

Jürgen Oelkers

Bildungspolitische Herausforderungen^{)}*

1. Was sind in der Bildung „Herausforderungen“?

Eine „Herausforderung“ ist nur dann eine, wenn sie mit Problemdruck verbunden ist. In der Bildungspolitik scheint so viel Problemdruck vorhanden zu sein, dass man die Herausforderungen gar nicht zählen kann. Aber „Druck“ ist oft nur rhetorischer Druck, der Druck der Postulate und Empörungen; sie sind nicht zu zählen, weil Bildung eine öffentliche Angelegenheit ist, die sich nie im Zustand der allseitigen Zufriedenheit befindet. Das wäre vermutlich auch gar nicht gut, es sei denn, man schafft die Hauptschule ab und muss das einer bestimmten Partei vermitteln.

Auf der anderen Seite ist die Zufriedenheit hoch, wenn man etwa die Eltern über die Schule ihrer Kinder befragt und nicht die Anliegen der Bildungspolitik thematisiert. Über die Bildung im Allgemeinen lässt sich immer streiten, solange man nicht selbst betroffen ist. Eltern und Lehrpersonen erwarten, dass Probleme gelöst und die Schulen nicht zum Hindernis ihrer eigenen Ziele werden. Die grösste Herausforderung ist dann der Stundenausfall und was die Politik dazu sagt. Ansonsten ist die Situation paradox: Irgendwie scheint die Bildung immer schlechter zu werden, während die Schule der eigenen Kinder davon nicht betroffen ist.

Tatsächlich handelt es sich um sehr stabiles System, das manche Kritiker auch „träge“ nennen, weil es sich nicht in die Richtung bewegt, die sie vorschlagen. Aber wir sprechen über 11,5 Millionen Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2010/2011 allgemeinbildende und berufliche Schulen in Deutschland besucht haben.¹ Allein die Zahl und der damit verbundene Differenzierungsgrad schliessen aus, dass das Schulsystem auf die Stimmen einzelner Kritiker hört oder hören könnte, die Stimme des Vortragenden eingeschlossen.

Wenn sich das System bewegt, dann in die eigene Richtung oder genauer gesagt, in die vielen Richtungen, die den einzelnen Teilen und Ebenen des Bildungssystems inhärent sind. Das System hört auf kein Kommando, nicht einmal des geehrten Hamburger Schulsenators.

- Grundschulen entwickeln sich anders als Gymnasien oder Berufsschulen,

^{*)} Vortrag auf dem VDP-Jahreskongress am 17. November 2011 in Hamburg.

¹ Angaben im Folgenden nach dem Statistischen Bundesamt Wiesbaden.

- Kindergärten haben andere Probleme zu lösen als Förderschulen,
- Hauptschulen verschwinden
- und die Lehrerbildung scheint sich gar nicht zu entwickeln.

Aber was meint dann mein Titel? Was sind „bildungspolitische Herausforderungen“, wenn der Adressat - das Bildungssystem - gar keine einheitliche Grösse ist und sich schon die Rhetorik der Grundschule und des Gymnasiums unterscheidet? Man könnte mutlos werden und dann hätte ich mir die Reise von Zürich nach Hamburg auch sparen können.

Allerdings gibt es zwischen Kindergarten und Gymnasium eine Gemeinsamkeit, alle Schulen brauchen Schüler - wenn die ausbleiben, wird sich das System sehr schnell bewegen, in Richtung Schliessung nämlich. Ich bin nicht als Apokalyptiker bekannt, aber die Schliessung von Schulen wird die bildungspolitische Diskussion der Zukunft bestimmen, einfach angesichts der demographischen Entwicklung und weil die - zugegeben undurchschaubaren - Parameter der Bildungsfinanzierung gar nichts Anderes zulassen.

Bereits heute sinken die Schülerzahlen, wenngleich nur leicht und regional unterschiedlich, aber doch, vor allem in der Fläche, bereits spürbar. Entgegen der verbreiteten Ansicht, in den allgemeinbildenden Schulen der neuen Bundesländer sind die Zahlen gegenüber dem Schuljahr 2009/2010 leicht gestiegen, während sie in den beruflichen Schulen zwischen 10 und 14% zurückgingen. Der langfristige Trend ist eindeutig:

- Seit 1972 ist in der Bevölkerungsstatistik Deutschlands die Mortalitätsrate grösser als die Geburtenrate bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung.
- Der Geburtenrückgang wird bislang nicht durch Einwanderung ausgeglichen.
- Im Jahre 2009 migrierten 721.000 Personen nach Deutschland, aber 732.000 verliessen das Land, nicht wenige bekanntlich in Richtung Schweiz, ob immer mit guten Erfahrungen, sei dahingestellt.

Der Problemdruck des demographischen Wandels kann nicht beliebig lange mit der Verkleinerung der Klassen und dem Festhalten am Personalbestand bearbeitet werden. Auf der anderen Seite sind Schulen in jeder Gemeinde Standortfaktoren. Werden sie geschlossen, wandern Paare mit Kindern ab, ändert sich das Generationengefüge und beginnt eine Abwärtsspirale, die man in manchen Regionen bereits schon heute beobachten kann. Was übrig bleibt, die längst geschlossene Kirche, das leere Dorf und der Friedhof, hat keine Perspektive.

Aber ich bin ja kein Apokalyptiker, die These gilt für die Fläche, für bestimmte Regionen mehr als andere, nicht für alle Schulen gleich und für die Privatschulen angesichts der steigenden Nachfrage zunächst gar nicht. Wenn die staatlichen Schulen aus Kostengründen geschlossen werden, ist zu erwarten, dass die Gemeinden - nach vergeblichem Protest - alles tun werden, um private Schulträger anzusiedeln. Anders ist die Häufung von Alternativangeboten wie etwa den „Freien Schulen“ in Brandenburg kaum zu erklären. Hält

dieser Trend weiter an, dann stellt sich auch die Frage der staatlichen Finanzierung von Privatschulen neu und der Privatschulartikel im Grundgesetz erscheint im neuen Licht.

Ich weiss natürlich, vor welchem Publikum ich das sage - von den langfristigen Folgen des demographischen Wandels für das deutsche Bildungssystem sind bildungspolitische Herausforderungen zu unterscheiden, die sich in den nächsten fünf bis zehn Jahren stellen und heute klar benennbar sind. Sie beziehen sich auf ein vergleichsweise gut versorgtes und tatsächlich schwer bewegliches System, an dem schon viele gut gemeinte Versuche gescheitert sind. Wer von „Herausforderungen“ spricht, hat damit nicht schon eine Gelingensbedingung formuliert, man sich von vielem herausgefordert fühlen, ohne deswegen schon zu wissen, wie darauf geantwortet werden kann.

Interessant ist, dass im Blick auf Herausforderungen der Bildung die Skepsis gering ist und niemand mit Flops rechnet, vielleicht weil es in der Vergangenheit so viele gegeben hat.

- Man erinnere nur an das Schicksal der Bildungsplanung, das mit dem „Kooperationsverbot“ endete,
- an die überbordende „Taxonomie“ von Lernzielen, die umso mehr nur auf dem Papier standen, je umfangreicher sie wurden,
- an Exoten wie die „kybernetische Pädagogik“,
- an teure, aber ungenutzte Sprachlabore
- oder an die immer neuen Wellen didaktischer Moden, die begeistert begrüsst wurden und dann doch nichts änderten.

Der Problemdruck kann dann nicht sehr gross gewesen sein. Angesichts solcher Beispiele könnte man erneut den Mut verlieren und als Referent das tun, was angeschlagene Boxer tun, nämlich das Handtuch werfen.

Aber Schulen wandeln sich. Selbst die angeblich so entwicklungsresistenten Gymnasien können nicht mehr aus der seligen Optik der „Feuerzangenbowle“ erfasst werden. Heinz Rühmann könnte sicher an keinem deutschen Gymnasium mehr unterrichten, was man auch als Trost auffassen kann. Der Wandel ist vielfältig, er betrifft die Studentafel genauso wie die Unterrichtskultur oder die Organisation des Schullebens. Viele Schulen entwickeln sich mit dem Wechsel der Schulleitung oder nach Krisen, manche legen Pläne vor, andere lösen Probleme ad hoc und bestimmen erst dann grössere Entwicklungslinien, wieder andere machen sich kundig und folgen Beispielen, aber immer sind es *einzelne* Schulen, die sich entwickeln.

Schulen gibt es nicht zweimal, selbst dann nicht, wenn sie, wie etwa die Waldorfschulen, dem gleichen Konzept folgen, das aber nie auf dieselbe Weise realisiert wird. In deutschen Grosstädten wurden früher die Volksschulen einfach nach der Reihenfolge ihrer Gründung gezählt und dann gab es je nach Wachstum die sechste, siebte oder achte Volksschule in einer Stadt; heute hat jede Schule eine Bezeichnung und oft auch einen Namen, weil sie einmalig ist und unverwechselbar sein will. Wie stark dieser Effekt ist, lässt

sich an „StayFriends“ im Internet ablesen.² Hochstandardisierte Sprachschulen wie die Berlitz-School sind dagegen reine Dienstleister und haben keinen gleichen Effekt.

2. *Autonomie und Bürokratie*

Wenn das so ist, dann ist das erste Thema, das mich rettet, die Schulautonomie. Sie stellt tatsächlich eine Herausforderung dar, weil das Anliegen von mehr Eigenverantwortung für eine einzelne Schule zwar unmittelbar einleuchtet, aber offenbar schwer zu realisieren ist. Auch hier ist, ähnlich wie bei den „Bildungsstandards“, die Rhetorik der Praxis weit voraus. „Bildungsstandards“ gab es in manchen Bundesländern schon kurz nach dem „Pisa-Schock“, es waren einfach umgeschriebene Lehrpläne mit leicht verschobenen Koordinaten. Was dann „Entrümpelung“ der Lehrpläne genannt wurde, war schlicht eine Reduktion der Spiegelstriche in den opulenten Beispielsammlungen.

Nun sind Lehrpläne für die Schulen kein Hindernis, weil sie wissen, wie sie umgangen werden können. Man tut gut daran, sich Schulen im Blick auf Zumutungen als ebenso robust wie listig vorzustellen, in diesem Sinne sind sie immer schon „autonom“. Das Problem stellt sich dort, wo die Kultusbürokratie steuern will oder von Gesetzes wegen muss. Man kann sich das Problem klar machen, wenn man näher bestimmt, was unter „Schulautonomie“ idealtypisch gefasst werden kann. Danach müssten Schulen:

- über ein Globalbudget verfügen,
- das Personal selbst aussuchen, anstellen und ggf. entlassen,
- die Schulleitung frei wählen,
- sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben eigene Ziele und Profile geben,
- besondere Leistungen belohnen,
- den eigenen Status verändern, etwa in Richtung einer Kommunalisierung der Bildung.

Von den Privatschulen lernen, heisst siegen lernen, wenn man so will - welcher Wandel in den staatlichen Schulen nötig wäre, lässt sich an einer gesetzlichen Vorschrift aufzeigen, die in keinem deutschen Schulgesetz fehlt, nämlich die Unterscheidung der „inneren“ und der „äusseren“ Schulangelegenheiten. Nur die äusseren unterliegen der Zuständigkeit der Kommunen, die also die Schulhäuser unterhalten müssen, Sorge tragen, ob die Zugangswege in einem geordneten Zustand sind, wie der Ausfall eines Hausmeisters zu verkraften ist und ob die Heizkosten gesenkt oder angehoben werden müssen.

Damit sind in den Gemeinde- oder Stadträten ganze Kommissionen befasst, die aber nur in diesen „äusseren“ Hinsichten wirklich die Entwicklung der Schulen vor Ort beeinflussen können. Anders als in der Schweiz haben die Gemeinden eine schwache Stellung, sie sind fast immer als Schulträger für den fortlaufenden Unterhalt der Schulen

² <http://www.stayfriends.de> Der Anbieter gibt zum Stichtag 13. November 2011 an, dass die Seite von 12.454.222 Mitgliedern genutzt wird.

zuständig, aber werden an der Bildungspolitik und den Entscheidungen des Landes kaum beteiligt, einfach weil sie nur über schwache Kompetenzen verfügen.

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

- die Anstellung der Lehrkräfte,
- die Regelung der Besoldung,
- die Zulassung der Lehrmittel,
- die Genehmigung der Schulleiterwahl,
- 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, also die Kommunen und die Schulen vor Ort stärken (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.).

Die Bildungseinrichtungen sind tatsächlich ein zentraler Standortfaktor für die Entwicklung der Städte und Kommunen, den der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren auch 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 und von dort aus entwickelt werden müssen. Auf dieses Angebot stellen sich die Kunden der Bildung, also auch die Eltern und Schüler, ein und hier liegt vor allem die Chance zur Weiterentwicklung. Die Schulen wären so Teil eines kommunalen Netzwerkes, mit dem sie sich abstimmen müssen.

Der Gegenpol zu Autonomien ist Bürokratie. Die Bildungspolitik der Bundesländer ist trotz der Einigung der KMK in Sachen Bildungsstandards für Schule und Lehrerbildung stark davon geprägt, eigene Profile zu entwickeln, ohne wirklich in eine Wettbewerbssituation eintreten zu wollen. Was man beobachten kann, ist eine weitere Differenzierung von Verwaltung und Zuständigkeit, wenn es Wettbewerb gibt, dann in einem eng begrenzten Rahmen, während gute neue Ideen und beste Projekte notwendig sind. Die Realität sieht anders aus: Zählt man nur die Lehrpläne für die verschiedenen Schularten, Schulstufen, Jahrgänge und Fächer in 16 Bundesländern zusammen, dann landet man schnell bei einer Zahl von weit mehr als 2000 einzelnen Produkten, deren Wirksamkeit alles Andere als gegeben ist.

- Die Stundendotierung der einzelnen Fächer ist genauso unterschiedlich wie die Ausbildung der Lehrkräfte oder deren Anstellungsbedingungen.

- Auch der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler weist grosse Unterschiede auf, die zwischen einzelnen Bundesländern je nach Fach und Jahrgang bis zu zwei Jahre umfassen können.
- Die mit dem Schulabschluss erworbenen Berechtigungen sind dagegen nicht ungleich, das Abitur gilt bundesweit als Hochschulzugang, unabhängig von der mit dem Abschluss erreichten Qualität der Allgemeinbildung.

Wenig beachtet sind die Ungleichheit der einschlägigen Schulgesetze und so der Ordnungsrahmen, den die Länder vorgeben. Schon die Bestimmungen des Zwecks der öffentlichen Bildung und daran anschliessend der Aufgaben der Schulen sind hochgradig verschieden. Auffällig ist auch die ständige Vermehrung der Aufgaben bei gleichzeitiger Vermeidung von konkreten Zielsetzungen, die sich innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens überprüfen lassen.

Die Zahlen der Bildungsverwaltungen zeigen, dass für ein grosses und personalintensives System Ressourcen zur Verfügung stehen, die für klassische Verwaltungsaufgaben gedacht sind sowie die Lehreraus- und -fortbildung bedienen können, für Entwicklung aber kaum ausreichen. Die Steuerung durch Erlasse und Vorschriften hat also einen simplen Grund, für mehr und anderes fehlt das Personal, auch in einem Bundesland wie Niedersachsen, das vergleichsweise viel für Strukturwandel und Umschichtungen der Stellen getan hat. Der Bürokratisierungsvorwurf betrifft also primär die Regelungsdichte und nicht die Personalausstattung.

Der Vorwurf ist populär, und man erhebt ihn ja auch immer ziemlich lustvoll, aber er verdeckt, welche Entwicklung *mit* dem gegebenen System möglich ist. Die Dynamik lässt sich an zwei Beispielen zeigen, die von den Akteuren im Feld und nicht lediglich von der Politik als grosse Herausforderungen verstanden werden, nämlich die Entwicklung von Ganztagschulen einerseits und die Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen andererseits. Beide Themen hängen insofern zusammen, als inklusive Formen der Beschulung einen veränderten Zeitrahmen voraussetzen, der historisch nie gegeben war und sich jetzt aber abzeichnet.

3. *Ganztagschulen*

Die deutsche Schule war von ihrer Herkunft her eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser „Betrieb“ begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man eigentlich nur von einer absichtlich boshaften Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Das ganz frühe Aufstehen ist deutlich ein Ideal, das dem Leben auf dem Bauernhof nachempfunden wurde, einer Zeit, als man noch mit den Hühnern ins Bett gehen musste. Bis heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt.

Der Halbtag endete ebenso beschwerlich, wie er begann, nämlich immer *nach* der normalen Mittagszeit, und selbst wenn die - notgedrungen - der Schule angepasst wurde, scheiterte die Idylle des gemeinsamen Mittagessens oft genug an Bus und Bahn oder an den Unwägbarkeiten des öffentlichen Verkehrs. Schulorganisatorisch gesagt: Die Erfüllung der Stundentafel - das ist das konservativste Element der Schulgeschichte - bestimmte den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagsunterrichts nochmals mehr gestauch wurde.

Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hinein quetschen, und was dann noch lernnotwendig erschien, war, wie man heute so schön sagt, „pfadabhängig“, nämlich nahm den Weg in die Köpfe über die Hausaufgaben - für die Eltern die grösste schulische Zumutung, die neben dem Sitzenbleiben denkbar ist. Um was es dabei geht, merkt man heute durch Kontrollanrufe der Lehrer, die sich über nicht gemachte Hausaufgaben beschweren und einem nebenbei noch zeigen, wie wenig transparent die eigenen Kinder sind. Auf die Frage, wie es heute in der Schule war, sagen sie „gut“, damit nichts auf Probleme hindeutet und Ärger erspart bleibt.

Hausaufgaben waren ja nichts Anderes als die stillschweigende Einführung der Ganztagschule, mit dem Effekt, dass die Eltern nicht nur die Aufsicht zu übernehmen hatten, sondern auch noch vergeblich auf die intrinsische Motivation warten mussten. Das galt in der Öffentlichkeit nie als „familienfeindlich“ wie früher die Ganztagschule, vermutlich, weil es ein schönes Geschäft war, denn die Schule profitierte durch Ausbeutung einer Arbeitskraft, die nichts kostet. Es ist nie berechnet worden, welchen Aufwand die Eltern betreiben und was die Schulen zahlen müssten, wenn Hausaufgabenbetreuung ein reguläres Berufsfeld wäre. Eltern jedenfalls sind die besten „Lernstudios“, die man sich denken kann.

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen ein Erfolg, während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute buchstäblich zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen. Man wird sehen, ob dieser Effekt auch bei den Hausaufgaben spielt.

Als Pädagoge ist man erstaunt: Gelegentlich holt auch in der Erziehung die Wirklichkeit die Ideologie ein, selbst wenn die noch so feste Glaubenssätze hat. Und wo waren sie fester als im Blick auf „die“ Familie? Deren Wandel musste man lange Zeit zugunsten des idealen Bildes nicht zur Kenntnis nehmen, während das Bild eigentlich nie mit der Wirklichkeit übereingestimmt hat. Auch die bürgerliche Familie der Vergangenheit war nicht das, was der konservative Blick gerne gesehen hat. Das Sehen war ein Übersehen, darüber veränderte sich die Situation grundlegend, und heute kann man nicht mehr - frei nach

Hegel - sagen, wenn die Theorie nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt, dann umso schlimmer für die Wirklichkeit. Trotziger Idealismus hilft offenbar nicht.

Die Gründe für den Erfolg der Ganztagschule liegen auf der Hand:

- Der gesellschaftliche Regelfall ist, dass beide Eltern arbeiten.
- Dann wird auch zum Regelfall, dass sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder haben.
- Das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Die deutsche Schule hat in wenigen Jahren gelernt, Zeit und Zuständigkeit so auszudehnen, dass auf ein gesellschaftliches Bedürfnis angemessen reagiert werden konnte. Das erklärt, warum heute eigentlich alle Gruppen mit einem Ganztagesbetrieb zufrieden sind, ausgenommen den meist immer noch nachtschlafenen Beginn des Tages natürlich.

- Die Eltern schätzen verlässliche Blockzeiten,
- die Schülerinnen und Schüler begrüßen die neuen Möglichkeiten des Lernens über das Mittagessen hinaus
- und die Lehrkräfte übernehmen neue Aufgaben jenseits des Kerngeschäfts Unterricht.

Zu konstatieren ist also Akzeptanz gegen anfänglichen Widerstand in kurzer Zeit - aber „Ganztagschule“ ist nicht gleichzusetzen mit der Ausdehnung von Zeit und Zuständigkeit der Halbtagschule, denn mit dem Ganztage ändert sich das gesamte Erfahrungsfeld Schule, und zwar für alle Beteiligten.

- Das Grunderleben der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur Unterricht plus etwas Beiwerk wie Projektwochen,
- die Lehrkräfte sind nicht mehr die einzigen Bezugspersonen,
- das Angebot der Schule hat sich erweitert,
- die Eltern sind stärker eingebunden
- und die Ziele der Schule betreffen mehr als nur das fachgebundene Curriculum.

Letztlich muss sich die Schule in Deutschland so neu erfinden. Sie ist nicht einfach nur „mehr als Unterricht“, sie muss auch die bestehenden Formen des Unterrichts neu einstellen auf einen Betrieb, der anderes bietet als nur eine Abfolge von Lektionen mit leicht erkennbarem Ermüdungsrisiko.

Die Grundfrage der Ganztagschule ist in der amerikanischen Forschungsliteratur unter dem Titel „Is More Better?“ diskutiert worden (Robin/Frede/Barnett 2006). Die Ergebnisse langjähriger Untersuchungen sind eindeutig, insbesondere für die Frühförderung

und den Primarschulbereich. Je länger die Kinder - bezogen auf den Tag und das Jahr - einen Kindergarten besuchen, desto besser schneiden sie in späteren Leistungstests ab, vorausgesetzt ein gehaltvolles Angebot der Frühförderung.

Entscheidend ist aber nicht einfach die zeitliche Dauer des Schulbesuchs, sondern der Zusammenhang der Dauer mit der Qualität des Angebots (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36). Die Befunde zeigen, dass die Zeit, die Kinder in pädagogisch hochwertigen Einrichtungen verbringen, insbesondere im Kindergarten- und Primarschulbereich, mit ihrer Leistungsentwicklung in einem positiven Zusammenhang steht. Das gilt umso weniger, je mehr die Qualität sinkt oder gar nicht wahrgenommen wird.

Fast die Hälfte aller Schulen in Deutschland arbeitet inzwischen in der einen oder anderen Form mit einem Ganztagsbetrieb. Doch die bloße Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb genügt nicht; nur weil Kinder und Jugendliche eine Ganztagschule besuchen, haben sie etwa im Bereich der Leistung noch keinen Vorteil. Entscheidend sind die Qualität des Unterrichts und die Intensität der Teilnahme, also die Nutzung der neuen Möglichkeiten. Dazu gehört auch die Frage der Inklusion, die mich in einem nächsten Schritt beschäftigen wird.

4. Inklusion

In einem massgeblichen Arbeitspapier der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vom April 2010 heisst es:

- Für alle Kinder in Deutschland besteht die allgemeine Schulpflicht, „auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen“.
- Damit geht für alle Kinder das „Recht auf eine unentgeltliche, angemessene schulische Bildung“ einher.
- „Niemand wird wegen seiner Behinderung von Bildung und Erziehung ausgeschlossen“
(Pädagogische und rechtliche Aspekte 2010, S. 2).

Doch das muss noch kein Votum für eine inklusive Verschulung sein, denn bislang galten Schulpflicht und Sonderbeschulung als vereinbar. Eine neue und andere Optik entsteht erst durch den Rückgriff auf das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, also die „Behindertenrechtskonvention“, die am 13. Dezember 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde. Deutschland ist die 50. Vertragspartei, nachdem das Übereinkommen am 30. März 2007 in New York unterzeichnet wurde und der Deutsche Bundestag am 21. Dezember 2008 zugestimmt hat, ohne dass das von der Öffentlichkeit gross bemerkt worden wäre.

Dabei geht es um einen grundlegenden Wandel in der Bildungspolitik, den die Länder vornehmen müssen. Zentrales Anliegen dieser Konvention im Bereich der Bildung

„ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen“ (ebd.).

Das Lernen soll gemeinsam erfolgen, aber gleichen *und* unterschiedlichen Zielen folgen, je nachdem, welche Lernbedürfnisse gegeben sind. Das Konzept bezieht sich auf den Artikel 24 der Konvention, der einleitend davon spricht, dass die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anerkennen und zu diesem Zweck für ein integratives Bildungssystem Gewähr tragen,

„to ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning“,

wie es im englischen Vertragstext heisst (Gesetz 2008, S. 1436). Inklusive Bildung ist also nicht nur eine Angelegenheit der öffentlichen Schulen, sondern aller Bildungseinrichtungen, von der Krippe bis zur Seniorenuniversität, die privaten Angebote eingeschlossen.

Was damit von den Lehrkräften abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Vielleicht ist deswegen so oft von einem „Aufbruch“ die Rede, ohne dass man damit schon eine Strategie des Wandels vor Augen hätte. Was man aber sicher nicht kann, ist, wie das KMK-Papier vorschlägt, gleichzeitig

- die Schulorganisation verändern,
- die Richtlinien anpassen,
- die Bildungs- und Lehrpläne umschreiben,
- aus zwei Pädagogiken eine machen
- und dann auch noch die Lehrerbildung auf eine neue Grundlage stellen,
- ohne über eine *Ressourcenberechnung* zu verfügen und eine *klare Zeitleiste* vor Augen zu haben.

Und man sollte die Probleme vor Augen haben. Eine schwierige Frage verbindet sich mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Soll - oder muss sogar - in einem inklusiven System die Ordnung der sechs Lehrämter aufgegeben werden, und wenn *nicht*, wie bildet man in Zukunft für die sonderpädagogischen Lehrämter aus, wenn deren Schulen in ihrer bisherigen Form verschwinden?

Ein weiteres Problem erwächst aus dem eigenen Feld. Die Schule definiert bekanntlich selbst „Behinderungen“, nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden. Diese Möglichkeit erwähnt die Behindertenrechtskonvention nicht, sie bezieht sich nicht auf „Lernstörungen“ oder

„Verhaltensauffälligkeiten“, weil das ausserhalb der Schule keine Behinderungen sind. An dieser Stelle vor allem regt sich Widerstand, nicht offen, aber wirksam.

Wenn Kinder und Jugendliche mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“ nicht länger „ausgelagert“ werden können, verlieren die Lehrkräfte einen Teil ihrer Machtbasis oder in meiner Theorie gesagt, das gelöste Problem kehrt zurück. Die „Auslagerung“ erfolgte bisher in bester Absicht und mit allen guten Zielen der Förderung. Vielen Lehrkräften war und ist nicht einsichtig, warum sie jetzt einen Paradigmenwechsel vornehmen sollen, wenn sich dadurch nur die Problemfälle in ihrer Klasse erhöhen. Lösungen, im Tandem mit schulischen Sonderpädagogen zu unterrichten, haben sich in der Schweiz wohl als machbar, aber auch als sehr aufwändig erwiesen.

Ein weiteres ungelöstes Problem erwächst aus der neuen Steuerungsphilosophie der Bundesländer. Bildungsstandards und Leistungstests sind für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt worden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wenn gleiche Ziele für alle gelten sollen, müssten auch gleiche Massstäbe in den Tests für alle gelten, aber das kann im Blick auf bestimmte Behinderungsarten nicht ernsthaft gefordert werden. Und es ist auch unabhängig davon ein Problem: Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-the-Test umzustellen, wäre ein eine gute Frage an die Testkonstrukteure.

Fragen wie diese gehören zu dem, was heute „Qualitätssicherung“ genannt wird und ein wenig so klingt, als müssten die Akteure im Walde pfeifen, um sich orientieren zu können. Tatsächlich zeigen Erfahrungen aus der Schweiz, dass die neuen Formen und Instrumente der Qualitätssicherung keineswegs als akzeptierte Grössen gelten können. Besonders umstritten sind

- die externe Evaluation,
- die daraus folgende Ziellanpassung in den einzelnen Schulen,
- die Frage nach dem damit verbundenen Nutzen,
- die neuen Schulleitungen
- und die mit der Umsetzung der Gesetze verbundenen zusätzlichen Arbeitsbelastungen
(Nindo et. al., 2008).

Es gibt Schulen, die sich der Philosophie der neuen Bildungssteuerung mit grossem Erfolg angeschlossen haben, während andere versuchen, diese Philosophie zu ignorieren und so viel wie möglich vom alten System zu retten. Ein Resultat, das flächendeckend annähernd oder vollständig gleich wäre, lässt sich offenbar nicht erreichen. Es wäre auch paradox, den Grad der Schulautonomie zu erhöhen und zugleich weitgehend identische Verhältnisse zu erwarten.

5. Schulstruktur und Qualitätssicherung

Die konkrete Schulentwicklung verläuft in den deutschen Bundesländern bei weitgehend einheitlicher Terminologie unterschiedlich. Die Bereitschaft, über temporäre Kooperationen hinaus Kompetenzen nach unten, also an die Kommunen, zu verlagern und damit neu zu definieren, ist nicht sehr ausgeprägt. Aber wenn sich Schulen in Richtung mehr Autonomie entwickeln sollen, dann ist davon unmittelbar die bisherige Steuerung betroffen, die sich mit konkreten Projekten wie dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ wohl unterlaufen, aber nicht aussetzen lässt. Die Veränderung der Steuerung ist in bestimmten Bereichen aber notwendig, Projekte allein reichen nicht aus.

Das kann an allen Aspekten der Schulautonomie, der Organisationsentwicklung und der Qualitätssicherung gezeigt werden. Genannt seien etwa:

- Die Vereinheitlichung der Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte auf der Basis einer angenähert gleichen Ausbildung,
- die Steuerung durch Leistungstests und Evaluationsdaten, die Schule und Unterricht auch tatsächlich erreichen,
- eine Standardisierung der Lehrmittelproduktion, die von felderproben Lehrmitteln ausgeht,
- sowie die weitgehende Autonomie der einzelnen Schule
- und die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften.

In dem letztgenannten Prozess würde die Schulleitung eine starke Stellung erhalten, die heute von Ausnahmen abgesehen kaum in das Geschehen der einzelnen Schule eingreift (Stemmer Obrist 2011). Hier würde ein neues Berufsfeld Schulleiter/Schulleiterin entstehen, das mit einer eigenen Ausbildung verbunden sein muss. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dagegen schwer zu steuern und die Lehrmittelproduktion liegt in Deutschland ausserhalb der Reichweite von Schulen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte wird in der Schweiz von den abnehmenden Schulen genau beobachtet. Hauptkritikpunkt ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet werden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden.

- In der Öffentlichkeit vordringlich ist das „Theorie-Praxis-Problem“, also der Nutzen der Ausbildung für den Beruf.
- Erfahrene Berufspersonen beklagen, politisch durchaus wirksam, die Theorielastigkeit der Ausbildung,
- obwohl die Studierenden mehr Praxisanteile haben als in der alten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus dieser Diskussion sind im Kanton Zürich zwei Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren. Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergeben eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbildung, und es bleibt abzuwarten, ob dasselbe mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch der Fall sein wird.

Die zweite Massnahme dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen.

Was auch zur Qualitätssicherung gehört, wird „evidenzbasierte“ Schulentwicklung genannt, also die Steuerung durch empirische Daten. Damit ist nicht nur eine Machtverschiebung hin zur empirischen Forschung verbunden, sondern auch ein Problem der Akzeptanz. Die Frage ist, ob sich die Resultate von Forschungen gegenüber den Überzeugungen im Feld durchsetzen können, wenn sie diese *nicht* bestätigen. Positive Evaluationsdaten sind immer willkommen, aber was ist mit Ergebnissen, die die „beliefs“, die Grundannahmen der Lehrkräfte, verletzen? Ich wähle zur Illustration ein Beispiel aus der Grundschule, das besonders umkämpft ist, nämlich den Lehrgang „Lesen durch Schreiben“, der auch in der Schweiz in vielen Eingangsklassen verwendet wird.

Der Lehrgang ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen in Basel und Zürich entwickelt worden. Er basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen. Mit dem Anlaut sind Bilder

verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthographie Rücksicht nehmen zu müssen. Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit.

- Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden.
- Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert,
- die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf,
- wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden.
- Das Lesen soll sich von selbst ergeben
(Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch ist,³ wengleich in den meisten Schulen vermutlich nicht in puristischer Form und oft nur in der ersten Klasse. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

In dem hessischen „Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren“, der von 2002 bis 2005 dauerte, sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) und dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang „Lollipop“ arbeiten. Zudem wurde eine Kontrollgruppe in die Untersuchung einbezogen. „Lollipop“ arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen. Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren.

Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. Die Ergebnisse nach zwei Jahren wurden den Beteiligten mitgeteilt, so dass sie darauf reagieren konnten, und die Stichprobe wurde erheblich verändert, von den Lollipop-Klassen schieden zwei leistungsstarke aus, die leistungsschwächste blieb in der Stichprobe; die RSW-Klasse wurde um eine reduziert, die deutlich schwächer war als die Lollipop-Klassen. Nach vier Jahren hatten die RSW-Klassen immer noch 16% schwache Kinder und so mehr als die beiden

³ Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

anderen Gruppen. Die Annäherung der Werte am Ende der vierten Klasse geht auf das Konto der einen schwachen Lollipop-Gruppe (Modellversuch o.J.).⁴

- RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthographie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung,
- die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schülerinnen und Schüler nicht aus,
- und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der „lautgetreuen Verschriftung“, dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthographie kein Vorteil.

„Lesen durch Schreiben“ basiert einfach auf einem „falschen kognitiven Konzept“ zum Erwerb der Schriftsprache (ebd.). Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg (Deimel/Schulte-Körne 2006) erschien im Dezember 2006. Konsequenzen hat das bislang nicht gehabt.

Bleibt die Frage der Schulstruktur. Von aussen betrachtet ist an deutschen Bildungsdebatten zweierlei auffällig, sie nehmen leicht die Form eines Kulturkampfes an und sie werden dominiert von den Interessen der Gymnasialeltern. Beides behindert die Problemlösung. Eine längere gemeinsame Verschulung fördert die leistungsschwächeren Schüler, aber behindert nicht notwendig die leistungsstärkeren, die im Übrigen keineswegs nur aus bürgerlichen Familien stammen. Entscheidend für den Erfolg der Kinder ist die Einstellung der Eltern zur Schule, und die ist umso distanzierter, je früher man die Kinder deklassiert.

Homogene Leistungsgruppen fördern nur die Leistungsstarken, und auch das nur dann, wenn die Schule starke Lernanreize bietet. Es ist ja keineswegs so, dass die Gymnasien trotz des Wandels über die beste Unterrichtskultur verfügen; sie werden aus sozialen Gründen gewählt und weil es keine Alternativen gibt. Wo vor Ort gut entwickelte Integrierte Gesamtschulen mit mehreren Schulabschlüssen bestehen, kann die Wahl auch von Gymnasialeltern durchaus anders ausfallen. Die Bedingung ist, dass sich mit der Schulwahl kein Abstieg verbindet und sich die konkreten Chancen für ihre Kinder verbessern. Das illustriert im Übrigen jenen Tatbestand, der wenig schmeichelhaft „Flucht in die Privatschulen“ genannt wird.

So lange sich gar nichts Anderes anbietet als das Gymnasium, droht immer ein Kulturkampf. Deswegen ist die zentrale Frage der gesamten Schulreform in Deutschland, ob sich eine starke zweite Säule entwickelt, die den Gymnasien ernsthaft Konkurrenz macht, weil bestimmte Eltern genau dieses Angebot nachfragen und die Schulen mit ihrer Ausbildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen, etwa weil frühzeitig der Kontakt mit dem Berufsfeld hergestellt wird und gleichwohl das Abitur gemacht werden

⁴ Im Abschlussbericht wird festgehalten, „dass Lollipop deutlich früher als RSW ein gutes Schriftsprachniveau erreicht hat, was durch den sehr deutlichen Gruppenunterschied am Ende der zweiten Klasse dokumentiert wird“ (Deimel/Schulte-Körne 2006, S. 44).

kann. Ein solches Programm können natürlich auch Privatschulen anbieten, weil das Projekt attraktiv ist und die Nachfrage zunehmen wird; aber ich bin ja nicht der Consultant des Kongresses, sondern nur im Vorstand des Freien Gymnasiums Zürich.

Im normalen Gymnasium kann man eigentlich nur Abitur machen, ein anderer Abschluss ist immer mit einem Abbruch verbunden. Das eigentliche Ziel wurde nicht erreicht. Und je mehr Schüler diesen Weg einschlagen, desto schwieriger wird es, die spezifisch gymnasiale Bildungsqualität zu halten. Wenn alle ins Gymnasium streben, fallen viele unterwegs heraus und unter Hand entsteht, was eigentlich verhindert werden sollte, nämlich eine Schule, die wohl ihre historische Form bewahrt, aber viele Schüler hat, die genau damit überfordert sind. Und dann kann man nur das Niveau senken oder die innere Selektion verschärfen.

Was also in Hamburg am 18. Juli 2010 zur Abstimmung stand, war nicht der Einstieg in den Untergang des deutschen Gymnasiums, sondern ein zukunftsfähiges Schulmodell, das der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden vermag und den Eltern mehr als nur *eine* Wahl lässt. Daher geht es um die Akzeptanz einer gut entwickelten zweiten Schulform, die auf der Grundschule aufbauen kann, ohne die Perspektive einer „Restschule“ oder eines Abstiegs zu bieten. Die Gymnasien brauchen wirksame Konkurrenz, gerade weil sie so mit der deutschen Bildungsidee verwoben sind.

Auf dem Wege einer demokratischen Volksabstimmung ist das im Sommer 2010 nicht erreicht worden. Aber die Demographie wird dafür sorgen, dass die Dreigliedrigkeit verschwindet und ein Zweisäulenmodell entsteht. Alle politischen Diskussionen weisen in diese Richtung und das bedeutet nichts Anderes, als dass die deutsche Politik auch in diesem Bereich in der Realität angekommen ist. Vielleicht nennen das künftige Bildungshistoriker ja den Merkel-Effekt, deutsche Bildung ohne Hauptschule.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G.: Modell Schriftsprach-Moderaten (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Universität Marburg, Dezember 2006. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Abschlussbericht.pdf>
- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
- Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationalen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationalen vom 13. Dezember 2006

über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, S. 1419- 1457.

Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.

Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Oplden: Leske&Budrich 2003.

Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren. O.J.

<http://www.wilfriedmetze.de/html/hessen.html>

Nindo, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen. S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau). Oktober 2008.

Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Stand: 29.04.2010 (nach Befassung in der 202. Amtschefs-konferenz). Ms. Bonn-Bad Godesberg: KMK 2010.

Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, St. W.: Is More Better? The Effects of Full Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University 2006.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N.: Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 23 (2008), S. 33-38.

Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.