



Drei Jahre nach PISA

Die GEW zieht

Zwischenbilanz

Inhalt

| | |
|---|-----------------|
| Vorwort | Seite 2 |
| 1. Schönfärberei statt gemeinsamer Aufbruch Drei Jahre nach PISA: Die GEW zieht Zwischenbilanz | Seite 3 |
| 2. PISA-Realitäten: Und so sieht es in den Bildungseinrichtungen aus ... | Seite 12 |
| 3. Bessere Schulen gibt's nicht umsonst Nach PISA: Arbeitsbedingungen verschlechtern sich | Seite 31 |
| 4. Tabuthema Selektion GEW steht für Integration | Seite 36 |
| 5. Anhang | Seite 41 |



Marianne Demmer

Vorwort

Drei Jahre „nach PISA“ und wenige Wochen „vor PISA“ – im Dezember 2004 erscheint PISA 2003 mit dem Schwerpunkt Mathematik – zieht die GEW mit dieser Broschüre Zwischenbilanz. Was ist in Deutschland seit Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 geschehen, als die internationale Vergleichsstudie dem deutschen Schulsystem wenig schmeichelhafte, zum Teil deprimierende Ergebnisse bescheinigte. Die getesteten Fünfzehnjährigen bewegten sich bekanntlich leistungsmäßig nur im Mittelfeld. Aber der eigentliche PISA-Skandal: Das deutsche Schulsystem nimmt nur in einer Hinsicht eine Spitzenposition ein, nämlich wenn es um Auslese und Benachteiligung durch die soziale Herkunft geht. Kinder aus „bildungsarmen“ Familien haben im deutschen Bildungssystem wenig Chancen auf Ausgleich ihrer Benachteiligung. Doch was noch schlimmer ist: ab dem fünften Schuljahr verschärft das System selbst als Folge der frühen Selektion die Benachteiligung statt sie abzubauen.

Wir gehen folglich der Frage nach, wie die politisch Verantwortlichen auf diese Befunde reagiert haben, welche Maßnahmen ergriffen wurden. Es zeigt sich, dass mit der Umsteuerung des Schulwesens auf Ergebnis orientierte Steuerung ein Weg zur Verbesserung der Leistung gewählt wurde, dessen Erfolg oder Misserfolg erst in frühestens zehn

Jahren zu Tage tritt, wenn von den heutigen Kultusministerinnen und -ministern vermutlich keiner mehr im Amt ist. Es zeigt sich auch, dass das Problem „Benachteiligung durch das Schulsystem“ nicht angegangen wurde, sondern mit einem Tabu belegt wurde. Der Abbau sozialer Benachteiligung ist trotz einer überwältigenden Fülle angekündigter oder begonnener Einzelmaßnahmen in den Bundesländern kein Schwerpunkt. Kurzfristig wirksame Maßnahmen wie Lehrerfortbildung zum Umgang mit Heterogenität oder der Ausbau schulnaher Unterstützungssysteme zur individuellen Förderung sind bestenfalls ansatzweise zu erkennen. Hier ist viel Zeit ungenutzt verstrichen.

In Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen, mit Eltern, Schülerinnen und Schülern wird ausgelotet, was von diesen Aktivitäten an der Basis, in den Bildungseinrichtungen „vor Ort“ ankommt („PISA-Realitäten: Und so sieht es in den Bildungseinrichtungen aus...“). Trotz großer Innovationsbereitschaft wird deutlich: Unter ständig steigenden Anforderungen bei schlechter werdenden Rahmenbedingungen und fehlendem Gesamtkonzept haben es Visionen und Innovationen schwer. Die Arbeit vor Ort ist anstrengend. Aber es ist der Kampf gegen Frustration und Resignation. Von Aufbruchstimmung kann keine Rede sein.

Eine Reihe von Prominenten und Kennern der schulpolitischen Szene haben

wir um kurze Statements zur aktuellen Lage gebeten. In den Statements wird deutlich, dass ein bildungspolitischer Aufbruch für dringend notwendig gehalten wird. Doch in dem schulpolitischen Macht- und Ideenvakuum, das die KMK hinterlässt und das sie so schnell wohl auch nicht füllen wird, bleibt der Weg unklar.

Diese Broschüre wird anlässlich unserer Konferenz „Auf dem Weg zu einer guten Schule für alle“, am 5./6. November 2004 in Berlin, veröffentlicht. Wenige Wochen vor dem nächsten PISA-Medienrummel wollen wir deutlich machen: Tabus – finanzielle und strukturelle – bringen uns nicht weiter. Sie führen zu nichts als hektischem Stillstand. Wir alle, die Beschäftigten, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Wirtschaft und Öffentlichkeit brauchen den fairen Dialog über die Zukunft unserer Schulen: Ziel muss eine leistungsfähige demokratische Schule sein, in der herkunftsbedingte oder durch Behinderung verursachte Benachteiligungen abgebaut und nicht verstärkt werden und in der Arbeiten und Lernen Spaß macht – auch wenn es anstrengend ist.

*Marianne Demmer
Mitglied im Geschäftsführenden
Vorstand der GEW, zuständig für
den allgemein bildenden Schulbereich*

November 2004

Schönfärberei statt gemeinsamer Aufbruch

Drei Jahre nach PISA: Die GEW zieht Zwischenbilanz

Kapitel

1



Schönfärberei statt gemeinsamer Aufbruch

Drei Jahre nach PISA: Die GEW zieht Zwischenbilanz

Nach PISA ist immer auch vor PISA. Wenige Monate vor der Veröffentlichung der internationalen Ergebnisse von PISA 2003 (Dezember 2004), diesmal mit Schwerpunkt Mathematik, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) Bilanz ihrer bisherigen Politik gezogen. Sie tat dies in Zeiten massiver Kritik sowohl von Innen wie von Außen:

Die jüngsten OECD-Studien (Lehrerstudie und „Bildung auf einen Blick“ (siehe: http://www.gew.de/OECD-Studien_2004.html) bestätigen Deutschland einmal mehr, ein bildungspolitischer „Spätzünder“ zu sein. Noch dazu einer, bei dem unklar ist, ob die Visionen, Konzepte und der (finanz-) politische Wille zu mobilisieren sind, um den Anschluss an die führenden Bildungsnationen zu finden. Wie wenig die KMK als Gremium in der Lage ist, die notwendigen Debatten zu initiieren und zu moderieren sowie überzeugende Konzepte zu entwickeln, wurde erst jüngst mit dem Ausstieg Niedersachsens aus der KMK deutlich. Das vorhandene schulpolitische Macht- und Ideenvakuum lädt offenbar dazu ein, die Bildungspolitik für machtpolitische Profilierungsspielchen zu instrumentalisieren.

Die GEW fasst ihre Zwischenbilanz drei Jahre nach PISA in zehn Punkten zusammen.

1. KMK soll ehrliche Bilanz ziehen und auf Schönfärberei verzichten

Die KMK ist gut beraten, eine ehrliche Bilanz zu ziehen und auf jegliche Schönfärberei zu verzichten. Schulterklopfendes Selbstlob nach dem Motto „Wir haben alles Notwendige eingeleitet – aber Veränderungen dauern eben lange“ sind dem Ernst der Lage

nicht angemessen und klingen nach Pfeifen im Walde. Das Lob von Prof. Jürgen Baumert, deutscher Leiter der ersten PISA-Studie, auf der KMK-Bilanzkonferenz darf nicht dazu verleiten, sich in Sicherheit zu wiegen. Es hatte einen bitteren Beigeschmack. „Schnelligkeit und international anschlussfähige Beschlüsse“ – so Baumerts lobende Einlassungen zur KMK-Arbeit – sagen noch nichts über Qualität und Erfolgsaussichten der Aktivitäten aus. In dieser Beziehung hat Baumert geschwiegen. Sollten die PISA-Ergebnisse 2003 auf einem ähnlich unbefriedigenden Level liegen wie die von 2000, werden – wenn überhaupt – nur Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit für das notwendige Vertrauen in die Handlungsfähigkeit der KMK sorgen können. Öffentlichkeit und Eltern lassen sich nicht länger auf vermeintliche Fortschritte in einer fernen Zukunft vertrösten. Die KMK als Ganzes aber auch die Kultusminister im Einzelnen sollen Abstand nehmen von ihrer Politik des symbolischen und hektischen Aktionismus und sich den Kernproblemen des deutschen Schulwesens zuwenden.

2. Die KMK muss sich endlich den zentralen Problemen des deutschen Schulwesens zuwenden und überzeugende Perspektiven für die weitere schul- und bildungspolitische Entwicklung aufzeigen.

Zentrale Probleme sind die erschreckende soziale Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems, der viel zu große

Anteil schlecht Qualifizierter, die viel zu geringe Quote der Studienberechtigten sowie der heraufziehende Lehrermangel. Diese Probleme stehen nicht im Zentrum, ja nicht einmal am Rande der Aktivitäten, die die KMK bzw. die Kultusminister der Länder eingeleitet haben. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 werden nur partiell wahrgenommen. Gerade die gravierendsten Befunde der Studie werden ignoriert oder nicht systematisch bearbeitet. Die enorme Leistungsspreizung zwischen schwachen und starken Schülern, die soziale Benachteiligung von Kindern aus Migrations- und Arbeiterfamilien, die geschlechtsspezifischen Benachteiligungen oder der hohe Leistungsdruck, den Schüler und Schülerinnen beklagen, sind bisher weder ein zentraler Gegenstand des öffentlichen Diskurses noch Gegenstand systematischer Konzepte. Für die zentralen Probleme des deutschen Schulwesens gibt es auch drei Jahre nach PISA keine allgemein akzeptierten Erklärungen geschweige denn gemeinsame Konzepte, um sie zu bearbeiten. So können z.B. nur etwa 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen eine Ganztagschule besuchen (siehe Grafiken 1, 2 und 3 im Anhang).

3. Statt zentrale Probleme zu verdrängen, ist eine tabufreie Debatte notwendig

a) Vollständig verdrängt aus der öffentlichen Diskussion wurde bislang die Tatsache, dass das deutsche Schulsystem mit seiner frühen Selektion die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung verstärkt, statt sie abzubauen.

b) Verdrängt wird bislang auch die Frage, wie die deutsche Gesellschaft angesichts der demografischen Entwicklung den immens steigenden Bedarf an Akademikern und qualifizierten Arbeitskräften in Zukunft decken will.

c) Und verdrängt wird auch der Umstand, dass der sich abzeichnende Lehrermangel vor allem bildungsbenachteiligte junge Menschen treffen wird. Bereits heute können im Hauptschulbereich und in den beruflichen Schulen die freien Stellen nur noch zum Teil mit ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden. Für die nächsten Jahre bis 2015 prognostiziert eine KMK-Schätzung nur noch eine Deckung zwischen ca. 50 und 60 Prozent des Lehrbedarfs im Sekundar-I-Bereich. 2015 werden danach 30.000 Lehrkräfte auf dieser Schulstufe fehlen und 19.000 in den beruflichen Schulen. Infolge der mangelnden Attraktivität der Arbeit an Hauptschulen ist absehbar, dass die Hauptschulen besonders hart betroffen sein werden (siehe Grafik 4 im Anhang).

Die genannten Probleme berühren die tabuisierte Schulstrukturfrage. Die Unfähigkeit, gemeinsam das heiße Eisen „Schulstruktur“ anzupacken und zu „schmieden“ hat u.a. zur Folge, dass auch die Auswirkungen der frühen Selektion für das Berufsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer oder für die Entwicklung der Kinder nicht unbefangen reflektiert werden können, obwohl es bitter nötig wäre. Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer schwierige Kinder individuell fördern, wenn sie sich ihrer auch durch Klassenwiederholung oder Schulwechsel „entledigen“ können? Prof. Helmut Fend hat hierbei von der „Entsorgungsmentalität des deutschen Schulsystems“ gesprochen. Für diese Mentalität können aber nicht die Lehrkräfte verantwortlich gemacht werden. Vielmehr liegt es an der Unfähigkeit der Bildungspolitikern, die der Schulstrukturfrage keine Priorität einräumen. Damit sind die Politiker weniger weitsichtig als viele Bundesbürger: Nach einer Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Uni Dortmund vom Juni 2004 wollen 44 Prozent der Bundesbürger, dass alle Kinder auch nach der Grundschule weiter gemeinsam unterrichtet wer-

den. 22 Prozent stimmen dieser Aussage teilweise zu.

Die Zukunft Deutschlands ist eng verbunden mit der „Mobilisierung aller Bildungspotenziale“, also möglichst viele gut ausgebildete Menschen zu haben. Ohne die Bereitschaft zu tiefgreifenden strukturellen Veränderungen im Schulsystem wird es aber auch in Zukunft zu wenige Absolventen mit Hochschulreife geben. Wie wenig das Problem erkannt ist, macht eine Prognose der KMK vom August 2002 deutlich, in der die voraussichtlichen Absolventenzahlen bis zum Jahr 2020 geschätzt werden. Ungerührt und unkommentiert, als wäre die Abiturientenquote ein Naturgesetz, wird für die in 2004 eingeschulten Kinder im Jahr 2016 mit 222.000 eine weitaus niedrigere Anzahl von Absolventen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife angenommen als im Jahr 2000 vorhanden waren. Im Jahr 2000 hatten 240.000 junge Menschen (37 Prozent) einen solchen Abschluss, dieser lag bereits weit unter dem damaligen OECD-Durchschnitt mit 55 Prozent. Für 2020 rechnet die KMK nur noch mit 209.000 Studienberechtigten. Fehlende Alternativrechnungen lassen befürchten, dass die KMK keinen Kurswechsel herbeiführen will, sondern die Entwicklung sich selbst überlässt (siehe Grafik 5 im Anhang).

4. Die sieben Handlungsfelder¹ brauchen eine gemeinsame Philosophie, Umsetzungskonzepte und Evaluation

Die KMK hat als Reaktion auf PISA sieben Handlungsfelder beschlossen, auf denen die Bundesländer mit unterschiedlicher Intensität tätig geworden sind. Bei den Handlungsfeldern

Das Studium alterstauglicher machen



In Rheinland-Pfalz haben wir notwendige Reformen nicht erst aufgrund von PISA eingeleitet. Zum Beispiel bei der Lehrerbildung.

Rheinland-Pfalz möchte seine Lehrerinnen und Lehrer praxisnäher ausbilden – und zwar für alle Lehrämter. Ein guter Lehrer zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass er physikalische Gesetzmäßigkeiten nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern sie auch den Schülerinnen und Schülern verständlich machen kann.

Wir wollen deshalb das Studium alltagstauglicher machen. Dafür entwickeln wir curriculare Standards – in den Bildungs- wie in den Fachwissenschaften. Sie beschreiben, welche pädagogische Qualifikation wir angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit auf den Weg geben wollen.

Um die Lehrerbildung innerhalb der Universität aufzuwerten und zugleich deutlich zu verorten, richten wir Zentren für Lehrerbildung ein.

Bereits ab dem nächsten Jahr sollen in Rheinland-Pfalz die ersten Universitäten mit dem neuen Modell arbeiten können. Ab 2008 wollen wir es flächendeckend umsetzen.

Ein Kraftakt, diese Reform. Ganz sicher werden wir mit ihr nicht alle Probleme beseitigen, die PISA transparent gemacht hat. Eine wichtige Antwort darauf ist unser Konzept aber allemal.

*Prof. Dr. Jürgen Zöllner (SPD),
Minister für Wissenschaft und Kultur,
Rheinland-Pfalz*

¹ Siehe Tabelle 1 sowie im Anhang Seite 42

handelt es sich um kein Gesamtkonzept, dessen einzelne Bestandteile systematisch miteinander verknüpft wären. Jedes Bundesland kann nach eigenem Gutdünken in dem einen Handlungsfeld aktiv werden und in dem anderen nicht. Das einzig verbindende Merkmal scheint die Überzeugung zu sein, dass sich verstärkte Aktivitäten im Sekundarbereich nicht sonderlich lohnen, sondern dass man sich auf den frühkindlichen und Grundschulbereich konzentrieren sollte. Obwohl die Internationale Grundschulleseuntersuchung (IGLU) offen gelegt hatte, dass am Ende der Grundschule durchaus international vorzeigbare Ergebnisse erreicht werden, Probleme also erst im Verlauf der Sekundarstufe massiv werden, wurde der Sekundarbereich kein schulpolitischer Schwerpunkt. Damit wird ein bereits seit mehr als einem Jahrzehnt bestehender Trend fortgesetzt. Innovationen (Freiarbeit und Wochenplan, altersgemischte Lerngruppen etc.) konzentrieren sich auf den Primarbereich – werden aber in den meisten sog. weiterführenden Schulen nicht weiter geführt. Dort behaupten sich vielmehr traditionelle Lehr-/Lernkonzepte – oft verbunden mit dem Hinweis an die Schülerinnen und Schüler, sie sollten den „Kinderkram aus der Grundschule“ jetzt schleunigst vergessen.

5. Längerfristige Maßnahmen brauchen Visionen und strategische Ziele

Die nach PISA angestoßenen Aktivitäten der KMK und der einzelnen Bundesländer sind überwiegend solche, deren Wirksamkeit (oder Unwirksamkeit) erst zu einer Zeit sichtbar wird, wenn die Mehrheit der heutigen Kultusministerinnen und -minister vermutlich nicht mehr im Amt ist. Dies gilt für die Handlungsfelder 1 bis 3, die sich auf den frühkindlichen und Primarbereich beziehen und für die Handlungsfelder 5 (Standards, Ergebnissteuerung) und 7 (Ganztagsschule). Hier sind nur längerfristig positive Ef-

ekte zu erzielen, die vermutlich nicht einmal nachweisbar sind, weil es keine Begleitforschung und Evaluierung gibt. Ob positive Effekte erreicht werden, hängt maßgeblich davon ab, dass die Maßnahmen von einer integrativen und fördernden „Philosophie“ getragen werden, und dass vernünftige Umsetzungskonzepte vorhanden sind, wozu auch die Ressourcenausstattung gehört. Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, ist die GEW jeweils bereit, die Umsetzung tatkräftig zu unterstützen, zum Beispiel frühkindliche Bildungspläne oder das Ganztagsschulprogramm. Die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern muss dabei differenziert betrachtet werden. Anlass zu Optimismus ist leider nur selten gegeben.

6. Endlich in schnell wirksame Aktivitäten investieren

Schnelle positive Wirkungen lassen nur die Handlungsfelder 4 (gezielte Förderung bildungsbenachteiligter Kinder) und 6 (Professionalisierung der Lehrertätigkeit) erwarten. Hier ist jedoch bislang wenig geschehen. Zwar gibt es vereinzelte Aktivitäten in einigen Bundesländern sowie Forschungsvorhaben. Erst drei Jahre nach PISA 2000 – unter der Präsidentschaft von Doris Ahnen (SPD) – hat es im August 2004 eine KMK-Fachtagung zum Thema „Individuell fördern und fordern“ gegeben. Ein systematischer und länderübergreifender Ansatz steht aber noch aus. Obwohl einige Kultusminister ihr Interesse bekundet haben, ist die KMK nicht auf den Vorschlag der GEW eingegangen, gemeinsam ein Programm für intensive Lehrerfortbildung im Umgang mit leistungsge-

mischten Lerngruppen aufzulegen. Die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte könnte sehr schnell verbessert werden; medizinische, sozialpädagogische und schulpsychologische Unterstützung könnte ebenfalls schnell mobilisiert werden. Unter der Voraussetzung, das notwendige zusätzliche Personal wird eingestellt. Die Tendenz geht aber in eine andere Richtung: Stellen bei Schulpsychologen und in der Lehrerfortbildung werden gestrichen, nicht besetzt oder in die Qualitätssicherung „umgewidmet“ (siehe hierzu auch „PISA-Realitäten: Und so sieht es in den Bildungseinrichtungen aus...“).

7. Das Bildungsstandard-Projekt muss förderorientiert gestaltet werden

Statt existenzielle Fragen systematisch und tatkräftig anzugehen, wurden und werden viel Zeit, Geld und personelle Ressourcen in das Bildungsstandard-Projekt (siehe hierzu: <http://www.gew.de/Bildungsstandards.html>) investiert, das zu einer ergebnisorientierten Steuerung des Schulwesens führen und die Qualität sichern soll. Ob dieses Projekt überhaupt positive Wirkungen haben wird – also zu Leistungsverbesserungen und zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit führt – hängt davon ab, in welcher Weise die Standards zum Einsatz kommen. Das so genannte Klieme-Gutachten² hat deutlich gemacht, dass positive Wirkungen nur zu erwarten sind, wenn Standards ausschließlich mit dem Ziel der Systembeobachtung und Förderung eingesetzt werden, nicht jedoch zur Selektion von Schülerinnen und Schülern oder zur öffentlichen Bloßstellung von Schulen missbraucht werden. Lehrer, Eltern und Schüler müssen Vertrauen in die neuen Instrumente haben und auf Unterstützung rechnen können, wenn die Überprüfungen nicht gut ausfallen; andernfalls wird das gesamte Projekt nicht akzeptiert. Die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern sind auch hier sehr un-

² BMBF (Hrsg.): „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Eine Expertise von Eckhard Klieme u. a.

einheitlich. Sie reichen vom ernsthaften Bemühen um einen fördernden Ansatz bis zur Absicht, die Standards für Abschlussprüfungen und zur Schul-Konkurrenz zu verwenden.

8. PISA-Befunde dürfen nicht länger für beliebige Maßnahmen instrumentalisiert werden

Unter Hinweis auf die PISA-Befunde wurden vielerorts schulpolitische Maßnahmen umgesetzt, die sich mit „PISA“ nicht begründen lassen, sondern sogar häufig regelrecht im Widerspruch dazu stehen. Dies trifft zum Beispiel auf die Schulzeitverkürzung zu, auf die Einführung zentraler Abschlussprüfungen, die Betonung der Hochbegabtenförderung, die Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen oder die Abschottung der Bildungsgänge in der Sekundarstufe I in Hessen. Alle diese Maßnahmen beruhen auf der irrigen Annahme, Qualität ließe sich durch mehr Selektion, Leistungs- und Kontrolldruck verbessern.

9. PISA 2003 als Chance für einen gemeinsamen bildungspolitischen Aufbruch nutzen

Die KMK hat sich nicht darum bemüht, die Voraussetzungen für einen bildungspolitischen Aufbruch und eine gemeinsame Anstrengung zu schaffen. GEW, Bundeselternrat und BundesschülerInnenvertretung haben 2003 die KMK – vergeblich – für einen gemeinsamen Aufruf zu gewinnen versucht. Die KMK – damals unter Führung der hessischen Kultusministerin Karin Wolff (CDU) – sah zu solcher Gemeinsamkeit keine Notwendigkeit. Diese Gemeinsamkeit wäre aber notwendig gewesen, um bei den

Bildungsausgaben den internationalen Rückstand (siehe Grafik 6 und 7 im Anhang) aufzuholen. Trotz des argumentativen Rückenwindes durch die nationale und internationale Öffentlichkeit waren die Landesregierungen nicht davon zu überzeugen, dass Bildung nicht nur in Sonntagsreden sondern auch im Landeshaushalt Priorität genießen muss.

10. Maßnahmen gegen Frustration und Resignation sind dringend notwendig

Im Schulbereich herrschen vielerorts Resignation und Frustration. Die meisten – teilweise überstürzt eingeführten – Einzelmaßnahmen werden derzeit mit ungedeckten Schecks bezahlt. Sie gehen zu Lasten der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, der Lehr- und Lernbedingungen für Schüler und Lehrer und des Geldbeutels der Eltern. Arbeitszeiterhöhung bei gleichzeitigen Gehaltseinbußen für Lehrkräfte, größere Klassen und Unterrichtsausfall, Rückführung der Lehr-/Lernmittelfreiheit sind Maßnahmen, die zu einem fortschreitenden Motivations- und Vertrauensverlust führen. Die Pädagoginnen und Pädagogen in Schulen und KiTas fühlen sich nicht ernst genommen und nicht wert geschätzt. Die Bereitschaft zu Innovationen ist hoch, den Pädagogen fehlt es aber an Zeit, Fortbildung und Unterstützung (siehe hierzu „PISA-Realitäten: Und so sieht es in den Bildungseinrichtungen aus...“).

Die Zeit der Ankündigungen und des hektischen Stillstands auf dem Rücken der Lernenden und Lehrenden muss ein Ende haben. PISA 2003 bietet die nächste Chance, damit sich Deutschland konsequent auf den Weg zu leistungsfähigen demokratischen Schulen macht, in denen herkunftsbedingte oder durch Behinderung verursachte Benachteiligungen abgebaut (und nicht verstärkt) werden und in denen Arbeiten und Lernen Spaß macht – auch wenn es anstrengend ist.

Marianne Demmer

Ungleichheiten werden zum großen Teil institutionell erzeugt



Vor drei Jahren warf man mir Ignoranz vor, als ich zu den PISA-Ergebnissen anmerkte, vieles wüssten wir längst. Ich bleibe dabei: Die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems,

welche Kinder aus bildungsreichen Elternhäusern begünstigt und Schüler aus bildungsarmen Elternhäusern belastet, das Fehlen von Ganztagschulen, welche die Erwerbstätigkeit von Frauen einschränkt und gerade bei gut ausgebildeten Frauen zu einem oft nicht freiwilligen Verzicht von Kindern führt – die Bildungssoziologie verweist seit langem auf diesen Zusammenhänge. Dennoch wären wir ohne die PISA-Ergebnisse noch nicht so weit. Der internationale Vergleich zeigt, dass es anders geht. Oft nicht hinterfragte Vorstellungen, die guten Schülerinnen seien klüger und die schlechten schlicht dümmer, müssen aufgegeben werden. Ungleichheiten werden zu einem großen Teil institutionell erzeugt. Dies deutlich gemacht zu haben, ist der für mich größte Ertrag der PISA-Untersuchung.

In der Zwischenzeit wurden politisch zwar einige Stellgrößen geändert, doch Vieles wird nicht entschieden genug angepackt. Noch immer stellen wir zu wenig Geld für Bildung zur Verfügung, obgleich Bildung im Sinne einer präventiven Arbeitsmarkt-, Gesundheits-, Familien- und Sozialpolitik eine Schlüsselstellung zukommt. Mit der finanziellen Förderung von Eliteinstitutionen wird zu wenig für die grundlegenden frühen Jahre im Bildungssystem getan. Und noch immer zieren sich Bundesländer, volle Transparenz hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Schulen herzustellen. Jede Evaluation ohne Öffentlichkeit aber läuft ins Leere.

*Prof. Jutta Allmendinger,
Direktorin am Institut für
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit*

Schulpolitische Aktivitäten und Schwerpunktmaßnahmen in den Bundesländern nach Einschätzung der GEW-Landesverbände

Die GEW-Landesverbände wurden nach Gebieten bzw. Projekten gefragt, auf welche sich nach ihrer Wahrnehmung die meisten Aktivitäten der jeweiligen Landesregierung seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse konzentriert haben. Die Fär-

| Handlungsfeld | Maßnahme | BW | BY | BE | BB |
|---|--|----|----|----|----|
| 1 | Vorschuljahr | | | | |
| | Sprachstandserhebungen vor der Einschulung | | | | |
| 2 | Flexible Eingangsphase Grundschule | | | | |
| 3 | Verbesserung der Grundschulbildung | | | | |
| 4 | Verbindliche individuelle Lernpläne / Förderpläne | | | | |
| 5 | Bildungsstandards: Bildungsplanreform / Kernlehrpläne | | | | |
| | Evaluation | | | | |
| | Orientierungs-, Parallel-, Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebung | | | | |
| | zentrale Abschlussprüfungen | | | | |
| | Qualitätsagentur / Fachberater | | | | |
| 6- | Lehrerbildungsgesetz | | | | |
| | Fortbildung der LehrerInnen | | | | |
| 7 | Ganztagsschulen bzw. ganztägige Angebote | | | | |
| Weitere schulpolitische Schwerpunkte | | | | | |
| Schulstruktur, Steuerung | | | | | |
| | - Privatisierung der wirtschaftlichen Steuerung | | | | |
| | - Schulstruktur: weniger Integration | | | | |
| | Schulstruktur: mehr Integration | | | | |
| Schulentwicklung | | | | | |
| | - mehr Entscheidungsbefugnisse für die Einzelschule / Schulprogramm | | | | |
| | Lehrerarbeitszeitmodell | | | | |
| | - Fremdsprache Grundschule bzw. zweite Fremdsprache Regelschule | | | | |
| Leistungskontrolle, -bewertung | | | | | |
| | - Verschärfte Leistungsbewertung, Wiedereinführung Ziffernnoten | | | | |
| | - Nachprüfungsmöglichkeit bei Nichtversetzung | | | | |
| | - Arbeits- und Sozialverhalten („Kopfnote“) | | | | |
| Schwächere Rahmenbedingungen | | | | | |
| | - Verkürzung der Schulzeit | | | | |
| | Mittelnkürzungen bei Ganztagschulen; Abschaffung volle Halbtagschule | | | | |
| | - Verringerung von Schulstandorten | | | | |
| | - Reduzierung Wahlmöglichkeiten | | | | |
| | Kürzung von Fördermaßnahmen | | | | |
| | Klassenstärken erhöht | | | | |
| | Erhöhung von Elternbeiträgen | | | | |

Tabelle 1:

Diese Übersicht zeigt, welche Schwerpunkte die einzelnen Landesregierungen bei ihren schulpolitischen Aktivitäten aus Sicht der GEW-Landesverbände gesetzt haben. Danach werden die Handlungsfelder (HF) 5 (Quali-

tätssicherung) und 7 (Ganztagseinrichtungen) als die mit den meisten Aktivitäten wahrgenommen, gefolgt von der Eingangsphase Grundschule (HF 2). Bei der Qualitätssicherung und der Eingangsphase Grundschule stimmen

Selbstwahrnehmung der Landesregierungen (siehe Tabelle 2) und Wahrnehmung durch die GEW überein. Keine Übereinstimmung gibt es für den Vorschulbereich und die Lehrerbildung (HF 1 und 6 – Schwerpunkte

bung drückt die Rangfolge aus (je dunkeler die graue Färbung desto größere Aktivitäten; rosa = sonstige Aktivitäten ohne Rangfolge. Die rot unterlegten Felder sind Aktivitäten, die den sieben PISA-Handlungsfeldern zuzurechnen sind)
 Aus Niedersachsen liegen keine Angaben vor.

| HB | HH | HE | MP | NRW | RP | SA | SN | ST | SH | TH |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | | Black | | | | | | | |
| | | | | | Grey | | | | | |
| | | | | Dark Grey | | | Dark Grey | | | Grey |
| | | | | | | | | | Dark Grey | |
| | | | Dark Grey | Black | Grey | | Grey | | | |
| | | | | | | | | | Black | |
| | | Dark Grey | Rosa | Black | Dark Grey | | Grey | Dark Grey | Grey | |
| | Grey | Black | | Rosa | | Black | | | | |
| | | | Rosa | | | | Rosa | | | |
| | | Grey | | | | | | | | |
| | | | | | | | | Grey | | |
| Grey | | | | Dark Grey | Black | | | | Dark Grey | |
| | | | | | | | | | | |
| Dark Grey | Grey | | | | | | | | | |
| Black | Black | Dark Grey | | | Grey | Dark Grey | | Rosa | | |
| | | | Grey | | | | | | | |
| | | | Dark Grey | | | Black | Grey | | | |
| Grey | Grey | | | | | | Dark Grey | | | Dark Grey |
| | | | | | | | | | | |
| Rosa | Rosa | | | | | | | Dark Grey | | |
| | | | | | | Rosa | | | | |
| | | | | | | Grey | Rosa | Dark Grey | | Grey |
| | | | | | | | | | | |
| Rosa | Dark Grey | Rosa | Rosa | Rosa | Rosa | Dark Grey | | Rosa | | |
| Rosa | Rosa | | | | | | | | | |
| | | Rosa | Rosa | | | | Dark Grey | Rosa | | |
| | Rosa | | | | | | | | | |
| | Rosa | Rosa | Rosa | | | Rosa | | | | |
| | Grey | | | Rosa | Rosa | Rosa | Rosa | Rosa | Black | Rosa |

Landesregierungen) und die Ganztags-
 einrichtungen (HF 7 Wahrnehmung
 GEW). Einigkeit besteht dann wieder
 darin, dass HF 3 und 4, die kurzfristig
 auf die Verbesserung des Lehrens und
 Lernens und die Förderung bildungs-

benachteiligter Kinder zielen, keine
 besondere Rolle spielen. Schließlich
 machen die Rückmeldungen der
 GEW-Landesverbände deutlich, wie
 äußerst unterschiedlich die einzelnen
 Bundesländer agieren, und dass eine

Reihe schulpolitischer Maßnahmen –
 einschließlich verschlechterter Rah-
 menbedingungen – unabhängig von
 den sieben Handlungsfeldern für be-
 deutsam gehalten werden.

Schulpolitische Maßnahmen mit dem Ziel der frühzeitigen Einschulung

(beschlossen oder eingeführt; Stand: September 2004)

| | Bildungsprogramm Kitas | vorschulische Sprachstandsfeststellung/Sprachförderung | | | | Senkung Schulpflichtalter | Rückstellung | frühzeitige Einschulung | flexible Schulleingangsphase | Evaluation der Schülerleistungen (eigene Recherche sowie van Ackeren/Bellenberg 2004) | | Umsetzung konsekutiver Lehramtsstudiengänge (Stand: Juli 2004, Quelle: Bellenberg/Tierack 2004) |
|------------------------|--|--|--|--|--|---|--|--|----------------------------------|--|---|--|
| | | Sprachstandsfeststellung | Sprachförderung (besondere Maßnahmen) | Alle Zielgruppen: Alle Kinder vor Einschulung o. nur Migrantenkinder | | | | | | Vergleichs- und Parallelarbeiten | zentrale Abschlussprüfungen | |
| Baden-Württemberg | wird vorbereitet | ja | seit 2003 | für alle | | ja | keine Altersgrenze | Auswertung von Schulversuchen nicht abgeschlossen | Vergleichsarbeiten | HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | für d. LA berufsbildenden Schulen (ausgesuchte Fächer) werden BA-MA-Studiengänge erprobt | |
| Bayern | Entwurf wurde 2003/2004 erprobt, derzeit (2004) überarbeitet | seit 2003/04 flächendeckend | ja | Migrantenkinder | in der Diskussion | | keine Altersgrenze | nein | Vergleichsarbeiten | qualifizierter HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | nein | |
| Berlin | endgültige Fassung seit 2004 | ab 2004 flächendeckend | ja | für alle | ab 2005/06: Stichtag 31.12. Vorjahr | entfällt | Kinder, die bis zum 31.3. des Einschulungsjahres 5 Jahre alt werden | flächendeckend ab 2005/2006 | Vergleichs- und Parallelarbeiten | HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, Einführung zum WS 2004/2005 geplant | |
| Brandenburg | liegt seit Juni 2004 vor | nein | nein | | | ja | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | Schulversuch | Vergleichsarbeiten | mittlerer Abschluss Abitur | nein | |
| Bremen | Programm soll entwickelt werden (Beschluss November 2002) | erstmalig 2003/04 flächendeckend | ja | für alle | | nur noch aus gesundheitlichen Gründen | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | flächendeckend ab 2005/2006 | Vergleichs- und Parallelarbeiten | alle Sek. I-Abschlüsse an allen Schulformen Abitur | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, Einführung zum WS 2004/2005 geplant | |
| Hamburg | Senat ist mit der Entwicklung beauftragt | ja | ja | Auswahl der Test-Kinder durch Kita-Personal | Senatsverwaltung ist mit der Entwicklung eines Konzeptes beauftragt, gegenwärtig keine Altersgrenze bei frühzeitiger Einschulung | | | | Vergleichs- und Parallelarbeiten | HS-Abschluss mittlerer Abschluss Abitur | minist. Rahmenvorgaben vorhanden | |
| Hessen | Staatsinstitut für Frühpädagogik, München, ist beauftragt | ja | ja | für alle | | ja | keine Altersgrenze | Schulversuch abgeschlossen, gegenwärtig Auswertung | Vergleichs- und Parallelarbeiten | RS-Abschluss Abitur | Gesetzentwurf vom 17. 2. 2004 zur Lehrerbildung sieht Umsetzung nicht vor | |
| Mecklenburg-Vorpommern | an dessen Stelle tritt der Rahmenplan für das Vorschuljahr (von Juni 2004) | nein | nein ¹ | Migrantenkinder | | ja | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | in Diskussion | Vergleichsarbeiten | RS/GS-Abschluss Abitur | BA-MA-Studiengänge werden f. d. LA Gym. an der Uni Greifswald erprobt | |
| Niedersachsen | eine entsprechende Vereinbarung gilt seit April 2004 | ja, flächendeckend | seit 2003/04 an allen Grundschulen | für alle | | an Schulen mit flexibler Eingangsphase in der Regel nicht | keine Altersgrenze | möglich (Entscheidung Schulkonferenz) | Vergleichsarbeiten | HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, zur Erprobung werden alle LA u. alle Standorte einbezogen | |
| Nordrhein-Westfalen | seit 2003/2004 gilt eine entsprechende Vereinbarung | ja | ja | für alle | | nur noch aus gesundheitlichen Gründen | keine Altersgrenze | flächendeckend | Vergleichs- und Parallelarbeiten | qualifizierter HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, zur Erprobung werden alle allg. bild. LA an den Standorten Bielefeld u. Bochum einbezogen | |
| Rheinland-Pfalz | 2004/2005 treten Bildungs- und Erziehungsempfehlungen in Kraft | nein | ja | für alle | | aus gesundheitlichen Gründen | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | nein | Vergleichsarbeiten | nein | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, Einführung flächendeckend geplant bis 2008 | |
| Saarland | Juli 2004 wurde ein Entwurf vorgestellt – Umsetzung ist ab Sommer 2005 geplant | regional | regional (20 Standorte) Beginn 2004 | für alle | | nur noch aus gesundheitlichen Gründen | keine Altersgrenze | nein | Vergleichsarbeiten | HS-Abschluss RS/GS-Abschluss Abitur | nein | |
| Sachsen | Entwicklung wurde in Auftrag gegeben | nein | nein | | | ja | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | ja (ohne jahrgangsübergreifenden Unterricht) | Vergleichsarbeiten | qualifizierter HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | nein | |
| Sachsen-Anhalt | Entwurf in der Erprobung | nein | nein | | | ja; an Schulen mit Schuleingangsphase nur in begründeten Ausnahmefällen | Kinder, die bis zum 31.6. des Einschulungsjahres 5 Jahre alt werden | kann (Beschluss der Gesamtkonferenz) | Vergleichsarbeiten | RS-Abschluss Abitur | BA-MA-Studiengänge befinden sich in der Erprobung | |
| Schlesw.-Holst. | Leitlinien in der Erprobung | Projekt: ja | Projekt: ja | Migrantenkinder | | ja | keine Altersgrenze | flächendeckend | Vergleichs- und Parallelarbeiten | (Vergleichsarbeiten) | minist. Rahmenvorgaben vorhanden, Einführung zum WS 2004/2005 geplant | |
| Thüringen | Leitlinien wurden erprobt, liegen vor | nein | nein | | | im Ausnahmefall | Kinder, die bis zum 31.12. des Einschulungsjahres 6 Jahre alt werden | flächendeckend | Vergleichsarbeiten | HS-Abschluss RS-Abschluss Abitur | BA-MA-Studiengänge seit 2003/2004 am Standort Erfurt in der Erprobung (alle LA) | |

Tabelle 2

Gertrud Hovestadt und Nicole Keßler haben im Auftrag der GEW recherchiert, auf welche Maßnahmen die Bundesländer in Umsetzung der sieben Handlungsfelder (HF) der KMK (siehe Tabelle 2) nach eigener Vorstellung ihren länderspezifischen Schwerpunkt gelegt haben. Die Studie „Weichenstellung nach PISA“ mit den vollständigen Ergebnissen gibt es unter: www.gew.de/PISA_2.html.

Die Übersicht macht deutlich, dass sich vier Schwerpunktbereiche heraus kristallisieren, in denen die Bundesländer nach ihren eigenen Angaben (Auswertung von Medienberichten und Internetrecherche) tätig geworden sind:

Im vorschulischen Bereich mit Bildungsprogrammen für Kitas und Sprachfördermaßnahmen (HF 1), in der Schuleingangsphase mit verschiedenen Maßnahmen zur Senkung und Flexibilisierung des Schuleintrittsalters (HF 2), bei der Evaluation der Schülerleistungen durch Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen (HF 5) sowie im Bereich der Lehrerbildung bei der Umsetzung konsekutiver Lehramtsstudiengänge (HF 6). Die Handlungsfelder 3, 4 und 7, die auf die Verbesserung des Lehrens und Lernens und die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder zielen, treten demgegenüber kaum oder nicht in Erscheinung.

Fundamentale Ungerechtigkeiten ändern sich nicht



Vor rund drei Jahren hat die PISA-Studie die deutsche Öffentlichkeit und die Politik mit Ergebnissen, die Bildungsforschern und -politikern in der Tendenz nicht neu waren, aufgeschreckt. Neu war allerdings die enorme Öffentlichkeitswirksamkeit, die im Wesentlichen auf dem im internationalen unterdurchschnittlichen Abschneiden der 15-jährigen Schüler basierte. Das zweite zentrale Ergebnis von PISA, die Tatsache, dass immer noch die soziale Herkunft den Schulerfolg und damit die Lebenschancen der Kinder in einem erheblichen Ausmaß beeinflusst, wurde von einer interessierten Öffentlichkeit zwar wahrgenommen, fand aber längst nicht die gleiche öffentliche Resonanz.

Entsprechend sind die Reaktionen der Politik. Die Reformen, die unter dem Druck der Öffentlichkeit auf den Weg gebracht wurden, zielen primär auf eine Verbesserung des Outputs des Bildungssystems. Durch Kernlehrpläne werden Standards vorgegeben und deren Einhaltung (durch Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, zentrale Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I und II) überprüft. Hinzu kommt eine bunte Palette weiterer Maßnahmen: Das Angebot von Ganztagschulen soll verbessert werden, ist aber noch weit von einer Flächendeckung entfernt. In einigen Ländern sind Deutschkurse für Migrantenkinder mit mangelnden Deutschkenntnissen verpflichtend. Teilweise müssen Lehrer die Teilnahme an Weiterbildungen nachweisen.

Solche Maßnahmen können helfen, das bestehende dreigliedrige Schulsystem output-orientiert zu optimieren. An den fundamentalen Ungerechtigkeiten einer frühzeitigen und im weiteren Verlauf kaum noch zu korrigierenden Selektion nach der sozialen Herkunft ändern sie nichts.

*Prof. Dr. Rolf Dobischat,
Uni Duisburg-Essen,
Institut für Erziehungswissenschaft*

PISA-Realitäten:

Und so sieht es in den Bildungseinrichtungen aus ...

Die Broschürenredaktion wollte wissen, wie sich PISA, aber auch die in den Bundesländern eingeleiteten Maßnahmen ganz konkret an den Bildungseinrichtungen der Republik ausgewirkt haben. Deshalb haben wir eine Gruppe von Journalistinnen und Journalisten gebeten, zu den Menschen vor Ort zu gehen, deren Erfahrungen und Einschätzungen einzufangen und aufzuschreiben. Schulleiter, Lehrkräfte, Erzieherinnen, Eltern und Schülervorteiler sind zu Wort gekommen. Herausgekommen ist ein buntes Kaleidoskop über Schul- und Kita-Realität in der Bundesrepublik im Jahre drei nach PISA.

Fazit: Natürlich bewegt sich etwas – doch ein Ruck ist nicht durch die Bildungseinrichtungen gegangen. Kein Wunder, die Artikel zeigen, mit welchen Problemen Schulen und Kitas zu kämpfen haben, um ihre Ziele umzusetzen. Sie zeigen, unter welchen Bedingungen Reformen stattfinden – und das ist etwas anderes als am grünen Tisch Entscheidungen zu treffen. Häufig fehlt den Bildungseinrichtungen die Unterstützung „von oben“. Reformen gehen immer wieder zu Lasten der Lehrkräfte und Erzieherinnen.

Kapitel

2

„Frühkindliche Erziehung ist ein Studium wert“

„Diese Kindereinrichtung hat Seele. Sie ist 40 Jahre alt und so beliebt, dass von 100 Eltern der Erstklässler der 2. Grundschule 95 ihre Kinder hierher in den Hort schicken“, sagt Sabine Henze, Leiterin der Kita „Anne Frank“ in Teltow. Die 42-jährige leitet ein Team von 21 Mitarbeitern, die insgesamt 367 Kinder betreuen.

Von den Mitarbeitern haben 17 noch die in der DDR übliche dreijährige Ausbildung als Kindergärtner, die sich speziell auf das Kindergartenalter konzentrierte. „Die vier neuen Kollegen, die als „Staatlich geprüfte Erzieher“ innerhalb von drei Jahren die Altersgruppe 0 bis 27 durchgenommen haben, fingen teilweise bei uns erst an zu lernen“, beobachtete Henze. „Nach allem, was man heute weiß, wäre in unserem Bereich ein Studium fällig.“ Wissenslücken sah sie insbesondere auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie der 1- bis 3-Jährigen. Aber auch, was die Physiologie der 3-bis 6-Jährigen angehe. Und in Methodik und Didaktik, wo mitunter die Bücher aus ihrer eigenen Studienzeit noch nützlich sind. Trotzdem ist Sabine Henze froh, dass sie „junges Blut“ einstellen konnte, im Jahr 2003 zum ersten Mal nach der Wende. Und darunter endlich einen Mann!

Gerade hat die Kita-Leiterin einen Karton dicker Broschüren zugeschickt bekommen. Es sind die „Grundsätze elementarer Bildung“, an denen das Brandenburger Familienministerium lange arbeitete. Ab 1. Juni 2004 soll diese Orientierungshilfe für Kita-Erzieher landesweit gelten. Sabine Henzes Arbeitgeber, die Kommune Teltow, hat ihre Unterschrift allerdings nicht unter die entsprechende Vereinbarung gesetzt. „Dann nämlich wäre sie auch verpflichtet gewesen, die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Grundsätze zu schaffen“,

meint Sabine Henze. „Das kann oder will sie offenbar nicht.“

Die Pädagogin mit 21 Jahren Berufserfahrung bekundet sogar Verständnis für ihre Kommune. Was die materielle Ausstattung ihrer Kindereinrichtung angehe, sei diese großzügig. „Seit 2001 hatten wir hier jedes Jahr eine Baustelle. Die Häuser werden immer schöner“, findet Sabine Henze. Geld für externe Maßnahmen sei auch vorhanden. Was jedoch die Personalausstattung angehe, halte sich Teltow strikt an den gesetzlichen Rahmen. „Daran hat sich nach PISA nichts geändert. Ohnehin knapp bemessen, ist er nun deutlich zu eng“, konstatiert Sabine Henze. Sie sieht sich deshalb in einer Zwickmühle: „Eigentlich sollte ich mich über die „Grundsätze“ freuen. Denn sie bedeuten inhaltlich einen Fortschritt. Aber ich kann es nicht. Denn sie bleiben eine halbe Sache, weil nicht zugleich die Bedingungen für die Umsetzung hergestellt werden,“ meint sie. Als Gewerkschafterin werde sie für eine landesweite Nachbesserung des Personalschlüssels kämpfen.

Als ehrenamtliche Fortbildungsreferentin der GEW trägt Kita-Leiterin Henze systematisch neue Erkenntnisse in ihr Team. Beispielsweise aus der Forschung über frühkindliche Entwicklung, über Möglichkeiten der Projektarbeit wie die Waldschule, Elterntarbeit oder neue grundsätzliche Sichtweisen auf das Kind. „Natürlich kommen neue Ideen auf. Aber um sie richtig umzusetzen, bräuchte ich noch mindestens 3,5 Erzieherstellen“, wünscht sich die Kita-Chefin. Für die sieben Kita-Gruppen hat sie nur sieben Kollegen zur Verfügung. Die anderen 14 betreuen den großen Hortbereich mit 260 Kindern. So reicht die Kapazität der Kita kaum aus, um die täglichen Öffnungszeiten der Kita von über elf Stunden täglich abzudecken. Henze: „Unser Tag geht von sechs Uhr morgens bis 17 Uhr abends. Das muss

so sein, weil viele Eltern Schicht arbeiten. Insbesondere bei Personalausfällen bleibt vieles offen, was wir uns eigentlich, inspiriert durch PISA, auf die Fahne geschrieben hatten“. Etwa, die Kinder mehr zu beobachten, sie individuell besser zu fördern oder ihre Fortschritte zu dokumentieren.

„Auch eine festgeschriebenen Vor- und Nachbereitungszeit, wie sie Lehrerinnen haben, wird Kita-Erzieherinnen nicht zugebilligt“, zeigt sich Sabine Henze enttäuscht. Darauf habe sie sehr gehofft. Manchmal verschafft sie durch einen geschickten Dienstplan einer Erzieherin etwas Zeit ohne Kinder, damit sie in Ruhe etwas Besonderes für ihre Gruppe vorbereiten kann. Zum Beispiel den Bau der Baumbude. Oder den Besuch beim Bäcker oder der Feuerwehr, der zum Bildungsplan gehört. Manchmal hilft kein Tricksen. Der Plan gibt nicht einmal knappen Freiraum für „strategisches“ Arbeiten her. 1991 beim Umbau der Schullandschaft im deutschen Osten, erlebte die an der Universität Potsdam ausgebildete und überwiegend im Freizeitbereich eingesetzte Unterstufenlehrerin Henze quasi ihren Rausschmiss aus dem Bildungswesen. „Dass wir plötzlich unter die Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes fielen, empfanden wir indirekt als Abwertung. Unser Selbstverständnis als Kindergärtner war und ist: Wir machen Kinder schulfähig, also leisten wir Bildungsarbeit“, stellt sie klar. „Nun besinnt man sich wieder auf die Sichtweise. Aber das ist reine Theorie. Denn so manche Kommune oder andere Bildungsträger sind mit dieser Verantwortung überfordert. Kostenlose Kita für alle – das wäre nach PISA der richtige Schritt gewesen.“

Uta Alexander/Katja Fischer

Sabine Henze ist Leiterin der Kita „Anne Frank“ in Teltow.

„Eine gute Erzieherin ist besser als ein guter Doktorvater“

Alexandra Hartig lebt in Wilhelmshaven. Die Stadt an der Nordsee ist ein Eldorado für Investoren. Doch investiert wird vor allem in Immobilien. Frau Hartig hat einen fünfjährigen Sohn. In dessen Kindergarten fehlt das Geld an allen Ecken und Enden. Der Bücher-schrank ist unter Verschluss, damit die Bücher länger halten. Dafür sind die Kita-Gebühren für Max kürzlich gestiegen.

Das Beispiel ist symptomatisch für das Bildungs-Entwicklungsland Deutschland. Geld für Bildung auszugeben gilt vielen – Politikern wie Bürgern – als unrentable Ausgabe. Der Mitte September 2004 vorgelegte jüngste OECD-Bildungsbericht hat das erneut kritisiert. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Deutschland sind gerade im Kindergartenbereich zu gering. Der Betreuungsschlüssel in Max' Kindergarten ist deutscher Durchschnitt – eine Erzieherin ist für 24 Kinder zuständig. Die Erzieherinnen seien zwar engagiert, erzählt Alexandra Hartig, eine habe sogar eine Weiterbildung im Bereich Sprachförderung absolviert, „doch in der Praxis fehlt einfach die Zeit, Kinder mit Sprachproblemen individuell zu fördern“.

Die Kritik an den Erzieherinnen lässt Andrea Bachmann so pauschal nicht gelten. Sicherlich gebe es sie noch, die „Basteltanten“, sagt die 40-jährige Erzieherin aus Bayern. „Nach PISA hat sich aber sehr wohl etwas in den Kindergärten getan.“ Die Kooperation mit den Schulen habe sich zum Beispiel verbessert. Es gebe neue Programme, wie der Lernprozess von Kindern von Anfang an gefördert werden könne. „Wir sind bereit, neue Wege zu gehen.“ Allerdings fehle es tatsächlich in der Praxis oft an der nötigen Zeit, gute Ideen auch umzusetzen. „Wir sind einfach für viel zu viele Kinder zuständig“, kritisiert sie. Mehr Unterstützung wünscht sie sich auch von den Trägern der Kindergärten – in Bayern sind das meist die Kirchen. Diese würden viel zu viel von oben herab anordnen, ohne die Erzieherinnen mit einzubeziehen. „Was nutzt es uns, wenn man uns Geld für Fortbildungen zur Verfügung stellt, wir sie aber wegen des chronischen Personalmangels gar nicht wahrnehmen können?“

Über ähnliche Probleme berichtet Andrea Steierhofer aus Berlin. Die 42-jährige Erzieherin arbeitet in einem Kinderladen im Bezirk Friedrichshain. Die Kommune hatte im letzten Jahr eine Fortbildung zum Thema Psychomotorik angeboten. „Es fand sich keine einzige Erzieherin, die sich dafür anmelden wollte“, erzählt Frau Steierhofer. „Das wundert mich nicht: Wer ständig Überstunden machen muss und schlecht bezahlt wird, hat keine Lust, auch noch seine Freizeit mit beruflichen Dingen zu verbringen.“ Vieles liege allerdings nicht nur wegen der chronischen Unterfinanzierung im Argen. „Mich stört vor allem die man-

gelnde öffentliche Anerkennung des Erzieherinnenberufes. Irgendwo habe ich gelesen, dass ein gute Erzieherin besser sei als ein guter Doktorvater. Diese Aussage trifft den Nagel auf den Kopf!“

Nach PISA hat die Erzieherin einen teils hektischen Aktionismus in der Politik beobachtet. So sei zwar die Erzieherinnenausbildung in Berlin reformiert worden – künftig braucht man mindestens Fachabitur, um den Beruf erlernen zu dürfen –, „doch die Ausbildung selbst ist immer noch dieselbe geblieben“, kritisiert Steierhofer. „Die Ausbildung gehört an die Fachhochschule!“

Für Alexandra Hartig ist all das im Augenblick zweitrangig. Sie wäre schon froh, wenn Max seine Erzieherin öfter zu Gesicht bekäme. Derzeit nämlich ist diese ständig krank. Vertreten wird sie von einer Kinderpflegerin. „Mit frühkindlicher Bildung hat die schon gar nichts am Hut“, seufzt Alexandra Hartig.

Jürgen Amendt

Alexandra Hartig ist Mutter eines fünfjährigen Sohns und lebt in Wilhelmshaven.

Andrea Bachmann (Bayern) und Andrea Steierhofer aus Berlin sind beide Erzieherinnen.

„Unsere Arbeit steht auf wankendem Boden“

„Bildung kann nicht aufgedrückt, nicht eingetrichtert und schon gar nicht erzwungen werden. Nur hat sich diese auch wissenschaftliche belegte Einsicht leider noch nicht in der pädagogischen Praxis durchgesetzt“, beschreibt Marlies Schumann, Leiterin der Kita „Tausendfühler“ in Staaken, ihr Bildungsverständnis. Und: „Kinder bilden sich selbst, wenn sie genügend Anregungen haben: Menschen, Räume, Material.“

Als Schumann die Kita-Leitung vor fünf Jahren übernahm, gelang es ihr, ihr pädagogisches Konzept auch räumlich zu realisieren. Die Kita, die altersgemischt arbeitet, erhielt keine Gruppenräume, sondern Funktionsräume: Atelier und Werkstatt, Bauraum, Musikraum, Bewegungsraum, Forscherwerkstatt, Medienwerkstatt. Alle Räume können von jedem Kind genutzt werden: „Es ist phantastisch zu sehen, was sie für Fortschritte machen, wenn sie sich mit dem beschäftigen können, was sie gerade wirklich interessiert“, findet Schumann. Die PISA-Studie habe sie in ihren Auffassungen über Methoden frühkindlicher Kompetenzentwicklung und nachhaltigen Lernens bestärkt, meint die Kita-Leiterin. Seit 2004 beteiligt sich ihr Team am Projekt „Kita als Bildungsort“. „Endlich geht die Vorschulpädagogik, und damit meine ich die gesamte Zeit vor der Schule, inhaltlich in die richtige Richtung“, stellt Schumann fest. Auch die Einführung von Bildungsstandards hält sie für gut: „Damit ist die Erzieherinnenarbeit nicht mehr beliebig. Die Professionalität wird gestärkt und weiterentwickelt.“ Zufrieden mit den Entwicklungen der letzten Jahre ist Marlies Schumann jedoch keineswegs. „Zwar hat in den Reden der Politiker jetzt Bildung Priorität vor Aufbewahrung. Aber bei der Finanzierung und Personalausstattung von Kita ist man dieser Idee nicht gefolgt“, kritisiert sie. „Deshalb steht unsere Arbeit auf wankendem Boden.“

Diesen Sommer war die Kita „Tausendfühler“ zunächst regulär drei Wochen lang geschlossen. Danach gab es mehrfach Zeiten, da die Einrichtung mit nur vier statt elf Erzieherinnen besetzt war. Zuletzt musste die Kita-Leiterin auf dem letzten Gesamtelternabend vor einer eventuellen zeitweiligen Teilschließung der Kita warnen. Der Grund: Die Kita „Tausendfühler“ ist bei einer Kapazität von 100 Plätzen derzeit nur mit achtzig Kindern besetzt. Da die Zahl der Mitarbeiter von der Kinderzahl und den zugemessenen Stunden pro Tag abhängt, wird das Personal allmählich knapp.

Verstärkend auf das Problem wirkt sich Berlins Finanznot aus. Im August 2003 führte die Kommune als Sparmaßnahme eine Gehaltskürzung um zehn Prozent ein, die mit Freizeit abgegolten wird. Ihre Beschäftigten haben jetzt neben dem Urlaub noch 25 freie Tage pro Jahr zusätzlich. Das heißt, manche fallen jährlich für fast drei Monate aus. Kita-Leiterin Schumann: „Es gibt zunehmend Tage, an denen ich nur noch Krisenmanagement betreibe.“ Sinkt die Kinderzahl weiter, gerät nicht nur das pädagogische Konzept ins Hintertreffen. Es wäre auch denkbar, dass die Kommune eine von zwei Kitas im Einzugsbereich einspart. Auch ist im Gespräch, alle Kitas der Kommune zu einem Eigenbetrieb zusammenzuschließen. „Ich kann die Folgen nicht absehen“, sagt Schumann. „Vielleicht spart das Kosten, weil es Verwaltungsaufwand reduziert. Aber dass es leichter wird, unser Konzept weiterzuentwickeln und das Bildungsprogramm in der Praxis umzusetzen, ist unwahrscheinlich.“ Das Fazit der seit 1971 im Beruf stehenden Erzieherin mit 14 Jahren Leitungserfahrung im Jahr drei nach PISA: „Noch nie waren wir theoretisch so stark und praktisch so schwach wie heute.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Marlies Schumann ist Leiterin der Kita „Tausendfühler“ in Staaken.

Den traditionellen Denkmustern weiter verpflichtet



Tatsächlich hat es die Kultusministerkonferenz geschafft, Einigkeit zwischen den Ländern in der Frage des international bewährten Instruments von einheitlichen Standards zu erzielen.

Aber das ist auch der einzige Erfolg. Was hätte alles daraus werden können, wenn die Politik die Reisen in PISA-erfolgreiche Länder dazu genutzt hätte, um schlicht lernen zu wollen. Stattdessen haben sie jetzt Standards der deutschen Schule als Heilmittel verschrieben, wo Bildung drauf steht, aber nicht drin ist. Es sind fachliche Groblernzielkataloge entstanden, die, bis auf wenige Ausnahmen (beispielsweise Fach Englisch für den mittleren Schulabschluss), punktgenau auf das bestehende Schulsystem zugeschnitten wurden.

Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA) passen übrigens ebenfalls zu diesem Strickmuster, die in der 4. Klasse u. a. dazu herangezogen werden sollen, die Schullaufbahnberatung „sicherer“ zu machen. Damit wird weiter die Hoffnung genährt, wenn die weiterführenden Schulen (endlich) die richtigen Schüler bekämen, wären sie auch spitze.

Fest steht: Alle Verbesserungen in der Nach-PISA-Ära blieben den traditionellen Denk- und Ideologiemustern verpflichtet. Egal, welche Partei den Kultusminister stellt. Dabei müsste nicht einmal an vorderster Stelle und vor allem nicht allein die Schulsystemfrage aufgeworfen werden, sondern beispielsweise eine solche: Wie kann das Schulsystem in den nächsten zehn Jahren die Sitzenbleiber- und Schulabbrecherquote um die Hälfte reduzieren, statt die Überweisungszahlen zu den Sonderschulen trotz PISA weiter ansteigen zu lassen? Das wäre eine echte Nach-PISA-Aufgabe gewesen. Eigentlich ist daran gar nichts Spektakuläres. Man muss nur bereit sein, die Schule so zu ändern, dass sie zu den Kindern und Jugendlichen unserer Gesellschaft passt.

*Prof. Dr. Eiko Jürgens,
Uni Bielefeld,
Institut für Pädagogik*

„Das Studium geht am eigentlichen Berufsfeld vorbei“

Als Matthias Schwitzer vor einem Jahr seine erste Deutschstunde in einer 6. Klasse gab, hatte er sich gut vorbereitet. „Zu gut. Ich wollte viel zu viel Stoff in die 45 Minuten hineinpacken. Da konnten die Schüler gar nicht mithalten“, erinnert er sich. Inzwischen hat der Referendar diesen typischen Anfängerfehler längst überwunden. Er lehrt im zweiten Jahr Deutsch und Englisch am Elisabeth-Gymnasium in Halle.

Damit hat er es gut getroffen. „Es ist ein tolles Kollegium. Die Atmosphäre ist ausgesprochen ausbildungsfreundlich. Ich kann jeden Fachlehrer ansprechen und um Unterstützung bitten“, sagt er. Von einigen seiner Referendarkollegen an anderen Schulen hat er anderes gehört: „Einige haben Schwierigkeiten mit ihren Mentoren. Manche sind überlastet, kümmern sich nicht genügend um die Nachwuchskollegen. Die bleiben dann weitgehend sich selbst überlassen.“ Dabei sei die praktische Phase in der Schule entscheidend für die Ausbildung der jungen Lehrer, meint Matthias Schwitzer. Sie biete ihnen oftmals die erste Gelegenheit, vor einer Klasse zu stehen. „Das Studium an der Uni geht stark am eigentlichen Berufsfeld des Lehrers vorbei“, meint er. Es sei vor allem auf den Erwerb von Fachwissen orientiert. Fachdidaktiken würden da-

gegen aus Kostengründen immer weiter reduziert. Auch schulpraktische Übungen in den ersten Semestern würden gestrichen. „Dabei ist es wichtig für die Lehramtsstudenten, am Anfang auszuprobieren, ob sie überhaupt für den Beruf geeignet sind. Im Referendariat ist es dafür definitiv zu spät.“

Der junge Lehrer hat Spaß an seiner Arbeit. Er versucht, den Lehrstoff möglichst so zu vermitteln, dass er eng mit dem Alltag der Schüler verknüpft ist. „Schüler lernen viel besser und leichter, wenn man sie und ihre Probleme ernst nimmt“, stellt Schwitzer fest.

Die schlechten PISA-Ergebnisse in Deutschland vor drei Jahren wurden natürlich auch bei den Lehramtsstudenten diskutiert. „Aber Patentrezepte, wie die Leistungen der Schüler besser werden können, liefert die Uni nicht“, meint der Referendar. Es wäre also ein Trugschluss anzunehmen, dass der Lehrernachwuchs mit völlig neuartigen Konzepten in die Praxis kommt. „Ich denke, Kontinuität ist wichtig. Die Kollegien an den Schulen sind ja auch nicht untätig. Jeder gute Lehrer versucht ständig, neue Methoden auszuprobieren. Das ist auch am Elisabeth-Gymnasium so. Davon kann ich viel lernen.“

So gibt es beispielsweise „Grenzgänge“ für die 10. Klassen. Das sind Ausflüge mit Survival-Charakter, bei denen die Schüler an ihre Grenzen gehen, sowohl körperlich als auch psychisch. „Sie über-

nachten im Wald, müssen klettern, rudern, sich selbst versorgen. So etwas schweißt zusammen. Da lernen die Jugendlichen viel über sich selbst und ihre Gruppe“, erklärt Matthias Schwitzer. Solche Erfahrungen bringen seiner Ansicht nach mehr für die Lernmotivation als immer neue Vergleichsarbeiten, wie sie das Bildungsministerium von Sachsen-Anhalt jetzt schreiben lässt, um bei künftigen PISA-Tests bessere Ergebnisse zu erzielen. „Prüfungen spiegeln nicht unbedingt den realen Leistungsstand wider. Damit setzt man die Schüler nur unter Druck“, meint der junge Lehrer.

Wenn er am Ende dieses Schuljahres sein Referendariat beendet hat, möchte Matthias Schwitzer gern an „seiner“ Schule bleiben. Aber er weiß, wie schwierig es ist, in Sachsen-Anhalt eine Lehrerstelle zu bekommen. Für das laufende Schuljahr gab es im Halle-Saale-Kreis gerade einmal eine Stelle für Deutsch und Musik im gymnasialen Bereich. „Der Bedarf an den Schulen ist durchaus da. Aber aus Finanzgründen werden kaum Stellen ausgeschrieben. Ich verstehe nicht, wie man das Geld, das in die Ausbildung von jungen Lehrern gesteckt wurde, derart verschwenden kann.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Matthias Schwitzer absolviert zurzeit sein Referendariat an einem Gymnasium in Halle.

„Fortbildungsoffensive läuft auf Kosten der Lehrers“

Ihr Beruf führt Katja Tews-Vogler bis in die entlegensten Winkel von Schleswig-Holstein. Sie ist in Sachen Lehreraus- und -fortbildung unterwegs in den Schulen auf dem flachen Land zwischen Nord- und Ostsee.

Auch in der GEW engagiert sich Katja Tews-Vogler im Referat Lehrerbildung: „Reak-

tionen auf PISA sehen wir unter anderem im Fortbildungsbereich. Hier bewegt sich etwas und das begrüßen wir als GEW natürlich.“ Schleswig-Holstein hat z.B. vor einiger Zeit damit begonnen, Teile von Kollegien nicht nur einmalig, sondern über einen längeren Zeitraum fortzubilden. „Wenn man das eigenverantwortliche Lernen und Arbeiten von Schülern fördern will, muss man den Lehrern auch Mit-

tel und Wege aufzeigen und sie dafür fit machen. Schulen haben jetzt die Möglichkeit, ein Jahr lang begleitet zu werden und Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben“, erklärt Katja Tews-Vogler.

Die Nachfrage ist groß, viele Kollegien von Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und Berufsschulen haben sich angemeldet. Was sie erwartet, unterscheidet sich wesentlich von der tradi-

tionellen Fortbildung. „Für das Ziel, die Schüler in ihrem eigenverantwortlichen Arbeiten zu stärken, erwerben die Kollegen Fähigkeiten, sich dafür selbst Konzepte zu erarbeiten. Sie erhalten die Schnittmuster, schneiden müssen sie selbst. Es wäre ja paradox, wenn man andere zu eigenverantwortlichem Arbeiten veranlassen will, selbst aber fertige Bausteine dafür erhalten möchte“, unterstreicht Katja Tews-Vogler. „Jede Schule schaut, was sie braucht und was zu ihr passt. Das ist eigentlich nichts Neues. Viele Kollegen fördern das eigenständige Lernen seit Jahren in kleineren Sequenzen. Sie brauchen nur ein bisschen Mut, das auszuweiten. Jetzt erhalten sie eine Grundlage, auf der sie ihre Konzepte für die nächsten Jahre aufbauen können.“

Eine Fortbildungsoffensive dieser Art könnte die Schulen im Land durchaus positiv verändern, um die „weit verbreitete Kinossesselmentalität der Schüler“ zu durchbrechen. „Es ist nicht gut, wenn die Schüler sich immer nur zurücklehnen und das vorgekaute Wissen der Lehrer konsumieren. Davon müssen wir weg. PISA hat deutlich gezeigt, dass die Defizite deutscher Schüler u.a. im Bereich des eigenständigen Denkens liegen. Sie sind zu wenig in der Lage, erworbenes Wissen intelligent anzuwenden.“ Das sieht auch die GEW so. Schüler müssten in die Lage versetzt werden, bei Problemen selbst Lösungswege zu suchen, anstatt gleich nach dem Lehrer zu rufen.

Die Bereitschaft der Kollegen, sich auf diese Art Fortbildung einzulassen, ist groß. Und das, obwohl sie ihre Freizeit opfern müssen. „Die GEW kritisiert, dass die Fortbildungen quasi auf dem Rücken der sehr engagierten Kollegen im Land laufen. Nicht nur, dass sie ihre Freizeit damit zubringen, oft müssen sie die Fortbildungen noch selbst bezahlen. Und wehe, ein engagierter Kollege bildet sich über mehrere Tage fort, dann wird er unter Umständen auch noch für Unterrichtsausfall verantwortlich gemacht.“ So werden oft im Grunde gute Ideen nur halbherzig umgesetzt.

Genau dieselbe Inkonsistenz der Landesregierung beobachtet Katja Tews-Vogler bei der Ausbildung der Referendare. Dafür gibt es seit diesem Schuljahr ein neues Modell in Schleswig-Holstein. Dessen Ziel ist es, die Eigenverantwortung der jungen auszubildenden Kollegen und der Schulen zu stärken. Den Part, den bislang Studienleiter des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen innehaben, übernehmen nun zu einem großen Teil Ausbildungslehrer an den Schulen, die dadurch eine sehr viel größere Verantwortung und deutlich mehr Arbeit auf sich nehmen. Um sie auf diese neue Aufgabe vorzubereiten, gibt es im Land eine große Qualifizierungsoffensive. „Das würden wir natürlich grundsätzlich positiv sehen, wenn diese Qualifikation nicht wieder auf Kosten der Kollegen ginge. Sie müssen sich nach sechs, zum Teil sieben Stunden Unterricht noch vier Stunden fortbilden, um dann irgendwann in der Nacht den Unterricht für den nächsten Tag vorzubereiten. Zuzüglich zu der Arbeit mit den Referendaren ist die zeitliche Belastung von insgesamt 64 Zeitstunden für die Fortbildung zum Ausbildungslehrer vielen einfach zu hoch. Das Land hat einen Vertretungsfonds zur Verfügung gestellt, um krankheitsbedingten Unterrichtsausfall zu vermeiden. Da wäre es nur konsequent, diesen Fonds aufzustocken, um fortbildungsbedingten Unterrichtsausfall aufzufangen.“

Für Lehrerfortbildung muss mehr Geld investiert werden. Die GEW kritisiert, dass das Land im Jahr 2002 gerade mal umgerechnet 11,25 Euro pro Lehrkraft für Lehrerfortbildung ausgegeben hat. „Wer mehr Bildungsqualität will, muss auch Zeit und finanzielle Mittel bereitstellen. Nur dann kann eine gute Idee auch gute Ergebnisse bringen“, sagt Tews-Vogler.

Uta Alexander, Katja Fischer

Katja Tews-Vogler aus Kiel, Schleswig-Holstein, ist tätig in der Lehrerbildung.

Ohne ideologische Scheuklappen auf Reformwegen



In Nordrhein-Westfalen haben wir die Ergebnisse der PISA-Studie ohne ideologische Scheuklappen aufgegriffen: Wir haben entscheidende Weichen gestellt und viele wichtige Reformen auf den Weg gebracht, die auch schon erste Wirkung zeigen.

- Wir haben in NRW gemeinsam mit den Trägern den Bildungsauftrag des Kindergartens gestärkt und besonders die vorschulische Sprachförderung ausgebaut.
- Durch den flexiblen Schuleingang schaffen wir einen besseren Übergang in die Schule und stärken die individuelle Förderung.
- Mit dem Erfolgsmodell „Offene Ganztagsgrundschule“ sind wir einen Riesenschritt zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie und zur Förderung der Kinder vorangekommen.

Weitere wichtige Eckpunkte unserer Schulpolitik sind die Selbstständige Schule, das Abitur nach zwölf Jahren, Englisch in der Grundschule, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Standardentwicklung, Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler auch in der Sekundarstufe I.

Alle Reformanstrengungen haben trotz der schwierigen Haushaltslage eine sichere finanzielle Basis. Als einziges Bundesland haben wir 1.000 zusätzliche Lehrerstellen eingerichtet. Die Verbesserung unseres Bildungssystems wird auch weiterhin ganz oben auf der politischen Tagesordnung stehen.

*Peer Steinbrück (SPD),
Ministerpräsident Nordrhein-Westfalen*

„Wir nutzen unsere neue Freiheit als selbstständige Schule“

Die Warnowschule in Papendorf am südlichen Stadtrand von Rostock ist erst 1990 gebaut worden. Sie ist eine der letzten vom DDR-Schultyp „Erfurt“. Heute ist davon kaum noch etwas zu erkennen. Frisch renoviert präsentiert sich die regionale Schule mit Grundschule als modernes und funktionales Gebäude.

Seit ihrem Bestehen hat das Kollegium um den Erhalt der Schule gekämpft. „Wegen der sinkenden Geburtenraten und der Abwanderung junger Familien gab es einen Wettbewerb ums Überleben. Wir haben es geschafft, auch weil wir unser eigenes Profil gefunden haben“, sagt Schulleiterin Brigitte Zeplien.

Das Markenzeichen der Warnowschule ist ihr Schulwald. Schüler und Lehrer hatten ihn 1990 angelegt. In der Nachbarschaft entstanden ein Kräutergarten und eine Streuobstwiese. Die Schülerfirma Honigbiene SAG betreibt hier eine Imkerei.

Zum Einzugsgebiet der Warnowschule zählen mehr als 20 kleinere Orte im Landkreis Bad Doberan. Aber inzwischen interessieren sich auch immer mehr Eltern aus Rostock für die Schule im Grünen.

Die Warnowschule ist in Aufbruchstimmung. Seit Beginn dieses Schuljahres nimmt sie am Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ teil. Eine Chance für Kollegium, Schüler und Eltern, eigene Ideen zu verwirklichen. Sie sind fest entschlossen, sie zu nutzen. „So frei wie heute werden wir nie wieder sein“, sagt Brigitte Zeplien. „Endlich haben wir die Möglichkeit, selbst zu entscheiden. Bisher haben das Leute getan, die weit weg sind vom Schulalltag und oft ohne jede Verbindung zur Realität.“

Zur neuen Freiheit gehört, dass die Schule den Unterricht so organisiert, wie sie es für sinnvoll hält. „Wir können auch mal etwas ausprobieren, Schülergruppen anders zusammenstellen, projektbezogener lernen“, so die Schulleiterin. Sie ist jetzt auch selbst für das Personalmanagement verantwortlich. Zeplien kann Kolleginnen und Kollegen nach Bedarf einsetzen und nicht wie bisher nach einem landesweit einheitlichen Stundenkontingent. Zusätzlich vergibt sie Funktionsstunden, z.B. für Klassenleitertätigkeit, Elternarbeit oder Betreuung des Schulwaldes. Unterm Strich hat die Schule nicht mehr Lehrerstunden zur Verfügung als vorher. Aber sie verteilt sie anders und setzt so Schwerpunkte.

„So können wir den Defiziten, die der PISA-Test offenbarte, gezielt zuleibe rücken“, meint Brigitte Zeplien. Die Kinder haben Schwächen im fachlichen Bereich, beim Lesen und Erfassen von Aufgabenstellungen, können schlecht Zusammenhänge herstellen. „Um das zu ändern, müssen wir viel mehr überfachlich zusammenarbeiten, damit das Schubkastenwissen aufhört.“ Wie das konkret aussehen soll, steht im schulinternen Lehrplan. Das ist ein neues Instrument. Die Schule hat für jedes Fach ihren eigenen Lehrplan er-

arbeitet. Diese Pläne knüpfen an die konkreten Stärken und Schwächen der Schüler an. Ob die Lernziele erreicht werden, wird mit Vergleichsarbeiten getestet.

„Die Defizite unserer Schüler lassen sich aber nicht allein durch den Fachunterricht beeinflussen“, stellt die Schulleiterin klar. „Fachwissen wird nur wenig vermittelt, wenn die Kinder keine Motivation zum Lernen haben, sich nicht anstrengen wollen. Unser ganzes Kollegium ist sich einig: Wir müssen wieder etwas für die Erziehung der Kinder tun.“ Zepliens Schule widmet deshalb Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Methodenbeherrschung wieder mehr Aufmerksamkeit. „Das sind Fähigkeiten, die die Schüler brauchen, um später in Wirtschaft und Gesellschaft zu bestehen. Sie werden in allen Fächern einzeln bewertet. Sie ähneln den früher in der DDR üblichen Verhaltensnoten, gehen aber viel weiter.“ Die Schüler bekommen ein Anlageblatt zu jedem Zeugnis. „Das können sie in ihr Portfolio nehmen und bei der Bewerbung um eine Lehrstelle vorlegen. Sie brauchen es aber nicht zu tun, es ist eine freiwillige Sache“, unterstreicht die Schulleiterin.

Drei Jahre läuft das Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit von Schule“. Nicht genügend Zeit, um alles völlig umzukrempeln. „Aber wir können Vieles anstoßen“, meint die Schulleiterin. „Die Kolleginnen und Kollegen sind sehr engagiert. Alles, was wir bisher kritisiert haben, wollen wir nun besser machen.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Brigitte Zeplien ist Schulleiterin der Warnowschule Papendorf, Mecklenburg-Vorpommern

„Man vertraut auf die Selbstheilungskräfte des Systems Schule“

E&W: Englisch im dritten Schuljahr, offene Ganztagschule, Sprachförderung, flexible Schuleingangsphase – an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ist viel geschehen in den letzten Monaten?

Rixa Borns: Als Erstes hat unsere Landesregierung die Einschulung geändert. Der Anmeldetermin wurde vorgelegt. Dabei soll der Sprachstand der Kinder getestet werden. Kinder, die nicht so gut Deutsch können, müssen an einem vorschulischen Sprachkurs teilnehmen. Außerdem soll ein Schulfähigkeitsprofil als Diagnoseinstrument entwickelt werden. Mit den Kindergärten wird eine Bildungsvereinbarung getroffen, um so eine engere Verknüpfung des vorschulischen Bereichs mit der Eingangsstufe der Grundschule zu erzielen. Weitere Maßnahmen sind die Abschaffung der Schulkinderergärten und die Verpflichtung, die Schuleingangsphase anders zu organisieren.

E&W: Also die Einführung von jahrgangsübergreifenden Klassen in einer flexiblen Schuleingangsphase?

Borns: Beginnen soll diese erst 2005, aber manche haben sie schon eingeführt, weil sie ihre Sozialpädagogin aus dem aufgelösten Schulkindergarten dann behalten dürfen. Wir haben in NRW 600 Sozialpädagogen. Das sind viel zu wenige für die 3500 Grundschulen, die jetzt nicht schulfähige Kinder selbst fördern sollen. Wer keine Sozialpädagogin an der Schule hat, muss als Schulleiter sehen, wie er diese Kinder ohne zusätzliche Hilfe in der Schule integrativ fördern kann. D.h. in einer Klasse mit 28 Kindern muss sich eine Lehrerin um ein oder zwei nicht schulfähige Kinder kümmern.

E&W: In der Erziehungswissenschaft ist man sich doch einig darüber, dass integrative Förderung den Kindern mehr hilft als Aussonderung?

Borns: Wir befürworten das ja auch. Aber es kann doch nicht sein, dass für

solche Kinder nicht entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Diese Arbeit können wir nicht einfach nebenbei leisten.

E&W: Hilft vorschulische Sprachförderung Kindern mit Sprachdefiziten nicht weiter?

Borns: Das hängt davon ab, wer das macht. Es gibt viel zu wenig Lehrer, die dafür qualifiziert sind, Deutsch als Zweitsprache zu lehren. Hier in Münster können wir uns mit Studentinnen behelfen, die Deutsch als Zweitsprache studieren, aber in anderen Regionen werden beispielsweise Mütter dafür verpflichtet. Es fehlt einfach das Geld, um qualifiziertes Personal zu bezahlen.

Und vor allem: Wenn die Kinder Sprachdefizite haben, holen sie diese nicht innerhalb eines halben Jahres auf. Für eine längerfristige Sprachförderung fehlen uns an den Grundschulen wiederum die Mittel. Im Gegenteil. Es wurden gerade Stellen zur Förderung von Migrantenkindern weiter gekürzt.

E&W: Aber letztlich ist doch einiges geschehen?

Borns: Stimmt, es ist viel in Bewegung gekommen. Aber das erscheint mir oft als Aktionismus. Man vertraut auf die Selbstheilungskräfte des Systems Schule und glaubt, dass das ausreicht.

Ich arbeite seit vielen Jahren in der Grundschule und aus meiner Erfahrung heraus teile ich die Einschätzung des PISA-Koordinators Andreas Schleicher: Deutschland investiert zu wenig in die Grundschulen. Wenn ein Kind bei uns im ersten Schuljahr nur 19 Stunden Unterricht erhält, frage ich mich: Kann das ausreichen, um all die Ansprüche zu erfüllen, die heute an ein Grundschulkind gestellt werden, und an uns als Grundschullehrerinnen?

Interview: Karl-Heinz Heinemann

Rixa Borns leitet eine Grundschule in Münster.

Im Zentrum: der gute Unterricht



Drei Jahre nach der Veröffentlichung von „PISA 2000“ ist in der deutschen Schullandschaft ein Reformprozess im Gang, der von einer hohen Dynamik zeugt. Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) sehr zügig nach bekannt werden der PISA-Ergebnisse beschlossenen und bereits eingeleiteten Reformschritte decken die ganze Bandbreite des Bildungsweges von jungen Menschen ab. Und sie zielen vor allem auf einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem. Die Zielvorgabe lautet nun: Mehr Selbstständigkeit für die Schulen bei gleichzeitig bundesweit verbindlichen Standards und regelmäßiger Evaluation.

Im Zentrum all unserer Bemühungen für die weitere Qualitätsentwicklung im Bildungssystem steht „der gute Unterricht“. Der Ansatz, Schülerinnen und Schüler individuell und damit gezielter zu fördern, gehört für mich zu den Hauptaufgaben und Zielen in der Unterrichtsentwicklung. Wir dürfen kein Kind und keinen Jugendlichen stehen lassen. Fördern und Fordern (im Sinne von: Kinder herausfordern) stehen gleichberechtigt nebeneinander. Ich werbe daher eindringlich dafür, dass sich Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler aktiv an diesem Prozess beteiligen.

*Doris Abnen (SPD),
Bildungsministerin Rheinland-Pfalz,
derzeit Präsidentin der KMK*

Reformen wurden im Hauruck-Verfahren durchgesetzt

„Die Erkenntnisse aus der PISA-Studie werden nur selten in praktisches Handeln umgesetzt. Denn außer Empfehlungen und Anordnungen können wir von Schulträgern und Regierung nicht viel erwarten. Vor allem keine Unterstützung“, stellt Udo Kaupisch resigniert fest.

Kaupisch ist seit 26 Jahren Schulleiter an der Grund- und Hauptschule Brötzingen (Pforzheim). Der Pädagoge erkennt zwar an, dass der neue Bildungsplan für Baden-Württemberg, der zu Beginn des laufenden Schuljahres eingeführt wurde, viele Chancen bietet, besseren Unterricht zu machen. Doch: „Wie alle Reformen wurde auch diese im Hauruck-Verfahren umgesetzt. Wir hatten gerade knapp elf Monate Zeit, uns in das Thema einzuarbeiten. Die Fortbildung dazu haben wir selbst organisiert.“ Ein eigener Etat war dafür nicht vorhanden, Reisekosten wurden nicht erstattet.

Der Schulleiter nennt weitere Kritikpunkte: Die Kultusministerkonferenz (KMK) erklärte zwar schon vor über drei Jahren ihre Absicht, Ganztagsangebote auszubauen, um Kinder mit Bildungsdefiziten gezielt zu fördern. Aber nicht einmal dann, wenn ganze Kollegien sich freiwillig zum Ganztagsunterricht bereit erklärten, werde das

klangvolle Programm pädagogische Wirklichkeit: „In Pforzheim wollten in diesem Schuljahr neun Schulen freiwillig Ganztagsunterricht anbieten. Gerade eine Ganztagschule hat die Kommune genehmigt, trotz der Aussicht auf Bundesmittel. Und das, obwohl Pforzheim den traurigen Rekord der zweithöchsten Jugendarbeitslosigkeit in Baden-Württemberg innehat.“ Auch Maßnahmen, die Sprachkompetenz verbessern sollen, gebe es, so Kaupisch, viel zu wenig. „An unserer Hauptschule haben 83 Prozent der Schüler in Klasse 5 bis 9 einen Migrationshintergrund. Natürlich versuchen wir, diese Kinder besonders zu fördern: Wir arbeiten so eng wie möglich mit vor- und außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen.“ Ein Vorleseprojekt soll Lesespaß und -übung fördern und zwei Mal pro Woche erhalten die Jahrgänge 8 und 9 zwei Stunden Nachhilfeunterricht. Aber solche Initiativen beruhten auf dem Engagement ehrenamtlicher Kräfte und engagierter Eltern. Das reiche aber überhaupt nicht aus, um Kindern, die höchstens einen aktiven deutschen Wortschatz von 70 Wörtern haben, eine echte Chance zu bieten. „Dafür brauchen wir qualifizierte Kräfte.“ Gut ausgebildete Lehrer zu finden, ist für Hauptschulen schwer. Kaupisch: „Diskussionen darüber, die Gehälter für Hauptschullehrer zu senken, tun

ein Übriges, um Referendare abzuschrecken.“ Im Naturkundebereich müssen daher die meisten Lehrkräfte fachfremd unterrichten. Wer sich dafür fortbilden möchte, hat es nicht leicht: „Im Fach Physik stehen für Tausende von Hauptschulen landesweit gerade 16 Fortbildungsplätze zur Verfügung.“ Von zusätzlichen Lehrkräften kann trotz gestiegener Anforderungen nicht die Rede sein. Im Gegenteil. „89/90 hatten wir 25 Prozent mehr Lehrerstunden zur Verfügung als heute“, stellt Kaupisch fest. Klassen, die erst ab 32 Schülern geteilt werden dürfen, sind nicht gerade ein Zeichen für die allseits verkündete Sicherung der Qualität von Unterricht. „Und wenn unsere Schule einmal sechs Stunden über die Pflichtstunden hinaus zur Verfügung hat, wird eine Lehrkraft an eine andere Schule abgeordnet, statt sie für die stetig wachsenden Aufgaben einzusetzen. Anscheinend interessieren die Regierenden sich nicht für das Schicksal von ungefähr 30 Prozent der Bevölkerung.“ Gemessen und evaluiert werde inzwischen genug, meint der Schulleiter. Aber statt weniger gebe es mehr Problemgruppen, deren Wissensstand nicht ausreicht.

Ulrike Büttner

Udo Kaupisch ist Schulleiter an der Grund- und Hauptschule Brötzingen (Pforzheim).

Das Augenmerk liegt auf dem Mittelfeld

„Die 15-Jährigen sind die Kinder der Wende. Und das merkt man ihnen auch an“, meint Dejan Panow. Der 22-jährige Azubi ist seit 1997 Schülervertreter und heute Vorstandsmitglied des Landesschülerrates von Mecklenburg-Vorpommern.

Er ist überzeugt, dass die heutige Schülergeneration noch die Folgen des Umbruchs von 1989 zu verkraften hat. „Wir sind in eine Zeit hineingeboren worden, in der unsere Eltern sich mit

existenziellen Problemen herumschlagen mussten. Betriebe brachen zusammen, Arbeitslosigkeit drohte. Die Familien mussten sich auf ein völlig neues gesellschaftliches System einstellen.“ In dieser Situation fehlte vielen Müttern und Vätern Zeit und Muße, sich intensiv um ihre Kinder zu kümmern, stellt Dejan fest: „Das sieht man zum Beispiel daran, dass die 14- bis 15-Jährigen kaum noch Märchen kennen. Schon bei ‚Schneeweißchen und Rosenrot‘ müssen die meisten passen“, sagt der Schülervertreter. Diese Defizite machten sich auch im Unterricht

bemerkbar. Schüler könnten sich nicht klar ausdrücken, hätten Schwierigkeiten, frei zu sprechen, Probleme zu erkennen und zu lösen.

Die Lehrerschaft wiederum, erzählt Dejan, musste mit riesigen Veränderungen im Bildungssystem fertig werden. In Mecklenburg-Vorpommern wurde das dreigliedrige Schulsystem mit Haupt-, Realschule und Gymnasium eingeführt. „Das hat sich aber nicht durchgesetzt. Vor allem die Hauptschule wurde nicht akzeptiert“, sagt er. Jetzt geht der Trend zur Regionalschule.

„Wenn Eltern Kindern keine Werte vermitteln, muss es die Schule tun“

„Eine zweite PISA-Studie würde heute kaum andere Ergebnisse bringen als die erste“, sagt Klaus-Dieter Leppin, Schulleiter der Sekundarschule Goldbeck. Hier, in einer der letzten Dorfschulen nahe Stendal, lernen derzeit 330 Schüler von der 5. bis zur 10. Klasse. Die Absolventen verlassen die Schule teils mit einem Haupt-, teils mit einem Realschulabschluss. Zunehmend auch ganz ohne Abschluss.

Leppin, der die Schule 2000 übernahm: „Natürlich versuchen wir, rechtzeitig gegenzusteuern. Mitunter vergebens. Denn die Kinder des neuen Systems haben, verglichen mit der Schülerschaft der DDR-Zeit, deutliche Probleme.“ Vor allem wenig Lernbereitschaft und -fähigkeit, Phantasie und Kreativität. Selbst einfaches Stillsitzen, Konzentrieren und Zuhören fielen schwer. Für den 50-jährigen Lehrer haben diese Defizite eindeutig gesellschaftliche und weniger im Schulsystem liegende Ursachen.

Der Altkreis Osterberg, zu dem Goldbeck zählt, weist eine Arbeitslosigkeit von offiziell 25 Prozent aus. Insider wissen, dass damit real jeder dritte keinen Job hat. Leppin: „Was sollen wir den Kindern sagen? Dass sie Dreher oder Schlosser werden können, wenn sie gut sind? Ihr Vater ist Schlosser oder

Dreher – und steht vor dem Nichts.“ Die nach PISA offenkundige Notwendigkeit, sich mit den Eltern zu verbünden, stößt in Goldbeck zunehmend auf Schwierigkeiten. Der wirtschaftliche Druck zerstört die Familien. „Gerade Mütter und Väter von Problemschülern kommen zu keinem Termin. Will man anrufen, ist das Telefon abgeklemmt. Briefe verschwinden“, so Leppins Erfahrung, der deshalb seit langem nicht Schriftliches mehr ohne Kopie versendet. „Eltern reagieren erst, wenn die Karre schon im Dreck liegt.“ Eigentlich müssten seine Kollegen keine Elternbesuche machen. Sie tun es trotzdem.

Schulleiter Leppin bekennt sich dazu, ein Verfechter klassisch-konservativer Werte zu sein. Auch wenn das spießig und unmodern klingt. Respekt gegenüber Älteren, Disziplin, Ordnung und Fleiß stehen obenan. Verstöße, etwa gegen das Rauchverbot, werden durch das Fegen des Schulhofes unter Aufsicht des Hausmeisters geahndet. „DDR-Methoden, aber ich stehe dazu“, sagt Leppin. Überzeugungsarbeit allein bewirke wenig. Als Sportlehrer favorisiert er eine gewisse Härte: „Man ist heute generell allzu weich, nachsichtig, halbherzig und ängstlich. Im Sport übt jeder, an seine Grenzen zu gehen, etwas auszuhalten, sich für ein Ziel ins Zeug zu legen. Das ist wichtig.“ Bedauerlicherweise lege die

neue Abschlussverordnung fest, dass alle Fächer Prüfungsfächer sein könnten. Nur Sport nicht.

Eine echte Verbesserung der Lernergebnisse sei drin, wenn die Geschwister Scholl-Sekundarschule Ganztagschule würde. Der 50-Jährige hat den Status Ganztagschule für Goldbeck jedoch gar nicht erst beantragt. „Die Chancen stehen Null, weil es keine zweite Schule im Ort gibt. Von 13 Sekundarschulen im Kreis ist nur eine Ganztageeinrichtung geworden“, sagt er. Sein Team sei schon froh, dass die Existenz der Schule im Schulentwicklungsplan bis 2009 festgeschrieben ist. Die Verwaltungsreform in der Region kann trotzdem noch Verschiebungen bewirken. Fest steht bereits, dass im Schuljahr 2004/05 die Zahl der Sekundarschulen im Kreis von 17 auf acht schrumpfen wird. In zwei Jahren ist die Geschwister-Scholl-Schule die einzige Landschule im Kreis Stendal. „Damit stirbt ein Schultyp mit Vorzügen, die keiner mehr sehen will: Überschaubarkeit, intakte Kommunikation und Verwurzelung in der Region“, bedauert Leppin. Der Landschulleiter würdigt, dass es nach PISA durchaus Fortschritte gab. Deutlich verbessert habe sich die Ausstattung seiner Schule. Seit Mai 2004 besitzt sie ein neues Computerkabinett im Wert von rund 50 000 Euro. Der Raum nebenan bekommt bis Herbst 2004 echtes Hör-

Geburtenknick nach der Wende, massenhafte Abwanderungen junger Familien, in der Folge Schulschließungen auf dem Land – all das hinterließ Spuren bei Lehrern und Schülern. „Es waren Jahre, in denen zum Teil blinder Aktionismus im Bildungssystem herrschte. Das ist für die Motivation der Lehrer natürlich Gift“, meint der 22-Jährige. „In der Öffentlichkeit wurden sie oft als Versager dargestellt, auch nach dem PISA-Test.“

Er kritisiert, dass es in Mecklenburg-Vorpommern kaum Perspektiven für junge Lehrer gibt. „Sie können sich

hier zwar gut ausbilden lassen. Aber dann gehen sie nach Hamburg oder in andere Bundesländer, wo sie eine gut bezahlte Stelle finden. Hier verdienen sie ja nicht genug.“ Die Folge ist, dass für einige Fächer Lehrer fehlen.

Dejan nennt auch andere Schwachstellen der Pädagogen: „Oft ist der Unterricht langweilig. Vielen Lehren fehlt es an methodischen und didaktischen Fähigkeiten, um ihr Fachwissen interessanter rüberzubringen“, meint er. Der Landesschülerrat fordert deshalb eine Pflicht zur Lehrerfortbildung, und zwar während der Arbeitszeit. „Das ist

in der Wirtschaft gang und gäbe. Warum soll das nicht auch in der Bildung möglich sein?“

Wichtig sei, dass Lehrer lernen, wie sie die Schüler individuell fordern und fördern können. „Die Persönlichkeitsentwicklung kommt in der Schule zu kurz. Das Augenmerk der Lehrer liegt immer nur auf dem Mittelfeld.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Dejan Panow befindet sich in der Ausbildung und ist Schülervertreter und Vorstandsmitglied des Landesschülerrates von Mecklenburg-Vorpommern

saal-Gestühl und einen modernen Experimentiertisch. Studentenfeeling an der Dorfschule. Hier können Physik-, Chemie- und Biolehrer Versuche demonstrieren. Im kommenden Kalenderjahr wird der Trakt, der die Qualität des naturwissenschaftlichen Unterrichts verbessern soll, noch um einen Raum für Schülerexperimente erweitert. Der Plan liege schon im Landratsamt, so Leppin.

Der seit dem Schuljahr 2004/05 gültige Fortbildungserlass führt nach Ansicht des Pädagogen in die richtige Richtung. Gerade schließt er Fortbildungsverträge mit seinen Kollegen. Nur hätten er und seine Kollegen gern alle Themen für die schulinterne Weiterbildung frei gewählt, je nach aktuellem Bedarf. Derzeit beispielsweise der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Oder mit Rechtsextremismus, denn „in einem Ort aus dem Einzugsbereich der Schule scheinen Jugendliche auf dieser Schiene zu sein.“ Seit diesem Schuljahr gibt es in Sachsen-Anhalt die Möglichkeit, dass

Hauptschüler, die sitzengeblieben sind, nach den Sommerferien eine Nachprüfung machen können. Und, falls sie bestehen, weiterlernen. „Darüber bin ich sehr froh“, meint Lep-pin. Mit zu alten Sitzbleibern, etwa 15-Jährigen in der 7. Klasse der Hauptschule, habe er schlechte Erfahrungen gemacht. Ebenfalls neu und gut aus seiner Sicht: Gegenseitiges Hospitieren ist Pflicht. „Man schmort nicht nur im eigenen Saft“, so Lep-pin.

Der größte Wunsch, der dem Schulleiter nach PISA klarer denn je vor Augen steht: „Parteien dürften nicht in

der Bildung herumfummeln. Lehren braucht Kontinuität.“ Hintergrund dieses Stoßseufzers: In Sachsen-Anhalt habe sich mit den Wahlen seit 1992 aller vier Jahre die Schulpolitik geändert. Die Unruhe wirkte sich bis in die kleine Landschule aus. So wurde beispielsweise 1994 von der SPD die Förderstufe 5 – 6 eingeführt. Dann von der CDU als Vertreterin einer frühen Selektion wieder abgeschafft. Zeitweise gab es ab der Klasse 7 in Englisch und Mathe eine Einteilung der Schüler in leistungsstarke A-Kurse und schwächere B-Kurse, ab Klasse 9 dann auch eine A- und B-Differenzierung in Physik und Deutsch. Demnächst soll es nur noch A-Kurse geben. „Das klingt jetzt toll, nach Niveauanhebung. Aber die Schüler aus den ehemaligen B-Kursen kriegen massive Probleme,“ ahnt Lep-pin. „Ausbügeln sollen das die Lehrer.“

Uta Alexander, Katja Fischer

*Klaus-Dieter Leppin ist
Schulleiter der Sekundarschule
Goldbeck, Sachsen-Anhalt*

Eltern befürchten: Nur noch Leistung zählt

„Bei den meisten Eltern ist nur angekommen, was in der Presse steht. Der dort verbreitete Aktionismus sorgt für große Unsicherheit und Angst bei vielen. Eltern fürchten, dass in deutschen Schulen noch schärfer selektiert werden soll“, kritisiert Renate Hendricks, Vorsitzende der Landeselternkonferenz NRW, die schlechte Informationspolitik der Bildungsverantwortlichen. Mit Informationsveranstaltungen versucht die Landeselternkonferenz die Informationslücken der Eltern zu schließen. „Unsere Veranstaltungen platzen aus allen Nähten. Eltern befürchten, dass die Chancen ihrer Kinder weiter reduziert und Leistungsdruck und Stress wachsen werden.“ Renate Hendricks bemängelt, dass über die Einführung ständig neuer

Lernpläne, Leitlinien und Tests die pädagogische Arbeit in den Hintergrund gerät und nur noch Leistung zählt. „Die Schulen werden einerseits gegängelt und andererseits völlig alleine gelassen. Man kann doch nicht auf der einen Seite Lehrkräfte immer mehr belasten und dann von ihnen verlangen, ‚pädagogischer‘ zu arbeiten.“

Auf den Bürokratismus der Schulaufsicht ist Renate Hendricks nicht gut zu sprechen. „Unterstützung bekommen Schulen von dort nach wie vor nicht oder nicht genug.“ Anders als in Niedersachsen, wo probiert wurde, das niederländische System zu kopieren, fungierten die meisten Behörden als Verhinderungs- und Blockieraufsicht: „Eine anonyme Instanz, die ständig neue Regelungen in die Welt setzt, kurz in der Schule vorbeischaute, etwas kritisiert und dann wieder verschwindet.“ Besser fände Hendricks, den Schulen,

wie es in den erfolgreichen PISA-Ländern der Fall ist, Zeit und Muße zu geben, bereits bestehende Gesetze umzusetzen, und dann in Ruhe gemeinsam mit ihnen zu evaluieren, ob sie ihren Sinn erfüllen. Es gibt bereits sehr viele Beispiele guter Unterrichtskultur und Modellprojekte. Leider wird nur selten etwas von diesen Vorzeigeprojekten übertragen.“

Die Umsetzung von PISA habe den Schulen nicht viel Gutes gebracht, meint die Elternvertreterin. Deutlich spürbar sei eine Erhöhung der Regulationsdichte und Verwirrung unter den verschreckten Eltern, die auf Grund der verzerrt kommunizierten Ergebnisse ihr Heil darin suchten, wenigstens für das eigene Kind Vorteile zu sichern. Hendricks: „Da kommt so mancher auf die Idee, die schlechten Chancen seines Kindes Jugendlichen aus anderen Ländern oder Schichten zuzu-

„Die Zukunft unserer Schule ist eine Rechnung mit Unbekannten“

„2003 war ein schlimmes Jahr für uns“, sagt **Andreas Rosenfeld, Leiter der Gesamtschule Rehfelde**. „Denn seitdem fürchten wir, die Sekundarstufe zu verlieren. Und damit Vieles, was unsere Schule ausmacht.“

Damals zeichnete sich ab, dass in Rehfelde die für die Eröffnung von zwei siebten Klassen erforderliche Schülerzahl von 40 nicht zusammenkommen würde. Der im Flächenland Brandenburg grassierende Bevölkerungsschwund wirkt sich auch auf den kleinen Schulstandort mit derzeit noch 380 Kindern aus. „Wir hatten nur 38 statt 40 Anmeldungen. Ähnlich ging es vier anderen weiterführenden Schulen im Einzugsbereich. Somit war klar, Klassen müssen zusammengelegt und gestrichen werden,“ so Rosenfeld.

Das zuständige Schulamt entschied, siebte Klassen 2003/04 nur an den Gesamtschulen Strausberg und Münche-

berg zuzulassen. Trotz massiver Eltern-, Schüler- und Lehrerproteste, Vorsprachen beim Ministerium und Protestveranstaltungen von Gemeinde- und Parteienvertretern im Ort. Von dem Widerstand ist nur ein verblasstes Schild mit der hilflosen Frage: „Warum gerade unsere Schule?“ geblieben. „Die Antwort lautet schlicht: Weil Müncheberg und nicht Rehfelde ein sogenanntes Grundzentrum ist, das politisch gestärkt werden soll“, sagt Andreas Rosenfeld. Mangelnde Qualität seiner Schule sei definitiv nicht der Grund.

Als Reaktion auf PISA hatte der Pädagoge, der die Schule seit 2001 führt, mehrere Neuerungen gestartet. So ist die Rehfelder Gesamtschule eine von nur neun Einrichtungen im Land Brandenburg, die das Modellprojekt „Praxislernen“ anbietet. Insbesondere für jene 60 Prozent der Mädchen und Jungen, die die Grundschule mit der Prognose „erweiterte Berufsbildungsreife“ verlassen, ist das äußerst attraktiv. In Rehfelde kooperieren neun mittelständische Unternehmen und ein auf die Baubranche spezialisiertes überregionales Ausbildungszentrum. Sie holen sich Schüler für Projekte in den Betrieb oder kommen in die Schule. Außerdem sind sie Partner für Betriebspraktika.

Das Sinus-Transfer-Projekt der Bundesländer-Kommission (BLK), das den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht verbessert, läuft in Rehfelde jetzt das zweite Jahr. Keine andere Schule aus der Region macht mit. In Vorbereitung ist gegenwärtig die flexible Schuleingangsphase. Damit wird man besser als heute auf die individuellen Schwächen und Stärken der Lernanfänger eingehen können.

„Eltern aus weit entfernten Orten melden ihre Kinder an unserer Schule an, obwohl sie dann mehr für den Schulbus bezahlen müssen“, beobachtet Andreas Rosenfeld. Das spreche deutlich für einen guten Ruf. Genutzt hat der wenig: Die siebten Klassen sind zu-

Weltklasse-Leistung und soziale Durchlässigkeit



Wir würden sicher vielen engagierten Professoren, Lehrern und Politikern unrecht tun, wenn wir behaupten würden, es sei gar nichts passiert. Im Gegenteil: Das Thema Bildung steht prominenter und häufiger als früher auf der politischen Agenda. Auch gibt es inzwischen viele bemerkenswerte Initiativen, die Qualität in unseren Kindergärten, Schulen und Universitäten zu steigern bis hin zu der Diskussion über Elite-Hochschulen in unserem Land. Doch die großen Themen unserer Zeit, die hohe Arbeitslosigkeit und die Auflösung unserer überstrapazierten Sozialsysteme haben das Thema Bildung zusehends wieder in den Hintergrund gedrängt.

Dabei ist unser Bildungssystem das vielleicht vordringlichste Reformprojekt überhaupt. Es dauert am längsten, bis es Wirkung zeigt. Selbst wenn wir von heute auf morgen per Knopfdruck das beste Bildungssystem der Welt schaffen würden, würden wir erst in 20 Jahren die volle Wirkung spüren. So lange dauert es nämlich in der Regel, bis ein Kind, das heute in die Schule kommt, die Universität verlässt und sich den Anforderungen des Arbeitsmarkts und des Berufslebens stellt.

Unser Schulsystem, einst die Blaupause für die Welt, ist eines der schlechtesten und eines der sozial ungerechtesten in Europa, weil es am stärksten differenziert. Die zentrale Frage also lautet: Wie schaffen wir es, was andere Länder seit Jahren schaffen: Weltklasse-Leistung und soziale Durchlässigkeit?

Einer Kultusbürokratie, deren Energie sich in dem Chaos einer fragwürdigen Rechtschreibreform verliert, muss klar sein: Nicht nur Deutschlands Bildungsstand, der Innovationsstandort Deutschland hinkt international hinterher. Weniger oder schlechtes Wissen bedeutet weniger Innovation. Weniger Innovation bedeutet weniger Wachstum. Und was bedeutet weniger Wachstum? Wohlstandsverlust oder schlimmer: Armut. Wir haben genug Zeit verloren.

Prof. Jürgen Kluge,
Direktor von McKinsey Deutschland

schreiben und integrative Schulformen zu verteuern, obwohl die OECD genau das Gegenteil belegen kann.“ Hendricks grundsätzliche Kritik richtet sich an die Adresse der Bildungspolitik: Die Finanzierung der Schulen nach dem Gießkannensystem Sorge dafür, „dass Ungleichheit weiter wächst“. Wenn die Regierung ernst nähme, was sie ständig verkünde, müssten Schulen mit einem Schülerpotenzial mehr Unterstützung und mehr Geld erhalten als diejenigen, die es leichter haben. „Wie lange“, fragt Hendricks, „wollen die Verantwortlichen sich durch Studien wie PISA vorrechnen lassen, dass unsere Kinder auf Grund politischer Versäumnisse immer weniger Kompetenzen mitbringen?“

Ulrike Büttner

Renate Hendricks ist Vorsitzende der Landeselternkonferenz Nordrhein-Westfalen

nächst einmal weg. „Kommen wir im nächsten Sommer bei den Anmeldungen zur siebten Klasse wieder nicht über die magische Grenze von 40, werden wir bald nur noch eine Grundschule sein“, sagt der Schulleiter.

Rosenfeld favorisiert allerdings ein ganz neues Modell für seine Schule: die wohnortnahe Ganztagschule für alle Kinder der ersten bis zur zehnten Jahrgangsstufe. „Die kommt meinem eigenen Ideal am nächsten: späte Selektion, individuelle Förderung, sozialer Ausgleich, interessante Freizeitangebote am Nachmittag...“, sagt er.

Der Antrag, den er für den Grundschultitel frühestens für das Schuljahr 2005/06 stellen kann, droht allerdings am Nein des zuständigen Jugendhilfe-

trägers zu scheitern, dem Jugendamt des Kreises. Dieser trägt gegenwärtig 84 Prozent der Kosten für das Hortpersonal. Er müsste – so die brandenburgischen Prämissen für das Etablieren einer verlässlichen Halbtagsgrundschule mit Hort und offenen Angeboten – diese Summe über Jahre weiterhin zuschießen. „Und damit die Hoffnung aufgeben, dass wegen der sinkenden Schülerzahlen die Hortbetreuung billiger wird“, erklärt Rosenfeld. Noch sei er mit den Verantwortlichen in der Diskussion. Er hofft, mit pädagogischen Argumenten pro Ganztagschule die finanziellen Argumente zu kippen. Die Gemeinde, der Schulträger, sei auf seiner Seite.

Sollte das nicht gelingen, setzt der im

Wenn-dann-Denken geübte Mathematik- und Physiklehrer auf Plan B: Statt der verlässlichen Halbtagsgrundschule könnte in Rehfeld zumindest eine Ganztagschule in offener Form entstehen. Bis irgendwann Ruhe in die Standortdiskussion kommt, bleibt die reale Perspektive der Schule eine Rechnung mit allzu vielen Unbekannten. So lange müssen die Rehfelder Pädagogen auf vielen Feldern ackern, auch wenn sie dort vielleicht nicht mehr ernten werden. Die meisten Lehrer und Erzieher sind in mehreren Arbeitsgruppen engagiert: AG Ganztagschule, AG Flex, AG Praxislernen, AG Sinus-Transfer, AG Schulprogramm... Das alles neben dem normalen Unterricht, dem Lösen von Schülerproblemen, die

„Lehrer können vom Schüler-Feedback profitieren“

Mit 14 kam Frederik Blachetta, Landeschülervertreter in Brandenburg, aus dem Sauerland ins östliche Brandenburg, wo sich das gesamte gesellschaftliche Leben im Umbruch befand. „Das hat mich politisch sensibilisiert“, sagt der heute 17-Jährige, der Jura oder Journalistik studieren möchte.

Ganz unmittelbar betrafen ihn die Unterschiede im Schulsystem. „Hier im Osten waren die Lehrer mehr auf Disziplin bedacht und verfolgten im Unterricht eine klare Linie“, stellt er fest. „Das war nicht schlecht. Zugleich bedeutete es aber viel Frontalunterricht. Moderne Methoden hatten sie kaum zur Verfügung. Und wenig Lust auf eigene Experimente.“ Er führt das auf die Turbulenzen der Nachwendezeit zurück. Aber auch drauf, dass die Lehrerfortbildung auf freiwilliger Basis erfolgte: „Da gehen dann nur Lehrer hin, die ohnehin gut sind.“

Blachetta glaubt zwar, dass in Ost und West erst ein Generationswechsel stattfinden muss, ehe sich am deutschen Schulsystem ernsthaft etwas ändert, insbesondere die Dreigliedrigkeit und die föderale Struktur. Aber er lässt doch nichts unversucht, es zu verbessern.

Das jüngste Projekt des Brandenburger Landesschülerrates ist Frederik Blachettas Idee. „Es geht um ein Schüler-Feedback zur Evaluation des Unterrichts“, erläutert der Zwölfklässler. Ein solches Kontrollinstrument sei in der Schule genauso nützlich wie in der Wirtschaft. Blachetta: „Auch die Lehrer könnten davon profitieren. Sonst haben sie nur ihre eigene Perspektive, um zu ermesen, wie ihre Arbeit beim Adressaten ankommt.“

Auf einer Beratung des Landesschulbeirats holte sich Blachetta die moralische Unterstützung von Bildungsminister Reiche und Ministerpräsident Platzeck für sein Vorhaben. Wenig später die finanzielle.

Inzwischen konzipiert ein Mitarbeiter des Brandenburgischen Lehrerbildungsinstituts LISUM gemäß einer Zielvereinbarung mit dem Landes-Bildungsministerium für das Schuljahr 2004/2005 einen Fragebogen, mit dessen Hilfe Schüler Unterricht bewerten können. „Er hat uns viele Varianten vorgelegt. Der Schülerrat trifft die Auswahl“, so Blachetta.

„Aus Datenschutzgründen wird der Fragebogen nur Schulergebnisse liefern“, bedauert der Schülervertreter. Eine individuelle Auswertung für jeden Lehrer sei nur möglich, wenn dieser sie anfordert. Blachetta: „Lehrer

fürchten, dass schlechte Schüler sie schlecht machen. Das kann ich verstehen. Ich hoffe aber, viele holen sich doch das Echo und ziehen Schlussfolgerungen.“ Der Landeslehrerrat jedenfalls erkenne die gute Absicht und sei für das Feedback in Fragebogenform. „Vor PISA wäre die Sache schlechter aufgenommen worden“, ist Frederik Blachetta überzeugt.

Die Leistungsbewertung über Zensuren ist aus der Sicht des Schülervertreters reformbedürftig. „Tests und Benotung erzeugen permanenten Leistungsdruck, der Jugendliche zu Versagern macht. Sie werden als Individuen zu wenig wahrgenommen. Lehrer sagen selten: Das ist toll an dir, das macht dich einzigartig, das musst du ausbauen. Aber genau das würde Schüler anspornen und ihr Selbstwertgefühl verbessern“, meint Blachetta. Ihm gefällt Idee von Portfolios. Ansätze dazu gibt es seit der Reformierung der Bewertung des „Arbeits- und Sozialverhaltens“ in Brandenburg im vergangenen Jahr. Schüler erhalten hier eine differenzierte verbale Einschätzung.

„Normalerweise wird der Text mit dem Zeugnis ausgeteilt. Auf eine Anregung des Schülerrates hin darf die Beurteilung aber auch zwischendurch angefordert werden“, zeigt sich Frederik Blachetta zufrieden. „Das kann sehr hilfreich sein.“

zunehmend Sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen erfordern, und einem Fortbildungspensum, das weit über das vom Arbeitgeber geforderte Maß von 16 Stunden hinausgeht. Eine kräftezehrende Angelegenheit.

Rosenfeld ist wichtig, dass sein 30-köpfiges Team trotz des Leistungsdrucks nicht die Motivation verliert. Er sieht positive Tendenzen in der Brandenburgischen Bildungspolitik. Etwa die neuen Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I und bald auch für die Grundschule, die auf Verbesserung von Kompetenzen der Schüler statt auf abrufbares Faktenwissen zielen. Oder das neue Visitationssystem nach niederländischem Vorbild mit dem im Aufbau begriffenen Beratungssystem

Zum Beispiel, um zu ermessen, ob man mit seiner Mitarbeit im Unterricht überhaupt richtig rüberkommt.“

Notenzwang lähmt nach Ansicht des Schülervertreters auch innovative junge Lehrer. „Wenn ein Neuer in Klasse 11, 12 oder 13 mit Projekt- oder Gruppenarbeit kommt, will keiner mehr richtig mitmachen“, beobachtet Blachetta an seinem Gymnasium. „Alle sammeln nur noch Punkte fürs Abi.“ Schon bei der Wahl der Fachkombinationen gingen Mitschüler den Weg des geringsten Widerstandes statt nach ihren Neigungen. Die Bildungselite, die Deutschland brauche, komme so wohl kaum zustande.

„Das negative Bild von Schule hält sich hartnäckig“, so das Fazit des 17-jährigen Schülervertreters drei Jahre nach PISA. „Die meisten sehen sie als eine Art Kasten, in dem man sitzt und Stoff paukt. Die ständige Angst, bei Tests nicht zu bestehen, ist sogar gewachsen.“ Lehrer seien damit offenbar auch nicht glücklich. Im Schultrott gealtert, warteten viele auf vorgefertigte Lösungen von Außen. Das Handicap der Schülervertreter sei das genaue Gegenteil: Gerade wenn sie ahnen, wie das System zu beeinflussen wäre, wachsen sie heraus.

Uta Alexander, Katja Fischer

*Frederik Blachetta ist
Landeschülervertreter in Brandenburg*

BUSS. „Es wird die bisherige Schulaufsicht verbessern, bei der die Beratungsfunktion viel zu kurz kam“, zeigt sich der Schulleiter zufrieden. „Aber dass erst jetzt objektive und konstruktive Evaluation von Schulentwicklung anläuft, finde ich viel zu spät.“ Der 53-Jährige, seit 1973 im Schuldienst, zieht im Jahr drei nach PISA als Zwischenbilanz: „Guter Ansatz, aber halbherzig und langsam. Viel zu selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass Lehrer freiwillig ihr Arbeitspensum ausdehnen.“

Uta Alexander, Katja Fischer

*Andreas Rosenfeld ist Leiter
der Gesamtschule mit Grundschulteil
Rehfelde, Brandenburg*

Länger gemeinsam lernen



Wir wissen, dass Schülerinnen und Schüler bei gemeinsamem Unterricht im vertrauten Umfeld besser lernen. Vertrauen aber muss wachsen und hat auch etwas mit Kontinuität zu tun. Deshalb haben wir den Vorschlag einer „Schule für alle“ gemacht, die ein gemeinsames Lernen bis Klasse 10 möglich macht.

Ich meine: Anstelle des frühen Sortierens muss das frühe Fördern treten.

Wir fangen in Schleswig-Holstein mit unseren Initiativen nach PISA nicht bei Null an. Das zeigen die vielen Gespräche in unseren Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern und mit Elternvertretern. Bildung ist das Pfund, mit dem wir wuchern wollen. Deswegen hat die Landesregierung die Bildungsausgaben erhöht, 1.000 zusätzliche Lehrerstellen geschaffen, mit einem Vertretungsfonds von 24,2 Millionen Euro den Unterrichtsausfall halbiert, die Grundschulen gestärkt, die Lehrkräfteausbildung reformiert, einen Bildungsauftrag für die Kindertageseinrichtungen entwickelt, einen Schul-TÜV sowie Standards und Vergleichsarbeiten eingeführt. Unser Konzept einer offenen Ganztagschule bietet bessere Betreuung und bessere Fördermöglichkeiten. Das kommt Schülern und ihren berufstätigen Eltern, aber auch dem Lernklima der ganzen Schule zugute. Und wer sich wohlfühlt, bringt in der Regel auch bessere Ergebnisse zustande.

Ich bin sicher: Wir müssen den eingeschlagenen Weg der Reform unserer Kindergärten, Schulen und Hochschulen gemeinsam weiter gehen. Das ist klug und sozial gerecht.

*Heide Simonis,
Ministerpräsidentin von Schleswig-Holstein*

Bürokratische Hemmnisse

„Kontraproduktiv“, nennt Gerd Schäfers, Leiter der Velberter Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, das Tempo, mit dem die Politik die Öffentlichkeit mit immer neuen Bildungsreformen beeindrucken will. „Für die Umsetzung der am laufenden Band produzierten Richtlinien geht und ging wertvolle Zeit für sinnvolle Schulentwicklung verloren.“

Die behördliche Kommunikation der Reform wirke demotivierend auf die Lehrerschaft. „In den erfolgreichen PISA-Ländern versteht sich die Schulaufsicht als Prozess- und Lernbegleiter. In Deutschland vermittelt die Landesregierung Lehrerinnen und Lehrern die hektische Botschaft ‚Das was du tust, ist schlecht, du musst sofort alles anders machen‘. Das erzeugt bei vielen das Gefühl, für die schlechten PISA-Ergebnisse den schwarzen Peter zugeschoben zu bekommen und schafft nicht die Atmosphäre, die man braucht, um notwendige Veränderungen in Angriff zu nehmen.“

Das Kollegium der Velberter Schule sei durchaus bereit, dazu zu lernen. „Es steht außer Frage, dass die Ausbildung der meisten Lehrkräfte für die neuen Anforderungen nicht ausreicht. Darum finde ich es auch nur folgerichtig, dass ab diesem Schuljahr Fortbildung verpflichtend gemacht wurde.“ Organisation und Finanzierung der Weiterbildung könnten jedoch besser sein. „Die Qualität der einzelnen Angebote ist durchaus gut, allerdings können sich die Bezirksregierungen nicht auf gemeinsame Zielabsprachen einigen,

worunter die Überschaubarkeit leidet. Der Schule stehen nur etwa 30 Euro pro Kopf und Jahr zur Verfügung. Ob wir damit auskommen, wissen wir noch nicht. Viele Fortbildungen kosten bis zu 1 500 Euro pro Tag.“

Nicht erst seit PISA, so betont Gerd Schäfers, hat die Gesamtschule viel unternommen, um benachteiligte Kinder zu fördern. „Die Studie hat uns gezeigt, dass wir etwas richtig gemacht haben. Projektarbeit, Sprachförderung, Parallelarbeiten zur Evaluation der Unterrichtsqualität, Team-Teaching, individualisierte Lernformen; vieles von dem, was die KMK als notwendige Reaktionen auf PISA proklamiert hat, gehört bei uns schon lange zum normalen Unterrichtsalltag“.

Leider ist es nicht so, dass die von der OECD favorisierten und von den Eltern nachgefragten integrierten Schulformen nach PISA besonders gefördert würden. An der Velberter Schule fehlen Räumlichkeiten, Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal, so dass sich der angeblich politisch gewünschte Ganztagsunterricht nicht konsequent für alle Altersstufen durchhalten lässt: „Der Ganztagszuschlag ist zu niedrig angesetzt. Für je 280 Schüler wird uns eine Lehrkraft zusätzlich genehmigt. Das ist nicht genug. Ohne unsere engagierten Eltern könnten wir sehr viele wich-

tige Aktivitäten nicht anbieten.“ Das Engagement der Eltern ist sicher sehr lobenswert. Doch, so findet Schäfers, dürften Lehrerzahlen nicht behördlich verordnet ständig schwanken, wenn die Schule verlässliche und konstante pädagogische Arbeit leisten soll. „Uns fehlen zurzeit mindestens fünf Lehrer.“ Seiteneinsteiger könnten die Unterrichtsversorgung verbessern. „Dieses Verfahren kann einen Schulleiter allerdings zur Verzweiflung bringen: „Bürokratische Hemmnisse machen das Verfahren, das angeblich Einstellungen erleichtern soll, zu einem unmöglichen Ärgernis: Wir hatten eine Spanisch-Lehrerin gefunden, die fachlich sehr gut war und bei allen anerkannt und beliebt war und auch gerne an unserer Schule gearbeitet hätte. Wir konnten sie nicht einstellen, weil wir Bewerber mit anderen Fächerkombinationen berücksichtigen musste. Statt Schulen in ihrer Selbstständigkeit zu fördern, wird ihre Entscheidungskompetenz ständig weiter beschnitten.“ PISA, so Schäfers, habe wichtige Impulse gegeben, die das Kollegium zur Entwicklung ihres Unterrichtes nutzen möchte. „Wir stehen allem abgeschlossen gegenüber. Allerdings erwarten wir mehr als Willenserklärungen und zusätzliche Regelungen. Wir brauchen verlässliche personale und materielle Ressourcen. Aber solange das Gymnasium das Maß aller Dinge ist, können wir darauf wohl erst hoffen, wenn der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften deutlicher wird.“

Ulrike Büttner

Gerd Schäfers ist Leiter der Velberter Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen

Schulfahrten werden gestrichen

„Schülern soll ja heute mehr Eigeninitiative eingeräumt werden, wir sollen eine andere Aufgabenkultur entwickeln, bei der die Kinder möglichst frühzeitig an selbstständiges Arbeiten gewöhnt werden.“ Ein nicht ganz leichtes Unterfangen, meint Bernhard Behm, Gymnasiallehrer, seit über dreißig Jahren im Erlanger Schuldienst.

Leider sei die Umsetzung nicht gewährleistet, fehle es doch an Zeit, Räumlichkeiten und den personellen Voraussetzungen: „Wenn ich im neu geschaffenen Fach Natur und Technik, das wohl in Anlehnung an PISA die Einsicht in naturwissenschaftliche Zusammenhänge fördern soll, mit 30 Fünftklässlern praktisches naturwissenschaftliches Arbeiten einübe, steht mir wirklich der Schweiß auf der Stirne.“ Das neue Fach leide auch ein wenig darunter, dass durch die überstürzte Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) noch ein Teil der Lehrpläne aussteht. „Das macht es nicht leicht, eine vernünftige Didaktik zu entwickeln.“ Auch der neu eingeführte Förderunterricht in der Unterstufe, die so genannten Intensivierungsstunden, litten unter der nicht immer vorbildlichen personellen Ausstattung. „Grundsätzlich dürfen die Klassen während der Intensivierungsstunden geteilt werden. Das ist leider nur selten möglich. Vor allem im letzten Schuljahr hatten wir einen erheblichen Lehrermangel. Aber da unser Ministerpräsident den Ehrgeiz hat, bis 2006 einen ausgeglichenen Haushalt zu präsentieren, sind auch keine neuen Einstellungen zu erwarten.“ Darum hat sich die Lehrerschaft der Erlanger Schule nach langen Diskussion dazu entschlossen, von den bisher üblichen vier Schulfahrten zwei zu streichen. „Wir haben uns überlegt, wo wir ohne große Schäden für unsere Schüler sparen können. Das war am ehesten dieser Bereich.“ Die Neuerungen verlangen bayrischen

Lehrkräften einiges ab. Die meisten stellen sich den Herausforderungen gerne. Über eine Sache ärgert sich Bernhard Behm und viele seiner Kolleginnen doch sehr: „Zum Dank für unseren erhöhten Einsatz dürfen wir eine Stunde länger unterrichten. Da gleichzeitig noch andere Ermäßigungen zurückgenommen wurden, fallen besonders für die älteren Kollegen oft drei bis vier Unterrichtsstunden mehr an, die sich nicht so leicht aus dem Ärmel schütteln lassen, da ja auch noch all die Neuerungen verarbeitet sein wollen.“ Die Vorbereitung des neuen Unterrichtsfaches Natur und Technik hat den Pädagogen „die ganzen Weihnachtsferien gekostet“. Verständlich, dass so mancher Kollege sich da für die Konferenzen zum Thema Qualitätssicherung, zu dem schulfremde Berater in die Schule kommen, nur mäßig interessieren. „Für einige von uns ist die Belastung schon extrem hart.“ Über den Vorwurf, deutsche Lehrer verdienten zuviel, so dass die Regierungen nicht genug in Bildung investieren könnten, kann Bernhard Behm nur müde lächeln: „Dabei wird gerne vergessen, dass wir nicht nur länger arbeiten, sondern auch das Weihnachtsgeld weiter gekürzt werden soll, obwohl bereits das Urlaubsgeld gestrichen wurde. Der beste Clou war die Einführung der leistungsgerechteren Bezahlung. Da hat man dann alle Gehälter gekürzt, damit 10 Prozent in den Genuss höherer Bezüge kamen, die man letzten Endes auch wieder abgeschafft hat.“

Ulrike Büttner

Bernhard Behm ist Gymnasiallehrer im Erlanger Schuldienst.

Das gegliederte System in der Defensive



Die Idee, alle Kinder gemeinsam zu bilden, hat neue Schubkraft bekommen. Angesichts der PISA-Daten aus Ländern mit integrierten Schulen findet sich das gegliederte System in der Defensive. Auch gilt: Der Ruf nach einer besseren Finanzausstattung der Bildungseinrichtungen wird nicht länger als unersättliches Verlangen von Verbandsvertretern diffamiert. Eine Steigerung der Bildungsausgaben gilt nahezu in allen Lagern als unverzichtbar. Die Renaissance dieser „alten“ Themen hat sich bisher aber nicht in einer neuen Politik niedergeschlagen!

PISA wirkt als Reformbeschleuniger: Was für Bereiche wie den der ganztägigen Schule, der Lehrerbildung oder dem der Schulzeitverkürzung gleichermaßen gilt, soll am Beispiel der Verstärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schulen deutlich gemacht werden: Die vor Veröffentlichung der PISA-Studie eingeleiteten Maßnahmen, die auf eine Verstärkung der Selbstständigkeit der Schulen zielten, haben durch die PISA-Studie in beachtlicher Weise Schubkraft gewonnen.

Die andere Antwort auf PISA sind neue Wege der Schulentwicklung: Hier ist insbesondere der Komplex der „externen Evaluation“ zu nennen. Die Etablierung von Parallelarbeiten in den Schulen, von regelmäßigen Vergleichsarbeiten zwischen den Schulen und von zentralen Abschlussprüfungen ist ein grundlegend neues Element der deutschen Schulentwicklung. Auch wenn derzeit noch ungeklärt ist, ob dies Qualität verbessert, ist gewiss: Der damit eingeleitete und inzwischen im deutschen Schulsystem fest verankerte Wechsel von der Input- und Prozess- hin zur Wirkungssteuerung verändert den deutschen Schulalltag mehr als all das, was die Schulpolitik in den letzten Jahrzehnten vor PISA veranstaltet hat.

*Prof. Dr. Klaus Klemm,
Uni Essen*

Das Schwein wird durch das Wiegen nicht fetter

Für Carola Giesen, Gymnasiallehrerin an der Eckener Oberschule Berlin-Mariendorf, waren die PISA-Ergebnisse keine Überraschung. „Sie bestätigten nur, was wir seit längerem in der täglichen Arbeit beobachten“, sagt Carola Giesen. Die Jugendlichen lesen zu wenig, können sich immer schlechter ausdrücken und erfassen komplexe Zusammenhänge nur ungenügend. Das wirkt sich nicht nur auf die Deutschnote, sondern auf alle Fächer aus.

Die logische Konsequenz für die engagierte Deutschlehrerin wäre gewesen, die Wertigkeit des Lesens zu erhöhen. „Lese-

förderung an den Schulen ist das A und O. Es reicht nicht, nur darüber zu reden. Man muss fragen, was die Schulen an Ausstattung und Zeit dafür brauchen. Und dann muss man ihnen das zur Verfügung stellen. Sonst geht es nicht“, argumentiert sie.

Doch die Realität ist ganz anders. Für eine Schulbücherei mit Leseraum, die Carola Giesen für unverzichtbar hält, sind keine Mittel da. „Zum Lesen braucht man Ruhe. Die kann man an unserer Schule aber nicht finden. Schüler, die eine Freistunde haben, verbringen sie im zugigen Foyer oder in der Cafeteria. An Lesen ist da nicht zu denken.“ Trotz schlechter werdender Rahmenbedingungen gibt die Lehrerin nicht auf. Lesen ist für sie mehr als eine

Schlüsselqualifikation. Es ist ein Stück Lebenskultur, die sie ihren Schülern vermitteln möchte. „Es gibt heute wirklich Kinder, denen ihre Eltern nie etwas vorgelesen haben. Stattdessen wurde eine Kassette in den Recorder gesteckt oder der Fernseher angeschaltet.“ Solche Defizite kann die Schule kaum wettmachen, meint die Pädagogin. Zumal die Lehrer immer weniger Zeit haben. Gerade wurde in Berlin die Wochenarbeitszeit für Pädagogen erhöht. Carola Giesen, die einmal mit 22 Stunden anfang, gibt jetzt 26. „Da bleibt mir nur, in meiner Freizeit nach interessanten Jugendbüchern zu schauen. Gefördert wird persönliches Engagement aber nicht besonders. „Es bleibt jedem selbst überlassen. Manche Kollegen nehmen sich Zeit für neue Ideen, manche ziehen sich in die Ni-

Eltern diskutieren über Reform der Schulstruktur

„Eltern interessieren sich meist nur für Schule, solange ihre Kinder drin sind“, bedauert Klaus-Dieter Harder. Der dreifache Vater möchte auch dann Elternvertreter bleiben, wenn seine jüngste Tochter ihr Abitur gemacht hat. Die Gründung der Gesamtschule Geesthacht geht auf seine Initiative zurück. 1989 brachte der gewerkschaftlich engagierte Vater die 60 Unterschriften zusammen, die laut Schulgesetz für die Etablierung eines Gesamtschulstandortes nötig sind. „Ich habe erreicht, was ich wollte. Nämlich meinen und anderen Kindern ständige Schulwechsel zu ersparen“, sagt der 53-jährige Systemadministrator, der heute die Eltern aller Gesamtschulen in Schleswig-Holstein vertritt.

Harders Start als Elternvertreter stand unter einem guten Stern. Die Lehrerschaft sah in dem Gesamtschulbefürworter einen Partner, der ihre Auffassungen von Bildung und Erziehung teilte. Heute, über 15 Jahre später, kommt ihm dieser Zustand paradisiatisch vor. „Die Fronten zwischen Eltern und Lehrern verhärten sich“, entnimmt Klaus-Dieter Harder Protokol-

len von Elternbeiratsitzungen, die ihm vorliegen. „Da werfen Lehrer Eltern sogar Störung des Schulfriedens vor. Sie glauben, diese seien nicht in der Lage, Lehrerarbeit und den Unterricht zu beurteilen. Eltern ihrerseits erklären Lehrer für unfähig oder unfair.“ Der Landeselternbeirat versuche zu vermitteln. Aber das sei nicht einfach. „Beide Seiten können schlecht mit Kritik umgehen. Zugleich sind seit IGLU, TIMMS und PISA die Ansprüche aneinander gewachsen.“

Klaus-Dieter Harder hält die Mitwirkung der Eltern nur theoretisch für gesichert. „Denn praktisch kann niemand mit dem Gesetz unterm Arm in die Schule gehen und beispielsweise sagen, ich darf und will jetzt am Unterricht teilnehmen“, so Harder. „Die Lehrer fühlen sich kontrolliert. Eltern sind auf ihr Wohlwollen angewiesen, wenn sie sich einmischen möchten.“ Auf „höherer Ebene“ sei es ähnlich. Beispiel: Zur neuen Orientierungsstufenverordnung gab der Landeselternrat eine negative Stellungnahme ab, weil diese die Wahl der weiterführenden Schulform für ein Kind von der Zustimmung der aufnehmenden Schule abhängig macht. Und damit den Elternwillen schmälert. Das Par-

lament billigte die Verordnung trotzdem. „Eltern haben vielleicht als Wähler reale Macht. Als Elternvertreter-Gremium definitiv nicht. Das darf nur beratend fürs Bildungsministerium tätig sein. Manchmal erscheint es als reine Formalität, dass man uns fragt“, konstatiert Harder. So wurde zwar die Kritik an den Bildungsstandards für die Hauptschulen auf einer Anhörung der Landeselternräte in Berlin zur Kenntnis genommen. „Aber was entschieden wird, können wir nicht kontrollieren. Dazu fehlen uns die Instrumente.“

Seit PISA liegt Klaus-Dieter Harder viel daran, zu zeigen, dass Eltern mehr wollen als nur mit Lehrern Kaffee zu trinken und schöne Veranstaltungen zu organisieren. Gerade bereiten das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und die Landeselternbeiräte gemeinsam einen Elternfachtag vor. Nach einem ersten Versuch 2003 wird es künftig solche Weiterbildungen für Mütter und Väter zweimal jährlich geben. Themen sind diesmal unter anderem Mobbing und das Eltern-Lehrer-Gespräch.

„Wir müssen miteinander kommunizieren, ohne dass Konflikte eskalieren“,

sche des Rahmenplanes zurück“, konstatiert Carola Giesen. Der Berliner Schulsenator hat den Lehrern zwei Präsenztage verordnet, damit sie besseren Kontakt zu den Schülern und untereinander halten sollen. „Doch in anderthalb Lehrerzimmern für 65 Kolleginnen und Kollegen bleibt kein Raum für Gespräche. Da kann keiner wirklich arbeiten.“

Als Konsequenz aus den schlechten PISA-Ergebnissen führte das Land Berlin mit einem neuen Schulgesetz weitere Prüfungen für die Schüler ein. Neu sind der mittlere Schulabschluss nach der zehnten Klasse und eine zusätzliche Prüfung für Gymnasiasten, von der heute noch keiner weiß, wie sie genau aussehen soll. Für die erfahrene Lehrerin sind Prüfungen aber kein geeigneter Leistungsanreiz. Schon heu-

te schreiben Berliner Schüler bundesweit die meisten Klassenarbeiten und bringen trotzdem keine besseren Ergebnisse. „Warum müssen z.B. Diktate sein? Jeder Pädagoge weiß, dass sie unsinnig sind. Die Rechtschreibung kann ich auch in Aufsätzen und anderen Arbeiten beurteilen. Da lässt sich Zeit sparen und für die Förderung von Schülern nutzen. Aber in Berlin scheint man nach dem Motto zu agieren: Durch häufiges Wiegen wird das Schwein schon fett werden.“

Ebenso wirkungslos bleiben Förderpläne, wenn mit ihnen nur formal gearbeitet wird. Der Ansatz, Schwächen und Defizite von Schülern zu erfassen, um sie gemeinsam mit den Eltern zu beseitigen, sei richtig, so Carola Giesen. Doch in der Praxis laufe es darauf hinaus, dass die Eltern lediglich eine Mit-

teilung bekommen, wo ihr Kind steht. Dann werden sie allein gelassen. „Für eine gezielte Förderung fehlt uns in Klassen mit 32 bis 34 Schülern einfach die Zeit“, so die Lehrerin. Da kann man keinen Unterricht machen, der jeden einbezieht. Zwar waren sich nach Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse alle einig, dass man kleinere Lerngruppen schaffen müsste, um die Qualität zu verbessern. Doch seitdem stiegen die Klassenstärken sogar noch weiter an. Für die nächste PISA-Runde ist Carola Giesen pessimistisch: „Die Ergebnisse werden nicht besser ausfallen. Es hat sich ja nichts zum Besseren verändert.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Carola Giesen ist Gymnasiallehrerin an der Eckener Oberschule in Berlin-Mariendorf

erklärt Harder. „Manche Eltern stürmen aus kleinstem Anlass wütend in die Schule und zerschlagen dort Porzellan. Andere legen sich nie mit einem Lehrer an, weil sie Nachteile für ihr Kind fürchten müssen, und zwar ernsthaft.“

Die Forderung, öfter als einmal in einem halben Jahr Elternsprechtag anzubieten, habe schon böses Blut geschafft. Oder der Hinweis, dass die Sprechzeiten für Berufstätige wahrnehmbar sein müssen. Zugleich fehle Eltern mitunter Erziehungskompetenz: „Sie reagieren oft nur auf schlechte Zensuren. Und viel zu spät.“ Eigentlich verbinde Eltern und Lehrer ein gemeinsames Anliegen: Das Wohl des Kindes.

Hilfreich könnten die im April 2003 in Schleswig-Holstein eingeführten Lernpläne sein. Sie halten fest, welche konkreten Lernziele ein Kind in einer bestimmten Zeit erreichen soll und auf welche Weise. Beispiel: Um die Lesekompetenz zu verbessern, sollen die Mädchen und Jungen zwei Monate lang jeden Tag zehn Minuten lesen. „Da sind die Eltern eingebunden, können helfen und die Ergebnisse kontrollieren“, meint Harder. Allerdings gebe es Lernpläne bislang nur für Schwache

und für sehr Begabte in den ersten Klassen. „Die große Mitte der Schüler bleibt außen vor“, kritisiert der Elternvertreter. Über die Gründe kann er nur spekulieren. „Vielleicht sind Lernpläne zu aufwändig? Da muss der Lehrer jedes einzelne Kind vor Augen haben und sich über sein Lernen Gedanken machen. Das kostet Zeit. Aber niemand sonst als er hat die Kompetenz.“ Wunsch des Elternbeirates wären Lernpläne für jedes Kind. Harder: „Ich bin optimistisch, dass sie sich allgemein durchsetzen, wenn Lehrer Erfolge damit sehen.“

Die Mittel für Elternarbeit an Gesamtschulen in Schleswig-Holstein sind auf 9000 Euro jährlich begrenzt. „Das reicht als Aufwandsentschädigung, aber nicht für Öffentlichkeitsarbeit und Kampagnen“, bedauert der ambitionierte Elternvertreter, der am liebsten eine bundesweite Reform der Schulstruktur in Gang brächte. Weitaus hinderlicher als das knappe Geld sei dabei allerdings die knappe Zeit berufstätiger Eltern. Und die Tatsache, dass sie selbst nach Schulformen organisiert und in ihrer Meinung zersplittert sind. Die großen Visionen im Blick, leistet der Landeselternvertreter auch gern Arbeit im Kleinen. Beispielsweise am

Schulprogramm der Gesamtschule Geesthacht, das jährlich fortgeschrieben wird. 2004/05 führte die Schule die Begleitung des Unterrichts durch Pädagogikstudenten ein. Das nützt den Studierenden und im Unterricht. Den Anstoß gab eine PISA-Arbeitsgruppe, die Harder unter dem Eindruck des GEW-Films „Spitze! Schulen am Wendekreis der Pädagogik“ eingerichtet hat. Der Film stellt das skandinavische Schulwesen vor. Dank des „Elterninfo“, einer Publikation der Landeselternbeiräte aller Schulformen in Schleswig-Holstein, machte die Assistenten-Idee bereits landesweit Schule. Seit der Bund das Investitionsprogramm für die Einrichtung von Ganztagschulen in offener und gebundener Form auflegte, diskutieren Eltern die Schulstrukturreform. Die jüngste Idee der PISA-AG sind Treffs von Eltern, Schülern und Lehrern mit Vertretern der Wirtschaft. Harder: „Auch hier gibt es viel gegenseitige Enttäuschungen und ungerechtfertigte Schuldzuweisungen. Wir müssen dringend miteinander reden.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Klaus-Dieter Harder ist Elternvertreter in Schleswig-Holstein

Mehr Arbeit für weniger Geld

Die Berufliche Schule Uferstraße in Hamburg feierte in diesem Jahr ihr 75-jähriges Jubiläum. 1929 war sie als „Staatliche Allgemeine Gewerbeschule für das weibliche Geschlecht“ gegründet worden, um Mädchen ohne Beruf die Hauswirtschaft zu lehren.

Außerlich hat sich der imposante Schulbau des Architekten Fritz Schumacher in all den Jahrzehnten nicht verändert. Doch im Innern schon. Unter dem Dach der Beruflichen Schule werden jetzt Hauswirtschaft, Ernährung, Gesundheit, Sozialpädagogik, Holz- und Metalltechnik gelehrt. Natürlich auch für Jungen.

Die Nachfrage nach diesen Ausbildungsinhalten ist riesig. Die Schule ist eine der wenigen in Hamburg, die fast ausschließlich Jugendliche ausbildet, die keine reguläre Lehrstelle im Dualen System finden. „Das werden von Jahr zu Jahr mehr“, konstatiert Schulleiterin Maria Mielke. Zur Zeit hat sie 1100 Schüler, davon nur 44 in einer dualen Ausbildung.

Eine bunte Schar von jungen Menschen verschiedener Nationalitäten und mit ganz unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen trifft hier aufeinander. Viele Schüler kommen, um sich auf eine Berufsausbildung vorzubereiten. Und es gibt Berufsschul-, Berufsfachschul- und Fachoberschul-Bildungslehrgänge. „Multikulti ist bei uns ganz normal, damit haben wir keine Probleme“, sagt Maria Mielke.

Sorge bereite ihr aber, dass die Schülerinnen und Schüler oft ungenügend auf die Ausbildung in der Berufsschule vorbereitet seien. „Wir wollen an unserer Schule, auch als Konsequenz aus PISA, die Lehrpläne zunehmend lern-

feldorientiert umsetzen, Kompetenzen fördern statt reines Wissen zu vermitteln“, erklärt sie. „Aber dazu brauchen die Schüler ein Grundgerüst, das sie eigentlich aus den allgemein bildenden Schulen mitbringen müssten. Doch daran hapert es.“ Es fehle an elementaren Kulturtechniken wie Texte zu verstehen und Berechnungen anzustellen.

Das sei nicht zuletzt das Ergebnis des selektiven Schulsystems. „Zu uns kommen etliche Schüler, die in ihrem Leben schon dreimal aussortiert wurden. Das geht nicht spurlos an ihnen vorbei. Die müssen erst einmal lernen, sich selbst etwas zuzutrauen.“

Die Berufliche Schule holt das nach, was in den Jahren zuvor versäumt wurde. „Wir werden gemessen an dem, was die Schüler nach der Ausbildung können und nicht an dem Niveau, mit dem sie herkommen“, betont die Schulleiterin. Diese Leistungsorientierung für Berufliche Schulen findet sie grundsätzlich in Ordnung. „Das Gucken nach dem Output ist eine positive Konsequenz aus PISA.“ Schließlich sei es das Ziel der Berufsschule, dass die Absolventen nach der Lehre einen Arbeitsplatz und nach dem berufsvorbereitenden Jahr eine Lehrstelle finden. Doch wer Leistung will, muss auch die Rahmenbedingungen dafür schaffen, meint die Pädagogin. Ihr Kollegium bemühe sich seit jeher, die Qualität des

Unterrichts zu erhöhen, neue integrative Methoden anzuwenden. Das erfordert aber Absprachen und Kooperationen unter den Kollegen, meist ist das sehr zeitintensiv. Doch statt die Lehrer für solche Dinge freizustellen, wurde ihre Wochenarbeitszeit noch um zwei Stunden verlängert. Die Klassengröße wurde auf 28 bis 31 heraufgesetzt, es gibt weniger Teilungsunterricht. „Mehr Arbeit für weniger Geld, das ist schon frustrierend“, meint Maria Mielke. Sie beobachtet, dass gerade ältere Kollegen wegen der Überlastung häufiger krank werden. Auch an Lehrerarbeitsplätzen in der Schule fehle es. „Da müsste dringend investiert werden. Wir brauchen Räume mit Technikanschluss.“

Um solche „Kleinigkeiten“ wird sich der Hamburger Bildungssenat wohl nicht so schnell kümmern. Er hat größere Pläne für die Berufsschulen der Hansestadt. Sie sollen zu einem riesigen Berufsbildungszentrum zusammengefasst werden. Angedacht ist eine Überführung in private Trägerschaft. 55.000 Berufsschüler und -schülerinnen, über 3.000 Lehrkräfte und 48 Schulen wären davon betroffen.

Noch ist offen, wie die Sache ausgeht. Gegner dieser Pläne protestieren auf großen Plakaten in der ganzen Stadt gegen die Privatisierung der Berufsschulen. Entscheidungen hängen in der Luft. Viel Arbeit ist deshalb blockiert. „Nichts ist schlimmer für die Motivation, als wenn unsere Kollegen jetzt neue Ideen und Pläne für den Unterricht entwickeln, die dann aus politischen Gründen im Müll landen.“

Uta Alexander, Katja Fischer

Maria Mielke ist Schulleiterin an der Beruflichen Schule Uferstraße in Hamburg

Bessere Schulen gibt's nicht umsonst

Nach PISA: Arbeitsbedingungen verschlechtern sich

Kapitel

3



Bessere Schule gibt's nicht umsonst

Nach PISA: Arbeitsbedingungen verschlechtern sich

Bessere Schule, besseren Unterricht gibt's nicht umsonst: Die Rahmenbedingungen müssen auch stimmen. Der Reformdruck seit PISA ist groß, doch die Politik lässt Lehrer im Regen stehen. Nicht mehr Mittel, mehr Personal, mehr Zeit werden für neue Maßnahmen zur Verfügung gestellt, sondern weniger, wie der Blick in die Länder zeigt.

Aus PISA lernen verlangt von Lehrenden vor allem mehr Zeit zur Fortbildung und zum Erproben neuer Unterrichtsmethoden.

Gute Arbeit erfordert gute Arbeitsbedingungen. Statt dementsprechend zu handeln, verordnen die Dienstherren höhere Unterrichtsverpflichtungen. Verglichen mit dem Stand Anfang der 90er-Jahre haben sämtliche Bundesländer die Arbeitszeit für Lehrkräfte erhöht. Dieser Trend ist auch nach PISA nicht gestoppt worden. Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen und das Saarland sowie Baden-Württemberg – für einen Teil der Lehrkräfte – haben seither die Pflichtstunden ihrer Lehrkräfte (erneut) angehoben, im kommenden

Jahr folgt Bayern. Mit dieser Maßnahme wollen die Länder verhindern, neue Lehrkräfte für die ausscheidenden älteren einzustellen.

Die verpflichtende Teilnahme an Vorgriffsstundenmodellen wirkt sich für einen bestimmten Zeitraum genauso aus wie eine Arbeitszeiterhöhung. Bei diesen Modellen müssen die Lehrkräfte Überstunden machen, die sie in späteren Schuljahren oder nach Erreichen eines bestimmten Alters als Freizeit zurückerhalten. In Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Bremen und Schleswig-Holstein

Gegenüberstellung der Lehrerarbeitszeit Schuljahr 1990/91, Schuljahr 2001/2002 und Schuljahr

| Schulart/ Schulstufen | Baden- Württemberg | | | Bayern | | | Berlin | | | Brandenburg | | | Bremen ¹ | |
|--|---|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|------------------------------------|-----------|-----------|------------------------------------|-----------|-----------------|---|------------------------|
| | 90/ 91 | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 ⁶ | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 ⁶ | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 ⁴ | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 | 01/ 02 |
| Grundschule | 28 | 28 | 28 | 27 | 28 | | 25/ 26 | 27/ 28 | 28 | 27 | 27 | 28 | 26 | 28 |
| Hauptschule | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | | 24/ 25 | 26/ 27 | 27 | k.A. | k.A. | k.A. | 25 | 27 |
| Realschule | 27 | 27 | 27 | 23 | 24 | | 24/ 25 | 26/ 27 | 27 | 26 | 26 | 26 | 25 | 27 |
| Gymnasium | 23 | 24/ 27 | 25/ 27 | 22 | 23 | | 22 | 24 | 26 | 25 | 26/ 25 | 26 ² | 25/ 23 ² | 25/ 27 ² |
| Gesamtschule/ Regionalschule | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | 23/ 28 | | 22 | 24 | 26 | 25 | 26/ 25 | 26 ² | 24/ 25 ² | 26/ 27 ² |
| Sonderschule/ Förderschule | 27 | 26 | 26 | 23 | 22- 26 | | 23/ 24 | 25/ 26 | 27 | 25 | 26 | 26 | 25 | 27 |
| Berufliche Schulen | 23 | 24 | 25 | 23 | 24 | | 22 | 24 | 26 | 25 | 26 | 26 | 23 | 25 |
| Sonderzahlungen (U = Urlaubsgeld, W = Weihnachtsgeld, gestr. = gestrichen, gek. = gekürzt) | U gestr., W gek. u. auf 12 Mon. umgelegt | | | U gestr., W gek. | | | U gestr., W gek. u. eingefroren | | | U gestr., W gek. u. eingefroren | | | U gestr., W gek. (nach Einkommen gestaffelt u. eingefroren | |

müssen die Lehrkräfte deshalb zurzeit mehr arbeiten.

Zu den allgemein erhöhten Unterrichtsverpflichtungen kamen in etlichen Bundesländern auch noch „versteckte“ Arbeitszeiterhöhungen hinzu: Ermäßigungen im Lehrdeputat, aus Altersgründen, wegen Behinderung oder für die Übernahme von Sonderaufgaben, werden reduziert oder gestrichen. Teilweise fallen dadurch freiwillige Angebote an den Schulen weg, z.B. die Förderung benachteiligter Schüler, Projektunterricht oder Arbeitsgemeinschaften.

Ost: Absenkung der Zeit

In den meisten ostdeutschen Bundesländern sind die Pflichtstunden durch länger laufende Tarifverträge zur Arbeitsplatzsicherung festgeschrieben. Durch diese Tarifverträge wird – vereinfacht gesprochen – die Arbeitszeit (und die Bezahlung) der Lehrer so abgesenkt, dass trotz sinkender Schülerzahlen niemand entlassen werden muss. Trotzdem verordnen die Dienstherren schleichende Verschlechterungen. Als jüngstes Beispiel seien hier verminderte Anrechnungsfaktoren für „besonders schwierige fachliche Auf-

Reparatur statt Reform



Zunächst sei daran erinnert, worum es im Kern ging. Es ging und geht vor allem um die Behebung zweier Probleme: Die unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und die OECD-

weit schärfste soziale Auslese. Konsequentes unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement und der Abbau schulstruktureller Auslesebarrieren wären der richtige Problemlösungsansatz nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse gewesen.

Zur unterrichtsbezogenen Schulentwicklung gehören unabdingbar die „Stärkung der Einzelschule“, die Etablierung einer Feedbackkultur und Teamentwicklung. All das verlangt eine Menge an Unterstützung und Service. Dazu gehört die Ermunterung und Befähigung jeder Einzelschule zu Selbstevaluation, die in Deutschland bisher kaum verbreitet ist, und der Aufbau einer wirksamen externen Evaluation sowie eine Schulinspektion, die unabhängig von Beratungs-, und Weisungsfunktionen arbeitet.

Die soziale Auslese ist weitgehend durch die frühe Auslese nach der vierten Grundschulklasse und die „selektiven Entwicklungsmilieus“ (PISA) der weiterführenden Schulen bedingt. Und hier ist nicht nur nichts geschehen, sondern wurde sogar der Rückwärtsgang eingelegt: In Niedersachsen, Bremen und demnächst Hessen wird die integrierte Beschulung in 5 und 6 geopfert, zugunsten der Aufteilung nach dem 4. Schuljahr, und in Berlin die sechsjährige Grundschule durch die Zulassung von nicht weniger als 31 grundständigen Gymnasien (ab Klasse 5) wesentlich ausgehöhlt.

Mein Fazit lautet deshalb: Reparatur statt Reform – und das noch teilweise rückwärts gewandt.

*Prof. Dr. Hans-Günter Rolff,
Uni Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung*

2004/2005

Stand: Oktober 2004

| | Hamburg | | | Hessen ¹ | | | Mecklenburg-Vorpommern | | |
|--------------------|------------------------------------|-------|--------------------|--|-----------------|-------|---------------------------------|-------|-------|
| 04/05 | 90/91 | 01/02 | 04/05 ⁵ | 90/91 | 01/02 | 04/05 | 90/91 ⁴ | 01/02 | 04/05 |
| 28 | 27 | 28 | ⁵ | 27 | 28 | | 27 | 27 | 27,5 |
| 27 | 27 | 28 | ⁵ | 26 | 26 | | 27 | 27 | 27 |
| 27 | 26 | 27 | ⁵ | 26 | 27 | | 27 | 27 | 27 |
| 25/27 ² | 23/26 | 24/27 | ⁵ | 23 | 26 ² | | 25 | 25 | 27 |
| 26/27 ² | 23/26 | 24/27 | ⁵ | k.A. | 26 | | 26 | 26 | 27 |
| 27 | 26 | 27 | ⁵ | 27 | 27 | | 27 | 27 | 27 |
| 25 | 23 | k.A. | ⁵ | 24 | 25 | | 25 | 25 | 27 |
| | W gek. (nach Einkommen gestaffelt) | | | U bis A 8 gek., ab A 9 gestr., W gek. u. auf Monate umgelegt | | | U gestr., W gek. u. eingefroren | | |

gaben“ an den berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt genannt.

Sonderweg in Hamburg

Einen ganz neuen Weg ist im vergangenen Jahr Hamburg gegangen. Dort wird jeder erteilten Unterrichtsstunde ein „Faktor“ zugewiesen, der den zusätzlichen zeitlichen Aufwand widerspiegeln soll – etwa für Vorbereitung, Korrekturen, Schüler- und Elterngespräche. Die Höhe der Faktoren wurde allerdings so festgelegt, dass der Se-

nat nicht nur Neueinstellungen vermeiden, sondern rund 1.000 Stellen „einsparen“ konnte. So wird einem Grundschullehrer gerade eine knappe Viertelstunde Vorbereitung je Unterrichtsstunde zugestanden, einer Mathe- oder Englischlehrerin in der Mittelstufe je nach Schulform 20 bis 30 Minuten. Unter dem Strich ergaben sich meist Arbeitzeiterhöhungen von zwei bis sechs Unterrichtsstunden pro Woche. Die Begründung des Gesetzgebers: „Die Faktoren normieren (...)

die Zeiten, die der Dienstherr zur qualitativ angemessenen Vor- und Nachbereitung (...) für erforderlich hält(...). Benötigt eine Lehrkraft tatsächlich mehr Zeit(...), so beruht dies auf ihrer individuellen Entscheidung...“ Innovative Lehr- und Lernmethoden, die mehr Vorbereitung als der klassische Frontalunterricht benötigen, sind also nach Meinung des Hamburger Senats das Privatvergnügen der Pädagogen. Hinzu kommt, dass es den Bundesländern seit Ende 2003 erlaubt ist, die

| Schulart/ Schulstufen | Niedersachsen | | | Nordrhein- Westfalen ¹ | | | Rheinland- Pfalz ¹ | | | Saarland ¹ | | | Sachsen | |
|---|---|-----------|-----------|--|-----------|-----------|--|------------------------|------------------------|--|------------------------|------------------------|--|------------------------|
| | 90/ 91 | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 | 01/ 02 | 04/ 05 | 90/ 91 ⁴ | 01/ 02 |
| Grundschule | 27,5 | 28 | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 28 | 25 | 27,5 | 28 | 28,5 | 25 | 28 |
| Hauptschule | 27 | 27,5 | 27,5 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27,5 | 27,5 | k.A. | k.A. | k.A. |
| Realschule | 25,5 | 26,5 | 26,5 | 26,5 | 27 | 27 | 26 | 27 | 27 | 26 | 26,5 | 27 | 25/ 23 | 27 |
| Gymnasium | 22,5 | 23,5 | 23,5 | 23,5 | 24,5 | 24,5 | 23 | 24 | 24 | 24 | 25/ 24 ² | 26/ 25 ² | 25/ 23 | 25- 27 |
| Gesamtschule/ Regionalschule | 23,5 | 24,5 | 24,5 | 23,5 | 24,5 | 24,5 | 27- 23 ² | 27/ 24 ² | 27/ 24 ² | 24 | 26,5 ² | 27- 25 ² | k.A. | k.A. |
| Sonderschule/ Förderschule | 25,5 | 26,5 | 26,5 | 26,5 | 26,5 | 26,5 | 26 | 27 | 27 | 26 | 26,5 | 27 | 23 | 25 |
| Berufliche Schulen | 24 | 24,5 | 24,5 | 24,5 | 24,5 | 24,5 | 24 ³ | 24 ³ | 24 ³ | 23,5 | 24,5 | 25,5 | 23 | 26- 28 ³ |
| Sonderzahlungen (U = Urlaubsgeld, W = Weihnachtsgeld, gestr. = gestrichen, gek. = gekürzt) | U bis A 8 gek., ab A 9 gestr., W gek. u. auf Monate umgelegt | | | U gestr., W gek. (nach Einkommen gestaffelt) | | | U ab A 8 gek., W gek. u. au Monate umgelegt | | | U bis A 8 gek., W gek. (nach Einkommen gestaffelt) | | | U gestr., W gek. (nach Einkommen gestaffelt) | |

¹teilweise zzgl. Vorgriffsstunden; ²Ermäßigungen für Einsatz in Sekundarstufe II; ³bei fachpraktischem Unterricht höhere Stundenzahl; ⁴Arbeitszeit gemäß RKV der DDR; ⁵Angaben für 1990 nur West-Berlin Sonderregelungen nicht vollständig erfasst Für Bayern und Hessen lagen bei Redaktionsschluss die Angaben für 2004/2005 nicht vor.

Höhe der Sonderzahlungen ihrer Landesbeamten selbst zu regeln. Hiervon wurde reichlich Gebrauch gemacht – zu Lasten der Beschäftigten. In fast allen Bundesländern schaffte man das „Urlaubsgeld“ ab. Das „Weihnachtsgeld“ wurde – meist nach Gehaltsstufe gestaffelt – bis zur Hälfte gekürzt und teilweise eingefroren.

Angestellten Lehrkräften konnte man eine vergleichbare Gehaltskürzung nicht aufbürden, da hier Tarifverträge gelten. Diese sind inzwischen von den

Ländern gekündigt worden, d.h. für neu Eingestellte gelten sie nicht mehr, für die übrigen Angestellten wird im Frühjahr 2005 neu verhandelt.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sollte man die Warnungen der OECD-Lehrerstudie (s.a. E&W 10/04) ernst nehmen: In einigen Jahren wird Deutschland einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften haben, wenn es nicht gelingt, den pädagogischen Beruf attraktiver zu gestalten.

Gesa Bruno-Latocha

Eine Schule für alle wagt niemand



Drei Jahre nach PISA ist die Schullandschaft in Bewegung geraten, mal aus Eigeninitiative von Lehrern, meist jedoch auf Druck von oben. Es ist zwar nicht die große, systemsprengende Erneuerung, die Lehrer, Schüler und Eltern aufwühlt. Eine Schule für alle, wie sie in vielen anderen Ländern üblich ist, wagt niemand in Deutschland. Das deutsche Haus des Lernens wird nicht umgebaut, sondern saniert, und dies immerhin so gründlich, langfristig und allumfassend wie niemals zuvor. Fast nichts bleibt unangetastet vom Kindergarten bis zum Abitur.

Das Überraschende: Trotz vermeintlicher Streitigkeiten sind sich die Parteien weitgehend einig. Dass Bildung im Kindergarten beginnt, Ganztagschulen und Sprachförderung notwendig sind und zwölf Jahre bis zum Abitur reichen: Darüber sind sich mittlerweile selbst so unterschiedliche Schulpolitiker wie Bayerns Monika Hohlmeier (CSU) und Klaus Böger (SPD) in Berlin einig – ebenso wie sie darin übereinstimmen, dass die Neuerungen möglichst zügig Wirklichkeit werden und sie kein zusätzliches Geld kosten dürfen.

Der Spardruck raubt vielen sinnvollen Reformen die Glaubwürdigkeit. Zudem kommen viele Neuerungen als überhastet, unausgegoren und widersprüchlich in den Schulen an. Und auch die meisten Lehrer sind schlecht vorbereitet auf die Reformen. Sie haben eine andere Schule niemals kennen gelernt und verbinden jede Veränderung (manchmal aber nicht immer zu Recht) mit zusätzlicher Arbeit. Dennoch unter dem Strich ein positives Fazit: Es ist weniger passiert, als sich manche erhofft, mehr als viele für möglich gehalten hatten. Aber noch längst nicht genug. Die Reformen müssen weitergehen – und langfristig wird sich Deutschland auch vor dem großen Umbau nicht drücken können.

Der Spardruck raubt vielen sinnvollen Reformen die Glaubwürdigkeit. Zudem kommen viele Neuerungen als überhastet, unausgegoren und widersprüchlich in den Schulen an. Und auch die meisten Lehrer sind schlecht vorbereitet auf die Reformen. Sie haben eine andere Schule niemals kennen gelernt und verbinden jede Veränderung (manchmal aber nicht immer zu Recht) mit zusätzlicher Arbeit. Dennoch unter dem Strich ein positives Fazit: Es ist weniger passiert, als sich manche erhofft, mehr als viele für möglich gehalten hatten. Aber noch längst nicht genug. Die Reformen müssen weitergehen – und langfristig wird sich Deutschland auch vor dem großen Umbau nicht drücken können.

*Martin Spiewak,
Redakteur bei „Der Zeit“*

| | Sachsen-Anhalt | | | Schleswig-Holstein ¹ | | | Thüringen | | | |
|--------------------|--|--------------------|-------|---|-----------|-----------------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| | 04/05 | 90/91 ⁴ | 01/02 | 04/05 | 90/91 | 01/02 | 04/05 | 90/91 ⁴ | 01/02 | 04/05 |
| 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27,5 | 27,5 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | 27 | 27,5 | 27,5 | 26/25 | k.A. | k.A. | 26/25 |
| 26 | 25,5 | 25 | 25 | 26 | 26,5 | 26,5 | k.A. | 26 | k.A. | k.A. |
| 26-25 | 23 | 25 | 25 | 23 | 23,5 | 24 | 24 | 23-26 ² | 26/24 ² | 26/24 ² |
| k.A. | 24 | 25 | 25 | 24/23 | 24,5/23,5 | 25/24 ² | 26/24 | 23-26 ² | 26/24 ² | 26/24 ² |
| 25 | 25 | 25 | 25 | 26 | 26,5 | 26,5 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| 26-28 ³ | 23 | 25 ³ | 25 | 23 | 23,5-27,5 | 24 ³ /27,5 | 24/27 ³ | 24/27 ³ | 24/27 ³ | 24/27 ³ |
| | U gestr., W gek. (nach Einkommen gestaffelt) | | | W gek. (nach Einkommen gestaffelt) u. eingefroren | | | U gestr., W gek. (nach Einkommen gestaffelt) u. auf Monate umgelegt | | | |

³Wegen Faktorisierung je nach Fach- und Klassenstufe unterschiedlich;

Tabuthema Selektion

GEW steht für Integration

Kapitel

4



GEW steht für Integration

Die soziale Benachteiligung durch das Schulsystem selbst ist eines der zentralen Probleme des deutschen Schulwesens. Schulpolitisch Verantwortliche und Öffentlichkeit haben bisher vollständig verdrängt, dass Kinder aus bildungsarmen Familien durch das Schulsystem selbst zusätzlich benachteiligt werden. Zu den bildungsarmen Familien zählen solche, in denen die Eltern entweder keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss haben, in denen wenig gelesen wird und geringe Einkommen vorhanden sind, so dass die Teilnahme am kulturellen Leben oft bereits an fehlenden Geldmitteln scheitert.

Bildungsarmut findet sich vor allem in Arbeiter- und Migrationshaushalten. Die PISA-Studie hat offen gelegt: Das deutsche Schulsystem verschärft die herkunftsbedingte Benachteiligung statt sie abzubauen!

Erschwerner Zugang zu höheren Abschlüssen

Einige Befunde der PISA-Studie verdeutlichen die soziale Benachteiligung: Ein Kind aus einem Akademikerhaus-

halt hat durchschnittlich gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiterhaushalt eine sechs Mal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen. Selbst wenn die kognitiven Kompetenzen (Intelligenz) und die Lesefähigkeit gleich sind, sind die Chancen des Facharbeiterkinds drei Mal geringer. Je nach Bundesland stellt sich die Situation noch sehr viel schärfer dar. Benachteiligungsweltmeister ist Bayern, wo bei gleicher Intelligenz und Lesekompetenz ein Arbeiterkind eine mehr als sechs mal geringere Chance zum Gymnasialbesuch hat wie das Akademikerkind.

Unterschiedliche Fördereffekte durch „schulformspezifische Milieus“

Doch nicht nur der Zugang zu hohen Bildungsabschlüssen wird Arbeiterkindern ganz unverhältnismäßig schwer gemacht, sondern sie werden auch nicht entsprechend ihrer Möglichkeiten und Notwendigkeiten gefördert. Daran tragen nicht etwa die Lehrerinnen und Lehrer „schuld“. Es ist vielmehr ganz offenkundig so, dass die „schulformspezifischen Milieus“ in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien ganz unterschiedliche Lernzuwächse ermöglichen. Anders ausge-

| Ein Kind aus einem Akademikerhaushalt hat durchschnittlich gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiterhaushalt eine | Bei gleicher kognitiver und Lesefähigkeit | |
|---|---|-----|
| | Bayern | 3,1 |
| Bayern | 10,5 | 6,2 |
| Nordrhein-Westfalen | 6,5 | 3,1 |
| Hessen | 6,5 | 2,6 |
| Saarland | 6,0 | 3,4 |
| Baden-Württemberg | 5,8 | 3,2 |
| Sachsen | 3,1 | 2,1 |
| Brandenburg | 3,1 | 1,7 |

mal so große Chancen ein Gymnasium zu besuchen

(Die der Grafik zu Grunde liegenden Daten finden sich in „Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich, Opladen 2002, S. 166)

Aufgewacht aus der Starre



Etwas Besseres als PISA hätte einer bildungspolitischen Redakteurin nicht passieren können. Endlich verdrehen die Kollegen nicht mehr die Augen, wenn sie über Schulbücher in

Sachsen-Anhalt, die Kultusministerin in Bayern oder deutsch-französische Kindergärten im Saarland schreiben will. Auf ein Mal gibt es dafür Platz in einer Zeitung, in der zuvor die reine Erwähnung von „Schule“ im schlimmsten Fall Aversions-Pickel, im besten Fall Gähnen hervorrief. Jetzt sind Leitartikel über die Kultusministerkonferenz, TV-Vorschauen über Nobelinternatserien und Reportagen über Schulschwänzer gefragt. PISA auf allen Zeitungskanälen also. Und weil die Süddeutsche Zeitung das öffentliche Interesse an einem Thema widerspiegelt, hat PISA für mich eine wesentliche Wirkung: Man redet wieder über Schule. Deutschland ist aufgewacht aus seiner Starre, die sich aus Überheblichkeit und Desinteresse speiste.

Dieses bildungspolitische Aufwachen ist sogar noch wichtiger als alle sicher auch wichtigen Nach-PISA-Reformen; wichtiger als Standards, über die es zu früh ist zu urteilen, weil deren Wirkung sich erst noch entfalten muss; wichtiger sogar als die Ganztagschule, die erst dann eine gelungene Reform sein wird, wenn alle Kinder länger in die Schule gehen. Die öffentliche Diskussion muss weitergehen – damit die Reformen nicht im Ansatz hängen bleiben.

Jeanne Rubner,
Redakteurin bei der „Süddeutschen Zeitung“

³ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA-2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 182.

drückt: An Hauptschulen lernen gleich intelligente junge Leute weniger dazu als in Realschulen und Gymnasien. In der PISA-Studie 2000³ heißt es in Bezug auf Mathematik unmissverständlich: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischen Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers“. 49 „PISA-Punkte“ entsprechen einem Lernvorsprung von ca. 1,5 Schuljahren.

Die Gründe für die Benachteiligung durch das Schulsystem selbst liegen im frühen Sortieren in unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen und in der Tradition der Halbtagschule. Die vierjährige Grundschulzeit ist zu kurz, um herkunftsbedingte Benachteiligung, vor allem Verzögerungen in der Sprachentwicklung, auszugleichen. Verstärkte Sprachförderung für alle Kinder im Vorschulbereich kann daran nur wenig ändern. Frühe Förderung – so zeigen Studien – bewirkt einen sog. Karawaneneffekt – d. h. die Sprachkompetenz verbessert sich bei allen Kindern. Die benachteiligten Kinder bleiben „hinten“. So lange an der frühen Selektion fest gehalten wird, ändert sich an der strukturellen Benachteiligung nichts, außer dass die Kinder auf

einem insgesamt höheren Kompetenzniveau benachteiligt werden. Durch die unterschiedlich „anregungsreichen Lernmilieus“ in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I können erreichte Kompetenzniveaus aus den Grundschulen sogar wieder eingebüßt werden.

Halbtagschule verstärkt Benachteiligung

Eine weitere strukturelle Benachteiligung folgt aus der Halbtagschule. Halbtagschulen machen die nachmittägliche Unterstützung durch die Familie notwendig. Wenn diese Unterstützung dort nicht geleistet wird – oder nicht geleistet werden kann – vervielfachen sich die benachteiligenden Effekte. Familien mit niedrigem Einkommen können sich z.B. den häufig notwendigen Nachhilfeunterricht durch kommerzielle Einrichtungen nicht leisten. Hier dürfte ein Grund liegen, dass benachteiligte Schülerinnen und Schüler auch besonders oft eine Klasse wiederholen müssen. Fast die Hälfte aller Migranten-Jungen bleibt mindestens einmal sitzen.

Im Grundschulbereich können Ganztagschulen, die großen Wert auf individuelle Förderung legen, erheblich zur Verringerung von sozialer Benach-

teiligung beitragen. Im Sekundarbereich hingegen sind die Möglichkeiten – siehe Seite 37 – weit geringer. Hier kann durch nachmittägliche Unterstützung auch wieder nur das Kompetenzniveau benachteiligter Kinder verbessert werden, während die systembedingte Benachteiligung, ihr niedriger Zugang zu höheren Abschluss, nicht reduziert wird.

Der hohe Leistungsdruck, den das deutsche Schulsystem durch Klassenwiederholung, frühe Selektion und enge Prüfungs- und Schulabschlussvorschriften ausübt, ist für Kinder und Jugendliche, die herkunftsbedingt benachteiligt sind, natürlich besonders schwer zu verkraften, wenn die Unterstützung im Elternhaus fehlt und die Schule es nicht als ihre Aufgabe ansieht, ausgleichend zu wirken. Das Bemühen der Lehrkräfte, dies durch Freundlichkeit abzumildern, kann die objektiven Zwänge natürlich nicht außer Kraft setzen. Fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler in Deutschland empfinden einen hohen Leistungsdruck und fühlen sich durch ihre Lehrkräfte schlecht unterstützt. Allen denen, die glauben, „Kuschelpädagogik“ sei die Ursache allen Übels, sei die unten stehende Grafik zum Studium empfohlen.

Die deutsche Unterrichtskultur ist gekennzeichnet durch hohen Leistungsdruck und eine erstaunliche Uniformität des Unterrichtsstils über die Bundesländergrenze hinweg. Keine Kuschelpädagogik in Sicht.

„In Japan, Skandinavien und den angelsächsischen Staaten zeigt sich ein relativ einheitliches Profil: Hier ist der Unterstützungsaspekt dominant. In den mitteleuropäischen Staaten, die in der Ausbildung anschließend aufgeführt sind, steht hingegen eindeutig die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung im Vordergrund. Deutschland schließlich zeigt, wie auch die osteuropäischen Staaten und Korea, einen dritten Profiltyp: Hier steht aus der Perspektive der Lernenden eindeutig der Leistungsdruck im Vordergrund.“

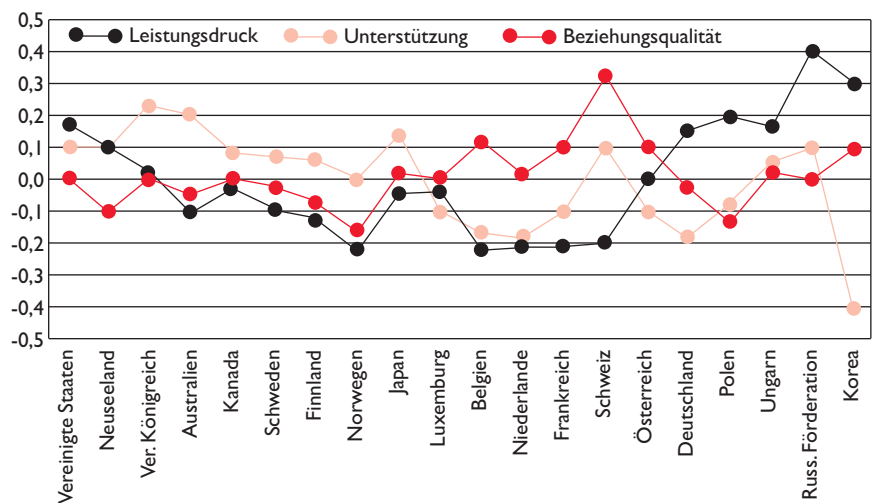


Abbildung 1: Profil der Unterrichtsmerkmale in ausgewählten Staaten (Schülerurteil). Dargestellt sind die Abweichungen vom jeweiligen nationalen Gesamtdurchschnitt

Quelle: PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003. S. 74

Ein Tabu zerbröselt

Aus diesen Erläuterungen wird deutlich, weshalb die KMK bisher die soziale Benachteiligung durch das Schulsystem selbst nicht als zentrales Thema aufgegriffen hat. Hätte sie es getan, hätte sie die Folgen früher Selektion und die Schulstrukturfrage unweigerlich thematisieren müssen. Dass daran kein Interesse bestand, wurde deutlich, als die KMK, noch bevor sie 2001 ihre sieben Handlungsfelder (siehe Anhang und „Schönfärberei statt gemeinsamer Aufbruch“) beschloss, bereits parteienübergreifend verabredet hatte, frühe Selektion und Schulstruktur zu tabuisieren. Was jedoch eine Reihe von Bundesländern nicht gehindert hat, Strukturen zu verändern – allerdings vor allem in Richtung frühe Selektion nach dem vierten Schuljahr und Abschottung der Bildungsgänge (Niedersachsen, Hessen und Hamburg).

Aber das Tabu bröckelt auch in der anderen Richtung: Bei SPD und Grünen wird wieder offen über das längere gemeinsame Lernen bis zum neunten oder zehnten Schuljahr geredet, die Koalition aus CDU und SPD in Brandenburg hat sich auf ein zweigliedriges System geeinigt, Thüringen ermöglicht die Integration der Bildungsgänge in der Regelschule und in Schleswig-Holstein wird die Integration des Schulwesens sogar Wahlkampfthema der Landtagswahlen im nächsten Jahr. Umfragen zeigen, dass die Bevölkerung längst nicht mehr so eindeutig für die frühe Selektion votiert wie noch vor wenigen Jahren. Einziges Problem scheint zu sein, dass man sich außerhalb der Grundschule nicht vorstellen kann, wie sich im gemeinsamen – nicht nach Leistung sortierten – Unterricht sicher stellen lässt, dass „die Guten nicht unter- und die Schwächeren nicht überfordert“ werden. Das große Thema der Lehrerbildung muss deshalb der professionelle Umgang mit Heterogenität sein.

Die GEW braucht und will keine „ideologische Schlammschlacht“
Die Tabuisierung der Strukturfrage

wird in der Regel damit begründet, es bestünde ansonsten die Gefahr einer „ideologischen Schlammschlacht“. Diese Gefahr besteht in Deutschland in der Tat, aber doch wohl nur dann, wenn sich einflussreiche politische und pädagogische Kräfte weigern, die Ergebnisse der neueren Schulforschung zur Kenntnis zu nehmen und stattdessen lieber mit Schlamm werfen wollen. Wer sollte es denn sonst tun? Die GEW sicher nicht. Warum kann man nicht nüchtern einige empirisch gesicherte Ergebnisse der Forschung zur Kenntnis nehmen und dann gemeinsam über geeignete Schritte in Richtung eines integrativen, leistungsstarken demokratischen Schulwesens nachdenken? Hier sind die Wissenschaftler besonders gefordert. Es gehört zu den großen Enttäuschungen, dass gerade die wissenschaftlichen Autoritäten in der derzeitigen Debatte das Tabu rechtfertigen, weil es „Wichtigeres“ gäbe und man „nicht nur über Schulstrukturen“ reden dürfe. Wer will denn „nur über Schulstrukturfragen reden“? Auch hier heißt die Antwort: Die GEW sicher nicht. Aber keinesfalls darüber reden, halten wir für falsch.

Es gehört zu den großen Irrtümern des pädagogischen Diskurses in Deutschland zu glauben, man könne über eine veränderte Lehr-/Lernkultur, über das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte, über sitzen lassen und Schülermotivation gründlich nachdenken, ohne die Auswirkungen der frühen Selektion einer rationalen Diskussion zugänglich zu machen. In der Pädagogik hängt bekanntlich alles mit allem zusammen. In Deutschland besteht die Meinung, „individuelle Förderung“ geschehe vornehmlich durch die Zuweisung der „begabungsgerechten Schulform“. Daran wird besonders deutlich, wie sehr die Schulformen die Grundlage pädagogischer und professioneller Grundüberzeugungen sind, die im Bild des „falschen“, weil falsch einsortierten Schülers ihren zutiefst unpädagogischen Ausdruck finden. Das Konzept der individuellen Förde-

Die blinde Elite



Eigentlich ist alles gesagt, alles geschrieben worden. Die deutschen Ergebnisse der internationalen Tests an Schülerinnen und Schülern wirbelten durch die Medien, lösten angeblich einen Schock aus und bewegten die Kultusminister. Drei Jahre danach haben sich Sturm und Schock gelegt, die Bewegung der Kultusminister erlahmt im Streit um Kompetenzen. Der Bund solle sich künftig aus allem Bildungspolitischen heraushalten, tönen die in den Ländern herrschenden Christdemokraten und stellen die Weichen in der so genannten Föderalismus-Kommission. Die offizielle Antwort auf den deutschen Sonderweg in der Bildung, der hohe soziale Selektion und Mittelmaß produziert, ist – man glaubt es kaum – engster Provinzialismus. Welch ein Armutszeugnis.

Doch wo bleibt der Widerspruch? Wo sind die Intellektuellen, die sich mit Verve, Witz und scharfem Verstand einmischen? Welche die Schamlosigkeit anprangern, mit der über Lebens- und Bildungszeit von Kindern und Jugendlichen hinweggetrampelt wird? Die über die Arroganz der herrschenden politischen Klasse reden und schreiben, die ihre Vorsprünge in Bildung und Ausbildung, in Status und Einkommen zu wahren und bewahren weiß? Ja, wo sind die deutschen Intellektuellen in den bildungspolitischen Debatten über Chancengleichheit und Teilhabe? Es sind schließlich Debatten, die den Kern einer demokratischen Gesellschaft berühren. Die Antwort enthüllt Erbärmliches: Die wenigen deutschen Intellektuellen, die sich noch öffentlich einmischen, interessieren sich für PISA & Folgen überhaupt nicht: sie verbeißen sich an der Rechtschreibung. Grotesk, aber konsequent, wenn der große amerikanische Sozialkritiker Christopher Lasch Recht hat. Die blinde Elite, heißt sein letztes Buch auf Deutsch. Es beschreibt exakt die Lage drei Jahre nach PISA.

*Jutta Roitsch,
Journalistin*

nung, der Verantwortung für jeden einzelnen Schüler ist mit dem Konzept dem deutschen Schulsystem kaum vereinbar. Warum soll ich einen jungen Menschen individuell fördern, den ich für „falsch“ an meiner Schule halte. Prof. Helmut Fend hat in diesem Zusammenhang das böse Wort von der „Entsorgungsmentalität“ geprägt, die das deutsche Schulsystem erzeuge. Ein- und dieselbe Maßnahme kann in dem einen System positiv, in dem anderen negativ wirken. Bildungsstandards sind dafür ein gutes Beispiel. Man kann sie zur Verschärfung oder zur Optimierung der Selektion benutzen, man kann sie aber auch als Förderinstrument einsetzen. Die Philosophie, das Ziel von Lernen und Bildung, ist das Entscheidende. Sollen alle Menschen ein Höchstmaß an Bildung und Kompetenzen erwerben können oder nur so viele, wie die Gesellschaft zu benötigen glaubt? Das früh selektierende System in Deutschland geht davon aus, dass es sinnvoll ist, den Zugang zu akademischer Bildung zu rationieren.

Alle diese Fragen sind es wert, engagiert und sachbezogen diskutiert zu werden. Einige gesicherte Erkenntnisse, die eine „Schlammschlacht“ unmöglich machen sollten, gibt es bereits heute:

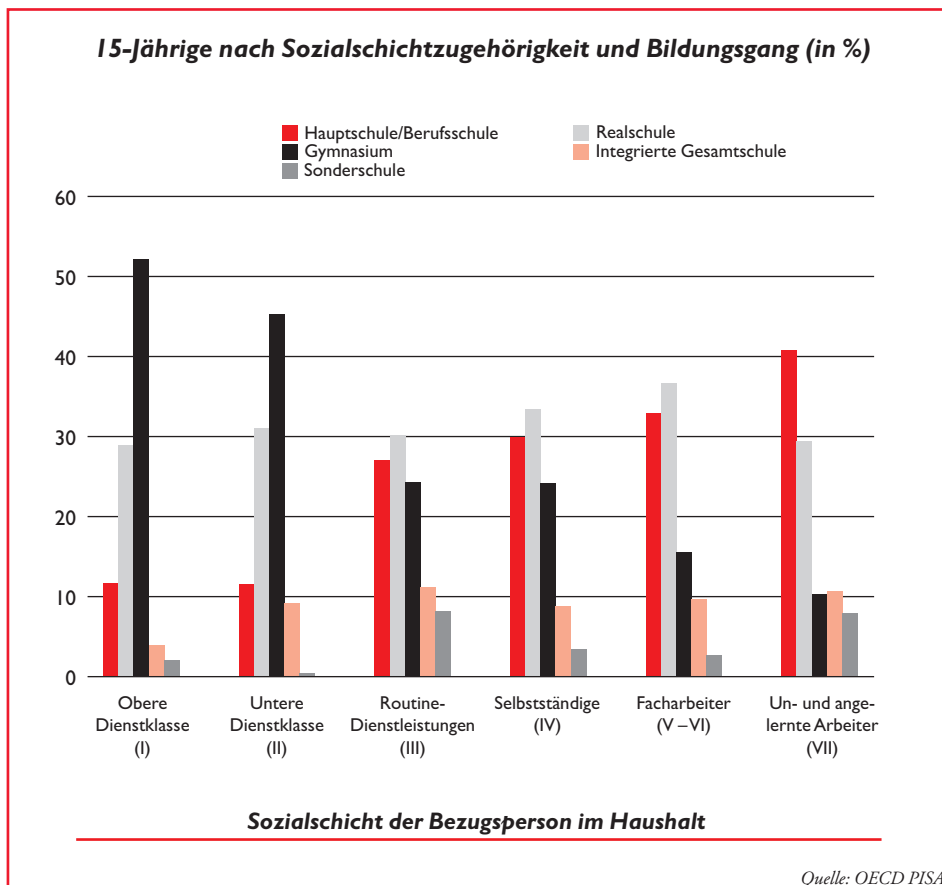
- Das früh selektierende deutsche Schulsystem hat nicht zu einem internationalen Spitzenplatz hinsichtlich der Schülerleistungen und Chancengleichheit geführt. Es gibt keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse, ob ein früh selektierendes System dazu überhaupt und unter welchen Bedingungen in der Lage sein könnte.
- Entgegen der Annahmen und Behauptungen, nur im früh selektierenden Schulsystem seien Schülerinnen und Schüler „begabungsgerecht“ zu fördern, gelingt die begabungsgerechte Förderung im deutschen System in vielen Fällen nicht.
- Durch die frühe Selektion werden durch Herkunft benachteiligte Kinder ein weiteres Mal benachteiligt. Das System verstärkt die Benachtei-

ligung statt sie abzubauen und verstößt damit zumindest gegen den Geist des Grundgesetzes.

Nun wird häufig argumentiert, es gebe auch integrative Systeme mit schlechten Ergebnissen. Das ist natürlich nicht zu bestreiten. Doch was heißt das? Doch nur, dass man von integrativen Systemen keine Automatik zum Besseren erwarten darf. Integrative Systeme sind keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung – vor allem für Chancengleichheit und Gerechtigkeit. Zum ersten Mal seit dreißig Jahren ermöglichen die internationalen Leistungsstudien einen rationalen Diskurs.

Die GEW hofft, dass die KMK endlich die Effekte und Auswirkungen der frühen Selektion zum Thema macht. Es müssen dringend Konzepte entwickelt werden, wie der Skandal, dass die staatliche Schule soziale Benachteiligung verschärft statt sie abzubauen, aus der Welt geschafft werden kann. Die GEW will sich mit großem Ernst an dieser Debatte beteiligen. Die GEW ist bereit, über eigene Irrtümer offen zu reden. Wir wollen auch nicht unbedingt überall die Gesamtschule deutscher Prägung durchsetzen oder bestehende Schulen schließen, wie häufig behauptet wird. Wir können uns sehr wohl vorstellen, dass sich die bestehenden Schulen in einem behutsamen Transformationsprozess zu integrativen Systemen weiter entwickeln. Wie das im Einzelnen gehen kann – darüber möchten wir uns tabufrei und konstruktiv austauschen. Die Strategie, nur die Lehrerinnen und Lehrer und die Lehr-/Lernkultur ändern zu wollen, nicht jedoch die Strukturen und Bedingungen, in denen sie arbeiten, halten wir nicht für aussichtsreich. Natürlich lässt sich das bestehende System weiterentwickeln, aber man wird sich über die Richtung klar werden müssen: Sollen selektive Grundstruktur und -philosophie optimiert werden oder soll ein integratives System entstehen? Wie gesagt: Die GEW steht für die Integration.

Marianne Demmer



Anhang

Kapitel

5



| | Die sieben Handlungsfelder der KMK (Beschluss vom 05./06.12.2001) | Umsetzbarkeit und Wirksamkeit | |
|---|---|-------------------------------|---------------|
| | | kurzfristig | längerfristig |
| 1 | Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich | | X |
| 2 | Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung | | X |
| 3 | Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge | | X |
| 4 | Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund | X | |
| 5 | Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation | | X |
| 6 | Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung | X | |
| 7 | Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen | | X |

Grafik 1
Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in öffentlicher und privater Trägerschaft im Schuljahr 2002/2003 – Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

| | Gesamt | BW | BY | BE | BB | HB | HH | HE | MV | NI | NW | RP | SL | SN | ST | SH | TH |
|---------------------------------------|--------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|-------|
| Summe | 9,63 | 5,76 | 2,30 | 21,85 | 10,70 | 4,58 | 5,71 | 13,72 | 8,09 | 6,22 | 14,61 | 5,72 | 4,28 | 22,34 | 4,31 | 3,61 | 21,36 |
| Hauptschule | 10,24 | 11,55 | 1,29 | 1,02 | - | 5,30 | 7,13 | 20,43 | - | 8,16 | 20,49 | 10,60 | - | - | - | 1,61 | - |
| Schularten m. m. Bildungsgänge | 3,71 | 3,71 | - | - | - | - | 14,25 | - | 1,20 | 21,94 | - | 7,16 | 2,37 | 1,53 | 5,66 | - | 0,75 |

Quelle: Daten KMK 2003

Grafik 2

Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen 2002/03 in %

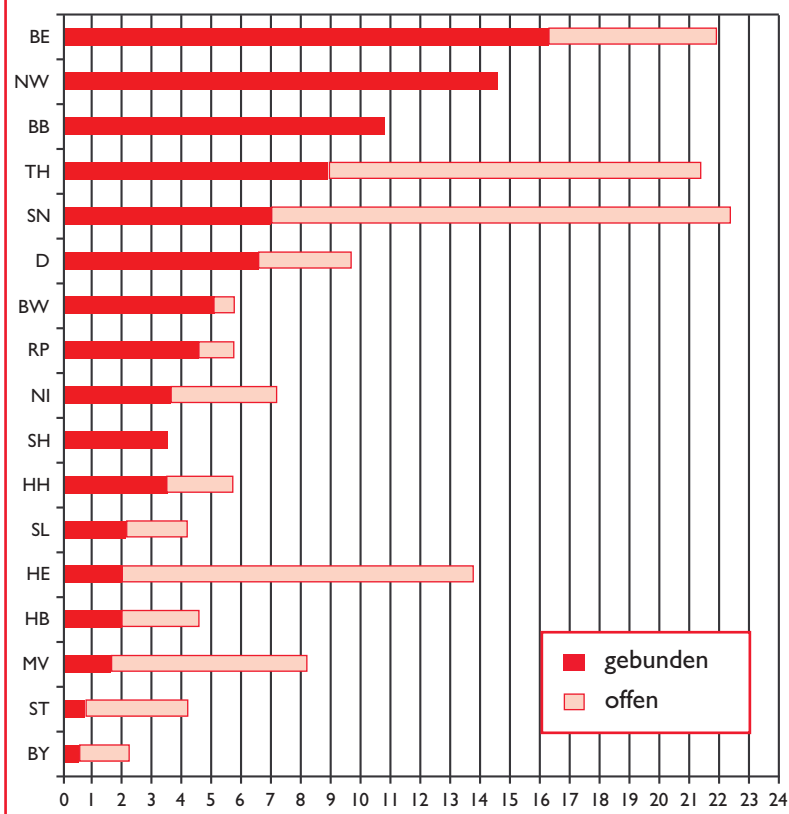
| | gebunden | offen | gesamt |
|-----------|----------|-------|--------|
| BW | 5,08 | 0,68 | 5,76 |
| BY | 0,55 | 1,75 | 2,30 |
| BE | 16,30 | 5,55 | 21,85 |
| BB | 10,70 | | 10,70 |
| HB | 2,00 | 2,57 | 4,58 |
| HH | 3,58 | 2,13 | 5,71 |
| HE | 2,00 | 11,71 | 13,72 |
| MV | 1,61 | 6,48 | 8,09 |
| NI | 3,69 | 2,54 | 6,22 |
| NW | 14,61 | | 14,61 |
| RP | 4,57 | 1,16 | 5,72 |
| SL | 2,17 | 2,11 | 4,28 |
| SN | 7,02 | 15,32 | 22,34 |
| ST | 0,71 | 3,61 | 4,31 |
| SH | 3,61 | | 3,61 |
| TH | 8,84 | 12,52 | 21,36 |
| D | 6,64 | 2,99 | 9,63 |

ohne Sek. II

Quelle: Daten KMK 2004

Grafik 3

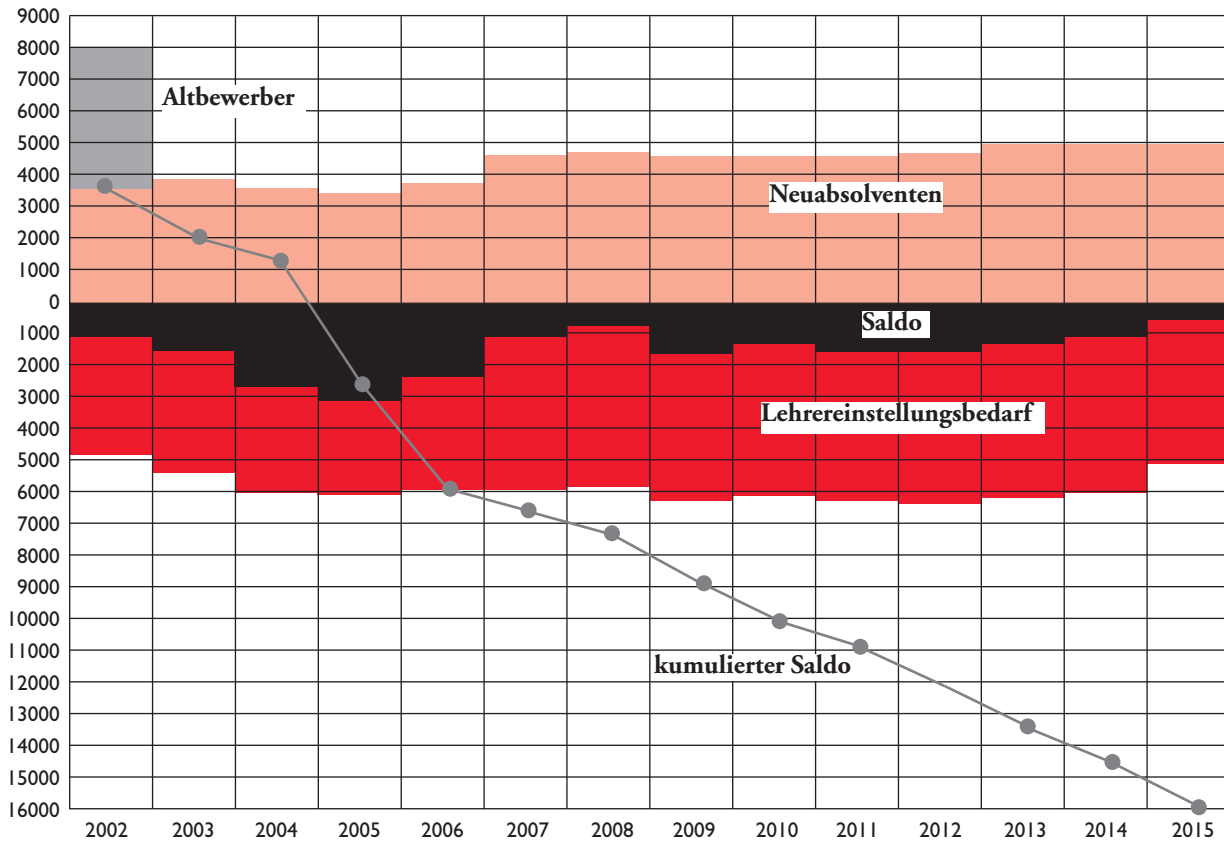
Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen 2002/03 in %



Quelle: Daten KMK 2004

Grafik 4

Saldo aus Altbewerbern, Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes und Lehrereinstellungsbedarf sowie kumulierter Saldo für die übergreifenden Lehrkräfte des Primärbereichs und aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I in Deutschland bis 2015



Quelle: STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 169 – September 2003 „Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland“ Modellrechnung 2002 – 2015

Grafik 5

Absolventen 1992 bis 2020 allgemein bildende Schulen mit Fachhochschul- und Hochschulreife

Messzahlen (2000=100)



Quelle: STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ NR. 162 – August 2002; <http://www.kmk.org/statistik/schulprognose.txt.pdf>

Grafik 6

Ausgaben der öffentlichen Haushalte für allgemein bildende und berufliche Schulen¹⁾

| | Gesamtausgaben je Schüler in Euro | | als Anteil am BIP | | | |
|---------------------|-----------------------------------|------|-------------------|------|------|--------------------|
| | 2000 | 2001 | 1995 | 2000 | 2001 | 2002 ²⁾ |
| Baden-Württemberg | 4500 | 4600 | 2,14 | 2,04 | 2,07 | 2,07 |
| Bayern | 4500 | 4600 | 2,08 | 1,96 | 1,99 | 1,99 |
| Berlin | 4900 | 5100 | 2,89 | 2,73 | 2,73 | 2,71 |
| Brandenburg | 3700 | 3800 | 4,26 | 3,31 | 3,21 | 3,32 |
| Bremen | 5000 | 4900 | 2,08 | 1,87 | 1,82 | 1,67 |
| Hamburg | 6100 | 6300 | 1,73 | 1,63 | 1,65 | 1,55 |
| Hessen | 4300 | 4400 | 1,81 | 1,74 | 1,76 | 1,72 |
| Meckl.-Vorpommern | 3800 | 4000 | 4,68 | 4,02 | 3,95 | 3,83 |
| Niedersachsen | 4300 | 4500 | 2,71 | 2,48 | 2,54 | 2,51 |
| Nordrhein-Westfalen | 4200 | 4300 | 2,27 | 2,25 | 2,27 | 2,44 |
| Rheinland-Pfalz | 4200 | 4300 | 2,41 | 2,37 | 2,40 | 2,38 |
| Saarland | 4200 | 4100 | 2,17 | 2,23 | 2,24 | 2,14 |
| Sachsen | 3800 | 4000 | 3,90 | 3,48 | 3,33 | 3,36 |
| Sachsen-Anhalt | 4300 | 4400 | 4,59 | 3,09 | 3,88 | 3,79 |
| Schleswig-Holstein | 4300 | 4400 | 2,44 | 2,40 | 2,40 | 2,31 |
| Thüringen | 4400 | 4700 | 4,97 | 4,08 | 3,98 | 3,81 |
| Länder | 4300 | 4500 | 2,47 | 2,31 | 2,32 | 2,33 |
| Flächenländer | | | | | | |
| Alte Länder | 4300 | 4700 | 2,22 | 2,13 | 2,16 | 2,19 |
| Neue Länder | 4000 | 4600 | 4,38 | 3,72 | 3,60 | 3,57 |
| Stadtstaaten | 5200 | 5900 | 2,33 | 2,15 | 2,15 | 2,07 |

1) Einschl. Schulverwaltung, 2) Vorläufiges IST

Quelle: Statist. Bundesamt 2003 und 2004

Grafik 7
Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2001)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für den Lebensunterhalt und Subventionen an andere private Einheiten) als Prozentsatz des BIP und als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr.

| | Die öffentlichen Bildungsausgaben ¹ als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben | | | Die öffentlichen Bildungsausgaben ¹ als Prozentsatz des BIP | | |
|---------------------------------|---|----------------|--------------------------------------|--|----------------|--------------------------------------|
| | Primär-, Sekundär- und post- sekundärer, nicht- tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Alle Bildungsbereiche zusammen | Primär-, Sekundär- und post- sekundärer, nicht- tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Alle Bildungsbereiche zusammen |
| OECD-Länder | | | | | | |
| Australien | 10,8 | 3,4 | 14,4 | 3,8 | 1,2 | 5,0 |
| Österreich | 7,3 | 2,6 | 11,1 | 3,8 | 1,4 | 5,8 |
| Belgien | 8,2 | 2,8 | 12,4 | 4,0 | 1,4 | 6,1 |
| Kanada ² | 7,6 | 4,6 | 12,7 | 3,1 | 1,9 | 5,2 |
| Tschechische Rep. | 6,5 | 1,8 | 9,6 | 3,0 | 0,9 | 4,4 |
| Dänemark ³ | 8,7 | 4,9 | 15,4 | 4,8 | 2,7 | 8,5 |
| Finnland | 7,8 | 4,2 | 12,7 | 3,9 | 2,1 | 6,2 |
| Frankreich | 7,9 | 2,0 | 11,2 | 4,0 | 1,0 | 5,7 |
| Deutschland | 6,4 | 2,4 | 9,7 | 3,0 | 1,1 | 4,6 |
| Griechenland | m | m | m | 2,4 | 1,2 | 3,9 |
| Ungarn | m | m | m | 3,2 | 1,1 | 5,1 |
| Island | 11,5 | 2,5 | 14,7 | 5,1 | 1,1 | 6,5 |
| Irland | 9,1 | 3,7 | 13,0 | 3,0 | 1,2 | 4,3 |
| Italien | 7,6 | 1,7 | 10,3 | 3,7 | 0,8 | 5,0 |
| Japan ³ | 7,9 | 1,6 | 10,5 | 2,7 | 0,5 | 3,6 |
| Korea | 12,8 | 1,2 | 17,7 | 3,5 | 0,3 | 4,9 |
| Luxemburg | 8,5 | m | 9,8 | 3,3 | m | 3,8 |
| Mexiko | 18,0 | 3,5 | 24,3 | 3,8 | 0,7 | 5,1 |
| Niederlande | 7,1 | 2,8 | 10,7 | 3,3 | 1,3 | 5,0 |
| Neuseeland | m | m | m | 4,7 | 1,8 | 6,7 |
| Norwegen | m | m | m | 4,8 | 1,8 | 7,0 |
| Polen | m | m | m | 4,1 | 1,1 | 5,6 |
| Portugal | 9,3 | 2,3 | 12,7 | 4,3 | 1,1 | 5,9 |
| Slowakische Rep. | 4,9 | 1,5 | 7,5 | 2,7 | 0,8 | 4,0 |
| Spanien | 7,6 | 2,6 | 11,3 | 3,0 | 1,0 | 4,4 |
| Schweden | 8,4 | 3,6 | 12,8 | 4,8 | 2,0 | 7,3 |
| Schweiz | m | m | m | 3,9 | 1,3 | 5,5 |
| Türkei | m | m | m | 2,5 | 1,2 | 3,7 |
| Ver. Königreich | 8,4 | 2,0 | 11,4 | 3,4 | 0,8 | 4,7 |
| Vereinigte Staaten ² | 11,5 | 4,5 | 17,1 | 3,8 | 1,5 | 5,6 |
| Ländermittel | 8,9 | 2,8 | 12,7 | 3,6 | 1,3 | 5,3 |

¹ In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daber übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen entsprechenden Zahlen die für die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen. ² Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich und nicht in Primär-, Sekundär- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich enthalten ³ Post-sekundärer Bereich sowohl in Sekundarbereich II als auch Tertiärbereich enthalten.

m = Daten stehen nicht zur Verfügung

Quelle: OECD, Hinweise Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/oag2004

Mitglied(er) werd(b)en lohnt sich!

Prämie Nummer 10 von 18:

GEW-Mitglieder werben – Prämien auswählen!

Es lohnt sich schon immer, Mitglied der GEW zu sein. Jetzt lohnt es sich auch, Mitglieder zu werben. Für jedes neue, von Ihnen gewonnene Mitglied, können Sie sich eine von 18 Prämien auswählen. Fordern Sie jetzt den neuen Prämienkatalog bei Ihrem Landesverband an.

*Dieses Angebot gilt nicht für folgende Landesverbände:
Bayern, Berlin und Sachsen*



Könitz Espresso-Tassen-Set.
Trendiges Set: Vier bunte
Espressotassen.
Für eine Werbung.

Ich bin als neues GEW-Mitglied erworben worden.

Vorname, Name

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Telefon

Fax

E-Mail

Unterschrift

Bitte Coupon ausschneiden und schicken an: GEW-Hauptvorstand, Brigitte Stamm,
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt, Fax 069 178 973-102

Ich habe die nebenstehende Person als neues GEW-Mitglied erworben.

Ich möchte die Prämie Nr. 10. Bitte schicken Sie mir den Prämienkatalog.

Vorname, Name

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Telefon

Fax

E-Mail

Unterschrift

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Beitrittserklärung Bitte in Druckschrift ausfüllen.

Ihre Daten sind entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vorname/Name

Straße/Nr.

Land/PLZ/Ort

Geburtsdatum/Nationalität

Bisher gewerkschaftlich organisiert bei

von

bis

(Monat/Jahr)

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen.
Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an und ermächtige die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort/Datum

Unterschrift

Telefon

Fax

E-Mail

Berufsbezeichnung /-ziel

beschäftigt seit

Fachgruppe

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Tarif-/Besoldungsgruppe

Bruttoeinkommen Euro monatlich

Betrieb /Dienststelle

Träger

Straße/Nr. des Betriebes/der Dienststelle

PLZ/Ort

Beschäftigungsverhältnis

- angestellt
- beamtet
- Honorarkraft
- in Rente
- pensioniert
- Invalidität
- Altersübergangsgeld
- arbeitslos
- beurlaubt ohne Bezüge
- teilzeitbeschäftigt mit
____ Std./Woche
- im Studium
- ABM
- Vorbereitungsdienst /
Berufspraktikum
- befristet bis _____
- Sonstiges _____

Vielen Dank!
Ihre GEW

Impressum

Herausgeber:

GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
Tel.: 069/78973-0
Fax. 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
Homepage: www.gew.de

Verantwortlich:

Marianne Demmer,
Ulf Rödde

Redaktion:

Helga Haas-Rietschel,
Stefanie Eßwein

Gestaltung:

Werbeagentur Zimmermann,
Frankfurt/Main;

November 2004

