

Jürgen Oelkers

*Demokratie, Bildung, Integration:  
Anmerkungen zur Schulentwicklung im Deutschland\**

„Vielfalt verbindet“, lautet das Tagungsthema, aber brauchen wir dazu Schulen? Hört man auf die heutige Schulkritik, dann sind Schulen uniform und gerade nicht vielfältig, sie basieren auf Zwang und gehören einem staatlichen Monopol an, das mit Bürokratie durchzogen ist. Man besucht sie nur, weil man muss; freiwillig würde sich niemand so etwas antun. Schulen wären so geradezu die Übel der Gesellschaft.

Das ist nicht neu, radikale Schulkritik gab es schon immer,<sup>1</sup> aber nunmehr sieht sie Licht am Horizont. Schulen, wie wir sie kennen, so die Prognose, werden mit der Digitalisierung endlich verschwinden. Wäre das so, hätte diese Tagung keinen Gegenstand, Ihr Referent hätte sich die Reise aus Zürich sparen können und müsste jetzt gehen. Unklar wäre dann nur die Honorarabrechnung.

Aber es gibt Hoffnung, ich muss nur etwas ausholen. In der deutschen Öffentlichkeit lässt sich häufig die Kunst der Schwarzmalerei beobachten, die man auch als „German Angst“ kennt. Der Untergang des Abendlandes steht immer irgendwie bevor und Gelassenheit gilt als Fatalismus. Im Blick auf Schule und Erziehung wenigstens können die Abgründe, die sich auftun, offenbar nicht gross genug sein. Das ist gut erprobt, man denke an die „Deutsche Bildungskatastrophe“, den „PISA-Schock“ oder das „Turboabitur“ - In der Schweiz wüsste man gar nicht, wovon die Rede ist.

Grosse Klagen sorgen 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.

- 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](https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=gary+turk+look+up)),<sup>2</sup>
- doch alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „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).

---

<sup>\*</sup>) Vortrag auf der Tagung „Vielfalt verbindet“ am 4. September 2017 in der Universität Osnabrück.

<sup>1</sup> Oelkers (2000).

<sup>2</sup> 60.390.171 Aufrufe bei YouTube (27. August 2017).

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,<sup>3</sup> machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch, 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).<sup>4</sup>
- Deutsche Gesamtschulen sind Scheinprobleme.

Gemeinsam ist den neuen 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.

Zudem gibt es, anders in der Lehrerschule, keine bestimmte Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung vorgeben und kontrollieren könnte. Die historisch beispiellose Beschleunigung des Lernens und der Wahrnehmung<sup>5</sup> bei schnell wechselnden Themen und scheinbar gefahrlosem Löschen verhindert auch 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”.<sup>6</sup>

Die Schulkritik arbeitet vor diesem Hintergrund mit dem Argument der uneinsichtigen Beharrung. 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 staatlich definierten Durchschnitt, also gerade nicht den Potentialen des Lernens.

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 katholische Priester 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.

<sup>3</sup> Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

<sup>4</sup> Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

<sup>5</sup> Vgl. die Studie von Wajcman (2015).

<sup>6</sup> 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 Idee einer *tabula rasa* der Schulgeschichte, also des Neuanfangs ohne die Lasten der Vergangenheit, erhält mit der Digitalisierung ungeahnten Auftrieb. Und warum sollte den Schulen das Schicksal der Musikindustrie (napster), der Hotelbranche (airbnb) oder der Taxiunternehmen (Uber) erspart bleiben? Illich dachte an eine Welt ohne Lehrer oder besser an eine Welt, in der jeder Lehrer sein kann, ohne dass ein Beruf und so eine staatlich geschützte Kaste vorhanden sein müssen. Private Online-Dienste scheinen das jetzt möglich zu machen, ironischerweise getrieben von einer Technologie und nicht, wie bei dem Technologiekritiker Illich, vom freien Verkehr in der Öffentlichkeit.

Lehrer, die wir heute kennen, wären überflüssig, wie Taxifahrer im System „Uber“ oder Industriearbeiter vor dem 3D-Drucker. Die neue Bezeichnung für Lehrer ist „Coach“, also eine Art Programmbegleiter, der nicht Lernen anregt, sondern die Software kontrolliert. Das klingt einigermaßen schmachvoll und die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es. Aber wozu die Aufregung?

Über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, wird sich niemand beschweren, solange die Fortschritte sichtbar sind und der Lernort Vorteile bietet. Fortschritte im schulischen Lernen bemessen sich an der fortlaufenden Bearbeitung von Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, die Aufgaben nehmen im Schwierigkeitsgrad zu und die Rückmeldungen bestätigen die Lernfortschritte oder geben Hilfen, wenn sie nicht erreicht wurden.

Auch elektronische Lernplattformen basieren auf dem Prinzip der Rückmeldung, aber es ist ein Unterschied, ob ein Programm die Lernfortschritte anzeigt oder eine verantwortliche Person. Lernplattformen können im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden und sie haben wegen der ständigen Updates auch grosse Vorteile gegenüber herkömmlichen Lehrmitteln. Zudem bieten sie neue Möglichkeiten der Individualisierung, weil sie keinen Klassenverband voraussetzen. Das gleiche gilt für die sozialen Medien, die sich für viele Lernaufgaben besser eignen als gedruckte Schulbücher.

Diese Entwicklungen sind absehbar oder schon längst Wirklichkeit, aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig. Die Schule wird sich diese Technologien zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird. Die Schulen werden sich in ihren Lehr- und Lernformen rasant ändern, aber ein Problem „Uber“ gibt es nicht.

Der Massstab sind lohnende Verbesserungen der historischen Form. In der Schweiz verwenden viele Schulen inzwischen den Gruppen-Chat, um mit den Schülern im Klassenverband zu kommunizieren. Auch das Verwaltungssystem LehrerOffice<sup>7</sup> wird fast überall verwendet, weil damit grosse Vorteile für Planung, Prozessbeobachtung und Bewertung verbunden sind. Und Internetrecherche ist Alltag. Aber damit wird die Schule optimiert, nicht abgeschafft.

Der Grund die Stabilität ist einfach:

- Über die Ziele und Themen des Unterrichts bestimmen weiterhin staatliche Lehrpläne,

---

<sup>7</sup> <https://www.lehreroffice.ch/lehreroffice-desktop/beschreibung/>

- die Zuständigkeit der Bundesländer wird sich nicht in „open access“ auflösen,
- Schulpflicht und Ortsbindung bleiben erhalten,
- Bildungsdienste im Internet sind kein Ersatz,
- wenn, dann gehen Schulen selbst online
- und der Staat entscheidet über Qualitätssicherung.

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. Das gilt, auch wenn im Publikum viele Gegenspiele abgerufen werden können.

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. Was wir erleben werden, ist der Wandel der Formen, auch der Zeiten und der Mittel, aber einen tabula-rasa-Effekt wird es nicht geben. Im Schuljahr 2015/2016 gab es 754.726 Lehrer an allgemeinbildenden Schulen,<sup>8</sup> man stelle sich vor, die wären alle „Lernbegleiter“?!

Doch was macht mich so sicher, wenn die Digitalisierung unaufhaltsam ist und der Staat nur mit Bürokratien arbeiten kann? Für den Erhalt der Institution Schule spricht, dass sie verlässlich ist, gesellschaftliche Funktionen erfüllt und neben dem Unterricht vieles bietet, das unverzichtbar ist:

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- gemeinsame Ziele,
- 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 von Seiten der Eltern wird jeder Stundenausfall moniert, während sie doch weit mehr Grund hätten zu fragen, was passiert, wenn die Stunde stattfindet.

Beim Beobachten der Schule und ihrer Akteure stösst man 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. Und Schule erscheint in der Kritik wie ein monolithischer Block, während man stabile und doch dynamische Organisationen erkennt, die sich den Herausforderungen stellen.

---

<sup>8</sup> <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/>

Das Ende der Schule ist 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 out!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman<sup>9</sup> 1992 - aber sie ist immer noch da. Damals wurde der Alarm durch die neuen interaktiven Medien ausgelöst, die heute einfach schulisch genutzt werden.

Die Schulförmigkeit des Lernens ist dadurch keineswegs geringer geworden. Grundlage ist der Lehrplan, Aufgaben und Leistungen bestimmen nach wie vor den Unterricht, Leistungen müssen bewertet werden und die persönliche Betreuung durch eine verantwortliche Lehrperson ist unverzichtbar, sonst dürfte man nie wieder John Hattie (2009) lesen oder gar einladen.

Die radikale Kritik übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das einfach hingenommen oder übersehen wird, weil jeder Lebenslauf von den schulischen Berechtigungen abhängt. Aber Alternative einer Gesellschaft *ohne* Schule würde kaum auf allseitige Akzeptanz stossen, wenn sie sich einer demokratischen Abstimmung stellt, was Illich etwa nie in Betracht gezogen hat.

Auf der anderen Seite muss sich die öffentliche Schule sichtbar weiter entwickeln und ihre Leitungsfähigkeit 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 Ganztagschulen geht in diese Richtung,
- auch die Etablierung von Bildungslandschaften
- oder die Bildung von schulischen Netzwerken, die Programme und Personal austauschen.
- Schulen mit einem flexiblen Stellenplan wären eine bessere Vision der Zukunft als Schulen, die digitalen Callcentern ähneln.

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 inzwischen keinen Lernbereich mehr gibt und kaum noch eine pädagogische Veröffentlichung ohne Hervorhebung der „Kompetenzorientierung“. Damit wird Modernisierung angezeigt, aber neu gefasst ist 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,

---

<sup>9</sup> 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.

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),<sup>10</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>11</sup>

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>12</sup> 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 – Lehrerseminar 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 einem 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, S. 709).<sup>13</sup>

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, während gleichzeitig der Wandel der Erfahrungswelten übersehen wird, der ganz unabhängig vom Konflikt zwischen Elternhaus und Schule stattfindet. Darauf muss die Bildungspolitik reagieren und das erklärt auch den Trend zur Ganztagschule.

---

<sup>10</sup> 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.

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

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

<sup>13</sup> 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.

Die grossen 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,<sup>14</sup> 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.

Die bessere Frage ist, wie Schulen sich zum Vorteil der Gesellschaft entwickeln können und welche Programme Aussicht auf Erfolg haben. In Deutschland kennt die Systementwicklung 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 zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so auch zu einer Diversität 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.

---

<sup>14</sup> NZZ Nr. 241 vom 17./18. Oktober, S. 14.

Damit *reagieren* die Schulen wie die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, aber solchen, die tatsächlich bearbeitet werden können und nicht lediglich Postulate darstellen, die mit populären Stichworten kommuniziert werden. Ich nenne nur die „Optimierung“ des Lernens für die „Wissensgesellschaft“, die „Outputorientierung“ oder die Reduktion der Didaktik auf „Schlüsselkompetenzen“. Bei Lichte besehen wird damit nur klar, wie sehr die öffentliche Diskussion über Schule dazu neigt, sich auf Karikaturen zu beziehen.

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 über die ganze Lebensspanne reicht und viele Verknüpfungen kennt, die Schule gar nichts zu tun haben. Auch deswegen sind Schulen für viele Herausforderungen schlicht ungeeignet ist oder können darauf nur gemeinsam mit anderen reagieren. Natürlich lassen sich alle möglichen Wünsche auf die Schule projizieren, aber dann erhöht man nur ein Potential, nämlich das der Enttäuschungen.

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

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.

Eine fünfte Herausforderung hat der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015 geschaffen, der im Ausland seinerzeit „kühn“ und „mutig“ genannt wurde<sup>15</sup> und auf den sich Schule und Bildung einstellen 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.<sup>16</sup> Ich komme darauf zurück.

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

---

<sup>15</sup> New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

<sup>16</sup> 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.



*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 nie ein Thema war, nämlich *Autonomie*.
- An sich sind Schulen nachgeordnete Behörden.

Was ich damit plakativ gesagt habe, ist nicht ganz richtig, denn die seit den fünfziger Jahren immer wieder kritisierte „verwaltete Schule“<sup>17</sup> war weit autonomer, als sie sein sollte, weil niemand Schulen wirklich „steuern“ kann. Die Schulaufsicht muss und will loyal sein (Schubert 2017), externe Evaluationen verwenden eine beschönigende Sprache mit einem Rest Kritik und die Bildungspolitik kann nicht gegen die Schulen agieren oder muss zumindest so tun.

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 die Qualität nicht einfach mit dem Ende der Ausbildung gegeben ist.

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist klar geworden, wie Schulentwicklung in Angriff genommen werden kann und warum der Unterricht dabei im Zentrum steht. Zuvor haben wir darüber geredet, Konzepte erwogen, Bedenken getragen und Begriffe gewälzt, wie man das in der deutschen Pädagogik denn so macht. 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 einfach von „best practice“ sprechen, weil das eine Unterscheidung voraussetzt, die es nur in der Selbstdarstellung gibt, mit allen Risiken, sich lächerlich zu machen. VW sagt heute nicht mehr „das Auto“, da jeder sofort an den Diesel denkt.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Becker 1954.

<sup>18</sup> <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/volkswagen-neue-werbekampagne-loest-das-auto-ab-a-1075568.html>

Gute Beispiele entstehen mit guten Ideen und müssen in der Praxis überzeugen, also brauchen nicht den Segen einer pädagogischen Theorie. Das Know How setzt sich aus vielen Quellen und Erfahrungen zusammen, ist also eklektisch<sup>19</sup> und muss vor Ort bestehen, was auch heisst, dass es sich ständig ändert.

- 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.

Diese Einsicht ist neu, man „erfüllt“ nicht einfach den Lehrplan, was ohnehin nur dann gilt, wenn Eltern Kritik üben; vielmehr sucht man nach neuen Lösungen, akzeptiert neue Probleme und sucht Bündnispartner. Dazu zählt seit 2006 auch der Deutsche Schulpreis. In den folgenden zehn Jahren ist vor allem die mit dem Preis verbundene Vision der vernetzten Schulentwicklung mit einem deutlichen Qualitätsrahmen im Feld akzeptiert worden. Nicht die Verwaltung bestimmt die Qualität, sondern die Schulen selbst und dies im Vergleich mit anderen.

„Schulen lernen von Schulen“ hiess ein Entwicklungsprogramm das in der Schweiz durchgeführt wurde<sup>20</sup> und in eine ähnliche Richtung geht wie die Deutsche Schulakademie, nur eben mit den schweizerischen Besonderheiten, die niemand „Kantönligeist“ nennen würde, weil jeder einem Kanton zugehört und der eigene Kanton keine Verkleinerungsform erlaubt. Auch „Fränkli“ sagt kein Schweizer.

Aber die Grundidee ist mit der Schulakademie vergleichbar: Schulentwicklung ist machbar,

- wenn die Schulen sich anspruchsvolle Ziele setzen,
- aus den Erfahrungen lernen, gerade aus den schlechten,
- gute Beispiele beachten,
- Netzwerke bilden,
- dabei unverwechselbar bleiben
- und ihren Platz in der lokalen Öffentlichkeit finden.

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 auch zu den Irrtümern bekennen. 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.

---

<sup>19</sup> Schwab 1969.

<sup>20</sup> <http://www.projekt-sls.ch> Im Projektbeschrieb heisst es: „Im Laufe von projekt-sls wurden 22 innovative Schulentwicklungsprojekte von Primar- und Sekundarschulen im Kanton Zürich ausgezeichnet; diese wurden an Vernetzungstagungen und über unsere Homepage vorgestellt, so dass sich andere Schulen mit den Preisträgerschulen austauschen und von deren Erfahrungen profitieren konnten“.

Eine zentrale Rolle nimmt die Schulleitung ein,<sup>21</sup> die die Entwicklung moderiert, selbst Ideen generiert, Kontakte zu anderen Schulen herstellt und die Entwicklungsziele in der Öffentlichkeit vertritt. Die Schulleitung muss auch dafür sorgen, dass das Kollegium die Entwicklung trägt, die Eltern als Ressource verstanden werden und die Schüler zentraler Teil des Prozesses sind. Wenn sie *nicht* dahinter stehen, ist die ganze Anstrengung vergeblich. Auch das ist neu, in einer demokratischen Schule müssen die Schüler gewonnen werden und das verlangt Partizipation sowie Identifizierung mit dem Erfahrungsraum „ihrer“ Schule. Online würde das nicht gehen.

Gute Forschung, die nicht abstrakt mit Theorien belehrt, sondern konkret beschreibt und überprüft, wird bei dem Prozess 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.<sup>22</sup> Forschung muss Evidenzen vermitteln, die brauchbar sind für die Entwicklung und mit denen sich auch Zielkonflikte bearbeiten lassen.

Alarmierungen braucht man dann eigentlich mehr und auch auf immer neue bildungspolitische Einfälle kann man verzichten. Eine einmal begonnene Schulentwicklung ist komplex, anstrengend und dauert Jahre, was auch heisst, dass die Akteure auf andere Herausforderungen gerne verzichten werden. Das Prinzip der ständigen Weiterentwicklung ist nur zu ertragen, wenn nicht jeden Tag etwas Neues verlangt wird und an den Innovationen, die sich eine Schule vorgenommen hat, in Ruhe gearbeitet werden kann.

Man stelle sich vor, eine Legislaturperiode beginnt *ohne* Reformen und ein deutscher Kultusminister würde sagen, er lasse sich daran messen, dass niemand ihm etwas anderes einredet. Bislang beginnt ja jedes Mal aufs Neue nunmehr die Reform, die alle bisherigen übertrifft, statt von den vielen vergeblichen Versuchen zu lernen und die Schulen sich entwickeln zu lassen.

Aber ich weiss natürlich, wie attraktiv ständige „Bildungskatastrophen“ sind, die die Politik antreiben und Nichtstun nicht vertragen. Bildungsdiskurse verlangen Defizite, die nie enden und ständig erneuert werden. Auch deswegen ist eine politische Ruhezone wenig wahrscheinlich und Aufregung auch weiterhin garantiert. Aber das ist mehr eine Frage der Medien und weniger der Praxis. Vor Zumutungen kann man sich auch schützen.

Auf der anderen Seite, ich wiederhole diesen Punkt, muss die öffentliche Schule in einer demokratischen Gesellschaft überzeugen und zwar mit ihren Leistungen und so mit ihrer Qualität. Sie muss sich entwickeln, damit auch für die künftigen Generationen eine verlässliche Bildungsversorgung gegeben ist. Und sie muss zeigen, dass sie unverzichtbar ist. Dafür stehen gute Schulen ein - und wie sie besser werden, ist Thema dieser Tagung.

Damit ist eine Schulentwicklung angesagt, die vom Austausch der Erfahrungen lebt. Gefragt sind gute Ideen und Zeit für die Erprobung. Es geht um die Weiterentwicklung des

---

<sup>21</sup> Stemmer-Obrist 2014.

<sup>22</sup> Man denke an merkwürdige Ausdrucksweisen wie „Bildungsmonitoring“, „ko-konstruktive Lernumgebungen“, „Selbstförderungskompetenz“ oder das unvergleichliche „Klassenzimmermanagement“. Früher sagte man dazu Schulaufsicht, pädagogisches Verhältnis, Selbsterziehung und Umgang mit Schülern.

Unterrichts mit und ohne neue Medien,<sup>23</sup> dann aber auch um das Angebot der Fächer und nicht zuletzt die Schulorganisation, eingeschlossen die Leistungsbewertung. Weiterhin geht es um die Verknüpfung von Unterricht und extracurricularen Lernbereichen, die Rolle der Hausaufgaben oder die internen Wege der Qualitätsverbesserung.

Im zweiten Teil meines Vortrages werde ich folgende Punkte ansprechen:

- Entwicklung des Fachunterrichts
- Einbezug ausserschulischer Lernerfahrungen
- Aufteilung der Zeit
- Lösungen für Hausaufgaben und Lernstudios
- Prüfungen und Notengebung
- Zusammenleben und Integration

Das Grundprinzip der Schule ist der Fachunterricht, einschliesslich Projekt oder Werkstatt. Beides wird eingesetzt, um die methodische Varianz des Unterrichts zu erhöhen, nicht um das Fachprinzip auszuhebeln. Auch fachübergreifende Aufgabenstellungen sind dazu kein Gegensatz, nur fassen sie „Fachlichkeit“ weiter. Und die Schule kann Themen aufgreifen, die sich auf Lebenswelten beziehen und Probleme des Zusammenlebens in der Gesellschaft aufgreifen.

Die Schule öffnet sich mit dem, was sie am besten kann, mit fachlich konzipiertem Unterricht, dazu passenden Aufgaben und Leistungserwartungen. Statt am Ende der Schulzeit auf den Transfer des Gelernten zu warten, werden Lebenswelten gleichermassen zum Erfahrungsort wie zum Thema, mit dem Wissen vermittelt und reflexive Kompetenzen aufgebaut werden, die man nicht allein durch Teilhabe erwerben kann. Am Curriculum sind verschiedene Wissenschaften beteiligt, in denen Aspekte des Zusammenlebens thematisiert werden und die Vorzüge des schulischen Unterrichts werden nicht preisgegeben (Oelkers 2015).

- „Öffnung“ heisst also nicht „Entschulung“, sondern Erschliessung neuer Perspektiven für den Unterricht.
- Dazu gehören nicht nur neue Fächer, sondern auch neue Verfahren der Bemessung und Anrechnung von Leistungen.
- Schulische Leistungen gelten heute nur für die Schule, der Hauptgrund ist die enge Verbindung zu den Berechtigungen.
- Wenn Lernen auf den gesamten Bildungsraum bezogen wird, dann werden überall Leistungen erbracht, die nur nie aufeinander bezogen werden.

Leistungen in Sportvereinen und Musikschulen oder an Wettbewerben wie Wissensolympiaden hätten ihren Platz im Curriculum der Schulen, aber werden 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.

---

<sup>23</sup> Dazu: Lemke et.al. 2015.

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. Das wäre dann mal ein sinnvoller Einsatz der neuen Medien.

Schliesslich kann der Unterricht in Teilen 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 ungenutzten Fabriken oder an Strassenrändern, in Bahnhöfen und Notunterkünften. Das gilt nicht für jedes Alter gleich, aber dient dazu, die Gewöhnung an die Routinen des schulischen Lernens aufzubrechen und Raum zu schaffen für neue Erfahrungen.

Die Schulen können dafür Zeit neben dem Unterricht einsetzen, wenn sie ihr Zeitbudget nicht lediglich pro Woche betrachten und dabei allein die Fächer berücksichtigen. Grundlage ist und bleibt die Stundentafel. Aber man kann statt das wöchentliche das jährliche Zeitbudget einer Schule zugrundelegen, das Schuljahr nach Lernepochen unterscheiden und mit Intervallen zwischen schulischen und ausserschulischen Lernphasen arbeiten. Die Stundendeputation pro Fach richtet sich nach dem Lernaufwand, der zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendig ist.

Die Veränderung der starren Zeitstruktur ist ein zentraler Punkt der Schulentwicklung. Das wird seit langem gefordert, aber hier sind intelligente Lösungen gefragt. Es ist klar, dass die Zeitstruktur Eigenaktivität häufig gar nicht zulässt oder sie auf „Teilnahme im Unterricht“ reduziert, also sporadisch aussehen lässt und ungleich verteilt. Aber die Frage ist, wie die Schülerinnen und Schüler stärker in die Lernkultur der Schule eingebunden werden können, ohne einfach auf einen Zeitblock zu reagieren und minimale Ressourcen einzusetzen.

Ein Beispiel, wie es anders geht, ist das Gymnasium Bäumlhof in Basel.<sup>24</sup> Hier wurde von 2010 an ein Schulversuch zur Individualisierung des Lernens begonnen, der „GB<sup>plus</sup>“ genannt und in diesem Jahr abgeschlossen wird. Die Grundidee geht dahin, die Jahreszeit anders zu organisieren als mit herkömmlichen Stundenplänen, in dem ein- und dieselbe Verteilung von Zeit pro Fach über ein oder zwei Semester festgelegt ist. Das Prinzip dieser Wochenpläne ist, dass alle Schulfächer in jeder Woche mit einer genau gleichen Dotation berücksichtigt werden.

Der Versuch in Basel setzt auf flexiblere Zeitstrukturen. Das Schuljahr wird in sechs Phasen zu je fünf bis sieben Wochen aufgeteilt, an die sich eine Testwoche anschliesst. In den einzelnen Phasen werden nicht alle sieben, sondern nur bestimmte Grundlagenfächer des gymnasialen Lehrplans unterrichtet, die einzelnen Fächer können daher vertieft und konzentriert gelernt werden. Für Anschlüsse in späteren Phasen ist durch Skripte und gezielte Wiederholungen gesorgt. Nur die Schwerpunktfächer und die Ergänzungsfächer werden durchgehend angeboten.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Auch diese Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis 2013 ausgezeichnet worden.

<sup>25</sup> Die Schweizer Maturität umfasst sieben Grundlagenfächer, ein Schwerpunkt- und ein Ergänzungsfach (darunter seit 2007 Informatik) sowie die Maturitätsarbeit.

Die gesamte Lernarbeit im System GB<sup>plus</sup> findet in der Schule statt, die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel selbstständiger als im Regelsystem arbeiten und die Lehrpersonen nehmen sich in diesen Lernphasen zurück.

- Die Lernzeit wird nicht durch ständige Prüfungen unterbrochen, die nicht abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende einer Phase.
- Es gibt keine Hausaufgaben, für die die Schüler unkontrolliert viel eigene Zeit investieren müssten.
- Aufgaben ausserhalb des Unterrichts wie Wiederholen und Üben sind Teil der Schulzeit und werden in der ersten Stunde des Lerntages bearbeitet.
- Anders gesagt: Mit „Hausaufgaben“ *beginnt* der Schultag (Gymnasium Bäumlhof 2013, S. 14/15).

In vielen deutschen Städten bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich und sie verzerren allein dadurch die schulischen Chancen. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Damit wäre das Marktprinzip unterlaufen, die öffentliche Schule würde Verantwortung übernehmen und dafür sorgen, dass ihre eigenen Ziele erreicht werden können

Viele Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexere Formen der Evaluation. Das elaborierteste System in Europa ist seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet. Es gibt also überall mehr als nur die gewohnte Prüfungspraxis in den einzelnen Schulen. Die Frage ist, wie diese Praxis so verändert werden kann, dass sie zur Gesamtentwicklung passt und zugleich den einzelnen Schulen sichtbare Vorteile bringt. Neue Formen der Beurteilung, anders gesagt, müssen einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten, sonst werden sie nicht akzeptiert.

Aber es geht auch ganz anders: In England ist künftig für das zentrale Examen am Schluss der Sekundarstufe I (EBacc)<sup>26</sup> eine eigene Prüfungsbehörde zuständig, schon vorher waren die Abschlussprüfungen ausgelagert, aber die Schulen konnten zwischen verschiedenen Boards wählen und so auf die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler Rücksicht nehmen. Der Grund für die Verschärfung ist die Vermeidung von Ungerechtigkeit; „gerecht“ soll sein, wenn ein einziges „examination board“ gleiche Aufgaben für alle stellt. Wer die zentrale Prüfung nicht schafft und sie wiederholen kann, wird aufwändig beraten, auch das soll die Bildungsgerechtigkeit erhöhen.

In diesem System sind die Schulen also nicht mehr für die Erteilung der abschliessenden Noten verantwortlich, werden aber für die Ergebnisse zur Rechenschaft gezogen. Der Grundsatz, dass prüft, wer den Unterricht erteilt, wurde damit ausser Kraft gesetzt, was auch mit einem Misstrauen gegenüber den Lehrern und den Schulleitern erklärt werden kann. Klug ist das nicht, aber die Bürokratie freut sich immer über nicht limitierbare neue Aufgaben, die gerne auch als „Herausforderungen“ kommuniziert werden.

---

<sup>26</sup> „English Baccalaureate Certificate“. Der Abschluss ist 2010 beschlossen und ab 2012 eingeführt worden. Er umfasst fünf Kernfächer, Englisch als Muttersprache, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft sowie Geschichte oder Geografie.

Wenn die Prüfungspraxis optimiert werden soll, dann muss die Schule das zu einem vorrangigen Entwicklungsziel erklären und die Implementation zur gemeinsamen Sache der Akteure machen.

- Das verlangt Führungsarbeit seitens der Schulleitung, die Verfahren werden von den Lehrkräften ausgearbeitet, die Notwendigkeit der Entwicklungsarbeit und der Sinn des neuen Systems muss mit allen Akteuren kommuniziert werden.
- Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler gewinnen dann einen Einblick, nach welchen Kriterien benotet und geprüft wird.
- Sie können sich dann darauf einstellen, was vor allem für die Akzeptanz der Leistungsbewertung von grosser Bedeutung wäre.
- Wer Elternklagen vermeiden will, muss genau das tun.

Bleibt die Frage des Zusammenlebens in der Demokratie. Ohne staatliche Verschulung gäbe es keinen Garanten für die Erfüllung des Generationenvertrages, während auf der anderen Seite das soziale Zusammenleben nicht vom Staat vorgegeben werden kann und darf. Staatliche Schulen sind jedoch aufgefordert, dazu beizutragen, weil ohne Wissen und Lernerfahrungen der Zugang zu anderen Kulturen oder Religionen erschwert ist oder gar nicht erst entstehen kann.

Ausgrenzungen im eigenen Land ohne Bildungschancen befördern Radikalisierungen<sup>27</sup> und daran ändert kein PISA-Test etwas. Für die Gestaltung des Zusammenlebens sind andere Prioritäten als Leistungstests gefragt und die gesellschaftliche Integration verlangt ein politisches Verständnis von Bildung, das wohl Daten nutzt, aber auch mit Heterogenität und unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Entwicklung umzugehen versteht. Wenn „kein Kind zurückbleiben“ soll, dann fragt sich immer, wo die rote Linie gezogen wird.

Schulen sind dabei gefordert. Es gibt keine andere Institution, die - soweit es geht - über qualifizierte langjährige Bildungsgänge und den damit verbundenen Abschlüssen für gesellschaftliche Integration sorgen kann. Nicht zufällig sind Schulen auch sofort mit den Folgen der Migration konfrontiert worden. Sie dürfen damit nicht allein gelassen werden, aber sind für die Entwicklung und Stabilisierung der Demokratie auch nicht zu ersetzen. Ghettos sind ein Fanal für gescheiterte Bildungspolitik, aber sie können auch nur mit Bildung bekämpft werden.

- Die öffentliche Schule sorgt für den Eintritt in die Gesellschaft und sie muss dabei die Konflikte der Integration direkt austragen und kann sie nicht hinausschieben.
- Das gilt für alle Schüler, nicht nur für die schulpflichtigen Kinder von Migranten.
- Und keine Schulkarriere lässt sich wiederholen.

Die Integration setzt nur eine demokratische, sondern in weiten Teilen auch säkulare Gesellschaft voraus. Migranten oder Asylsuchende kommen in ein Land, das kein Glaubensmonopol mehr kennt, in dem Staat und Kirche getrennt sind und die religiöse Erziehung den Eltern und ihren Glaubensgemeinschaften überlassen bleibt. Muslime müssen

---

<sup>27</sup> So die Studie von Alain Bertho (2016) über die verlorenen Kinder Frankreichs.

sich in einer Gesellschaft zurechtfinden müssen, die für sie wenig Verständnis aufbringt und leicht zu alarmieren ist, auch weil das Wissen über Religionen wie der Islam beschränkt ist.

Aber es geht nicht nur um Muslime, wie manche Medien suggerieren. Die Probleme erwachsen aus heterogenen Verhältnissen nicht nur zwischen Religionsgemeinschaften, sondern auch zwischen Glauben und Unglauben, damit zwischen ganz verschiedenen Lebenswelten und Lebensentwürfen. Zur Bearbeitung der Probleme sind auch die öffentlichen Schulen gefragt. Das gilt zunächst einmal für den Religionsunterricht, der de facto multireligiös ausgerichtet ist und nicht mehr so etwas wie christliche Mission betreibt.

Weiter gehen der Kanton Zürich und das Grossherzogtum Luxemburg, wo in eigens eingerichteten Schulfächern konfessionsneutraler Religionsunterricht erteilt wird. Im Kanton Zürich ist es das Fach „Religion und Kultur“ und in Luxemburg das Fach „Vie et Société“. In beiden Fällen werden Fragen des Zusammenlebens thematisiert und dabei insbesondere Inhalte vermittelt, die zum besseren Verständnis der religiösen Heterogenität dienen.

Beide Beispiele zeigen, dass sich die heutigen Schulen auf veränderte Umwelten einstellen und dabei auch ihre Curricula anpassen müssen. Abgesehen davon, der wesentliche Beitrag der öffentlichen Schule für die Integration heterogener Gruppen ist die Allgemeinbildung und mit ihr die Abschlüsse. Insofern hat sich die schulische Grundaufgabe nicht geändert, Umgang mit Vielfalt war immer ein Problem, nur dass wir es heute mit neuen Formen der Heterogenität zu tun haben.

Für die Aufgabe der gesellschaftlichen Integration lassen mindestens die folgenden Bedingungen formulieren:

- Beherrschung der Landessprache,
- Spielregeln der Demokratie,
- Schulabschlüsse,
- erfolgreicher Zugang zum Arbeitsmarkt
- und Lebensperspektiven für die Familie.

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* Religion bestimmt werden.

An allen diesen Aufgaben ist die öffentliche Schule mehr oder weniger direkt beteiligt, wobei heute ganz andere Hilfen und Unterstützungssysteme als im 19. Jahrhundert oder nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verfügung stehen. Auch kann „Integration“ nicht allein der Schule überlassen bleiben, sondern muss als gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden, wozu nicht zuletzt zivilgesellschaftliches Engagement gehört.

Dabei muss auch der Wandel der Erziehung vor Augen stehen, der die Heterogenität nochmals erhöht hat. Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen. Grundsätzlich wird niemand öffentlich geächtet, der von der Mehrheit abweicht und aber für seinen Unterhalt selbst aufkommen kann.



Aber es ist nicht nur der Wandel der Einstellungen, den wir heute beobachten können, historisch neu ist auch die *Beschleunigung* der Erfahrung. Frühere Erziehungskulturen waren über Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte stabil, zudem örtlich gebunden und kaum beweglich. Zugleich war die Kindersterblichkeit hoch und die Lebenserwartung niedrig. Noch im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die meisten Männer kaum älter als vierzig und die Frauen überlebten sie nur um wenige Jahre. Das gesamte Leben wurde meist an einem Ort verbracht.

Die heutige Erziehung ist nicht länger auf einen bestimmten Ort beschränkt, Eltern sind mobil und Kinder erleben mit ihnen auf verschiedenen Ebenen Globalisierungsprozesse. Der Generationenkonflikt hat sich entspannt und zugleich verlagert. Am Ende des Lebens steht oft eine „zweite Kindheit“, die das Betreuungsverhältnis umkehrt. Kinder müssen dann die Eltern „erziehen“, also für sie aufkommen, Pflege leisten und den Umgang gestalten.

Zu den Realitäten in Deutschland gehören auch Kinderarmut und dauerhaftes Leben in prekären Verhältnissen, die sich zwischen den Generationen „vererben“ können. Real sind auch Gewalterfahrungen in Familien und Kindesmisshandlungen, die nur allzu oft verdrängt oder schöneredet werden. Kindheit war vermutlich noch nie ein gesellschaftsfernes Moratorium, umso weniger gilt das für die offenen Lebenswelten, in denen Kinder und Jugendliche sich heute bewegen.

Der schnelle Wandel der Arbeitswelt lässt sich nicht mit künstlich verlängerten schulischen Ausbildungszeiten bearbeiten, eher ist das Problem, wie Kinder vor Beginn der Schule gezielt gefördert werden können, ohne die Schule vorwegzunehmen. Hier liegt eine zentrale Zukunftsaufgabe. Wer die Lesefreude oder das Interesse für Naturwissenschaften fördern will, muss im Kindergarten anfangen und darf während der Schulzeit nicht nachlassen.

Ein zentrales Problem sind also die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt. Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so ein Drittel bis die Hälfte aller Jugendlichen in Deutschland. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt.

Auch hier kann auch mit Blick auf die Jugendlichen aus dem Ausland und ohne Ausbildung viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden. Die Ausbildung kann auch ohne formale Berechtigung begonnen werden, Berufsschulen können in Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen für vorgängig versäumte Abschlüsse ausbilden und wer sagt, dass erst der Schulabschluss erreicht sein muss, bevor mit der Berufsbildung begonnen werden kann? Aber das führt direkt in das deutsche Berechtigungswesen und dann höre ich besser auf.

Mein Schluss lautet so: Bildungssysteme 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. Man muss Raum haben, um sich in der Entwicklungsarbeit Beulen holen zu können, braucht Unterstützung und muss sie suchen, was etwa heisst, Eltern als Ressourcen und nicht als natürliche Feinde zu verstehen, und die Entwicklung muss an den entscheidenden Punkten wie Zufriedenheit und Transparenz überzeugen.

- „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen.
- Entgegen Konfuzius:<sup>28</sup> Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

### *Literatur*

- 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.
- Bertho, A.: Les enfants du chaos. Essai sur le temps des martyrs. Paris: Edition La Découverte 2016.
- Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.
- Gräfe, H.: Die Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Leipzig: Hermann Costenoble 1850.
- Gymnasium Bäumlhof Pluspunkte No. 6 (03/13).
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Hui Kyong Chun, W.: Updating to Remain the Same. Habitual New Media. Cambridge MA: The MIT Press 2016.
- Lemke, J.L./Lecusay, R./Cole, M./Michalchik, V.: Documenting and Assessing Learning in Informal and Media-Rich Environments. Cambridge/Mass.: The MIT Press 2015.
- Oelkers, J.: Schulreform und Schulkritik 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg: Ergon Verlag 2000.
- Oelkers, J.: Das geplante Luxemburger Schulfach „Leben und Gesellschaft“ im internationalen Vergleich. Ein Literaturbericht. Ms. Zürich 2015.
- 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.
- Schubert, R.: Auftragshandeln von Schulreferentinnen und Schulreferenten der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) im Zielvereinbarungsprozess nach erfolgter externen Evaluation der von ihnen betreuten Schulen. Leipzig: Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung/Universitätsbibliothek 2017.
- <http://www.zls.uni-leipzig.de/jufo-leipzig.98.html>
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.

<sup>28</sup> Lunyu (Gespräche) 7,6. Gemeint ist eigentlich: „Ich habe meinen Willen auf den Weg gerichtet“.

- Schwab, J.J.: The Practical: A Language for Curriculum. In: The School Review Vol. 78, No. 1 (November 1969), S. 1-23.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Stemmer Obrist, G.: Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag 2014.
- Wajcman, J.: Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism. Chicago/London: The University of Chicago Press 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.