

Jürgen Oelkers

## *Qualität im Ganztag<sup>\*)</sup>*

Mein Vortrag beginnt mit einer Fabel und natürlich einer von Jean de la Fontaine. Die Fabel heisst *La Laitière et le pot au lait*, also im profanen Deutsch die „Milchhändlerin und ihre Milchkanne.“ Die Fabel erschien zuerst 1678<sup>1</sup> und enthält eine zeitlose Wahrheit, die von der betörenden Macht der Fantasie handelt und deswegen nahe bei Bildungsreformen ist. La Fontaines Fabel ist meines Wissens in der Pädagogik nie zitiert worden, umso lustvoller sei das heute nachgeholt.

Die Fabel nämlich ist eigentlich sehr pädagogisch, denn sie erzählt vom Weg, also der zentralen Metapher für Erziehung. Aber in diesem Fall hat der Weg ein Ziel, nämlich den Markt und so den Ernstfall. Genauer geht es um den süßen Gedanken an das gute Geschäft mit der frischen Milch. Perrette, so hiess die Händlerin, stellt sich vor, wie sie mit dem Erlös in ihren Hof investieren kann und was jede weitere Investition für schöne Folgen haben wird. Dabei geriet sie so in Begeisterung, dass sie vor Freude hüpfte und alles verlor - sie trug die gläserne Kanne auf dem Kopf (Choix de fables 1871, S. 153-155).

Der deutsche Ausdruck „Milchmädchenrechnung“ hat eine seiner Quellen in dieser Fabel. Die Vorstellung des künftigen Gewinns übersieht leicht die Hindernisse und vor allem den Eigenanteil, wenn es schief geht. Man konnte das als Parabel für Bildungsreformen verstehen, die immer eine glänzende Zukunft versprechen, Begeisterung erzeugen und am Ende nicht sagen können, wie der Milchtopf auf die Erde kam. Es gibt freilich einen Unterschied, Perrette musste noch die Prügel ihres Mannes fürchten.

Abgesehen davon, Milchmädchenrechnungen sind der Bildung weit verbreitet. Ein Grund ist, dass sich die Rechnungen im Kopf abspielen und von den Mühen des Weges abstrahieren können. Beispiele für solche Rechnungen sind etwa:

- Mit Testdaten lassen sich Schulen steuern.
- Neue Lehrpläne sorgen für höhere Standards.
- Jedes gute Lernen dient der Nachhaltigkeit.
- Mehr Zeit schafft bessere Qualität.

Das sind Chiffren für konkrete Bildungspolitik, die auch für den Ganztag eine Rolle spielen. Diese Chiffren müssen einfach sein und unmittelbar einleuchten, wenn sie eine Reformbewegung konstituieren und politisches Gewicht erhalten sollen. Man denke nur an den berühmten Wechsel vom „Input“ zum „Output“, der mit vielen Versprechungen einherging und vor allem der Testindustrie genützt hat.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem Kongress „Ganztag zwischen den Meeren“ am 19. November 2018 in Kiel.

<sup>1</sup> Es handelt sich um die zehnte Fabel im siebten Buch der zweiten Ausgabe der *Fables de LaFontaine*.

Geht man stattdessen von den realen Schulen aus, dann muss bei allen 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 Prozesse seiner Entwicklung ohne Reibungsverlust, die kritische Frage ist, ob man das Projekt am Ende überhaupt noch wiedererkennt (Oelkers/Reusser 2008).

Reformen gelingen einfach aus sich selbst heraus und gefragt sind mehr als nur gut klingende Konzepte, die merkwürdigerweise immer vorhanden sind. Entscheidend aber sind die Abstimmungsprozesse in den Schulen, die Fähigkeit zur Korrektur einer Entwicklung und die Ermutigung durch gute Ergebnisse.

Schulentwicklung ist schon deswegen nicht gleichbedeutend mit der Umsetzung einer bestimmten Theorie. Wie man es am besten machen kann, das *Know How*, entsteht im Prozess und mit der Entwicklung, es setzt sich aus vielen Quellen und Erfahrungen zusammen, ist also eklektisch und muss vor Ort bestehen (Schwab 1969). Gute Beispiele entstehen mit guten Ideen und müssen in der Praxis überzeugen, was auch heisst, dass nicht alles, was gut klingt, auch verwirklicht werden kann.

Schulen sind tatsächlich „lernende Systeme“, doch für sich genommen, ist das trivial; entscheidend ist, *wie* sie lernen, *von wem* sie lernen und *was* sie davon für ihre Entwicklung wirklich brauchen können. Erst unterwegs sieht man, wie weit die Visionen zu Beginn tatsächlich getragen haben. An solchen praktischen Aufgaben und Widerständen sollte man die gesamte neuere Steuerungsphilosophie beurteilen und bewerten.

Im Blick auf die seit Jahren propagierte Steuerung von Schule und Unterricht *mit Daten* zieht der ehemalige nordrhein-westfälische Ministerialdirigent Ulrich Heinemann (2017) unter der Überschrift „viel bewegt - wenig gewonnen“ eine ernüchternde Bilanz. Es kann keine Rede davon sein, dass Schulen „selbstständig und flächendeckend datengestützte Entwicklungskreisläufe implementieren“.

Zentrale Aspekte einer „neuen Lernkultur“ sind für die Lehrkräfte wie für die Schulleitungen von „vergleichsweise geringer Relevanz für die eigene Arbeit“. Individuelle Förderung etwa ist eher ein Topos der Fachliteratur als ein unverzichtbares Element der Praxis. Lernstandserhebungen werden vom Gros der Lehrkräfte abgelehnt und in den Schulen „nicht sachadäquat“ genutzt. Die neuen zentralen Prüfungen zeigen eine „nur eingeschränkte Steuerungswirksamkeit“ (ebd., S. 43/44).

Und auch die Rhetorik der *Qualitätssicherung* wird ernüchert: „Selbstevaluation ist an deutschen Schulen nach wie vor ein Fremdwort“ und „Fremdevaluation“, also Inspektion oder Qualitätsanalyse, wird längst nicht „systemgerecht adaptiert“ und ist „für weitergehende schulische Veränderungen ohne rechte Wirkung. Dagegen sind das Unterlaufen der Reform oder die Reform-Camouflage dominante Entwicklungszüge in der Realität der Einzelschulen“ (ebd., S. 44).

Die Schulen sind in der Lage, sich dem „offiziellen Sprachgebrauch“ anzupassen und sich nach aussen politisch korrekt zu verhalten, ohne nach innen viel zu verändern (ebd.). Dies gilt umso mehr, wenn die dominante Reformsemantik als „Angriff auf die pädagogische Freiheit“ empfunden wird. „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierung des Unterrichts“ und „Outputsteuerung“ sind feste Bestandteile in den Expertendialogen, für Eltern und Lehrer aber eher bedrohliche Fremdworte ohne konkret positiven Gehalt (ebd.).

Ursache dafür sind nicht allein übereilte staatliche Reformen mit unzureichenden Ressourcen, weiterhin nicht die Annahme, es gebe einen „gemeinsamen und dazu noch gleichsinnigen Reformwillen“ aller Akteure (ebd., S. 45), den es nie geben kann, sondern auch die grundlegende Vorstellung von „Steuerung“, die mit der Grösse und dem Eigensinn des Systems nicht rechnet, die Systemebenen übersieht, so die Reibungsverluste nicht kalkuliert und stark von realitätsfernen Modellannahmen geprägt wird.

Das gilt für ökonomische wie für lernpsychologische Annahmen. Anreize, egal welcher Art, erzeugen nicht automatisch auch Nachfragen und gute Beispiele werden auch in „lernenden Systemen“ nicht von selbst wirksam. Viele Vorschläge beziehen sich auf technokratische Verfahren und nicht wenige lassen auch den Respekt vor der Expertise der Lehrerschaft vermissen. Eine irgendwie gleichsinnig verfahrenende Praxis gab es nie und isomorph ist nur die Reformsprache.

Wer mit dem amerikanischen Bildungsforscher Philipp Jackson (1990) den „daily grind“, also die Mühen der Ebene, vor Augen hat, muss „Steuerung“ anders verstehen, nämlich als Unterstützung des täglichen Geschäfts und nicht als Belastung mit noch mehr Bürokratie. Jede Unterstützung, die von aussen kommt, muss die lokale Situation kennen und darf sich nicht in allgemeinen Ratschlägen verlieren.

Oder anders gesagt: Wer nicht lernt, Wahrnehmung und Sprache der Praxis zu erreichen, damit ihre Anliegen zu befördern, wird mit der Präsentation von Evaluationsdaten nur eines erreichen und dafür gibt es in der Schweiz ein passendes Wort, nämlich die unauffällige Schubladisierung.

Was bedeutet nun die Chiffre „mehr Zeit schafft bessere Qualität“, also das Grundcredo der Ganztagschule? Allgemein gesagt ist nicht das blosse „mehr“ an Zeit Ausschlag gebend, sondern die mit der Schulentwicklung erzeugte Qualität, also der Fortschritt in einem bestimmten Zeitraum gemäss den selbst gesetzten Zielen.

Qualität kommt nicht von aussen, sondern muss sich an den Zielen messen lassen, die den konkreten Weg einer Schule leiten. Nur dann kann sich die Entwicklung konzentrieren und so verhindern, dass alles gleich wichtig erscheint. Ein zentrales Merkmal für Qualität ist daher, Anliegen, selbst ganz wichtige, auch zurückweisen zu können. Banal gesagt: Man kann nicht alles machen und das ist auch gut so.

Im Blick auf die Qualitätsentwicklung lassen sich verschiedene Dimensionen unterscheiden:

- Kooperation mit der Umwelt
- Entwicklung der Zeitressourcen
- Konzentration auf Prioritäten
- Abstimmungsprozesse in den Schulen
- Nutzung neuer Technologien
- Stärkung der Schulleitung in bestimmten Bereichen

Die Umwelt der Schulen kennt viele pädagogische Institutionen, mit denen eine Zusammenarbeit möglich ist und gesucht werden sollte. Schulen wären dann Teil von interagierenden Bildungslandschaften. Die Kooperation muss dann aber auch geregelt und sichtbar gemacht werden.

Leistungen in Sportvereinen und Musikschulen oder an Wettbewerben wie Wissensolympiaden hätten ihren Platz im Curriculum der Schulen, aber sie werden bislang weder anerkannt noch angerechnet. Das liesse sich ändern, wenn externe Leistungen mit einem Punktesystem Eingang in die Schulnoten finden. Schulnoten müssten sich dann auf eine Leistungsskala beziehen. Wer mit externen Leistungen bereits maximale Werte erreicht, kann seine Lernressourcen woanders einsetzen, so wie heute vom Englischunterricht suspendiert wird, wer ein Jahr im angelsächsischen Ausland verbracht hat.

Aber aufwerten und anerkennen liessen sich viele ausserschulische Lernerfahrungen, selbst wenn man sie nicht direkt mit dem Curriculum in Einklang bringen kann. Dazu zählt ziviles Engagement ebenso wie Arbeit in Vereinen, in religiösen Gemeinschaften oder in Umwelt- und Naturschutzgruppen. Hier werden wertvolle Erfahrungen gesammelt, die in der Schule thematisiert werden können, etwa als Anlässe für den Biologieunterricht oder als Expertise für den Religionsunterricht. Die Schule kann auch als Börse für die vielfältigen Angebote nützlich sein.<sup>2</sup>

Dazu braucht man ein „mehr“ an Zeit und hier sind die Ganztagschulen im Vorteil. Sie können für extracurriculare Lernchancen neben dem Unterricht Zeit einsetzen, ohne die Kernaufgabe zu vernachlässigen. Zeit ist aber nicht nur eine Frage von „mehr“ oder „weniger“, sondern auch der Organisation und betrifft dann das gesamte Zeitbudget einer Schule.

Dieses Budget lässt sich neu ordnen. Bislang steht nur ein Zeitmass zur Verfügung, die Stundentafel, die die Lernwoche einteilt. Aber man kann auch vom Schuljahr ausgehen, das nach Lernepochen unterschieden werden kann, in denen mit Schwerpunkten gearbeitet wird, ohne die Gesamtzeit zu verändern. Die Stundendeputation pro Fach richtet sich nach dem Lernaufwand, der zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendig ist, und schulische Lektionen können auch von Lernphasen an anderen Orten abgelöst werden.

„Ganztag“ heisst nicht zuletzt intelligentes Zeitmanagement. Gefragt sind Entwicklungen, die die Ressourcen schonen und Zeitverschwendung vermeiden. Es soll ja vorkommen, dass Unterricht stattfindet, alle anwesend sind und niemand etwas lernt. Intelligent ist auch, für Partizipation und Transparenz zu sorgen, die Lernanforderungen klar zu kommunizieren und den Gegenwert einer Leistung zu bestimmen. Ein zentraler Punkt ist dabei tatsächlich die Veränderung der starren Zeitstruktur, die Eigenaktivität häufig gar nicht zulässt.

Andere Entwicklungsaufgaben im Ganztag betreffen die Hausaufgaben, die Förderpraxis und die Prüfungen. Das sind nach innen wie nach aussen neuralgische Punkte jeder öffentlichen Schule, die häufig Objekt von Kritik sind oder gar, wie im Falle der Notengebung, auch Klagen nach sich ziehen können. Das wäre Grund genug, sie ins Zentrum der Qualitätsentwicklung zu rücken. Auch dabei hilft ein grösseres Zeitbudget.

---

<sup>2</sup> Der Unterricht kann in Teilen auch ausgelagert werden, an anderen Lernorten stattfinden und andere als schulische Lernformen nutzen. Das meint der Ausdruck „Draussenschule“, also Lernen im weiteren oder näheren Umfeld, im Wald, an Wiesen und Flüssen, in Gärten, aber auch auf Schiffen, in Werkstätten, in leer stehenden Fabriken oder an Strassenrändern, in Bahnhöfen und Seniorenheimen. Das gilt nicht für jedes Lernalter gleich, aber kann dazu dienen, die Gewöhnung an die Routinen des schulischen Lernens aufzubrechen und Raum zu schaffen für neue Erfahrungen.

Hausaufgaben hiessen früher auch *Schularbeiten*. Gemeint waren Leistungen, die ausserhalb der Schule *für* die Schule erbracht werden mussten. Betrachtet man die Geschichte der Hausaufgaben, dann scheint es sich um eine Art historisches Recht zu handeln. Was einmal Geltung gefunden hat und zur Gewohnheit wurde, bleibt so.

Die Arbeitszeit von Schülerinnen und Schülern ist nicht festgelegt. Verbindlich ist nur die Zeit, die sie pro Woche mit Unterricht verbringen müssen. Auch die Zeit der Eltern zur Unterstützung der Hausaufgaben ist nirgendwo festgelegt. Hausaufgaben sind daher unkontrollierte Belastungen der zeitlichen Ressourcen von Eltern und Schüler ausserhalb der schulischen Lernzeit. Die tatsächlich aufgewendete Zeit ist lange auch kein Forschungsthema gewesen (siehe aber: Wagner 2005, S. 80-84).

In der Literatur ist häufig nicht bedacht worden, dass die bisherige Praxis der Hausaufgaben auf die deutsche Halbtagsschule zugeschnitten war. Die Verbreitung von Ganztagschulen in offener oder gebundener Form führt zu einem Überdenken der Hausaufgabenpraxis, weil mehr schulische Lernzeit neben dem Unterricht zur Verfügung steht und mit der Verlängerung des Schultages der Lernaufwand zuhause entfallen kann.

Hausaufgaben können schlecht auch noch den Abend belasten. Das scheint mit elektronischen Aufgaben, die überall und zu jeder Zeit bearbeitet und dann direkt an die Lehrperson zurückgemeldet werden, anders zu sein. Aber auch hier fragt sich, welcher Aufwand erforderlich ist und welche Rückkopplung zum Unterricht gegeben ist.

Weil Hausaufgaben nach wie vor notwendig erscheinen, aber nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden sollen, ist für die Ganztagschulen ein Wandel hin zu Hausaufgaben *in* der Schule empfohlen worden, einhergehend mit einer „schüleraktiven Hausaufgabendidaktik“ (Standop 2013).

Grundlegender aber muss überlegt werden, ob die Trennung von Unterricht und Hausaufgaben überhaupt noch sinnvoll ist. In ihrer bisherigen Form dienen die Hausaufgaben der *Nachbereitung* des Unterrichts, sie schliessen an einzelne Lektionen an, verbinden bisweilen auch Unterrichtssequenzen, aber folgen stets nach.

Eine ganz andere Möglichkeit wäre es, Hausaufgaben als *Vorbereitung* zu verstehen und so den schulischen Lerntag mit „Hausaufgaben“ *beginnen* zu lassen. Der Ausdruck ist dann nicht mehr passend, weil die Aufgaben nicht zu Hause erledigt werden, sondern als Vorbereitung auf die unterschiedlichen Anforderungen des Lerntages dienen. Für die Aufgaben steht schulische Arbeitszeit zur Verfügung und es gibt keine Belastung mit Lernzeit ausserhalb der Schule.

Voraussetzung ist nicht nur ein Ganztag, sondern zugleich ein anderes Selbstverständnis, das von einem *Arbeitsplatz* Schule ausgeht und dafür verbindliche Arbeitszeiten festlegt. Lernen ausserhalb der Schule ist für Bildungsprozesse unerlässlich, aber wenn damit Aufgaben verbunden sind, die die Schule erteilt, muss der Aufwand angerechnet werden. Das geschieht in Projekten auch ganz selbstverständlich.

Mehr Zeit für die Schule heisst auch bessere Möglichkeiten für die Förderung einzelner Schüler. „Förderung“ verlangt ein abgestimmtes Konzept, das Spielraum für die Klassensituation lässt, aber zugleich schulisch verbindlich ist. Förderziele werden individuell festgelegt, der Ort ist der Unterricht und Zusatzaufgaben dürfen keine Strafe sein. Aber

fördern sollte man auch Interessen ausserhalb oder zusätzlich zum Unterricht und das spricht nochmals für Bildungslandschaften.

Ein drittes Projekt kann die Leistungsbewertung sein, die ebenfalls Aufwand verlangt, aber nicht nur Korrekturaufwand, sondern auch Abstimmungsaufwand. Hier kann man das *was* und das *wie* unterscheiden. Das „was“ des Lernens wird in fachlicher Hinsicht weniger durch den Lehrplan als durch das konkrete Repertoire der Lehrpersonen bestimmt. Das „wie“ bezieht sich auf die Abfolge der Leistungen und der Leistungsbewertung während eines Zeitraumes. Leistungen setzen Aufgaben voraus, die Güte der Aufgaben ist der Schlüssel zur Leistungsbewertung und so der Noten.

Eine „kriteriale Norm“ für die Noten direkt aus dem Lehrplan abzuleiten, ist weder sinnvoll noch praktikabel. Die Lehrpersonen müssen an dieser zentralen Schnittstelle ihres Unterrichts direkt beteiligt sein. Insofern ist der Bezugspunkt nicht einfach der Lehrplan, sondern die konkreten Zielsetzungen der Schule, so wie die Fachschaften sie für einen bestimmten Zeitraum - ein Semester, ein Jahr oder länger - festgelegt haben.<sup>3</sup>

Aufgaben beziehen sich auf fachliche Probleme, setzen Vorwissen voraus, bezeichnen Anschlüsse und legen Strategien der Bearbeitung nahe. Die Note bewertet die Problemlösung, den Lernfortschritt gemessen an vorangehenden Aufgaben und die Lernstrategien. Ein enges Korsett von Kompetenzstufen ist dabei nicht sehr hilfreich.

Eine Veränderung der Prüfungspraxis gelingt dann, wenn die Expertise der Lehrerschaft genutzt wird und auch das ist nur möglich mit Kooperationen vor Ort. Wenn die Notenformate nicht auf das Fach hin abgestimmt sind, ist mit der Präzisierung der Beschreibung wenig gewonnen. Die Notenformate werden *mit* den Fachansprüchen konkretisiert, und das verlangt den Konsens und die fortlaufende Abstimmung in einer Fachschaft. Sie ist das zentrale Medium der Entwicklung, die von der Schulleitung koordiniert und moderiert wird.

Aber was Leistungen und Noten „sind,“ legt die Fachschaft fest. Ähnlich wie man in einem Fach festlegen kann, was ein Fehler ist und was nicht, so kann man auch bestimmen, was eine Note ist und worauf sie sich bezieht. Diese Transparenz wäre ein Gewinn für alle Schule, was auch dann gilt, wenn Alternativen zur Notenskala ausprobiert werden oder gemeinsames Prüfen zu einem schulischen Standard wird. Gemeint ist nicht eine formale Prüfung im Team oder mit einer Kommission, die es bereits heute gibt. Vielmehr geht es darum, von gemeinsamen Kriterien oder Standards auszugehen und danach zu prüfen.

Die Auslagerung der Prüfungen an externe Agenturen wie in England ergibt keinen Gewinn und verlagert die Macht im Kernbereich der Schulautonomie. Solche Überlegungen liegen nahe und werden an öffentlichen Einfluss zunehmen, wenn sich die Fälle häufen, dass Noten willkürlich erteilt werden und ungerecht sind. Allein das sollte Anlass sein, die Prüfungspraxis zu verbessern und die Leitungsbeurteilungen aussagekräftiger zu machen.

Die Entwicklung muss auf die Besonderheiten der Fächer Rücksicht nehmen. Entscheidend ist, dass transparent gemacht wird, wann welche Note vergeben wird und was sie für ihren Referenzraum bedeutet. Identische Kriterien der Leistungsbewertung können

---

<sup>3</sup> Im Kanton Zürich haben die Gymnasien eigene Lehrpläne, aber auch die müssen im Blick auf die Praxis konkretisiert werden.

auch zwischen den Fachschaften verschiedener Schulen oder Auch verschiedener Stufen vereinbart werden.

Der digitale Wandel in den Schulen ist absehbar und er wird sich in den nächsten Jahren massiv beschleunigen. Die Standardsituation des Unterrichts stammt aus dem 19. Jahrhundert und setzt die Lehrbuchgesellschaft voraus. Lehrbücher sind träge Medien, die sich nur langsam verändern können, weil sie viele Auflagen erleben müssen, um rentabel zu sein. Lernmedien dieser Art können mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft sicher nicht Schritt halten. Zudem schränken sie die Lernmöglichkeiten ein und nutzen neue Medien nur unter der Voraussetzung ihres Formates.

Das curriculare Angebot muss sich erweitern, Informatik sollte auf allen Schulstufen angeboten und unterrichtet werden. Mit einem solchen Fach können sich die Schulen am besten auf die Digitalisierung vorbereiten, sie würde in die Grundlagen einführen und nicht lediglich mit der je neuesten Technologie aufwarten.

Ausserdem sollte die Schule auch klar kommunizieren, was *nicht* digitalisiert werden sollte und wo das traditionelle Klassenzimmer unverzichtbar ist. Jede Schule sollte auch die bildungsfeindlichen Tendenzen der sozialen Medien thematisieren<sup>4</sup> und die Schüler aufklären über die Folgen von Kurzbotschaften, Kommunikation nur noch in Echoräumen oder die behavioristische Steuerung der Wahrnehmung durch „likes“ und „dislikes“.

Auch für Ganztagschule gilt: Die Ziele müssen zu den Möglichkeiten passen, die eine Schule hat, sie müssen überprüft und angepasst werden, keine Schulentwicklung ist eine Einbahnstrasse und man muss sich Beulen holen können. Sonst findet man nie heraus, welche Lösung besser ist. Die Qualität zeigt sich in den Leistungen, der Schüler wie der Lehrer, aber auch in der Transparenz der Entwicklungsschritte, in der Kommunikation nach innen wie nach aussen, im Schulleben und in dem Mass, wie die Schule Unterstützung erfährt.

Eine zentrale Rolle nimmt die Schulleitung ein,<sup>5</sup> die die Entwicklung moderiert, selbst Ideen generiert, Kontakte zu andern Schulen herstellt und die Entwicklungsziele in der Öffentlichkeit vertritt. Die Schulleitung muss auch dafür sorgen, dass das Kollegium hinter der Entwicklung steht, die Eltern als Ressource verstanden werden und die Schüler zentraler Teil des Prozesses sind.

Gute Forschung, die nicht abstrakt mit Theorien belehrt, sondern konkret beschreibt und überprüft, kann dabei helfen. Auch das ist erst ein Ergebnis der letzten beiden Jahrzehnte: Forschung kann für die Entwicklung von Schule und Unterricht nützlich sein, allerdings muss sie sich verständlich machen und ihre Begriffshybriden nicht mit einer Bereicherung der deutschen Sprache gleichsetzen.

Man denke nur an merkwürdige Ausdrucksweisen wie „Bildungsmonitoring“, „konstruktive Lernumgebungen“, „Selbstförderungskompetenz“ oder das unvergleichliche „Klassenzimmermanagement“. Früher sagte man dazu Schulaufsicht, pädagogisches Verhältnis, Selbsterziehung und Umgang mit Schülern. Jenseits der Sprache: Forschung muss Evidenzen vermitteln, die brauchbar sind für die Entwicklung und mit denen sich auch Zielkonflikte bearbeiten lassen.

---

<sup>4</sup> Vaidhyanathan (2018).

<sup>5</sup> Stemmer-Obrist (2014).

Alarmierungen sind dann eigentlich überflüssig und auch auf immer neue Reformenfälle mit stets höchster Dringlichkeit kann man auch verzichten. Eine einmal begonnene Schulentwicklung ist komplex, anstrengend und dauert Jahre, was auch heisst, dass die Akteure auf andere Herausforderungen nur schlecht reagieren können. Das Prinzip der ständigen Erneuerung ist nur zu ertragen, wenn nicht jeden Tag etwas Neues verlangt wird und man an den Innovationen, die man sich vorgenommen hat, in Ruhe arbeiten kann.

Mehr Zeit heisst Konzentration und nicht Steigerung von Überfluss. Die Schulzeit ist grosszügig bemessen, aber das kann nicht heissen, immer nur für mehr vom Gleichen zu sorgen. Das ist die Gefahr des Ganztags, in dem grössere Aufgaben leicht einmal der Organisationsruhe zum Opfer fallen.

Eine zentrale Aufgabe, die oft nicht eingelöst wird, weil sie zuviel Zeit braucht, ist die Erfahrung der Demokratie als Lebensform. Tatsächlich verlangt der Aufbau innerschulischer Demokratie Zeit, aber für Partizipation und Beratung, für Kampagnen, Streit, Abstimmungen und Umsetzung der Entscheide ist dies mehr an Zeit gut eingesetzt.<sup>6</sup> Und es wäre ein deutlicher Gewinn an Qualität.

Mein Schluss lautet so: Ganztagschulen wachsen eigenwillig und häufig auf nicht vorhergesehene Weise. Schulentwicklung heisst, Ideen zu diskutieren und Lösungen zu finden, die *vor Ort* überzeugen und dort auch Bewegung auslösen können. Auf Milchmädchenrechnungen kann man verzichten, auch weil sie nie Fehler enthalten.

In der Realität muss man Raum haben, um sich in der Entwicklungsarbeit Beulen holen zu können. Man muss abbrechen und mit anderen Zielen neu beginnen können, allerdings darf das nicht oft vorkommen. Sonst wird die Unterstützung, die jedes Vorhaben braucht, schwach und verliert schnell an Überzeugug. Unterstützung muss jede Schule suchen, was etwa heisst, Eltern als Ressourcen zu verstehen und nicht als die natürlichen Feinde der Schule.

Die Entwicklung einer Schule kann nicht alles leisten und muss Prioritäten setzen, aber an entscheidenden Punkten wie Zufriedenheit und Transparenz der Anforderungen auch überzeugend sein. Zudem müssen Ziele gesetzt werden, die auch erreichbar sind. Die eigene Ziele wären so die Basis für jede Schulbewertung.

Schliesslich die nachhaltige Entwicklung: „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius:<sup>7</sup> Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

### *Literatur*

Choix de fables (1871): Choix de fables de J. de la Fontaine accompagné d'une notice biographiques et des notes tirées de l'édition complète publiée par E. Geruzez. Paris : Librairie Hachette&Cie.

<sup>6</sup> Ein Beispiel ist das Schulhaus Steiacher Brüttisellen im Kanton Zürich. Auf der Homepage ist ein Film über die gelebte Demokratie zugänglich. <https://www.steiacher.ch/> (Zugriff am 15. 11. 2018).

<sup>7</sup> Lunyu (Gespräche) 7,6. Gemeint ist eigentlich: „Ich habe meinen Willen auf den Weg gerichtet“.

- Heinemann, Ulrich (2017): Viel bewegt, aber was wurde gewonnen? Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme im Prozess der Schulreform nach PISA. In: Martin Bronsen/Botho Priebe (Hrsg.): PISA- Folgen und Fragen. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 35-49.
- Jackson, Philipp W. (1990): Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York/London: Teachers College Press.
- Oelkers, Jürgen/Russer Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner/Ueli Halbheer/Stephanie Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schwab, Joseph J. (1969): The Practical: A Language for Curriculum. In: The School Review Vol. 78, No. 1 (November), S. 1-23.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Stemmer Obrist, Gabriele (2014): Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag.
- Vaidyanathan, Siva (2018): Antisocial Media: How Facebooks Disconnects Us and Undermines Democracy. Oxford: Oxord University Press.
- Wagner, Petra (2005): Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, hrsg. v. Detlef H. Rost, Band 45)