

Jürgen Oelkers

Lernen in Schulen und woanders *)

1. Schule und die „Ausrüstung“ für das Leben

Sie haben mich eingeladen, um eine These von mir zu erläutern, die ich bereits an anderen Orten vorgetragen habe, ohne sie jeweils explizieren zu müssen. Das kann drei Gründe haben, die These ging im Gedränge eines dichten Vortrages unter, sie war zu trivial, um beachtet zu werden oder ihre Brisanz ist nicht erkannt worden. Nur der dritte Grund schmeichelt meinem Ego. Doch ehrlich gesagt, ich wollte gar nicht „brisant“ sein, dafür gibt es andere Themen, Reformpädagogik zum Beispiel, Gerold Becker und die Odenwaldschule oder die Folgen politischer Korrektheit.

„Bildungslandschaften“, kann man - wie der Flyer der Tagung zeigt - als „Idee, Idylle, Illusion“ plakatieren und mit einem Fragezeichen versehen, ohne dabei brisant zu sein. Aber zu Ende gedacht, ist das Thema auch nicht harmlos. Mit dem Konzept der „Bildungslandschaften“ scheint man am staatlichen Lernmonopol der Schule zu rütteln und jedenfalls bin ich so zitiert worden. Deshalb gleich zu Anfang meine Botschaft: Ich bekenne mich zur öffentlichen Schule und frage nur nach ihrer Reichweite. Das darf man sicher auch in Bayern.

Die These ging in die Ankündigung meines heutigen Vortrages ein und lautet vollständig so:

„Die Institutionen der Bildung kontrollieren zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld, was paradoxerweise Bildung in einer bestimmten Hinsicht befördert hat, denn niemand kann sich mehr mit dem begnügen, was in der Schule gelernt wurde, wie gut es immer gewesen sein mag“.

Aber das war nicht alles. Das Zitat wird so fortgesetzt:

„Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nicht alles wirklich perfekt und vieles nur vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit elementarer Qualifizierung befasst sind, die zu realisieren zusehends schwieriger wird“.¹

Gemeint war das historisch und nicht als Schulkritik. Es geht um die Frage, wie Schule und Allgemeinbildung legitimiert werden. 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. Früher gab es an Schulgebäuden Inschriften „Non

*) Vortrag auf dem 6. Forum Jugendarbeit und Schule am 17. März 2016 in Gauting.

¹ Vortrag „Nachhaltige Bildung in kommunalen Netzwerken“ am 1. Oktober 2014 in der Oberschule Elsterwerda.

scholae sed vitae discimus“,² die zwar das bekannte Seneca-Zitat auf den Kopf stellten, aber die pädagogische Absicht gut zum Ausdruck brachten: Die Schule sollte dem Leben dienen und der Unterricht praktisch sein, also dauerhafte Effekte haben (Dittes 1874, S. 67).³

Auf den ersten Blick trifft das mindestens auf den Elementarbereich 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 Jahrgänge überspringen könnte. Die Lesekompetenz hängt ab vom Gehalt der Lektüre und den Zugang öffnet in den meisten Fällen der Unterricht. Und nützlich sind die Kenntnisse in den Elementarbereich lebenslang - In diesem Sinne ist Schule unverzichtbar.

Aber auch der 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.⁴ In der Folge werden Mindeststandards nicht erreicht, wie sich an einer einzigen Zahl zeigen lässt. Es gibt in Deutschland 7,5 Millionen funktionale Analphabeten, die ihre Lese- und Schreibkompetenz trotz Schulabschluss nicht verbessern konnten.⁵

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 und wird 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“ ohne grossen Nutzwert. Der hohe Einsatz von Ressourcen würde sich nicht lohnen und dient nur einem, nämlich der Schule selbst.

Daraus resultierte die Forderung nach Beschränkung und Orientierung an Brauchbarkeit.

„Wenn (die Schule) sie bei weniger Unterrichtsstunden und enger bemessenem Lehrstoff Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit und Sorgfalt in der Ausführung aller Aufgaben als Hauptsache betrachtet und den Schüler anhält, alles, was er lernen hat, zur brauchbaren Fertigkeit zu bringen, so rüstet sie ihn besser aus für's Leben und den Arbeitsberuf, als durch vielerlei Kenntnisse, die in der Volksschule doch nur

² Eingang zur Rektoratsschule Ronsdorf in Wuppertal (1901). Oder in deutscher Übersetzung Grundschule Niederems in Hessen (1952).

³ 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.

⁴ Zürcher Längsschnittstudie Entwicklung des Lernstandes (2003 bis 2013).

⁵ Leo.- Level-One Studie (2011).

ungründlich mitgeteilt werden können. Die sogenannte allgemeine Bildung ist ein deutsches Leiden, das schon in der Volksschule grassiert“ (Schäffle 1873, S 109).

Der Verfasser dieser Kritik, Albert Schäffle, stand ausserhalb der Lehrerverberufung, in der nach der Reichsgründung 1871 gerade die Ausweitung der Allgemeinbildung gefordert wurde. Und mit der Einführung einer eigenständigen Berufsbildung setzte sich genau das durch. Das duale System der Berufsbildung gilt heute als Welterfolg, das Problem, wie sich schulisches Lernen auf das Leben beziehen soll, besteht immer noch, mindestens in der Weise einer suggestiven Erwartung.

Schäffle war Nationalökonom mit Professuren in Tübingen und Wien,⁶ er war massgeblich beteiligt an den Bismarckschen Sozialgesetzen und gleichzeitig ein scharfer Kritiker einer stetig erweiterten Volksschule, die sich immer mehr nur auf sich selbst beziehen kann. Aber was nach einem Programm der Schweizerischen Volkspartei klingt, die strikte Verpflichtung des Lernens auf Brauchbarkeit, hatte nicht weniger Probleme mit dem Lebensbezug als die erweiterte Volksschule, also der Unterricht über die Elementarwissenschaften hinaus, anders wären die Forderungen nach brauchbaren Arbeitstugenden längst verschwunden, während sie bis heute zum Grundbestand der Schulkritik gehören. Vermutlich gilt das auch für bayerische Handwerkskammern.

Was sonst immer zurate gezogen werden kann, der PISA-Test, liefert in dieser Hinsicht keinen Aufschluss. Der Test misst Kompetenzen der Allgemeinbildung in bestimmten Fächern am Ende der Sekundarstufe I und darauf bezogen „überfachliche Kompetenzen“, die das schulische Lernen unterstützen wie Selbstreflexion oder Problemlösefähigkeiten. Arbeitstugenden gehören nicht dazu, aber sie bestimmen Erwartungen der Brauchbarkeit, die nie verschwunden sind.

Dass die Idee nicht aus der Welt ist, zeigen die anhaltende Diskussion um „Schlüsselkompetenzen“. Zu diesen Kompetenzen gehören in der schweizerischen Berufsberatung Zuverlässigkeit, Ordnungssinn, Ausdauer, Einsatzfreude oder Pünktlichkeit,⁷ also klassische Arbeitstugenden, die vorbereitend schon in der Schule abverlangt werden sollen. Sie würden einen kontrollierbaren Transit voraussetzen, einen Tunnel, in dem verinnerlichte Tugenden von der Schule ins Berufsleben transportiert werden können, während der Wechsel der Lernsituation einfach individuelle Anpassungsleistungen abverlangt.

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

- Der Soziologe Ferdinand Tönnies⁸ hat nach dem Ersten Weltkrieg im Blick auf die Ansprüche an die Schule festgehalten:

⁶ 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.

⁷ www.berufsberatung.ch/dyn/bin/22784-22957-1-download_schluesselkompetenzen.pdf

⁸ Ferdinand Tönnies (1855-1936) habilitierte sich 1886 an der Universität Kiel und wurde dort 1913 Ordinarius für wirtschaftliche Staatswissenschaften.

- „Nicht durch die Schule, sondern unendlich viel mehr durch das Leben lernen wir“ (Tönnies 2005, S. 160).

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. Anders gesagt: Jeder Handwerksbetrieb sorgt auch selbst für Ordnung, Pünktlichkeit und Sorgfalt, anders wären Berufslehren nicht erfolgreich.

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 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.

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. Und meistens sorgt das für mediale Aufregungen, wie sich an deutschen Beispielen aus den letzten zehn Jahren zeigen lässt.

- 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,⁹ 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 macht die Lehrpersonen überflüssig, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Der Klassenverband als Lernort wird verschwinden (Breithaupt 2016).¹⁰

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 Leistungsforderungen fördern Burnout bei Kindern und dann ist es nur naheliegend, dass man sich auf Facebook in die Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen kann.

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? Niemand beschwert sich über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, 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

⁹ Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

¹⁰ Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

Lehrmittelverlage reagieren, wie sich an verschiedenen den neuen Projekten aus der Schweiz zeigen liesse.¹¹ 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. 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.

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. 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, also ohne das Risiko auftreten kann, sich lächerlich zu machen.

¹¹ 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.

Auf der anderen Seite: Die öffentliche Schule muss sich sichtbar weiter entwickeln und dazu gehört, dass sie nicht nur in ihren Anforderungen transparent, sondern lernt, sich nach aussen zu öffnen. Dafür steht das Thema „Bildungslandschaften“ oder die Vernetzung der Bildungsanbieter über die Lebensspanne. Heute beherrschen eher nur semantische Veränderungen das Feld, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ gezeigt hat. Kompetenz ist ursprünglich eine juristische Kategorie, die verwendet wird, um 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 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),¹² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹³

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),¹⁴ ist bis heute angesagt. Nur weiss man inzwischen, dass bestimmte Übel methodenresistent sind.

3. *Lernen, Unterricht und Bildungslandschaften*

Zurück zu meiner These: 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

¹² 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.

¹³ Sperrung im Zitat entfällt.

¹⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

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 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 (1985) als „Problemlösen“ verstanden werden kann,¹⁵ dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive Lebenserfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen.

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

¹⁵ *How We Think* erschien zuerst 1910. Zum historischen Kontext der Psychologie des Problemlösens Oelkers (2016).

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 biographisch ausgedünnt werden.¹⁶

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 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

¹⁶ Das ist ein Befund aus dem inzwischen abgeschlossenen LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend geleitet hat.

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.

Doch was immer an Bildungstheorie noch auf uns zukommt, 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 an anderen Bildungsanbietern vor Ort.

In bildungspolitischer Hinsicht kann der Schulblick auch noch in anderer Hinsicht erklärt werden: Die Kommunen haben in der Öffentlichkeit keine Stimme, die gehört werden würde. Zwar hat der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren immer wieder deutlich darauf hingewiesen, dass die Bildungseinrichtungen als ein zentraler Standortfaktor für die kommunale Entwicklung angesehen werden müssen, aber öffentlich wahrgenommen wurde das kaum.

Die grossen Auseinandersetzungen über Bildung sind fast ausschliesslich Schuldebatten, die die Länder als Adressat haben, 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.

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

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

- Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser,
- je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind.

- Und „Steuerung“ meint nicht einfach die Beachtung der Erlasslage
- sondern bezieht sich eine komplexe Entwicklung vor Ort.

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

Das Konzept der Vernetzung in Bildungslandschaften zieht die Konsequenz aus den Befunden der Implementationsforschung, wonach über den Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und so auch mit den besten Gesetzen keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Die flächendeckende Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld und vor Ort vorhanden sind. Gute Ideen wie die ehrenamtliche Tätigkeit von Senioren zur Bearbeitung eines Schnittstellenproblems müssen sich hier durchsetzen.

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

Auf der Linie dieser Überlegungen kann von einer *Kommunalisierung* der Bildung gesprochen werden, die auf die Akteure vertraut und mit ihnen neue Aufgaben bestimmt, die den Tunnelblick vermeiden und die Gewichte neu bestimmen. Wenn Bildung als Prozess über die Lebensspanne bestimmt wird, dann muss die Erwachsenenbildung ebenso aufgewertet werden wie die Jugendarbeit oder das informellen Lernen und dies aus eigenem Recht und nicht als Ergänzung zum Lernort Schule. Die Schule kann nicht davon ausgehen, dass ihre Defizite andere kompensieren.

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

Die kommunalen Bildungseinrichtungen samt den damit verbunden Behörden sollen zu einem kommunizierenden und entscheidungsfähigen Gesamtsystem ausgebaut werden, das auch die öffentlichen Schulen umschliesst. Das geht nur, wenn dafür eine passende Organisation gefunden wird, die als „Bildungsmanagement“ gut bezeichnet ist. Im

Unterschied zur Verwaltung kann es Management nur geben, wenn Ziele die Entwicklung leiten. Nur ein solches lokales Management mit eigener Verantwortung gewährleistet den Erfolg der Massnahmen, der nicht eintritt, wenn die Verantwortung bis zur Unkenntlichkeit aufgeteilt ist. Und nur so gewinnen die Projekte im Übrigen auch Gesichter, die zu lokalen Grössen werden können.

Die Bildungsregionen müssen daher für sich Leitziele formulieren, die plausibel sind, Abstimmung voraussetzen und sich überprüfen lassen. Solche Ziele wären etwa:

- Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Kind.
- Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems mit Nutzung der neuen Medien.
- Gezielte Bearbeitung der Schnittstellen.
- Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und Verbesserung der Weiterbildung
- Systematische Qualitätsentwicklung aller Bildungseinrichtungen.
- Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken.
- Angebote für jedes Alter und jeden Lebensabschnitt.

Zur Erreichbarkeit lässt sich festhalten: Jedes einzelne Ziel wird zerlegt in Etappen, die Zielerreichung braucht eine ständige Lagebeurteilung und unerreichbare Ziele müssen ohne Sinnverlust abgeschrieben werden können.

Im Folgenden werde ich einige Konzepte vorstellen, wie man die Kooperation in Bildungslandschaften sinnvoll gestalten und was mit gutem Willen der Beteiligten vor Ort möglich sein kann. Voraussetzung ist, dass die Akteure über die Entwicklung bestimmen und nicht umgekehrt die Entwicklung über die Akteure. Und ich glaube an die Macht der Basis, das ist der einzige bleibende Lernertrag meiner Marx-Lektüre.

4. *Ideen zur Vernetzung der Bildungsangebote*

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

- Curriculare Öffnung der Schule
- Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernleistungen.
- Neue Kooperationen mit der Jugendarbeit.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue 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 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.

Die offene Jugendarbeit hat ihre Orte ausserhalb der Schule, was damit zu tun hat, dass die Schule nicht als Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes verstanden, sondern als didaktisch autonome Grösse betrachtet wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, und dabei gilt die Regel: willkommen ist, was nicht stört. Jugendarbeit wird höchstens als Kompensation von Schwächen oder Auffälligkeiten wahrgenommen, nicht als eigene Grösse, von der die Schule lernen könnte. Aber wenn sich Schulen in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, dann sollten sie auch auf das eingehen, was in der Jugendarbeit geleistet wird.

Jugendarbeit setzte 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.¹⁷

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 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 thematische Lernorte anbieten, die informell genutzt werden.

Kommunale 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

¹⁷ www.oja.ch Die offene Jugendarbeit Zürich ist ein von der Stadt unterstützter Verein, der 2002 gegründet wurde und rund 40 Mitarbeitende beschäftigt.

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 Verbände 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 deutschen Jugendlichen. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann kommunal viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden, Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Die betriebliche Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Die Erfolgchancen steigen mit dem konkreten Nutzen für die Betriebe. Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen. Und warum könnte man nicht spezialisierte Meisterlehren für Senioren öffnen, die umlernen wollen, genügend Geld haben und aber keinen Abschluss mehr benötigen?

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

Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen. Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird. Seniorenheime können Schülerinnen und

Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

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

Der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015, der im Ausland „kühn“ und „mutig“ genannt wurde,¹⁸ hat eine weitere Herausforderung geschaffen, auf die Schule und Bildung reagieren müssen. Die Problemlage hat sich plötzlich beschleunigt und wird an Bedeutung noch zunehmen. 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 nach der Integration absehen, auch welche Kosten sich damit verbinden.

Europäische Lösungen 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 gleichzeitig integriert werden. Jede Zuteilung mit einer Quote legt zugleich den Verlauf der Bildungsprozesse fest und hat langfristige Folgen.

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.¹⁹

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:

¹⁸ New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

¹⁹ Nachweise in Oelkers (2015a).

- 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.

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 sowie Durchhaltewillen aller Beteiligten und Erfolge der Integration.

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 könnten 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.

5. Ausblicke

Mein Vortrag schliesst mit drei Hinweisen zur weiteren Gestaltung von Bildungslandschaften. Die Stichworte beziehen sich auf:

- Strategien des Crossover zwischen den Lernbereichen,
- den Blick auf die Nutzer der Bildung
- und den Blick auf die Bildungsverlierer.

Zunächst geht es um das Crossover,²⁰ also die Frage der Querverbindungen zwischen den verschiedenen Anbietern, die für den Ausblick wie folgt beantwortet werden kann. Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer zwischen den Generationen. Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen. Die Musikschulen können ihr Angebot für die musikalischen Analphabeten öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen. Volkshochschulen wiederum könnten ihre Programme der Allgemeinbildung auf das ausrichten, wofür auch nach dem Arbeitsleben noch Interesse besteht, etwa historische Bildung, fachgerechtes Zeichnen oder die Kunst des Tanzens.

Erst so, mit deutlichen Bezügen zwischen den verschiedenen Zielgruppen, überzeugender Themengestaltung und Angeboten über die Lebensspanne, lässt sich wirklich von organisierten Bildungslandschaften sprechen. Das verlangt zweitens einen klaren Blick auf die Nutzer. „Nutzer“ oder „user“ ist ein Slangausdruck aus der Computerbranche, der vor allem Selbstständigkeit betont. Man surft nicht mit der Volkshochschule durchs Internet, sondern navigiert eigenständig. Das gilt für alle Bereiche, das informelle Lernen im Alltag ist daher die Voraussetzung für jede Bildungslandschaft, die auch Zugang zu dem gewinnen, was sie nicht steuern kann.

Interesse an Bildungsangeboten nach dem Ende von Schule und Ausbildung entsteht zumeist dann, wenn Anschlüsse gefunden werden an die alltäglichen Formen des Lernens, sei es in beruflicher Hinsicht oder im Blick auf die Allgemeinbildung. Im Alltag entstehen auch die meisten Fragen, die Lerninteresse nach sich ziehen, abhängig vom zuvor erreichten Bildungsstand. Davon müssen Bildungslandschaften ausgehen, sie können ihr Feld nicht autokratisch steuern, sondern ihre Ressourcen nur im Blick auf die Anliegen und Interessen ihrer Kunden einsetzen.

Wenn drittens das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll, ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten „bildungsfernen Schichten“ dafür gewonnen werden. Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun. Es ist extrem schwer, Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande wären, Lernen von Desinteressierten anzuregen.

Regionale Bildungsnetzwerke kann man knüpfen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, sie wachsen eigenwillig und häufig auf nicht vorhergesehene Weise. Governance, um diesen Ausdruck zu gebrauchen, muss sich genau darauf einstellen. Netzwerke sind 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

²⁰ Der Ausdruck stammt aus der Geschichte der Populärmusik und bezeichnet die grenzüberschreitende Verbindung unterschiedlicher Musikstile.

zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius:²¹ Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

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.**
- 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.: Lernen und Problemlösen: Deweys Psychologie im bildungshistorischen Kontext. In: *Espacio, Tiempo y Educaion* Vol. 3/num. 2 (2016) (im Druck).
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- 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.

²¹ Lunyu (Gespräche) 7,6. Gemeint ist eigentlich: „Ich habe meinen Willen auf den Weg gerichtet“.

- 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.