems kaum sehr beweglich.

Es ist leicht, im Musikunterricht „Im Frühtau zu Berge“<sup>2</sup> durch „Let it Be“ zu ersetzen, also den Wandervogel durch die Beatles, aber es ist schwer bis unmöglich, auch nur eine Stunde in der Stundentafel zu verschieben oder gar die Stundentafel selbst zu vergrössern. Man kann relativ schnell die Klassikerlektüre im Deutschunterricht reduzieren oder den Grammatikanteil in Englisch zugunsten der Kommunikation ausdünnen, aber es ist nicht möglich, den Mathematikunterricht zu kürzen oder die Lehrergehälter anzugleichen.

Radikale Zumutungen wären periodische Erneuerungen der Staatsexamen und so der Anstellung wie in Japan oder die Bezahlung strikt nach Leistung wie in einigen amerikanischen Schuldistrikten. Lehrerstreiks in Deutschland beginnen weit unterhalb dieser

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem 32. Münsterischen Gespräch zur Pädagogik am 16. März 2015.

<sup>1</sup> Das Zündwarenmonopol wurde am 29. Januar 1930 vom Deutschen Reichstag beschlossen und lief am 15. Januar 1983 aus. Danach fielen die Preise und die deutschen Zündholzfabriken mussten geschlossen werden. Finanziert wurde das Monopol durch eine Reichsanleihe.

<sup>2</sup> Das Wandervogellied stammte ursprünglich aus Schweden und wurde nach dem Ersten Weltkrieg im deutschen Sprachraum populär. Von 1932 an kam das Lied in deutsche Liederbücher für den schulischen Musikunterricht.

Zumutungsschwelle und sie gelten als berechtigte Reaktion gerade auf Lohndumping. Streiks für die Einstellung der Schule auf neue gesellschaftliche Entwicklungen und Aufgaben sind dagegen kaum erwartbar. Jedenfalls gilt das für die neuen Medien: Man streikt nicht gegen Facebook oder Wikipedia, obwohl die eigentlich als erklärte Feinde der Bildung in ihrer heutigen Gestalt gelten.

Schulreform, könnte man auch sagen, ist der Versuch, ein Kamel durch ein Nadelöhr zu bewegen, wobei nicht klar ist, wer als das Kamel angesehen werden kann. Die Schule ist ja nicht der Reiche, der in das Reich Gottes gelangen will.<sup>3</sup> Bei manchen pädagogischen Vorstellungen von Schulreform erhält man allerdings den Eindruck, dass genau das angestrebt wird, eine Mission ins Elysium durchs Nadelöhr. Das hat seinen Preis: Man steht dann mit beiden Beinen fest in den Wolken. Davor bewahrt der Blick in die Praxis, dorthin, wo auch ganz unmilitärische Lehrerinnen und Lehrer sagen, sie stünden „an der Front“.

Gemeint ist der Berufsalltag, der wenig Platz lässt für Visionen, was auch nicht dadurch anders wird, dass heute jede Schule über ein Leitbild verfügt. Leitbilder sind Realitäten eigener Art: Hier findet sich nie ein Wort über die Härten des Berufs und wie Zumutungen ausgehalten werden können. Schüler sind Idealgestalten und die Ziele der Erziehung sind immer positiv, aber ob sie erreicht oder verfehlt werden, lässt sich häufig gar nicht sagen, was an dem Zuschnitt der pädagogischen Rhetorik nichts ändert. Die Wirklichkeit des Berufs wird dagegen ganz anders wahrgenommen, wie Daten aus der Schweiz zeigen.

Schweizer Lehrpersonen sehen die Probleme ihres Berufsfeldes nicht im Unterrichts, sondern in Belastungen, die hoch sind und ohne Gegenwert bleiben. Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Schulentwicklung sind deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen. Die ausschlaggebenden Faktoren zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windlin et. al. 2011, Kunz Heim/Sandmeier/Krause 2014) deutlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- schwierige Schüler und Konflikte mit den Eltern sowie die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- Präsentismus (Anwesenheit trotz Burnout)
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Zeit fehlt bei der Bearbeitung echter Probleme und sie fehlt dann auch bei Entwicklungsaufgaben und Zukunftsinvestitionen. Unnütze Anforderungen werden dann unterlaufen und überflüssige Belastungen so gut es geht vermieden, weil klar ist, dass sie zu Lasten des Unterrichts gehen und kein Schüler bessere Leistungen zeigt.

---

<sup>3</sup> Matthäus 19, 24.

Das ist erwartbar, könnte man schliessen, Lehrerinnen und Lehrer haben das konkrete Geschehen des Tages vor Augen und handeln vor dem Hintergrund nicht von Visionen, sondern von Nutzerwartungen. Nur in der deutschen Bildungstheorie sind sie *keine* Utilitaristen. Sie bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie müssen erklären, warum sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen und sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution, Und nirgendwo ist die Kritik so unmittelbar persönlich wie in der Schule. Über Frau Müller, die „weg“ muss, kann man im Kino lachen, wengleich auch und vielleicht noch mehr über die besorgten Eltern.

Den Vorrang der Belastungsgrenze kann man also verstehen. Andererseits wächst die gesellschaftliche Bedeutung der Schule, was hinter der fragilen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern oft verloren geht. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Schülerinnen und Schüler wachsen heute mit dem Internet und den sozialen Medien auf, die Lebensentwürfe folgen persönlichen Idealen, die Mobilität ist hoch und die Bindekräfte traditioneller Institutionen wie Kirchen oder Vereine nehmen weiter ab.

Dieser Wandel hat unmittelbare Folgen für die Bildung.

- Die öffentliche Schule ist die einzige Institution, die alle Kinder durchlaufen.
- Ohne sie wäre eine gesellschaftliche Integration verschiedener Gruppen oder Milieus nicht möglich.
- Das wertet die Schule einerseits auf und stellt sie andererseits vor neue Aufgaben,
- die verträglich gehalten werden müssen mit ihrem Auftrag der Allgemeinbildung.

## 2. *Eine radikale Lösung*

Aber man kann auch ganz anders fragen: Brauchen wir Schulen überhaupt noch, wenn sich das Leben weitgehend individualisiert hat und das Internet für die Bildung sorgt? Der deutsche Fernsehphilosoph David Richard Precht (2013) fragt so, er hat sogar einen Bestseller geschrieben und damit auch in der Schweiz Diskussionen ausgelöst. Aufgaben stellt man sich selbst, Wikipedia wäre die Schule und die Blogs wären der Unterricht. Nicht wenige glauben, dass es so kommen wird und das hat auch zu tun mit der öffentlichen Diskussion über Schule.

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

Auf merkwürdige Weise schaffen es Sachbücher mit pädagogischen Themen immer wieder in die Bestsellerlisten. In der davon beeinflussten öffentlichen Diskussion scheinen Schulen eigentlich nur noch aus Defiziten zu bestehen, wie überhaupt in Deutschland über

Erziehung und Bildung mit dramatischen Bildern oft so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die stets ausbleibt, weil nicht der Wunsch die Wirklichkeit beherrscht.

Die Szenarien sind fern der Praxis 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 digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,<sup>4</sup> machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch. Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.

Auf der anderen Seite steht der Zerfall der Sitten. Nimmt man die Mahnrufe ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt und was könnte schlimmer sein? Zum Schrecken der Lehrer fliegen dann auch noch die „Helikoptereltern“ und alle Unzufriedenen können sich auf Facebook in der Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen.

Aber: Niemand beschwert sich über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, solange sichtbar Fortschritte erzielt werden, und niemand kann über alle Schuljahre hinweg Fortschritte ausschliessen, nur muss man nicht der Schule zuschreiben, was man in ihr gelernt hat. 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, wenn sie Eindruck machen will. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Die Kritik übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Alternative einer Gesellschaft ohne Schule auf allseitige Akzeptanz stösst, also ohne das Risiko auftreten kann, sich lächerlich zu machen.

---

<sup>4</sup> Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

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 keine Pathologie.

Wer die Öffentlichkeit alarmieren will, kann das, nur muss er wissen, was er tut. Nicht das Durchdringen der Mahnrufe ist das Problem, sondern die Folgen. Die Medienmaschinerie muss Themen kreieren und die Agenda besetzen und die Erziehungsthemen finden umso mehr Beachtung, je zu gespitzter sie daher kommen. Wer Entwarnung gibt, macht sich verdächtig. Man gilt schnell als Verharmloser, wenn alle nur den Schrecken sehen wollen.

Über Erziehung und Bildung wird gerade im Internet mit dramatischen Bildern und drastischen Ausdrücken oft so geredet, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber bloss bleibt, sodass die Verunsicherung noch grösser wird. Die Vorwürfe klingen gewaltig, die Kritik scheint irgendwie einzuleuchten, auch radikale Forderungen finden Beachtung, doch die praktischen Konsequenzen hängen in der Luft. Und noch etwas ist auffällig: Man weiss selten, worüber genau geredet wird.

Die These einer überflüssigen und gefährlichen Institution hören die Lehrkräfte natürlich nicht gerne, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen die Folge, 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, Lehrer sind für Eltern die ersten Ansprechpartner in Sachen Erziehung und Bildung (Was Eltern wollen 2015) und die weitaus meisten Kinder stehen hinter ihrer Schule. 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 dauerhaftes 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 im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie

auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre.

### 3. Reaktion auf lösbare Probleme

Aber reagiert die Schule irgendwie auf gesellschaftliche Herausforderungen oder tatsächlich nur auf sich selbst? Offenbar kommt es sehr darauf an, was unter „gesellschaftlichen Herausforderungen“ verstanden wird. Meistens werden im Big Picture der Medien Gefährdungen genannt, die sich mit hochriskanten Entwicklungen verbinden und auf die sich die Gesellschaften einstellen müssen:

- Anhaltende und starke Migration
- Medialisierung aller Lebensbereiche
- Neuartige Formen der Verhaltenssteuerung durch „big data“
- Schwund des Vertrauens in die Demokratie und politische Radikalisierung
- Terror im eigenen Land
- Endemische Finanzkrisen ohne Ende
- Unkontrollierbare Verbreitung von Verbrechen und Drogen

Die Liste liesse sich fortsetzen. Schulen werden bei dieser Bearbeitung dieser Probleme keine grosse Rolle spielen, gefragt sind Politik und Behörden, dazu Gerichte, die Polizei und das Militär, wohl auch Hacker und Geheimdienste, schliesslich die Medien, in Teilen die Medizin und nicht zuletzt die internationale Kontrolle der Finanzmärkte. Schulen können bei der Integration von Migranten behilflich sein, sie können auch als demokratische Institutionen Flagge zeigen oder den Drogenmissbrauch bekämpfen, aber bezogen auf diese Herausforderungen konkret wenig tun.

Auf der anderen Seite: Was wären gesellschaftliche Herausforderungen, die direkt etwas mit der öffentlichen Schule zu tun haben? Die Frage ist deswegen nicht leicht zu beantworten, weil die Schule oft Adressat für alle möglichen Probleme der Gesellschaft, die sie stellvertretend lösen soll, aber nicht kann, weil die Probleme gar nicht in ihrer Reichweite liegen. Aber die Zone des Problematischen, so der amerikanische Sozialphilosoph George Herbert Mead (1938, S. 26-44), muss erreichbar sein, wenn sie Bearbeitung finden soll. Das Problem im eigenen Erfahrungsfeld (ebd., S. 35) - „the problem at hand“ - ist oft gerade nicht das, worauf die Schule eingehen soll und was von ihr erwartet wird.

Es sollen immer die grossen Probleme sein, die sie lösen soll und am Ende nie erreicht. Die Friedenserziehung hat die Welt nicht sicherer gemacht, sondern höchstens die Einstellungen zum Militär verändert, die Erziehung zu mehr Nachhaltigkeit ist nur in bestimmten Milieus angekommen, die Jahrzehnte lange Erziehung für Europa ist brüchiger denn je und der Nationalstaat erscheint vielen als der sichere Hafen der Globalisierung, trotz aller Erziehung zur Weltoffenheit. Ich sage nichts gegen diese Programme, sondern nur etwas über ihre begrenzte Reichweite und das Ertragen von Sisyphos-Effekten.

Auf der anderen Seite reagieren Schulen auf gesellschaftliche Herausforderungen *in ihrer Reichweite*, also nicht nur auf sich selbst. Das lässt sich an den grossen Trends der Schulentwicklung in Deutschland zeigen, die auch in der nächsten Dekade noch bestimmend

sein werden. Soweit ist die Zukunft absehbar und ich kann meine Eingangsbemerkung relativieren, auch wenn - mit Niklas Luhmann gesprochen - immer alles passieren kann, nur nicht zur gleichen Zeit. Aber nach allem, was absehbar ist, werden vier Themen auch weiterhin die Diskussion bestimmen, nämlich

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

Zum einen geht es um den Aufbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Damit wird sich auch 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 die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele.

Damit reagieren die Schulen und die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, die bearbeitet werden können und nicht mit Dystopien verbunden sind, gerade nicht solche, die die Schule selbst betreffen. Sie ist in diesem Szenario nicht das Problem, sondern trägt zur Lösung bei. Die Herausforderungen sind:

- Bearbeitung von Diskriminierung und Aufhebung der Benachteiligung von Behinderten
- Anstieg der höheren Schulabschlüsse in Europa
- Veränderungen von Familie und Arbeitsmarkt
- Kooperative Netzwerke als Grundorganisation in Wirtschaft und Gesellschaft

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 von Unterschieden geprägt ist und so keine einheitlichen Ziele mehr verfolgen kann.

In Deutschland sind die Gymnasien die mit Abstand erfolgreichste Schulform, unabhängig davon, ob sie in öffentlicher oder privater Trägerschaft unterhalten werden. Elternstudien zeigen aber, dass nicht die Wahl des Schultyps entscheidend ist, sondern die Erreichbarkeit des gymnasialen Abschlusses. Neben den klassischen Gymnasialeltern mit bildungsbürgerlichem Hintergrund sind neue Elterngruppen aufgetreten, die sich wohl für den gymnasialen Abschluss, aber nicht zwingend auch für den Besuch eines Gymnasiums interessieren.

Diese Eltern entscheiden sich zunehmend mehr für integrierte Gesamtschulen, die neben dem Abitur auch andere Abschlüsse anbieten. Gymnasien sind klassische Ein-Weg-Schulen, sie bieten nur den Weg zum Abitur bzw. davor gelagert einen Abschluss vor dem

Erreichen der gymnasialen Oberstufe. Daher hat sich in den letzten Jahrzehnten neben dem Gymnasium eine zweite Säule entwickelt, die die früheren Haupt- und Realschulen integrieren und danach die gymnasiale Oberstufe anbieten. Die bisherigen Abschlüsse bestehen weiter, nur sind die entsprechenden Schultypen verschwunden.

Der allmähliche Aufbau der zweiten Säule erklärt sich so aus dem ungebrochenen Trend der Zunahme der höchsten Schulabschlüsse im gesamten europäischen Umfeld. Dieser Trend ist in jüngster Zeit umstritten worden, vor allem weil den Berufslehren die Begabungen fehlen. Eine Aufwertung der Berufsbildung könnte zur Folge haben, dass die Nachfrage nach Abitursabschlüssen wieder sinkt. Bislang aber gehen die meisten Eltern davon aus, dass nur der Weg zum Abitur für die Zukunft ihrer Kinder richtig sein kann, was die Bundesrepublik etwa von der Schweiz unterscheidet.<sup>5</sup>

Auffällig ist auch, dass in Deutschland alle grossen Schuldebatten Gymnasialdebatten sind. Dabei wird meistens vergessen, dass sich Schulen selber wandeln und die „Feuerzangenbowle“ - ein Film aus dem Jahre 1944 - kein verlässlicher Indikator für das Gymnasium ist, aber offenbar ein Garant für den Nimbus und die Idylle „Gymnasium“.

Heute gilt: Schulen sind keine Nischen, aber auch keine Monolithe, wohl aber herausgeforderte Institutionen, die an öffentlicher Akzeptanz auch verlieren können, etwa wenn sie allein 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.

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

Die Antwort lautet ja, aber nur soweit wie möglich und sofern man sich auf die institutionelle Form der Schule einlässt, ihr Freiräume gibt, genügend Ressourcen für die Entwicklung bereitstellt und den Prozess so beobachtet, dass er auch korrigiert werden kann. Ausserdem muss bei den Reformpostulaten beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Das zeigt die Schulgeschichte ebenso wie die internationale Schulentwicklungsforschung, kein Reformprojekt durchläuft die Entscheidungsebenen ohne Reibungsverlust, die kritische Frage ist, ob man es am Ende überhaupt noch wiedererkennt (Oelkers/Reusser 2008).

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

---

<sup>5</sup> Inzwischen studiert in Deutschland etwa die Hälfte eines Jahrgangs, wenn man das gymnasiale Abitur und die Abschlüsse zur Fachhochschulreife zusammenzählt.

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

- Demokratie lässt sich auch von Regeln der Transparenz und Fairness her betrachten.
- Hier hätte die öffentliche Schule grossen Nachholbedarf.
- Transparente Noten oder Kriterien der Leistungsbeurteilung wären ebenso eine Zukunftsaufgabe wie faire internationale Vergleiche
- und damit einhergehend eine Überprüfung des PISA-Regimes, über das nie demokratisch abgestimmt worden ist.

Zum Vergleich: In der Schweiz kann auch ein staatlicher Lehrplan vor das Volk gebracht werden, wie die Schweizer sagen; nicht die Bildungspolitik hat das letzte Wort, sondern der Souverän. Auch über das PISA-Regime könnte im Prinzip abgestimmt werden.

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

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

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

In Grenzen ist auch innerschulische Demokratie möglich, etwa in Wahlen, in der Kommunikation oder in Abstimmungen. Auch die Erklärung der Demokratie als Staats- und Lebensform ist Sache der Schule, ohne dass dafür gestufte Kompetenzraster notwendig wären. Schliesslich können Schulen auch Einblicke in Zivilgesellschaften oder betriebliche Mitbestimmung geben. Aber in der Schule sind die Möglichkeiten der Mitbestimmung begrenzt, auch wenn es reizvoll ist sich vorzustellen, dass und wie die Schüler die Lehrer benoten.

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

Etwas anderes ist absehbar:

- In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen,
- die nicht mit der Nutzung der Medien *von selbst* entstehen und sich auch nicht aus Selbstkreationen hervorgehen.
- Wer im Blog seine eigene Sprache schreibt und dabei souverän die Grammatik übersieht, behindert sich selbst, sofern das alles ist, was gelernt wurde.
- Die Allgemeinbildung generell kann nicht häppchenweise erworben und mit eigenen Einfällen gestaltet werden.

Weil Allgemeinbildung niemand sonst besorgen kann, wird die Bedeutung der Schule auch aus diesem Grunde zunehmen, was selbst dann gilt, wenn sie sich selbst medial stark aufrüstet.

Aber die Zukunftsaufgaben können nur dann wirkungsvoll und in der Breite erfolgreiche bearbeitet werden, wenn die Schulen mehr Zeit erhalten und lernen, sich anders als bisher im Bildungsraum zu bewegen. Ihr Kern bleibt der Unterricht, aber daneben stellen sich andere Aufgaben, darunter solche, die sich aus veränderten Familienverhältnissen und dem Trend zur Vernetzung der Bildungsanbieter ergeben. In diesem Sinne reagiert die Schule auf gesellschaftliche Herausforderungen.

#### 4. *Ganztagsschulen und Bildungslandschaften*

Schulen genügen nicht einfach sich selbst. Eine wichtige Veränderung des pädagogischen Blicks auf Schulen ist ihr Platz in einem lokalen oder regionalen Bildungsraum. Dafür steht der Ausdruck „Bildungslandschaften“ zur Verfügung. Die Metapher hat sich innerhalb kürzester Zeit zur Bezeichnung einer dauerhaften Vernetzung aller oder möglichst vieler Bildungsanbieter vor Ort eingebürgert. Gemeint Schulen und Volkshochschulen ebenso wie die Jugendarbeit, die Musikschulen, die Sportvereine weiter die Theater oder auch die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Formen der Selbstinstruktion.

Die Metapher der „Landschaft“ scheint den Kern des Anliegens wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen. Es geht um eine Kooperation im kommunalen Raum, für die inzwischen genügend praktische Erfahrungen vorliegend. Möglich sind solche Vernetzungen, sie können auch erfolgreich sein und sind also mehr als „brand“ der Werbepsychologie. Allerdings wäre damit noch nicht die Dauer gesichert oder das, was „Nachhaltigkeit“ genannt wird. Was wäre unter Nachhaltigkeit in Bildungslandschaften zu verstehen? Die Frage lässt

sich mit einer Liste von Stichworten weiterverfolgen. Zur Nachhaltigkeit von Bildungslandschaften braucht man mindestens:

- Eine ausreichende und stetige Finanzierung,
- erfolgreiches Management,
- eine stabile Organisation und Vernetzung der Akteure,
- Kreativität auch bei Misserfolgen
- und schliesslich - gute Ideen.

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

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

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

Der Ausdruck „Bildungslandschaft“ steht nicht für sich. Die Frage, was diese „Landschaften“ leisten und besser: leisten können, muss mit einer anderen verbunden werden, nämlich wie viel Zeit sie haben und wie diese Zeit genutzt wird. Die Entwicklung von Bildungslandschaften, anders gesagt, muss mit dem anderen Trend in Verbindung gebracht werden, den der Einrichtung von Ganztagschulen, die Schulen mehr Zeit gibt für Aufgaben neben dem Unterricht.

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

Von ihrer Herkunft her war die deutsche wie die Schweizer Schule eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser „Betrieb“ begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man eigentlich nur von einer absichtlich boshaften Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Vielleicht ist damit ja eine Erziehungsabsicht ganz eigener Art verbunden.

Auf jeden Fall ist bis heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt und doch öffentlich wenig Anerkennung findet. In diesem Sinne sind Eltern perfekte Unterstützungssysteme.

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

- Die Erfüllung der Stundentafel bestimmt den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagsunterrichts nochmals mehr gestaucht wurde.
- Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hinein quetschen, mit der Folge,
- dass das Grunderlebnis „Schule“ geprägt wurde von der Abfolge der Lektionen zwischen 7.30 Uhr und 13.00 Uhr jeden Tag von Montag bis Freitag, unterbrochen von kleinen und einer grossen Pause.

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

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

Hausaufgaben kann man sich in einem Ganztagsbetrieb auch ganz anders als üblich vorstellen, nicht als Nachbereitung des Unterrichts, sondern als Vorbereitung. Normalerweise sind Hausaufgaben Zusatzleistungen, die nach dem Unterricht erbracht werden müssen, meistens ohne Abstimmung zwischen den Fächern und ohne konkrete Zeitangaben, also mit unspezifischen Belastungen. Es gibt Schulen in der Schweiz,<sup>6</sup> die *beginnen* den Tag mit „Hausaufgaben“. Dabei handelt es um Aufgaben, die in der ersten Stunde auf die Anforderungen des Schultages einstimmen. Die Schüler erhalten dafür schulische Zeit, die weder ihre Freizeit noch die der Eltern belastet.

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganzttagsschulen ein Erfolg (Ganzttagsschule 2010; Oelkers 2011), während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich

---

<sup>6</sup> Gymnasium Bäumlhof in Basel.

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). Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute weitgehend zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen, vom dem auch Bayern nicht verschont geblieben ist. Gemeint ist ihre Zeit vor der Bundeswehr, dort gibt es keinen vergleichbaren Effekt.

Die Gründe für die Nachfrage nach Ganztagschulen liegen auf der Hand:

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

Ganztagschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität immer den politischen Verlautbarungen entsprechen würde. Kommunale „Bildungslandschaften“ oder regionale Bildungsnetzwerke werden in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich verwirklicht, noch gebremst in Bayern, mit Verve in Nordrhein-Westfalen, stellen insgesamt aber einen deutlichen Trend dar.

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

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

Um in Zukunft erfolgreich zu sein, muss die Schule also ihre historischen Grenzen überwinden, aber dazu braucht sie mehr Zeit, Engagement und Handlungsfreiheit oder eben das Selbstbewusstsein, als Akteur in einer Bildungslandschaft auftreten zu können, ohne sich einfach als nachgeordnete Behörde verstehen zu müssen. Das wäre ein Testfall auf die viel zitierte und wenig konkrete „Schulautonomie“, die sich ja nur im eigenen Handeln zeigen kann.

Allerdings, die Schule hat künstliche und tatsächliche Probleme. Künstlich sind oft Zuschreibungen, die irgendwelche Tendenzen des Zerfalls vermuten, oder Vorwürfe, die sich auf den schlechten Willen meistens der Behörden oder der Bildungspolitik beziehen. Versäumnisse des Unterrichts oder der Schulorganisation sind aber in aller Regel genau fassbar. Sie können erklärt werden, ohne auf „Trends“ oder „böse Absichten“ zurückgeführt werden zu müssen. Jede vergleichende Schulevaluation macht sichtbar, dass für schlechte wie für gute Schulen konkrete Ursachen benannt werden können, die keine darüber hinausgehende Metaphysik verlangen.

Die politische Diskussion sollte sich daher auf die tatsächlichen Probleme der Schule beziehen, die deutlich benannt werden und dann aber auch Bearbeitung finden müssen. Es hilft nichts, ein Problem nur öffentlich zu machen und dann auf die Lösung zu warten. Das ist

allerdings leichter gesagt als getan, weil sich die Politik immer in einem parteilichen Feld befindet, dessen Akteure dazu neigen, die je andere Seite abzuwerten. Man hat dann oft, was „konkurrierende Lösungsansätze“ genannt wird, die solange neben einander stehen bleiben, bis die Bürokratie für einen Entscheid sorgt. Und der ist oft nicht die Lösung des Problems, sondern dessen Bearbeitung in Erlassform.

Aber wie muss sich die Schule selber wandeln? Oder anders gefragt, wie kann sie selbst zu einer Herausforderung werden? Die beiden Stichworte zur Beantwortung dieser Fragen lauten *Partizipation* und *Transparenz*. Das entspricht nur einen deutlichen Anliegen des Anliegen, sondern ist auch ein Gebot der Klugheit, In einen offenen Gesellschaft und unter der Voraussetzung öffentlicher Beobachtung muss die Schule zeigen, was sie tut und ebenso, was sie unterlässt. Sie muss zur Lösung ihrer Probleme Prioritäten bilden und auch deutlich machen, was sie nicht kann.

### 5. Die Schule als Herausforderung ihrer selbst

Doch was genau soll geschehen? Der Schultyp hat nur bedingt Auswirkungen auf den Unterricht, wenn man sich dessen Struktur ansieht: Jeder Unterricht und alle Lehrmittel gehen davon aus, dass ein „durchschnittlicher“ Schüler vorhanden ist, der dem Fortgang des Lernens mit einem ungefähr angepassten Lerntempo folgen kann und nicht zurück bleibt. Das ist ein erstrangiges Problem, weil der Adressat, der durchschnittliche Schüler, eine Fiktion ist. Ein Slogan der internationalen Bildungspolitik lautet bekanntlich „no child left behind,“ doch es bleiben immer Kinder zurück.

- Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen.
- Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden.
- Daher ist eine konsequente Sprachförderung ein zentrales Mittel zur Gewährleistung von Erfolgen in der Schule.

Das gilt ganz generell und besonders im Blick auf die zentralen Leistungsfächer Deutsch und Mathematik. Hier liegt also eine deutliche Priorität. Notwendig ist dafür auch eine gezielte Elternarbeit. Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt, aber das nur unter dem Vorbehalt der Qualität und so der Qualität der Elternarbeit (Nachweise in Oelkers 2011).

Schulerfolg hängt wesentlich ab von der Beherrschung der Unterrichtssprache. Wer dem Unterricht sprachlich nicht folgen kann, hat in fast allen Unterrichtsfächern Nachteile. Auch die soziale Herkunft oder die Nähe bzw. Ferne zu den Bildungsanforderungen der öffentlichen Schule spielen eine wichtige Rolle. Wenn beides negativ zusammenkommt, ist trotz aller Anstrengungen die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Erfolg im Leistungsbereich ausbleibt.

- Alle Methoden müssen sich dieser Frage stellen und dürfen nicht lediglich als persönliche Vorlieben der Lehrkräfte Verwendung finden.
- Das gilt ebenso für Lehrpläne und Lehrmittel.

- Wie soll selbstreguliertes Lernen wirksam sein, wenn es für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt?

Ein immer wieder vorgebrachter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den informellen Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Fragt man sie, wie es in der Schule sagen sie „gut“ und beschränken so die Rückfragemöglichkeiten. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schülerinnen und Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.

Es gibt in der Schweiz Schulen, die die Eltern regelmässig im Schulhalbjahr über die Entwicklungen des Lernstandes ihrer Kinder informieren. Oft geschieht das elektronisch, die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen und zu denen die Eltern mit einem Passwort Zugang haben. In anderen Schulen erhalten die Eltern erhalten regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann beizeiten überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt, ohne sich mit Ausreden zufrieden geben zu müssen.

Ein weiteres Ärgernis ist die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen. Hier kann man wiederum mit einem offenen Zugang Abhilfe schaffen, die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen. Auch persönliche Beratungen dienen diesem Zweck. Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen,<sup>7</sup> in die die Eltern Einblick haben.

Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung in der Schweiz seit längerem ein Thema. Mit den Eltern werden auf der Basis transparenter Ziele Standortgespräche geführt, die mit Testdaten angereichert werden können, wie die Nutzung von Tests wie „Klass Cockpit“ oder „Stellwerk“ gezeigt hat, die an Schweizer Schulen inzwischen weit verbreitet sind. „Stellwerk“ wird Mitte der 8. Klasse eingesetzt, um den Lernstand zu bestimmen und festzulegen, was für die Übergänge am Ende der Volksschule nachgebessert werden muss.

In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Sempert 2007). Auf diese Weise wird ein professioneller Kontakt mit den Eltern möglich, der sich nicht auf persönliche Beobachtungen beschränkt und auch keine Klagen nötig hat. Nebenbei zeigt sich, wie Tests sinnvoll eingesetzt werden können, ohne von einer Industrie abhängig zu werden.

Die vor wenigen Tagen veröffentlichte Allensbach-Studie „Was Eltern wollen“ (2015) zeigt deutlich, dass Eltern sich vor allem an Schulen mehr Beratungsangebote wünschen, wobei offen bleibt, wie das konkret geschehen soll. Gemeint sind nicht nur Beratungen über die Schullaufbahnen der Kinder, sondern auch über die Ziele der Schule und ihre

---

<sup>7</sup> Ein Beispiel ist die Sekundarschule Neftenbach im Kanton Zürich.

Möglichkeiten des Förderns. Die Eltern legen grosses Gewicht auf Erziehungsziele,<sup>8</sup> aber auch auf Leistungen und so auf die Anforderungen der Schule. Das alles kann jede Schule darstellen und verständlich kommunizieren, ohne dadurch aus dem Gleichgewicht zu geraten.

Partizipation, anders gesagt, verlangt aktives Handeln. Die Schulen entwickeln Verhaltensregeln und darin enthalten Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum, anschliessend wird Bilanz gezogen. Die Programme werden mit den Eltern abgestimmt und die Eltern werden an der Durchführung beteiligt, soweit sie zuständig sind. Die Schule geht auf die Eltern zu und erklärt ihr Anliegen. Nicht alle Eltern werden darauf reagieren, aber es werden umso mehr sein, je konkreter die Möglichkeiten sind, mitzuarbeiten und etwas zu bewirken.

„Programme“ in diesem Sinne enthalten Angaben über

- Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für einen bestimmten Zeitraum,
- Angaben über die Ressourcen, die zum Erreichen der Ziele notwendig sind,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres,
- Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- Rückmeldesysteme
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt: Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist und wie damit umgegangen wird. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*.

Neben den Regeln müssen auch die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft darf für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für manche Schule eine mittlere Revolution wäre. Noten sind dann nicht Schicksal, sondern Formate mit einem gemeinsamen Massstab; und die Notengebung vollzieht sich nach Kriterien, die für alle Beteiligten klar sind und fortlaufend kommuniziert werden. Solche „geeichten“ Noten sind an verschiedenen Schweizer Schulen inzwischen Standard<sup>9</sup> ebenso übrigens wie die Beurteilung der Lehrpersonen durch die Schülerinnen und Schüler.<sup>10</sup>

Das Stichwort „Partizipation“ steht für Mitbestimmung und im Gegenzug für Mitverantwortung von Schülern und Eltern.

---

<sup>8</sup> Höflichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Aufrichtigkeit ebenso wie Durchhaltevermögen, Hilfsbereitschaft und Selbstbewusstsein. Die Eltern wissen, dass sie dafür Vorbild sein müssen (Was Eltern wollen 2015).

<sup>9</sup> Etwa: Primarschule Ruggenacher I in Regensdorf im Kanton Zürich.

<sup>10</sup> Etwa: Kantonsschule Wettingen oder Berufsschule Lenzburg. Beide Schulen sind im Kanton Aargau.

- Die Eltern dürfen Schulen nicht so verstehen, dass sie ihre eigenen Erziehungsaufgaben den pädagogischen Spezialisten überlassen.
- Im Gegenzug muss die spezielle Zuständigkeit der Schulen beschrieben und ihre Kompetenz auf das begrenzt werden, was Schulen tatsächlich nur leisten können.
- Die Beziehung von Elternhaus und Schule muss daher auf eine klare und transparente Basis gestellt werden.

Hinter diesen Vorschlägen steht die Idee, dass Schülerinnen und Schüler für ihre Ausbildung auch *selbst* verantwortlich sind, also nicht alles von der Schule erwarten können, und dies möglichst ohne Gegenleistung. Gleichzeitig sind Eltern nicht einfach Ersatzlehrer, die ausgleichen, was die Schule nicht zustande bringt. Der Weg sind klare und explizite Leistungsvereinbarungen, insbesondere im Blick auf zeitlichen Aufwand, abgestimmte Aufgaben und wechselseitige Zusagen, die den Standard festlegen, bis zu dem Elternhäuser ernsthaft in die Arbeit einer Schule eingebunden sind.

Das gilt auch noch in einem anderen Sinne. Die Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Kommunikation der Schüler untereinander Fächer danach unterschieden werden, ob sie als schwer oder leicht, eher anspruchsvoll oder eher einfach, intellektuell oder praktisch, anschaulich oder abstrakt gelten.

- Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben.
- Auf der anderen Seite bestimmen die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen.
- Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich eine Leistung zu oder nicht.

Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft.

Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt, aber die Leistungen sind davon geprägt, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt. Aufbau und die Stabilisierung der Interessen sind daher ein Schlüssel zur Förderung. Das kann auch einen Unterricht begründen, der temporär die Geschlechter trennt. Allerdings wird das Interesse der Mädchen für Mathematik, Geschichte oder Politik nicht einfach dann aufgebaut, wenn die Jungen abwesend sind. Vielmehr muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass mit der Bearbeitung mathematischer Probleme auch das Interesse für das Fach qualifiziert wird.

Das muss als gemeinsame Aufgabe für die gesamte Schulzeit verstanden werden, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen. Wenn „Fördern“ heisst Aufbau und Stabilisierung von Interessen für schulische Lernfelder, dann muss für Anreize und Anschlüsse gesorgt sein, die über das einzelne Klassenzimmer und den Jahrgang hinausgehen. Schulen bilden dann vom Kindergarten bis zum Gymnasium kommunale Netzwerke, die die Entwicklung von

Interessen wie von Leistungen dokumentieren und begleiten. Hier liegen erste Ansätze vor, die zeigen, dass sich „Fördern“ in diesem Sinne eines gestuften Vorankommens sehr wohl steuern lässt. Das Interesse der Mädchen für Mathematik und der Jungen für das Lesen muss über die Klassenstufen und von Anfang an aufgebaut und entwickelt werden.

„Fördern“ setzt Standards voraus, und wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ nicht so fatal mit der Industrienorm besetzt wäre, würde hier jeder auch zustimmen. Fördern verlangt Massstäbe und Grenzwerte, nicht einfach nur gute Absichten. Standards kennt die Schule seit ihren Anfängen. Dass die Inhalte curricular festgelegt werden, ist ebenso wenig eine Innovation wie die Unterscheidung von Leistungsniveaus oder der Einsatz von Ressourcen, von dem die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden. Heute wird einfach mehr Transparenz verlangt und auch Rechenschaftslegung über den Erfolg des Unterrichts. Vor allem deswegen gibt es Entwicklungsbedarf.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die nicht wenige Schulen in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man zugrunde, dass Absprachen zwischen den Lehrkräften oft gar nicht bestehen, Lehrpläne nicht den Unterricht bestimmen und Inhalte kaum nach Prioritäten geordnet werden. Damit aber werden die Lernerwartungen unspezifisch oder diffus, während es darauf ankommt, sie möglichst präzise zu formulieren und zu kommunizieren. Es geht also nicht einfach um die „Entrümpelung“ der Lehrpläne; die Unterstellung, ein Lehrplan enthalte „Gerümpel,“ beleidigt die Lehrplankommissionen. Das Problem ist der Umfang und die bloss additive Ordnung.

Ich komme zum Schluss: Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel in der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird und vermutlich keine Fortbildung mehr ohne dieses Wort auskommt? Man kann sich in „Auftrittskompetenz“ schulen lassen, „Aussehens-Kompetenz“ erwerben, Seminare für „Glückskompetenz besuchen und natürlich auch „Metakompetenzen“ entwickeln, die früher einmal „Schlüsselqualifikationen“ genannt wurden.

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>11</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>12</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

<sup>11</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>12</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>13</sup> ist bis heute angesagt. Aber das ist genau, was *nicht* genügt.

Mein Schluss lautet so: Wenn etwas bewegt werden soll, dürfen die Risiken nicht höher gewichtet werden als die Chancen. Das ist angesichts der immensen Forderungskataloge an die Schule eine notwendige Abschätzung, weil damit gesagt werden kann, was sich lohnt und was auf jeden Fall vermieden werden sollte. Und man darf nicht jedes Jahr eine neue bildungspolitische Sau durchs Dorf jagen, obwohl genau das naheliegt, weil nämlich immer gut klingt, was pädagogisch gefordert wird.

### *Literatur*

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- 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.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.
- Hannover, B./Kessels, U.: Self-to-Prototype Matching as a Strategy for Making Academic Choices. Why High School Students Do Not Like Math and Science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Kunz Heim, D./Sandmeier, A./Krause, A.: Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung Band 32, Heft 2 (2014), S. 280-295.
- 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.
- Mead, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. and intr. by Ch. W. Morris.. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008.

---

<sup>13</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

- Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.
- Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Pleux, D. : De l'enfant roi à l'enfant tyran. Paris: Odile Jacob 2002.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Ravitch, D.: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books 2010.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodaphone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von S. Walper. Düsseldorf: Vodaphone Stiftung Deutschland 2015.
- Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.
- 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.