

Jürgen Oelkers

Bildung in Deutschland: Ein Blick von aussen ^{)}*

Wenn man fast dreissig Jahre als Deutscher in der Schweiz lebt und arbeitet, dann hat das Folgen, denn man „verschweizert“. Dieses Schicksal hat nach zehn Jahren in der Schweiz sogar Aldi erleben müssen.¹ Der neue Zustand ist eine Art Nacherziehung und lässt sich am besten an der Sprache zeigen. Man übernimmt merkwürdige Ausdrücke wie „schubladisieren“, also das diskrete Beseitigen unangenehmer Nachrichten, sagt „weibeln“ statt „werben“, spricht von „handkehrum“ und nicht von „umgekehrt“ oder von „werweissen“, wo man in Deutschland vornehm „nachsinnen“ gesagt hätte.

Es gibt noch weitere Merkmale der Verschweizerung: Wenn man zu einem „Nachtessen“ eingeladen wird, scheint im Sommer noch die Sonne, wenn man den Kindern eine Freude machen will, dann erhalten sie „Sackgeld“, und wenn in einer Sitzung ein Thema aufgerufen wird, sieht man sich einem „Traktandum“ gegenüber, das Ganze dann noch in „Mundart“. Und dann ist man nicht zum „nachdenken“ aufgefordert, sondern zum „hirnen“. Wie kann man in diesem Zustand einen irgendwie verlässlichen „Blick von aussen“ auf die deutsche Bildung werfen? Oder anders gefragt: was rettet mich vor einem deutschen Publikum?

Ich kann immer noch die Aufstellung der Weltmeistermannschaft von 1954 auswendig, habe Abitur und keine Matur gemacht, trinke Riesling und Grauburgunder, habe im Studium ein halbes Jahr Goethe gelesen, zugegeben vor Bologna, und habe als Kind protestantische Kirchenlieder gesungen und darüber gerätselt, wieso eine „feste Burg“ „unser Gott“² sein kann, ich bin, mit anderen Worten, ein klarer Erfolg deutscher Bildung. Der Blick von aussen hat also einen verlässlichen Hintergrund. Aber was sieht man, wenn man von der Schweiz aus auf Deutschland, auf den „grossen Kanton im Norden“ und seine Bildung blickt?

Zunächst nimmt man wohl die strukturellen Ähnlichkeiten wahr, aber dann auch schnell die Unterschiede. In der Schweiz gibt es wie in Deutschland eine erfolgreiche duale Berufsbildung in der Zuständigkeit des Bundes, es gibt Fachhochschulen, die nach deutschem Vorbild gegründet wurden, das Bildungssystem ist föderalistisch und der Bund hat in der Allgemeinbildung keine Kompetenzen. Ein „Kooperationsverbot“ gibt es allerdings nicht. Damit wäre ich bei den Unterschieden.

Die tragende Achse des Schweizer Schulsystems liegt zwischen der Volksschule und der Berufsbildung, also nicht zwischen dem Gymnasium und der Universität. Das ist sozusagen amtlich: Wenn die OECD in ihren Länderberichten auf die Schweiz zu sprechen kommt, lobt sie die hohe Qualität der vorbildlichen Berufsbildung und tadelt die europaweit niedrigste Maturitätsquote, ohne hier einen Zusammenhang zu sehen.

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Bildungsrepublik Deutschland“ am 20. Oktober 2015 in Berlin.

¹ NZZ Nr. 240 vom 16. Oktober 2015, S. 12.

² Martin Luther: „Ein feste Burg ist unser Gott“ (1529).

Weiter kennt die Schweiz eine sechsjährige Primarschule und nicht eine vierjährige Grundschule wie in Deutschland oder in Österreich. Die Gymnasien haben in aller Regel eine Dauer von vier Jahren und nur als „Langzeitgymnasien“ dauern sie sechs Jahre, also zwei Jahre weniger als das gefürchtete deutsche „Turboabitur“. Das ist in der Schweizer Bildungsdiskussion denn auch ein unverständliches Fremdwort.

Fremd in deutschen Augen ist auch die Schulaufsicht, die nicht der Verwaltung übertragen ist, sondern lokalen Behörden. Am Beginn meiner Verschweizerung wollte ich nicht glauben, dass gewählte Laien die Aufsicht über Professionen führen. Aber ich konnte auch nicht glauben, dass die Gemeinden die Schulträger sind und die dortige Aufsichtsbehörde für die Anstellung der Lehrkräfte zuständig ist - für die Anstellung *und* Entlassung. Kein Lehrer ist verbeamtet, auch kein Hochschullehrer, und die Berufszufriedenheit ist vergleichsweise hoch.

Wie schätzt man mit einem solchen Hintergrund deutsche Bildungsreformen ein? In der Schweiz, muss ich erläuternd hinzufügen, gibt es keine „Bildungskatastrophen“, also keine aufgeregten Diskussionen über ein wiederkehrendes Bildungselend, das am Ende doch nur rhetorisch besteht. Der Diskurs kennt auch kaum semantische Übertreibungen wie den Erziehungshorror angesichts von „tyrannischen“ Kindern (Winterhoff 2008/2013), die Erwartung einer „digitalen Demenz“ in einer medialisierten Kindheit (Spitzer 2013) oder die Angst vor „Burnout-Kids“ (Schulte-Markwort 2015), die vom Leistungsprinzip der Schule überfordert werden. Man könnte genauso gut das Gegenteil behaupten und wäre auch nicht schlauer.

Nimmt man solche Alarmierungen ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Auf der anderen Seite sind die gleichen Kinder durch Leistung überfordert und leiden an jener Krankheit, die man eigentlich bei ihren Lehrern vermuten würde. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt und was könnte mehr Schrecken verursachen sein? Zum Verdruss der Lehrer fliegen dann auch noch die „Helikoptereltern“, sogar mit Zustimmung des Spiegels,³ und alle sonst noch Unzufriedenen können sich auf Facebook in der Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen.

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 und die weitaus meisten Kinder stehen hinter ihrer Schule (Was Eltern wollen 2015). Bei aller Liebe zur Kritik: Untergangsvisionen sind nur rhetorische Figuren.

Die Schule ist eine verlässliche Institution und wird auch so wahrgenommen. Die grosse Krise verblasst schnell, wenn man sich den realen Orten der Bildung nähert. Die Schule hat neben dem Unterricht viel zu bieten,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,

³ „Operation Wunderkind. Wie Eltern den Erfolg ihrer Töchter und Söhne erzwingen.“ In: Der Spiegel Nr. 41 vom 2. 10. 2015, S. 40-46.

- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein dauerhaftes soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Häufig wird davon ausgegangen, dass die Schule auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren müsse und oft wird ihr vorgeworfen, auch in der Schweiz, dass sie dazu nicht in der Lage sei und sich viel zu sehr auf sich selbst beziehe. Daher ist von einem „trägen Bildungssystem“ die Rede,⁴ das sich viel zu langsam bewegt oder gar für reformresistent gehalten wird und irgendwie ein hoffnungsloser Fall zu sein scheint (Precht 2013).

Aber das lässt nur dann sagen, wenn die Erwartungen das Objekt überfordern. Die Schule ist der Adressat für alle möglichen Probleme der Gesellschaft, die sie stellvertretend lösen soll, aber nicht kann, weil die Probleme gar nicht in ihrer Reichweite liegen. Die Zone des Problematischen, so der amerikanische Sozialphilosoph George Herbert Mead (1938, S. 26-44), muss erreichbar sein, wenn sie die Praxis bestimmen soll. Das Problem im eigenen Erfahrungsfeld ist „the problem at hand“ (ebd., S. 35) und nur das kann bearbeitet werden. Doch das ist oft gerade nicht, 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 begrenzten Effekte und das Ertragen von Sisyphos-Effekten.

Auf der anderen Seite *reagieren* Schulen auf gesellschaftliche Herausforderungen, solchen, die in ihrer Reichweite liegen, also nicht nur auf sich selbst. Das Bild der „trägen“ Institution ist nicht zutreffend, nur ist der Wandel auf das Machbare bezogen und zwar so, dass der Raum für gute Ideen und Problemlösungen stets gewachsen ist. Das lässt sich an den grossen Trends der Schulentwicklung in Deutschland zeigen, die auch in der nächsten Dekade noch bestimmend sein werden und die in der Schweiz aufmerksam beobachtet worden sind.

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: Normalerschulung als Standard für alle

Zum einen geht es um den Auf-und weiteren Ausbau 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, können zu einer

⁴ NZZ Nr. 241 vom 17./18. Oktober, S. 14.

kommunalen Organisation von Bildung führen, neue Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter herbeiführen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen. 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 lediglich Postulate darstellen. 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.

Das gelingt natürlich nur, wenn die Qualität verbessert wird. Eine blosser Änderung der Bezeichnungen ist keine Verbesserung, auch wenn jeder semantische Wandel so verstanden wird, anders hätte der Begriff „Kompetenz“ nicht derart zentral werden können, dass ihm heute niemand mehr entgehen kann. In der Schweiz ist besonders auf die Entwicklung der Tagesschulen geachtet worden, auch die Idee der Bildungslandschaft ist aufgegriffen und mit verschiedenen Pilotprojekten gefördert worden⁵, eine inklusive Verschulung schliesslich streben alle Kantone an.

Mit diesen Trends wächst die gesellschaftliche Bedeutung der Schule, was in der Öffentlichkeit häufig hinter einer Klagesemantik gar nicht sichtbar wird, etwa wenn allein die fragilen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern betrachtet wird und das sogar in Filmen seinen Niederschlag finden kann.⁶ Aber das sind nur Aufreger, die das Gewicht der Schule verkennen müssen, wenn sie Aufmerksamkeit finden wollen.

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.

⁵ „Bildungslandschaften Schweiz“ ist ein Programm der Jacobs Foundation (www.bildungslandschaften.ch)

⁶ *Frau Müller muss weg.* (Deutscher Spielfilm Constantin Filmverleih 2015)

- 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.

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). Keine Reform gelingt einfach aus sich heraus und gefragt sind mehr als gut klingende Konzepte, die merkwürdigerweise immer vorhanden sind.

In einer jüngst fertig gestellten Zürcher Dissertation, die am Beispiel von drei Schweizer Kantonen⁷ langjährige Schulreformprozesse untersucht, wird darauf verwiesen, dass Schulreformprozesse sich weder mit einer progressiven Linearität der Effekte noch mit einem widerkehrenden Phasenmodell erfassen lassen. Die Prozesse führen nicht einfach zu immer besseren Verhältnissen und folgen auch keinem festen zeitlichen Schema.

„Der Modus von Schulreformen erwächst aus dem Zusammenspiel von langen Reformkaskaden und der multiplen Interdependenz von Reformsträngen.“ (Appius/Nägeli 2015, S. 380). In Kaskadeneffekten⁸ werden Ereignisse zu Strängen verkettet, die untereinander mehrfach verbunden sind. Die Verbindung kann quer zu den Systemebenen erfolgen. Keine Politik und keine Verwaltung „beherrscht“ diese Prozesse, sondern kann sie nur auslösen und begleiten.

Auch die bildungspolitische Maxime der „Umsetzung“ oder „Implementation“ von Reformzielen im bestehenden System vereinfacht die Lage. Schulen sind nur im behördlichen Organigramm „nachgeordnete Behörden“, die sich an die Erlasslage halten. Und auch die Veränderung von Gesetzen hat nicht unmittelbare Handlungsfolgen. Die Vorstellung der „Umsetzung“ hat einen „top-down-Prozess“ vor Augen, der sich schon wegen der Unterscheidung verschiedener, mehrfach verbundener Ebenen nicht verlustfrei verwirklichen lässt.

Die umgekehrte Vorstellung, dass alle Reformen von unten ausgehen und sich dann nach oben hin durchsetzen („bottom-up“) hat hohe Sympathiewerte, aber übersieht das Spiel der Ebenen und damit zusammenhängend die Vernetzung verschiedener Akteure, die auch im

⁷ Zürich, St. Gallen und Luzern.

⁸ Der Ausdruck stammt aus der Strömungsforschung.

Grenzfall nie einfach konform handeln. Die Interessen sind unterschiedlich und die Kompromisse kennen immer nur eine temporäre Haltbarkeit.

Ein weiteres öffentliches Thema, über das in Deutschland gestritten wird, ist die föderative Struktur des deutschen Bildungswesens, deren Eigenheiten wohl nur noch von der Schweiz überboten werden. Wer in die Schweiz kommt und mit der Schule zu tun hat, versteht zunächst nichts, obwohl alles so ähnlich klingt wie in Deutschland. Kann man mitreden, so ist das ein positiver Indikator für zunehmende „Verschweizerung“. Was man nicht darf, ist die kantonale Hoheit in Frage zu stellen oder gar eine zentralistische Lösung ins Spiel zu bringen. Der „Kantönligeist“, negativ verstanden, ist eine deutsche Zuschreibung.⁹

Würde die Demoskopie die deutsche Bildungspolitik bestimmen, dann müsste man nicht nur das Kooperationsverbot sofort abschaffen, sondern zugleich die Bildungshoheit der Länder, die offenbar zunehmend Widerstand weckt oder gar den Zorn der Bevölkerung auf sich zieht.¹⁰ Andererseits wird nie gefragt, was der Bund konkret tun soll und was er tatsächlich besser machen würde. Doch es wird der Eindruck vermittelt, dass eine zentrale Steuerung die Nachteile des Bildungsföderalismus irgendwie ausgleichen könnte, also etwa mit einem Bundesbildungsgesetz¹¹ alles besser würde.

Kritisiert werden in der anhaltenden Diskussion vor allem die Nachteile des deutschen Bildungsföderalismus, etwa im Blick auf Mobilität oder unterschiedliche Leistungserwartungen. Vergleiche mit zentralistischen Bildungssystemen im Ausland werden auf auffällige Weise nicht gesucht. Auch die Erfahrungen in der DDR mit einer Zentralsteuerung der Bildung sind kein Thema. Der Blick ist auf die aktuellen Erfahrungen gerichtet und hier auf die negativen Fälle, die in jedem Grosssystem vorkommen. Damit verbindet sich eine sehr stabile Klagesemantik, die nahelegt, dass alles andere als das Bestehende nur besser werden kann.

Wie aber würde eine Lösung aussehen, die den Bund als zentralen Akteur vor Augen hätte? Zentralisierte Bildungssysteme, die von einem Ministerium aus gesteuert werden, gibt es in fast allen europäischen Ländern, das historische Vorbild war Frankreich und die letzte grosse Zentralisierung hat 1988 mit dem Education Reform Act in England und Wales stattgefunden.

Föderative und lokal abgesicherte Bildungsorganisationen kennen etwa die Schweiz oder die Vereinigten Staaten. Eine zentrale Bildungsorganisation und die Konzentration der Steuerung in einer einzigen Behörde hat in Flächenstaaten wie Frankreich oder Japan Nachteile, die man nur als einschneidend bezeichnen kann. Mit einer zentralen Lösung würde sich auch eine zentrale Verwaltung etablieren, die alle Verantwortung an sich zieht und doch kaum nach unten wirken kann.

Zentralistische Bildungssysteme kannten lange auch die skandinavischen Länder. In Schweden sind seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts dezentrale Strukturen eingeführt worden, die einen starken kommunalen Bezug haben. Der Gesamtstaat gibt den Rahmen vor und steuert aber nicht mehr von einem zentralen Ministerium aus (Oelkers/Reusser 2008, S. 148-174). In Deutschland wird häufig umgekehrt diskutiert, in

⁹ Tages-Anzeiger vom 3. Januar 2012.

¹⁰ Nachweise in Oelkers 2011.

¹¹ Das etwa der Vorsitzende des Bundeselternbeirates schon im September 2005 gegen die „Kleinstaaterei in der Bildungspolitik“ ins Spiel gebracht hat (<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/417826/>).

Richtung Stärkung der Zentrale. Verbunden damit sind Steuerungsphantasien verbunden, vor denen nur gewarnt werden kann.

Der Gewinner wären nicht die Eltern oder die Schüler, auch nicht die Schulen vor Ort, sondern eine expandierende Bürokratie, die ihre Effizienz nicht unter Beweis stellen muss. Zudem sollte man die Folgen für die bestehende Bildungsbürokratie der Länder bedenken, die nach neuer Beschäftigung suchen wird und die jedenfalls nicht einfach abgebaut oder gar aufgelöst werden kann. Es ist wesentlich aussichtsreicher, die jetzigen Strukturen mit einer Stärkung der unteren Ebene zu verbinden.

Beispiele dazu gibt es in der Schweiz. Hier ist die historische Gemeindeautonomie nie angetastet worden. Das Bildungssystem kennt drei klar unterschiedene Ebenen, nämlich den Bund, die Kantone und die Gemeinden. Die Schulgesetze machen die Kantone und dies jeweils mit Rücksicht auf die Verhältnisse vor Ort. Gesetze und Reformen müssen von den Gemeinden umgesetzt werden, die dafür aufgrund der kommunalen Besteuerung auch erhebliche Mittel zur Verfügung haben. Ausserdem müssen die Gesetze das Votum des Souveräns überstehen.

Die kantonalen Bildungsziele sind angeglichen worden, ohne die Unterschiede zu vernachlässigen. Daher ist der „Harmonisierung“ der Ziele die Rede, was letztlich nur mit einer Änderung der Schweizer Bundesverfassung möglich war. Sie zwingt die Kantone zur Kooperation untereinander, weil der Bund eingreifen muss, wenn die Ziele nicht erreicht werden. Das entsprechende Abkommen heisst denn auch „HarmoS“, dem nicht alle Kantone beigetreten sind. Aber alle folgen den Vorgaben.

HarmoS verwirklicht verschiedene Eckwerte: Die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten, also früherer Beginn und so bessere Förderung. Damit wird de facto eine achtjährige gemeinsame Verschulung aller Kinder verwirklicht. Die Leistungen werden zu zwei Zeitpunkten landesweit getestet, die Ergebnisse dienen der Förderung und nicht der Selektion. Ein gemeinsamer Lehrplan für alle sechzehn Kantone der deutschen Schweiz ist nach langjährigen Vorarbeiten und Felderfahrungen fertiggestellt und wird nunmehr sukzessive eingeführt.

Die Schulstruktur insgesamt bleibt unangetastet, ebenso der Föderalismus. Die Kantone aber haben gelernt, dass sich Kooperationen untereinander auszahlen. Aber auch dagegen kann der Souverän angerufen werden, etwa wenn die Lösungen vor Ort nicht überzeugen oder mit etwas verbunden sind, das in der Schweiz „Zwängerei“ genannt wird, also unnötiger Stress bei absehbar mageren Resultaten.

Was in der Schweiz mit grossem Erstaunen registriert wurde, ist der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015 und deren Folgen für Europa. In der Schweiz sind sofort auch Obergrenzen genannt worden, nicht des Asylrechts, wohl aber der Aufnahmekapazitäten.¹² Die heftigen Auseinandersetzungen in Deutschland kann und will ich nicht kommentieren. Aber wo immer die Grenzen liegen werden, der Zuzug von Asylsuchenden hat pädagogische Folgen, die kaum absehbar sind und doch bedacht werden müssen.

Es gibt also eine neue gesellschaftliche Herausforderung, auf die Schule und Bildung reagieren müssen. Die Problemlage hat sich plötzlich beschleunigt und wird schnell an

¹² NZZ vom 22. September 2015, S. 17.

Bedeutung zunehmen. Die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen aus anerkannten Flüchtlingsgebieten stellt die wahrscheinlich grösste Aufgabe dar, auf die sich Schulen in den nächsten Jahren einstellen müssen. Bereits heute tragen sie eine Hauptlast der Folgenbearbeitung. Und die Last wird zunehmen, was nicht heisst, dass sich im Gegenzug die Chancen reduzieren. Aber das lässt erst nach der Integration absehen, auch welcher Preis sich damit verbindet.

Europäische Lösungen, wie immer die aussehen mögen, gibt es in der Schulpolitik nicht. Sie bleibt national, damit bleiben auch Lasten und Chancen der Integration national. Internationale Kooperationen sind nicht annähernd angedacht, wahrscheinlicher ist, dass die Länder der EU bildungspolitisch je für sich reagieren werden. Und Kinder und Jugendliche können über den Schulbesuch und die damit verbundenen Sozialisation nicht in verschiedene Gesellschaften integriert werden. Jede Zuteilung mit einer Quote legt zugleich den Verlauf der Bildungsprozesse fest und hat langfristige Folgen.

Auch die Schweiz ist keine Insel, sondern hat sich mit einem Bündel von Massnahmen auf die neue Situation eingestellt.¹³ Dazu zählt vor allem der möglichst frühe Deutschunterricht. Ohne Beherrschung der Sprache kommt man nie in der Gesellschaft an, diese Einsicht ist unbestritten, aber sie verdeckt auch leicht die Schwierigkeiten, die sich erst zeigen, wenn man sich auf die konkrete Situation einlässt.

Wer jemals gesehen hat, wie in einer Schweizerischen Asylunterkunft - die Bezeichnung „Auffanglager“ wird zum Glück vermieden - wer also gesehen hat, wie in einer solchen Unterkunft Erwachsene unterrichtet werden, die in ihrer Heimatsprache faktisch Analphabeten sind und plötzlich Deutsch lernen sollen, nachdem sie gerade im Mittelmeer von einem untergehenden Seelenverkäufer gerettet wurden, der hat eine Vorstellung davon, welche pädagogisch-didaktischen Herausforderungen mit der Integration verbunden sind. Und wer vor Augen hat, wie schwierig sich bereits heute der Transfer von den Unterkünften in die Gemeinden gestaltet, der hat auch eine Vorstellung, was in Zukunft auf die Schulen zukommt.¹⁴

Gesellschaftliche Integration setzt mindestens folgende Bedingungen voraus:

- Beherrschung des Landessprache
- Spielregeln der Demokratie
- Schulabschlüsse
- Erfolgreicher Zugang zum Arbeitsmarkt
- Lebensperspektiven für die Familie

An allen diesen Bedingungen ist die Schule mehr oder weniger direkt beteiligt. Wer die Unterrichtssprache nicht beherrscht, fällt schnell zurück, wer dann mit den Leistungsanforderungen nicht zurechtkommt, wird keine oder nur notdürftige Abschlüsse machen, damit ist der erste Arbeitsmarkt weitgehend verschlossen und die Lebensperspektiven werden drastisch reduziert. Schliesslich muss die Schule mit der demokratischen Lebensform vertraut machen und auf eine Gesellschaft vorbereiten, deren Normen und Werte nicht mehr von *einer*, sondern von gar keiner Religion bestimmt werden.

¹³ Was auch die deutsche Medien registriert haben, vor allem im Blick auf die Kontrolle der Zugänge: Die Zeit Nr. 42 vom 15. Oktober 2015, S. 6.

¹⁴ Nachweise in Oelkers 2015.

Für den Bereich der schulischen Bildung haben sich in Deutschland die Regierungschefs von Bund und Ländern im Jahre 2008 auf eine Reihe von Zielsetzungen verständigt, die in einem Kommentar fünf Jahre später „ambitioniert“ genannt werden (Nationaler Aktionsplan 2013, S. 7). Die wichtigsten Ziele bezogen auf Migrantenkinder werden so zusammengefasst:

- Die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss soll bis 2015 im Bundesdurchschnitt auf 4% sinken.
- Die Quote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund soll an den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler angeglichen werden.
- Der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund soll dem Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler entsprechen (ebd.).

Die Bezeichnung „ambitioniert“ und die Zielbeschreibung sind einer Bilanz der Bundesmassnahmen zum Dialogforum „Bildung, Ausbildung, Weiterbildung“ entnommen, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Mai 2013 veröffentlicht hat. Dort wird auch etwas zum Erfolg des Massnahmen gesagt:

„Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchung PISA zeigen, dass sich die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit 2000 deutlich verbessert hat. Der Anteil junger Ausländer, die die Schule mit einer Hochschulreife verlassen, steigt. Die Schulabbrecherquote junger Migrantinnen und Migranten ist zwar weiterhin hoch, aber rückläufig. Die Zahl der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die über keinen Schulabschluss verfügen, verringert sich.“ (ebd.).

Die Bilanz bezieht sich auf den „Nationalen Aktionsplan Integration“ in der Fassung von September 2011 (Nationaler Aktionsplan 2011). Dieser Plan wird allein aufgrund der grossen Zahlen der neuen Lage angepasst werden müssen, eine Lage die niemand so genau kennt. Aber wenn der Satz „wir schaffen das“ zutreffen muss, dann im Blick auf die Schulen, ohne die keine Integration gelingen kann.

An sich sind viele Schulen auf Anliegen und Anforderungen der Integration von Migrantenkindern durchaus eingestellt, mit Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen oder schulübergreifenden Lernprogrammen. Aber die bisherige Praxis setzt begrenzte Zahlen und geregelte Zuweisungen voraus. In den meisten Fällen kommen die Kinder in Auffangklassen, wo sie bis zu zwei Jahre lang auf den normalen Unterricht vorbereitet werden. Diese Klassen sind für das laufende Schuljahr 2015/2016 weitgehend ausgebucht.

Es gibt daneben auch Anfängerklassen, die dem Deutschunterricht dienen und in manchen Städten auch Alphabetisierungsklassen. Die Integration gelingt bislang mit ausreichenden Ressourcen recht gut. In den Regelklassen sind heute viele Kinder mit Migrationshintergrund, die in einer Auffangklasse begonnen haben und helfen können, wenn neue Schüler und deren Eltern kein Deutsch können.¹⁵

Die Frage ist, ob diese Praxis, die eine längere Verweildauer und viel Geduld voraussetzt, in der neuen Situation beibehalten werden kann. Das gelingt nur mit einer starken Erhöhung der Ressourcen, einschliesslich der Lehrerstellen, mit guter örtlicher Unterstützung

¹⁵ Spiegel Online Schulspeigel vom 11. September 2015.

und zivilgesellschaftlichen Engagement. Ein weiteres Problem besteht darin, ob langfristige Ziele wie die Reduktion der Schulabbrecherquote oder die Erhöhung des Anteils junger Ausländer, die studienberechtigt sind, weiterhin erreicht werden können.

Eine zentrale Ursache des Flüchtlingsstroms ist der Bürgerkrieg in Syrien, der in Europa lange nicht die notwendige Beachtung gefunden hat, insbesondere nicht im Blick auf ursprünglich rückkehrwillige Flüchtlinge in den Nachbarländern, die die Hoffnung auf ein schnelle Ende des Kriegs verloren haben und nun in Westeuropa vor der Tür stehen. Sie werden angesichts ihrer oft lebensgefährlichen Fluchtwege nicht einfach umkehren, sondern werden alles tun, bleiben zu können.

Man kann und muss die Ursache in den Lagern der Nachbarländer von Syrien verbessern, aber ob das die Fluchtbereitschaft reduziert, bleibt abzuwarten. Die Erfahrungen auf der Flucht und in den Ankunftsändern werden über das Internet und die neuen Medien kommuniziert und Aufbruch liegt derzeit weit näher als Rückkehr. Eine Migration dieser Art hat es noch nie gegeben, was den Versuchen politischer Steuerung nicht gerade entgegenkommt. Aber ohne eine Steuerung wären alle Gesellschaften, die Asylflüchtlinge aufnehmen, überfordert.

Was hat die Schweiz unternommen, die sich steigenden Zahlen gegenüber sieht, aber bislang keinen Flüchtlingsstrom erlebt hat? Die Schweiz kennt klare Regeln zur Steuerung. Asylbewerber ohne Chancen auf Anerkennung, vor allem solche aus dem Westbalkan, werden in einem Schnellverfahren registriert und innerhalb von 48 Stunden zurückgewiesen.

Die bisher aufgenommenen legalen Flüchtlinge aus Syrien kommen direkt aus Lagern in Beirut, sie erhalten Sozialhilfe und bleiben 6 bis 9 Monate in den kantonalen Zentren. Aufgenommen werden überwiegend Familien mit Kindern. Kinder mit oder ohne Schulvergangenheit kommen in die Schweiz und müssen nach dem Lageraufenthalt verschult werden. Verschiedene Kinder haben seit mehreren Jahren keine Schule mehr besucht. Sie haben zumeist keine oder wenig Fremdsprachenkenntnisse, die meisten sprechen arabisch.

Die verschiedenen Asylanten- bzw. Flüchtlingsgruppen unterscheiden sich. Vor Ort werden die Schwierigkeiten sichtbar. Personen, die direkt aus Kriegsgebieten kommen, sind zwar für die Rettung dankbar, aber erkennen oft nicht, was von ihnen gefordert werden muss, damit sie sich in die Schweizer Gesellschaft integrieren können. Die soziokulturellen Unterschiede allein zwischen dem Herkunftsland Syrien und dem Aufnahmeland Schweiz sind enorm. Hinzu kommen traumatisierende Kriegserfahrungen in einem andauernden Bürgerkrieg, in dem manche Familien mehrfach die Seiten wechseln mussten.

Auf der anderen Seite müssen die Eintrittsbedingungen in die Schweizer Gesellschaft klar kommuniziert werden. Dazu gehört primär die Beherrschung der deutschen Sprache, aber auch die Gewöhnung an das politische System und die speziellen Kulturen in den Gemeinden und Kantonen. Ohne längere Vorbereitung wäre es kaum möglich, für eine erfolgreiche Integration zu sorgen, die auch Chancen für den Arbeitsmarkt eröffnet.

Was kann oder muss nun getan werden, die neue Situation so zu beherrschen, dass nicht Unfriede die Folge ist oder gar chaotische Verhältnisse in Kauf genommen werden müssen? Die Anforderungen aus pädagogischer Sicht lassen sich ziemlich klar benennen. Sie betreffen in der Schweiz und im Sinne der „problems at hand“ vor allem fünf Bereiche:

- Stabilisierung und Verbesserung der Unterrichtsqualität in den Unterkünften und Aufnahmezentren
- Aufnahme und Betreuung schulpflichtiger Kinder in den Regelschulbetrieb
- Qualifizierung des Lehrpersonals
- Vorbereitung auf Lehrstellen für Jugendliche
- Massnahmen zur Erwachsenenbildung

Die Aufnahmezentren bieten Unterricht für diejenigen Kinder an, die länger bleiben. Die Kinder sind unterschiedlich alt und werden altersdurchmischt unterrichtet. Primär ist der Deutschunterricht, der sich nicht einfach an dem Anfangsunterricht in der Primarschule orientieren darf. Die Kinder müssen sich auf Deutsch verständigen können, was nicht dadurch erreicht wird, dass sie grammatische Bezeichnungen lernen. Vielmehr muss verstärkt in Lebenssituationen gelernt werden, damit sie sich schnell in der neuen Sprache heimisch fühlen und nicht mehr allein auf die Sprache ihrer Bezugsgruppe angewiesen sind. Auch der Einsatz von neuen Medien fördert diesen Effekt.

Die Kinder und Jugendlichen müssen lernen, sich auf den Regelbetrieb der Schweizer Schulen einzustellen. Das gelingt unterschiedlich gut und hat gute Betreuung in den Schulen zur Voraussetzung. Dazu trägt auch eine Kultur des Willkommens bei, die Aufnahme darf nicht abqualifizierend oder gar feindselig erfolgen. Die Schule muss dabei auch für die positive Abstimmung mit der Umwelt sorgen, also ihre Ziele und Massnahmen erklären, auf temporäre Belastungen hinweisen und lokale Unterstützung nahelegen. Ohne ehrenamtliche Hilfe werden die Herausforderungen in Zukunft kaum zu bewältigen sein.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen für die neuen Aufgaben im Unterricht, in der Betreuung und in der Elternarbeit qualifiziert werden. In der Ausbildung sollten dafür eigene Module entwickelt werden und die Weiterbildung müsste für diese Ziele eine deutliche Priorität erhalten. Die Zusammensetzung in den Klassen wird sich verändern, die Herkunftskulturen erhalten einen anderen Zuschnitt und damit verlagern sich die Beratungs- und Betreuungsaufgaben, was auch für die schulische Heil- und Sozialpädagogik gilt.

Eine der Stärken des Schweizerischen Schulsystems ist die gezielte Vorbereitung auf die Wahl der Lehrberufe während der Schulzeit und unter Einsatz beträchtlicher Ressourcen. Jugendliche aus Syrien oder dem Irak, die das System nicht kennen, müssen gezielt auf Lehrstellen vorbereitet werden, weil sie anders kaum einen Zugang zum Arbeitsmarkt finden und dann andere Karrieren einschlagen werden. Die Schulen sollten Möglichkeiten erhalten, den Lehrplan dieser Aufgabe anzupassen und dabei eng mit der Berufsbildung zusammenzuarbeiten.

Wenn Familien aus arabischen Herkunftsländern das Schweizerische Bildungssystem nahegebracht werden soll, dann reichen dazu Newsletter oder Informationsbroschüren in ihrer Heimatsprache nicht aus. Die Erwachsenen müssen erkennen, dass sie sich wie ihre Kinder gezielt weiterbilden müssen, wenn sie den Anschluss an die Gesellschaft, die ja nicht auf sie wartet, finden wollen. Für diesen Zweck müssen Sprachkurse angeboten, aber auch Ausbildungsplätze vermittelt und schon früh auch soziale Treffpunkte eingerichtet werden, wo die Migranten zeigen, was sie mitbringen. Der Schock der totalen Defizite bei Ankunft muss möglichst schnell abklingen, sonst droht die schlimmste aller Wendungen, nämlich die nachhaltige Ghettobildung.

Literatur

- Appius, S./Nägeli, A.: Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Diss. phil. Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2015.
- 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.
- Mead, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. and intr. by Ch. W. Morris.. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken - Teilhabe verwirklichen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2011.
- Nationaler Aktionsplan Integration. Bilanz der Bundesmassnahmen zum Dialogforum „Bildung, Ausbildung, Weiterbildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013.
- Oelkers, J.: Bildungsföderalismus und Kooperationsverbot. Eine Expertise zuhanden der Deutschen Telekom. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.
- Oelkers J.: Gutachten über die schulische Qualität von vier Asylunterkünften im Kanton S. Gallen zuhanden des Trägervereins für Integrationsprojekte St. Gallen (TISG). Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2015.
- 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.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- 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: Vodapone Stiftung Deutschland 2015.
- 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.

