

Wolff, Karin

Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik

Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 128-152



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wolff, Karin: Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 128-152 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34910

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	----------

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fordern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freymann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitzkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehrern gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

7 Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik

7.1 Qualitätswende in der Bildungspolitik

Wenn man die derzeitige bildungspolitische Situation oberflächlich betrachtet, wird man Pessimist. Wer jedoch einen genaueren Blick auf sie wirft, wird Optimist. Doch für diesen Schritt bedarf es der Zeit. Und genau die steht seit der PISA-Debatte nur sehr begrenzt zur Verfügung. Selbst auf die Gefahr hin, der Schwarzmalerei geziehen zu werden, halte ich fest, dass sich das Land in einer schwierigen Verfassung befindet. Grund hierfür ist keine vorübergehende Schwächephase oder mehr oder weniger gewichtige Anpassungsprobleme, sondern vielmehr, weil in wesentlichen Teilbereichen der Gesellschaft fundamentale Probleme bestehen. Es muss erst eine neue tragfähige Grundlage für die Zukunft geschaffen werden. Gesundheitssystem, Rentenversicherung, Arbeitsmarkt sind hier ebenso zu nennen, wie die Situation der öffentlichen Haushalte. Die Dramatik der Lage wird daran deutlich, dass der ökonomische Musterknabe und Vater des Stabilitätspakts den berühmten blauen Brief (Als Kultusministerin finde ich das schon beinahe wieder schön: endlich einmal ein Instrument der Schule in der Ökonomie!) aus Brüssel erhält. Den Eindruck grundlegender Pro-

bleme und bisher nicht ausreichender Konzepte gewinnen auch ausländische Beobachter, denen man vielleicht größere Distanz und damit höhere Objektivität zutraut: Von amerikanischen Journalisten können wir Anmerkungen lesen, dass der „Rheinische Kapitalismus“ – unsere soziale Marktwirtschaft – tot sei. „The Economist“ widmet Deutschland ein „survey“, in welchem dem Deutschland schwierige Zeiten prophezeit werden, falls es keinen deutlichen Wandel herbeiführen sollte.

Auch das Bildungssystem stellt keine Ausnahme dar. Spätestens seit PISA und TIMSS besteht das Bewusstsein einer hohen Reformbedürftigkeit. Man kann die Probleme in diesem Sektor nicht länger leugnen und nur auf die guten Schulen deuten, welche manch andere Nachteile aufwogen. Die Schwächen des Bildungswesens drohen vielmehr zu einem weiteren Standortnachteil zu werden.

Im „Economist“ heißt es: „Germany’s once well-regarded education system, too, has lost its lustre“ (7.12.2002, S.4, „Deutschlands einst sehr angesehenes Bildungswesen hat ebenfalls seinen Glanz verloren“, C.S.) Es sind längst nicht mehr allein die Vertreter der Wirtschaft, die wie Dieter HUNDT rufen: „Bringt den Bildungsstandort in Deutschland in Ordnung.(...) Die Qualität der schulischen Bildung muss durch regelmäßige Leistungstests, moderne Lehrpläne und eine obligatorische Weiterbildung für Lehrer gestärkt werden. Bildung in der Schule, Ausbildung und Weiterbildung müssen zusammen gesehen werden“ (Rede vom 01.10.2002 auf der Fachtagung „Weiterbildung Worldwide“ – Strategien der Erschließung internationaler Weiterbildungsmärkte).

Vorbei sind die Zeiten des 19. Jahrhunderts, als die Qualität der technischen und naturwissenschaftlichen Forschung den Rückstand in einigen Industrialisierungsbereichen aufzuholen half.

Wir dürfen keine Situation zulassen, in der die Schule in Deutschland zu einem Standorthindernis wird. Wenn junge Leute hier zur Schule gehen, kann es nicht sein,

dass sie auf dem europäisch bzw. weltweiten Arbeitsmarkt schlechte Chancen haben. Unternehmen, die den Standort Deutschland in Betracht ziehen, dürfen nicht an der Qualität der Schulbildung und des Arbeitskräftepotentials zweifeln. Noch einmal „The Economist“: Der 21. Platz für Deutschland bei PISA „suggesting, among other things, that the famously high quality of Germany’s shop-floor workers may soon start to fall.“ (... deutet unter anderem an, dass die hochgelobte Qualität der deutschen Industrie-Arbeiter bald sinken könnte.)

7.2 PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen

Zu den Herausforderungen und Konsequenzen für die Bildungspolitik will ich gleich noch Stellung nehmen. Zunächst sind jedoch einige Vorbemerkungen notwendig:

1. Die Öffentlichkeit ist über die Befunde von PISA schockiert. Sie erwartet jetzt rasche Reformen und Maßnahmen, die schnell zu Erfolgen – sprich besseren Ergebnissen – führen. Diese Erwartungshaltung ist unrealistisch, denn für die richtigen Weichenstellungen muss man sich Zeit nehmen. Die Reformen werden Zeit brauchen, bis sie wirken. Die so entfachte Ungeduld ist schädlich: „Sie verführt zur Hektik, wo nur das geduldige Bohren dicker Bretter mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich hilft“ (Max WEBER).

2. PISA zeigt den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich um eine Bestandsaufnahme des Bildungswesens. Aber PISA enthält keine Ursachenanalyse. Über die Ursachen und die zu ziehenden Konsequenzen muss diskutiert werden.

Dabei kann man einige Behauptungen schon jetzt in das Reich der Fabeln verweisen:

a) Es liegt nicht am Schulsystem (integrierte Systeme oder gegliederte), auch wenn ein sog. Experte der OECD einen anderen Eindruck zu erwecken versucht. Die Verfasser des PISA-Berichts haben mehrfach mitgeteilt, dass ein Zusammenhang mit dem Schulsystem nicht untersucht wurde und nicht feststellbar ist. Aber was stört das schon mit einseitigem Bildungsmissionarseifer Ausgestattete? Zum Beweis: Finnland liegt zwar vor Deutschland, Griechenland und Italien sind auf der Ergebnisliste jedoch hinter der Bundesrepublik zu finden. Außerdem ist auf das Ergebnis Österreichs zu verweisen. Im innerstaatlichen Vergleich haben die Länder mit stärkerem Anteil integrierter Systeme schlechter abgeschnitten als die anderen. Deshalb ganz deutlich: Wir haben kein Systemproblem, sondern ein Qualitätsproblem. Wer über das Schulsystem redet, übersieht das zentrale Ergebnis der Schulqualitätsforschung, dass es in erheblichem Umfang auf die Einzelschule ankommt. Er erkennt nicht den Sachverhalt, den Ewald TERHART in seinem Buch „Nach PISA“ in folgende Worte gekleidet hat: „Schulqualität entsteht zu einem hohen Anteil aus Unterrichtsqualität.“ (Hamburg 2002, S. 80). Deshalb bekräftige ich noch einmal: Wer eine Systemdebatte anzettelt, verhindert die Lösung des Qualitätsproblems.

b) Es liegt nicht an den Klassengrößen, denn diese sind in Japan und Korea ungleich größer als in Deutschland, beide schneiden jedoch viel besser ab.

c) Es liegt auch nicht an den finanziellen Aufwendungen allein, denn Irland und Südkorea geben zwar deutlich weniger aus als wir, aber übertreffen unsere Resultate deutlich.

Wahrscheinlicher ist es ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, welche hier zum Tragen kommen. Dabei dürfen kulturelle Faktoren nicht unterschätzt werden, wie zum Beispiel die Bedeutung von Schule und Bildung in der Gesellschaft.

d) PISA ist ein Schlaglicht, das auf bestimmte Kompetenzen, bestimmte Wissensgebiete sowie eine bestimmte Altersgruppe geworfen wird. Es handelt sich nicht um eine Gesamtanalyse, sondern lediglich um eine Teilanalyse des deutschen Bildungswesens.

e) Die Lösung des durch PISA offen gelegten Problems ist nicht durch eine isolierte Idee oder Maßnahme oder in nur einem Schritt möglich. Schulische Qualität entsteht durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren und ist nicht allein von der Schule abhängig. Deshalb gilt: Auf vielen verschiedenen Feldern muss gleichzeitig angesetzt und, wie in einem Mosaik, Stein zu Stein aneinander gefügt werden, bis ein neues Bild entsteht.

f) TIMSS und PISA eignen sich nicht als Spielwiese für ein Kompetenzgerangel zwischen Bund und Ländern. Die verfassungsrechtliche Lage ist hier ebenso klar wie die geschlossene Position der Länder. Eltern erwarten ein auf Qualitätsverbesserung gezieltes Handeln – ein politisches Tauziehen dient nicht der Sache.

7.3 Gemeinsame Verantwortung für die Bildung

Sowohl in der Renten- als auch in der Gesundheitspolitik werden Elemente der stärkeren Verantwortung des Einzelnen in die Systeme der sozialen Sicherung eingebaut. Diesen Gedanken der Verantwortung müssen wir auch in der Bildungspolitik verfolgen. Dort allerdings nicht in erster Linie im Sinne einer stärkeren finanziellen Beteiligung des Einzelnen, sondern einer Einsicht in die eigene Mitverantwortung für das Gelingen sowie einer Ausweitung der Freiräume und Verantwortlichkeiten „unten“. Alle Beteiligten müssen erkennen, dass sie einen jeweils eigenen Anteil an einem guten Bildungswesen und einer gelingenden Bildungsbiographie haben.

Hessen hat bereits vor vier Jahren umgesteuert und die Qualitätswende in der Bildungspolitik herbeigeführt. Unter der Überschrift der Unterrichtsgarantie wurden seitdem 2900 zusätzliche Lehrer- und 1600 zusätzliche Referendarstellen geschaffen. Aus der quantitativen Verstärkung erwuchs auch eine qualitative Verbesserung: die Stundentafel ist wieder zu 100 Prozent abgedeckt; zu haltender Unterricht findet auch tatsächlich wieder statt. Die Mittel zur Vertretung plötzlichen Unterrichtsausfalls wurden von fünf auf 34 Millionen Euro erhöht. Damit sind die Schulen in die Lage versetzt, die Unterrichtsabdeckung flexibel über Vertretungsverträge zu gewährleisten.

Auch an den eigentlichen Qualitätsschrauben wurde gedreht: Die alten Rahmenpläne wurden durch bildungsgangspezifische Lehrpläne abgelöst. Die Stundentafeln wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen verstärkt. Das Hauptschulprofil wurde durch eine eigene Abschlussprüfung aufgewertet und die gymnasiale Oberstufe wurde weiterentwickelt. Neu ist hier, dass der erste Leistungskurs verpflichtend Mathematik, eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft sein muss, während der zweite frei wählbar bleibt. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur wird zudem auf fünf erhöht, um eine Präsentation als Prüfungsform einzuführen. Deutsch und Mathematik werden stärker gewichtet: Statt bislang dreistündig werden sie als Grundkurse künftig vierstündig belegt.

Gute Schulbücher und moderne Lernmittel tragen nach meiner Auffassung maßgeblich zur Qualität der Schulen bei. Entgegen dem Bundestrend hat das Bildungsland Hessen den Lehranstalten daher im Jahr 2001 eine Million Euro mehr für die Beschaffung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln zur Verfügung gestellt. Von 1997 an wurden die Ausgaben für die Durchführung der Lernmittelfreiheit von 20,818 Millionen Euro um 18 Prozent auf 24,576 Millionen Euro erhöht.

Das Abdrängen der Privatschulen hat in Hessen ein Ende gefunden. Mit der Novellierung des Ersatzschulfinanzierungsgesetzes erhöht die Landesregierung die Zuschüsse zu den Personalkosten von 72,5 auf 75 Prozent. Die Ausgaben stiegen um 16 Millionen Euro auf 154 Millionen Euro.

Staatliche Verantwortung für Bildung tragen bedeutet nicht, durch eine Inflation von Aktivitäten einen Aktionismus zu entfachen. Dieser bliebe wirkungslos. Auf die Verzahnung und Feinabstimmung kommt es an. So reicht es als Maßnahme der Begabtenförderung nicht aus, nur Turbo-Abitur-Klassen anzubieten. Unsere Überzeugung in Hessen ist: Besonders Begabte und besonders Leistungswillige müssen von Kindesbeinen an gefördert werden. Zu diesem Zweck haben wir landesweit an 15 Standorten spezielle Grundschulklassen für Hochbegabte eingerichtet. Zudem nimmt im August dieses Jahres die hessenweit erste Schule für besonders leistungsstarke und motivierte Schülerinnen und Schüler ihren Betrieb im Schloss Hansenberg (Rheingau) auf. Dieses Internat ist deutschlandweit einmalig: Gemeinsam mit den Partnern Dresdner Bank und ALTANA wird hier als Public-Private-Partnership ein staatliches Oberstufengymnasium betrieben. Der Staat kann, und das zeigt das Beispiel in gewinnbringender Weise, die Verantwortung für Bildung nicht alleine schultern.

Verantwortung tragen die Lehrkräfte: Für den Unterricht und dessen Vorbereitung, Engagement, Fortbildung und Bemühung um den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin.

Sie dürfen jedoch damit nicht allein gelassen werden. Ihre wichtige Rolle verlangt Anerkennung. Sie brauchen Respekt und Autorität. Wenn eine Berufsgruppe ständig im Mittelpunkt der Bewitzelung am Stammtisch steht, untergräbt man das notwendige Vertrauen in deren fachliches Können. Die Besten sollen sich angesprochen fühlen, den Lehrerberuf zu ergreifen.

Verantwortung kommt den Eltern zu: Für die Unterstützung der Schule und ihren Beitrag zur Erziehung. Sie haben auf die Konzentrationsfähigkeit ihrer Kinder zu achten und darauf, dass sie in der Schule ihre Pflichten erfüllen.

Auch sie verdienen Unterstützung: Durch Erziehungspartnerschaften und Betreuung in verlässlichen Halbtagschulen. Eine betreute Grundschule hilft den Eltern ebenso, wie ein Angebot wohnortnaher Ganztagschulen.

Verantwortung liegt auch bei den Schülerinnen und Schülern: Am Unterricht teilnehmen und sich beteiligen. Die Schule müssen sie als die Hauptsache ansehen und nicht als lästige Unterbrechung in einem von Nebenjobs, Fitness-Studio und Disco geprägten Tagesablauf. Dafür benötigen sie die orientierende Hilfe durch Lehrkräfte und Eltern.

7.3.1 Frühe Förderung

Aus der Hirnforschung ist bekannt, dass die Ausbildung des Hirns und seiner Funktionen von Signalen und Erfahrungen sowie Sinnesreizen aus der Umwelt abhängig ist. Nervenverbindungen werden so hergestellt oder eben nicht. Die Entwicklung von Fähigkeiten kann dauerhaft verschüttet werden! Für die Entwicklung von Fähigkeiten gibt es bestimmte zeitliche Fenster, die dafür besonders günstig sind und genutzt werden müssen. Es kommt also darauf an, zur richtigen Zeit das Richtige zu bieten. Viel findet bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung statt, d.h. vor der Schulzeit. Etwas davon schwingt in der alten Sprichwortweisheit mit: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Das bestätigt noch einmal die wichtige Rolle von Eltern und Familie. Es bedeutet auch, dass von der Vorstellung Abschied genommen werden muss, frühes Lernen sei schädlich oder eine Überforderung. Konsequenzen sind im Kindergarten und in der Vorschule zu ziehen. Deshalb haben wir in Hessen die unabhängige Expertenkommission „Frühe Förderung“ eingerichtet. Sie soll Vorschläge für einen stärker hinführenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erarbeiten. Wie es sich abzeichnet, wird es nun erstmals ein „Curriculum“ für den Kindergarten geben.

7.3.2 Sprachkenntnisse sichern

Die auch im Vergleich mit anderen Ländern schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ zeigen die Integrationsdefizite in der Bundesrepublik noch einmal deutlich. Selbstkritisch ist festzuhalten: Diese Defizite hat zum Teil auch die deutsche Bevölkerung zu verantworten, denn wir haben es an entschlossenen und nachhaltigen Anstrengungen zur Förderung der Integration fehlen lassen. Zu lange wurde verdrängt, dass Zuwanderer auf Dauer bleiben und Familien nachkommen lassen oder gründen.

Die Defizite sind andererseits auch von den Zuwanderern zu vertreten. Denn sie haben teilweise nicht die Konsequenzen aus den veränderten Gegebenheiten gezogen, sich eigene „Heimaten“ in der neuen Heimat geschaffen, ohne in der deutschen Gesellschaft wirklich ankommen zu wollen. Arbeiten unter Deutschen brachte noch keine Integration. Auch das Betonen von Pluralität und Multikulturalität als bereichernde Elemente einer modernen Gesellschaft bewegte bestenfalls Stimmungen, änderte an der Alltagswirklichkeit jedoch nichts. Seit PISA ist die Integrationspolitik aus dem Nischenwinkel der Sozialpolitik hervorgetreten.

Nun kommt es darauf an, dass gemeinsam die Weichen richtig gestellt werden und jeder seinen Beitrag leistet.

Die Hauptursache für fehlenden schulischen Erfolg, unzureichende Chancen auf dem Arbeitsmarkt und entsprechend hohe Arbeitslosigkeit mit dem Gefühl der Ausgrenzung sind fehlende Sprachkenntnisse. Aus diesem Grund müssen Anstrengungen unternommen werden, welche dazu führen, dass Kinder die für die Mitarbeit in der Schule erforderlichen Sprachkenntnisse bereits vor Aufnahme erwerben. Wie kann ein Grundschüler lernen und Grundlagen legen, wenn er im Unterricht nichts versteht? Wie kann er Freunde in der Klasse finden, die ihn zur Anstrengung anspornen, wenn die Klassenkameraden ihn nicht verstehen? Und wie kann er Spaß an

der schulischen Leistung finden, wenn er keinen Weg sieht, seine Leistung im Unterricht einbringen zu können? Wie können Mitschüler, die bereits erste Grundlagen in Lesen, Schreiben und Rechnen durch elterliche Vorarbeit vorweisen können, noch motiviert werden, dem kaum von Lernfortschritten geprägten Unterricht aufmerksam zu folgen. Wie sollen sie noch gefordert werden?

Hessen hat seine Einschulungspraxis geändert. Eingeschult werden seit diesem Schuljahr nur solche Kinder, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Diese werden nach Empfehlung einer vorgezogenen Einschulungsuntersuchung neun Monate lang in freiwilligen Deutsch-Frühförderkursen aufgebaut. Deutlich über 90 Prozent der betroffenen Eltern haben dieses freiwillige staatliche Angebot für ihr Kind angenommen. Erst wenn in einer späteren zweiten Untersuchung wiederum die Deutschkenntnisse unzureichend sind, wird das Kind um ein Jahr zurückgestellt und einem verpflichtendem schulischen Deutsch-Förderkurs zugewiesen.

Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, die große Risikogruppe der Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Kompetenzen zu verkleinern und bei diesen die Aussichten auf eine gelingende Schul- und Berufskarriere zu vergrößern.

7.3.3 Abbau der sozialen Selektivität

Zu den Resultaten von PISA, die aufrüttelnd sind und deren Verbesserung es besondere Aufmerksamkeit zu widmen gilt, zählt der Nachweis, dass in Deutschland der schulische Erfolg sehr stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist – und zwar viel stärker als in anderen Ländern. Bei gleicher Begabung ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus der Oberschicht das Gymnasium besucht und das Abitur erwirbt deutlich höher als bei einem Kind aus einer Familie, die zu den unteren sozialen Schichten zählt. Dem Einzelnen werden somit trotz vorhandener Begabung nicht die Zugänge zu den entsprechenden Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen eröffnet.

Der Entfaltung seiner Begabungen stehen Hindernisse entgegen. Das ist ein eklatanter Mangel an Gerechtigkeit und insofern ein Skandal.

Dies ist aber nicht nur gegenüber den Betroffenen ungerecht und unfair. Für die Gesellschaft ist es ebenso schädlich, wenn sich die in ihr vorhandenen Potentiale an Fähigkeiten nicht entwickeln und sie daran gehindert werden, sich zugunsten der Gesellschaft zu entfalten. Angesichts absehbar zurückgehender Bevölkerung mit entsprechend weniger jungen Menschen, können wir es uns nicht leisten, Begabungen zu verschütten oder nicht zur Geltung kommen zu lassen.

Dem muss entgegengewirkt werden. Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. SCHAVAN hat mehrfach, unter anderen in ihrem jüngsten Buch, zu Recht hervorgehoben, dass soziale Ungleichheiten dort schwächer ausfallen, wo deutlich auf Leistung gesetzt wird. Wenn Leistung zählt, setzt sich durch, wer Leistung bringt. Deshalb darf man keine Situation zulassen, in der sich der Eindruck festigt, es ginge auch ohne Leistung. Das hilft nur denen, die andere Startvorteile haben. Einem vor einigen Wochen publizierten Papier von Bündnis90/Die Grünen habe ich interessante selbstkritische Töne dazu entnommen.

Im Übrigen muss nachdenklich machen, dass die Entkopplung von Bildung und sozialer Herkunft in den 50er Jahren offensichtlich noch etwas besser gelang als danach, obwohl doch so massiv darauf abgezielt wurde. Leider hat dieser doch erstaunliche und bemerkenswerte Befund kaum ein Echo gefunden und die Protagonisten auch nicht zu einer kritischen Reflektion veranlasst. Antworten auf die Frage nach den Ursachen wurden ebenfalls nicht vorgetragen.

Ich frage mich: Waren der Aufbau- und Aufstiegszweck in einem zerstörten Land bessere Helfer als die Selbstzufriedenheit? Was hat die durch Krieg und Nachkriegsereignisse gestärkte Mobilität bewirkt? Diese Rahmenbedingungen wünschen wir uns gewiss nicht zurück. Aber die Einstellung zur Leistung und zur Anstrengung wären

vielleicht hilfreich. Oder anders ausgedrückt: Die „Spaßgesellschaft“ oder „Spaßschule“ ist eben nicht das geeignete Leitbild! Das bedeutet ja nicht, dass Lernen nicht Spaß machen darf. Ich bin davon überzeugt, dass Kinder gern und mit Freude lernen und Spaß am Zuwachs ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten haben. Es heißt nur, dass es auch Phasen gibt, in denen es weniger Spaß bereitet. Hierfür ist Anstrengung und Durchhaltevermögen nötig.

7.3.4 Leistung und Anstrengung fordern

Leistung und Anstrengung sind die zwei für die künftige Gestaltung des Schulwesens wesentlichen Orientierungspunkte. Die Schule muss davon gekennzeichnet sein.

Leistungsansprüche müssen und können gestellt werden. Denn wer fordert, fördert zugleich. Im Vergleich zu anderen Ländern werden die deutschen Schülerinnen und Schüler ganz gewiss nicht durch zu hohe Forderungen und Ansprüche belastet. Nun liegt es aber in der menschlichen Natur, sich nicht mehr abzuverlangen, als zur Erreichung eines Ziels erforderlich ist bzw. als verlangt wird. Deshalb ist es kein Wunder, wenn bei niedrigen Anforderungen auch weniger geleistet wird.

Mit meiner Forderung nach höheren Ansprüchen befinde ich mich in der angenehmen Gesellschaft von Jürgen BAUMERT, Johannes FRIED, Hans JOAS, Jürgen MITTELSTRAB und Wolf SINGER, die in ihrem Manifest zur Bildungspolitik (veröffentlicht in einem Band „Zukunft der Bildung“, der von Linda REISCH mitherausgegeben wurde) formulieren:

„Den Ansprüchen an alle dürfen nach oben keine Grenzen gesetzt werden. Wir müssen erkennen, dass das Absenken der Ansprüche unser Bildungssystem einschließlich dem Ziel der Chancengleichheit durchgehend geschwächt hat.“ (S. 204)

Ich kann auch die Anmerkung zur Chancengerechtigkeit, wie ich es lieber nenne, nach dem oben Gesagten nur unterstreichen.

7.3.5 Lesekompetenz verbessern

Lesen ist eine grundlegende Kompetenz für die Bewältigung des Lebens, für Kommunikation und Lernen. Wer nicht lesen kann, ist ausgeschlossen. Auch der Erfolg in den nichtsprachlichen Fächern wie z.B. Mathematik und Naturwissenschaften hängt von der Lesekompetenz ab. Der kompetente Leser erzielt bessere Resultate. In diesem Kreis bedarf es keiner großen Worte, um das zu unterstreichen. PISA hat uns gezeigt, wie sehr es an der Vermittlung elaborierter Lesefertigkeiten und auch an der Lesemotivation mangelt. Von PIRLS/IGLU erwarten wir uns weitere Aufschlüsse über Leseverständnis und Leseintentionen am Ende der Grundschulzeit. Dadurch werden Grundlagen für weitere Entscheidungen geschaffen.

Gerade beim Lesen muss wieder die Wirkung und Wichtigkeit des familiären Umfelds und der frühen Begegnung mit Büchern hervorgehoben werden. Vorlesen ist wichtig, auch im Kindergarten, im Elternhaus und in der Schule. Die Stiftung Lesen wirkt hier nachhaltig. Lesende Eltern wirken als gute Vorbilder.

Viele Aktivitäten zur Steigerung der Lesemotivation sind an den Schulen bereits selbstverständlich: Zum Beispiel Lesenächte, die Beteiligung an Wettbewerben sowie Autorenlesungen. Und selbstverständlich enthalten alle hessischen Lehrpläne entsprechende Festlegungen. Es ist auf Folgendes zu achten: Im Unterricht sind Lesestrategien zu vermitteln. Ganz wichtig ist auch sinnentnehmendes Lesen. Zu viele schwache Leserinnen und Leser werden übersehen. Diagnostische Kompetenzen sind durch Fortbildung zu verbessern. Gerade weil Lesen eine Querschnittskompe-

tenz ist, muss die Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer angesehen werden.

In der Schule ist auf eine lesefreundliche Umwelt zu achten. Dazu zählt auch eine gut zugängliche und ausgestattete Schulbibliothek. Dort müssen natürlich auch neue Medien und Computer mit Internetanschluss zur Verfügung stehen, damit die Bibliothek als Wissens- und Recherchezentrum einer Schule dienen kann. Sie ist der ideale Ort für selbstständiges Lernen. Man erfährt, welche Medien für welche Zwecke am hilfreichsten sind. Das gehört zur Medienerziehung. Schulbibliotheken kommen besonders denen zugute, die zu Hause nur wenige Bücher vorfinden, also den Kindern aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Schichten. Deshalb ist Leseförderung durch Schulbibliotheken zugleich ein Beitrag zum Abbau sozialer Selektivität.

Leider fehlen an vielen Schulen solche Einrichtungen gänzlich oder sind nur dürftig ausgestattet. Darüber muss mit den Schulträgern gesprochen werden.

An Ganztagschulen haben Schulbibliotheken zusätzliche Funktionen zu erfüllen. Deshalb ist es notwendig, mit den seit längerem in Aussicht gestellten Zuschüssen des Bundes die Schulträger dabei zu unterstützen, an Ganztagschulen Bibliotheken einzurichten oder auszubauen.

7.4 Qualitätsvergleiche

Die bisher vorliegenden Vergleichsuntersuchungen beleuchten bestimmte Ausschnitte des Bildungswesens. Das ist noch kein Gesamtbild. Durch weitere Vergleichsuntersuchungen wird dieses Bild ergänzt und auf andere Kompetenzen ausgedehnt. Damit wird das erfasst, was wir als Basiskompetenzen für die Bewältigung der

Zukunftsaufgaben und die Teilhabe an Kommunikation ansehen können – Muttersprache, Fremdsprache, Naturwissenschaften, Mathematik.

Mit den weiteren Untersuchungen schaffen wir höhere Transparenz und Klarheit, gewinnen Aufschluss über Stärken und Schwächen und schaffen so die Voraussetzungen für weitere gezielte Anstrengungen und Maßnahmen zur Qualitätssteigerung.

Zur Reminiszenz: Aus Hessen haben Sie früher einmal gehört: „Das Schwein wird durch Wiegen nicht fett.“ Das ist ebenso richtig und gleichzeitig kurzsichtig wie die Auffassung: „Der Patient wird durch die Blutanalyse nicht gesund.“ Natürlich nicht. Aber ohne Untersuchungsergebnisse kann die Krankheit nicht diagnostiziert und nicht therapiert werden. Wir brauchen Ergebnisse. Denn wir wollen Klarheit und Wahrheit. Unser Kurs ist richtig. Lieber unangenehme Wahrheiten als einschläfernde Illusionen.

Das schulpolitische Handlungsfeld wird in diesem Jahr erneut von Vergleichsuntersuchungen geprägt sein: Vom Fortgang der einen, von Ergebnissen und weiteren Auswertungen der anderen:

- von den thematischen Ergänzungsberichten zu PISA I (interessant ist besonders der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen, Lesekompetenz);
- von der vertiefenden Analyse von PISA-E;
- von der internationalen Grundschuluntersuchung (PIRLS/IGLU), die uns im April 2003 wichtige Daten zum Leseverständnis am Ende der Grundschulzeit geliefert hat,
- für PISA II wird die Hauptuntersuchung mit dem Schwerpunkt Mathematik durchgeführt, ergänzt um einen Lehrerfragebogen. Ich möchte hervorheben, dass Deutschland damit bei den Erhebungen zur Lehrerexpertise Vorreiter ist!

Im Hinblick auf die Veröffentlichung der Ergebnisse möchte ich schon jetzt vor drei Fehlern warnen:

1. Fallen die Ergebnisse besser aus als die vergangenen, besteht zwar Anlass zur Freude, aber nicht zur Zufriedenheit und schon gar nicht zu der Auffassung, damit seien die Probleme gelöst.

2. Fallen die Ergebnisse genau so schlecht oder schlechter aus, besteht kein Anlass zur Depression. Nur erkannte Defizite können beseitigt werden.

3. Wenn es noch keine Verbesserungen gegeben hat, besteht auch kein Anlass zur Ungeduld oder zu der Meinung, es sei nicht das Richtige unternommen worden. Jede Änderung braucht Zeit, bis sie ihre Wirkung entfaltet.

7.4.1 Qualität durch Verabredung von Standards

Qualität bedarf eines Maßstabs oder einer Bezugsgrundlage, wenn ich sie messen will. Wenn eine gute Schule festgestellt werden soll, muss vorher festgelegt werden, was eine gute Schule ist. Zunächst muss also definiert werden, was wie erreicht werden soll. Erster Schwerpunkt der Arbeit in diesem Jahr ist daher die Entwicklung von bundesweit einheitlichen Standards.

Sie werden Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten beschreiben, die Schülerinnen und Schüler an den Scharnierstellen des Bildungswesens – also am Ende der Grundschule, beim Hauptschulabschluss und dem Mittleren Schulabschluss – erworben haben sollen. Dies geschieht zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, später aber auch für Biologie, Chemie und Physik. Erste Standards werden im Sommer 2003 der Fachöffentlichkeit sowie den Hochschulen und den für die betriebliche Ausbildung zuständigen Verbänden zur Diskussion vorgelegt.

Diese Standards formulieren das gemeinsame Ziel in allen Bundesländern. Sie lassen Freiräume für unterschiedliche Wege in den Ländern und Länderprofile. Sie tragen zur Beseitigung der starken Leistungsunterschiede zwischen den Ländern bei, sichern die erforderliche Vergleichbarkeit. Außerdem bilden sie eine wichtige Garantie für Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern, dass in allen Ländern die gleichen Kompetenzen vermittelt werden und niemand benachteiligt wird.

In Rückgriff auf meine Anmerkungen zu den Leistungsanforderungen möchte ich betonen, dass die Ansprüche dieser Standards nicht nach unten nivelliert werden dürfen.

Die Kultusminister kennen die Wichtigkeit dieser Aufgabe, wir haben den Einigungswillen und auch die erforderliche Konsensfähigkeit, um das Ziel zu erreichen. Für die Bundesregierung gilt (mit den Worten Hans-Dietrich GENSCHERS zum Wunsch Italiens nach Beteiligung an den 2plus4 Verhandlungen) : „You are not part of the game.“

Gleichzeitig wird die Überarbeitung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur fortgesetzt. In Mathematik, Deutsch und Englisch liegen die neuen Fassungen bereits vor. In den naturwissenschaftlichen Fächern, Informatik sowie den modernen Fremdsprachen wird derzeit daran gearbeitet. Hier werden die überarbeiteten EPA voraussichtlich Ende des Jahres 2003 verabschiedet sein. Im Anschluss daran folgen Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Kunst, Musik, Latein, Griechisch, Sport, kath. Religionslehre, ev. Religionslehre, Ethik, Philosophie und Pädagogik.

Das übergreifende Ziel der hier genannten Projekte ist es, die Ergebnisse des Unterrichts an den Schulen in Deutschland dauerhaft zu verbessern. Es geht nicht um eine Korrektur des deutschen Tabellenplatzes in der internationalen PISA-Rangliste:

Im Blick stehen vielmehr die Schülerinnen und Schüler, ihr Bildungsstand und ihre Zukunft. Hierfür sind wir verantwortlich. Sie sollen die Bildung, die Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die sie für ein selbstverantwortliches Leben, die Mitwirkung in der Gesellschaft und den beruflichen Erfolg benötigen.

7.4.2 Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss eine weitere Voraussetzung gegeben sein. Leistungsmaßstäbe und Standards sind sinnlos ohne Kontrolle, ob sie eingehalten und die gesetzten Ziele erreicht werden. Dazu sind Vergleichsarbeiten in allen Ländern erforderlich.

Die Ausarbeitung und Auswertung der Vergleichsarbeiten muss ebenfalls bundesweit einheitlich erfolgen und in die Hände einer unabhängigen wissenschaftlichen Institution gelegt werden.

In einigen Ländern werden die Vergleichsarbeiten durch zentrale Abschlussprüfungen oder Prüfungen mit einem Anteil landesweit einheitlicher Aufgaben ergänzt. Das halte ich für sinnvoll.

Den Schulen, die dabei schlecht abschneiden, muss geholfen werden. Schulaufsicht und Fortbildungseinrichtungen sind gefordert.

7.4.3 Qualität durch Selbstständigkeit

Mit der Verabredung von Standards und Kontrollen durch Vergleichsarbeiten stehen wir zugleich mitten im Wechsel von der input-Steuerung zur output-Steuerung des Schulwesens und damit des Ausbaus der Selbstständigkeit der Schulen. Nicht mehr durch möglichst genaue Vorgaben im Einzelnen wird gesteuert, sondern durch die Definition des zu erreichenden Ziels und eines Rahmens (z.B. bei den Ressourcen). Die Wege zu dem definierten Ziel bleiben den Entscheidungen der Schule überlassen. Das verspricht unter den jeweils unterschiedlichen Bedingungen höhere Wirksamkeit. Die Schule gewinnt Freiraum in der täglichen Arbeit, muss nur bei Vergleichsarbeiten und Qualitätskontrollen nachweisen, dass sie die gesetzten Ziele verwirklicht hat. Sie muss sich der internen und der externen Evaluation stellen und dabei bestehen. Dem größeren Freiraum entspricht somit eine höhere Verantwortung. Das ist ein grundsätzlicher Wandel.

Die größere Selbstständigkeit betrifft

- den Umgang mit den vorhandenen Mitteln im Rahmen der Budgetierung,
- den Umgang mit Lehrplänen, die einen bestimmten Teil der Unterrichtszeit unverplant lassen und Gelegenheit zur Schwerpunktbildung bieten, die sich auch von umfangreichen Themenkatalogen zu knapperen Festlegungen wandeln können,
- den Umgang mit der Stundentafel mit Freiräumen für zeitliche Schwerpunktbildungen etc.,
- den Umgang mit dem Klassengrößenerlass, solange der Gesamtrahmen nicht überschritten wird,
- die Auswahl des für die Schule geeigneten Personals,
- im Rahmen gesteigerter Selbstständigkeit lässt sich dann vielleicht auch das alte Problem der ungleichen Belastung bei gleicher Stundenzahl lösen, nämlich in Form einer schulinternen Verlagerung von Stunden und eines schulinternen

Ausgleichs; das setzt aber ein hohes Maß an Kollegialität und Solidarität voraus (SCHAVAN).

Das schafft auch zugleich einen neuen Wettbewerb zwischen den Schulen, der leistungsfördernd wirkt. Die Folgen müssen bedacht werden: Neue Aufgaben der Schulleitungen, für die sie bisher nicht ausgebildet und qualifiziert wurden.

7.4.4 Qualität durch Wettbewerb

Wettbewerb gehört nicht nur in das Reich der Ökonomie. Wir können von dem Gedanken auch in anderen Feldern profitieren, nämlich aus der Konkurrenz verschiedener Konzepte und Ideen, verschiedener Lösungsansätze für Probleme. Was in der Ökonomie als Kampf um den besten Preis und das beste Angebot erscheint, ist hier die Suche nach der höchsten Qualität. Wettbewerb fördert sie. Denn er sichert Vielfalt statt Einheitsbrei, ermöglicht eigene Wege statt allgemeiner Trampelpfade, verhindert Erstarrung oder das Laufen aller in die gleiche, aber falsche Richtung. Wettbewerb regt an, die besten Kräfte zu entfalten, um ein noch besseres Ergebnis zu erreichen. Deshalb gilt: Qualität entsteht durch Wettbewerb. Einheitlichkeit tötet sie. Nur der, der weiß, dass er das schlechtere Produkt zu verkaufen hat, muss den Wettbewerb fürchten.

Welche Folgen fehlende Konkurrenz hat, lehrt das Schicksal der DDR.

Deshalb bejahe ich aus grundsätzlichen Überlegungen und mit großer innerer Überzeugung den föderalen Wettbewerb der Bundesländer, auch und gerade in der Schul- und Bildungspolitik. Ich empfehle, dem Direktor des Instituts für Wirtschaftsinformatik an der Universität des Saarlandes, Prof. SCHEER, zu folgen. Er hat kürzlich mit Blick auf den Föderalismus und die Folgen von PISA vor dem Irrweg der Zentralisierung gewarnt und geschrieben: „Dezentralität kann eine hohe Dyna-

mik entfalten, wenn ihre Vorteile genutzt und nicht konterkariert werden.“ (WELT, 6.12.2002)

Dass gleichwohl die Einheitlichkeit beachtet wird, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in den vergangenen Jahrzehnten bewiesen. Dabei kann man über Optimierungen der KMK-Arbeit immer reden. Die KMK muss möglichst viele neue Wege eröffnen und sich deshalb aus vielen kleinen Entscheidungen heraushalten und hier den Bundesländern viel mehr Freiraum für eigene Lösungen geben. Sie muss sich auf den Rahmen beschränken – wie wir gegenüber den Schulen.

Die Zuständigkeit für die Gestaltung des Schulwesens liegt bei den Ländern. Das ist eine ihrer Kernkompetenzen. Wer ihnen diese nimmt, wirft die Frage nach der weiteren Existenzberechtigung der Länder auf. Das wäre in einer Zeit, in der überall über die Stärkung regionaler Strukturen geredet wird, geradezu aberwitzig. Selbst Frankreich arbeitet derzeit an einer Dezentralisierung.

Ich habe schon gesagt, dass ich diese Kompetenzregelung auch für richtig halte. Wer anderer Meinung ist und es ändern will, muss den in der Verfassung vorgeschriebenen Weg zur Grundgesetzänderung gehen.

Das Ganze hat auch eine prinzipielle demokratische Seite: Für die Gestaltung des hessischen Schulwesens hat die Bundesregierung kein demokratisches Mandat.

7.5 Ganztagschule: Die Nicht-Antwort auf PISA

In der PISA-Debatte wurde von Anfang an kritisiert, dass einige die schlechten deutschen Ergebnisse und den zweifellos vorhandenen Reformbedarf dazu nutzen werden, ihre bisherigen Forderungen unter der Überschrift PISA neu vorzutragen. Die Diskussion über die Ganztagschule ist ein Musterbeispiel dafür. Aus PISA lässt sich keine Überlegenheit der Ganztagschule ableiten. Die schlichte Verlängerung der

in der Schule zu verbringenden Zeit bringt keine qualitative Verbesserung. Um es zuzuspitzen: Wenn ich schlechte Nahrung zu mir nehme, wird es mir nicht besser, wenn ich die doppelte Portion schlucke! Gute Bildungspolitik macht auch Politik für die Gesellschaft; Gesellschaftspolitik im Sinne des Ausbaus von Ganztagsangeboten macht hingegen noch keine gute Bildungspolitik.

Die Ganztagschule ist notwendig und ich habe darüber unter dem Stichwort Unterstützung der Eltern gesprochen. Es gibt einen gesellschaftspolitischen Bedarf an entsprechenden Angeboten. Die werden auch in allen Ländern vorgehalten und gerade ausgebaut. Das Bildungsland Hessen hat allein im Haushaltsjahr 2002 insgesamt 2,55 Millionen Euro in zusätzliche Ganztagsangebote investiert. Damit bieten mehr als die Hälfte aller hessischen Schulen bereits jetzt ein Betreuungs- oder Ganztagsangebot an. Die Ganztagschule braucht eine solide pädagogische Basis, die in den Ländern geschaffen wird. Eine finanzielle Unterstützung ist willkommen. Aber man darf auch nicht den Eindruck erwecken, mit einem einmaligen Zuschuss oder einer Anschubfinanzierung seien die Probleme gelöst. Wer kommt für die laufenden Kosten in Zukunft auf? Das ist doch die Frage. Deshalb hilft man den Ländern mehr mit einer Politik, die gesunde finanzielle Verhältnisse der Länder und der kommunalen Schulträger herbeiführt.

7.6 Lehrerinnen und Lehrer:

Imagegewinn statt Ansehensverlust

Als letzten und für mich einen der wichtigsten Punkte nenne ich die Lehrkräfte.

Wenn Schulqualität, wie oben zitiert, im Wesentlichen Unterrichtsqualität ist, und wenn Unterrichtsqualität von den Lehrkräften abhängt, dann steht und fällt die Verbesserung der Qualität der Schule mit den Lehrkräften.

Weil sie eine solche Schlüsselstellung für die Förderung des Nachwuchses einer Gesellschaft und damit deren Zukunft haben, haben Lehrer in den meisten Kulturen und Nationen besonderes Ansehen. Das war auch in unserem Land sehr lange der Fall. Lehrer standen an der Spitze der Ansehensskala der Berufe. Das hat sich aus einer Fülle von Gründen geändert. Dies ist eine der Ursachen unserer Probleme und in jedem Fall schädlich. Wir müssen das Ansehen der Lehrkräfte wieder erhöhen, dazu beitragen, dass ihnen Respekt entgegengebracht wird. Ihre Ausbildung ist zu verbessern, damit es die Besten wieder attraktiv finden, sich dieser schönen Aufgabe zu widmen. Eine über einen längeren Zeitraum durchgeführte, medial breit unterstützte Lehrermarketingkampagne könnte die dringend notwendige Ansehensverbesserung der Lehrkräfte leisten.

Zu den in der Wirkung sicher unterschätzten Unterschieden zwischen uns und Finnland gehört die ganz andere Anerkennung der Lehrkräfte!

Wir brauchen eine Lehrerausbildung, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Theorie und Praxis enger miteinander verzahnt. Die erziehungswissenschaftlichen Teile der Ausbildung müssen stärker an der Praxis orientiert werden. Lebenslang muss gerade die Lehrkraft lernen, nicht nur das Drei-Phasen-Modell zu pflegen, das in seinem letzten Teil unstrukturiert zu sehr auf Freiwilligkeit abhob. Dazu bedarf es systematischer Angebote.

Die Devise kann nicht lauten: Weniger Fachwissenschaft! Denn Autorität der Lehrkraft entsteht auch durch hohe fachliche Kompetenz. Aber wir müssen durch Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung dafür sorgen, dass die Unterrichtsrealität vielfältiger wird und die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichts verschwindet. Einbezogen werden müssen Projekt- und Gruppenarbeit. In bestimmten Phasen des Unterrichts hat auch der so verpönte Frontalunterricht nach wie vor seinen Platz und seine Wirksamkeit.

Die zahlreichen Neueinstellungen von Lehrkräften in den letzten Jahren haben sicher einen Innovationsschub bewirkt oder können ihn zumindest in Zukunft bewirken.

Wir müssen von den Hochschulen verlangen, dass sie der Lehrerbildung und den Anforderungen des Lehrerberufs und der Schule den Platz zukommen lassen, der ihr nach dem Anteil der Lehramtsstudenten unter den Studenten in den einzelnen Fächern zusteht.

7.7 Berufliche Bildung

Die Verbesserung der Qualität der schulischen Bildung, die Stärkung der Grundkenntnisse und Basiskompetenzen – gerade in den sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen – festigt zugleich die Fundamente für den weiteren Bildungsweg des Einzelnen. Sie erleichtert den aufnehmenden Institutionen – in der beruflichen Ausbildung ebenso wie in den Hochschulen – die Arbeit. Diese können wieder auf einem sicheren Fundament aufbauen, Kenntnisse voraussetzen und müssen nicht nacharbeiten, was versäumt wurde. Das schafft die Voraussetzung für ein Gelingen der weiteren Etappen und für weniger abgebrochene Lehren und Studien. Wir müssen stärker in diesen Zusammenhängen denken.

Dazu bedarf es des Zusammenführens der beteiligten Partner. Ein gutes Beispiel:

Die Kultusministerkonferenz, die Wirtschaftsministerkonferenz und die Wirtschaftsverbände haben im Herbst vergangenen Jahres ein – wie ich finde – bemerkenswertes gemeinsames Grundsatzpapier zu den Themen Bildung, Schulen, Hochschulen und berufliche Ausbildung vorgelegt. Auch dies zeigt den eingeleiteten Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik. Alle Beteiligten sind sich darin einig, dass die Anstrengungen in Bildung intensiviert und die Qualität und Leistungsfähigkeit des

Schul- und Hochschulsystems optimiert werden müssen. Der Dialog soll im Herbst 2003 mit den Themenschwerpunkten Forschung, Lehrerbildung und Vorschulziehung fortgesetzt werden.

Das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner Verbindung von Theorie und Praxis wird zu Recht gerühmt. Wir haben ihm u.a. einen verhältnismäßig geringeren Stand der Jugendarbeitslosigkeit zu verdanken. Es leistet einen Beitrag dazu, dass es in Deutschland ein qualifiziertes Arbeitskräftepotential gibt. Das sichert Wachstumschancen und Wettbewerbsfähigkeit. Die Verbesserung der Fundamente hilft, diesen positiven Standortfaktor zu sichern und die Vorteile der jungen Menschen, die das berufliche Bildungswesen absolvieren, dauerhaft zu erhalten.

Zweifellos gibt es dennoch auch im Bereich der beruflichen Bildung neue Herausforderungen.

Um den Reformstau in der beruflichen Bildung auflösen zu können, erwarten die Länder die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Nach der Erklärung mit den Wirtschaftsverbänden sind Themen wie die Straffung der Aus- und Weiterbildung, die Anrechnung von Ausbildungsleistungen, die Qualitätssicherung und die Internationalisierung dabei von Bedeutung.