

Jürgen Oelkers

Braucht die Schulaufsicht eigentlich Schulen?)*

1. Schulaufsicht: Ein Vorschlag zur Abschaffung

Der Titel meines Vortrages stammt nicht von mir und er ergibt nur Sinn, wenn man ihn als Anschlag versteht: Eine Schulaufsicht ohne Schulen hätte nur noch *eine* Zukunft, die der Abschaffung. Tatsächlich kommt eine solche Forderung nicht überraschend und ist jedenfalls schon häufiger erhoben worden. Die „grösste Wohlthat“, die man der Schulaufsicht erweisen könnte, „ist ein sanfter Tod“, denn sie ist „bereits in die Jahre getreten, wo die Menschen kindisch werden“ (Seidenstücker 1797, S. 11). Dann aber gehört sie abgeschafft, „mit Leichtigkeit und ohne Blutvergiessen“ (ebd., S. 48).

Die Zitate stammen aus dem Jahre 1797 und ihr Verfasser ist Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, der spätere Rektor des Archigymnasiums¹ von Soest.² Man sieht, ich bin vorbereitet und halte einen Vortrag mit deutlicher Ortsbindung. Seidenstücker gehört zu den vergessenen Aufklärungspädagogen in Deutschland, der in Helmstedt studiert hat, am dortigen Pädagogium Lehrer war und dann als Rektor an das Gymnasium in Lippstadt berufen wurde.³ Auch das wäre noch eine Ortsbindung.

Seidenstücker argumentierte nicht für eine Schulaufsicht „ohne Schule“, sondern für eine Aufsicht ohne Kirche, also den Bruch mit der Schulordnung der Reformation. Ein Theologus, schreibt er im Geiste des grossen Friedrich, ist ein „Thier sonder Vernunft“ (ebd., S. 19),⁴ der nur einen Arbeitstag hat, auf den er sich sechs Tage lang vorbereiten kann (ebd., S. 32) und doch keiner nützlichen Tätigkeit nachgeht. Anders der Schulmann, der sein Handwerk gelernt hat, in seinem Wirkungskreis „ganz selbstständig“ tätig ist und seine Bildung dort auch immer fortsetzt, bis er der „Vollkommenheit“ nahe ist (ebd., S. 54).

- Daher kann es für das Problem der Schulaufsicht nur eine Lösung geben:
- „Niemand anders könne und dürfe Schulinspektor“ sein „als der Schulmann selbst“ (ebd., S. 70).⁵
- Das wäre eine Schule ohne Schullaufsicht.

*) Vortrag auf der Tagung „Handlungsfelder der Schulaufsicht“ am 19. Januar 2017 in Soest.

¹ „Erz- oder Obergymnasium“; der Name ist seit 1606 nachgewiesen und wurde dauerhaft geführt seit 1620. Der Name sollte auswärtige Schüler anziehen in Konkurrenz zu den beiden anderen führenden Gymnasien Westfalens in Essen und Dortmund (Bertling 1819, S. 25/26). Der Prediger Georg Friedrich Bertling, zuvor Pfarrer in Göttingen, war als Konrektor Nachfolger von Rektor Seidenstücker.

² Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (1766-1817) studierte von 1785 an Theologie und Philologie an der Universität Helmstedt und promovierte dort im Juli 1789 zum Doktor der Philosophie. 1796 wurde er Rektor des Gymnasiums in Lippstadt und wechselte vier Jahre später nach Soest. Dort gibt es heute eine Seidenstückerstrasse.

³ Die Lateinschule aus dem 13. Jahrhundert wurde seit 1555 als lutherisches Gymnasium geführt.

⁴ Sperrung im Text entfällt. Das Zitat geht auf ein Marginal Friedrichs des Grossen aus dem Jahre 1783 zurück.

⁵ Sperrung im Text entfällt.

- Die Schule beaufsichtigt sich selbst: „Wie nun alle Lehrer Inspektoren der Schule sind, so muss auch jeder einzelne wieder Inspector des anderen sein“ (ebd., S. 72).

Allerdings muss auch diese Aufsicht beaufsichtigt werden, durch „Veteranen“ der Schule, also „eine Anzahl der geschicktesten und erfahrensten Schulmänner des ganzen Landes“, die die Entwicklungspläne der einzelnen Schule prüft, billigt oder verwirft, dies mit guten Gründen und ohne „Machtsprüche“ (ebd., S. 71/72).

„Damit diese gegenseitige Wirksamkeit recht nützlich und erspriesslich werde, müssen sich die Schullehrer ihre Erfahrungen und Bemerkungen in bestimmten Stunden mittheilen, Vorschläge zu Verbesserungen thun, und diese, sowie fremde Vorschläge, prüfen; über pädagogische Schriften, welche gemeinschaftlich gelesen werden, müssen Bemerkungen gemacht, und diese in den Konferenzstunden einer allgemeinen Prüfung unterworfen werden“ (ebd., S. 72).

Die Lehrer lesen nicht nur pädagogische Literatur, sie prüfen sie auch, auf ihre Brauchbarkeit hin, was auch die Autoren des ausgehenden 18. Jahrhunderts in einige Verlegenheit gestürzt hätte und heute vermutlich umwerfende Folgen hätte. Aber damit nicht genug, die innere Schulaufsicht muss egalitär gehalten sein:

„Bei alle diesem muss nicht die mindeste Anmassung Statt finden, sondern der Lehrer der letzten Klasse eben so unverhohlen und strenge über die Methode, Meinungen und Vorschläge des ersten Lehrers urtheilen dürfen, als dieser über jenen; Gründe allein müssen die Superiorität entscheiden. Der Rector ist hier, so wie überall, weiter nichts als *primus inter pares*“ (ebd.).

Das ist gesagt, bevor es „Schulaufsicht“ im heutigen Sinne gab. Als Seidenstücker Rektor in Soest wurde, war die Stadt Träger des Gymnasiums und die Schulaufsicht führten die Pastoren der Kirchgemeinde. Das änderte sich 1825 mit der Gründung des Provinzialschulkollegiums in Münster, das die Schulaufsicht übernahm, nunmehr als staatliche Behörde und frei von den „Thieren sonder Vernunft“.⁶

Was Seidenstücker nicht bedacht hatte, war die Möglichkeit, vom Regen in die Traufe zu geraten, nämlich aus der Abhängigkeit der Kirche in die des Staates. Soest war seit 1752 preussischem Recht unterworfen und wurde also nach preussischer Verwaltungslogik entwickelt. Aus örtlicher Kirchengemeinschaft wurde im Bereich der höheren Schulen die Aufsicht der staatlichen Verwaltung, für eine demokratisch geführte Einzelschule war darin kein Platz.

Danach war Schulaufsicht in der Fläche etabliert, die lokalen Unterschiede wurden beseitigt und der Sinn schien für sich selbst zu sprechen. Die staatliche Schulaufsicht war erklärtes Ziel der Lehrerschaft, die Satiren über unfähige Inspektoren⁷ wurden seltener und der Staat schien irgendwie ein Recht zu haben, mehr und genauer zu wissen, was in den Schulen vor sich ging.

⁶ Zuvor waren die Konsistorien der evangelischen Kirche für die Schulangelegenheiten der Höheren Bildung zuständig.

⁷ Wie *Der Schulinspector Heister* (1817). Verfasser war der Lehrer und Prediger August Zarnack (1777-1827).

Den Wandel beschreibt Heinrich Gräfe,⁸ der Rektor der Bürgerschule in Kassel 1850 so:

„Die Schulaufsicht im eigentlichen Sinne ist ... der Schulverwaltung untergeordnet, sie ist gleichsam das Auge und der Arm, wodurch diese auf das Innere der Schule, auf die Wirksamkeit des Lehrers, auf die Erreichung des Schulzwecks einwirkt. Beide, Schulverwaltung und Schulaufsicht, können in dieselbe Hand gelegt werden; indess ist dies schwerlich zu empfehlen, weil dadurch die Schulaufsicht zu leicht in Gefahr kommt, rein äusserlich zu werden, und ihre wahre Stellung zu vergessen“ (Gräfe 1850/ Zweiter Theil, S. 86).

Die Schulaufsicht handelt auf Anordnung der Verwaltung, aber ist damit nicht identisch. Sie kommt von aussen und untersucht die inneren Verhältnisse der Schule, wirkt darauf aber „nur mittelbar“ ein, dies jedoch persönlich in der Gestalt des Schulinspektors (ebd., S. 86). Der Auftrag besteht darin, die Erreichung des Schulzwecks zu gewährleisten. Das war ein gravierendes Problem, denn bei örtlichen Verhältnissen, die sich stark unterschieden, war ein einheitlicher Zweck schwer zu erreichen.

Interessant ist, wie vor mehr als 150 Jahren die Schwierigkeiten beschrieben wurden, nämlich nicht als Problem der Aufsicht. „Die Hindernisse, durch welche die Wirksamkeit der Schule und der Schulzweck gehemmt wird, können liegen

- theils in der Nichtbefolgung der von den Behörden ausgegangenen Anordnungen,
- theils in den äussern Verhältnissen der Schule,
- theils in gewissen Eigenschaften und Verfahrungsweisen des Lehrers, die durch positive Anordnungen nicht geregelt sind oder werden können,
- theils in den Eltern der Schulkinder“ (ebd., S. 88).

Diese neuralgischen Punkte der „Wirksamkeit der Schule“ werden bis heute diskutiert, sie scheinen chronisch zu sein und es sind immer nur *diese* - Subversion, Ressourcenmangel, schlechte Lehrer, schulferne Eltern, nur dass die früheren Schulinspektoren verschwunden sind.

Mitte des 19. Jahrhunderts waren sie in den preussischen Volksschulen Dienstvorgesetzte des Schulleiters, der ohne ständige Rückversicherung mit dem zuständigen Inspektor praktisch nichts entscheiden konnte. Er war berichtspflichtig und „normgebend“ waren die staatlichen Schulordnungen (Wagmann 1856, S. 77),⁹ nicht die guten Absichten und Pläne der Lehrerschaft.

Die Lehrer konnten sich beschweren, erst beim Rektor und wenn das nichts half, beim Inspektor, aber sie waren nicht Teil der Schulentwicklung. Der Inspektor besuchte und bewertete ihren Unterricht einschliesslich den des Rektors (ebd., S. 78) und er entschied über die Qualität, notfalls durch direktes Eingreifen (ebd.).

⁸ Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802-1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena ausserplanmässiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

⁹ Der Theologe und Hauslehrer Hermann Theodor Wangemann (1818-1894) wurde 1849 Direktor des Lehrerseminar im ostpreussischen Cammin. 1865 wurde er Inspektor der ersten Berliner Missionsgesellschaft.

Vorausgesetzt wurde die Schule der Verwaltung, nicht die der Lehrkräfte, schon gar nicht die der Schüler und Eltern. Schulen waren nachgeordnete Behörden, die mit Gesetzen, Erlassen und Anweisungen regiert wurden. Die kritische Frage der Wirksamkeit verblasste, denn „wirksam“ waren Schulen, wenn sie die staatlichen Vorgaben erfüllten und die Schulaufsicht das bestätigte.

Die Top-Down-Steuerung war ein Erfolgsmodell, betrachtet man den Aufbau und Unterhalt einer stabilen Bildungsversorgung, die alle gesellschaftlichen Umbrüche überstanden hat. Und die Behörden haben sich kontinuierlich weiterentwickelt, ohne Stellung und Auftrag grundlegend zu verändern. So gesehen, besteht gar kein Problem. Die Schulaufsicht braucht für ihre Zukunft nur eine Gewissheit, nämlich dass ihr das Objekt nicht abhandenkommt.

Geht man aus von der heutigen Schulkritik, dann ist diese Systemsteuerung nicht nur veraltet, sondern überflüssig, einfach weil die Schule der Verwaltung so gut wie nichts mehr mit der heutigen Wirklichkeit zu tun hat. Die Frage wäre dann nicht, ob die Schulaufsicht zu ihrer Existenz Schulen nötig hat, sondern ob es in Zukunft überhaupt noch Schulen gibt, wenn die Bildungsversorgung auch ganz anders gewährleistet werden kann oder selber überflüssig wird.

2. *Schulkritik: Mutmassungen über das Verschwinden der Schule*

Die Schulaufsicht ist selten Ziel oder Objekt der Schulkritik. Ihre Handlungsfelder sind unspektakulär, ihr Auftrag steht im Widerspruch zu jeder Art Klagesemantik und man kann keine Praktiker in Stellung bringen, die mit der Schule unzufrieden sind und deswegen besondere Glaubwürdigkeit erhalten. Die Kritik braucht Gesichter und Schlagzeilen, nicht die fachliche Beurteilung schwieriger Fälle mit oft unsicherem Ausgang. Schulaufsicht aber lebt von zurückgezogener Fachlichkeit, mit der Komplexität reduziert wird und Übersichtlichkeit erhalten bleibt.

In der Öffentlichkeit sorgen grosse Klagen für grosse Defizite und die wiederum ziehen mediale Aufregungen nach sich, wie sich an Erziehungsratgebern zeigen lässt, die es in den vergangenen zehn Jahren in die deutschen Bestsellerlisten geschafft oder die Medien bewegt haben. Gemeinsam ist ihnen der Bezug auf die bedrohlichen Folgen des Internet, Fragen der Schulaufsicht stellen sich dabei nicht.

- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- die „Generation Smartphone“ verlernt das „look up“ (Gary Turk: https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=gary+turk+look+up),¹⁰
- doch alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);

¹⁰ 59.697.358 Aufrufe bei YouTube (7. Januar 2017).

- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter¹¹ oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,¹² 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, analog zu dem, was heute für den Arbeitsmarkt erwartet wird.

- Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.
- Die Individualisierung des Lernens braucht keine Lehrer mehr, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Ein Coach genügt und so wird auch der Klassenverband als Lernort verschwinden (Breithaupt 2016).¹³
- Der Ganzttag ist ebenso ein Scheinproblem wie die Bildungslandschaften oder die Inklusion.

In und mit den neuen Medien sind neue Öffentlichkeiten entstanden, die sich nicht nur auf die Gestaltung des Alltags auswirken, sondern zunehmend auch das Zusammenleben bestimmen. „Freundschaften“ etwa haben eine mediale Form angenommen und übersteigen alle bisher gewohnten Zahlen, Freunde oder „followers“ kann man plötzlich hunderte, tausende oder noch mehr haben, mit denen sich keine persönliche Geschichte mehr verbindet und die auch nicht individuell sein müssen.

Facebook ist eine Öffentlichkeit, die darauf angelegt ist, das Private publik zu machen, ohne die bisherige Unterscheidung von „privat“ und „öffentlich“ beachten zu müssen. Gerade das Häusliche wird öffentlich und dies grenzenlos. Smartphones bestimmen das Verhalten im öffentlichen Raum inzwischen so weit, dass sogar schon präventive Erziehungsprogramme auf den Weg gebracht worden sind. Auch über Nutzungsverbote in der Schule wird nachgedacht.¹⁴ YouTube und Google beherrschen das kollektive Gedächtnis und prägen auch die Nachfrage nach Wissen.

Gemeinsam ist diesen Medien, dass sie sofort und ganz individuell genutzt werden können, ihre Lernwege sind leicht und weitgehend voraussetzungsfrei, also verlangen praktisch keine Qualifikation. Auch verfolgen sie keine Ziele, ausgenommen die Beeinflussung und Bindung des Nutzungsverhaltens. Was sie inhaltlich bieten, ist beliebig erneuerbar und kennt weder Wissenshierarchien noch Barrieren wie die soziale Herkunft oder mangelhaftes Vorwissen.

¹¹ David Gelernter (geb. 1955) lehrt Computerwissenschaften an der Yale-University. Grundlage seiner Schulkritik ist die Kreativität des Kindes (Gelernter 2016, S. 297-344).

¹² Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

¹³ Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

¹⁴ <http://www.ibtimes.co.uk/education-secretary-nicky-morgans-advisor-says-ban-smartphones-improve-gcse-results-1516598>

Weil buchstäblich jeder „Nutzer“ sein kann, ist eine Öffentlichkeit ohne Bürger entstanden, in der wohl Meinungen gebildet werden und die in diesem Sinne auch politisch ist, aber die weder Rechte noch Pflichten kennt, keine wichtigen von unwichtigen Themen unterscheiden muss, jede Äusserung von jedem annehmen kann und keine Niveauforderung stellen darf. Die Autorität im Internet ist die Klickzahl.

Die Öffentlichkeit des Internet verlangt keine raumzeitliche Anwesenheit und erlaubt kein Vergessen, sondern höchstens Löschen. Sie bezieht sich nicht mehr auf eine Geschichte und eine Literatur von persönlich verantworteten Argumenten, sondern kreierte Anschlüsse und bezieht sich auf sich selbst. Partizipation im Netz setzt vielfach anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der diskutierenden Öffentlichkeit ebenso in Verlegenheit wie das Prinzip der repräsentativen Wahl. Aber darauf sollte die Bildung der Bürger gerade vorbereiten.

Zudem gibt es keine bestimmte Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung vorgeben und kontrollieren könnte. Manche Blogs, vor allem solche, die die traditionellen Medien anbieten, kennen Massnahmen zur moralischen Zensur, aber nicht zur Bestimmung des intellektuellen Niveaus. Blogs sind weder Schulklassen noch Universitätsseminare, wo jede Meinungsäusserung und überhaupt jede Lernleistung niveauabhängig ist. Allein das spricht gegen die Auflösung der Schulen.

Jeder, der einen Zugang hat, kann mit jedem zu jeder Zeit kommunizieren, ohne die eigene Identität kenntlich machen zu müssen. Man ist nicht „Bürger“, sondern „User“ ohne Verantwortung für das, was man von sich gibt. Die Meinungsfreiheit ist damit in einem buchstäblichen Sinne grenzenlos geworden, alles was sich äussern lässt, wird geäussert, und dies mit sinkenden Hemmschwellen und grösster, wenngleich kurzfristiger und flüchtiger Aufmerksamkeit. So werden Bürger leicht zu „trolls“ (Donath 1998), also Netz-Aggressoren auf der Suche nach Feinden, mit allen Folgen für die neuen Öffentlichkeiten.¹⁵

Allein die historisch beispiellose Beschleunigung des Lernens und der Wahrnehmung¹⁶ bei schnell wechselnden Themen und scheinbar gefahrlosem Löschen verhindert eine Verantwortungskontinuität. Am Ende einer Diskussion im Netz steht kein Ertrag, weil es kein Ende mehr gibt; es kann immer nur weitergehen. Mit einem Bonmot könnte man sagen: „To be is to be updated“.¹⁷

Die Schulkritik arbeitet mit dem gegenteiligen Argument. Schulen veralten auf dem eigenen Feld des Lernens, aber sie bleiben nicht nur zurück, sondern weigern sich, Platz zu machen und stellen also ein steigendes Risiko dar. Sie drangsalieren die Schüler mit einer Organisationsform des 19. Jahrhunderts, die für gesellschaftliche Anpassung sorgen soll und nur Massen bedienen kann. Sie dient nicht dem Kind, sondern dem Durchschnitt, also gerade nicht den Potentialen des Lernens.

Dabei sind sie teuer und verlangen doch ständig steigende Investitionen, ohne je die Erwartungen zu erfüllen. Schulen, so der Stanford-Bildungsökonom Eric Hanushek (1981) schon vor mehr als dreissig Jahren, sind ein Fass ohne Boden und sie leisten immer nur eins, *more of the same*.

¹⁵ „Tyranny of the mob“ (Time Magazine August 20, 2016, S. 25-30).

¹⁶ Vgl. die Studie von Wajcman (2015).

¹⁷ New York Review of Books Vol. LXIII, No. 11 (June 23 – July 13, 2016), S. 36. Siehe die Darstellung von Hui Kyong Cin (2016).

Die These einer überflüssigen und sogar 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 in der Lehrerschaft 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 in allem sein Bestes, aber niemand will es.
- Aber wozu die Aufregung?

3. *Die Zukunft der Schule*

Über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, wird sich niemand beschweren, solange die Fortschritte sichtbar sind. Lernfortschritte bemessen sich an der Bearbeitung von Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, elektronische Lernplattformen unterstützen diesen Prozess mit neuen Möglichkeiten der Individualisierung, aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig. Die Schule wird sich diese Technologie zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird.

Über die Ziele und Themen des Unterrichts bestimmen weiterhin staatliche Lehrpläne, die Zuständigkeit der Bundesländer wird sich nicht in „open access“ auflösen und auch die Bewertung der Leistungen bleibt vermutlich in der Hand der Schulen. Das ist nicht trivial, weil in vielen Ländern externe Prüfungsagenturen arbeiten und die Schulen ähnlich wie beim PISA-Test nur die Leistungen liefern.

Auf der anderen Seite wären viele Recherchen für schulische Lernaufgaben schon heute ohne Internetzugriff nicht möglich. Aber gerade das verlangt Unterricht und die persönliche Betreuung durch eine verantwortliche Lehrperson, sonst dürfte man nie wieder John Hattie (2009) lesen oder gar einladen.

Schul- und Erziehungskritik sind in bestimmten Fällen natürlich berechtigt, es gibt eben ärgerliche Erfahrungen mit der Schule und wer Kritik äußert, kann ein Experte für Fehler sein und sollte Gehör finden. Aber die Fundamentalkritik läuft ins Leere. Die Schule als Organisation ist stärker, besser und entwicklungsfähiger als viele Kritiker meinen, daher sind Untergangsvisionen nur rhetorische Figuren - radikal aber ohne Effekt.

Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- Ziele und einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein verlässliches 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 sicherer Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Und schliesslich: 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. Das spricht im Übrigen für den Ganzttag.

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. Daher werden positive Entwicklungen ignoriert oder nicht zur Kenntnis genommen. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden.

Eher muss erstaunen, warum ständig Untergangsvisionen ausgetauscht werden. „School’s dead!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman¹⁸ 1992 - aber sie lebt immer noch. Damals wurde der Alarm durch die neuen interaktiven Medien ausgelöst, die heute einfach schulisch genutzt werden. Die Kritik, anders gesagt, ignoriert den Tatbestand, dass Schulen Chancen zum Wandel nicht übersehen und sich gerade im Blick auf die neuen Medien lernfähig zeigen.

Ein Selbstlernzentrum am Archigymnasium Soest gibt es seit Februar 2005 und seit 2004 führt die Kantonschule Wetzikon im Zürcher Oberland sogar ein Selbstlernsemester, also Lernen nach Semesteraufgaben ohne Unterricht.¹⁹ Elektronische Kommunikation über einen eigenen Server ist inzwischen an nicht wenigen deutschen Schulen möglich²⁰ und an manchen Schweizer Schulen kann auch der Leistungsverlauf der Schüler transparent kommuniziert werden.²¹

Die radikale Kritik übersieht neben solchen Entwicklungen auch 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 stossen würde. Das ist nicht zu erwarten. Auf der anderen Seite:

- Die öffentliche Schule muss sich sichtbar weiter entwickeln und ihre Leistungsfähigkeit in neuen Umwelten unter Beweis stellen.
- Dazu gehört, dass sie die Angebote erweitert, in ihren Anforderungen transparent wird und lernt, sich nach aussen zu öffnen.
- Die Entwicklung von Ganzttagsschulen und Bildungslandschaften geht genau in diese Richtung.

¹⁸ Lewis J. Perelman (geb. 1946) ist ausgebildeter Physiker und hat an der Harvard University über nachhaltige Entwicklung promoviert. Er war danach unter anderem als Senior Research Fellow am Hudson Institute in Washington tätig. Dort entstand das Buch über das Ende der Schule.

¹⁹ https://www.kzo.ch/fileadmin/internet/pdf_internet/SOL/SLS%20in%20Deutschblatter%2064_12_%20Zimmermann.pdf

²⁰ Etwa seit 2013 am Hamburger Gymnasium Ohmoor: <http://gymnasium-ohmoor.de/iserv/>

²¹ Kantonsschule Wil St. Gallen: www.kantiwil.ch/

Davon müssen die rein semantischen Veränderungen im Feld der Bildung unterschieden werden, die unverhofft über uns kommen und manchmal den Charakter von Seuchen haben. Das lässt sich an der Karriere des Begriffs Kompetenz zeigen. „Kompetenz“ ist ursprünglich eine juristische Kategorie, die verwendet wird, um die Zuständigkeit von Ämtern und Behörden abzugrenzen. Das ist ebenso harmlos wie unstrittig.

Weniger harmlos ist, dass es keinen Lernbereich mehr gibt und kaum noch eine pädagogische Veröffentlichung ohne „Kompetenzstufen“, aber neu gefasst ist damit nur die Sprache, nicht das Problem des Unterrichts, der ja immer zu einem Ziel und so zu Verbesserungen des Wissens und Könnens führen sollte. 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.

Daraus ergibt sich eine goldene Regel:

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),²² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²³

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),²⁴ ist bis heute angesagt. Nur weiss man inzwischen, dass bestimmte Übel methodenresistent sind.

„Zöglinge“ gibt es nicht mehr und auch nicht den einen geschlossenen Lernort - Seminar oder Schule -, auf den dieser Ausdruck bezogen war. Auch gibt es nicht die eine Kraft des „Ziehens“, als die Erziehung heute immer noch angesehen wird. Solange man nur *einen* Lernort annehmen musste und *eine* Kraft der Erziehung voraussetzen konnte, liessen sich damit auch Zielsetzungen verbinden, die nicht mit gegensätzlichen Erfahrungen rechnen mussten und ungeteilt die Erwartungen bestimmen konnten.

Nicht zufällig wurde der Konflikt lange nur zwischen Elternhaus und Schule vermutet und es gehört zu den ungeschriebenen Kapiteln der Schulgeschichte, dass dabei immer nur die Eltern der hemmende Faktor sein sollten. In Heinrich Gräfes Handbuch für Lehrer und Schulaufseher aus dem Jahre 1850 heisst es unmissverständlich:

„Viele Eltern versäumen es, theils aus Mangel an Einsicht und Bildung, theils aus Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit, theils aus Vergnügungssucht, das Verhalten ihrer Kinder in Bezug auf die Schule gehörig zu überwachen“ (Gräfe 1850/Dritter Theil, S. 709).

²² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in 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.

²³ Sperrung im Zitat entfällt.

²⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

Heute heissen die Vorwürfe „bildungsferne Schicht“, „Verwahrlosung“ oder „Mediensucht“. Und immer noch ist davon die Rede, dass „viele Eltern“ die Verantwortung für ihre Kinder an der Schultür abgeben, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern und sie erst recht nicht bezogen auf die Schule „gehörig“ überwachen.

Darüber wird heftig gestritten, aber mit der Logik der wechselseitigen Vorwürfe wird kein Problem gelöst ebenso wenig wie im Vertrauen auf immer neue Bezeichnungen. Und die pädagogische Welt besteht bekanntlich schnell einmal aus „Helikoptereltern“, Lehrern als Stoffjunkies²⁵ oder Kindertyrannen, weil öffentlich erfolgreich mit und über Karikaturen diskutiert werden kann. Man braucht dann nur noch Zutaten wie das „selbstorganisierte Lernen“, abgekürzt „SOL“ und damit nahe beim SOS.

4. Trends der deutschen Bildungspolitik

Die politischen Auseinandersetzungen über Bildung sind fast ausschliesslich Schuldebatten, in Deutschland mit der Besonderheit, dass eigentlich nur über das Gymnasium diskutiert wird. Vor allem dafür sind wirksame Schlagwörter wie das „Turboabitur“ erfunden worden, was im Ausland niemand recht versteht. In der Schweiz beträgt die Gymnasialzeit in vielen Kantonen vier Jahre, aber niemand sieht darin eine unverantwortliche Beschleunigung. Man wird einfach früher mit dem Gymnasium fertig. In Deutschland sollen neun Jahre unverzichtbar sein.

Zu den Schuldebatten gehört aber auch die Frage, welche Bildung die Zukunft braucht. Dabei soll sich die Bildung der Zukunft anpassen, etwa wenn es heisst, dass die Schule auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren müsse. Gemeint sind grosse Trends wie die Medialisierung der Gesellschaft, die Veränderung der Arbeitswelt durch Informationstechnologien, die Überalterung, die Spaltung der Welt in arm und reich, der Terrorismus oder der Klimawandel.

Die Herausforderungen sind immer so gross, dass leicht bezweifelt werden kann, ob die Schule dazu in der Lage sei, weil sie sich viel zu sehr auf sich selbst beziehe. Daher ist von einem „trägen Bildungssystem“ die Rede,²⁶ das sich viel zu langsam bewegt oder gar für reformresistent gehalten wird und irgendwie ein hoffnungsloser Fall zu sein scheint. Aber wie gesagt, Schulen wird man nicht durch eine Kritik los, die sich nur in der Radikalität überbietet, und Lehrer erreicht man nicht, wenn man ihre Arbeit nicht würdigt.

Gesellschaftliche Herausforderungen, auf die die Schule reagieren und an deren Bearbeitung sie sich beteiligen kann, 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

²⁵ <https://de-de.facebook.com/Lehrer-sind-wie-Junkies-Sie-denken-nur-an-den-Stoff-174013356009508/>

²⁶ NZZ Nr. 241 vom 17./18. Oktober, S. 14.

Inklusion ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die von den Betrieben und Behörden ebenso bearbeitet werden muss wie von der Schule. Auf ihrem eigenen Feld muss sie sich darauf einstellen, dass frühe Selektionen in ganz Europa die Ausnahme sind und der Druck auf die Abschlüsse stark zunehmen wird. Die traditionelle Familie ist nicht mehr die dominante Lebensform und auch darauf muss die Schule reagieren. Und wenn kommunizierende Netzwerke Arbeitswelt und Wissenschaft prägen, hat die Schule allen Anlass, nicht isoliert zu bleiben.

In Deutschland kennt die Systementwicklung daher nicht zufällig vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden. Sie entscheiden strukturell, was unter „Bildung der Zukunft“ verstanden wird. Es geht um:

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

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. Mit *Bildungslandschaften*, zweitens, lassen sich kommunale Organisationen von Bildung entwickeln, die zu neuen Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter führen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen.

Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule allmählich zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele. Lehrpläne mit gleichen Zielen für alle würden dann der Vergangenheit angehören. Statt Regel- würde es Mindeststandards geben, die ohne Kontrollverlust für die Schule an verschiedenen Lernorten erworben werden könnten. Und versäumte Schulabschlüsse können unter Vermeidung von sozialer Diskriminierung nachgeholt werden.

Damit *reagieren* die Schulen und die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, aber solchen, die tatsächlich bearbeitet werden können und nicht lediglich Postulate darstellen, die mit populären Stichworten kommuniziert werden. Aber wer kann sich schon die „Optimierung“ des Lernens für die „Wissensgesellschaft“ vorstellen, wenn die Erfahrung gut mit dem Alltagswissen auskommt? Oder wie kann Schule für die „Schlüsselkompetenzen“ der Zukunft sorgen, wenn sie weder die Zukunft kennt noch über den Schlüssel für Kompetenzen verfügt? Das sind lediglich Sprachhülsen, die konkret gar nichts aussagen.

Die meisten Forderungen muss und wird die Schule unbeantwortet lassen und das ist kein Versagen, sondern hat damit zu tun, dass die Ziele vage sind und allein die Schule der Adressat sein soll. Sie aber ist nur *eine* Station der Bildung, die für viele Herausforderungen schlicht ungeeignet ist oder nur gemeinsam mit anderen darauf reagieren kann. Natürlich kann man alle möglichen Wünsche auf die Schule projizieren, aber dann erhöht man nur ein Potential, nämlich das der Enttäuschungen.

Allerdings stehen alle Ausbaupläne unter dem Vorbehalt ausreichender Finanzierung. Eine inklusive Schule kann sich nur entwickeln, wenn die Ressourcen so erhöht werden, dann man nicht Notprogramme vor sich sieht, die den hohen Zielen unmöglich gerecht

werden können. Es reicht nicht aus, einfach nur die Gesetze zu verändern und gerade Inklusion ist ein politisches Versprechen, das nicht vor Gerichten entschieden werden darf.

Eine fünfte Herausforderung hat der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015 geschaffen, die im Ausland seinerzeit „kühn“ und „mutig“ genannt wurde.²⁷ Die Bewertung hat sich inzwischen verändert, der Tatbestand aber nicht und auf den müssen sich die Institutionen der Bildung einstellen, egal was der President-elect der Bild-Zeitung meint mitteilen zu müssen.

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 mit der Integration absehen, auch welcher Preis sich damit tatsächlich 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.

Wer nun wissen will, wie sich die Schulaufsicht in diesen politischen Lernumgebungen bewegen kann oder muss, ist auf Seidenstückers Frage verwiesen, wie sich Schulentwicklung vollziehen soll, eng kontrolliert und prinzipiell überwacht oder mit sich selbst erweiternden Spielräumen, die einen breiten staatlichen Rahmen voraussetzen können und Unterstützung erfahren.

Seit Helmut Fend (1987) weiss man, dass dabei die einzelne Schule in den Blick kommen muss und allein das begrenzt eine Top-Down-Steuerung. Der Staat setzt Ziele und Anreize, überprüft die Zielerreichung, aber hat kein „Auge“ in der Schule. Aufsicht ist nicht Überwachung, keine Aufsicht kann Entwicklung irgendwie vorschreiben, sondern nur aufmerksam begleiten.

Aufsicht wäre dann im Kern Beobachtung und Beratung von Entwicklung. Das kann man auch so sagen: Aus Inspektoren werden *critical friends*, dort wo keine Juristen gefragt sind. Aber was muss man sich unter „Schulentwicklung“ vorstellen? Und wie verhält sich das zu den Aufgaben der Bildung?

5. Schulaufsicht und Schulentwicklung

Bildung ist konkret ein lebenslanger Prozess (Bruner 1995), der nicht-linear verläuft, mit Gewinnen und Verlusten verbunden ist und Anpassungen an je neue Lernsituationen verlangt. Notwendig ist ein geschulter Grund, von dem die weiteren Lernprozesse ihren Ausgang nehmen können. Auch in absehbarer Zukunft wird es daher weiterhin

²⁷ New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

allgemeinbildende Schulen geben, aber die Frage ist *wie*, in welcher Form und so, ob unter „Schule“ eine Grundform mit Varianten oder nur noch Varianten zu verstehen ist.

Bislang ist im Blick auf die Organisation eine stabile Grundstruktur massgebend, die curricular, medial oder von den Verfahren her nur wenige Varianten kennt. Schulen sind soziale Orte, die für eine bestimmte Zeit des Tages persönliche Anwesenheit verlangen, Gruppen unterrichten, durch die Bearbeitung von Aufgaben Lernprozesse beeinflussen und die Leistungen bewerten.

Das kann sich mit den neuen Medien ändern, aber nur unter der Voraussetzung, dass Differenzierung Gewinn mit sich bringt und die Bildungsversorgung erhalten bleibt.

- Darunter sind nicht nur das curriculare Angebot und eine ausreichende Finanzierung zu verstehen,
- sondern auch eine den Aufgaben angemessene Organisation, professionelles Personal, Massnahmen zur Qualitätssicherung
- und nicht zuletzt eine Bestandsgarantie über die Generationsschwellen hinweg.
- Ein Äquivalent mit gleichen Leistungen ist nicht abzusehen.

Andererseits: Eine auf Dauer gesicherte staatliche Bildungsversorgung ist nicht selbstverständlich. Das Bestreben, Bildungsangebote aller Art zu privatisieren, darunter auch die Grundbildung, ist international nicht zu übersehen (Abrams 2016) und erhält durch die neue amerikanische Administration weiteren Auftrieb.²⁸ Dabei wird häufig die Aufgabe der gesellschaftlichen Bildung zugunsten der kontrollierten Leistung heruntergespielt.

Seit dem *No Child Left Behind Act* (2001) gelten in den Vereinigten Staaten nur noch standardisierte Tests als zuverlässige Beschreibung von Schulleistungen. Schulentwicklung wäre dann einfach, mit Testleistungen lassen sich gute Schulen von schlechten unterscheiden, die Schulaufsicht kann sich auf die schlechten konzentrieren und sie schliessen, wenn sie nicht besser werden. Die konkreten Bedingungen spielen dabei keine Rolle, wenn staatliche Schulen geschlossen werden, können private Charter Schools die Aufgaben übernehmen.

Wie eine Failed-School auf drohende Schliessung reagiert, zeigt das Beispiel der Mission High School in San Francisco, deren Entwicklung Christina Rizga (2015) beschrieben hat. Die Management-Sprache der heutigen Bildungsreform spielte dabei eher eine abschreckende Rolle, entscheidend waren

- das Engagement der Lehrpersonen,
- der Konsens innerhalb der Lehrerschaft,
- die Kollaboration mit den Eltern
- und die Ermutigung der Schüler, sich trotz ihrer Vorerfahrungen auf lohnende Lernprozesse einzulassen.

Die Schulleitung muss genau diesen Prozess fördern. Sie muss davon ausgehen, dass Lehrpersonen, Schüler und Eltern gemeinsam die Verantwortung tragen und dass Leistungen zustande kommen, die sich nicht einfach auf einen anschliessenden Test beziehen. Das

²⁸ Zwanzig Milliarden Dollar Bundesmittel sollen für private Schulunternehmen zur Verfügung gestellt werden (New York Review of Books Vol. LXIII, No. 19, December 8-December 21), S. 58. Die Milliardärin Betsy de Vos wird Donald Trumps Bildungsministerin, sie vertritt Freie Schulwahl und Finanzierung durch staatliche Bildungsgutscheine.

verlangt eine enge Abstimmung innerhalb der einzelnen Fachschaften, transparente Leistungsanforderungen, ebenso transparente Formen der Beurteilung und klar einen Konsens innerhalb der ganzen Schule.

Für den Mathematikunterricht etwa wird das Erfolgsrezept ganz so beschrieben, wie sich Johann Heinrich Philipp Seidenstücker das vorgestellt hat, als Teamarbeit unter Kollegen:

- Der Ausgang sind Jahresziele, die mit Unterrichtseinheiten und individuellem Lernen verbunden werden.
- Die Lehrer die mathematischen Fähigkeiten, die gelernt werden sollen und teilen die besten Unterrichtsstrategien, die dabei hilfreich sind.
- Die Lehrer treffen sich regelmässig zur Leistungsbewertung und sprechen die Notengebung ab.
- Sie hospitieren wechselseitig, diskutieren Stärken des Unterrichts und die Bereiche, die verbessert werden sollten.²⁹

Aber auch hier war sind gemeinsames Programm und Abstimmung nicht alles. Gruppenarbeit etwa darf nicht als Dogma verstanden werden, ebenso wenig wie Projektarbeit oder selbstorganisiertes Lernen. Wenn Schüler der Auffassung sind, sie können ohne Gruppe besser oder ausserhalb des Projekts effizienter lernen, dann können die Lehrpersonen diese Einstellung nicht einfach ignorieren. Das begrenzt jedes didaktische Konzept. Ein Mathematiklehrer wird mit dem Satz zitiert: „Nur weil Sie das Konzept des Unterrichts verstehen, heisst das noch lange nicht, dass sie auch den Prozess beherrschen“.³⁰

Bei allen Reformpostulaten muss 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.

Wenn wir über die öffentliche Schule in Deutschland sprechen, dann geht es um die organisierte Bildung der rund 11 Millionen Kinder und Jugendliche, die im Schuljahr 2015/2016 allgemeinbildende Schulen in Deutschland besucht haben.³¹ Wir sprechen also von grossen Zahlen in einem differenzierten System, das für die Bildung verlässliche Grundlagen legen, weiterführende Interessen anregen und die Lernfreude wachhalten soll.

Allein das ist Aufgabe genug, wenn man vor Augen hat, dass zehn oder mehr Schuljahre unweigerlich mit Abnutzungserfahrungen einhergehen. Das steht nicht in

²⁹ „As a part of this program, some math teachers started meeting to identify yearly learning goals, plan units and individual lessons, name specific skills students would have to master, and share best teaching strategies to help students learn various skills. Many math teachers met to review student work together and analyzed their grading policies. Teachers started observing each other and discussed what they saw as strengths and areas that needed changes“ (Rizga 2015, S. 104).

³⁰ „Just because you understand something conceptually, doesn't mean you are better at it procedurally“ (Rizga 2015, S. 107).

³¹ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html>

didaktischen Theorien, die schulische Bildung verlustfrei erwarten, und weil das extrem unwahrscheinlich ist, sind wahrscheinlich Kompetenzstufen erfunden worden.

Bildungsreformen müssen nicht gelingen, im Gegenteil, man könnte die Reformgeschichte auch von ihren Flops her schreiben, von dem, was nicht gelungen ist und auch nie gelingen konnte, weil die realen Bedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, übersehen wurden. Ich kenne keine Reform, die von dem ausgegangen wäre, was der grosse Bildungsforscher Philip Jackson (1990, S. 1-37) „the daily grind“ genannt hat, die tägliche Mühsal des Berufs.³²

Ein Beispiel für Flops ist die - wörtlich zu nehmen - grossspurige Einführung der Sprachlabore vor fünfzig Jahren, als Behaviorismus die Lerneffizienz zu steigern schien und man glaubte, mit verlässlich wirksamen Verstärkungstechniken das Sprachenlernen beschleunigen zu können. Die Einführung war teuer, die Effekte gering und am Ende stand die Ausmusterung mit Freigabe zum Staubansetzen (Bosche/Geiss 2011).

Ein anderes Beispiel sind die zahllosen Lehrplanrevisionen, die nur einen wirklichen Effekt hatten, nämlich dass die Lehrplanwerke immer umfangreicher wurden. Die Lesbarkeit war keine Planungsvorgabe und die Praxistauglichkeit basierte auf dem Prinzip Hoffnung. Mit Lehrplänen, kann man daraus lernen, steuert man nicht den Unterricht, sondern beruhigt die Bildungspolitik.

Fragen der Wirksamkeit stellten sich wie gezeigt immer schon und heute umso mehr, als empirisch genauer hingeschaut wird und die Ergebnisse die Öffentlichkeit alarmieren. Dabei wird zweierlei deutlich, die Sprache der grossen Ziele erreicht nicht das Klassenzimmer und was immer unter „Wirksamkeit“ verstanden wird, entscheidend für den Erfolg ist die Qualität jeder einzelnen Schule und ihres Unterrichts.

Die „gute Schule“ war schon das Thema der achtziger Jahre, wenngleich nicht als Praxis der Schulentwicklung. Zuvor war „Schulqualität“ gleichbedeutend mit der Frage der Ausstattung. Schulen wurden besser, wenn sie mehr Stellen erhielten, ein Spiel, das die Bildungspolitik bis heute gerne spielt, weil damit die Kritik der Eltern besänftigt werden kann.

Ruhe an der Schulfront, nennt man das in den Ministerien. Aber die Frage ist nicht, ob es mehr Stellen gibt, sondern was die Schulen damit anfangen. Ähnlich bei den Klagen über den Stundenausfall: Entscheidend ist nicht, dass Stunden ausfallen, sondern was passiert, wenn sie stattfinden.

Schul- und Unterrichtsqualität ist keine feste Zielgrösse, die man erreichen oder nicht erreichen kann. Vielmehr muss man das tun, was der Verwaltung schwer fällt, nämlich den *Prozess* betrachten, den eine Entwicklung auslöst. Die Verwaltung regiert mit Erlassen und Schulen sind grosse Künstler in der kreativen Interpretation von Erlassen und damit erreicht man ein Ziel, das nie genannt wird und doch Konsens ist, nämlich dass sich möglichst wenig ändert.

Wer sich auf Wandel einlässt, muss anders denken, nicht von oben nach unten, sondern von unten nach vorn in die eigene Zukunft. Das setzt voraus, was in der deutschen Schulgeschichte nach Seidenstücker nie ein Thema war, nämlich *Autonomie* und damit auch

³² Philip J. Jackson (1918-2015) lehrte seit 1955 an der University of Chicago. Sein Buch *Life in Classroom* erschien zuerst 1968.

Verantwortung. Nicht Erlasse sollten steuern, sondern Entscheidungen, die vor Ort getroffen werden müssen.

Historisch ist diese Einschätzung nicht ganz richtig, denn die seit den fünfziger Jahren immer wieder kritisierte „verwaltete Schule“ (Becker 1954)³³ war weit autonomer, als sie sein sollte, weil niemand Schulen in einem wörtlichen Sinne „steuern“ kann und die Schulaufsicht letzten Endes loyal sein muss. Damit ist das Risiko verbunden, den Status Quo zu sichern, Herausforderungen zu scheuen und genau damit zufrieden zu sein.

Heute geht es um *Entwicklungsautonomie*, also um Prozesse und Strategien, wie sich jede Schule auf den Weg machen kann, besser zu werden. „Besser“ ist keine Formel für „Produktoptimierung“, sondern für Qualitätsentwicklung in einem pädagogischen und nicht in einem betriebswirtschaftlichen Verständnis. Wir haben uns ja an eine Sprache gewöhnt, die von „Input“ und „Output“ ausgeht und dazwischen einen magischen Gewinn erwartet.

Ökonomisch ist alles ein „Produkt“, was hergestellt und verkauft werden kann. In der Schule wird Lernen beeinflusst, ohne dass am Ende ein „Produkt“ steht - das würde die heutigen Kinder doch sehr unterschätzen. Neu sind nicht die Ziele des Unterrichts, der ja immer Lernen beeinflussen soll, neu ist die Vorstellung, dass sich jede Unterrichtspraxis von jedem Lehrer und jeder Lehrerin weiterentwickeln lässt, also nicht einfach mit dem Ende der Ausbildung gegeben ist.

Aber „Entwicklung“ ist keine Kopfgeburt, man muss sich auf praktische Probleme einlassen, nach Lösungen suchen und vor allem von anderen lernen. Die stärkste Kraft ist die des guten Beispiels, was in der theoretischen Diskussion eher eine verdächtige Größe ist, weil die Beispiele nie einer Theorie entsprechen und sich der Vorhersage entziehen. Man sollte auch nicht von „best practice“ sprechen, weil das ein Ranking voraussetzt, das es nur in der Selbstdarstellung gibt, mit allen Risiken, sich lächerlich zu machen. VW sagt heute nicht mehr „das Auto“.³⁴

Gute Beispiele entstehen mit guten Ideen und müssen in der Praxis überzeugen, also brauchen nicht den Segen einer pädagogischen Theorie. Schulentwicklung ist nicht die Umsetzung einer Theorie; wie man es am besten macht, 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).

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.

Für die Schulaufsicht folgt daraus, was schon mein Kronzeuge Seidenstücker empfohlen hatte, allerdings bei Wahrung der Staatlichkeit. Aufsicht ist keine Verwaltung, sondern die Instanz, die die Systementwicklung vor Augen hat. Mit Kriterien lässt sich das so sagen:

³³ Hellmut Becker (1913-1993), Jurist und lange Jahre Mitglied im Vorstand der Odenwaldschule, hat diese These wirkungsvoll gegen die Staatsschule in Stellung gebracht, um die reformpädagogischen Privatschulen davon absetzen zu können und im besten Licht erscheinen zu lassen.

³⁴ <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/volkswagen-neue-werbekampagne-loest-das-auto-ab-a-1075568.html>

- Ausgang von der Einzelschule
- Ermutigung der kollegialen Schulentwicklung
- Austausch zwischen den Schulen
- Moderation der Erfahrungen
- Qualitätssicherung durch Datenerhebung
- Beratung durch Fachlichkeit
- Schiedsstelle für Konflikte

Literatur

Abrams, S.E.: Education and the Commercial Mindset. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2016.

A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. April 1983. Washington, DC: U.S. Department of Education 1983.

Becker, H.: Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In: Merkur 8. Jahrgang, Heft 12 (1954), S. 1155-1177.

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.

Bertling, G.F.: Geschichte der Archigymnasiums zu Soest. Zur Anzeige der Prüfung, die am 6. April Morgens von 9-12 und Nachmittags von 2-5 Uhr auf dem hiesigen Gymnasium gehalten werden soll. Soest: Gedruckt bei Fr. Wilh. Nasse 1819.

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.

Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.

Bruner, J.: The Autobiographical Process. In: Current Sociology Vol. 43, No. 2 (September 1995), S. 161-177.

Der Schulinspector Heister, oder die Elementar-Methode zu Süderhausen. Ein pädagogischer Roman. Berlin: In der Maurerschen Buchhandlung 1817.

Donath, J.S.: Identity and Deception in the Virtual Community. In: P. Kollock/M. Smith (Eds.): Communities in Cyberspace. London: Routledge 1998, S. 29-59.

Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.

Gelernter, D.: Gezeiten des Geistes. Die Vermessung unseres Bewusstseins. Übers. v. S. Vogel. Berlin: Ullstein 2016.

Gräfe, H.: Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Zweiter Theil/Dritter Theil. Zweite Auflage. Leipzig: Hermann Constenoble 1850.

Hanushek, E.: Throwing Money At Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.

- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hui Kyong Chun, W.: Updating to Remain the Same. Habitual New Media. Cambridge MA: The MIT Press 2016.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Jackson, Ph. W.: Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York/London: Teachers College Press 1990.
- 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.
- Perelman, L. J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Co. 1992.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Rizga, K.: Mission High. One school, How Experts Tried to Fail it, and the Students and Teachers Who Made it Triumph. New York: Nation Books 2015.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Schwab, J.J.: The Practical: A Language for Curriculum. In: The School Review Vol. 78, No. 1 (November 1969), S. 1-23.
- Seidenstücker, J. H. Ph.: Ueber Schulinspection oder Beweis wie nachtheilig es in unsern Zeiten sei, die Schulinspection den Predigern zu überlassen und wie vortheilhaft es dagegen sein würde die Prediger der Inspection der Schullehrer zu unterwerfen. Helmstädt: Bei C.G. Fleckeisen 1797. (zweite Auflage 1816)
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Wajcman, J.: Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism. Chicago/London: The University of Chicago Press 2015.
- Wangemann, H. Th.: Schulordnung nebst Einrichtungs- und Lehrplan für die preussische Volksschule. Auf Grund älterer und neuerer Verordnungen der Kgl. Behörden und der drei preussischen Regulative zusammengestellt. Erste Abtheilung, welche die Schulordnung und die äusserlichen Einrichtungen betrifft. Berlin/New York/Adelaide: Verlag von J.A. Wohlgemuth 1856.
- 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.