

Jürgen Oelkers

Demokratie als Lebensform und die Schule^{)}*

1. Europa und die Vereinigten Staaten

In der europäischen Literatur über Schule und Gesellschaft war das Verhältnis von Bildung und Demokratie bis nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nur ein Randthema. Auch in verfassungsmässigen Demokratien wie England oder die skandinavischen Länder wurde die Schulentwicklung nicht vor dem Hintergrund der Anforderungen einer politischen Demokratie diskutiert. In der deutschsprachigen Literatur hatten überwiegend normative Zieldiskurse Vorrang, die sich auf Volks- oder Menschenbildung bezogen haben. Das Normative hat die gesellschaftlichen Zwecke und Zwänge der Bildung oft überlagert, die Ziele waren Ideale, die wenig mit Realität zu tun hatten.

- Zwar war seit Beginn des 20. Jahrhunderts von „staatsbürgerlicher Erziehung“ die Rede, die aber so gut wie nie auf Demokratie hin spezifiziert worden ist.
- Ausnahmen findet man in städtischen Schulreformen wie in Wien oder Berlin nach dem Ersten Weltkrieg.
- Eine grössere langjährige Diskussion lässt sich nur in den Vereinigten Staaten nachweisen, wo das Verhältnis von Allgemeinbildung und Demokratie seit der Revolution ein durchgehendes Thema war.

Davon waren auch die amerikanischen Nachkriegsprogramme der Re-Education geprägt, die vor allem in Westdeutschland erfolgreich waren, die Struktur des Schulsystems allerdings nicht verändern konnten.¹ Die Pointe dabei ist, dass es auch eine sozialistische „re-education“ gab, in der DDR nämlich, die bis nach Finnland ausstrahlte. Die Einheitsschule der DDR galt als grosse demokratische Errungenschaft und wurde in der westdeutschen Nachkriegsdemokratie massiv bekämpft, was sich an der Sonderstellung des Gymnasiums zeigt und immer noch spürbar ist (Oelkers 2006)

Ein Grund für das geringe publizistische Interesse am Zusammenhang von Bildung und Demokratie vor dem Zweiten Weltkrieg ist die etatistische Organisation der Volksschule. Im 19. Jahrhundert entstand überall in Europa das Schulmonopol des Staates, das bis heute besteht und ungebrochen ist. Die Nationalstaaten wurden für die Volksbildung zuständig, nämlich erliessen Schulgesetze, bauten eigene Verwaltungen auf, drängten die Privatschulen zurück und übernahmen auch weitgehend die Finanzierung der Schulen (Geiss 2014, Aubry 2015). Was oft übersehen wird: In der historischen Schulentwicklung löste das Schulmonopol den Bildungsmarkt ab, während heute manchmal umgekehrt argumentiert wird.

Der Aufbau des Staatsmonopols war ein weit reichender historischer Einschnitt. Seit der Reformation sind die deutschen Fürstentümer mit eigenen Schulen für die Elitenbildung

^{*)} Vortrag am 14. März 2016 im Museum Arbeitswelt in Steyr.

¹ Die Umstellung der Erziehungsmedien nach 1945 in Österreich hiess „Re-Orientierung“.

zuständig gewesen, während die Kirchen flächendeckend die Elementarbildung organisierten und auch die Aufsicht besorgten. Das änderte sich mit der Verbreitung der Volksschule im ganzen europäischen Raum. Für die Volksschule war nunmehr der moderne Verwaltungsstaat zuständig, eine besondere Ausrichtung auf die demokratischen Spielregeln der Gesellschaft, sofern diese vorhanden waren, gab es dabei so gut wie nicht.

Für die enge Verbindung zwischen Regierungsform und Erziehungsform gibt es einen prominenten Kronzeugen, nämlich den französischen Aufklärer Montesquieu, der im *Esprit des Lois* von 1748 drei verschiedene Regierungsformen unterschieden hat, denen jeweils die dazu passenden Erziehungsformen zugeordnet werden.

- Ist die Regierung die einer Republik und ist diese demokratisch, dann muss auch die Erziehung demokratisch sein.
- Das gilt allerdings auch für die beiden anderen Regierungsformen, die Monarchie und die Despotie.
- Der unbedingte Vorrang der Demokratie entstand theoretisch erst im Umfeld der amerikanischen Revolution.

Montesquieus funktionale Sichtweise hat sich allerdings nicht durchgesetzt, was vor allem mit dem Gewicht des Protestantismus in der pädagogischen Theorie des 18. und 19. Jahrhunderts zu erklären ist. Der Zürcher Schriftsteller und Republikaner Johann Heinrich Pestalozzi entwickelte einflussreiche Vorstellungen über die Bildung des Volkes, die wenig mit den tatsächlichen Formen der Schweizer Republiken und mehr mit einer Mythisierung des Volkes zu tun hatten. Pestalozzi war strikt gegen die staatlich organisierte Volksschule und optierte für eine mütterlich geprägte „Wohnstübenerziehung“, die seine Methodenbücher anleiten sollten.

So war es auch nicht Pestalozzi, sondern der Schwyzer Pfarrer Konrad Tanner,² Lehrer, Bibliothekar und später Abt des Klosters Einsiedeln, der 1787 als erster deutschsprachiger Autor eine Erziehung für die Demokratie konzipiert hat.³ Grundlage waren Montesquieus Regierungsformen, die aber nun pädagogisch qualifiziert wurden (Fuchs 2015, S. 65-68). Tanner ging davon aus, dass für die Demokratie eine *bessere* Erziehung notwendig sei als für jede andere Regierungsform. Der freie Bürger kann nicht einfach über seinen Kopf hinweg regiert werden, sondern nimmt „an der Regierung selbst Antheil“.

Das Wohl des Staates hängt von der Bildung seiner Bürger ab, der Bürger „ist selbst Beherrscher und Gebieter“, er wählt und stimmt ab, in diesen Sinne ist er „der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich“. „Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesetze, kurz, er ist ein getheilter Monarch“ (Tanner 1787, S. 11).

„Zu diesen wichtigen Verrichtungen braucht er also unstreitig mehr Einsicht, mehr Beurtheilungskraft, mehr sittliche Denkungsart, mehr aufgeheiterte Vernunft, als jeder aristokratische Landsmann vonnöthen hat, der nur zum Gehorsam gebohren oder der monarchistische Unterthan, welcher von der Vorsehung bestimmt ist, den Befehlen seines unumschränkten Herrn zu gehorchen“ (ebd., S. 11/12).

² Diesen Hinweis verdanke ich Fritz Osterwalder.

³ Konrad Tanner (1752-1825) war von 1808 bis zu seinem Tod auch Abt des Klosters Einsiedeln. Er war dort zuvor Lehrer der Rhetorik an der Klosterschule und Theologielehrer für die Bruderschaft. Von 1782 war er als Lehrer und Präzeptor in Bellinzona tätig. Tanner kehrte 1795 als Statthalter nach Einsiedeln zurück, musste nach Österreich fliehen und wurde dann 1808 Abt.

„Jedes Glied in der Demokratie“ ist „der Beförderung zu jeder Staatsverwaltung fähig“ und sein Schicksal hängt nicht wie in der Monarchie von den „Ahnen“, sondern „von seinem eigenen Verdienste“ ab (ebd., S. 12). Was jedoch der „demokratische Landsmann“ tut und werden kann, erwächst nicht aus seiner Natur, sondern ist seiner „zweckmässigen Erziehung“ geschuldet (ebd.). Der Zweck der Erziehung ist politisch und bezieht sich auf das Zusammenleben in der Demokratie.

Konrad Tanner hatte die amerikanische Revolution vor Augen und kannte deren Begründungsschriften. In denen ging es tatsächlich um den Zusammenhang von Demokratie, öffentlicher Bildung und Staatsbürgerlichkeit, wobei sich die führenden Intellektuellen wie Benjamin Franklin oder Thomas Jefferson stark von der französischen Aufklärung inspirieren liessen. Beide waren Botschafter in Paris.⁴ Aber was die amerikanischen Gründungsväter nach der Etablierung ihrer Republik postuliert haben, war hundert Jahre später noch nicht annähernd umgesetzt, nämlich eine im Minimum gleiche und qualitativ gehaltvolle Bildung für alle künftigen Bürgerinnen und Bürger.

Langsamer Wandel war überall angesagt, auch in Frankreich. Der demokratische Schulplan, den der Marquis de Condorcet 1792 für die französische Nationalversammlung verfasst hat, hatte auf die die Schulentwicklung in Frankreich nach der Revolution keinen Einfluss, genau so wenig wie alle anderen Pläne. Für einen strukturellen Wandel der französischen Schulen war Napoleons Code Civil von 1804 die Voraussetzung, mit dem die Trennung von Staat und Kirche durchgesetzt wurde. Aber es war Napoleon, der am 8. August 1808 die religiösen Schulen wieder einführte. Die strikt laizistische Schule entstand erst mit dem Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht, das am 28. März 1882 verabschiedet wurde.

John Deweys Buch *Democracy and Education* ist 1916 veröffentlicht worden, also vor genau hundert Jahren. Das Buch ist bis heute eine Referenzgrösse für die internationalen Diskussionen über den Zusammenhang von Allgemeinbildung und demokratischer Gesellschaft. Dewey selbst war ein gefragter Experte, der in China (1919 bis 1921), in der Türkei (1924) oder in Mexiko (1926) staatliche Bildungsreformen beraten hat. Seine praktische Expertise geht also nicht nur auf die private Laborschule in Chicago zurück, die auch nicht er, sondern seine Frau Alice geleitet hat. Dewey sorgte für die Theorie und das Fundrising.

- Dewey formulierte in *Democracy and Education* den Grundsatz,
- dass eine qualitativ hochstehende Bildung für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft das Fundament sei
- für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Demokratie als Lebensform.
- Das Zusammenleben in der Gesellschaft und der öffentliche Austausch sind nicht möglich ohne gebildete Bürgerinnen und Bürger.

Diese These ist allerdings in den pädagogischen Diskussionen der Vereinigten Staaten längst vor Dewey präsent (Oelkers 2009). Dazu trug nicht nur der Nimbus der Gründungsväter bei, sondern auch die reale Schulentwicklung, die weit hinter dem demokratischen Ideal zurückblieb und so ständig Diskussionen auslöste. Ausserdem wurde die reale Schulentwicklung von den regionalen Besonderheiten in den Gliedstaaten geprägt

⁴ Benjamin Franklin (1706-1790), einer der führenden Naturforscher seiner Zeit und erster Präsident der American Philosophy Society, war von 1776 bis 1785 amerikanischer Botschafter in Paris. Er war etwa mit dem Marquis de Condorcet (1743-1794) befreundet, beide waren Freimaurer und haben über Naturwissenschaft und Bildung korrespondiert. Franklins Nachfolger in den Jahren 1785 bis 1789 wurde Thomas Jefferson (1743-1828), der zum Begründer der öffentlichen Bildung in den Vereinigten Staaten wurde.

und zeigte zum Teil dramatische Unterschiede. Eine nationale Bildungspolitik entstand in Ansätzen erst mit dem New Deal, also nach 1933.

2. *Demokratie als Lebensform*

Dewey's Buch ist in New York geschrieben und dort auch veröffentlicht worden.⁵ Dewey lehrte zu diesem Zeitpunkt an der privaten Columbia University.⁶ Ihr Präsident Nicholas Murray Butler war einer der bekanntesten pädagogischen Publizisten des Landes. Er war Mitbegründer des New Yorker Teachers College, das 1898 Teil der Columbia University wurde und bis heute führend ist in der amerikanischen Lehrerbildung. Butler hat Dewey berufen und beide teilten sowohl pädagogische als auch philosophische Interessen.

Die Ideen und Konzepte der Entwicklung eines allgemeinbildenden Schulwesens in den Vereinigten Staaten gingen im 19. und frühen 20. Jahrhundert von den meist neu gegründeten Universitäten aus. Das Problem war wegen der grossen und oft drastischen Unterschiede zwischen den einzelnen Gliedstaaten dringlich und - anders als in Europa - war eine Hauptfrage, wie weit der Staat die Entwicklung tragen und forcieren sollte. Im Sekundarbereich dominierten Mitte des 19. Jahrhunderts die Privatschulen und die Elementarschulen waren je nach Gemeinde gebührenpflichtig.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Theorie der demokratischen Bildung war das historisch beispiellose Städtewachstum in den Vereinigten Staaten, welches die Folge war einer ebenso beispiellosen Immigration. Die Einwohnerzahl der Stadt New York wuchs zwischen 1890 und 1900 um mehr als das Doppelte und betrug 1910 über 4,7 Millionen. Die zentrale Frage war, wie diese Massen bei einem hohen Armutsrisiko gesellschaftlich integriert werden konnten. Zu einem wichtigen Ort der Integration wurden die öffentlichen Schulen, die damit zugleich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten.

Die Entwicklung des amerikanischen Bildungssystem zwischen 1850 und 1930 kannte verschiedene Parameter, die wichtigsten lassen sich wie folgt fassen:

- Ausbau der Sekundarschule und gezielter Aufbau einer High School für alle Schülerinnen und Schüler.
- Staatliche Finanzierung: Senkung der Schulgebühren und Entwicklung des freien Schulbesuchs.
- Festlegung von Schuldistrikten und Ausbau der Schuladministration.
- Integration der Kinder von Kindern der Immigranten in Regelklassen.
- Schulversuche und Begleitforschung.

Die Verbesserungen des staatlichen Schulsystems sind in den urbanen Zentren sehr stark von der Immigrationerfahrung gesteuert worden, anders wäre mit dem Druck der Zuwanderung kaum umzugehen gewesen. Häufig kamen junge Familien mit schulpflichtigen Kindern, die amerikanische Bildung erhalten sollten. Dabei mussten heftige Gegensätze zwischen einzelnen Einwanderungsgruppen ausgehalten und überwunden werden, die

⁵ *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* erschien in der von Paul Monroe (1869-1947) herausgegebenen Reihe „Text-Book Series“ im New Yorker Verlag Macmillan & Company. Der Verlag ist 1869 gegründet worden.

⁶ John Dewey wechselte 1904 an die Columbia University, nachdem er zehn Jahre in Chicago gelehrt hatte.

Schulferne vieler Eltern wirkte sich negativ auf den Schulbesuch aus, ebenso die Kinderarbeit nach der Primarschule und die Gewalttätigkeit in den Ghettos.

Angesichts der Immigration und der Folgen für die öffentliche Bildung stellte Dewey (1916/1985) die Frage, wie – und das heisst auch mit welcher Philosophie - die Schulen entwickelt werden müssen, damit sie der demokratischen Gesellschaft dienlich sein können. Auch das greift vorgängige Diskussionen auf, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts innerhalb der Lehrerschaft und unter den Leitern der Schuldistrikte geführt wurden. Hier entstand auch die Sprache der progressiven Reformpädagogik. Den Begriff „new education“ prägte denn auch nicht Dewey, sondern Charles Eliot, der langjährige Präsident der Harvard University. Der Artikel erschien in der Februar-Ausgabe 1869 des Magazins „Atlantic Monthly“ (Eliot 1869).⁷

Aus diesen Anregungen entwickelte Dewey das Konzept der Schule als „embryonic society“. Die Schule sollte im Kleinen so beschaffen sein wie die Gesellschaft im Grossen, nämlich demokratisch. Das Schlagwort der „embryonic society“ verselbständigte sich rasch, ist bis heute populär und liess doch zugleich viele Fragen offen, etwa wie weit die demokratische Verfassung einer Schule gehen kann und was genau ihre Merkmale sein sollen.

Dewey prägte den Begriff in seinem erfolgreichsten Buch *School and Society*,⁸ das 1899 erschien und ihn als Pädagogen weltweit bekannt machte. Die Kernidee wird so gefasst:

- Wenn man die Schüler als Lernende betrachtet,
- die aktiv Aufgaben lösen und zusammenarbeiten, dabei Ideen austauschen und mit einander kommunizieren,
- dann erhalten die Schulen „the chance to be a miniture community, an embryonic society“ (Dewey 1907, S. 32).

Die Metapher taucht in *Democracy and Education* nicht mehr auf, wohl aber die Kernidee. Die Frage war, wie diese „neue Erziehung“ mit der sozialen und politischen Demokratie in Verbindung gebracht werden kann. Die Antwort ist ebenso auffällig wie gewöhnungsbedürftig: Deweys bahnbrechendes Buch hat die Besonderheit, dass von politischer Demokratie keine Rede ist.

- Das Buch handelt nicht von Macht,
- es gibt auch keine Parteien,
- kein Streben nach Mehrheit,
- keine öffentliche Auseinandersetzung,
- keine umkämpfte Abstimmung und keinen Machtwechsel.
- Demokratie ist einfach gemeinsam geteilte *Lebensform*.

Der Abstand ist natürlich bemerkt worden. Deweys einflussreichster Gegner war der Publizist Walter Lippmann (1925), der in *The Phantom Public* vor allem die naive Vorstellung von herrschaftsfreier öffentlicher Kommunikation angriff, dabei den stereotypen Einfluss der Massenmedien hervorhob und die Effekte der demokratischen Bildung

⁷ Dewey (1907, S. 20f.) verwendet den Begriff „new education“ ohne Rückgriff auf Eliot.

⁸ Von der ersten Auflage (1899) wurden bis 1913 rund 20.000 Exemplare verkauft. Die zweite Auflage mit fünf neuen Kapiteln erschien 1915 und erlebte sieben Drucke mit nochmals 14.000 Exemplaren bis Mai 1953. 1956 wurde das Buch neu gesetzt, von dieser dritten Auflage erschienen mehr als 260.000 Exemplare (Dewey 1976, S. 361-370).

bezweifelte. Die Politik nutzt parteiliche Kommunikation, ringt um Zustimmung und braucht emotionale Schlagzeilen. Gegen Dewey sprach also die Realität der politischen Auseinandersetzungen, die stets mit Geben und Nehmen zu tun hatten und nicht einfach nur mit Anerkennung und Verständnis.

Demokratie als Regierungsform ist Organisation von Macht. Daher müssen pädagogische Idealisierungen vor dem Hintergrund der realen Demokratie verstanden werden. Bei Dewey spielt ein Idealtypus der Demokratie eine zentrale Rolle, der dem amerikanischen Verständnis von Nachbarschaft nachgebildet ist. Man bildet sich zum Demokraten in demokratischen Gemeinschaften vor Ort, zu denen auch Schulen gehören, die also zivile Verantwortung tragen. In der heutigen Literatur wird dieses Postulat „Dewey's Dream“ genannt und als richtungsweisend verstanden (Benson/Harkavy/Puckett 2007).

Demokratie ist Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, faire öffentliche Auseinandersetzung und am Ende ein verträglicher Kompromiss. Aber das sollte den Kampf um die Macht nicht unterschlagen und auch damit rechnen, dass es Auseinandersetzungen zwischen unversöhnlichen Interessen geben kann und ungelöste Probleme auf Dauer gestellt werden müssen. Die amerikanische Politik jedenfalls ist nicht mit dem Verhalten in einer Community zu verwechseln und die amerikanische Gesellschaft ist alles andere als egalitär, auch und gerade nicht in der Bildung (Alexander/Entwisle/Olson 2014).⁹

Andererseits kann es ohne lebensweltliche Verankerung keine Demokratie geben. Theorien, die nur die Regierungsform behandeln, greifen zu kurz. Demokratie muss im Alltag stattfinden und die Lebensform muss auf Dauer überzeugend sein, auch und gerade dann, wenn sich Unzufriedenheit mit der Demokratie artikuliert. In diesem Sinne ist Deweys Idee fruchtbar, Demokratie ist nicht nur ein Machtspiel und die Politik muss lebensweltliche Überzeugungen voraussetzen, deren Zustandekommen sie nicht kontrolliert. Konrad Tanner hätte gesagt: Die Basis ist intelligent und kann sich wehren.

Noch etwas anders gesagt: Deweys Theorie der Demokratie bezieht sich auf das Ideal eines Zusammenlebens verschiedener Gruppen und in diesem Sinne einer gemeinsamen Lebensform, die fortlaufend zu klugen Entscheidungen und intelligenten Formen der Anpassung nötigt, ohne den Effekt jeweils vorwegnehmen zu können. Er wird demokratisch ausgehandelt.

- Den tieferen soziologischen Grund nennt Dewey Jahrzehnte später in einem Brief an die Schriftstellerin Evelyn Scott vom 4. Januar 1940: „Gesellschaft“ ist kein Kollektiv, „except in the sense of containing quite a lot of people“.
- Die Steuerung einer Gesellschaft, die aus vielen Kulturen und sozialen Milieus besteht, ist nicht durch Pläne möglich, sondern verlangt unaufhörlich Abstimmung und damit verbunden auch wechselseitige Anerkennung.

Die berühmte Definition für Demokratie lautete 1916 lautet so:

„Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1985, S. 93).

⁹ Die Studie ist eine der wenigen Langzeitstudien über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und Erwachsenwerden. Untersucht wurden über 25 Jahre fast 800 Kinder aus den farbigen Ghettos von Baltimore. Die Studie zeigt, dass und wie Herkunft und Ethnie soziale Schicksale kreieren, die keine Bildung durchbrechen kann.

Demokratie ist so nicht lediglich eine Regierungsform und aber auch mehr als die formalen Verfahren von Wahlen und Abstimmungen. Sie basiert auf dem Modus der geteilten Erfahrung im Zusammenleben, die fortlaufend balanciert und justiert werden muss. Und sie verlangt den Glauben an sie.¹⁰

Das wird allgemein so begründet: Die Ausdehnung des sozialen Raumes hat zur Folge, dass immer mehr Menschen Interessen teilen und abstimmen müssen, was nur möglich ist, wenn die eigenen Handlungen sich auf die anderer beziehen und damit Richtung gewinnen. Das, so Dewey sehr optimistisch, ist gleichbedeutend mit dem Niederreißen der Barrieren zwischen Klassen, Rassen und nationalen Grenzen, die Menschen davon abhalten, die ganze Tragweite ihrer Aktivitäten wahrzunehmen (ebd.).

Dewey war kein Phantast, Grundlage für seinen sozialen Optimismus war die Verdichtung der Besiedlung und die zunehmende Mobilität der Bevölkerung, eine amerikanische Grunderfahrung im 19. Jahrhundert. Beides hat unmittelbare Folgen für das soziale Zusammenleben, das sich ständig neu organisieren muss, weil immer neu Probleme auftreten, die auf friedliche Weise nur gemeinsam gelöst werden können. Lösungen lassen sich nicht wie im Feudalstaat verordnen, sondern müssen sozial abgestimmt sein, wenn sie wirksam werden sollen, und sie verlangen Intelligenz.¹¹

- Der Ausgang von der demokratischen Erfahrung hat Folgen für die Theorie der Erziehung.
- Vor Dewey hatten pädagogische Theorien immer ein höchstes Ziel oder einen letzten Bezugspunkt, mit dem die Theorien gesichert und unangreifbar gemacht werden sollten: Gott, die Seele, Natur, Volk oder Geschichte.
- Aber Erziehung, so Dewey in einer berühmten Wendung, kann sich nur auf sich selbst beziehen.
- Sie „dient“ denn auch nicht der Demokratie, sondern muss selbst demokratisch sein.

Aber was ist darunter vorzustellen? Die moderne Demokratie, soweit sie nicht einfach als Regierungsform verstanden wird, hat zwei entscheidende Kriterien, die Dewey bezeichnet als „the area of shared concerns, and the liberation of a greater diversity of personal capacities“ (ebd.). Unterschiedliche soziale Gruppen haben nicht bloss verschiedene, sondern zugleich gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent sein sollen.

Gleichzeitig wird eine Diversität persönlicher Fähigkeiten freigesetzt, die für diesen Zweck genutzt werden muss. Die Individuen sind nicht mehr einfach an ihre sozialen Gruppen und Stämme gebunden, vielmehr überschreitet ihr Lernen je die Grenzen der sozialen Abstammung, weil und soweit Wissen nicht nur frei zugänglich, sondern selbst dynamisch ist. Die Wissenstradierung ist nicht mehr der Elitenkommunikation überlassen, sie übersteigt kanonische Erwartungen, und das muss Konsequenzen für die Schule haben, soweit sie einen öffentlichen Auftrag erfüllen soll.

¹⁰ *A Common Faith* (1934).

¹¹ „These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has to respond; they consequently put a premium on variation in his action. They secure a liberation of powers which remain suppressed as long as the incitations to action are partial, as they must in a group which in its exclusiveness shuts out many interests“ (Dewey 1985, S. 93).

Die Theorie der Demokratie bezieht sich auf die Frage, wann das soziale Zusammenleben einen Wert hat und wann es nur unerwünscht sein kann. Das wird von Dewey so zusammen gefasst: „The two points selected by which to measure the worth of a form of social life are the extent, in which the interests of a group are shared by all its members, and the fullness and freedom with which it interacts with other groups. An undesirable society, in other words, is one which internally and externally sets up barriers to free intercourse and communication of experience” (ebd., S. 105).

- Demokratie setzt freie und ungebundene Kommunikation voraus, die Abwesenheit jeglicher Form von Zensur sowie die Möglichkeit, am Leben Anderer teilzunehmen.
- Dafür findet Dewey zwei Begriffe, politische Partizipation der Bürger und ständige Neuanpassung der sozialen Institutionen.¹²

Die Demokratietheorie ist eine evolutionistische, die von zunehmender Differenzierung ausgeht. Dewey konstatierte den sozialen Wandel seit Mitte des 18. Jahrhunderts, und er sah, dass es ausgeschlossen ist, *eine* Erziehung für *alle* zu entwerfen, wenn unter „Erziehung“ - wie bei Pestalozzi oder Fröbel - die Verinnerlichung und strikte Befolgung bestimmter Werte verstanden werden soll. Diese Erziehung wird zunehmend unmöglich, weil und soweit die Grenzen und Barrieren zwischen den Gruppen gefallen sind oder wenigstens gelockert wurden, so dass keine Gruppe mehr über eine absolute Kontrollmacht verfügt. Das ist nur noch in Diktaturen möglich.

Was ist diese Theorie heute noch wert? Und was bedeutet sie pädagogisch? Ausgehend von Deweys beiden Kriterien lässt sich festhalten: Das Ziel gesellschaftlicher Partizipation oder Teilhabe an den öffentlichen Geschäften gilt unverändert und gerade Schulen gehören zu den Institutionen, die sich wandeln und ihren Bildungsauftrag ständig neu anpassen müssen. Aber damit ist noch nicht bestimmt, welche Aufgaben die Schulen in der demokratischen Gesellschaft übernehmen soll und ob und wenn ja, wieweit sie selbst demokratisch sein kann.

Häufig wird davon ausgegangen, dass alle grossen gesellschaftlichen Herausforderungen direkt etwas mit der öffentlichen Schule zu tun haben müssen, die daher ständig aufgefordert wird zu reagieren. Davon lebt auch die Schulkritik. Die Schule ist daher oft Adressat für alle möglichen Probleme der Gesellschaft, die sie stellvertretend lösen soll, aber nicht kann, weil die Probleme gar nicht in ihrer Reichweite liegen.

Die Zone des Problematischen, so der amerikanische Sozialphilosoph George Herbert Mead (1938, S. 26-44), muss erreichbar sein, wenn sie Bearbeitung finden soll. Das Problem im eigenen Erfahrungsfeld (ebd., S. 35) ist „the problem at hand“ und nur das ist konkret bearbeitbar. Doch das ist oft gerade nicht, worauf die Schule eingehen soll und was von ihr erwartet wird. Sie hat beschränkte Mittel und bearbeitet Probleme auf ihre Weise, damit sind auch die Reichweiten begrenzt.

¹² „A society which makes provision for *participation* in its good of all its members on equal terms and which secures *flexible readjustment* of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far *democratic*. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationship and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder” (Dewey 1985, S. 195; Hervorhebungen J.O.).

3. Sinn und Grenzen der Schule

Den grösseren Teil des Lernfeldes kontrollieren die Schulen nicht, 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 auswendig gelernt worden sein, um nicht vom Vergessen bedroht zu werden.

Wissen erneuert sich ständig, Kompetenzen muss man fortwährend brauchen, wenn man sie nicht verlieren will und von der Schulerfahrung bleibt vor allem die soziale Seite. Kognitiv ist die Schule dann erfolgreich, wenn sie stabile Lernniveaus vermittelt, die die Höhe des Anschlusses bestimmen. Auch ein gymnasialer Kanon hat letztlich keinen anderen Zweck. Ohne Schule würde man das nicht erreichen, aber damit reduziert man zugleich die Erwartung des direkten Anschlussnutzens.

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 von einem dauerhaften Interesse ausgehen, mit keinem Abflachen der Lernkurven rechnen und so tun, als ob die Abnutzung der Lernmotivation ein Angriff auf die Schulordnung darstellt. Das gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Dagegen ist festzuhalten:

- Erreichbare Ziele müssen die Lerndauer beschränken,
- Stufungen 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.

Lernfortschritte bemessen sich an Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, Neue Medien wie 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 den neuen Projekten aus der Schweiz zeigen liesse.¹³ 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 „upgedated“ werden.

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. Auf der anderen Seite wären viele Recherchen für schulische Lernaufgaben schon heute ohne Internetzugriff nicht möglich.

¹³ 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.

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 und besser als viele Kritiker meinen, daher sind Untergangsvisionen nur rhetorische Figuren. 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 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.

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 (Lemke/Lecusay/Cole/Michalchik 2015). Und man lernt auch ohne Austausch, nämlich rein für sich, intuitiv und ohne grosse Ziele

Jeder formale Unterricht hat eine definitive Grenze, denn er kann nicht darüber bestimmen, 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 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 oder für die individuelle Weltsicht. „Nachhaltig“ kann Bildung nur sein, wenn sie sich fortlaufend selbst aufbaut, eben deswegen kann es eine „Ausrüstung für Leben“ nicht geben.

Die Schule verfügt aber 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

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

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

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Anschlüssen führen. Früher hiess das „Lebenserfahrung“, die nicht durch Unterricht zustande kommt, sondern selbst gesteuert ist. Wenn Lernen mit Denken zu tun hat und „Denken“ im Anschluss an John Dewey (1985a) als „Problemlösen“ verstanden werden kann,¹⁴ dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive und intuitive Lebenserfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen.

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

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.¹⁵

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

¹⁴ *How We Think* erschien zuerst 1910. Zum historischen Kontext der Psychologie des Problemlösens Oelkers (2016).

¹⁵ Das ist ein Befund aus dem inzwischen abgeschlossenen LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend geleitet hat.

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 eben in Bildungslandschaften. Konzeptionell gesehen ist die Optik der Vernetzung verschiedener Angebote im kommunalen Raum neu. Normalerweise kommen nur die einzelnen Schulen ins Blickfeld, die ja als die grundlegenden Handlungseinheiten der Bildungsentwicklung gefasst werden (Fend 1987). Im Zuge dieser Verengung ist es auch üblich geworden, die staatliche Lenkung des Schulwesens von oben nach unten zu denken, also von der Administration mehr oder weniger direkt in die einzelne Schule.

Es ist ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass alleine die Schulqualität, gemessen am Lernstand von 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.

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 in nicht geringem Masse die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft abhängig gemacht wird, wie sich am PISA-Ranking zeigen soll, das entsprechend Macht entwickelt hat, die nie demokratisch kontrolliert worden ist.

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 lernen und auch motiviert werden kann. Aber wofür gelernt wird, ist ebenso eine Frage wie die Nachhaltigkeit des Gelernten. Und hier kommt dann die Demokratie ins Spiel, denn wie passen Bildung und Demokratie zusammen, wenn Bildung allein auf das Subjekt bezogen wird?

Ein freies Subjekt kann sich gegen die Demokratie entscheiden, auch wenn damit die politische Grundlage der Freiheit aufgehoben wird. Aber kein Subjekt handelt rein für sich,

sondern muss sich mit anderen abstimmen und damit stellt sich die Frage, wie das Zusammenleben ausgerichtet sein soll.

4. *Demokratie und Bildung*

Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe *an* und den Einfluss *auf* die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die direkte Demokratie.

- Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmässigen Versammlung aller Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stösst.
- Aber das Modell der antiken Polis ist irreführend.
- Mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen,
- sondern auch Abstimmungen, unmittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung
- sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation in der Zivilgesellschaft und ausserhalb des Parteiwesens bezeichnet werden.

Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage.

Demokratie muss ihren Sinn und ihren Ertrag immer neu unter Beweis stellen, aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung. Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und einlassen. In der heutigen Sprache gesagt:

- Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können.
- Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird.

Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die autoritäre Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben. Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus.

Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen. Was die künftige öffentliche Bildung von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichzusetzen mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernens, das auf andere Medien ausweichen kann.

Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die - soweit es geht - für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen, wobei sich keine Schulkarriere wiederholen lässt. Allein das macht die Verantwortung deutlich.

Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schüler, Eltern und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders *gesucht* und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann.

- Die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen.
- Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, kontrolliert nur durch den Austausch.
- Und auf der anderen Seite bleibt die Frage nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heisst, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Heute sind Schulen rivalisierenden Bildungsmedien ausgesetzt, die schneller, leichter und lernfähiger sind als sie. Eine zentrale Frage ist, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. Konservative Kritiker sehen bereits den Untergang der Lesekultur vor sich, weil die Nutzer der Medien nach schnellen Informationen suchen, die selbständig verknüpft werden, ohne auf Niveauansprüche zu achten. Das staatliche Schulmonopol hat immer die Lernniveaus kontrolliert und war deswegen existentiell auf den Nachweis von Lernfortschritten angewiesen. „Schule“ hiess geradezu auf geordnetem Wege in bestimmten Fächern voranzukommen. Wenn lediglich die jeweils vorhandene Motivation das Lernen bestimmt, entfällt die Kontrolle durch die niveausetzende Instanz.

Was heisst das für den gebildeten Bürger? Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung immer mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule neu gestellt werden.

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr,

wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind Sortierungsleistungen notwendig, die das Internet nicht selbst besorgt. Bürgerinnen und Bürger müssen auch entscheiden, was sie *nicht* als politisches Thema ansehen. Lernfähigkeit heisst nicht, dass Bürgerinnen und Bürger nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Das politische Dasein als Bürger hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung zu tun haben.

Die Neuen Medien haben dafür gesorgt, dass sich tatsächlich ein Strukturwandel der Öffentlichkeit vollzogen hat, und zwar anders als Jürgen Habermas oder zuvor schon Walter Lippmann beschrieben haben. Die Räume und Bedingungen der Meinungsäusserung haben sich nicht nur erweitert, sondern fundamental verändert. Auf der einen Seite geht die mediale Herrschaft der Intellektuellen zu Ende, Meinungsführer sind nunmehr in unübersichtlicher Themenvielfalt Experten, von denen nicht Aufklärung, sondern Problemlösungen erwartet werden.

Von der anderen Seite aus gesagt: Im Netz ist eine Öffentlichkeit ohne raumzeitliche Anwesenheit und ohne Vergessen entstanden. Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Zudem gibt es auch hier keine Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung kontrolliert. Für Selbstkontrolle würde dann allein die mehr oder weniger normierende Schulbildung sorgen.

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen lautet die Kernfrage aber ganz anders: „Wenn die Schule die Demokratie dient, wie demokratisch muss sie selbst sein?“ Sie ist nicht einfach eine „Polis“ im Kleinen, die durch die Egalität der Bürgerinnen und Bürger gekennzeichnet wäre.

- Die Schule ist Teil der Gesellschaft, aber sie ist nicht ihr Abbild.
- Die Schule unterscheidet besondere Rollen, Lehrer, Schüler, Eltern, die exklusiv sind und in der Gesellschaft so kein zweites Mal vorkommen.
- Mit den Rollen ist die Macht ungleich verteilt; die Theorie des dialogischen Lernens hilft da nur im Sinne der wechselseitigen Achtung weiter.

Integrativ wirkt die schulische Ausbildung durch ihre Abschlüsse und Berechtigungen, aber innere Demokratie ist durch die Machtstruktur erschwert. Eltern und Schüler wählen nicht die Lehrer, sie bestimmen auch nicht über den Lehrplan oder die Dauer des Schulbesuchs. Andererseits sind Formen der Partizipation etwa im Volksschulgesetz des Kantons Zürich verankert, allerdings so, dass die Machtbalance nicht gefährdet ist. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht einfach die „Partner“ der Schüler oder der Eltern, auch wenn sie sich selber so bezeichnen.

- Demokratie lässt sich auch von Regeln der Transparenz und Fairness her betrachten.
- Hier hätte die öffentliche Schule Nachholbedarf.
- Transparente Noten oder Kriterien der Leistungsbeurteilung wären ebenso eine innerschulische Zukunftsaufgabe
- wie faire internationale Vergleiche und damit einhergehend eine Überprüfung des PISA-Regimes, über das nie demokratisch abgestimmt worden ist.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Grossprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der

OECD in Paris, die eigene pädagogische Expertenrollen ausgebildet hat und darüber massiven Einfluss nimmt. Dabei wird einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der in den Schulen kaum stattfindet und der verdeckt, wer ein Gewinner dieser Politik ist, nämlich die internationale Testindustrie. Sie hat es in den Vereinigten Staaten geschafft, ohne jeden demokratischen Entscheid das Erreichen schulischer Standards weitgehend von sich abhängig zu machen (Ravitch 2010).

In Grenzen ist auch innerschulische Demokratie möglich, etwa im Blick auf Wahlen, in der Kommunikation oder in Abstimmungen. Auch die Erklärung der Demokratie als Staats- und Lebensform ist Sache der Schule, ohne dass dafür gestufte Kompetenzraster notwendig wären. Schliesslich können Schulen auch Einblicke in Zivilgesellschaften oder betriebliche Mitbestimmung geben. Und die Schulen können auch selbst Möglichkeiten der Mitbestimmung schaffen, etwa durch Schülerfeedbacks oder durch Umfragen bei den Eltern.

Die Schüler sollen nicht die Lehrer benoten, wohl aber sich dazu äussern können, ob am Ende einer Lernperiode die Unterrichtsziele erreicht wurden oder nicht. Jährliche Feedbacks der Klassen an die Lehrpersonen gibt es zum Beispiel an Berufsschule Lenzburg im Schweizerischen Kanton Aargau.¹⁶ Die Eltern auf der anderen Seite sollen nicht über die Ziele und Themen mitbestimmen, sondern ihre Erfahrungen mit der Schule einbringen, etwa im Blick auf Transparenz der Erwartungen und Fairness der Leistungsbeurteilungen.

Noch etwas anderes ist absehbar: In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen, die nicht mit der Nutzung der Medien *von selbst* entstehen und sich auch nicht aus Selbstkreationen hervorgehen. Wer im Blog seine eigene Sprache schreibt und dabei souverän die Grammatik übersieht, behindert sich selbst, sofern das alles ist, was gelernt wurde.

Die Allgemeinbildung generell kann nicht häppchenweise erworben und mit eigenen Einfällen gestaltet werden. Weil Allgemeinbildung in kontrollierter Form niemand sonst besorgen kann, wird die Bedeutung der Schule in dieser Hinsicht eher zunehmen, was auch dann gilt, wenn sie sich selbst medial stark aufrüstet.

5. *Praktische Vorschläge und neue Aufgaben*

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 in diesen Gebieten 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

¹⁶ Die Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis 2013 ausgezeichnet worden.

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 nie aufeinander bezogen werden.

Leistungen in Sportvereinen und Musikschulen oder an Wettbewerben wie Wissensolympiaden haben stets mit dem Curriculum der Schulen zu tun, 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.

Vielen Jugendlichen ist der Sinn der Schule nicht mehr verständlich, sie unterlaufen geschickt die Anforderungen oder spielen das Spiel der Anstrengungsbereitschaft und werden zu erfolgreichen Minimalisten, was weder ihnen nutzt noch der Schule. Dafür hat die Schulsprache ein schönes Wort, nämlich „durchmogeln“. Diese Kunst schafft Entlastung, aber am Ende keinen Gewinn. Wenn wirksam Abhilfe geschaffen werden soll muss die Schule ihnen zuhören und die Jugendlichen ernst nehmen, statt immer auf die „intrinsische Motivation“ zu setzen. Ein Ort ausserhalb der Schule sollte da willkommen sein, was auch für gemeinsame Projekte mit der Jugendarbeit gilt.

Schulen können im Blick auf die schulfernen Jugendlichen von sich aus tätig werden. Die August-Claas-Schule in Harsewinkel in Nordrhein-Westfalen, hat im Jahre 2013 den Preis der Jury des Deutschen Schulpreises gewonnen. Der Grund ist ein Alleinstellungsmerkmal, das zeigt, wo die Schule - es ist eine Hauptschule - fokussiert ist. Sie verfügt auf dem Gelände einer früheren Gärtnerei über eine Aussenwerkstatt, in der gezielt auf bestimmte Berufe vorbereitet wird. Verbunden damit ist das Projekt „Jung und alt im Unterricht“ (JAU), das bundesweit einmalig ist.

Hier arbeiten Senioren ehrenamtlich für die Schule und geben ihre Kenntnisse als pensionierte Handwerksmeister oder Facharbeiter an Jugendliche weiter, die auf diese Weise am Ende ihrer Schulzeit praxisbezogen lernen können. Damit öffnet sich die Schule in Richtung Berufswelt und nutzt ein langjähriges Know How, das nicht die Lehrerbildung

erzeugt hat. Die Schule schafft es, mit diesem Programm nahezu alle ihre Absolventen in Lehrstellen unterzubringen und so für echte Lebenschancen zu sorgen. Ohne Lebenschancen wäre auch die Lebensform Demokratie nicht möglich.

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

Demokratie lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wurde und heute aus der Öffentlichkeit weitgehend verschwunden ist, war ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden sollte, durch eine intelligente Opposition, eine heftige politische Auseinandersetzung, das wiederholte Einklagen von Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben könnte sollte.¹⁷

Dieser sehr spezielle Konflikt zeigte, dass ein Übungsfeld der Demokratie bei vielen Gelegenheiten entstehen kann und keine formale Bildung benötigt. Im Falle von „Stuttgart 21“ mussten sich die Regierenden mit den Bürgerinnen und Bürgern direkt auseinandersetzen, was vor Ort immer möglich ist. Notwendig dafür sind nur Twitter und You Tube sowie deren intelligente Nutzung, die Volkshochschule kann an diese Erfahrungen direkt anschließen. Merkwürdig ist nur, dass in Deutschland von „Wutbürgern“ gesprochen wird, wenn demokratischer Protest artikuliert wird. Auch der Ausdruck „Politikverdrossenheit“ lenkt nur von ungenutzten Möglichkeiten ab.

- Am anderen Ende des Spektrums stehen intelligente Schulreformen, die Partizipation in den Mittelpunkt stellen und dabei die Organisation anpassen.
- Ein zentraler Punkt ist dabei die Veränderung der starren Zeitstruktur, die Eigenaktivität häufig gar nicht zulässt.
- Auch Gymnasien können sich in Richtung einer stärkeren Einbindung der Schülerinnen und Schüler entwickeln, ohne ihre fachlichen Ansprüche preiszugeben.

Ein Beispiel ist das Gymnasium Bäumlhof in Basel.¹⁸ Hier wurde 2010 ein Schulversuch zur Individualisierung des Lernens begonnen, der „GB^{plus}“ genannt und in diesem Jahr abgeschlossen wird. Die Grundidee geht dahin, die Jahreszeit anders zu organisieren als mit herkömmlichen Wochenplänen, in dem ein- und dieselbe Verteilung von Stunden pro Fach über ein oder zwei Semester festgelegt ist. Das Prinzip dieser Wochenpläne ist, dass alle Schulfächer in jeder Woche mit einer genau gleichen Dotation berücksichtigt werden. Der Versuch mit aktuell fünf Klassen setzt auf flexiblere Zeitstrukturen und läuft

¹⁷ Der Höhepunkt des Konflikts war die Räumung des Schlossgartens am 30. September 2010. Zuvor hatte es selbstorganisierte Mahnwachen, Blockaden und Gegenöffentlichkeiten gegeben. Nach Schlichtungsgesprächen und einem Wechsel der Regierung fand am 27. November 2011 eine Volksabstimmung statt, die das Ende der öffentlichen Proteste nach sich zog.

¹⁸ Auch diese Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis 2013 ausgezeichnet worden.

neben dem Betrieb mit Regelklassen, die Übertragbarkeit entscheidet sich mit der Evaluation des Versuchs.

Das Schuljahr wird in sechs Phasen zu je fünf bis sieben Wochen aufgeteilt, an die sich eine Testwoche anschliesst. In den einzelnen Phasen werden nicht alle sieben, sondern nur bestimmte Grundlagenfächer unterrichtet, die einzelnen Fächer können daher vertieft und konzentriert gelernt werden. Für Anschlüsse in späteren Phasen ist durch Skripte und gezielte Wiederholungen gesorgt. Nur die Schwerpunktfächer und die Ergänzungsfächer werden durchgehend angeboten.¹⁹

Die gesamte Lernarbeit im System GB^{plus} findet in der Schule statt, die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel selbstständiger als im Regelsystem arbeiten und die Lehrpersonen verstehen sich in diesen Lernphasen als Coaches. Die Lernzeit wird nicht durch ständige Prüfungen unterbrochen, die nicht abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende einer Phase. Es gibt keine Hausaufgaben, für die die Schüler unkontrolliert viel eigene Zeit investieren müssten. Aufgaben ausserhalb des Unterrichts wie Wiederholen und Üben sind Teil der Schulzeit und werden in der ersten Stunde des Lerntages bearbeitet (Gymnasium Bäumlihof 2013, S. 14/15).

Das dringendste gesellschaftliche Problem wird auf längere Zeit die Integration von Migranten sein. Die Schulen haben begrenzte Kapazitäten und können mit plötzlich anschwellenden Zahlen nur schwer, wenn überhaupt umgehen. Praxisberichte zeigen, dass eine direkte Integration in den Regelbetrieb schwierig bis unmöglich ist. Manche Kinder und Jugendliche sind Analphabeten oder nur in einer anderen Schrift literat. Sie müssen in einem fremden Land, dessen Sprache sie zunächst nicht sprechen, zur Schule gehen. Und sie müssen sich auf neue Leistungsanforderungen einstellen, die auch ihren Eltern fremd sind.

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 Seelenverkäufer gerettet wurden, der hat eine Vorstellung davon, welche pädagogisch-didaktischen Herausforderungen mit der Integration verbunden sind. Und wer vor Augen hat, wie schwierig sich bereits heute der Transfer von den Unterkünften in die Gemeinden gestaltet, der hat auch eine Vorstellung, was in Zukunft auf die Schulen zukommt.²⁰

Das Problem verschärft sich mit schnell steigenden Zahlen und unkontrolliertem Zuzug. Was beide Tendenzen für die Schweiz bedeuten, ist derzeit nicht abzusehen, ebenso wenig, ob eine europäische Lösung mit festen oder flexiblen Kontingenten je erreicht und umgesetzt werden kann. Die politischen Verwerfungen sind bereits jetzt enorm und sie können sich zu einem Testfall für die liberale Demokratie auswachsen. Demokratische Lebensformen jedenfalls sind auf Integration angelegt, was jede Form von völkischem Denken ausschliesst. Ich hätte nie gedacht, einen solchen Satz jemals schreiben zu müssen.

Gesellschaftliche Integration setzt mindestens folgende Bedingungen voraus:

- Beherrschung des Landessprache

¹⁹ Die Schweizer Maturität umfasst sieben Grundlagenfächer, ein Schwerpunkt- und ein Ergänzungsfach (darunter seit 2007 Informatik) sowie die Maturitätsarbeit.

²⁰ Nachweise in Oelkers (2015a).

- 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.

Vom Erfolg dieser Bemühungen wird das gesellschaftliche Zusammenleben der Zukunft nachhaltig bestimmt sein. Die Formel „Demokratie als Lebensform“ stammt aus einem Einwanderungsland, das Millionen von Europäern Zuflucht geboten hat. Nunmehr muss Europa, ob es will oder nicht, auf viel dichterem Raum Zuflucht bieten. Damit Flüchtlinge Chancen der Integration nutzen können, brauchen sie Schulbildung und Regelabschlüsse, zudem positive Erfahrung im neuen Land und so Anerkennung, also nicht nur Sprachkurse.

Literatur

Quellen

- Dewey, J.: *The School and Society. Being Three Lectures Supplemented by a Statement of the University Elementary School.* Chicago/New York: The University of Chicago Press/McClure, Phillips and Company 1907.
- Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924, Vol. 1: 1899-1901: Journal Articles, Book Reviews, and Miscellany published in the 1899-1901 Period, and The School and Society, and The Educational Situation.* Ed. by J.A. Boydston; intr. by J. R. Burnett. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976.
- Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916.* Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- 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 1985a.
- Eliot, Ch. W.: *The New Education. Its Organization.* In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869), S. 203-221, 358-367.
- Lippmann, W.: *The Phantom Public.* New York: Harcourt, Brace and Company 1925.
- Mead, G.H.: *The Philosophy of the Act.* Ed. and intr. by Ch. W. Morris.. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- Tanner, K.: *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie.* Zürich 1787.

Darstellungen

- Alexander, K./Entwisle, D./Olson, L.: *The Long Shadow. Family Background, Disadvantaged Urban Youth, and the Transition to Adulthood*. New York: Russell Sage Foundation 2014.
- Aubry, C.: *Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869*. Zürich: Chronos Verlag 2015.
- Benson, L./Harkavy, I./Puckett, J.: *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civic Society, Public Schools, and Democratic Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press 2007.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- Fuchs, M.: *Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2015. (= Studien zur Stapfer-Schulenquëte von 1799).
- Geiss, M.: *Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912*. Bielefeld: transcript Verlag 2014. *Gymnasium Bäumlihof Pluspunkte* No. 6 (03/13).
- Hattie, J.: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge 2009.
- 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.: *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- 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 S. 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/num. 2 (2016) (im Druck).
- Ravitch, D.: *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books 2010.
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.