

Jürgen Oelkers

## *Welche Bildung braucht die Zukunft? <sup>\*)</sup>*

### *1. Schule und die „Ausrüstung“ für das Leben*

Wie soll man jemandem erklären, was eine „Draussenschule“ ist? Schulen sind „Drinne“, nämlich geschlossene Orte, an denen man ein gutes Sechstel seines Lebens verbringen muss<sup>1</sup> und die meist so gestaltet sind, dass niemand dort freiwillig wohnen möchte. Von diesem „Drinne“ aus gesehen, gibt es viele sehnsuchtsvolle „Draussen“, aber dort *Schulen* zu vermuten, fällt schwer, weil man dann sofort wieder ein didaktisches „Drinne“ hätte, nur vielleicht an einem angenehmeren Ort. Also, das Problem scheint nicht das „Draussen“, sondern die Schule zu sein.

Das hat neben der Architektur und den Baunormen noch einen anderen Grund.

- Traditionell wird erwartet, dass die Schule für das Leben nützlich ist,
- man in ihr also etwas lernt, das man woanders nicht lernen kann und das zugleich lebenslang brauchbar ist.
- Dafür steht die Metapher „Rucksack fürs Leben“,<sup>2</sup> mit der ausgeschlossen werden soll, dass die Schule nur sich selbst dient.

Doch dieser Verdacht ist alt, man denke nur an das bekannte Seneca-Zitat,<sup>3</sup> wonach man für die Schule und dann aber gerade nicht fürs Leben lernt. Nur fällt das in der Schule nicht auf, weil das Leben so weit weg ist.

Und auch wenn man das Leben in die Schule hinein holt, wird der Befund nicht besser, weil sich im Unterschied zur Schule das Leben nicht didaktisieren lässt. Schule folgt Lernzielen, das Leben folgt sich selbst. Die Diskrepanz war eigentlich immer sichtbar, aber hatte und hat bis heute keine Folgen.

- Was man sich heute nicht mehr traut: Früher gab es an Schulgebäuden Inschriften „Non scholae sed vitae discimus“.<sup>4</sup>

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Fachtagung „Draussenschule. Öffnung von Schule und Unterricht“ am 30. September 2016 in Mainz.

<sup>1</sup> 15 Jahre mit Kindergarten.

<sup>2</sup> „Selbstverständlich soll ein jeder Schüler seine Schule verlassen mit einem wohlgefüllten Rucksack von sicheren Kenntnissen, die ihm fürs Leben als Wegzehrung dienen“ (Gurlitt 1905, S. 169).

<sup>3</sup> *Non vitae sed scholae discimus*. Gemeint war nicht die heutige Schule, sondern das lebensferne Studium. Damit lernt man nur überflüssige Fragestellungen und verliert den Blick auf das einfache Leben (Seneca 1984, S. 626/627).

<sup>4</sup> Eingang zur Rektoratsschule Ronsdorf in Wuppertal (1901). Oder in deutscher Übersetzung Grundschule Niederems in Hessen (1952).

- Das Seneca-Zitat wird auf den Kopf gestellt, aber damit wird die die pädagogische Selbstentlarvung vermieden.
- Die Schule sollte mit ihrer Allgemeinbildung dem Leben dienen und nicht sich selbst.
- Der Unterricht muss praktisch sein, also dauerhafte Effekte haben (Dittes 1874, S. 67).<sup>5</sup>

Auf den ersten Blick trifft das mindestens auf den Elementarbereich auch zu. Schreiben lernt man nur in der Schule, ebenfalls die Grundrechenarten und sicher auch gehaltvolles Lesen, obwohl viele Eltern stolz darauf sind, dass ihre Kinder schon vor der Schule lesen können. Aber das ist kein Zeichen für Hochbegabung, mit der man allen voraus wäre und ganze Jahrgänge überspringen könnte, sondern nur der Beleg für ein individuelles Lerntempo. Die Lesekompetenz hängt ab vom Gehalt der Lektüre und den Zugang öffnet in den meisten Fällen der Unterricht. Und schliesslich: nützlich sind belastbare Kenntnisse in den Elementarjahren lebenslang - In diesem Sinne ist Schule unverzichtbar.

Aber auch der beste Elementarunterricht führt nicht zu gleichen Resultaten, der Lernstand am Ende der Grundschule zeigt grosse Unterschiede und die Leistungsniveaus nähern sich auch danach nicht an, eher öffnet sich die Schere im weiteren Verlauf der Schulzeit.<sup>6</sup> In der Folge werden Mindeststandards nicht erreicht, wie sich an einer einzigen Zahl zeigen lässt. Es gibt in Deutschland etwa 7,5 Millionen funktionale Analphabeten, die trotz Schulbesuch und sogar -abschluss mit einer mangelhaften Lese- und Schreibkompetenz leben und umgehen müssen.<sup>7</sup>

Der Erfolg des Unterrichts hängt stark vom Anschlussnutzen ab, also Aufgaben und Ansprüchen im Laufe der Schulzeit und danach. Wer keine gehaltvollen Leseaufgaben bewältigen muss, bleibt zurück, wer Schreiben vernachlässigen kann, verliert die einmal erreichte Kompetenz und wer im Leben nur die Grundrechenarten benötigt, bildet die Kompetenz in Höherer Mathematik zurück. Funktionsgleichungen habe ich zuletzt für meine Abiturprüfung lösen können und Französisch kann ich nur noch, weil ich das in der Schweiz brauche.

Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Lernens in der Schule ist natürlich immer aufgefallen. Schulkritik ist keine neue Erscheinung, schon beim Aufbau der deutschen Volksschule im 19. Jahrhundert ist die Lebensferne des Unterrichts ein Thema gewesen und wurde vermutet, dass der „Rucksack fürs Leben“ nicht viel mehr ist als eine Formel für die Selbstberuhigung. 1873 konnte man lesen: „Die deutsche Volksschule giebt zu viele Lehrstunden und legt zu grosses Gewicht auf mannigfache Kenntnisse“, also Vielwissen ohne grossen Nutzwert. Der hohe Einsatz von Ressourcen würde sich nicht lohnen und dient nur einem, nämlich der Schule selbst (Schäffle 1873, S 109).<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Friedrich Dittes (1829-1896) war seit 1860 Direktor des Pädagogiums in Wien und einer der einflussreichsten Autoren der Schulpädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

<sup>6</sup> Zürcher Längsschnittstudie *Entwicklung des Lernstandes* (2003 bis 2013).

<sup>7</sup> Leo.- Level-One Studie (2011).

<sup>8</sup> Albert Schäffle (1831-1903) war zunächst Redakteur beim Schwäbischen Merkur und lehrte seit 1861 Ökonomie an den Universitäten Tübingen. Er gehörte von 1862 bis 1865 dem Württembergischen Landtag an und wurde 1868 Mitglied des deutschen Zollparlaments. Im gleichen Jahr wurde Schäffle als ordentlicher Professor an die Universität Wien berufen. Im Februar 1871 wurde er Handelsminister im Ministerium Hohenwart. Nach dem Fall des Ministeriums im Oktober 1871 zog sich Schäffle nach Stuttgart zurück. Danach begann seine erfolgreiche Karriere als ökonomischer Schriftsteller und politischer Berater.

Man kann also fragen, was Schulen *nicht* leisten können und damit zusammenhängend wofür sie auch nicht zuständig sind. Das verlangt eine Verlagerung des Blicks:

- Der Soziologe Ferdinand Tönnies<sup>9</sup> hat nach dem Ersten Weltkrieg im Blick auf die Ansprüche an die Schule festgehalten:
- „Nicht durch die Schule, sondern unendlich viel mehr durch das Leben lernen wir“ (Tönnies 2005, S. 160).

Wie viel dieses „unendlich viel mehr“ tatsächlich ausmacht, bleibt offen, aber die Schule kann nie der einzige oder der entscheidende Lernort im Leben sein. Der Grund ist einfach: Die Schulen kontrollieren nie das gesamte Lernfeld von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sondern nur den Teil, den sie mit *ihren* Aufgaben und Ansprüchen beeinflussen können. Und auch den beherrschen sie nie ohne Verluste, denn was anschließend *nicht* gebraucht wird, im Lernen wie im Gedächtnis, muss schon tief bedeutsam gelernt worden sein, um nicht vom Vergessen bedroht zu werden.

Wissen erneuert sich ständig, Kompetenzen muss man fortwährend nutzen, wenn man sie nicht verlieren will und von der Schulerfahrung bleibt oft nur die soziale Seite. Kognitiv ist die Schule dann erfolgreich, wenn sie mit dem Wissen und Können stabile Interessen vermittelt und Lernniveaus, die zum Anspruch und zur festen Gewohnheit werden. Auch ein gymnasialer Kanon hat letztlich keinen anderen Zweck, er bestimmt mit dem Gehalt und den Interessen auch das Niveau des Lernens.

Aber das hängt von durchgehend gutem Unterricht ab, von der Lernbereitschaft, vom Lernstand, den Bestätigungen oder Enttäuschungen im Lernen und weiteren Faktoren, ist also nicht einfach der Regelfall. Daraus würde folgen, dass die Zielerwartungen an die allgemeinbildende Schule auf das begrenzt werden, was tatsächlich erreicht werden kann, während heute Erwartungen bestimmend sind, die mit keinem Abflachen der Lernkurven rechnen und so tun, als ob die Abnutzung der Lernmotivation ein Angriff auf die Schulordnung darstellt.

Erreichbare Ziele sind keine triviale Bestimmung, weil im Schuldiskurs „Ziele“ oft Wünschen oder Wunschprojektionen sind, die gar nicht angeben, wann sie erfüllt sind und wann nicht.

- Erreichbare Ziele müssen die Lernzeit beschränken,
- Stufen der Zielerreichung zulassen,
- Aussagen über die notwendigen Ressourcen enthalten,
- und auf transparente und faire Leistungsbewertungen bezogen sein.

Wenn es keine klaren und erreichbaren Ziele gibt, hinkt die Wirklichkeit immer den Idealen hinterher. Deshalb hat auch Schulkritik immer eine Chance, von der Öffentlichkeit aufgegriffen und ernst genommen zu werden, einfach weil die Schulen nie die Erwartungen erfüllen, die ihnen entgegen gebracht werden. Die Erwartungen lassen sich nicht auflösen und können auch nicht einfach ignoriert werden.

---

<sup>9</sup> Ferdinand Tönnies (1855-1936) habilitierte sich 1886 an der Universität Kiel und wurde dort 1913 Ordinarius für wirtschaftliche Staatswissenschaften.

## 2. *Schulkritik und ihre Grenzen*

In der Folge lassen sich Defizite der Schule oder überhaupt der Erziehung fast beliebig konstatieren und finden auch immer Aufmerksamkeit. Das gilt auch für die, die von „Potentialen“ ausgehen wollen und dann doch wieder bei Defiziten landen, weil man die Potentiale sonst gar nicht bestimmen könnte. Und grosse Defizite sorgen für grosse Klagen und die wiederum ziehen mediale Aufregungen nach sich, wie sich an Büchern zeigen lässt, die es in den vergangenen zehn Jahren in die deutschen Bestsellerlisten geschafft haben.

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,<sup>10</sup> machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch.

- Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.
- Die Individualisierung des Lernens braucht keine Lehrer mehr, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Ein Coach genügt und so wird auch der Klassenverband als Lernort verschwinden (Breithaupt 2016).<sup>11</sup>

Auf der anderen Seite der Kritik steht der Zerfall der Sitten. Nimmt man die Mahnrufe ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt. An sich ist jedes Kind begabt, wenn es nur ohne Medien aufwachsen würde und der Schule entkommen könnte. Schulische Leistungsförderungen fördern Burnout bei Kindern und dann ist es nur naheliegend, dass man sich auf Facebook in die Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen kann.

---

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

<sup>11</sup> Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

Die These einer überflüssigen und sogar gefährlichen Institution hören die Lehrkräfte natürlich nicht gerne, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen in der Lehrerschaft die Folge, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.

Aber wozu die Aufregung? Über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, kann sich niemand beschweren, solange sichtbar Fortschritte erzielt werden. Lernplattformen unterstützen diesen Prozess mit neuen Möglichkeiten der Individualisierung, aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig. Die Schule wird sich diese Technologie zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird.

Lernfortschritte bemessen sich an Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, Lernplattformen können dabei eine sinnvolle Hilfe sein und haben wegen der ständigen Updates Vorteile gegenüber herkömmlichen Lehrmitteln. Genau darauf werden die Lehrmittelverlage reagieren, wie sich an verschiedenen neuen Projekten aus der Schweiz zeigen liesse.<sup>12</sup> Deutsche Projekte versuchen ähnlich, die Nachteile der herkömmlichen Lehrbücher, die über diverse Auflagen mit dem gleichen Wissensstand arbeiten, zu vermeiden.<sup>13</sup>

Doch viel wichtiger als Onlineplattformen wäre der Test der Aufgaben *vor* der Einführung der Lehrmittel. Der Erfolg des Unterrichts hängt massgebend von der Güte der Aufgaben ab und die ist nicht dadurch gegeben, dass ständig neue Aufgaben, wie man heute sagen muss, „upgedated“ werden. Das macht die Lehrmittel zunehmend anspruchsvoller und wird die Qualität des Unterrichts verbessern, also kaum etwas zum Untergang der Schulen beitragen.

Über die Ziele und Themen des Unterrichts bestimmen weiterhin staatliche Lehrpläne, die Zuständigkeit der Bundesländer wird sich nicht in „open access“ auflösen und auch die Bewertung der Leistungen bleibt in der Hand der Schulen. Das ist nicht trivial, weil in vielen Ländern externe Prüfungsagenturen arbeiten. Auf der anderen Seite wären viele Recherchen für schulische Lernaufgaben schon heute ohne Internetzugriff nicht möglich. Aber gerade das verlangt die persönliche Betreuung durch eine verantwortliche Lehrperson, sonst dürfte man nie wieder John Hattie (2009) lesen oder gar einladen.

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

---

<sup>12</sup> Etwa das Projekt neues Lehrmittel „Naturwissenschaften“ für den Unterricht „Natur und Technik“ auf der Sekundarstufe, das der Zürcher Bildungsrat am 5. Mai 2014 in Auftrag gegeben hat. Hier wird eine eigene Onlineplattform eingerichtet, ohne auf ein Grundlagenbuch „Naturwissenschaften“ zu verzichten.

<sup>13</sup> Ein Beispiel ist ein neues elektronisches Lehrmittel für das Fach Geschichte (Süddeutsche Zeitung Nr. 206 vom 6. September 2016, S. 30).

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

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein verlässliches soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre.

Dieser Einwand bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, wenn sie Eindruck machen will. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Eher muss erstaunen, warum ständig Untergangsvisionen ausgetauscht werden. „School’s dead!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman 1992 - aber sie lebt immer noch.

Die Kritik übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Alternative einer Gesellschaft ohne Schule auf allseitige Akzeptanz stösst. Auf der anderen Seite: Die öffentliche Schule muss sich sichtbar weiter entwickeln und dazu gehört, dass sie nicht nur in ihren Anforderungen transparent wird, sondern lernt, sich nach aussen zu öffnen. Anders gesagt, die Lernorte müssen erweitert und das isolierte „Drinne“ muss überwunden werden.

Dafür steht in Deutschland das Thema „Bildungslandschaften“ oder die Vernetzung der Bildungsanbieter über die Lebensspanne, also die Überwindung der Vorstellung vom Rucksack, der den Vorrat für das Leben enthält.

- Die Idee der Bildung über die Lebensspanne hat zur Folge, dass viele Lernorte in den Blick kommen und die Vernetzung zur Aufgabe wird,
- während heute sich nicht einmal die Schulen wirksam vernetzen können, weil sie ihre Umwelten oder das „Draussen“ nicht beachten müssen und ihren Bildungsauftrag auf ihren eigenen Abschluss ausrichten können.
- Was danach kommt oder parallel geschieht, muss nicht beachtet werden.

Demgegenüber wird es in Zukunft um die Erweiterung und Vernetzung der Angebote gesellschaftlicher Bildung für die gesamte Lebensspanne gehen. Davon müssen die rein semantischen Veränderungen im Feld der Bildung unterschieden werden. Was es damit auf sich hat, lässt sich an der Karriere des Begriffs Kompetenz zeigen. „Kompetenz“ ist

ursprünglich eine juristische Kategorie, die verwendet wird, um die Zuständigkeit von Ämtern und Behörden abzugrenzen. Das ist ebenso harmlos wie unstrittig.

Anders dagegen, wenn die Didaktik sich des Begriffs bemächtigt. Dann steht „Kompetenz“ für die Erfolgserwartung des Unterrichts und ist zumindest im Blick auf die Ausbreitung alles anderes als harmlos. Genauer gesagt: „Kompetenz“ hat Seuchenpotential. Es gibt keinen Lernbereich mehr und kaum noch eine pädagogische Veröffentlichung ohne „Kompetenzstufen“, aber neu gefasst ist damit nur die Sprache, nicht das Problem des Unterrichts, der ja immer zu einem Ziel und so zu Verbesserungen des Wissens und Könnens führen sollte.

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz. Daraus ergibt sich eine goldene Regel:

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>14</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>15</sup>

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>16</sup> ist bis heute angesagt. Nur weiss man inzwischen, dass bestimmte Übel methodenresistent sind.

### 3. Wandel der Bildung

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

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

---

<sup>14</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>15</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>16</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

„Viele Eltern versäumen es, theils aus Mangel an Einsicht und Bildung, theils aus Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit, theils aus Vergnügungssucht, das Verhalten ihrer Kinder in Bezug auf die Schule gehörig zu überwachen“ (Gräfe 1850, S. 709).<sup>17</sup>

Heute heissen die Vorwürfe „bildungsferne Schicht“, „Verwahrlosung“ oder „Mediensucht“. Und immer noch ist davon die Rede, dass „viele Eltern“ die Verantwortung für ihre Kinder an der Schultür abgeben, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern und sie erst recht nicht bezogen auf die Schule „gehörig“ überwachen. Darüber wird heftig gestritten, während gleichzeitig der Wandel der Erfahrungswelt übersehen wird, der ganz unabhängig vom Konflikt zwischen Elternhaus und Schule stattfindet.

- Kinder und Jugendliche lernen vieles, was für sie bedeutsam ist,
- nicht innerhalb, sondern ausserhalb der Schule
- und nicht durch Unterricht, sondern durch informelle Kontakte,
- die keine formale Lernsituation benötigen, aber wesentlich zur Erfahrung beitragen.
- Dazu gehört zunehmend auch medialer Austausch und nicht nur die soziale Interaktion.<sup>18</sup>
- Und man lernt auch ohne Austausch, nämlich rein für sich, intuitiv und ohne grosse Ziele.

Jeder formale Unterricht hat eine Grenze, denn er bestimmt nicht darüber, wie er von den Lernenden verarbeitet wird, auch wenn Lernzielkontrollen kurzfristig den Ertrag regeln sollen. Aber keine Schule beherrscht die mit ihrer Erfahrung verbundene Vergessensquote und so das Gedächtnis der Schüler. Didaktisch ist Vergessen nicht vorgesehen, denn kein Lehrplan und keine Methode rechnen damit, dass das Gelernte - wie schnell oder langsam auch immer - vergessen wird.

Allgemeinbildung jedoch ist nicht einfach die Spiegelung der Schulfächer, sondern die Summe aller Lernorte und sie stellt eine lebenslange Entwicklungsaufgabe dar, die immer neue Anpassungsleistungen abverlangt. Wissen und Können müssen sich in der Erfahrung stabilisieren, also können erweitert oder verengt werden, was auch für persönliche Überzeugungen gilt, das Verhaltensrepertoire oder die individuelle Weltsicht.

- „Nachhaltig“ kann Bildung nur sein, wenn sie sich fortlaufend selbst aufbaut, eben deswegen kann es eine „Ausrüstung fürs Leben“ nicht geben.
- Das geschieht ohne zeitliche Begrenzung an verschiedenen Orten, mit verschiedenen Medien und zunehmend mit persönlicher Navigation.
- Die Unterscheidung zwischen „Bildung“ und „Weiterbildung“ ist künstlich und kann entfallen.

---

<sup>17</sup> Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802-1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena ausserplanmässiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

<sup>18</sup> Vgl. etwa Lemke/Lecusay/Cole/Michalchik (2015).



Generell lässt sich sagen: Ein Transfer quer zu den verschiedenen Orten und Aufgaben des Lernens findet nur statt, wenn ein dazu passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006), nicht einfach wenn Ziele erreicht werden.

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 aufeinander folgenden Lernanschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen Berücksichtigung findet. Der Adressat ist die Lebensspanne, nicht lediglich Kindheit und Jugend.

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Anschlüssen 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 (1985) als „Problemlösen“ verstanden werden kann,<sup>19</sup> 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 eine besondere Lernpsychologie, sondern durch die Berechtigungen, die sie vergibt. Und nicht der Lehrplan oder das Thema 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 aber 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, das bearbeitet werden soll, und dass wäre dann auch der Massstab für den Unterricht in der Schule und wo immer sonst er stattfindet.

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. 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.<sup>20</sup>

Die Schule verfügt auch nicht über den aktuellen Lernraum ihrer Schüler: 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

---

<sup>19</sup> *How We Think* erschien zuerst 1910. Zum historischen Kontext der Psychologie des Problemlösens Oelkers (2016).

<sup>20</sup> Das ist ein Befund aus dem inzwischen abgeschlossenen LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend geleitet hat.

zeitgemäss ist, kein „selbstorganisiertes Lernen“ in der Schule löst ein Problem im Alltag und jeder „Förderunterricht“ fördert Talente nur im Blick auf schulische Ziele.

Ein solcher Befund kann nur den überraschen, der die Ziele der Schule mit ihrer Wirksamkeit gleichsetzt. Im Schuldiskurs ist das so üblich, weil häufig nur über Ziele gestritten wird und der Streit ohne Annahmen der Wirksamkeit kein Drama hätte. Tatsächlich muss die Wirksamkeit des Lernens von den Biographien der Lernenden her und so vom Gesamt ihrer Lernfelder über die Lebensspanne verstanden werden. Der Fokus allein auf Schule ist daher ein Tunnelblick mit einem künstlichen Anfang und einem ebenso künstlichen Ende.

„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 berufliche oder biographische Verwendbarkeit gar nicht besteht. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht eine Erweiterung des Berechtigungswesens hin auf alle Lebensabschnitte.

Weil „Bildung“ nicht länger mit *Schule* gleichzusetzen ist, gibt es den Trend zur Kooperation mit der Umwelt. Lernende bewegen sich in Lernräumen oder an Orten in Bildungslandschaften, die meistens kommunal verstanden werden. 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.

Es ist ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass alleine die Schulqualität, gemessen an Testresultaten in wenigen Fächern, über den Bildungsstand entscheidet. 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 und Befestigung der Lernniveaus.

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 politisch damit zu tun, dass vom Erfolg der Schule die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft abhängig gemacht wird, wie sich am PISA-Ranking zeigen soll.

- Aber auch das Konzept „Bildung“ unterstützt den Tunnelblick.
- In der deutschen Bildungstheorie wird wohl immer wieder das „Subjekt“ thematisiert, aber selten die Lebensspanne und schon gar nicht die damit verbundenen unterschiedlichen Lernräume.

- Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der nicht-linear verläuft, mit Gewinnen und Verlusten verbunden ist und Anpassungen an je neue Lernsituationen verlangt, zu denen immer auch Raumkonstellationen gehören.

Schultheorien gehen demgegenüber eher von einem sich selbst anreichernden Subjekt aus, das in jeder Situation motiviert ist und wachsen kann. Das mag als Selbstbestärkung hingehen, aber verkennt natürlich den Eigensinn und das subversive Potential der Lernenden, das allzu gerne als Defizit gehandelt wird.

Bezogen auf meine These kann festgehalten werden: Schulen lösen zunächst nur schulische Probleme. Wenn sie mehr tun sollen, müssen sie Kooperationen eingehen und sich sinnvoll vernetzen können. Das geschieht am besten mit dem kommunalen Umfeld, also mit anderen Bildungsanbietern vor Ort.

#### 4. *Gesellschaftliche Herausforderungen*

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

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

Die Herausforderungen sind immer so gross, dass leicht bezweifelt werden kann, ob die Schule dazu in der Lage sei, weil sie sich viel zu sehr auf sich selbst beziehe. Daher ist von einem „trägen Bildungssystem“ die Rede,<sup>21</sup> das sich viel zu langsam bewegt oder gar für reformresistent gehalten wird und irgendwie ein hoffnungsloser Fall zu sein scheint. Aber wie gesagt, Schulen wird man nicht durch eine Kritik los, die sich nur in der Radikalität überbietet, und Lehrer erreicht man nicht, wenn man ihre Arbeit nicht würdigt.

Die bessere Frage ist, wie sich Schulen zum Vorteil der Gesellschaft entwickeln können und welche Programme Aussicht auf Erfolg haben. In Deutschland kennt die Systementwicklung vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden. Sie entscheiden strukturell, was unter „Bildung der Zukunft“ verstanden wird. Es geht um:

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht

---

<sup>21</sup> NZZ Nr. 241 vom 17./18. Oktober, S. 14.

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

Zum einen geht es um den Auf-und weiteren Ausbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Damit wird sich auch die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *Bildungslandschaften*, zweitens, können zu einer kommunalen Organisation von Bildung führen, neue Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter herbeiführen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen.

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

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

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

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

- Bearbeitung von Diskriminierung und Aufhebung der Benachteiligung von Behinderten
- Anstieg der höheren Schulabschlüsse in Europa
- Veränderungen von Familie und Arbeitsmarkt
- Kooperative Netzwerke als Grundorganisation in Wirtschaft und Gesellschaft

Inklusion ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die von den Betrieben und Behörden ebenso bearbeitet werden muss wie von der Schule. Auf ihrem eigenen Feld muss sie sich darauf einstellen, dass frühe Selektionen in ganz Europa die Ausnahme sind und der Druck auf die Abschlüsse stark zunehmen wird. Die traditionelle Familie ist nicht mehr die

dominante Lebensform und auch darauf muss die Schule reagieren. Und wenn Netzwerke Arbeitswelt und Wissenschaft prägen, hat die Schule allen Anlass, nicht isoliert zu bleiben.

Eine fünfte Herausforderung hat der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015 geschaffen, der im Ausland „kühn“ und „mutig“ genannt wurde<sup>22</sup> und auf den sich Schule und Bildung einstellen müssen. Die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen aus anerkannten Flüchtlingsgebieten stellt die wahrscheinlich grösste Aufgabe dar, auf die sich Schulen in den nächsten Jahren einstellen müssen. Bereits heute tragen sie eine Hauptlast der Folgenbearbeitung. Und die Last wird zunehmen, was nicht heisst, dass sich im Gegenzug die Chancen reduzieren. Aber das lässt erst mit der Integration absehen, auch welcher Preis sich damit tatsächlich verbindet.

Europäische Lösungen, wie immer die aussehen mögen, gibt es in der Schulpolitik nicht. Sie bleibt national, damit bleiben auch Lasten und Chancen der Integration national. Internationale Kooperationen sind nicht annähernd angedacht, wahrscheinlicher ist, dass die Länder der EU bildungspolitisch je für sich reagieren werden. Und Kinder und Jugendliche können über den Schulbesuch und die damit verbundenen Sozialisation nicht in verschiedene Gesellschaften integriert werden. Jede Zuteilung mit einer Quote legt zugleich den Verlauf der Bildungsprozesse fest und hat langfristige Folgen.

Die Brennpunkte liegen in den Kommunen und die Aufgaben lassen sich nur bearbeiten, wenn der gesamte Bildungsraum beteiligt wird. Allein daran zeigt sich, dass gesellschaftliche Herausforderungen nur mit gemeinsamen und abgestimmten Anstrengungen zu bewältigen sind. Und die Gelingensbedingungen müssen beachtet werden. Im Blick auf die Bearbeitung der Migrationsfolgen wären das etwa:

- Eine starke Erhöhung der Ressourcen, einschliesslich der Personalstellen,
- Logistik und Management,
- gute Unterstützung vor Ort,
- zivilgesellschaftliches Engagement,
- Durchhaltewillen aller Beteiligten und Erfolge der Integration.

Die Aufgabe der Integration lässt sich vermutlich bewältigen, aber nur dann, wenn verschiedene Institutionen beteiligt sind, die Lernorte im Bildungsraum verteilt werden und die lange Dauer das Engagement nicht beeinträchtigt. Schulen sind dabei aktiv, die Berufsbildung, aber auch Fussballvereine, Einrichtungen der Jugendarbeit und nicht zuletzt Familien und ehrenamtliche Helfer.

Wenn man so will: Auf diese Weise sind Bildungslandschaften ganz eigener Art entstanden, die sich gegen Widerstände zur Wehr setzen müssen, von denen vor einem Jahr niemand eine Vorstellung hatte. Die gesellschaftliche Aufgabe der Integration bleibt bestehen, da hilft es nicht, wenn versucht wird, das Wort „völkisch“ aufzuwerten, um die auszugrenzen, die als „Ausländer“, „Flüchtlinge“ oder „Asylanten“ bezeichnet und pauschal verdächtigt werden.

Eine zentrale Forderung gilt für alle gleich, Deutsche oder nicht, nämlich das lebenslange Lernen als Perspektive für die Bildung der Zukunft. „Bildung“ muss dann nicht nur unabhängig vom Alter und von den Abschlüssen betrachtet, sondern als andauernder

---

<sup>22</sup> New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

Prozess verstanden werden, der von der Nutzung abhängt und für den letztlich jeder selbst zuständig ist. Selbst staatliche Lehrpläne sind, wenn man sie nicht nutzt, nur bedrucktes Papier und das soll ihr Normalzustand sein.

„Lebenslanges Lernen“ macht nur dann Sinn, wenn die persönliche Situation beachtet wird und Entscheide aufgrund eigener Bewertungen vorgenommen werden. Viele Bürgerinnen und Bürger haben erfahren, dass der schulische Rucksack schnell geleert war und sie sich in die Aufgaben von Beruf und Leben neu einarbeiten mussten, aber sie wissen auch, dass Bildung für sie mehr ist als nur die Qualifikation für den nächsten Karriereschritt. Gleichzeitig bleiben viele zurück, können mit „Bildung“ nichts anfangen und zeigen, dass der Slogan „no child left behind“ wieder nur den Tunnelblick befördert.

##### 5. *Bildung über die Lebensspanne.*

Wenn Bildung als Prozess über die Lebensspanne bestimmt werden soll, dann muss die Erwachsenenbildung ebenso aufgewertet werden wie die Jugendarbeit, die Lernerfahrungen in Projekten oder das informelle Lernen und dies aus eigenem Recht und nicht lediglich als Ergänzung zum Lernort Schule. Die Schule kann nicht davon ausgehen, dass ihre Defizite andere kompensieren, weder parallel zur Schulzeit noch hinterher. Und sie muss sich fragen lassen, was sie zur lebenslangen Bildung wirklich beiträgt.

Wenn Erwachsene „bildungsfern“ sind, dann ja vielleicht auch wegen ihrer Schulerfahrungen. Und dann sind sie nicht einfach fern jeder Bildung, sondern nur der institutionellen Bildung, die irgendwann für keinen Fortschritt und für keine positive Erfahrung mehr gesorgt hat. Über die Lebensspanne gesehen, dürfen aber nicht schlechte Schulerfahrungen massgebend sein, die ja auch damit zusammenhängen, dass man dem geschlossenen Ort „Schule“ nicht ausweichen konnte. Leistungen an anderen Orten waren nie schulrelevant und auch deswegen ist von „Öffnung“ die Rede.

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

- Curriculare Öffnung der Schule
- Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernleistungen.
- Ausbau und Nutzung neuer Lernorte.
- Neue Kooperationen mit der Jugendarbeit.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Kooperationen für die Schnittstellen.
- Bearbeitung der Migrationsfolgen.

Die Fächer der schulischen Allgemeinbildung sind historisch gewachsen und umfassen viele Wissensbereiche nicht, die eigentlich dazugehören müssten, etwa medizinisches und juristisches Grundwissen, Kenntnisse der Ingenieurwissenschaften, Archäologie oder auch Kognitionswissenschaften. Wer hier kompetent werden will, ohne ein Studium zu ergreifen, muss sich privat fortbilden. Allein das zeigt, wie begrenzt der Einfluss der Schule nur sein kann.

Das Grundprinzip der Schule ist der Fachunterricht, also weder das Projekt noch die Werkstatt. Beides wird eingesetzt, um die methodische Varianz des Unterrichts zu erhöhen, was auch für fachübergreifende Aufgabenstellungen gilt.

- Mit Fachunterricht kann sich die Schule auch nach aussen öffnen, wenn sie Themen aufgreift,
- die sich auf Lebenswelten beziehen und Probleme des Zusammenlebens in der Gesellschaft aufgreifen.
- Das gilt für Religionen wie im konfessionsneutralen Fach „Religion und Kultur“ im Schweizer Kanton Zürich
- oder auch übergreifend für das neu konzipierte Fach „vie et société“ im Grossherzogtum Luxemburg.

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

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

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

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

Schliesslich kann der Unterricht in Teilen ausgelagert werden, an anderen Lernorten stattfinden und andere als schulische Lernformen nutzen. Das meint ja vor allem der Ausdruck „Draussenschulen“, also Lernen im weiteren oder näheren Umfeld, im Wald, an

Wiesen und Flüssen, in Gärten, aber auch auf Schiffen, in Werkstätten, in ungenutzten Fabriken oder an Strassenrändern, in Bahnhöfen und eben Notunterkünften. Das gilt nicht für jedes Alter gleich, aber dient dazu, die Gewöhnung an die Routinen des schulischen Lernens aufzubrechen und Raum zu schaffen für neue Erfahrungen.

Ganztagsschulen können dafür Zeit neben dem Unterricht einsetzen, aber man kann auch das gesamte Zeitbudget einer Schule neu ordnen und die Zeit nicht lediglich im Blick auf die Fächer einteilen, wobei nur ein Mass zur Verfügung steht und die gesamte Zeit sich nach dem Stundenplan richtet.

- Das Schuljahr kann nach Lernepochen unterschieden werden,
- die Stundendeputation pro Fach richtet sich nach dem Lernaufwand, der zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendig ist,
- und schulische Lektionen können von Lernphasen an anderen Orten abgelöst werden.

Einer dieser Lernorte ist die Jugendarbeit, die die Schulen bislang kaum beachten. Der Grund ist einfach: Jugendarbeit setzt Freiräume des Lernens voraus, über die die Schule nicht verfügt. In der Stadt Zürich bietet die offene Jugendarbeit neben regulären Angeboten etwa „Midnight Sports“, also Sport und Tanz in den leeren Turnhallen am Samstagabend, oder „Planet 5 events“, das sind Veranstaltungen, die von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen im Szenelokal „Planet 5“ selbst organisiert werden. Bei „Jam&Art“ schliesslich kann man unorganisiert und kreativ mit anderen Musik machen, gestalten, malen sowie gemeinsam essen.<sup>23</sup>

Das ist Freizeitgestaltung und auch mehr. Bei diesen Gelegenheiten begegnen sich Jugendliche aus verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen, die informelle Einblicke in die Gesellschaft vermitteln.

- Jugendgruppen sind demokratische Lebensformen, die ohne die Autorität von Lehrern auskommen
- und selbstorganisiertes Lernen ist ohne Lehrplan und Leistungsziele möglich.
- Distanz zur Schule ist die Voraussetzung für das Gelingen.
- Aber häufig lassen Jugendliche hier persönliche Stärken erkennen, die sie in der Schule gar nicht zeigen würden.

Jugendarbeit hat auch eine politische Seite, bei der Schule nicht abseits stehen muss. Meinungsbildende Jugendforen für junge Bürgerinnen und Bürger können gemeinsam angeboten werden und lassen sich auch mit Volkshochschulen und Theatern anbieten. Solche Foren können sich auch auf die Schulen beziehen, die die Jugendlichen besuchen. Es wäre eine spezielle Form des Feedbacks auf neutralem Boden, an dem bei Gelegenheit auch Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen, die sonst nie ungeschminkte Kritik hören. Diese Feedbacks werden moderiert, im Ergebnis zusammengefasst und dann weitergegeben.

Bildung über die Lebensspanne umfasst weit mehr als neue Formen der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit. Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit

---

<sup>23</sup> [www.oja.ch](http://www.oja.ch) Die offene Jugendarbeit Zürich ist ein von der Stadt unterstützter Verein, der 2002 gegründet wurde und rund 40 Mitarbeitende beschäftigt.



Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. An manchen Orten wie in Basel 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. Volkshochschulen sind für sie ältliche Fossilien aus der vordigitalen Zeit, aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, die von Kochkursen für Jugendliche bis zum Erwerb von handwerklichen Fähigkeiten reichen können. Volkshochschulen können auch die Vorbereitung auf Freiwilligenarbeit übernehmen, Musik- oder Kunsttreffpunkte organisieren oder zusammen mit der Jugendarbeit oder Vereinen thematische Lernorte anbieten, die informell genutzt werden.

Kindheit war vermutlich noch nie ein gesellschaftsfernes Moratorium, umso weniger gilt das für die offenen Lebenswelten, in denen Kinder und Jugendliche sich heute bewegen. Andererseits ist die Welt der Erwachsenen fern, die nur durch Eltern und Lehrer repräsentiert wird. Kinder und Jugendliche sollten aber mehr Erfahrungen mit anderen Erwachsenen machen können. Möglich wäre das in gemeinsamen Projekten, die die Fragen, das Lernverhalten und die Expertise von Kindern nutzen, etwa im Umweltschutz vor Ort oder in der Verkehrsplanung, aber auch in medialer Kommunikation oder in der politischen Bildung. Vielleicht liesse sich dann ja auch das Smartphone entzaubern.

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 Anwendungsprogramme (Apps), Laptops und Smartphones, dazu Know How, Zeitbudgets und Orte, virtuelle ebenso wie reale. „Lernen“ kann so von „Unterricht“ unterschieden werden und Selbstinstruktion wird bei Qualifizierungsprozessen über die Lebensspanne in Zukunft eine zentrale Rolle spielen werden. Smartphones 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 Verbünde geschaffen werden und Krippen, Kindergärten sowie Grundschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.
- Allein 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 Jugendlichen in Deutschland. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die

jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann auch mit Blick auf die Jugendlichen aus dem Ausland und ohne Ausbildung viel getan werden:

- Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden.
- Die Ausbildung kann auch ohne formalen Abschluss vorbereitet 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.

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 auch über die Leseförderung hinaus.

Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen. Kommunale Verbände, Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird. Aber Bewegungserfahrungen dienen nicht nur Kindern und Jugendlichen. Es gibt Schulen mit professionellen Fitnessstudios, die am Abend und an den Wochenenden dem ganzen Wohnquartier offenstehen und für Nachfrage sorgen.<sup>24</sup>

Auch am Ende der Lebensspanne lassen sich neue Formen der Bildungsbeteiligung nennen. Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können. Das Know How von Rentnern und Pensionären lässt sich in der Berufsbildung einbringen und das Ende des Berufslebens kann auf diese Aufgabe eingestellt werden. Bereits heute wäre auch die Arbeit in vielen Vereinen ohne das Engagement von Pensionären und Rentnern nicht mehr möglich, was zugleich heisst, dass die Senioren der Zivilgesellschaft nicht verloren gehen.

Das erlaubt ein erstes Fazit: Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit der Öffnung von Schule und Unterricht in Verbindung bringen. Wo heute noch getrennte Wege beschritten werden, muss künftig für Vernetzung gesorgt 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.

Zum Schluss nochmals die Frage der Integration von Migranten: Wer jemals gesehen hat, wie in einer Schweizerischen Asylunterkunft - die deutsche Bezeichnung „Auffanglager“ wird zum Glück vermieden - wer also gesehen hat, wie in einer solchen Unterkunft Erwachsene unterrichtet werden, die in ihrer Heimatsprache faktisch Analphabeten sind und plötzlich Deutsch lernen sollen, nachdem sie gerade im Mittelmeer von einem untergehenden

---

<sup>24</sup> Etwa die Erich-Kästner Gesamtschule in Bochum.

Seelenverkäufer gerettet wurden, der hat eine Vorstellung davon, welche pädagogisch-didaktischen Herausforderungen mit der Integration verbunden sind.<sup>25</sup>

Gesellschaftliche Integration setzt mindestens folgende Bedingungen voraus:

- Beherrschung des Landessprache
- Spielregeln der Demokratie
- Schulabschlüsse
- Erfolgreicher Zugang zum Arbeitsmarkt
- Lebensperspektiven für die Familie

An allen diesen Bedingungen ist die Schule mehr oder weniger direkt beteiligt. Wer die Unterrichtssprache nicht beherrscht, fällt schnell zurück, wer dann mit den Leistungsanforderungen nicht zurechtkommt, wird keine oder nur notdürftige Abschlüsse machen, damit ist der erste Arbeitsmarkt weitgehend verschlossen und die Lebensperspektiven werden drastisch reduziert. Schliesslich muss die Schule mit der demokratischen Lebensform vertraut machen und auf eine Gesellschaft vorbereiten, deren Normen und Werte nicht mehr von *einer* Religion bestimmt werden.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, dann lässt ein Szenario vorstellen, das den gesamten Raum nutzt und nicht nur die Schulen im Blick hat. Für Jugendliche ausserhalb der Schulpflicht oder zusätzlich zum Schulunterricht kann ein Service eingerichtet werden, der Aufenthalte in Gastfamilien anbietet, die dafür kommunale Unterstützung erhalten. Weiterhin könnten spezielle Ferienprogramme für Migrantenkinder und ihre Eltern auf lokaler Ebenen entwickelt werden, unterstützt etwa von Studenten, die Deutsch als Zweitsprache studieren oder von pensionierten Deutschlehrern.

Auch Vereine sind gute Instanzen für einen Spracherwerb, der auf Teilhabe oder „embedding“ beruht, also nicht primär Unterricht ist. Stadtbibliotheken wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Volkshochschulen könnten Lernumgebungen zur Verfügung stellen, für die ehrenamtliche Sprachlernpartner gewonnen werden, die Deutsch mit unterschiedlichen Schwerpunkten anbieten.

Die Öffnung von Schule und Unterricht kann man mit guten Beispielen nahelegen, gut begründen, aber nicht kommandieren. Bildungsnetzwerke wachsen eigenwillig und häufig auf nicht vorhergesehene Weise. Governance, um diesen Ausdruck zu gebrauchen, muss sich genau darauf einstellen. Netzwerke sind dann nachhaltig, wenn sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau dort auch Bewegung ausgelöst haben.

- „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen.
- Entgegen Konfuzius:<sup>26</sup> Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

<sup>25</sup> Nachweise in Oelkers (2015a).

<sup>26</sup> Lunyu (Gespräche) 7,6. Gemeint ist eigentlich: „Ich habe meinen Willen auf den Weg gerichtet“.

## Literatur

- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
- Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Dewey, J.: The Middle Works, 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays, 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Dittes, F.: Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage. Leipzig: Verlag von Julius Klinkhardt 1874.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- Gräfe, H.: Die Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Leipzig: Hermann Costenoble 1850.
- Gurlitt, L.: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin: Verlag von Wiegandt&Grieben 1905.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Lemke, J.L./Lecusay, R./Cole, M./Michalchik, V.: Documenting and Assessing Learning in Informal and Media-Rich Environments. Cambridge/Mass.: The MIT Press 2015.
- Oelkers, J.: Das geplante Luxemburger Schulfach „Leben und Gesellschaft“ im internationalen Vergleich. Ein Literaturbericht. Ms. Zürich 2015.
- Oelkers J.: Gutachten über die schulische Qualität von vier Asylunterkünften im Kanton St. Gallen zuhanden des Trägervereins für Integrationsprojekte St. Gallen (TISG). Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2015a.
- Oelkers, J.: Lernen und Problemlösen: Deweys Psychologie im bildungshistorischen Kontext. In: Espacio, Tiempo y Educaion Vol. 3/No. 2 (2016), S. 253-280.
- Perelman, L.J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Co. 1992.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Seneca, L.A.: An Lucilius Briefe über Ethik 70-124, (125). Übers. u. hrsg. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.
- Schäffle, A.E.F.: Das gesellschaftliche System der menschlichen Wirthschaft Ein Lehr- und Handbuch der ganzen politischen Ökonomie einschliesslich der Volkswirtschaftspolitik und Staatswirthschaft. Dritte, durchaus neu bearbeitete Auflage. Erster Band. Tübingen: Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung 1873.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.

- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Tönnies, F.: Gesamtausgabe Band 23, Teilband 2: Nachgelassene Schriften 1919-1936. Hrsg. v. B. Zander-Lüllwitz/J. Zander. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2005.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.