

Jürgen Oelkers

Musik in Bildungslandschaften^{)}*

1. Allgemeinbildung und Musik

Mein Vortrag beginnt mit der leichtesten aller pädagogischen Fragen, nämlich der, was „Bildung“ ist. Verlässt man die bekannten philosophischen Umwege, die nur dazu führen, die Irritationen zu erhöhen, dann lässt sich einfach festhalten:

- „Bildung“ ist fortgesetzte *Niveausteigerung*,
- Zunahme einer bestimmten Kompetenz,
- ohne dass ein oberer Abschluss möglich wäre.

Ein Bildungsprozess kann nicht von dem her verstanden werden, was verloren geht, sondern von dem, was die Qualität verbessert. Zugleich gibt es keine Gesamtmenge, etwa an Kenntnissen, die Bildung beschliessen würde, wenn man sie erreicht hätte. Generell erreicht man kein Ziel, sondern kommt voran, ohne die Wegmetaphorik sehr weit strapazieren zu können.

- Was sich mit der Bildung differenziert und verfeinert, ist das Verstehen von Sachverhalten und damit das eigene Können.
- Auch und gerade in der Musik ist niemand abschliessend gebildet.
- Jeder Virtuose kann sich steigern, und es macht die Kunst gerade aus, dass sie immer neue Herausforderungen stellt.

Musik ist ein offenes und kreatives Medium der Erfahrung, wenn man erst einmal ihre Anfangsgründe beherrscht. Das gilt auch dann, wenn die Zahl der „Klassiker“ nicht mehr anwächst und so die Musikfestivals ewig auf Mozart oder Beethoven festgelegt wären. Der Zusammenhang mit Bildung ist jedoch ein anderer:

- Musik als anspruchsvolle Sprache und Ausdrucksform, in diesem Sinne als differenzierte Kultur, muss an jede Generation neu vermittelt werden,
- ohne dass es eine natürliche Garantie gäbe, das einmal erreichte Niveau halten zu können.
- Aber die *Chance* dafür muss bestehen, vor allem aus diesem Grunde ist Musik Teil des Curriculums der öffentlichen Schule.
- Allerdings ist der Teil sehr klein und so die Chance sehr begrenzt.

Warum aber bereichert musikalisches Verstehen die Bildung und ist vor allem aus diesem Grunde unverzichtbar? Wer ein Instrument beherrscht, hat einen lebenslangen Begleiter; das musikalische Können ist eine biographische Schlüsselkompetenz, die alle

^{*)} Vortrag auf der Jahrestagung 2011 des Landesverbandes der Musikschulen Baden-Württembergs am 15. April 2011 im Kulturzentrum Schloss Kapfenburg.

Sichtweisen beeinflusst; wer im eigenen Spiel Musikstücke nachvollzieht und je neu interpretiert, verfügt über eine Fähigkeit, die durch nichts ersetzt werden kann; und wer in musikalischen Anschauungen leben und denken kann, bewegt sich in einer einzigartigen Symbolwelt, die präzise verfährt, gerade weil sie in ihrer Tiefe schwer fassbar ist.

Ich kenne niemanden, der musikalisch gebildet ist und darüber unglücklich wäre, also seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten preisgeben würde. Umgekehrt steht man vor einem schmerzhaften Verlust, wenn man begreift, dass man zu spät angefangen hat, sich für musikalische Bildung ernsthaft zu interessieren. „Ernsthaft“ heisst, sich auf die Veränderung des eigenen Selbst oder mehr noch, der eigenen Person einzulassen und dabei Anstrengungen auf sich zu nehmen, die in den meisten Fällen *keinen* musikalischen Genius zur Voraussetzung haben. In dieser Hinsicht haben Musik und Mathematik Gemeinsamkeiten, man hört oder sieht, wo die Bildung des Talentes *abgebrochen* wurde.

- Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung ist die Pflege der Interessen,
- die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen
- sowie die Nutzung von Vielfalt.
- Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.

Im Blick auf Musik hilft also nur ein emphatischer Bildungsbegriff, der Leidenschaft kennt und allein deswegen zum täglichen Unterricht so recht gar nicht zu passen scheint. Beurteilt man den Unterricht nach seinen Ausfällen, nach dem, was er *nicht* erreicht, dann liegt auch nicht einfach Bedauern nahe. Aber Musik ist Selbstzweck. Wenn Freude und Kenntnis *nicht* entstehen, dann gibt es keine Äquivalente, und allein das spricht dafür, Musik nicht in einem multi-ästhetischen Grossfach aufgehen zu lassen. Gerade *weil* die Musik der Gesellschaft Konsumgut geworden ist, darf der Versuch nicht preisgegeben werden, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu vermitteln, die sie instand setzen, Musik als etwas Anderes zu betrachten als das, was jeden Tag und unausgesetzt im Supermarkt zu hören ist. So gesehen ist die Erfahrung des Unterschiedes zum Rieselfeld ein hohes Bildungsgut.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen allgemeinen Lernziele schwanken je nach den didaktischen Moden vom „klanglichen Wohlbefinden“ bis zum „sozialen Lernen“, aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik zusammen. Die grosse Zahl der musikalischen Ereignisse lässt das Erleben kalt, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages - und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot - nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, Mozarts *Requiem* zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Hören ist nicht Spielen. Das Spielen zu bilden, also die Kunst des Musizierens, setzt die Graduierung des Könnens voraus. Im Sinne von Joseph Beuys ist jeder Mensch ein Künstler, egal was er kreiert; im Falle der Musik sind mit dieser These jedoch enge Toleranzzonen verbunden. Wer nichts kann und sich trotzdem musikalisch versucht, fällt auf, und dies nicht angenehm. Auch die schlechteste „Boys Group“ muss über ein Minimum an musikalischem Können verfügen, wenn sie vor Publikum auftreten und dabei mehr tun will, als die Lippen zum Playback zu bewegen. Das ist unter Kindern und Jugendlichen auch völlig unstrittig, sie unterscheiden musikalisches Können von Nichtkönnen und sind auch imstande,

die Graduierung des Könnens zu verstehen. Sie wissen, was „Dilettanten“ sind, und der Musikunterricht ist dann gut, wenn er ihnen Chancen eröffnet, diesen Zustand zu überwinden.

Nicht allein im musikalischen Können, auch im Hören und Verstehen kann man vorankommen. Musik ist nicht nur Ausübung der Kunst, musikalische Bildung besteht auch in der Vertiefung der Zugänge zur Musik. Die intuitive Erfassung von musikalischen Ereignissen ist der Anfang und die Herausforderung der Bildung, nicht diese selbst. In gewisser Hinsicht wächst auch hier das Verstehen mit der Zumutung. Ohne herausfordernde Aufgaben, ohne genügende Schwierigkeiten gäbe es keinen Grund, die Gewohnheiten zu überwinden. Blosser musikalische Gewohnheit ist ein Widerstand der Bildung, aber als Bildungsfach liefert Musik mehr als genug Anlässe, Wissen zum Verstehen der musikalischen Formen und Strukturen einzusetzen.

Jedes Musikstück ist eine Problemlösung, die so etwas wie eine Kreativitätsskala voraussetzt. Was als „Klassik“ verehrt wird, ist gelegentlich redundante Form und wiederholter Ausdruck. Man muss mühsam verstehen lernen, wie sich Originalität unterscheidet, wo Tiefe gewonnen wird und was eine wirklich neue Schöpfung ist. Zudem muss man Kompositionen, Klangbilder und deren Geschichte studieren, wenn man verstehen will, was ein musikalisches Werk bestimmt. Und gerade in der Musik ist das Verstehen noch oben hin offen. Niemand ist „zu sehr“ musikalisch gebildet, es gibt kein Optimum, sondern immer neue Herausforderungen, dann, wenn man verstanden hat, die eigene Wahrnehmung auf die Problemlösungen der Musik einzustellen.

Der Unterricht schult den musikalischen Geschmack und das musikalische Können, soweit dies irgend möglich ist. Dass nicht alle Kinder mit erweiterten Anfangsgründen der musikalischen Bildung die Schule verlassen, ist kein Einwand gegen das Fach, sondern ein Ansporn, darüber nachzudenken, wie die Rahmenbedingungen verbessert werden können. Die Schulorganisation des 19. Jahrhunderts ist keine sakrosankte Grösse, und würden Eltern darüber abstimmen können, welche Fächer in der Schule unterrichtet werden und welche nicht, dann hätte die Musik gute Chancen, bei keiner einzigen Gelegenheit abgewählt zu werden.

Welche musikalischen Lernpotentiale vor Ort vorhanden sind, ist nicht abstrakt zu bestimmen. Allein schon aus diesem Grunde sind Flexibilisierungen im Blick auf die Organisation und das Angebot einer Schule unerlässlich. Schulen sollten ihr Zeitbudget nach Massgabe des vorhandenen Lernpotentials einsetzen, nicht umgekehrt, vorausgesetzt, die Aufgaben der Fächer sind hinreichend spezifiziert und es gibt eine darauf bezogene Verteilungsgerechtigkeit.

- Jede Schulorganisation ist eine Wertebalance, die immer neu gefunden werden muss.
- Standards machen nur Sinn, wenn damit zugleich Entwicklungschancen verbunden sind, die die Prioritäten neu sortieren können.
- Heute findet Unterricht gelegentlich auch dann statt, auch wenn niemand etwas lernt, einfach, weil dafür in einem Wochenstundenplan eine Lektion vorgesehen ist.
- Ein flexibler Einsatz der zeitlichen und materiellen Ressourcen würde von lohnenden Lernzielen ausgehen, die Rücksicht nehmen auf die vorhandenen Lernpotentiale.

Das Fach Musik und seine Leistungen lassen sich allgemein so fassen: Bei allem Gefühlswert, Musik ist ein rationales Fach, gut strukturiert und lernbar. Musikalische Bildung ist darstellbar, in gewisser Hinsicht auch messbar; sie ist keine obskure Grösse, die sich der Überprüfung entzieht. Für das Fach ist das ein Vorteil, der offensiv genutzt werden sollte. Eine Aufwertung des Faches lässt sich letztlich nur so erreichen, mit Standards für Erfolg oder Misserfolg, immer eingerechnet, dass Bildung *auch* unverfügbar ist.

Die musikalische Bildung ist in besonderer Weise frei von externen Zwecken, sie kann sich nur auf *sich selbst* beziehen. Der Anschluss ist *Musik* und nicht etwas Anderes; die Vertiefung ergibt sich nicht aus dem, was heute „Transfer“ in andere Lernbereiche genannt wird, sondern immer wieder nur aus der Musik. Als soziale Illustration ist Musik nur in einer Hinsicht geeignet, als Verzicht auf Lernfortschritt. Musik vermittelt in einem hoch gereizten und engen Umfeld einzigartige Erfahrungen.

Diese Chance muss allen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden, ohne damit die Erwartung zu verbinden, Erfolg sei bei allen gleich möglich. Aber das *Angebot* muss vorhanden sein, so dass nicht nur zu Beginn der Schulzeit, sondern durchgehend gleiche Chancen bestehen, was nicht voluntaristisch zu verstehen ist. Chancen sind nicht einfach vorhanden und werden ergriffen oder nicht ergriffen. Sie müssen verständlich gemacht und fortlaufend präsentiert werden. Gerade der Musikunterricht ist abhängig von einem hohen Betreuungsaufwand. Aber das weiss man nicht erst seit PISA: Die wichtigste Grösse, Schülerleistungen zu beeinflussen, sind die Ressourcen.

Es wäre viel erreicht, wäre musikalische Bildung eine lebenslange Herausforderung, die die Schule nicht beschliesst, sondern *öffnet*. Der Unterricht dient dem musikalischen Lernen, das nachhaltig angeregt werden soll. Dafür muss eine geeignete Organisation gefunden werden, die nicht länger das Schicksal „Randfach“ auf Dauer stellt. Es ist erstaunlich, dass der Bildungswert „Musik“ von niemandem bestritten wird, ohne mit der Wertung jemals *Entwicklung* verbunden zu haben. Das Randfach ist zeitökonomisch eigentlich immer noch auf den Bedarf der Gesangsschulen des 19. Jahrhunderts eingestellt.

Soll sich das ändern, wird man neue Wege gehen müssen. Ein neuer Begriff dafür sind „Bildungslandschaften“, die zunächst aber eher wie eine Karikatur meines emphatischen Begriffs musikalischer Bildung aussehen. Auch scheint damit eine Schulkritik verbunden zu sein, die die Randstellung des Schulfaches Musik gar nicht tangiert. Das Stichwort lautet „informelles Lernen“ und wird verwendet gegen die Gleichsetzung von Lernen mit Schule und Unterricht.

2. *Bildungslandschaften und informelles Lernen*

Kinder und Jugendliche lernen vieles, was für sie bedeutsam ist, nicht innerhalb, sondern ausserhalb der Schule und nicht durch Unterricht, sondern durch Erfahrung mit anderen.

- Kein Lehrplan vermittelt den Dresscode der Bezugsgruppe,
- kein Sprachunterricht unterstützt den Slang der Peers, mit dem die Zugehörigkeit geregelt wird,
- keine Schullektüre gibt Aufschluss darüber, wie ein Liebesgeständnis gestaltet werden soll oder ob so etwas überhaupt noch zeitgemäss ist,

- kein so genanntes „eigenständiges Lernen“ in der Schule löst ein Problem im Alltag
- und jeder „Förderunterricht“ fördert Talente nur im Blick auf schulische Ziele.

Ein Transfer quer zu den verschiedenen Lernfeldern findet nur statt, wenn ein dazu passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006). In diesem Sinne ist heute von „Bildungslandschaften“ die Rede, die mehr sind als Schule und die nicht auf Unterricht reduziert werden können. Die Metapher der „Bildungslandschaft“ lässt sich am besten fassen, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Lernanschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen Berücksichtigung findet.

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Abschlüssen führen. Früher hiess das „Lebenserfahrung“, die nicht durch Unterricht zustande kommt, sondern sich selbst steuern muss. Wenn Lernen mit Denken zu tun hat und „Denken“ im Anschluss an John Dewey als „Problemlösen“ verstanden werden kann, dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive Lebenserfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen.

- Das Besondere an der Schule ist dann nur, dass sie die Aufgaben definiert, die Lösungen bewertet und die Summe der Leistungen mit Berechtigungen verbindet.
- Die Macht der Schule erklärt sich nicht durch die besondere Lernpsychologie, sondern durch die Berechtigungen.

Und nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts sind der Auslöser für das Lernen, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken, aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht, seine Probleme kommen von aussen und bleiben dort. Aber aus dieser Kritik kann nicht geschlossen werden, gute Probleme entstünden einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens. Die Qualität des Lernens, egal wo es stattfindet, hängt von der Güte des Problems ab, und das wäre der Massstab auch für den Unterricht.

Die Schule ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler natürlich ein wichtiger Teil ihrer „Lebenserfahrung“, zu dem sie bestimmte Einstellungen herausbilden.

- Oft setzen sie auch „Lernen“ mit Schule gleich, aber die Schule ist eine endliche Erfahrung, das Lernen nicht.
- Von der Schule bleibt vermutlich umso weniger, je mehr der zeitliche Abstand zu ihr wächst und je weniger Lernschlüsse gegeben sind.

Mathematik ist das entscheidende Selektionsfach der Schule. Über die Grundrechenarten hinaus profitiert von diesem Fach nur, wer nach der Schule auf mathematisch hohem Niveau weiterlernen kann oder muss. Und das gilt für jedes Fach, die Anschlüsse entscheiden über den Erfolg der Schule.

Es gibt einige Belege dafür, dass soziale Schulerfahrungen wie Freundschaften im Lebenslauf stabiler sind als selbst bestbenotete Fachleistungen in Lernbereichen, die später nicht genutzt werden und so trotz guter Vermittlung im Unterricht biografisch ausgedünnt

werden.¹ Ein solcher Befund kann nur den überraschen, der die Ziele der Schule mit ihrer Wirksamkeit gleichsetzt. Tatsächlich muss die Wirksamkeit des Lernens von den Biographien der Lernenden und so vom Gesamt ihrer Lernfelder her verstanden werden. Der Fokus allein auf Schule ist daher ein Tunnelblick.

„Leben“ ist *Lernen*, aber nicht einfach nach Massgabe der Schule. Weil das so ist, kann der Begriff „lebenslanges Lernen“ leicht missverstanden werden und ist eigentlich ein „weisser Schimmel“, also ein Pleonasmus. Was damit auf keinen Fall gemeint sein kann, sind feste Lernstationen, die für den gesamten Lebenslauf vorgeschrieben werden und in irgendwelchen Zertifikationen enden, die ohne Anschlüsse bleiben und für die biographische Verwendbarkeit gar nicht bestehen. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht eine Erweiterung des Berechtigungswesens hin auf alle Lebensabschnitte.

Das Schlagwort ist von der Realität zu unterscheiden. Wenn jeder Kurs in der Volkshochschule amtlich zertifiziert wird, dann hat sich die Volkshochschule erfolgreich bürokratisiert, aber es entsteht mit Sicherheit keine höhere Bildungsbeteiligung. Was sich erhöht, ist nur der Aufwand, wobei die Ertragsseite offen bleibt, denn auch hier stellt sich das Problem der Anschlüsse und so der Lernkontinuität: Was nutzen aufgehäufte Zertifikate, wenn der Kurs längst vergessen ist?

- Blosser Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss zu Ergebnissen führen, zu einer kognitiven Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht.
- „Lernfähigkeit“ ist also nicht einfach mit Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben.
- Anders könnten nur Okkasionen erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt und so auf die Anschlüsse, nämlich das Lernen in der nächsten Situation.

Aber Lernende bewegen sich in Lernräumen oder eben in Bildungslandschaften. Konzeptionell gesehen ist die Optik der Vernetzung verschiedener Angebote im kommunalen Raum neu. Normalerweise kommen nur die einzelnen Schulen ins Blickfeld, die ja als die grundlegenden Handlungseinheiten der Bildungsentwicklung gefasst werden (Fend 1987). Im Zuge dieser Verengung ist es auch üblich geworden, die staatliche Lenkung des Schulwesens von oben nach unten zu denken, also von der Administration mehr oder weniger direkt in die einzelne Schule. In der Schweiz ist das weitgehend ausgeschlossen, in vielen Ländern ist das jedoch eine der grossen Illusionen der Bildungspolitik, die in so unterschiedlichen Ländern wie Österreich, Frankreich oder Japan die gemeinsame Konstante darstellt.

In der deutschen Politikersprache steht dafür der Ausdruck „Durchregieren“ zur Verfügung, was gerade im Fall der öffentlichen Schulen, die bekanntlich niemand wirklich „regiert“, eine besonders groteske Vorstellung ist. Und es geht auch nicht allein um die Schule, sondern um das ganze Erziehungs- und Bildungsangebot, das vor Ort zugänglich ist und genutzt werden kann.

- Mit der Reduktion des bildungspolitischen Fokus auf die *staatliche* Schule ist aus dem Blick geraten,
- dass Bildung in einem weiteren und umfassenderen Verständnis vor allem als *kommunale* Grösse verstanden werden muss.

¹ Das ist ein Befund auf dem LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend leitet.

- Die Gemeinden bieten ausdifferenzierte Programme an, die alle davon ausgehen, dass Bildung nicht an der Schultüre endet.

Die Programme hängen von der Grösse der Gemeinde ab und reichen von der Volkshochschule über die Museen, die Theater und Konzertsäle bis hin zu den Krippen, der Jugendarbeit und der Seniorenbildung. Unterhalt und Ausbau dieser Angebote sind teuer, aber auch notwendig, wenn von einem „Bildungsstandort“ die Rede sein soll. Er ist nicht identisch mit dem Schulangebot vor Ort, schon gar nicht, wenn man noch die Vereine und Ehrenämter der Bildung einbezieht, ganz zu schweigen von den zahlreichen privaten Angeboten.

Es ist also ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass alleine die Schulqualität über den Bildungsstandort entscheiden kann. Nur weil die Lehrergehälter in den Bildungshaushalten der deutschen Bundesländer den grössten Posten einnehmen, darf nicht vom unbedingten Vorrang der schulischen Bildung gesprochen werden.

- Für die Bevölkerung ist „Bildung“ eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Grössen sind.
- Schulen sorgen für die Erstausrüstung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrates, der sich speichern liesse, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.

Warum entsteht dann aber immer wieder der Tunnelblick auf die Schule, der ja nicht nur dazu führt, sie für jedes denkbare Übel der Gesellschaft verantwortlich zu machen, sondern ihr - schlimmer noch - die Lösung aller möglichen Probleme zuzutrauen? Die Frage ist nicht ganz leicht zu beantworten und hat wohl vor allem damit zu tun, dass vom Schulerfolg die Zukunftsfähigkeit abhängig gemacht wird. Doch was immer es damit auf sich haben mag, festgehalten sei: Schulen lösen nur schulische Probleme; wenn sie mehr tun sollen, müssen sie Kooperationen eingehen und sich sinnvoll vernetzen können.

Es ist ein Irrtum, wenn im Zuge der PISA-Hysterie immer wieder behauptet wird, dass alleine die Schulqualität über den Bildungsstandort entscheiden kann. Nur weil die Lehrergehälter in den Haushalten der deutschen Bundesländer den grössten Posten einnehmen, darf nicht vom unbedingten Vorrang der schulischen Bildung gesprochen werden. Für die Bevölkerung ist Bildung eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Grössen sind. Schulen sorgen für die Erstausrüstung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrates, der sich speichern liesse, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.

In bildungspolitischer Hinsicht kann der Schulblick auch noch in anderer Hinsicht erklärt werden:

- Die Kommunen haben in der Öffentlichkeit keine Stimme, die gehört werden würde.
- Die grossen Auseinandersetzungen sind fast ausschliesslich Schuldebatten, die die Länder als Adressat haben,
- in Deutschland mit der Besonderheit, dass eigentlich nur über das Gymnasium diskutiert wird.

Andere Schulen scheint es, wie gesagt, gar nicht zu geben. Als die Schulzeit der Gymnasien um ein Jahr gekürzt wurde, war in den Medien - gestärkt durch Betroffenheitsprominenz - vom „Turboabitur“ die Rede, nur weil die Kultusbürokratie die Lehrpläne noch nicht angepasst hatte. Nach der Kürzung besteht aber immer noch ein sich geschlossener Lehrgang von acht Jahren, den es in Europa sonst nur noch in Österreich gibt - und in der Ukraine. Neuerdings soll es manchen Bundesländern wieder neun Schuljahre für das Gymnasium geben, man könnte sagen, eine andere Problemlösung ist den Behörden nicht eingefallen.

3. Die Bildungshoheit der deutschen Bundesländer

Wie immer, manche Aufregung ist im Vergleich mit dem Ausland ziemlich unverständlich. Wer den Schulbereich betrachtet, stösst noch auf andere Besonderheiten, für die es international eigentlich keine Beispiele gibt. Die deutschen Schulgesetze unterscheiden unisono zwischen den so genannten „äusseren“ und den „inneren“ Schulangelegenheiten. Nur die äusseren unterliegen der Zuständigkeit der Kommunen, die also die Schulhäuser unterhalten müssen, Sorge tragen, ob die Zugangswege in einem halbwegs geordneten Zustand sind, wie der Ausfall eines Hausmeisters zu verkraften ist und ob die Heizkosten gesenkt werden müssen.

Die wirklich wichtigen Angelegenheiten der Schule sind die *inneren*, also

- die Anstellung der Lehrkräfte,
- die Regelung der Besoldung,
- die Zulassung der Lehrmittel,
- die Bestimmung der Schulleitungen,
- die Organisation der Ausbildung
- die Kontrolle der Schulqualität
- oder die Gestaltung der Schulentwicklung in der Fläche.

Die Neuordnung dieser „doppelten Steuerung“ ist inzwischen mehrfach gefordert worden und würde eine deutliche Verschiebung der Kompetenzen und Zuständigkeiten nach unten implizieren (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.). Die Bildungseinrichtungen sind ein zentraler Standortfaktor für die kommunale Entwicklung, den der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren immer wieder deutlich angemahnt hat. Damit will ich nicht sagen, dass die inneren Schulangelegenheiten sämtlich zu äusseren werden sollten, sondern lediglich darauf hinweisen, dass auch die öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft zum *kommunalen* Angebot gehören, auf das sich die Kunden der Bildung, also die Eltern und Schüler, einstellen.

Die Bildungshoheit der Bundesländer ist durch den Föderalismusentscheid von 2007 nochmals gestärkt worden. In der Konsequenz ist es sicher nicht leichter geworden, die kommunalen Zuständigkeiten im Bildungsbereich auszubauen. Die ungleiche Zuständigkeit angesichts der starken Stellung der Landesministerien und der hohen Regelungsdichte ist für die Bildungsentwicklung ein lange Zeit unterschätztes Problem gewesen. Und es darf nie ausser Acht gelassen werden, dass Bildungs- und Schulpolitik die letzte wirkliche Kompetenz der Länder darstellen, die mit Eifersucht verteidigt wird.

Aus Schweizer Sicht kann man gegen den Föderalismus an sich nichts haben. Was zu kritisieren ist, sind mangelnde Abstimmungen im System und überflüssige Steuerungsebenen, die die Entwicklung behindern, statt sie zu befördern. Heutige Rufe nach einer bundesstaatlichen Neuordnung des Schulwesens sollte man vor dem Hintergrund der Bürokratiefolgen diskutieren.

- Man hätte wie in Frankreich oder Japan eine uneffiziente, aber aufgeblähte Zentralsteuerung,
- die den Kommunen noch weniger Freiraum liesse, als dies mit der immerhin erreichbaren Landesbürokratie der Fall ist.
- „Zentralisierung“ ist in der Schweiz immer die Aufforderung, eine Regierung abzuwählen.

Auf der anderen Seite haben die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen (Oelkers/Reusser 2008), *ein* zentrales Ergebnis gezeitigt:

- Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser,
- je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind.
- Und „Steuerung“ meint nicht einfach die Beachtung der Erlasslage, sondern bezieht sich eine komplexe Entwicklung vor Ort.

Die Bedeutung der kommunalen Ebene lässt sich an einem ebenfalls oft vernachlässigten Phänomen gut zeigen, nämlich dem der Wohnortwahl junger Paare. An welchem Ort sich die Eltern niederlassen und wo sie ihre Kinder aufwachsen sehen wollen, ist heute ähnlich wie die Realisierung des Kinderwunsches fast immer eine gut durchdachte Entscheidung, die nicht mehr einfach durch angestammte Milieus gesichert ist. Die Kinder gehen in aller Regel nicht mehr in die Schule, die schon ihre Grosseltern besucht haben. Heutige Eltern, wenn sie die Wahl haben, überlegen sich sehr genau, an welchem Ort sie sich mit ihren Kindern niederlassen. Eines der Kriterien für die Entscheidung ist die Qualität, Erreichbarkeit und Nutzung des lokalen Bildungsangebotes.

Diese Einschätzung gilt für den gesamten Bildungsbereich, der damit für die Kommunen und Landkreise neben der Infrastruktur und den Arbeitsplätzen zu einem erstrangigen Standortfaktor geworden ist. Die kommunale Bildung ist in ihrer Breite ein Indikator für Lebensqualität, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wer über ein zu geringes oder wenig attraktives Bildungsangebot verfügt, gerät in eine Abwärtsspirale. Das erklärt das gestiegene Interesse der Kommunen an der Entwicklung ihrer Bildungsangebote, und dafür steht letztlich auch der Ausdruck „Bildungslandschaften“.

Diese kommunale Vernetzung unterschiedlicher Einrichtungen und Erfahrungen braucht ein geeignetes Management neben den Ämtern der Gemeinden. Von „Management“ kann theoretisch nur dann die Rede sein, wenn sich Akteure in welcher Form auch immer zusammenfinden und gemeinsame Ziele verfolgen, für die Ressourcen und Organisation zur Verfügung stehen müssen. Kommunale Bildung muss und kann sich zu einem kohärenten Angebot entwickeln, das die Kommunen unterscheidbar macht. Neudeutsch spricht man von einem „Bildungsprofil“, was insofern richtig ist, als der Umriss - oder eben das Profil - schon psychologisch einen hohen Wiedererkennungswert hat.

- Ansätze dafür gibt es in deutschen Kommunen inzwischen, ohne dass in aller Regel Gesamtkonzepte verfolgt würden.

- Die verschiedenen Ämter, die Bildungsinstitutionen und die diversen freien Anbieter verfügen über kein gemeinsames Management,
- das für Abstimmung und Profilierung sorgen würde.

Daher ist es für die Bürgerinnen und Bürger oft schwierig bis unmöglich, sich über die tatsächlich bestehenden Angebote zu informieren und für sich die geeignete Auswahl zu treffen. Wenig entwickelt ist in aller Regel auch die elektronische Verfügbarkeit des Gesamt der verschiedenen, oft breit gestreuten und nicht selten auch verwirrenden Angebote. Ein kohärentes, jederzeit abrufbares und im Blick auf die Nutzung auch kontrollierbares Programm liegt bislang kaum vor. Das ist einer der Gründe, warum das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ lanciert wurde.

4. Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“

Hinter diesem Programm steht die Idee, dass trotz der Verschiedenheit der Interessen und der bisherigen Ausrichtungen auf kommunaler Ebene gemeinsame Ziele möglich sind und angestrebt werden können.

- **Das übergeordnete Ziel**
- **wäre die qualifizierte Erhöhung der Bildungsbeteiligung**
- **über den Lebenslauf.**

Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ bezieht sich auf den Bildungsraum. Wichtig ist nicht einfach nur das Lernen, das überall geschehen kann, sondern tatsächlich der Ort.

- Wo gelebt und gearbeitet wird, soll auch gelernt werden, wobei natürlich nicht nur Leben, sondern auch Arbeiten immer etwas mit Lernen zu tun hat.
- Die Verortung an der kommunalen Basis sichert ein Lernen ohne grosse Wege und Hindernisse,
- die Schwellen sind niedrig und die Angebote können direkt abgerufen werden.

„Lebenslanges Lernen“ macht nur dann Sinn, wenn die persönliche Situation beachtet wird und Entscheide aufgrund eigener Bewertungen vorgenommen werden. Die Bürgerinnen und Bürger wissen, dass sie sich qualifiziert weiterbilden müssen, aber sie wissen auch, dass Bildung mehr ist als nur die Qualifikation für den nächsten Karriereschritt. Deswegen sind die Kommunen gut beraten, wenn sie ihr Angebot breit streuen und dabei unterschiedliche Interessen berücksichtigen. Die private Theaterinitiative ist in diesem Sinne genauso wichtig wie die nächste grosse Ausstellung im städtischen Museum oder das Seniorenangebot der Volkshochschule, wobei man sich diese Angebote zunehmend vernetzt vorstellen muss.

Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ zieht die Konsequenz aus den Befunden der Implementationsforschung, wonach über den Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und so auch mit den besten Gesetzen keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Die flächendeckende Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld vorhanden sind. Die Implementation von Bildungsstandards zum Beispiel ist mehr als ein technischer Verwaltungsakt etwa der gesetzlichen Delegation von Verantwortlichkeiten auf Einzelschulen. Es handelt sich um einen sozialen Lernvorgang, der institutionelles, organisationales und individuelles Lernen einschliesst.

Die Steuerung durch Gesetze und Erlasse war lange Jahrzehnte eine tief sitzende Illusion, die man unter dem Stichwort „Regelungswut“ gelegentlich noch immer antrifft, aus der sich aber nie die historische Wirklichkeit entwickelte, die angestrebt wurde. Gerade Bildungsreformen kommen nie so an, wie die politische Rhetorik sie verkündet. Der Grund ist wie gesagt einfach: Die Realisierung hängt ab von den Akteuren vor Ort, die über eine Deutungshoheit eigener Art verfügen und die sich nicht kommandieren lassen, was immer den Behörden dazu einfallen mag. Insofern stellt sich die Frage, was die Reform aus dem System macht, auch umgekehrt: Was macht das System mit der Reform?

Auf der Linie dieser Überlegungen kann von einer *Kommunalisierung* der Bildung gesprochen werden, ohne dass die deutschen Kommunen damit in einen unlösbaren Konflikt zu den Landesregierungen geraten müssen. Man sollte auch hier einfach von gemeinsamen Zielen ausgehen. Die Sicherung und Entwicklung der Bildungsstandorte ist von überragendem Interesse sowohl für die Kommunen als auch für die Länder, die gerade Bildung - anders als Infrastruktur wie Autobahnen oder Wasserstrassen - nicht direkt steuern können. Im Hinblick auf die Schulen können Zielkonflikte auftreten, aber es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese Konflikte nicht lösbar seien. Und manche Kommunen dürften froh sein, in der heutigen Finanzlage nicht auch noch für die inneren Schulangelegenheiten aufkommen zu müssen.

Der Begriff „Kommunalisierung“ steht einfach für organisierte Bildungslandschaften, die mehr sind als lockere Beziehungsnetze oder formale Expertenrunden, die sich gelegentlich an runden oder nicht so runden Tischen treffen.

- Die Kommunen müssen sich selbst als Entwicklungsfeld für die Bildung betrachten und dafür Ziele setzen, die in Etappen zerlegt sind und deren Erreichung überprüft wird.
- Jede Entwicklung geht schrittweise und muss sich selbst überprüfen können.
- Das gilt in gleicher Weise auch dort, wo Landkreise sich als Bildungslandschaften verstehen und dementsprechend tätig werden.

Mit dem Wort „Kommunalisierung“ sind also nicht nur die grösseren Städte angesprochen, sondern die ganze, sich selbst organisierende Fläche der Bildung, also Städte und Landkreise gleichermaßen.

Gefordert ist ein grundlegend neues Verständnis des lokalen Bildungsraums, der sich abgestimmt und möglichst geschlossen entwickeln muss, ähnlich wie das mit Verkehrsverbänden der Fall ist oder an Projekten zur Regionalförderung gezeigt werden kann. Es geht also nicht länger um einzelne Schulen, Behörden oder Einrichtungen, die nur mit ihresgleichen kommunizieren. Bildungsräume sind demgegenüber dauerhafte Vernetzungen, die verschiedene Ebenen kennen und sich über die Kooperation von Akteuren konstituieren. Notwendig dafür sind Büros und Projekte, nicht Vorschriften und Dauerstellen.

- Bildungsräume bieten ein abgestimmtes Programm und zueinander passende Dienste, die kohärent auftreten und dafür ein geeignetes Management benötigen.
- Ein solcher gut koordinierter Service würde von der Krippe über die Elternberatung bis zur Jugendfreizeit und von den Schulen über die Museen und Theater bis zur Seniorenarbeit reichen,

- also alles umfassen, was im weiteren „Bildung“ genannt werden kann und sich kommunal organisieren lässt.

Man kann diese Idee auch als spitze Frage formulieren:

- Wie kann es gelingen, ein kohärentes regionales Bildungssystem vom Krippenplatz bis zur Seniorenuniversität zu entwickeln,
- wenn die Struktur der Bildungsorganisation das eigentlich gar nicht zulässt?

Schon die ministerielle Zuständigkeit auf Landesebene ist aufgeteilt, es gibt nicht *ein* Ministerium für *alle* Belange der Bildung, und die Zersplitterung wiederholt sich dann auf der Ebene der Kreise und Kommunen. Jugendämter haben bislang wenig mit Schulämtern zu tun, Kindergärten unterscheiden sich von den Grundschulen allein schon durch die Ausbildung des Personals, für die Berufsschulen sind andere Behörden zuständig als für die Gymnasien und die Volkshochschule hat kaum Kontakt zur beruflichen Weiterbildung. Die Bereiche sind getrennt und gerade nicht integriert. Kein runder Tisch könnte das aufheben, gefordert ist tatsächlich ein kohärentes Bildungsmanagement.

Man kann sich die Macht der Gewohnheit am Verhältnis von Kitas, Kindergärten und Grundschulen klar machen. Für die ersten beiden zahlen die Eltern den Kommunen unterschiedlich berechnete, jedoch ständig steigende Gebühren, die dritte Bildungsart ist kostenlos, was als grosse historische Errungenschaft hingestellt wird. Diese Errungenschaft bliebe auf die Schule beschränkt, während heute alles dafür spricht, die Bildungszeit mit der Geburt einsetzen zu lassen und dann auch attraktive Lernangebote für die Zeit vor der Schule zur Verfügung zu haben. Die „historische Errungenschaft“ stammt aus einer Zeit, als Bildung mit Schule gleichgesetzt wurde, während es in Zukunft für die kommunalen Bildungslandschaften darauf ankommen wird, Bildung so früh wie möglich beginnen und so spät wie nötig enden zu lassen.

Die kommunalen Bildungseinrichtungen samt den damit verbundenen Behörden sollen zu einem kommunizierenden und entscheidungsfähigen Gesamtsystem ausgebaut werden, das auch die öffentlichen Schulen umschliesst. Das geht nur, wenn dafür eine passende Organisation gefunden wird, die eben als „Bildungsmanagement“ gut bezeichnet ist. Aber im Unterschied zur Verwaltung kann es Management nur geben, wenn Ziele die Entwicklung leiten. Die Bildungsregionen müssen daher für sich Leitziele formulieren, die plausibel sind, Abstimmung voraussetzen und sich überprüfen lassen.

Solche Ziele wären etwa:

1. Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Kind.
2. Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems.
3. Gezielte Bearbeitung der Schnittstellen.
4. Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und Verbesserung der Weiterbildung.
5. Systematische Qualitätsentwicklung aller Bildungseinrichtungen.
6. Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken.
7. Angebote für jedes Alter und jeden Lebensabschnitt.

Jedes einzelne Ziel wird zerlegt in Etappen, die Zielerreichung braucht eine ständige Lagebeurteilung und unerreichbare Ziele müssen ohne Sinnverlust abgeschrieben werden können. Der Weg zum Ziel verlangt Organisation: Kommunen und Landkreise werden

Leitbilder formulieren, Bildungsbüros einrichten, Steuerungsgruppen installieren und Beiräte berufen, die mit neuen Kompetenzen ausgestattet sind. Nur ein solches lokales Management mit eigener Verantwortung gewährleistet den Erfolg der Massnahmen, der nicht eintritt, wenn die Verantwortung bis zur Unkenntlichkeit aufgeteilt ist. Und nur so gewinnen die Projekte im Übrigen auch Gesichter, die zu lokalen Grössen werden können.

5. Ideen zur Umsetzung

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Ich werde abschliessend verschiedene dieser Ideen vorstellen:

- Fachgebundene curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz der Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Demokratische Beteiligung.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue Kooperationen für die Schnittstellen.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden, und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viele Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie ausserhalb der Schule musiziert worden ist, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Die offene Jugendarbeit hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Vielleicht würden ja Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet. Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, also wahrnehmen und für sich verwerten, was in der Jugendarbeit geleistet wird, auch wenn der Preis Unordnung ist.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereitstellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher gang und gäbe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendlichen darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. An anderen Orten organisieren die Volkshochschulen sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich könnte man auch Senioren als Sprachlernpartner einsetzen.

Demokratien lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wird, ist ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden muss, durch die politische Auseinandersetzung, hohe Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben kann. Wie immer dieser wiederum sehr spezielle Konflikt ausgehen mag, er zeigt, dass Bildungslandschaften auch als ein Übungsfeld der Demokratie betrachtet werden können. Im Falle von „Stuttgart 21“ müssen sich die Regierenden mit den Gebildeten auseinandersetzen, was vor Ort immer geschehen kann. Notwendig dafür sind Twitter und You Tube sowie deren intelligente Nutzung, die Volkshochschule kann hier direkt anschliessen.

Ausdifferenzierte Bildungsräume kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken tatsächlich immer auf professionellen Unterricht reduziert wird.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know-how und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterrichten“ unterscheiden

- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll.

Ein zentrales Problem sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt.

- „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik.
- Das damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt,
- wenn kommunale Verbände geschaffen werden
- und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.

Das verlangt Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so ein Drittel bis die Hälfte aller deutschen Jugendlichen. 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 kommunal viel getan werden:

- Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden,
- Bildungsmassnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden
- und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Die betriebliche Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Die Erfolgchancen steigen mit dem konkreten Nutzen für die Betriebe.

- Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen.
- Und warum könnte man nicht spezialisierte Meisterlehren für Senioren öffnen, die umlernen wollen, genügend Geld haben und aber keinen Abschluss mehr benötigen?

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite, wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt für viele Anliegen über die Leseförderung hinaus.

- Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen.
- Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird.
- Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiss auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Was bedeutet das für die Musik? Es ist im Prinzip richtig, für ein Bildungsfach wie Musik möglichst hohe Standards zu reklamieren. Wenn sie sich nicht erreichen lassen, liegt nicht Resignation nahe oder Klagen über die Überforderung, sondern ein Überdenken der Situation.

- Schulischer Musikunterricht, der weit unter seinen Möglichkeiten bleibt, hilft keinem Kind weiter.
- Daher müssen neue Allianzen gesucht werden, hohe Standards können erfüllt werden, wenn die öffentliche Schule mit den Musikschulen kooperiert.
- Beide Seiten könnten gemeinsame Ziele verfolgen, ein integriertes Curriculum anbieten und von identischen Standards ausgehen.

Die Ressourcen sind begrenzt, die Stundentafel der Schule kann nicht beliebig erweitert werden, also liegt es nahe, die vorhandenen Kräfte zu bündeln und einen gemeinsamen Effort anzustreben. Das Ziel muss lauten: Jedes Kind erhält die Chance, ein Instrument lernen zu können, und dies über die Anfangsgründe hinaus. Natürlich kann auch die Stimme ein Instrument sein, entscheidend ist, dass sie geschult wird. Nicht jeder ist Künstler, aber jeder kann Spielen und Hören lernen, aber nicht, wenn die Ressourcen nicht mehr begünstigen als die ständige Wiederholung der Anfangsgründe.

Kommt es nicht zu einer engen Kooperation zwischen den öffentlichen Schulen und den Musikschulen, dann haben Standards in der Musik nur eine Funktion, sie markieren die Defizite und geben einen Eindruck, was möglich wäre, ohne erreichbar zu sein. Die Stundentafel der Schulen wird sich kaum sehr weit ändern lassen, was möglich wäre, ist die Bündelung der Kräfte. Warum sollte es nicht Nachmittage oder Wochenenden in den Schulen geben, die ganz dem Musizieren gewidmet sind? Und warum sollten davon nicht alle Kinder profitieren können? Ich frage das nicht rhetorisch: Der Preis ist die Zunahme des musikalischen Analphabetismus, die vielleicht schlimmste Bildungslücke, die es gibt.

Mein Vortrag schliesst mit drei Hinweisen zur Gestaltung von Bildungslandschaften. Es geht dort um ein Cross-over: Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer. Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen. Die

Musikschulen können ihr Angebot für die musikalischen Analphabeten öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen. Volkshochschulen könnten ihre Programme der Allgemeinbildung mit dem abstimmen, was die Schule nicht vermitteln konnte, etwa fachgerechtes Zeichnen oder die Kunst des Tanzens. Und demokratische Beteiligung kann es auch in der Museumspädagogik geben. Erst so, als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug wäre Bildung mehr, als das, was Schulen zu bieten haben.

Bildungslandschaften können zweitens nicht nur von den Anbietern her betrachtet werden, auch reicht es nicht aus, das Nutzerverhalten auf die Angebote einzustellen. „Nutzer“ oder „user“ ist ein Slangausdruck aus der Computerbranche, der vor allem Selbstständigkeit betont. Man surft nicht mit der Volkshochschule durchs Internet, sondern navigiert eigenständig. Das gilt für alle Bereiche, das informelle Lernen im Alltag ist daher die Voraussetzung für jede Bildungslandschaft, die Zugang gewinnen muss für das, was sie nicht steuern kann. Interesse entsteht nur, wenn Anschlüsse gefunden werden an die alltäglichen Formen des Lernens, sei es in beruflicher Hinsicht oder im Blick auf die Allgemeinbildung. Diese Erfahrungen müssen in Bildungslandschaften genutzt werden, wenn sie demokratisch sein sollen.

Und wenn drittens das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll, ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten „bildungsfernen Schichten“ dafür gewonnen werden. Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun. Es ist extrem schwer, Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande sind, das zu bewirken, was die UNESCO ständig fordert, nämlich: *No child left behind*.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K: (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- 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.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.