Ehrzieung unb Wißenschafd

Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW *1/2005*

2 + 3 = 7

Über die Binnenoptimierung hinaus

Nach PISA: globale Perspektive nutzen, um das System zu verändern

Foto: Christian v. Polentz/transit Berlin

Andreas Schleicher, PISA-Koordinator der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD, Paris

Im Vergleich zu PISA I hat sich der Leistungsstand Deutschlands bei PISA II leicht verbessert. Dennoch bleiben die Leistungen 15-jähriger Schüler in wesentlichen Bereichen schulischer Arbeit Mittelmaß und deutlich hinter dem Erwartungswert für Deutschland zurück, der sich aus den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergibt. Vielfach mangelt es an anschlussfähigem Wissen für weiterführende Lernprozesse.
Es gelingt dem deutschen Schulsystem weiterhin nur unzureichend, ungünstige familiäre und soziale Voraussetzungen auszugleichen. Und, auf der anderen Seite des Leistungsspektrums, mehr Talente zu finden und zu fördern.
Doch anstatt bloß Mängellisten aufzustellen, sollten wir die Chance nutzen, die die globale Perspektive durch PISA schafft und mit der wir Reformen strategisch begleiten und Schwächen des eigenen Bildungssystems in einem internationalen Vergleichsrahmen analysieren und überwinden können. Vor allem aber bietet PISA uns Gelegenheit, um über die Optimierung der bestehenden Bildungssysteme hinaus auch über bildungspolitische und pädagogische Alternativen sowie die Transformation der dem eigenen Bildungssystem zugrunde liegenden Schul- und Systemfaktoren nachzudenken.
Vielfach sind die im PISA-Vergleich erfolgreichen Staaten andere Wege als Deutschland gegangen. Oft haben sie weniger detaillierte Lehrpläne, aber bieten den Schülern, Lehrern und Schulen dafür eine klare Vision bezüglich der Kompetenzen an, mit der junge Menschen die Schule heute verlassen sollen, damit sie die Gesellschaft von morgen aktiv mitgestalten können. Sie geben Orientierungsmarken für den Erfolg von Bildungsleistungen, die Schülern und Eltern helfen zu verstehen, auf welche Fähigkeiten es ankommt, wie Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen. Sie liefern Maßstäbe, die Lehrenden einen Referenzrahmen für professionelles Handeln geben, mit denen sie die Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen verstehen und Lernpfade individuell begleiten können. PISA-Spitzenländer stellen Schulen und Lehrern größere Freiräume und wirksame Unterstützungsinstrumente zur Verfügung, um auf Herausforderungen fantasievoll reagieren zu können. Sie erwarten von diesen allerdings, dass sie mehr Verantwortung für die Lernerfolge der Schü-ler übernehmen. Vor allem Länder, die bei PISA Spitze sind, individualisieren das Lernen stärker und gehen mit der Verschiedenheit der Schüler konstruktiver um. Sie antworten auf die Verschiedenheit junger Menschen nicht mit starren Selektionsmechanismen, sondern halten ein offenes und integrierendes Lernangebot bereit, welches das unterschiedliche Potenzial der Schüler ausschöpft. Erfolgreiche PISA-Staaten benutzen Klassenarbeiten und Zensuren nicht in erster Linie zur Kontrolle, etwa um Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren, sondern arbeiten mit motivierenden Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen.
Schlüssel zu besseren Lernergebnissen bleibt die Qualität des Unterrichts. Aber es wäre naiv zu glauben, dass sich die Qualität des Unterrichts allein, – oder maßgeblich – mit neuen Vorgaben oder didaktischen Konzepten beeinflussen ließe. Seit Jahrhunderten ist Deutschland Exportweltmeister in Pädagogik und Didaktik, doch warum kommen diese Konzepte nur in Ländern wie Finnland, Japan oder Kanada zum Tragen?
Sicher, es gibt auch in der deutschen Bildungslandschaft viele Schulen, die ausgezeichnete Arbeit leisten und hervorragende Ergebnisse erzielen. Aber: Ist dies wirklich das Resultat systemischer Verankerung von Qualität im Bildungssystem oder lediglich die Folge des unermüdlichen Einsatzes Einzelner innerhalb ihrer eigenen Schulen? Eine tief greifende Verbesserung der Qualität des Unterrichts hängt wesentlich ab von einer wirksamen Verknüpfung von Bildungszielen, Lehrplänen, Rückmelde- und Unterstützungssystemen, so dass die Lehrenden in den Prozess der strategischen Entwicklung des Bildungswesens eingebunden und über die Wirkungen ihres Tuns informiert sind. Erst dann wird Bildung von einer Angelegenheit der Verwaltung zu einer Sache der Handelnden, werden Wege geebnet für Lernende, Lehrer und Bildungsinstitutionen zu einer echten Teilhabe an und Mitgestaltung von gesellschaftlichen Aufgaben in einer wissensbasierten Gesellschaft.
Doch was weiß ein Lehrer heute wirklich von der Arbeit seines Kollegen im nächsten Klassenzimmer oder eine Schule von ihrer Nachbarschule? Wissen gemeinsam zu schaffen und zu nutzen, genau darum geht es in der Wissensgesellschaft – und das zeichnet die erfolgreichen Bildungssysteme aus.
Aber müssen derartige Reformen erst auf eine neue Lehrergeneration warten? Welche Perspektiven bieten wir dem Berufsfeld Lehrer? Welche Instrumente entwickeln wir, um dazu beizutragen, dass Schulen voneinander lernen, sich miteinander entwickeln, anspruchsvolle Bildungsziele verwirklichen und Eltern eine verlässliche Bildungsqualität garantieren? Das alles erfordert ein Arbeitsumfeld für den Lehrerberuf, das sowohl Perspektiven für Entwicklung als auch Raum für Kreativität ermöglicht. Es braucht einen Arbeitsort, in dem die Schule Lernorganisation wird – mit einem professionellen Management, das sich durch interne Kooperation und Kommunikation, Qualitätsmanagement, Selbstevaluation und Weiterbildung auszeichnet, aber ebenso durch Dialog nach außen mit verschiedenen Interessengruppen. Eine solche professionelle pädagogische Arbeit ist gekennzeichnet durch mehr Differenzierung im Aufgabenbereich, bessere Karriereaussichten, eine größere Vernetzung mit anderen Berufsfeldern, mehr eigene Verantwortung für Lernergebnisse und bessere Unterstützungssysteme.
Um das alles zu erreichen, und damit an die erfolgreichen Bildungsnationen anzuschließen, wird man auch in Deutschland über eine Perspektive der bloßen Binnenoptimierung des bestehenden Bildungssystems hinausgehen müssen.

Andreas Schleicher

Gastkommentar

Über die Binnenoptimierung hinaus Seite 2

Auf einen Blick

Seite 4

Impressum

Seite 4

Titel: PISA II WWW

1. Hauptschüler weit abgeschlagen Seite 6
2. Deutschland spielt in der zweiten Liga Seite 10
3. Holländer lernen anders Seite 15
4. Mathe kann Spaß machen Seite 16

Bildungspolitik WWW

1. „Starting weak“ in Germany Seite 18
2. Bachelor macht noch keinen Lehrer Seite 19
3. KMK auf Sparflamme Seite 20
4. Lernlust statt Schulfrust Seite 21
5. Praxisserie Seite 22
6. Föderalismusdebatte: auf Eis gelegt Seite 24

Tarif- und Beamtenpolitik WWW

1. Tarifrunde: Rollback-Strategien stoppen Seite 26
2. Beamtenreform: Ausverkauf Seite 27

Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik

1. Zu Handlangern abgestempelt Seite 28
2. Denkzettel für die Politik Seite 30
3. Rolle rückwärts Seite 30

Recht und Rechtsschutz

Seite 31

Marktplatz

Seite 32

Anschlagtafel

Seite 32

Leserforum

Seite 33

Diesmal

Seite 40

Titel: Werbeagentur Zimmermann

Foto: Veit Mette

Der Essener Bildungsforscher *Klaus Klemm* meint im E&W-Gespräch zu PISA II und der Selektion im Schulsystem: Nicht nur die Leistungen von Migranten und deutschen Hauptschülern klafften weiter auseinander, es vergrößere sich auch der Leistungsabstand zwischen Schülern der oberen und unteren sozialen Schichten. Der Skandal, so Klemm, habe sich im Vergleich zu PISA I nicht verändert: Die soziale Herkunft bestimmt den Bildungserfolg. Es gebe nicht zu wenige Kinder, die zum Gymnasium gehen, sondern zu viele, die keine Gymnasialempfehlung erhalten. Dieses Problem könne man nur lösen, resümiert Klemm, ***„wenn wir Kinder länger gemeinsam lernen lassen“***. GEW-Schulexpertin *Marianne Demmer* stimmt zu. ***Langfristig gebe es keine Alternative zu einem integrierenden Schulsystem***. Doch: Warum verteidigen so viele so hartnäckig die frühe Auslese?

Die Perspektive könne nicht die ***Binnenoptimierung des Schulsystems*** sein, betont auch der PISA-Koordinator *Andreas Schleicher* in seinem Gastkommentar. Es müssten vielmehr grundlegend andere Rahmenbedingungen geschaffen werden. Damit sollte man, rät Schleicher, allerdings nicht bis zur nächsten Lehrergeneration warten. Sonst verpasse Deutschland mehr als den Anschluss an die PISA-Spitze. Schwerpunkt PISA II ab ***Seite 6***.

Föderalismus DEBATTE

Auf Eis gelegt ist erst einmal die als die größte Staatsreform seit Jahrzehnten angekündigte Neuordnung der Kompetenzen zwischen Bund und Ländern. Kurz vor Weihnachten musste die Föderalismuskommission ihr Scheitern öffentlich eingestehen. Damit ist die Diskussion zwischen Bund und Ländern vorläufig zu Ende, den Ausschlag gab die Bildungspolitik. Vielleicht, so merkt *Matthias Anbuhl* in seinem Beitrag an, liegt das abrupte Ende der Föderalismuskommission an einem Geburtsfehler des Gremiums – dem Machtpoker. Denn nicht die Qualität des Bildungswesens stand im Mittelpunkt der Verhandlungen, sondern die Frage, was die Länder als Gegenleistung für ihren Machtverzicht im Bundesrat an zusätzlichen Kompetenzen in der Bildung erhalten. ***Seite 24***

Foto: dpa

KMK auf Sparflamme: Die Kultusministerkonferenz (KMK) wird von den Ministerpräsidenten kräftig gestutzt. Bis zu 30 Prozent der Stellen im Sekretariat stehen zur Disposition. ***Seite 20.***

WWW auch im Internet unter www.gew.de

Ulrich Thöne, Vorsitzender der GEW Berlin

GEW beschäftigt sich mit Stange-Nachfolge

Der Geschäftsführende Vorstand der GEW und die Landesvorsitzenden haben sich am 9. Dezember mit der Nachfolge für die Vorsitzende *Eva-Maria Stange* beschäftigt. Stange wird auf dem Gewerkschaftstag im April nicht wieder antreten (s. E&W 11/2004, Seite 4). *Ulrich Thöne* (53), Landesvorsitzender der GEW Berlin, hat seine Bereitschaft erklärt, für den Vorsitz der GEW zu kandidieren. *Rainer Dahlem* (57), Landesvorsitzender der GEW Baden-Württemberg, wird sich nicht zur Wahl stellen. Er war neben Thöne für Stanges Nachfolge im Gespräch gewesen. Bis zum 15. Januar werden die Landesverbände und Gremien der GEW dem Gewerkschaftstag auf dieser Grundlage ihre Wahlvorschläge unterbreiten. Weitere Kandidaturen sind bis einschließlich des Gewerkschaftstages möglich. Der Gewerkschaftstag, der vom 23. bis 27. April 2005 in Erfurt tagt, wird über die Nachfolge der GEW-Vorsitzenden Eva-Maria Stange entscheiden und den Geschäftsführenden Vorstand wählen. Eva-Maria Stange, die auf dem Gewerkschaftstag 1997 in Chemnitz gewählt worden ist, wird nach zwei Legislaturperioden aus persönlichen Gründen nicht wieder für den GEW-Vorsitz zur Verfügung stehen.

Hessen-CDU sch... auf 74 000 Unterschriften

74 000 Unterschriften hatte das Bündnis „Es geht um unsere Schule“, in dem die GEW eine entscheidende Rolle spielt, gegen das neue Hessische Schulgesetz gesammelt. Bei der Übergabe der Unterschriften verlangten Sprecher der Lehrer-, Eltern- und Schülerorganisationen, auf das Gesetz zu verzichten. Die CDU hat sich um die Proteste nicht geschert: Mit ihrer Landtags-Mehrheit hat sie das neue Schulgesetz beschlossen. Die Opposition stimmte geschlossen gegen das Gesetz.
Das Bündnis hatte vor allem die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf Jahre, erhöhte Klassenmindestgrößen, die geringere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und die Aufweichung der Berufsschulpflicht scharf kritisiert. E&W berichtet in der Februar-Ausgabe ausführlich über die bildungspolitische Situation in Hessen.

37 Euro für Schulbücher

Die neue kostenpflichtige Schulbuchleihe hat Niedersachsens Eltern pro Kind im Schnitt 37 Euro gekostet. Das Land hatte die Lernmittelfreiheit wegen der schlechten Finanzlage stark eingeschränkt. 82 Prozent der Eltern haben die Bücher für ihre Kinder gemietet, 18 Prozent kauften sie komplett neu.

Sommer Vizepräsident des Internationalen Bundes Freier Gewerkschaften

Michael Sommer, DGB-Vorsitzender

DGB-Vorsitzender *Michael Sommer* ist neuer Vizepräsident des Internationalen Bundes Freier Gewerkschaften (IBFG). Damit steht zum ersten Mal seit 1988 wieder ein deutscher Gewerkschafter an der Spitze des IBFG. Sommer wurde während des Kongresses des weltweit größten Gewerkschaftsbundes in Miyazaki/Japan Mitte Dezember gewählt. Die rund tausend Delegierten aus 170 Ländern votierten für die australische Gewerkschaftsvorsitzende *Scharan Burrow* als neue Präsidentin des IBFG. Auf dem Kongress beschlossen die Delegierten, Gespräche über eine Fusion mit dem kleineren christlichen Weltverband der Arbeit aufzunehmen. Der IBFG hat 154 Millionen Mitglieder. Alle weiteren Infos zum Kongress unter: *http://congress.icftu.org/default.asp?language=de* und *www.dgb.de/presse/presse meldung/pmtb/pressemeldung_single?pmid=2510*

didacta
die Bildungsmesse

Bildungsmesse

Die Bildungsmesse didacta öffnet vom 28. Februar bis 4. März in Stuttgart ihre Pforten. Mit zwei Ständen ist die GEW auch in diesem Jahr vertreten. Auf dem Hauptstand in Halle 4.1 (Stand-Nr. 119) präsentiert sich die Bildungsgewerkschaft mit der Büchergilde Gutenberg und dem DGB-Projekt „workshop zukunft“. In Halle 1 (Stand-Nr. 100) hält die GEW Informationen speziell für Beschäftigte im Kita- und sozialpädagogischen Bereich bereit.
Weitere Informationen erhalten Sie im Internet unter *www.gew.de* und *www.messe-stuttgart.de/didacta/2005/deutsch/index.htm* sowie in der nächsten Ausgabe der E&W.

Gerold in Sachsen wiedergewählt

Sabine Gerold (50) ist als Landesvorsitzende der GEW Sachsen wiedergewählt worden. Sie erhielt über 90 Prozent der Stimmen der Delegierten des 5. Sächsischen Gewerkschaftstages. Ihre Stellvertreter sind die Gymnasiallehrerin *Ursula-Marlen Kruse* (47), verantwortlich für den Schulbereich, der wissenschaftliche Mitarbeiter *Jens Kinne* (56), zuständig für den Hochschul- und Forschungsbereich, sowie der Heilpädagoge *Lutz Stephan* (48), verantwortlich für den Bereich Jugendhilfe und Sozialarbeit.

Eckinger im Rechtschreibrat

DGB und Beamtenbund haben *Ludwig Eckinger*, Vorsitzender des Verbands Bildung und Erziehung (VBE), für den „Rat für deutsche Rechtschreibung“ benannt. Eckingers Vertreterin ist die GEW-Schulexpertin *Marianne Demmer.* Sie vertreten Lehrergewerkschaften und -verbände, die den beiden Dachorganisationen angehören.
Hans Zehetmair (CSU) ist Vorsitzender des Rechtschreibrates.

Impressum

Erziehung und Wissenschaft
Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung · 57. Jg.

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund. Vorsitzende: Dr. Eva-Maria Stange. Redaktion: Ulf Rödde (verantwortlich), Helga Haas-Rietschel. Redaktionsassistenz: Renate Körner Gestaltung: Werbeagentur Zimmermann Postanschrift der Redaktion: Postfach 90 04 09, 60444 Frankfurt a. M., Telefon (0 69) 7 89 73-0, Telefax (0 69) 7 89 73-2 02.
E-Mail: koernerr@gew.de
Internet: http://www.gew.de
Redaktionsschluss ist der 10. eines jeden Monats.
Erziehung und Wissenschaft erscheint elfmal jährlich, jeweils am 5. des Monats mit Ausnahme der Sommerferien.
Für die Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis jährlich € 7,20 zuzüglich € 11,30 Zustellgebühr inkl. MwSt. Für die Mitglieder der Landesverbände Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saar, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen werden die jeweiligen Landeszeitungen der E&W beigelegt.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Die mit dem Namen des Verfassers gekennzeichneten Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder des Herausgebers dar.
Verlag mit Anzeigenabteilung: Stamm Verlag GmbH, Goldammerweg 16, 45134 Essen;
Verantw. f. Anzeigen: Mathias Müller, Tel. (02 01) 8 43 00-0, Telefax (02 01) 47 25 90, anzeigen@stamm.de; z. Z. gültige Anzeigenpreisliste Nr. 35 vom 1. 1. 2005; Anzeigenschluss am 5. des Vormonats. Druck: apm AG, Kleyerstraße 3 64295 Darmstadt.
E&W wird auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.
ISSN 0342-0671

Foto: W. Römer

Über 5000 Beschäftigte machen sich für Weiterbildung stark

Für die Weiterbildung haben sich über 5000 Beschäftigte in fast 40 Städten der Republik stark gemacht. Die „Nikolaus-Aktion", zu der die GEW und ver.di aufgerufen hatten, stand unter dem Motto „Weiterbildung sichern – Perspektiven schaffen". „Arbeitslose müssen auch künftig die Chance haben, sich zu qualifizieren. Nur so können sie wieder einen Arbeitsplatz bekommen", sagte GEW-Weiterbildungsexpertin *Ursula Herdt*.
Sie kritisierte die Mittelkürzungen im Weiterbildungsbereich und die neue Strategie der Bundesagentur für Arbeit (BA). Seit Anfang 2003 ist die Zahl der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen halbiert worden. Die BA setzt jetzt auf schnelle und billige Trainings. Dies geht zu Lasten auf nachhaltige Qualifikation ausgelegter Maßnahmen. Langzeitarbeitslosen werden so die letzten Chancen genommen, wieder Fuß im Arbeitsleben zu fassen. Herdt wies auf die verheerenden Konsequenzen für die Beschäftigten in der Weiterbildungsbranche hin. „30000 Arbeitsplätze sind bereits abgebaut worden. Die GEW rechnet damit, dass bis Ende 2005 weitere 15000 Stellen vernichtet werden. Die Branche ist im freien Fall", sagte die Gewerkschafterin. Gleichzeitig werden die Beschäftigten mit Lohndumping unter Druck gesetzt. Die Einkommen sind bereits um bis zu 25 Prozent gesunken.

Schallschutz

„Vernichtend, aber auch ermutigend" sind nach Ansicht der Universität Bremen die Ergebnisse einer neuen Studie über Schullärm. Keiner der 30 untersuchten Klassenräume erfüllte die DIN-Vorschrift für raumakustische Eigenschaften, ermittelte das Institut für interdisziplinäre Schulforschung. Der Lärmpegel lässt sich jedoch mindern, wie die Sanierung von drei Modellräumen zeigt: Nach dem Einbau von Schallschutzmaterial an der Decke und an einer Wand sank der Lärm um bis zu acht Dezibel. Außerdem half ein Verhaltenstraining, das laut Studie aber schon bei Schulanfängern beginnen sollte. Spätere Übungen seien „deutlich weniger effektiv". (zum Thema Lärm s. a. E&W 7-8/2003) *stg*

Gebühr für langes Studium verfassungsgemäß

Die in Nordrhein-Westfalen seit dem Sommersemester erhobenen Studiengebühren für so genannte Langzeitstudierende verstoßen nicht gegen die Verfassung. Das Oberverwaltungsgericht (OVG) Münster entschied, es sei „verfassungsrechtlich zulässig, mit einer Studiengebühr die Studierenden zu kürzeren Studienzeiten anhalten zu wollen". Eine Revision gegen dieses Urteil ließ das OVG nicht zu. Geklagt hatten vier Studierende von Hochschulen in Köln.
Das Land hatte im Februar 2003 ein Studienkontenmodell eingerichtet. Es sieht u.a. vor, dass ein Studierender 650 Euro pro Semester zahlen muss, sobald sein Studium länger als die 1,5-fache Regelstudienzeit dauert. Die Kläger sahen ihre grundrechtlich geschützte Ausbildungsfreiheit beeinträchtigt. Dieser Auffassung folgten die OVG-Richter nicht.
Az.: OVG Münster 8A3358/04, 8A3635/04, 8A3797/04 und 8A3878/04

Foto: David Ausserhofer

Schlechte Noten für Schulsport

Jede vierte Sportstunde fällt aus, die Lehrkräfte sind zu alt, die Unterrichtsinhalte oft langweilig oder schlicht nicht mehr zeitgemäß. Zu diesem Ergebnis kam eine Studie des Deutschen Sport-Bundes (DSB). „Die üblichen drei Sportstunden pro Woche stehen auf dem Papier, werden aber nicht erteilt", kritisierte DSB-Präsident *Manfred von Richthofen* die Verantwortlichen für die Bildungspolitik in den Ländern. Über 8800 Schüler im Alter zwischen zehn und 15 Jahren, mehr als 1150 Sportlehrer und über 100 Schulleiter sowie 4350 Eltern hatten an der bislang einmaligen Studie teilgenommen – und den Sportunterricht an deutschen Schulen als unzureichend kritisiert. Vor allem in den Haupt- und Grundschulen sind die Ergebnisse alarmierend.

Mehr Geld für Forschung

Trotz der angespannten Haushaltslage wollen Bund und Länder die Etats der großen Forschungseinrichtungen bis 2010 jährlich um drei Prozent aufstocken. Dazu schlossen die Wissenschaftsminister von Bund und Ländern in Berlin einen „Pakt für Forschung und Innovation".

Drei Prozent weniger Studierende

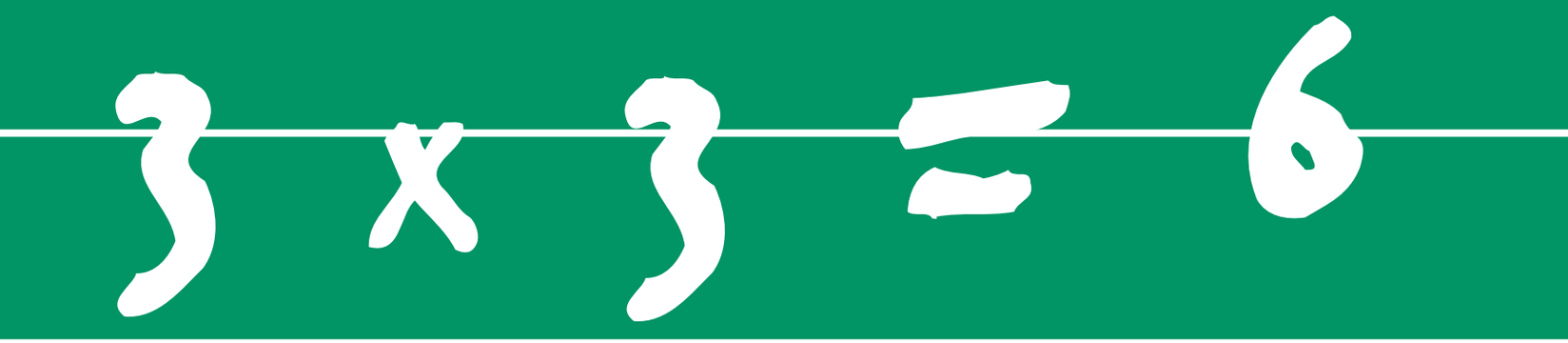
Nach den vorläufigen Ergebnissen des Statistischen Bundesamtes sind im Wintersemester 2004/2005 an den Hochschulen in Deutschland 1,966 Millionen Studierende eingeschrieben. Das sind fast 54000 oder drei Prozent Studierende weniger als im Vorjahr. Diese Entwicklung geht überwiegend auf einen starken Rückgang der Studierendenzahlen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen (- 66000 Studierende = - 16 Prozent) und Hessen (- 17000 Studierende = - 14 Prozent) zurück. Beide Bundesländer hatten zum Sommersemester 2004 Studiengebühren für so genannte Langzeitstudierende eingeführt.

Haubtschühler weid apgeschalgen

PISA II, veröffentlicht Anfang Dezember, hat nicht den Schock ausgelöst wie die erste internationale Vergleichsstudie der OECD. Deutschlands Schüler sind zwar im Mittelfeld angelangt, doch noch weit entfernt von der Leistungsspitze. Lediglich die Gymnasiasten konnten ihr Leistungsniveau leicht verbessern. Die Leistungsstreuung in den Gymnasien ist geringer geworden. Dagegen hat sich der Abstand zu den Hauptschulen vergrößert.

Es gab Verbesserungen in Teilbereichen der Mathematik, jedoch keine signifikanten bei der Lesekompetenz. Nach wie vor steht Deutschland vor zwei riesigen Problemen: Fast ein Viertel aller Jugendlichen verlässt die Schule mit so geringen Kompetenzen, dass es auf dem Arbeitsmarkt zur „Risikogruppe" zählt. Und auch diesmal zeigen die PISA-Resultate die große Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Heranwachsenen.

Die OECD-Analysen legen offen, dass Deutschlands Schulsystem ungleiche Bildungschancen vertieft, statt sozial bedingte Nachteile abzubauen. Zusammen mit Belgien und der Türkei ist Deutschland das Land mit der größten Leistungsspreizung in den getesteten OECD-Staaten. „Wir kommen nur weiter", meint der Essener Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm mit Blick auf PISA im E&W-Gespräch, „wenn wir den Schülern ermöglichen, länger gemeinsam zu lernen."



E&W: *Sie haben gesagt, der Erkenntnisgewinn aus der zweiten PISA-Studie sei – was die erwarteten „benchmarks" angeht – eher gering. Warum?*

Klaus Klemm: Bei PISA II existiert eine Gruppe leistungsstarker Länder, die in etwa identisch ist mit einer Gruppe, die wir schon vor drei Jahren und auch in älteren Studien auf den Spitzenplätzen hatten. Weiterhin gibt es eine Gruppe sehr schwacher Länder – und es sind ebenfalls weitgehend die Länder, die wir schon bei der ersten PISA-Untersuchung dort gesehen haben. Dazwischen finden wir eine größere Gruppe von Ländern, die sich im Mittelbereich tummelt. Diesmal gehört auch Deutschland dazu, es ist etwas besser positioniert als bei PISA I. Aber die Schwankungen bei der Leistungserbringung sind bei den einzelnen Ländern so stark, dass man keine „benchmarks" mehr daraus ziehen kann. Ich habe deshalb nicht den Eindruck, dass wir über dreijährige Wiederholungen nach der dritten PISA-Studie 2006 immer neue Erkenntnisse gewinnen. Wir müssen eher aufpassen, dass wir nicht in unseren eigenen Daten ersticken.

E&W: *Die zweite PISA-Untersuchung weist nach, dass die deutschen 15-Jährigen durchaus sehr problemorientiert denken können. Ihre Werte liegen hier über dem internationalen OECD-Mittel. Doch diese Kompetenz schlägt sich nicht in den Fachleistungen nieder. Versagt die Schule?*

Klemm: Hier bin ich mit der Interpretation der PISA-Autoren überhaupt nicht einverstanden. Sie sehen darin eine Herausforderung an die Schulen, das kognitive Potenzial in stärker fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen. Damit aber geben sie eine Interpretationsrichtung vor, die durch die Analysen nicht belegt ist. Es kann zwar so sein, aber es könnte ebenso gut sein, dass die deutsche Schule in den Fächern Mathematik, Leseverständnis, Naturwissenschaft – vielleicht auch in Geschichte, Religion oder in Kunst – problemlösendes Denken als überfachliche Schlüsselqualifikation vermittelt, die PISA-Tests, dies aber nicht fachgebunden messen.

E&W: *Es fällt sehr negativ auf, dass die Leistungsschere zwischen dem Bildungsniveau der Gymnasiasten einerseits und dem der Haupt- und Gesamtschüler andererseits ebenso wie zwischen Migranten und deutschen Schülern bei PISA II weiter auseinander klafft. Woran liegt das?*

Klemm: Leistung klafft nicht nur zwischen Migranten und deutschen Hauptschülern stärker auseinander, sondern vor allem zwischen den Schülern, die den oberen und unteren sozialen Schichten angehören. Dieser Zusammenhang ist erschreckend, aber er erstaunt nicht. Denn hier vollzieht sich etwas, das wir in der Gesellschaft insgesamt erleben. Das obere Viertel der Gesellschaft ist wenig bis gar nicht von den sozialen Einschnitten des Staates betroffen, während das untere Viertel fast allein die negativen Folgen zu tragen hat. Im Kern ist die Schulentwicklung mit ihrer größer werdenden Leistungsspreizung also ein Spiegel dessen, was gesamtgesellschaftlich gerade passiert.

E&W: *Ist damit zu rechnen, dass sich der Leistungsabstand zwischen Kindern aus Akademikerfamilien und denen der unteren sozialen und Migrantenschichten weiter vergrößert?*

Klemm: Ja. Wie PISA II gezeigt hat, haben wir einen beachtlichen Anstieg des Leistungsniveaus bei den Gymnasiasten. Das lässt darauf schließen, dass sich der Abstand dieser Gruppe zu den Hauptschülern weiter vergrößern kann. Denn offensichtlich gelingt es einem Teil der Gesellschaft, für seine Kinder erfolgreich Konsequenzen aus den PISA-Resultaten zu ziehen.

E&W: *Was müsste denn geschehen, damit die Leistungen in der Gruppe der Hauptschüler ähnlich ansteigen wie bei den Gymnasiasten?*

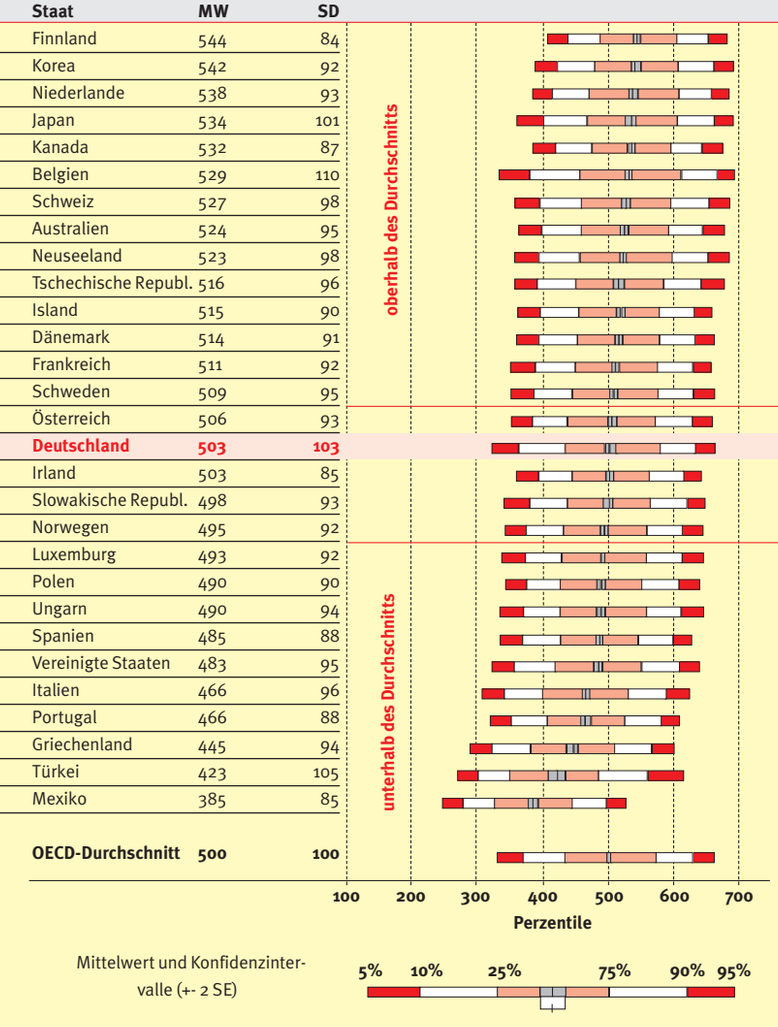
Klemm: Da bin ich skeptisch, ob dies ohne Weiteres gelingen kann, denn wir beobachten zurzeit eine Optimierung des bestehenden Schulsystems. Das meint: Wir verschärfen zugleich seine Konturen und die sind so, dass die besten Realschüler und Gymnasiasten von ihnen profitieren, während die schwächeren Schüler, insbesondere Haupt- und Sonderschüler, das Nachsehen haben.

E&W: *Ihre Studie „Selektivität im Schulsystem", die sie zusammen mit Gabriele Bellenberg und Gertrud Hovestadt im November 2004 veröffentlicht haben*, erhärtet die PISA-Analysen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg.*

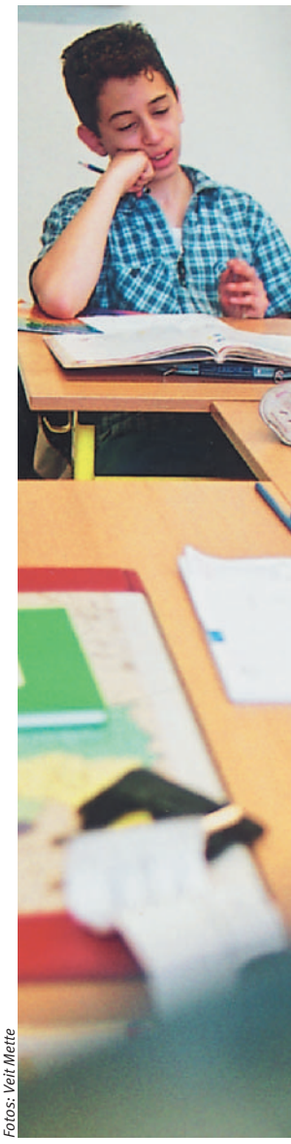
Klemm: Bei unserer Studie ging es vor

Perzentilbänder für mathematische Kompetenz (internationale Gesamtskala) der OECD-Teilnehmerstaaten

Staat	MW	SD
Finnland	544	84
Korea	542	92
Niederlande	538	93
Japan	534	101
Kanada	532	87
Belgien	529	110
Schweiz	527	98
Australien	524	95
Neuseeland	523	98
Tschechische Republ.	516	96
Island	515	90
Dänemark	514	91
Frankreich	511	92
Schweden	509	95
Österreich	506	93
Deutschland	**503**	**103**
Irland	503	85
Slowakische Republ.	498	93
Norwegen	495	92
Luxemburg	493	92
Polen	490	90
Ungarn	490	94
Spanien	485	88
Vereinigte Staaten	483	95
Italien	466	96
Portugal	466	88
Griechenland	445	94
Türkei	423	105
Mexiko	385	85
OECD-Durchschnitt	**500**	**100**



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster 2004. S. 70/71



Fotos: Veit Mette

Im OECD-Durchschnitt hinken Jugendliche aus der Unterschicht denen aus der Oberschicht um 92 Kompetenzpunkte hinterher. Deutschland ist mit 102 Differenzpunkten nach Belgien mit 108 Punkten Vize-Weltmeister in Sachen sozialer Ungerechtigkeit.

**Die Studie „Selektivität im Schulsystem" finden Sie im Internet unter: www.gew.de/GEW_Wir_brauchen_ein_Schulsystem_das_alle_Kinder_mitnimmt.html*

Prof. Dr. Klaus Klemm

allem um die Darstellung der unendlichen Fülle von Erlassen, von Regelungen, von Bestimmungen, von Handreichungen, die alle darauf abzielen, den Schüler durch den schulischen Parcours des dreigliedrigen Systems zu leiten. Sichtbar wurde dabei der riesige Aufwand, den Deutschlands Schulbürokratien 16 Mal, in jedem Land einzeln, in 16 differenzierenden Regelungen, betreiben: von der Einschulung über das Sitzenbleiben, vom Überweisen auf die Sonderschulen oder auf Sekundarschulen. Und: Sie erzielen damit einen minimalen Bildungserfolg gegenüber anderen Ländern, die solche Ausdifferenziertheit der Schulstrukturen nicht aufweisen.

E&W: *Das Fazit Ihrer Studie ist, dass das Schulsystem nur nach unten durchlässig ist. Warum hat sich nach PISA I die Durchlässigkeit des Systems nicht erhöht?*

Klemm: Tatsächlich stellen wir stärkere Abschottungstendenzen innerhalb des dreigliedrigen Systems fest. Schulen reagieren auf Kritik an der Qualität ihrer Arbeit so, dass sie sagen, offensichtlich sind wir zu „weich" gewesen. Wir haben nicht genug aussortiert und haben die falschen Schüler den falschen Plätzen zugewiesen.

E&W: *Deshalb sind einige der Kultusminister dabei, das Auslesesystem zu verschärfen?*

Klemm: Ja. Es findet sich zwar in allen Erlassen der Bundesländer in einer Präambel immer mal der Hinweis, was Schule tun sollte oder könnte, um ein Kind entsprechend besser zu fördern, aber vor allem konzentrieren sich die Regelungen darauf, im Detail zu beschreiben, wie Schulen einen Schüler oder eine Schülerin – rechtlich unangreifbar – in die Lerngruppe „verschieben" können, von der sie meinen, dass er oder sie dahin gehöre – und das ist dann zumeist eine Abstufung.

E&W: *Woran lässt sich die zunehmende Abschottung des Systems erkennen?*

Klemm: Ich nenne in der Kürze nur ein paar Fakten. Im Bundesdurchschnitt wurde im Schuljahr 2000/2001 jedes 14. Kind trotz Erreichen des Schulpflichtalters vom Schulbesuch zurückgestellt. Im gleichen Schuljahr erreichten 3,3 Prozent aller Schüler allgemein bildender Schulen nicht die Versetzung. Der seit Jahren festzustellende Zuwachs der Sonderschulquote ist ungebrochen. Im Schuljahr 2004/2005 dürfte jedes 20. Kind eine Sonderschule besuchen.

E&W: *Was sind die Gründe, die zu einer verschärften Auslese in den letzten Jahren geführt haben?*

Klemm: Unser Schulsystem geht nach wie vor davon aus, dass Qualitätsmängel Folge zu „großzügiger", zu wenig an der Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen orientierter Übergangsentscheidungen nach der vierten Klasse der Grundschulen seien. Es reagiert dann auf mangelnde Qualität durch verschärfte Auswahlprozesse und verstärkte Zurücksetzungen – in niedrigere Klassen oder in weniger anspruchsvolle Schulformen. In diesem Reaktionsmuster fühlt die Schulpolitik sich – bei oberflächlicher Betrachtung – dadurch bestärkt, dass das sehr selektive bayerische Schulsystem im innerdeutschen Vergleich bei seinen Schülerleistungen einen Spitzenplatz einnimmt. Dies gilt auch für die bayerischen Hauptschüler.

E&W: *Wie erklärt sich das?*

Klemm: Die bayerische Hauptschule ist heterogener in der Leistungszusammensetzung, da in Bayern nicht so viele Kinder Realschulen oder Gymnasien besuchen. Die Schüler erreichen deshalb bessere Abschlüsse und ein besseres Niveau als das etwa in den innerstädtischen Hauptschulen des Ruhrgebietes der Fall ist, wo in manchen Regionen nur noch zehn Prozent der Schüler auf eine Hauptschule gehen. Nur: Der bayerische Weg bedingt, dass zu wenige Schüler bis zur Hochschulreife gelangen. Das kann sich Bayern lediglich deshalb erlauben, weil es vom „Rest" der Republik qualifizierte Fachkräfte importiert.

E&W: *Unsere Gesellschaft kann es sich langfristig insgesamt aber nicht leisten, dass die Abi-Quote, die Fachhochschulabschlüsse eingeschlossen, nur 36 Prozent beträgt, die Gruppe der Risikoschüler dagegen fast bei 25 Prozent liegt. Wie wollen wir dieses Problem bewältigen?*

Klemm: Wie wir dieses Problem lösen wollen, weiß ich nicht. Persönlich bin ich der Überzeugung, obwohl ich das fachwissenschaftlich nicht „beweisen" kann, dass wir nur weiterkommen, wenn wir die leistungsschwächeren Kinder nicht in das weniger förderliche Lernmilieu einer Schule für Leistungsschwache „einmauern", wenn wir also die Kinder länger gemeinsam lernen lassen. Tun wir das nicht, müssen wir auf jeden Fall im unteren Segment des Bildungssystems ungeheuer viel investieren.

E&W: *Wie sähe das aus?*

Klemm: Wir müssten beispielsweise zwei Lehrer für eine Hauptschulklasse zur Verfügung stellen, einer davon sollte ein Muttersprachler sein. Wir müssten die Ganztagsschule für alle Hauptschulen zur Regel machen. Es wäre unerlässlich, Sozialarbeiter verstärkt in die Schulen einzubinden. Und wir müssten außerschulische und schulische Jugendbildung miteinander verzahnen. Wollen wir also die alte Schulstruktur beibehalten, müssen wir bei den leistungsschwachen Kindern vieles kompensieren und das kostet den Staat eine Menge Geld. Ob wir dann damit bei dieser Schülergruppe soweit kommen wie ein Teil der Länder, der auf das unselige Sortieren verzichtet, bleibt allerdings fraglich!

Bei Hauptschülern gibt es keinen Kompetenzzuwachs in Mathe.

Fast jeder Vierte gehört zur Risikogruppe

Kompetenzstufen für den Mathetest

Bei PISA II werden auf internationaler Ebene für den neu zusammengestellten Mathematiktest sechs Kompetenzstufen unterschieden.

Auf der sechsten und höchsten Kompetenzstufe müssen komplexe Modelle aus unbekannten Problemsituationen gebildet und über mehrschrittige Strategien geklärt werden. Auf der ersten Kompetenzstufe müssen zum Beispiel einfache Rechnungen gelöst werden, die sich auf Beziehungen zwischen zwei Variablen beziehen. Für Jugendliche, die auf dieser Stufe (oder gar darunter) eingeordnet werden, besteht eine schlechte Prognose nicht nur für ihre weitere schulische Laufbahn, sondern auch für eine berufliche Ausbildung. In Deutschland erreichen 9,2 Prozent der Jugendlichen nicht einmal die erste Kompetenzstufe. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern auf der ersten Kompetenzstufe umfasst die Risikogruppe 21,6 Prozent der Fünfzehnjährigen (im OECD-Durchschnitt: 21,4 Prozent).

Die höchste Kompetenzstufe erreichen in Deutschland 4,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler (im internationalen Durchschnitt 4,0 Prozent). In einer Reihe von Staaten (z. B. in Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und der Schweiz) gibt es größere Spitzengruppen als in Deutschland.

E&W: *Befürworter des bestehenden Systems argumentieren, das auseinander klaffende Bildungsniveau zwischen den Schulformen und auch zwischen den einzelnen Schulen sei vor allem durch einen besseren Unterricht, durch einheitliche Bildungsstandards oder Vergleichsarbeiten zu beheben. Wie sehen Sie das?*

Klemm: Wenn wir uns die IGLU-Studie genauer ansehen, stellen wir fest, dass wir nicht zu wenige Kinder aus bildungsfernen Schichten haben, die gymnasial geeignet sind, sondern – und das ist der eigentliche Skandal –, dass wir zu viele haben, die gymnasial geeignet sind, aber keine Gymnasialempfehlung erhalten. Dieses Problem können wir nur lösen, wenn wir dafür Sorge tragen, dass die geeigneten Kinder auch wirklich dorthin kommen, wo sie hingehören, nämlich auf das Gymnasium oder die Realschule – solange wir im gegliederten System verharren. Wir müssen aber sehen: Mit jedem Kind, dem wir in diesem System den Weg in eine andere weiterführende Schule bahnen, erschweren wir die Lage der Kinder, die in Hauptschulen verbleiben.

E&W: *Nur zehn Prozent der Eltern wollen für ihre Kinder überhaupt noch einen Hauptschulabschluss. Wäre es folglich ein erster Schritt, die Hauptschulen als Schulform abzuschaffen?*

Klemm: Man kann die Hauptschule nicht ohne Weiteres abschaffen. Man muss ja die Hauptschüler einer Schulform zuordnen und wenn wir sie auf die Realschule schicken, haben wir dort mit dem gleichen Widerstand zu rechnen, den die Gruppe der Gymnasialeltern früher den Gesamtschulen entgegengebracht hat. Und diesen Widerstand darf man nicht unterschätzen.

E&W: *Bestimmte Elterngruppen halten an alten Privilegien fest. Lässt sich das durchbrechen?*

Klemm: Die Eltern haben ja durchaus nachvollziehbare Gründe, wenn sie für ihre Kinder eine bestimmte Schulform wählen. Sie entscheiden sich beispielsweise für einen Realschulbesuch ihrer Kinder, um diese vor dem schwierigen Hauptschulklientel zu „schützen“. Sie befürchten, wenn ihre Kinder mit türkisch- oder arabisch-stämmigen Kindern zusammen unterrichtet werden, lernen sie überhaupt nichts mehr. Diese Furcht wird durch politische Äußerungen zur Migrationspolitik oft genug gestützt.

E&W: *Wird die Hauptschule als Schulform weiter existieren, obwohl sie keiner mehr will?*

Klemm: Wenn die Hauptschule weiter bestehen bleibt, werden immer mehr Schüler versuchen, ihr zu entfliehen. Ich weise in diesem Zusammenhang wieder auf Bayern hin. Dort hat die Landesregierung vor wenigen Jahren entschieden, die Realschule nicht wie ehedem erst nach der Klasse sechs, sondern schon ab Klasse vier beginnen zu lassen. Mit der Folge, dass sich mehr und mehr Hauptschullehrer über die schwierige Lage in den verbliebenen Hauptschulklassen beklagen.

Interview: Helga Haas-Rietschel

Bildungserfolg hängt in Deutschland immer noch vom Sozialstatus der Eltern ab.

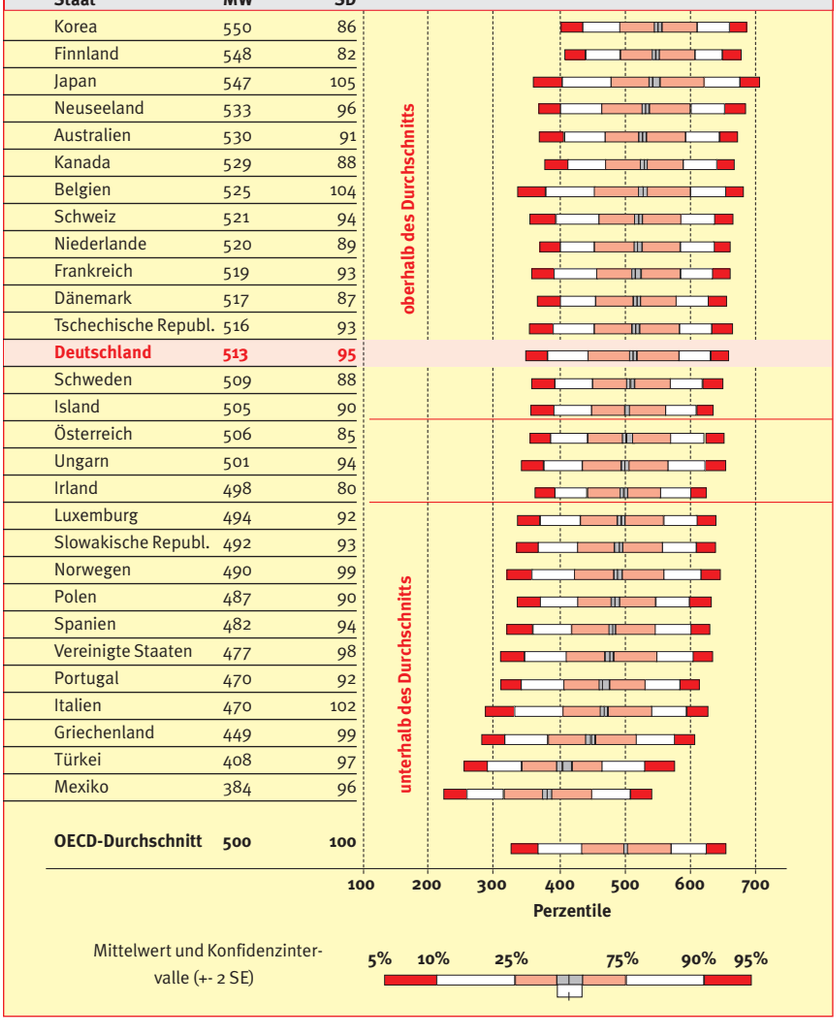
Kompetenzniveau und Herkunft

Die Unterschiede in der sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sind mit ausgeprägten Unterschieden in der mathematischen Kompetenz verknüpft.

Schülerinnen und Schüler derselben Schulform besitzen je nach ihrem elterlichen Hintergrund einen Kompetenzvorsprung von bis zu zwei Schuljahren. Vergleicht man etwa das oberste mit dem untersten Quartil der sozialen Herkunft in den Integrierten Gesamtschulen, so ergibt sich eine Differenz von 76 Kompetenzpunkten. Die Differenz in den Haupt- und Realschulen beträgt etwa 50 Punkte. Eine solche Differenz entspricht dem durchschnittlichen Kompetenzzuwachs von mehr als einem Schuljahr. In den Gymnasien ist die Spannbreite der Kompetenzunterschiede etwas geringer als in den anderen Schulformen. Die Unterschiede in der mathematischen Kompetenz können in Deutschland sehr viel sicherer als in den meisten anderen OECD-Staaten (mit Ausnahme von Ungarn und Belgien) durch Unterschiede der sozialen Herkunft vorhergesagt werden.

Perzentilbänder für Problemlösekompetenz (internationale Skala) der OECD-Teilnehmerstaaten

Staat	MW	SD
Korea	550	86
Finnland	548	82
Japan	547	105
Neuseeland	533	96
Australien	530	91
Kanada	529	88
Belgien	525	104
Schweiz	521	94
Niederlande	520	89
Frankreich	519	93
Dänemark	517	87
Tschechische Republ.	516	93
Deutschland	**513**	**95**
Schweden	509	88
Island	505	90
Österreich	506	85
Ungarn	501	94
Irland	498	80
Luxemburg	494	92
Slowakische Republ.	492	93
Norwegen	490	99
Polen	487	90
Spanien	482	94
Vereinigte Staaten	477	98
Portugal	470	92
Italien	470	102
Griechenland	449	99
Türkei	408	97
Mexiko	384	96
OECD-Durchschnitt	**500**	**100**



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster 2004. S. 157/158

Über dem OECD-Schnitt liegen deutsche Schüler bei der erstmals getesteten PISA-Kategorie Problemlösen. Dabei geht es nicht um schulisches Wissen, sondern um die Fähigkeit, mit Fragen des Alltags umzugehen.

Däutschland spihlt in der zweiden Liega

Jede PISA-Runde hat ihre Eigenheiten. PISA 2000 ist untrennbar mit dem „PISA-Schock“ verbunden. Die jahrzehntelange Selbsttäuschung über das „leistungsfähige gegliederte Schulsystem mit seiner begabungsgerechten Förderung“ fand vor drei Jahren ein jähes Ende. 2003 sieht die Situation anders aus. Deutschland spielt weiter in der zweiten Liga. Hektische, an der Oberfläche bleibende Reformen bringen nichts voran.

GEW-Schulexpertin Marianne Demmer resümiert deshalb in einer Kommentierung der aktuellen PISA-Befunde: „Langfristig gibt es keine Alternative zu einem integrierten Schulsystem“.

Geschockt zeigte sich diesmal niemand, man hatte nichts Anderes erwartet. Denn eine Aufbruchsstimmung in Schulen und Kultusbürokratien hatte sich nach der ersten PISA-Veröffentlichung nicht eingestellt. Stattdessen herrschte hektisches Treiben, oftmals verbunden mit der Verschlechterung der Lern- und Arbeitsbedingungen. Deutschland, als Ganzes betrachtet, spielt jetzt in der zweiten Liga, ist Mittelmaß, auch weil sich andere verschlechtert haben. Nun ist offener Streit ausgebrochen über die Interpretation der Ergebnisse.

Die Kultusministerkonferenz (KMK), Teile des PISA-Konsortiums und der Presse sehen einen deutlichen Aufwärtstrend, obwohl die Lesekompetenz allgemein stagniert und die Zuwächse in zwei Mathematikfeldern nur in den oberen Kompetenzbereichen erfolgt sind. Dass sich bei den Sorgenkindern auf der untersten Kompetenzstufe und darunter nichts, aber auch gar nichts verbessert hat, wird zwar beklagt und als nächster Handlungsschwerpunkt angemahnt. Aber insgesamt sind die Kultusminister offenbar erst einmal zufrieden – es hätte ja noch schlimmer kommen können. Die KMK verweist zudem auf ihre im Elementar- und Primarbereich eingeleiteten Maßnahmen und auf die Bildungsstandards, die sich ab heute in frühestens fünf Jahren bemerkbar machen können.

Mahner und Miesmacher

Dann gibt es die „Mahner“ und „Miesmacher“, zu denen der OECD-Koordinator *Andreas Schleicher*, die Bundesbildungsministerin *Edelgard Bulmahn* (SPD), die GEW, der Bundeselternrat (BER), die Bundesschülerkonferenz (BSK) und ebenfalls Teile der Presse zählen. Sie warnen davor, sich mit einem Platz in der zweiten Liga zufrieden zu geben. Vor allem aber sehen sie in dem Umstand, dass die „Risikogruppe“ in Haupt- und Sonderschulen noch weiter abgehängt wurde, das Hauptproblem. Sie alle bezweifeln, dass die zentralen Probleme Deutschlands, die Chancenungleichheit und geringe Bildungsbeteiligung im akademischen Bereich, die nach wie vor erschreckend große Risikogruppe von fast 25 Prozent auf Kompetenzstufe I und darunter, durch Optimierung des früh auslesenden Systems zu beheben seien. Alle diese Gruppen halten einen Systemwechsel für notwendig und sehen sich durch das vergleichsweise gute Abschneiden der getes-

Pisa-Studie der OECD 2003: Naturwissenschaften

Länder, für die bei Pisa 2000 Ergebnisse vorlagen

	Land	Punktwert		Land	Punktwert
1	Finnland	548	21	Island	495
2	Japan	548	22	USA	491
3	Hongkong (China)	539	23	Österreich	491
4	Südkorea	538	24	Russland	489
5	Liechtenstein	525	25	Lettland	489
6	Australien	525	26	Spanien	487
7	Macau (China)	525	27	Italien	486
8	Niederlande	524	28	Norwegen	484
9	Tschechien	523	29	Luxemburg	483
10	Neuseeland	521	30	Griechenland	481
11	Kanada	519	31	Dänemark	475
12	Schweiz	513	32	Portugal	468
13	Frankreich	511	33	Uruguay	438
14	Belgien	509	34	Serbien	436
15	Schweden	506	35	Türkei	434
16	Irland	506	36	Thailand	429
17	Ungarn	503	37	Mexiko	405
18	**Deutschland**	**502**	38	Indonesien	395
19	Polen	498	39	Brasilien	390
20	Slowakei	495	40	Tunesien	385

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster 2004. S. 118

PISA II: Ebenso wie in Mathematik kommt die Bundesrepublik auch bei den Naturwissenschaften ins Mittelfeld. In der 40-Staaten-Skala aller PISA II-Teilnehmer erreicht Deutschland im OECD-Vergleich Platz 18 – hinkt der Spitze allerdings 46 Punkte hinterher – das entspricht mehr als einem Schuljahr Rückstand.

Foto: David Ausserhofer

Die Optimierung des selektiven deutschen Schulwesens ist ein Holzweg. Der Wechsel zu einem integrativen System muss eingeleitet werden.

teten Schüler im Bereich „Problemlösen“ bestärkt. Manche Kinder macht erst die Schule dumm.
Daran ändert auch nichts, dass der Philologenverband jetzt um „begabte“ Migrantenkinder für die Gymnasien werben will und „individuelle Förderung“ verspricht.

Nach dem Schock der Streit

Nach dem PISA-Schock vor drei Jahren ist jetzt der PISA-Streit darüber ausgebrochen, wie das Recht auf gute Bildung für alle verwirklicht werden kann und wie Deutschland an die Leistungsspitze gelangt. Die zentrale Frage muss hier doch heißen: Fassen wir auch in Deutschland längerfristig den Wechsel hin zu einem integrativen Schulsystem ins Auge oder versuchen wir uns weitere 30 Jahre in der „Optimierung“ des Systems? An der Entwicklung der Hauptschule zeigt sich, worin der Denkfehler dieser Hoffnung beruht.
Die Programme und Konzepte zur „Stärkung der Hauptschule“ in den vergangenen Jahrzehnten sind bekanntlich zahlreich und die Ergebnisse mehr als ernüchternd. Wie schlecht es um die Hauptschulen steht, kann man daran erkennen, dass Leiter dieser Schulform die Auflösung ihrer Einrichtungen verlangen oder dass die Fachgruppe Hauptschule der GEW – ganz ähnlich wie der VBE – schlicht und einfach die Abschaffung des eigenständigen Bildungsganges Hauptschule verlangen.

Keine Chancengleichheit

Die PISA-Studie 2003 hat erneut klargemacht, dass Chancengleichheit *und* hohe Leistungsfähigkeit nur in integrativen Systemen möglich sind. Selektive Systeme können hohe *Leistungs*ergebnisse erzielen, aber Chancengleichheit offenbar nicht annähernd realisieren. In Parantheses sei hier angemerkt, dass die so genannten Referenzländer für hoch leistungsfähige selektive Systeme, die Niederlande und Belgien, sich dennoch von Deutschland deutlich unterscheiden. Beide Länder haben eine mindestens sechsjährige gemeinsame Schulzeit und die anschließende Differenzierung erfolgt weniger nach Leistungsgesichtspunkten als nach inhaltlichen Profilen (allgemein bildend, technisch-beruflich, künstlerisch und beruflich). In Belgien zum Beispiel müssen sich Schüler sogar erst im Alter von 15 Jahren definitiv auf einen Bildungsgang festlegen. Danach können sie am Ende der Sekundarstufe sowohl Prüfungen zur Erlangung der Hochschulreife bzw. eines Berufsabschlusses ablegen oder aber ein weiteres Spezialisierungs- bzw. Befähigungsjahr besuchen und sich im Anschluss zu diesen Prüfungen anmelden.*
Bleibt die Frage: Warum verteidigen *so viele* so hartnäckig die frühe Auslese bereits im Alter von zehn Jahren und warum hält sich der Glaube an die Möglichkeit „leistungsgerechter Differenzierung“ und entsprechend „homogener Lerngruppen“ so unbeirrt? Sicher, es geht um die Verteidigung von Bildungsprivilegien. So lange Kinder aus einem Akademikerhaushalt eine fast viermal so große Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen wie Kinder aus einer Facharbeiterfamilie – selbst wenn Intelligenz und Leistung gleich sind –, haben Akademikereltern vermeintlich einen

Foto: Veit Mette

Kompetenz und Geschlecht: In ihrer Lesekompetenz übertreffen die Mädchen die Jungen beträchtlich (34 Punkte international, 42 Punkte in Deutschland). Im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz weist der OECD-Durchschnitt auf einen sehr viel kleineren durchschnittlichen Vorsprung der Jungen hin. Aufschlussreich sind die Geschlechterdifferenzen im Problemlösen. Hier erreichen die Schülerinnen in Deutschland zwar einen Mittelwert von 517 Punkten, in Mathematik erzielen sie jedoch nur 499 Punkte (gegenüber 511 und 508 Punkten bei den Schülern).

Pisa-Studie der OECD 2003: Lesen

Länder, für die bei Pisa 2000 Ergebnisse vorlagen

	Land	Punktwert		Land	Punktwert
1	Finnland	543	**21**	**Deutschland**	**491**
2	Südkorea	534	22	Österreich	491
3	Kanada	528	23	Lettland	491
4	Australien	525	24	Tschechien	489
5	Liechtenstein	525	25	Ungarn	482
6	Neuseeland	522	26	Spanien	481
7	Irland	515	27	Luxemburg	479
8	Schweden	514	28	Portugal	478
9	Niederlande	513	29	Italien	476
10	Hongkong (China)	510	30	Griechenland	472
11	Belgien	507	31	Slowakei	469
12	Norwegen	500	32	Russland	442
13	Schweiz	499	33	Türkei	441
14	Japan	498	34	Uruguay	434
15	Macau (China)	498	35	Thailand	420
16	Polen	497	36	Serbien	412
17	Frankreich	496	37	Brasilien	403
18	USA	495	38	Mexiko	400
19	Dänemark	492	39	Indonesien	382
20	Island	492	40	Tunesien	375

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster 2004. S. 99

Im Lesen und Textverständnis konnten sich die deutschen 15-Jährigen kaum verbessern. Sie belegen im internationalen Vergleich nur Rang 21. In Noten ausgedrückt: „Eher fünf plus als vier minus.“

Bundesweites Schulrahmengesetz vorgeschlagen
GEW, Bundeselternrat (BER) und Bundesschülerkonferenz (BSK) haben als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse „eine Art Schulrahmengesetz des Bundes mit klaren, verbindlichen nationalen Vorgaben“ vorgeschlagen. Diese Vorgaben sollten die Länder im Rahmen ihrer föderalen Freiheiten „in den jeweiligen Regionen kreativ umsetzen“, sagte BER-Vorsitzender Wilfried Steinert.

Foto: Veit Mette

Die zukünftigen gesellschaftlichen Eliten brauchen interkulturelle Erfahrung. Diese erwerben sie nicht, wenn nur in jeder dritten Klasse eines Gymnasiums ein Schüler mit Migrationshintergrund sitzt.

Zusammenfassung der Ergebnisse von PISA 2003 im Internet:

www.gew.de
www.ipn.uni-kiel.de
www.kmk.org
www.oecd.org

guten subjektiven Grund, diesen Zustand zu verteidigen. Allerdings vergessen sie etwas: Der zukünftige Bedarf akademisch gebildeter Menschen ist viel größer als Akademikerpaare bereit sind zu decken. Sie vergessen dabei noch etwas: Die zukünftigen gesellschaftlichen Eliten brauchen interkulturelle Erfahrung. Diese können sie nicht in Gymnasien erwerben, in denen statistisch nur in jeder dritten Klasse ein Mitschüler mit Migrationshintergrund sitzt.

Die Motive bei Wissenschaftlern und Politikern dürften teilweise etwas anders gelagert sein. Hier sind zwei Gruppen zu erkennen: Die einen wollen einfach nur Recht behalten und in fortgeschrittenem Alter ihre Meinung nicht mehr ändern. Die anderen haben die berechtigte Sorge, dass ein Systemwechsel so viel Unruhe erzeugt, dass die Leistungen zumindest vorübergehend sich eher verschlechtern. Aber deshalb erst gar nicht damit zu beginnen, ist keine Lösung. Die Befürworter des Bestehenden beschwören daher wortreich die berühmte zu befürchtende Schlammschlacht, vergessen aber zu erwähnen, wer mit Dreck wirft. Besonders enttäuschend ist, dass sie beharrlich den Eindruck erwecken, als seien alle Probleme allein durch „guten Unterricht" zu bewältigen, ohne zu sagen, dass an Hauptschulen dafür doppelt so viele Pädagogen wie heute zum Einsatz kommen müssten – eine sehr teure Lösung.

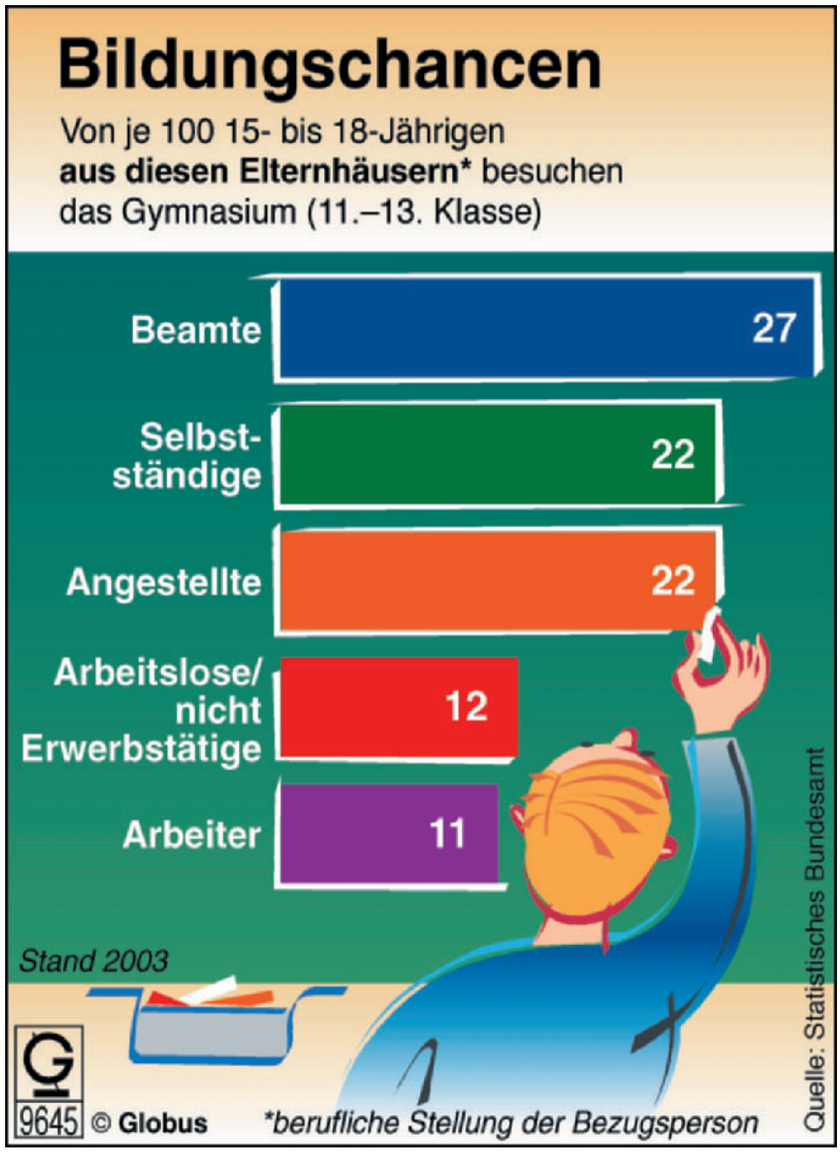
Komfortable Situation

Warum Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Realschulen den gegenwärtigen Zustand verteidigen, bedarf kaum einer Erläuterung. Sie sind in der komfortablen Situation, sich schwieriger Schüler entledigen zu können. Skandinavische Lehrkräfte versichern glaubhaft, dass guter Unterricht erst dann zur Notwendigkeit wird, wenn sich jede Schule, jeder Lehrer für jedes Kind und jeden Jugendlichen verantwortlich fühlt und niemanden abschieben kann.

Als GEW fordern wir erneut einerseits kurzfristige Maßnahmen: Lehrerfortbildung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und ein großes Sprachförderprogramm für die gesamte Schulzeit einschließlich des beruflichen Bereichs. Langfristig wollen wir ein gemeinsames Lernen aller Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit und klare Drei-Jahres-Ziele, die nachprüfbar machen, ob unser Schulsystem überhaupt auf dem richtigen Weg ist.

Marianne Demmer

**Nähere Informationen dazu bietet das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) unter http://www.dipf.de/datenbanken/izb_bildungweltweit.htm*



Zukunft der Bildung

Bundesweiter Kongress

Bildung ist die Zukunftsfrage des 21. Jahrhunderts. Und was geschieht in Deutschland? PISA hat dem Bildungssystem nun zum zweiten Mal schlechte Ergebnisse bescheinigt. Zu wenige junge Menschen erreichen das Wissen und die Kompetenzen, die sie für ihre Zukunft und für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben brauchen. Reicht es dann, wenn in Deutschland auf Maßnahmen mit Langzeitwirkung gebaut wird?

Der Kongress „Zukunft Bildung" am *18./19. Februar in Bochum* will den Dialog über „mehr Bildung für alle" vorantreiben und Verbesserungen im Elementarbereich, in Schulen und Hochschulen, in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung anstoßen. In zahlreichen Foren, Arbeitsgruppen und Werkstätten werden – gemeinsam mit namhaften Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen – neueste wissenschaftliche Erkenntnisse und gute Beispiele präsentiert sowie Reformschritte und Handlungsperspektiven erarbeitet.

Zu den Veranstaltern des Kongresses zählen die GEW (NRW und Hauptvorstand), der DGB NRW und die Ruhr-Universität Bochum, in deren Räume der Kongress stattfindet.

Programm und Anmeldeformular sind erhältlich über www.zukunftbildung.de oder den GEW-Landesverband NRW, z.Hd. Bettina Beeftink, Nünningstr. 11, 45141 Essen. Anmeldeschluss ist der 31. Januar 2005

Holländer lernen anders

Schüler erreichen Spitzenwerte – trotz Dreigliedrigkeit?

Die Niederlande landeten bei PISA II in der Spitzengruppe und werden in Europa nur von Finnland übertroffen. Und das, obwohl die Holländer ihre Schüler – wie die Deutschen – nach einem dreigliedrigen System differenzieren. Kultusminister und Gegner einer Schulstrukturdebatte in der Bundesrepublik fühlen sich bestätigt: Das gegliederte System taugt doch etwas. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass in dem Tulpen- und Windmühlenland Vieles ganz anders läuft.

Zwar werden holländische Jugendliche gar nicht finnisch, sondern eher deutsch ausgelesen. Im Alter von zwölf werden sie auf der Basis von landesweiten Tests auf drei – bis vor fünf Jahren sogar auf vier – Schultypen verteilt. Sie besuchen vier Jahre den berufsvorbereitenden Sekundarunterricht einer „vmbo"-Schule, fünf Jahre den allgemein bildenden Sekundarunterricht einer „havo"-Schule oder sechs Jahre den vorwissenschaftlichen Unterricht einer „vwo"-Schule.

Wer jedoch nicht nur auf die Struktur starrt, wird schnell feststellen, dass sie das einzige ist, was die Nachbarländer verbindet. Ansonsten machen die Niederländer, die nicht zufällig schon in der IGLU-Tabelle, der internationalen Grundschul-Vergleichsstudie, glänzend abschnitten, so ziemlich alles anders als die Deutschen. Sie nehmen die frühkindliche Bildung ernst, lassen Kinder sieben bis acht Jahre gemeinsam lernen, schreiben individuelle Förderung groß und kennen die Freiheit des Unterrichts als unumstößliches Prinzip.

Die Schulpflicht setzt nicht mit sechs Jahren plus x, sondern am Monatsersten nach dem fünften Geburtstag ein. Seit 1985 die vorschulische Betreuung zugunsten einer langen Grundschulzeit abgeschafft wurde, werden außerdem fast alle Kinder schon mit Vier eingeschult. Acht Jahre besuchen sie dann eine „Basisschol", in der sie mindestens die ersten Jahre altersgemischt lernen und es fast unmöglich ist, sitzen zu bleiben. Die meisten „basisscholen" sind Ganztagsschulen; vor allem gilt das für so genannte „breite Basisschulen". An diesen werden in einigen Städten sozial schwache und Migrantenkinder untergebracht und erhalten extra Betreuung, Förderung und Sprachunterricht. Ebenfalls völlig anders als bei uns: Jede Schule bekommt für ein Einwandererkind fast doppelt so viel Geld wie für einen gebürtigen Niederländer. Aber das reicht trotzdem nicht: Die Segregation ist eines der größten Probleme; landesweit sind inzwischen 580 „schwarze Schulen" mit einem Migrantenanteil von über 50 Prozent entstanden.

Transparent, autonom

Das Niveau jeder einzelnen Schule ist erforscht und bekannt. Regelmäßig sind Schulinspektoren für kleinere und größere Untersuchungen zu Gast. Koordiniert werden sie von einer Behörde, die an das Haager Bildungsministerium angeschlossen ist. Für die regelmäßig anstehenden landeseinheitlichen Schülertests ist das Institut CITO zuständig. Auch wenn das eigentlich nicht so gedacht ist, werden die Ergebnisse dieser Tests von den Medien regelmäßig zur Erstellung von Rankings genutzt.

In der Gestaltung ihres Unterrichts haben niederländische Schulen, ähnlich wie skandinavische, große Autonomie. Alle zwei Jahre legt jede Schule Lernziele, Unterrichtsmethoden, Arbeitsschwerpunkte und Bewertungskriterien selbst fest und der Kommune und dem Bildungsministerium zur Absegnung vor. Auch entscheiden die Schulen selbst darüber, was sie innerhalb von Rahmenvorgaben und Standards mit ihrem Geld machen und wie sie ihr Personal einsetzen. Und sie entscheiden über ihre Ausrichtung: Sieben von zehn Schulen sind in privater Trägerschaft. Sie werden zu 100 Prozent vom Staat finanziert.

Jeannette Goddar

Matte kahn Spass machn

Vor allem die Mädchen können ihr Leistungspotenzial in Mathematik nicht entfalten – das belegt die zweite PISA-Studie. Sie zeigen weniger Selbstvertrauen, Interesse und Motivation in diesem Fach. Dafür haben sie deutlich mehr Angst. Doch nicht nur dies, auch die mittelmäßigen Mathematikleistungen deutscher 15-Jähriger insgesamt weisen auf Defizite des Mathematikunterrichts hin. Dass Mathematik Spaß machen kann und Mathe-Frust nicht sein muss, erfährt man als Besucher des Mathematikums in Gießen.

Foto: Veit Mette

Vor allem Mädchen können ihr Leistungspotenzial in Mathematik nicht entfalten. Sie sind weniger motiviert und haben mehr Angst vor dem „Horrorfach" Mathe.

Der real existierende Mathematikunterricht wird immer noch erlebt als sinnleerer Formelapparat, der den Schülerinnen und Schülern an keiner Stelle die Möglichkeit zur Identifizierung bietet. Mathematik wird erfahren als Disziplinierungs- und Selektionsinstrument, der Mathe-Unterricht als „Horrorfach" erlitten, das Schüler in Angst versetzt. Dass Mathematik mit eigenem Nachdenken, ja mit Phantasie zu tun hat, und das Fach von seinem Selbstverständnis her eine geradezu emanzipatorische Wissenschaft ist, bleibt jedoch den meisten Schülern bislang verschlossen. An genau dieser Stelle setzt das Mathematikum an. In dem gründlich renovierten ehemaligen Hauptzollamt in Gießen können die Besucher auf 1000 Quadratmetern etwa 100 Exponate ausprobieren, die auf drei Etagen präsentiert werden. Genauer gesagt handelt es sich um Experimente, die zu eigenem Tun anregen: Es gibt Knobelspiele und Puzzles, man kann Seifenhautexperimente durchführen und Codes knacken, sich über das Bevölkerungswachstum wundern und sich selbst unendlich oft gespiegelt sehen. Man kann Brücken bauen, ein Musikstück von Mozart komponieren oder den Gesetzen des Zufalls auf die Spur kommen.

Nicht nur Spiel

Die Besucher werden durch spielerisch anmutende Stationen animiert. Jedes Experiment sagt: Ich bin ganz einfach, vor mir brauchst du keine Angst zu haben, mit mir kannst du's mal probieren! Es bleibt aber nicht beim bloßen Spiel. Jedes Experiment regt den Besucher zu Gedanken an: Warum ist die eine Kugel schneller als die andere? Warum sehe ich mich unendlich oft gespiegelt? Warum hält die Brücke?

Dieser „bottom-up-Ansatz" – von der realen Erfahrung zur Abstraktion, vom Experiment zur Erklärung – ist sicher ein Grund für den Erfolg des Mathematikums.

Das Beispiel *Riesenkaleidoskop* zeigt, dass man sich der mathematischen Welt auch ganz anders näheren kann. Das Kaleidoskop ist eine große, etwa zwei Meter hohe Konstruktion, die aus drei senkrechten Spiegeln besteht, die ein gleichseitiges Dreieck bilden. Man kann sich bücken und in das Gebilde einsteigen. Dann sieht man sich selbst von verschiedenen Seiten, und zwar jeweils unendlich oft. Die Besucher erklären sich das Phänomen selbst: Das Spiegelbild im ersten Spiegel spiegelt sich im zweiten und dritten Spiegel, diese Spiegelbilder werden wieder gespiegelt usw. Es entsteht also „auf einen Schlag" ein ganzes Muster aus Spiegelbildern. Die Frage „aus wie vielen Richtungen siehst du dich unendlich oft gespiegelt", zwingt den Betrachter, das Zusammenwirken der Spiegelungen genau zu durchdringen.

Zwei Effekte erreichen solche Experimente. Eine enorme Motivation und eine große Nachhaltigkeit: Schüler können oft noch Monate später ein Exponat beschreiben, ohne es vor sich zu haben. Das ist ein riesiges Potenzial für den Mathematikunterricht!

Albrecht Beutelspacher

Weitere Information unter: www.mathematikum.de

Als Reaktion auf „Kita-PISA“ hat die GEW ein „Drei-Punkte-„Programm“ vorgeschlagen. Kernpunkte sind die Ausbildung der Erzieherinnen auf Hochschulniveau, die Erhöhung der Ausgaben für den Kita-Bereich auf ein Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

Foto: David Ausserhofer

„Starting weak“ in Germany

„Kita-PISA“ lobt den Osten und tadelt die Gesamtlage

Es kommt selten vor, dass die Verhältnisse in den neuen Bundesländern einmal gelobt werden, schon gar nicht als „international vorbildlich“. Die exzellente Versorgung mit Kindertagesstätten und Krippen jedoch bringt Ostdeutschland in der neuen OECD-Studie „Starting strong“ zur Lage der frühkindlichen Erziehung und Bildung in Deutschland viel Zustimmung ein. Insgesamt gesehen investiert Deutschland viel zu wenig in die Elementarpädagogik: „Starting weak in Germany“.

Weitere Infos zu „Kita-PISA“ sowie Kurz- und Langfassung der Studie finden Sie im Internet unter: www.gew.de/GEW_setzt_sich_fuer_Ausbildung_der_Erzieher_auf_Hochschulniveau_ein.html www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=22074.html

Für 37 Prozennt der Kinder, die jünger als drei Jahre sind, gibt es in den östlichen Bundesländern einen Betreuungsplatz (im Westen 2,7 Prozent). Ein besseres Angebot gebe es weltweit nur in einigen skandinavischen Ländern, heisst es in dem auch „Kindergarten-PISA“ genannten Bericht, den die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) kürzlich vorlegte.

Die OECD-Experten wagen darin sogar eine Art später Ehrenrettung des Kindergarten-Systems der DDR – ohne deren ideologische Ausrichtung zu verschweigen. Nicht nur die Versorgung mit Plätzen sei im sozialistischen Staat umfassend gewesen. Auch was die Ausbildung und Stellung der Erzieher sowie die Verbindung zwischen Kindergarten und Schule angeht, könne die DDR als Vorbild dienen.

Die Situation der Kindergärten im heutigen Deutschland sehen die internationalen Experten dagegen eher kritisch. So gibt Deutschland im internationalen Vergleich viel zu wenig Geld für seine Kindergärten aus. Zudem seien die Qualitätsanforderungen der Bundesländer an die Kitas „anspruchslos“ und die Ausbildung der Erzieherinnen „auf niedrigem Niveau“.

Insgesamt zeigt der OECD-Report, wie weit Deutschland trotz jüngster Reformbemühungen vom internationalen Standard frühkindlicher Pädagogik noch entfernt ist.

Während andere Nationen schon vor langer Zeit die Bedeutung der frühen Jahre entdeckt haben, nimmt man den Kindergarten hierzulande erst seit kurzem bildungs- wie sozialpolitisch ernst. Als wichtige Ursache dafür sieht die OECD das (vor allem in Westdeutschland) lange Zeit vorherrschende Bild traditioneller Mutterschaft, nach dem die Frau sich zu Hause um die Kinder zu kümmern habe.

Erst die schlechten Ergebnisse der beiden PISA-Studien lenkten den Blick verstärkt auf die Kitas und die Notwendigkeit einer frühen Förderung gerade für sozial benachteiligte Kinder. Gleichzeitig entdeckte man, welche Aufmerksamkeit andere Länder den frühen Bildungsjahren widmen: dass in Holland schon Vierjährige in die Schule gehen können oder die britische Regierung die Kindergartenerziehung zur nationalen Aufgabe erklärt; dass Finnland seine Erzieher gemeinsam mit Grundschullehrern auf einer Hochschule unterrichtet oder dass viele andere OECD-Länder die Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen kostenlos anbieten.

Ganzheitlichkeit vorbildlich

In Richtung solch internationaler Beispiele zielen denn auch die Reformvorschläge der Experten. Das gilt besonders für die Ausbildung der Erzieherinnen, die der Bericht besonders kritisch sieht. Denn in nahezu allen Industrieländern gibt es zumindest für Führungskräfte in Kindergärten ein Studienangebot – in einigen Ländern gar für alle Erzieherinnen. Nur die deutschen (und österreichischen) Erzieher müssen sich mit einer Ausbildung auf einer Fachschule begnügen, für die ein Realschulabschluss reicht.

Auch wenn eine Handvoll Fachhochschulen neuerdings ein Erzieherstudium im Modellversuch anbietet, soll sich an der hochschulfernen Ausbildung laut Kultusministerkonferenz (KMK) nichts ändern. Die Kultusminister fürchten nicht zu Unrecht, dass besser ausgebildete Erzieherinnen auch bessere Gehälter verlangen. Dieses Argument will die OECD jedoch nicht gelten lassen. Schon heute gibt Deutschland nur rund 0,4 Prozent seines Bruttosozialproduktes für die vorschulische Erziehung und Bildung aus, weit weniger als andere europäische Länder.

Großen Gefallen fanden die OECD-Beobachter dagegen an der Vorstellung einer „ganzheitlichen Verbindung von Bildung, Betreuung und Erziehung“, die (zumindest als Leitidee) in deutschen Kindergärten stark verbreitet ist. In diesem Punkt sahen sie Deutschland in einer Vorbildrolle – gegen den in anderen Ländern zu beobachtenden Trend einer Verschulung frühkindlicher Erziehung.

Ob die OECD die möglichen Fortschritte mit neuen Studien begleiten wird, ist indes ungewiss. In der Pariser Zentrale der Organisation gibt es Überlegungen, die Kita-Untersuchungen zugunsten einer Weiterbildungs-PISA auslaufen zu lassen. Das wäre bedauerlich: Bislang waren nämlich alle Reformen im Bildungsbereich auf den Druck von außen angewiesen. *Martin Spiewak*

Foto: Veit Mette

Bachelor macht noch keinen Lehrer

GEW diskutiert OECD-Studie

Was machen Lehramtsstudierende mit dem Bachelor? Warum bilden sich an deutschen Schulen immer nur die Schüler und nicht auch die Lehrer? Fragen der OECD-Experten an das deutsche Bildungssystem.

Die Organisation für kulturelle Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) hatte Mitte November in Amsterdam ihre internationale Lehrerstudie „Teachers Matter" präsentiert. Eine Woche später diskutierten 60 Bildungsexperten auf Einladung der GEW an der Uni Bielefeld zum Thema.

Das OECD-Team leistete ganze Arbeit: Über mehrere Stunden wiesen sie die Versammelten in die drängendsten Probleme der Lehrerpolitik in Deutschland und anderen Industriestaaten ein. Sie machten deutlich, warum fast überall ein Mangel an qualifiziertem Personal droht und wie es um Bezahlung, Laufbahn, Status und Nachwuchssicherung in einzelnen Ländern steht. Sie stellten Lehrerräte nach irischem und den autonomen Lehrenden nach finnischem Vorbild vor. Und sie übten deutliche Kritik daran, dass sich an deutschen Schulen immer nur Schüler und fast nie Lehrer bilden (siehe Hintergrundgespräch mit dem Empiriker Paulo Santiago). Die Analyse der OECD erntete viel Zustimmung. „Wir sind zu sehr auf die Ausbildung fixiert", bemängelte *Hermann Lange,* Hamburger Staatsrat a. D. GEW-Vorstandsmitglied *Marianne Demmer* konstatierte, die wenige Fortbildung in Deutschland sei völlig falsch aufgebaut: „Nachfrageorientierung gibt es nicht."

Damit war allerdings noch kaum ein Wort darüber verloren, wie man die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung ausbaut und verknüpft und an welchen Stellen es besonders hapert. Spätestens seit einigen Monaten wird immer offensichtlicher, dass schon bald jeder Junglehrer einen Bologna-Kompatiblen Abschluss haben wird – ohne dass der dazugehörige Weg in den Lehrberuf geklärt ist. Welche Rolle spielen dann zum Beispiel die zwei Drittel Studierenden mit einem *Bachelor* (BA) an deutschen Schulen? Dass sie Lehrer werden könnten, sei „weitgehend vom Tisch", sagte *Angelika Hüfner*, Vertreterin der Kultusministerkonferenz (KMK). Auch die Einführung eines „kleinen Masters (MA)", der nach nur einem Jahr in den Lehrerberuf führen könnte, werde kaum ernsthaft diskutiert. Aber was sollen die Absolventen dann mit ihrem Abschluss anfangen? Wird es eine bundeseinheitliche Regelung geben? In der KMK sei „noch viel in Arbeit", gestand Hüfner.

Auch über Vor- und Nachteile von Bologna war man sich uneins. Im Zentrum der Diskussion: Schadet der von den meisten Unis favorisierte „polyvalente" *Bachelor*, der auch andere Berufsfelder ermöglichen soll, nicht genau der pädagogischen Ausbildung, die es zu verbessern gilt? Hausherr und Uni-Präsident *Dieter Timmermann* konterte mit dem Bielefelder Modell: Darin wählen Studierende, die den Lehrerberuf ins Auge fassen, schon vor dem BA Erziehungswissenschaft als eins von zwei Fächern. Wer sich erst nach dem *Bachelor* Richtung Schule orientiert, muss viel Didaktik und Pädagogik nachholen. Alle Studierenden sollen zwischen BA und MA ein Praxisjahr als „*Assistant Teacher*" absolvieren. Master erhalten einen zweifachen Titel: einen fachwissenschaftlichen und einen Master of *Education*.

Fest steht: *Bachelor* und *Master* werden kommen. Alle SPD-regierten Länder haben inzwischen die Umstellung verkündet; auch in Niedersachsen und Thüringen gibt es bereits BA/MA-Studiengänge. Nordrhein-Westfalen hat im Dezember als erstes Land den Universitäten ein Ultimatum gestellt: Bis 2007 soll das traditionelle Lehramts-Studium Geschichte sein. *Jeannette Goddar*

Lehrerleistung und PISA

Im Gespräch: OECD-Experte Paolo Santiago

Paulo Santiago ist Empiriker – und Empiriker halten sich mit gewagten Thesen zurück.

Allzu weit will sich der verantwortliche OECD-Experte für die Studie „Teachers Matter" über den Zusammenhang zwischen Lehrerleistung und PISA-Ergebnissen nicht aus dem Fenster hängen. Statistisch sei ein Zusammenhang zwischen gebildetem Personal und kompetenten 15-Jährigen nicht zu beweisen, sagt *Santiago*.

Dennoch: In der Bildung der Lehrer erwiesen sich mit Finnland und Korea Länder als vorbildlich, die auch bei PISA oben stehen. Irland allerdings, dessen Lehrerbildung die OECD-Experten auch beeindruckte, rangiert bei PISA II uneinheitlich: beim Lesen zwar auf Platz 7, in Mathe aber noch hinter Deutschland auf Platz 20. Vorbildhaft sind für die OECD Konzepte, die Aus-, Fort- und Weiterbildung verknüpfen und die Schule als Ganzes zu einer lernenden Organisation machen. Da rangiert Deutschland weit unten: Nur in Italien, konstatiert Santiago, gebe es ein ähnliches Missverhältnis von Aus- und Weiterbildung: „Sie investieren fast alles, bevor ein Lehrer in die Schule kommt – und nichts mehr, wenn er drin ist." Dass es so schwierig sei, Lehrerausbildung Bologna-Kompatibel zu gestalten, erscheint dem Portugiesen rätselhaft: „Andere Länder schaffen das doch auch."

Zudem sprach sich der OECD-Forscher für eine Reihe weiterer Modelle aus: für eine flexiblere Bezahlung nach schwedischem Vorbild, wo das Gehalt Gegenstand von Verhandlungen ist, aber auch für eine stärkere Rolle und eine spezielle Ausbildung von Schulleitern.

Letztere soll laut Santiago im Zentrum der nächsten Lehrerstudie stehen. Arbeitstitel: „Improving School Leadership".

jago

Foto: dpa

Die Länder wollen den Bund aus der Bildungspolitik herausdrängen. Die GEW hat sich für mehr bundesweite Koordination und – trotz mancher Kritik – den Erhalt der KMK stark gemacht.

KMK auf Sparflamme

Wohin steuert die deutsche Bildungspolitik?

Die Zukunft der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) ist auch nach dem Crash in der Föderalismuskommission ungewiss. Die Kultusministerkonferenz (KMK) soll nach dem Willen der Ministerpräsidenten kräftig gestutzt werden. 20 bis 30 Prozent der Stellen im Sekretariat – je nach Interpretation des Beschlusses der Ministerpräsidentenkonferenz (MPK) – stehen zur Disposition. Gleichzeitig loben Ministerpräsidenten wie Kultusminister die KMK als „unverzichtbar" für die Koordinierung in der Bildungspolitik. Ein Narr, wer hier einen Widerspruch sieht?

Dabei schickten sich die Länder in diesen Wochen an, mit aller Macht einen Monopolanspruch auf die Bildung durchzusetzen. Als „Herzstück" der Länderkompetenzen wird sie sogar beschrieben. Und weil die meisten Länder nicht einmal eine eingeschränkte Mitwirkung des Bundes bei der Bildung akzeptieren wollen, ist ihnen nun auch die Existenz der BLK ein Dorn im Auge. Deren Aufgaben möchten sie am liebsten der KMK noch zusätzlich einverleiben.

Der Profilierungsversuch von Niedersachsens Ministerpräsident *Christian Wulff* (CDU) mit seiner Ausstiegsdrohung aus der KMK kam den anderen 15 Ländern deshalb äußerst ungelegen. Im Grunde hatte er damit die Unfähigkeit der Länder demonstriert, sich ohne den Bund auf einen bundesweiten Rahmen zu einigen. Die anderen Ministerpräsidenten haben Wulff nun zwar wieder eingefangen. Doch der Preis für die wiederhergestellte Länderfront ist hoch.

Die Geschäftsstelle der KMK kann künftig nur noch auf Sparflamme arbeiten. Schon vor einigen Jahren hatten die Länderminister dem Sekretariat eine Sparrunde mit zehnprozentigem Stellenabbau verordnet. Jetzt sollen bis zu 30 Prozent der Stellen „aufgabenkritisch" überprüft und die Arbeit der KMK auf die Kernbereiche beschränkt werden.

Dabei haben sich die Kultusminister doch so viele neue Aufgaben vorgenommen: Bildungsstandards und Qualitätssicherung als Konsequenz aus PISA, Qualitätssicherung auch im Bereich der Hochschulen, nationale und internationale Datenerfassung als Basis für internationale Vergleichsuntersuchungen und regelmäßige nationale Bildungsberichte. Sollte die BLK aufgelöst werden, wovon vor allem Hessens Ministerpräsident *Roland Koch* (CDU) träumt, käme auf die KMK auch noch die Koordinierung der Forschungsförderung als neue Aufgabe zu.

Da hilft es wenig, wenn die älteste deutsche Fachministerkonferenz ein paar ihrer Gremien auflöst und Arbeitsgruppen zusammenstreicht. Die Arbeit in diesen Kernbereichen muss sorgfältig vorbereitet werden. Ein weiteres Beispiel für die Halbherzigkeit der Länder bei der Wahrnehmung bundesweiter Aufgaben bietet auch das soeben aus der Taufe gehobene „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" (IQB) an der Berliner Humboldt-Universität, das für die Tests Standards entwickeln und den Schulen Hilfen geben soll, wie sie mit den Ergebnissen umgehen. Gerade einmal 20 Stellen, zehn davon für Wissenschaftler, ist den Ländern diese wichtige Aufgabe wert. Vergleichbare Institute, wie etwa *CITO* in den Niederlanden, treiben dagegen mit 200 Stellen die Qualitätsentwicklung an den Schulen voran. Die Länder hatten das großzügige Angebot des Bundes, gemeinsam ein schlagkräftiges Institut zu schaffen, aus föderalem Eigensinn in Bausch und Bogen verworfen.

Alles in allem hinterlässt der neue Beschluss zur KMK den Eindruck: Die Länder wollen so wenig bundesweite Koordination wie möglich. Jedes Bundesland möchte in der Bildung weitgehend das tun, was es will. Eine angemessene Reaktion auf die Herausforderungen an Schulen und Hochschulen ist das nicht.

Petra Müller

KMK: Was sich künftig ändert

1. Die Kultusministerkonferenz (KMK) will sich künftig stärker auf ihre Kernaufgaben konzentrieren. Dazu zählen die Qualitätssicherung an Schulen und Hochschulen sowie die Entwicklung von Bildungsstandards für den Unterricht.
2. Regelmäßig wollen die Kultusminister künftig über die Entwicklung des Bildungssystems Bericht erstatten.
3. Empfehlungen und Berichte der KMK können künftig auch mit einfacher Mehrheit beschlossen werden – bisher war das nur einstimmig möglich. Einstimmigkeit gilt weiterhin, wenn es um die bundesweite Anerkennung von Bildungsabschlüssen und damit um die Mobilität geht oder die KMK-Beschlüsse finanzielle Konsequenzen für die einzelnen Länder haben.
4. Die Zahl der KMK-Gremien soll zumindest halbiert werden.
5. Stellen der KMK werden abgebaut.

In dem Beschluss der Ministerpräsidenten heißt es: „Der Stellenbestand des Sekretariats ist – bezogen auf den gegenwärtigen Aufgabenbestand – mit dem Ziel einer weiteren Absenkung um bis zu 20 v. H. aufgabenkritisch zu überprüfen; die KMK wird gebeten, der MPK zu ihrer Sitzung im April 2005 einen Vorschlag vorzulegen. Die MPK behält sich die Genehmigung des Entwurfs des Sekretariatshaushaltes für 2006 vor." Vor dem MPK-Beschluss hatte die KMK Anfang Dezember entschieden, bis zu zehn Prozent der Stellen abzubauen. Unklar blieb, ob die MPK-Forderung auf diese zehn Prozent aufgesattelt wird oder diese bereits beinhaltet.

Foto: David Ausserhofer

Verweigerer werden ins Schulleben zurückgeholt.

Lernlust statt Schulfrust

Schulverweigerungsprojekt „Coole Schule“

Die Zahlen sind alarmierend: 300 000 bis 500 000 Kinder und Jugendliche gelten in Deutschland als Schulverweigerer – Tendenz steigend. Das Projekt „Coole Schule“ zeigt, dass es auch anders geht: Aus Verweigerern können motivierte Schüler werden, die Spaß am Lernen haben.

Geschichten wie diese machen Hoffnung. In Brandenburg ging ein Junge schon seit Monaten nicht mehr zum Unterricht. Der als lernbehindert eingestufte Einzelgänger galt als aggressiv, nicht integrierbar, nicht „beschulbar“. Zum Glück gibt es unweit seines Heimatdorfes noch eine andere Schule, die „Schule des Lebens“ in Rüdersdorf. Und die hat eine ganz eigene Methode, mit Schulverweigerern umzugehen. 18 Monate besucht der Junge jetzt diese Einrichtung und *Susann Zschieschang,* Lehrerin an der „Schule des Lebens“, weiß nur Positives zu berichten: „Wir erleben ihn als ausgeglichenen, hilfsbereiten und lernwilligen Schüler.“

Die Veränderung im Schülerverhalten kam nicht zufällig und nicht über Nacht. Individuelle Förderung heißt die Zauberformel, die das bewirkte. „Der Schüler hat gemerkt, dass sich die Schule für ihn interessiert, dass er wichtig ist für uns“, umschreibt Susann Zschieschang die Philosophie ihrer Schule. „Wir haben ihn aufgebaut, indem wir seine Stärken entwickelt haben“. Der Junge ist ein begeisterter BMX-Radfahrer. Über die Kunststücke, die er vor anderen auf dem Rad demonstrieren durfte, fand er auch in der Schule wieder auf die Erfolgsspur zurück.

Ins Leben zurückholen

Die „Schule des Lebens“ ist so etwas wie ein Vorbild für das, was seit 2002 an fünf anderen Schulen im Bundesgebiet ausprobiert wurde: Verweigerer wieder ins Schulleben zurückzuholen. „Coole Schule“ nennt sich das Forschungsprojekt, das von der *Alfred-Herrhausen*-Stiftung der Deutschen Bank und dem Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge initiiert wurde. Schulen aus Berlin, Frankfurt (Main), Freiburg im Breisgau, Osnabrück und Sömmerda waren an dem Schulversuch beteiligt. 58 Jugendliche im Alter von elf bis 15 Jahren wurden in Lerngruppen von maximal zehn Schülern unterrichtet. Die Besonderheit des Projekts bestand darin, dass alle Schüler von Lehrern und Sozialpädagogen gemeinsam betreut wurden.

Das Projekt habe gezeigt, so der Vorsitzende der Alfred-Herrhausen-Stiftung, *Christian J. Stronk,* bei einem Symposium Anfang Dezember in Berlin, „dass eine Schule möglich ist, in der mit mehr Lust als Frust gelernt wird“. Das deutsche Bildungssystem benötige dringend grundlegende Reformen. Dazu gehörten u. a. mehr Autonomie für die einzelnen Schulen, eine individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen, eine bessere Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag und den Lernprozess ihrer Kinder. Der Politik empfahl Stronk, ein Schulsystem zu schaffen, „das auf die frühe Selektion verzichtet und Kinder mit Migrationshintergrund besser fördert“.

Auf gleicher Augenhöhe

Bei der Bundesjugendministerin *Renate Schmidt* (SPD) rannte Stronk damit offene Türen ein. „Auf die weltweite Einmaligkeit unseres auf frühe Auslese setzendes Schulsystems können wir wahrlich nicht stolz sein“, sagte die Ministerin. Allerdings könne der Bund die Schulstruktur nicht ändern. Dies sei Aufgabe der Länder. „Da tut sich was, aber das geht noch zu langsam“, meinte Schmidt. Wichtig sei auch eine bessere Verzahnung der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule. Die Projektbeteiligten konnten dieser Forderung Schmidts auf Grund eigener Erfahrung nur zustimmen. Die Lehrerarbeit müsse neu definiert werden, sagte der Leiter der Freiburger Carl-Merz-Schule, *Reiner Kiefer.* Die Zeiten, in denen Lehrer für den Unterricht zuständig seien „und am Nachmittag kommt dann der Spiele-Onkel, um die Kids sozial aufzurüsten“, seien ein für alle Mal vorbei. Aber auch die Kinder- und Jugendhilfe müsse verändert werden. „Wir müssen weg von der behördlichen Jugendsozialarbeit, die ihre Mitarbeiter als Feuerwehrleute in die Schulen schickt.“ Lehrer und Sozialarbeiter sollten sich auf gleicher Augenhöhe begegnen können.

Nach knapp drei Jahren ist das Projekt „Coole Schule“ beendet. An allen beteiligten Schulen, so Projektleiter *Josef Faltermeier,* habe es den Unterricht nachhaltig verändert. Ganz weit oben steht für den Wissenschaftler dabei die Erkenntnis, dass Schule Spaß machen muss. Das gelte nicht nur für die Schüler. „Wir können doch nicht erwarten, dass Schüler bereitwillig lernen, wenn Lehrer berichten, dass sie nur noch widerwillig ihrem Beruf nachgehen.“

Jürgen Amendt

Fotos: transparent-photo

Grundschule in Oberwinter: Statt auf Ergebnisse konzentriert man sich auf verschiedene Lösungswege. So ist auch der Vergleichstest VERA angelegt.

„Wir sind ein lernendes Kollegium“

Eine Grundschule in Oberwinter/Pfalz testet VERA

VERA – unter diesem Kürzel werden bundesweit Vergleichsarbeiten in den Grundschulen geschrieben. Rheinland-Pfalz arbeitet bereits seit 2003 in der vierten Grundschulklasse mit VERA. Das ist ein grundsätzliches Problem, da die Tests mit dem Übergang an weiterführende Schulformen zusammenfallen und damit zur Auslese und nicht zur Förderung der Schüler eingesetzt werden können. Deshalb fordert z. B. die GEW Nordrhein-Westfalen eine Verlagerung der Lernstandserhebung in die dritten Klassen. Ein Besuch in der Grundschule im pfälzischen Oberwinter zeigt, dass eine Reihe von Verbesserungen erzielt werden können – nicht nur für die Schüler. Vorausgesetzt, VERA wird nicht als Selektionsinstrument eingesetzt.

Die Viertklässler sind Prüfungen gewöhnt. Ein Polizist steht auf dem Schulhof und ruft einen Schüler nach dem anderen zu sich auf den Fahrrad-Parcours. Fast jeder, der sich auf den Weg durch den Schilderwald macht, hält vorschriftsmäßig an jedem Stopp-Schild, hält beim Abbiegen den Arm heraus und achtet die Vorfahrt. Sichtlich nervös sind sie trotzdem. Denn in der kommenden Woche stehen an der Grundschule Oberwinter Tests auf dem Programm, die nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer eine Herausforderung sind. Dienstag und Donnerstag werden die Vergleichsarbeiten geschrieben, 50 Minuten in Mathe und 90 in Deutsch, zeitgleich und einheitlich in sieben Bundesländern.

An der kleinen Grundschule zwischen Bonn und Koblenz hat man schon Erfahrungen mit den Vergleichsarbeiten. Vor über einem Jahr setzten sich die Lehrerinnen zum ersten Mal gemeinsam vor den Computer und riefen die VERA-Homepage auf (*www.uni-landau.de/VERA/*). Sie verständigten sich darauf, welche Aufgaben sie ihren Schülern stellen würden (jede zweite kann aus einem Pool ausgewählt werden, die anderen stehen fest), diskutierten, wie diese oder jene Klasse abschneiden würde und studierten Handreichungen und Korrekturanweisungen. Zunächst, sagt Schulleiterin *Rita Siebenborn*, nicht ohne Irritationen: „Alles war neu und ungewohnt und kam uns sehr aufwändig vor.“ Im zweiten VERA-Jahr ist man überzeugt: VERA muss nicht, aber kann zu einer Reihe von Reformen beitragen. Zu mehr Teamarbeit, einer stärkeren Auseinandersetzung mit modernen Unterrichtsformen, verbesserter Diagnosefähigkeit und verstärkter Reflexion des Unterrichts. „Vorausgesetzt“, sagt Siebenborn, „das Kollegium ist so intakt, dass niemand den Vergleich zu scheuen braucht.“ Denn der Test zeigt Lehrern nicht nur, wo jeder Schüler, jede Klasse, die Schule und das Bundesland steht. VERA legt auch offen, wessen Schüler welche Kompetenzen vermittelt bekommen.

Wandel der Lehrerrolle

An der Grundschule Oberwinter fiel VERA in eine Phase, in der die elf Lehrerinnen ohnehin dabei waren, Vieles zu verändern. Als man vor ein paar Jahren realisierte, dass man mit den klassischen Unterrichtsmethoden den Schülern nicht wirklich gerecht wurde, begann das Kollegium, die Schule von morgen zu diskutieren. Die Lehrerinnen wandelten sich Schritt für Schritt von allwissenden Lehrenden zu Moderatoren und Lernbegleitern. Den Schülern wurde abverlangt, selbstständig zu lernen, zu denken und zu handeln. Im Matheunterricht hieß das zum Beispiel: Statt die Schüler Kettenaufgaben rechnen zu las-

VERA kritisiert

Die rheinland-pfälzischen Grundschullehrer haben die VERA-Vergleichsarbeit für Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik massiv kritisiert. Die Aufgaben für die Viertklässler seien nicht grundschulgerecht gewesen und die Lehrkräfte übermäßig mit zusätzlicher Arbeit belastet worden, sagte der rheinland-pfälzische GEW-Vorsitzende Tilman Boehlkau. Rund 42 000 Viertklässler waren in beiden Fächern getestet worden.

sen, konfrontierte man sie mit Aufgaben, bei denen es etwas zu überlegen gibt. Statt auf Ergebnisse konzentrierte man sich auf die verschiedenen Lösungswege. So ist auch der Vergleichstest angelegt: „Überlege, ob es etwas zu rechnen gibt", steht über einigen Aufgaben geschrieben. VERA setzt auf Kompetenzen statt auf abfragbares Wissen. Viele Aufgaben sind Knobelaufgaben.

Die Bildungsforscher an der Universität Landau argumentieren, VERA sei ein hervorragendes Instrument, um den Austausch unter und die Reflexion von Lehrern über ihren Unterricht zu verbessern und sich im Anschluss über sinnvolle Reformschritte zu verständigen. Zunächst ist der Vergleichstest ein Mittel der Leistungsfeststellung: Die Teilnahme führt dazu, dass Lehrer ihre Schüler – und damit auch ihre eigene Arbeit – besser einzuschätzen lernen. Anders als bei herkömmlichen Klassenarbeiten bietet der Test einen systematischen Überblick über Kompetenzen in zahlreichen Themenfeldern. „Ich zum Beispiel habe an den Resultaten meiner Schüler gesehen, dass ich mehr Wert auf Geometrie als auf Sachrechnen lege", sagt Rita Siebenborn, „daran kann ich nun arbeiten."

Dass VERA nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer untereinander in Konkurrenz bringt, mag mancher befürchten. Gibt es ein Kollegium, das den Namen verdient, muss das nicht so sein. In Oberwinter analysierte man im vergangenen Jahr, nüchtern und frei von Schuldzuweisungen, die Ergebnisse: Welcher Schüler, welche Klasse hat welche Defizite? Wer braucht Förderung und welche? Hat man seine Schüler richtig eingeschätzt oder ihnen zu viel oder zu wenig zugetraut? Wie kommt man zu einer präziseren Feststellung der Kompetenzen? Und: Hat diese oder jene Kollegin einen Weg gefunden, der besser ans Ziel führt als der eigene?

Die elf Lehrerinnen der Grundschule Oberwinter scheuen aber auch außerhalb der Testarbeiten den direkten Vergleich nicht. Um voneinander zu lernen, besucht man sich regelmäßig im Unterricht. Und nach ein paar Wochen treffen sie sich regelmäßig am Nachmittag und erarbeiten gemeinsam Schwerpunkte für den Unterricht der kommenden Wochen. „Wir sind ein lernendes Kollegium", sagt die Lehrerin *Gabriele Fick*, „da ist es nur gut, wenn man viel voneinander weiß." *Karin Küpper*, erst ein paar Jahre im Schuldienst, ist kurz vor VERA trotzdem aufgeregt. „Ich hoffe, dass das gut geht", sagt sie, „sonst wäre das auch für mich als Lehrerin sehr frustrierend." *Jeannette Goddar*

Aus Vergleichen lernen

Reformen aus dem Schulalltag

VERA ist als Anstoß für Unterrichts- und Qualitätsentwicklung gedacht. Wozu das Testexperiment ermutigen kann, wird an unserem Schulbeispiel deutlich. Aber der Idealfall – wie in der Grundschule in Oberwinter – ist nicht die Regel.

Im Prinzip sind Datenrückmeldungen und regelmäßige Tests ambivalent. Sie können benutzt werden, um Sozialschwache und Migranten noch stärker auszulesen und gleichzeitig den Eindruck von Gerechtigkeit zu erwecken. Diese Gefahr besteht vor allem, wenn die Tests an den Gelenkstellen der Schullaufbahn stattfinden, also am Ende der 4., 6. oder 10. Klasse, und die Testergebnisse dann Übergangsentscheidungen mitbestimmen.

Tests und die Rückmeldungen der Ergebnisse an die Schulen, Vergleichsdaten eingeschlossen (z. B. von Landes-Durchschnittswerten), können aber auch der Ansporn für Schul- und Unterrichtsentwicklung sein.

Die Grundschule in Oberwinter ist allerdings ein Idealfall. Er kann nur erwartet werden, wenn einige Voraussetzungen bestehen: Die Rückmeldungen müssen so formatiert sein, dass kein Ranking von Schulen möglich ist. Die Ergebnisse dürfen nicht allein als Rohwert präsentiert werden, sondern müssen angesichts des Milieus der Schule adjustiert werden, damit Vergleiche fair sind. Sie sollten auch nicht als Summenwert dargestellt sein, sondern sich auf Subdisziplinen wie Lesen, Schreiben oder Sprachbewusstsein beziehen. Den angezeigten Leistungsniveaus sollten Beispielaufgaben zugeordnet werden, die Lehrern klar machen, was die Resultate mit ihrem Unterricht zu tun haben. Dazu brauchen die Kollegen Unterstützung bei der Interpretation. VERA berücksichtigt dies. Zu hoffen ist, dass dies auch so bleibt und sich andere Länder daran orientieren.

Hans-Günter Rolff

„Am besten lernt man ein Kind über seine Fehler kennen"

E&W-Interview mit Schulleiterin Rita Siebenborn

E&W: *Vor den VERA-Tests werden die Lehrer unter anderem auch gefragt, wie sie ihre Klassen bei den einzelnen Aufgaben einschätzen. Haben sie da immer richtig gelegen?*

Siebenborn: Nein. Zum Glück gab es keine großen Überraschungen. Ich habe aber den Eindruck, dass Lehrer dazu neigen, ihre Schüler eher zu über- als zu unterschätzen. Für mich ist das eine wesentliche Erkenntnis der Vergleichsarbeiten.

E&W: *Skeptiker fürchten, VERA würde eine nach TIMSS, PISA und IGLU ohnehin vorhandene Tendenz des „Teaching to the Test" noch verstärken.*

Siebenborn: Das wäre fatal. Vergleichsarbeiten an sich machen den Unterricht ja noch nicht besser. Aber sie sind ein sinnvolles Instrument zur Selbstreflexion – vorausgesetzt natürlich, man versucht nicht, die Ergebnisse zu verfälschen. Wenn Schüler nun wochenlang VERA-Aufgaben vorgesetzt bekämen, wäre das Gegenteil dessen erreicht, was man will.

E&W: *Auch Leistungsvergleiche nützen nur, wenn man weiß, warum welches Kind welche Leistung nicht erbringt – also welche Kompetenzen konkret fehlen. Wie bekommt man das heraus?*

Siebenborn: Ein Test ist immer nur der erste Schritt. Die wahre Erkenntnis kommt im Unterricht.

E&W: *Wie?*

Siebenborn: Das A und O ist, mit den Schülern viel über Aufgaben zu sprechen. Am besten lernt man ein Kind über seine Fehler kennen. Deswegen sind wir dazu übergegangen, nicht mehr vor allem auf die Lösung zu gucken – sondern darauf, wie und warum jemand auf einen Weg gekommen ist, der im falschen Ergebnis endete. Das führt dazu, dass man sich manchmal eine Schulstunde lang bei einer einzigen Aufgabe aufhält und sich mit dem Rechenweg eines einzigen Schülers beschäftigt.

E&W: *Was machen die anderen in der Zeit?*

Siebenborn: Die ganze Klasse beteiligt sich an der Suche nach der Fehlerquelle. So lernen alle etwas und der Lehrer bekommt Gelegenheit zu beobachten, welcher Schüler wie denkt. *Interview: jago*

Was ist VERA?

„VERA" steht für „VERgleichsArbeiten in 4. Grundschulklassen". Die Tests in Deutsch und Mathe sollen die Kompetenzen der Schüler prüfen, aber auch den Lehrern Anhaltspunkte zur Diagnostik und zur Qualität ihres Unterrichts geben. Die Lehrer laden nicht nur die Aufgaben – darunter zehn fixe und zehn, die sie aus einem Pool auswählen – aus dem Netz, sondern auch Handreichungen und Fragebögen. Am Ende erfahren sie den Stand der Schüler, der Klasse, der Schule und des Landes. Außerdem können sie sich mit Schulen in ähnlichen Milieus vergleichen. Ein Ranking gibt es nicht. Im Anschluss an die Tests soll an jeder Schule eine Diskussion über Unterrichtsformen und deren mögliche Verbesserung einsetzen.

jago

Schulleiterin Rita Siebenborn: „Ein Test ist immer nur der erste Schritt."

Föderalismus
DEBATTE

Auf Eis gelegt

Machtpoker um den Föderalismus scheitert an Bildungspolitik

Es sollte die größte Staatsreform seit Jahrzehnten werden. Bund und Länder wollten ihre Kompetenzen neu aufteilen. Bis zur letzten Sekunde schien es, als könnte sich die Föderalismus-Kommission auf eine weitreichende Neuordnung unseres Bundesstaates einigen. In allerletzter Sekunde scheiterte die Reform an einer Frage: Darf sich der Bund auch künftig in der Bildungspolitik engagieren?

Es war Freitag, der 17. Dezember, 8.15 Uhr im Berliner Reichstag. Im *Otto-Wels*-Saal der SPD-Fraktion trauten die sozialdemokratischen Abgeordneten ihren Ohren nicht. „Die Föderalismus-Kommission endet ohne Ergebnis", sagte *Franz Müntefering* (SPD). Was der Fraktionsvorsitzende verkündete, galt lange Zeit als undenkbar. Mehr als ein Jahr lang feilten 32 Vertreter aus Bund und Ländern an der Neuordnung unseres Bundesstaates. Es sollte die größte Staatsreform seit Jahrzehnten werden. Und die Verhandlungen waren weit gediehen. Bis in die letzten Stunden der Verhandlungen hinein, zeigten sich die Kommissionsvorsitzenden *Edmund Stoiber* (CSU) und Franz Müntefering optimistisch. „Wir werden Gutes hinbekommen", sagte Müntefering. Dann scheiterte die Staatsreform in allerletzter Sekunde – an der Bildungspolitik.

Gretchenfrage

Für diese Zuspitzung sorgten die Länder. Sie wollten den Bund vollends aus der Bildungspolitik verdrängen. Ganztagsschulprogramm, Hochschulrahmengesetz, Bildungsplanung – all das stand auf der Streichliste der Landesfürsten. Mehr noch: Die konservativen Ministerpräsidenten – allen voran Hessens *Roland Koch* (CDU) – machten die Bildung zur Gretchenfrage. Beuge sich der Bund nicht dem Willen der Länder, so drohte Koch, platze die gesamte Reform. In der letzten Verhandlungsnacht kam es dann zum Eklat. Müntefering wollte dem Ultimatum der Länder nicht nachgeben. Ein kurzes Telefonat mit dem Kanzler – dann war die Kommission am Ende.

Debatte in zwei Welten

Bei der Suche nach den Ursachen des Scheiterns hilft ein Blick auf die Anfänge der Kommission. Vielleicht liegt ihr abruptes Ende an einem „Geburtsfehler" des Gremiums – dem „Machtpoker" zwischen Bund und Ländern. Das Prinzip: Die hohe Zahl der zustimmungspflichtigen Gesetze im Bundesrat sollte reduziert werden. Im Gegenzug verlangten die Länder zusätzliche Kompetenzen; vor allem bei der Bildung. Nicht die Qualität unseres Bildungswesens stand im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie die Länder für ihren Machtverzicht im Bundesrat entschädigt werden. Eine sachgerechte Lösung ließ sich so nicht finden. Das wurde umso deutli-

cher, je mehr die Diskussion in der Kommission an Tiefe gewann.
So schien es manchem Beobachter, als würde die Debatte zur Zukunft unseres Bildungswesens in zwei verschiedenen Welten geführt. Da sind zunächst die alltäglichen Probleme. Zwei PISA-Studien zeigen, dass wir eine zerklüftete Bildungslandschaft haben. Zwischen Bremen und Bayern klafft bereits heute eine Leistungslücke von fast zwei Jahren. Egal, wer Sieger im innerdeutschen Wettbewerb ist, international sind alle Bundesländer allenfalls zweitklassig. Von Qualität, Vergleichbarkeit und Mobilität lässt sich kaum sprechen.
Hinzu kommt ein weiterer Trend: die fortschreitende Internationalisierung der Bildungspolitik. Mittlerweile beeinflusst die Europäische Union alle Bereiche unseres Bildungswesens. Die Ausgestaltung des gemeinsamen Hochschul- und Forschungsraumes, die Harmonisierung in Fragen der beruflichen Bildung, die von der EU im Rahmen der Lissabon-Strategie gesetzten „benchmarks“ für die Qualität des Bildungswesens machen eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern unverzichtbar. Die EU-Kommission will sogar die Förderung von einzelnen Bildungsprojekten davon abhängig machen, ob diese Vorhaben „in eine nationale Strategie zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens“ eingebettet sind.

Bildungsplanung umstritten

Von all diesen Entwicklungen unbeeindruckt forderten die Länder in der Föderalismus-Kommission die volle Kompetenz in Bildungsfragen. Vom Kindergarten bis zur Hochschulprofessur – der Bund solle sich aus diesen Fragen gefälligst raushalten. „Bildung ist Ländersache“, hieß es zur Begründung lapidar. Vor allem die Bildungsplanung war umstritten. Laut Artikel 91 b des Grundgesetzes können Bund und Länder wichtige Projekte gemeinsam finanzieren. Solche Vorhaben werden in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) beschlossen. Dort entstand zum Beispiel das viel beklatschte „SINUS-Projekt“ für einen verbesserten naturwissenschaftlichen und Mathematik-Unterricht. Rund 16 Millionen Euro steckte der Bund in dieses Vorhaben. Ein Projekt, für das sich die Länder nach PISA II selbst kräftig lobten.
Bis zuletzt gestritten hat man auch über die Frage, ob der Bund einzelne Projekte direkt finanzieren dürfe. Insbesondere das Bundesprogramm für neue Ganztagsschulen war den Ländern ein Dorn im Auge. So etwas dürfe es nie wieder geben, wird Roland Koch in Kreisen der Föderalismus-Kommission zitiert. Die Länder wollten dem Bund Finanzhilfen verbieten, wenn es um Vorhaben geht, die „Gegenstand der ausschließlichen Gesetzgebungskompetenz der Länder sind“. Im Klartext: Der Bund darf nie wieder Geld für unsere Schulen ausgeben.
Wie man es auch dreht und wendet: Ging es um die Bildung, war in der Föderalismus-Kommission nicht von neuen Kompetenzen für den Bund die Rede. Der Bund versuchte vielmehr, Spurenelemente seiner Kompetenz zu retten. Man könne nicht immer wieder die nationale Bedeutung der Bildung hervorheben und dann das Bildungswesen völlig föderalisieren, sagte Müntefering. Wie geht es weiter? *Nach* der Reform ist *vor* der Reform. Die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern bleibt ein Thema – vor allem in der Bildungspolitik. Das Verfassungsgericht hat mit seinem Urteil zur Juniorprofessur die Möglichkeiten des Hochschulrahmengesetzes (HRG) stark eingeschränkt. Künftig können die Länder bei nahezu jeder HRG-Novelle mit dem Gang nach Karlsruhe Druck ausüben. Auch die Zukunft der BLK ist alles andere als sicher. Sie beruht auf einer freiwilligen Verwaltungsvereinbarung, welche die Länder jederzeit kündigen können. Mit einem solchen Schritt haben die Unions-Ministerpräsidenten in der Kommission offen gedroht.
Ein weiterer wichtiger Bereich ist das Beamtenrecht. Hier hatte der Bund den Ländern bereits weitreichende Zugeständnisse gemacht (s. auch Seite 27).
Die „*Süddeutsche Zeitung*“ schrieb schon von einer „tiefgefrorenen Reform“, deren Ergebnisse bei passender Gelegenheit wieder hervorgeholt werden. Zurzeit versuchen zahlreiche Politiker, die Staatsreform zu retten. Bundespräsident *Horst Köhler* will sich einschalten. Bundesbildungsministerin *Edelgard Bulmahn* (SPD) möchte bald ihre Vorschläge zur Reform des Bildungsföderalismus präsentieren.

Neuer Anlauf zur Reform

Von einem Verfassungskonvent ist ebenfalls die Rede. „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens“ sollten einen neuen Anlauf zur Staatsreform unternehmen. Der Haken: Am Ende müssten Bundesrat und Bundestag einer Verfassungsreform zustimmen. Die Vorschläge des Konvents würden also wieder auf dem Tisch von Koch & Co. landen. Es ist kaum anzunehmen, dass die Unionsländer dann gesprächsbereiter sind. Und so ist nicht auszuschließen, dass Franz Müntefering noch im alten Jahr wieder vor seine Fraktion treten und sagen muss: „Die Kommission endet ohne Ergebnis.“*

Matthias Anbuhl

**Letzter Stand bei Redaktionsschluss*

Die Pokerrunde:

Edelgard Buhlmahn (SPD)

Roland Koch (CDU)

Edmund Stoiber (CSU)

Franz Müntefering (SPD)

Fotos: imago

Tariefrunde: Rohlbäck-Stratechin stobben

Die Gewerkschaften wollen mit dem Bund und den Kommunen bis Ende Januar 2005 die BAT-Reform abschließen. Bis dahin wird ver.di die bestehenden Vergütungstarifverträge nicht zum 31. Januar 2005 kündigen. Das weitere Vorgehen der Länder ist ungewiss.

Das Ziel der Gewerkschaften für die BAT-Reform ist klar: jungen Beschäftigten künftig mehr Geld als bisher bieten und zugleich im Rahmen von weitgehend dynamisierten Besitzstandsregelungen langjährig Beschäftigten kein Geld wegnehmen.

Die Verhandlungen zur BAT-Reform sind jetzt in der entscheidenden Phase. Derzeit werden die neuen Entgelttabellen und die Überleitungsregelungen aus bereits bestehenden Beschäftigungsverhältnissen verhandelt. Doch ist nicht auszuschließen, dass die Verhandlungen bis Ende Januar nicht abgeschlossen sind. Dann wird erneut die Frage anstehen: Werden die Vergütungstarifverträge gekündigt, um mehr Druck auf die Arbeitgeber ausüben zu können? Wenn die Länder am Ende die BAT-Reform nicht doch noch mittragen, droht die Spaltung des Tarifrechts: BAT-Reform bei Kommunen und Bund sowie Alt-BAT/BAT-O bei den Ländern. Das würde nicht nur die Aufgabe gleichartiger Arbeitsbedingungen bedeuten. Die Länder könnten dann die Tarifbedingungen nach Kassenlage aushandeln. Bereits mit ihrer Arbeitszeitkündigung hatten sie sich aus dem Reformprozess herauskatapultiert. Der Vorsitzende der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) *Hartmut Möllring* (CDU) will für die Tarifrunde 2005 längere Arbeitszeiten von bis zu 42 Stunden pro Woche, eine Null-Runde bei den Monatsgehältern und Öffnungsklauseln in den Tarifverträgen zu Urlaubs- und Weihnachtsgeld, um die einseitigen Kürzungen und Streichungen im Beamtenbereich auch den Tarifbeschäftigten aufzwingen zu können. Dies lehnen GEW und ver.di unisono ab.

> **„Wenn die Länder die BAT-Reform nicht mittragen, droht die Spaltung des Tarifrechts."**

Viele GEW-Mitglieder sind bei den Ländern angestellt oder im Beamtenverhältnis tätig. Für das Vorgehen der GEW in der Tarifrunde wird es entscheidend darauf ankommen, ob alle oder zumindest einige Länder bereit sind, sich der Tarifreform anzuschließen. Ver.di bietet den Ländern nach wie vor die Beteiligung an der Tarifreform an, wenn die TdL die alten Tarifregelungen zur Arbeitszeit anerkennt. Andernfalls steht eine Tarifauseinandersetzung in den Ländern bevor, die, anders als in den Vorjahren, gesondert gegen diese geführt werden muss.

Angestellte und Beamte haben hier den gleichen Interessensgegner: In der Doppelrolle von Arbeitgeber und Dienstherr streben Länder die Anpassung der Tarifregelungen an die bereits einseitig durchgesetzten Verschlechterungen im Beamtenbereich an. Nullrunde und (weitere) Streichungen der Sonderzahlungen sollen alle Beschäftigten gleichermaßen treffen. Eine weitere Arbeitsplatzvernichtung infolge geforderter Arbeitszeitverlängerung steht nicht nur dem Anspruch nach „mehr Beschäftigung" entgegen. Sie wird auch zu einer erhöhten Arbeitsbelastung im öffentlichen Dienst beitragen.

Nur wenn es den Gewerkschaften gelingt, alle Beschäftigtengruppen im öffentlichen Dienst zu einem gemeinsamen Agieren zu bewegen, lassen sich Rollback-Strategien verhindern

. *Heiko Gosch*

Ausverkauf

Beamtenrechts- und Förderalismusreform

Zwar sind die Verhandlungen der Föderalismus-Kommission im Streit um die Zuständigkeit für Bildung geplatzt, doch in Fragen des Beamtenrechts waren sich Bund und Länder im Prinzip einig. Künftig sollten die Länder Laufbahn, Besoldung und Versorgung selbst regeln. Sogar das Grundgesetz sollte geändert werden, damit mehr Flexibilisierung möglich wird.

Den Artikel 33 Absatz 5 des Grundgesetzes (GG) wollte man ergänzen, um die „hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums" mit Alimentations-, Laufbahn- und Lebenszeitprinzip „fortentwickeln" zu können. Dies eröffnet den Landesregierungen viel Spielraum. Dezentralisiert und schrittweise dereguliert könnten sie so das Beamtenrecht umgestalten. Sie wären in der Lage, unter dem Rotstift-Diktat die Schutzfunktionen des Beamtenverhältnisses auszuhöhlen. Um leistungsorientierte Bezahlungselemente stärker durchzusetzen und zu verankern, wollen die Länderchefs das Alimentationsprinzip in Frage stellen. Für die verfassungsrechtliche Absicherung der Einführung von Führungsfunktionen auf Zeit in der allgemeinen Verwaltung ist beabsichtigt, das Laufbahnprinzip zu modifizieren. Das Lebenszeitprinzip ist einigen Politikern bereits seit geraumer Zeit ein Dorn im Auge. Ihr Ziel ist es, vermeintlich „faule" Beamte künftig aus dem Dienst „entlassen" können. Wenn die Länder die Besoldung und die Versorgungsleistungen ohne Bindung an Standards festlegen können, erhielten sie damit eine entscheidende Geldquelle zur Sanierung öffentlicher Haushalte. Mit der vorerst gescheiterten Föderalismusreform sind diese Absichten noch nicht vom Tisch. Denn auch das Eckpunkte-Papier von Bundesinnenminister *Otto Schily*, Beamtenbundchef *Peter Heesen* und ver.di-Vorsitzendem *Frank Bsirske* sieht weitreichende Flexibilisierungen im Bundesrecht vor, die den Ländern Eingriffe ermöglichen. (s. *E&W* 12/2004)

Streikrecht inklusive

Die GEW setzt auf bundeseinheitliche Regelungen mit allgemein gültigen Standards für Beschäftigte im öffentlichen Dienst. Entgegen den Vorstellungen von *Edmund Stoiber* (CSU) und *Roland Koch* (CDU) beinhaltet für sie eine Fortentwicklung des Artikels 33(5) GG vor allem die Ausgestaltung der Verhandlungsrechte für die Beschäftigungsbedingungen. Dies schließt das Streikrecht ein. *Heiko Gosch*

GEW-Tarif- und Beamtenpolitik-Experte Heiko Gosch

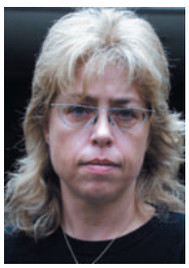
Foto: Fischer/report

Ein-Euro-Jobberin Susanne Schneider: Der erwartete Arbeitsplatz entpuppte sich für die arbeitslose Erzieherin als befristete gemeinnützige Tätigkeit.

Zu Handlangern abgestempelt

Arbeitslose Erzieherinnen machen erste Erfahrungen mit Ein-Euro-Jobs

Seit dem 1. Januar 2005 gilt Hartz IV und damit auch die Auflage für Langzeitarbeitslose, so genannte Ein-Euro-Jobs anzunehmen. In Berlin wurden ausgebildete Pädagogen bereits Ende 2004 im sozialen und Jugendhilfebereich – zu diesem Zeitpunkt noch auf „freiwilliger" Basis – als „Billig-Jobber" eingesetzt.



Auch Beate Müller, ebenfalls arbeitslos mit langer Berufserfahrung, jobbt in einer Berliner Kita für 1,50 Euro die Stunde.

Sie ist ein Profi. Das ist der Kita-Leiterin *Beate Budach* beim Vorstellungsgespräch sofort klar. Vor ihr sitzt *Beate Müller*. Sie ist staatlich anerkannte Erzieherin mit jahrelanger Berufspraxis und einer Zusatzausbildung als Integrationserzieherin. Seit längerem ist sie arbeitslos gemeldet. In der Kita Mittelstraße in Berlin-Steglitz bewirbt sich die 46-Jährige um einen so genannten Ein-Euro-Job. Beate Budach kann die zusätzliche Mitarbeiterin gut gebrauchen. „Es ist gut für die Kinder, wenn jemand da ist, der immer Zeit für sie hat", sagt sie.

Nun arbeitet Beate Müller jeden Tag sechs Stunden. Die berufserfahrene Pädagogin ist als zusätzliche Hilfe im Hortbereich der Kita eingesetzt. Ihre Ausbildung kommt ihr dabei zupass, ist aber keine Voraussetzung für den Job. Auch Arzthelferinnen und Kassiererinnen waren schon in der Kita als Billig-Jobber tätig. Die Erzieherin nimmt die Situation noch gelassen hin. „Ich weiß, dass ich mehr wert bin als die 1,50 Euro, die ich pro Stunde verdiene. Mir macht die Arbeit mit den Kindern einfach Spaß. Das Geld ist dabei Nebensache." Allerdings erzürnt es sie, dass ihr das Arbeitsamt noch nie eine Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt angeboten hat. „Ich kann eine anspruchsvolle, hoch qualifizierte Arbeit leisten", stellt sie klar. In ihrer langen Berufszeit als Integrationserzieherin in einem Schülerladen hatte sie mit behinderten, hyperaktiven und sprachgestörten Kindern zu tun, war eine gefragte Partnerin von Psychologen und Schulleitung. Nun darf sie als 1,50-Euro-Jobberin formal noch nicht einmal die Verantwortung für die Hortkinder tragen. Diese liegt immer bei der zuständigen fest angestellten Erzieherin.

Für die Ein-Euro-Jobs gelten strenge Kriterien. Es sollen nur für das Gemeinwesen nützliche Tätigkeiten sein und sie dürfen nicht in Konkurrenz zu regulären Stellen treten. Auf diese Weise stempelt Politik die Betroffenen zu Handlangern.

Nach Berufsstart das Aus

Ein zweites Beispiel: *Susanne Schneider* ist ebenfalls Erzieherin. Eine, die noch ganz am Anfang ihres Arbeitslebens steht. Nach ihrer Ausbildung konnte sie gerade einmal acht Monate in einer Kita im Wedding arbeiten. Dann wurde sie entlassen, jobbte zunächst als Putzfrau und Propagandistin. Schließlich war sie ganz arbeitslos.

„Als mir mein Berater bei der Arbeitsagentur im Sommer sagte, er hätte etwas für mich, war ich ganz aufgeregt. Endlich eine Chance nach einem Jahr Arbeitslosigkeit, und noch dazu in meinem Beruf", hoffte die 24-Jährige. Doch der erwartete feste Arbeitsplatz entpuppte sich als befristete gemeinnützige Tätigkeit: 30 Stunden pro Woche, 1,50 Euro pro Stunde. Susanne Schneider griff trotzdem zu. „Ich konnte einfach nicht mehr zu Hause sitzen, wollte etwas tun. Und das Geld kann ich auch gut gebrauchen."

Jetzt arbeitet sie im Schülerklub an der Johann-Strauß-Grundschule in Berlin-Marzahn. Der Klub ist ein Nachmittagsangebot an die 5. und 6. Klassen, da dort nur ein Hortbesuch bis zu vierten Klasse möglich ist. „Es ist zwar sehr wenig Geld", meint Schneider. „Aber ich habe wenigstens das Gefühl, dass unsere Arbeit etwas bewirkt und die Lehrer sie schätzen. Die Schüler sind weg von der Straße und lungern nicht in den Einkaufscentern herum."

40 000 solcher „Arbeitsgelegenheiten" sollen in diesem Jahr allein in Berlin geschaffen werden. Fieberhaft wird nach Einsatzmöglichkeiten für die Ein-Euro-

Jobber gesucht. Zusätzliche Arbeitskräfte werden zwar im sozialen und pädagogischen Bereich dringend gebraucht, aber neue Stellen stellt der Senat nicht zur Verfügung. Zum Beispiel, um den Unterrichtsausfall an den Schulen aufzufangen. Trotzdem sollen die „Arbeitsgelegenheiten" Aufgaben enthalten, die im öffentlichen Interesse liegen. Die Rede ist davon, dass die billigen Arbeitskräfte in Seniorenheimen oder Kitas vorlesen, bei der Berliner Verkehrsgesellschaft (BVG) Fahrgäste betreuen oder im Park Laub harken sollen.

Dass Langzeitarbeitslose einen Ein-Euro-Job in ihrem erlernten Beruf bekommen wie Beate Müller und Susanne Schneider, ist eher die Ausnahme. Es hängt vielmehr vom Willen und den Kontakten der Trägergesellschaften ab, die solche Jobs vergeben und dafür bis zu 500 Euro pro Vermittlung kassieren. Besitzen die Agenturen einen guten Draht zu Altenheimen oder Wohlfahrtsverbänden, landen ihre „Klienten" dort, egal ob sie Lehrer, Erzieher, Gärtner oder Tischler sind. Liegt der Schwerpunkt dagegen in der Jugendarbeit, setzen die Träger ihre Gelegenheitsarbeiter vor allem auf diesem Gebiet ein, auch wenn diese dafür keinerlei berufliche Voraussetzungen mitbringen.

Die Folge: Zunehmend übernehmen Berufsfremde pädagogische Arbeit. Darunter wird – bei allem Bemühen der „Mitarbeiter auf Zeit" – die Qualität von Bildung und Erziehung erheblich leiden. In PISA-Zeiten, in denen Politik so gerne die Notwendigkeit frühkindlicher Bildung betont, eine verhängnisvolle Fehlentscheidung. Auch arbeitsmarktpolitisch sind die Billigjobs höchst fragwürdig. Die Idee der Erfinder, Langzeitarbeitslose dadurch wieder in die Arbeitswelt zu integrieren und ein Sprungbrett in den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen, wird nicht aufgehen. „Was sollte die Kita für ein Interesse haben, mich nach einem halben Jahr einzustellen, wenn sie sich weiter mit Billigkräften versorgen kann?", fragt sich nicht nur Beate Müller. Auch Susanne Schneider sieht keine berufliche Perspektive nach ihrem Ein-Euro-Einsatz: „In den Schülerklubs arbeiten ausschließlich ABM-Leute, Billig-Jobber und anderweitig geförderte Mitarbeiter. Die Ein-Euro-Jobs schaffen keine zusätzlichen Arbeitsplätze, sondern gefährden zudem bestehende, befürchtet die GEW. Die Bildungsgewerkschaft fordert, dass öffentlich geförderte Beschäftigung tariflich entlohnt wird. Ansonsten werde es zu einer weiteren massiven Verdrängung sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse kommen. Der Staat werde Arbeiten, die zu seinen Pflichtaufgaben gehören, künftig zum Billigtarif erledigen lassen. Solche Pläne legte Berlins Bildungssenator *Klaus Böger (*SPD) bereits vor. Böger will arbeitslose Lehrer zu halbjährigen Sprachkursen für Vorschüler heranziehen. Für 1,50 Euro die Stunde. Ein Skandal, findet die GEW. (s. E&W 11/2004) *Katja Fischer*

Ein-Euro-Jobs

- Offiziell heißen sie Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung. Es handelt sich nicht um reguläre Arbeitsverhältnisse, sondern um befristete Nebentätigkeiten. Für sie wird eine Aufwandsentschädigung von ein bis zwei Euro pro Stunde gezahlt.
- Ein-Euro-Jobs dürfen keine regulären Arbeitsplätze gefährden. Es müssen zusätzliche Aufgaben erledigt werden, die im öffentlichen Interesse liegen.
- Vermittelt werden die Tätigkeiten über die Arbeitsagenturen von gemeinnützigen Trägergesellschaften, Vereinen und Verbänden, aber auch von Unternehmen.
- Ab 2005 sind Empfänger von Arbeitslosengeld II verpflichtet, Angebote für Ein-Euro-Jobs anzunehmen. Sonst droht die Kürzung der Bezüge.
- Der Verdienst wird nicht mit dem Arbeitslosengeld II verrechnet. Er ist zusätzliches Einkommen. Allerdings müssen die Betroffenen die Mehrkosten, die ihnen durch den Job entstehen, selbst tragen.

Foto: Nico Schmidt

DGB-Chef Michael Sommer (links) übergibt die Unterschriften für das Arbeitnehmerbegehren an Bundestagspräsident Wolfgang Thierse (SPD): „Die Politik ist gut beraten, wenn sie unseren Denkzettel annimmt."

Denkzettel für die Politik

750 000 Unterschriften für Arbeit und soziale Gerechtigkeit

Das war längst fällig: Einen Denkzettel von einer dreiviertel Million Arbeitnehmern, gerichtet an alle Parteien des Deutschen Bundestages, hat Bundestagspräsident Wolfgang Thierse (SPD) erhalten. Eine Delegation mit dem DGB-Vorsitzenden Michael Sommer an der Spitze überreichte am 25. November im Berliner Reichstag 750 000 Unterschriften für das Arbeitnehmerbegehren der DGB-Gewerkschaften, das im Frühjahr gestartet worden war.

„Wir müssen deutlich machen, dass es eine Alternative zu einer Politik des Sozialabbaus gibt."

Mit der Aktion haben DGB und Mitgliedsgewerkschaften für eine moderne zeitgemäße Politik geworben. Sie machten Vorschläge zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, für mehr soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit von Frauen und Männern sowie für die Förderung umweltverträglichen Wirtschaftswachstums. In Gesundheitswesen und Rentenpolitik soll mehr Solidarität einziehen, die betriebliche Altersversorgung gestärkt und nachhaltiger in eine aktive Wirtschafts- und Bildungspolitik investiert werden. „Diese Ziele müssen alle Parteien in den Mittelpunkt ihrer Politik stellen", so *Michael Sommer*. „Die Politik ist gut beraten, wenn sie unseren Denkzettel ernst nimmt." Die Gewerkschaften erwarten, dass ihre Initiative gründlich diskutiert wird.

Bundestagspräsident *Thierse* kündigte an, die Unterschriften an die Fraktionen des Bundestages weiterzuleiten. Er sprach von einem berechtigten Interesse der Arbeitnehmervertreter, die eine große gesellschaftliche Gruppe repräsentierten. Besonders positiv bewertete er, dass das Arbeitnehmerbegehren nicht nur eine einfache Unterschriftenaktion sei, sondern eine umfassende Diskussion um Inhalte ausgelöst habe.

Mit der Übergabe der Unterschriften ist die Initiative des Arbeitnehmerbegehrens, an der sich auch viele GEW-Mitglieder beteiligten, offiziell abgeschlossen. Nicht beendet dagegen ist das gewerkschaftliche Engagement für eine neue Reformpolitik. Michael Sommer: „Die Gewerkschaften sind hoch mobilisierungsfähig. Wir müssen deutlich machen, dass es Alternativen zu einer Politik des Sozialabbaus gibt."

kf.

Rolle rückwärts

Arbeitsschutz bedroht

Viele Studien der vergangenen Jahre belegen, dass Menschen, die in pädagogischen Berufen arbeiten, hoch belastet sind. Nun startete ausgerechnet die Landesregierung Baden-Württemberg, die bislang in Sachen Arbeits- und Gesundheitsschutz eine Vorreiterrolle innehatte, eine erfolgreiche Bundesratsinitiative, um den präventiven Gesundheitsschutz abzubauen.

Baden-Württemberg hatte dem Bundesrat vorgeschlagen, die Pflicht zur arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung sowie zur Bildung von Arbeitsschutzausschüssen in Verwaltungen und Betrieben mit geringem Gefährdungspotenzial für die Landesbeamten aufzuheben. Begründung: Arbeitgeber in kleineren Betrieben besäßen genügend praktische Berufserfahrung zur Risikoabschätzung. Die Pflichtberatung von außen werde daher als Belastung empfunden. Wenn im Zuge der größeren Eigenständigkeit von Schulen sehr viele Schulleitungen zu Arbeitgebern werden – und diese Entwicklung zeichnet sich nicht nur in Baden-Württemberg ab –, zählen auch Schulen zu den „kleinen Betrieben". Zudem werden Schulen und Kitas zu den „Betrieben mit geringem Gefährdungspotenzial" gerechnet. Diese Einordnung berücksichtigt jedoch in keiner Weise neuere Erkenntnisse über psychische Belastungen und deren gesundheitsschädigende Effekte in Bildungsberufen. Inzwischen hat der Bundesrat beschlossen, die Bundesregierung aufzufordern, die entsprechenden Rechtsvorschriften zu ändern. Schwäbische Sparsamkeit verbirgt sich hinter dieser „Maßnahme zur Entbürokratisierung", die sich als Rolle rückwärts entpuppt: Denn das Ländle hatte bereits 1999 festgelegt, dass der Arbeitsschutz auch für die verbeamteten Lehrkräfte umgesetzt wird. Neben dem Land als Arbeitgeber sind die Schulleitungen dafür verantwortlich. Seit 2003 stehen hierfür im Landeshaushalt Mittel zur Verfügung. Doch nach dem Bundesratsbeschluss besteht die Gefahr, dass der bis dahin vorbildliche Arbeitsschutz dem Rotstift zum Opfer fällt.

Barbara Haas

Recht und Rechtsschutz 1/2005

Informationen der GEW–Bundesstelle für Rechtsschutz.
Verantwortlich: Paul Michel, Volker Busch, Gerhard Jens
57. Jahrgang

Bandbreitenregelung

Keine strikte Pflichtstundenreduzierung

Ein Belastungsausgleich ist möglich: Unterrichten Lehrkräfte arbeitsaufwändige Fächer oder bewältigen sie besondere schulische Aufgaben, kann ihre Pflichtstundenzahl gesenkt werden. Darüber soll die einzelne Schule entscheiden. Eine strikte Pflichtstundenreduzierung etwa für Korrekturfach-Lehrer kommt dagegen rechtlich nicht in Betracht.

Ein Oberstudienrat scheiterte mit der Klage, sein Unterrichtsdeputat um mindestens zwei Stunden zu kürzen. Der Lehrer mit typischen Korrekturfächern argumentierte, sein Arbeitspensum – inklusive der üblichen Lehrerpflichten – übersteige deutlich die im Land gültige Beamten-Arbeitszeit von 38,5 Stunden (in NRW bis zum 31. Januar 2004).
In der Berufung vor dem Oberverwaltungsgericht (OVG) erhielt er teilweise Recht, allerdings verneinten die Richter einen strikten Rechtsanspruch auf Verringerung der Pflichtstundenzahl. Es fehle die Rechtsgrundlage, die Selbsteinschätzung der Arbeitszeit von Lehrern sei subjektiv und von vielen Einzelfaktoren abhängig, die ein Gericht nicht prüfen könne: Etwa Erfahrung, Klassenstärke, persönliche Befähigung oder formale Faktoren wie Entlastungs- und Anrechnungsstunden. Wissenschaftliche Rechtsgutachten kämen in der Frage der Lehrerarbeitszeit zu nicht aussagekräftigen Ergebnissen: Aufgrund der erheblichen Schwankungsbreite sei die Arbeitsbelastung von Gymnasiallehrern nicht objektiv feststellbar, so das OVG. Allein der Dienstherr könne deshalb einschätzen und festlegen, ob sich die Lehrerarbeitszeit im für Beamte gültigen Rahmen bewege. Willkür und offensichtliche Fehler seien dabei auszuschließen. Die OVG-Richter verwiesen zudem auf die aktuelle rechtliche Lage bei Urteilsverkündung.

Dienstunfall

Folgekosten werden erstattet

Der Dienstherr kann sich nicht drücken: Nutzen Beamte ihren PKW mit ausdrücklicher Genehmigung für dienstliche Zwecke, müssen Kosten von Sachschäden oder Folgekosten von Unfällen ersetzt werden – wenn sie berufsbedingt entstehen.

Ein Sonderschullehrer war nicht nur fest einer Schule zugewiesen, sondern sprang zusätzlich an anderen Standorten ein: nämlich als Einsatzlehrer zur integrierten Förderung. Nur donnerstags und freitags unterrichtete er an seiner Stammschule, montags bis mittwochs war er an sechs verschiedenen Grundschulen tätig. Die Dienstreisegenehmigung erteilte man ihm per Bescheid.
Montags hatte der Kläger einen selbst verschuldeten Unfall. Die Unfallstrecke war mit dem Weg zur Stammschule identisch. Deshalb weigerte sich die Dienstbehörde, dem Kläger Folgekosten des Unfalls zu erstatten: 300 Euro Eigenbeteiligung zur Vollkasko sowie den Verlust des Schadensfreiheitsrabattes, der auf 199,96 Euro beziffert wurde. Die Vollkaskoversicherung des Klägers hatte den Unfallschaden bereits ausgeglichen. Das Verwaltungsgericht (VG) bestätigte den Anspruch auf den Schadenersatz. Laut VG handelt es sich um Kosten, auf denen der Kläger ansonsten allein sitzen bleibt. Da der Dienstherr die Fahrten genehmigt habe, trage er das Schadensrisiko und sei zur vollen Erstattung verpflichtet. Und das, zumal Beamte, die Dienstfahrten mit dem Privatwagen zurücklegten, der öffentlichen Hand die Anschaffung und kostspielige Unterhaltung von Dienst-PKW ersparen.
Ihnen sei bei Dienstunfällen – unabhängig von Körperschäden – auch Ersatz für andere erlittene Einbußen zuzuerkennen. Selbst während einer Fahrt zur Stammdienststelle bleibe die Fahrt eine Dienstfahrt. Außerdem sei der erste Teil einer Wegstrecke oft mit dem Weg zur Stammdienststelle identisch.
Allerdings bekräftigte das VG, dass Beamte, die mit einem Privatfahrzeug täglich zur Stammdienststelle pendeln, keine derartigen Ansprüche geltend machen könnten. Ohne ausdrückliche Dienstreisegenehmigung unternähmen sie im Gegensatz zum Kläger freiwillige Fahrten. *(OVG-Urteil Rheinland-Pfalz vom 15. Dezember 2003 – 2 A 11521/03)*

Altersteilzeit

Für Lehrer erst mit 59 Jahren

Lehrkräfte dürfen generell erst nach Vollendung des 59. Lebensjahrs in Altersteilzeit gehen. Laut Urteil des Oberverwaltungsgerichts (OVG) Nordrhein-Westfalen bleibt es dabei. Die Berufung einer klagenden Beamtin wurde nicht zugelassen.

Mit der Ungleichbehandlung von Lehrenden gegenüber anderen Landesbeamten, die deutlich früher in Altersteilzeit-Modelle einsteigen können, haderte eine Lehrerin, die Mitte 50 ist. Sie beantragte Altersteilzeit nach dem so genannten Blockmodell und erhielt einen Ablehnungsbescheid. Widerspruch und Klage wurden abgewiesen.
Der OVG-Senat bewertete den ministeriellen Runderlass, der Lehrer unter 59 Jahren von Altersteilzeit ausschließt, als generelle Regelung mit rechtlicher Grundlage (§ 78 Abs. 3 LBG). Danach besitze die Landesverwaltung eine Entscheidungskompetenz, Alterszeitregelungen am finanziellen Handlungsspielraum des Landes zu orientieren. Entsprechend sei es gerechtfertigt, eine Vorschrift auf bestimmte Verwaltungsbereiche oder einzelne Beamtengruppen zu beschränken oder ganz von ihr abzusehen, wenn höherrangiges Recht nicht verletzt wird. Für die Entscheidung hätten berechtigte haushalts- und finanzpolitische Erwägungen des Landes gesprochen. Lehrer seien in einem personalintensiven Bereich der Landesverwaltung beschäftigt. Ein früherer Einstieg in die Altersteilzeit würde enorme Folgekosten verursachen. Der Senat widersprach auch dem Argument, der Runderlass verhindere die Bewertung arbeitsmarktpolitischer Besonderheiten für bestimmte Fachlehrergruppen und sei deshalb ungerecht. Vielmehr behandle er alle Lehrer gleich, so das OVG, und stelle deshalb Gleichbehandlung sicher. *(OVG NRW, Beschluss vom 26. Mai 2004 – AZ 6 A 3962/02)*

Keine strikte Pflichtstunden-reduzierung

Folgekosten werden erstattet

Für Lehrer erst mit 59 Jahren

Veranstaltungen

Freinet-Pädagogik

Vom *8. bis 13. Mai 2005* veranstaltet das Bildungswerk der Humanistischen Union im Schloss Gnadenthal bei Kleve eine Fortbildungswoche für Lehrkräfte und Erzieherinnen unter dem Titel *„Freinet-Methoden selber ausprobieren"*. Neue Schuleingangsphase, Förderdiagnostik und Förderkonzepte, VERA, offene Ganztagsschule, Auflösung der Schulkindergärten und der Horte, Zukunft der Sonderschulen, Arbeitszeitverlängerung, mangelnde materielle Ausstattungen, Konzepte und Evaluationen ohne Ende (und ohne Konsequenzen)... Stehen die Kinder (noch) im Mittelpunkt unserer Arbeit? Diese Frage soll mit den Methoden der Freinetpädagogik angegangen werden. Anmeldungen bis spätestens *Februar 2005* an:
Bildungswerk der Humanistischen Union,
Kronprinzenstr. 15, 45128 Essen,
Telefon 02 01/22 79 82, Fax 23 55 05,
E-Mail: buero@hu-bildungswerk.de

Musiklehrer für Menschen mit Behinderung

Die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten, die für *Musiklehrer für Menschen mit Behinderung* notwendig sind, erwerben die Pädagogen, die im Regelfall ein volles Studium an einer Musikhochschule absolviert haben, in einem zweijährigen berufsbegleitenden Lehrgang. Die insgesamt fünf Ausbildungsabschnitte finden in der Akademie Remscheid statt. Zwischen den Kursen liegen praktische Arbeitsphasen, in denen die Teilnehmer unter anderem in verschiedenen Sonderschulen hospitieren und eigenständig Projekte durchführen. Kontakt:
Internet: akademieremscheid.de oder
Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM),
Plittersdorfer Str. 93, 53173 Bonn,
Telefon 02 28/95 706-18, Fax –33,
E-Mail: vdm@musikschulen.de,
Internet: www.musikschulen.de

Sportkultur-Akademie

Unter dem Motto *„Lernen durch Erleben"* findet vom *1. bis 3. April 2005* die Internationale Sportkultur-Akademie an der Universität Regensburg statt. Mit über 80 wegweisenden Kursen und mehr als 2200 Kursplätzen, geleitet von den renommiertesten Referenten aus dem In- und Ausland, ist die Traumfabrik-Akademie europaweit die größte dieser Art. Die Inhalte stammen aus neuen und wiederentdeckten Sport- und Bewegungskulturen. Insbesondere wird ein breites Spektrum an Inhalten aus der „Neuen Sportkultur" angeboten. Weitere Informationen:
Projekt Traumfabrik, Postfach 12 05 47,
93027 Regensburg, Telefon 09 41/40 10 25,
Fax 40 10 26, E-Mail: info@traumfabrik.de,
Internet: www.traumfabrik.de

Schule ohne Rassismus

Das nächste zentrale Treffen von Schülerinnen und Schülern der über 200 bundesweit ausgezeichneten *„Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage"* findet vom *3. bis 5. Juni 2005* in Saarbrücken statt. Verknüpft mit dem Schülertreffen wird die Ausrichtung des zehnjährigen Jubiläums der bundesweiten Aktion „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage". Weitere Informationen:
Dr. Burkhard Jellonnek, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung des Saarlandes und Landeskoordinator der Aktion „Schule ohne Rassismus", Beethovenstr. 26,
66125 Saarbrücken,
Telefon 0 68 97/79 08 176, Fax 79 08 177,
E-Mail: lpb@lpm.uni-sb.de,
Internet: www.lpm.uni-sb.de/lpb

Ganztagsschule

Die Universität Duisburg-Essen veranstaltet in Verbindung mit der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen in der EKD am *11. März* die Fachtagung *„Ganztagsschule: mehr Chancengleichheit, mehr Lebensqualität für Kinder und Familien"*. Zielgruppe sind Jugendämter, Lehrkräfte, Schulverwaltungen, Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Arbeitsgemeinschaften und Einrichtungen der Kulturvermittlung, Elternorganisationen, Sportverbände, sozialpädagogische Fachkräfte sowie andere pädagogische Berufsgruppen. Der Tagungsbeitrag beträgt 35,– Euro. Weitere Informationen und Anmeldung:
Frau Christiane Schultz,
Universität Duisburg-Essen,
Fachbereich Bildungswissenschaften,
45117 Essen,
E-Mail: christiane.schultz@uni-essen.de

Victor-Klemperer-Jugendwettbewerb

Das von Bundesinnenminister *Otto Schily* ins Leben gerufene Bündnis für Demokratie und Toleranz, die Dresdner Bank und das Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF) rufen auch in diesem Jahr unter dem Motto *„Kreativ für Toleranz"* junge Menschen in Deutschland auf, ihre Idee und ihr Bild von einer demokratischen und weltoffenen Gesellschaft zu dokumentieren. Jugendliche ab 15 Jahren, Schulklassen und Vereine können ab sofort ihre Wettbewerbsbeiträge für den *Victor-Klemperer-Jugendwettbewerb* einreichen. Weitere Informationen:
Bündnis für Demokratie und Toleranz,
Stresemannstraße 90, 10963 Berlin,
Telefon 030/2 36 34 08-15,
E-Mail: buendnis@bfdt.de,
Internet: www.buendnis-toleranz.de

Materialien

Newsletter zum Holocaust

Das Fritz Bauer Institut in Frankfurt am Main erforscht interdisziplinär die Geschichte und Wirkung des Holocaust und vermittelt die Ergebnisse an eine breite Öffentlichkeit. Es führt Forschungsprojekte durch, fördert wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurse, entwickelt schulische wie außerschulische Bildungsangebote. Dazu organisiert es Ausstellungen, Fachtagungen und andere Veranstaltungen. Es publiziert Forschungsergebnisse und Reflexionen verschiedener Disziplinen, pädagogische Materialien, künstlerische Auseinandersetzungen und historische Quellen. Über diese Aktivitäten wird regelmäßig in einem *„Newsletter zur Geschichte und Wirkung des Holocaust"* informiert. Neben den über 1300 Mitgliedern des Fördervereins Fritz Bauer Institut e.V., die mit ihrem Mitgliedsbeitrag die Publikation finanziell unterstützen, erhalten alle anderen Interessierten in der Regel zweimal jährlich den Newsletter auf Wunsch kostenlos. Bezugsadresse:
Fritz Bauer Institut, Stiftung bürgerlichen Rechts,
Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt,
Telefon 069/79 83 22-40, Fax 79 83 22-41,
E-Mail: info@fritz-bauer-institut.de,
Internet: www.fritz-bauer-institut.de

Drei Weltreligionen multimedial

Mit der Lernsoftware *„Fit in Religion – drei Weltreligionen"* können Eltern und Lehrkräfte auf das verstärkte Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach Wissen über andere Weltreligionen reagieren. Ohne das Wissen über den Islam und das Judentum sind in der heutigen Zeit Vorurteile nur schwer abbaubar, Konflikte sind nicht immer gleich zu verstehen. Die Lernsoftware ist unter *www.lerngut.com* für 19,90 Euro erhältlich. Weitere Informationen:
Steffen R. Döhne, lerngut – Bildungsmedien,
Telefon 05 51/205 42 94, Fax 205 42 95,
E-Mail: presse@lerngut.com,
Internet: www.lerngut.com

„Internet-Rechts-Generator"

Jede Schule, die sich im Internet darstellen will, steht vor dem Problem, rechtlich einwandfrei ein Impressum und eine Datenschutzerklärung für die Website erstellen zu müssen. Mit dem *„Internet-Rechts-Generator"* ist das nun kinderleicht. Das Programm stellt in einer Eingabe-Maske die richtigen und wichtigen Fragen und generiert per Maus-Klick schließlich allen Vorschriften entsprechende Texte, die die Schule und ihre Homepage juristisch absichern. Den Anstoß zu diesem außergewöhnlichen Vorhaben gab das remus-Team am Institut für Rechtsinformatik unter Leitung von *Prof. Maximilian Herberger* an der Saar-Uni. Weitere Informationen im Internet unter:
www.bildungsserver.saarland.de/16257.htm;
http:/remus.jura.uni-sb.de/faelle/schule-impressum.html#5;

Buchtipps

PISA 2000

Im VS Verlag für Sozialwissenschaften sind jetzt zwei Bücher erschienen, die sich mit vertieften Auswertungen des PISA-Tests 2000 zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Jugendlichen in Deutschland beschäftigen.
Michael Neubrand (Hrsg.): Mathematische Konsequenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, 277 Seiten, 29,90 Euro
Jürgen Rost, Manfred Prenzel, Claus H. Carstensen, Martin Senkbeil, Katrin Groß: Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von PISA 2000, Wiesbaden 2004, 140 Seiten, 19,90 Euro

Jahrbuch der Schulentwicklung

Das *„Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13"* – eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Uni Dortmund (IFS) – ist im Juventa Verlag erschienen. Das Jahrbuch informiert seit 1980 regelmäßig und fortlaufend über wichtige Entwicklungen von Schule und Bildungswesen. Ziel ist dabei, den Stand der jeweils relevanten Forschung zu aktuellen und wichtigen Fragestellungen der Schulentwicklung darzulegen und um Forschungsergebnisse aus dem IFS zu ergänzen.
Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff, Renate Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven, 356 Seiten, Juventa Verlag Weinheim und München, 2004, 27,– Euro

Erwachsenenbildung

Der gerade im Wochenschau Verlag erschienene Band thematisiert mit dem Verhältnis von *Lernen und Handeln* (Titel) eine der zentralen Fragestellungen der Erwachsenenbildung. Der Band enthält bildungstheoretische und didaktische Analysen sowie Berichte über empirische Forschungen, die den Zusammenhang von Lernen und Handeln in seiner ganzen Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit ausloten.
Walter Bender, Maritta Groß, Helga Heglmeier (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts., 2004, 416 Seiten, 24,80 Euro

Mai-Meeting 2005 der GEW

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Das Mai-Meeting der GEW findet vom 5. bis 8. Mai (Himmelfahrtswochenende) in Halberstadt im Harz statt.

Das Mai-Meeting, eine von der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der GEW (gb@) organisierte Veranstaltung des Hauptvorstandes, ist offen für alle Mitglieder sowie deren Partner und Kinder.
Das Programm 2005 bietet die bewährte Mischung aus Workshops, abendlichen Kultur- und Diskussionsveranstaltungen sowie attraktiven Freizeitmöglichkeiten.
In Vorbereitung sind zurzeit Workshops zu folgenden Themen:

- **Ganztagsschulen**
- **Nutzung des Internets für die GEW-Arbeit**
- **Konflikte in Gruppen und Teams**
- **Grundschule und Kindergarten – zwei fremde Welten ?**
- **Souverän auftreten und sich durchsetzen**
- **Ganzheitlich lernen und leben**

Die Entscheidung, welche Workshops – zum Teil mit externen Trainern – beim Mai-Meeting tatsächlich statt finden werden, richtet sich nach Nachfrage und Interesse der Teilnehmenden.
Die Anmeldung kann ab sofort schriftlich erfolgen. Dabei bitte Erst- und Zweitwunsch für einen der oben genannten Workshops angeben.
Kontakt:
Nicole Lund, GEW-Hauptvorstand,
Reifenberger Straße 21,
60489 Frankfurt/Main,
Fax: 069-78973-102;
E Mail: mai-meeting@gew.de.

Der Teilnahmebeitrag für GEW-Mitglieder beträgt 122 Euro; Nichtmitglieder/Partner zahlen 184 Euro (Mitglieder aus den neuen Bundesländern zahlen 132 Euro); Kinder (die von uns betreut werden!) je nach Unterbringung. Alle anderen Kosten (auch Fahrtkosten) übernimmt der HV der GEW.

Gelungen

(E&W 11/2004)
Das E&W-Heft 11/2004 fand ich gut gelungen, weil es mir hilft, den Stand der bildungspolitischen Diskussion und die politischen Maßnahmen nachzuvollziehen, die sich nach PISA entwickelt haben. Im Rahmen meiner gewerkschaftlichen Institutsgruppe helfen solche Beiträge, gewerkschaftliche Positionen zu den anliegenden Fragen auszuschärfen.
Klaus-Henning Hansen (per E-Mail)

Isolierter Lebensraum

(E&W 11/2004, Seite 28: „Mehmet S. geht bald in die Sonderschule")
Ja, das stimmt, ausländische Kinder besuchen seltener die Realschule oder das Gymnasium. In aller Regel werden aber die Schüler nach ihrer Leistung in der Schule bemessen und nicht nach ihrem Herkunftsland beurteilt. Immer wieder schimmert bei derartigen Untersuchungen der Vorwurf durch, wie sie auch der Autor *Jürgen Amendt* in seinem Artikel anführt, die Schule bzw. die Lehrer benachteiligen nach Herkunftsland oder nach sozialer Zugehörigkeit. Es ist zum einen die Schulpolitik, die in Baden-Württemberg zum Beispiel seit Jahren den Förderunterricht in der Grundschule nahezu auf Null heruntergefahren hat. Und es ist in sehr starkem Maße das soziale Umfeld, in dem Migrantenkinder oftmals leben.
Rolf Steck, Filderstadt

Armutszeugnis

(E&W 11/2004, Seite 23: Aufruf Initiative „Eine Schule für alle")
Es ist gut, dass die GEW eine offene Diskussion und eine gute Bildung für alle fordert, aber es ist unverständlich, was der Aufruf in *E&W* zu suchen hat. Die Situation ist bekannt: Seit Jahrzehnten fehlen im bundesdeutschen Bildungssystem Bildungs- und Ausbildungschancen in der Sekundarstufe II. Statt die Misere zu beheben, wurde das Schulsystem daran angepasst. Die Lehrer werden während der Ausbildung angepasst und passen dann die Schüler an. Sie lernen nicht, wie man schwache Schüler fördert, sondern dass man sie abschiebt und ausgrenzt. Folglich muss man für *alle* Jugendlichen in der Sekundarstufe II Bildungs- und Ausbildungschancen fordern. Wer nur eine Schule für alle fordert, kann nur erreichen, dass alles so bleibt. Dann wird intern differenziert und das Vorsortieren fortgesetzt. Kürzlich erklärte eine Vertreterin des Hauptvorstandes auf einer Pressekonferenz in Berlin, heute würden 15 Prozent mehr Schüler an die Sonderschulen überwiesen als vor zehn Jahren. Aber die GEW hat zehn Jahre lang nicht dagegen protestiert. PISA ist auch ein Armutszeugnis für die GEW.
Prof. Dr. Doris Elbers, Berlin

Diskriminierung

(E&W 12/2004, Seite 2: „Der Turm ist immer noch schief")
„Fordern – Auslesen – Förderschule" schreibt die GEW-Vorsitzende *Eva-Maria Stange* in ihrem Kommentar. Ist das jetzt die Sprache der Bildungsgewerkschaft geworden? Beteiligt sich die Vorsitzende ebenso an der Diskriminierung einer Schülergruppe und der Kolleginnen und Kollegen, die an diesen Schulen arbeiten. Eine Schule für alle will heißen, Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler in einer Klasse. Das wäre das Hauptkonfliktgebiet und nicht die Förderschule. Eigentlich müsste die GEW-Vorsitzende versuchen, Hauptschüler mit Gymnasiasten in eine Modellklasse zu bekommen. Das hieße, eine Schule für alle ausprobieren. Wie wir dann mit den Förderschülern umgehen, wird sich zeigen.
Helmut Treutlein, Reutlingen

PISA und Kunst

(E&W 12/04: Schwerpunkte PISA und Ästhetische Bildung)
Ich finde es sehr erfreulich, dass *E&W* das PISA-Thema mit der Frage nach der Ästhetischen Bildung zusammenbringt. Das geschieht leider viel zu wenig und wir freuen uns über gewerkschaftliche Unterstützung in dieser wichtigen Frage. Sicher werden nicht alle Fachkollegen mit sämtlichen dargelegten Positionen übereinstimmen, aber es wird die Bedeutung der ästhetischen Fächer ebenso wie ihre Vernachlässigung im Bildungssystem in den aspektreichen Beiträgen gut deutlich.
Margot Michaelis, Braunschweig

Musik-Misere

(E&W 12/2004: Schwerpunkt Ästhetische Bildung)
In Ihrer letzten Ausgabe haben Sie die ästhetische Bildung thematisiert. Der Bereich Musikunterricht ist aber sehr lückenhaft, kurz und oberflächlich behandelt. Immerhin ist eine Lage angedeutet, die man nur als katastrophal benennen kann. Musikunterricht wird fast nur noch an den Gymnasien qualifiziert erteilt. An anderen Schultypen findet er, wenn überhaupt, weitgehend fachfremd erteilt statt. Wer eine Gitarre halten oder auch nur geradeaus singen kann, wird zum Musiklehrer geadelt. Diese Misere hat mehrere Gründe. Die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Musik dürfte das bröckelige Fundament dieser einstürzenden Neubauten sein. Selbst in gebildeten Schichten, die sich genieren würden, in ihren Wohnzimmern den röhrenden Hirsch an die Wand zu hängen, herrscht eine musikalische Beliebigkeit und die Kultur, Musik als Hintergrund, als Kulisse wahrzunehmen. Musik ist in unserer Gesellschaft weitgehend ein Konsumgut am Rande geworden. Warum sollte das bei der Schülerschaft anders sein? Hier gilt es, den Schülern „die musikalische Grammatik" (*E&W*-Interview *Prof. Hans Bäßler)* wenigstens soweit zu vermitteln, dass praktische Umsetzungen möglich sind. Die wichtigste Frage aber: Warum gibt es kaum noch junge Musiklehrer? Das hängt mit einer unerträglichen Ausbildungssituation zusammen. Selbst für die Grundschule muss der angehende Musiklehrer in Berlin z. B. eine Aufnahmeprüfung an der Universität der Künste bestehen, in der er künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweist. Nirgendwo ist das Bildungsprivileg derartig rigide wie in Musik, denn nur wenn vorausschauende Eltern den Kandidaten im Kindesalter erfolgreich haben ausbilden lassen, wird er diese Prüfung bestehen. Diejenigen, die das schaffen, enden in den seltensten Fällen in den allgemein bildenden Schulen.
Elke Neukirch, Berlin

Gesamtschulkonzept

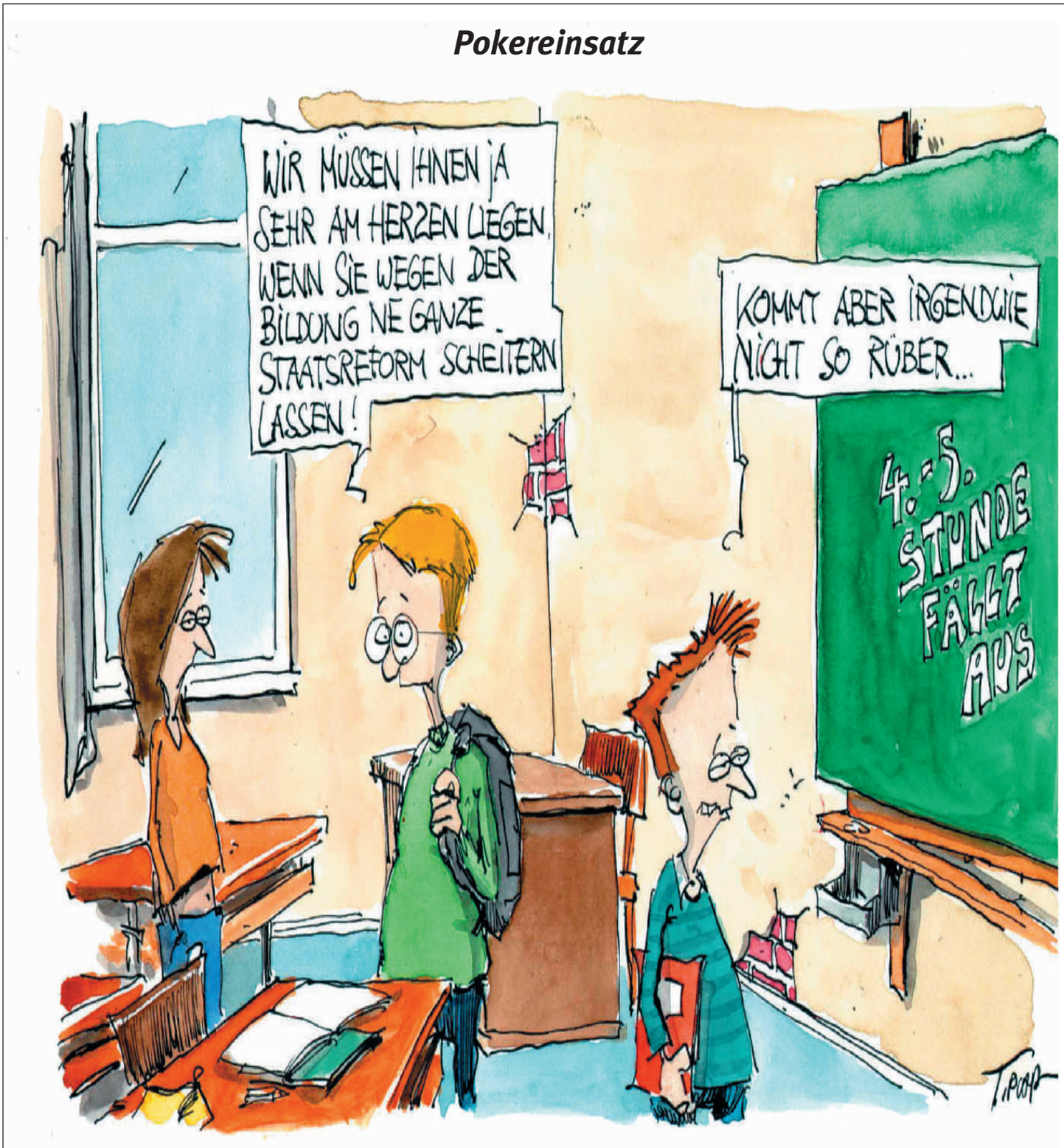
(E&W 12/2004, Seite 29: „Bildung 2015")
Als Mitglied der GEW und Bildungs-Betroffener in jeder Hinsicht liegt mir sehr an einer Reform. Zentraler Punkt scheint mir zunächst die Durchsetzung von Gesamtschulkonzepten zu sein. Diese Forderung könnte, geschickt auf die Tagesordnung gesetzt, den Sommer 2005 bestimmen und in den Bundestagswahlen 2006 eine gewichtige Rolle spielen. Ich möchte euch als Mitglied des Jugendverbandes *Solid* aber auch auf unsere Bemühungen zu diesem Thema hinweisen. Sie gehen in dieselbe Richtung wie die Göttinger Fassung. Sie wurden von Jugendlichen, Schülern und Studierenden gemeinsam und unter nicht-professionellen Gegebenheiten erarbeitet (www.bildungsreform-jetzt.de).
Gregor Mohlberg (per E-Mail)

Generationsfrage

(E&W 12/2004, Seite 40: Karikatur)
Selten habe ich so über eine Karikatur gelacht, bis mir das Lachen förmlich im Halse stecken blieb und ich an *Otto Waalkes* denken musste, der einmal gesagt hat, er könne viele seiner Witze aus den 70er-Jahren wie z. B. den Faust-Sketch heute nicht mehr bringen, weil sie heute keiner mehr verstehe. So stellt sich dann auch mir die Frage, wer von meiner Generation (ich bin Anfang 40), wer von den heutigen Schüler diese Karikatur überhaupt noch versteht? Die Generation meiner Eltern musste Gedichte wie die „Glocke" noch auswendig lernen, aber zu meiner Zeit (Ende der 70er-, Anfang der 80er-Jahre) wurde so etwas im Unterricht nicht einmal mehr gelesen. Oder ist das gar keine Karikatur, sondern ganz bewusst der neue GEW-PISA-Schnelltest?
Martin Buchholz, Schwaikheim

Diesmal

Pokereinsatz



Cartoon: Thomas Plaßmann