

---

# **ZUKUNFTSWERKSTATT**

# **SCHULE**

---

- **Nach PISA  
ist vor PISA**
- **Welche Schule  
braucht Deutschland?**

---

Ausgabe 3/2003 - 13. Jahrgang  
AG Bildungspolitik der PDS

## Inhaltsverzeichnis

### THEMA

Nach PISA ist vor PISA  
Zur Debatte um die Einführung Nationaler Bildungsstandards  
*Volker Eichstedt* Seite 3

Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb  
*Andreas Schleicher* Seite 11

### STREITPUNKT

Die Friedlosigkeit der neuen Weltordnung und die Pädagogik  
*Armin Bernhard* Seite 19

Abschaffung der Pflichtschule?  
*Jens-Eberhard Jahn* Seite 26

### PDS IN DEN LÄNDERN

Welche Schule braucht das Land?  
*Berichte vom Bildungsforum der PDS Thüringen* Seite 30

Reform statt Reförmchen  
*Jens-Eberhard Jahn* Seite 36

Zwischenergebnis der Arbeit der Zukunftskommission  
Bildung der PDS Sachsen Seite 39

Der Zauberlehrling Wulff und die Bildungspolitik  
*Zur Bildungspolitik in Niedersachsen* Seite 44

Dumm, aber schuldenfrei – keine Lösung!  
*PDS-Stadtfraktion Strausberg* Seite 46

### INFORMATION

Offensiv für eine Bildungsreform – gegen den politischen Trend  
*Günter Wilms vom 28. GGG-Kongress* Seite 49

Wir brauchen ein anderes Schulsystem  
*Materialien vom GGG-Kongress* Seite 53

Für eine neue Schule  
*Beschluss der AG SchulleiterInnen auf dem GGG-Kongress* Seite 61

Rechtsextremismus heute –  
Denkwelten, Erscheinungsformen und Gegenstrategien  
*Horst Adam von einem Workshop der Berliner PDS-Fraktion* Seite 64

Mitteilungen der KMK Seite 69

TERMINE Seite 75

IN EIGENER SACHE Seite 76

## THEMA

---

### Nach PISA ist vor PISA

#### Zur Debatte um die Einführung Nationaler Bildungsstandards

*Volker Eichstedt, Berlin*

*So viel Bildung war nie, bis die Ergebnisse der internationalen Pisa-Studie ins Haus schneiten. Noch auf dem viel gerühmten Forum Bildung, das zuvor Bund und Länder gemeinsam veranstaltet hatten, waren die meisten Experten davon überzeugt, dass im deutschen Schulwesen zwar manches verbessert werden muss. Dass es jedoch bald darauf mehr als einen Grund geben würde, dieses Schulwesen in seinen Grundannahmen in Frage zu stellen, hatte niemand erwartet. Doch die Rückstandsbefunde lassen keinen anderen Schluss zu.*

*Berlin, Juni 2003*

#### I.

Man hätte es wissen können. Schon vor Pisa hatte es verschiedene internationale Vergleichsstudien gegeben, in denen sich die Misere des deutschen Schulwesens abzeichnete. Anderes wurde durch PISA offenbar. Wenn etwa in Deutschland der Anteil von Schülern mit schwachen Leistungen extrem hoch ist und zwischen guten und schwachen Schülern im Vergleich zu anderen Ländern der größte Abstand besteht, ohne dass die guten Leistungen wirklich spitze wären, dann ist das schon bezeichnend. Wenn dann auch noch Kinder aus bildungsfernen Schichten in keinem anderen Land so geringe Aussichten auf Schulerfolg haben wie in Deutschland, dann gehört nicht die Schule, sondern das Schulsystem auf den Prüfstand. Pisa widerlegt die in Deutschland weit verbreitete These, dass eine breite Beteiligung an Bildungsgängen, die zu höheren Abschlüssen führen, ein hohes Leistungsniveau ausschließt. Finnland beweist das Gegenteil, Schweden ebenso, man könnte weitere Länder nennen. Dabei fällt ins Auge, dass die betreffenden Länder ein einheitliches Schulsystem haben. Dort wird Chancengleichheit nicht durch fragwürdige Diskussionen wie die über den Umgang mit „Gleichheit und Differenz“, die bei den Grünen besonders beliebt ist, in Frage gestellt oder gar marginalisiert.

#### II.

Bildung ist zu einem Hauptfeld der Politik geworden. Die Kultusminister, die in der föderal verfassten Bildungslandschaft eine besondere Verantwortung tragen, üben sich jedoch in bloßen Abwehrschlachten. Sie eint bis heute der Versuch, die dringend gebotene und in ersten Ansätzen erkennbare Strukturdebatte über die Ver-

fasstheit des deutschen Schulwesens zu verhindern. In diesem Punkt stimmen sie überein, auch wenn sie sich sonst nicht grün sind. Beispielhaft dafür steht der Versuch, das antiquierte deutsche Schulsystem schönzureden. Folgt man der bayrischen Kultusministerin Hohlmeier, dann müsse die begabungsgerechte und passgenaue Differenzierung, die das deutsche Schulsystem auszeichnet, über die ganze Schulzeit beibehalten werden. Nordrhein-Westfalens Ex-Kultusministerin Behler warnte davor, ein Schulsystem zu fordern, in dem alle Schüler möglichst lange gemeinsam lernen. Alte Debatten, wie sie in der Auseinandersetzung über die Gesamtschule in der alten Bundesrepublik geführt wurden, wären heute wenig hilfreich. Damit nicht genug, das Nachdenken über strukturelle Reformen würde Bedrohungsängste auslösen, sagt Behler. Fragt sich, bei wem.

### III.

Das deutsche Schulwesen steht an einem Scheideweg. Nirgendwo sonst sind in die Schullaufbahnen selektive Filter eingebaut, die über Lebenschancen entscheiden. Wer einmal aussortiert worden ist und noch dazu so früh, wird in seinen Entwicklungsmöglichkeiten rigoros eingeschränkt. Das vor allem ist es, was das deutsche Schulwesen charakterisiert, wenn man es mit Ländern vergleicht, die in der Pisa-Studie an der Spitze liegen. Andere Länder haben längst ihre überkommenen hierarchisch gegliederten Schulsysteme reformiert und durch integrierte ersetzt. Zu diesen Ländern gehörte die DDR, die sich schon frühzeitig diesem internationalen Modernisierungstrend angeschlossen hatte. Beim Nachdenken über Reformalternativen werden deren Erfahrungen aufzuarbeiten sein. Das schließt ein, auch die Begrenzungen und Beschränkungen des einheitlichen Bildungssystems zu thematisieren.

Bundespräsident Rau hat auf einem Bildungskongress der GEW vor geraumer Zeit beklagt, dass in keinem anderen Land in Europa der Schulerfolg einer Schülerin oder eines Schülers so stark von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland. Alle Bemühungen der vergangenen Jahre, gleiche Chancen für alle zu schaffen, hätten nicht zu dem Erfolg geführt, den „wir wollen und den wir dringend brauchen“, sagte Rau. In den deutschen Schulen werde das Bildungskapital, das junge Menschen von zu Hause mitbringen, viel zu häufig nur verwaltet. Liegt es da nicht nahe, in einem breiten öffentlichen Diskurs darüber einzutreten, wie das Bildungswesen von Grund auf verändert werden kann? Worin müsste das Ziel einer Bildungsreform bestehen? In der Anpassung des Bildungssystems an die Interessen der Wirtschaft sicherlich nicht. Nur, ist eine Bildungsreform auch dann vorstellbar, wenn man sich nicht gleichzeitig über ein Bildungskonzept verständigt? In welcher Tradition soll es stehen und was soll es umfassen? Fragen, auf die sich in den vielen aktuellen Diskussionen kaum Antworten finden.

Deutschland hat Aufholbedarf, selbst wenn man die Rückstandsbefunde, die Pisa zu Tage gefördert hat, kritisch bewertet. Pisa widerspiegelt nicht die ganze Wirklichkeit, zumal die OECD als Auftraggeber mit Normen setzenden Vergleichen Ziele verfolgt, die kritisch zu hinterfragen sind. Trotzdem sollte man die Ergebnisse ernst nehmen. Das um so mehr, als der Bundeskanzler vor diesem Hintergrund

verkündet hat, Deutschland wollte in nur einem Jahrzehnt zu den führenden Bildungsländern dieser Erde aufschließen. Das ist übrigens der Zeitraum, in dem uns Pisa immer wieder beschäftigen wird. Nach Pisa ist vor Pisa. Während der Schwerpunkt der Studie im Jahr 2000 Lesekompetenz war, geht es in diesem Jahr um mathematische Kompetenz. 2006 wird die naturwissenschaftliche Kompetenz im Vordergrund stehen, ehe 2009 die abschließende Erhebung durchgeführt wird.

Noch ist nicht auszumachen, wie realistisch Schröders Zielsetzung ist, auch wenn inzwischen einige Maßnahmen auf den Weg gebracht worden sind, zum Beispiel zum Ausbau des Ganztagschulsystems. Vier Milliarden Euro will der Bund dafür zur Verfügung stellen. Das mag angesichts der prekären Haushaltslage vielleicht als ein Zeichen verstanden werden, eine Weichenstellung ist das nicht. Die Tatsache, dass sich der Kanzler nicht einmal sicher sein kann, dass alle Bundesländer auf dieses Angebot eingehen werden, spricht Bände. Bayern und Baden-Württemberg haben ja nicht erklärt, sie würden auf Zuwendungen verzichten, weil sie im Zeichen des kooperativen Föderalismus diese Aufgabe allein schultern wollen. Ihnen passen Ganztagsangebote nicht ins Konzept.

#### IV.

So also stellt sich die Frage, wie und mit wem es gelingen könnte, auch in Deutschland den Weg zu einem modernen integrierten Bildungssystem zu ebnen, das sich nicht der kapitalistischen Marktlogik unterwirft, sondern Chancengleichheit gewährleistet. Das ist das Schlüsselproblem. Dafür gibt es Zielvorstellungen und Wegbeschreibungen, unter anderem von der PDS. Die PDS hat sich als einzige Partei zu der Vision bekannt, das hierarchisch gegliederte Schulwesen zu überwinden. Man kann das in den Materialien der 8. bildungspolitischen Konferenz nachlesen, die im Jahre 2001 in Leipzig vor Pisa stattfand. Dort hat sie grundlegende Reformvorstellungen diskutiert. Die PDS tritt für ein Bildungssystem ein, das allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Auch Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, Kinder nichtdeutscher Herkunft und Kinder mit Behinderungen sollen ihren Anspruch auf Bildung wahrnehmen können. Auch die GEW hat vor Pisa eine Antwort auf die Frage gesucht, wie es unter veränderten Rahmenbedingungen gelingen könnte, einer Schule für alle Kinder als Regelschule eine Perspektive zu geben. Die GEW lässt sich von der Zielvorstellung leiten, das auf Selektivität, nationale Homogenität und Privilegiensicherung beruhende Schulsystem zu überwinden. Schulen dürfen nicht zu einem Übungsfeld verkommen, wo die Sieger und Verlierer für den Standort Deutschland ermittelt werden. Schulen sollen sich vielmehr zu Zukunftswerkstätten entwickeln, in denen nachhaltig gelernt wird, aber auch Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit und Solidarität geübt und gelebt werden können. Je größer die Herausforderungen werden, vor denen die Schülerinnen und Schüler stehen, um so größer sollen die Gestaltungsmöglichkeiten sein, die Schulen bekommen und wahrnehmen.

Anknüpfungspunkte für den Reformdiskurs finden sich auch in einem Positionspapier des baden-württembergischen Handwerkstages, das sich mit Konsequenzen

aus der Pisa-Studie befasst. Auch wenn das Papier in den eigenen Organisationen verschiedentlich relativiert wurde, macht es doch deutlich, wie weit das Unbehagen über das bestehende Schulwesen heute reicht. In keinem anderen Land würden Lerngruppen so homogen sein wie in Deutschland, ohne dass einzelne Topleistungen oder ein Gesamtergebnis auf hohem Niveau hervorgebracht werden. Selbst die besten Bundesländer würden „allenfalls auf Durchschnittsniveau“ verharren. Vor diesem Hintergrund müsse die Dreigliedrigkeit des Schulsystems in Frage gestellt werden.

Die Kritik an den Zuständen führt nicht immer und wohl noch zu selten zu konkreten Wegbeschreibungen, die eine Bildungsreform einleiten könnten. Das hängt offensichtlich damit zusammen, dass in der deutschen Schultradition besonders stark verwurzelt ist, wofür Schule da sein soll und wofür nicht. Wenn Schule als Zertifizierungsinstanz lediglich zu ermitteln hat, wer einem abverlangten Stoff gewachsen ist und wer nicht, dann muss man in Deutschland notfalls ein Schuljahr wiederholen, während in anderen Ländern Förderung im Vordergrund steht. Diese überkommene deutsche Grundannahme prägt bis heute den Alltag zwar nicht aller, aber immer noch sehr vieler Schulen. Und sie korrespondiert in vieler Hinsicht mit der Lehrerbildung, die vor einem ähnlich tiefgreifenden Reformbedarf steht wie die Schule. Linke Bildungspolitik muss das berücksichtigen, wenn sie praktische Reformschritte anstrebt. Noch ist nicht zu erkennen, wie dafür Mehrheiten gewonnen werden können. Selbst in Ländern, wo die PDS Koalitionspartner ist, ist kein Einstieg in Sicht. Noch scheint ein breiter gesellschaftlicher Konsens nicht möglich zu sein.

So bleibt nach Pisa kritisch zu vermerken, dass in diesem Land mehr von Reparaturen die Rede ist als von Reformen, auch wenn es vor Geschäftigkeit nur so wimmelt. Die Diskussion um die Einführung so genannter nationaler Bildungsstandards ist ein Beispiel dafür.

## V.

Mit ihrem Beschluss zur Präzisierung von Abschlüssen und Bildungsstandards wollen die Kultusminister die längst überfällige Strukturdebatte, die nach Pisa nicht überschwänglich, aber doch deutlich vernehmbar begonnen hat, wieder abwürgen. Sie tun dies in einer Weise, die scheinbar an die Interessen der Betroffenen anknüpft. So sollen Bildungsstandards mit dem Ziel eingeführt werden, die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern und weiter zu entwickeln, indem ein länderübergreifender Anspruch formuliert wird. Die Kultusminister plädieren dafür, für bestimmte Abschnitte der Bildungslaufbahn „anspruchsvolle, aber realistische Lernziele“ zu vereinbaren. In Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sollen die Länder in eigener Verantwortung überprüfen, in welchem Umfang die vereinbarten Standards erreicht werden. Die Überprüfungen sollen in der Primarstufe beginnen und in der Sekundarstufe fortgesetzt werden. Die Ergebnisse sollen in einen nationalen Bildungsbericht einfließen, der dann alle zwei Jahre veröffentlicht wird. Schließlich und nicht zuletzt ist die Einrichtung einer unabhängigen Evaluations-

agentur vorgesehen, die die Bildungsstandards in regelmäßigen Abständen überprüfen soll.

Man fragt sich natürlich, warum die Bildungsstandards gerade von den Kultusministern in den Vordergrund gerückt werden. Es scheint, als wollten sie sich gegenüber dem Bund das Gesetz des Handelns nicht aus der Hand nehmen lassen. Sie wollen verhindern, dass die nachahmenswerten Erfahrungen anderer Länder Schule machen.

Dabei sind Bildungsstandards weder eine innovative Antwort auf die Herausforderungen, vor denen das Bildungswesen heute steht, noch sind sie neu. Die Kultusminister waren mit ihnen bereits befasst, als Pisa noch kein Thema war. Dass dies in der aktuellen Debatte kaum erwähnt wird, macht den Vorgang nur fragwürdiger. Will man einfach unterschlagen, dass man Übung darin hat, Standards entlang bestehender Schulstrukturen zu entwickeln? Ein Blick in die Vergangenheit ist da aufschlussreich.

Ende 1993 waren die Kultusminister übereingekommen, die Leistungsanforderungen der Länder an den mittleren Schulabschluss mit dem Ziel zu vergleichen, Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zu entwickeln und abzustimmen. Nicht jahrgangsbezogen, wie man das vielleicht hätte erwarten können, sondern für den mittleren Abschluss und damit entlang bestehender Schulstrukturen. Im Mai 1995 wurden sie dann beschlossen.

Wie Standards strukturiert sein können, soll an einem Beispiel von damals verdeutlicht werden. Die Gliederung erfolgte nach fachlichen Schwerpunkten, im Fach Deutsch waren das Sprechen, Schreiben, Umgang mit Texten und Medien sowie Reflexion über Sprache. Parallel dazu wurde das jeweilige Anspruchsniveau beschrieben. Ziele und Inhalte wurden so abgefasst, dass die Lehrplanarbeit in den Ländern für eigene Schwerpunktsetzungen offen blieb. Andererseits hat man die Inhalte so konkret gefasst, dass sie länderübergreifend verglichen werden konnten. Im Schwerpunkt „Umgang mit Texten und Medien“ wurde übrigens vorausgesetzt, dass „den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet werden, um Freude am Lesen gewinnen zu können“. Pisa zeigt, dass es damit nicht weit her ist.

Das alles liest sich wie die Beschreibung eines administrativen Vorgangs, der auf interne Regelungen abzielte und nicht auf eine öffentliche Diskussion, wie sie zum Beispiel in den skandinavischen Ländern geführt wird, wo mit Erwartungen an Schüler immer auch Erwartungen an Lehrer und an Schule verknüpft sind. Diese Philosophie ist hier zu Lande nicht weit verbreitet. Deshalb wurde das Anspruchsniveau, wie damals ausdrücklich hervorgehoben wurde, lediglich „für die fachliche Öffentlichkeit nachvollziehbar formuliert“. Nach einem öffentlichen Interesse wurde erst gar nicht gefragt. Die Senatsschulverwaltung von Berlin zum Beispiel forderte ein halbes Jahr später die öffentlichen und privaten Schulen sowie die Einrichtungen des zweiten Bildungsweges auf, die entsprechenden Rahmenpläne zu ergänzen und nach Abschluss des Schuljahres 1996/97 Erfahrungsberichte zu verfassen und „über die zuständige Schulaufsicht in den Außenstellen des Schulamtes an die zuständige Referentin in der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport zu richten“. Es müsse ein Ruck geben durchs Land, hatte der seinerzeit amtierende Bundespräsident mit Blick auf Bildung gefordert. Er ist wohl nicht verstanden worden.



Nach Pisa wurde mit dem Hinweis auf die 16 unterschiedlichen Bildungssysteme in diesem Land der Föderalismus gelegentlich aufs Korn genommen. Die Schüsse gingen daneben, weil nicht der Föderalismus das Problem ist. Gleichwohl ist zu fragen, ob Bildungsstandards dazu beitragen könnten, zu einer größeren bundesweiten Verbindlichkeit zu kommen. Bedingung wäre, dass überall derselbe Maßstab gilt, nämlich Chancengleichheit. In diesem Kontext lohnte es auch, in aller Öffentlichkeit darüber zu reden, was moderne zeitgemäße Bildung ausmachen soll. Dabei ginge es um den Inhalt von Bildung und die Art und Weise ihrer Vermittlung und also darüber, was Schüler in Zeiten des schnellen Wandels können sollen, wenn sie die Schule verlassen. Ein solcher Diskurs steht aus, auch wenn manche ihn mit Hinweis auf die Betonung von Kompetenzen für überflüssig halten.

Eine Wissenschaftlergruppe um Professor Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für pädagogische Forschung hat ein Gutachten erstellt, auf das hier ausdrücklich verwiesen werden soll. Es macht auf internationale Entwicklungen aufmerksam und gibt Aufschluss darüber, was Bildungsstandards sein könnten. In einem ersten Schritt würde man Klieme zufolge beschreiben, welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet. Dabei gehe es um Kompetenzen, die Schule vermitteln soll, um Wissen also, um Haltungen, Einstellungen und Interessen, kurzum um grundlegende Fähigkeiten, die Schüler erwerben sollen. Bei der Bestimmung von Leistungsstandards, auf die es die Kultusminister offensichtlich abgesehen haben, würde man einen Schritt weitergehen. Leistungsstandards seien ausschließlich auf Normen ausgerichtet, auf Lernergebnisse und nicht auf Lernprozesse. Mit Leistungsstandards würden normative Erwartungen formuliert, „auf die hin Schule erziehen und ausbilden soll“, schreibt Klieme. Kann, ja soll dies der Weisheit letzter Schluss sein?

Die bisherige Diskussion zeigt denn auch die ganze Zwiespältigkeit des Verfahrens, das da angestrebt wird. Bildungsstandards könnten sinnvoll sein, sofern man sie in den Lernprozess integriert. Wenn es jedoch um die Förderung aller Begabungen und Talente geht – mit diesem Ziel hat Finnland, das in der Pisa-Studie ganz vorne liegt, vor gut 30 Jahren den Weg zu einem einheitlichen Schulsystem zu ebnen vermocht –, dann stellen sich allerdings andere Fragen. Das Lernen in heterogenen Gruppen zum Beispiel, das in der Bundesrepublik, sieht man einmal von dem aner kennenswerten Einsatz der Gesamtschulen ab, völlig unterbelichtet ist. Die praktischen Erfahrungen solcher Länder wie Finnland oder Schweden zeigen, welche hohe Lernmotivation Schüler haben, wenn sie in Gruppen lernen, in denen es verschiedene Begabungen und Talente gibt und die Schüler sich gegenseitig unterstützen. Wenn das Schule machen würde...

Die Protagonisten des neoliberalen Zeitgeistes haben anderes im Sinn. Folgt man ihren Intensionen, dann sollen Bildungsstandards missbraucht werden, um die frühzeitige Selektion und Ausgrenzung zu perfektionieren. Ganz auf dieser Linie bewegt sich der Versuch, Schulen mit Hilfe von Leistungsstandards in einen sinnlosen Wettbewerb zu treiben. Mit allem, was daraus folgt. Zum Beispiel, dass Schule in Zukunft insolvenzfähig werden müsse, wenn Mindeststandards nicht eingehalten werden. So jedenfalls ließ sich der saarländische Wirtschaftsminister vernehmen. Und für den Hauptgeschäftsführer des BDI ist es völlig einerlei, ob Stan-

dards konkurrierend in den einzelnen Bundesländern oder gemeinsam bearbeitet werden. Wichtig sei lediglich, dass an deutschen Schulen endlich eine Wettbewerbskultur entsteht.

So bleiben Zweifel, was die Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards betrifft, wie sie gegenwärtig diskutiert werden, zumal die Kultusminister nicht gerade den Eindruck vermitteln, sich gemeinsam um die Fortentwicklung des deutschen Schulwesens zu bemühen. Wenn sie schon Strukturdebatten umgehen wollen, dann hätten sie wenigstens das Lernen zum Thema machen können. Die Frage zum Beispiel, wie die Freude am Lernen, die Kleinkinder noch haben, in der Schule erhalten und gefördert werden kann. Die Hinwendung zum Lernen hätte nicht Zensuren im Blick, um die Qualität von Schule zu beurteilen, sondern wie Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert werden können. Das muss ja das Nachdenken über Leistung nicht ausschließen.

Die Relativierung von Leistung, wie sie in der Pädagogik da und dort zum Prinzip erhoben wird, kann die Antwort nicht sein, um die deutsche Bildungsmisere zu überwinden. Das wäre, wie der Erziehungswissenschaftler Gerhart Neuner einmal treffend bemerkte, nur Wasser auf die Mühlen derjenigen, die sich nach Pisa für eine verschärfte Selektierung einsetzen und Gymnasien wieder zu Eliteschulen profilieren wollen. Um so mehr ist darüber nachzudenken, was Reformpädagogen wie Otto Herz seit Jahren fordern: Wer Leistung will, muss das Lernen fördern. Offengelegte und nachvollziehbare Anforderungen könnten dabei hilfreich sein, zumal dann, wenn man sie mit der Frage verbindet, wie intellektuelles und soziales Lernen in den Schulen stärker zusammengeführt werden können. Denn neben fundiertem Wissen gewinnen Eigenverantwortung, Urteilsvermögen und Kreativität an Bedeutung.

## VI.

Andere Länder machen vor, was möglich und notwendig ist. Finnland hat zwar nur 200 Kilometer Autobahn, dafür aber ein modernes einheitliches Bildungssystem. Es fördert jedes Kind, ohne Aussonderung, Abwertung und Beschämung. Pisa hat gezeigt, dass „Gleichheit und Qualität gleichzeitig möglich sind“, urteilt Pirjo Limnäkylä, die finnische Pisa-Koordinatorin. Von der schwedischen Schule wiederum ist zu lernen, wie insbesondere das individuelle Lernen gefördert werden kann. Jeder Schüler hat das Recht auf einen eigenen Lernrhythmus, niemand verlangt, dass alle zur gleichen Zeit dasselbe lernen müssen. In Schweden wie in Finnland werden auf nationaler Ebene Tests durchgeführt. Aber die Art und Weise, wie das geschieht und mit welchem Ziel, wäre einen pädagogischen Diskurs wert. Im Vordergrund steht nicht, Noten zu vergeben und die „Spreu vom Weizen“ zu trennen. Lehrern und Schülern sollen sie vielmehr Sicherheit geben, welche Fortschritte bei der Umsetzung der Curricula erreicht worden sind. Der in den Curricula auf sehr verständliche und nachvollziehbare Weise beschriebene Auftrag für Schule umfasst nicht nur Kenntnisvermittlung, sondern auch die demokratische Erziehung. Einen besonderen Stellenwert hat die Werteorientierung.

In der Bundesrepublik liegt Schulentwicklung in der Verantwortung der Länder. Auch wenn der kooperative Föderalismus, wie erwähnt, nicht sonderlich ausgeprägt ist, muss man nicht gleich das föderale Prinzip in Frage stellen. Im Gegenteil, die skandinavischen Länder geben auch ein Beispiel dafür, wie sich Verantwortung für Schule erfolgreich noch weiter nach unten delegieren lässt, in die Kommune. Schulen haben dort heute ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, das im Interesse der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird. Eine entsprechende Finanzausstattung vorausgesetzt, wäre dies ein möglicher Entwicklungspfad für ein reformiertes, demokratisch verfasstes öffentliches Schulwesen. Wie die Dinge liegen, wird es neue Bildungsstandards geben. Für dieses Verfahren, das darauf hinausläuft, am Ende eines Bildungsabschnittes festzustellen, was unter dem Strich herausgekommen ist, machen sich in allen Parteien, die PDS vielleicht ausgenommen, einflussreiche Fürsprecher stark. Sie fordern vordergründig mehr Leistung, oft in Verbindung mit einer Verkürzung der Schulzeit, der Einführung von zentral verwalteten Abschlussprüfungen, der Benotung von Verhalten und dergleichen mehr, haben aber in Wahrheit eine Verschärfung des selektiven Charakters des hierarchisch gegliederten Schulsystems im Sinn. Deshalb ist die Frage des Zugangs, der gleichen Bildungsmöglichkeiten für jede und jeden, aktueller denn ja. Bildung ist ohne eine Freiheits- und Gerechtigkeitsdimension nicht zu denken.

## VII.

Pisa wird uns ein ganzes Jahr zehnt beschäftigen. Die OECD, für die Bildung immer mehr in das Zentrum wirtschaftlichen Interesses rückt, macht sich anheischig, über ihr Indikatorenprogramm, in das die Pisa-Ergebnisse einfließen, zu definieren, was zeitgemäße Bildung ist. Auch die EU ist inzwischen damit befasst, auf der Grundlage konkreter bildungspolitischer Zielsetzungen eigene Testinstrumente und Indikatorensysteme zu entwickeln. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Kirchhöfer hat darauf hingewiesen, dass sich über Bildung nahezu unmerklich ein Gespinnst von ökonomischen Operationen zieht. Pisa hat damit etwas zu tun, obwohl das ausgeblendet wird. Das öffentlich verantwortete Bildungswesen steht nicht nur auf dem Prüfstand, sondern letztlich zur Disposition. Im Gange ist ein schleicher Funktionswandel der bestehenden Schule hin zu elitären Strukturen und zur Privatisierung und Kommerzialisierung schulischer Lern- und Sozialisationsprozesse. Dieser Prozess wird von einem vielstimmigen Chor begleitet. In ihm findet sich auch die Stimme des Heilbronner Schulkritikers Raimund Pousset. Pousset kommt neoliberalen Vorstellungen sehr nahe, wenn er schreibt: „Schaffen wir die Schulpflicht ab und führen wir ein freies Schulsystem ein! Dann haben wir viel getan, den Rest macht der Markt.“

Von Bildung, die immer auch Zukunftsfürsorge für ein selbstbestimmtes Leben sein sollte, bliebe dann nicht viel übrig.

## Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb

### PISA und IGLU – empirische Grundlage für eine strategische Neuausrichtung

*Andreas Schleicher*

#### Uns allen sind die **PISA-Ergebnisse ja noch in guter Erinnerung**

Deutschland gehört nicht nur zu den OECD Staaten, in denen die Leistungen 15-jähriger Schüler in wesentlichen Bereichen schulischer Arbeit unterdurchschnittlich sind, in denen effektive Lernstrategien vergleichsweise schlechter verankert sind und in denen es vielfach an anschlussfähigem Wissen für weiterführende Lernprozesse mangelt, sondern es gelingt dem deutschen Schulsystem auch nur unzureichend, ungünstige familiäre und soziale Voraussetzungen auszugleichen.

Einige wussten schnell, woran das alles lag - wobei jeder dann seine ganz eigene Erklärung hatte. Und einige waren sich ganz sicher, woran es ganz sicher nicht liegen konnte.

Einig war man sich oft nur bei der Beurteilung von Faktoren, die außerhalb von Schule liegen,

- etwa dass die Verantwortung der Eltern für Bildungsprozesse und Ergebnisse gestärkt werden muss,
- oder der Einsicht, dass Kindertageseinrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung früher Bildungsprozesse sowie zum Ausgleich sozial bedingter Defizite leisten können.

Dann aber kam **IGLU**, die Untersuchung von Leseleistungen gegen Ende der Grundschulzeit. Unter den 15 teilnehmenden OECD-Staaten erreichte Deutschland hier ein zumindest mittleres Gesamtergebnis und eine vergleichsweise geringe Streuung der Schülerleistungen. Zu Beginn der Schulzeit ist die Welt also noch in Ordnung.

Damit ist klar, dass das Schulsystem selbst - d.h. Lernen und Unterricht, Bildungsstrukturen und Bildungspolitik - einen erheblichen Teil der Verantwortung für die durch PISA aufgezeigten Defizite gegen Ende der Schulzeit trägt.

Die Zusammenschau der Ergebnisse von PISA und IGLU zeigt insbesondere, dass das Ziel der frühzeitigen Differenzierung, nämlich leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler durch Trennung in verschiedene Schulformen optimal zu fördern, völlig verfehlt wird, zumindest im Bereich Lesekompetenz. Weder werden in den Hauptschulen leistungsschwächere Schüler besonders gut gefördert noch ergibt die Auslese der vermeintlich leistungsstärksten Leser für das Gymnasium eine zufriedenstellende Leistungsspitze. Schaut man genauer hin, zeigt sich auch, dass Kinder derselben Kompetenzstufe sehr unterschiedliche Beurteilungen in Form von Lese- und Deutschnoten sowie Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulformen erhalten. Damit steht das gegliederte Schulsystem auf einer fragilen Basis, mit oft fatalen Folgen für die Schullaufbahn der Kinder, in der das Leistungspotential vieler junger Menschen ungenutzt bleibt.

Trotz der enttäuschenden Ergebnisse haben PISA und IGLU Wichtiges erreicht, nämlich eine empirische Grundlage für eine strategische Neuausrichtung der Bildungssysteme zu schaffen. Leistungsvergleiche waren dabei geeignetes Mittel - nicht Selbstzweck -, um Stärken und Schwächen der Bildungssysteme herauszuarbeiten und einen erweiterten, globalen Horizont und Konsens für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsreformen zu schaffen.

PISA hat eine **neue Dimension der Transparenz geschaffen** und dem öffentlichen Diskurs zur Bildung wichtige Impulse gegeben. Ob es den Einsatz wert war, das wird man jedoch daran messen, inwieweit es jetzt gelingt die Erkenntnisse umzusetzen, Bildungsleistungen zu verbessern; und nicht zuletzt wie weit es gelingt dazu beizutragen, Bildung von einer Angelegenheit der Verwaltung zu einer Sache der Handelnden machen, für Lernende, Lehrer und Bildungsinstitutionen Wege zu ebnet zu einer echten Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben.

Dazu brauchen wir eine strategische Neuorientierung des Bildungssystems und dafür möchte ich im folgenden Perspektiven skizzieren. Der Blick in die Zukunft muss den großen Veränderungen Rechnung tragen, die unsere Gesellschaft in den letzten Jahren geprägt haben.

Schauen Sie zurück auf die enormen Veränderungen in unserer Gesellschaft allein in den letzten zehn, zwanzig Jahren. Denken Sie an die Auswirkungen des technologischen, sozialen und kulturellen Wandels, der wirtschaftlichen Globalisierung oder die zunehmende Vernetzung gesellschaftlicher Strukturen.

Treibende Kräfte dieser Veränderungen waren **Wissen, Innovation, Flexibilität** sowie Offenheit und Fähigkeit zur **Vernetzung**. Inwieweit haben wir die in diesen Kräften liegenden Chancen ausreichend für Bildungsreformen genutzt?

- Wissen und Kompetenzen? Viele unserer Schulen leisten bei der Vermittlung von Wissen gute Arbeit. Aber es bleibt viel zu tun, um die von PISA aufgezeigten Defizite bei der Anwendung des Wissens, bei der Verankerung effektiver Lernstrategien und bei der Anschlussfähigkeit von Wissen für weiterführende Lernprozesse zu überwinden.
- Innovation? Es gibt in der deutschen Bildungslandschaft viele ausgezeichnete Beispiele für Innovation. Aber ist dies das Resultat des unermüdlichen Einsatzes Einzelner innerhalb ihrer Schulen, trotz unseres Bildungssystems, oder wirklich Ergebnis systemischer Verankerung von Innovation in unserem Bildungssystem?
- Flexibilität und Offenheit? Von offenen Bildungswegen wird viel geredet, aber die PISA-Ergebnisse zeigen tiefe Verwerfungen bei der Verteilung von Bildungschancen auf. Zu viel befassen wir uns damit, Schüler möglichst früh auf festgefügte Bildungsstrukturen zu verteilen, und zu wenig, ihnen durch individuelle Förderung Perspektiven für die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft zu eröffnen.

- Vernetzung? Auf den ersten Blick ist dies sicher eine Stärke des deutschen Bildungssystems, etwa wenn Sie an die exemplarische Zusammenarbeit von Bildung und Handwerk im Bereich der dualen Berufsausbildung denken. Aber auch hier verschieben sich Anforderungen an moderne Gesellschaften. Vernetzung bedeutet heute mehr als ein früher und reibungsloser Übergang ins Berufsleben. Maßstab für den Erfolg moderner Bildungssysteme muss heute sein, inwieweit sie Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen schaffen, das seine Wirksamkeit dann in allen Bereichen einer demokratischen Gesellschaft entfalten kann.

PISA bietet uns eine Chance für Veränderungen, aber wenn wir diese Chance wirklich ergreifen wollen, dann müssen wir, über die vielen zu lösenden Alltagsprobleme hinweg, **fünfzehn, zwanzig Jahre nach vorne schauen**. Was wissen wir über das Jahr 2020? Sicher sehr wenig, aber wir können davon ausgehen, dass sich die industrielle Produktion in den OECD-Staaten bis dahin noch einmal verdoppeln wird. Entscheidender aber ist, dass der Anteil der in der industriellen Produktion Beschäftigten bis dahin auf rund ein Zehntel schrumpfen wird. Den Rest werden "Wissensarbeiter" bilden, deren "Kapital", ihr "Wissen", schnell veraltet. Unsere Bildungssysteme müssen diese Menschen daher nicht nur mit solidem Fachwissen ausstatten, sondern in erster Linie mit der Fähigkeit und Motivation zu lebensbegleitendem Lernen. Das setzt voraus, dass der Einzelne motiviert ist, ständig dazuzulernen; mit den erforderlichen kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausgestattet ist, um eigenverantwortlich zu lernen; Zugang zu geeigneten Bildungsangeboten hat; und schließlich entsprechende kulturelle Anreize findet, um weiter zu lernen.

**Bildung in diesem Sinne ist zum Schlüssel geworden**, aber nicht nur für den Erfolg des Einzelnen und für Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit der Nationen, sondern auch für gesellschaftlichen Fortschritt und sozialen Zusammenhalt und für die Festigung demokratischer Grundwerte.

Nie zuvor hat Bildung denen, die gut qualifiziert sind, derartig viele Chancen eröffnet. Die Kehrseite aber ist, dass unzureichende Bildungsinvestitionen sinkende Lebensqualität bedeuten, sowohl für den Einzelnen als auch für Nationen, die am Übergang in die Wissensgesellschaft scheitern. Mangelnde Bildung wird zudem die Möglichkeiten junger Menschen, sich in unserer Gesellschaft wirklich zu engagieren, zunehmend begrenzen.

Sicher liegt das Jahr 2020 noch in weiter Ferne. Aber es ist in etwa der Zeitraum, in dem Kinder, die wir heute einschulen, beginnen werden, Verantwortung in Beruf und Gesellschaft zu übernehmen. Das Jahr 2020 hat also damit zu tun, was wir heute in unseren Schulen machen.

Natürlich kann niemand heute voraussagen, wie die Zukunft von Gesellschaft und Bildung im Jahr 2020 aussehen wird. Aber es liegt in unserer **Verantwortung - und unseren Möglichkeiten - heute darüber zu diskutieren, wie wir uns die Zukunft von Gesellschaft und Bildung wünschen und wie wir sie gestalten wollen. Das ist auch das zentrale Anliegen von PISA.**

Die Herausforderungen dazu sind groß:

- Traditionell erfolgt der Zugang zum Lernen durch die Lehrer, die Wissen vermitteln. Die Zukunft braucht Lehrer als Experten, die Schüler begleiten und dabei unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln selbstständig und kooperativ zu lernen.
- Traditionell lernt der Schüler für sich, im Rahmen vorgegebener Lehrpläne. Die Zukunft braucht Lehrer, die Lernpfade individualisieren und Schüler dazu befähigen gemeinsam und voneinander zu lernen.
- Traditionell benutzen wir Klassenarbeiten und Zensuren zur Kontrolle, etwa um Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. Die Zukunft braucht Assessments und motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können. PISA kann dazu wichtige Anstöße geben.
- Traditionell versuchen wir gute und schlechte Lerner frühzeitig zu selektieren. Die Zukunft braucht ein offenes und integriertes Lernangebot, das unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird.
- Traditionell sind Lehrer und Schulen die letzte ausführende Instanz eines komplexen Verwaltungsapparates. In Zukunft wird sich die Relevanz und Effizienz dieses Verwaltungsapparates, ob Kommunen, Länder oder Bund, daran messen müssen, wie gut sie jede Schule unterstützen und welchen zusätzlichen Wert sie selber schöpfen, d.h. über das hinaus leisten, was die Schule als selbstständige und pädagogisch verantwortliche Einheit leisten kann.

Wie kommen wir der Zukunft näher? Bildungssysteme sind träge Tanker, sie bewegen sich langsam. Sie brauchen viele Jahre, um Grundlagen für die Zukunft junger Menschen zu legen. Ihre Richtung ändern wir nicht, indem der Kapitän - oder man muss ja hier zutreffender sagen, die 16 Kapitäne - pausenlos mit kurzfristig angelegten bildungspolitischen Maßnahmen an Deck von der einen auf die andere Seite des Tankers laufen. Um das Schiff sicher zu manövrieren, brauchen wir vor allem langfristige strategische Bildungsziele - die aber nicht mit Mindeststandards zu verwechseln sind, da es nicht darum geht, Minimalleistungen zu normieren, sondern darum, jeden Schüler optimal zu fördern. Nur wer solche strategischen Bildungsziele hat, kann sinnvoll darüber entscheiden, was kurzfristig, mittelfristig und langfristig wie zu erreichen ist.

Das Fehlen strategischer Ziele ist eine Erklärung, warum viele der entscheidenden Fragen gar nicht erst angepackt werden, denn sie lassen sich nicht mit kurzfristig angelegten Maßnahmen bewältigen.

Die Beantwortung der Frage nach sinnvollen Bildungszielen darf sich nicht auf Bildungsinhalte und Curricula beschränken - sozusagen das Zusammenmischen der Lehrpläne von 16 Bundesländern. Nein, sie beginnt mit einem Diskurs über die für die Zukunft entscheidenden Kompetenzen, deren Definition, Operationalisierung

und schließlich deren systematischer Bewertung. Einen solchen gesellschaftlichen Diskurs, unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Träger, gibt es heute in vielen der erfolgreichen OECD-Staaten und PISA bietet hier wichtige Ansätze.

Wenn man klare Ziele hat, kann man auch Leistungsbereitschaft einfordern. Und PISA zeigt klar, dass Schüler und Schulen, die in einem Umfeld positiver Leistungserwartung arbeiten und deren Schulklima von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist, tendenziell mehr erreichen.

Viele Staaten, die beim PISA-Vergleich erfolgreich abschnitten, haben deshalb schon vor vielen Jahren damit begonnen, den Schwerpunkt ihrer Bildungspolitik und Bildungspraxis von einer zentralen Input-Steuerung zu einer Orientierung an den Lernergebnissen zu verlagern, Bildungsziele klar und verbindlich zu definieren und deren Erreichen systematisch zu untersuchen und zu bewerten. In solchen Staaten war die Aufregung über die Pisa-Ergebnisse auch nicht so groß, denn sie wussten in etwa, wo sie standen.

Wenn wir von unseren Bildungseinrichtungen mehr Ergebnisorientierung erwarten, müssen diese umgekehrt aber auch die notwendigen Freiräume erhalten, um ihre Lernumgebung sowie das Bildungsangebot zu gestalten und die ihnen zugewiesenen Ressourcen zu verwalten. In vielen OECD-Staaten wird dies seit langem als wesentliche Voraussetzung gesehen, um Schüler zu besserem Lernen, Lehrkräfte zu besserem Unterrichten und Schulen zu größerer Effizienz anzuregen.

Gleichzeitig sind die Einzelschulen in vielen erfolgreichen Staaten aber auch stärker für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich. Für den Schüler in Deutschland, der Bildungsziele verfehlt, sind die Konsequenzen meist klar - der bleibt sitzen. Dagegen gibt es nichts wie eine übergreifende „Produkthaftung“ des Bildungssystems für seine Leistungen insgesamt. Und es gibt in Deutschland, mit fast einem Drittel, wesentlich mehr Schüler als im OECD-Mittel, die irgendwo im System hängen geblieben sind. Dass dies so nicht sein muss, zeigen viele der leistungsstärksten Staaten. Im Regelfall ist es dort Aufgabe der Schule, konstruktiv und individuell mit Leistungsheterogenität umzugehen und Leistungsdefizite gezielt auszugleichen, ohne dass die Möglichkeit bestände, Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen abzuschieben.

Da sind wir dann bei dem in Deutschland so kontroversen Thema der **Bildungsstrukturen**. Aber die Diskussion über die Zukunft der Bildung darf davor nicht halt machen und die Ergebnisse der PISA-Studie sprechen hier eine klare Sprache. Jede institutionelle Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit.

Und derartige Barrieren durchziehen die gesamte Bildungslandschaft vom Beginn der Schulzeit an. Wir müssen uns heute fragen:

- Ist die Struktur des formellen und informellen Bildungsangebots während der gesamten Lebenszeit einer Person der Struktur ihrer Lernbedürfnisse angemessen angepasst?



- Gibt es geeignete Verbindungen zwischen den verschiedenen Lernmöglichkeiten in den unterschiedlichen Umfeldern, in denen Lernen stattfindet?
- Werden die öffentlichen und privaten Ressourcen den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungsanbietern angemessen zugewiesen?

Betrachtet man das Bildungssystem im Lichte dieser Kriterien, dann fällt auf, wie viele institutionelle Barrieren es durchziehen. Das fängt bereits im Kindergarten an: Kindergarten und Vorschulerziehung sind oft nur in geringem Maße mit Schulbildung verzahnt. Weichen für Bildungs- und damit Lebenschancen werden aber schon früh gestellt. Kindertageseinrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag könnten einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung früher Bildungsprozesse sowie zum Ausgleich sozial oder familiär bedingter Defizite leisten. Erforderlich sind **Standards für die Ausbildung im Kindergarten**.

Die Tatsache, dass in vielen Ländern im Kindergarten und in der Vorschulerziehung, dort wo es entscheidend um Chancengleichheit geht und wo Fähigkeiten, Interessen und die personale und soziale Identität von jungen Menschen wesentlich entwickelt werden, eine im OECD-Vergleich hohe private Kostenbeteiligung fester Bestandteil der Finanzierung ist, während eine Diskussion über **Studiengebühren** im Hochschulbereich - wo sich Bildungsinvestitionen für den Einzelnen in der Regel überdurchschnittlich auszahlen - oft noch ausgeklammert bleibt, gibt in diesem Zusammenhang zu denken. Konsequenz sind dann oft große Unterschiede in den kognitiven und sozialen Voraussetzungen bei der Einschulung, die sich im weiteren Schulverlauf dann tendenziell verstärken.

Schließlich werden Schüler dann **schon nach wenigen Schuljahren in unterschiedliche Schulformen differenziert**, wobei nicht nur die Bildungsleistungen in der Grundschule die Wahl der weiterführenden Schulform bestimmen, sondern - wie PISA belegt - zu einem erheblichen Teil auch der **soziale Hintergrund**. Damit werden Lebensentscheidungen getroffen, die später nur noch schwer zu korrigieren sind bzw., wenn sie korrigiert werden, dann meistens im **Sinne einer Herabstufung der Schülern in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge**. Im Ergebnis erreichen die Staaten, in denen diese Praxis ausgeprägt ist, aber weder ein gutes Gesamtniveau der Bildungsleistungen noch einen überdurchschnittlichen Anteil von Spitzenleistungen, etwa bei den Gymnasiasten.

Im Unterschied dazu haben fast alle der im PISA-Vergleich **erfolgreichen Staaten auf die Integration von Bildungswegen und die individuelle Förderung von Schülern gesetzt**. Das sollte hier nicht als Empfehlung für die deutsche Gesamtschule missverstanden werden – deren Aufsplitterung in Kurse und Arbeitsgruppen ist nicht mit dem konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität der erfolgreichen OECD Staaten gleichzusetzen. Wohl aber kann die **integrative und individuelle Förderung von Schülern in Staaten wie Finnland, Japan, Kanada, Korea oder Schweden Beispiel dafür sein, wie eine breite Beteiligung an Bildungsgängen, die zu höheren Abschlüssen führen, und die Sicherung eines hohen Leistungsniveaus gleichzeitig realisiert werden können**.

Ich denke, eine Diskussion über Bildungsstrukturen muss hier sogar noch wesentlich über das Schulsystem hinausgehen. So sind auch im tertiären Bildungsbereich viele Staaten bei der Integration von Bildungswegen und bei der Flexibilisierung von Qualifikationssystemen wesentlich weiter fortgeschritten. Dort wurde die Kluft zwischen langer akademischer Ausbildung auf der einen und beruflicher Ausbildung auf der anderen Seite überwunden, und im Ergebnis kann der Lernende seinen Bildungsweg in vielen Staaten heute flexibler nach seinen Interessen und den sich wandelnden Anforderungen der Gesellschaft gestalten.

Ich glaube, dass im Bildungssystem der Zukunft der Schwerpunkt sich ganz von den Institutionen zu den Qualifikationen verlagern wird. Dabei werden verschiedene Bildungsanbieter im Wettbewerb um den Lernenden stehen, der selbst entscheiden wird, wann, wie und wo er lernen wird. Einige OECD-Staaten sind bereits dabei, Rahmenkonzepte für Qualifikationen und Abschlüsse aufzubauen, die sich, unabhängig von den Bildungsanbietern, sowohl für die Bewertung als auch für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Ergebnissen nutzen lassen - sei es in formalen Institutionen oder bei der Weiterbildung am Arbeitsplatz. Solche „qualification frameworks“ fördern die Kontinuität des Lernens. Zudem markieren sie Bildungsergebnisse, die für den Arbeitsplatz und das Leben besonders relevant sind. Fassen wir die Ergebnisse zusammen: Klar ist, dass Leistung zu fördern und Chancengleichheit sicherzustellen große Herausforderungen für Bildungspolitik und Bildungspraxis sind, nicht nur, aber - wie die PISA-Studie zeigt - gerade auch für Deutschland. Ein Staat mit der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung Deutschlands gehört in die Spitzengruppe der Bildungsnationen und darf sich nicht mit dem OECD-Mittelmaß - geschweige denn mit einer Position darunter - zufrieden geben.

Noch wichtiger ist, dass die Ergebnisse von PISA zeigen, dass die Herausforderungen durchaus bewältigt werden können, und zwar in überschaubaren Zeiträumen. Finnland, Japan, Kanada und Korea sind nur einige Beispiele von Staaten, die eine hohe Qualität von Bildungsleistungen und eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen erreicht haben. Sie können heute die Erträge von früheren Bildungsinvestitionen und -reformen einfahren. Ihre Schulen **arbeiten ergebnisorientiert** und haben ein deutlich größeres Maß an Selbstständigkeit und Verantwortung als Schulen in Deutschland. Sie sind in der Lage Schüler zu besserem Lernen, Lehrer zu besserem Unterrichten und Schulen zu mehr Effizienz anzuregen. Und sie bieten außerdem die richtige Kombination aus qualifiziertem Lehrpersonal, individuellen Lernangeboten sowie innovativer Ausstattung.

Natürlich hat gute Bildung ihren Preis. Aber auch hier müssen wir umdenken. Unsere Analysen weisen nicht nur auf deutliche Zusammenhänge zwischen Bildung, Arbeitsmarktchancen und Einkommen hin, sondern auch darauf, dass Zuwächse beim Bildungsstand zu den wichtigsten Einflussgrößen des Wirtschaftswachstums gehören. Die für Bildung eingesetzten Mittel sind damit entscheidende Investitionen in die Zukunft, die in unserer Haushaltsrechnung nicht weiterhin als Konsum- und Kostenfaktor, sondern als Investitionen verbucht werden sollten. Auch bei dem Kauf einer Aktie fragen wir nicht zuerst nach deren Preis, sondern nach ihrem Ertrag.

Ist eine zukunftsorientierte Bildung für alle angesichts der enttäuschenden PISA-Ergebnisse nichts als eine abstrakte unrealistische Vision? Nein, Deutschland war traditionell ein starkes Bildungsland und die Träger der gerade verliehenen Theodor-Heuss-Medaillen, die hier auch für viele andere erfolgreiche Schulen stehen, bezeugen, dass die Herausforderung, sowohl gute Gesamtleistungen als auch eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen und Bildungserträgen zu erreichen, durchaus bewältigt werden kann. Die Grundschul-Studie IGLU beweist darüber hinaus, dass es dafür auch eine gute Basis gibt.

Es gilt nun aus diesen Erfahrungen zu lernen und sie systemisch zu verankern. PISA zeigt uns, dass andere Staaten auf diesem Weg schon weiter fortgeschritten sind, und an diesen Staaten, nicht am OECD-Mittelmaß, müssen wir uns messen, von diesen Staaten können wir lernen. Klar ist, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ganz entscheidend von dem Erfolg dieser Bemühungen abhängen wird.

Ein wichtiger Anfang ist ja gemacht. Seit PISA diskutieren wir wieder über Bildung, und wir tun dies jetzt auf einer objektiven, empirischen Grundlage, die helfen kann ideologische Barrieren zu überwinden. Klar ist, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ganz entscheidend von dem Erfolg dieser Bemühungen abhängen wird.

*Der vorstehende Beitrag ist die Wiedergabe eines Vortrages von Andreas Schleicher, Gesamtkoordinator der OECD für die PISA-Studie, auf dem 28. Gesamtschulkongress der GGG im Mai 2003 in Köln.*

*Wir entnehmen den Beitrag mit freundlicher Genehmigung der GGG-Zeitschrift Gesamtschul-Kontakte 2/2003.*

## STREITPUNKT

---

### **Die Friedlosigkeit der neuen Weltordnung und die Pädagogik – Thesen zur Entwicklung einer pädagogischen Friedensarbeit**

*Armin Bernhard, Münster*

1. Die politisch herrschende Klasse in den USA hat am 20.3. 2003 zusammen mit ihren Verbündeten den völkerrechtswidrigen Angriffskrieg gegen den Irak in Gang gesetzt. Nicht nur wurden mit diesem lange zuvor angekündigten Krieg die Vereinten Nationen düpiert, sondern auch die Meinung der Weltbevölkerung für null und nichtig erklärt. Vernunft, Aufklärung, Emanzipation und Demokratie, sozial- und ideengeschichtlich in dem so viel geschmähten old europe verwurzelt, stehen in der weltgesellschaftlichen Situation nach dem 11. September 2001 in Frage. Die Berufung gerade der Weltmächtigen auf die Werte von Freiheit, Demokratie und Menschenrechte, die sie mit einer hochüberlegenen Waffentechnik in die Regionen der Welt tragen, die sich ihrem Einfluss noch entziehen, entlarvt sich selbst als pure Ideologie. Die ubiquitäre Präsenz von US-Truppen in den verschiedenen Kontinenten ist nur das Anzeichen des Wechsels von dem Gleichgewicht des Schreckens zum Schrecken einer unipolaren Weltordnung. Gleichwohl wäre es ein folgenschwerer Kurzschluss, die Gewaltpotentiale nur auf die spezifischen Verhältnisse in den USA zu beziehen und die politisch Handelnden des alten Europa zu Lichtgestalten zu verklären. Friedlosigkeit im internationalen Kontext ist nur aus dem Gesamtzusammenhang der Reproduktionsprobleme der existierenden Gesellschaften unter den Bedingungen einer neoliberalen Globalisierung und den Auswirkungen erklärbar, die sie auf das politische Macht und Hegemoniegefüge zeitigen.

2. Friedlosigkeit und Gewalt zu überwinden, ist eine zentrale Intention der humanistischen und aufklärerischen Entwürfe seit der *Klage des Friedens* des Erasmus von Rotterdam gewesen. Im deutschsprachigen Raum entsteht zur Bearbeitung dieser Problematik der Terminus der Friedenspädagogik. Diese bleibt in ihrem Zugschnitt notwendig idealistisch, sie zerschellt an der hartnäckig gegen alle Vernunft sich haltenden Friedlosigkeit, deren Ursachen und Strukturen sie in der Regel nicht zu analysieren in der Lage ist. Friedenspädagogik repräsentiert einen Begriff, der im geschichtlichen Niemandsland angesiedelt ist. Von ihr zu sprechen, käme einer abstrakten Utopie gleich. Die Existenz einer Friedenspädagogik setzt die Existenz friedensgesellschaftlicher Strukturen voraus, von denen sie ihre Impulse empfangt. In einer Welt organisierten Unfriedens kann es eine Friedenserziehung nicht geben, es sei denn als eine Pädagogik, die im Mikrobereich der Gesellschaft Konflikte schlichtet, um den Kitt der Zivilisation zu erneuern und damit Friedlosigkeit systematisch zu verschleiern. Gegenüber dem Terminus Friedenspädagogik enthält der Begriff der *pädagogischen Friedensarbeit* den Verweis auf eine Praxis von Bildung in einer Welt unversöhnlicher Widersprüche, die allein durch pädagogische Sisyphosarbeit nicht zu überwinden ist. Eine zivilgesellschaftliche Politik von unten

bildet ihre Basis wie ihre Perspektive. Sie bleibt auf eine zivilgesellschaftliche Politik von unten, auf ein zündendes Verhältnis zu sozialen Bewegungen verwiesen.

3. Pädagogische Friedensarbeit hat die Strukturen und Bedingungen kollektiven Unfriedens und struktureller Gewalt zu ihrem Gegenstand. Heißer Krieg und Kalter Krieg sind gesellschaftliche Phänomene, die auf qualitativ tiefliegenden gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungstendenzen aufbauen, die auf die Unvollkommenheit der gegenwärtigen geschichtlichen Praxis verweisen. Die vordergründig ethnisch-kulturellen Konflikte sind Ausdruck ungleicher ökonomischer Verteilungsstrukturen und ungleicher politischer Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Die vermeintlich rein religiösen Konflikte korrespondieren mit ungleichen Verwirklichungsmöglichkeiten politischer Hegemonie. Die Frage des Unfriedens ist als Frage nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen und nach Hegemonieansprüchen zu stellen. Die Bemühungen pädagogischer Friedensarbeit haben ihren Ausgangspunkt in den Strukturen einer Gesellschaft, die, entgegen ihrer Selbsteinschätzung einer hoch entwickelten zivilisatorischen Sozialformation, extrem unvollkommen ist hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die Widersprüche, Konflikte und globalen Probleme auf dem blauen Planeten vernünftig, zivilisiert und gewaltfrei lösen zu können. Allein einige Daten zur weltgesellschaftlichen Situation können diese Situation kollektiver Friedlosigkeit verdeutlichen:

- Das Vermögen der 3 reichsten Personen der Welt entspricht dem Bruttoinlandsprodukt der 48 ärmsten Länder insgesamt; 50 Millionen Menschen (1 % der Weltbevölkerung) verfügen über Einkünfte, die dem gemeinsamen Einkommen der ärmsten 2,7 Milliarden Menschen entsprechen
- Im Zuge der neoliberalen Globalisierung vergrößert sich der Abstand zwischen den reichsten 20 % und den ärmsten 50 % der Weltbevölkerung permanent
- Armut ist zu einem globalen Phänomen geworden: Zwei Milliarden Menschen verfügen über ein Einkommen unter 2 Dollar pro Tag; das Bruttosozialprodukt pro Kopf der reichsten Länder liegt über der 24000-Dollar-Marke, in den ärmsten Ländern (vor allem Schwarzafrikas) häufig unter 1000 Dollar
- 800 Millionen Menschen leiden an Unterernährung
- 11 Millionen Kinder unter 5 Jahren sterben jährlich an Krankheiten mit vermeidbaren Ursachen
- Das Lebensalter der Menschen in der sog. entwickelten Welt beträgt durchschnittlich 30 Jahre mehr als das der Menschen Schwarzafrikas
- 875 Millionen Menschen sind Analphabeten
- 20 Millionen Menschen leben in der Fremde, Millionen Menschen verlassen jährlich ihr Land, weil ihnen in ihrer Heimat die Grundbedingungen eines humanen Lebens nicht zur Verfügung stehen.
- Die USA vereinigen auf ihr Land 50 % der Militärausgaben aller Staaten dieser Erde./1/

Pädagogische Friedensarbeit orientiert auf die grundlegenden Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Interessen und kriegerischen Auseinandersetzungen. Angesichts globaler internationaler Wirtschaftsverflechtungen, wie sie im Weltmarkt zum Ausdruck kommen, ist den Beziehungen zwischen Kapitalinteressen, geostrategischen Optionen und Krieg ein zentraler Schwerpunkt zuzumessen. Entwickelte sich schon das Weltwirtschaftssystem nach dem Zweiten Weltkrieg unter der Hegemonie der USA, weil der dortige Kapitalismus auf der Anwendung der effektivsten Produktionsverfahren basierte, so ist sie nach dem Niedergang des real existierenden Sozialismus endgültig zur *Hypermacht* geworden (LE MONDE diplomatique 2003, S. 94 ff.).<sup>2/</sup> Eine solche asymmetrische weltpolitische Situation der Unipolarität, des Unilateralismus enthält andere Gefahren als eine weltpolitische Situation, die durch das Gleichgewicht des Schreckens charakterisiert ist. Die Attentate vom 11. September 2001, von wem auch immer sie gesteuert waren, haben die Tendenz zur asymmetrischen Weltordnung noch einmal verstärkt.

4. Grundlegender Gegenstand pädagogischer Friedensarbeit müssen diejenigen Prozesse sein, die zur grundlegenden Entsicherung der Lebensbedingungen, zur Entregelung der Arbeitsverhältnisse, zur Herabsetzung der moralischen Hemmschwellen im innergesellschaftlichen Bereich geführt haben. Die Konvergenz von Friedensbewegung und globalisierungskritischer Bewegung deutet sich in dieser pädagogischen Aufgabenstellung bereits an. Privatisierung, Deregulierung, wirtschaftliche Liberalisierung, Vermarktwirtschaftlichung aller menschlichen Lebensbereiche gehören in diesen Gegenstandsbereich hinein. Dem Faustrecht des Stärkeren in den internationalen Beziehungen entspricht das Faustrecht des Stärkeren im innergesellschaftlichen Bereich. Pädagogische Friedensarbeit muss diesen Zusammenhang erschließen, in dem die problematische Verquickung von Moral und Politik, die Doppelbödigkeit der vorherrschenden Moral deutlich wird. Der schreiende Widerspruch zwischen dem ideologischen Anspruch auf Repräsentanz von Humanität, Freiheit, Menschenrechten und Demokratie und der jämmerlichen Wirklichkeit ihrer Realisierung kann der Ausgangspunkt pädagogischer Friedensarbeit sein. Ein Beispiel aus der jüngeren Geschichte kann als Beleg gelten: Am 24. März 1999 begann die Nato unter Führung der USA einen Luftkrieg gegen Jugoslawien mit der Begründung, eine humanitäre Aktion gegen ethnische Säuberungen durchzuführen. USA und Nato hatten sich ein *Selbstmandat* ausgestellt. Als sog. internationale Gemeinschaft beanspruchten sie, moralisch für die Sache der Menschheit sprechen zu können. Am 4. April 1999 - also kurz nach Beginn des Krieges - richteten US-amerikanische Schüler in einer Schule in Columbine ein grausames Blutbad an. Anlass war der Geburtstag Adolf Hitlers. Wenige Stunden später appellierte der US-amerikanische Präsident im Fernsehen an die Moral der amerikanischen Jugend, ihre Konflikte doch bitte mit friedlichen Mitteln und nicht mit den Mitteln der Gewalt auszutragen. Gleichzeitig bombardierten US-Kampfflugzeuge nicht nur Ziele in Jugoslawien sondern auch im Irak. Dieses Ereignis kennzeichnet ein Lehrstück moralischer Erziehung, in dem gleichsam die Möglichkeit der politischen Funktionalisierung moralischer Forderungen zum Ausdruck kommt.

5. Der gesellschaftlichen Friedlosigkeit kann nicht mit einer pädagogischen Konzeption begegnet werden, die das friedliche und tolerante Subjekt als Ziel setzt. Pädagogische Friedensarbeit steht in dem Widerspruch zwischen dem Anspruch auf Herstellung friedensgesellschaftlicher Strukturen, einer Welt, die durch die Überwindung struktureller Gewaltsamkeit und organisierter Friedlosigkeit gekennzeichnet ist, und der realen Welt der Organisation von Friedlosigkeit auf allen mikro- und makrostrukturellen Ebenen. Abstrakte Toleranz als Prinzip kann daher nicht im Interesse einer pädagogischen Friedensarbeit sein, die an den ursächlichen Bedingungen struktureller Gewalt und kollektiver Friedlosigkeit orientiert ist und Handlungsbedingungen zu ihrer Überwindung aufbauen möchte. Toleranz kann sehr schnell in Akzeptanz umschlagen, die befriedet, wo es um die Äußerung von politischem Einspruch geht. Pädagogische Friedensarbeit ist jedoch keine pädagogische Befriedungstechnik, sondern eine Konzeption, für die der permanente Kampf gegen gesellschaftsstrukturelle Gewalt und die Strukturen internationalen Unfriedens anleitend ist. In ihrem Rahmen kann durchaus auch die Intoleranz eine pädagogische Tugend sein, wenn sie sich vor der Vernunft und der Urteilskraft legitimieren lässt. Die Ächtung von gesellschaftsstruktureller Gewalt, von organisierter Friedlosigkeit und von Krieg impliziert Null-Toleranz gegenüber denjenigen, die diesen Unfrieden organisieren und an ihm profitieren.

6. Pädagogische Friedensarbeit muss ihre Kritik auf das "westliche" Wohlstands- und Lebensstilmodell und die es absichernden Macht- und Herrschaftsstrukturen zentrieren. In ihnen sind grundlegende Strukturen innergesellschaftlicher wie internationaler Friedlosigkeit angelegt: soziale Spaltung innerhalb der Gesellschaft in Modernisierungsgewinner und Modernisierungsverlierer, ungerechte Weltwirtschaftsordnung, Gewaltverhältnis zwischen kapitalistischem Norden und "unterentwickeltem" Süden, systematische Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen usw. Mit der Globalisierung soll die uneingeschränkte Bewegungsfreiheit auf dem globalen Markt hergestellt werden, ein Prozess, der die Friedlosigkeit potenziert, indem er die Mehrheit der Weltbevölkerung von Gütern abschneidet, die für ihr Überleben ebenso zentral ist wie für die Schaffung von Bedingungen einer humanen Menschwerdung (vgl. Pax Christi 1993; Scheer 2003; Grefe/Greffrath/Schumann 2003). Ohne die Analyse und Kritik des globalen Kapitalismus, seiner Macht- und Hegemoniebeziehungen aber auch der opulenten Lebensweise, in die wir alle einbezogen sind, können die Hintergründe von Unfrieden, Gewalt und Krieg nicht rekonstruiert werden. Der völkerrechtswidrige Angriffskrieg der einzig verbliebenen Supermacht USA gegen den Irak kann ohne die Aufschlüsselung der ökonomischen und gesellschaftlichen Logik unseres Gesellschaftsmodells nicht angemessen rekonstruiert werden. Noch nie war Marx so aktuell wie heute. Seine durch unzählige Studien bereicherte und weiterentwickelte Kritik der Politischen Ökonomie stellt die entsprechenden Schlüssel zum Verständnis innergesellschaftlicher wie internationaler Friedlosigkeit zur Verfügung.

Pädagogische Friedensarbeit schließt die geistige Überwindung des Gegensatzes von "zivilisierter Welt" und der "Welt des Terrorismus" ein. Der Terrorismus, so hässlich er auch in seinen Varianten sich präsentiert, ist systematisch mit gesellschaftlichem Unfrieden verknüpft, er ist ein Ausdruck dieser Friedlosigkeit, die von den reichen Gesellschaften dieser Erde auf der Basis ihres Wirtschaftsmodells und

ihrer Lebensweise reproduziert wird. Der Terrorismus ist ein Zwillingbruder der Friedlosigkeit, wer ihn bekämpfen will, muss auch die Strukturen der Friedlosigkeit zu bekämpfen bereit sein, von dem viele Menschen der sogenannten westlichen Welt noch profitieren. Es gibt keine Achse des Bösen, sie ist lediglich eine Projektion dessen, der sie proklamiert. Der Terrorismus ist ein Fanal für die gesellschaftlich hergestellte Friedlosigkeit, für die Ausgrenzung des größten Teils der Menschheit aus Bedingungen existenzieller Lebenssicherung, politischer Partizipation und humaner Menschwerdung. Erst über Bildung können diese Zusammenhänge aufgeschlüsselt werden, die Empörung auf der Straße kann nur der Beginn eines Lernprozesses sein, der sich die Widerständigkeit nicht austreiben lassen darf. Die massenhaften Proteste junger Menschen stellen eine große Chance dar, wenn sie mit dem Ferment zweifelnden Denkens angereichert werden. Sie nicht versickern zu lassen, wird zur anspruchsvollen Aufgabe einer friedenspolitischen Bildungsarbeit mit langem Atem.

Der sogenannte Antiamerikanismus muss in diesem Zusammenhang offensiv aufgegriffen werden. Als Antiamerikanerin bezeichnete sich die bekannte Wissenschaftlerin Rossana Rossanda einige Wochen nach den Attentaten vom 11. September 2001 in der italienischen Zeitung "manifesto" bewusst provokativ in Vorwegnahme der kriegerischen Gegenmaßnahmen der US-Administration. Der Vorwurf des Antiamerikanismus ist, ebenso wie der des Antisemitismus, den dominierte Gesellschaftsgruppen seit dem 1. Golfkrieg 1991 von rechtsextremen Positionen auch auf demokratisch-humanistische Kräfte ausgeweitet haben, die die Expansionspolitik Israels kritisieren, als ideologischer Maulkorb zu entlarven. Die Begriffe des Amerikanismus wie des Antiamerikanismus vermittels eines differenzierten politischen Urteilsvermögens zu dekonstruieren, wäre eine wichtige Aufgabe friedenspolitischer Bildungsarbeit, denn Amerikanismus und Antiamerikanismus transportieren Ideologien, falsche Gemeinplätze und Halbwahrheiten, die eine Friedensarbeit empfindlich behindern können, stören sie doch die notwendige Kooperation mit Friedensgruppen jenseits des Atlantik, die unter weit schwierigeren Bedingungen zu arbeiten gezwungen sind als in Westeuropa. Die USA sind nur *ein* Land in Amerika. Ebenso wenig wie *Amerika* durch die USA repräsentiert wird, ebenso wenig ist das, was als Antiamerikanismus gegen die Friedensbewegung ins Feld geführt wird, ein billiges Ressentiment gegenüber Amerika, sondern die begründete Kritik an einer politischen Klasse in den USA, die ihre militärtechnologische Überlegenheit zur Durchsetzung ihrer Weltmachtstellung skrupellos einsetzt.

7. Pädagogische Friedensarbeit muss eine zentrale ästhetische Komponente beinhalten. Sie muss ästhetische Erziehung in dem Sinne sein, dass sie das Wahrnehmungsvermögen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufbaut und permanent offen hält. Die Legitimation des Krieges basiert nicht nur auf Argumenten, sondern in überwiegender Weise auf *Manipulation*. Manipulation, also die absichtliche, die gezielte Verfälschung eines Sachverhaltes, erfolgt nicht nur über Worte und Formulierungen, sondern über massenmediale Inszenierungen, über Bilder und über Filmausschnitte. Im Kosovokrieg 1999 etwa zeigte der deutsche Verteidigungsminister im Parlament Fotos von Massengräbern, die die Vernichtungspolitik der Serben beweisen sollten, um den Natokrieg gegen Jugoslawien zu



rechtfertigen. Diese Fotos erwiesen sich später als falsch: weder Zeitpunkt noch Ort der Aufnahme stimmten mit den Kommentierungen des deutschen Verteidigungsministers überein. Als am 11. September 2001 die Türme des World Trade Centers einstürzten, flimmerten unmittelbar danach die Bilder von palästinensischen Selbstmordattentätern über den Bildschirm, so, als habe man die Attentäter des 11. September bereits lokalisiert. Bevor überhaupt eine Analyse des terroristischen Anschlages eingesetzt hatte, wurde das Schreckbild einer islamistischen Bedrohung aufgebaut. Pädagogische Friedensarbeit hat daher den ästhetischen Verführungsmechanismen angemessen Rechnung zu tragen, die durch die Kulturindustrien verbreitet werden. Mehr noch als die Ideologien hat sie die sozialpsychologischen Mittel der Manipulation von Affekten und Bewusstsein, den *ästhetischen Populismus*, in das Zentrum ihrer Kritik zu stellen.

8. Pädagogische Friedensarbeit ist auf den Handlungskontext in sozialen Protestbewegungen verwiesen, ohne in ihm aufzugehen. Sie ist politisch, ohne ihren Eigenanteil, den der Bildung und Erziehung, abzutreten. Sie geht tiefer als jeder politische Handlungskontext, der sich gegen die bestehende Praxis der Friedlosigkeit und Gewalt zur Wehr setzt, aber sie ist auch wirkungslos ohne das Bündnis mit der Politik. Der 20. März 2003 war nicht nur der Beginn eines verheerenden völkerrechtswidrigen Angriffskrieges gegen den Irak, sondern vielleicht auch der Beginn eines Aufstandes des Weltgewissens gegen die globale Gefährdung unserer Zivilisation, die von diesem Krieg ausgeht. Angesichts des permanenten Kriegszustandes seit dem 11. September 2001 wird dieses sympathetische Gewissen zu einer wesentlichen Grundlage für eine pädagogische Friedensarbeit, denn die „Befriedung“ des Irak mit modernster Waffentechnologie stellt sicherlich nicht das Ende von „enduring freedom“ dar. Die neue Friedensbewegung trägt die Intuition, „dass die auf eine Weiterentwicklung der Menschheit gegründete Zivilisation in elementarer Gefahr ist“, wie es der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter formulierte (2003, S.1). Wie jede soziale Bewegung aber, die auf die geschichtliche Bühne tritt, bedarf auch diese der Grundlegung durch Bildung, um ihre Perspektive auf die Widersprüche dieser Gesellschaft zu erweitern und die Zusammenhänge zwischen Prinzipien und Strukturen der gesellschaftlichen Reproduktion und antizivilisatorischen Tendenzen erkennen und in den öffentlichen Raum der Gesellschaft hineinvermitteln zu können. Ist die politische Bekundung eine wichtige Schubkraft für die Provokation von Bildung, so wird diese zur Bedingung für die Gewinnung eines Politikverständnisses, das das, was Politik eigentlich sein sollte: die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten eines Gemeinwesens, wieder herstellen könnte. Pädagogische Friedensarbeit ist damit wesentlich Rückgewinnung des Politischen, des Gedankens, dass die irdischen Verhältnisse durch politisches Handeln gestaltbar sind, und zwar zunächst durchaus als reale Utopie - gegen die Gewaltlogik, die aus den Prinzipien kapitalistischer Produktion und Reproduktion unter den Bedingungen neoliberaler Globalisierung entspringt.

9. In allen Sphären des Lebens unserer unvollkommenen Gesellschaft werden wir mit Tendenzen sozialer Desintegration und Entzivilisierung konfrontiert, die den Verfall des bürgerlichen Gesellschaftsmodells anzeigen. Seine Potentiale zur Lösung der globalen Probleme von Krieg, Friedlosigkeit, Umweltzerstörung, sozialer Ungleichheit und Armut scheinen ebenso begrenzt zu sein wie seine Fähigkeit,

Bedingungen für eine humane Subjektwerdung der Menschen herzustellen, die den puren Überlebenskampf hinter sich lässt. Nicht nur in der Krisenanfälligkeit seiner Ökonomie, sondern auch in der konkurrenzbedingten Verwilderung des zwischenmenschlichen Umgangs, der Allgegenwart der Techniken des mobbing, und den massiven Identitätsproblemen der Menschen äußert sich die Unfähigkeit dieses Gesellschaftsmodells. In der Todesverfallenheit der bürgerlich-kapitalistischen Welt liegt das Risiko gesellschaftlicher Veränderungen begründet, das eine pädagogische Friedensarbeit in differenzierter Weise zu bearbeiten hat. Es handelt sich um eine Pädagogik, die die Rasierklinge am eigenen Hals verspürt, das Unberechenbare, das mit der Einleitung grundlegender Veränderungen im Zeitalter der Existenz gigantischer Vernichtungskapazitäten verknüpft ist. Angesichts dieser menscheitsbedrohenden Gefahr sind Behutsamkeit und zugleich Ausdauer der Bildungsarbeit angesagt, die Rückschläge zu verkraften in der Lage sein muss. Wenn sich in den weltweiten Protesten gegen den Irak-Krieg ein zivilgesellschaftliches Gewissen geäußert hat, die intuitive Abscheu gegen die Gewalttätigkeit in den internationalen Beziehungen, die mit dem schnellen militärischen Sieg nicht zu beschwichtigen ist, wäre ein vielversprechender Anfang gemacht. Bildung muss ihn für die Menschwerdung nutzen.

## **Fußnoten**

- /1/ Entnommen sind diese Zahlen dem Atlas der Globalisierung (Le Monde diplomatique 2003) und einer Studie zur Entwicklung von Attac (Grefe/Grefferath/Schumann 2003)
- /2/ Siehe zur innergesellschaftlichen und innenpolitischen Situation in den USA die Bericht und Polemiken von Michael Moore (Moore 2002).

## **Literatur:**

Grefe, Chr./M. Grefferath/H. Schumann: Attac. Was wollen die Globalisierungskritiker?, Berlin 2002

Le Monde diplomatique: Atlas der Globalisierung, Berlin 2003

Moore, M.: STUPID WHITE MEN. Eine Abrechnung mit dem Amerika unter George W. Bush, München 2002

Pax Christi: Christen verwerfen die Ideologie des Marktes als Götzen, in: Frankfurter Rundschau, 27. Dezember 1993, Nr. 300, S. 12

Richter, H.-E.: Kriegserklärung an die Weltgemeinschaft, in: Freitag, 21.03.2003, S. 1 / 3

Scheer, H.: Globalisierung. Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselbegriffs, in: Le Monde diplomatique: Atlas der Globalisierung a.a.O. S. 6-8

## Abschaffung der Pflichtschule?

*Jens-Eberhard Jahn, Leipzig*

"Nicht zuletzt bedeutet das Schulwesen die aufsichtsmäßige Fürsorge für Personen, die anderswo als unerwünscht nur deshalb gelten, weil man eben Schulen für sie gebaut hat. Die Schule soll die überschüssige Bevölkerung von den Straßen, aus den Familien oder vom Arbeitsmarkt abziehen. Lehrer erhalten die Befugnis, neue Maßstäbe zu erfinden, nach denen weitere Bevölkerungsgruppen an eine Schule verwiesen werden können. Diese Freiheitsbeschränkung gesunder, produktiver und grundsätzlich unabhängiger Menschen erreichen die Schulen mit einem so geringen Aufwand, dass nur Arbeitslager damit konkurrieren könnten." (Illich. 1972. Schulen helfen nicht. Hamburg/Reinbek, 27)

Ivan Illich ist tot. Er verstarb am 02.12.2002 in Bremen. Zuletzt hatte er dort zum Thema „Askese“ Gastvorlesungen gehalten. Askese verstand Illich als ein Nein "zu den Selbstverständlichkeiten, auf denen unsere Gesellschaft aufgebaut ist". Als Nichtmarxist folgte der radikale Humanist Illich Marx' kategorischem Imperativ, "alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]" (MEW, 1, 385)

1926 in Wien als Sohn eines dalmatinischen Katholiken und einer deutsch-österreichischen Mutter, die vom jüdischen zum lutherischen Glauben konvertiert war, geboren, floh er mit seinen Eltern nach dem "Anschluss" 1938 nach Italien. Dort studierte Ivan Illich Naturwissenschaften, Philosophie und Theologie in Florenz und Rom. Als katholischer Priester arbeitete er in den Slums von New York, gründete dort 1961 das *Center of Intercultural Formation*, später in Mexiko das *Centro intercultural de documentacion* und war zwischendurch Vizekanzler der katholischen Universität in Puerto Rico. 1969 legte er sein Priesteramt nieder. In der darauf folgenden Zeit war er einer der meist beachteten Kultur- und Zivilisationskritiker, insbesondere Gegner des weltweit herrschenden oder zumindest angestrebten Bildungs- und Gesundheitswesens, in denen er eine Entmündigung des Menschen sah. Die heutigen Schulen weltweit seien weit von jedwedem Bildungsauftrag entfernt; sie dienten nur der Reproduktion herrschender Eliten, der Zurichtung von Kindern und Jugendlichen durch monopolistisch als "Bildungsmittler" agierende Experten: "Die Trennung der Bildung vom Schulwesen hat ihr Vorbild in der Entmythologisierung der Kirche. Heute kämpfen wir im Namen der Bildung gegen einen Lehrberuf, der unfreiwillig zu einem ökonomischen Interesse geworden ist, wie in früherer Zeit die Reformatoren gegen einen Klerus kämpften, der - häufig unfreiwillig - Teil der alten Machtelite geworden war. Die Teilhabe an einem 'Produktionssystem', gleichgültig welcher Art, hat von jeher die prophetische Rolle der Kirche ebenso bedroht, wie sie jetzt die Bildungsfunktion der Schule bedroht." (Illich. 1972. Schulen helfen nicht. Hamburg/Reinbek, 16) Und weiter: "Die Behauptung, die moderne Schule könne Keimzelle einer liberalen Gesellschaft sein, ist widersinnig. Alle Sicherungen der persönlichen Freiheit werden im Umgang eines Lehrers mit seinem Schüler aufgehoben. Vereinigt der Lehrer in seiner Person die Rollen des Richters, des Ideologen und des Arztes, so wird die für die Demokratie

charakteristische Gewaltenteilung gerade in der Schule verleugnet. Ein Lehrer, der diese drei Machtfunktionen in sich vereinigt, trägt zur Deformation des Kindes viel mehr bei als die Gesetze, die dessen juristische oder wirtschaftliche Unmündigkeit begründen oder sein Recht auf Versammlungs- und Aufenthaltsfreiheit beschränken." (Illich. 1995. Die Entschulung der Gesellschaft. München, 55) Illich schlägt in diesem Zusammenhang nicht etwa die Senkung der Klassenstärken oder der Pflichtstunden für Lehrer vor und auch keine neue Reformpädagogik, sondern nichts Geringeres als die Abschaffung der Institution Schule in ihrer heutigen Form, da gerade sie eben Bildung nicht ermögliche sondern behindere. An ihre Stelle sollten offene Bildungsangebote treten, eine Einheit von Theorie und Praxis und das Ende des pädagogischen Expertentums, das sich durch Diplome - also Belege dafür, es sehr lange in schulischen Institutionen ausgehalten zu haben - ein Bildungsmonopol sichere.

"'Der Staat soll kein Gesetz zum Zwecke der Etablierung einer Bildungsinstitution erlassen.' Es soll kein für alle verpflichtendes Ritual geben. Um die Abschaffung der Pflichtschule wirksam zu machen, brauchen wir ein Gesetz, das jede Diskriminierung verbietet, welche die Anstellung, das Stimmrecht oder die Zulassung zu Bildungseinrichtungen davon abhängig macht, dass man an einem lehrplanmäßigen Unterricht teilgenommen hat. Eine solche Garantie würde Befähigungsprüfungen für ein Amt oder eine sonstige Aufgabe nicht ausschließen. Sie würde aber die derzeitige absurde Benachteiligung gegenüber demjenigen beseitigen, der eine bestimmte Fertigkeit mit dem größten Aufwand an öffentlichen Mitteln erlernt oder, was ebenso wahrscheinlich ist, ein Diplom zu erlangen vermocht hat, das nichts mit einer nützlichen Fertigkeit oder Tätigkeit zu tun hat. Nur wenn man den Bürger gesetzlich davor schützt, nach dem Kriterium eines 'Bildungsstammbaums' disqualifiziert zu werden, kann eine verfassungsmäßige Abschaffung des Schulmonopols psychologisch wirksam werden.

Durch Schulunterricht werden weder Lernen noch Gerechtigkeit gefördert, da die Schulpädagogen darauf bestehen, Unterweisung mit Benotung zu verbinden. Lernen und die Zuweisung sozialer Rollen werden zur Schulung verschmolzen. Dabei bedeutet Lernen, eine neue Fähigkeit oder Erkenntnis zu gewinnen, während Beförderung von der Meinung abhängt, die sich andere gebildet haben. [...]

Um hinreichende Befähigung vom Curriculum zu lösen, müssen Fragen nach dem Bildungsgang eines Menschen genauso unzulässig werden wie Fragen nach seiner politischen Einstellung, seinem Kirchenbesuch, seinen Vorfahren, seinen sexuellen Gewohnheiten oder seiner rassischen Herkunft. Es müssen Gesetze geschaffen werden, welche die Diskriminierung aufgrund des Kriteriums früherer Schulbildung verbieten. Natürlich können Gesetze nicht das Vorurteil gegen Ungeschulte beseitigen, auch sollen sie ja niemanden zwingen, einen Autodidakten zu heiraten - aber ungerechtfertigter Diskriminierung können sie begegnen. [...] Gewiss kann Unterricht unter bestimmten Umständen zu gewissen Arten des Lernens beitragen. Die meisten Menschen aber erwerben den größten Teil ihres Wissens außerhalb der Schule; in der Schule geschieht dies nur insoweit, als sie in einigen reichen Ländern zu dem Ort geworden ist, an dem Menschen während einer wachsenden Spanne ihres Lebens eingesperrt werden. [...]

Schon heute ließen sich für Menschen aller Altersstufen, und zwar nicht nur für die Armen, in begrenztem Umfang Bildungsgutscheine bereitstellen, die in jeder Ausbildungsstätte eingelöst werden könnten. Ich stelle mir solche Gutscheine in Form eines Bildungspasses oder einer Bildungskreditkarte vor, die jeder Bürger bei seiner Geburt erhält. Zugunsten der Armen, die ihre jährlichen Guthaben wahrscheinlich nicht schon in jungen Jahren ausnutzen würden, sollte eine Verzinsung vorgesehen werden, die später die Ausnutzung der angesammelten 'Ansprüche' ermöglicht. Solche Bildungskredite würden es vielen Menschen ermöglichen, sich nach ihrem Belieben die am meisten gefragten Fertigkeiten anzueignen, und zwar besser, schneller, billiger und mit weniger unerwünschten Nebenwirkungen als in der Schule. [...]

Es ist übrigens nicht einzusehen, warum solche Lehrstätten nicht am Arbeitsplatz selber geschaffen werden sollten, so dass der Arbeitgeber und seine Mitarbeiter denen, die ihre Bildungsguthaben auf diese Weise ausnutzen wollen, zugleich Unterweisung und Arbeit bieten können." (ebd. 29 ff.)

So berechtigt manche Vorstellung der GEW ist, so wichtig die Arbeit in bildungspolitischen Zirkeln, so engagiert Parteitagebeschlüsse sein können - Illichs Gesellschafts- und Institutionenkritik kann für uns heute gerade deshalb fruchtbar sein, da sie aus einer Außenperspektive kommt, die jeden Rahmen einer Kritik von Systemverbessern, Experten, betriebsblinden Insidern sprengt. Illichs Positionen richteten sich kreativ auch gegen jede Art von Denkverboten in der aktuellen schulpolitischen Debatte. Illich zog all unsere Selbstverständlichkeiten in Zweifel, seine Kritik war keiner Weltanschauung, sondern nur der Emanzipation des Menschen verpflichtet. So warnte er beständig davor, die "Entschulung der Gesellschaft" könnte in ihr Gegenteil umschlagen, in einen - heute bereits deutlich spürbaren - Zwang zum lebenslangen Lernen, einem Lernen allerdings, das entfremdet ist, ausgerichtet an kapitalistischen Herrschafts- und Verwertungsinteressen: "Es wird unweigerlich zur Abschaffung der Schulen kommen, und zwar überraschend schnell. Sie lässt sich nicht mehr lange hinauszögern, und es ist auch nicht mehr nötig, sie kräftig zu fördern, denn das geschieht bereits. Es lohnt jedoch den Versuch, sie in eine aussichtsreiche Richtung zu steuern, denn sie kann auf zwei entgegengesetzte Arten stattfinden.

Der eine Weg bestünde darin, das Mandat des Pädagogen zu erweitern und ihm eine wachsende Kontrolle über die Gesellschaft auch außerhalb der Schule zu übertragen. Auch mit den besten Absichten und einfach durch Ausweitung der heute in den Schulen üblichen Ausdrucksweise könnte man den Erziehern einen Vorwand dafür liefern, dass sie sämtliche Anlagen der heutigen Gesellschaft benutzen, um uns ihre Botschaften einzutrichern - natürlich zu unserem Besten. Die Entschulung, die wir nicht aufhalten können, könnte die Entstehung einer 'schönen neuen Welt' bedeuten, die von den wohlmeinenden Verwaltern einer programmierten Unterweisung beherrscht wird.

Andererseits könnte bei den Regierungen, Arbeitgebern, Steuerzahlern, aufgeklärten Pädagogen und Schulverwaltungen die wachsende Einsicht, dass der prüfungsorientierte Unterricht nach abgestuftem Lehrplan schädlich ist, sehr vielen

Menschen eine außerordentliche Möglichkeit verschaffen: dass sie das Recht erhalten, in gleichem Maße Zugang zu den Lehrmitteln zu erlangen und anderen mitzuteilen, was sie wissen oder glauben. Dazu wäre es allerdings nötig, dass sich die Bildungsrevolution an bestimmten Zielen orientiert:

1. Man muss freien Zugang zu Dingen schaffen, indem man die Kontrolle beseitigt, die Personen und Institutionen heute über deren Bildungswert ausüben.
2. Man muss das Weitergeben von Fertigkeiten ermöglichen, indem man die Freiheit garantiert, Fertigkeiten auf Wunsch zu lehren oder auszuüben.
3. Man muss die kritischen und schöpferischen Fähigkeiten der Menschen freilegen, indem man dem einzelnen wieder die Möglichkeit gibt, Zusammenkünfte einzuberufen und abzuhalten - eine Möglichkeit, die heute mehr und mehr von Institutionen monopolisiert wird, die für das Volk zu sprechen behaupten.
4. Man muss den einzelnen von der Verpflichtung befreien, seine Erwartungen den Dienstleistungen anzupassen, die von irgendeinem etablierten Berufsstand angeboten werden; zu diesem Zweck muss man ihm Gelegenheit geben, auf die Erfahrungen von seinesgleichen zurückzugreifen und sich dem Lehrer, Meister, Ratgeber oder Heilkundigen seiner Wahl anzuvertrauen." (ebd., 141f)

Ivan Illich war Theologe, Pädagoge, Philosoph, sprach acht Sprachen und hatte drei Hochschulabschlüsse. Ivan Illich war noch viel viel mehr: Er ließ sich in keine Schublade stecken, legte sich mit allem und allen an, zuletzt mit dem Krebs. 1983 hatten ihm Ärzte noch fünf Jahre Lebenszeit zugetraut, falls er sich ihrer Krebs-Therapie unterzogen hätte. Er unterzog sich nicht, machte sich nicht von der Technik abhängig und genoss noch 15 Jahre, mit Hilfe von Freunden, stetiger Lehr- und Lerntätigkeit und Opium.

Ivan Illich ist tot. Ein Anlass, sich das Werk dieses unbequemen Querdenkers wieder öfter zuzumuten.

## **PDS IN DEN LÄNDERN**

---

### **Welche Schule braucht das Land?**

*Unter diesem Motto veranstaltete die PDS-Landtagsfraktion Thüringen im Rahmen ihrer Bildungskampagne am 14. Mai 2003 in Altenburg ein Bildungsforum, über das die nachfolgenden Beiträge informieren.*

### **Statt „schulfähige Kinder“ eine „kindfähige Schule“**

#### **Diskussionen, Aktionen und Motivationen vom PDS-Bildungsforum in Altenburg**

*Annette Rudolph, Erfurt*

Wer in das altherwürdige Landratsamt von Altenburg zum PDS-Bildungsforum gekommen war, der konnte gleich aktiv werden. Auf dem Vorplatz mit Clown Daniel oder beim Ausfüllen von Zeugnisformularen. Noten und Beurteilungen für das Thüringer Schulsystem waren gefragt. An anderer Stelle wurde darüber abgestimmt, wie lange Schüler gemeinsam lernen sollten – bis zur vierten, zur sechsten oder zur achten Klasse? Der Trichter mit den Kugeln für die Klasse acht war eindeutiger Sieger.

Klar, werden viele sagen, auf einem Forum der PDS... Aber die der Einladung von Partei und Landtagsfraktion sowie des Kommunalpolitischen Forums gefolgt waren – an diesem 14. Juni, einem Sonnabend, weit über 100 -, stehen der PDS mehr, aber auch we niger nahe. So konnte als Gast des Forums der Vorsitzende der jüdischen Landesgemeinde Thüringen, Wolfgang Nossen, begrüßt werden. Den weitesten Anreiseweg hatte das Ehepaar Benjes aus Ludwigshafen, die im Foyer ein universelles Mediensystem für den Technikunterricht aufgebaut hatten. An weiteren Ständen: Allerhand Bücher aus und über Bildung, Informationen des Thüringer Elternverbandes oder Darstellungen zur Begabtenförderung in der Jenaplanschule Suhl.

Was das Schülerkabarett des Erfurter Buchenberg-Gymnasiums mit „Pauker-PISA-Peinlichkeiten“ sehr professionell auf die Schippe nahm, bildete für das Forum, auf dem Vorstellungen über eine zukunftsweisende Bildungsreform für Thüringen diskutiert werden sollten, gerade den richtigen Auftakt. Das Programm aufgreifend, meinte die Tagungsleiterin, die Altenburger PDS-Landtagsabgeordnete Dr. Birgit Klaubert: „Wir wollen nicht ‚an lebendigen Menschen herumexperimentieren‘, wir wollen darüber sprechen, wie eine lebendige Schule gestaltet werden kann.“

Aus der Bedeutung der Bildung für ein sinnerfülltes und beruflich erfolgreiches Leben, entspringe die besondere Verantwortung der Politik, so der PDS-Landesvorsitzende Dieter Hausold.

Zu einem streitbaren Diskussionsbeitrag geriet bereits das Grußwort von Landrat Sieghardt Rydzewski (SPD). Es genüge nicht, „nur an den Symptomen zu doktern“, es sei „Zeit, die Grundlagen anzupacken und das System zu verändern“, was sowohl für die Schulhalte als auch die Organisationsformen gelte. Und der Landrat zornig weiter, „wir sind für die Putzkolonnen und die Hausmeister zuständig, aber alles andere darf uns vor Ort nichts angehen!“ So werde die kreisliche Schulnetzplanung „letztlich zur Farce“. Er sei „dankbar, dass die PDS dies aufgreift“.

„In Thüringen werden Schüler zu früh und zu oft sortiert“, so der Landesvorsitzende der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Jürgen Röhreich. Zugleich werde „Schulpolitik zu oft zerrieben in parteipolitischen Grabenkämpfen“, hätten die Schulen „zu wenig eigene Spielräume und Entscheidungskompetenzen“ und gebe es einen eklatanten „Widerspruch zwischen den Arbeitsbedingungen der Pädagogen und dem, was Schule eigentlich leisten sollte“.

Sarah Schütt, Sprecherin des Thüringer Jugendverbandes SOLID, bat um Nachsicht, denn frei zu sprechen, habe sie nicht gelernt. Ihr Plädoyer für Ausbildungsplätze ließ dennoch nichts an Leidenschaft vermissen, denn schließlich dürfe „Thüringen nicht zum Seniorenheim Ostdeutschlands werden“. Dass allerdings „die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt im neuen Thüringer Schulgesetz „nicht mit einem Wort angesprochen wurde“, kritisierte Ingrid Weidhaas von der Industrie- und Handelskammer (IHK) Gera. Während in Baden Württemberg ein Auszubildender auf 19 versicherungspflichtige Arbeitnehmer käme, seien das in Thüringen 14 und in Ostthüringen gar nur 12. Vehement warb Frau Weidhaas für einen „stärkeren naturwissenschaftlich-technischen Unterricht, denn wir brauchen Techniker und Ingenieure“.

Hingegen betonte Gottfried Schunke vom Thüringer Landesverband der Freidenker Werte wie Gerechtigkeit, Freundschaft, Solidarität. Bei aller Diskussion über Strukturen, „wenn sich am Unterricht nichts ändert, nützt das alles nichts“.

Der Referent Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer, Erziehungswissenschaftler an der Universität Potsdam, wollte nach „dieser lebendigen und eindrucksvollen Diskussion“ eigentlich seinen Vortrag beiseite legen. Und er wollte sich nach dem Lesen der Protokolle auch nicht zur Landtagsdebatte über die Thüringer Schulgesetznovelle äußern – „ich bitte um Verständnis“. Schließlich wurde er doch sehr deutlich, interessant und mitreißend (siehe nebenstehender Beitrag).

Auf großes Interesse stießen auch die Ausführungen der Vorsitzenden des Nürnberger Vereins „Gemeinsam Leben“, Heidi Breucker-Bittner. Die Sozialpädagogin verfügt über reichhaltige Erfahrungen in der Integration behinderter Kinder und sie betonte, „Integration in der Schule ist für alle Kinder sinnvoll“. Dabei hob sie die für das Lernen wichtigen inhomogenen Gruppen hervor und die notwendigen Rahmenbedingungen: Klassen mit maximal 20 Schülern und einem Zwei-



Pädagogensystem, interdisziplinär mit Sozialpädagogen, Therapeuten oder auch Zivildienstleistenden. Der Unterricht müsse individualisiert werden, „damit alle Schüler zu ihrem Recht kommen“. Es sei höchste Zeit, dass „wir endlich eine kindfähige Schule machen und nicht schulfähige Kinder“.

In diesem Sinne werden gute Erfahrungen an den Jenaplanschulen gesammelt, von denen es drei in Thüringen gibt. Ein Lehrer aus der Suhler Jenaplanschule berichtete von den jahrgangsgemischten Stammgruppen, ergänzt durch Niveauekurse für die Leistungsstarken, „was ihnen ausgesprochen gut bekommt“. Dieser Wechsel trage „wesentlich zur Sozialkompetenz bei“. An der Schule „gibt es eigentlich keine Sitzenbleiber“.

Herausgefordert durch die vielfache Kritik am Thüringer Schulsystem verteidigte der Vertreter der Landesregierung, Kjell Eberhardt Abteilungsleiter beim Kultusministerium, dass die Ganztagschule „schließlich nicht verboten“ sei. Beispielhaft verwies er auf die Förderschulen sowie die Sport- und Musikgymnasien.

Die Noten aber, die an diesem Tag in Altenburg dem Thüringer Schulsystem gegeben wurden, waren überwiegend „mangelhaft“ und „ungenügend“. Und das betraf vor allem die „Fächer“ Chancengleichheit, Mitspracherechte und Nachmittagsangebote. Auch die Einschätzungen waren eindeutig. Eine Teilnehmerin des Forums hatte in das Zeugnisformular geschrieben: „Das Thüringer Schulsystem ist längst überholt, bereitet die Schüler nicht auf das wirkliche Leben vor und muss grundlegend verändert werden.“

## **Auf den Anfang kommt es an!**

*Michaele Sojka, Erfurt*

Zu den Forderungen der PDS für eine zukunftsfähige Bildungsreform in Thüringen sprach die bildungspolitische Sprecherin der Landtagsfraktion, Michaele Sojka, auf dem Bildungsforum in Altenburg. Sie hob fünf Punkte hervor: Die Chancengleichheit durch längeres gemeinsames Lernen bis zur Klasse 8, die Integration durch frühe Förderung, vielfältige und bedarfsgerechte Ganztagsangebote, die Selbständigkeit der Einrichtungen, die Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Bildungsfinanzierung als Investition in die Zukunft.

Die Abgeordnete nannte die im vergangenen Jahr im Schulgesetz vorgenommenen Änderungen „für uns und für viele Pädagogen, Schüler und Eltern enttäuschend“. Auch das von der CDU in die Diskussion gebrachte Y-Modell sei „nur alter Wein in neuen Schläuchen. Denn gesetzlich war und ist integrativer Unterricht an Regelschulen möglich, d.h. Kursbildung statt Haupt- und Realschulklassen nebeneinander additiv zu unterrichten.“

Neben dem längeren gemeinsamen Lernen, so betonte Michaela Sojka, seien „Integration und frühe Förderung aller Kinder und Jugendlichen eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein gerechteres Schulsystem“. Lernpfade individualisieren und Schüler dazu befähigen gemeinsam und voneinander zu lernen, das werde „die neue Herausforderung für Pädagogen“. Leistungsschwache Schüler dürften nicht einfach in die nächst niedrigere Schulstufe abgeschoben werden. „Es heißt mit Leistungsunterschieden und Begabungen konstruktiv umzugehen.“

Allerdings könne sie die Ängste und Schwierigkeiten ihrer Lehrerkollegen nachvollziehen, wenn sie sich derzeit überfordert bzw. überlastet fühlten. „Aber genau das ist der Punkt: Es müssen die Voraussetzungen für individuelle Förderung gegeben sein, d.h. Klassenlehrerstunden zu gewährleisten, eine moderne Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich anzubieten, Schulsozialarbeit zu sichern usw., usw.“

Die PDS-Bildungspolitikerin hält „die neue flexible Schuleingangsphase durchaus für einen modernen Ansatz, wenn jedoch die Gestaltung wegen fehlendem Fachpersonal von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, produziert man Unverständnis bei den Kollegen und Eltern und letztlich nur Frust, der die gute Sache nicht wirklich voranbringt“.

„Die PDS Thüringen hält Ganztagschulen mit einem klaren ganzheitlichen, pädagogischen Konzept für wichtig“, allerdings „gibt es im Freistaat Thüringen nur wenige tatsächliche Ganztagschulen“. Nun seien per Definition die Grundschulen mit ihren Horten und die Schulen mit Schuljugendarbeit Ganztageschulen im Sinne des Investitionsprogrammes des Bundes. Sie befürchte aber, „es wird in Thüringen nicht viel Substantielles dazu kommen, da man die konzeptionelle Verschränkung beispielsweise durch rhythmisierten Unterricht und begleitende Schulsozialarbeit nicht wirklich will“.

Im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Geld für Bildung zitierte die Abgeordnete John F. Kennedy: „Es gibt nur eines, was auf Dauer noch teurer ist als Bildung: keine Bildung.“ Die PDS sei überzeugt, „dass Bildung zukünftig noch deutlicher als bisher ein zentraler Standortfaktor für Firmenansiedlungen und bei der Gewinnung von Fachkräften sein wird“. In der Bundesrepublik steige mit dem Alter der Kinder auch der finanzielle Aufwand. „Aber eigentlich müsste es umgekehrt sein, wie die nordischen Staaten zeigen. Schweden und Finnland haben die meisten Bildungsausgaben im Vorschul- und Primarbereich, in der gymnasialen Oberstufe dagegen weniger als in Deutschland“ – denn: „Auf den Anfang kommt es an!“

## **Im Kern neuer Lernkulturen steht die Selbstorganisation des Lernens**

*Dieter Kirchhöfer sprach in Altenburg zu bildungspolitischen Perspektiven*

„Oft wird schon eine andere Unterrichtskultur praktiziert als es öffentlich bewusst ist“, so Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer, Erziehungswissenschaftler an der Universität Potsdam, der beim Altenburger PDS-Bildungsforum einen Vortrag zum Thema „Neue Qualität des Unterrichts“ hielt.

Er verwies zunächst auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: „Wir müssen uns verständigen, was wird das für eine Arbeitsgesellschaft sein?“ Diese verändert sich nicht nur im Sinne einer Verknappung von (bezahlter!) Arbeit, sondern vor allem beim vorherrschenden Arbeitstypus und in den Arbeitsfeldern. Gleichzeitig kommt es zu einer zunehmenden Internationalisierung der Arbeits- und Lernverhältnisse – „das internationale Kapital drängt auf den Bildungsmarkt“. Bereits jetzt ist der „Nachhilfemarkt vollständig in privaten Händen“. Die Ökonomisierung und Privatisierung der Bildungsdienstleistungen steht im engen Zusammenhang mit der weiteren Veränderung der Verteilungs- und Machtverhältnisse zugunsten der Eliten.

Der Referent prognostizierte eine „digitale Spaltung“ der Gesellschaft und die Wiederbelebung von Klassen- und Schichtstrukturen. Fatal sei aber eine Verengung von Bildung auf ihre Verwertbarkeit, schließlich habe sie nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine zivilgesellschaftliche Funktion. So seien die individuelle Lebensbewältigung ebenso wie die kommunale Kultur auch eine Frage der Bildung.

Kann die Schule (das Schulsystem) besser als die Gesellschaft sein und welche Möglichkeiten hat der einzelne an seiner Schule über das System hinauszugehen? Die Diskussion um Bildung mündet in der Forderung, eine neue Lernkultur zu entwickeln und die traditionelle deutsche Kultur aufzubrechen, die durch ein hohes Maß an obrigkeitstaatlicher Orientierung und Verrechtlichung (Bürokratisierung) gekennzeichnet ist: Das deutsche Gymnasium mit dem deutschen Abitur und der verbeamtete Lehrer als Symbole. Es gebe, so Prof. Kirchhöfer, „viel Grund, diese Lernkultur aufzubrechen“.

Im Kern neuer Lernkulturen steht die Selbstorganisation des Lernens. Ein emanzipatorisches Konzept könne dem Einzelnen „seine Verantwortung für sich und seine Bildungsleistung nicht abnehmen“. Dabei bestehe allerdings die Gefahr des Rückzugs des Staates sowie der weiteren Ausgrenzung von Benachteiligten.

Wenn es darum gehe, wie sich Schule zugleich als Lern- und Lebensort öffnen könne, so der Erziehungswissenschaftler weiter, dürfe das nicht verwechselt werden mit der Schule als allgemeinem Freizeit- und Beschäftigungsraum. Vielmehr sei eine „Unverwechselbarkeit des schulisch organisierten Lernens“ durch vereinbarte Regeln notwendig. Allein das nachmittägliche Angebot sei noch keine Ganz-

tagsschule, für die vor allem „ein pädagogisches Konzept notwendig ist“. Mit Verweis auf die jetzt aufgelegten Programme, die zu begrüßen seien, erklärte Kirchhöfer: „Nachdem so lange Zeit war, darüber nachzudenken, ärgert mich dieser Aktionismus.“

Ein Konzept müsse ausgerichtet sein auf die Sicherung eines medizinisch-hygienisch begründeten Tagesrhythmus des Lernens, die pädagogische Begründung des Wechsels der verschiedenen Lernprozesse und Aneignungsweisen (durchaus auch nachmittäglicher Unterricht) oder auf, mit den Schülern erarbeitete, soziale Konzepte der Eigenverantwortung. Der Professor warb für eine „Tätigkeitsorientierung des Unterrichts“. Es werde „zu viel geredet und zu wenig im Unterricht gemeinsam erarbeitet“. Dabei gehe es auch um die polytechnische Aneignung und die Neubestimmung des Polytechnischen unter den Bedingungen eines neuen Arbeitstypus.

Eine Alternative „Leistung oder Spaß“ bezeichnete er als unsinnig und er sprach von „verhängnisvollen Folgen einer ausschließlich kuschelorientierten Pädagogik“: Leistungsverständnis ist Teil eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses, und „keiner soll sich wegen schlechter Leistung schämen müssen, aber über gute Leistung freuen dürfen.“ Nach 1989 sei viel aufgebrochen, „aber auch manches verschüttet worden“.

Abschließend hob Prof. Kirchhöfer die Bedeutung des leistungsheterogenen Unterrichts hervor, denn längeres gemeinsames Lernen fördere nicht nur soziale Kompetenzen, es habe vor allem erhebliche Lerneffekte, die sich ergeben aus dem wechselseitigen Lernen, der Lernverstärkung, der Arbeitsteiligkeit und der Vergleichbarkeit. „Jedes Kind hat auf irgendeiner Strecke eine Stärke, eine Begabung.“

## Reform statt Reförmchen

### Zusammenfassende Zwischenbilanz zur Arbeit der sächsischen Zukunftskommission Bildung

*Jens-Eberhard Jahn, Leipzig*

Vor nicht einmal zwei Jahren ist von diesem Parteitag in Glauchau das 20-Punkte-Programm "Für eine zukunftsorientierte Schulpolitik" beschlossen worden. Ich hatte seinerzeit die Hoffnung geäußert, dass dieses Programm ein erster Schritt zur Überwindung des derzeitigen Bildungssystems sein könne. Ich hoffte und glaubte darüber hinaus, dass sich die schulpolitischen Vorstellungen, die bildungspolitischen Utopien der PDS nicht in diesem Antrag erschöpfen würden. Wie keine andere politische Kraft in diesem Lande, sind wir es, liebe Genossinnen und Genossen, die gesellschaftliche Analyse, konzeptionelle Kompetenz mit Praxisnähe verknüpfen können und sollen. Die reale Utopie einer neuen Gesellschaft vor Augen, dürfen wir uns den Erfordernissen des Hier und Heute verschließen. Die PDS hat sich im zurückliegenden Jahr schulpolitisch im Rahmen der Initiative "Zukunft braucht Schule" stark engagiert. Dies gilt für die Partei als Ganzes. Vergleiche, wie sie hier und dort angestellt werden - "wir haben aber mehr Unterschriften pro Mitglied als ihr!" - führen ins Leere, da jeder Kreis- und Stadtverband je nach Situation vor Ort andere bündnispolitische Strategien entwickeln musste. Im Klartext: Nicht nur bei den Unterschriften, wo PDS draufsteht ist PDS drin, die Aktivität unserer Genossinnen und Genossen hatte und hat Wirkung darüber hinaus. Den Menschen vor Ort wurde klar, dass sich die PDS für ihre Belange und die ihrer Kinder einsetzt. Dies beginnt bei kleinen Schritten wie dem Volksbegehren, heißt aber eben auch, dass wir - um es mit den Worten der Genossin Heike Werner zu sagen - anders als etwa die SPD "nicht nur rumreformieren" wollen. Ich freue mich deshalb außerordentlich, euch nun das Papier "Bessere Schulen für Sachsen in Europa" vorstellen zu können. Es handelt sich dabei um einen Teil des Bildungsreformkonzeptes der sächsischen PDS, um ein Zwischenergebnis der Arbeit der Zukunftskommission. Die Glauchauer Beschlüsse, auf denen das Papier fußt, sind im Lichte von PISA und IGLU konkretisiert und aktualisiert worden. Anregungen vieler Genossinnen und Genossen, insbesondere die des zuständigen AK der Landtagsfraktion und auch die Hinweise des Reformpädagogen Otto Herz sind berücksichtigt worden. So kritisch wir die Intentionen der PISA-Studie auch bewerten mögen - es geht bei PISA nun mal in erster Linie auch um die wirtschaftliche Verwertbarkeit der Schülerinnen und Schüler -, mit ihren Ergebnissen müssen wir uns auseinandersetzen. Finnland zeigte bei der PISA-Studie mit die besten Ergebnisse. Prof. Bolz, Bildungsexperte der RLS Sachsen erinnert zu Recht immer wieder daran, dass die finnische Schulreform der 70er Jahre durchaus auch vom Schulsystem der DDR inspiriert war. Eine Delegation der BAG Bildungspolitik reiste nach Finnland, um sich über das dortige Schulsystem zu informieren. Auch die Auswertung dieser Reise fand Eingang in das Papier, das im Wesentlichen von einer Gruppe um Heike Werner ausgearbeitet wurde.

Eine emanzipatorische Bildungsreform kann nicht bei Kosmetik stehen bleiben sondern muss die gesellschaftlichen Funktionen von Schule, die Qualifizierungsfunktion, Selektionsfunktion und die soziale Integrationsfunktion berücksichtigen. In der vorliegenden Zwischenbilanz der Arbeit der Zukunftskommission (siehe nächster Beitrag) sind Punkte enthalten, die eine Weichenstellung in der Schulpolitik befördern könnten. Kurzfristig fordern wir deshalb die Einführung von Ganztagschulen in allen Schulformen, nicht nur bei Gymnasien, wie dies die Landesregierung vorsieht. Wir fordern die Anbindung der Orientierungsstufe an die Grundschule. Unser langfristiges Ziel ist dabei eine neunjährige integrierte Grund- und Sekundarschule. In dieser Schule wird es kein Sitzenbleiben mehr geben. Gleichzeitig wird gezielte individuelle Förderung ebenso möglich sein, beispielsweise im Rahmen von jahrgangsübergreifendem Unterricht.

Liebe Genossinnen und Genossen, die sorbische Sprache ist für uns ein Gut, das es zu bewahren und zu fördern gilt, ebenso wie die Sprachen der bei uns lebenden Migrantinnen und Migranten. Europa wächst zusammen. Wir streben an, dass jede Schülerin und jeder Schüler die Schule mit der Kenntnis mindestens zweier Fremdsprachen verlässt. Eine einseitige Dominanz des Englischen kann dabei für uns im Herzen Europas nicht das Ziel sein. Entwicklungspsychologisch eignet sich die Kindheit zum Erlernen von Sprachen besser als die Adoleszenz. Wir fordern deshalb die Einführung von Fremdsprachenunterricht ab der Einschulung. Polytechnischer, Fächer übergreifenden und systematischer Projektunterricht muss von seinem Stigma befreit werden, kein "richtiger" Unterricht zu sein. Dieses Stigma hat er derzeit, weil er als Ausnahmeerscheinung Abwechslung in den von autoritärem Frontalunterricht geprägten Schulalltag bringt. Unserer Vorstellung nach soll er nicht Ausnahme bleiben, sondern Regel werden. Kein Mehr an Stoff führt zu effektiverem Lernen, sondern sinnvolle Verknüpfung von Methoden und Inhalten, von Inhalten, die auf den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufbauen. Die psychologische Betreuung der Lernenden ist ebenso auszubauen wie die Supervision der Lehrenden. Es versteht sich, dass solche Angebote ohne Druck wahrgenommen werden können, d.h. von unabhängigen Fachleuten angeboten werden müssen. Wir regen deshalb die Gründung einer "Sächsischen Schulstiftung" an.

Wenn wir es mit Marx ernst damit meinen, alle Verhältnisse umzustürzen, in denen der Mensch ein geknechtetes und verlassenes Wesen ist, dürfen wir vor der Schule nicht halt machen. An die Stelle einer nicht selten Kasernen artigen Verwahranstalt für Kinder und Jugendliche müssen Institutionen treten, in denen Menschen, die Können und Wissen weitergeben wollen, auf andere Menschen treffen, die Können und Wissen erwerben wollen. Nicht fremdbestimmtes Belehrwerden sondern weitgehend selbstbestimmtes Lernen aller Bildungsbeteiligten wird das Zentrum der zukünftigen Schule sein. Bis dahin ist es, scheint mir, noch ein weiter Weg. Doch wenn wir diesen Weg nicht heute schon betreten, werden wir sein Ziel niemals erreichen.

Aufbauend auf den Glauchauer Beschlüssen legen wir heute dieses schulpolitische Papier vor. In den kommenden Monaten soll es in umfassendere bildungspolitische Leitlinien der sächsischen PDS einfließen. Alle Genossinnen und Genossen sind eingeladen, ihre Anregungen dort einzubringen. Es reicht natürlich nicht aus, immer neuere und bessere Papiere zu produzieren. Um der Augenwischerei der Landesregierung zu begegnen wird unsere Partei ein Schulgesetz in den Landtag einbringen müssen. Es wird auf dem euch vorliegenden Papier fußen und dem sich daraus entwickelnden Diskussionsprozess. Denn Schulgesetzentwicklung und Schulentwicklung ist nicht nur die Angelegenheit von Parteien, sondern aller Betroffenen, also die Angelegenheit von Schülern und Schülerinnen, Eltern, Lehrenden, sonstigen Schulbeschäftigten, Behörden, Gewerkschaften und anderen. Nicht nur neue Politikinhalt sind gefragt, sondern ein neuer Politikstil. Im Rahmen eines bildungspolitischen Runden Tisches sollen all diese Beteiligten zu wirklichen Reformen beitragen können. Die Reform ist mit einem Schulgesetz nicht vom Tisch. Sie muss die Angelegenheit aller Betroffenen werden.

Bildungspolitik ist neben Friedens- und Sozialpolitik eines unserer wichtigsten Politikfelder. Das vorliegende Papier ist ein kleiner Schritt. Ich gebe die Hoffnung nicht auf, dass wir, liebe Genossinnen und Genossen, dass unsere PDS in der Lage sein kann, sich an die Spitze einer Bewegung zu stellen, die Schritt für Schritt dem Ziel einer emanzipatorischen Schule näher kommt. Schule kann und wird nie völlig anders sein als die Gesellschaft, die sie schafft und umgibt. Emanzipatorische Elemente in der Schule können und müssen jedoch - sozusagen als trojanisches Pferd in unsere nicht-emanzipierte Gesellschaft zurückwirken. Solche Elemente zu ermöglichen, liebe Genossinnen und Genossen, ist das Ziel unserer sozialistischen Bildungspolitik.

*(Rede auf dem Parteitag der PDS Sachsen im Mai in Weinböhla)*

## **Zwischenergebnis der Arbeit der Zukunftskommission Bildung der PDS Sachsen**

Bei der Erarbeitung des Entwurfs wurden insbesondere die Hinweise des zuständigen AK der PDS-Landtagsfraktion und von Otto Herz berücksichtigt. Besonderer Dank geht an Dr. Andre Hahn, Angela Schneider und Gunild Lattmann-Kretschmer.

### **Bessere Schulen für Sachsen in Europa!**

Die auf dem Geraer Parteitag geforderte Entwicklung einer eigenständigen und umsetzungsfähigen Schulpolitik der PDS ist eines jener Politikfelder, welches über die aktuellen Anforderungen des Volksbegehrens: „Zukunft braucht Schule“ hinaus, in den kommenden Wahlkämpfen (Landtags- und Europawahl) eine zentrale Rolle spielen wird. Aber auch für das praktisch-politische Handeln der PDS – in und außerhalb der Parlamente – ist es notwendig, ein unverwechselbares schulpolitisches Profil zu entwickeln. Hierzu ist es erforderlich, fußend auf den bisherigen bildungspolitischen Beschlüssen der PDS-Sachsen (u.a.: A 2; 1. Tagung des 7. LPT in Glauchau) und in Auswertung sowohl der PISA-Studien als auch beispielgebender internationaler Erfahrungen (Finnland) ein Aktionsprogramm „Für bessere Schulen in Sachsen und Europa“ zu erarbeiten, das die Ziele unserer Schulpolitik für jede Bürgerin und jeden Bürger nachvollziehbar absteckt. Im Rahmen einer Zwei-Schritte-Strategie schlagen wir zunächst kurzfristig zu realisierende Maßnahmen vor, während weitergehende und haushaltsrelevante Reformansätze (für einen Zeitraum von 1 bis 2 Legislaturperioden) im zweiten Teil des Aktionsprogramms zu finden sind.

#### **I.**

Die Reform des sächsischen Schulsystems kann und darf nicht bei den Konsensforderungen des Volksbegehrens „Zukunft braucht Schule“ stehen bleiben, auch wenn sie einen wichtigen Bestandteil unseres schulpolitischen Wirkens bilden. Die PDS Sachsen schlägt deshalb die folgenden kurzfristig realisierbaren Übergangsmaßnahmen vor:

- die Einführung der Drittelparität in den Schulkonferenzen und eine spürbare Erweiterung der Kompetenzen dieses Gremiums als erster Schritt zu einer umfassenden Demokratisierung von Schule;
- Erhaltung auch kleinerer Schulen u.a. durch die Zulassung von Schulverbänden oder jahrgangsübergreifendem Unterricht;
- die vollständige Übertragung der Schulentwicklungsplanung auf die Landkreise und kreisfreien Städte bei Richtlinienkompetenz des Freistaats;



- Anbindung der Orientierungsstufe an die Grundschule mit dem weiterführenden Ziel der Einführung einer in der Regel 9-jährigen integrierten Grund- und Sekundarschule;
- die Ersetzung der Ziffernnoten in den ersten 4 – 6 Schuljahren und Einführung individueller Beurteilungen oder Entwicklungsbereiche und darauf aufbauend, individueller Lernpläne;
- die schrittweise Einführung von Ganztagschulen in allen Schulformen und allen Regionen des Freistaates; dieser Vorgang soll erziehungswissenschaftlich begleitet werden;
- die Einführung von LER als verbindliches Schulfach in Verbindung mit der Möglichkeit fakultativer konfessioneller Religionsprojektangebote im Rahmen der Ganztagschule (wahlweise auch Angebote durch weltanschauliche Verbände).
- die Abschaffung von Benotung im Schulsport bei gleichzeitiger zeitlicher Erweiterung und Verbreiterung des Schulsportangebotes mit der Perspektive der Einführung eines Fachs Gesundheit.

## II.

Diese sofortigen Schritte können aber erst der Anfang einer Schul- und Bildungsreform sein. Es geht langfristig darum, gemeinsam mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern einen Raum zu schaffen, in dem sich junge Menschen – bei möglichst geringem Leistungsdruck, aber hohen individuellen Leistungsherausforderungen – emanzipierend und selbsttätig ihre Umwelt und das Potential zu deren Veränderung erschließen können. Auf diese Weise soll und muss Schule auch auf die Herausforderungen der sich verändernden Arbeitswelt, des lebenslangen Lernens und der Teilnahme an politischen Prozessen vorbereiten. Letztendlich müssen die bestehenden Strukturen so modifiziert werden, dass sie einerseits für Reformen offen bleiben, aber andererseits notwendige europäische Harmonisierungen nicht behindern. Die PDS Sachsen fordert daher die Etablierung eines innovativen, zukunftsfähigen, auf Zugangsgleichheit und Bildungsgerechtigkeit orientierten Schulsystems.

1. Der Stellenwert frühkindlicher Förderung wird erhöht. Kindertagesstätten (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort) haben einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Somit sind sie ebenso wie Schulen Teil des Bildungssystems und Bildungseinrichtungen der Grundversorgung. Der Besuch der Kindertagesstätte muss daher prinzipiell elternbeitragsfrei sein. Wir fordern die Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule und die Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase.
2. Grundlage für die schulische Bildung und Erziehung bildet die Grundschule mit flexibler Grund- und flexibler Aufbaustufe (entsprechend den ehemaligen Klassenstufen 1 – 3 und 4 – 6) als Teil einer integrierten Ganztagschule. Das Durchlaufen der Grund- und Aufbaustufe erfolgt flexibel unter Berücksichtigung

individueller Begabung und/oder Beeinträchtigungen. Das Lernen findet in den Stufen nach Möglichkeit jahrgangsübergreifend statt. Von Zurückstellung soll künftig ebenso abgesehen werden wie vom „Sitzenbleiben“. Individuelle Entwicklungseinschätzungen ermöglichen mit der Zeit die Entwicklung individueller Lernpläne. So ist unter anderem auch die Förderung unterschiedlicher Begabungen möglich.

3. Auf die Grundschule folgt die Ganztags-Sekundarschule als Regelschule nach der sechsten Klasse für alle SchülerInnen in Sachsen bis zur Klassenstufe neun. Grundsätzlich entscheiden die autonomen Schulen unter maßgeblicher Beteiligung der SchülerInnen über die pädagogische Praxis. In dieser Stufe soll jahrgangsübergreifender Unterricht möglich sein, ebenso ein an einem Rahmenplan orientiertes Wahlpflichtangebot und fächerübergreifende Projekte als übliche Vermittlungsform. Das polytechnische Prinzip einer ganzheitlichen Bildung, die den SchülerInnen ermöglicht, nicht nur gemäß ihren Neigungen zu lernen, sondern diese auch zunächst festzustellen und zu entwickeln, unter Berücksichtigung von Lebens- und Arbeitswelten der sie umgebenden Stadt oder Gemeinde, ist anzuwenden und weiter zu entwickeln. Die Schule muss sich ferner für ExpertInnen von außen öffnen. Der Hauptschulabschluss wird abgeschafft. Alle Jugendlichen erhalten nach Beendigung der Sekundarschule ein einheitliches Abschlusszertifikat, das sich an international vergleichbaren Anforderungen orientiert.
4. An die neunjährige gemeinsame schulische Ausbildung schließen sich Gymnasien und Erweiterte Sekundarschulen an, die zur Hochschulreife und/oder zum Berufsabschluss führen. Praktika bis zu einem halben Jahr und Auslandsaufenthalte im Regelfall bis zu einem Jahr sollen möglich sein. Je nach Bildungsprogramm und individueller Schwerpunktsetzung erfolgt die Absolvierung der Erweiterten Sekundarstufe in drei bis fünf Jahren. Letzteres tritt ein, wenn man Abitur und Berufsabschluss anstrebt oder zusätzliche Praktika absolviert werden. Ein Abitur kann auf diese Weise bei regulärem Verlauf nach 12 Jahren oder nach individuellen Lernplänen auch vorzeitig erlangt werden.
5. Die drohende Kommerzialisierung und Elitarisierung des Bildungswesens ist das Ende jeder Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit. Die Einrichtung weiterer „Eliteschulen“ ist daher nicht zu unterstützen. Um dennoch im Rahmen des Kerncurriculums und unter staatlicher Aufsicht mit unkonventionellen Schul- und Unterrichtsformen experimentieren zu können, sollen staatliche Versuchsschulen und weitgehend autonome Initiativschulen im Rahmen eines öffentlich-rechtlichen Bildungssektors ermöglicht werden. Hierzu sind geeignete Trägerformen (Elterninitiativen, freie Schulvereine) zu finden. Ein hohes Maß an Autonomie ist sicherzustellen.
6. Die Schule der Zukunft wird eine „Medienschule“ sein. Der umfassende Gebrauch von Computern, Internet, Intranet und Lernsoftware ist schon jetzt nicht mehr aus dem Schulalltag wegzudenken und ihre Rolle wird perspektivisch zunehmen. Wobei die Nutzung dieser Medien fachübergreifend und unter besonderer Berücksichtigung der spielerischen Komponente des Lernens zu erfolgen

hat. Das stellt wiederum erhöhte Anforderungen an die LehrerInnenschaft, welche sich nicht nur mit der technischen Funktionsweise der neuen Medien vertraut machen, sondern auch moderne medienpädagogische Konzepte in den Unterricht integrieren muss.

7. Einen neu zu bestimmenden Platz muss die musisch-kulturelle Bildung aber dem frühen Kindheitsalter einnehmen. Im Rahmen der Schulautonomie und neuer Unterrichtsformen können die Schulen verschiedene musisch-kulturelle Profile entwickeln. Hierfür und für die immer wichtiger werdende ökologische Bildung eignen sich insbesondere Formen des Projektunterrichts.
8. Sorbische Schulen genießen besondere Förderung im Rahmen eines sorbischen Schulautonomieprogramms. Dabei ist von geringen Klassengrößen auszugehen. Sorbischen SchülerInnen muss auch außerhalb des sorbischen Siedlungsgebiets etwa durch die Einführung sorbischer Klassen oder von Lernplänen mit sorbischen Projektkomponenten in Abhängigkeit vom festgestellten Bedarf die Möglichkeit zu obersorbischsprachigem Unterricht gegeben werden.
9. In jedem Kreis bzw. jeder kreisfreien Stadt sollen einige Schulen mit therapeutischer Betreuung und dementsprechendem räumlichen, personellen und fachlichen Potential eingerichtet werden, die ein gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen ermöglicht. Gleichmaßen ist im Rahmen einer erweiterten Autonomie der Einzelschule eine Koordination unterschiedlicher Schulprofile auf Kreis-, Stadt- und Landesebene zu gewährleisten, die garantiert, dass Begabungen und Interessen frühzeitig erkannt und gefördert, soziale, körperliche und geistige Benachteiligungen ausgeglichen werden können. Dazu sollen landesweite Programme für die Entwicklung behindertengerechter Schule und für die individuelle Förderung sozial benachteiligter Kinder von der Vorschule bis zum erfolgreichen Schulabschluss eingerichtet werden.

Als weitere Innovationen schlagen wir vor:

10. die Einführung des Fremdsprachenunterrichts (im Rahmen auch des Fachunterrichts und insbesondere nach dem Immersionsprinzip) ab Beginn der Grundschule oder gegebenenfalls ab der Vorschule. Dieser frühe Zeitpunkt eignet sich entwicklungspsychologisch besonders für das – spielerische und somit spielende – Erlernen von Fremdsprachen mit dem Ziel einer umfassenden Mehrsprachigkeit. Angestrebt wird, dass jeder Schüler und jede Schülerin die Schule mit der Kenntnis mindestens zweier Fremdsprachen verlässt, von denen eine Englisch oder eine andere Amtssprache der EU sein sollte. An den Grundschulen ist darüber hinaus im Rahmen von individuellen und Gruppenlernplänen erstsprachliche Zusatzförderung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund anzubieten. Die Sprachen der bei uns lebenden MigrantInnen sind ein Gut, das es zu bewahren gilt. Dazu bietet die sichere Beherrschung der Erstsprache eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen, darunter des Standarddeutschen. Es ist dabei zu beachten, dass die

Amtssprache des Herkunftslandes nicht notwendigerweise auch die Erstsprache des jeweiligen Kindes ist.

11. Entsprechend der Glauchauer Parteitagebeschlüsse muss bei aller Autonomie der Einzelschule die Gleichberechtigung und Vergleichbarkeit der Schulen gewährt sein. Um dies durchzusetzen, regt die PDS die Gründung einer „sächsischen Schulstiftung“ zum Ausgleich regionaler Stärken und Defizite an. Die Stiftung kann auch die Trägerin der unter 9. erwähnten Maßnahmen sein und überregionale Projektangebote ermöglichen, die Schulen periodisch in Anspruch nehmen können.
12. Flächendeckend sind Planstellen für PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Physio- und ErgotherapeutInnen einzurichten, so dass an jeder Schule eine regelmäßige Präsenz solcher SpezialistInnen ermöglicht wird. Schulen müssen fernerhin die medizinische und zahnmedizinische Versorgung der SchülerInnen mehr als bisher gewährleisten, ohne dabei das Recht auf freie Wahl des Arztes durch Eltern bzw. SchülerInnen zu beeinträchtigen. In die Zubereitung der Mahlzeiten in den Ganztagschulen sind die SchülerInnen einzubeziehen. Schulspeisung soll kostenlos erfolgen.
13. Schulgesetzentwicklung und Schulentwicklung hat unter Einbeziehung aller Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, sonstige Schulbeschäftigte, Schulbehörde, Staatsregierung, Gewerkschaften und andere Interessenvertretungen) im Rahmen eines bildungspolitischen Runden Tisches zu erfolgen.
14. Eine emanzipatorische Schulreform verlangt den Einsatz neuer Lernmethoden und neuer Lerninhalte. Nicht der Unterricht, das weitgehende fremdbestimmte Belehrt-Werden der SchülerInnen, sondern das weitgehende selbstbestimmte Lernen aller Bildungsbeteiligten wird das Zentrum der zukünftigen Schule sein. Dies beinhaltet neue Organisationsformen und neue Kommunikationstechniken. Die Rolle der LehrerInnen muss von der Unterrichtung reinen Fachwissens auf die Kernkompetenz von LernberaterInnen hin orientiert werden. Dies erfordert eine umfassende Neustrukturierung der LehrerInnenausbildung und eine intensive LehrerInnenweiterbildung. Im Mittelpunkt der Aus- und Weiterbildung sollte die Befähigung zur Unterstützung von Lernprozessen und deren Strukturierung stehen. LehrerInnen müssen einen Überblick über Lerninhalte und -methoden sowie sozialpädagogische Qualifizierungsangebote erhalten. Die Sensibilisierung in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede und deren Konsequenzen müssen einen wichtigen Schwerpunkt in der LehrerInnenbildung darstellen. Vom Beginn des Studiums an muss die Schulpraxis – gekoppelt mit wissenschaftlichen, pädagogischen und fachlichen Inhalten – ins Zentrum der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin bzw. des Lernberaters/der Lernberaterin gerückt werden. Bildungsinstitutionen und die dort Lernenden und Lehrenden sollten von unabhängiger Seite supervisiert werden.

## **Der Zauberlehrling Wulff und die Bildungspolitik oder „... der das Gute will, und stets das Böse tut ...!“**

*Erklärung des bildungspolitischen Sprechers im Landesvorstand der PDS Niedersachsen, Volker Tessarek, zur aktuellen Bildungspolitik*

Mit seiner Regierungserklärung vom 4.3.2003 kündigte der neue niedersächsische Ministerpräsident Wulff einen „klaren Kurswechsel“ für Niedersachsen an. Es folgte der Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP und keine Woche nach der Regierungserklärung am 10.03.2003 die Vorlage eines neuen Schulgesetzentwurfes. In allen drei Exponaten wird als ein Schwerpunkt der Bereich „Schule und Bildung“ genannt. Danach müsse die Unterrichtsversorgung zu 100 % gewährleistet werden, Schule und Ausbildung müssten begabtgerecht ausgerichtet sein, die lernschwachen Schülerinnen müssten mehr Hilfe erfahren, die Hochbegabten besonders gefördert werden. Die Lehrkräfte verdienten mehr Respekt, Anerkennung und Vertrauen, deshalb seien die verbindlichen Präsenztage abschaffen, vielmehr müsse die „Eigenverantwortung“ der Schulen erhöht werden. Zum Beginn des kommenden Schuljahres 2003/2004 werden 2500 zusätzliche (!! ) neue Lehrerstellen ausgeschrieben, die Orientierungsstufe werde spätestens ab dem Schuljahr 2004/2005 abgeschafft werden, und im Rahmen des „begabtgerechten Schulsystems“ werden die Dreigliederigkeit mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium ab Klasse 5 eingeführt. Das Abitur werde nach 12 Jahren als obligat eingeführt, in der Sekundarstufe werden zusätzlich qualifizierte Abschlussprüfungen eingeführt. Alle Abschlussprüfungen werden landesweit einheitlich durchgeführt. Zur Durchsetzung seiner „Reformbestrebungen“ formuliert Wulff ausdrücklich seine Bereitschaft zum Dialog und zur Kooperation mit den Gewerkschaften.

Zu dieser Reform des Schulwesens erklärt der bildungspolitische Sprecher im Landesvorstand der PDS Niedersachsen, Volker Tessarek:

Auch unter dem neuen Ministerpräsidenten Wulff verkommt der Begriff der „Reform“ zum Schimpfwort. Diese sogenannte „Reform des Schulwesens“ ist eine „Re-Evolution“ im wahrsten Sinne des Wortes: Das Schulwesen wird in die Zeit der 50er bis 60er Jahre zurückgeworfen. Die neue Landesregierung bereitet damit die Dreigliedrigkeit unserer Gesellschaft vor: hier die handwerklichen Arbeiter (Hauptschule), dort die kaufmännischen Angestellten (Realschüler) und oben drüber die akademische Intelligenz (Gymnasium). Absurd, ja gerade zynisch ist die Argumentation von Ministerpräsident Wulff, der vorgibt, sich auf die Erkenntnisse der PISA-Studien, der TIMMS-Studie und der DIPH-Studie zu beziehen. Die besagten Studien weisen definitiv nach, dass alle sog. „Gewinnerländer“ den möglichst langen „gemeinsamen Bildungsweg“ ohne frühzeitige Selektion in Hauptschule, Realschule und Gymnasium favorisieren, ja geradezu essentiell für eine erfolgreiche schulische Laufbahn betrachten.

Was macht Wulff?

Er führt das niedersächsische Bildungswesen in das Mittelalter zurück, indem er auf die innerdeutschen „Sieger“, eigentlich eher „Besserverlierer“ Bayern und Baden-Württemberg verweist, die jedoch ebenso im unteren Mittelfeld gelandet sind

wie alle anderen deutschen Bundesländer. Nicht Bayern ist der Maßstab, sondern Finnland. Herr Wulff!!

Die PDS Niedersachsen begrüßt die Absicht der Landesregierung, die Ausbildung der ErzieherInnen in den Kindergärten zu qualifizieren. Aber: Nicht durch verbindliche Sprachtests für Kinder mit Migrationshintergrund wird der Kindergarten seinem Bildungsauftrag gerecht, sondern durch gesamtgesellschaftliche Integrationsbemühungen, z.B. die Einstellung von MigrantInnen als KindergärtnerInnen.

Die PDS Niedersachsen begrüßt es, dass im Grundschulbereich die Volle Halbtagschule unbefristet zur Regelschule erklärt werden soll. Aber: Nicht durch eine verbindliche Stundentafel, nicht durch Erhöhung der Wochenstundenzahl, nicht durch Erhöhung des Selektionsdruckes auf die Kinder schafft man die von Wulff skizzierte grundlegende Leistungsmotivation und Lernfreude bei den GrundschülerInnen – sondern durch modernen, fächerübergreifenden Projektunterricht – eben ohne verbindliche Stundentafel, ohne Selektionsdruck.

Die PDS Niedersachsen kritisiert die ideologiebehaftete Entscheidung, ab der 5. Klasse wieder in die „Drei-Gliedrigkeit“ zurückzufallen. Der Wechsel in die „höhere Schulform“ wird nicht nur erschwert, sondern nahezu unmöglich gemacht. Die Schulformwahl wird wie in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wieder vom Bildungsstand der Eltern und nicht von den Fähigkeiten des Kindes bestimmt werden – Determination qua Geburt, heißt die Lösung der CDU/FDP. Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen werden nicht mehr ausgeglichen, sondern verstärkt werden. Nicht umsonst unterstreicht Wulff mehrfach die „Hochbegabtenförderung“ als erklärtes Ziel.

Die Festlegung auf das Schuljahr 2004/2005 zur endgültigen Abschaffung der OS wird in ein planerisches und organisatorisches Chaos führen – ein gewachsenes, 30 Jahre altes System kann nicht in knapp anderthalb Jahren eliminiert werden. Wulff wäre gut beraten gewesen, die pädagogisch erfolgreiche Orientierungsstufe weiter zu entwickeln im Sinne des integrierten Gesamtschulmodells.

Die PDS Niedersachsen begrüßt die Absicht der Landesregierung zum Schuljahr 2003/2004 zusätzlich 2500 neue Planstellen zu schaffen. Allein – uns fehlt der Glaube: dies wären durchschnittlich 25 neue zusätzliche Planstellen pro Wahlkreis. Dieses Wahlversprechen wird sich als Wahllüge entpuppen: angesichts der leeren Landeskasse ein aussichtsloses Unterfangen. Nur CDU und FDP wussten von der verheerenden Haushaltslage, schließlich war dies DEREN Wahlkampfthema.

Bleibt nur zu hoffen, dass die Lehrerverbände und Gewerkschaften aus den sog. „Kooperations- und Dialogangeboten“ von Schröder und Gabriel gelernt haben und sich dem Angebot der tödlichen Umarmung Wulffs versagen werden.

Die PDS Niedersachsen wird die Politik der Landesregierung kritisch begleiten und vor allem im bildungspolitischen Bereich immer wieder den Stachel in das Fleisch setzen, dort wo durch Regierungshandeln die Verpflichtung zur „sozialen Gerechtigkeit“ konterkariert wird.

## Dumm, aber schuldenfrei – keine Lösung!

*PDS-Stadtfraktion Strausberg*

Abermals hatte die PDS-Stadtfraktion zu einer bildungspolitischen Diskussionsrunde eingeladen, diesmal zum 12. Juni (ehemals „Tag des Lehrers“) zum Thema: „Sind die Lehrer, die Erzieher, die Eltern, die Schüler die Unfähigen und Unwilligen oder stimmt etwa nicht in der Brandenburger Bildungspolitik?“ In Anbetracht der insgesamt schlechten Ergebnisse bei den erstmals wieder durchgeführten Abschlussprüfungen Mathematik in Klasse 10 gewann dieses Thema äußerste Aktualität. Auf dem gut gefüllten Tabakboden moderierte Doz. Dr. habil. Gisela Weiß die 2 1/2 Stunden dauernde sehr interessante und auch brisante Diskussionsrunde von Schulleitern, Lehrern, Schülern, Eltern und anderen an Bildungsfragen heressierten. Grundlage der Diskussion waren die fundierten Beiträge von Renato Albustin (GEW Land Brandenburg), Gerrit Große (Mitglied des Landtages und bildungspolitische Sprecherin der PDS) sowie Kerstin Kaiser-Nicht (Mitglied des Land- und Kreistages und Innenpolitische Sprecherin der PDS im Landtag). Der Rahmen der Diskussion war weit gespannt: Er reichte vom Auftrag der Schule, über das Verhältnis von Schule, Staat und Kommune und das Problem „Bildung wird immer mehr zur Ware“ bis hin zu ständig schlechter werdenden Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen für jeden Heranwachsenden (wozu auch der weitmögliche Erhalt von wohnnahen Schulstandorten als Lebensraum für Kinder gehört) bis hin zu den heutigen Arbeitsbedingungen für Lehrer. Mit Erstaunen wurde u.a. zur Kenntnis genommen, dass trotz „Lehrerüberhang“ der Leiter der Realschule große Probleme hat, über eine notwendige Anzahl von Fachlehrern zu verfügen.

Die Diskussion bestätigte, dass nachfolgende bildungspolitische Überlegungen und Forderungen der PDS durchaus sachberechtigt sind:

Ein vorrangiges Kriterium für kommunale Antworten sollte sein, **Chancengleichheit** für alle Heranwachsenden zu ermöglichen. Derzeit aber gibt es keine Chancengleichheit, keine gleichen Bildungsmöglichkeiten und somit keine gleichen Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung, auf die Möglichkeiten der Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen für alle Kinder und Jugendlichen.

Wenn dem so ist, brauchen wir solche Vorschuleinrichtungen, eine solche Schule, die Chancengleichheit gewährleistet und die alle Kinder auf ein selbstbestimmtes Leben in unserer Gesellschaft vorbereitet.

Der Weg zu diesem Ziel kann nicht nur und nicht in erster Linie fiskalisch bestimmt werden. Ausgangsfrage müsste sein:

**Was müssen wir (die Gesellschaft, der Staat, die Stadt als Schulträger) an Bildung, an Betätigungsmöglichkeiten, an Kultur, an Sport und Vereinsarbeit bieten, damit kein Kind, kein Jugendlicher, kein Schüler, kein (potentiell) Auszubildender zurückgelassen oder sogar ausgegrenzt wird?**

Allerdings: Chancengleichheit hat heute auch mit der **Finanzierung** des Schulbetriebs zu tun.

Die Kosten tragen traditionell die Bundesländer (Personalausgaben) und Kommunen (Sachkosten, kommunale Personalausgaben und gebäudebezogene Sachausgaben).

Da der kommunale Finanzierungsanteil (je nach Finanzkraft) sehr schwankt, kann von Einheitlichkeit der Lern- und Lebensbedingungen nicht gesprochen werden.

Eine unterschiedliche finanzielle Ausstattung der Schulen wäre aber nur dann gerechtfertigt, wenn dies zur Beseitigung sozialer Ungleichheit führen würde.

Wie kann es gelingen, vergleichbare Schulen vergleichbar auszustatten? Ändert sich nichts am heutigen Finanzierungskonzept wird in weiterer Zukunft Ungleichheit verstärkt werden.

Eine besondere Brisanz bekommt das Problem der Gebäudebewirtschaftung durch den kommunalen Schulträger. Die Erhaltungsinvestitionen sind zumeist viel zu gering! Die Folge sind schlechte Lern- und Lehrbedingungen, ja sogar erhöhtes Unfallrisiko. Manchmal springen Elternvereine, Sponsoren in die Finanzierungslücke – dies verstärkt jedoch die Chancenungleichheit zwischen Schulen.

Immer stärker steigt der Anteil privater Bildungsausgaben durch die Eltern auch im Schulbereich. Dies wird u.a. sichtbar in der Inanspruchnahme von zusätzlichen zu bezahlenden Bildungsangeboten, was häufig eine Reaktion auf ein vermindertes staatliches Angebot, wie Nachhilfeunterricht, ist. Dies kann sich jedoch auch nicht jedes Elternhaus leisten.

Leider werden, so zeigte es die Diskussion, schwache Geburtsjahrgänge nicht als Chance genutzt, die Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung zu verbessern.

Wenn weniger Kinder in der Klasse wären, wäre das Unterrichten nicht teurer; es werden nicht mehr Lehrer benötigt, nicht mehr Räume – hingegen sogar weniger Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. **Das Sparen an der Bildung und damit an den eigentlich unbedingt erforderlichen Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung** (Abbau von Lehrerstellen in Größenordnungen, Schließen von Schulstandorten, längere Schulwege für viele Kinder, Erhöhung der Kostenbeteiligung für die Schülerbeförderung durch Eltern, Reduzierung des Anspruchs auf Kita-Plätze, Reduzierung der Förderung für Vereine, personell und finanziell) **ist ein kaum wieder gutzumachender politischer Grundfehler.**

Eine ruinierte schulische Infrastruktur, eine unzureichende Bildung Heranwachsender und eine nicht hinreichende kulturvolle Bildung und Erziehung sind kaum wieder gutzumachen. „Dumm, aber schuldenfrei“ kann keine sinnvolle Perspektive für die junge Generation sein.

Die demografische Entwicklung sollte als Chance genutzt werden: zur Verbesserung der Qualität von Bildung, zur Sicherung einer hohen Qualität des Unterrichts mit gut ausgebildetem, sozial abgesichertem pädagogischen Personal, zum Schaffen einer pädagogisch notwendigen modernen Ausstattung der Schulen (Schulbücher, Unterrichtsmittel, neue Medien..), zum Schaffen familienfreundlicher Ra h-



menbedingungen und zum Ermöglichen eines ganztägigen kostenfreien Angebots an vielfältigen Beschäftigungs- und Betätigungsfeldern. Die Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs sollte auch die Lehr- und Lernmittelfreiheit sowie die Beförderungsfreiheit einschließen.

Wie ein roter Faden zog sich durch die Diskussion:

**Das Recht auf Bildung, ein Bürger- und Menschenrecht – darf nicht eingeschränkt werden.** Dies würde eintreten, wenn Bildung an Bezahlung, an Käuflichkeit geknüpft ist. Dann ist Bildung nicht mehr frei erwerbbar. Nur eine staatliche, öffentliche Absicherung der Daseinsvorsorge, ein staatlich-gesamtgesellschaftliches Bildungswesen ermöglicht, dass Bildung allen gleichermaßen zugute kommt.

Das heißt auch dass eine **öffentliche** Finanzierung des allgemeinen Schulwesens gesichert sein muss. Von Geburt an sollte ein Anrecht auf kostenfreie Nutzung von Bildungseinrichtungen, einschließlich des Erwerbs der notwendigen beruflichen Abschlüsse, bestehen. Das Schulwesen muss so viel Geld erhalten, dass es leistungsfähig ist, demokratisch, Chancengleichheit garantiert, gesellschaftlichen Zusammenhalt ermöglicht und befördert.

Langfristig müssten sinnvolle Betreuungsmaßnahmen und Lernmittel für den Heranwachsenden gebührenfrei sein. Schulische-staatliche Bildung sollte nicht nur nach Verwertbarkeit im Arbeitsprozess betrachtet werden. Dieses Herangehen wäre unmenschlich, unmoralisch und würde zum kulturellen Zerfall unserer Gesellschaft führen.

Insofern sollten folgende **bildungspolitische Forderungen** immer wieder auf allen Ebenen (gerichtet an Kommune, an Kreis und Land) artikuliert werden:

- Hinreichende Investitionen im Bildungswesen: nicht kürzen, sondern erhöhen
- Gegen soziale Ungleichheit und Ausgrenzung: fördern, statt aussortieren
- Orientierung der Lehr- und Lerninhalte sowie der schulischen Betätigungsangebote an den wirklichen Erfordernissen der Persönlichkeitsentwicklung für eine zukünftige humane und demokratische Gesellschaft
- Ermöglichen kleiner Lerngruppen neben Klassenverbänden, d.h. auch Modernisierung der materiellen Bedingungen und Mittel unter Gesichtspunkten moderner Pädagogik.
- Kostenloser Besuch der KITA, Bildungsmöglichkeit von Anfang an
- Ermöglichen eines kostenfreien ganztägigen Bildungs- und Beschäftigungsangebots an Schulen (auch in Kooperation mit Vereinen)

Für diese bildungspolitischen Forderungen wird sich die PDS-Stadtfraktion weiterhin voll engagiert einsetzen!

## INFORMATION

---

### Offensiv für eine Bildungsreform – gegen den politischen Trend

*Günter Wilms, Eichwalde*

Mit einem Beitrag unter dieser Überschrift charakterisierte Christoph Heuser das bildungs-politische Anliegen des 28. Gesamtschulkongresses der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG), dessen Motto lautete:  
**„Ja zur Vielfalt - miteinander und voneinander lernen - Gesamtschule“**

Vom 1. bis 3. Mai 2003 berieten über 250 PädagogInnen, SchülerInnen und Eltern in der Europaschule Köln, Gesamtschule Köln-Zollstock. Diese Schule ist eine von acht Gesamtschulen in Köln bzw. von 216 Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Seit acht Jahren hat die Schule das spezielle Profil einer Europaschule. 80 PädagogInnen arbeiten hier mit rund 1000 Schülerinnen und Schülern. Sie schufen ausgezeichnete Bedingungen für die Arbeit des Kongresses. Alle acht Kölner Gesamtschulen trugen mit eigenen kulturellen Programmen (zur Eröffnung, zum Abschluss, zum Kongressfest) zum Erfolg des Kongresses bei.

Die Teilnehmer des Kongresses bilanzierten die Arbeit der GGG in den vergangenen zwei Jahren seit dem 27. Gesamtschulkongress in Lübeck, beschäftigten sich mit Erfahrungen anderer Länder (Finnland, Schweden, England, Kanada) und erörterten in Arbeitsgruppen eine Vielzahl von pädagogisch-praktischen Themen. Auf der Grundlage eines Vortrages des Vorstandes „Die Positionen der GGG zur Schulentwicklung nach PISA“, eines Beitrages von Andreas Schleicher (PISA-Koordinator der OECD) und aktueller Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen und in anderen Bundesländern setzten sie sich mit Problemen der Schulentwicklung in Deutschland auseinander.

Der Kongress bekräftigte die Forderung nach einem integrierten Schulsystem, nach der „Einen Schule für alle“, nach einer langfristig konzipierten grundlegenden Reform des deutschen Bildungssystems. Nachdrücklich wurde betont, dass eine Tabuisierung der Strukturfragen nicht hingenommen werden darf, dass innere und äußere Schulreform unabdingbar zusammen gehören.

In ihrem einleitenden Vortrag hoben die Vorsitzende Ingrid Wenzler und ihre Stellvertreter Christoph Heuser und Lothar Sack hervor, dass wir es z.Zt. in Deutschland einerseits mit einer **integrationsfreundlichen Diskussion**, andererseits aber mit einer **integrationsfeindlichen Politik** zu tun haben. Während nach PISA und zuletzt erneut und verstärkt nach IGLU immer nachdrücklicher in den Medien und z.T. auch in Wirtschaftsverbänden, wie z.B. dem Baden-Württembergischen Handwerkstag, eine Kultur der Förderung jedes einzelnen Schülers und das längere gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen - bis zum 8./9./10. Schuljahr - gefordert wird, wird auf der politischen Ebene - z.B. von der Kultusministerkonferenz - alles getan, um eine solche Entwicklung zu blockieren. (Siehe dazu die im Anschluss an diesen Bericht abgedruckte Dokumentation von Christa Lohmann

„Wir brauchen ein anderes Schulsystem“, die allen Teilnehmern zu Kongressbeginn zur Verfügung gestellt wurde!

Das seinem Charakter nach integrative Bildungssystem der DDR bekam nach 1990 keinerlei Chance, geschweige denn die Möglichkeit, die Gesamtentwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik produktiv zu beeinflussen. Seit Ende der 90er Jahre begannen restaurative Kräfte - vor allem aus der CDU, aber nicht nur von dort - , integrative Ansätze abzubauen bzw. auszutrocknen; Hessen und Niedersachsen sind dafür die aktuellsten Beispiele. Ein Ende dieser Politik ist zZt. nicht abzusehen. Sie bedarf aber des entschiedensten Widerstandes aller Gesamtschulfreunde und insgesamt all derer, denen es um das Wohl und die Zukunft aller Kinder und Jugendlichen geht. Dabei wurden ausdrücklich als Partner und Verbündete der GGG der Grundschulverband und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft genannt. Mut - auch zu kleinen Schritten - ist gefragt!

In ihren Ausführungen betonten die o.g. Vorstandsmitglieder, dass ein Schulsystem mit eingebautem Selektionsauftrag echte Integration unmöglich macht und für die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers große Hindernisse aufbaut. Sie verwiesen darauf, dass die Gesamtschulen innerhalb des selektiven deutschen Schulsystems durch die rigiden Vorschriften der KMK in ihren Möglichkeiten zu wirklich integrativer pädagogischer Arbeit ernsthaft behindert werden. Das führt auch dazu, dass sich auch in Gesamtschulen ein dem gegliederten Schulsystem entsprechendes Denken herausbildet bzw. herausgebildet hat und ein dementsprechendes Handeln praktiziert wird. Unabhängig davon gilt, dass in den Gesamtschulen in den vergangenen Jahrzehnten vielfältige Erfahrungen integrativer Arbeit gesammelt wurden, die ernst genommen werden müssen, die es zu bewahren, zu bereichern und zu verbreiten gilt. In Gesamtschulen müsse mehr und bessere integrative Pädagogik praktiziert werden. Die Referenten forderten die KMK auf, wegen der die Gesamtschule diffamierenden Vorschriften zur äußeren Fachleistungs-Differenzierung in einem ersten Schritt die Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen sofort ersatzlos aufzuheben. Die Politik muss den Schulen mehr zutrauen!

Neben der eindeutigen bildungspolitischen Positionierung der GGG für ein ersetzendes integratives Schulsystem ging es auf dem Kongress auch um die **inhaltliche Ausgestaltung eines integrativen Schulsystems**, für das - so im Kongressprogramm - Struktur und Praxis der bestehenden Gesamtschulen nur begrenzt als Leitbild dienen können. Diesem Anliegen diente die Arbeit in Arbeitsgruppen, für die mehr als acht Stunden Zeit zur Verfügung stand. Mehrere Arbeitsgruppen befassten sich mit übergreifenden pädagogischen Problemen, wie z.B. „Das Schulprogramm im Spannungsfeld von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung“, „Umgang mit schwierigen Schülern“, „Diagnosekompetenz zur Entwicklung individueller Lernförderung“, „Lehrerteam als Voraussetzung für individuelle Lernentwicklung“ und „Methoden- und projektorientiertes Lernen“. Andere Arbeitsgruppen wandten sich speziellen Problemen in ausgewählten Unterrichtsfächern zu (Englisch, Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre/Weltkunde). Schülerinnen und Schüler gestalteten eine „Zukunftswerkstatt - Lernen ohne Grenzen“ und Eltern berieten über „Erziehungsvereinbarungen zwischen SchülerInnen,

Eltern und Schule“. Schulleiterinnen und Schulleiter befassten sich ausführlich mit Erfahrungen der kanadischen Schulleitervereinigung und diskutierten die aktuelle bildungspolitische Situation in Nordrhein-Westfalen. (Siehe dazu den im Anschluss an diesen Bericht abgedruckten Beschluss der AG Schulleiterinnen und Schulleiter auf dem GGG-Kongress in Köln am 2. Mai 2003.)

Als das **entscheidende Ergebnis von PISA** bezeichnete Andreas Schleicher die Erkenntnis, dass die Probleme des deutschen Bildungswesens lösbar sind. Die Ursachen der Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten konnten eindeutiger bestimmt werden, und bei vorurteilsfreiem Herangehen an die Ergebnisse und die Erfahrungen vieler anderer Länder sollte es möglich sein, in Deutschland eine den Erfordernissen entsprechende grundlegende Bildungsreform in Gang zu setzen. PISA und IGLU bilden die empirischen Grundlagen dafür!

Mit Nachdruck hob Schleicher hervor, dass Bildungsstrukturen ganz entscheidenden Einfluss auf Leistungen und Ergebnisse haben, dass jede institutionelle Barriere im Bildungswesen die Entwicklung der Kinder behindert. U.a. deshalb sei es auch erforderlich den Kindergarten zu einem selbständigen Bestandteil des Bildungssystems zu machen. Ausgehend von der Tatsache, dass die „Leistungsvarianz“ zwischen den einzelnen Schulen in den führenden OECD-Ländern 10 - 15 % beträgt, in Deutschland aber ca. 75 %, begründete er als zentrale Kategorie die Verantwortung jeder einzelnen Schule für jeden Schüler und jede Schülerin. Die Dringlichkeit einer solchen Forderung wird noch dadurch verstärkt, dass in Deutschland jeder dritte Schüler einen „Bruch“ in seiner Schullaufbahn hat. In den erfolgreichen Ländern gibt es knappe, exakte Festlegungen, was erreicht werden soll - den Schulen wird dann viel Raum und Freiheit gewährt, **wie** sie diese Ziele erreichen. D.h., den Schulen wird ein großes Vertrauen entgegengebracht.

Das gegenwärtige Handeln der in Deutschland bildungspolitisch Verantwortlichen könne mit den Worten „Was wir morgen nicht machen können, fangen wir gar nicht erst an“ charakterisiert werden. Erforderlich sei aber eine **strategische Neuorientierung!** Bildungssysteme sind gewissermaßen „träge Tanker“; sie brauchen 15 - 20 Jahre, bis ein Schüler / eine Schülerin sie in Gänze durchlaufen hat. Nur wenn wir uns konkrete Vorstellungen, d.h. eine strategische Perspektive, erarbeiten, wie das Bildungswesen ca. 2020 aussehen soll, was es 2020 leisten soll, haben wir reale Chancen, heute das Richtige zu tun! Nicht „Mindest-Standards“ brauchen wir, sondern Ziele! Nur wenn wir klare Ziele haben, können wir auch Leistungsbereitschaft und Leistungen erwarten.

Gefordert ist das Engagement aller und nicht nur das einiger weniger Enthusiasten!

In der **Mitgliederversammlung** während des Kongresses wurde der Vorstand der GGG neu gewählt: Alte und neue Vorsitzende ist Ingrid Wenzler, Lothar Sack aus Berlin ihr Stellvertreter. Für die neuen Bundesländer wirkt Christine Feuerstake aus Brandenburg im neuen Vorstand mit.

Es sei in diesem Zusammenhang vermerkt, dass der Gesamtschulverband in den neuen Bundesländern nur wenig wirksam und spürbar ist; das drückt sich auch in der Tatsache aus, dass von insgesamt über 2500 Mitgliedern nur ca. 120 aus den neuen Bundesländern kommen (ohne Berlin) und weniger als 10 am Kongress

teilgenommen haben. Der neue Vorstand wird sich der Arbeit in den neuen Bundesländern verstärkt zuwenden - so eine Forderung der Mitgliederversammlung.

Was bleibt? Es war ein interessanter und anregender Kongress; seine Ergebnis-materialien bedürfen gründlicher Auswertung! Auf die neueste Veröffentlichung, die auf dem Kongress erworben werden konnte, sei ausdrücklich hingewiesen: „Länger gemeinsam lernen - Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele“, gemeinsam herausgegeben von Peter Heyer, Lothar Sack und Ulf Preuß-Lausitz im Auftrag des Gesamtschulverbandes und des Grundschulverbandes.

## **Materialien vom 28. GGG-Kongress**

### **Wir brauchen ein anderes Schulsystem**

*Texte und Artikel, ausgewählt und kommentiert von Christa Lohmann*

#### **Die Rede des Bundespräsidenten**

In seinem Grußwort zum GEW-Kongress in Berlin am 13.12.2002 „Qualität im Bildungswesen“ fordert der Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, Johannes Rau, „die bessere Förderung jedes einzelnen, weil fehlende Chancengleichheit den gesellschaftlichen Zusammenhalt und auf Dauer den sozialen Frieden gefährdet“. Er erinnert an das für ihn bestürzendste Ergebnis der beiden PISA-Studien, dass nämlich in keinem anderen Land in Europa und darüber hinaus der Schulerfolg eines Schülers und einer Schülerin so stark von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland. Er plädiert dafür, dass alle bildungspolitisch Interessierten und die, die bildungspolitische Verantwortung tragen, bereit sind, ihre Positionen und Thesen, wie er sagt, „dem rauen Wind der Wirklichkeit auszusetzen“, und sich nicht länger mit einer Diskussion über falsche Alternativen aufzuhalten. Es gibt folgende Beispiele für falsche Alternativen:

- „Die Besten besonders fördern oder sich besonders um die Schwachen kümmern.
- Leistung optimieren oder Chancengleichheit schaffen.
- Der Kindergarten als Bewahranstalt oder als frühkindliches Hochleistungszentrum.
- Disziplin und Leistungsorientierung oder Freude am Lernen.
- Kenntnisse und Wissen vermitteln oder orientierungsfähige Bürger bilden.“

PISA habe gezeigt, so Rau, dass Chancengleichheit möglich ist und dass es an uns liegt, wenn wir sie nicht erreichen. In seinen Ausführungen steckt nach meiner Einschätzung eine deutliche Kritik an den Maßnahmen, die die Bundesländer als Antwort auf PISA planen. Auch wenn die Einführung von Ganztagsangeboten gerade für Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern eine bessere Förderung verspricht, wenn die engere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule den Lernweg der Kinder kontinuierlicher gestalten kann und die verstärkte Sprachförderung besonders für Kinder aus Migrantenfamilien und sozialen Randgruppen viel zu lange vernachlässigt worden ist in Deutschland – dennoch halten alle diese und einige andere bildungspolitische Aktivitäten in den Ländern ungebrochen an der Selektion fest, weil die Schülerinnen und Schüler nach dem Ende der Grundschule weiterhin auf eine weiterführende Schulart wechseln müssen. So werden Leistungsoptimierung *und* Chancengleichheit eben nicht verwirklicht, so wird die Förderung der Besten eben nicht mit der Förderung der Schwächsten verbunden.

## Der Baden-Württembergische Handwerkstag

Im Juli 2002 veröffentlicht der Baden-Württembergische Handwerkstag bildungspolitische Positionen, in denen er seine Konsequenzen aus PISA zieht. Nach eng an den PISA-Ergebnissen orientierten, d.h. sehr sachbezogenen und differenzierten Analysen werden erste allgemeine Anforderungen an das künftige allgemeinbildende Schulwesen formuliert:

Eine leistungsstarke Schule soll

- die Lernmotivation fördern
- individuelle Begabungen erkennen und fördern
- die Persönlichkeitsbildung unterstützen
- zum lebensbegleitenden Lernen motivieren und befähigen
- Anwendungskompetenz vermitteln
- Gemeinschaftlichkeit und soziale Kompetenz fördern
- Die Integration aller am Schulleben Beteiligten fördern
- Innovative Entwicklungen unterstützen und fördern
- Den Schülern Berufsorientierung bieten.

Eine leistungsstarke Schule soll zudem ihre Qualität durch ständige Evaluation kontinuierlich verbessern.

Das Positionspapier lässt keinen Zweifel daran, dass enorme Anstrengungen nötig sein werden, wenn Deutschland im internationalen Vergleich (wieder?) einen Spitzenplatz einnehmen will. Vor allem braucht es eine Gesellschaft, in der Bildung einen hohen Stellenwert hat.

Bei der Beurteilung gegenwärtiger Reformvorschläge – und es wird nicht an Lob für bestimmte Maßnahmen in Baden-Württemberg gespart – werden sie insgesamt als zu punktuell bewertet. Es fehle, so heißt es, eine ganzheitliche Betrachtung, sprich ein Gesamtentwicklungskonzept, das auch letzte Konsequenzen zieht.

Dazu gibt es eine Passage, die auch der Bundespräsident mit Überraschung und Freude, wie er sagt, gelesen hat. Er zitiert: „In keinem anderen Land sind die Lerngruppen so homogen wie in Deutschland und trotzdem bringen sie weder Topleistungen noch ein Gesamtergebnis auf hohem Niveau bzw. unter den besten Zehn hervor; selbst die besten Bundesländer verharren allenfalls auf Durchschnittsniveau. Im Gegenteil: Die starke Homogenität produziert Schwierigkeiten im Umgang mit Unterschieden und Abweichungen. Das selektive Schulsystem entlässt die Schulen aus der Verantwortung, sich um schwierige und abweichende Schüler zu kümmern. Wer nicht der Norm entspricht, den stigmatisiert das System zum schlechten Schüler.“

Mit dem Verweis auf andere Länder, in denen Kinder dadurch eine hohe Lernmotivation erfahren, dass sie mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Talente und Begabungen zusammen arbeiten, begründet der Handwerkstag seinen Vorschlag einer neuen Schulorganisation. Diese besteht aus drei Stufen:

- Die erste Stufe ist der *vorschulische Bereich*, der obligatorisch sein muss und ein bis zwei Jahre umfassen soll.

- Die zweite Phase soll *für alle gemeinsam neun Jahre* dauern, eine breite Allgemeinbildung mit einem größeren Bildungsangebot vermitteln, um einer individuellen Förderung gerecht zu werden.
- In der dritten Stufe soll dann eine *dreijährige Spezialisierung* einsetzen, die entweder im allgemeinbildenden Gymnasium oder in der Beruflichen Ausbildung erfolgt.

## Die Unternehmensberatung McKinsey

„Nach dem Handwerkstag im Südwesten“, schreibt Christian Füller in der taz vom 17.07.02, „übt nun auch McKinsey radikale Kritik am Schulsystem: Die frühe Auslese fürs Gymnasium beschränkt die Zahl der Gutqualifizierten“. Die Unternehmensberater sind bereit, selbst die heilige Kuh der deutschen Bildungsnation zu schlachten, nämlich die frühe Aufteilung der 10-Jährigen auf drei getrennte Schulformen. Sie fordern eine vorurteilsfreie und faktenbasierte Diskussion für eine spätere Schulwahl. Viele Kinder fänden erst mit dem zwölften Lebensjahr oder noch später echtes Interesse an der Schule. Und ein Aufschieben der Gymnasialentscheidung um ein paar Jahre würde schon etwas bringen.

Füller fasst die Diskussion unter der plakativen Überschrift zusammen: „Wirtschaft stellt dreigliedrige Schule grundsätzlich in Frage“.

## Das Gutachten der Bertelsmann Stiftung

Die Bertelsmann Stiftung hat als erste Institution nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse dadurch Aufsehen erregt, dass sie unter dem Titel „Wir brauchen eine andere Schule“ das deutsche Schulsystem hart kritisiert, weil es nicht hält, was es verspricht. Nach einer kurzen Zusammenstellung der Kernpunkte aus der PISA-Studie weist das Gutachten darauf hin, dass der politische Druck sachliche Diskussionen und Schlussfolgerungen aus der öffentlichen Debatte fast vollständig verbannt hat und dass stattdessen der Trend zum Kurieren an Symptomen geht. Die Stiftung fordert, die Fakten zur Kenntnis zu nehmen und bei den Ursachen anzusetzen, „bei der fehlenden individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen.“ Und weiter heißt es: „Diese scheinbar selbstverständliche Aufgabe konsequent anzugehen, wäre nicht weniger als eine bildungspolitische Revolution und das Ende der Schule, wie wir sie kennen.“

Die Empfehlungen stehen deshalb unter der Überschrift „Eine Strategie des Förderns!“ und umfassen folgende Punkte:

- „Frühes Lernen fördern – vorschulische Bildung gewährleisten
- Individuelle Förderung im Unterricht – das Lernen verbessern
- Bildung regional vernetzen – Lernen unterstützen
- Verantwortung delegieren – Qualität sichern
- Auf die Lehrer kommt es an – Lehrerbildung neu denken.“



Als Konsequenz aus den vorgetragenen Analysen und Empfehlungen fordert die Bertelsmann Stiftung in ihrem Gutachten ein anderes Schulsystem. „Eine Schule, die die Strategie der individuellen Förderung für jeden Schüler konsequent umsetzen will, muss sich von Vorstellungen vorgeprägter Schulkarrieren und homogener Lerngruppen lösen. Die formale Versetzung eines Schülers in eine andere Lerngruppe oder Schule ist in der innovativen Schule nicht mehr notwendig bzw. möglich – jede Lerngruppe ist ohnehin heterogen zusammengesetzt. ...

PISA zeigt eindrücklich, dass weder die frühe Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen noch die vermeintliche Homogenität Voraussetzungen für gute Schülerleistungen und eine hohe Bildungsbeteiligung sind. Vielmehr muss es Ziel sein, durch eine Kultur der Förderung jedes einzelnen Schülers möglichst viele Schüler möglichst weit mitzunehmen auf dem Weg zu einer umfassenden Bildung und Erziehung.“ Es wird ein flexibles Bildungssystem gefordert, das eine Reform der starren Strukturen der drei- bzw. mehrgliedrigen deutschen Schulsysteme einschließt. „Die Flexibilisierung des Übergangs ..., die Schaffung heterogener Lerngruppen, ... sowie die Einführung von Ganztagschulen ... sind daher Schritte in die richtige Richtung. Die Schulsysteme in Deutschland müssen fördernd statt selektiv ausgerichtet werden!“

### **Die Stimmen mehrten sich**

Am 10. Juli 2002 erschienen Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, verabschiedet vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. In unserem Zusammenhang sind vor allem die Thesen (3) und (4) interessant. Sie befassen sich mit der Abhängigkeit von Bildung und Schulerfolg von der Sozialschichtzugehörigkeit, d.h. mit der Chancenungleichheit und Selektion.

Dazu heißt es in der 4. These: „Eine den individuellen Fähigkeiten angemessene Förderung wird weder für begabte noch für benachteiligte junge Menschen gewährleistet. Vielmehr findet eine soziale Entmischung statt, die die Bildungserwartungen junger Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen weiter verschlechtert. .. Derzeit diskutierte schulbezogene Vorschläge, wie etwa die Vorverlegung des Einschulungsalters, vermehrte Schulleistungstests oder der bloße Ausbau einer Eliteförderung greifen zu kurz. Alle Reformen müssen daran gemessen werden, ob sie dazu beitragen, den Leistungsstandard für alle zu erhöhen.“

DIE ZEIT schreibt in ihrer 49. Ausgabe 2002 unter der Überschrift „Penne(n) trotz PISA“: „Wir brauchen die Gesamtschule, aber ohne die alte Ideologie“. Der Autor, Martin Spiewak, zeigt sich hocheifrig über die Tatsache, dass Deutschland nach PISA so viel Bildungsdiskussion erlebt wie selten, zieht aber eine trübe Bilanz, wenn er ein Jahr später nach den Veränderungen fragt. „Deutschland ähnelt einem Schüler“, schreibt er, „der knapp am Sitzenbleiben vorbeigeschrammt ist und nun meint, mit etwas Nachhilfe hätte er das Abitur bereits in der Tasche.“ Und er stellt harte Fragen: „Wo waren die Eingeständnisse sozialdemokratischer Schulpolitiker, dass man Leistung vernachlässigt habe? Und welcher Konservative fragt sich öffentlich, ob das dreigliedrige Schulsystem tatsächlich der Weisheit letzter Schluss

sei?“ Nach kritischer Analyse, die um die zentrale Tatsache kreist, dass die einmal eingeschlagene Schullaufbahn in Deutschland kaum korrigierbar ist – auf 100 Absteiger kommen nur fünf Kinder, die in einen anspruchsvolleren Bildungsgang wechseln –, zieht er sein Fazit: „Sprechen wir es aus – langfristig brauchen wir Gesamtschulen. Nur nicht in ihrer deutschen Version, in der Kinder nicht allein zu guten Schülern, sondern zu ‚besseren Menschen‘ geformt werden sollten. Mit der frühen Auslese wurde dort auch die Leistung abgeschafft.“ Und er beruft sich dabei auf eine Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.

Dennoch, so steht es in dem Artikel zu lesen, werde sich der deutsche (Schul-)weg der immer früheren und härteren Auslese als Anachronismus erweisen. „Deutschland braucht alle Schüler und eine Schule für alle.“

Aus einem Gespräch, das Spiewak mit der Kultusministerin von Baden-Württemberg, Annette Schavan, und dem OECD-Koordinator, Andreas Schleicher, geführt hat, sei folgender Wortwechsel zitiert:

„ZEIT: Kann die CDU es sich also leisten, die Gesamtschule zum Tabu zu erklären?

SCHAVAN: Die CDU-regierten Länder können erst einmal für sich in Anspruch nehmen, weiter zu sein als die anderen Bundesländer, sowohl was die Leistung als auch was Chancengleichheit betrifft. Die beiden Länder mit den geringsten sozialen Unterschieden bei den Bildungsleistungen heißen Sachsen und Baden-Württemberg.

SCHLEICHER: Das stimmt, aber nur im nationalen Vergleich. Weder in puncto Chancengleichheit noch bei der Leistung liegt ein deutsches Bundesland in der internationalen Spitze. ...

SCHLEICHER: Kein Land soll sein System sofort über den Haufen werfen. Aber ich bezweifle, dass Deutschland langfristig sein größtes Problem – der übertragende Einfluss der Herkunft eines Schülers auf seine Leistungen – im gegliederten System lösen kann.“

Ähnlich deutlich ist es jüngst beim KMK-Treffen in Berlin zugegangen, als die Zukunft des in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule zergliederten Schulsystems kritisch diskutiert wurde. Jürgen Baumert, Chef am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, lieferte bemerkenswerte Interpretationshilfen. So rügte er, dass das deutsche Schulsystem die im internationalen Vergleich große Leistungsstreuung selbst erzeuge oder zumindest verstärke. Das liege auch an „institutionellen Differenzierungen“, die im Interesse besserer Förderbedingungen und zur Verringerung der sozialen Selektion eher zurückgenommen denn verstärkt werden müssten. Mancher hörte da den Ruf nach einer Art Gesamtschule durch, so von Richard Meng in der FR vom 12.03.03 „PISA und die Kurzschlüsse“ kommentiert.

Bärbel Schubert hatte schon im Tagesspiegel vom 05.12.2002 unter dem Titel „Die Unvollendete“ argumentiert und verlangt „Ein Jahr nach PISA: Deutschland braucht eine – andere – Gesamtschule.“ Sie weist darauf hin, wie andere Staaten uns vormachen, dass sich Probleme mit der Bildungsbenachteiligung, der Chancengleichheit und sozialen Gerechtigkeit mit Gesamtschulen leichter lösen lassen,

dass dieses Thema bei uns aber immer noch Tabu ist. Sie verkennt nicht, dass die Leistungsneuvellierung, die deutschen Gesamtschulen immer wieder vorgeworfen wird, damit zusammenhängt, dass unsere Gesamtschulen mit einer vorsortierten Schülerschaft zurecht kommen müssen – ein Handikap, dass die anderen Gesamtschulen nicht kennen. Sie bezweifelt – nicht ganz zu Unrecht –, dass mit der sofortigen Einführung der Gesamtschule in Deutschland alle Probleme gelöst wären. „Aber die Versuchung fiele weg, Kinder mit Lernproblemen an andere Schulen und Klassen abzuschicken, ‚an die sie gehören‘.“ Dann wäre zumindest eine der von Rau so bezeichneten falschen Alternativen vom Tisch, dann wären Leistung und gemeinsamer Unterricht kein Widerspruch mehr.

In einem „Demokratie braucht mehr Bildung“ überschriebenen Artikel erhebt Hayo Matthiesen (SZ 24.12.02) die nach seiner Meinung wichtigsten Forderungen für eine nationale Erneuerung der Bildung. Zum gravierenden Problem der Chancengerechtigkeit führt er aus, dass sie nur dann erreichbar wird, „wenn wir frühe Selektion und weitgehend undurchlässige Dreigliedrigkeit, die Stigmata unseres Bildungssystems, aufgeben zugunsten von integrierenden und fördernden (Gesamt-)Schulsystemen – wie in allen uns umgebenden westlichen demokratischen Staaten“.

Abschließend sei in dieser Zusammenstellung noch erwähnt, dass sich unter den Schulen, die an PISA teilgenommen und dem internationalen Vergleich standgehalten haben, mit der Helene-Lange-Gesamtschule in Wiesbaden und der Laborschule in Bielefeld zwei Gesamtschulen befinden, die viele der Strukturmerkmale wie die erfolgreichen skandinavischen Schulsysteme auszeichnen. So verzichten beide konsequent auf äußere Fachleistungsdifferenzierung, die Helene-Lange-Schule erteilt Noten erst ab Jahrgang 7, die Laborschule sogar zum ersten Mal Ende Jahrgang 9. Auch die Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg-Altona muss hier genannt werden ebenso wie die Versuchsschule Stadtteil Mitte in Bremen.

Einen wesentlichen Grund für derart erfolgreiche Schulen, unter denen auch Gymnasien zu finden sind, sieht Reinhard Kahl in seinem ZEIT-Artikel (51/2002) „Gute Noten für Eigensinn“ darin, dass viele Schulen Spitzenwerte erlangen, „die in den vergangenen Jahren eigene Wege eingeschlagen haben“ – so sein vorläufiges Fazit aus den Schulrückmeldungen der ersten PISA-Erhebung.

## **Fazit**

Die bildungspolitischen Aktivitäten, die die Bundesländer nach Veröffentlichung der PISA-Studie entfaltet, und die Maßnahmen, die sie ergriffen haben, weisen z.T. in die richtige Richtung, indem sie nämlich mit der individuellen Förderung der Kinder, speziell auch der Sprachförderung weit früher beginnen als bisher, indem sie Ganztagschulen planen und das Sitzenbleiben verringern wollen.

Getreu der damaligen Absprache in der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2001, das Thema Gesamtschule nicht anzufassen, fehlt es in allen Bundesländern

aber am Willen und am Mut, die Strukturfrage des deutschen Schulsystems in Angriff zu nehmen und damit eine systematische Neuorientierung einzuleiten.

Erfreulicherweise aber ist das Thema Gesamtschule, wie die referierten Texte zeigen konnten, kein Tabu-Thema mehr. Es gibt zunehmend mehr Stimmen, von Journalisten wie namhaften Pädagogen und Bildungspolitikern, die eine konsequentere Schul- und Bildungspolitik anmahnen.

Das lässt uns umso mehr hoffen, als sich über die nationalen Bildungsstandards zusätzlich neue, bislang in dieser Form unerwartete Perspektiven eröffnen.

### **Nationale Bildungsstandards**

Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main hat am 18. Februar 2003 eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vorgelegt, die er mit zehn weiteren Bildungsforschern erarbeitet hat. Nach ihrer Vorstellung wären nicht mehr Lehrpläne die Grundlage des Unterrichts, sondern Kompetenzstandards, die definieren, was ein Schüler/eine Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt können soll, und nicht, was er oder sie wann wie lernen soll. Kompetenz wird dort als ein Gesamt aus Können, Wissen, Verstehen und Motivation definiert. Nach den in der PISA-Studie verwendeten Kriterien der gestuften Kompetenzen wird für die Fächer ein Mindestniveau festgelegt, das die Schulen verpflichten würde, alle Schülerinnen und Schüler wenigstens bis zu diesem Mindestniveau zu fördern. Förderung also statt Auslese. „Wir müssen verhindern“, sagt Klieme, „dass Schulen weiterhin einen großen Teil ihrer Schüler als Risikofälle abtun“.

In demselben Bericht von Jeanette Goddar in der FR vom 26.02.03 zitiert sie einen Bildungsreformer aus der Berliner Schulverwaltung mit den Worten: „Wer mit Standards Schüler aussieben will, der hat ein Stoppschild vor Augen“. Marianne Demmer von der GEW geht mit ihrer Schlussfolgerung noch weiter: „Das Prinzip der frühen Auslese hat sich erledigt“, sagt sie.

Die Einführung nationaler Bildungsstandards verlangt von den Schulen mehr Eigenverantwortung und mehr Selbstständigkeit; denn nicht die Schüler sollen gemessen werden, sondern das System. Deshalb dürfen nach der Expertise Messergebnisse auch nicht in Zensuren einfließen noch in die Empfehlung für eine weiterführende Schule oder gar zum Ranking unter den Schulen führen.

Dass die KMK die Expertise ernst nimmt und umsetzt, muss allerdings bezweifelt werden, sieht doch ihre Präsidentin Karin Wolf (Hessen) durch sie die Anstrengungen der Länder für eine nachhaltige Qualitätssicherung an den Schulen bestätigt: „Wir sind auf gutem Wege, im föderalen Bildungssystem eine überzeugende und nachhaltige Antwort auf die Herausforderungen der PISA-Studie zu entwickeln. Dass die eingeschlagene Richtung stimmt, ist uns jetzt auch von wissenschaftlicher Seite bestätigt worden.“ Die KMK ist offensichtlich gewillt, an ihrem bereits im Mai 2002 (!) beschlossenen Programm festzuhalten, nach dem die ersten von ihr

in Auftrag gegebenen Standards bereits 2004 eingesetzt werden sollen, und zwar an den schulischen Gelenkstellen des 4., 9. und 10. Jahrgangs. An diesen Stellen freilich werden entscheidende Weichen für die Schulkarriere gestellt, z.B. der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. J. Feuck konstatiert deshalb in der FR (ebenfalls vom 26.02.03): „Wer die Schulstrukturen nicht anrührt, darf sich nicht wundern, wenn der Motor für Reformen“ (und als solchen schätzt er die Standards ein) „schon bald ins Stottern gerät.“

## Quellen

Grußwort von Bundespräsident Johannes Rau beim Kongress „Qualität im Bildungswesen“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 13.12.2002, [www.bundespraesident.de/frameset/index.jsp](http://www.bundespraesident.de/frameset/index.jsp)

Schriftenreihe Baden-Württembergischer Handwerkstag, Konsequenzen aus PISA, Positionen des Handwerks, Juli 2002, [www.handwerk-bw.de/upload/dnload/P/Pisa-StudieEndfassung.pdf](http://www.handwerk-bw.de/upload/dnload/P/Pisa-StudieEndfassung.pdf)

Wir brauchen eine andere Schule! Das deutsche Bildungssystem hält nicht, was es verspricht! Bertelsmann Stiftung, o.J., [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

Bundesjugendkuratorium (BJK), Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), Bildung ist mehr als Schule, Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Bonn/Berlin/Leipzig, 10. Juli 2002, [www.dji.de/bjk/GemeinsameErklaerung.pdf](http://www.dji.de/bjk/GemeinsameErklaerung.pdf)

Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Frankfurt a.M. 2003, [www.dipf.de/aktuelles/expertise\\_bildungsstandards.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf)

KMK: Pressemitteilung „Bildungsstandards sind der richtige Weg für mehr Qualität im Unterricht – Studie bestätigt Arbeit der Kultusministerkonferenz nach PISA“, 18.02.2003, [www.kmk.org/aktuell/pm030218.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm030218.htm)

KMK: Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder, Mai 2002, [www.kmk.org/doc/beschl/standard.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standard.pdf)

*Die folgenden Zeitungsartikel finden sich größtenteils unter [www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de):*

Wirtschaft stellt dreigliedrige Schule grundsätzlich in Frage, von Christian Füller, in: taz, 17.07.2002

Penne(n) trotz Pisa, Wir brauchen die Gesamtschule, aber ohne die alte Ideologie, von Martin Spiewak, in: DIE ZEIT, 49/2002

PISA und die Kurzschlüsse, von Richard Meng, in: FR 12.03.03

Die Unvollendete, Ein Jahr nach Pisa: Deutschland braucht eine – andere – Gesamtschule, von Bärbel Schubert, in: Der Tagesspiegel, 05.12.2002

Demokratie braucht mehr Bildung, von Hayo Matthiesen, in: SZ, 24.12.2002

Gute Noten für den Eigensinn, von Reinhard Kahl, in: DIE ZEIT, 51/2003

Nicht Stundenpläne sollen wichtig sein, sondern was der Schüler kann, von Jeanette Goddar, in FR, 19.02.2003

Wendemanöver in stürmischer See. Die von Bund und Ländern gewünschten Bildungsstandards würden Schulen mehr verändern, als manchen lieb ist, von Jeanette Goddar, in: FR, 26.02.2003

Leichte Übung, Schon Standard, von Jörg Feuck, in: FR. 26.02.2003

## **Für eine neue Schule**

*Beschluss der AG Schulleiterinnen und Schulleiter auf dem GGG-Kongress*

Die aktuelle Situation des deutschen Bildungssystems ist durch folgende gravierende Defizite gekennzeichnet:

- *Das gegliederte deutsche Schulsystem der Sekundarstufe I erzielt im internationalen Vergleich weit unterdurchschnittliche Leistungen.*
- *Das gegliederte Schulwesen ist nicht in der Lage, so viele Jugendliche zu akademischen Abschlüssen zu bringen, wie Deutschland braucht.*
- *Die Kopplung von Bildungs- und Lebenschancen an die soziale Herkunft ist in keinem anderen Land stärker ausgeprägt als in Deutschland.*
- *An deutschen Schulen gelingt die Integration von Kindern aus Migrationsfamilien deutlich schlechter als in anderen Ländern.*
- *Ein Viertel aller Jugendlichen gehört zu einer Risikogruppe, der Mindestvoraussetzung für die berufliche Ausbildung und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fehlt.*
- *Ein Drittel der Jugendlichen ist am Ende ihrer Schullaufbahn wegen unnötiger Wiederholungen, Abstufungen und Schulformwechsel entmutigt worden und nicht zuletzt überaltert.*
- *Diese Vergeudung von Lern- und Lebenszeit ist volkswirtschaftlich ineffektiv und zu teuer.*

### **Grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems**

Diese schlechten Ergebnisse veranlassen die Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen (SLVGE-NRW) wie andere gesellschaftliche Institutionen, eine grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems zu fordern. Aktuelle Modellvorschläge und bisherige Versuche, Schulreformen innerhalb bestehender Schulstrukturen voranzutreiben, führen nicht zum Ziel. Aber auch die bloße Veränderung einer Schulstruktur bleibt folgenlos, wenn nicht eine positive und auf individuelle Förderung ausgerichtete Perspektive der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorhanden ist.

*Für die SLVGE-NRW gehören deshalb innere und äußere Schulreform unabdingbar zusammen.* Bei internationalen Schulleistungstests erfolgreiche Länder haben hier Beispiel gebende Arbeit geleistet. Gesamtschulen sind als Ausgangspunkt für die nötigen Reformprozesse strukturell besonders geeignet.

### **Eine Schule von Klasse eins bis neun**

*Äußere Schulreform.*

Grundmodell einer neuen Schulstruktur ist die Vereinfachung des Schulsystems und die Entwicklung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder vom 1. bis mindestens 9. Schuljahr, der ein anspruchsvolles Bildungsangebot im Kindergarten- und Vorschulbereich vorausgeht. Die Zusammenfassung von Schülerinnen und Schü-

lern aus Primar- und Sekundarstufe ermöglicht kontinuierliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Vom einzelnen Kind ausgehend kann es gelingen, die erfolgreiche Arbeit der Grundschule in Deutschland fortzusetzen und so die besten Voraussetzungen für individuelle Förderung und Chancengleichheit zu schaffen. Daraus ergibt sich eine Neuordnung der Sekundarstufe II mit dem Ziel der Schulzeitverkürzung und einer verbesserten Bildungsbeteiligung. Eine sowohl berufs- als auch studienqualifizierende Oberstufe ist dann die logische Fortsetzung einer integrierten Schule von 1 bis mindestens 9. Dies ermöglicht intelligente und flexible Modelle für den ländlichen Raum.

Für die SLVGE-NRW ist eine solche neue Schule eine Ganztagschule. Das bedeutet, dass die Förderung von Lernprozessen im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und ganzheitlichem Lernen durch einen bewusst strukturierten Lernalltag erreicht wird.

Dies verlangt auch die Umgestaltung von Gebäuden und Einrichtungen, nicht zuletzt, um Lehrerinnen und Lehrern geeignete Arbeitsplätze zu schaffen.

Die SLVGE-NRW sieht für Schulträger in einer solchen Schulstruktur verbesserte Möglichkeiten, flexibel auf unterschiedliche Standortbedingungen einzugehen und kommunale Finanzen ökonomischer einzusetzen.

### **Jedes Kind hat das Recht, erfolgreich zu lernen**

#### *Innere Schulreform.*

Um Kindern mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten gerecht zu werden, muss eine viel stärkere Individualisierung die Unterrichtsgestaltung bestimmen. Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, Heterogenität als Reichtum zu sehen, verschiedene Lernwege anzubieten und alle Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie ihre bestmöglichen Leistungen erreichen können. Individuelle Lernentwicklungsberichte stellen einen engeren Kontakt zu den Eltern her und verpflichten Schule und Elternhaus, den Fördergedanken ernst zu nehmen.

Bei vielen Schülerinnen und Schülern bleiben im bisherigen System Potentiale und Ressourcen ungenutzt. Weitere Formen der Leistungsdokumentation wie z.B. Portfolios, ermöglichen die Erfassung der individuellen Fähigkeiten der Lernenden. Der Einzelschule wird mehr Verantwortung übertragen. Lehrkräfte, denen Vertrauen in ihre Kompetenz zugesprochen wird, handeln verantwortlich.

Wenige, aber verbindliche staatliche Zielvorgaben bieten der Einzelschule Orientierungshilfen für unterschiedliche Wege.

Es werden Basisstandards formuliert. Die Einzelschule überprüft, inwieweit diese erreicht sind und verbessert unter Umständen mit besonderer staatlicher Unterstützung ihre Entwicklungsarbeit.

### **Änderungen in weiteren Bereichen des Bildungssystems**

Über das Gesagte hinaus ist es notwendig und konsequent, zügig Änderungen in weiteren Bereichen des Bildungssystems einzuleiten.

- Vorschulerziehung
- Lehrerbildung und –fortbildung
- Qualitätssicherung

- Curriculare Fortentwicklung
- Neudefinition der Aufgaben von Schulaufsicht, Schulträger und Schulleitungen
- Lehrerbesoldung und Lehrereinstellung

Die SLVGE-NRW wird sich in diesen Handlungsfeldern aktiv einbringen und die von ihr entwickelten Vorschläge zur Diskussion stellen.

**„Gut ausgebildete und erzogene Kinder bringen sowohl der Kommune als auch dem Staat hohe Prosperität.“** (Skolverket, Schweden)

*Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen (SLVGE-NRW)  
Erklärung zu inneren und äußeren Schulreform  
Beschluss der AG Schulleiterinnen und Schulleiter auf dem GGG-Kongress in Köln  
am 2. Mai 2003*



## Rechtsextremismus heute – Denkwelten, Erscheinungsformen und Gegenstrategien

*Horst Adam, Berlin*

Zu diesem brisanten Thema hatte am 19. Juni 2003 die PDS-Fraktion des Berliner Abgeordnetenhauses zu einem Workshop eingeladen.

Projektmitarbeiter, Pädagogen, Politiker, Studenten und Schüler waren sehr zahlreich zu diesem Erfahrungsaustausch erschienen.

**Inhaltlich** standen folgende **Schwerpunkte** zur Debatte:

1. Aktuelle Tendenzen
2. Rahmenbedingungen
3. Handlungsansätze, Gegenstrategien

Steffen Zillich von der PDS-Fraktion hieß die Teilnehmer herzlich willkommen und unterstrich die Aktualität der Thematik, die jeden von uns herausfordere.

Günter Piening, Vertreter der Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, bemängelte in seinem Auftaktbeitrag, dass die Problematik in der Öffentlichkeit nicht mehr die große Rolle spiele, obwohl rechtsextreme Straftaten deutlich gestiegen sind. Den Kampf gegen Rechtsextremismus könne man auch nicht per Gesetz verordnen, sondern es komme darauf an, eine **breite Öffentlichkeit gegen Rechtsextremismus und Rassismus zu schaffen und zivile Aktivitäten zu fördern**.

Relativ gut funktionieren kleine Projekte in Kommunen, **es fehle aber an einem Gesamtkonzept**, wie mit Rechtsextremismus und Rassismus in der Gesellschaft insgesamt umgegangen wird.

Ein **Gesamtkonzept** für mögliche Gegenstrategien sollte folgendes beachten:

- der Kampf und die Auseinandersetzung mit der Problematik sollte nicht nur Aufgabe einiger Spezialisten und spezieller Projekte sein, sondern eine Querschnittsaufgabe, die auch in allen anderen Projekten immanent eine Rolle spielen sollte;
- es kann und darf sich auch nicht nur auf zentrale Ebene und auf Jugendarbeit reduzieren, denn es ist ein Problem der ganzen Gesellschaft und kommt mitten aus der Gesellschaft;
- es kommt darauf an, zivilgesellschaftliche Strukturen zu stärken und zu unterstützen, Gegenkräfte gegen rechtsextreme Kräfte, die in einigen Gebieten bereits das „Sagen“ haben, zu stärken;
- besondere Aufmerksamkeit sollten wir auch den „Angstzonen“ zuwenden, wo sich Bürger sehr verängstigt fühlen;
- zu bemängeln ist, dass nicht wenige Programme von einem einseitigen Klischeemuster „schwarz-weiß“, „Opfer-Täter“ ausgehen. Davon sollten wir uns lösen, da die Problematik, besonders im Zusammenhang mit Antisemitismus, viel komplizierter ist;

- es wird immer schwieriger, konkrete Themen der Auseinandersetzung zu benennen, auch im Zusammenhang mit Anti-Kriegs-Demonstrationen, in die sich auch rechte Kräfte versuchten, sich mit Antiamerikanismus einzubringen; wir brauchen für die Argumentation mehr Schärfe;
- sehr wichtig ist der Opferschutz, notwendig ist der Aufbau von Opferschutzstrukturen.

Zum 1. **Themenkomplex** forderte Frank Jansen, Redakteur des „Tagesspiegel“, das zivilgesellschaftliche Engagement zu verstärken und Zivilcourage herauszufordern.

In der Argumentation ist stärker die zu beobachtende Verschränkung von Alltagsrassismus und Rechtsextremismus zu beachten, der täglich erfolgt, in der Gemeinde, in der Stadt, in der Kneipe, in Schulen, Ämtern usw.

Es war eine Illusion zu meinen, mit einem einmaligen „Aufstand der Anständigen“ hätten wir das Problem gelöst. Insbesondere seit dem terroristischen Anschlag am 1. September 2001 auf das World-Trade-Center trat die Aufmerksamkeit für Rechtsextremismus in den Hintergrund, es erfolgte eine Konzentration auf islamischen Fundamentalismus und Terrorismus.

Gegenwärtig ist die Aufmerksamkeit für Rechtsextremismus viel zu gering.

Er wird in der breiten Öffentlichkeit nur noch als Randphänomen gesehen.

Notwendig erscheint, auf die Medien mehr Druck auszuüben, mehr Anstöße von außen zu geben.

**Bianca Klose** stellte das **Projekt „Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus“** (mbr) beim Zentrum für Demokratische Kultur unter der Trägerschaft der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugend und Schule (RAA e. V.) in Berlin vor. Die MBR hat im Sommer 2001 ihre Arbeit aufgenommen und wird durch das Bundesprogramm „Civitas“ und die Berliner Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz gefördert. Die Referentin vermittelte hierzu wertvolle Erfahrungen und Anregungen aus ihrer Arbeit.

Wie sie ausführte, streben Rechtsextreme spätestens seit der Formulierung des Konzeptes „Kampf um die Köpfe, Kampf um die Straße, Kampf um die Parlamente“ aggressiv die Erlangung der kulturellen Dominanz an. Nicht mehr nur rechtsextreme Parteien, auch Orte des Alltags- Jugendclubs, Schulen, Kneipen und Sportvereine- sind vielfach zu rechtsextremen Basisstationen geworden, in denen Unentschlossene ideologisiert und Nichtrechte eingeschüchert, bedroht und verdrängt werden. Begünstigt wird diese Entwicklung häufig durch eine alltagsrassistische und antisemitische Grundstimmung im sozialen Umfeld.

Die MBR unterstützt all jene, die solche oder ähnlich bedrohliche Entwicklungen in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld feststellen und etwas dagegen unternehmen möchten. Das Beratungsangebot richtet sich sowohl an Schulen, Jugendinitiativen und lokale Bündnisse, als auch an Wirtschaft, Kommunalpolitik, Verwaltung und Ausschüsse in den Bezirken, an SozialarbeiterInnen und Freie Träger der Jugendarbeit. Auch einzelne Bürger können die Mobile Beratung anfordern, sobald sie in ihrer Umgebung ein Problem mit rechtsextremem Hintergrund feststellen.

Diese **Projektarbeit ist stark bedürfnis-, und nachfrage- und fallorientiert**, konzentriert sich auf die jeweilige Situation im und vor Ort, berät mit den Interessenten und Betroffenen und entwickelt gemeinsam mit ihnen Gegenstrategien.

Sie folgt der Devise „**Wahrnehmen-Deuten-Handeln**“. Sie geht analytisch vor und stellt als erstes die Frage „Wie ist die Lage wirklich?“

Grundlage der gemeinsamen Arbeit ist dabei ein durch die MBR erstellter Problemaufriss zu den rechtsextremen Strukturen, Strategien und Erscheinungsformen vor Ort. Die MBR analysiert deshalb jeden sozialen Raum aufs Neue, damit **Gegenstrategien auf die konkrete Situation und auf die Bedürfnisse der Akteure zugeschnitten** entwickelt werden können. Auf der Basis von Interviews mit nichtrechten Akteuren, Beobachtern und offiziellen Berichten erstellte die MBR inzwischen zahlreiche Problemaufrisse zu unterschiedlichen bezirklichen Sozialräumen.

Die MBR unterstützt diejenigen, die aktiv gegen rechtsextreme und rassistische Dominanzbestrebungen vorgehen. Sie bietet sich als kontinuierliche Ansprechpartnerin demokratischer Initiativen und Akteuren an. Sie steht aber auch punktuell , z.B. bei der Organisation von Festivals gegen Rassismus, Ausstellungen oder Podiumsdiskussionen beratend zur Seite.

Weil sich Menschen mit rechtsextremem , rassistischem und antisemitischem Gedankengut nicht nur in einer Schule oder einem Jugendclub aufhalten, sollten auch die Gegenstrategien sozialräumlich ausgerichtet sein. Deshalb bietet die MBR an, **Einrichtungen und Initiativen in Sozialräumen zu vernetzen**, um einen fachlichen Austausch, sowie Synergieeffekte in der Umsetzung der Maßnahmen zu ermöglichen. Auch mit bereits bestehenden Bündnissen gegen Rechtsextremismus arbeitet die MBR zusammen. Eine besondere Stellung haben in diesem Zusammenhang die Projekte in der RAA e.V. und im Zentrum Demokratische Kultur (u.a. das Aussteigerprojekt EXIT und Community Coaching) sowie die Opferberatung Reach Out, Ostkreuz-Netzwerke gegen Rechts und die Civitas Netzwerkstellen.

Die MBR erarbeitet gemeinsam mit Jugendeinrichtungen und Schulen Konzepte, die nichtrechte Jugendkulturen fördern und die rechtsextreme Szene zu spalten versuchen.

Eine weitere wichtige Aufgabe sieht die MBR darin, **bezirksweite Maßnahmen gegen Rechtsextremismus zu entwickeln, fachlich abzusichern, nachhaltig zu begleiten und zu koordinieren**.

Ziel dieser bezirksweiten Prozesse ist die Erarbeitung eines auf die örtlichen Bedingungen abgestimmten Angebotes, welches das Engagement der demokratischen Akteure stützt und auf die Schaffung eines veränderten gesellschaftlichen Klimas abzielt.

Vor allem im Zusammenhang mit Erfahrungen aus ihrer Arbeit in den Bezirken Lichtenberg, Köpenick und Pankow machte Bianka Klose auf folgende sich abzeichnende **Tendenzen des Rechtsextremismus** aufmerksam:

1. Es zeigt sich eine **Ausdifferenzierung des Rechtsextremismus** auf allen Ebenen – in der Ideologie und Organisation- mit sub- und jugendspezifischer sowie einer **Ausrichtung auf veränderte politische Bedingungen**.

So ist die NPD bestrebt, sich im demokratischen Spektrum zu platzieren. Rechtsextreme versuchen auch, sich bei Friedensdemonstrationen anzupassen, indem sie friedenspolitische Parolen aufgreifen und betont gegen die amerikanischen Angriffe und Stationierungen zu skandieren suchen.



2. Es ist eine **Ausdifferenzierung im Jugend-Life-Style** feststellbar, der sich Mit anderen Jugendkulturen überschneidet. Das macht es schwerer, Rechtsextremismus nach äußeren Merkmalen zu erkennen. So ist es z.B. nicht mehr typisch, dass Rechtsextreme Bomberjacken und Springerstiefel tragen. Wir haben es hierbei mit einem Rückgang des klassischen Rechtsextremismus zu tun. Das betrifft auch das verbale Bekennen. Rechtsextreme nennen sich heute vornehmlich als nationaldemokratische Jugendliche oder Nationalisten.
  
3. Es gibt eine **Ausdifferenzierung in den Organisationsformen**.  
 Die NPD, die sich äußerlich demokratisch darstellt, hat in Berlin acht aktive Kreisverbände mit einer klaren Steuerungsfunktion. Mit ihr verzahnt sind die Freien Kameradschaften. Von ihr beeinflusst werden rechtsextrem ausgerichtete Jugendcliquen, Hooligans und Jugendliche des Rockermilieus.  
 Zum rechten Spektrum gehören weiter die Autonomen Nationalisten Berlins, besonders in Lichtenberg und Pankow. Sie bekämpfen politische Gegner und grenzen sie aus. Sie agieren im Kiez im Sozialraum und bekämpfen linksorientierte oder vermeintlich linke Jugendliche und Linke, Punker, Homosexuelle, Behinderte.  
 Ein Schwerpunkt bilden die NPD in Köpenick und Treptow (Johannisthal), wo besonders Kaderaktivisten der NPD wohnen. Sie gehen gezielt in Jugendeinrichtungen und gewinnen dort ihre Nachwuchskader, die sie gezielt anleiten und schulen. Es sind dies Jugendliche im Alter von 14 bis 15 Jahren. Diese jungen rechten Aktivisten schließen sich zu militanten Jugendcliquen zusammen, die in Jugendclubs, auf Plätzen, auf dem S-Bahnhof Berlin-Schöneweide, wo sie ihren Stützpunkt haben, agieren.  
 Insgesamt zeigt sich, dass Rechtsextreme kein monolithischer Block mehr sind, die Steuerungsrolle der NDP aber deutlich ist.

**Sabine Seyb** umriss Funktion, Arbeitsweise und Erfahrungen des **Projektes“ Reach out“**.

Es ist ein Beratungsprojekt für Opfer rechtsextremer Angriff. Das Projekt leistet **rechtliche Hilfestellung, psychologische Beratung und finanzielle Unterstützung**.

Dem Projekt geht es um Hilfe zur Selbsthilfe, aber auch um politische Veränderungen.

**Zielgruppe** sind Migranten (Hilfe zur Integration), alternative Jugendliche; die als politisch links stehend angesehen werden, Menschen mit Behinderungen sowie jüdische Menschen.

**Aufgabe** ist es, **grundsätzlich auf der Seite der Betroffenen zu stehen**, sie zu bestärken und ihnen Hilfestellung zu geben. Dazu wird das soziale Umfeld mit einbezogen, werden z.B. Eltern informiert und wird deren Mithilfe herausgefordert.

Angriffe gegen Menschen der Zielgruppe wurden besonders in Neukölln festgestellt, wobei es oft schwierig war, die rassistische Motivation der Handelnden zu erkennen. Leider muss konstatiert werden, dass nicht selten, Polizeibeamte die Betroffenen misshandeln, so dass Polizeiliche Übergriffe, rassistische Polizeigewalt ein abzustellendes Problem darstellt.

Auch das führt zu Ängsten. Vor allem Jugendliche diskutieren deshalb die Frage „Was sind die Vor- und was sind die Nachteile, wenn ich eine Anzeige erstatte?“

Notwendig ist hier vor allem eine öffentliche Positionierung von Politikern. Sie sollten Jugendzentren und andere Einrichtungen aufsuchen, sich über die Probleme der Betroffenen erkundigen und Unterstützung geben.

#### Als wichtigste **Aufgabe zur Veränderung der Rahmenbedingungen**

Gegen Rechtsextremismus gilt es, so wurde von mehreren Teilnehmern herausgearbeitet, eine Gegenkultur zu schaffen und zu stärken. Das beginnt im Kiez selbst, wo rechtsextremistisch, antirassistische Potenziale liegen.

Nach dem Grundsatz „Erkennen-denken-Handeln“ sollte man folgende Schritte gehen.

1. Schritt: Die Frage stellen: Wo stellt sich Rechtsextremismus vor der Haustür, in der Schule, in der Firma, im Verein, in der Nachbarschaft oder in der Verwandtschaft dar?
2. Gemeinsam mit anderen überlegen, wie wirksam zu handeln ist, wo man konkret ansetzen sollte. Dabei sollten wir keine täterorientierte Arbeit verfolgen. Mit rechtsextremen Personen sollte nur gearbeitet werden, wenn sie keine Kader sind, und das aber von professionellen politisch-pädagogischen Kräften.
3. Schritt: Konzepte der Jugendarbeit sollten so akzentuiert werden, dass sie die demokratischen Potenziale stärken und rassistische und rechtsextremistische Kräfte zurückdrängen. Dazu ist eine enge Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schulen, Verwaltung, Gewerkschaften, Parteien, Bürgervereinen, Gewerbetreibenden und Kirchen erforderlich. Ein großes gesellschaftliches Bündnis gegen rechts sollte angestrebt werden.
4. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit gilt es auch in Amtsstuben und bei der Polizei (speziell gegen Ausländer) anzuprangern und gegebenenfalls öffentlich zu machen. Vorkommnisse in diesen Bereichen werden leider oft als Bagatelle abgetan.  
Das Netzwerk Selbsthilfe unterstützt Projekte gegen Rechtsextremismus, hat jetzt auch ein spezielles Projekt, das sich mit Opfern rechtsextremer Polizeigewalt befasst.
5. Wir sollten auch beachten, dass es Rechtsextremismus in verschiedenen Formen von unterschiedlichen Personen oder Personengruppen gibt.
6. Unsere Auseinandersetzung ist gegen jeglichen Rechtsextremismus und Rassismus gerichtet, auch gegen Rechtsextreme mit Migrations- oder islamistisch-fundamentalistischem Hintergrund, von denen auch Kinder und Jugendliche indoktriniert werden.

## Mitteilungen der KMK

### **Kultusminister betonen Länderkompetenz für Schule und Hochschule – Verantwortlichkeit in Bildung und Wissenschaft muss klar geregelt sein**

Die Kultusministerkonferenz hat sich bei ihrer Sitzung am 12. Juni 2003 in Rostock eingehend mit der Reform der bundesstaatlichen Ordnung für die Bereiche Bildung und Wissenschaft befasst und dazu ihre grundsätzliche Position bestimmt. Sie hat sich von der Überzeugung leiten lassen, dass in den Bereichen Bildung und Wissenschaft die jeweilige Verantwortung klar geregelt sein muss. Nach einstimmiger Auffassung der Kultusministerkonferenz darf das Engagement des Bundes in diesen Bereichen nicht dazu führen, dass inhaltlich Einfluss genommen wird, der verfassungsrechtlich nicht legitimierbar ist. Die Kultusminister messen dieser verfassungsrechtlichen Klärung eine sehr hohe Priorität bei. Ziel der Reform der bundesstaatlichen Ordnung ist es, die Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und der Forschungslandschaft zu verbessern. Im Rahmen der laufenden Reformdiskussion haben die Kultusminister damit einen grundlegenden Beschluss zur Stärkung der verfassungsmäßigen Verantwortung der Länder gefasst. Bildung und Wissenschaft sind zentrale Aufgabenbereiche, die eine klare Prioritätensetzung brauchen.

In ihrem Beschluss betont die Kultusministerkonferenz, dass die Schule "ein Kernstück der Länderkompetenz" ist. Ihre Koordinierung erfolgt in der gemeinsamen Verantwortung aller Länder. Die Kultusministerkonferenz betont in diesem Zusammenhang ihre Verantwortung für die Sicherstellung der bundesweiten Vergleichbarkeit des Schulsystems. Um diese zu gewährleisten schließen die Länder verbindliche Vereinbarungen über Eckpunkte der Abschlüsse sowie zur Qualitätssicherung des Schulwesens ab, insbesondere hinsichtlich nationaler Bildungsstandards und die Einhaltung dieser Standards. Auch die Hochschule ist ein Kernstück der Länderkompetenz. Die Kultusministerkonferenz tritt dafür ein, das Hochschulrahmengesetz auf die zentralen Fragen der Durchlässigkeit und Mobilität zu reduzieren.

Der im nachfolgenden dokumentierte Beschluss ist als Beitrag der Kultusministerkonferenz zur Reform der bundesstaatlichen Ordnung für die Bereiche Bildung und Wissenschaft an die Ministerpräsidentenkonferenz weitergeleitet worden:

### **Reform der bundesstaatlichen Ordnung für die Bereiche Bildung und Wissenschaft**

*Ein Beitrag der KMK zur laufenden Diskussion*

Bildung und Wissenschaft sind zentrale Aufgabenbereiche, die gerade bei angespannten öffentlichen Finanzen eine klare Prioritätensetzung in den Haushalten von Bund und Ländern brauchen.

Darüber hinaus bedarf es aber auch klarer Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Das Ziel der Reform der bundesstaatlichen Ordnung ist es, die Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und der Forschungsland-

schaft zu verbessern. Dazu müssen die derzeitigen Regelungen neben der Verfahrensoptimierung auch daraufhin überprüft werden, ob sie noch den sich ständig ändernden Rahmenbedingungen, insbesondere auch dem Prozess der europäischen Integration, entsprechen.

## **Schule**

Die Schule ist ein Kernstück der Länderkompetenz, ihre Koordinierung erfolgt in gemeinsamer Verantwortung aller Länder.

Die KMK ist dafür zuständig, die bundesweite Vergleichbarkeit des Schulsystems sicherzustellen. Dazu schließen die Länder unter anderem verbindliche Vereinbarungen in Fortführung bestehender Abkommen über wesentliche Eckpunkte der Abschlüsse und Berechtigungen sowie der Qualitätssicherung im Schulwesen ab, insbesondere über Bildungsstandards und die Einhaltung dieser Standards.

Zur Weiterentwicklung der KMK werden bis zum Jahresende Vorschläge erarbeitet.

## **Hochschule**

Auch die Hochschule ist ein Kernstück der Länderkompetenz. Auf jeden Fall ist das Hochschulrahmengesetz auf Kernbereiche der Durchlässigkeit und Mobilität zu reduzieren (z. B. Zulassung, Abschlüsse, Personal).

Bei der Frage der Neuordnung des Hochschulbaus sind folgende Voraussetzungen unverzichtbar:

- Eine ungeschmälerete und dynamisierte Bereitstellung der bisher für den Hochschulbau aufgebrauchten Mittel für die Länder,
- eine ausschließliche Verwendung dieser Mittel für die Zukunftsaufgabe Hochschulbau und
- eine Vereinfachung des Verfahrens unter Beteiligung des Wissenschaftsrates.

## **Forschungsförderung**

Die Forschungsförderung ist als Gemeinschaftsaufgabe zu erhalten. Nur so kann die Unabhängigkeit der Forschungseinrichtungen und der -förderung sowie der Einfluss der Länder auf ihre Forschungs-Infrastruktur gewährleistet werden. Die Finanzierung ist von Bund und Ländern zu tragen. Veränderungen in den Finanzierungen sind so umzusetzen, dass sie für Bund und Länder ausgeglichen erfolgen, dabei ist die beabsichtigte alleinige Zuständigkeit des Bundes für das BAföG einzubeziehen.

## **BLK:**

Die Aufgaben der BLK müssen neu organisiert werden.



## Kultusministerkonferenz veröffentlicht Termine zur Sommerferienregelung 2005 bis 2010 – Gesamtferienzeitraum wird ausgeweitet

Die Kultusministerkonferenz hat die nachfolgend dokumentierte Regelung der Sommerferientermine für den Zeitraum 2005 bis 2010 beschlossen. Im Vergleich zur der bislang gültigen Regelung für die Jahre 2003 bis 2008 wird der Gesamtferienzeitraum von durchschnittlich 75 Tagen auf durchschnittlich 83 Tage ausgeweitet. Bei einer Einbeziehung von Wochenenden, die unmittelbar vor dem Ferienbeginn oder unmittelbar nach dem Ferienbeginn liegen, ergibt sich im Jahr 2005 ein Gesamtferienzeitraum von 84 Tagen, im Jahr 2006 ein Gesamtferienzeitraum von 86 Tagen und im Jahr 2008 ein Gesamtferienzeitraum von 87 Tagen. Nach der neuen Regelung werden die Sommerferien in Nordrhein-Westfalen früher beginnen als nach der bislang für die Jahre 2003 bis 2008 gültigen Regelung, so dass Überschneidungen mit den Ferien in Bayern und Baden-Württemberg nur während eines Teils der Ferien auftreten. Die Ministerpräsidenten der Länder haben der neuen Sommerferienordnung zugestimmt.

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Karin Wolff, äußerte sich erfreut über die erzielte Neuregelung. "Wir haben die berechtigten Anliegen von Fremdenverkehr, Tourismuswirtschaft und Schule angemessen gewichtet und eine für alle Seiten tragfähige Lösung gefunden", betonte Wolff.

### Langfristige Sommerferienregelung 2005 - 2010

Land	2005	2006	2007
Baden-Württemberg	28.07. – 10.09.	03.08. – 15.09.	26.07. – 07.09.
Bayern	01.08. – 12.09.	31.07. – 11.09.	30.07. – 10.09.
Berlin	23.06. – 03.08.	06.07. – 16.08.	12.07. – 22.08.
Brandenburg	23.06. – 03.08.	06.07. – 16.08.	12.07. – 22.08.
Bremen	14.07. – 24.08.	20.07. – 30.08.	19.07. – 29.08.
Hamburg	30.06. – 10.08.	06.07. – 16.08.	12.07. – 22.08.
Hessen	25.07. – 03.09.	17.07. – 25.08.	09.07. – 17.08.
Mecklenburg-Vorpommern	27.06. – 06.08.	10.07. – 19.08.	16.07. – 25.08.
Niedersachsen	14.07. – 24.08.	20.07. – 30.08.	19.07. – 29.08.
Nordrhein-Westfalen	07.07. – 17.08.	26.06. – 04.08.	21.06. – 01.08.
Rheinland-Pfalz	25.07. – 03.09.	17.07. – 25.08.	09.07. – 17.08.
Saarland	25.07. – 03.09.	17.07. – 25.08.	09.07. – 17.08.
Sachsen	18.07. – 26.08.	24.07. – 01.09.	23.07. – 31.08.
Sachsen-Anhalt	14.07. – 24.08.	20.07. – 30.08.	19.07. – 29.08.
Schleswig-Holstein	27.06. – 06.08.	10.07. – 19.08.	16.07. – 25.08.
Thüringen	14.07. – 24.08.	20.07. – 30.08.	19.07. – 29.08.
<b>Gesamtferienzeitraum</b>	<b>82 Tage</b>	<b>82 Tage</b>	<b>82 Tage</b>

<b>Land</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Baden-Württemberg	24.07. – 05.09.	30.07. – 11.09.	29.07. – 10.09.
Bayern	04.08. – 15.09.	03.08. – 14.09.	02.08. – 13.09.
Berlin	17.07. – 27.08.	16.07. – 26.08.	08.07. – 21.08.
Brandenburg	17.07. – 27.08.	16.07. – 26.08.	08.07. – 21.08.
Bremen	10.07. – 20.08.	25.06. – 05.08.	24.06. – 04.08.
Hamburg	17.07. – 27.08.	16.07. – 26.08.	08.07. – 18.08.
Hessen	23.06. – 01.08.	13.07. – 21.08.	05.07. – 14.08.
Mecklenburg-Vorpommern	21.07. – 30.08.	20.07. – 29.08.	12.07. – 21.08.
Niedersachsen	10.07. – 20.08.	25.06. – 05.08.	24.06. – 04.08.
Nordrhein-Westfalen	26.06. – 06.08.	02.07. – 12.08.	15.07. – 25.08.
Rheinland-Pfalz	23.06. – 01.08.	13.07. – 21.08.	05.07. – 14.08.
Saarland	30.06. – 08.08.	13.07. – 21.08.	05.07. – 14.08.
Sachsen	14.07. – 22.08.	29.06. – 07.08.	28.06. – 06.08.
Sachsen-Anhalt	10.07. – 22.08.	25.06. – 05.08.	24.06. – 04.08.
Schleswig-Holstein	21.07. – 30.08.	20.07. – 29.08.	12.07. – 21.08.
Thüringen	10.07. – 20.08.	25.06. – 05.08.	24.06. – 04.08.
<b>Gesamtferienzeitraum</b>	<b>85 Tage</b>	<b>82 Tage</b>	<b>82 Tage</b>

### **Internationale Vergleichsstudie ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten – Kultusministerkonferenz mit Vorlage konkreter Entwürfe nationaler Bildungsstandards auf dem richtigen Weg**

Unter Leitung von Professor Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF, wurden in einer international angelegten Studie die Schulsysteme von Kanada, England, Finnland, Frankreich, der Niederlande und Schwedens mit der Situation in Deutschland verglichen. Drei Punkte, so die Wissenschaftler, stellten sich bei der Untersuchung als besonders wichtig heraus: Die soziokulturelle Ebene, die Ebene des Schulsystems sowie die Steuerung des Bildungssystems als Ganzem. Von wesentlicher Bedeutung sind dabei die Entwicklung nationaler Bildungsstandards.

"Mit der Vorlage konkreter Entwürfe nationaler Bildungsstandards für Deutschland hat die Kultusministerkonferenz einen ersten Meilenstein gesetzt, um einen Rahmen für eine dauerhafte Qualitätsentwicklung und –absicherung zu schaffen", erklärte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Staatsministerin Karin Wolff. Wie in anderen erfolgreichen föderalen Bildungsnationen bereite die Kultusministerkonferenz damit den Weg für individuelle hochwertige schulische Leistungen in den Ländern.

Einschlägige wissenschaftliche Beiträge sowie Vorarbeiten der Länder sind in den Entwicklungsprozess nationaler Bildungsstandards eingeflossen. Bildungsfachleute, Lehrkräfte, Eltern und Schüler, Vertreter von Arbeitgebern und Gewerkschaften haben in den nächsten Wochen Gelegenheit, zu den Entwürfen Stellung zu nehmen.

"Das Entscheidende am Gelingen der Bildungsstandards ist die Kombination allgemeiner Bildungsziele mit Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen zur Überprüfung", so Wolff. Die Einhaltung nationaler Bildungsstandards soll demnach landesweit oder länderübergreifend durch entsprechende Tests und Vergleichsarbeiten überprüft werden. Den unterschiedlichen Anforderungen der Schularten soll dabei Rechnung getragen werden. Dieses Vorgehen wird durch eine unabhängige, von den Ländern beauftragte wissenschaftliche Einrichtung gewährleistet werden.

Die Präsidentin betont, dass nationale Bildungsstandards ein erster wesentlicher Schritt hin zu einer dauerhaften Qualitätssicherung sind. "Als Nächstes gilt es, mit Hilfe einer noch zu beauftragenden wissenschaftlichen Einrichtung Kompetenzstufen für die Standards zu entwickeln, nachdem entsprechende Testaufgaben vorliegen. DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen – International), eine von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Untersuchung, kann hierzu einen wichtigen Beitrag liefern."

### **Nationale Bildungsstandards: Konkrete Entwürfe liegen vor**

Die Länder haben konkrete Entwürfe nationaler Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss vorgelegt. Einschlägige wissenschaftliche Beiträge sowie Vorarbeiten der Länder sind in den Entwicklungsprozess eingeflossen. Bildungsfachleute, Lehrkräfte, Eltern und Schüler, Vertreter von Arbeitgebern und Gewerkschaften haben in den nächsten Wochen Gelegenheit, zu den Entwürfen Stellung zu nehmen.

Im Gegensatz zu Lehrplänen legen Bildungsstandards keine Inhalte oder Curricula fest, sondern beschreiben Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn fachspezifisch erwerben sollen. Die Standards beschreiben ein mittleres Niveau, beziehen sich auf den Kernbereich des Faches und lassen somit Schulen pädagogische Gestaltungsfreiräume.

„Das Entscheidende am Gelingen der Bildungsstandards ist die Kombination allgemeiner Bildungsziele mit Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen zur Überprüfung“, stellt die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Staatsministerin Karin Wolff, fest. Die Einhaltung nationaler Bildungsstandards soll landesweit oder länderübergreifend durch entsprechende Tests und Vergleichsarbeiten überprüft werden. Den unterschiedlichen Anforderungen der Schularten soll dabei Rechnung getragen werden. Dieses Vorgehen wird durch eine unabhängige, von den Ländern beauftragte wissenschaftliche Einrichtung gewährleistet werden.

Die Entwürfe der nationalen Bildungsstandards werden in den nächsten Tagen an die Fachöffentlichkeit verschickt, die dann die Möglichkeit hat, dazu Stellung zu nehmen. Die einzelnen Argumente und Änderungsvorschläge werden von den Fachkommissionen aufgenommen und im Rahmen einer Fachkonferenz diskutiert, gegebenenfalls in die Entwürfe eingearbeitet und nach dem Abstimmungsverfahren der Kultusministerkonferenz zugeleitet.

Im Dezember 2003 wollen die Kultusminister die Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss beschließen. Sie sollen dann so schnell wie möglich in den Ländern als verbindlich geltende Grundlagen für die Anforderungen in dem entsprechenden Fach übernommen werden. Selbstverständlich ist es möglich und auch erstrebenswert, Standards überzuerfüllen.

Die Präsidentin betont, dass nationale Bildungsstandards ein erster wesentlicher Schritt in eine dauerhafte Qualitätssicherung sind. „Als Nächstes gilt es, mit Hilfe einer zu beauftragenden wissenschaftlichen Einrichtung Kompetenzstufen für die Standards zu entwickeln, nachdem entsprechende Testaufgaben vorliegen. DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen – International), eine von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Untersuchung, kann hierzu einen wichtigen Beitrag liefern.“

Die Entwürfe der nationalen Bildungsstandards können im Internet unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org) (unter „Aktuelles“) abgerufen werden.

## TERMINE

---

### **Schule und Erziehungswissenschaften**

Veranstaltungen des Berlin-Brandenburger Forums "Schule, Pädagogik, Gesellschaft" im 2. Halbjahr 2003

Veranstaltungsort: Franz-Mehring-Platz 1, 10243 Berlin

27.08.

(128) Neue Welt Kriegs Ordnung und Friedenserziehung

Mit: Prof. Dr. Ekkehard Sauermann (Halle)

24.09.

(129) Reform der Sekundarstufe II (der Bildung aller Jugendlichen) und das Problem Bundeskompetenz versus Kulturhoheit der Länder

Mit: Prof. Dr. Doris Elbers (Berlin)

29.10.

(130) Deutschunterricht in den ersten Nachkriegsjahren in Ostdeutschland

Mit: Dr. habil. Marina Kreisel (Zeesen)

26.11.

(131) Zwei entgegengesetzte Wege bei der Neubestimmung der Bildung, der Bildungsstandards, im internationalen Vergleich

Mit: Prof. Dr. H.-G. Hofmann (Fredersdorf)

17.12.

(132) Neulehrerin – Erfahrungen und Erlebnisse in den Jahren 1945 bis 1949

Mit: Dr. Ursula Mader (Berlin)

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Werner Lemm, Heidekampweg 88,  
12437 Berlin, Tel.: 030 / 5325276

Prof. Dr. Horst Weiß, Lindenpromenade 32,  
15344 Strausberg, Tel.: 03341 / 422087

### **6. September 2003**

### **Workshop zum Thema Kultur – Macht – Bildung**

Bildungs- und Kulturkonferenz der PDS-Fraktion im Thüringer Landtag  
im Clubzentrum COMMA in Gera

## IN EIGENER SACHE

---

Die AG Bildungspolitik beim Parteivorstand der PDS gibt in loser Folge Aufsätze (broschürt) von Wissenschaftlern, Praktikern, Schul- und Bildungspolitikern heraus mit dem Ziel, die offene Diskussion um linke Schul- und Bildungsprogrammatisik zu unterstützen und zu fördern.

Bisher sind erschienen:

Horst Adam  
Jugend und Konflikte - pädagogische Überlegungen zur gewaltlosen Konfliktbewältigung

Horst Adam  
Gesellschaftlicher Bruch und Erziehungsverständnis

Hans-Georg Hofmann  
Max Horkheimer und die Bildung - Das autonome Subjekt als Schöpfer seiner selbst?  
(Zum 100. Geburtstag von M. Horkheimer)

Hans-Georg Hofmann  
Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen

Hans-Georg Hofmann  
Zukunftsfähige Entwicklung von Bildung und Wissenschaft

Gerhard Sielski  
Deutsches Bildungswesen zwischen Reform, Restauration und Alternativversuchen

Hans-Georg Hofmann  
Die Ostdeutschen und der Weg zu mehr Demokratie  
Die Transformation in Ostdeutschland als Sonderfall der internationalen Transformation  
von historisch gewachsenen Gesellschaften

Karl-Heinz Schimmelmann  
Schule und Arbeitswelt - zur Integration von Arbeit, Wirtschaft und Technik  
in die Allgemeinbildung

Gerhard Sielski  
Die schulpolitische Landschaft im heutigen Deutschland und Ansätze  
einer linken Bildungspolitik

Eberhard Mannschatz  
Gemeinschaftserziehung und Individualerziehung

Wolfgang Altenburger / Ulrike Wend  
Erlebnispädagogik - Praxis gestern und heute

Wolfgang Lobeda  
Politische Bildung - Historisches und Aktuelles

Hans-Georg Hofmann  
Hat die Zukunft eine Zukunft? Bildung für das kommende Jahrhundert

Edgar Drefenstedt  
Deutsche Pädagogen in der Zeit des Kalten Krieges  
Aus der Geschichte des gesamtdeutschen Schwelmer Kreises

Hans-Georg Hofmann  
Globales Lernen - ein Beitrag zur Globalisierung des Lebens

Alexander Bolz  
Gemeinschaftserziehung im Nationalsozialismus

Marianne Berge  
Das Bild von einer künftigen Gesamtschule für alle

Eberhard Mannschatz  
Jugendhilfe und Heimerziehung in der DDR und über die Rolle im heutigen sozialpädagogischen Diskurs

Eberhard Mannschatz  
A. S. Makarenko  
über den Zugang zu seinen pädagogischen Auffassungen

Horst Kühn / Wolfgang Lobeda  
Blick auf die Jugend und die politische Bildung

Peter Blankenburg  
150 Jahre Manifest der Kommunistischen Partei  
Reflexionen zur Bildungs- und Schulpolitik

Bernhard Claußen  
„Autoritarismus“ und die „Mitte der Gesellschaft“

Bernhard Claußen  
Bildung und Kultur als Politikum in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus

Bernhard Claußen  
Bildungspolitische Aspekte der Politischen Bildung in Deutschland

AG Bildungspolitik  
Nationale Bildungsstandards ein Schritt zur Bildungsreform in Deutschland?

Preis je Broschüre            1,50 Euro  
Erhältlich bei:                AG Bildungspolitik beim Parteivorstand der PDS  
   Kleine Alexanderstraße 28  
   10178 Berlin

## IMPRESSUM

---

Herausgeber:                AG Bildungspolitik beim Parteivorstand der PDS  
   Kleine Alexanderstraße 28, 10178 Berlin  
   Internet: [www.pds-online.de/ag\\_bildunspolitik](http://www.pds-online.de/ag_bildunspolitik)  
V.i.s.d.P.:                     Dr. Annette Mühlberg, Tel.: 030 / 24009305, Fax: 030 / 24009624  
   E-Mail: [annette.muehlberg@pds-online.de](mailto:annette.muehlberg@pds-online.de)  
Ehrenamtliche Redaktion:    Hans Rolle, Ruth Ehrhardt  
Erscheinungsweise:        monatlich  
Spendenempfehlung:        Jahresbezug: 10,00 Euro, Einzelheft 1,00 Euro  
Bankverbindung:            Kto.-Nr. 4384840000  
   BLZ 100 200 00  
   Berliner Bank AG  
   Kennwort: AG Bildungspolitik  
Bestellungen:                Gerd Buddin, AG Bildungspolitik, PF 100, 10122 Berlin  
   Email: [gerd.buddin@pds-online.de](mailto:gerd.buddin@pds-online.de)

BESTELLSCHEIN

Gerd Buddin  
AG Bildungspolitik der PDS  
Postfach 100  
10122 Berlin

Name, Vorname .....

Straße, Nr. ....

PLZ, Ort .....

Ich bestelle die Schriftenreihe „Zukunftswerkstatt Schule“ für ein Jahr.  
Erfolgt sechs Wochen vor Ablauf der Jahresfrist keine Abbestellung, verlängert  
sich die Lieferung jeweils um ein weiteres Jahr.

- Ich lege der Bestellung eine Spende bei.
- Ich bitte um Zusendung einer Spendenbescheinigung.

Ich informiere den Herausgeber, wenn ich diese Bestellung widerrufe.

.....  
(Datum)

.....  
(Unterschrift)

X-----

Die Schriftenreihe wird als Postvertriebssache zugestellt. Für Bestellungen bitten  
wir vorstehenden Bestellschein zu nutzen und an nachfolgende Adresse zu rich-  
ten:

AG Bildungspolitik  
beim Parteivorstand der PDS  
PF 100  
10122 Berlin

Telefon: 030 / 24009562  
Telefax: 030 / 2411046  
Internet: [www.pds-online.de/ag\\_bildungspolitik](http://www.pds-online.de/ag_bildungspolitik)

Wünsche für Sammelbestellungen bzw. Bestellungen von Einzelnummern sind an  
die gleiche Adresse zu richten.