

Schlaffke, Winfried

Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft*. Schwabach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 90-106. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)



Quellenangabe/ Reference:

Schlaffke, Winfried: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft*. Schwabach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 90-106 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26573 - DOI: 10.25656/01:2657

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26573>

<https://doi.org/10.25656/01:2657>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

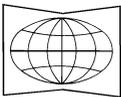
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenankunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden

Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Printed in Germany

ISSN 1613-1576

ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Investitionen in die Zukunft	
Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40
Berichte aus den Bundesländern	
Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68
Pädagogische Grundlagen	
Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermeer 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Winfried Schlaffke

Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem

I. Teil: Bildungsdefizite – Situation und Aufgabe der Ganztagschule

1. Neue Impulse zur Verwirklichung alter Forderungen

2004 kann das Jahr der Ganztagschule werden. Nach dem Desaster der PISA-Untersuchungen schaltete sich der Bundeskanzler persönlich in die Debatten darüber ein, wie das unzureichende deutsche Bildungsniveau angehoben werden könnte. Bislang hatte sich die Bildungspolitik des Bundes – vor allem wenn es um Finanzen ging – auf den Standpunkt zurückgezogen, Schulpolitik sei reine Ländersache. Doch auf dem Höhepunkt des Wahlkampfes 2002 gab Gerhard Schröder eine neue Marschrichtung aus: Der Bund muss sich für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Kinder und Jugendliche besser zu fördern, in die Pflicht nehmen lassen. Dieses neue Engagement wurde mit massiven Schuldzuweisungen begründet: Als seine Antwort auf PISA erklärte der Bundeskanzler, der Föderalismus habe auf seinem Hauptaktionsfeld, nämlich der Schulpolitik, auf ganzer Linie versagt, denn alle Länder spielten mit unakzeptablen Leistungen nur in der zweiten Liga, ob nun im oberen oder unteren Drittel sei vollkommen egal. Deshalb teilte er an alle vernichtende Zensuren aus: „Die Kultusministerkonferenz hat sich ihr Zeugnis abgeholt: ihre Gesamtleistungen sind schlecht, Versetzung ausgeschlossen. Was als ‚föderaler Wettbewerb‘ gepriesen wird, erweist sich im Licht der innerdeutschen PISA-Ergebnisse als Länderegoismus auf dem Rücken der Schüler ...“ (Gerhard Schröder: Ein Gesetz für alle Schulen. In: Die Zeit, Nr. 27, 27.6.2002, S. 33).

Um Abhilfe zu schaffen, verlangte der Kanzler Rahmenkompetenz für den Bund. Zugleich bot er erhebliche finanzielle Mittel an – als Anshub für eine bessere Ganztagschulung der Jugend. Mit Investitionen von vier Milliarden Euro soll erreicht werden, bis zum Jahr 2007 jede vierte deutsche Schule in eine Ganztagschule umzuwandeln. Geld kann man in der Tat nicht besser anlegen. Doch diese Zukunftsvision, die in der Öffentlichkeit als spontane Antwort auf PISA gewertet wurde, ist sei langem von Bildungsexperten als dringliche Notwendigkeit zur Verbesserung des desolaten deutschen Schulwesens gefordert worden, doch leider wurden über die Jahrzehnte keine Konsequenzen gezogen.

Es ist bereits ein gutes Jahrzehnt her, als das Bundesbildungsministerium eine Dokumentation mit dem Titel „Ganztagsschule. Angebot, Nachfrage, Empfehlungen“ veröffentlichte. Die damalige Bestandsaufnahme signalisierte einen bildungspolitischen Aufbruch, der verhielt: Ganztagsschulen haben Konjunktur.

Alle fanden diese Schulen gut. Umfragen unter Eltern ergaben, dass 4.400 Schulen zu Ganztagsschulen ausgebaut und ausgestaltet werden müssten, um dem erhobenen Bedarf gerecht werden zu können. Damals wie heute ist die große Nachfrage ungebrochen und sie wird immer neu artikuliert. „Für mehr Ganztagsschulen“ plädiert seit eh und je die Wirtschaft. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) als bildungspolitische Sprecherin der Wirtschaft ist mit entsprechenden Memoranden vielfach an die Öffentlichkeit getreten. „Die Ganztagsschule muss her“ titelte auch die Welt am 14.10.2000, um die Debatte für mehr Ganztagsschulen erneut anzukurbeln.

Die Gründe lagen und liegen auf der Hand: Dem steigenden Berufsinteresse der Frauen und ihrem Wunsch, Familie und Beruf miteinander zu verbinden, steht die Schwierigkeit entgegen, die Betreuung der Kinder zu organisieren. Ganztagsschulen sind ein wirtschaftliches und gesellschaftliches Erfordernis, um Familie und Beruf vereinbaren und um neue Anforderungen an das Bildungs- und Leistungsniveau der Schulabgänger besser befriedigen zu können. Auch die Bildungspolitik in Bund und Ländern unterstrich seit jeher prinzipiell den Konsens, der in weiten Teilen unserer Gesellschaft vorherrscht, Ganztagsangebote verstärkt einzurichten. So hat die Kultusministerkonferenz 1993 eine Empfehlung zur „Ganztagsbetreuung für Schulkinder“ ausgesprochen. Einen weiteren, wenn auch eher bescheidenen Schritt in diese Richtung gingen jene Bundesländer, die in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre Rahmenkonzepte zur „vollen Halbtagsgrundschule“ (Rheinland-Pfalz), zur „verlässlichen Grundschule“ (Baden-Württemberg), zur „Grundschule von acht bis eins“ (Nordrhein-Westfalen) oder zur „Grundschule mit festen Öffnungszeiten“ (Hessen) vorgelegt und zum Teil realisiert haben.

Doch diese Angebote, die eigentlich eine nicht weiter zu erwähnende Selbstverständlichkeit sein sollten, haben der Wirtschaft in keiner Weise gereicht. So fordert die BDA: „Das bislang bestehende, ungleich verteilte Ganztagsangebot muss dringend erweitert werden. Insbesondere in der Hauptschule werden erweiterte Lehrangebote, eine umfassende pädagogische Betreuung der Schüler und damit eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit dieser Schulform entscheidend zu ihrer Aufwertung beitragen“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Für mehr Ganztagsschulen, Berlin o.J., S. 6).

2. Ganztagsschule – Das statistisch unbekanntes Wesen

Trotz des vielfältig geäußerten gesellschaftlichen Konsenses über einen großen und weiter steigenden Bedarf an Ganztagsschulen, hat diese Schulart bislang einen eher

bescheidenen Platz in der Bildungslandschaft. Tatsächlich bieten zur Zeit nur rund 1.000 allgemein bildende Schulen (ohne Sonderschulen) in Deutschland Ganztagsunterricht an. Diese erfassen etwa 6 % der Schüler. Vor zehn Jahren besuchten 5,4 % aller Schüler eine Ganztagschule.

Es ist also bislang wahrlich nicht hinreichend gelungen, Wunsch und Wirklichkeit anzunähern. Das ist um so erstaunlicher, weil nicht nur sozial- und familienpolitische Befürworter, sondern vor allem pädagogische Mitstreiter „mehr Zeit für Kinder“ und eine intensivere und kontinuierliche Betreuung anmahnen.

Auch die seit über 25 Jahren intensiv geführte Diskussion um die Förderung von Schlüsselqualifikationen – also von personalen, sozialen und handlungsorientierten Kompetenzen – ruft geradezu nach Ganztagschulen, weil für teamorientierte Projektarbeit, für anwendungs- und handlungsorientierte Modelle einfach mehr Zeit benötigt wird.

An den Halbtagsschulen dominiert – wie vielfältige Untersuchungen gezeigt haben – nach wie vor der Lehrervortrag und das gelenkte Unterrichtsgespräch. Das meinten zum Beispiel laut einer 1997 vom Bundesbildungsministerium durchgeführten Untersuchung 66 % der Schüler in der Sekundarstufe I. Es geht nicht darum, den Lehrervortrag abzuschaffen, sondern darum, einen ausgewogenen und zeitgemäßen Methoden-Mix zu praktizieren, der auch die vielgeforderten Qualifikationen der Kommunikations-, Team- oder Problemlösungsfähigkeit besser fördern kann.

Wer sich nach den Gründen fragt, warum nicht schon längst mehr Engagement, mehr personelle und finanzielle Investitionen für die Ganztagschulen getätigt wurden, und wer sich überhaupt über ihre Strukturen und Leistungen informieren will, stellt bei seinen Recherchen fest, dass es gar nicht leicht ist, verlässliche Daten darüber zu finden, was wo überhaupt für Ganztagschulen getan wird, geschweige denn, dass es gewichtete und überprüfbare qualitative und quantitative Vergleiche zwischen den Bundesländern gibt.

In der Tat fehlt eine amtliche Statistik, die man zum Ganztagsangebot der Bundesländer und zur Dynamik der Ganztagsschulangebote befragen könnte. Alles in allem wenig befriedigende Daten findet nur der, der mühselig das heterogene Material aus den einzelnen Bundesländern zusammenträgt.

Bei dem großen öffentlichen Interesse an Ganztagschulen und bei den in Politikerkreisen besonders beliebten Hinweisen auf „familienunterstützende Angebote am Nachmittag“ sollte man meinen, dass qualitativ ausreichendes Informationsmaterial allenthalben besonders großzügig zur Verfügung gestellt wird. Da dies aber nicht der Fall ist, kommt leicht der Verdacht auf, dass es bislang um das landespolitische Engagement für Ganztagsangebote nicht gerade zum Besten stand. Die Länder scheinen sich nach dem Motto antiker Chronisten zu verhalten: „Quod non est in acta, non est in mundo“. Was nicht in den Akten steht, das existiert nicht. Also: keine bildungspolitischen Probleme, keine Verpflichtungen und Begehrlichkeiten, die die Bildungspolitik in die Pflicht nehmen könnten.

3. Notwendige Bildungsinvestitionen in Milliardenhöhe

Die in den Bundesländern früher gepflegte auffällige Zurückhaltung, die Ganztagschule in das wohlverdiente rechte Licht zu rücken, beruht zweifellos auf der Sorge vor erheblichen Kostensteigerungen. Nicht bilanzierende Kostenrechnungen, die also nur die Mehrkosten, aber nicht die Mehrerträge gegenüber Halbtagschulen ausweisen (Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, hat 40 % Mehrkosten ermittelt.), scheinen der entscheidende Schlüssel zum Verständnis des mangelnden bildungspolitischen Engagements der Länder bei der Ausweitung von Ganztagsangeboten zu sein. Es ist bekannt, dass sich Klassengröße, Schüler-Lehrer-Relationen, die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden in den 90er-Jahren durchweg in den Bundesländern verschlechtert haben. Der Zunahme der Schülerzahl von 1992 bis 1998 um 8,2 % stand ein Plus an Lehrer-Vollzeitstellen um 0,3 % gegenüber.

Obwohl allenthalben der Weg in die Bildungsgesellschaft propagiert wird, sind Bildungsinvestitionen als wichtigste Zukunftsinvestitionen sträflich vernachlässigt worden. Für dieses Versäumnis zahlt die Bundesrepublik Deutschland einen hohen Preis, weil es inzwischen an internationaler Wettbewerbsfähigkeit fehlt.

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln hat im Laufe der 90er-Jahre mehrfach darauf hingewiesen, dass den Hochschulen jährlich zusätzliche 2,5 Milliarden Euro zufließen müssten, um den Versorgungsstand des Jahres 1980 zu halten. Angesichts der gewaltigen Finanzlücken bei den erforderlichen Bildungsinvestitionen erscheint die Forderung nach Elite-Hochschulen wie ein Hohn. Es gehört ebensoviel Ignoranz wie Chuzpe dazu, mit solchen Zielen politisch hausieren zu gehen. Das Thema Bildungsinvestitionen ist nicht etwa nur blamabel für unser so wohlhabendes Land, sondern es ist viel schlimmer: Wir sind dabei, die Zukunft unserer Kinder aufs Spiel zu setzen.

In Deutschland haben die Schüler – im europäischen Vergleich betrachtet – mit 1.015 Unterrichtsstunden (vor Schlusslicht Schweden) das niedrigste Unterrichtspensum. Um beispielsweise mit den niederländischen Schülern gleichzusetzen, müssten die deutschen Schüler täglich etwa eineinhalb Stunden länger unterrichtet werden oder vollständig auf Sommer- und Weihnachtsferien verzichten.

Wenn das deutsche Schulsystem international wirklich wettbewerbsfähiger werden und sein Bildungsniveau deutlich steigern will, muss das Engagement von Staat, Lehrern, Eltern und Schülern mit einem „mental Ruck“ deutlich wachsen, zugleich aber müssen die Bildungsinvestitionen den hohen Anforderungen unserer Zeit angepasst werden. Beides muss miteinander einhergehen und beides verlangt erhebliche Mehranstrengungen. Um beispielsweise die Ganztagsbetreuung bundesweit in der gesamten Sekundarstufe I an den allgemein bildenden Schulen einzuführen, wären zusätzliche Mittel in Höhe von drei Milliarden Euro pro Jahr erforderlich. Die vier Milliarden Euro des Bundes, die im Jahre 2004 von den

Ländern nach und nach abgerufen werden, bedeuten in der Tat nur eine Initialzündung für eine langfristig weitaus höhere Investitionsnotwendigkeit. Eine solide Hochrechnung der zu erwartenden Folgekosten liegt noch gar nicht vor.

Mit den heutigen und allen künftigen Kraftanstrengungen muss ein Bildungscontrolling verbunden werden, das es ermöglicht, Input und Output, Effizienz und Produktivität zu erfassen, zu beurteilen und im Bedarfsfall geeignete Optimierungsstrategien zu entwickeln. Hätten sich die Länder rechtzeitig und selbstkritisch dem Thema Bildungscontrolling gestellt, dann wäre längst klar, dass Ganztagschulen einen entscheidenden Beitrag zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung leisten und auf Grund der günstigen Rahmenbedingungen die erzieherischen Chancen und die Leistungsfähigkeit von Schulen und Schüler erhöhen können. Gerade die BDA weist in ihrem Memorandum nachhaltig darauf hin, dass es um Qualitätsverbesserung und nicht um Kinder-Verwahrung gehen muss.

Tatsächlich gibt es genügend Indizien, die zeigen, dass Ganztagschulen mit ihren erweiterten Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auch bessere Erfolge erzielen können. Wenn man beispielsweise – in Ermangelung einer aussagekräftigen Ganztagschulstatistik – Hauptschulen mit Integrierten Gesamtschulen vergleicht (90 % aller Gesamtschulen werden als Ganztagsangebot geführt, bei den Hauptschulen sind es vermutlich weniger als 10 %), stellt man fest, dass die Quote der Schulabbrecher an den Gesamtschulen mit 6,6 % im Schuljahr 1998 nur knapp halb so hoch war wie an Hauptschulen. Dort gingen 12,9 % der Schüler ohne Hauptschulabschluss ab.

Im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen liegt die Abbrecher-Quote an den Hauptschulen bei 10,1 %. Das ist bundesweit die drittgünstigste Dropout-Quote – hinter den Hauptschulen Baden-Württembergs und den sächsischen Mittelschulen. Der Grund: Nach Auskunft des Schulministeriums NRW hat in Nordrhein-Westfalen jede fünfte Hauptschule Ganztagsbetrieb.

Eine geringe Abbruchquote ist ein wesentliches Merkmal des Schulerfolges und auch wirtschaftlich von erheblicher Bedeutung, denn die staatlichen und privaten Förderprogramme, die die Gescheiterten des allgemein bildenden Schulsystems in Beschäftigung zu bringen versuchen, sind zeitaufwändig und teuer.

Doch diese ökonomische Betrachtungsweise wiegt eher gering angesichts der Schicksale all jener Abbrecher, deren Selbstbewusstsein dauerhaft gestört ist, deren Misserfolgsängstlichkeit wegen ihrer Erfolglosigkeit so groß ist, dass sie sich keine Ausbildung zutrauen.

Leider erübrigt es sich nicht, darauf hinzuweisen, dass Abbruchquoten nicht auf Kosten des Leistungsniveaus minimiert werden dürfen. Mit Discountnoten und Etikettenschwindel kann man nur sehr kurzfristig die Bilanzen frisieren, doch die dann notwendige Kraftanstrengung zur Qualitätsverbesserung fällt um so härter aus.

Gewarnt werden muss auch vor der verbreiteten und teilweise ideologisch verfestigten Vorstellung, dass die Investition hoher finanzieller Mittel allein schon dafür sorgen werde, das Bildungsniveau zu steigern. Eine besondere Schulform löst nicht – wie ein *Deus ex Machina* – alle Probleme. Ganztagschulen können natürlich genauso versagen, wie auch Gesamtschulen oder mehrgliedrige Schulformen Fehlleistungen gezeigt haben. Eine Ganztagschule mit überforderten und erschöpften Lehrern, die eine miserable Unterrichtsqualität bieten, mit desinteressierten und bequemen Eltern, die für ihre Kinder nur eine soziale Betreuung suchen und mit lustlosen Schülern, die missmutig die Zeit abhocken, ist zum Scheitern verurteilt. Vielleicht ist schlechter Ganztagsunterricht sogar noch fataler in seiner Wirkung als ein armseliger Unterricht, der wenigstens nach einem halben Tag zu Ende ist. Aber der Umkehrschluss gilt natürlich auch: Ein mitreißender Unterricht auf hohem Niveau, der ganztags geboten wird, kann ungleich mehr bewirken als eine schmale Vormittags-Studentafel, deren Wirkung zudem noch durch Unterrichtsausfälle oder unzureichende Vertretungen weiter herabgesetzt wird.

4. Leistungsschule statt „Brennpunktschule“

Stefan Appel weist in seinem „Handbuch Ganztagschule“ (Schwalbach/Ts., 2003, 13) darauf hin, dass heute Forderungen nach Schulen mit ganztägigen Konzeptionen vielfältig und differenziert sind „und glücklicherweise überwiegend nicht von den Äußerungen ideologischer Grundpositionen begleitet wie dies zu Zeiten der Bildungsreform in den 60er- und 70er-Jahren der Fall war“.

Das ist eine erfreuliche und tendenziell sicher richtige Feststellung. Dennoch muss noch viel Aufklärung geleistet werden, um die Ganztagschule nicht hauptsächlich als Einrichtung für sozial benachteiligte Gruppen misszuverstehen. Die immer wieder vorgetragene sozialpädagogische Legitimation reicht nicht aus, sie kann ihrer Förderung sogar hinderlich sein.

Die wichtigste Stoßrichtung für die moderne Ganztagschule muss sein, neue Anforderungen meistern, höhere Qualität bieten und bessere Wettbewerbsfähigkeit schaffen zu können.

Die Begründung der Bundesländer war bislang allzu einseitig darauf gerichtet, in sozial schwierigen Gebieten „Brennpunktschulen“ bieten zu müssen. So antwortete beispielsweise Baden-Württemberg in einer Stellungnahme des Kultusministeriums vom März 2000 auf eine Anfrage der SPD-Fraktion: „Ganztagschulen bieten Betreuung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler aus einem schwierigen sozialen Umfeld. Der Ganztagsbetrieb wird deshalb in Baden-Württemberg vor allem an Schulen eingerichtet, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllen.“ Auch in anderen Bundesländern wie Niedersachsen (vergleiche die Antwort der Landesregierung vom Januar 2000 auf eine Kleine Anfrage

der CDU) dient die Begründung „Brennpunktschule“ als Legitimation von Ganztagsbetreuungen – und zugleich als gerne benutztes Argument zur Ablehnung des Begehrens, nach weiteren Ganztagschulen, da ein besonderer sozial- und familienpolitischer Begründungszusammenhang nicht gegeben sei.

Solche einseitigen Sichtweisen und Argumentationen sorgen dafür, dass den Ganztagschulen das Etikett besonderer staatlicher Fürsorge oder gar der Krisenpädagogik anhaftet. Wichtig ist es dagegen, Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln und zu propagieren, die in besonderer Weise geeignet sind, den Strukturwandel in der Wirtschaft, der Arbeitswelt und der Gesellschaft bewältigen zu helfen.

II. Teil: Strukturwandel – Anforderungen an die Schule

1. Höherqualifikation – Ansätze zur Qualitätsentwicklung

Die moderne Arbeitswelt verlangt nicht mehr Einzelkenntnisse, sondern mehr Bildung. Der Qualifikationsbedarf verschiebt sich nach oben. Ein breites fachliches Kompetenzspektrum und Schlüsselqualifikationen müssen eine Einheit bilden. Auf die Basis kommt es an. Sie ist die Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Wichtige Kernfächer dürfen nicht abwählbar sein. Die Bildungsinhalte sind nicht beliebig gestaltbar.

Solide Fachqualifikation, Handlungsfähigkeit und personale Kompetenzen sind Grundpfeiler für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Sie haben eine weitaus höhere Bedeutung als vielfältige flüchtige Kenntnisse oder frühes Spezialwissen und -können. Schulen müssen den hohen Rang, der Erziehung neben der Wissensvermittlung zukommt, bei der Wahrnehmung ihres Bildungsauftrages weitaus stärker als bisher beachten. Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin, Ordnung und Pünktlichkeit, Leistungsfreude und Durchhaltevermögen, Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft sind nicht irgendwelche Tugenden von sekundärer Bedeutung, sondern wichtige personale Kompetenzen, ohne die soziales Zusammenleben auf Dauer nicht funktionieren kann.

Solide Bildungsfundamente und personale Kompetenzen sind zugleich die Voraussetzung für die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen, denn er soll verantwortlich bleiben für das, was er erreicht oder nicht erreicht. Nicht der Staat, Behörden oder Ämter haben das Leben des Bürgers zu steuern, sondern ihm müssen durch Bildung die Chancen gesichert werden, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen.

In unseren Schulen ist es nicht hinreichend gelungen, Wissensvermittlung und Erziehung, Tradition und Fortschritt zu einer Symbiose zu vereinen. Das Bildungs-

wesen muss offen für Neues sein, es muss die Neugier auf Neues bestärken, zugleich aber muss für Stetigkeit und Stabilität gesorgt werden. Ohne Kontinuität lässt sich Qualität nicht sichern. Wenn die Zeiten turbulent sind, muss sich Bildung als sichere und stabile Brücke bewähren, die sich aus der Vergangenheit in die Gegenwart spannt und zugleich den Weg in die Zukunft weist. Je unruhiger die Zeiten sind, um so solider muss Bildung sein. Sie soll ja das Fundament schaffen, um ständig neue Anforderungen, Entwicklungen und Veränderungen geistig und moralisch bewältigen zu können. Doch gerade in den Basisqualifikationen der Schüler zeigen sich gravierende Mängel. Angesichts des niedrigen Leistungsniveaus deutscher Schüler kann es bei den anstehenden Schulreformen nicht um Qualitätssicherung gehen, sondern Qualitätsverbesserung ist das Gebot der Stunde.

Die Fülle deprimierender nationaler und internationaler Untersuchungen über Schülerleistungen, die wieder und wieder gezeigt haben, dass ein Viertel (in schwachen Bundesländern sogar ein Drittel) der Schulabgänger zu einer Risikogruppe gehört, die bei ihrem Leistungsstand gar nicht in der Lage ist, eine Berufsausbildung zu durchlaufen, hat inzwischen endlich die Kultusminister der Länder geeint und zu gemeinsamem Handeln bewegt. Nach Jahrzehnten der Weigerung, vorhandene Defizite überhaupt ernsthaft zur Kenntnis zu nehmen, haben die Kultusministerien noch einmal sieben Jahre dazu gebraucht, sich auf das große Ziel zu einigen, Standards zu erarbeiten und Niveaus regelmäßig zu überprüfen. Folgende Meilensteine markieren diesen langen Weg:

1. Im Jahre 1997 haben die Kultusminister der Länder Vorschläge gemacht, den Leistungsstand der Schüler der Sekundarstufe I – zunächst in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch – zu erfassen und Rückmeldungen über Erfolge und Misserfolge zu geben.
2. Im Mai 2002 (im Jahre 2 nach PISA) beschlossen die Kultusminister auf der Wartburg, Kernpläne für Deutsch, Mathematik und Englisch zu erarbeiten.
3. Im Juni 2003 (im Jahre 3 nach PISA) legten CDU- und SPD-geführte Länder gemeinsam Entwürfe für Standards vor, die die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sichern sollen. Damit sollte festgelegt werden, welche Ziele Schüler künftig deutschlandweit erreichen müssen.

Am 4.12.2003 haben schließlich erstmals die Kultusminister aller 16 Bundesländer die Entscheidung getroffen, für alle Schulen konkrete Standards – zunächst für die Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache – festzulegen.

Deutschland ist auf dem Gebiet der Qualitäts- und Schulorganisationsentwicklung noch ein Entwicklungsland.

Doch mit einer dynamischen Steigerung des Angebots von Ganztagsschulen und der Festlegung und Entwicklung von Leistungsniveaus kann endlich mit begründetem Optimismus gehofft werden, dass dem besiegelten Handlungswillen auch messbare Taten folgen werden.

Dieser Zukunftsoptimismus gründet auch darauf, dass früher heftig umstrittene, ja von der vorherrschenden „Educational Correctness“ tabuisierte Forderungen und Maßnahmen heute in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft weitestgehend konsensfähig geworden sind.

Die heute grundsätzlich akzeptierten Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem lassen sich in grundlegenden Zielsetzungen umreißen.

2. Genutzte Zeit – verbessertes Kindergarten- und Grundschulniveau

Die Bildungsarbeit muss bereits im Kindergarten beginnen und in der Grundschule intensiviert werden.

In Deutschland werden Bildungs- und damit Lebenschancen verspielt, weil die Motivation, die Neugier, der Wissensdurst, ja die Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen in der Elementar- und Grundschule nicht früh genug und nicht angemessen gefördert werden. Kindergärten und Grundschulen sollten vornehmlich dem Alter und der Aufnahmefähigkeit angemessene Bildungsräume bieten, aber nicht Sozialstationen sein. Der neue allenthalben ertönende Slogan „Früher zur Schule!“ klingt fast nach einer zweiten Kulturrevolution. Er ist in der Tat geradezu umwälzend für ein Land, das dabei war, die Gymnasialzeit bis ins zweite und die Hochschulausbildung bis ins dritte Lebensjahrzehnt zu verlängern.

Während in anderen Ländern schon Fünfjährige systematisch im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet wurden, glaubten deutsche Eltern, ihre Kinder möglichst lange vor der Schule bewahren zu sollen, um ihnen unbelastete Spielfreude und Sorglosigkeit zu sichern. So wurde allmählich ein durchschnittliches Einschulungsalter von fast sieben Jahren erreicht. Schule ist aber keine Folge der Erbsünde und Lernen keine Höllenstrafe. Frühes Lernen kann viel Spaß bereiten. Deshalb wollen endlich einige Bundesländer dafür sorgen, dass Kinder auf Wunsch der Eltern mit fünf Jahren eingeschult werden können, dass in der Grundschule die „Kuschelecken-Pädagogik“ der Vergangenheit angehört, dass schon in den ersten Klassen mehr und besserer Unterricht in der Muttersprache, in Mathematik und Naturwissenschaften gegeben wird und bereits eine Fremdsprache als ordentliches Lehrfach angeboten wird, ja dass bereits in den Kindergärten mit System spielend gelernt und Begabung entwickelt wird.

3. Basisqualifikation – Voraussetzung für das Verstehen und Problemlösen

Mit einem zeitgemäßen Bildungskanon muss der Verlust an Allgemeinbildung wettgemacht werden. Die Aufstellung eines Kanons moderner Allgemeinbildung, in dem Muttersprache und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften den

gebührenden Platz finden – also die Stärkung der Kernfächer – ist die Voraussetzung für das Erreichen internationaler Qualitätsstandards und für die Vergleichbarkeit der in den Bundesländern vorhandenen Leistungsniveaus. Zentrale Prüfungen in allen Schulformen sind unverzichtbar, um Leistungsgerechtigkeit gewährleisten zu können und um den Wettbewerb zu stimulieren.

Bildung heißt die Zukunftsformel, mit der die Probleme und Herausforderungen von morgen gemeistert werden können.

Die Metaphern von der Verkürzung der Innovationszyklen und von der dramatisch sinkenden Halbwertszeit des Wissens sind allgegenwärtig, doch sie sind in Bezug auf die Bildung aussagegelos. Die Sätze von Euklid und Pythagoras, Aristotelische und Kantsche Ethik, Dramen von Sophokles, Shakespeare oder Goethe werden auch in den nächsten Jahrhunderten ihre Wirkungskraft entfalten. Auch intelligente Technik macht gewonnene Einsichten oder Erfahrungen nicht überflüssig. Ein beim Feilen gewonnenes Gespür für Materialstrukturen wird durch den Einsatz einer numerisch gesteuerten Zerspannungsmaschine nicht sinnlos.

Bildung veraltet niemals, wohl aber Informationen, Nachrichten und Wissen. Das Bestreiten oder Relativieren unabdingbarer Bildungsnotwendigkeiten muss der Vergangenheit angehören. Ganze Bibliotheken wurden früher verfasst, die Lehrer, Eltern und Schüler mit der Behauptung verunsicherten, die Beherrschung der Kulturtechniken sei völlig unwichtig geworden, weil Taschenrechner oder computerintegrierte Rechtschreibprogramme für Richtigkeit sorgen würden. Zudem habe die Rechtschreibreform gezeigt, wie zufällig und beliebig bestimmte Schreibweisen seien. Manche leichtfertig verursachte Bedeutungsabwertung von Kulturtechniken könnte – wenn man ironisch sein will – zu der weitergehenden Schlussfolgerung verleiten: Kinder brauchen das Laufen nicht mehr zu lernen, sie fahren ja bald Auto.

PISA hat nachdrücklich gelehrt, dass das Verstehen und das Lösen von Problemen nur möglich ist, wenn man die dafür notwendigen Grundfertigkeiten hat. Die Beherrschung der Kulturtechniken hat heute nichts, aber auch gar nichts von ihrer zentralen Bedeutung verloren.

Über die Rechtschreibung findet man zu Sprachsicherheit, Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit; über die Beherrschung der Grund- und gehobenen Rechenarten – von Addition über Bruch-, Prozent- und Exponentialaufgaben zu Algebra und Geometrie – kommt man zum rechnerisch-logischen Denkvermögen, zu Planungs- und Organisationsvermögen. Die Kulturtechniken zu beherrschen heißt also, auch über geistige Beweglichkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit zu verfügen und die Notwendigkeit von Fleiß, Übersicht, Ordnung, Sicherheit und Zuverlässigkeit zu kennen.

Ohne Wolle kann man nicht stricken. Ohne Basiswissen sind auch keine Schlüsselqualifikationen zu erreichen. Man kann überfachliche Qualifikationen nicht netto vom Baum der Erkenntnis schütteln, sondern muss an konkreten

Aufgaben lernen wie man lernt, wie man Probleme löst, wie ein logischer Schritt dem anderen folgt usw.

4. Falsch programmiert – Modernisierung der Lehrpläne

Mathematik und Naturwissenschaften, Ökonomie und Technik sind von besonderer Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen der künftigen Lebens- und Berufswelt.

Mangelndes Wissen kann leicht zu Akzeptanzproblemen und irrationalen Abwehrhaltungen führen. Das gilt in unserem Schulwesen in besonderer Weise für die Bereiche Naturwissenschaft, Wirtschaft und Technik, sie sind für eine große Bevölkerungsmehrheit eine Black Box. Wir sind ein Land, das vom Export der High-Tech-Güter lebt und zugleich ein Volk der wirtschaftlich-technischen Analphabeten. Seit über 100 Jahren fordern engagierte Reformer, diesen Zustand schleunigst zu ändern. Schon 1841 verlangte Friedrich List in seinem berühmten Werk „Das nationale System der Politischen Ökonomie“, wirtschaftlich-technische Bildung „Gemeingut aller Gebildeten in der Nation“ werden zu lassen.

Unter dem Titel „Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung“ hat das Institut der deutschen Wirtschaft Köln im Jahre 1998 eine Untersuchung vorgelegt, die zeigt, dass es um die wirtschaftskundlichen Kenntnisse unserer Schüler besonders schlecht steht, denn das ökonomische Bildungsangebot an den Schulen der Bundesrepublik ist von Zufälligkeiten bestimmt. Doch eine Exportnation kann nicht nur vom Wissen ihrer wenigen Experten leben, sondern braucht aufgeklärte Bürger, sonst sind den Emotionalitäten und Irrationalitäten Tür und Tor geöffnet.

Defizite charakterisieren auch die naturwissenschaftliche Bildung: Die Klagen über tief greifende Mängel sind in diesem Jahrhundert niemals abgerissen. „Wie stehen wir dazu, dass die Naturwissenschaften bislang nur unzulänglich als Bildungsfächer erkannt und gelitten sind?“ fragte beispielsweise Heinrich Roth 1968 in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Er stellte seine viel beachtete Untersuchung unter das Leitthema: „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ Sie stimmten weder gestern, noch hat sich bis heute etwas Wesentliches daran geändert, dass die Naturwissenschaften in unseren Schulen ein Schattendasein fristen.

Dass Naturwissenschaften und Technik Stiefkinder unseres Bildungswesens geblieben sind, ist für Wirtschaft und Gesellschaft schon nachteilig, ja existenzgefährdend genug. Hinzu kommt aber noch ein viel gravierenderes Grundratschlagproblem, dass nämlich ganz offensichtlich – und zwar seit eh und je – der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt der bildungs- und kulturphilosophischen Bewältigung vorausleitet. Weil die geistige und vor allem moralische Bewältigung hinter den Entwicklungen mit zunehmend größer werdendem Abstand hinterherhinkt, konnte sich ein breites gesellschaftliches Konfliktpotenzial entfal-

ten, das in dem Maße weiterwuchs, in dem das Fachwissen über naturwissenschaftlich-technische Prozesse und Erkenntnisse sank, zugleich aber die Berichte über denkbare Gefahrenlagen globalen und irreversiblen Ausmaßes zunahmen.

So bleibt eine Kluft zwischen den ökonomischen-technischen Leistungen dieses Jahrhunderts und dem Selbstverständnis der Menschen dieser Zeit bestehen, die, wie Musil in seinem Werk „Der Mann ohne Eigenschaften“ gesagt hat, so groß ist wie die „zwischen dem Blinddarm und der Großhirnrinde“. Und so ist das schon von Theodor Litt oder Arnold Gehlen beschriebene Phänomen zu beklagen, dass die einschneidenden Veränderungsprozesse und die damit verbundenen Bildungsanforderungen, die durch technische Innovationen entstanden sind, von der Pädagogik und den Kulturwissenschaften über lange Zeit nicht aufgearbeitet werden können.

5. Leistungsmotivation – die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Nicht die Festlegung auf bestimmte Schulformen sichert Qualität, sondern für den Schulerfolg sorgen engagierte Lehrer mit motivierendem Unterricht.

Schulqualität lässt sich nicht gegen die Lehrer sondern nur mit ihnen und durch sie erreichen. Ein guter und erfolgreicher Unterricht findet dann statt, wenn jeder Schüler überzeugt ist, er würde ganz persönlich angesprochen, seine Schwächen würden abgebaut, seine Stärken weiter entwickelt.

Erst mit Differenzierung und Profilierung kann Unterricht richtig motivieren und fördern. Um Schulqualität zu erreichen, müssen Lehrer und Schüler ihr Potenzial ausschöpfen und auf höchst möglicher individueller Leistungsebene arbeiten.

Der Psychologe Franz E. Weinert hat diese Forderung klar begründet: „Ein am Durchschnitt der Lernenden orientierter Unterricht führt ... zu durchschnittlichen Lernleistungen. Mit anderen Worten: Die hoch begabten, vor allem aber die leistungsschwächeren Schüler lernen in einem solchen Unterricht weniger, als sie lernen könnten, wenn der Lehrer differenziert auf die Stärken und Schwächen eingehen würde“ (Franz Emanuel Weinert: Eine Lehrmethode allein wird nicht genügen. In: FAZ Nr. 272, 13.11.1998, 14).

Die einfache lernpsychologische und pädagogische Formel lautet: Die Flut hebt alle Schiffe, bei Ebbe sinken alle Schiffe. Bei den unterschiedlichen Begabungen der Schüler wird man also ohne eine Differenzierung nicht erfolgreich sein können. Jedes Individuum ist einmalig. Nicht zwei Personen auf dieser Welt haben die gleichen Fingerabdrücke, geschweige denn dieselbe Begabungsstruktur. So entstehen Ungleichheiten. Sie sorgen für Vielfalt, aber auch für Kreativität und Wettbewerbsfähigkeit. Ungleichheiten gehören zur „sozialen Gerechtigkeit“ und müssen akzeptiert werden, wenn Leistungskraft und Motivation gesichert werden sollen.

Die Lernpsychologie zeigt deutlich, dass zur Leistungsmotivation der Schüler die richtige Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung gehören. Eine Fülle von empirischen Untersuchungen hat bewiesen, dass Lernmotivationen vor allem dann auf Dauer gestärkt werden,

- wenn der Initiator eines Motivationsprozesses persönliche Glaubwürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit und fachliche Kompetenz besitzt;
- wenn auf solider Wissensbasis aufgebaut werden kann;
- wenn das Wissen systematisch und kontinuierlich in kleinen Schritten erweitert wird;
- wenn das Niveau nicht zu hoch, aber auch nicht zu niedrig ist;
- wenn die Identifikation mit der Aufgabe erreicht ist, weil die Sinnhaftigkeit deutlich ist;
- wenn eigenständig neue Aufgaben ohne Misserfolgsängstlichkeit erprobt werden können;
- wenn Beachtung und Lob vorherrschen, Leistungsverweigerung aber deutlich getadelt wird;
- wenn Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Zielbewusstsein vorhanden sind;
- wenn die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten besteht und ein klarer Orientierungshorizont und Zukunftsperspektiven vorhanden sind.

Der Wille, Selbstverantwortung zu übernehmen und zu tragen, fördert in besonderer Weise die Leistungsbereitschaft.

6. Computereinsatz und Projektarbeit – neue Lehrtechniken und -methoden

Von der Antike bis zur Neuzeit hat die Pädagogik Methoden und Instrumente gesucht, die Lernmotivation und die Lerneffizienz zu verbessern. Multimedia bietet eine neue Dimension der Lehr- und Lerntechnik.

Der lange Weg zu Wissen, Können und verantwortetem Handeln verlangt viel Arbeit, Leistungswillen und Selbstdisziplin. Da solche Anstrengungen im Allgemeinen wenig beliebt sind, entstanden seit Menschengedenken immer neue Träume von einem Bildungsschlaraffenland. Doch dies bleibt unerreichbar. Auch den „technologischen Nürnberger Trichter“ gibt es nicht, aber die Informations- und Kommunikationstechnologien können neue Wege des Arbeitens, Lehrens und Lernens eröffnen.

Heute sind Datenautobahnen, Internet und Multimedia mit der zugehörigen Technik an jedem Ort und zu beliebiger Zeit zu nutzen. Die Erstellung einer riesigen Palette von Hard- und Software hat eine Informationswirtschaft entstehen lassen, die zu der weltweit größten Wachstumsbranche geführt hat.

Auch für den Unterricht bietet die heutige Informationstechnologie eine Fülle von effizienten Anwendungsfeldern. Selbst wenn neue Lernmethoden und -techniken in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung zuweilen überschätzt wurden (Programmierer Unterricht, Sprachlabore), ist die wachsende Bedeutung neuer Medien für die schulische und berufliche Bildung unbestritten. Erfreulicherweise haben Bund und Länder, Initiativgruppen und Unternehmen, eine ganze Reihe von Initiativen entwickelt, die den Schülern (neben ihren vielseitig betriebenen Computerhobbies) grundlegendes Wissen und Können verschaffen

- in Computeranwendung,
- in Informationsbeschaffung,
- in Aufbau und Funktion von Computersystemen.

Es genügt aber nicht, nur über technische und instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit dem Werkzeug Computer zu verfügen, sondern es werden auch Kompetenzen zur Informationsbewältigung, zur Bewertung der Informationen, zur Transferfähigkeit gebraucht.

Multimedia hat gerade in der beruflichen Bildung seine Bewährungsproben bestanden. Begriffe wie CBT (Computer-Based-Training) oder auch CUL (computerunterstütztes Lernen), Online- oder Telelearning sind zu inzwischen wohl evaluierten Selbstverständlichkeiten in der Berufsbildung vieler Unternehmen geworden.

Multimedia mit den Verknüpfungsmöglichkeiten von verschiedenen Techniken und Instrumenten, Datenbanken und Lernprogrammen, Kommunikations- und Informationsformen sorgen für

- aktives Lernen und Motivationsförderung,
- die Beliebigkeit von Ort und Zeit des Lernens,
- die Individualisierungsmöglichkeit des Lerntempos und der Lernintensität,
- die individuelle Auswahl der Informationsmöglichkeiten,
- neue Wege der Selbstqualifikation,
- die Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Information und Kommunikation,
- verbessertes Teamlernen und Erfahrungsaustausch bei Recherchen.

Das hohe Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung scheint das persönliche Lerninteresse wachsen zu lassen und Kreativität zu befördern. Es versteht sich von selbst, dass es bereits Visionäre gibt, die Schule und Lehrer für so überflüssig halten wie Pferd und Kutsche im 20. Jahrhundert. Doch wie Buch und Bild, Radio und Fernsehen nützliche ergänzende Hilfsmittel der pädagogischen Arbeit sind, wird auch Multimedia immer nur ein Hilfsmittel bleiben, das aber am rechten Ort und zur rechten Zeit in einem durchdachten pädagogischen Gesamtkonzept für neue Impulse und mehr Effizienz sorgen kann.

Die Faszinationskraft, ja Magie des Computers macht junge Menschen für multimediales Lernen besonders aufgeschlossen. Die Instrumente und Programme,

die der Multimediaverbund bietet, können wirkungsvoll dazu beitragen, das heute geforderte sehr hohe Qualifikations- und Kompetenzniveau zu erreichen. Methoden oder Medien bleiben aber immer nur Hilfsmittel, die in ein umfassendes inhaltliches Konzept eingeordnet werden müssen.

Inzwischen sind viele Schüler in Bezug auf die Computerkompetenz ihren Lehrern voraus. Diese Entwicklung sollte als Chance aufgenommen und das Wissen der so genannten Netz-Generation genutzt werden. Gegebenenfalls sollte der Rollenwandel des Lehrers vom Dozenten zum steuernden Begleiter von Lernprozessen oder zum Tutor beziehungsweise Mentor positiv aufgegriffen werden. Dadurch, dass auch die Lehrer die Rolle des Lernenden übernehmen und die Schüler die Rolle des Lehrenden, kann sich auch die Sichtweise auf Unterrichtsprozesse ändern und gemeinsames, problemlösendes Lernen im Mittelpunkt stehen.

Ein Beispiel in diese Richtung ist der vom Bundesverband der Deutschen Industrie und der Stiftung Industrieforschung gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln initiierte Wettbewerb „Schüler als ComputerLotsen“. Dieser Wettbewerb greift das vorhandene Wissen der Net-Generation auf: Computerverversierte Schüler sollen ihren Mitschülern als ComputerLotsen den fachgerechten Umgang mit dem PC vermitteln. Während des Wettbewerbs werden die ComputerLotsen in den Schulen von ihrem Lehrer betreut.

Die dargestellte Initiative im Rahmen der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft ist nur ein Beispiel in einer langen Reihe von Projekten, Initiativen, Kooperationen und Partnerschaften. Sie alle unterstützen die Lehrer, den veränderten Qualifikationsanforderungen in der Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden.

7. Schulautonomie – von der Verwaltung zum Management

Schulautonomie und Schulmanagement können Profil, Attraktivität und Niveau der Bildungseinrichtungen verbessern, sie entheben aber die Schulaufsicht nicht ihrer Verantwortung für klare Rahmenbedingungen und für finanzielle Sicherheit.

Das Streben nach einem verbesserten Leistungsniveau der Schulen auf der einen Seite und die schlechte Finanzlage der Länder und Gemeinden auf der anderen Seite haben zu einer lebhaften Diskussion darüber geführt, ob nicht eine verstärkte Selbstständigkeit der Schulen die Motivation und die eigenständige Problemlösungskraft von Lehrern, Eltern und Schülern stärken könnte. Mehr noch: Bildungspolitik, Bildungspraxis und Schulverwaltung diskutieren heute unvoreingenommen die Frage, ob nicht moderne Managementkenntnisse und -methoden der Wirtschaft für einen effizienten Bildungsbetrieb von Nutzen sein könnten.

Als modernes, personalintensives Dienstleistungsunternehmen sollte sich auch Schule am Markt positionieren, denn zunehmender Kostendruck und der Wettbewerb der Schulformen und Schulen untereinander erfordern Kundenorientierung und Profilbildung. Wachsende Schülerzahlen und knappe öffentliche Kassen

zwingen die Schulen zu geschicktem Ressourcen-Management bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität. Aus Sicht der Ökonomen stellt sich der Großbetrieb Schule so dar: Er verfügt über 16 Konzernzentralen (Kultusministerien), über 47.000 Betriebsstätten und hat 780.000 Mitarbeiter.

Der Vergleich von Schule und Betrieb ruft immer wieder Proteste hervor, weil die Wissens- und Wertevermittlung eine Dienstleistung sei, die nicht mit Produktivitäts- und Effizienzmaßstäben zu bemessen sei. Grundsatzdebatten über die optimale Entfaltung des „Humanum“ jenseits ökonomischer Zwänge sind jedoch für die Praxis müßig, denn – für jedermann einsichtig – sind einerseits die finanziellen Ressourcen immer knapp und andererseits in allen Bildungseinrichtungen vielfältige unternehmerische Aufgaben zu erfüllen:

- Vorhandene Entscheidungsräume sind zu erkennen, zu nutzen und auszuweiten;
- Mitarbeiter sind zu führen, Teams zu organisieren;
- Kommunikationsprozesse sind zu gestalten;
- Ziele sind zu setzen, Qualitätsmaßstäbe sind festzulegen, selbstständige Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle ist zu betreiben;
- Öffentlichkeitsarbeit ist zu erledigen, der Bekanntheitsgrad der Schule ist zu verbessern;
- Schulkultur und Schulklima sind zu entwickeln;
- Schüler und Eltern sind kundenfreundlich zu informieren und zu behandeln;
- eigene Personalauswahl und Budgetverwaltung sollten möglich sein.

Deutsche Schulleiter sind durchaus bereit, mehr Gestaltungsraum zu nutzen und Managementaufgaben zu übernehmen: So ergab eine 1995 durchgeführte Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT, dass nur jede zehnte Schulleitung ihren Entscheidungsspielraum als ausreichend empfand. Die Möglichkeiten, Leistungen zu honorieren, Mitarbeiter zu fördern und selbst auszusuchen, standen ganz oben auf der Wunschliste. Noch über die Hälfte der Schulleiter machte sich dafür stark, Budgetverantwortung zu übernehmen. Hier entstehen ganz neue Aufgaben: Eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung für Schulleiter und Schulleiterinnen, die neben dem notwendigen pädagogischen Rüstzeug auch Management- und Führungskompetenzen sowie Kompetenzen für Budgetverantwortung vermittelt, ist künftig erforderlicher denn je.

Die bildungspolitisch verantwortlichen Behörden beginnen dem Interesse der Schulleitungen an Managementaufgaben Rechnung zu tragen – etwa durch Ansätze bei der selbstständigen Verwaltung von pauschalen Sachmittelzuweisungen oder durch Ausweitung der Befugnisse in Personal- und Schulangelegenheiten.

Mehr Freiräume, mehr gezielt geförderte Gestaltungskraft könnten aus der heute reglementierten Schule einen lebendigen Betrieb mit motivierten Schulleitern, Lehrern und Schülern machen. An die Stelle von Bürokratie müssten Selbstverwaltung, Erfolgsorientierung und Wettbewerb treten. Doch Entbürokratisierung,

Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung müssen durch kompetente und leistungsstarke Motoren vorangetrieben werden. Schulmanager fallen nicht vom Himmel und können nicht in den überkommenen Strukturen erfolgreich arbeiten. Sie brauchen angemessene Schulung und Vergütung, sie brauchen hinreichende Weisungsbefugnis und einen teamfähigen und teamwilligen Lehrkörper, der kreativ und reformfreudig arbeitet.

Schulmanagement und Schulautonomie bedeuten allerdings kein Wundermittel, das wie von selbst unentwegt lehrbesessene Lehrer und lernbegeisterte Schüler schafft, das Finanzengpässe und Mangelerscheinungen beseitigt, sondern gegebene Freiräume sind mit viel Leistungseinsatz und immer neuem Lernwillen auszufüllen. Schulautonomie entpflichtet auch nicht von der Aufsichtspflicht und Verantwortung der zuständigen Länder und des Staates:

- Es kann keinen grundsätzlichen Paradigmenwechsel von der makropolitischen Bildungsebene hin zur mikropolitischen Ebene der Schulen und Lehrer geben. Der Staat kann sich nicht einfach zurückziehen und jedwede Verantwortung in die Beliebigkeit einer lokalen Gegebenheit delegieren. Die Vergleichbarkeit von Unterrichtsangeboten, Stundentafeln, Schulabschlüssen muss gewährleistet sein.
- Schulautonomie ist kein Instrument des Krisenmanagements in der Finanzmiserie der Haushalte nach dem Motto: Die autonome Schule ist kreativ, sie wird sich ihr Geld schon durch Sponsoring oder den Verkauf von Schul-T-Shirts besorgen.

Schulautonomie kann nur heißen, unter vorgegebenen klaren staatlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen neue Spielräume für Eigeninitiative und für unternehmerischen Geist zu eröffnen. Mehr Wettbewerb, mehr Freiräume, mehr Eigenverantwortung, mehr Leistungsprämierung schaffen die geistigen Grundhaltungen und das Qualitätsniveau, das gebraucht wird, um den Wirtschaftsstandort Deutschland erfolgreich zu behaupten.