



Bildungskommission

**der Länder
Berlin und Brandenburg**

Bildung und Schule
in Berlin und Brandenburg -
Herausforderungen
und gemeinsame
Entwicklungsperspektiven



Liebe Leserinnen und Leser,

Berlin und Brandenburg bilden eine gemeinsame Bildungsregion. Dies ist angesichts der vielen zu bewältigenden Herausforderungen nicht nur unsere gemeinsame politische Erkenntnis, diese Vision haben wir uns auch zu unserem politischen Leitbild gemacht. Die Menschen, die in Berlin und Brandenburg arbeiten und leben, wollen ein bürgerfreundliches, aufeinander abgestimmtes Schulsystem. Sie wollen ein Bildungsangebot, das die Stärken der beiden Länder bündelt und vernetzt. Sie wollen kein „Nebenher“ der jeweiligen Bildungspolitik in Berlin und Brandenburg, sie wollen keine bildungspolitischen Hürden und Mauern. Deshalb haben wir seit Beginn unserer Amtsperioden unsere Bildungspolitik aufeinander abgestimmt und trotz der unterschiedlichen bildungspolitischen Aufgaben, die im Vergleich zwischen einer Metropole und einem Flächenland natürlicherweise bestehen, stets die Einheit der Region im Blick gehabt.

Als wir uns Ende des Jahres 2000 darauf verständigten, gemeinsam eine Bildungskommission einzurichten, die eine Bestandsaufnahme der schulpolitischen Zielsetzungen in beiden Ländern vornehmen und Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten benennen sollte, um eine Angleichung zwischen den Bildungssystemen beider Länder zu eröffnen, war die Entwicklung zu einer gemeinsamen Bildungsregion Berlin-Brandenburg zwar schon irreversibel, allerdings noch nicht hinreichend konturiert. Im März 2001 nahm die gemeinsame Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg ihre Arbeit auf, nach etwas mehr als 24 Monaten hat sie nun ihren Abschlussbericht vorgelegt.

Wir gingen zum Auftakt der Kommissionsarbeit und gehen auch heute noch davon aus, dass das Zusammenwachsen der beiden Län-

der nicht nur voranschreitet, sondern dass es in absehbarer Zeit zu einem Zusammenschluss der beiden Länder kommen wird. Der derzeitige Termin einer geplanten Fusion liegt unter Berücksichtigung der Dauer für weiter reichende organisatorisch-inhaltliche Veränderungen im schulischen Teil des Bildungssystems in nicht allzu großer Ferne. Auch deshalb brauchen wir eine Harmonisierung der beiden Schulsysteme und die Empfehlungen der Kommission. Für eine aktuelle und zudem empirische Fundierung der von der Kommission erwarteten Empfehlungen war durch die Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse gesorgt.

Ende 2000 schien uns insofern ein günstiger Termin, eine Kommission einzusetzen, die für Politik und Öffentlichkeit die Möglichkeiten und Hindernisse, die Chancen und Problembereiche aufbereiten und Optionen zur Weiterentwicklung der Bildungsregion Berlin-Brandenburg aufzeigen sollte, und zwar ungeachtet dessen, ob es bis zum Ende des Jahrzehnts zu einer Länderfusion kommt oder nicht. Diese Erwartungen hat die Bildungskommission unseres Erachtens erfüllt.

Der Bericht stellt sicherlich keinen Fahrplan dar, dem die Parlamente beider Länder und die Politikerinnen und Politiker in Berlin und Brandenburg nur zu folgen bräuchten, um in den nächsten Jahren die Angleichung der beiden Bildungssysteme zu erreichen. Simplifizierenden Umsetzungsideen wird sich nach einer intensiven Lektüre niemand hingeben.

Allerdings wird sich auch niemand, der sich mit den bildungspolitischen Entwicklungsperspektiven in der Region Berlin-Brandenburg auseinandersetzt oder für die Initiierung und Umsetzung von Entwicklungsprozessen politisch oder administrativ Verantwortung trägt, der fundierten Auseinandersetzung mit dem Bericht der Bildungskommission entziehen können. Insbesondere die empirische Fundierung der Bestandsaufnahmen und der daraus entwickelten Optionen und Empfehlungen verhindern, diesen Bericht reflexhaft nur als ein weiteres zeitgeistiges Produkt einer vielfach diagnostizierten „Kommissionitis“ abzutun. Hier wurde nicht lediglich noch einmal zusammengetragen, was schon mehrfach aufgeschrieben worden war.

Wer allerdings aufgrund des Abschlussberichts zeitgleich und länderübergreifend grundstürzende bildungspolitische Umwälzungen erwartet, wird enttäuscht werden müssen. Im Zusammenhang mit

Veränderungen der Organisation Schule oder des Bildungssystems als Ganzem kann es sich nicht um punktuelle Großereignisse handeln, sondern um eher mittel- bis langfristige Koordinations- und Konvergenzprozesse. Aufgrund der in beiden Ländern entwickelten Traditionen bedürfen diese in besonderer Weise der Überzeugungsarbeit gegenüber allen an Schule und Bildung Beteiligten. Erste Annäherungsschritte sind wir schon gegangen, beispielsweise werden für die Grundschulen Berlins und Brandenburgs gegenwärtig gemeinsame Curricula entwickelt, weitere Schritte müssen und werden folgen. Der Bericht der Kommission kann hier Agenda sein im Sinne einer Klammer für bildungspolitische Diskurse und Maßnahmen über die Grenzen von Parteien und Legislaturperioden hinweg.

Den Mitgliedern der Bildungskommission sei herzlich dafür gedankt, dass sie sich über mehr als zwei Jahre hinweg dem schwierigen Geschäft der Politikberatung gewidmet haben; und dies neben ihren hauptberuflichen Verpflichtungen, ohne Entlastung, ohne monetäre Gratifikation. Hierfür gebührt ihnen unsere Hochachtung.

Der Bericht der gemeinsamen Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg soll die Region voranbringen, dabei sind Sie, die Leserin oder der Leser, gefragt. Wir wünschen uns auf der Basis des Berichts eine breite öffentliche Auseinandersetzung über die weitere Ausgestaltung der Bildungsregion Berlin-Brandenburg.

Berlin, Potsdam im August 2003

Klaus Böger

Steffen Reiche

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
Kapitel 1	
Auftrag, Selbstverständnis und Arbeitsweise der Kommission	15
1.1 Auftrag und Selbstverständnis der Kommission	15
1.2 Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission	19
Kapitel 2	
Der institutionelle Aufbau des Schulwesens in Berlin und Brandenburg:	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede	23
2.1 Institutionelle Grundstruktur	23
2.2 Sechsjährige Grundschule	25
2.3 Sekundarstufe I	28
2.4 Sekundarstufe II	34
Kapitel 3	
Demographische, finanzpolitische und schulische Rahmendaten	37
3.1. Sozioökonomische Rahmendaten	37
3.2 Demographie und Schülerzahlen	42
3.3 Rahmendaten der Schulsysteme	45
3.4 Ressourcenausstattung der Schulen	47
3.5 Teilarbeitsmarkt Schule	49
Kapitel 4	
Bildungs- und schultheoretische Grundlagen	51
4.1 Schulen als Veranstaltung systematischen Lernens	53
4.2 Schulen als Lebenswelt eigener Art	56
4.3 Schulen als adaptive und differenzielle Entwicklungsmilieus	59
4.4 Bildungsgang und Schulstruktur – Einheitlichkeit und Individualisierung	62
4.5 Schulen als professionell gestaltete Wirklichkeit	67
4.6 Schule als lernendes System	69
Kapitel 5	
Die Aufgaben der Schule	75
5.1 Institutionalisierung von Bildungsprozessen	75
5.2 Grundstruktur des Bildungsprogramms	77
5.3 Kulturelle Basiskompetenzen	80
5.4 Lernen in der Schule und im Alltag	85

Inhalt

5.5	Ein dynamisches Modell des Wissenserwerbs	86
5.6	Kumulatives Lernen in der Schule als Voraussetzung des Weiterlernens	88
5.7	Lernen im Fach und fachübergreifender Unterricht	89
5.8	Situiertes Lernen und systematischer Wissensaufbau	91
5.9	Lernmotivation und Interesse als Voraussetzung und Ziel des Unterrichts	94
5.10	Schule als entwicklungsfördernde Umwelt	95
Kapitel 6		
	Lernfähigkeit entwickeln und stärken	99
6.1	Die Entwicklung der Lernfähigkeit als Prozess	99
6.2	Kindergärten als Teil des Bildungssystems	101
6.3	Generalisierung der Lerngelegenheiten: Erwerb der Verkehrssprache durch Kinder aus Migrantenfamilien	104
6.4	Beginn des systematischen Lernens in der Grundschule	107
6.5	Verstetigung und Individualisierung des Lernens	110
6.6	Kinder, die besonderer Förderung bedürfen	113
6.7	Empfehlungen	116
Kapitel 7		
	Grundbildung sichern und die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen optimieren	119
7.1	Unzureichende Lesekompetenz als Risikofaktor	120
7.2	Modernisierungsverlierer in der Schule	122
7.3	Der erweiterte Hauptschulabschluss und die erweiterte Berufsbildungsreife	124
7.4	Der mittlere Abschluss als Grundbildungsnorm und die Einhaltung von vergleichbaren und hohen Standards	126
7.5	Empfehlungen	127
Kapitel 8		
	Der Umgang mit Disparitäten	131
8.1	Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs	132
8.2	Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien: Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb	136
8.3	Empfehlungen	151
Kapitel 9		
	Förderung von Exzellenz	155
9.1	Die Doppelaufgabe der Schule: Fördern und Fordern	155
9.2	Empfehlungen	164
Kapitel 10		
	Werterziehung als Aufgabe der Schule	167
10.1	Problemlage	167

10.2	Werterziehung in einer pluralistischen Gesellschaft – Ziele schulischer Arbeit	168
10.3	Werterziehung als praktizierte Schulkultur	170
10.4	Die Rolle der Lehrkräfte – die normative Bedeutung pädagogischer Kommunikation	174
10.5	Werterziehung im Unterricht – die curriculare Dimension	176
10.6	Empfehlungen	178
Kapitel 11		
	Verantwortlicher Umgang mit Lernzeit als Lebenszeit	181
11.1	Der Verbrauch von Lebens- durch Bildungszeit	181
11.2	Empfehlungen	189
Kapitel 12		
	Offenheit der Bildungswege	191
12.1	Entkopplung von Schulform und Schulabschluss	191
12.2	Empfehlungen	196
Kapitel 13		
	Sicherung von Berufsfähigkeit – Modernisierung der beruflichen Bildung	197
13.1	Berufliche Erstausbildung als Basis für lebenslanges Lernen	200
13.2	Internationalisierung beruflicher Bildung	201
13.3	Erschließung der Lernpotenziale betrieblicher Arbeitsprozesse	202
13.4	Berufsbildende Schulen als regionale Berufsbildungszentren für die berufliche Aus- und Weiterbildung	205
13.5	Herstellung und Sicherung der Ausbildungs- und der Berufsfähigkeit	206
13.6	Aktualisierung der Berufsfähigkeit	214
13.7	Empfehlungen	216
Kapitel 14		
	Standardsicherung und Qualität	219
14.1	Qualitätssicherung	219
14.2	Standards	221
14.3	Instrumente zur Standardsicherung	224
14.4	Unterstützung der Schulen und der Lehrkräfte	231
14.5	Empfehlungen	233
Kapitel 15		
	Steuerung des Bildungssystems und erweiterte Verantwortung der Schule	235
15.1	Aufsicht im Umbruch	235
15.2	Die Einzelschule als pädagogisches Handlungsfeld	237
15.3	Erweiterte Verantwortung der Schulen und veränderte Steuerung	238
15.4	Personen setzen Standards	243
15.5	Empfehlungen	248

Inhalt

Kapitel 16	
Professionelle Kompetenz entwickeln und stärken	249
16.1 Einführung	249
16.2 Aufgaben von Lehrkräften: Wandel und Kontinuität	251
16.3 Die Arbeitsbedingungen und der Berufsverlauf von Lehrkräften	255
16.4 Aus- und Fortbildung und Rekrutierung	260
16.5 Empfehlungen	264
Kapitel 17	
Zusammenfassung	267

Vorwort

Die gemeinsame Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg legt mit diesem Abschlussbericht dem Senator für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin, Klaus Böger, und dem Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Steffen Reiche, das Ergebnis ihrer Tätigkeit vor. Die Berufung dieser Bildungskommission ist der erste exemplarische Fall, in dem zwei Länder der Bundesrepublik zukunftsorientiert versuchen, eine gemeinsame Perspektive für die langfristige Qualitätsentwicklung des Schulwesens einer Bildungsregion zu gewinnen. Die Kommission hat dies als gutes Zeichen für politischen Gestaltungswillen und eine längerfristig, über eine Legislaturperiode hinaus angelegte Bildungspolitik verstanden.

Die Kommission veröffentlicht mit ihrem Bericht keinen „Strukturplan“ für ein neues Land der Bundesrepublik. Ein solcher Versuch hätte – mit Recht – nur als illegitimer Vorgriff auf politische Entscheidungen interpretiert werden können, mit dem die Kommission den Bereich ihrer Expertise verlassen hätte. Anliegen des Berichts ist es vielmehr, inhaltliche Leitperspektiven für die Qualitätsentwicklung der Bildungsregion Berlin-Brandenburg zu skizzieren und vor diesem Hintergrund den Horizont politischer Optionen zu öffnen, um die unterschiedlichen Folgen und Nebenfolgen von Entscheidungsalternativen diskutieren zu können. Wer von dem Bericht Handlungsrezepte erwartet, wird enttäuscht werden. Die Kommission hofft jedoch, dass es ihr gelungen ist, einen Beitrag zur Klärung von Handlungszusammenhängen in wichtigen pädagogischen Feldern zu leisten.

Die Kommission entwickelt einen eigenen bildungs-, schul- und professionstheoretischen Rahmen, der es erlaubt, die Verbindlichkeit von Zielen und Gütemaßstäben zu begründen und gleichzeitig die Kontingenz unterschiedlicher Organisationslösungen plausibel zu machen. In ihren Empfehlungen räumt die Kommission Fragen der Qualität und der Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens Vorrang gegenüber Struktur- und Organisationsfragen ein. Sie folgt in ihren Überlegungen daher auch nicht den gegebenen institutionellen Strukturen des Bildungssystems und sie reproduziert schon gar nicht die tradierten Konflikte, die sich mit den bekannten schulstrukturellen Fragen verbinden. Gleichzeitig bemüht sich die Kommission, ihre Argumente mit empirischen Befunden, soweit das ir-

gend möglich ist, zu untermauern. Sie identifiziert Stärken und Schwächen der Schulsysteme beider Länder. Im Zusammenspiel von bildungstheoretischer und empirischer Fundierung formuliert sie Herausforderungen, die Messlatten für die qualitative Entwicklung der Bildungsregion darstellen können.

Für die Bildungskommission

Jürgen Baumert (Vorsitzender)

Kapitel 1

Auftrag, Selbstverständnis und Arbeitsweise der Kommission

1.1 Auftrag und Selbstverständnis der Kommission

Im Rahmen einer Sitzung des *Gemeinsamen Koordinierungsrates der Regierungen der Länder Berlin und Brandenburg* verständigten sich im Juni 2000 der Senator für Bildung, Jugend und Sport, Klaus Böger, und der Minister für Bildung, Jugend und Sport, Steffen Reiche, auf die Einrichtung einer gemeinsamen Bildungskommission mit dem Ziel, die gemeinsame Bildungsregion Berlin-Brandenburg zu stärken und Leitlinien für zentrale bildungspolitische Aufgaben zu entwickeln. Im Dezember 2000 wurde eine *Vereinbarung zur Einrichtung einer gemeinsamen Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* geschlossen. Als Aufgaben der Kommission wurden festgelegt:

- eine Bestandsaufnahme der schulpolitischen Zielsetzungen in beiden Ländern vorzunehmen und
- Handlungsmöglichkeiten zu benennen, um eine Angleichung zwischen den Ländern in wichtigen Themenfeldern zu eröffnen.

Dabei sollte die Kommission insbesondere folgende Themen untersuchen:

- Schwerpunkte schulischer Bildung,
- Steuerung des Schulsystems einschließlich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung,
- Fragen der beruflichen Bildung,
- Abschlüsse und Berechtigungen sowie Prüfungen im Schulsystem,
- Fragen der Schulzeit,
- 2. Phase der Lehrerbildung und Einstellung von Lehrkräften.

Die Kommission wurde Anfang 2001 berufen und trat im März 2001 zum ersten Mal zusammen. Sie interpretierte den Auftrag, die Bildungssysteme von Berlin und Brandenburg unter der Perspektive eines möglichen Zusammenschlusses beider Länder in den Blick zu nehmen, nicht als Vorbereitung einer punktuellen Strukturentscheidung, mit der die beiden Schulsysteme vereinheitlicht werden könnten. Die Kommission war vielmehr von Anfang an der Auf-

fassung, dass ein Zusammenwirken und vielleicht ein Zusammenschluss beider Länder nur als langfristiger, koordinierter Entwicklungsprozess denkbar seien. Prämisse der Arbeit der Kommission war ein Verständnis einer möglichen Länderfusion als Herausforderung und Chance, beide Systeme durch gemeinsame Qualitätsentwicklung und Effizienzsteigerung zu optimieren. Dieses Selbstverständnis der Kommission hatte unmittelbare Konsequenzen für die Zielsetzungen der Arbeit: Ergebnis der Kommissionstätigkeit konnte kein Organisationsplan für das Schulwesen eines neuen Landes sein, sondern nur die Identifikation von konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Analyse von geteilten, aber auch spezifischen Problemzonen und schließlich die Beschreibung von erfolgversprechenden Entwicklungsschritten, die ihre Grundlage in den jeweiligen Stärken der beiden Systeme finden.

Die Kommission ließ sich in ihrer Arbeit durch drei weitere Überlegungen leiten. Sie ging davon aus, dass die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung systematischer und kontinuierlicher als bisher Rechenschaft über das mit den aufgewendeten Mitteln Erreichte abzulegen und überzeugende Entwicklungsperspektiven vorzulegen haben, um vor der Öffentlichkeit und im Wettbewerb der Ressorts um knappe Mittel zu bestehen. Quantitative Verbesserungen in der Ausstattung werden nicht mehr ohne weiteres als Beleg für Qualitätsverbesserungen von Bildungsprozessen und deren Ergebnissen akzeptiert werden. Die Kommission erwartete ferner, dass die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber auch die Bildungseinrichtungen selbst sich zu Recht den Fragen nach dem effizienten Mitteleinsatz, also nach der Relation zwischen Aufwendungen und Erträgen und der Rationalität der Systemsteuerung, werden stellen müssen. Die dritte Annahme besagt, dass uniforme Maßnahmen und Gleichbehandlung weder für Effektivität noch für Gerechtigkeit bürgen. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung werden sich stärker als bisher nach der Kontextangemessenheit von Lösungen befragen lassen und zusätzliche Mühe aufwenden müssen, um die Unterschiedlichkeit von Behandlungen zu rechtfertigen und durchzusetzen. Dafür sind inhaltliche, nicht organisatorische Argumente notwendig.

Wenn die Kommission Fragen der Qualität und der Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens gegenüber Struktur- und Organisationsfragen Vorrang einräumt und auf Differenz und lokale Passung statt auf Uniformität setzt, muss sie in einem bildungs-, schul- und professionstheoretischen Rahmen argumentieren, der es erlaubt, die

Verbindlichkeit von Zielen und Gütemaßstäben zu begründen und gleichzeitig die Kontingenz unterschiedlicher Organisationslösungen plausibel zu machen. Die Kommission hat deshalb relativ viel Mühe darauf verwendet, die theoretischen Grundlagen zu entfalten, auf denen der Bericht beruht. Erst aus der Analyse der Funktionen und Aufgaben der Schule entsteht ein Referenzrahmen, in dem Defizite und Stärken der institutionalisierten Bildungsprozesse in beiden Ländern beschrieben werden können. Die institutionstheoretische Fundierung der Argumentation der Kommission beugt nicht nur bildungstheoretischen Spekulationen vor, die strukturelle Grenzen der Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen unberücksichtigt lassen, sondern erlaubt es auch, systematisch variierende Kontextbedingungen in Rechnung zu stellen. Dies gilt für die unterschiedlichen geographischen, demographischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen in Berlin und Brandenburg, aber auch für die Strukturbrüche innerhalb der beiden Länder selbst. Will man an gemeinsamen Zielen und geteilten Gütemaßstäben festhalten, wird man die Notwendigkeit unterschiedlicher Antworten auf die jeweiligen regionalen und lokalen Herausforderungen betonen müssen.

Der Bericht der Kommission beginnt mit einem Überblick über den institutionellen Aufbau des Schulwesens in Berlin und Brandenburg, um Gemeinsamkeiten und Strukturunterschiede sichtbar zu machen. Darauf folgen eine Darstellung der demographischen, finanzpolitischen und schulischen Rahmendaten und eine Skizze vorhersehbarer mittelfristiger Entwicklungen. Beide Abschnitte fügen sich zum *ersten Berichtsteil* zusammen, in dem die institutionellen und kontextuellen Referenzpunkte der Argumentation herausgearbeitet werden (Kap. 2 und 3). Der *zweite Teil des Berichts* ist der Entfaltung des bildungs- und institutionstheoretischen Rahmens gewidmet, der den Analysen und insbesondere den konstruktiven Vorschlägen der Kommission inhaltlichen Halt gibt (Kap. 4 und 5). Der *dritte Hauptteil des Berichts* gliedert sich nach Sachfragen, die häufig quer zur institutionellen Gliederung des Schulwesens liegen. Folgende Themen werden in den Kapiteln 6 bis 18 behandelt:

- Lernfähigkeit entwickeln und stärken
- Grundbildung sichern und die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen optimieren
- Umgang mit Disparitäten
- Förderung von Exzellenz
- Werterziehung als Aufgabe der Schule
- Verantwortlicher Umgang mit Lernzeit als Lebenszeit

- Offenheit der Bildungswege
- Modernisierung der Berufsbildung und Sicherung von Berufsfähigkeit
- Standardsicherung und Qualität
- Steuerung des Bildungssystems und verstärkte Verantwortung der Einzelschule
- Professionelle Kompetenz entwickeln und stärken

In ihren konstruktiven Vorschlägen unterscheidet die Kommission drei Empfehlungsarten: Vorschläge zur Neujustierung der politischen Aufmerksamkeit, die Beschreibung von Handlungserfordernissen und die Feststellung von Regelungsbedarf. Von einer *notwendigen Veränderung der Aufmerksamkeit* spricht die Kommission dann, wenn sie den Eindruck hat, dass Wahrnehmungsmuster revidiert werden müssen, um Problemlagen und Herausforderungen überhaupt adäquat beurteilen zu können, und Handlungsprioritäten neu gesetzt werden müssen, um Herausforderungen mit Aussicht auf Erfolg zu begegnen. Von *Handlungsbedarf* spricht die Kommission, wenn sie Optimierungsbedarf und -möglichkeiten unterhalb formaler Regelungen sieht. *Regelungsbedarf* diagnostiziert die Kommission dort, wo formale Entscheidungen und Festlegungen notwendig sind, um Handlungsmöglichkeiten überhaupt erst zu eröffnen oder auf Dauer zu stellen. Im konkreten Fall können Neujustierung der Aufmerksamkeit, Handlungsbedarf und Regelungsnotwendigkeit zusammenfallen.

In ihren konstruktiven Empfehlungen versucht die Kommission nach Möglichkeit *zeitliche Sequenzierungen* vorzuschlagen. Manche Maßnahmen können sofort ergriffen werden oder sind schon längst überfällig. Einige Vorschläge skizzieren Etappen im Prozess der Zusammenarbeit der Länder. Andere Vorschläge – und gerade sie sollen der Entwicklung Richtung und Dynamik verleihen – beschreiben längerfristige Entwicklungsperspektiven des Systems.

Die Kommission ist sich darüber im Klaren, dass ihre Vorschläge nicht voraussetzungslos sind. Wenn man die Perspektive eines Zusammenschlusses beider Länder als Herausforderung und Chance für einen Optimierungsprozess nutzen will, bedarf es politischen Gestaltungswillens und politischer Entscheidungsfähigkeit. Solange die Bildung und Ausbildung der nachfolgenden Generation im Wettbewerb der Ressorts nicht als Zukunftsinvestition verstanden wird und die längst überfällige Modernisierung des Systems an angestammten Interessenvertretungen bereits in den Fraktionen schei-

tert, helfen auch Bildungskommissionen nicht weiter. Bildung ist eine Zukunfts- und Gemeinschaftsaufgabe.

1.2 Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission

In die gemeinsame Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg wurden folgende Personen aus Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Schulaufsicht und Schulpraxis berufen:

Prof. Dr. Jürgen Baumert	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (Vorsitz)
Fritz von Bernuth	Cornelsen Verlagsholding GmbH & Co, Berlin
Prof. Dr. Jürgen van Buer	Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Elisabeth Flitner	Universität Potsdam
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel	Hochschule Bremen
Wolfgang Harnischfeger	Oberstudiendirektor, Beethoven-Oberschule (Gymnasium), Berlin
Prof. Dr. Klaus Klemm	Universität Duisburg-Essen
Petra Knobloch	Oberschulrätin, Staatliches Schulamts Brandenburg/Havel
Prof. Dr. Dieter Lenzen	Freie Universität Berlin
Ingrid Minnich	Schulleiterin, Gesamtschule Letschin
Ludger Pieper	Abteilungsleiter, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin
Prof. Dr. Felix Rauner	Universität Bremen
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth	Humboldt-Universität zu Berlin
Dr. Dieter Wunder	Ehemaliger Vorsitzender der Kommission „Entwicklung der Schulen der Sekundarstufe I im ländlichen Raum des Landes Brandenburg“

Um eine enge Rückbindung der Kommission in die Bildungsverwaltung zu gewährleisten, nahmen jeweils zwei Beschäftigte der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport beratend an den Kommissionssit-

zungen teil. Für die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport waren dies:

Dr. Eva-Maria Kabisch	Leitende Oberschulrätin
Tom Stryck	Referatsleiter

und für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg waren dies:

Dr. Hermann Budde	Referatsleiter
Bodo Richard	Abteilungsleiter

Die Kommission trat von März 2001 bis Juni 2003 in insgesamt 17 eintägigen Sitzungen zusammen. An zwei dieser Sitzungen nahmen Senator Klaus Böger und Minister Steffen Reiche teil. Zunächst erarbeitete sich die Kommission anhand umfangreicher Materialien und ergänzender Anhörungen von Fachleuten aus den beiden Bildungsverwaltungen einen Sachstand. Anschließend wurden aufgrund einer ersten, in der Kommission gemeinsam entwickelten Gliederung unter den Kommissionsmitgliedern die Schreibaufträge verteilt, wobei Themenkomplexe teilweise von einzelnen, teilweise von mehreren Mitgliedern arbeitsteilig bearbeitet wurden. Die in dieser Phase der Kommissionsarbeit entstandenen Texte wurden sukzessive in der Kommission diskutiert und von den Autoren fortgeschrieben. In der letzten Phase der Kommissionsarbeit wurden in der Kommission die Empfehlungen entwickelt und von einer aus der Kommission heraus gebildeten Redaktionsgruppe die Einzelbeiträge zum vorliegenden Abschlussbericht der Bildungskommission zusammengefasst.

Von Anfang an beeinflusst wurde die Arbeit der Bildungskommission durch die Zug um Zug erfolgende Umsetzung der in den Koalitionsvereinbarungen der beiden Landesregierungen jeweils vereinbarten bildungspolitischen Maßnahmen und deren kurzfristigen Ergänzungen im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse sowie dem bis Sommer 2003 nicht absehbaren Ausgang der Schulgesetzgebung und der Reform der Lehrerbildung im Land Berlin.

Die Kommission hat sich die Befunde der PISA-Studie in regional-spezifischer Auswertung zu Nutze gemacht. Die Daten der PISA-Ergänzungsstudie für Berlin können stichprobenbedingt je nach Fragestellung in unterschiedlichem Ausmaß verzerrt sein. Im Länderbericht des Deutschen PISA-Konsortiums wurden deshalb kei-

ne vergleichenden Gesamtwerte für die Leistungsergebnisse berichtet. Für spezifische Fragestellungen lassen sich die Daten jedoch als Näherungswerte verwenden. Diese Analysen untermauern die Argumentation der Kommission in wesentlichen Punkten.

Die Kommission musste sich aber auch auf die sich entwickelnde Agenda der Bildungspolitik beider Länder einstellen. Die in den Regierungsprogrammen festgeschriebene und die durch die internationale Vergleichsstudie PISA teilweise zusätzlich ausgelösten bildungspolitischen Vorhaben und Maßnahmen wirkten sich nicht unerheblich auf die mittel- und langfristigen Entwicklungsoptionen für die Bildungssysteme in beiden Ländern aus. Nicht ohne Auswirkungen auf die Arbeit und Argumentation der Kommission blieben allerdings auch die sich seit 2001 deutlich verschlechternden finanzpolitischen Aussichten in beiden Ländern, obwohl sich die Kommission von vornherein darauf verständigt hatte, dass bei den gegebenen Perspektiven für die öffentlichen Haushalte Empfehlungen nur dann als politikfähig gelten könnten, wenn sie auch ohne Expansion der Bildungsausgaben umgesetzt werden könnten.

Die Kommission musste sich deshalb häufiger und intensiver als zunächst vorgesehen mit dem beschleunigten Wandel wesentlicher Einflussfaktoren für Bildungspolitik und Bildungsplanung in den Ländern Berlin und Brandenburg auseinandersetzen, um sowohl die Ist-Analysen als auch die Empfehlungen daraufhin zu überprüfen, ob sie dem Anspruch der Kommission gerecht werden, auf mittel- und langfristige Sicht mit und ohne Länderfusion für Berlin und Brandenburg praxistaugliche, politikfähige und finanzierbare Vorschläge zur qualitativen Weiterentwicklung und Angleichung der Bildungssysteme beider Länder zu machen.

Die einzelnen Mitglieder der Kommission müssen nicht in jedem Einzelfall und bei jeder Aussage im Bericht vollständig einer Meinung sein. Insofern ist es nicht zulässig, davon auszugehen, dass die Kommissionsmitglieder in jedem Fall sich mit jeder Formulierung identifizieren. Allerdings stimmen alle Kommissionsmitglieder mit den Grundaussagen des Berichts überein.

Kapitel 2

Der institutionelle Aufbau des Schulwesens in Berlin und Brandenburg: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

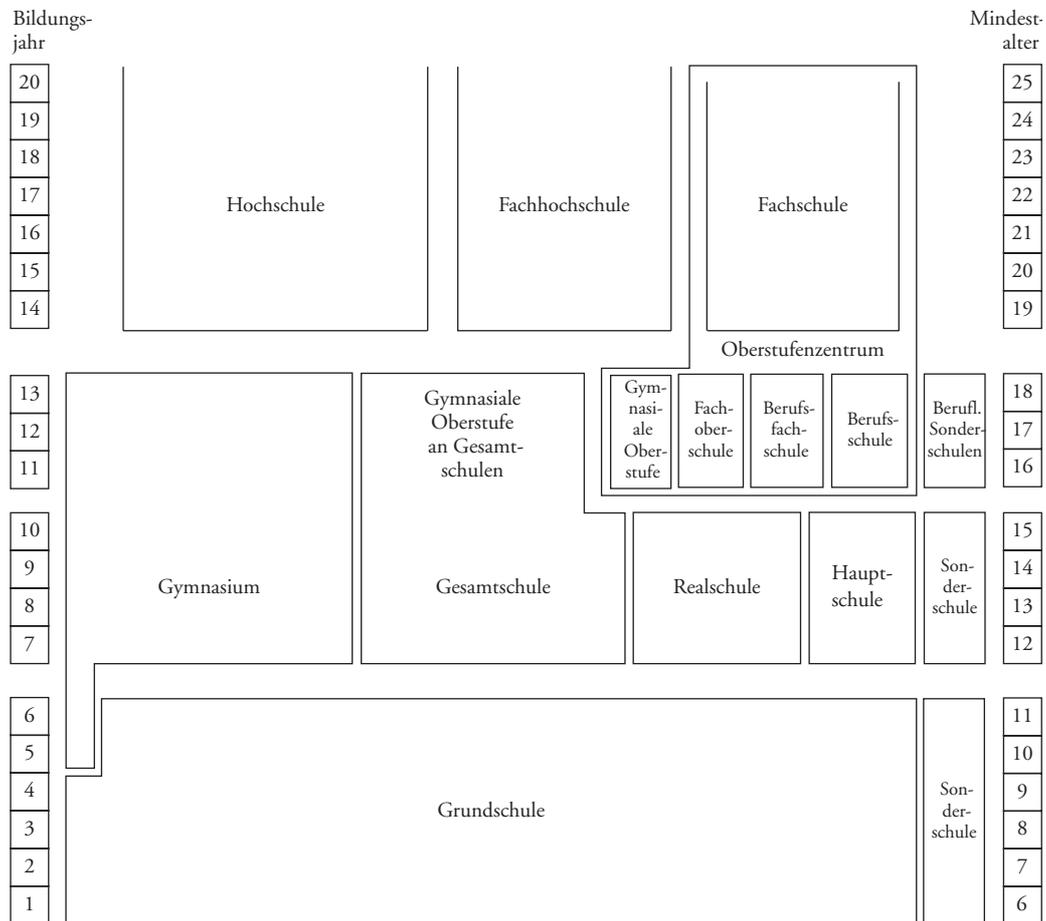
2.1 Institutionelle Grundstruktur

Grundprinzip der Schulstruktur ist in beiden Ländern eine Stufengliederung mit zunehmender Ausdifferenzierung von Bildungsgängen. Abbildung 2.1a und 2.1b geben einen Überblick über den institutionellen Aufbau des allgemein bildenden und beruflichen Schulwesens in Berlin und Brandenburg.

Stufengliederung mit zunehmender Ausdifferenzierung von Bildungsgängen

In beiden Ländern beginnt die Vollzeitschulpflicht mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres und endet nach zehn Schuljahren. Daran schließt sich eine Berufsschulpflicht an, die in beiden Ländern unterschiedlich geregelt ist. Im Unterschied zu allen anderen Ländern der Bundesrepublik haben Berlin und Brandenburg eine sechsjährige Grundschule, die allgemeine Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten im Prinzip gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Vorwissen und Begabung vermitteln soll. Für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, werden sonderpädagogische Fördereinrichtungen vorgehalten, die in der Primarstufe im Schuljahr 2002/03 von 4,4 Prozent der Altersgruppe in Berlin und 4,3 Prozent in Brandenburg besucht wurden. Hinzu kommen integrative Fördermaßnahmen, an denen im selben Schuljahr in Berlin 3,4 Prozent und in Brandenburg 2,5 Prozent der Altersgruppe teilnahmen. Die vier Jahrgangsstufen umfassende Sekundarstufe I ist in beiden Ländern mehrgliedrig organisiert. Die Berliner Sekundarstufe I unterscheidet vier Schulformen (Integrierte Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium) zuzüglich der Sonderschuleinrichtungen. In Brandenburg sollte die Sekundarstufe I nach der Vereinigung beider deutscher Staaten zunächst – ähnlich wie in Sachsen und Thüringen – zweigliedrig mit Integrierter Gesamtschule und Gymnasium organisiert werden. Die politische Entscheidung fiel dann mit dem zusätzlichen Angebot der Realschule für eine neue Dreigliedrigkeit. In beiden Ländern sind die Schulformen durch die Harmonisierung der

Abbildung 2.1a: Das Schul- und Hochschulsystem in Berlin



Vergleichbarkeit der Grundstruktur des Bildungswesens in beiden Ländern

Studentafeln und Angleichung der Lehrpläne aufeinander bezogen. An die Sekundarstufe I schließt eine vor allem im beruflichen Teil hoch differenzierte Sekundarstufe II an. Dazu gehören die Berufsschule mit ihrer großen Anzahl an teilzeitlichen Bildungsgängen und die Berufsfachschule, die Fachoberschule, die berufsbefähigenden und berufsvorbereitenden Lehrgänge sowie die gymnasiale Oberstufe, die in beiden Ländern an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und beruflichen Oberstufenzentren angeboten wird. In beiden Ländern bildet die Fachschule das Bindeglied zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Trotz unterschiedlicher Bildungsbeteiligung ist die institutionelle Grundstruktur des Schulwesens in beiden Ländern bereits jetzt in tragenden Elementen vergleichbar.

Abbildung 2.1b: Das Schul- und Hochschulsystem in Brandenburg

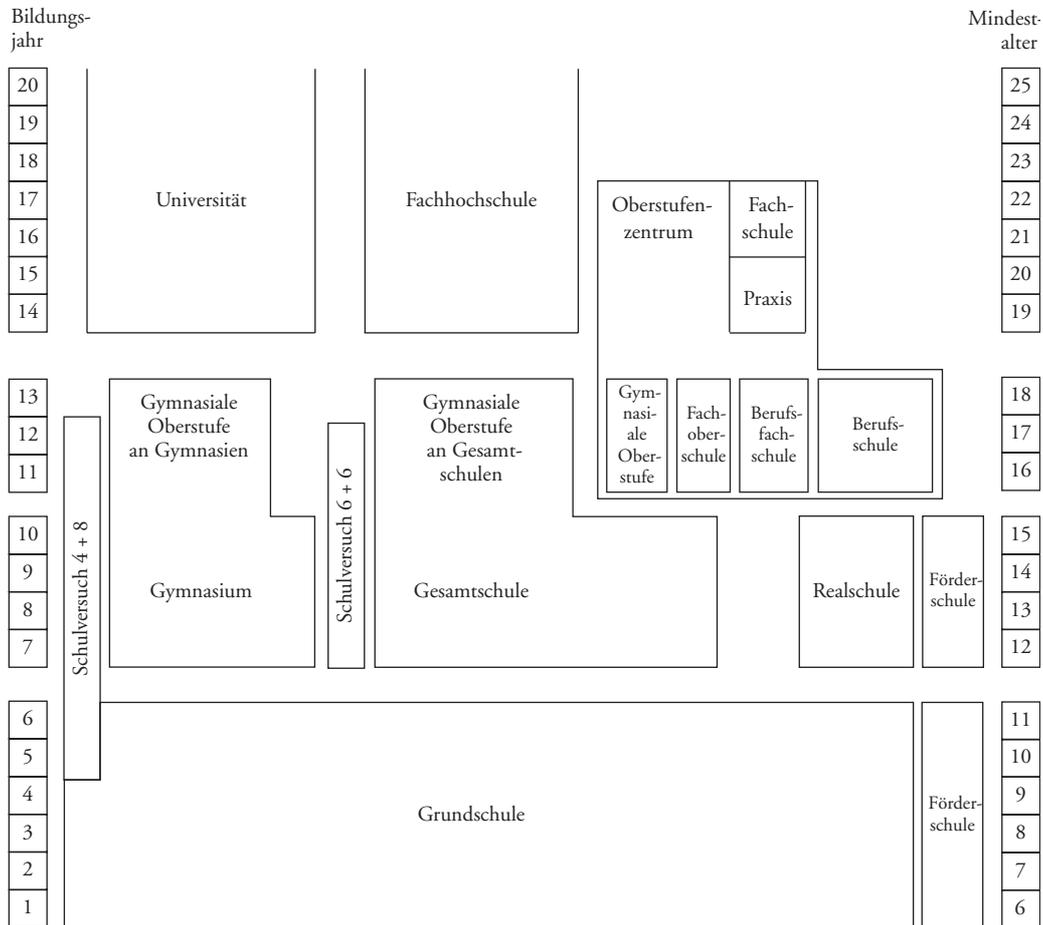


Tabelle 2.1 gibt Auskunft über die Verteilung der Schulbevölkerung nach Bildungsbereichen. In der deutlich unterschiedlichen Besetzung der Primarstufe spiegelt sich die unterschiedliche demographische Entwicklung in beiden Ländern wider.

2.2 Sechsjährige Grundschule

Das Prinzip der einheitlichen sechsjährigen Grundschule, deren Besuch durch die Zugehörigkeit zu einem Schulsprenzel geregelt wird, ist in beiden Ländern bis heute weitgehend durchgehalten. Dabei stellen die 1. und 2. Jahrgangsstufen die Verbindung zum Kindergarten und zu den Vorklassen und die 5. und 6. Jahrgangsstufen

Tabelle 2.1: Schüler nach Bildungsbereich und Land im Schuljahr 2002/03

Bildungsbereich	Insgesamt	Berlin		Brandenburg
		Ehemalige östliche Bezirke	Ehemalige westliche Bezirke	
Primarstufe (1–6)	168.850	53.175	115.675	105.928
Sekundarstufe I	145.629	63.671	81.958	139.087
Sekundarstufe II				
Allgemein bildende Schulen	41.636	18.472	23.164	35.994
Berufliche Schulen ohne Fachschulen	91.420	28.731	62.689	72.247

Quelle: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Das Schuljahr in Zahlen 2002/03*; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, *Schuldaten für das Schuljahr 2002/03*.

den Übergang zu den weiterführenden Schulen dar. Die strukturellen und curricularen Differenzierungen, die das Brandenburgische Schulgesetz und das neue Berliner Schulgesetz (Senatsfassung im derzeit laufenden Gesetzgebungsverfahren) vorsehen, sind begrenzt:

- In beiden Ländern werden die 1. und 2. Jahrgangsstufen der Grundschule zu einer Eingangsstufe zusammengefasst, für die flexible individuelle Durchlaufzeiten ohne Versetzung vorgesehen sind. Diese Maßnahme stellt wahrscheinlich den bislang größten Schritt zur Förderung individualisierter Bildungsverläufe dar, ohne die Schulstruktur insgesamt zu tangieren.
- In beiden Ländern sind (temporäre) äußere Differenzierungen nach Leistung und Eignung in den 5. und 6. Jahrgangsstufen möglich. Diese Differenzierung soll den Übergang in ein gegliedertes System durch optimale Förderung vorbereiten.
- In Berlin besuchen etwa 7,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs einen bereits in der 5. Jahrgangsstufe einsetzenden Bildungsgang der Sekundarstufe I – in der Regel ein grundständiges Gymnasium oder eine bilinguale Einrichtung. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in einen der so genannten gymnasialen Schnellläuferzüge wechseln, die ebenfalls in der 5. Jahrgangsstufe einsetzen und nach zwölfjährigem Schulbesuch zum Abitur führen, liegt in Berlin bei 2,7 Prozent und in Brandenburg bei 5 Prozent.
- Eine curriculare Differenzierung mit strukturbildender Bedeutung stellt innerhalb der Grundschule die Wahl der ersten Fremdsprache in der 5. Jahrgangsstufe dar. In Berlin wählen rund 4 Prozent eines Alterjahrgangs innerhalb der Grundschule nicht Englisch als erste Fremdsprache. Mit diesen Wahlen sind

in der Regel Leistungsdifferenzierungen verbunden. In Brandenburg wird von dieser Wahlmöglichkeit – trotz des formalen Angebots – kein Gebrauch gemacht.

Trotz dieser Differenzierungsmöglichkeiten prägt insgesamt Einheitlichkeit das Erscheinungsbild im institutionellen Aufbau der sechsjährigen Grundschule. Wünschenswerte Individualisierung ist erst in Ansätzen ausgebildet. Insbesondere wird von den schon bestehenden Möglichkeiten, eine Klasse zu überspringen, praktisch kaum Gebrauch gemacht. Diese Maßnahme, wird sie häufiger angewandt, verlangt besondere Flexibilität auch von den Lehrkräften und gehört praktisch nicht zum üblichen pädagogischen Repertoire der Grundschule. Eine Gefährdung der Einheit des Systems durch grundständige Bildungsgänge in der Sekundarstufe I und durch Schnellläuferzüge ist bei stabilen Übergangsraten von etwa 10 Prozent der Alterskohorte – zumal in einer Metropole wie Berlin – nicht zu erkennen.

Einheitlichkeit der Grundschule und beginnende Individualisierung

Betrachtet man allerdings die Schülerschaft der Grundschulen in ihrer Zusammensetzung nach der Herkunftssprache ihrer Schülerinnen und Schüler, springen regionale Unterschiede vor allem innerhalb Berlins ins Auge. In Brandenburg ist der Anteil der Grundschüler und Grundschülerinnen mit Migrationshintergrund durchweg gering. Er liegt im Landesmittel, wenn man Ausländer und Aussiedler bei 3,6 Prozent zusammenfasst, und variiert nur geringfügig. Eine ähnliche Situation ist in den östlichen Bezirken Berlins anzutreffen. Davon unterscheidet sich die Zusammensetzung der Schulbevölkerung in den westlichen Bezirken durchgreifend. Die dortige Situation ist darüber hinaus noch einmal durch große zwischenbezirkliche Disparitäten gekennzeichnet. Die höchsten Anteile von Grundschulern und Grundschülerinnen mit Migrationshintergrund haben die ehemaligen Bezirke Wedding, Kreuzberg, Tiergarten, Neukölln und Schöneberg. Die Anteile liegen – nimmt man, wie die amtliche Statistik, die Staatsbürgerschaft als Abgrenzungskriterium – in der Primarstufe zwischen 52,3 und 33,4 Prozent. Diese Abgrenzung führt jedoch zu einer erheblichen Unterschätzung der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die aus zugewanderten Familien stammen.

Große regionale Unterschiede in der Schulbevölkerung hinsichtlich des Anteils von Zuwanderern

Die Grundschule ist in beiden Ländern als Halbtagschule organisiert. (Die Grundschulen im Ostteil Berlins haben zwar sämtlich einen „offenen Ganztagsbetrieb“, das Unterrichtsprinzip ist aber auf Halbtagsunterricht ausgelegt.) In Berlin gibt es im Rahmen der

Grundschulreform 2000 intensive Bemühungen, die „verlässliche Halbtagschule“, die regelmäßige Betreuung zwischen 7.30 und 13.30 Uhr anbietet, verstärkt einzuführen, um der Tatsache der zunehmenden Berufstätigkeit von Müttern Rechnung zu tragen. In Brandenburg und den östlichen Bezirken Berlins sind Horte, die nach der Schule besucht werden können, nach wie vor eine wichtige soziale Ergänzung der Grundschule. Im Jahr 2000 besuchten im Land Brandenburg 38,2 Prozent der Kinder im Grundschulalter einen Hort. Die Bedeutung dieser Schulhorte wird in Brandenburg infolge der demographisch notwendigen Ausdünnung des Netzes der Schulstandorte noch weiter zunehmen (siehe Kap. 3).

2.3 Sekundarstufe I

Horizontalisierung und Mehrgliedrigkeit

Die Sekundarstufe I ist in beiden Ländern durch eine Spannung zwischen Bemühungen um eine Horizontalisierung dieser Schulstufe und gleichzeitiger Akzeptanz der Mehrgliedrigkeit bei zunehmender interner Ausdifferenzierung von Bildungswegen gekennzeichnet. Für die angestrebte Horizontalisierung der Schulstufe stehen die Harmonisierung der Stundentafeln und die Angleichung der Lehrpläne und nicht zuletzt auch der quantitative Erfolg der Integrierten Gesamtschule besonders in Brandenburg. Die interne Differenzierung in Bildungsgänge kommt in der zunehmenden Entkopplung von Schulform und Schulabschluss zum Ausdruck. Dies bedeutet, dass der Erwerb eines Schulabschlusses der Sekundarstufe I nicht mehr an eine bestimmte Schulform gebunden ist. Damit verlieren die Schulformen der Sekundarstufe I auch ohne Erhöhung der wechselseitigen Durchlässigkeit ihre Abgeschlossenheit. Dies gilt insbesondere für Hauptschul- und Realschulabschlüsse, die an allen Schulformen und in unterschiedlichen Bildungsgängen des beruflichen Schulwesens erworben werden können, aber auch für die Hochschulreife, die an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und beruflichen Schulen erreicht werden kann.

Große regionale Unterschiede der Bildungsbeteiligung

Trotz der durchaus vergleichbaren Philosophie der langfristigen Schulentwicklung gibt es dennoch große Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen beiden Ländern und in Berlin auch zwischen den östlichen und westlichen Bezirken. Diese Unterschiede sind im Wesentlichen auf Auswirkungen unterschiedlicher Schultraditionen in der DDR und der Bundesrepublik zurückzuführen. Tabelle 2.2 vermittelt einen ersten Gesamteindruck von der diffe-

Tabelle 2.2: 15-Jährige nach Bildungsgang und Land im Schuljahr 2000/01 (in %)

Bildungsgang	Berlin	Brandenburg
Hauptschule	11,6	–
Realschule	21,1	15,7
Gesamtschule	31,3	50,2
Gymnasium	31,7	28,9
Sonderschule/Förderschule	4,3	5,3

Quelle: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *IST-Statistik 2000/01*; Statistische Veröffentlichungen der KMK, *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2000*.

renziellen Bildungsbeteiligung von 15-Jährigen in Berlin und Brandenburg. Im Schuljahr 2000/01 besuchten in Berlin noch 11,6 Prozent der 15-Jährigen eine Hauptschule – eine Schulform, die in Brandenburg nicht mehr angeboten wird. Diese Schülerinnen und Schüler besuchen in Brandenburg eine Integrierte Gesamtschule, die mit einem relativen Schulbesuch von über 50 Prozent der tragende Pfeiler des allgemein bildenden Schulwesens ist. In Berlin ist die Integrierte Gesamtschule mit einer Besuchsquote von 31,3 Prozent der 15-Jährigen die zweitstärkste Schulform. Vergleicht man den relativen Schulbesuch an Realschulen und Gymnasien in beiden Ländern, ist ersichtlich, dass die Integrierte Gesamtschule in Brandenburg Schülerinnen und Schüler stärker aus dem Kreis potenzieller Realschüler und vermutlich auch Gymnasiasten rekrutiert. Auffällig ist, dass in Brandenburg der Anteil der Besucher von Förderschulen mit 5,3 Prozent der 15-Jährigen deutlich höher als in Berlin liegt, wo der relative Schulbesuch sonderpädagogischer Einrichtungen 4,3 Prozent dieses Altersjahrgangs beträgt. Hinzu kommen in beiden Ländern Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf, die in integrierten Klassen des allgemeinen Schulsystems unterrichtet werden. Ihr Anteil lag im Schuljahr 2000/01 in Berlin bei 3,4 Prozent und in Brandenburg bei 0,8 Prozent der 15-Jährigen.

Um einen differenzierteren und zutreffenderen Eindruck von der Struktur der Bildungsbeteiligung in beiden Ländern zu erhalten, ist es notwendig, die westlichen und östlichen Bezirke Berlins separat zu betrachten und dabei den jeweiligen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Tabelle 2.3 weist die entsprechenden Informationen für die 9. Jahrgangsstufe auf der Basis der PISA-E-Stichprobe aus. In den östlichen Bezirken Berlins be-

Tabelle 2.3: Schüler der 9. Jahrgangsstufe (ohne Sonder- und Förderschulen) nach Bildungsgang, Land, Landesteil und Migrationsstatus im Schuljahr 1999/2000 (in %)

Bildungsgang	Brandenburg			Berlin			Ins-gesamt
	Ins-gesamt	Ein Eltern- teil im Ausland geboren	Beide Eltern- teile im Ausland geboren	Westliche Bezirke	Östliche Bezirke	Ins-gesamt	
			Ein Eltern- teil im Ausland geboren	Beide Eltern- teile im Ausland geboren	Ein Eltern- teil im Ausland geboren	Beide Eltern- teile im Ausland geboren	
Hauptschule	–	–	–	40,9	1,5	–	11,3
Realschule	15,5	3,7	1,1	31,7	10,7	6,3	23,3
Gesamtschule	54,8	3,2	1,3	20,8	9,8	6,7	31,7
Gymnasium	29,6	3,4	1,1	18,6	6,4	1,9	33,8
Insgesamt	100,0	3,3	1,2	25,4	8,6	4,8	100,0

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

trägt der Hauptschulbesuch unter den Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe 5 Prozent und ist damit verschwindend gering. In der DDR hatte sich der zehnjährige Schulbesuch, der mit einer Prüfung am Ende der Polytechnischen Oberschule abschloss, als Mindestnorm einer modernen Grundbildung durchgesetzt. Bildungsgänge, die diesen Standard unterschreiten, finden in den östlichen Landesteilen auch nach der Vereinigung beider deutscher Staaten keine Akzeptanz mehr. Insofern war die Entscheidung der Länder Sachsen und Thüringen für Zweigliedrigkeit, denen später Sachsen-Anhalt folgte, weitsichtig – vor allem wenn man den langfristigen Rückgang der Schülerzahl in Rechnung stellt. Vor diesem Hintergrund ist die Einrichtung der Realschule in Brandenburg ein Nachklang des Schulformstreits, in dem die Schulpolitik der alten Länder in den 1980er Jahren gefangen war. In den ehemaligen westlichen Bezirken Berlins beträgt der Hauptschulbesuch auf der 9. Jahrgangsstufe noch 18 Prozent – ein Anteil, den man auch in Flächenstaaten findet, in denen die Gesamtschulentwicklung forciert wurde. In Berlin geht der relativ hohe Anteil an Hauptschülerinnen und Hauptschülern in erster Linie auf die ungleiche Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien zurück. Gut die Hälfte der Neuntklässler an Hauptschulen stammt aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Die Realschule hat in den westlichen Bezirken Berlins mit rund 18 Prozent der Neuntklässler quantitativ eine ähnliche Bedeutung wie in Brandenburg (15,7 %). Dagegen ist die Attraktivität der Realschule in den östlichen Bezirken Berlins mit einem relativen Schulbesuch von 29 Prozent erheblich größer. Ein Blick auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigt, dass die Realschule im westlichen Teil Berlins mittlerweile zum bevorzugten Aufstiegsweg für zugewanderte Familien geworden ist.

Die Integrierte Gesamtschule besuchen in Brandenburg rund 50 Prozent der Neuntklässler, in den östlichen Bezirken Berlins beläuft sich der relative Gesamtschulbesuch auf 37 und in den westlichen Bezirken auf 26 Prozent. Der relative Schulbesuch an Gymnasien ist in Brandenburg und den östlichen Bezirken Berlins mit rund 30 Prozent praktisch identisch, während in den westlichen Bezirken das Gymnasium mit einem relativen Schulbesuch von 38 Prozent den am stärksten besuchten Bildungsgang der Sekundarstufe I anbietet. Bemerkenswert ist, dass auch an den Gymnasien

der Anteil von Jugendlichen, die aus Familien mit Migrationshintergrund kommen, beträchtlich ist. Gesamtschule und Gymnasium unterscheiden sich in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft bezüglich dieses Merkmals nur noch wenig. Generell gilt, dass Folgeprobleme der Arbeitsmigration in Brandenburg eine zu vernachlässigende und im östlichen Teil Berlins eine geringfügige Rolle spielen. Die Herausforderung, Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien faire Bildungschancen zu geben, betrifft im Wesentlichen nur die westlichen Bezirke Berlins und unter ihnen insbesondere die ehemaligen Innenstadtbezirke Kreuzberg, Wedding, Neukölln, Tiergarten und Schöneberg.

*Regionale
Unterschiede in den
Abschlussquoten*

Betrachtet man die Abgänger aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach erreichtem Abschluss im Vergleich der beiden Länder, ist unübersehbar, dass sich die Verhältnisse in Relation zur Unterschiedlichkeit der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I angleichen – jedenfalls, wenn man die Länder insgesamt betrachtet. Daraus lässt sich der vorsichtige Schluss ziehen, dass sich die Struktur der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I zwar unterscheidet, aber die Bildungswege im Hinblick auf die erreichbaren Abschlüsse bis zu einem gewissen Grade äquivalent sind. Dieses Argument darf man allerdings nicht zu stark betonen; denn der höhere Anteil an mittleren Abschlüssen in Brandenburg und den östlichen Bezirken Berlins und die größere Attraktivität der Hochschulreife im westlichen Teil Berlins werfen durchaus Fragen der Vergleichbarkeit von Abschlusstandards auf. Aufgrund mangelnder Transparenz des Systems sind diese Fragen in Berlin bislang nicht öffentlich gestellt worden. Sie dürften aber bei einer Fusion beider Länder nicht länger zu übergehen sein.

Auf folgende Einzelergebnisse der Tabelle 2.4 soll insbesondere hingewiesen werden:

- 13 Prozent des Durchschnittsjahrgangs der 15- bis 16-jährigen Bevölkerung erreichten in Berlin im Schuljahr 2000/01 keinen Schulabschluss. In Brandenburg lag diese Quote bei knapp 9 Prozent und damit nahe am deutschen Mittelwert. Ein erheblicher Teil dieser Jugendlichen erhält allerdings an beruflichen Schulen zumindest einen Hauptschulabschluss, sodass der Anteil der formal unzureichend Qualifizierten am Altersjahrgang in Berlin um etwa ein Drittel, in Brandenburg um ungefähr die Hälfte reduziert wird. Ob diese nachträgliche Qualifizierung von Jugendlichen auf minimalem Niveau ein vertretbarer Ausbildungsweg ist, dürfte fraglich sein.

Tabelle 2.4: Abgänger aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 1999/2000 nach Abschluss und Land in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung¹

Schulabschluss	Berlin	Brandenburg
Ohne Abschluss	13,1	8,7
Hauptschulabschluss ² aus beruflichen Schulen	4,4	5,7
Hauptschulabschluss ² aus allgemein bildenden Schulen	23,5	18,7
Mittlerer Abschluss ³ aus allgemein bildenden Schulen	36,5	42,8
Mittlerer Abschluss ³ aus beruflichen Schulen	4,0	4,8
Fachhochschulreife ⁴	5,1	5,3
Hochschulreife ⁴ aus allgemein bildenden Schulen	30,1	28,2
Hochschulreife ³ aus beruflichen Schulen	1,3	2,4

¹ Die Summe ergibt nicht 100 Prozent, da die Bezugsgrößen unterschiedliche Altersjahrgänge sind.

² Hauptschulabschluss, erweiterter Hauptschulabschluss, Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife; in Prozent des Durchschnittsjahrgangs der 15- bis 16-jährigen Bevölkerung.

³ In Prozent des Durchschnittsjahrgangs der 16- bis 17-jährigen Bevölkerung.

⁴ In Prozent des Durchschnittsjahrgangs der 18- bis 20-jährigen Bevölkerung.

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 2001/02*.

- Der Anteil mittlerer Abschlüsse am Durchschnittsjahrgang der 16- bis 17-Jährigen erreicht in Brandenburg – nimmt man die Abschlüsse der allgemein bildenden und beruflichen Schulen zusammen – knapp 48 Prozent. Dies entspricht etwa dem mittleren Wert der Länder der Bundesrepublik. Länder wie Niedersachsen, Sachsen oder Sachsen-Anhalt erreichen aber deutlich höhere Abschlussquoten. In Berlin beträgt der entsprechende Anteil am Altersjahrgang gerade 40 Prozent, ohne dass gleichzeitig der Anteil der Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife unter den 18- bis 20-Jährigen ungewöhnlich hoch wäre. Dieser Anteil mittlerer Abschlüsse entspricht etwa der Quote, die in Bayern erreicht wird. In Baden-Württemberg ist das Schulsystem dagegen nach oben erheblich durchlässiger als in Berlin.
- Die Quote der mittleren Abschlüsse, die an beruflichen Schulen erworben werden, ist sowohl in Berlin als auch in Brandenburg im Vergleich mit anderen Ländern der Bundesrepublik niedrig.
- Das Gleiche gilt für die Quoten der Fachhochschulreife, die in beiden Ländern auf einem ähnlichen Niveau liegen, aber im Vergleich zu Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ausgesprochen niedrig sind.

Für beide Länder zeichnet sich in diesen Befunden eine Herausforderung ab, deren Bedeutung erst vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Brandenburg vollständig zu ermessen ist. Zentrale Entwicklungsprobleme der Schulsysteme beider Länder sind: die wirtschaftlich notwendige Erhöhung des Anteils weiterführender Abschlüsse, die gleichzeitige Sicherung der Zertifizierungsstandards und die Reduzierung des Anteils potenzieller Risikokarrieren.

2.4 Sekundarstufe II

Vielfalt von Bildungsgängen in der Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II ist in beiden Ländern hoch differenziert. Hauptkennzeichen dieser Schulstufe ist die Vielfalt von Bildungsgängen unterschiedlichen Anspruchs und unterschiedlicher Dauer, die relativ flexibel auf berufliche Modernisierungsprozesse antworten können. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II befindet sich in Berufsschulen und parallel in betrieblicher oder außerbetrieblicher Ausbildung. In Berlin sind dies 48 Prozent und in Brandenburg 53 Prozent. 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe besuchen in Berlin berufsberühmende Lehrgänge, die Basisqualifikationen nachträglich sichern und gleichzeitig auf eine Berufsausbildung vorbereiten sollen. In diesen Lehrgängen, die an Berufsschulen angeboten werden, können auch fehlende allgemein bildende Schulabschlüsse nachgeholt werden. In Brandenburg beträgt dieser Anteil 4 Prozent.

Die zweite große Gruppe bilden die zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgänge, die an Gymnasien, Gesamtschulen oder beruflichen Oberstufenzentren angeboten werden. In beiden Ländern haben diese Bildungswege etwa ein Drittel der jungen Erwachsenen, die eine Einrichtung der Sekundarstufe II besuchen, eingeschlagen.

Die in sich hoch differenzierte Berufsfachschule besuchen in beiden Ländern etwa 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Sie bietet Bildungsgänge von ein- bis dreijähriger Dauer an. Die Schwerpunkte liegen im Bereich Wirtschaft und Verwaltung, gefolgt von Metall-, Bau- und Elektrotechnik.

Die Fachoberschule, die zur Fachhochschulreife führt, ist mit rund 4 Prozent in Berlin und 2 Prozent in Brandenburg in beiden Ländern schwach ausgebaut. Die am stärksten frequentierten Bildungs-

Tabelle 2.5: Schüler an Einrichtungen der Sekundarstufe II im Schuljahr 2000/01 nach Land (absolut in Tausend und in %)

Bildungsgänge	Berlin		Brandenburg	
	Absolut in Tausend	In Prozent	Absolut in Tausend	In Prozent
Gymnasiale Oberstufen				
Gymnasien	32,8	24,6	27,7	24,0
Gesamtschulen	8,8	6,6	7,7	6,7
Berufliche Schulen	2,4	1,8	4,0	3,5
Insgesamt	44,0	33,1	39,4	34,1
Berufsschulen				
Auszubildende an Teilzeitberufsschulen	63,9	48,0	61,5	53,3
Berufsbefähigende und berufsvorbereitende Lehrgänge	6,7	5,0	–	–
Insgesamt	70,6	53,0	61,5	53,3
Berufsfachschulen	12,7	9,5	12,0	10,4
Fachoberschulen	5,8	4,4	2,5	2,2
Insgesamt	133,1	100,0	115,4	100,0

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 2001/02*.

gänge dieser Schulform liegen in den Bereichen Wirtschaft und Verwaltung, Technik und Sozialwesen.

Die Funktionen der beruflichen Bildungsgänge in der Sekundarstufe II sind außerordentlich vielfältig. Zu ihnen gehören: Vertiefung der Allgemeinbildung und theoretische Fundierung der betrieblichen Ausbildung, vollzeitliche Berufsausbildung, Vorbereitung auf ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität und schließlich mit zunehmender quantitativer Bedeutung Nachbesserung von unzureichenden allgemein bildenden Qualifikationen durch berufsbefähigende oder berufsvorbereitende Lehrgänge sowie die Gewährung zusätzlicher Chancen, allgemein bildende Schulabschlüsse zu erwerben oder aufzubessern. Bei einem angespannten Ausbildungsmarkt haben insbesondere vollzeitliche berufsbildende Einrichtungen nicht selten auch die Aufgabe, den Berufsfindungsprozess durch das Angebot qualifizierender Überbrückungsmaßnahmen zu unterstützen. Dies gilt insbesondere für die Berufsfachschule im Falle der einjährigen Lehrgänge.

Kapitel 3

Demographische, finanzpolitische und schulische Rahmendaten

Die wichtigsten sozioökonomischen Indikatoren deuten auf eine bereits jetzt vorhandene hohe Integration der Region Berlin-Brandenburg als Wohn- und Arbeitsstandort hin. Als Wohnstandort ist der berlinnahe Teil des Landes Brandenburg offensichtlich für Berliner von hoher Attraktivität, und die Arbeitsmarktverflechtungen weisen bereits heute ein hohes Niveau auf. Alle Erfahrungen mit vergleichbaren Stadtregionen lassen erwarten, dass mit zunehmender Integration des Wirtschaftsraumes dies noch erheblich an Intensität gewinnen wird.

3.1 Sozioökonomische Rahmendaten

Die Bevölkerungszahl der Region Berlin-Brandenburg stagniert seit Anfang der 1990er Jahre bei knapp 6 Mio. Einwohnern. Berlin hat beim Vergleich zwischen 1991 und 2002 knapp 54.000 Einwohner verloren, Brandenburg etwa 40.000 Einwohner gewonnen (vgl. Tab. 3.1).

*Bevölkerungs-
entwicklung*

Bei der Betrachtung der Wanderungsbilanzen wird insbesondere in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ein Unterschied deutlich. Nach einem positiven jährlichen Wanderungssaldo in den Jahren 1991 bis 1995 weist Berlin in den Jahren 1996 bis 2000 einen negativen Wanderungssaldo aus. Die Daten für das Jahr 2001 stellen dagegen erstmalig eine Umkehrung dieses langjährigen Trends dar. Im

Tabelle 3.1: Bevölkerung in Berlin und Brandenburg

Jahr	Berlin	Brandenburg	Engerer Verflechtungsraum	Summe
1991	3.446.031	2.542.723	.	5.988.754
1995	3.471.418	2.542.042	806.386	6.013.460
2000	3.382.169	2.601.962	938.010	5.984.131
2001	3.388.434	2.593.040	954.091	5.981.474
2002	3.392.425	2.582.379	966.850	5.974.804

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung.

Tabelle 3.2: Lebendgeborene in Berlin und Brandenburg

Jahr	Berlin	Brandenburg	Engerer Verflechtungsraum	Summe
1991	30.562	17.215	.	47.777
1995	28.648	13.494	4.222	42.142
2000	29.695	18.444	7.187	48.139
2001	28.624	17.692	7.146	46.316
2002	28.801	17.704	7.456	46.505

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung.

Gegensatz dazu ist der Vergleichswert für Brandenburg mit Ausnahme des Jahres 1991 in allen Jahren positiv.

Zahl der Lebendgeborenen

Auch die Zahl der Lebendgeborenen hat in der Gesamtregion 1999 mit etwa 47.800 wieder den Wert des Jahres 1991 erreicht und lag im Jahr 2000 mit etwa 48.100 sogar leicht darüber. Bis zum Jahr 2002 lässt sich ein geringer Rückgang auf rund 46.500 Geburten feststellen, der sowohl Berlin als auch Brandenburg trifft (vgl. Tab. 3.2). Während unterschiedliche Entwicklungen im West- und Ostteil der Stadt Berlin sich per Saldo kompensieren und insgesamt zu einer relativen Stabilität der Zahl der Geburten auf dem Niveau von knapp 30.000 führen, findet sich im Land Brandenburg die für alle ostdeutschen Länder typische Entwicklungsfigur des drastischen Rückgangs bis 1993/94; der danach einsetzende Wiederanstieg kehrt sich ab 2001 in einen neuerlichen Rückgang um.

Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts

Beim üblicherweise gewählten zentralen Indikator für die Wirtschaftsentwicklung – der Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts – wird die Dramatik der ökonomischen Situation deutlich (vgl. Tab.

Tabelle 3.3: Bruttoinlandsprodukt in Preisen von 1995 (in Mio. EUR)

Jahr	Berlin	Brandenburg	Summe
1991	72.994	26.088	98.382
1995	77.393	36.633	114.026
2000	73.643	42.289	115.933
2001	73.074	42.055	115.129
2002	72.555	41.826	114.381

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung.

Tabelle 3.4: Erwerbstätige in Berlin und Brandenburg (Jahresdurchschnittswerte)

Jahr	Berlin	Brandenburg	Summe
1991	1.662.700	1.186.900	2.849.600
1995	1.612.700	1.068.300	2.681.000
2000	1.561.900	1.063.200	2.625.100
2001	1.556.200	1.044.900	2.601.100
2002	1.533.000	1.023.300	2.556.300

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung.

3.3). Der absolute Wert des preisbereinigten Bruttoinlandsprodukts erreichte im Jahr 2000 mit knapp 116,0 Mrd. EUR seinen höchsten Stand. Der vorläufige Wert des Jahres 2002 liegt mit 114,4 Mrd. EUR wieder auf dem Niveau des Jahres 1995. Berlin konnte am Wirtschaftsaufschwung nach der deutschen Einheit nur unterproportional partizipieren und weist zwischen 1996 und 1999 sogar negative Wachstumsraten auf. Im Gegensatz dazu konnte die Wirtschaftstätigkeit im Land Brandenburg – zugegebenermaßen von einem niedrigen Ausgangsniveau – in den ersten Jahren nach der Wende relativ stark wachsen. Aber auch hier hat sich das jährliche Wirtschaftswachstum seit 1997 auf Werte von 2 Prozent eingependelt; die Wirtschaftsleistung in den Jahren 2000 und 2001 hat sich kaum noch verändert.

Als Spiegelbild dieser negativ verlaufenen Wirtschaftsentwicklung sank die Zahl der Erwerbstätigen in der Region um knapp 250.000 von 2,85 Mio. Erwerbstätigen im Jahr 1991 auf 2,60 Mio. Erwerbstätige im Jahr 2001 (vgl. Tab. 3.4). Vorläufige Daten weisen für das Jahr 2002 auf einen weiteren deutlichen Rückgang hin. Im Gegenzug stieg die Zahl der Arbeitslosen von etwa 321.000 im Durchschnitt des Jahres 1991 (Berlin: 180.000 Arbeitslose; Brandenburg: 141.000 Arbeitslose) auf 526.150 im Durchschnitt des Jahres 2002 (Berlin: 288.319 Arbeitslose; Brandenburg: 237.831 Arbeitslose; vgl. Tab. 3.5). Die Arbeitslosenquote aller zivilen Erwerbspersonen lag im Jahresdurchschnitt 2002 bei 17,5 Prozent in Brandenburg und 16,9 Prozent in Berlin.

*Zahl der
Erwerbstätigen*

*Zahl der
Arbeitslosen*

Die starke Angleichung der Arbeitslosenquoten deutet darauf hin, dass die Region Berlin-Brandenburg sich faktisch schon weit zu einer gemeinsamen Arbeitsmarktregion entwickelt hat. Im Durchschnitt des Jahres 2001 hatten mit über 140.000 Personen mehr als

Tabelle 3.5: Arbeitslose in Berlin und Brandenburg (Jahresdurchschnittswerte absolut)

Jahr	Berlin	Brandenburg	Summe
1991	179.953	141.172	321.125
1995	213.383	164.608	377.991
2000	264.794	226.388	491.137
2001	272.307	233.588	505.895
2002	288.319	237.831	526.150

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung.

12 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Berlin ihren Wohnsitz in Brandenburg; in umgekehrter Richtung waren rund 55.000 Personen (rd. 7 % aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten) in Brandenburg beschäftigt, die ihren Wohnsitz in Berlin hatten.

Diese Rahmenbedingungen beeinflussen direkt und indirekt die Entwicklungspotenziale von Schulsystemen und Schulen. Der direkte Zusammenhang ergibt sich bei Veränderungen der Bevölkerung – sei es durch die natürliche Demographie oder durch massive Wanderungsbewegungen –, da Schule als Infrastruktureinrichtung immer in der Nähe der Schülerinnen und Schüler sein muss. Starke Wanderungsgewinne im engeren Verflechtungsraum Berlin-Brandenburg kompensieren hier teilweise vollständig den Geburtenrückgang und verlangen sogar die Neugründung von Grundschulen und die Ausweitung der Kapazitäten weiterführender Schulen. Zeitgleich wurden im äußeren ländlichen Raum Brandenburgs in großer Zahl Grundschulen geschlossen. Ein eher indirekter Zusammenhang besteht zur Wirtschaftsentwicklung, da sie ganz maßgeblich das Steueraufkommen und damit die Einnahmeseite der öffentlichen Haushalte bestimmt. Als im Jahr 1996 der Schuldenstand aller öffentlichen Haushalte bundesweit die magische Grenze von zwei Billionen DM überschritt und gleichzeitig die Wachstumsrate des Bruttoinlandsprodukts unter 1 Prozent fiel, wurde die Situation für die öffentlichen Haushalte aller Ebenen – besonders aber des Bundes und der Länder – auch in der breiten Öffentlichkeit als dramatisch wahrgenommen. Haushaltskonsolidierung wurde überall das Gebot der Stunde und bestimmt seitdem ganz wesentlich den Spielraum der verschiedenen Politikbereiche.

Selbst wenn man für eine Charakterisierung der Lage der öffentlichen Haushalte in Berlin und Brandenburg die vorläufigen Daten des Jahres 2002 nicht zuletzt wegen einer Reihe von Sonderentwicklungen vernachlässigt, zeigen die Eckwerte für die Jahre 2000 und 2001 die deutliche Einnahmeschwäche der öffentlichen Etats beider Länder (vgl. Tab. 3.6). Im Jahr 2000 übersteigen die Ausgaben in Berlin mit rund 20,9 Mrd. EUR die Einnahmen um rund 14 Prozent und im Jahr 2002 (Ausgaben: 21,0 Mrd. EUR) sogar um rund 30 Prozent. Dabei stammt nahezu ein Drittel der Einnahmen in 2002 nicht aus dem normalen Steueraufkommen, sondern aus Bundesergänzungszuweisungen und dem Länderfinanzausgleich.

*Einnahmeschwäche
der öffentlichen Etats*

In Brandenburg übersteigen die Ausgaben mit rund 11,5 Mrd. EUR im Jahr 2000 die Einnahmen um rund 4 Prozent und im Jahr 2002 (Ausgaben: 12,3 Mrd. EUR) um rund 15 Prozent. Und auch hier ist der Finanzierungssaldo „nur“ so gering, weil rund 22 Prozent der Einnahmen im Jahr 2002 aus Bundesergänzungszuweisungen und dem Länderfinanzausgleich stammen.

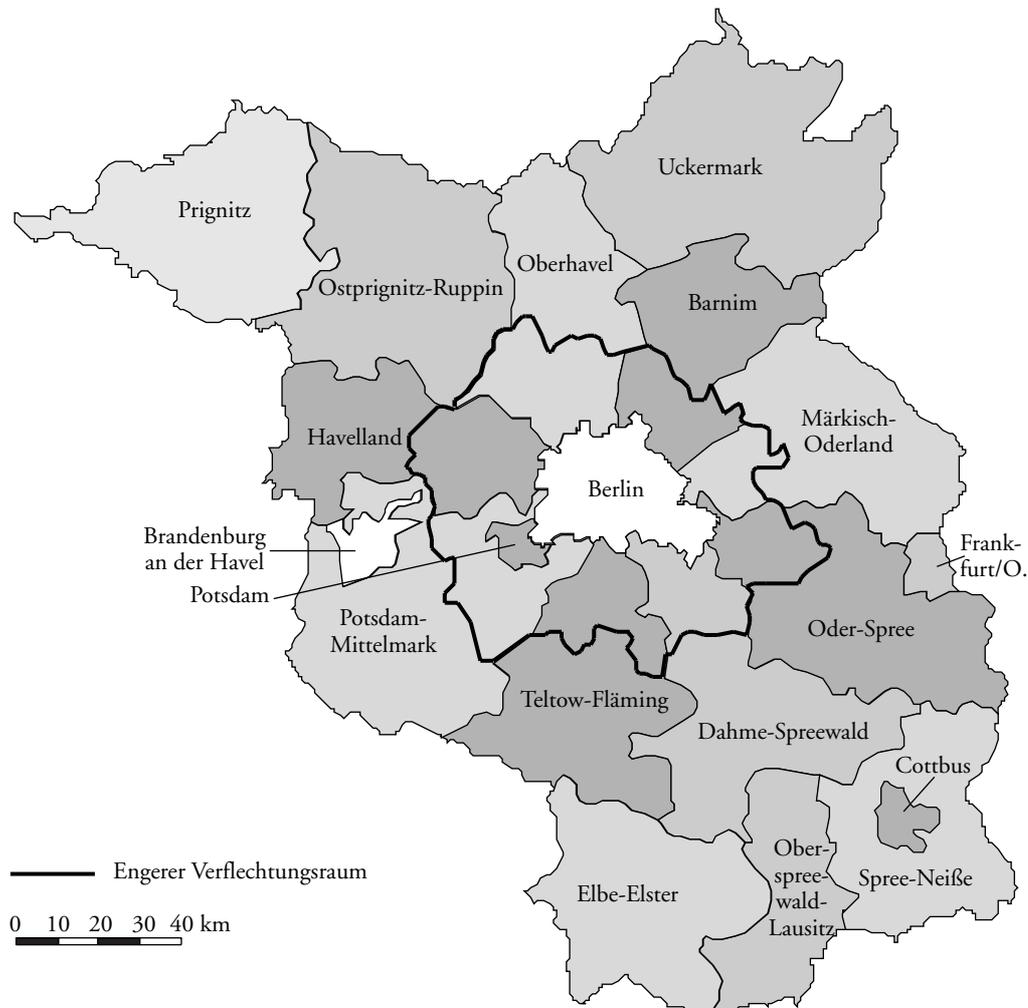
Wenn man sich nun vergegenwärtigt, dass zur Mitte der 1990er Jahre sowohl in Berlin als auch in Brandenburg die Zahl der Schülerinnen und Schüler in allen allgemein bildenden Schulen mit jeweils etwa 400.000 ihren höchsten Stand erreichte und die Prognosen für die folgenden 15 Jahre einen kontinuierlichen Schülerzahlenrückgang auf etwa 314.000 Schülerinnen und Schüler in Berlin und auf rund 198.000 in Brandenburg vorausschätzen, dann wird sofort deutlich, dass dem Schulsystem ein wesentlicher Beitrag zur Reduzierung der öffentlichen Ausgaben abverlangt werden wird.

Tabelle 3.6: Ausgewählte Eckdaten zu den öffentlichen Haushalten in Berlin und Brandenburg

	Berlin			Brandenburg		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Einnahmen	18.343	17.339	16.104	11.452	11.378	10.711
Bundesergänzungszuweisungen	1.955	1.925	2.557	1.375	1.358	1.829
Länderfinanzausgleich	2.812	2.654	2.670	644	500	534
Ausgaben	20.895	22.576	21.047	11.927	12.093	12.326
Finanzierungssaldo	-2.546	-5.235	-4.939	-475	-714	-1.614

Quelle: Statistisches Bundesamt (2003), *Deutschland nach Länder, Finanzen und Steuern, Öffentliche Finanzen, Datenbank mit Stand 17.7.2003*, Wiesbaden.

Abbildung 3.1: Äußerer Entwicklungsraum und engerer Verflechtungsraum Brandenburg

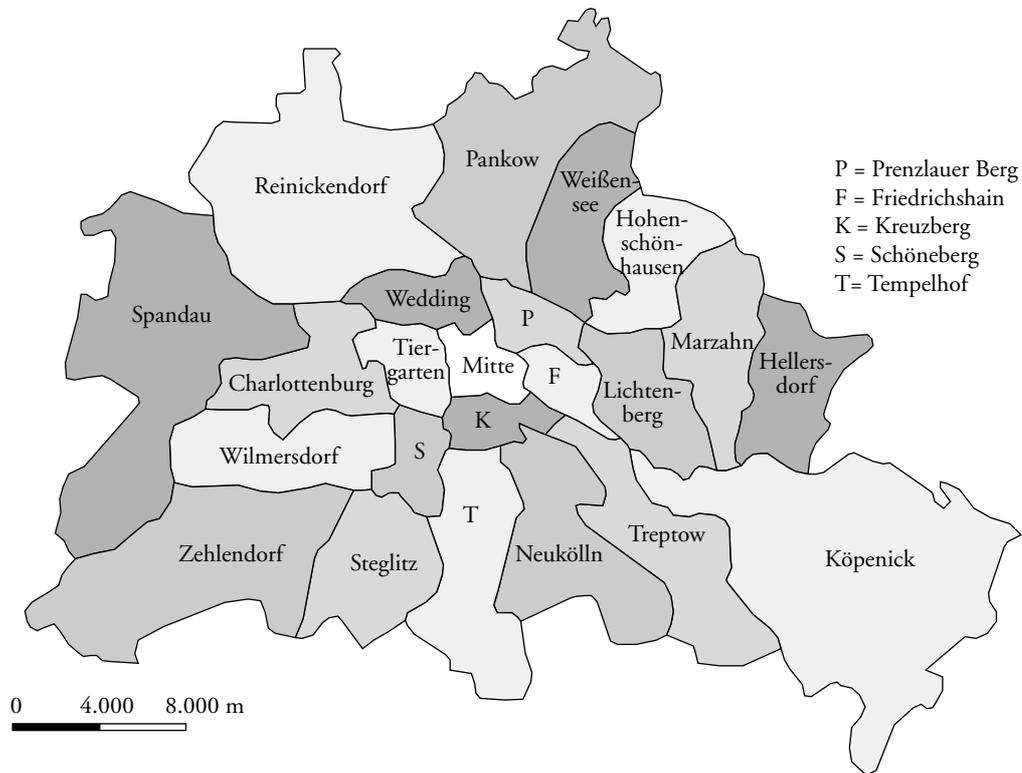


Quelle: Gemeinsame Landesplanungsabteilung der Länder Berlin und Brandenburg, Sonderdarstellung.

3.2 Demographie und Schülerzahlen

Deutliche Unterschiede in der Gesamtregion ergeben sich bei der Geburtenentwicklung, die in Brandenburg weit stärker als in Berlin rückläufig war. Deren Ausmaß lässt sich für beide Länder durch einen Vergleich der Altersjahrgänge der 19-Jährigen und der unter 1-Jährigen verdeutlichen: Wenn man sich auf den Altersjahr-

Abbildung 3.2: Ehemalige Bezirke Berlins



Quelle: Gemeinsame Landesplanungsabteilung der Länder Berlin und Brandenburg, Sonderdarstellung.

gang der Ende 2000 19-Jährigen bezieht, also auf den Entlassjahrgang der Schulen der Sekundarstufe II, so ergibt sich zwischen Berlin und Brandenburg ein demographisches „Gleichgewicht“. In Brandenburg zählt dieser Jahrgang etwa 37.000 junge Menschen, in Berlin etwa 38.500. Erst ein Blick auf den Altersjahrgang der unter 1-Jährigen verdeutlicht die Dramatik der demographischen Entwicklung, die sich nach 1989 im gesamten Gebiet der früheren DDR vollzogen hat. In Berlin ist dieser Jahrgang derzeit noch etwa 29.500 „stark“, in Brandenburg dagegen nur noch etwa 18.600.

Hinter dem Geburtenrückgang mit seiner Reduzierung der Zahl der aktuell unter 1-Jährigen im Vergleich zu den 19-Jährigen auf etwa 77 Prozent in Berlin und auf etwa 50 Prozent in Brandenburg verbergen sich noch einmal in beiden Ländern regionalspezifische Besonderheiten. In Berlin findet sich im Westteil der Stadt eine nur ge-

Tabelle 3.7: Entwicklung der Schülerzahlen in Berlin und Brandenburg

	Berlin			Brandenburg		
	Ins- gesamt	Ehemalige westliche Bezirke	Ehemalige östliche Bezirke	Ins- gesamt	Engerer Verflechtungs- raum	Äußerer Entwick- lungsraum
<i>Klassen 1–6</i>						
1991/92	207.272	106.276	100.996	226.024	.	.
1995/96	212.807	111.751	101.056	209.589	63.925	145.664
2000/01	173.231	108.996	64.235	136.870	50.094	86.776
2005/06	154.600	102.770	52.004	97.430	41.700	55.730
2010/11	162.290	100.610	61.854	111.530	47.958	63.572
<i>Klassen 7–10</i>						
1991/92	116.557	62.432	54.125	122.990	.	.
1995/96	135.380	71.397	63.983	140.593	43.865	96.728
2000/01	134.556	71.398	63.158	140.869	48.036	92.833
2005/06	117.051	73.887	43.174	83.910	32.809	51.101
2010/11	108.073	70.901	37.172	60.430	26.710	33.720

Quelle: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, Sonderauswertung; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Das Schuljahr in Zahlen 1991/92, 1995/96 und 2000/01*.

*Spaltung der
demographischen
Entwicklung*

ringe Minderung der Jahrgangsstärken von 21.600 bei den 19-Jährigen auf 19.500 bei den unter 1-Jährigen. Im Ostteil dagegen ist der aus dem gesamten Gebiet der früheren DDR vertraute demographische Einbruch – nur leicht abgeschwächt – zu beobachten. Den etwa 16.500 19-Jährigen stehen dort 10.000 unter 1-Jährige gegenüber. Auch in Brandenburg trifft man auf eine vergleichbare – wenn auch weniger stark ausgeprägte – Spaltung der demographischen Entwicklung. Im engeren Verflechtungsraum vollzieht sich die demographische Reduktion deutlich abgeschwächer als im äußeren Entwicklungsraum. Knapp 12.000 der 19-Jährigen stehen etwa 7.000 unter 1-Jährige gegenüber. Im äußeren Entwicklungsraum nimmt der Rückgang stärkere Ausmaße an. Den 22.000 19-Jährigen stehen nur 11.000 unter 1-Jährige gegenüber, was einer dauerhaften Halbierung in den ohnehin dünn besiedelten ländlichen Regionen entspricht.

*Rückgang der
Schülerzahlen*

Der Blick auf einige detailliertere Eckdaten aus den Modellrechnungen zur Schülerzahlenentwicklung (vgl. Tab. 3.7) macht dabei deutlich, dass der Rückgang der Schülerzahlen in den 1. bis 6. Jahrgangsstufen für die vier Teilregionen beider Länder weitgehend abgeschlossen ist. Die niedrigsten Schülerzahlen finden sich in den Schuljahren 2003/04 bzw. 2004/05.

In eben diesen Schuljahren beginnt der Einbruch der Schülerzahlen in den Schulen der Sekundarstufe I. Bei weitgehender Konstanz der Werte in den westlichen Stadtbezirken Berlins sinken die Schülerzahlen im östlichen Teil Berlins von rund 63.000 im Schuljahr 2000/01 auf rund 37.000 zum Schuljahr 2010/11. Noch drastischer ist der Rückgang in Brandenburg; hier sinken die Schülerzahlen im gleichen Zeitraum von rund 141.000 auf etwa 60.000. Im ländlich geprägten äußeren Entwicklungsraum geht die Schülerzahl dabei auf nahezu ein Drittel zurück.

3.3 Rahmendaten der Schulsysteme

Neben der hier knapp skizzierten Schülerzahlenentwicklung ergeben sich dadurch zusätzliche Akzentuierungen, dass die Schulstruktur zwischen den beiden Ländern differiert, dass es Unterschiede in der Bildungsbeteiligung gibt und – nicht zuletzt – dass der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Berlin hoch und in Brandenburg bisher verschwindend gering ist.

In Berlin finden sich im Sekundarbereich Integrierte Gesamtschulen, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, in Brandenburg dagegen nur Integrierte Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien. Während die Bildungsbeteiligung – gemessen an der Verteilung der Schüler und Schülerinnen in der 8. Klasse – im Gymnasial- und im Realschulbereich in beiden Ländern vergleichsweise dicht beieinander liegt (Gymnasium: Berlin 33 %, Brandenburg 29 %; Realschule: Berlin 21 %, Brandenburg 16 %), differiert sie bei den Gesamtschulen stark (Berlin 29 %, Brandenburg 50 %). Die Hauptschule erfasst in Berlin insgesamt nur noch 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 2.2).

In Berlin sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte stark vertreten. Folgt man der in der internationalen wie auch in der innerdeutschen PISA-Studie benutzten Definition – ein Migrationshintergrund wird dann als gegeben angenommen, wenn mindestens der Vater oder die Mutter außerhalb Deutschlands geboren ist –, so ergibt sich, bezogen auf den Altersjahrgang der 15-Jährigen, für das Jahr 2000 das folgende Bild: In Berlin verfügen 25,2 Prozent der 15-Jährigen in diesem definitorischen Sinne über einen Migrationshintergrund, im westlichen Teil Berlins sind dies 37,7 Prozent, im östlichen Teil dagegen nur 9 Prozent. In Brandenburg liegt der entsprechende Anteilswert sogar nur bei 5 Prozent.

*Schüler mit
Migrationsgeschichte*

Schulabsolventen

Auch bei den Abschlüssen der Schulabsolventen zeigt sich ein deutlich unterschiedliches Bild, wenn man auf die beiden Länder schaut (vgl. Tab. 2.4). Bei der Vergabe der Fachhochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife liegen beide Länder dicht beieinander. In Berlin erwarben im Schuljahr 2000/01, bezogen auf den jeweils entsprechenden Altersjahrgang, 5,1 Prozent die Fachhochschulreife und 31,4 Prozent die allgemeine Hochschulreife, also 36,5 Prozent eine der beiden Hochschulreife. Die entsprechenden Vergleichswerte für Brandenburg lauten: 5,3 Prozent für die Fachhochschulreife, 30,6 Prozent für die allgemeine Hochschulreife und 36,1 Prozent für eine der beiden Hochschulreife. Beide Länder lagen damit ziemlich genau im Bundesdurchschnitt. Unterschiede zeigten sich dagegen bei der mittleren Reife. Einem Anteilswert von 40,5 Prozent in Berlin stand in Brandenburg ein entsprechender Wert in Höhe von 47,6 Prozent gegenüber. Dementsprechend waren die Anteile der Schulabsolventen mit Hauptschulabschluss in Brandenburg mit 24,4 Prozent gegenüber 27,9 Prozent in Berlin geringer. Auch die Absolventenanteile der Gruppen ohne Schulabschluss unterschritten in Brandenburg mit 8,7 Prozent den Wert Berlins, der bei 13,1 Prozent lag.

Die Bedeutung der Struktur der Schulabschlüsse für die künftige Entwicklung in Berlin-Brandenburg wird erst deutlich, wenn man sie zu der demographischen Entwicklung in Beziehung setzt. Am Beispiel der Entwicklung der Zahlen der Hochschulzugangsberechtigten lässt sich dies eindrucksvoll demonstrieren. Wenn aus der aktuellen Gruppe der 15- bis unter 25-Jährigen, die in Berlin-Brandenburg zusammen derzeit etwa 745.000 stark ist, insgesamt 37 Prozent eine Hochschulreife erwerben, so werden aus dieser Gruppe etwa 276.000 Hochschulberechtigte erwachsen, also etwa 27.600 je Jahrgang. In 15 Jahren, wenn diese Altersgruppe nur noch etwa 448.000 Angehörige aufweisen wird, kommen aus ihr bei einer konstanten Hochschulberechtigtenquote von weiterhin 37 Prozent nur noch 166.000 Studienberechtigte, je Jahrgang also nur noch 17.000. Diese Reduktion der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten auf nur noch wenig mehr als 60 Prozent wird, so steht es zu erwarten, zu einer qualifikatorischen Limitierung ökonomischer Entwicklungen in Berlin-Brandenburg führen.

Qualifizierung der Beschäftigten

Was hier mit Blick auf die Hochschulzugangsberechtigten deutlich gemacht werden soll, gilt auf allen Qualifikationsniveaus gleichermaßen. Dies betonen die wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsinstitute in ihrem Fortschrittsbericht über die wirtschaftliche Ent-

wicklung im Osten, der im Juni 2002 unter dem Titel „Fortschritte beim Aufbau Ost“ öffentlich vorgestellt wurde. Unter den Elementen eines in diesem Bericht skizzierten „Konzepts zur Verbesserung der Angebotsbedingungen“ ist die Qualifizierung der Beschäftigten und, noch bedeutsamer, der nachwachsenden Generation von herausgehobener Bedeutung. „Der heute noch bestehende Vorteil der neuen Länder bei der Verfügbarkeit von Fachkräften wird nicht von Dauer sein; denn schon in wenigen Jahren werden die Belegschaften in den Betrieben überaltert sein, vor allem weil aufgrund des Geburteneinbruchs zu Beginn der neunziger Jahre bald Auszubildende und etwas später dann Fachkräfte Mangel sein werden.“ (DIW, 2002) Vermieden werden kann die hier skizzierte Entwicklung nur durch eine Schulpolitik, die bei allen Abschlussniveaus und bei der Berufsausbildung konsequent auf eine Expansion der Bildungsbeteiligung setzt – bei einer gleichzeitigen Steigerung der Schulleistungen der Absolventen. Die internationale PISA-Studie hat gezeigt, dass dies in anderen Ländern gelingt.

3.4 Ressourcenausstattung der Schulen

Die folgende Darstellung der Ressourcenausstattung der Schulen Berlins und Brandenburgs beginnt mit einem kurzen Blick auf zwei wichtige wirtschaftliche Indikatoren. Die beiden Länder unterscheiden sich bei dem je Einwohner erwirtschafteten Bruttoinlandsprodukt, also den bei ihnen erwirtschafteten Produkten und Dienstleistungen, immer noch erheblich. Im Jahr 2000 betrug dieser Wert in Berlin 22.140 EUR, in Brandenburg jedoch nur 16.080 EUR. Angesichts der im Jahr 2000 in Berlin im Vergleich zu Brandenburg deutlich höheren Verschuldung der öffentlichen Haushalte je Einwohner (Berlin: 9.888 EUR je Einwohner, Brandenburg: 5.621 EUR je Einwohner) und der damit verbundenen Haushaltsbelastungen und angesichts der etwa gleich hohen Belastung durch Arbeitslosigkeit kann nicht zwangsläufig erwartet werden, dass das Land Berlin in den kommenden Jahren seine Schulen nachhaltig besser als das Land Brandenburg mit Ressourcen wird ausstatten können. Derzeit geschieht dies allerdings noch. Die Ausgaben, die rechnerisch je Schüler jährlich getätigt werden, unterscheiden sich zwischen Berlin und Brandenburg erheblich. In Brandenburg wurden 1999 je Schüler 3.700 EUR, in Berlin jedoch 4.900 EUR aufgewendet.

Ausgaben je Schüler

Die unterschiedliche Ausgabenhöhe erklärt sich nicht ausschließlich durch die unterschiedlich hohen Gehälter. Auch die Schüler-Leh-

Schüler-Lehrer-Relationen

Klassenfrequenzen rer-Relationen sind in Berlin günstiger als in Brandenburg (vgl. Tab. 3.8). Der höheren Bedarfssituation in dünner besiedelten Regionen, zu denen weite Teile Brandenburgs fraglos zu zählen sind, stehen in Berlin besondere großstadtbedingte Belastungen gegenüber. In Berlin entfallen im Primarbereich (Klassen 1–4) auf eine Stelle 17,1 Schülerinnen und Schüler, in Brandenburg 19,9; im Sekundarbereich (Klassen 7–10) sind dies 14,1 (Berlin) bzw. 15,3 (Brandenburg), im Bereich der allgemein bildenden Sekundarstufe II insgesamt kommen 11,3 (Berlin) bzw. 12,5 (Brandenburg) Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrerstelle. In den Sonderschulen schließlich steht in Berlin für 5,9 und in Brandenburg für 6,0 Schülerinnen und Schüler jeweils eine Stelle zur Verfügung. Trotz dieser insgesamt ungünstigeren Relationswerte bildet Brandenburg kleinere Klassen. Im Primarbereich (Klassen 1–4) betrug die Durchschnittsfrequenz im Schuljahr 2001/02 in Brandenburg 20,3 und in Berlin jedoch 23,1. Die entsprechenden Werte für den Sekundarbereich I (Klassen 7–10) liegen in Brandenburg bei 25,1 bzw. bei 26,4 in Berlin. In den Sonderschulen liegt der Frequenzdurchschnitt in Brandenburg und in Berlin bei jeweils 9,4 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Dies führt dazu, dass das je Schüler in Brandenburg erteilte Unterrichtsvolumen mit Ausnahme des Bereichs der Sonderschulen geringer als in Berlin ist. In der Primarstufe (Klassen 1–4) beträgt dieser Wert in Brandenburg 1,30 Stunden je Schüler und in Berlin 1,38. Umgekehrt ist die Situation in der Sekundarstufe I (Klassen 7–10): 1,53 Unterrichtsstunden je Schüler

Unterrichtsvolumen

Tabelle 3.8: Ausgewählte Kennzahlen zur Schulorganisation in Berlin und Brandenburg (Schuljahr 2001/02)

	Schüler-Lehrer-Relation		Schüler je Klasse		Unterrichtsstunden je Klasse		Unterrichtsstunden je Schüler	
	Berlin	Brandenburg	Berlin	Brandenburg	Berlin	Brandenburg	Berlin	Brandenburg
Klassen 1–4	17,1	19,9	23,1	20,3	31,9	26,4	1,38	1,29
Klassen 5–6	14,5	15,7	23,8	21,9	37,8	34,8	1,59	1,59
Klassen 7–10	14,1	15,3	26,4	25,1	40,2	39,8	1,53	1,59
<i>Sekundarstufe II</i>								
Allgemein bildende Schulen	11,3	12,5					1,80	1,82
Berufliche Schulen	22,7	27,6					0,95	0,81
Sonder- bzw. Förderschulen								
	5,9	6,0	9,4	9,4	33,5	37,5	3,55	3,98

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der KMK, Vorabveröffentlichung der Dokumentation Nr. 163.

in Berlin steht ein Vergleichswert von 1,59 in Brandenburg gegenüber. In den allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs II liegen die Werte mit 1,80 in Berlin und 1,82 in Brandenburg nahezu gleichauf. Deutlich sind die Unterschiede in den Sonderschulen; hier beträgt das Unterrichtsvolumen 3,98 in Brandenburg und 3,55 in Berlin.

In diesen unterschiedlichen Werten kommen zwei deutlich unterscheidbare Ansätze des Personaleinsatzes zum Ausdruck: Brandenburg bildet in seinen Grundschulen und in seinen weiterführenden Schulen (Sekundarbereich I) im Durchschnitt kleinere Klassen und „bezahlt“ dies mit einem geringeren Unterrichtsvolumen. Berlin geht den umgekehrten Weg: Die Bildung größerer Klassen ermöglicht es, mehr Unterrichtsstunden zu erteilen. Dahinter verbergen sich allerdings kaum bewusst gewählte Strategien, sondern Reaktionen auf unterschiedliche Besiedlungsdichten. Brandenburg muss im äußeren Entwicklungsraum kleinere Klassen bilden, um überhaupt noch wohnortnahe Schulangebote machen zu können.

3.5 Teilarbeitsmarkt Schule

Die Entwicklung des Teilarbeitsmarktes Schule wird in Berlin und in Brandenburg durch unterschiedliche Trends gekennzeichnet. In Berlin bestimmt der Bedarfsrückgang infolge der Reduzierung der Schülerzahlen und einer gleichzeitig hohen Zahl von Berufsaustritten die kommenden Jahre; im Jahr 2001 sind dort 62 Prozent aller Lehrkräfte über 45 Jahre alt. In Brandenburg wird die Entwicklung durch Bedarfsminderung bei zugleich deutlich geringeren Zahlen aus dem Schuldienst ausscheidender Lehrkräfte bestimmt; im Jahr 2001 sind dort nur 53 Prozent der Lehrenden älter als 45 Jahre. Im Folgenden werden daher die beiden Länder je gesondert betrachtet.

In Berlin vermindert sich der Lehrerbestand – gerechnet in Lehrerstellen – als Folge der Berufsaustritte in den Jahren bis 2010 von rund 30.000 im Schuljahr 2000/01 auf dann nur noch etwa 18.000. Dem steht – bei etwa konstanten Schüler-Lehrer-Relationen – eine Bedarfsentwicklung gegenüber, die gegenüber dem Ist-Wert von etwa 30.000 im Schuljahr 2000/01 auf gut 24.700 sinkt, sofern die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsversorgung (Unterrichtspflicht der Lehrkräfte, Klassenfrequenzen, Stundentafeln) nicht verändert werden. Trotz dieser Bedarfsreduzierung bleibt wegen der hohen Zahl der Berufsaustritte ein jährlicher Einstel-

Einstellungsbedarf

lungsbedarf, der im Zehnjahresdurchschnitt bei etwa 700 zu besetzenden Stellen liegt. Zu Beginn der betrachteten Periode ist der Einstellungsbedarf geringer, gegen Ende höher. Dieser Bedarf wird sich – schulart- und fachspezifisch in unterschiedlichem Umfang – nicht durch die in Berlin ausgebildeten Lehrkräfte decken lassen. Deshalb eröffnen sich hier in den kommenden Jahren zunehmend Einstellungsmöglichkeiten für in anderen Ländern der Bundesrepublik ausgebildete Lehrkräfte. Nicht zu unterschätzen ist dabei die Attraktivität dieser Arbeitsplätze für junge Lehrkräfte aus Brandenburg.

In Brandenburg wird, beginnend mit dem Schuljahr 2002/03, eine mit dem Rückgang der Schülerzahl einhergehende Reduzierung der haushaltsseitig verfügbaren Planstellen für Lehrkräfte zu einem erheblichen rechnerischen Personalüberhang führen, obwohl nach den mittelfristigen Haushaltsprojektionen die Reduzierung proportional geringer ist, als es dem Rückgang der Schülerzahlen entspräche. Nach der Vereinbarung zur Arbeitsplatzsicherheit und Qualitätssicherung im Schulwesen Brandenburgs vom Mai 1998 sind Mindestbeschäftigungsumfänge für die verschiedenen Bereiche des Schulwesens beschrieben. Für Grundschulen und Primarstufen an Gesamtschulen wird landesweit eine durchschnittliche Beschäftigung von 68,5 Prozent für die Zeit ab dem Schuljahr 2004/05 zugesichert. Für die Beschäftigten der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen wird ein Mindestbeschäftigungsumfang von zwei Dritteln der Vollbeschäftigung ab dem Schuljahr 2003/04 garantiert. Dies bedeutet, dass im Zeitraum bis 2010 nur in ganz geringem Umfang Neueinstellungen im Sinne eines Einstellungskorridors möglich sein werden. Vielmehr sind mit Vorrang zunächst die Beschäftigungsumfänge der im Schulsystem beschäftigten Lehrkräfte zunächst wieder bis zu einer Vollbeschäftigung aufzustocken. Rechnerisch steigt erst ab dem Schuljahr 2011/12 der Einstellungsbedarf für neue Lehrkräfte wieder an, dann aber sehr schnell auf Werte von deutlich über 1.000 Personen pro Schuljahr. Diese werden mit Sicherheit auf dem regionalen Teilarbeitsmarkt nicht zu rekrutieren sein.

Kapitel 4

Bildungs- und schultheoretische Grundlagen

Bildung gehört zu den Lebensfragen unserer Zivilisation; sie prägt die Gegenwart von Individuen und Gesellschaft und sie bestimmt den Handlungsraum der Zukunft. Entsprechend hoch sind die Erwartungen an das Bildungssystem, aber entsprechend vielfältig und nicht selten auch ausufernd und widersprüchlich. Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung des Bildungssystems kommen deshalb ohne eine dezidierte Stellungnahme zu diesen Erwartungen und eine Offenlegung ihren eigenen Prämissen nicht aus. Die Bildungskommission formuliert ihre Rahmenvorstellungen in diesem und dem folgenden Kapitel.

Bildung ist eine Lebensfrage unserer Zivilisation

Die Kommission betrachtet das Bildungswesen und die einzelnen Schulen und Ausbildungsstätten in Berlin und Brandenburg aus einer Perspektive, die zu den tagesaktuellen bildungspolitischen Konfliktagen und ihren Vertretern in Parteien, Verbänden und Gewerkschaften ebenso Distanz zu wahren sucht wie zu einer allein aus der wissenschaftlichen Distanz geborenen Betrachtung von außen. Wir sehen das Bildungswesen in Berlin und Brandenburg als eine große Organisation mit eigenen Traditionen, spezifischen Mustern der Differenzierung in Lehrplänen, Schulformen und Einrichtungen, mit eigenständigen Leistungen, aber auch mit unverkennbaren Defiziten. Dieses Bildungssystem ist in einer Umwelt verankert, die an die Arbeit der Schule hohe und sich wandelnde Ansprüche stellt und sie mit der legitimen Erwartung der Eltern und Lernenden konfrontiert, dass die Schule die Zukunft auch wirklich vorbereitet, wie sie es verspricht. Nicht allein die Angleichung der beiden Schulsysteme in Berlin und Brandenburg wird deshalb eine dringende Aufgabe, vielmehr ist umfassender Reformbedarf unübersehbar.

Im Bildungswesen in Berlin und Brandenburg besteht umfassender Reformbedarf

Die Kommission verbindet deshalb die Analyse der Situation des Bildungswesens in Berlin und Brandenburg mit eigenen Vorschlägen zu seiner Gestaltung. Diese Überlegungen und Vorschläge orientieren sich an den drei selbstständigen Säulen der Bildungsarbeit – also dem allgemein bildenden Schulwesen, der beruflichen Bildung und im tertiären Sektor an den Hochschulen und der Weiterbildung. In der konkreten Diskussion konzentrieren wir uns

im Folgenden aber auf die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung und gehen auf die weiteren Bildungsbereiche nur insoweit ein, wie es zur Gestaltung des Kernbereichs notwendig ist. Dabei folgt die Kommission in ihren konstruktiven Überlegungen nicht der bekannten deutschen Tradition, Schulen primär als Veranstellungen des Staates zu sehen oder gar in einer administrativ-obrigkeitlichen Perspektive. Wir sehen das Bildungswesen vielmehr als eine Institution, die nicht allein privaten Anstrengungen wesentliche Impulse verdankt, sondern als eine Einrichtung, die erst durch die Aufmerksamkeit von Staat und Öffentlichkeit, Gesellschaft und Sozialmilieus ihre Gestalt gewinnen kann. Unbeschadet der notwendigen Formen der politischen Gestaltung und der rechtlichen sowie finanziellen Absicherung der Schule sind für die Kommission deshalb die folgenden Perspektiven leitend:

*Reformperspektiven
der Kommission:
Autonomie, Selbst-
organisation,
Stärkung der profes-
sionellen Kompetenz,
Leistungskontrolle
und Kooperation*

- der Gedanke der innerschulischen Autonomie, das heißt der stärkeren Verantwortung der einzelnen Schule und ihres Schulpublikums, der Eltern und der Lernenden,
- die Rücksicht auf Selbstorganisation und professionelle Kompetenz der Lehrkräfte als wesentliches Merkmal der schulischen Arbeit,
- die Anerkennung der kriteriengestützten Kontrolle der Leistungen der Schulen in Berlin und Brandenburg und
- die systematisch unterstützte Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen und der Arbeitswelt, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung.

*Die zentrale Aufgabe
heißt „Lernen des
Lernens“*

In den Mittelpunkt stellt die Kommission ein Bild der Schule und ihrer Funktion in der modernen Gesellschaft, das von der unentbehrlichen Rolle pädagogischer Arbeit für die Bildung der Heranwachsenden und für die kollektive Gestaltung der demokratischen Zivilgesellschaft geprägt ist. Dieses Bild der Schule und des gesamten Bildungswesens ist von der Erwartung bestimmt, dass ihre zentrale und spezifische, durch andere Institutionen nicht ersetzbare Aufgabe darin besteht, in der heranwachsenden Generation das „Lernen des Lernens“ zu sichern. Erst dann kann die individuelle Konstruktion des Lebenslaufs primär den Kriterien der Leistung folgen und nicht dem der sozialen Herkunft, und erst dann kann die gesellschaftliche Zukunft sich auf die Generalisierung von Wissen und der Fähigkeit zur selbstständigen und kritischen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft stützen.

Für diese Erwartungen bietet die Schule als Organisation für allgemeine und berufliche Bildung einen geeigneten, sowohl gestalt-

baren als auch verbesserungsfähigen Rahmen. Diesen Rahmen beschreiben wir im Folgenden in sechs Schritten. In der Analyse (1) der Schule als Veranstaltung systematischen Lernens, im Verweis (2) auf die Schule als Lebenswelt besonderer Art, in der Darstellung (3) der Schule als adaptives und differenzielles Entwicklungsmilieu und (4) in der Analyse des Zusammenhangs von Bildungsgang und Schulstruktur. Im Blick auf Reformbedarf und Handlungszwänge zeigen wir (5), wie sich das Bildungssystem als professionell gestaltete Wirklichkeit verändern lässt und (6) wie das System auf Fehler reagieren kann.

4.1 Schulen als Veranstaltung systematischen Lernens

Schulen werden gesellschaftlich notwendig und sind in der Generationenfolge sowie individuell unentbehrlich, weil allgemeine Bildung für moderne Gesellschaften zu einer universellen Erwartung wird: Alle Heranwachsenden müssen sich in der Tradition der Gesellschaft orientieren können, zur aktiven Mitwirkung in der Gegenwart fähig sein und die Kompetenz zur Gestaltung ihrer Zukunft besitzen. Das gilt für alle modernen Gesellschaften, aber ohne solche Möglichkeit der aktiven Teilhabe aller Heranwachsenden fehlt vor allem einer demokratischen Gesellschaft das soziale Fundament, das sie zu ihrer eigenen Gestaltung braucht. Ohne eine Kultivierung der Alltagserfahrung sind solche Leistungen nicht zu erwarten.

Stätten organisierten Lernens, gleich ob in allgemeiner oder beruflicher Bildung, sind deshalb primär Veranstaltungen systematischen Lernens. Systematisches Lernen beschreibt den Kern der Aufgabe und des Anspruchs an die Lernenden, die professionelle pädagogische Betreuung des Lernens und die Sicherung seiner Qualität sind das zentrale Thema der Schule. Die Gestaltung der Schule als Organisation, ihre innere Strukturierung und Differenzierung, die Entwicklung von Lehr- und Lernformen, der Aufbau von Curricula, Formen der Prüfung und Zertifizierung gewinnen erst vor dieser Aufgabe ihren Sinn und ihre Legitimität. Aber auch der Gesamtaufbau des Bildungswesens lässt sich erst von dieser Funktion der Kultivierung des Lernens und der Lernfähigkeit sowie der Generalisierung von kognitiven, normativen und motivationalen Prämissen der Teilhabe an Kultur, Arbeit und Gesellschaft her angemessen verstehen: Bildungsorganisationen nach der Grundbildung setzen

Systematisches Lernen und Sicherung seiner Qualität ist das Thema der Schule

die Generalisierung des Lernens und der Lernbereitschaft ebenso voraus wie alle folgenden Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Sie vertrauen auf die Kompetenz zu lernen, auf die Motivation, Probleme kognitiv zu bearbeiten und nicht allein normativ oder mit Gewalt, und sie unterstellen die Bereitschaft und Fähigkeit, den Lebenslauf selbst als einen Prozess der Weiterbildung zu betrachten und zu akzeptieren.

*Schule bedarf des
Schutzes vor
übersteigerten
Erwartungen*

In dieser Konzentration ihrer Arbeit ist das Bildungswesen in gleicher Weise ein Ort der Vergesellschaftung wie ein wesentlicher, unausweichlicher und notwendiger Anlass der Bildung individueller Identität. Die Besonderheit dieser zentralen Einrichtung, ihr Universalismus im Lebenslauf, führt aber auch dazu, dass die Schule und das gesamte Bildungswesen mit weiteren Erwartungen konfrontiert, ja befrachtet werden, die in der Kultivierung des je individuellen Lernens mit bedient werden sollen: Schule wird dabei zu einem Ort stilisiert, an dem sich alle politischen, moralischen und sozialen Probleme einer von Ungleichheit, Normdissens und Multikulturalität geprägten und in rapidem Wandel befindlichen Gesellschaft lösen lassen. So verführerisch solche Zuschreibungen und Ansprüche für die Schule selbst und auch für ihre Lehrerinnen und Lehrer im Kampf um Anerkennung sein mögen, wir wissen heute, dass damit nicht nur die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens überfordert ist, sondern auch die Arbeit an ihren Kernaufgaben bedroht wird. Schule kann Probleme aus Kultur, Arbeit und Gesellschaft nur in ihren eigenen Formen bearbeiten, sie bedarf deshalb des Schutzes vor übersteigerten Erwartungen, um sich dem widmen zu können, was sie als einzige Institution in der Gesellschaft wirklich in genuiner Weise versprechen kann: systematisches Lernen zu kultivieren und Basiskompetenzen zu generalisieren.

*Im Kernbereich der
Aufgaben sind
Defizite
unübersehbar*

Das ist eine schwierige und keineswegs selbstverständliche Aufgabe. Für das Bildungswesen in Deutschland haben vergleichende Studien in der jüngsten Zeit ja deutlich gezeigt, dass ihre Leistungen gerade im Kernbereich ihrer Aufgaben nicht den Ansprüchen genügen, die im Konsens erhoben werden: Die Basisfähigkeiten aus der Phase der grundlegenden Bildung entsprechen nicht dem notwendigen Standard; Literalität – sprachlich, mathematisch, naturwissenschaftlich – ist nicht gesichert; die erworbenen Fähigkeiten sind zu stark situativ gebunden, nicht hinreichend anwendungs- oder transferfähig und auch zu selten reflexiv kontrolliert; ein zu großer Teil der Absolventen der Schule ist zur selbstständigen Teilhabe an Kultur nicht fähig; die Absolventen sind nicht immer in der

erforderlichen Weise den Anforderungen beruflicher Ausbildung und Arbeit gewachsen, sodass zu häufig Beschäftigungsprobleme im Lebenslauf die Folge sind; selbst funktionaler Analphabetismus ist eine verbreitete Tatsache. Auch der Lehrplan der Schulen ist anscheinend nicht so gestaltet, dass er die Erwartungen der Universalisierung von Kompetenzen und die Anforderungen einer von Wissen, Wissenschaft und Information, der Pluralität von Kulturen und der Dominanz der Medien bestimmten Gesellschaft angemessen aufzunehmen vermag. Zugleich ist die Schule in ihrer gegenwärtigen Gestalt kaum geeignet, Nachteile der sozialen, sprachlichen oder ethnischen Herkunft zu kompensieren und nicht immer neu für Verlierer der Bildungsexpansion zu sorgen.

Vergleichbare Defizitdiagnosen werden auch für die folgenden Phasen des Lernens vorgetragen: für die erweiterte Allgemeinbildung, wenn man die Studierfähigkeit der Abiturienten problematisiert; für die universitären Studien, wenn die zu lange Ausbildungsdauer oder die zu geringe Zahl von Abschlüssen betrachtet werden; gleichzeitig ist die berufliche Qualifizierung im Lebenslauf nicht krisenresistent und die Weiterbildungsbereitschaft selbst nicht generalisiert, sondern meist nur zentrales Motiv derer, die schon lernbereit sind und erfahren haben, dass sie ihren Lebenslauf über Arbeit, Beruf und Lernen selbstständig zu konstruieren vermögen. Die Individualisierung von Bildungsgängen, die als Prinzip einer modernen Bildungsorganisation nicht nur erwünscht, sondern angesichts eines in sich flexiblen Bedarfs der Gesellschaft ebenso notwendig ist wie zur Erfüllung je subjektiver Möglichkeiten und Erwartungen, wird heute zu einem Indikator für gesellschaftliche Ungleichheit als Konsequenz defizienter Bildungsprozesse.

Das Bildungswesen in seiner Gesamtheit und die Schule als Organisation haben mit den internen Strukturen und den Mechanismen ihrer Gestaltung offenbar noch keine Gestalt gefunden, in der gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Möglichkeiten in optimaler Passung zueinander finden. Das gilt auch für Berlin und Brandenburg, wie die einschlägigen Leistungsbefunde zeigen. Die Kommission verkennt nicht, dass es für die Gestaltung von Bildungsgängen, für die Normierung ihrer Dauer, für die interne Gliederung und Differenzierung, für die Regelung von Übergängen innerhalb des Bildungswesens und für die Verzahnung von Bildung und Beruf keine einfachen oder theoretisch ableitbaren Lösungen gibt. Aber die gegebene Organisation des Bildungswesens in Deutschland – und auch in Berlin und Brandenburg – ist unflexi-

Die aktuelle Organisation des Bildungswesens ist unflexibel, ideologisch überformt und stärker normiert als notwendig

bel, ideologisch überformt und gehemmt und stärker normiert als notwendig: beim Zeitpunkt des Beginns schulisch betreuten Lernens, in der Dauer der Grundschule, in der Eröffnung von Phasen gleicher und in der Möglichkeit zur Wahl paralleler, differenzierter oder separierter Bildungsgänge, für den Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung und in der Verzahnung von berufsschulischer Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens.

Der Konzentration auf eine professionell gestaltete und am Gedanken allgemeiner Bildung orientierte pädagogische Arbeit muss daher eine Organisation parallel gehen, die flexibel arbeitet und die Erwartungen an die Generalisierung von grundlegenden Kompetenzen mit dem Angebot der Individualisierung und Differenzierung von Bildungslaufbahnen verbinden kann. Erfolgreich in ihrer Arbeit wird diese Schulorganisation aber nur sein, wenn sie neben der Orientierung an der Funktion – dem Lernen des Lernens – auch darauf achtet, wie der Alltag schulischer Arbeit gestaltet ist.

4.2 Schulen als Lebenswelt eigener Art

Schule kann erst als eigenständige Welt die von ihr geforderten Leistungen erbringen

Das Bildungswesen als Organisation ist eine Welt eigenen Rechts, mit eigenen Strukturen und Problemen, eine Welt für sich, aber auch eine Welt in einer je spezifischen Umwelt. Die hier festgestellte Differenz der schulischen Welt und der Umwelt, in der sie existiert, wird gelegentlich, schulkritisch, als Defizit moderner Bildungsorganisationen bewertet: Zwischen Schule und Leben herrsche zu große Distanz; Inhalte und Lernformen der Schule kapselten sich gegen ihre Umwelt ab oder präferierten nur die Kultur bestimmter lebensweltlicher Milieus; Modernitätsrückstand und struktureller Konservatismus seien die Folge; die moderne Welt sei mit zentralen Entwicklungsmustern – der Ökonomie, des Rechts, der Technik und der Medien – im Lehrplan der Schule nicht vertreten, entsprechend lerne man nicht für das Leben, sondern doch nur für die Schule. Reform und die Öffnung der Schule für das Leben sei dringend geboten.

Die Bildungskommission verkennt den Reformbedarf nicht, der sich aus dem rapiden und umfassenden Wandel der Gesellschaft ergibt, aber sie warnt davor, die Leistungen zu verkennen, die sich mit der eigenen Welt der Schule verbinden und erst dadurch erreichen lassen. Solcher Schutz einer ausdifferenzierten Organisation ist not-

wendig für kognitiv anspruchsvolles Lernen, das einen Spielraum zur Erprobung der eigenen Lernmöglichkeiten braucht, ohne dass Fehler schon lebenslaufbedrohende Konsequenzen haben; angesichts von „Systemzwang und Selbstbestimmung“, wie Hartmut von Hentig im Blick auf die Schule schreibt, ist die Unterscheidung von „Spielraum und Ernstfall“ für die Schule als Ort personaler Bildung unentbehrlich, weil personale Identität sich erst in der Gleichzeitigkeit von Herausforderung und Förderung entwickeln kann.

Schließlich müssen auch alle anspruchsvollen Programme einer wertorientierten Erziehung und der Kultivierung moralisch sensiblen Verhaltens ohne das Vertrauen in die soziale Kraft der Schule als Organisation unrealistisch bleiben. Die Bildungskommission will damit die Anstrengungen nicht abwerten, einen moralisch evaluativen Unterricht über ein eigenes Fach abzusichern. Aber weder LER noch ein verbindlicher Religionsunterricht können allein die Last der Werterziehung tragen. Es ist die Schule als Organisation, die vor allem erzieht. Das gehört zu den wichtigsten Einsichten der Analyse von Bildung, Erziehung und Unterricht in organisierten Bildungssystemen.

*Es ist die Schule
als Organisation,
die erzieht*

Ihre vielfachen Leistungen werden erst möglich, weil sich die Schule als eigene Welt konstituiert, als „Haus des Lernens“, wie man jüngst emphatisch gesagt hat, als „Erfahrungsraum“, wie es die klassische Schultheorie verdeutlicht hat, selbstverantwortlich und mit dem Recht zur eigenen Gestaltung. Immer ist dabei vorausgesetzt, dass Schule als eigenständige pädagogische Welt konstruiert wird, die das Lernen ermöglicht und Erfahrungen nicht unmittelbar zur Geltung kommen lässt, sondern quasi gefiltert, pädagogisch kultiviert, abgesichert in einem eigenen Klima der kooperativen Anstrengung und Konfliktregelung, damit sie Anlass für langfristig wirksames Lernen werden. Im Blick nach innen sind es neben den eigenen Lehr- und Lernprogrammen sowie den Lehr- und Lernumgebungen vor allem die Formen der Gruppierung der Schülerinnen und Schüler – nach Alter und Geschlecht, nach Leistung und Neigung, homogen oder heterogen – und die Chancen der Mitwirkung der schulischen Akteure – Eltern, Schülerinnen und Schüler, der pädagogischen Profession – an der Gestaltung ihrer Welt, die hier relevant sind.

Aber zugleich ist die Schule besondere Welt in einer besonderen Umwelt, vom Nahraum ihres Viertels über Stadt und Region und die Verknüpfung mit beruflicher Ausbildung und Arbeit bis hin zu

ihrer Einbindung in Staat und Gesellschaft und eine inzwischen globalisierte Welt. Die Schule wird erfolglos bleiben, wenn sie sich nicht bewußt als Schule in dieser besonderen Welt und Umwelt versteht. Diese Beziehung der Schule zu ihren Umwelten bleibt jedoch pädagogisch. Sie ist zunächst curricular bestimmt und damit für das Programm der Schule von Bedeutung; denn man erwartet natürlich, dass sich die Schule in ihren Lernzielen und Themen, Lernformen und Aktivitäten bis hin zur Nutzung der Medien nicht allein an eigenen Traditionen und Erwartungen ausrichtet, sondern zugleich die Probleme der Welt sieht und aufnimmt, in der sie arbeitet.

*Schule bedarf der
Anerkennung durch
Eltern und Staat,
Wirtschaft und
Gemeinde*

Angesichts dieser selbstverständlichen Erwartung darf man nicht übersehen, dass die Schule auch Leistungen ihrer Umwelt voraussetzt und voraussetzen muss: gegenüber dem Staat, dass Schulverfassung und -ausstattung pädagogische Arbeit stützen, gegenüber den Institutionen von Arbeit und Beschäftigung, dass sie mit der beruflichen Bildung kooperieren, gegenüber der Gemeinde, dass die Bildungsarbeit anerkannt wird, gegenüber den Eltern und Familien schließlich, dass sie mit der Schule kooperieren. In allen vier Dimensionen findet die Schule heute nicht die Anerkennung, die ihr gebührt: Bildungsfinanzierung ist notorisch gering, Gestaltungsspielraum nur in wenigen Gemeinden wirklich gegeben, die Kooperation von Elternhaus und Schule problembeladen und die Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben nicht immer so, wie man es sich wünscht. Folgenreich für die Arbeit der Schule, ja belastend ist aber vor allem, dass schulische und außerschulische Erwartungen und Normen unterschiedlichen Mustern folgen.

Schulisch organisierte Lernprozesse können sich heute nicht mehr wie selbstverständlich darauf verlassen, dass die Umwelt – vom Staat über das Beschäftigungssystem bis zu den Elternhäusern – die Arbeit der Schule stützt, für die Ziele der Schule Motivation beschafft, an der Arbeit der Schule aktiven Anteil nimmt. Zunehmend mehr müssen die Lehrerinnen und Lehrer allein die elementaren Voraussetzungen schaffen und auf das Einhalten der basalen Tugenden achten, damit schulische Arbeit möglich ist: Orientierung an Aufgaben und Leistungsstandards, Disziplin im Lernprozess und im sozialen Umgang, eine realistische Selbsteinschätzung der Möglichkeiten der Lernenden, individuelle Unterstützung bei der Planung von Lebenslauf und Bildungskarriere – immer weniger kann die Schule die Bildungstraditionen bürgerlicher Elternhäuser oder eine selbstverständliche Orientierung an Bildung als Medium sozialen

Aufstiegs voraussetzen. Sie muss vielmehr selbst die motivationalen Ressourcen beschaffen, die sie für den Alltag benötigt, ja den Sinn schulischer Arbeit selbst gegen kurzfristiges Nützlichkeitsdenken verteidigen, mit dem sie zu häufig konfrontiert wird.

Schulische Arbeit ist in dem Maße schwieriger geworden, in dem ihre Bedeutung zugenommen hat und die Erwartung an die Leistung der pädagogischen Arbeit gestiegen ist. Es ist dieser Hintergrund, der nach Meinung der Bildungskommission das höhere Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung rechtfertigt und sogar verlangt, das wir als wesentliches Prinzip der Gestaltung der Schule als pädagogischer Welt eigener Art stärken wollen. Damit kapselt sich die Schule nicht ab von der Welt, in der sie arbeitet, schon gar nicht von der Mitgestaltung beruflicher Erstausbildung; sie gewinnt vielmehr erst dadurch ihre eigenständige Bedeutung in einer Zeit und Gesellschaft, in der die Sorge für das Aufwachsen in einer schwierig und risikohaft gewordenen Welt an eine besondere Organisation delegiert wird: an die Schule. Das geschieht aus guten Gründen; denn erst dann können die Folgen der ungleichen Lebensverhältnisse und der damit verbundenen ungleichen Lernchancen und -voraussetzungen, aber auch die individuellen Differenzen und Neigungen auch als Aufgabe pädagogischer Arbeit berücksichtigt werden.

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sind die Voraussetzungen der schulischen Arbeit

4.3 Schulen als adaptive und differenzielle Entwicklungsmilieus

Schulen als Stätten allgemeiner Bildung leisten eine paradoxe Arbeit: Sie sind Stätten der Vergesellschaftung und behandeln insofern alle Lernenden gleich; aber sie stellen damit zugleich eine Welt bereit, in der sich angesichts der Anforderungen des Lernens Differenzen ausbilden und Individualität entwickeln kann. Die Gleichheit der Bildungschancen ist deshalb ein vielschichtiges Konstrukt: Allen in gleicher Weise den Zugang zu Bildungsprozessen zu eröffnen, die Gewähr zu geben, dass Lernprozesse pädagogisch geplant und betreut sind, eine Lernorganisation zu entwickeln, die Sackgassen vermeiden hilft und lebenslanges Lernen vorbereitet, das muss nach Gleichheitskriterien geordnet sein. Aber gleichzeitig erwächst aus der Konfrontation mit Aufgaben und aus der individuellen Anstrengung in Lernprozessen notwendig Differenz, pädagogisch erzeugte Ungleichheit also, die sich aus der Logik des Lernprozesses selbst ergibt und sich individuellen Interessen, Nei-

Schulen leisten paradoxe Arbeit: Sie verbinden Vergesellschaftung und Individualisierung

gungen und Möglichkeiten verdankt. Gleichheit in der Ziel-dimension kann deshalb nicht das Ziel, jedenfalls nicht ein realistisches Ziel der Schule sein. Individualisierung und die Ermöglichung von Vielfalt sind nicht nur unvermeidbar, sondern auch die notwendigen regulativen Prinzipien der Lehr- und Lernorganisation selbst.

*Schulen arbeiten
„adaptiv“ und
„differenziell“:
orientiert an den
Lernvoraussetzungen
der Schülerinnen und
Schüler und zugleich
an allgemeinen
Standards*

In der Gestaltung des schulischen Alltags und seiner je eigenen Geschichte, je nach Lerngruppe und Lernzeit, ist es deshalb nach Auffassung der Kommission notwendig, Schulen aus der Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Individuierung zu verstehen. Schule ist ein Ort, der sich als adaptives und differenzielles Lernmilieu verstehen lässt und gestaltet werden muss. „Adaptiv“ nennen wir dieses Milieu, weil es eine zweifache Anpassungsleistung fordert und ermöglicht: an die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler einerseits, an die Erwartungen und Standards der Schule und ihrer Programme andererseits. „Differenziell“ ist diese Lernwelt, weil sie in ihren Programmen und in den Standards ihrer Arbeit beiden Referenzpunkten zu genügen sucht: auf der einen Seite dem Prinzip der Verallgemeinerung, damit ein jeder lerne, was er für sein Leben in der Gesellschaft braucht, aber auch mitbringen muss; auf der anderen Seite dem Prinzip der Individualisierung, damit die Individuen in Auseinandersetzung mit den Programmen der Schule zu ihren eigenen Möglichkeiten finden, fähig, ihren Lebenslauf auch als Bildungsgang nach eigenen Zielen und Werten zu konstruieren.

*Schule muss als
Kultur eigener Art
gestaltet werden*

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird diese zweiseitige Erwartung unter anderem in der Formel der Gleichzeitigkeit von „Fördern und Fordern“ ausgedrückt. Die Kommission will diese Formel in ihrem Orientierungswert nicht etwa abwerten, aber vor der Hoffnung auf leichte Einlösbarkeit warnen, so als müsse man nur die diagnostischen Anstrengungen verstärken, um für jede Begabung frühzeitig und ein für allemal die richtige Schule und den angemessenen Bildungsgang zu finden. Ebenso wenig wollen wir der gängigen bildungspolitischen Unterstellung folgen, als seien die Organisation der Schulen – zum Beispiel je nach ideologischer Position „gegliedert“ oder „einheitlich“ – und der Stil der pädagogischen Arbeit schon hinreichend für die Aufgabe differenzieller Pädagogik gerüstet. Die Anforderungen einer adaptiven und differenziellen Lernwelt gehören zu den großen und weitgehend ungelösten Aufgaben einer modernen Organisation des Lernens. Allein der Slogan von der neuen „Lernkultur“ reicht als Angebot nicht aus, aber

der Begriff der „Kultur“ verweist zu Recht darauf, dass es eine Praxis eigener Art ist, die hier gestaltet werden muss.

Das hier angesprochene Problem betrifft dabei alle Dimensionen pädagogischer Arbeit, sowohl organisatorisch und curricular wie didaktisch: Programme wie Organisationsformen, Zeitmuster ebenso wie Standards der Leistungsfestsetzung und -prüfung, auch professionelle Handlungsformen sind davon betroffen. Die Konsequenzen im Einzelnen werden wir noch beschreiben, wenn wir konkret unsere Optionen für ein künftiges Bildungssystem in Berlin und Brandenburg beschreiben (Kap. 6 ff.), hier wollen wir nur die systematischen Orientierungspunkte hervorheben, denen eine Pädagogik folgen kann, die sich an dem Gedanken adaptiver und differenzieller Lernmilieus orientiert.

Der Grundgedanke dabei ist: Die Funktion, das heißt die spezifische Leistung und Möglichkeit der Schule muss im Zentrum der Anstrengungen stehen, also die Orientierung am Lernen des Lernens als der systematisch zu vermittelnden Kompetenz, von der aus die Logik der Arbeit im Einzelnen, in den Fächern, Lernbereichen und Lernstufen bestimmt sein muss. Universalität der Orientierung und Flexibilität der Umsetzung sollten, so paradox oder schwierig es klingen mag, parallel gehen: Zielvorgaben im Detail müssen sich dann den übergreifenden Kompetenzerwartungen einordnen. Die Sequenzierung des Lernens soll der „Logik“ eines Bildungsprozesses folgen, also von der Initiation zur Reflexion führen, in der Vermittlung Selbstständigkeit anbahnen, den Prozess des Lernens ins Zentrum rücken.

Solche Arbeit verlangt in den Schulen auch die Autonomie in der Verfügung über Zeit, sowohl kurzfristig – für den Tag und die Woche – als auch langfristig – in der Ordnung des Schuljahres und der gesamten Lernzeit. Lernen hat seinen eigenen Rhythmus, Zäsuren, die sich nicht überspringen lassen, Interpunktionen im Prozess, die der Markierung bedürfen (weshalb die Bewertung von Leistungen und Fortschritten in der differenziellen Organisation des Lernens unentbehrlich ist), die Dialektik von Anfang und Ende, die Zäsuren im Wechsel der Lernorte, wie sie das berufliche Lernen stilbildend ausgeprägt hat, die Sequenz von Erstausbildung und Weiterbildung. Aber irgendwann muss das institutionalisierte Lernen auch ein zumindest vorläufiges Ende haben, schon zum Schutz der Individuen, und ins Leben selbst übergehen. Diesen Möglichkeiten der Gestaltung der Zeitordnung in der Lernwelt muss für die Adressa-

Profilbildung in eigener Verantwortung ist die wesentliche Aufgabe

ten von Bildungsprozessen die Berechenbarkeit der Zeitmuster entsprechen.

Programme, Curricula der Schule wie Sequenzen von Themen, orientieren sich inhaltlich an universellen Standards; denn sie müssen offen sein nicht nur für die individuellen Möglichkeiten und Interessen der Lernenden, sondern auch die besonderen Erwartungen der Umwelt anerkennen und berücksichtigen. Das Profil der Schule, die ihr eigene pädagogische Form und die Regeln ihrer Entwicklung sind deshalb so wichtig wie der universelle Maßstab, aus dem individuelle Schularbeit ihre Legitimation bezieht und sich öffentlich rechtfertigen kann. Individualisierung setzt deshalb Standardisierung voraus, auch Evaluation und kritische Selbstbeobachtung, damit die Kultivierung von Differenzen gegenüber Individuen und Lernwelten nicht zur lange nachwirkenden Defizitkonstruktion wird. Vor dem Hintergrund dieser systematischen Prinzipien muss man die konkreten Vorschläge zur Gestaltung der Schule sehen und prüfen, ob sie der einzelnen Schule den Raum geben und die Zeit eröffnen, um eine adaptive und differenzielle Lernwelt zu gestalten, in der Fordern und Fördern zugleich möglich ist.

4.4 Bildungsgang und Schulstruktur – Einheitlichkeit und Individualisierung

Prinzipien der Organisation sind kontrovers

In Deutschland generell, in Berlin und Brandenburg schon wegen der Besonderheiten der sechsjährigen Grundschule und eines breiten Gesamtschulangebots ist die Frage der pädagogischen Gestaltung der Schule immer neu überlagert von der Diskussion der Grundprinzipien der Struktur des allgemein bildenden Schulwesens. Die kontroverse Frage dabei ist, wie lange die Zeit gemeinsamen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler jenseits der Grundschulzeit andauern soll und zu welchem Zeitpunkt eine horizontale Schulstruktur durch vertikale Gliederung nach Schultypen abgelöst werden kann. Die für Deutschland typische Parallelität von Gesamtschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in der Sekundarstufe I ist in diesen Kontroversen zu einem dauerhaft thematisierten Streitpunkt der Bildungspolitik geworden. In der Rezeption und Bewertung der Ergebnisse der PISA-Studie und jetzt auch in der Diskussion der IGLU-Befunde sind Stärken und Schwächen des deutschen Bildungswesens erneut dominant vor dem Hintergrund dieser Kontroversen beurteilt worden, sogar so weit, dass der unbestreitbare Leistungsrückstand des deutschen Bil-

dungswesens erneut vorrangig im Gegensatz von „einheitlicher“ und „gegliederter“ Schulorganisation erklärt wurde.

Die Kommission kann und will selbstverständlich Fragen der Schulstruktur nicht ignorieren, aber schon die genannte Interpretation der PISA-Ergebnisse, die in den Untersuchungen selbst nicht gedeckt ist, verlangt eine distanzierte Betrachtung und eine ruhige und datengestützte Interpretation der Leistungen und Wirkungen von Schulstrukturen. Dabei sieht die Kommission eindeutige Urteile über Vor- und Nachteile gegliederter oder einheitlicher Schulsysteme durch die vorliegenden Untersuchungen keineswegs bestätigt. Eine systematische Zusammenfassung der einschlägigen Befunde der Sozialstruktur- und Bildungsforschung zeigt ein weit komplizierteres und nicht einfach zu interpretierendes Bild. Berücksichtigt man ferner die Kosten abrupt verfügbarer Traditionsbrüche, mit denen weder Vorstellungswelten noch eingeschliffene Handlungsroutinen ausgetauscht werden können, wird man sich hüten, Strukturdebatten aufleben und die Bataillone erneut Stellung beziehen zu lassen. Folgende Facetten des Gesamtbildes muss man im Blick behalten:

- Alle Schulsysteme moderner Gesellschaften kennen die Ausdifferenzierung von Bildungswegen, die formell oder faktisch unterschiedliche Optionen für den weiteren Lebensweg eröffnen. Im Zeitpunkt und Ausmaß der Differenzierung unterscheiden sie sich jedoch erheblich. Oftmals können Entscheidungen auch schon durch Fach- oder Kurswahlen vor dem Zeitpunkt der formalen Trennung von Bildungswegen implizit vorbereitet werden.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg haben die meisten kapitalistischen und sozialistischen Länder wie verfeindete Zwillinge, die ihr gemeinsames Erbe der Aufklärung nicht verleugnen können, den Zeitpunkt der formalen Differenzierung gegen das Ende der Mittelstufe oder an den Beginn der Sekundarstufe II – das heißt bis hin zum 9. oder 10. Schuljahr – verschoben.
- Dennoch gibt es eine Reihe von vor allem europäischen Ländern, die diese Entwicklung nur verzögert oder modifiziert mitvollzogen haben. Dazu gehören bis heute die deutschsprachigen Länder, Belgien, Luxemburg und die Niederlande. In jüngerer Zeit haben einige vormals sozialistische Länder mit Einheitschulsystemen wieder Formen früherer Differenzierung eingeführt.
- Deutschland ist das Land, das die Schulformgliederung am frühesten – in der Regel nach der 4. Jahrgangsstufe – und unter den

Bildungsgang und Schulstruktur sind nicht notwendig identisch

früh differenzierenden Staaten am entschiedensten einsetzen lässt. Je nach Land kann man zwei bis fünf Schulformen unterscheiden. Zeitpunkt und Ausmaß der Differenzierung sind nicht folgenlos.

- Dennoch waren Vereinheitlichungstendenzen innerhalb des gegliederten Schulwesens selbst zumindest bis in die 1990er Jahre unverkennbar, zum Beispiel curricular mit der Einführung der obligatorischen Fremdsprache, auch in den Standards der Leistungsbewertung oder in der Wertigkeit der Abschlüsse für den Übergang in die Sekundarstufe II.
- Je mehr selbstständige Schulformen nebeneinander geführt werden – also Bildungswege nicht nur innerhalb einer Institution ausdifferenziert werden –, desto schwieriger wird es, in der Fläche ein vollständiges Schulangebot wohnortnah in pädagogisch und ökonomisch vertretbarer Form vorzuhalten, da Mindestzahlen von Kindern und Jugendlichen in einem Einzugsbereich nicht unterschritten werden dürfen. Die historische Parallele ist leicht zur Hand: Aus schlichten demographischen Gründen konnte die noch in den 1950er Jahren gewünschte Geschlechtertrennung in der Schule auf dem Lande nie durchgesetzt werden. Flächenländer mit geringerer Differenzierung des Schulsystems haben bei zurückgehenden Schülerzahlen weniger Anpassungsprobleme und könnten eher ein wohnortnahes Angebot aufrechterhalten. In städtischen Regionen stellt sich dieses Problem faktisch nicht.
- Behält man die generelle Entwicklung moderner Schulsysteme nach dem Zweiten Weltkrieg im Blick, lässt sich aus den *internationalen Leistungsvergleichen* kein wirklich überzeugendes Argument für Strukturentscheidungen gewinnen. Es gibt – je nach Domäne unterschiedlich – Beispiele für hervorragende und weniger hervorragende Leistungsergebnisse sowohl in früh- als auch in spätdifferenzierenden Systemen. Auch der innerdeutsche Systemvergleich bestätigt dies. Das Einheitsschulsystem der DDR wies in den jetzigen Ländern Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt in der Mittelstufe zwar bessere mittlere Leistungen in Kernfächern bei zugleich geringerer Streuung auf als das gegliederte System in Nordrhein-Westfalen, ohne damit aber das Leistungsniveau Bayerns oder Baden-Württembergs zu erreichen – geschweige denn einen internationalen Spitzenplatz.
- Problematisch wird die Differenzierung unter Leistungsgesichtspunkten dann, wenn sich in den Schulformen unterschiedliche Entwicklungsmilieus ausbilden, die zur suboptimalen Förderung auf dem untersten Niveau führen. Diese Gefahr ist insbesondere

dann groß, wenn sich bei zurückgehendem relativem Schulbesuch Risikofaktoren in Schulen kumulieren. Dies ist insbesondere in Ballungsgebieten der Fall, wenn in sozial schwachen Wohngebieten gleichzeitig hohe Zuwanderungsraten zu verzeichnen sind. Allerdings muss man betonen, dass die Integration von Schulformen keineswegs eine Garantie für eine verbesserte Förderung leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen liefert – wie Gesamtschulerggebnisse belegen.

- Die Qualität schulischer Arbeit ist nach allen vorliegenden Befunden nicht primär abhängig von den grundlegenden Differenzen der Schulstruktur und damit von Systemoptionen, sondern wesentlich von den didaktischen und methodischen Orientierungen, Traditionen einer Schulform und der darauf bezogenen Lehrerbildung sowie vor allem von der Arbeit in der Einzelschule und ihrem Selbstverständnis und von der pädagogischen Kompetenz und dem professionellen Ethos ihrer Lehrkräfte.
- Durchaus unterschiedlich, aber nicht weniger einfach stellt sich die Sachlage hinsichtlich der *Chancengerechtigkeit* dar. Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht, und desto stärker schlagen die sozialschichtabhängigen Lebenspläne, die Eltern für ihre Kinder entwerfen, auf die Übergangsentscheidung durch. Auch spätere Übergangsentscheidungen fallen nicht unabhängig von der sozialen Herkunft, aber deren Einfluss ist deutlich niedriger. Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen, wenn man nichts zusätzlich unternimmt, die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu.
- Je stärker sich die Schulformen als Entwicklungsumwelten unterscheiden und je weniger die Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt, desto größer werden gleichzeitig die herkunftsbedingten Disparitäten des Kompetenzerwerbs.
- Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs können zu einem gewissen Grade unabhängig voneinander variieren. So ist der Fall anzutreffen, dass in einem Land oder einer Region der Bundesrepublik die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung besonders hoch und die sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs aufgrund eines breiten Hauptschulbesuchs und einer dadurch begünstigten pädagogischen Arbeit eher niedrig sind – mit der Folge, dass auch das mittlere Leistungsniveau steigt und Risikokarrieren vermindert werden.

Der Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs ist also stärker von der Qualität der schulischen Arbeit als von Strukturmerkmalen des Systems abhängig.

- Herkunftsbedingte Disparitäten der Bildungsbeteiligung können nicht angemessen beurteilt werden, ohne die Offenheit eines gegliederten Systems insgesamt zu berücksichtigen. Die Offenheit des gegliederten Schulsystems in Deutschland hat in den letzten beiden Dekaden durch die Entkopplung von nomineller Schullaufbahn und Abschluss und insbesondere durch die Vergabe allgemein bildender Abschlüsse an beruflichen Schulen zugenommen, obwohl sich die Durchlässigkeit der Schulformen der Sekundarstufe I nicht durchschlagend verändert hat und Abwärtsmobilität nach wie vor vorherrscht oder sogar zugenommen hat.
- Ingesamt ist festzuhalten, dass auch die Gleichheit der Bildungschancen in all ihren Facetten nicht allein aus Merkmalen der Schulstruktur hinreichend herzuleiten ist. Sie folgt vielmehr einem komplizierteren Muster, in dem Prozesse der Egalisierung mit der Durchsetzung auch neuer Formen von Ungleichheit parallel gehen können. Diese Prozesse sind von der Qualität der schulischen Arbeit nicht unabhängig.

Das systematische Fazit dieser Befunde heißt nach Meinung der Kommission deshalb auch, dass Bildungsgänge und Schulstrukturen, individuelle Bildungskarrieren und schulartspezifische Sortierungsprozesse sehr viel weniger deutlich zusammenhängen, als vielfach unterstellt wird.

*Schulstrukturen sollen
Offenheit und
Durchlässigkeit,
Flexibilität, Sinn für
Heterogenität und
Differenz zeigen, um
Individualisierung zu
ermöglichen*

Entscheidend ist nach Meinung der Kommission deshalb nicht eine, vielleicht sogar noch prinzipielle Entscheidung für eine der schulstrukturellen Optionen, sondern eine Gestaltung von individuellen Schullaufbahnen, die den Gedanken der Offenheit, Durchlässigkeit und zeitlich-personalen Flexibilität genügt und Individualisierung sowie den pädagogisch bewussten Umgang mit Heterogenität und Differenz mit hohen Ansprüchen an die Qualitäts- und Standardsicherung zu verbinden sucht. Dazu gehört nicht zuletzt die Entwicklung eines professionellen Ethos der Verantwortung für jeden einzelnen Schüler. Die Steuerungsmedien für solchen qualitativen Wandel, der nicht auf die Struktur der Organisation, sondern auf die Qualität des Lehrens und Lernens setzt, sind heute auch deutlich erkennbar: Das Zugeständnis höherer Selbstständigkeit an die Einzelschule verbindet sich mit schulformübergreifenden Formen der Formulierung und Durchsetzung von Bildungsstan-

dards und der Qualitätssicherung. Die Kommission kehrt deshalb in ihren Analysen und Empfehlungen auch nicht zu den alten schulpolitischen Grabenkämpfen zurück, sondern konzentriert sich auf die Möglichkeiten einer pädagogisch angemessenen Gestaltung der Schule.

4.5 Schulen als professionell gestaltete Wirklichkeit

Selbstverständlich gelingt die Gestaltung nicht angemessen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer fehlen, die sich dies zu ihrer professionellen Aufgabe machen. Aktuell wird dieses Thema stark von der Erstausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aus diskutiert, und von dort aus wird auch der Reformbedarf definiert. Die Bildungskommission ignoriert in ihren Überlegungen zwar die Fragen der Lehrerbildung nicht, schon weil die Differenzen in der aktuellen Struktur und den langfristigen Planungen zwischen Berlin und Brandenburg unübersehbar sind. Aber im Mittelpunkt steht doch zunächst die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in der Gestaltung der Schule. Professionalität muss sich hier beweisen, vor allem dann, wenn das Leitbild der schulischen Selbstverantwortung so stark beachtet wird, wie die Bildungskommission das vorschlägt.

Dabei muss man zunächst daran erinnern, dass die Forderung der Professionalität unterschiedliche Handlungsebenen und Teilgruppen innerhalb der pädagogischen Berufe betrifft: Von der Funktion der Schule aus steht selbstverständlich die Arbeit im Klassenzimmer im Zentrum der Überlegungen; denn hier muss sich entscheiden, wie Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden und die Kompetenz der Lernenden gefördert wird. Aber die Schule als Organisation kennt gleichzeitig die Ausdifferenzierung von Funktionsrollen der Planung, Administrierung und Leitung, der Wahrnehmung von Aufgaben in der Ausbildung der pädagogischen Berufe oder der Konstruktion von Lehrplänen usw. Schließlich gelingt eine professionelle Gestaltung der Schule nicht ohne Professionalität auf den außerschulischen Ebenen der Bildungsadministration und, wenn man es erwarten darf, der Politik. Erst im Zusammenspiel dieser Ebenen und Akteure findet das Bildungssystem zu seiner Form, erst in dieser komplexen Lage wird die Professionalität definiert, die man für die pädagogischen Berufe erwartet.

Professionelles Handeln erweist sich nicht allein im Klassenzimmer, auch in der Organisation und in der Kommunikation mit der schulischen Umwelt

Im Einzelnen wird man die Differenz der Aufgaben dann nicht verkennen können, die sich mit den Ebenen und Berufsrollen verbind-

*Ethos und Kompetenz
der Profession
kommen ohne
Anerkennung der
Gesellschaft nicht
zur Geltung*

den. Die gemeinsame Formel, dass man Kompetenz und Ethos als zentrale Dimensionen der Professionalität erwarten darf, muss deshalb spezifiziert werden. Die Bildungskommission gibt dafür – an anderer Stelle (siehe Kap. 16) – auch eine ausführliche Erläuterung und Diskussion. Für die Klärung der Grundfragen muss man – ergänzend – jetzt schon hervorheben, dass Professionalität sich nicht allein als Bringschuld des Berufs, sondern auch als Leistung der Gesellschaft erweist. Sie muss die Anerkennung nicht nur rhetorisch geben, die für die Achtung des Berufs in der Öffentlichkeit notwendig ist und zugleich die Bedeutsamkeit der Aufgabe für Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern sowie für berufliche Bildungs- und Arbeitsverhältnisse unterstreicht. Leistungsbereitschaft im Alltag, Reformfähigkeit angesichts von Krisen und Schwierigkeiten sowie Offenheit für die immer neuen Aufgaben können erst vor diesem Hintergrund vom Lehrerberuf erwartet werden.

Die wirkliche Schwierigkeit des Berufs besteht darin, dass er über keine handliche Technologie verfügt, mit der sich der Alltag rezepthaft oder gar mechanistisch bewältigen lässt. Zwar gehören selbstverständlich Routinen auch zum professionellen Repertoire von Lehrerinnen und Lehrern, aber die Offenheit für das Neue und Sensibilität für die wechselnden Generationen der Lernenden sowie die Anpassung der Routinen an die Besonderheiten des jeweiligen Einzelfalls sind ebenfalls erforderlich. Die pädagogische Kompetenz bestimmt sich entsprechend in einer klug arrangierten und je neu zur Einheit gebrachten Fügung von Elementen: der Fachkenntnis, die für die Planung des Unterrichts und das Arrangement von Themen und Lernereignissen, Gruppen und Personen unentbehrlich ist, der diagnostischen Fähigkeiten, um die Situation der je individuellen Lernenden angemessen zu verstehen und auch die Wirkung der Lernprozesse beurteilen zu können, eines Repertoires an Handlungsstrategien für komplexe Situationen, das alles gepaart mit den Erwartungen an einen Beruf, der mit heranwachsenden Menschen zu tun hat, Hilfe zur Selbstwerdung leisten soll und zugleich Leistungskriterien – und zwar gerecht – zur Geltung bringen muss. Dies alles soll in einer Struktur von Interaktion geschehen, die in einem festen organisatorischen Rahmen geschieht. Das Klima einer Organisation wie der Schule wird gestaltet, es ist nicht naturhaft gegeben.

In der Wahrnehmung dieser komplexen Aufgabe findet dann auch die Erwartung an die Erziehung der Heranwachsenden ihren Platz. Bildungsarbeit zielt auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung

der Lernenden in und durch Unterricht; Erziehung dagegen konzentriert sich auf moralisch relevantes Verhalten, sie setzt auf die Erfahrung von Differenz und ihrer Bedeutsamkeit für das eigene Handeln. Hier ist neben der familiären und sozialen Umwelt die Erfahrung der Schule als eigener Lebenswelt mit eigenen Regeln und Normen bestimmend, wie sie in der Peergroup existieren und in der Organisation als wirksam erfahren werden; folgenreich ist aber auch in besonderer Weise das Bild, das die pädagogische Profession in der Interaktion selbst mit seinem eigenen Handeln von sich gibt.

Professionalität hat zwei Dimensionen: Bildung zielt auf Selbstbestimmung, Erziehung auf moralisch relevantes Verhalten

Erfolgreich sein angesichts dieser Anforderungen können Lehrerinnen und Lehrer nur, wenn sie sich nicht als Einzelkämpfer verstehen und erleben. Kollegialität, Kooperation und Kommunikation sind in der Schule die wesentlichen Mittel der Gestaltung des Alltags und, ergänzt um die Zusammenarbeit mit dem unmittelbaren Schulpublikum, zugleich auch die Voraussetzung für Reformen und Verbesserung der schulischen Leistungen. Die professionell verantwortete Selbstgestaltung der Schule setzt dann voraus, dass auch die Bildungsverwaltung diese Prinzipien anerkennt, sich als System der Unterstützung versteht und entsprechend förderlich agiert. Eine zweite Bedingung des Erfolgs liegt in der Lernbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer selbst, Fortbildung und Weiterbildung sind unentbehrlich und sie müssen sich auf alle Dimensionen der pädagogischen Arbeit beziehen. Lernbereitschaft erweist sich aber auch in der Fähigkeit zur Selbstkritik und Distanz gegenüber eigenen Optionen des Handelns und der Kommunikation im Alltag schulischer Arbeit.

4.6 Schule als lernendes System

Auch professionelle Arbeit im Bildungsbereich kann offenbar eine wesentliche und immer neu enttäuschende Erfahrung nicht vermeiden, und das ist die Erfahrung der großen und anscheinend unvermeidlichen Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, Intention und Wirkung pädagogischer Arbeit. Es bedurfte nicht erst der Befunde der systematischen und international vergleichenden Evaluation von Bildungssystemen, um an diese bekannte Tatsache wieder erinnert zu werden.

Fehler sind unvermeidbar, im Umgang mit Fehlern erweist sich die Qualität der Schule

Die Kommission will nicht über die systematischen Gründe spekulieren, dass solche Differenz immer wieder auftritt und dass auch die „ungewollten Nebenwirkungen“ von Bildung und Erziehung of-

fenbar eigene Stabilität gewinnen. Wir müssen mit der Tatsache leben, dass solche Differenzen auf allen Ebenen der Bildungsarbeit – bezogen auf das Bildungssystem, für die Arbeit der Einzelschule, für die pädagogische Interaktion im Klassenzimmer – in modernen Gesellschaften zum Alltag gehören. Die zentrale Frage ist deshalb nicht, wie man eine Wirklichkeit konstruieren kann, die ohne Fehl und Tadel ist; denn solcher Anspruch wäre totalitär, die entscheidende Frage ist, wie man im Bildungssystem und in der pädagogischen Arbeit mit der alltäglichen Differenzerfahrung umgeht.

*Schule muss sich
selbst als lernendes
System verstehen*

Für die Steigerung der Qualität von Bildungssystem und pädagogischer Arbeit halten wir es deshalb für charakteristisch, wie Fehler wahrgenommen werden und wie auf die alltägliche Erfahrung, dass Erwartung und Realität voneinander abweichen, reagiert wird. Hier, vor allem in den Erklärungen der Ursachen von Erfolg und Misserfolg, wird die Form und das Ausmaß an Lernfähigkeit sichtbar, das für das Bildungssystem selbst und für seine Akteure aktuell unterstellt werden kann und das systematisch notwendig ist. Die Kommission bevorzugt für ihre eigenen Analysen der Situation und für die Vorschläge zu ihrer Veränderung ein Muster der Zuschreibung von Verantwortung, das nicht versimpelt, also die Ursachen von Erfolg der pädagogischen Arbeit selbst zuschreibt, aber die Gründe für den Misserfolg nach außen verlagert. Wir halten ein Zuschreibungsmuster für empfehlenswert und auch für empirisch bewährt, das zunächst auf die eigene Arbeit und die eigenen Anstrengungen schaut und dort Verbesserungen sucht, und zwar auch hier auf allen Ebenen: für das Bildungssystem im Ganzen und für Politik und Verwaltung, die es zu steuern versuchen, für die Einzelschule und seine Akteure und für die pädagogische Arbeit im Klassenzimmer. Die Kommission betrachtet die Schule als lernendes System und sie sieht in ihren Empfehlungen zur Erweiterung der schulischen Autonomie die Grundlage dafür, dass sich die Schulen selbst als lernendes System gestalten können.

Systemebene

Bildungssysteme stehen traditionell im Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung, aus guten Gründen, weil sich hier wesentlich die Zukunft unserer Gesellschaft entscheidet. Das Muster der Wahrnehmung und der Beurteilung der Leistung von Bildungssystemen folgte dabei lange Zeit stark wertbesetzten Argumenten, nicht selten allein den Ideologien der politischen Lager. Die empirische Bildungsforschung, nicht erst in den öffentlich stark beachteten inter-

nationalen Vergleichsstudien, sondern schon in den Analysen der Wirklichkeit von Gesamtschulen und der Effekte des Bildungssystems insgesamt, hat inzwischen deutlich gezeigt, dass wesentlich für die Erklärung von Leistungen und Defiziten nicht so sehr die Systemstruktur, sondern die auf der Ebene der Einzelschule gestaltete Bildungsarbeit ist. In den Analysen der Kommission werden deshalb auch nicht Organisationsfragen, sondern Lernprozesse selbst ins Zentrum der Überlegungen gerückt.

Bildungspolitik und Verwaltung sind Teil dieses System – ebenfalls lernbedürftig

Das enthebt die Analyse von Stärken und Schwächen aber nicht der Aufgabe, auch die Systemebene des Bildungsbereichs mit in den Blick zu nehmen, auch wenn man dabei nicht schon hinreichende, sondern nur notwendige Bedingungen der Qualitätssicherung und -steigerung betrachtet. Verwaltung und Finanzierung des Bildungssystems, Muster der Normierung und Gestaltung, der Intervention und Kontrolle und Formen des Umgangs mit Lehrenden und Lernenden wirken auf die konkrete Bildungsarbeit zurück. Hier werden Rahmenbedingungen gesetzt, die Folgen haben, schon weil sie Initiativen ersticken können und die Eigendynamik behindern. Ein zentrales Problem, das gleichzeitig Politik und Verwaltung nur schwer eingestehen können, besteht in der Dominanz etatistischer und administrativer Denkweisen gegenüber dem Bildungssystem.

Die Kommission plädiert deshalb für eine Stärkung der Selbstverantwortung und sieht in der Option für eine größere Autonomie der Einzelschule den zentralen Hebel in der Umgestaltung und Qualitätssteigerung der Schule. Sinnvoll eingesetzt wird dieses Muster der Qualitätssteigerung freilich erst dann, wenn zwei Rahmenbedingungen gesichert sind: die Absicherung der Bildungsarbeit im Ganzen in einer stabilen Form ihrer öffentlichen, politischen und gesellschaftlichen, ökonomischen und normativen Anerkennung und die Offenheit für ein kontinuierliches System der Selbst- und Fremdbeobachtung der eigenen Leistungen. Evaluation und die Orientierung an überlokalen Standards bilden erst das Fundament, auf dem sich die Autonomie der einzelnen Schule entwickeln kann.

Stärkung der Selbstverantwortung der Schule ist die grundlegende Strategie

Die Einzelschule

Die Freisetzung der Einzelschule zu eigenen Anstrengungen weist also nicht primär Freiheiten zu, sondern konstituiert einen Raum der Selbstgestaltung und Eigenverantwortung. Die Wahrnehmung der eigenen Leistungen setzt deshalb auch in der Einzelschule Transparenz der Arbeit und Offenheit für die Kritik der Kollegen und der

Transparenz, Kollegialität, Offenheit und Partizipation bestimmen die Arbeit der Einzelschule

Lernenden ebenso voraus wie die Entwicklung und Pflege einer Schulkultur, in der die Akteure der schulischen Arbeit – Lehrende und Lernende – ebenso ihre Anerkennung und ihren Ausdruck finden wie die unmittelbare Umwelt, vor allem die Eltern im allgemein bildenden Schulwesen und die Betriebe im berufsbildenden Bereich.

Formen der Partizipation und der Ausgestaltung von Verantwortungsbereichen sind deshalb nach Meinung der Kommission nicht allein aus übergeordneten Normen einer demokratischen Gesellschaft begründbar, sondern auch unter dem Aspekt der Kontrolle der eigenen Ansprüche und Leistungen geboten. Sichtbarkeit von Gütekriterien der eigenen Arbeit und Kommunikation der Ziele sollten deshalb begleitet sein von der offenen und selbstkritischen Wahrnehmung der Leistungen der Schule.

„Fehlerkultur“ in der pädagogischen Arbeit

Die Akteure im pädagogischen Prozess, die Lernenden, aber auch die Lehrenden, erleben bis heute den Alltag des Bildungssystems sicherlich noch nicht als eine Welt, in der Zieldebatten ebenso zum Alltag gehören wie eine kooperative und kollegiale, offene und auf Selbstbestimmung von Veränderungen zielende Beobachtung von Leistungen und Schwächen. In der Erfahrung der Lernenden bilden Fehler bis heute eher den Anlass für Bewertung und Abwertung und damit die Legitimation für lebenslaufentscheidende Selektion und Beurteilung, für die Lehrenden kann das Eingeständnis von Fehlern in gleicher Weise, nämlich für den Aufbau einer beruflichen Karriere, folgenreich sein. Eine Empfehlung, nicht nur aus Fehlern zu lernen, sondern auch Fehler offen zu kommunizieren, wie sie die Kommission hier nahe legt, muss deshalb auch im Blick auf die Akteure im pädagogischen Prozess ausführlicher begründet werden.

Als grundlegende Maxime des professionellen pädagogischen Handelns ist die von uns vorgeschlagene Option keineswegs neu. Am Beginn der modernen Pädagogik empfehlen die Pädagogen der Aufklärung für die Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg in der Erziehung dem Lehrer und der Lehrerin jedenfalls schon: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Dieses von C. Salzmann formulierte Muster der Zuschreibung, so wird hier weiter ausdrücklich ausgeführt, muss deshalb eigens bekräftigt werden, weil es „in der Natur des Menschen liegt (...) den Grund von allen Unannehmlichkeiten

(...) außer sich zu suchen“. Die aktuelle Maxime, dass sich die Professionalität des Pädagogen in der Fähigkeit zur selbstkritischen Wahrnehmung seiner Arbeit erweist, hat also eine lange Tradition und ein systematisch begründetes Fundament.

Diese Wahrnehmung der Berufspraxis schließt ein, dass auch die „Fehler“ der Lernenden von den Lehrenden anders gesehen werden: nicht nur als Anlass zur kritischen Revision der eigenen didaktischen und methodischen Pläne und Überzeugungen, sondern zugleich – und primär – vom Boden einer Überzeugung aus, die den Lernenden in seinen eigenen Möglichkeiten wahrnimmt und ernst nimmt. „Fehler“ werden dabei zum Indiz sowohl für die Leistungen der Schule wie für den Lernprozess der Lernenden und seine Eigenarten und Möglichkeiten. Jede alternative Strategie beginnt deshalb mit der sichtbar gemachten Wertschätzung der Leistungen und der erfahrbar werdenden Anerkennung der Anstrengungen der Lernenden. Diese Verhaltensmuster bilden neben der Selbstkritik der eigenen Leistungen die Basis des professionellen Verständnisses der pädagogischen Arbeit.

Wertschätzung der Leistungen und wechselseitige Anerkennung sind die wesentlichen Prämissen pädagogischer Arbeit

Diese Interpretation von Fehlern als Anlass und Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit beschreibt nicht allein eine emotionale oder ethische Dimension pädagogischen Handelns, sondern ist grundlegend auch in der operativen Dimension. Der Anspruch der Individualisierung und Differenzierung lässt sich didaktisch und methodisch erst einlösen, wenn der Blick auf die je individuellen Lernprozesse wirklich geöffnet wird. „Fehler“ bilden dafür das entscheidende Indiz, weil sie, klug interpretiert, erkennen lassen, wie die Lernenden selbst ihren Lernprozess organisieren, wie sie die Situation und die Aufgabe verstehen und über welche Möglichkeiten der Organisation ihres eigenen Lernprozesses sie verfügen. Aus der Differenzenerfahrung, die sich im „Fehler“ manifestiert, lernen deshalb nicht allein die Beobachter, sondern auch die Akteure – für bessere Lösungen der schulischen Aufgaben und Probleme.

Die Anerkennung der „Fehler“ bedeutet – in der pädagogischen Interaktion wie im Bildungssystem insgesamt – deshalb nicht Toleranz für schwache Leistungen, sondern Aufmerksamkeit für Stärken und Schwächen, und sie bildet das Fundament, auf dem Qualitätssteigerung zielorientiert aufbauen kann. Dieses Verständnis der „Fehler“, ihrer Ursachen und Eigenarten, liefert zugleich auch die Voraussetzungen für eine realistische und gerechte Beurteilung von Leistungen und Anstrengungen im Bildungssystem.

Kapitel 5

Die Aufgaben der Schule*

5.1 Institutionalisierung von Bildungsprozessen

Ausgangs- und Referenzpunkt der Argumentation der Kommission ist die Analyse der zentralen Funktionen der Schule in modernen Gesellschaften. Zwei miteinander verschränkte Gesichtspunkte wurden besonders herausgestellt: die Unentbehrlichkeit institutionalisierter und systematischer Lernprozesse sowohl für die Bildung der Heranwachsenden als auch für die kollektive Gestaltung einer demokratischen Zivilgesellschaft. Damit setzt die Kommission die Frage nach der Substanz von Bildungsprozessen an den Anfang. Sie geht von inhaltlichen Orientierungen aus, unter denen Organisationsfragen ihre Dominanz verlieren und sachgerechter, aber auch pragmatischer diskutiert werden können. Substanz geht vor Organisation.

*Substanz geht vor
Organisation*

Akzeptiert man die individuelle und kollektive Funktionsbestimmung, muss sich jedes Bildungssystem sowohl vor den Erwartungen der lernenden Subjekte als auch vor den Ansprüchen der Gesellschaft rechtfertigen können. Eine kritische und zugleich reformorientierte Analyse der Wirklichkeit und Zukunft des Bildungssystems in Berlin und Brandenburg kann deshalb ebenfalls auf eine Offenlegung der Inhalte und Zielvorstellungen so wenig verzichten wie auf eine Erläuterung der strategischen Vorgaben, mit denen sie glaubt, die gesetzten Ziele verwirklichen zu können.

Für solche Zieldiskussionen geben zunächst die Verfassungen von Berlin und Brandenburg die grundlegende Orientierung vor. Im Entwurf für ein neues Schulgesetz für Berlin werden ebenfalls im Teil I der „Auftrag der Schule“ und das „Recht auf Bildung und Erziehung“ neben einem detaillierten Katalog der „Bildungs- und Erziehungsziele“ ebenso ausführlich dargestellt wie die „Grundsätze für die Verwirklichung“. Als „Auftrag der Schule“ wird dabei unter anderem formuliert, „alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden ent-

*Allgemeine
Zielsetzungen*

gegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichstellung der Geschlechter zu gestalten.“ Konkreter bezeichnen die „Bildungsziele“ Aufgaben der Schule, die sicherlich auf Zustimmung rechnen können: „Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.“

In ihrer politischen Orientierungsleistung unbestreitbar bedeutsam sind Texte dieser Art aber zugleich für eine systematische Diskussion der Erwartungen und Ansprüche an das Bildungssystem sowohl zu umfassend als auch für das konkrete Handeln meist noch zu vage. Erst der Schulgesetzentwurf für Berlin berücksichtigt in selten deutlicher Weise auch die Umsetzungsproblematik und die Konkretisierung von Erwartungen und rückt damit näher an die Aufgaben der konkreten Gestaltung des Bildungssystems. Neu in einem Schulgesetz und als Antwort auf die internationale Leistungsdebatte bedeutsam ist zum Beispiel die Erwartung des Schulgesetzes (§ 4 Abs. 2 des Entwurfs), dass „jede Schule die Verantwortung dafür (trägt), dass die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Lernausgangslagen, an ihrer Schule das Ziel der jeweiligen Schulart oder des jeweiligen Bildungsganges erreichen“. Damit wird zumindest der grundlegende Maßstab formuliert, an dem sich die Leistungen der Schule als Institution messen lassen müssen. Anschlussfähig für die weitere Diskussion ist auch die Vorgabe für den Aufbau von Lernprozessen: „Unterricht und Erziehung sind als langfristige, systematisch geplante und kumulativ angelegte Lernprozesse in der Vielfalt von Lernformen, Lernmethoden und Lernorten zu gestalten. Die intellektuellen, körperlichen, emotionalen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten, Begabungen, Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Bereitschaft zur Anstrengung, zur Leistung und zum Weiterlernen sollen bis zu ihrer vollen Entfaltung gefördert und gefordert werden.“ (§ 4 Abs. 4 des Entwurfs)

Aber die Umsetzung solcher Programme stellt bekanntlich ein Problem dar, das im deutschen Bildungswesen bisher nicht angemessen gelöst wurde. In ihren eigenen Überlegungen hat die Bildungs-

kommission deshalb ergänzend zu den rechtlichen Vorgaben auch das Wissen über die Gestaltung und Qualität von Bildungsprozessen mit herangezogen, das aus der einschlägigen Bildungsforschung bereitliegt. In diesen Untersuchungen und in den Theorien der Schule und des Unterrichts, von Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung werden die Vorgaben mit den Erfahrungen über ihre Realisierbarkeit verknüpft. Für die grundlegende Zieldiskussion hat in Deutschland zudem traditionell der Begriff der „Bildung“ eine wesentliche Orientierungsleistung erbracht, und er tut dies bis heute, trotz aller Belastungen, die er aus der Geschichte mit sich führt. Die Kommission begründet deshalb ihre eigenen Erwartungen an das Bildungssystem in Berlin und Brandenburg nicht allein mit gesetzlichen Vorgaben, sondern auch vor dem Hintergrund eines systematischen Begriffs der allgemeinen und beruflichen Bildung. Dieses Verständnis ist eher zukunfts- als traditionsorientiert, eher pragmatisch als philosophisch-spekulativ, eher an der Ermöglichung von Leistungen des Bildungssystems als an Utopien und überschießenden Erwartungen orientiert. Als Bezugspunkte dieser Überlegungen gelten einerseits Gesellschaft und Kultur, andererseits die lernenden Subjekte selbst. Der Maßstab ist Realisierbarkeit, Sicherung der grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die alle Heranwachsenden erreichen müssen, um dann selbstständig handlungs- und lernfähig zu sein. Aber in diesem Bereich liegen offenbar die besonderen Defizite der Bildungsarbeit in Deutschland und hier müssen die Anstrengungen ansetzen; denn die besondere Förderung und die Ausbildung individueller Neigungen und Interessen können nur auf diesem Fundament einer für alle gesicherten Grundbildung – einer allgemeinen Bildung – einsetzen.

*Bildungstheoretische
Grundlegung:
Konzepte allgemeiner
und beruflicher
Bildung*

5.2 Grundstruktur des Bildungsprogramms

Ins Zentrum der Überlegungen rückt deshalb zuerst die Frage, worin diese grundlegenden Kompetenzen bestehen und wie sie sich schulisch ausdrücken. In allen modernen Gesellschaften vermittelt die Schule Zugang zu unterschiedlichen Modi der Welterfahrung und erschließt unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens. Es gibt unterschiedliche Formen der menschlichen Rationalität, die nicht wechselseitig austauschbar sind. Der instrumentelle Umgang mit der belebten und unbelebten Umwelt, das ästhetisch-expressive Mit- und Nacherleben von Kunst, Literatur und Musik und die körperliche Übung um ihrer selbst willen, der praktische Diskurs über Formen des guten Zusammenlebens und schließlich die Fra-

*Unterschiedliche
Horizonte des Welt-
verstehens*

gen nach der menschlichen Bestimmung folgen jeweils unterschiedlichen Logiken. Instrumentelle Rationalität ist in besonderer Weise für die Naturwissenschaften mit ihrem experimentellen Durchgriff auf die Realität oder noch ausgeprägter für die Technik und ihren Gestaltungswillen kennzeichnend. Literatur, bildende Kunst und Musik folgen einer anderen Logik; ihre Weltentwürfe gehen nicht in instrumenteller Rationalität auf. Auch Fragen des erfolgreichen und verantwortungsvollen Wirtschaftens, des gerechten Zusammenlebens oder des politischen Entscheidens sind weder auf naturwissenschaftliche noch literarische Rationalität reduzierbar. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Religion und Philosophie. Es ist ein universelles Charakteristikum der Bildungsprogramme moderner Schulen, zu jeder dieser Rationalitätsformen in institutionalisierter Weise Zugang zu eröffnen, auch wenn sich der Zuschnitt der Fächer und deren curriculare Ausgestaltung von Land zu Land unterscheiden. Allgemeinbildung und Kanon finden ihre Grundstruktur im Erschließen der vier genannten, nicht austauschbaren Horizonte des Weltverstehens.

*Anschluss an die
klassische Bildungstheorie*

In der Begegnung mit diesen Modi des Weltzugangs erwirbt man die „Kenntnisse“, auf denen das Verhalten in der Welt aufbauen kann, und vollzieht sich Individuierung als Bildungsprozess. In der klassischen Bildungstheorie waren dies „historische“ und „mathematische“, „linguistische“ und „ästhetische“ Kenntnisse, überwölbt durch die Erwartung, dass der Unterricht nicht nur „didaktisch“, also das eigene Lernen vorbereitend, sondern auch „philosophisch“ zu sein habe, also so, dass die Grenzen des schulischen Lernens und seiner thematischen und fachlichen Organisation selbst erfahrbar werden.

Erkennbar sind auch aktuell, im schulischen Lehrplan moderner Gesellschaften, diese Modi des Weltzugangs als Prinzipien gewahrt und zugleich in einer spezifischen Zahl und Fügung von Fächern ausgebildet:

- Dem „mathematischen“ Verstehen der Welt entsprechen neben der Mathematik diejenigen Fächer des Lehrplans, die von der theoretisch-naturwissenschaftlichen Modellierung der Welt und der Quantifizierung des Weltzugangs ausgehen: Biologie und Chemie, Physik, zum Teil auch Arbeitslehre, Wirtschaft Arbeit Technik (WAT) und die Themen der informationstechnischen Grundbildung.
- „Historisch“ kann man diejenige Fächergruppe nennen, die das Verstehen der Sozialität menschlichen Lebens und der Kultur

eröffnet: Geschichte und Politik, aber auch Geographie und das Thema der Umwelt, Arbeitslehre sowie Fragen der Ökonomie und des Rechts gehören in diesen Bereich, auch Phänomene von Macht und Entscheidung, Konsensfindung und individueller oder kollektiver Gestaltung der Welt werden hier behandelt.

- Als „ästhetisch“ und „expressiv“ versteht sich schließlich der Lernbereich, in dem die Erfahrung mit dem eigenen Körper und die Artikulation der eigenen Natur in Sprache, Kunst und Bewegung erprobt werden. Sport und Kunst sind die im Zeitbudget häufig vernachlässigten Standardfächer, musische Bildung und Bewegungserziehung die uneingelösten Programme.
- Als „linguistisch“, wenn man diese Dimension noch einmal aus dem Bereich des Ästhetisch-Expressiven ausgliedern will, wird nicht allein die Kultivierung der Muttersprache verstanden, sondern selbstverständlich auch die inzwischen obligatorisch gewordene Fremdsprache. Sprachliches „Verstehen“ bezieht sich hier auch nicht allein auf die Formalia der Sprache, sondern auch auf das Verstehen anderer Kulturen und das Verständnis für das Fremde und Andere.
- „Philosophisch“ ist nicht allein der Anspruch an den Lehrgang selbst, also die Erwartung, dass die Transzendierung der Fachlichkeit selbst noch im schulischen Lernen angezielt, zumindest vorbereitet wird, die dann wahrscheinlich erst auf der Stufe wissenschaftspropädeutischer Bildung in der Sekundarstufe II zu ihrem vollen Recht kommt. Philosophisch ist dieser Lehrgang auch deswegen, weil er mit der Erwartung verbunden ist, dass die „letzten Fragen“ behandelt werden: Religion und Glaube, Weltanschauung und Ideologien, normative Grundprobleme und ethische Konflikte.

Die Kommission sieht in diesen Dimensionen des Weltzugangs und des Orientierungswissens den nach wie vor unerlässlichen Kanon schulischer Arbeit verkörpert. In der Generalisierung dieses Kanons schreibt das Bildungssystem aber nicht einen historischen Wissensstand fest, sondern formuliert ihre je zeitgebundene Aufgabe. In ihrer Praxis erweist sich die Schule als ein spezifischer historisch-gesellschaftlicher Kanonisierungsstil, das heißt als diejenige Institution, in der allein und für alle im Lebenslauf verbindlich das notwendige Wissen und die unentbehrlichen Kompetenzen zur Teilhabe an unserer Welt generalisiert werden.

5.3 Kulturelle Basiskompetenzen

Basiskompetenzen als Voraussetzung des Zugangs zu Kulturgütern

Der Zugang zu den Kulturgütern, die unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens erschließen, ist, gerade weil er symbolisch vermittelt und auf langfristige Bemühung und nachhaltige Motivation angewiesen ist, nicht voraussetzungslos. Je nach Bereich in unterschiedlichem Ausmaß bedarf es der Beherrschung kultureller Basiskompetenzen. Dies sind:

- Beherrschung der Verkehrssprache,
- mathematische Modellierungsfähigkeit,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien und
- fremdsprachliche Kompetenz.

Diese Basiskompetenzen sind nicht die einzigen, aber wichtige und teilweise notwendige Voraussetzungen für die Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit. Die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift – und zwar auf einem kompetenten Niveau – ist notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit. Sie ist für den Zugang zu allen Kulturgütern notwendig. Insbesondere ist die Lesekompetenz Basis jedes selbstständigen Weiterlernens.

Eine weitere basale Kompetenz ist in modernen Gesellschaften die mathematische Modellierungsfähigkeit. Diese Fähigkeit macht wahrscheinlich den Kern mathematischer Grundbildung aus. Von Modellierungsfähigkeit spricht man, wenn eine Person über ausreichendes begriffliches mathematisches Wissen verfügt, das es ihr erlaubt, eine außermathematische Situation in sinnvoller Weise mit einem mathematischen Modell in Verbindung zu bringen und damit die Situation in zentralen Merkmalen zu formalisieren, und über die Routinen verfügt, um die mathematischen Algorithmen zu bearbeiten. Wichtige Schritte der mathematischen Modellierung sind Übersetzungsleistungen, die vielfältige Arten des alltäglichen und mathematischen Verstehens erfordern und verbinden.

In analoger Weise lässt sich schließlich auch die Fähigkeit, Wissen selbstreguliert zu erwerben, als Basiskompetenz bezeichnen. Die Selbstregulation des Lernens beruht auf einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Pro-

zesse. Selbstregulationsfähigkeit ist also eine komplexe Handlungskompetenz, in die kognitive und motivationale Merkmale sowie Willensleistungen eingehen.

In einer kleiner werdenden Welt hat das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur die Funktion, die bildende Begegnung mit einer fremden Kultur im Medium der jeweils anderen Verkehrssprache zu ermöglichen. In dieser Funktion ist der Fremdsprachenunterricht Bestandteil der Allgemeinbildung. Er vermittelt kulturelle Kontingenzerfahrung – die Dinge können auch anders sein als zu Hause – und gleichzeitig einen Begriff von der Möglichkeit, Kommunikation zu universalisieren. Inwieweit diese Erfahrungen vertieft werden sollen und können, ist bildungsgangspezifisch. Für die vertiefte Allgemeinbildung der gymnasialen Oberstufe gelten andere Erwartungen als für die Sicherung der Grundbildung am Ende der Vollzeitschulpflicht. Über diese Allgemeinbildungsaufgabe hinaus gewinnt der Unterricht in der ersten Fremdsprache – und das ist in der Regel das Englische – zunehmende Bedeutung als Einführung in die Lingua franca einer globalisierten Bildungs- und Wissenschaftsgesellschaft. In vielen Berufen und Lebensbereichen ist die ausreichende Beherrschung des Englischen damit zur kulturellen Basiskompetenz geworden. Im Bildungssystem wird dies spätestens in der Ausbildung für anspruchsvolle Berufe und im Studium sichtbar.

In ähnlicher Weise entwickelt sich allmählich auch die informationstechnologische Kompetenz zu einem basalen Kulturwerkzeug. Ein verständiger Umgang mit modernen Informationstechnologien wird zunehmend zu einem Schlüssel zu wichtigen gesellschaftlichen Wissensbeständen und Voraussetzung zur Teilhabe an expandierenden rechnergestützten Kommunikationsformen. Die modernen Informationstechnologien werden auch mehr und mehr zu einem zentralen Medium des Lernens im Alltag.

Wie Abbildung 5.1 veranschaulicht, liegen die basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen quer zu den Modi der Weltbegegnung, in denen sich das kanonische Orientierungswissen präsentiert. Dennoch entwickeln sie sich selbstverständlich nicht unabhängig von den Wissensdomänen. Man erlernt die Beherrschung dieser Kulturwerkzeuge im Rahmen der Aneignung von Orientierungswissen und in der Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgegenständen. Die Basiskompetenzen haben auch durchaus unterschiedliche Affinität zu den unterschiedlichen Formen der

*Erwerb der Basiskompetenzen als kognitive Werkzeuge erfolgt in der Auseinandersetzung mit Kultur-
gütern*

Abbildung 5.1: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons

Modi der Weltbegegnung	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
Modi der Weltbegegnung (kanonisches Orientierungswissen)	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungs- kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs	Fremdsprachliche Kompetenz	IT-Kompetenz
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/Malerei/bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

Quelle: Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Welterschließung. Im Falle der Beherrschung der Verkehrssprache sowie der fremdsprachlichen und mathematischen Kompetenz ist dies unmittelbar evident. Je nach der Nähe der Basiskompetenzen zu spezifischen Modi der Weltbegegnung werden die Zellen der in Abbildung 5.1 wiedergegebenen Matrix unterschiedliches Gewicht haben. Annähernde Gleichverteilungen über die Wissensdomänen (Selbstregulation des Wissenserwerbs, IT-Kompetenz) sind ebenso möglich wie Konzentrationen in einzelnen Bereichen (z.B. Fremdsprachen). Entscheidend für ein systematisches Verständnis schu-

lischer Arbeit ist es also, die Basiskompetenzen nicht einfach als Techniken aufzufassen, die abstrakt oder zumindest inhaltsindifferent vermittelt und erlernt oder als erste Stufe im Prozess der Bildung als Fundament erworben werden, auf dem dann – je nach bildungstheoretischer Vorstellung – die reflexive Begegnung mit „Kunden“ oder „Wissenschaften“ aufbaut. Die Stufengliederung von Schulsystemen ist keine Abbildung ontogenetischer Entwicklungsverläufe. Die Basiskompetenzen entwickeln sich vielmehr in einem langfristigen und kumulativen Prozess der Begegnung und aktiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Kultur, und zwar je nach Domäne in durchaus unterschiedlicher Weise. Dieser Prozess beginnt formalisiert mit der Einschulung und endet keineswegs mit der Schulpflicht. Dies gilt für die Verkehrssprache und die informationstechnischen Kenntnisse ebenso wie für das selbstregulierte Lernen. Universalität gewinnen diese Kompetenzen in einem langfristigen, nicht gestuften, sondern kontinuierlichen Elaborationsvorgang, in dem Erwerbs- und Anwendungskontexte systematisch variiert werden. Mit den „Horizonten des Weltverstehens“ sind strukturell unterschiedliche Erwerbs- und Anwendungskontexte bezeichnet. Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselkompetenz, für deren Aneignung in der Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim Deutschunterricht liegt, die dieser mit zunehmender Schulbesuchsdauer mehr und mehr mit allen anderen Unterrichtsfächern teilt. Spätestens in der Sekundarstufe ist die Kultivierung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer. Trotz der Universalität dieses Werkzeugs bleibt Leseverständnis aber auch immer bis zu einem gewissen Grade abhängig von bereichsspezifischem Vorwissen.

Man kann einige der grundlegenden Fähigkeiten gewissermaßen als „Sprachen“ verstehen, als basale kommunikative Kompetenzen, mit denen unterschiedliche „Wirklichkeiten“ der menschlichen Existenz erfahrbar gemacht, gestaltet und kommuniziert werden können. In der bildungstheoretischen Rahmenkonzeption von PISA wird deshalb auch konsequenterweise in der Anlehnung an Verfahren, die vom sprachlichen Verstehen aus entwickelt, jetzt aber generalisiert wurden, von „mathematischem Verstehen“ und „Textverstehen“ gesprochen. Die internationalen Vergleichsstudien haben zugleich daran erinnert, dass nicht nur Lernen – wie wir aus Längsschnituntersuchungen wissen – ein bereichsspezifischer kumulativer Prozess ist, der in hohem Maße vom Vorwissen in einer Domäne abhängt, sie haben auch deutlich gezeigt, dass Kompetenz im sprachlichen Zugang zur Welt – Lesen und Textverstehen (man könnte

hinzufügen schriftliche Textproduktion) – die notwendige, wenn auch nicht allein hinreichende Voraussetzung für alle übrigen grundlegenden und weiterführenden Lernprozesse darstellt.

*Kumulative Defizite
als Problem*

Defizite, die sich noch in der Sekundarstufe bemerkbar machen, verweisen also auf Versäumnisse im Prozess. Wer, um das wesentlichste Beispiel zu geben, keine hinreichende Kompetenz in der kulturell vorausgesetzten Verkehrssprache erworben hat – also hier: im Deutschen –, hat in allen Lernbereichen, selbst noch auf der Stufe der beruflichen Bildung, mit erheblichen Schwierigkeiten zu rechnen. Man wird manche Formen der Ausdifferenzierung von Lehrgängen und Schularten innerhalb der beruflichen Bildung deshalb angemessen auch nur als nachgeholte Formen der Grundbildung verstehen können. Sie verweisen auf Defizite in den basalen Kompetenzen und sie verweisen zugleich auf Versäumnisse im Bildungsgang, weil auf der Stufe beruflicher Bildung zu spät – wenn auch zum Glück endlich doch noch – nachgeholt wird, was früher versäumt oder vernachlässigt wurde. Die Sicherung der Grundbildung ist deshalb nicht allein eine Forderung, die man im Interesse der Lernenden erheben muss, sie bestimmt auch die Übergänge zu und die Arbeit in allen weiteren Bildungsgängen und beruflichen Tätigkeitsfeldern.

Die „Sprachen“, in denen sich allgemeine Bildung artikuliert, bilden nicht nur die Voraussetzung und das Medium, in dem ein reflexiver Umgang mit der Welt sich entfalten kann, sie verlangen auch systematische und explizite Behandlung, in der Regel sogar einen in sich geordneten und aufeinander aufbauenden Lehrgang. Das beiläufige Lernen im Alltag reicht dafür nicht aus, so wenig wie das Selbststudium. Schule als pädagogisch betreute Form des Lernens muss hinzutreten. Im Mindeststandard, der beim Erwerb dieser Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt der verantwortungsvollen und selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe zu erreichen ist, muss deshalb auch Gleichheit für alle Lernenden herrschen – niemand darf hinter diesem Maßstab zurückbleiben. Individuelle Förderung und besondere institutionelle Anstrengung haben hier einzusetzen.

5.4 Lernen in der Schule und im Alltag

In dem Augenblick, wo Bildungsprozesse in der Schule institutionalisiert und auf Dauer gestellt werden, ändert sich die Modalität des Lernens. Erfahrungen, die im Rahmen formalisierter Bildungsprozesse angeboten werden, sind immer stellvertretende Erfahrungen – ausgewählt und präpariert mit dem Ziel, Lernprozesse anzubahnen und zu unterstützen, die aber, um erfolgreich zu verlaufen, als persönliche und authentische Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet werden müssen. Je stärker sich Bildungseinrichtungen darum bemühen, Alltagserfahrungen in ihre Programme aufzunehmen, desto deutlicher wird das Paradoxon. Schulische Erfahrungen sind immer pädagogisierte Erfahrungen. Nur bei der Aufhebung der Institution fallen praktisches Handeln und Lernen wieder zusammen.

Die Umstellung des Lernens durch die Schule: systematisches, kumulatives, langfristiges und explizites Lernen

Diese institutionelle Trennung ist die Voraussetzung der eigentlichen Stärke der Schule, nämlich Lernen systematisch, kumulativ, langfristig und explizit, das heißt reflexiv auf sich selbst bezogen anzulegen. Erkauft wird diese Stärke mit dem Strukturproblem, Lernen für den Schüler und die Schülerin als persönliche und sinnvolle Erfahrung erlebbar zu machen. Die Schule muss die motivationalen Ressourcen, mit denen sie arbeitet, langfristig selbst erzeugen. Und es gibt nur einen Weg, dies dauerhaft zu erreichen: durch subjektives Erleben von Kompetenzzuwachs und die Wahrnehmung von Sinn. Verständnissvolle Lernprozesse sind auf sinnstiftende Kontexte angewiesen. Schulisches Lernen muss also nicht nur anschlussfähig für zukünftiges Lernen sein, sondern auch Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus gegenwärtigen Lebenszusammenhängen aufnehmen. Die Erfahrung, etwas besser zu können als zuvor, legt das emotionale und motivationale Fundament für weiteres Lernen. Die Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen und Schwierigkeiten im Lernprozess zu überwinden, ist das Ergebnis einer trotz aller Rückschläge und Enttäuschungen letztlich erfolgreichen Lernbiographie. Aus der individuellen Misserfolgsgeschichte wird ein Strukturproblem des Unterrichts und der Schule, wenn Verlierer die persönliche Verbindlichkeit der Gütemaßstäbe der Schule aus Gründen des Selbstschutzes aufkündigen.

Eine Balance zwischen enggeführtem, systematischem Lernen in definierten Wissensdomänen und situationsbezogenem Lernen im praktischen Umgang mit lebensweltlichen Problemen zu finden, ist konstitutiv für die Schule. Ihr Gewicht wird vom Alter und Vor-

wissen der Schülerinnen und Schüler, von der Schulform, aber auch von situativen Bedingungen in der einzelnen Schule abhängig sein. Die Kommission ist allerdings der Auffassung, dass die Verabsolutierung jeweils einer der beiden Seiten zu suboptimalen Lösungen führt.

5.5 Ein dynamisches Modell des Wissenserwerbs

*Anschlussfähigkeit
des Wissens als
Regulativ – nicht
aber unmittelbare
Anwendbarkeit*

Der unmittelbare Kontext schulischen Lernens ist zunächst die Schule selbst mit ihren Erwartungen und Regeln. Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule und für die Schule. Sie ist ein substanzieller Teil der Lebenswelt der nachwachsenden Generationen. Allein der Umstand, dass die Schule einen beträchtlichen Teil des Zeitbudgets der Schülerinnen und Schüler beansprucht, legt ihr und nicht zuletzt dem Fachunterricht besondere Pflichten bezüglich eines sorgsamsten Umgangs mit der gegenwärtigen Lebenszeit der ihr Anvertrauten auf: Gegenwart ist nicht gegen Zukunft aufrechenbar.

Dennoch weist Lernen in der Schule immer auch über sich selbst hinaus: Es zielt auf das Verständnis der Gesellschaft, in die Kinder und Jugendliche allmählich hineinwachsen. Schule vermittelt – neben anderen Bildungs- und Erziehungsinstanzen – ein Orientierungswissen, das hilft, die Welt der Gegenwart zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen und eine Identität zu erarbeiten. Schulisches Lernen richtet sich aber auch auf zukünftige unbestimmte Lebenssituationen, in denen Individuen zunehmend autonom und verantwortlich entscheiden und handeln sollen. Schulisches Lernen ist im Kern auf lateralen und vertikalen Transfer angelegt. Die Anforderungen an Schule und Unterricht ergeben sich also sowohl aus den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen als auch aus unbestimmten zukünftigen Situationen, in denen sich die heutigen Schülerinnen und Schüler als Erwachsene bewähren müssen.

Die zukünftigen Anforderungen an Wissen, Fertigkeiten und motivationalen Orientierungen lassen sich jedoch in einer modernen Welt mit hohen Änderungsraten nicht befriedigend vorhersagen. Ein maßgeblicher Orientierungspunkt eines modernen schulischen Bildungsprogramms ist die Unbestimmtheit einer sich beschleunigt entwickelnden Wissensgesellschaft. Bei aller Unsicherheit bezüglich zukünftigen gesellschaftlichen Wandels lässt sich allerdings gut begründen, dass – wie Weinert formulierte – „an die Stelle von statischen Modellen der Bevorratung von Bildung ein dynamisches Mo-

dell der kontinuierlichen Ergänzung und Erneuerung von Bildung treten müsse“. Nach dem Vorratsmodell erwirbt man in der Schule jenes Wissen, das der Erwachsene anwendet. Die meisten Klagen über den Modernitätsrückstand und die mangelnde Lebensnähe schulischen Lernens gehen unausgesprochen von einem normativen Modell direkter Übertragbarkeit und unmittelbarer Anwendbarkeit des Schulwissens aus. Selbst das Konzept fachlicher Schlüsselqualifikationen ist dieser statischen Vorstellung, wenngleich auf abstrakterem Niveau, verpflichtet. Nach dem dynamischen Modell der Ergänzung und Erneuerung von Bildung werden im Laufe des Erwachsenenlebens auf der Basis eines soliden Wissensfundaments kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die für eine erfolgreiche Anpassung an veränderte Umstände nötig sind. Vieles, was Schüler als Erwachsene benötigen werden, können sie nicht schon jetzt erlernen. Erwerbbar sind allein die Voraussetzungen zum erfolgreichen Weiterlernen. Diese Voraussetzungen sind kognitiver und motivationaler Art.

Akzeptiert man diese bildungstheoretische Orientierung, wird die allgemein bildende Schule von überzogenen Transfererwartungen und Ansprüchen an unmittelbare Verwendbarkeit erworbenen Wissens, die immer wieder enttäuscht werden, entlastet. Sie gewinnt Freiraum für ein Bildungsprogramm, das synchron und diachron, also im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft, nicht auf direkte Anwendung oder Brauchbarkeit, sondern auf Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen hin konzipiert ist, mit dem Wissen an die Besonderheiten der jeweiligen Situation angepasst oder für die systematische Erweiterung des Wissensbestands genutzt wird. Die Kommission legt Wert darauf, zwischen der unmittelbaren Anwendbarkeit erworbenen Wissens und dessen Anschlussfähigkeit für Orientierung, Anpassung und Weiterlernen zu unterscheiden. Der zu Grunde gelegte Wissensbegriff ist weit: Er schließt Wissen über Fakten und deren Zusammenhänge, das Verständnis von Konzepten, Modellen und Theorien sowie methodologisches Wissen und methodische Kenntnisse ebenso ein wie das Wissen über das eigene Denken, Handeln und Lernen. Darüber hinaus werden unter diesem Begriff aber auch jene oftmals routinisierten, nicht selten auch automatisierten Fertigkeiten verstanden, die für erfolgreiches Handeln und Lernen notwendig sind.

*Überzogene
Transfererwartungen*

In der Regel ist Wissen an den Kontext seines Erwerbs gebunden. Es ist nicht ohne weiteres auf andere Zusammenhänge und Situationen übertragbar. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der

Schule erarbeitetes Wissen in außerschulischen Situationen nicht prompt zur Verfügung steht: Es bleibt träge. Um anwendbar zu sein, bedarf es der Erweiterung, Modifikation und Anpassung an die jeweils spezifische Situation. Trotz der Grenzen unmittelbarer Verwendbarkeit ist schulisches Wissen nicht nutzlos: Es erleichtert anschließendes Lernen. Dies wollen wir mit Anschlussfähigkeit bezeichnen. Die Qualität schulischen Lernens erweist sich also nicht nur – und möglicherweise sogar zum geringeren Teil – in der unmittelbar praktischen Anwendung, sondern in der Förderung anschließenden Lernens innerhalb und außerhalb der Schule. Eine derartige bildungstheoretische Orientierung hat curriculare und didaktische Konsequenzen. Sie akzeptiert die Schule als Lernstätte eigenen Rechts und entlastet sie von dem wenig erfolgversprechenden Versuch, gegenwärtige Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen in der Schule abbilden oder zukünftige Anwendungssituationen vorwegnehmen zu wollen.

5.6 Kumulatives Lernen in der Schule als Voraussetzung des Weiterlernens

*Wissen als
Voraussetzung
des Weiterlernens*

Die beste Voraussetzung für kumulative Lernprozesse und selbstständiges, erfolgreiches Weiterlernen in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich sind nicht formale Schlüsselqualifikationen, sondern eine solide und gut organisierte Wissensbasis in der jeweiligen Domäne. Damit sind nicht vereinzelte und mechanisch erworbene Kenntnisse gemeint, sondern ein intelligent geordnetes, in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel anpassbares Wissen. Dazu gehören Fakten-, Konzept-, Theorie-, Methoden- und Prozesswissen gleichermaßen. Kumulative Lernprozesse können also nicht in einem Unterricht erwartet werden, der eng entlang einer vermeintlich einzigen linearen Sachgesetzlichkeit geführt wird, die als Blaupause des individuellen Wissenserwerbsprozesses gilt. Gelingende kumulative Lernprozesse werden in der Regel individuell gerade nicht linear-sequenziell verlaufen.

*Verständnisvolles
Lernen ist ein aktiver
und konstruktiver
Prozess*

Verständnisvolles Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissenssystemen. Dies ist immer ein individueller Konstruktionsprozess, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den dadurch beschriebenen Verständnishorizont beeinflusst wird. Der kumulative Verlauf des Lernens innerhalb eines Wissensbereichs wird unmittelbar durch die Qualität des Vorwissens bestimmt. Umfang, Organisation, mentale Repräsentation und Ab-

rufbarkeit machen die Qualität des Wissensbestands aus. Bei steigender Schwierigkeit und Komplexität der kognitiven Anforderung von Aufgaben und Problemstellungen nimmt die Bedeutung des spezifischen Vorwissens für deren erfolgreiche Bearbeitung zu. Fehlt dieses Wissen, entscheiden die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten über die Lösungsqualität. Eine gute Problemlösungsfähigkeit verlangt nach einer domänenspezifischen, breiten, gut organisierten, multipel repräsentierten und leicht aktivierbaren Wissensbasis. Der Aufbau von intelligentem Wissen ist in der Regel ein langjähriger übungintensiver Prozess, der Anstrengung und Ausdauer verlangt. Defizite sind nicht kurzfristig zu beseitigen. Fehlendes Wissen, insbesondere Lücken im Bereich des Basiswissens erschweren jedes weitere Lernen. Derartige Defizite sind insbesondere bei lernschwächeren Personen die größten Hindernisse für befriedigende Lernfortschritte. Tendenziell werden von Lehrkräften in der Schule die Bedeutung des Vorwissens unter- und Umfang und Qualität des verfügbaren Wissens von Schülerinnen und Schülern überschätzt.

*Je anspruchsvoller
Aufgaben sind,
desto wichtiger
wird das Vorwissen*

5.7 Lernen im Fach und fachübergreifender Unterricht

Das Strukturproblem der Schule, eine akzeptable Balance zwischen systematischem und situierendem Lernen, zwischen Systematik und Kasuistik zu finden, kehrt in besonderer Schärfe in der pädagogischen Diskussion über das Verhältnis vom Lernen im Fach zu fächerverbindendem und fachübergreifendem Unterricht wieder. Die Kommission ist der Überzeugung, dass die Behandlung beider Lernformen als Gegensätze oder konkurrierende didaktische Konzepte für die Optimierung des Unterrichts unangemessen und auch aus didaktischer Perspektive nicht zu rechtfertigen ist. Je nach angestrebten Zielsetzungen ist fachliches oder fächerverbindendes Lernen notwendig.

*Balance zwischen
Systematik
und Kasuistik*

Einer gesonderten Betrachtung bedarf in diesem Zusammenhang der Unterricht in der beruflichen Bildung, der zum Ziel hat, berufliche Handlungsfähigkeit herzustellen. Hier ersetzt die Systematik der an bedeutsamen beruflichen Arbeitssituationen orientierten Lernbereiche die klassische Organisation des Unterrichts in Fächern. Lernen in Lernbereichen sowie lernbereichverbindender und lernbereichübergreifender Unterricht sind dabei ebenso didaktische Konzepte, die im Sinne des angestrebten Ziels ihre je spezifische

Bedeutung haben. Die Stellung des Lernbereichs ist somit der Stellung des Faches vergleichbar.

*Das Schulfach als
notwendiger
Handlungsrahmen*

Das Fach hat aus gutem Grund eine zentrale Stellung in unserem Schulwesen, da es die pädagogische Arbeit in mehrfacher Weise bündelt. Das Schulfach ist der Rahmen, in dem außerschulische Stoffe und Probleme überhaupt erst zu Themen schulischen Lernens werden. Das Schulfach definiert eine sachliche und zeitliche Systematik, die nicht primär an einem Strukturentwurf der akademischen Bezugsdisziplin, sondern an Bildungsprozessen und den sie tragenden Leitbildern orientiert ist. Das Schulfach besitzt seine eigene pädagogisch-didaktische Logik. Es erlaubt die Sequenzierung von Stoffen und Themen, ohne einem linearen Ablauf verpflichtet zu sein, den kumulativen Wissensaufbau, individuelle Erfahrung von Kompetenzzuwachs und die begründete Bewertung von Leistungsfortschritten. Dies muss immer wieder auch gegenüber den Fachwissenschaften betont werden, in denen nicht selten die Überzeugung anzutreffen ist, das Schulfach sei die Elementarisierung einer Bezugsdisziplin. Ebenso wenig ergibt sich aus einer Abfolge von Alltagsproblemen – und mögen diese auch gesellschaftliche Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis sein – kumulatives Lernen. In der Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft sowie von Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler und zu vermittelndem Bildungswissen erweist sich eine zentrale professionelle Leistung der Lehrenden.

*Aus gesellschaftlichen
Schlüsselproblemen
folgt kein kumulatives
Lernen*

*Grenzen der Fach-
lichkeit und die
Notwendigkeit
fächerverbindenden
und fachübergreifen-
den Unterrichts*

So wichtig die Rahmung des Fachs für den systematischen Wissenserwerb ist, so macht sie doch gleichzeitig auf die Grenzen der im Fach stellbaren und beantwortbaren Fragen aufmerksam. Das Fach weist, wenn es reflexiv unterrichtet wird, immer schon über sich selbst hinaus. Denn in der Selbstbezüglichkeit werden Besonderheit und Begrenzungen der jeweiligen Erkenntnisperspektive thematisch. Dies ist keine Eigenschaft, die der Unterricht erst auf der Oberstufe annehmen kann; sie kann prinzipiell von Anbeginn des gefächerten Unterrichts realisiert werden. Der fächerverbindende und fachübergreifende Unterricht ist nicht nur eine notwendige Ergänzung des Fachunterrichts, sondern Teil dessen Vollen- dung. Es liegt der Kommission sehr daran, auf die didaktische Bedeutung jener fächerverbindenden und fachübergreifenden Fragestellungen und Themen hinzuweisen, die aus dem Fach selbst entwickelt werden und die Grenzen des Fachs thematisieren. Denn sie sind letztlich die Grundlage der Reflexivität des Fachunterrichts und damit eine der Voraussetzungen für ein wirkliches Verständnis

fachlicher Anliegen im Rahmen einer modernen Allgemeinbildung. In der Reflexivität des Fachs werden die unterschiedlichen Horizonte des Weltverstehens begrifflich gefasst. Fächerverbindender oder fachübergreifender Unterricht, der aus den Fächern selbst entwickelt wird, ist möglicherweise didaktisch anspruchsvoller als die Kooperation verschiedener Fächer in der Bearbeitung eines Alltagsproblems, bei der ein Kategorienwechsel zwischen Fächern veranschaulicht wird. Dennoch ist auch diese Mehrperspektivität, für die das Projekt, an dem mehrere Fächer beteiligt sind, exemplarisch steht, eine wichtige Korrektur des Fachunterrichts, da ein vergleichender Blick gleichsam von außen auf das Fach gerichtet wird. Man kann über das rechte Ausrastieren von fachlichem und fächerverbindendem bzw. fachübergreifendem Unterricht streiten. Je nach Fach, Alter und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und situativen Bedingungen in der einzelnen Schule sind unterschiedliche Lösungen denkbar. Kaum strittig ist jedoch, dass die überfachliche Perspektive in unseren Schulen im Allgemeinen zu kurz kommt.

5.8 Situiertes Lernen und systematischer Wissensaufbau

Mit dem fachübergreifenden Lernen verbindet sich, wie bereits erwähnt, häufig die Vorstellung von Projektunterricht, in dem realitätsnahe, möglichst authentische und für Schülerinnen und Schüler bedeutungsvolle Probleme bearbeitet werden. Lernen erfolgt in diesen Fällen anwendungsorientiert und kontextbezogen. Die Identifikationsflächen für Schülerinnen und Schüler sind größer und häufig auch die individuelle Verantwortlichkeit, sodass Lernen eher als sinnvoll und motivierend erlebt werden kann. Die Aktivierung derart situiert erworbenen Wissens in gegenwärtigen Lebenssituationen dürfte auch leichter fallen. Wie steht es aber mit der Kumulativität von Lernprozessen und der Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen innerhalb der Wissensdomäne? Die Beantwortung dieser Frage ist von grundsätzlicher bildungstheoretischer Bedeutung und ebenso wichtig für die Entwicklung stabiler gegenstandsbezogener Motivation. Kann man sich auf die geheime Rationalität der Variation situierten Lernens verlassen?

In der Kognitionsforschung besteht Übereinstimmung, dass Wissen grundsätzlich kontextuiert erworben wird. Die individuellen Wissensbestände tragen gleichsam den Index ihres Erwerbzusammenhangs, der den Bereich ihrer Aktivierbarkeit, Wiederverwendbar-

*Wissen wird
kontextuiert erworben*

keit und Weiterentwicklung anzeigt und gleichzeitig jeden spontanen Transfer erschwert. Schulisches Wissen ist insofern immer auch Wissen für die Schule. Strittig ist allerdings, welche Bedeutung systematisch erworbenes konzeptuelles Wissen im Vergleich zu situiertem, erfahrungsgesättigtem Handlungswissen besitzt.

Unter der Perspektive der situierten Kognition oder des situierten Lernens wird die Abhängigkeit allen Lernens insbesondere von der sozialen Interaktion des Erwerbszusammenhangs betont. Wissen löst sich danach nicht von den Handlungsregeln und dem Sinn des Erwerbskontextes. Es ist weniger eine Eigenschaft der Person als Kennzeichen der Qualität einer Person-Kontext-Beziehung – ähnlich wie Geschwindigkeit keine Eigenschaft eines Objekts ist. Abstraktes konzeptuelles Wissen bleibt träge und bedeutungsarm, da konkrete Aufgaben in spezifischen Situationen nicht allein durch den Rückgriff auf symbolische Repräsentationen gelöst werden können, sondern immer die Besonderheit der jeweiligen sozialen Situation berücksichtigt werden muss. Folgt man diesem theoretischen Ansatz konsequent, muss man auf den üblichen Transferbegriff verzichten oder diesen mindestens erheblich modifizieren. „Transfer“ ist dann zu erwarten, wenn situiert erworbenes und an soziale Interaktionsregeln des Erwerbskontextes gebundenes Handlungswissen in Alltagssituationen genutzt wird, die verwandte Interaktionsstrukturen aufweisen.

Die Hauptrichtung der Wissenserwerbsforschung geht allerdings von der Vorstellung aus, dass menschliche Erfahrungen und menschliches Wissen in idiosynkratischer Form mental repräsentiert sind. Die Erfahrungen mit der belebten und unbelebten Natur, die Begegnungen mit den kulturellen Symbolsystemen – den Manifestationen des Geistes –, aber auch die Erfahrungen mit sich selbst, den eigenen Emotionen und dem eigenen Denken werden danach in mentalen Schemata repräsentiert. Nach dieser Modellvorstellung wird die Qualität der Wissensbasis durch den Umfang und die interne Organisation der Schemata, ihre Vernetzung untereinander und mit unterschiedlichen Anwendungssituationen bestimmt. Wissen wird leichter aktivierbar und an neue Anforderungen anpassbar, wenn kognitive Schemata hierarchisch geordnet und untereinander vernetzt sind und durch die vorgängige Erprobung in unterschiedlichen Kontexten vom Erwerbszusammenhang gleichsam abgezogen sind. Es handelt sich also nicht um abstraktes, sondern systematisch abstrahiertes, aber erprobtes und oftmals auch erfahrungsbezogenes Wissen.

Für beide theoretischen Sichtweisen, sowohl für das situierte Lernen als auch für den systematischen konzeptuellen Wissenserwerb, gibt es gute empirische Belege, wobei der Forschungsstand für die Theorien mentaler Repräsentation elaborierter ist. Verdienst der Arbeiten zur situierten Kognition ist es insbesondere, die Bedeutung der sozialen Struktur des Erwerbskontextes für die spätere Anwendung von Wissen herausgearbeitet zu haben. Je nach bevorzugter theoretischer Perspektive wird man Unterrichtsprozesse anders arrangieren. Dies verlangt eine Beurteilung der spezifischen Leistungsfähigkeit beider Ansätze. Das Urteil hängt von der jeweils eingenommenen Transferperspektive ab. Zielt man auf kumulativen Wissenserwerb innerhalb eines spezifischen Wissensbereichs, etwa in Mathematik oder einem naturwissenschaftlichen Fach, so belegen die empirischen Befunde die Wirksamkeit eines systematischen, kognitiv abstrahierenden Lernens: Die gut organisierte Wissensbasis ist die beste Voraussetzung für nachfolgendes Lernen innerhalb einer Domäne. Systematisch angeleitetes Lernen verbessert vor allem den vertikalen Transfer. Zielt man eher auf lateralen Transfer, auf die Übertragung des Gelernten auf parallele, aber distinkte Anwendungssituationen, dann erweist situiertes Lernen seine Stärke.

Vertikaler und lateraler Transfer

In der Schule sind beide Perspektiven des Lernens bedeutsam. Die strukturelle Stärke der Schule liegt zweifellos in der Organisation systematischer, langfristiger Wissenserwerbsprozesse, die allerdings – wie eingangs ausgeführt wurde –, um erfolgreich zu verlaufen, gerade die Anknüpfung an lebensweltliche Problemstellungen von Schülerinnen und Schülern verlangen. Darüber hinaus hängt aber auch die „Flüssigkeit“ erworbenen Wissens, die Aktivierbarkeit und Anwendbarkeit in neuen Situationen, von der Durcharbeitung und Konsolidierung des Stoffes in variierenden Sachzusammenhängen ab. Durcharbeitung und Konsolidierung, die notwendiger Teil verständnisvoller Lernprozesse in der Schule sind, tragen auch immer Merkmale situierten Lernens. Schule ist auf das Ineinandergreifen von systematischem und situiertem Lernen angewiesen. Regulative Idee des Schulunterrichts ist der langfristige kumulative Wissenserwerb unter Nutzung variierender, wenn möglich auch authentischer Anwendungssituationen, bei einer immer wieder neu zu findenden Balance zwischen Kasuistik und Systematik. Diese Balance wird je nach Alter und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, der Schulform, aber auch je nach Unterrichtsfach unterschiedlich ausfallen.

5.9 Lernmotivation und Interesse als Voraussetzung und Ziel des Unterrichts

Interessendifferenzierung – ein wünschenswerter Prozess mit Folgen für den Unterricht

Im Laufe der Schulzeit bilden sich individuelle Interessenprofile heraus, wenn Schülerinnen und Schüler ihre spezifischen Stärken und Schwächen kennen lernen und ihren Fähigkeiten entsprechend Interessenschwerpunkte entwickeln. Dies ist für eine gelingende Identitätsentwicklung außerordentlich wünschenswert. Allerdings hat dieser intraindividuelle Differenzierungsprozess zur Folge, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler die Interessenheterogenität in der Schulklasse zu- und das mittlere Interessenniveau notwendigerweise abnimmt, und zwar in allen Fächern im Prinzip in vergleichbarer Weise. Das Interesse hochmotivierter Schülerinnen und Schüler bleibt über die Zeit relativ konstant, während das Interesse von Schülerinnen und Schülern, die ihre Kompetenzen in einem anderen Gegenstandsbereich entdeckt haben, sinkt. Daraus resultiert zwangsläufig ein Abfall des mittleren Interesses in der Schulklasse. Dies ist ein Strukturproblem des Pflichtunterrichts und keine Folge zunehmender Schulunlust von Schülerinnen und Schülern, auch wenn diese Interpretation aus der Perspektive des einzelnen Fachlehrers häufig nahe liegt. Aus dem pädagogisch wünschenswerten Prozess der Interessenprofilierung, der in der Sekundarstufe I verstärkt einsetzt, ergibt sich unvermeidlich eine Erschwernis der Arbeitssituation der Lehrkräfte. Sie können nicht mehr mit der generellen Neugier von Grundschulkindern rechnen, sondern stehen zunehmend vor der Herausforderung, die motivationalen Voraussetzungen des Unterrichts für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler immer neu zu erzeugen.

Interesse und aktuelle Interessiertheit als Ergebnis der Unterrichtsführung

Das Ethos der professionellen Verantwortung für den ihm anvertrauten Schüler verbietet es der Lehrkraft, sich dieser Herausforderung zu versagen, denn die an sich wünschenswerte Interessendifferenzierung findet in der Schule ihre strukturellen Grenzen dort, wo es um die Sicherung von Basiskompetenzen und um den Zugang zu nicht wechselseitig austauschbaren Modi des Weltverstehens geht. Aber die Schwierigkeiten sind auch nicht unüberwindbar. Trotz der Interessendifferenzierung kann ein allgemeines „gleichschwebendes vielseitiges Interesse“, wie Herbart es nannte, als „Gemüthszustand“ oder, moderner ausgedrückt, als aktuelles Interesse und Motiviertheit, die für eine ausreichende Beteiligung am Unterricht sorgt, durch eine lernfördernde, in der Bearbeitung der Aufgaben Selbstständigkeit zulassende und Kompetenzerleben vermittelnde und zugleich sozial unterstützende Unterrichtsführung

positiv beeinflusst werden. Unterrichtsführung und die Kontextuierung der Lerngegenstände werden mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler – im Gegensatz zu weit verbreiteten Vorstellungen – tendenziell wichtiger.

Der häufig vorgetragene Einwand, dass die Interessen- und Motivationsentwicklung von der Schwierigkeit der Unterrichtsfächer abhängt und einige Fächer aufgrund der notwendigen Abstraktionsleistungen viele Schülerinnen und Schüler strukturell überfordern, ist nicht zu halten. Der internationale Leistungsvergleich hat hier für Klärung gesorgt. Entscheidend für die Entwicklung von Lernmotivation und Interesse ist nicht die Schwierigkeit des Gegenstandes an sich, sondern der subjektiv wahrgenommene Kompetenzzuwachs und der persönliche Bedeutungsgehalt des Gegenstandes, der sich in der sinnstiftenden Begegnung entwickelt. Interesse wird vor allem durch Kompetenzerleben erzeugt und aufrechterhalten. Die Kumulativität des Lernprozesses selbst ist also eine der günstigsten Voraussetzungen zur Erhaltung der Lernmotivation. Intrinsische Motivation kann nicht erwartet werden, wo Wissenserwerbsprozesse erfolglos sind.

Kompetenzzuwachs ist wahrscheinlich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung der Genese und Stabilisierung von Interessen. Der Kompetenzzuwachs muss auch als persönlich bedeutungsvoll empfunden werden. Dies ist jedoch nur dann zu erwarten, wenn die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbst sinnvoll erscheint. Bei den Experten macht der Umgang mit dem abstrakten theoretischen Modell bereits höchsten Sinn. Dies gilt für den Anfänger in der Regel nicht in gleichem Maße. Für diesen hängt ein verständnisvoller Wissenserwerb nicht zuletzt auch von der Sinnhaftigkeit des Kontextes ab. Handlungsbedarf ist in dieser Hinsicht vordringlich in der Sekundarstufe I. Denn die Interessenentwicklung während der Adoleszenz entscheidet maßgeblich mit über Fach- und Berufswahlen.

5.10 Schule als entwicklungsfördernde Umwelt

Das Lernen in der Schule weist als stellvertretendes Lernen immer über sich selbst hinaus. Es zielt auf das Verständnis der Gesellschaft, in die Kinder und Jugendliche allmählich hineinwachsen. Die Schule vermittelt ein Orientierungswissen, das hilft, die Welt der Gegenwart zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen und eine

Identität zu erarbeiten. Schulisches Lernen richtet sich aber auch auf zukünftige unbestimmte Lebenssituationen, in denen Individuen zunehmend autonom und verantwortlich entscheiden und handeln sollen. Die Schule erfüllt ihre Aufgabe, indem sie Zugang zu unterschiedlichen Modi der Welterfahrung in reflexiver Form eröffnet. Sie ist also primär eine kognitive Veranstaltung, und zwar mit höherem Alter der Schülerinnen und Schüler in zunehmender Weise. Handeln und Erleben sind in der Regel Ausgangspunkte, gelegentlich auch Zielsetzung, niemals aber alleiniges Anliegen der Schule.

*Kultivierung der
Schule als zivile
Lebensform*

Trotz ihres Verweises auf eine unbekannte Zukunft ist die Schule immer auch Lebenswelt, die beträchtliche Zeit der Kinder und Jugendlichen bindet. In ihr richtet sich das Zusammenleben nach verpflichtenden sozialen Regeln, die, auch wenn sie diskursfähig sind, nicht zu jeder Zeit und nicht alle gleichzeitig infrage gestellt werden können. Sie sichern die sozialen Voraussetzungen für die geordnete Durchführung von Unterricht und zeichnen die Grundzüge einer guten Schulgemeinschaft vor. Die Kultivierung der Schule als zivile Lebensform ist neben der Optimierung von systematischen und reflexiv angelegten Lernprozessen ein zweiter Qualitätsaspekt. Die Schule hat also eine Doppelperspektive bewusst zu halten: Sie ist im Unterricht, um es etwas überhöht auszudrücken, der Reflexivität und dem theoretischen Diskurs verpflichtet – alles darf gedacht werden –, aber gleichzeitig auf ein gemeinsames Selbstverständnis des sozialen Zusammenlebens und verbindliche Handlungsregeln angewiesen.

In der Doppelperspektive von Zukunft und Gegenwart ist die Schule in beispielhafter Weise eine entwicklungsbezogene Einrichtung. Umwelten, die individuelle menschliche Entwicklung fördern, zeichnen sich durch drei Strukturmerkmale aus:

*Vermittlung von
Kompetenz-
erfahrungen*

- Sie erlauben systematische Kompetenzerfahrungen, die aus der erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen entstehen. In diesen Kompetenzerfahrungen werden die Kontrollierbarkeit der Welt und die Wirksamkeit der eigenen Person – Selbstwirksamkeit – erlebt.
- Sie ist eine Grundlage erfolgreicher Identitätsbildung. Schulische Lernerfolge entscheiden mit darüber, welches Fähigkeits-selbstbild junge Menschen entwickeln, was sie sich zutrauen, wie zuversichtlich sie in die Zukunft blicken und welchen Gegenständen sie sich langfristig mit Interesse, also mit Ausdauer, Anstrengung und ohne Zwang widmen. Nicht zuletzt entscheiden sie auch darüber, welche Selbstachtung eine Person besitzt.

- Eine entwicklungsfördernde schulische Umwelt schafft die strukturellen Voraussetzungen für Kompetenzerleben, nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern auch ästhetisch expressiver und sozialer Hinsicht. Dafür leistet nicht nur der Unterricht mit seiner primär reflexiven Struktur einen Beitrag, sondern alle möglichen Erfahrungsfelder der Schule insgesamt.

Eine entwicklungsfördernde Schulumwelt erlaubt es Kindern und Jugendlichen, mit der Erfahrung der Selbstwirksamkeit sich selbst als Ursprung und Ursache des Handelns zu erleben und sich Ergebnisse und Folgen der eigenen Tätigkeit selbst zuzurechnen. Das Erleben von Autonomie bedeutet nicht, dass die Schule intrinsische Motivation in allen Fällen oder nur der Mehrzahl der Fälle und Situationen voraussetzen könnte oder ein dauerhaftes Interesse an allen Sachgebieten erwarten dürfte; dies widerspräche schon der individuellen Entwicklungslogik. Von außen gesetzte Anforderungen extrinsischer Anreize spielen in institutionalisierten Lernprozessen immer eine wichtige Rolle. In einer Schulumwelt, die das Erleben von Selbstbestimmung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit fördert, sind die institutionellen Arrangements jedoch so beschaffen, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder – und mit zunehmendem Alter häufiger und nachhaltiger – die Gelegenheit haben, sich eine Sache im und außerhalb des Unterrichts zu ihrer eigenen zu machen und langfristige Verantwortung für den eigenen Entwicklungsprozess zu übernehmen. Längsschnittuntersuchungen zu Entwicklungsverläufen in der Adoleszenz zeigen, dass es eine höchst unbefriedigende Spannung zwischen dem zunehmenden Bedürfnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme einerseits und den institutionell zugestandenen Möglichkeiten der Selbstverantwortung andererseits gibt.

*Erleben von
Autonomie und
Verantwortung*

Schließlich ermöglicht eine entwicklungsfördernde Umwelt das Erleben sozialer Einbindung und zwischenmenschlicher Verlässlichkeit. Dies setzt soziale Interaktionsstrukturen voraus, die geprägt sind von der Selbstachtung und der Achtung der körperlichen und seelischen Unverletzbarkeit anderer Menschen sowie von der Verantwortung für sich und andere Personen. Dies verlangt zweierlei: Die Schule muss – möglicherweise stärker und bewusster, als dies vielfach der Fall ist – soziale Situationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts schaffen und anbieten, in denen diese Prinzipien zur Geltung kommen können. Zum anderen sind Regelklarheit und Diskursfähigkeit der normativen Erwartungen zugleich verlangt.

*Soziale Einbindung
und zwischenmensch-
liche Verlässlichkeit*

*Der Unterricht
bildet –
die Organisation
erzieht*

Regelklarheit und die Bereitschaft, Regeln auch durchzusetzen, sichern zunächst die Voraussetzung des sozialen Zusammenlebens und jeden Diskurses. Wer hier nachlässig ist oder aus Bequemlichkeit bei grundlegenden Regelverstößen auf Sanktionen verzichtet, handelt fahrlässig. Diskursivität der normativen Erwartungen heißt ferner nicht, dass alle Regeln zur selben Zeit infrage gestellt werden könnten oder bei jeder Anforderung an Schüler und Schülerinnen die Begründungskette vollständig zu durchlaufen sei. Es bedarf jedoch institutioneller Vorkehrungen, damit bei kritischen Ereignissen im sozialen Geschehen, bei denen widersprüchliche, möglicherweise gleichermaßen gut begründete normative Erwartungen aufeinandertreffen, Regeln thematisiert und weiterentwickelt werden können. Die diskursive Auseinandersetzung mit normativen Erwartungen ist das Medium, in dem sich die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit vollzieht, und die Kultivierung der Schule als zivile Lebensform ist das Mittel, um Bindungen an tragende Wertvorstellungen der Zivilgesellschaft entstehen zu lassen.

Anmerkung

- * Kapitel 5 greift in Teilen auf bildungstheoretische Texte des Gutachtens zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zurück (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60 [1997], Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung).

Kapitel 6

Lernfähigkeit entwickeln und stärken

6.1 Die Entwicklung der Lernfähigkeit als Prozess

Lernfähigkeit zu entwickeln und zu stärken, ist eine zentrale Aufgabe der Schule. Die Schule erfüllt diese Aufgabe in *doppelter* Weise – einmal, indem sie der nachwachsenden Generation eine elementare Vertrautheit mit den unterschiedlichen Perspektiven des Weltverstehens vermittelt und in den jeweiligen Domänen für eine Wissensbasis sorgt, die für Weiterlernen anschlussfähig ist, und zum anderen, indem sie Basiskompetenzen universalisiert, die den Zugang zu symbolisch repräsentierten Kulturgütern überhaupt erst erschließen. Zu diesen Basiskompetenzen gehören zuallererst die Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz und die Fähigkeit zur Selbstregulation des Lernens.

*Orientierungswissen
und Basis-
kompetenzen, die den
Zugang zu Kultur-
gütern erschließen*

Die Entwicklung von Lernfähigkeit beginnt allerdings nicht erst in der Schule und endet auch nicht mit der Schulpflicht. Wichtige motivationale und soziale Voraussetzungen des systematischen Lernens, wie es in der Schule betrieben wird, erwerben Kinder bereits in der Familie. Ebenso wenig beginnen Lesen und Rechnen erst in der Schule. Für beides gibt es Vorläufer, die sich ebenfalls in der kulturellen Praxis der Familie entwickeln. Die Unterschiede in den familialen Lerngelegenheiten sind jedoch – abhängig vom sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie – immens.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten ändert sich die Modalität des Lernens strukturell. Es wird nicht mehr nur im praktischen Vollzug von Alltagstätigkeiten, sondern in pädagogisch gestalteten Umwelten gelernt. Dies ist eine Gemeinsamkeit, die das Lernen im Kindergarten mit dem Lernen in der Schule teilt, ohne bereits dessen Spezifität, Systematik und Orientierung an universalistischen Maßstäben zu besitzen. Lernen im Kindergarten behält weiterhin spielerischen und episodischen Charakter. Allerdings eröffnet die Möglichkeit, Lernumwelten institutionell zu gestalten und in gewisser Weise auch zu normieren, zum ersten Mal die Chance, die Auswirkungen der Unterschiedlichkeit familialer Lerngelegenheiten durch das Angebot einer gemeinsamen Lernumwelt zu begrenzen. Im Kindergarten bewältigen auch die meisten Jungen und Mädchen die wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Erlangung der Schulfähigkeit,

*Der Kindergarten –
eine neue Lernchance*

auch wenn diese Entwicklungsaufgabe erst in der Grundschule selbst abgeschlossen wird. Dies gilt insbesondere für Jungen und Mädchen aus Zuwandererfamilien. Für viele ist der Kindergarten die erste Gelegenheit, systematisch und über längere Zeit mit Erwachsenen zu interagieren, die Sprachvorbilder für die Beherrschung der Verkehrssprache darstellen. Gerade für diese Gruppe kann der Kindergarten als Bildungseinrichtung eine der wichtigsten Etappen auf dem Wege zur gesellschaftlichen Integration sein.

*Entwicklung von
Lernfähigkeit als Teil
der Allgemeinbildung*

Mit dem Beginn der Grundschule rückt die systematische Entwicklung von Lernfähigkeit in den Mittelpunkt. Lernfähigkeit bezieht sich nicht nur auf den Schriftspracherwerb und die Hinführung zum mathematischen Denken oder die Anfänge der metakognitiven Steuerung des Lernprozesses, sondern auch auf den Erwerb anschlussfähigen und grundlegenden Wissens in zentralen Aufgabenfeldern. Die Grundschule ist nicht elementare Vorstufe für Bildungsprozesse, die mit Fachlichkeit und Reflexivität vermeintlich erst in der Sekundarstufe einsetzen, sondern indem die Grundschule Perspektiven des Weltverstehens eröffnet, zielt sie auf Allgemeinbildung von Anfang an. Hier beginnen die Prozesse, die sich – in der Sprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – auf die „Aufgeschlossenheit für die geistdurchwirkte Welt des Lebenskreises“ der Kinder richten (Lichtenstein-Rother). Sprachliches Weltverstehen, mathematische Modellierung, instrumenteller Zugriff auf die belebte und unbelebte Umwelt und ästhetisch-expressives Erleben und Handeln sind im Grundschulkanon institutionalisiert. Die normativ-evaluative Auseinandersetzung über Formen des Zusammenlebens steht in der Einübung in das soziale Regelwerk der Grundschule im Mittelpunkt des Schullebens. Gleichzeitig heißt die Entwicklung von Lernfähigkeit in der Grundschule aber auch und zuallererst, jene Basiskompetenzen zu vermitteln, die Voraussetzung für den Zugang zu symbolischen Kulturgütern sind. Nicht zu Unrecht stehen Schriftspracherwerb und Mathematik sowie Lernmethoden, Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation im Zentrum der Bemühungen der Grundschule. Die Entwicklung und Kultivierung dieser Kompetenzen hat sicherlich einen Schwerpunkt in der Grundschule, endet aber nicht mit ihr. Dies ist für die Mathematik evident, gilt aber in gleicher Weise – auch wenn dies oft übersehen wird – für die Beherrschung der Verkehrssprache und verstärkt für die Selbstregulation des Lernens.

6.2 Kindergärten als Teil des Bildungssystems

Kindergärten werden heute einhellig als Teil des Bildungssystems angesehen mit dem gesetzlichen Auftrag, die Fähigkeiten aller Kinder zu fördern und zur Erweiterung der Entwicklungschancen in der frühen Kindheit beizutragen. Es geht darum, bei den Kindern Selbstbewusstsein und Vertrauen in die Kompetenz und Hilfsbereitschaft professioneller Erzieher zu wecken, ihnen die Kooperation in Gruppen zu ermöglichen, ihre Ausdrucksfähigkeit zu stärken, ihre Sprache zu differenzieren, ihre Wahrnehmung zu schärfen, ihre körperliche Geschicklichkeit zu fördern, ihre Neugier und Freude am Lernen wachzuhalten und ihr Interesse am Erwerb und Gebrauch der Kulturtechniken zu festigen. Der Kindergarten hat dafür sein eigenes Repertoire pädagogischer Methoden.

Ziele des Kindergartens

Wer die pädagogische Qualität verschiedener Kindergärten vergleicht, wird große Unterschiede feststellen. Die Spannweite reicht vom anregenden Lernmilieu bis zum eintönig geleiteten Kinderaufbewahrungsort. Die Beobachtungen zeigen, dass unter den heutigen Rahmenbedingungen viele gute Kindergärten zu finden sind; die Spannweite der vorfindlichen Qualität verweist aber auf Mängel in der Steuerung. Offensichtlich haben Aufsicht und Fachberatung noch keine ausreichenden Möglichkeiten, ungenügende Einrichtungen zu identifizieren und für Abhilfe zu sorgen.

Sicherung der Qualität von Kindergärten

Zur Sicherung von Mindeststandards oder wünschenswerten Standards in der Qualität des Angebots der einzelnen Kindergärten gilt es deshalb, die Wirksamkeit des heutigen Unterstützungssystems zu prüfen und neue Instrumente zu entwickeln, wie sie etwa von Wolfgang Tietze auf der Basis seiner Untersuchungen zum Kindergarten vorgeschlagen werden:

- Ein Konzept pädagogischer Qualität von Kindergärten mit der Unterscheidung bestimmter Qualitätsdimensionen und der Definition von „Richtwerten“ in Form von Mindeststandards liegt bisher nur in Ansätzen vor. Es gibt auch keine Rahmenpläne für die gesamte Zeit des Kindergartens, also bislang keine gemeinsame Grundlage für den Konsens, der zwischen Erzieherinnen, Eltern, Fachberatung, Aufsicht und in der Öffentlichkeit, die alle Kindergärten, auch diejenigen in privater Trägerschaft, finanziert, über die Arbeit der Kindergärten bestehen sollte. Hier ist es zunächst Aufgabe der Profession, eine Verständigung über zentrale Dimensionen pädagogischer Qualität und über Standards, die überprüfbar sind, herzustellen, und Aufgabe der Verwaltung,

diesen Verständigungsprozess und eine Umsetzung seiner Ergebnisse zu organisieren. Dabei sollte ein Instrument entstehen, das sowohl zur Orientierung und Selbstevaluation der Kindergärten als zur Evaluation von außen geeignet ist.

- Bei knappen Mitteln für Aufsicht und Beratung ist es ratsam, den Entwicklungsbedarf einzelner Einrichtungen systematisch zu identifizieren, etwa solche Einrichtungen, in denen sich bekannte Risikofaktoren für die pädagogische Qualität häufen (in denen z.B. lange Öffnungszeiten mit beengten räumlichen Verhältnissen oder niedrigem Qualifikationsniveau von Erzieherinnen oder anderen ungünstigen Rahmenbedingungen zusammenkommen), gezielt aufzusuchen und gegebenenfalls zu unterstützen.
- Im Rahmen des relativ gut ausgebauten Fortbildungsangebots für Erzieherinnen, das sich heute auf Fortbildung außerhalb des Arbeitsplatzes konzentriert, sollten Ansätze verstärkt werden, die Personalentwicklung mit Organisationsentwicklung verknüpfen. Wenn Fortbildungen innerhalb der Kindergärten stattfinden, kann die Übersetzung neuer Ideen in den pädagogischen Alltag mit reflektiert werden und das Funktionieren der jeweiligen Einrichtung als Ganzes in den Blick von Erzieherinnen gelangen. Die brandenburgischen Konsultationskindertagesstätten sind ein viel versprechender Versuch, Personal- und Organisationsentwicklung mit „best practice“-Beispielen zu verbinden.

*Förderung von
Sprache und
Feinmotorik*

Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und des Zugangs zum Lesen verlangt besondere Aufmerksamkeit. Denn obwohl in Berlin und Brandenburg für die meisten Kinder von ihrem dritten Lebensjahr an ein Kindergartenplatz zur Verfügung steht, zeigen Beobachtungen im Rahmen der Einschulung bei vielen Kindern Defizite, die eigentlich nach mehreren Jahren Kindergartenerziehung nicht mehr so groß sein dürften, wie sie tatsächlich sind. Offensichtlich gelingt die individuelle kompensatorische Förderung von Kindern, die besondere Aufmerksamkeit benötigen, nicht hinreichend gut, weder im feinmotorischen Geschick (eine Schere benutzen, einen Bleistift halten, einen Anorak selbst schließen können) noch in den sprachlichen Fähigkeiten: Manche Kinder haben noch im Einschulungsalter Probleme bei einfachsten Benennungen und Formulierungen; Probleme, eine Anforderung zu verstehen, eine treffende Frage zu stellen, eine Äußerung sinngemäß wiederzugeben, einen Ablauf richtig zu erkennen und selbst zu beschreiben, verständlich zu artikulieren. Für diese Kinder wären besondere Übungsgelegenheiten, individuell und in kleinen Gruppen, not-

wendig, die aber andere angeleitete Aktivitäten nicht ersetzen dürfen. Auch diese bieten Gelegenheit zur Sprachförderung, wenn die Erzieherinnen über sprachlicherzieherische Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, Spracherziehung als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen, die in allen Tätigkeiten des Tages eine Rolle spielt.

Zur Vorbereitung des Lesenlernens gilt es, das Interesse aller Kinder an Geschichten zu bestärken, Vertrautheit mit Büchern zu schaffen und Interesse am Lesen zu wecken. Der einzige Weg dahin ist das Geschichten-Vorlesen der Erwachsenen, das heute in vielen Einrichtungen zu kurz kommt (Videokassetten leisten *nicht* denselben Dienst). Gemeinsames Lesen von Erwachsenen und Kindern setzt voraus, dass die Erwachsenen selbst das Interesse am Lesen (wieder)finden, das sie mit den Kindern teilen wollen. Und es kann nur dann seinen Platz im Kindergarten halten oder zurückgewinnen, wenn das Vorlesen gerade nicht in didaktischer Mühsal endet („Was hat der Prinz gesehen, hm? Ich warte!“), sondern wenn das Lesen für sich etwas gilt, Freude an der Geschichte, ihren Personen, ihrer Spannung, ihren Geheimnissen und, nicht zu vergessen, an ihrer Wiederholung sein darf. Anregung der Erzieherinnen zur Entwicklung einer Lesekultur mit Kindern scheint der Kommission eine zentrale Aufgabe für Fortbildungen zu sein (die z.B. mit dem schönen Büchlein „Wie ein Roman. Von der Lust zu lesen“ beginnen könnten, in dem der Schriftsteller und Lehrer Daniel Pennac seine Lese-Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen überdenkt).

*Förderung des
Interesses an
Geschichten und
Büchern*

Die Öffnung des Kindergartens gegenüber seinem Umfeld ist dort nötig, wo die eigenen Aufgaben nur kooperativ erfüllt werden können. Das gilt zum einen für die Beziehung zu den Eltern – das pädagogische Programm eines Kindergartens ist besser realisierbar, wenn es von den Eltern verstanden und mitgetragen wird. Für ihre Entwicklung ist Fortbildung nötig, die den Erzieherinnen die Bereiche aufzeigt, in denen Elternarbeit sinnvoll ist, und ihnen Techniken von Präsentation und Konfliktmanagement vermittelt. Und das gilt zum anderen für die Beziehungen zu den Grundschulen. Die Kooperation mit den Grundschulen, Hospitationen der Erzieherinnen in Grundschulklassen, Gespräche mit deren Lehrerinnen und Lehrern und gelegentliche gemeinsame pädagogische Projekte von Kita- bzw. Vorschulgruppen und Eingangsklassen könnten als eine Fortbildung eigener Art beiden Seiten erleichtern, ihre jeweilige Arbeit im Kontext des weiteren Bildungsgangs der Kinder zu situieren. Die Kontinuität zwischen Kindergarten und Grundschule könnte in manchen Fällen auch durch die gemeinsame Nutzung

*Kooperation mit der
Umwelt*

von Räumen, Freiflächen, Kantinen oder die Unterbringung von Grundschulen und Kindergärten in zusammenhängenden Gebäuden gefördert werden. Kooperationsideen werden heute noch zu oft von beiden Seiten von vornherein abgelehnt.

6.3 Beginn des systematischen Lernens in der Grundschule

Die Grundschulen haben die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern systematisches Lernen zu ermöglichen und ihnen grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die in der Sekundarschule weiterentwickelt werden. Die erfolgreiche Vermittlung dieser Kompetenzen ist

- *eine Verpflichtung der Schule.* Es handelt sich um die Gesamtheit von Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensregeln, die jeder Schüler und jede Schülerin unabhängig von Herkunft, Schullaufbahn und beruflicher oder privater Zukunft bis zum Ende der Schulzeit erworben haben muss;
- *ein Recht des angehenden Erwachsenen und Staatsbürgers.* Die Erfüllung seines Bildungsanspruchs muss von der Schule garantiert und überprüft werden. An diese Ergebnisverpflichtung muss die Lehrplangestaltung, die Didaktik und müssen die Evaluationsverfahren der Schule nach und nach angepasst werden.

Fachübergreifende Fähigkeiten, die während der gesamten Schulzeit vermittelt werden sollten

Die Vermittlung grundlegender Kompetenzen ist Auftrag der Schule, und zwar von ihrem Beginn bis zum Ende der Schulzeit. Die Orientierung daran sollte den Unterricht in allen Fächern bestimmen, denn es handelt sich um *fachübergreifende Kompetenzen*, die als Werkzeuge des Lernens zur Bewältigung des Lebens in allen modernen Gesellschaften unentbehrlich sind. Wenn man den Überlegungen der französischen Kommission folgen will, die unter der Federführung von Roger Fauroux vor einigen Jahren ein schwungvoll-optimistisches Konzept der Aufgaben der Schule vorgelegt hat, lassen sich diese grundlegenden Fähigkeiten in sieben Gruppen unterteilen:

Zur ersten Gruppe gehören Lesen-, Schreiben- und Sprechen-Können. Die mangelnde Lesefähigkeit und -geübtheit vieler Grundschülerinnen und Grundschüler, der Anteil schwacher und schwächster Leser beim Übergang in die Sekundarschulen und am Ende der Sekundarstufe I, die fehlende Leseroutine vieler Gymnasiasten und Studenten bezeichnen – genau besehen – das schlimmste Versagen

der Schule, weil Defizite der Lesekompetenz auch zum Schulversagen in anderen Bereichen beitragen, weil sie kaum kompensiert und nach der Schulzeit kaum noch geheilt werden können. Die Schule muss die nötige Zeit und die Mittel aufbringen, um die mangelhafte Beherrschung des Deutschen in allen ihren Varianten zum Verschwinden zu bringen.

Die zweite Gruppe von Kompetenzen umfasst mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Grundrechenarten müssen in der Schule verstanden und geübt werden – gleichviel, wie billig und leistungsfähig die kleinen elektronischen Prothesen sein mögen, die heute in vielen Schulklassen das Kopfrechnen vermeiden helfen. Jeder Mensch muss in den unterschiedlichsten Situationen des Alltags Rechenoperationen durchführen, Proportionen und Größenverhältnisse erkennen, Flächen, Volumen, Entfernungen, Zeitaufwände schätzen können, Maße umrechnen usw. Diese Routinen sind nach Auffassung der Mathematikdidaktik Teil einer allgemeineren Mathematisierungsfähigkeit, zu der die Formalisierung von häufig sprachlich repräsentierten Alltagssituationen, aber auch innermathematische Übersetzungsleistungen – etwa die Wiedergabe eines arithmetischen Ausdrucks in geometrischen Begriffen – oder die Verfügung über unterschiedliche mathematische Strategien gehören.

Zur dritten Gruppe von Kompetenzen gehören ein beginnendes konzeptuelles Verständnis von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur und ihrer technischen Veränderung sowie ein elementares Verständnis von Raum und Zeit. Ein konzeptuelles Verständnis von Phänomenen und Prozessen der belebten und unbelebten Umwelt und eine verständnisvolle Ordnung von Geschehnissen in Raum und Zeit entwickeln sich lange vor der Grundschulzeit. Ein intuitives naturwissenschaftliches Verständnis lässt sich bereits im Säuglings- und Kleinkindalter nachweisen. Ebenso entwickeln sich einfache Formen des schlussfolgernden Denkens und des Verständnisses zentraler kausaler Prinzipien wie das Prioritäts- oder Kovariationsprinzip erstaunlich früh. Konzeptuelles und strategisches Wissen entsteht in der aktiven Auseinandersetzung mit der natürlichen und – häufig unterschätzt – der kulturellen Umwelt. Dabei vollziehen sich Entwicklungen weniger in qualitativen Sprüngen als in Prozessen der qualitativen und quantitativen Anreicherung, wobei unterschiedlich nützliche Konzepte und Strategien oftmals situationsabhängig längere Zeit nebeneinander genutzt werden können. Die Aufgabe der Grundschule ist es, von diesen prototypischen natur-

wissenschaftlichen Vorstellungen und von der erfahrungsgesättigten Orientierung in Raum und Zeit auszugehen und die vorhandenen Konzepte und Strategien systematisch zu zunehmend effektiven kognitiven Werkzeugen des Weltverstehens zu entwickeln. Einem missverstandenen Piaget folgend werden in der Grundschule oftmals die Fähigkeiten von Kindern im Grundschulalter hinsichtlich Abstraktionsfähigkeit, schlussfolgerndem Denken, kausalem Verständnis oder Integration mehrerer Bezugspunkte unterschätzt. Jüngere Arbeiten zeigen, dass auch anspruchsvolle naturwissenschaftliche, aber auch soziale Aufgaben sowie Aufgaben, die Orientierung in der Zeit verlangen, von Grundschulern und Grundschülerinnen gelöst werden können, wenn sie in altersangemessenen Erfahrungszusammenhängen präsentiert werden.

Die vierte Gruppe der grundlegenden Kompetenzen umfasst die Fähigkeit zur systematischen, fragegeleiteten Beobachtung und die Verfügung über dazugehörige Praktiken sowie elementare Fähigkeiten der experimentellen Manipulation. Der Rückgriff auf Beobachtungen, Experimente, Messungen, Aufzeichnungen kann früh beginnen und auch außerhalb des Sachunterrichts als didaktisches Mittel dienen. Beobachtung ist aber der Königsweg zur praktischen Erkenntnis der natürlichen, der geographischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umgebung. In der Schule kann und sollte sie systematisch geübt und damit zugleich die Aufmerksamkeit und die Fähigkeit zum Schlussfolgern geschult werden.

Die fünfte Gruppe von Kompetenzen bezieht sich auf die Erziehung des Körpers, seiner Geschicklichkeit, der Sinne, der Sensibilität und Ausdrucksfähigkeit. Dabei handelt es sich um eine Kombination von Wissen, praktischem Können, sozialen Verhaltensweisen und spielerischen Fähigkeiten. Das Kennenlernen verschiedener Sportarten und künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten gehört ebenso dazu wie der Erwerb elementarer Begriffe von Hygiene, körperlichen Funktionen, Ernährung und Risikovermeidung.

Zur sechsten Gruppe grundlegender Kompetenzen, die – wenngleich sie schwierig zu definieren sind – in der Schule vermittelt werden müssen, sind die Regeln und Werte des zivilisierten Umgangs miteinander. Ihre Vermittlung ist eine Frage der Schulkultur insgesamt. Das heißt auch, dass hier – und hier mehr als in allen anderen Bereichen – ein gesamtes Schulkollegium bereit sein muss, bestimmte Regeln zu vertreten. Dies könnte dadurch verstärkt werden, dass versucht wird, einen allgemeinen Kodex für das Verhalten von Lehrern und Schü-

lern zu entwickeln, der nicht nur wie eine „Hausordnung“ für eine Schule, sondern für alle gilt.

Die siebte Gruppe von Kompetenzen umfasst Lernmethoden, Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation. Zu häufig gehen Lehrpersonen noch davon aus, dass sich die Fähigkeit, selbstständig und effektiv zu lernen, als Nebenprodukt des Unterrichts wie von selbst einstelle. Das ist aber selten der Fall. Die Schule darf deshalb Lernmethoden, Arbeitstechniken und die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Arbeit und zur Selbstevaluation nicht einfach voraussetzen, sondern muss sie bewusst vermitteln und kontinuierlich weiterentwickeln.

6.4 Generalisierung der Lerngelegenheiten: Erwerb der Verkehrssprache durch Kinder aus Migrantenfamilien

Die Lebenslagen und Lernvoraussetzungen der Kinder, die über wenig oder keine Deutschkenntnisse verfügen, sind so unterschiedlich – ihre Familiensituation, ihr Sprachniveau in der Familiensprache, ihre Lernfähigkeit – und der Forschungsstand über die Schulerfolge verschiedener Gruppen und Generationen von Migrantenkindern ist so unzulänglich, dass sich heute kaum verallgemeinernde Aussagen machen lassen. Die Kommission kann hier keine einzelnen Befunde diskutieren. Klar ist jedoch, dass jedes Kind, das nicht ausreichend Deutsch spricht, um dem Unterricht folgen zu können, in der Schule scheitern wird.

Deshalb muss die heutige Initiative, die Anmeldung zur Einschulung in die Grundschule mit einem Sprachtest zu verbinden, rasch und konsequent verwirklicht werden. Alle Kinder, die Bedarf haben, müssen von spezialisierten Lehrpersonen in einem eigenen Unterricht, der ihnen schon zusätzlich zu den Vorschulgruppen und eventuell fortgesetzt in der Grundschule angeboten wird, im Deutschen unterrichtet werden. Das Ziel ist, sie so früh wie möglich Deutsch zu lehren, damit sie am deutschsprachigen Vorschulangebot und Schulunterricht teilnehmen können. Das Prinzip lautet: äußere Differenzierung so lange wie nötig, und zugleich: Integration so bald wie möglich.

Eigener Deutschunterricht für Kinder, die noch nicht Deutsch sprechen

Für die Vorstellung, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache generell besser Deutsch lernen könnten, wenn sie zuvor in der Entwicklung ihrer Herkunftssprache gefördert worden seien, sieht die

Kommission derzeit keine sicheren wissenschaftlichen Belege. Dass es ein Ausdruck entgegenkommender Intergrationspolitik und kulturpolitischer Liberalität wäre, Kindern von Migranten im deutschen Bildungssystem unter anderem auch einen Wahlunterricht ihrer Herkunftssprache anzubieten, steht auf einem anderen Blatt. Die Priorität besteht darin, alle Kinder die Sprache der hiesigen Schule zu lehren, um ihnen Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, die ihnen eine Zukunft hierzulande eröffnen. Dass dies nur unter Anerkennung der Person des Lernenden, und das heißt auch seiner Herkunftskultur und -sprache, gelingen kann, versteht sich von selbst.

*Integrationschancen
der türkischen
Minderheiten*

Die Unterrichtsaufgaben, die hier anstehen, werden zuweilen als entmutigend groß empfunden. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass die Entwicklung der Deutschkenntnisse insbesondere bei Kindern der türkischen Minderheit langsam voranzugehen scheint. Dieser Eindruck scheint sich auch zu bestätigen, wenn man nur Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Sprachherkunft, aber mit gleicher Verweildauer in Deutschland vergleicht. Dieser Befund wird in den Medien nicht selten mit der Bildung von „Ghettos“ oder „Parallelwelten“ in Beziehung gesetzt, für die Immigranten selbst verantwortlich seien.

Im Hinblick auf bildungspolitische Motive und Schlussfolgerungen ist es unerlässlich, dazu Befunde der Migrationsforschung zur Kenntnis zu nehmen. Denn das Heiratsverhalten der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft kann nicht – wie jüngst Gabriele Strassburger zeigte – als Ausdruck mangelnder Integrationsbereitschaft interpretiert werden. Es ist eine schlichte Tatsache, dass es in Deutschland unter türkischen Immigranten nur halb so viele ledige Frauen wie ledige Männer gibt (das Zahlenverhältnis ist 48 zu 100). Türkische Männer – auch solche, die gerne eine in Deutschland aufgewachsene Frau heiraten würden – haben also rein statistisch gesehen allen Grund, sich auch in ihrem Herkunftsland nach einer Partnerin umzusehen. Bei der Rückfrage, warum sie dann keine deutsche Frau heiraten, wird leicht vergessen, dass zum Heiraten zwei gehören, dass Integration in dieser Hinsicht auf Gegenseitigkeit beruht und dass heiratswillige Migranten auf die Bereitschaft der Einheimischen angewiesen sind, sie in ihre Familien zu integrieren. Bisher zeigt sich in regelmäßig durchgeführten bundesweiten Umfragen aber, dass die Vorbehalte gegen deutsch-türkische Ehen, die es auf beiden Seiten gibt, auf der deutschen Seite jeweils größer sind als auf der türkischen.

Schließlich lohnt auch ein Blick in die USA und nach Lateinamerika, wo man über viel längere Erfahrungen mit der Integration von Migranten verfügt. Integration braucht in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich viel Zeit; die Migrationsforschung zeigt, dass sie im familialen Bereich länger dauert als in anderen. Auch die soziale Integration der polnischen Immigranten im deutschen Ruhrgebiet war nicht nach zwei, sondern erst nach drei bzw. vier Generationen vollendet. Vielmehr wird für die Integration dieser Migrantengruppe, wie für diejenige aller anderen Migrantenminoritäten, ausschlaggebend sein, wie weit sie an hoch bewerteten Gütern der Aufnahmegesellschaft teilhaben, wie ihre Integration in das Beschäftigungssystem und die Entwicklung politischer Partizipation gelingt. Beides wird nicht ohne den Erwerb von spezifischem kulturellem Kapital möglich sein, und Bildungsabschlüsse sind dabei von größter Bedeutung.

Für deren Erwerb durch die Migranten stellt das deutsche Bildungssystem heute offensichtlich noch nicht die nötigen Voraussetzungen bereit. Die Sprachenpolitik im Schulsystem ist hier entscheidend. Ein früh einsetzender, ausreichend lange durchgehaltener und fachlich solider Deutschunterricht für Kinder, die nicht (oder nicht ausreichend) Deutsch sprechen, ist das einzige Mittel, deren Bildungschancen zu verbessern. Die Notwendigkeit eines eigenen Deutschunterrichts für diese Gruppen ließe sich auch durch Ausländerquoten an Grundschulen oder andere Maßnahmen einer Dekonzentration von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache nicht aus der Welt schaffen.

*Notwendigkeit
einer gezielten
Sprachenpolitik
im Schulsystem*

Der Forschungsbedarf in diesem Bereich ist groß. Es fehlt hier erstens an Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb und seiner Didaktik in der frühen Kindheit, zweitens an Sammlungen ausländischer und deutscher Erfahrungen von „best practice“ (Kindergärten und Grundschulen scheinen sich darin zu unterscheiden, wie gut sie Kindern Deutsch beibringen) und drittens an einer Evaluation von Umsetzungsgrad, Realisierungsformen und Wirksamkeit der recht umfangreichen Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache, die in Berlin bereits vorgeschrieben und im Gang sind. Berlin hat inzwischen eine auf vier Jahre angelegte Längsschnittstudie zum „Schriftspracherwerb von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache“ in Auftrag gegeben. Darin wird Prof. Merrens (Freie Universität Berlin) unterschiedlich praktizierte Methoden des Schriftspracherwerbs in Berliner Grundschulen darauf untersuchen, welche Chancen sie für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache er-

öffnen, innerhalb des deutschen Schulsystems einen Kindern deutscher Herkunftssprache vergleichbaren Schulerfolg zu erzielen.

Weiterhin fehlt es an spezialisierten Lehrpersonen. Ob es effizient ist, den Deutsch(förder)unterricht Grundschullehrerinnen ohne Spezialausbildung oder mit nur knappen Zusatzschulungen im Rahmen des sonstigen Unterrichts zusätzlich aufzubürden, wie es heute geschieht, lässt sich nicht sicher beurteilen, aber angesichts der anspruchsvollen Aufgabe und angesichts mancher Ergebnisse jedenfalls bezweifeln. An einer der Berliner Universitäten sollte ein Zusatzstudium „Deutsch als Zweitsprache“ für Grundschullehrpersonen angeboten werden, eine Ausbildung, die zusammen mit intensiver Forschungstätigkeit entstehen müsste, denn zurzeit steht das Wissen, das hier zu vermitteln wäre, noch kaum zur Verfügung.

Hilfen zur Integration für Zuwanderer

Schließlich gab und gibt es für die Frauen, die aus der Türkei oder anderen Ländern nach Berlin kommen, um eine Familie zu gründen, zu wenig adäquate Hilfen zur Integration. Man kann davon ausgehen, dass sie hoch motiviert sind, sich möglichst bald hier zurechtzufinden. Die sechswöchigen Integrationskurse für Frauen und Männer, die neu aus dem Ausland zuziehen, die die Stadt Frankfurt am Main seit etwa zwei Jahren (für die Nutzer freiwillig und gebührenfrei) anbietet, werden fast von allen angenommen; auch die darauf folgenden mehrmonatigen Deutschkurse haben große Nachfrage. Auch Berlin wäre gut beraten, solche Angebote für Neubürger zu entwickeln. Es liegt in deren Interesse, aber auch in dem ihrer Kinder, im Interesse der Kindergärten und der Schulen und ist für die aufnehmende Kommune sinnvoll und langfristig lohnend, die jungen Frauen und Männer aus dem Ausland von Anfang an bei ihrer Integration zu unterstützen.

6.5 Verstetigung und Individualisierung des Lernens

Schulerfolg hängt davon ab, wie gut Schülerinnen und Schüler die Schülerrolle beherrschen – also die schulischen Verhaltensanforderungen entziffern und erfüllen können – und wie selbstständig und effektiv sie ihr Lernen gestalten. Die Grundschule muss den eintretenden Kindern helfen, das Spielalter hinter sich zu lassen und Schüler zu werden. Sie muss sie dabei unterstützen, die kindlichen Spielphantasien nach und nach zu begrenzen und ihnen die Fähigkeit vermitteln, zunehmend unabhängig von der situativ-unmittelbaren Befriedigung des Kinderspiels längerfristig an einem Vorhaben zu

arbeiten. Für Kinder sind der Aufschub von unmittelbarer Befriedigung und die Entwicklung von Beharrlichkeit in der schulischen Arbeit die wichtigsten psychischen Leistungen der Grundschuljahre.

Die Fähigkeit zu systematischem Lernen basiert auf der Neugier, den Fragen und Interessen des Kindes und auf der Verfügung über Vorwissen und Orientierungssysteme. Für die Neugierde kann und muss die Schule nicht sorgen. Die meisten Kinder bringen sie mit. Die Grundschule muss aber so unterrichten, dass alle Schülerinnen und Schüler den Stoff verstehen. Denn die anfängliche Bereitschaft kann sich nur dann zu einem stabilen Interesse entwickeln, wenn die Schülerinnen und Schüler den jeweils ersten Schritt verstanden und bewältigt haben, bevor sie den zweiten tun. Das Lerninteresse von Schülerinnen und Schülern beruht, wenn es tragfähig sein soll, auf bisherigem Verständnis und auf der Erfahrung von Wissen und Können.

Das Lernen lehren

Aufgabe der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schülern ein Fortschreiten zu ermöglichen und ihnen diese Lernfortschritte selbst und deren Bedingungen durchsichtig zu machen: Was habe ich heute gelernt? Was habe ich ausprobiert? Wo lagen die Schwierigkeiten? Wie habe ich sie überwunden? Die Voraussetzungen und Techniken des Lernens werden oft nur implizit verlangt. Sie müssen aber formuliert, den Schülerinnen und Schülern verständlich gemacht und kontinuierlich vermittelt werden.

Diese Vermittlung von Lernmethoden kann nicht abstrakt geschehen. Der Unterricht selbst muss die Sicherheiten bieten, die Schülerinnen und Schüler schließlich erwerben sollen. Ein strukturierter Unterricht und eindeutige Bewertungen helfen den Schülerinnen und Schülern, Angebot und Anspruch der Schule zu verstehen und einen verlässlichen Kompass zu verinnerlichen, der sie in dieser Welt orientiert. Komplexe Unterrichtsformen, die von Anfang an selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, sind notwendig. Sie enthalten aber das Risiko, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu bevorzugen, die eine Kenntnis der Schule, ihrer Regeln, Orientierung und Arbeitsmethoden aus ihren Elternhäusern mitbringen oder laufend von dort beziehen können. Wer jedoch die Schülerrolle und das Lernen in der Schule selbst lernen muss, braucht im Unterricht das Angebot verlässlicher Strukturen und Verfahren.

Die Grundschulen als gemeinsame Schulen für alle Kinder einer Altersgruppe stehen vor der Aufgabe, in sehr heterogenen Lern-

*Binnendifferenzierung im Unterricht:
Anspruch
und Wirklichkeit*

gruppen jedem einzelnen Schüler die Lernmöglichkeiten zu geben, derer er bedarf. Daraus folgt die Notwendigkeit, den Unterricht weitgehend individualisierend und in Kleingruppenarbeit zu gestalten. Binnendifferenzierter Unterricht und Förderung des selbstgesteuerten Lernens werden allerdings seit Jahren begründet, in Praxisbeispielen vorgestellt und manchenorts an den Universitäten gelehrt, ohne sich in Studienseminaren und in der Schulpraxis wirklich zu verbreiten. Leider bestätigen bislang unveröffentlichte Ergebnisse der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) zu den Arbeitsmethoden der Grundschulen, dass die „aktuellen Probleme der Grundschule“, die Diether Hopf, Lothar Krappmann und Hansjörg Scheerer 1980 eingehend beschrieben und analysiert haben, auch heute, ein Vierteljahrhundert später, noch aktuell sind. Zwar haben sich zahlreiche Schulen auch in der Region Berlin-Brandenburg in ihrer Organisation und in ihren Unterrichtsmethoden auf die notwendige didaktische Reform eingelassen. „Kleine Grundschulen“ in Brandenburg haben sich auf den Weg zur Binnendifferenzierung gemacht. In Berlin gibt es überzeugende Integrationsklassen, Schulen, die sich an Montessori- oder Jenaplan-Pädagogik orientieren, andere Schulen, in denen Arbeit in jahrgangübergreifenden Lerngruppen oder auch sehr guter „offener Unterricht“ bei einzelnen Lehrpersonen zu sehen ist.

Aber sie bilden immer noch eine Minderheit. Immer noch entfällt in den meisten Schulen – wie jüngste Ergebnisse der IGLU-Studie zeigen – der weitaus größte Teil des Unterrichts auf eine Form des Frontalunterrichts, in dem die Lehrperson an derselben Aufgabe parallel arbeitende Schülerinnen und Schüler direkt anleitet. Diese Form der Unterrichtsgestaltung geht von der Fiktion aus, dass hier 25 Schülerinnen und Schüler durch gleiche Belehrung auch gleichschrittig vorankommen müssten. Tatsächlich aber wird so die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in jeder Klasse mit ihren Fragen und Schwierigkeiten allein gelassen. Wo Ansätze zur Binnendifferenzierung vorhanden sind, fehlt es ihnen meist an Entschiedenheit, sich vom Frontalunterricht abzuwenden: Sie beschränken sich auf kurzzeitige Partner- oder Gruppenarbeit oft an dafür wenig geeigneten Aufgaben oder auf die Vergabe von Arbeitsblättern mit zwei Schwierigkeitsstufen. Aber schon diese letztgenannte, bescheidene Differenzierung, bei der von einer Berücksichtigung des Lernstands und der individuellen Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler noch nicht die Rede sein kann, ist eine Ausnahme, die nur etwa ein Drittel der Lehrpersonen gelegentlich realisiert. Weitaus häufiger als in anderen Ländern üblich werden uniforme Arbeitsblätter

eingesetzt, wie bislang unveröffentlichte Ergebnisse aus der IGLU-Untersuchung belegen. Die Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte im unterrichtsmethodischen Bereich in direkter Verbindung mit der Unterrichtspraxis ist aus Sicht der Kommission eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben der Grundschule ebenso wie der Sekundarschulen.

6.6 Kinder, die besonderer Förderung bedürfen

Kinder und Jugendliche, die in ihrem Lernen besonderen Beeinträchtigungen unterliegen, werden wie im übrigen Deutschland auch in Berlin und Brandenburg sowohl innerhalb des bestehenden allgemeinen Schulsystems unterrichtet als auch in besonderen Einrichtungen, die nach Behinderungsarten ausdifferenziert sind. Dabei zeigen sich im Bundesvergleich für Berlin und Brandenburg einige Besonderheiten.

Mit der klaren, auch schulrechtlich abgesicherten Konzeption einer Orientierung auf den individuellen Förderbedarf des einzelnen Kindes und Jugendlichen und auf den Vorrang von integrativer Erziehung sind in Berlin und Brandenburg Grundvoraussetzungen für eine auf Vermeidung der Diskriminierung behinderter Schüler und Schülerinnen gerichtete Politik entwickelt worden. Beide Länder haben bisher auf die Auflösung der durch ihre jeweilige spezifische Kompetenz geprägten Sonderschulen (in Brandenburg: Förderschulen) verzichtet, nutzen aber verstärkt deren Kompetenz für die Unterstützung der allgemeinen Schulen; dieser Transfer von Erfahrung und Wissen könnte weiter ausgebaut werden und insoweit auch zu einem Kompetenzgewinn für die allgemeinen Schulen und ihre Lehrerschaft beitragen.

*Vorrang von
Integration*

In beiden Ländern ist – ähnlich wie in anderen Ländern der Bundesrepublik – mit den jeweils bestehenden institutionellen und personellen Bedingungen an den einzelnen allgemeinen Schulen eine Grenze für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf schulrechtlich festgeschrieben worden; durch die Einbeziehung von anderweitig bestehenden Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – etwa aufgrund sozialrechtlicher Vorgaben – und einer verstärkten Vernetzung mit anderen Systemen der Unterstützung von Menschen mit Behinderung könnten zu Gunsten einer Verstärkung des Prinzips von Integration auch gerade im Bereich von Schule

*Nutzung aller
Ressourcen*

zusätzliche Möglichkeiten genutzt werden. Gerade in einem Stadtstaat wie Berlin, wo die Trägerstruktur eher überschaubar ist, sollte es gelingen, hier in verstärktem Maße zu einzelfallbezogenen Abklärungen zu kommen. Nach der Auffassung der Kommission sollten hier, auf der Grundlage einer klaren politischen Unterstützung und eingeleitet durch gezielte Modellvorhaben, alle Chancen genutzt werden, sozialrechtliche Ansprüche auch im Zusammenhang mit dem Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu bündeln und zu nutzen.

*Schülerinnen
und Schüler in
integrativen
Einrichtungen*

Aufgrund der langjährigen Erfahrung und Praxis von gemeinsamer Unterrichtung von nichtbehinderten und behinderten Kindern in Berlin ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in integrativen Formen unterrichtet werden, kontinuierlich gestiegen: Im Schuljahr 2002/03 waren dies in Berlin mehr als 27 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Brandenburg waren es 22 Prozent, die in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden.

*Anstieg der
Schülerzahlen*

Auffällig ist in Berlin ein in den letzten Jahren ausgeprägter Anstieg der absoluten Gesamtzahl, in Brandenburg ein relativer Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Während die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in Berlin gegenüber dem Schuljahr 1998/99 um rund 10 Prozent abnahm, stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Brandenburg um rund 10 Prozent.

Tabelle 6.1: Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkt und Region im Schuljahr 2002/03

	Berlin	Brandenburg
Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	20.301	18.316
Anteil an der Gesamtschülerschaft der Primar- und Sekundarstufen I sowie II in Prozent	6,0	6,3
davon im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Prozent	9,936	11,010
davon im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in Prozent	48,9	60,1
	2,476	1,555
	12,2	8,5

Quelle: Brandenburg: Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg (LDS), *Auswertung für das Schuljahr 2002/2003*; Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Das Schuljahr 2002/2003 in Zahlen*.

gischem Förderbedarf um rund 7 Prozent. In Brandenburg sank im gleichen Zeitraum die Gesamtschülerzahl zwar um rund 24 Prozent, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch nur um rund 8 Prozent.

Da die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf nur auf Antrag erfolgt, enthalten die dargestellten Quoten der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch zugleich Aussagen über das Verhalten derjenigen, die entsprechende Überprüfungsverfahren einleiten können. Während die Anteile der Schüler und Schülerinnen mit einer körperlichen Behinderung im bundesdeutschen Vergleich ähnlich sind, bestehen namentlich bei den Förderschwerpunkten „Lernen“ sowie „Emotionale und soziale Entwicklung“ Unterschiede, auch zwischen den beiden Ländern Berlin und Brandenburg, die letztlich wohl nur durch die jeweilige Beurteilungspraxis erklärbar sein dürften. Nach Auffassung der Kommission wird diese Beurteilungspraxis offenkundig durch das bestehende Doppelangebot von integrativen und separierenden schulischen Einrichtungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflusst. Wo klare und einheitliche Kriterien fehlen, drängt sich der Eindruck auf, das Doppelangebot sei für eine Maximierung von Ressourcen förderlich. Wesentlich schwerer wiegt aber, dass das Doppelangebot nicht zum Rückgang der gesonderten Beschulung führt, sondern im Gegenteil – bei wachsender Integration – der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit *festgestelltem* sonderpädagogischem Förderbedarf *insgesamt* steigt. Wenn also die bestehende Doppelstrategie von integrativen *und* separierenden schulischen Einrichtungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur ideologischen Zwecken dienen soll, dann erscheint sie der Kommission aus sachlichen Gründen in höchstem Maße klärungsbedürftig.

Der Förderschwerpunkt „Lernen“ stellt in beiden Ländern – wie auch in den anderen Ländern der Bundesrepublik – das eindeutige Schwergewicht innerhalb der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar; dabei ist zusätzlich ein Förderbedarf im Bereich des „Lernens“ regelmäßig mit einem sozial und/oder ökonomisch schwachen Lebenshintergrund verknüpft; überdurchschnittlich sind männliche Kinder und Jugendliche betroffen. Zwar enthalten die schulrechtlichen Bestimmungen in beiden Ländern nicht nur die Möglichkeit, sondern formulieren als Ziel die Rückführung der Schüler und Schülerinnen in die allgemeinen Schulen; dennoch gelingt nur einem geringen Teil dieser Schülerschaft die

*Förderschwerpunkt
„Lernen“*

Rückgliederung und das Verlassen des Status eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des „Lernens“. Offenbar wird ein Förderbedarf in diesem Bereich nicht als ein möglicherweise nur vorübergehender Entwicklungszustand eines Kindes oder Jugendlichen wahrgenommen – in deutlichem Unterschied etwa zum Förderschwerpunkt „Sprachen“. Für die Schüler und Schülerinnen im Förderschwerpunkt „Lernen“ ist am Ende der Sekundarstufe I neben den Möglichkeiten, die allgemeinen Abschlüsse der Sekundarstufe I zu erwerben, auch ein besonderer Abschluss vorgesehen, der als Abschluss der Schule für Lernbehinderte bzw. der Allgemeinen Förderschule bezeichnet und innerhalb des bestehenden Systems der Abschlüsse keine Entsprechung findet. Dennoch scheint der Kommission der Erhalt dieser Form der Zertifizierung als einer schulinternen pädagogischen Maßnahme sinnvoll. Die Bemühungen, auch den Schülerinnen und Schülern dieser Schulen in hinreichendem Maße diejenigen Basiskompetenzen zu vermitteln, die als Grundlage für die Bewältigung der individuell bestehenden komplexen Alltagssituationen und zugleich für ein effektives berufliches Lernen als notwendig anzusehen sind, sollten in Form von spezifischen berufsfördernden und berufsvorbereitenden Bildungsgängen verstärkt angeboten werden.

6.7 Empfehlungen

Die Kommission will von den Anregungen, die in diesem Kapitel formuliert wurden oder sich daraus ergeben, einige hervorheben:

- Für die Kindergärten sollten unter anderem auch Fortbildungen innerhalb der Einrichtungen angeboten werden, die Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung verbinden. Es sollte geprüft werden, inwieweit die brandenburgischen Konsultationskindertagesstätten ein generalisierungsfähiges Modell darstellen.
- Vordringlich ist die Fortbildung der Erzieherinnen in den Bereichen Sprach- und Leseförderung.
- Die in Berlin diskutierte Maßnahme, den Anmeldetermin für die Einschulung in die Grundschule mit einer obligatorischen Sprachstandsfeststellung für alle Schülerinnen und Schüler zu verbinden, ist ein begrüßenswerter Schritt, wenn aus der Diagnose unzureichender Sprachkenntnis das direkte Förderungsangebot noch vor Beginn der Grundschule folgt. Es sollte überprüft werden, ob eine analoge Regelung auch für Brandenburg sinnvoll ist.

- Die in Berlin vorgesehene flexible Eingangsstufe ist ein wichtiger Schritt zur Individualisierung von Bildungslaufbahnen und eine Antwort auf unterschiedliche Voraussetzungen von Schulanfängern. In Brandenburg sollte der Modellversuch „FLEX“ in Anlehnung an Berliner Regelungen generalisiert werden.
- In den Grundschulen sollte neben der in den sonstigen Unterricht integrierten Deutschförderung verstärkt der eigene Deutschunterricht für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache entwickelt werden. Das Prinzip lautet: äußere Differenzierung so lange wie nötig; Integration so bald wie möglich.
- Die Schulaufsicht sollte in den Schulen gezielt nach Modellen von „best practice“ zum Deutschunterricht für Migrantenkinder suchen, ihre Wirksamkeit systematisch überprüfen lassen und für die Dissemination dieser Modelle sorgen.
- Die Kommission sieht in den Grundschulen Orientierungs- und Handlungsbedarf, um das Zusammenspiel zwischen regelmäßiger Sprachstandsdiagnostik und unmittelbar darauf bezogenen Fördermaßnahmen vor allem auf dem Gebiet des Schriftspracherwerbs zu verbessern und zu verstetigen. Um risikohafte Entwicklungsverläufe frühzeitig zu verhindern, ist gezielt zusätzlicher Deutschunterricht erforderlich, nicht aber die Verringerung von Klassenfrequenzen. Die Kommission empfiehlt, den Zusatzunterricht gegebenenfalls durch Umverteilung von Mitteln zu verstärken. Für spätere Kompensationen fallen ungleich höhere Kosten an.
- Die Kommission rät ferner, einen Schwerpunkt der Schulentwicklung und der Lehrerfortbildung in der Grundschule auf den Unterricht und praktikable Formen der Individualisierung zu setzen. Dies ist eine Voraussetzung, um gleichzeitig fördern und fordern zu können.
- Die Entwicklung eines Zusatzstudiengangs für Lehrpersonen in „Deutsch als Zweitsprache“, nach dem ein dringender Bedarf besteht, an einer der Berliner Universitäten und die Entwicklung der darauf bezogenen Forschung könnten von der Senatsverwaltung für Schule dadurch gefördert werden, dass sie einer Universität zweckgebunden einige derjenigen Lehrstellen aus dem Pool zur Verfügung stellt, der den Integrationsaufgaben bereits gewidmet ist.
- Die Kommission regt an, durch diskursive Verfahren innerhalb der beteiligten Lehrerschaft eine Verständigung über einheitliche Kriterien und Standards bei der Feststellung und Beurteilung von sonderpädagogischem Förderbedarf herbeizuführen;

dies sollte im Rahmen der Möglichkeiten von Lehrerfortbildung unter Nutzung der spezifischen Kompetenzen im Bereich der allgemeinen und der Sonderpädagogik an den Schulen, aber auch in Beratungseinrichtungen und in der Wissenschaft geschehen.

- Beide Länder sollten alle Möglichkeiten zur Entwicklung von Verfahren ausschöpfen, um sozialrechtliche Ansprüche von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu bündeln und für den Besuch allgemeiner Schulen zu nutzen, um dem Ziel der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung näher zu kommen.

Kapitel 7

Grundbildung sichern und die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen optimieren

Schulen erfüllen als Stätten allgemeiner Bildung eine paradoxe Aufgabe: Sie sind Orte der Vergesellschaftung und der Individuierung. Als Pflichteinrichtungen unterwerfen sie die gesamte nachwachsende Generation einem standardisierten Bildungsprogramm und sorgen in dieser Weise für die Universalisierung gesellschaftlicher Kommunikationsvoraussetzungen. Sie sind aber gleichzeitig Entwicklungsumwelten, die Differenz erzeugen und in denen sich Individualität entfalten kann. Denn trotz einer gemeinsamen Grundstruktur unterscheiden sich Lernanforderungen nicht nur im Profil und im Niveau, sondern sie werden vor allem individuell unterschiedlich genutzt. Schulen erfüllen die Doppelaufgabe der Vergesellschaftung und Individuierung, indem sie allen Angehörigen der jüngeren Generation unabhängig von Merkmalen der Herkunft Zugang zu Bildungsprozessen eröffnen und diese professionell – und das heißt unter Berücksichtigung interindividueller Unterschiede und gleichzeitiger Referenz auf allgemein verbindliche Standards – organisieren. Die Kommission hat deshalb in Abschnitt 4.3 von adaptiven und differenziellen Entwicklungsmilieus gesprochen.

Die paradoxe Aufgabe der Schule: Vergesellschaftung und Individuierung

Adaptiv sind Schulen, wenn sie ihr Handeln an die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern anpassen und gleichzeitig die gemeinsamen Standards einer obligatorischen Grundbildung zur Geltung bringen. Minimaler Prüfstein ist der Erwerb der für Weiterlernen notwendigen Basisqualifikationen durch alle Jugendlichen. Schulen sind differenzielle Lernumwelten, wenn sie oberhalb eines obligatorischen Niveaus der Grundbildung Differenz zulassen und wünschen – also fördern und fordern. Gleichheitsgesichtspunkte sind unverzichtbares Regulativ im Zugang zu Bildungsprozessen; Gleichheit im Ergebnis und im Prozess sind jedoch keine sinnvollen Ziele pädagogischer Arbeit. Dies wird dann besonders deutlich, wenn sich die Schule erfolgreich um die Erfüllung ihrer Vergesellschaftungsaufgaben sorgt. Die Sicherung der gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen für alle ist ohne einen intelligenten und das heißt differenzierenden Umgang mit Hetero-

Sicherung eines obligatorischen Niveaus der Grundbildung

Förderung von Differenz oberhalb des Basisniveaus

genität nicht zu erreichen. Gerade die Sicherung gemeinsamer Sockelniveaus setzt Differenz im Prozess voraus.

Mit der Optimierung von Bildungsprozessen ist aber nicht nur die Vorstellung verbunden, Mindeststandards zu sichern. Regulativ ist immer die Zielsetzung, dass eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht ein hinreichend breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen in zentralen Wissensdomänen unserer Kultur erworben hat und über die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Selbstregulation des Weiterlernens verfügt. Formal ist dieses Anspruchsniveau durch die faktische Neudefinition der Grundbildung auf der Ebene des mittleren Abschlusses bestimmt.

Die Kommission betrachtet die längerfristig geplante Fusion der beiden Länder Berlin und Brandenburg als Herausforderung für die konstruktive Weiterentwicklung und Optimierung des Schulwesens. Unter dieser Perspektive wird man drei Gesichtspunkte in besonderer Weise im Auge zu behalten haben: die Verhinderung von Risikokarrieren durch die Vermittlung von Basiskompetenzen für die gesamte nachwachsende Generation, die Sicherung eines hohen Niveaus des mittleren Abschlusses für möglichst viele Schülerinnen und Schüler und die Förderung und Honorierung von Exzellenz. Diese Gesichtspunkte leiten auch die Überlegungen der Kommission in den folgenden Abschnitten und Kapiteln.

7.1 Unzureichende Lesekompetenz als Risikofaktor

Hoher Anteil von potenziellen Risikopersonen unter den 15-Jährigen in Brandenburg und Berlin

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Brandenburg unter den 15-Jährigen, deren Leseleistungen ein elementares Niveau nicht überschreiten, ist auch im Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland ungewöhnlich hoch – obwohl Brandenburg durch Arbeitsmigration nur geringfügig betroffen ist. Rund 28 Prozent der 15-Jährigen muss man nach den PISA-E-Befunden als potenzielle Risikopersonen betrachten, für die allein aufgrund geringer Lesekompetenz Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung prognostizierbar sind. Diese jungen Menschen werden immer dann in problematische Situationen geraten, wenn selbstständiges Weiterlernen auf der Grundlage schriftlicher Informationen notwendig wird. Für Berlin liegen stich-

probenbedingt keine präzisen Referenzdaten vor. Dennoch lässt sich aufgrund der deutlich unterschiedlichen Größe der Gruppe der potenziellen Risikopersonen feststellen, dass diese gefährdete Gruppe in Berlin trotz des hohen Anteils von Jugendlichen aus Migrantenfamilien kleiner als in Brandenburg sein dürfte. Dies gilt sowohl für die westlichen als auch östlichen Bezirke der Stadt – insbesondere aber für die östlichen Bezirke. Allerdings ist in Berlin der Anteil extrem schwacher Leser unter den Jugendlichen, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, mit über 50 Prozent beunruhigend hoch. Hier wirksam und schnell Abhilfe zu schaffen, ist die größte Herausforderung, die das Berliner Schulwesen zu bewältigen hat.

In Brandenburg ist auch der Anteil der Jugendlichen, die angeben, niemals zum Vergnügen zu lesen, mit 43 Prozent sehr hoch (zum Vergleich: In Bayern beträgt dieser Anteil 33 %). In Berlin ist die Situation – wie auch in anderen Großstädten – günstiger. Hier liegt der Prozentsatz der Nichtleser bei etwa 36 Prozent. Erwartungsgemäß gehen unzureichende Lesekompetenz und Abneigung gegen das Lesen Hand in Hand. Nach eigenen Angaben lesen in Brandenburg 70 Prozent der schwachen Leser niemals zum Vergnügen; in Berlin liegt der Anteil der Nichtleser unter den potenziellen Risikopersonen bei 60 Prozent. Schwache Leser verwenden in beiden Ländern auch in geringerem Maße verständnisfördernde Lesestrategien. Insbesondere sind diese Jugendlichen weniger in der Lage, beim Lesen selbstständig zu prüfen, ob sie das Gelesene auch verstanden haben.

Im Rahmen der PISA-Studie wurden an Haupt- und Gesamtschulen die Klassenleiter bzw. die Deutschlehrkräfte gebeten, in der PISA-Stichprobe ihrer Schule jene Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, deren Lesefähigkeit so gering ausgeprägt ist, dass sich dies als ernsthaftes Problem beim Übergang ins Berufsleben erweisen werde. In Brandenburg wurden 1 Prozent und in Berlin 6 Prozent der 15-Jährigen an Haupt- und Gesamtschulen als schwache Leser identifiziert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der Testergebnisse als Risikopersonen eingestuft wurden, liegt jedoch in beiden Ländern in diesen Schulformen bei knapp 40 Prozent. Aus diesen Befunden ist abzulesen, dass es in den Sekundarschulen beider Länder kaum ein Problembewusstsein für mangelnde Lesekompetenz am Ende der Vollzeitschulpflicht gibt. Systematisches Lesen und eine verantwortungsbewusste Diagnostik der Lesefähigkeit sind offensichtlich keine Themen der Sekundarstufe I.

Mangelndes Problembewusstsein in Sekundarschulen für unzureichende Lesekompetenz

Die ausreichende Beherrschung der Schriftsprache wird mit dem Ende der Grundschulzeit vorausgesetzt.

Lese- und Sprachkompetenz als Schlüsselqualifikation

Die Kommission hält es für dringend erforderlich, der Schlüsselqualifikation „Lese- und Sprachkompetenz“ erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Dies gilt für das Handeln in den Sekundarschulen ebenso wie für die politisch-administrative Entscheidungsebene. Die Sicherung von Lesekompetenz auf einem ausreichenden Niveau für die gesamte nachwachsende Generation sollte eine Aufgabe höchster Priorität sein. Diese Prioritätensetzung sollte sich auch in der Ressourcenallokation widerspiegeln.

Die Kommission sieht Handlungsbedarf vor allem auf der Ebene der einzelnen Schulen. Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, für deren Aneignung in der Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim Deutschunterricht liegt, die dieser aber mit zunehmender Schulbesuchsdauer mehr und mehr mit allen anderen Unterrichtsfächern teilt. Spätestens in der Sekundarstufe I muss die Entwicklung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer sein. Dies gilt auch für den bewussten Erwerb und die Automatisierung von Lesestrategien. Um diese Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, müssen die Schulen gezielt an das außerschulische Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und dieses als vermehrbare Ressource nutzen. Zur Aufgabe, Lesekompetenz zu pflegen, gehört auch eine kontinuierliche Diagnostik – und zwar nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe I.

Sicherung von Lesekompetenz – eine Aufgabe höchster politischer Priorität

Die Kommission sieht aber auch politisch-administrativen Entscheidungsbedarf. Die Schulen müssen in die Lage versetzt werden, auf diagnostizierten Förderungsbedarf auch mit *zusätzlichem* Unterricht an Nachmittagen und sogar an Samstagen reagieren zu können. Klassenteilungen gehören wahrscheinlich nicht zu den effizienten Maßnahmen. Um nötige Flexibilität zu gewinnen, sind bei einem fixen Finanzrahmen Umschichtungen notwendig, in deren Rahmen auch erhöhte und je nach Einzugsbereich unterschiedliche Klassenfrequenzen in Kauf genommen werden müssen.

7.2 Modernisierungsverlierer in der Schule

Der Wandel der Struktur der Erwerbsberufe und die faktische Erhöhung der Mindeststandards akzeptierter Grundbildung erzeugen

eine Gruppe von Modernisierungsverlierern, deren Misserfolgslaufbahn bereits in der Schule beginnt und die sich beim Übergang in die berufliche Erstausbildung und das Erwerbsleben fortsetzt. Ein äußerer Indikator für solche Risikokarrieren ist der Schulabgang nach Erreichen der Vollzeitschulpflicht ohne Schulabschluss. In Berlin machte diese Gruppe im Schuljahr 2001/02 12,5 Prozent und in Brandenburg 8,7 Prozent der Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen aus. Unter den ausländischen Schulabgängern betrug ihr Anteil in Berlin 26,8 Prozent. Wenn es diesen Personen nicht gelingt, den Hauptschulabschluss nachträglich zu erwerben, sind ihre Chancen, eine Ausbildung in einem zukunftsfähigen Beruf zu absolvieren, minimal. In der Jahrgangsfolge entsteht daraus ein sozialpolitisches Problem von erheblichem quantitativem Ausmaß, das in seiner Größenordnung erst sichtbar wird, wenn man die absoluten Besetzungszahlen dieser Gruppe in der erwerbsfähigen Bevölkerung kumuliert. Diese Modernisierungsverlierer sind ganz überwiegend eine Untergruppe jener Risikopersonen, deren Lesekompetenz und in der Regel auch mathematische Befähigung ein elementares Niveau nicht überschreiten. Beide Gruppen sind aber nicht deckungsgleich. Die Gruppe der Modernisierungsverlierer ist deutlich kleiner; sie stellt die sichtbare Spitze des Eisberges dar.

Jugendliche ohne Schulabschluss: Modernisierungsverlierer

Das Berliner Schulwesen hat darauf relativ flexibel mit der Einrichtung berufsbefähigender und berufsvorbereitender Lehrgänge reagiert, die – legt man ein formales Kriterium an – keineswegs erfolglos waren. Etwa ein Drittel der Schulabbrecher erhalten überwiegend im Rahmen einer dieser Maßnahmen den Hauptschulabschluss. In Brandenburg beträgt der Anteil von Schulabgängern ohne Abschluss, die den Hauptschulabschluss in einer beruflichen Schule nachholen, sogar mehr als 60 Prozent dieser Gruppe.

Diese Nachqualifikationsmöglichkeiten mögen für die individuellen Entwicklungschancen sinnvoll sein. Dennoch muss dieses Problem strukturell innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens bearbeitet werden. Denn potenzielle Risikopersonen sind bei einer verantwortungsvollen Diagnostik in der Regel schon frühzeitig erkennbar, spätestens jedoch bei der drohenden zweiten Klassenwiederholung in einem Hauptschul- oder Gesamtschulbildungsgang. Für eine große Anzahl dieser jungen Menschen scheint die typische Lernsituation der Schule, die immer – selbst in ihrer praktischen Orientierung – nur stellvertretende und fachsystematisch geordnete Erfahrung anbieten kann, wenig geeignet zu sein, um spezifische Stärken zu fördern und Schwächen in den Basis-

Scheitern an der Struktur schulischer Lernsituationen

kompetenzen zu beseitigen. Es sind unkonventionelle Schritte notwendig, um zu einer besseren Passung von Lernumwelt und Lernvoraussetzungen zu kommen. Positive Erfahrungen liegen etwa im Berliner Schulversuch „Stadt als Schule“ vor. Auch Formen des „produktiven Lernens“ weisen in eine ähnliche Richtung. Die Kommission rät jedoch zu größerer Systematik und Entschiedenheit. Gottfried Hiller hat wahrscheinlich als Erster in aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, dass für die Gruppe der Modernisierungsverlierer eine strukturelle Änderung des Lernkontextes erforderlich ist. Maßgeblich sind die Beruflichkeit des Lernens und die Konzentration der Schule auf die Vermittlung von Basiskompetenzen in beruflichen Zusammenhängen.

*Lernen in praktischen
Situationen außerhalb
der Schule und
in beruflichen
Kontexten*

Die Kommission empfiehlt deshalb, der vom Scheitern in der Schule bedrohten Gruppe von Schülerinnen und Schülern über das schulische Angebot der Arbeitslehre/-technik hinaus praktische Lernsituationen außerhalb der Schule und in beruflichen Kontexten in einem erheblichen Umfang anzubieten, um unter betreuten Ernstbedingungen den Weg in die berufliche Erstausbildung anzubahnen. Gleichzeitig wird das schulische Fächerspektrum reduziert und die Vermittlung von Basisfähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt. Dazu gehören der sichere Gebrauch der deutschen Sprache, hinreichende mathematische Grundkenntnisse, praktisches Grundwissen in Technik und den Naturwissenschaften – die Informationstechniken eingeschlossen –, die Reflektion von Arbeitserfahrungen sowie berufsbezogenes Orientierungswissen in wirtschaftlichen, sozialen und politischen Sachverhalten. Ziel muss es sein, diese Jugendlichen auf einen ihnen angemessenen Weg zu einem Hauptschulabschluss oder zur Berufsbildungsreife zu führen. Die Realisierung eines solchen Modells setzt eine intensive Abstimmung mit anderen Ressorts voraus. Diese Abstimmung ist dringlich, denn die schulförmigen Nachbesserungsprogramme sind, wie Befunde für Berlin zeigen, teuer und wenig effektiv.

7.3 Der erweiterte Hauptschulabschluss und die erweiterte Berufsbildungsreife

*Das 10. Hauptschul-
jahr als bloße
Verlängerung der
Schulzeit*

Der in Berlin und Brandenburg nach dem Besuch der 10. Klasse der Hauptschule bzw. der Gesamtschule erteilte erweiterte Hauptschulabschluss oder die erweiterte Berufsbildungsreife finden in der Systematik der Kultusministerkonferenz keine Entsprechung. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass der reguläre Hauptschulab-

schluss (in Brandenburg der Abschluss mit Berufsbildungsreife), den man nach dem erfolgreichen Durchlaufen der 9. Jahrgangsstufe erwirbt, praktisch entwertet wird. Dies gilt um so mehr, wenn dem Abschluss keine gesicherten Qualifikationsstandards entsprechen. Die Funktion der 10. Jahrgangsstufe an Hauptschulen hängt nicht zuletzt vom relativen Gewicht der Hauptschule im System der Sekundarschulformen eines Landes ab. In Ländern, in denen sich der relative Hauptschulbesuch zwischen 20 und 40 Prozent des Altersjahrgangs bewegt, hat die Einrichtung einer fakultativen oder obligatorischen 10. Jahrgangsstufe an Hauptschulen die wichtige Aufgabe, diese Schulformen an den mittleren Abschluss und das System der weiterführenden Berechtigungen anzubinden. In diesen Ländern streben bis zu einem Drittel der Hauptschulabsolventen auch keinen Hauptschulabschluss, sondern das Äquivalent eines Realschulabschlusses an. Musterbeispiele sind Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Sinkt die Bildungsbeteiligung an Hauptschulen in städtischen Regionen auf 15 Prozent und weniger, verliert die Anschlussfunktion des 10. Hauptschuljahres quantitativ an Bedeutung. In Berlin zum Beispiel erwerben nur noch 2 Prozent der Schulabgänger nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht einen mittleren Abschluss an Hauptschulen.

In Berlin und Brandenburg betrug im Schuljahr 2000/01 der Anteil der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss aus allgemein bildenden Schulen 24 bzw. 19 Prozent des Durchschnittsjahrgangs der 15- bis 16-jährigen Bevölkerung. Die Mehrzahl dieser Jugendlichen erhält das Zertifikat des erweiterten Hauptschulabschlusses bzw. der erweiterten Berufsbildungsreife. In Brandenburg kommen fast alle dieser Schulabgänger aus Gesamtschulen, aber auch in Berlin sind rund 50 Prozent der Abgänger mit Hauptschulabschluss Schülerinnen und Schüler Integrierter Gesamtschulen. Für viele Schülerinnen und Schüler dieser Abgängergruppe sind die Leistungsfortschritte während des 10. Schuljahres gering. Das 10. Schuljahr scheint vornehmlich eine Überbrückungsfunktion zu haben. Soll dieses 10. Schuljahr mehr als eine bloße Verlängerung der Schulzeit sein, muss mit der Überbrückungsfunktion eine genuine Weiterqualifikation verbunden sein, die dazu beiträgt, die Übergangschancen in die berufliche Erstausbildung für Jugendliche mit Hauptschulabschluss zu verbessern. Ob das 10. Schuljahr diese Funktion erfüllt, hängt davon ab, dass die ausbildenden Betriebe, deren Verbände und Kammern das Angebot als qualifizierendes Bindeglied zwischen Schule und Beruf wertschätzen und diese Wertschätzungen durch ein Zertifikat dokumentieren. Dies setzt

wiederum eine Programmgestaltung voraus, die in enger Absprache mit den Verbänden und Kammern erfolgt. Ein solch abgestimmter gleitender Übergang könnte auch einem weiteren Wertverlust des Hauptschulabschlusses entgegenwirken.

*Entwicklung des
10. Hauptschuljahres
zu einem
qualifizierenden
Bindeglied zwischen
Schule und Beruf*

Die Kommission regt deshalb an, in Gesprächen mit Ausbildungsbetrieben, deren Verbänden und Kammern die Realisierungschancen eines Programms zu prüfen, mit dem die 10. Jahrgangsstufe an Hauptschulen und an Integrierten Gesamtschulen für die Schülerinnen und Schüler, die voraussichtlich einen Hauptschulabschluss erwerben werden, zu einem qualifizierenden Bindeglied zwischen Schule und Beruf entwickelt werden kann, das auch entsprechend zertifiziert wird.

Gleichzeitig rät die Kommission, als standardsichernde Maßnahmen für den regulären Hauptschulabschluss bzw. die Zuerkennung der Berufsbildungsreife Feststellungsverfahren zu entwickeln (z.B. Vergleichsarbeiten, Abschlussarbeiten, Prüfungen, Facharbeiten), die unabhängig von der schulischen Einrichtung, an der der Abschluss erworben wird, zur Anwendung kommen. Sie sollen durch eine Orientierung an den Standards, die zurzeit von der Kultusministerkonferenz entwickelt werden, Transparenz bezüglich der erreichten Qualifikationen schaffen, die den Übergang von der Schule in das Berufsleben erleichtert.

7.4 Der mittlere Abschluss als Grundbildungsnorm und die Einhaltung von vergleichbaren und hohen Standards

In Berlin und Brandenburg ist der Anteil der Schulabgänger mit Fachhochschulreife bzw. allgemeiner Hochschulreife am Durchschnittsjahrgang der 18- bis 20-jährigen Bevölkerung mit 36 bzw. 35 Prozent etwa gleich hoch. Der Anteil der Personen mit mittlerem Schulabschluss am entsprechenden Altersjahrgang unterscheidet sich jedoch zwischen den beiden Ländern nicht unbeträchtlich. In Berlin lag der entsprechende Anteil im Schuljahr 2000/01 bei 40,5 und in Brandenburg bei 47,6 Prozent. Das an den brandenburgischen Gymnasien in der Mittelstufe erreichte Leistungsniveau ist in den drei in PISA-E untersuchten Domänen wenig befriedigend. In allen Fällen nimmt Brandenburg einen der hinteren Plätze ein. Der Leistungsabstand etwa zu bayerischen oder baden-württembergischen Gymnasien ist sehr groß. Auch die Berliner Gym-

nasien erreichen im nationalen Vergleich keine Spitzenplätze. Ihr Leistungsniveau liegt dennoch *im Mittel* nennenswert über dem in Brandenburg erreichten Standard.

Diese über die Länder hinweg vergleichbaren Befunde lassen sich als Anhaltspunkte nehmen, um die Frage nach vergleichbaren Standards des mittleren Abschlusses in beiden Ländern zu stellen. Trotz des relativ niedrigen Leistungsniveaus an brandenburgischen Gymnasien überlappen sich die Leistungsverteilungen von Gymnasiasten einerseits und Realschülern bzw. Gesamtschülern andererseits weniger, als man erwarten könnte. Im Fach Mathematik etwa übertreffen nur 9 Prozent der brandenburgischen Gesamtschüler das untere Viertel der Gymnasiasten. Bei den Realschülern liegt der Anteil bei gut 20 Prozent. In Berlin dagegen liegen die Leistungsverteilungen von Gymnasiasten und Realschülern bei höherem Niveau dichter beieinander. Gut 30 Prozent der Realschüler erreichen hier – ähnlich wie in Bayern – das Leistungsniveau, das 75 Prozent der Gymnasiasten in Berlin erzielen oder überschreiten. Auch wenn man die Überlappungen der Leistungsverteilungen von Gymnasiasten und Gesamtschülern in Berlin aufgrund der Stichprobenverzerrung nicht exakt angeben kann, ist dennoch die Aussage berechtigt, dass die Verteilungen stärker ineinandergeschoben sind, als dies in Brandenburg der Fall ist. Diese Befunde weisen darauf hin, dass unter der Perspektive der Fusion beider Länder die Frage der Vergleichbarkeit der Leistungsstandards der mittleren Abschlüsse gestellt werden muss.

*Entwicklung
vergleichbarer
Standards für den
mittleren Abschluss*

Die Kommission empfiehlt deshalb, Standardsicherung und Qualitätsentwicklung in beiden Ländern möglichst bald zu koordinieren. Ziel sollte eine gemeinsame Prüfung für den mittleren Abschluss sein. Diese Prüfung sollte schul- und schulformübergreifende, aber auch bildungsgangspezifische Anteile enthalten und für jede Erwerbsform des mittleren Abschlusses – also auch an beruflichen Vollzeitschulen und Gymnasien – obligatorisch sein.

7.5 Empfehlungen

Die Kommission hält es für dringend erforderlich, der Schlüsselqualifikation „Lese- und Sprachkompetenz“ erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Dies gilt für das Handeln in den Sekundarschulen ebenso wie für die politisch-administrative Entscheidungsebene. Die Sicherung von Lesekompetenz auf einem

Sicherung von Lesekompetenz – eine Aufgabe höchster Priorität

*Entwicklung von
Lesekompetenz – eine
Aufgabe aller Fächer
der Sekundarstufe*

ausreichenden Niveau für die gesamte nachwachsende Generation sollte eine Aufgabe höchster Priorität sein. Diese Prioritätensetzung sollte sich auch in der Ressourcenallokation widerspiegeln.

Die Kommission sieht Handlungsbedarf vor allem auf der Ebene der einzelnen Schulen. Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, für deren Aneignung in der Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim Deutschunterricht liegt, die dieser aber mit zunehmender Schulbesuchsdauer mehr und mehr mit allen anderen Unterrichtsfächern teilt. Spätestens in der Sekundarstufe I muss die Entwicklung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer sein. Dies gilt auch für den bewussten Erwerb und die Automatisierung von Lesestrategien. Um diese Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, müssen die Schulen gezielt an das außerschulische Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und dieses als vermehrbare Ressource nutzen. Zur Aufgabe, Lesekompetenz zu pflegen, gehört auch eine kontinuierliche Diagnostik – und zwar nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe I.

*Zusätzlicher
Unterricht zur
Sicherung der Lesekompetenz*

Die Kommission sieht aber auch politisch-administrativen Entscheidungsbedarf. Die Schulen müssen in die Lage versetzt werden, auf diagnostizierten Förderungsbedarf auch mit *zusätzlichem* Unterricht an Nachmittagen und sogar an Samstagen reagieren zu können. Klassenteilungen gehören wahrscheinlich nicht zu den effizienten Maßnahmen. Um nötige Flexibilität zu gewinnen, sind bei einem fixen Finanzrahmen Umschichtungen notwendig, in deren Rahmen auch erhöhte und je nach Einzugsbereich unterschiedliche Klassenfrequenzen in Kauf genommen werden müssen.

*Verminderung der
Zahl der
Modernisierungs-
verlierer – frühzeitiges
Lernen in beruflichen
Kontexten*

Der Wandel der Struktur der Erwerbsberufe und die faktische Erhöhung der Mindeststandards akzeptierter Grundbildung erzeugen eine Gruppe von Modernisierungsverlierern, deren Misserfolgslaufbahn bereits in der Schule beginnt und sich beim Übergang in die berufliche Erstausbildung und das Erwerbsleben fortsetzt. Die Kommission empfiehlt deshalb, dieser vom Scheitern in der Schule bedrohten Gruppe von Schülerinnen und Schülern über das schulische Angebot der Arbeitslehre/-technik hinaus praktische Lernsituationen außerhalb der Schule und in beruflichen Kontexten in einem erheblichen Umfang anzubie-

ten, um unter betreuten Ernstbedingungen den Weg in die berufliche Erstausbildung anzubahnen. Gleichzeitig wird das schulische Fächerspektrum reduziert und die Vermittlung von Basisfähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt. Dazu gehören der sichere Gebrauch der deutschen Sprache, hinreichende mathematische Grundkenntnisse, praktisches Grundwissen in Technik und den Naturwissenschaften – die Informationstechniken eingeschlossen –, die Reflektion von Arbeitserfahrungen sowie berufsbezogenes Orientierungswissen in wirtschaftlichen, sozialen und politischen Sachverhalten. Ziel muss es sein, diese Jugendlichen auf einen ihnen angemessenen Weg zu einem Hauptschulabschluss oder zur Berufsbildungsreife zu führen.

Die Kommission regt ferner an, in Gesprächen mit Ausbildungsbetrieben, deren Verbänden und Kammern die Realisierungschancen eines Programms zu prüfen, mit dem die 10. Jahrgangsstufe an Hauptschulen und an Integrierten Gesamtschulen für die Schülerinnen und Schüler, die voraussichtlich einen Hauptschulabschluss erwerben werden, zu einem qualifizierenden Bindeglied zwischen Schule und Beruf entwickelt werden kann, das auch entsprechend zertifiziert wird.

Die Kommission empfiehlt deshalb, Standardsicherung und Qualitätsentwicklung in beiden Ländern möglichst bald zu koordinieren. Ziel sollte eine gemeinsame Prüfung für den mittleren Abschluss sein, die auf gemeinsamen Rahmenlehrplänen basiert. Diese Prüfung sollte schul- und schulformübergreifende, aber auch bildungsgangspezifische Anteile enthalten und für jede Erwerbsform des mittleren Abschlusses – also auch an beruflichen Vollzeitschulen und Gymnasien – obligatorisch sein.

Zur Qualitätsentwicklung und Standardsicherung in Sekundarschulen gehört auch die Vorsorge für ausreichende Betriebsgrößen von Schulen, um Fachunterricht gewährleisten zu können und die Entstehung von negativ ausgelesenen Schulen im ländlichen Raum zu verhindern. Die Verantwortung für die Qualifikation der nachwachsenden Generationen muss in diesem Fall Vorrang vor kommunalen Infrastrukturanliegen haben.

*Entwicklung des
10. Hauptschuljahres
zu einem
qualifizierenden
Bindeglied zwischen
Schule und Beruf*

*Gemeinsame Prüfung
für den Erwerb des
mittleren Abschlusses*

*Sicherung ausreichender
Betriebsgrößen
von Schulen*

Kapitel 8

Der Umgang mit Disparitäten

Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs gehören zu den sensiblen Themen distributiver Gerechtigkeit. Dies gilt insbesondere dann, wenn ungleiche Beteiligungs- und Erfolgchancen askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der Muttersprache, der ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft oder der Religion folgen. Disparitäten der Bildungsbeteiligung treten in allen modernen Staaten primär an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren auf, an denen – explizit oder implizit – Entscheidungen über Bildungswege zu treffen sind. Dies beginnt bei der Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Kindergartens und reicht bis zur Beteiligung an formalen Qualifikationsprogrammen im Erwachsenenleben, wenn Berufswechsel nötig werden. Generell gilt, dass die Einflüsse der familialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen umso ausgeprägter sind, je früher diese im Lebenslauf eines Menschen fallen. Kompetenzen sind nicht gleich verteilt – weder im Profil noch im Niveau. Interindividuelle Unterschiede treten früh auf und bleiben im Lebenslauf relativ stabil. Da die erfolgreiche Nutzung von Lerngelegenheiten in hohem Maße vorwissenabhängig ist, vergrößern sich bei vergleichbarer Gelegenheitsstruktur interindividuelle Unterschiede im Laufe der Zeit.

Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs – Probleme distributiver Gerechtigkeit

Im Vergleich zu den sozialstrukturell ungleich verteilten Lern- und Entwicklungschancen in der Familie und der nichtschulischen Umwelt ist die Schule dennoch die wichtigste Institution, die allein durch ihr gleichmäßiges Angebot disparitätsbegrenzend wirkt, obwohl sie aufgrund der unterschiedlichen Nutzung ihres Angebots Individualität und Unterschiedlichkeit fördert und auch fördern soll. Sichtbare Unterschiede im Kompetenzerwerb – so erwünscht diese um der erfolgreichen individuellen Entwicklung willen sind – werden zu Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, wenn sie systematisch mit Personen zugeschriebenen Merkmalen kovariieren und diese Verbindung institutionell erzeugt oder verstärkt wird. Kritisch werden Disparitäten des Kompetenzerwerbs insbesondere dann, wenn Mindeststandards von größeren Gruppen systematisch unterschritten werden und Schule damit ihre primäre, adaptive Aufgabe der Sicherung der gesellschaftlichen Kommunikationsfähigkeit aller verfehlt.

8.1 Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs

Die Bildungsbeteiligung ist auch in Berlin und Brandenburg sozial-schichtabhängig. Tabelle 8.1 zeigt den relativen Schulbesuch von 15-Jährigen in Berlin und Brandenburg aufgeschlüsselt nach sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf der Basis der PISA-E-Daten. Für die Einteilung der Sozialschichten wird die international in den Sozialwissenschaften übliche, so genannte EGP-Klassifikation benutzt. Das soziale Gefälle der Bildungsbeteiligung ist unmittelbar erkennbar. Es ist in Berlin steiler als in Brandenburg.

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung in Brandenburg und Berlin eher geringer als in anderen Ländern der Bundesrepublik

Nimmt man die Chancen eines Gymnasialbesuchs als Referenz – wie dies in Tabelle 8.2 geschieht –, sind die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung im Vergleich zu anderen Ländern der Bundesrepublik geringer. In Brandenburg erzeugt das „neue Gymnasium“ als akademische Einrichtung nicht die soziale Distanz, die man aus den alten Ländern kennt. Die relativen Chancen für Jugendliche aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, sind zwar rund dreimal so hoch wie für die Tochter oder den Sohn einer Arbeiterfamilie, aber bei weitem nicht so hoch, wie dies etwa in Bayern oder Schleswig-Holstein der Fall ist. Auffallend ist in Brandenburg aber das Gefälle in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern aus Facharbeiterfamilien und den Jugendlichen, deren Väter oder Mütter als un- und angelernte Arbeiter bzw. Arbei-

Tabelle 8.1: Relativer Schulbesuch der 15-Jährigen nach Sozialschicht und Land im Schuljahr 1999/2000

Sozialschicht	Berlin ¹				Brandenburg		
	Haupt-schule	Real-schule	Gym-nasium	Gesamt-schule	Real-schule	Gym-nasium	Gesamt-schule
Obere Dienstklasse	0,9	15,7	61,0	22,4	10,1	53,1	36,8
Untere Dienstklasse	4,3	21,5	48,4	25,8	13,0	48,9	38,1
Routinedienstleistungen	11,6	24,1	28,4	35,9	13,9	28,8	57,4
Selbstständige aus manuellen Berufen, einschl. Landwirte	12,4	23,6	45,0	19,0	8,4	13,5	78,0
Facharbeiter und leitende Arbeiter	16,3	27,0	24,3	32,4	16,8	26,0	57,2
Un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter	20,3	22,1	18,4	39,2	16,7	18,9	64,5

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

terinnen oder als Selbstständige in manuellen Berufen bzw. als selbstständige Landwirte tätig sind.

In Berlin ist die Privilegierung von Familien der unteren und oberen Dienstklasse ausgeprägter als in Brandenburg, aber immer noch geringer als in anderen Ländern der Bundesrepublik und insbesondere geringer als in den meisten Großstädten. Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter sind, ist in Berlin ebenfalls nachweisbar, aber bei weitem nicht so groß wie in Brandenburg. Im städtischen Milieu scheinen die unterschiedlichen Gruppierungen der Arbeiterschaft näher beieinander zu liegen.

In Brandenburg und Berlin beträgt der Anteil der Selbstständigen aus manuellen Berufen bzw. der selbstständigen Landwirte unter den Eltern der 15-Jährigen knapp 4 Prozent. Dennoch handelt es sich bei diesen Gruppen um Personenkreise, die ganz unterschiedliche Bildungsmilieus entwickelt haben. Insgesamt kann man für beide Länder feststellen, dass die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung im Vergleich zu durchschnittlichen bundesrepublikanischen Verhältnissen eher niedrig ausfallen. Dies gilt auch,

Tabelle 8.2: Relative Chancen des Gymnasialbesuchs von 15-Jährigen in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern im Schuljahr 1999/2000 (odds ratios) (in Klammern unter Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesefähigkeit)

Sozialschicht	Ins- gesamt	Berlin ¹		Brandenburg		Bayern
		Östliche Bezirke	Westliche Bezirke			
Obere Dienstklasse	4,16 (2,30)	4,48	4,05	3,22	(1,73)	10,46 (6,22)
Untere Dienstklasse	2,71 (1,39)	2,79	2,68	2,72	(1,99)	5,17 (3,87)
Routinedienstleistungen	1,21 (0,88 ns)	1,04 ns	1,39	1,13 ns	(1,22 ns)	3,33 (3,54)
Selbstständige aus manuellen Berufen, einschl. Landwirte	3,36 (3,04)	4,12	2,74	0,45	(0,39 ns)	1,75 (2,48)
Facharbeiter und leitende Arbeiter	1,0	1,0	1,0	1,0		1,0
Un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter	0,72 (0,97 ns)	0,58	0,83	0,35	(0,87 ns)	ns

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

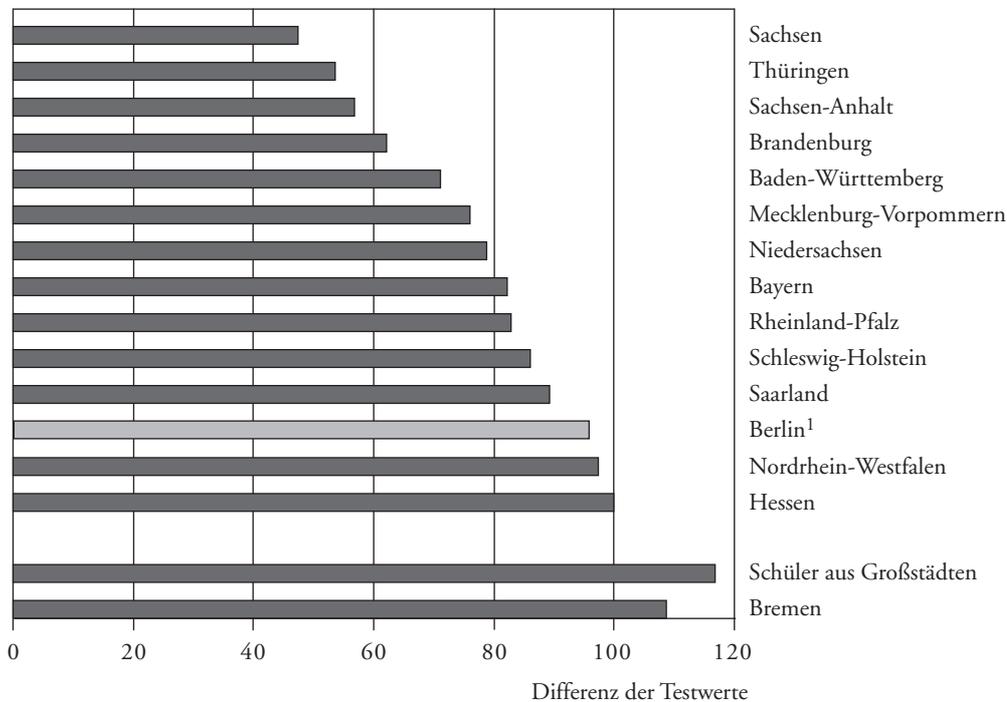
Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

wenn man soziale Ungleichheiten im engeren Sinne – also unter Kontrolle von Leistungsmerkmalen – vergleicht.

*Soziale Disparitäten
des Kompetenzerwerbs
sind in Brandenburg
vergleichsweise
niedrig und in Berlin
hoch*

Die sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs sind in Brandenburg – konsistent mit den Befunden zur Bildungsbeteiligung – vergleichsweise niedrig. Der Unterschied in der Lesekompetenz von 15-Jährigen beträgt zwischen den beiden oberen sozialen Gruppen einerseits und der Arbeiterschaft andererseits 64 Punkte, wie aus Abbildung 8.1 zu entnehmen ist. Dies gilt aber nicht für Berlin. Trotz der relativ günstigen Verhältnisse bei der Bildungsbeteiligung erweist sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen als ausgesprochen straff. Die Kompetenzunterschiede zwischen den beiden genannten sozialen Gruppen betragen für das Leseverständnis 96 Punkte. Die Leistungsunterschiede erreichen damit eine Größenordnung, die man auch in Nordrhein-Westfalen findet – also einer Region, in der das soziale

Abbildung 8.1: Unterschiede zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse und der Arbeiterschaft (EGP-Klassen I–II und V–VII; alle 15-Jährigen) im Schuljahr 1999/2000



¹ Stichprobenbedingter Näherungswert.

Gefälle im Kompetenzerwerb sehr steil ist. Der Unterschied zwischen den Disparitätsmaßen der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs in Berlin weist darauf hin, dass mit den Schulformen sehr unterschiedliche Entwicklungsmilieus verbunden sind.

Schulformen sind besonders in Berlin unterschiedliche Entwicklungsmilieus

Ein anschaulicher Indikator für soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs ist die sozialschichtabhängige Verteilung des Risikos, der Gruppe schwacher und schwächster Leser anzugehören, also jener Schülerinnen und Schüler, die im PISA-Test das Kompetenzniveau I nicht überschreiten. Tabelle 8.3 zeigt die Verteilungsmuster für Berlin und Brandenburg. In Brandenburg ist das Risiko, zu dieser gefährdeten Gruppe zu gehören, generell höher, aber sozial weniger schief verteilt als in Berlin. Das Verteilungsmuster in Berlin wird nicht zuletzt durch Jugendliche aus Migrationsfamilien bestimmt. Gerade diese Befunde weisen mit allem Nachdruck auf die in beiden Ländern unbewältigte Herausforderung hin, die gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern. Erfüllt die Schule ihre adaptiven Aufgaben unzureichend, führt dies gleichzeitig zu einer Verstärkung des sozialen Gefälles. Eine Verminderung der sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs muss also mit entschiedenen Bemühungen beginnen, den Unterrichts- und Lernerfolg der bislang leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich zu ver-

Eine Verminderung der sozialen Disparitäten gelingt nur durch erfolgreiche Förderung der leistungsschwächsten Schüler

Tabelle 8.3: 15-Jährige, deren Lesekompetenz bzw. mathematische Kompetenz das Niveau I nicht überschreitet (potenzielle Risikopersonen), nach Sozialschicht im Schuljahr 1999/2000 (in %)

Sozialschicht	Berlin ¹		Brandenburg	
	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz
Obere Dienstklasse	4,1	4,6	14,8	18,0
Untere Dienstklasse	9,4	12,5	17,5	17,3
Routinedienstleistungen	21,1	22,2	24,8	18,3
Selbstständige aus manuellen Berufen, einschl. Landwirte	28,5	42,9	55,5	43,4
Facharbeiter und leitende Arbeiter	30,3	30,2	29,4	25,8
Un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter	39,5	40,8	35,9	37,2

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

bessern. Dass dies gelingen kann, führen andere OECD-Staaten mit ähnlicher Sozialstruktur vor.

8.2 Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien: Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb

Große Unterschiede in der Zusammensetzung der Schulbevölkerung zwischen Brandenburg und Berlin sowie dem östlichen und westlichen Teil Berlins

Berlin und Brandenburg teilen viele Gemeinsamkeiten der Schulstruktur. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Schulbevölkerung unterscheiden sie sich jedoch erheblich. Dies gilt nicht nur für die quantitative Besetzung der einzelnen Geburtskohorten und ihre demographische Entwicklung, sondern ebenso für die soziale, vor allem aber für die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft. Unter den 15-Jährigen stammen in Brandenburg 4,8 Prozent aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. In Berlin beträgt dieser Prozentsatz nach den PISA-E-Befunden, die tendenziell eine Unterschätzung darstellen, 24,2 Prozent. Dieser Gesamtwert verdeckt jedoch große regionale Disparitäten zwischen den westlichen und östlichen Bezirken der Stadt. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beläuft sich in den westlichen Bezirken auf rund 38 und in den östlichen Bezirken auf 9 Prozent. Die Tabelle 8.4 weist die entsprechenden Verteilungen für die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe (ohne Sonderschulen) aus. Die Tabelle erlaubt auch den Abgleich mit der amtlichen Statistik, in der die Staatsbürgerschaft als Abgrenzungskriterium verwendet wird.

Tabelle 8.4: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe nach Migrationsstatus, Land und Landesteil im Schuljahr 1999/2000 (ohne Sonderschüler, in %)

Migrationsstatus	Ins- gesamt	Berlin ¹		Brandenburg
		Westliche Bezirke	Östliche Bezirke	
Beide Elternteile in Deutschland geboren	77,4	62,7	91,4	96,6
Ein Elternteil im Ausland geboren	7,8	11,9	3,8	2,2
Beide Elternteile im Ausland geboren	14,8	25,4	4,8	1,2
Ausländische Staatsangehörigkeit	11,1	18,4	2,6	0,5

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte für nichtamtliche Angaben.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Das Schuljahr in Zahlen*; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, *Allgemein bildende Schulen im Schuljahr 1999/2000*.

Die Berliner Schule hat es nicht nur vorübergehend, sondern dauerhaft mit einer ihrem Herkunft nach multiethnischen und multikulturellen Schülerschaft zu tun. Multiethnische und multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft heißt:

- wachsende Vielfalt von Herkunftssprachen bei zunehmender Segregation einzelner, stark vertretener Minderheiten,
- Vielfalt religiöser Orientierungen,
- große Variabilität von Wert- und Normorientierungen und sozialen Verhaltensweisen.

Diese Situation erfordert Adaptationsleistungen sowohl von der Schule als auch von den Schülerinnen und Schülern, wobei keineswegs sicher ist, dass diese Prozesse konfliktfrei ablaufen oder auch nur gelingen. Gerade in Schulen mit multikultureller Schülerschaft wird sichtbar, welche erzieherischen und sozialisatorischen Vorleistungen ein modernes Schulwesen seitens der Familie fraglos erwartet, wenn Bildungsverläufe erfolgreich sein sollen, in denen die Fähigkeiten entwickelt werden, die eine gleichberechtigte Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglichen.

Für die Schulpolitik gibt es hierauf keine einfachen Antworten, vor allem aber gibt es auf die damit verbundenen Herausforderungen nicht nur eine Antwort. Die durch die Globalisierung der Migration vor allem aus vormodernen Gesellschaften hervorgerufenen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Probleme wirken sich auch im Schulsystem aus. Sie lassen sich durch schulsystemimmanente Programmgestaltung und Steuerung allein nicht bewältigen. Es sind vielmehr politische Programme erforderlich, die Migrationspolitik mit Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik verbinden. Gerade daran mangelt es derzeit – auch in Berlin.

Struktur der Zuwanderung

In kaum einer anderen Stadt der Bundesrepublik ist eine vergleichbare ethnische und kulturelle Vielfalt zugewanderter Familien anzutreffen wie in Berlin. Dennoch lassen sich klare Migrationsmuster erkennen. Nimmt man die Herkunft des Vaters als Ordnungskriterium, so bildeten im Jahr 2000 Familien türkischer Herkunft mit etwa 41 Prozent die stärkste Gruppe unter den zugewanderten Familien mit 15-jährigen Kindern. Unter ihnen ist ein nicht unerheblicher Anteil kurdischer Abstammung. Die am zweitstärksten besetzte Gruppe unter den Zuwanderern bildeten mit rund 26 Pro-

Stärkste Zuwanderergruppen in Berlin: Familien aus der Türkei sowie aus Polen und Ländern der ehemaligen Sowjetunion

zent Familien aus Polen und Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Bei diesen Familien handelt es sich ganz überwiegend um Spätaussiedler, die in den 1980er und frühen 1990er Jahren nach Berlin gezogen sind. Die drittstärkste Gruppe ist mit 8 Prozent schon deutlich schwächer besetzt. Diese Familien stammen aus Gebieten des ehemaligen Jugoslawien. Zu dieser heterogenen Gruppe gehören schon früh zugewanderte Arbeitsmigranten und vor allem Bürgerkriegsflüchtlinge, die in den 1990er Jahren in Berlin Zuflucht gesucht haben und dann hier sesshaft geworden sind. Die Gruppen der griechischen und italienischen Familien, die schon überwiegend in den 1960er und 1970er Jahren nach Berlin kamen, sind auch unter den Migrationsfamilien mit 2 bzw. gut 1 Prozent eine kleine Minderheit. 22 Prozent der Familien mit Migrationsgeschichte schließlich stammen aus anderen, ganz unterschiedlichen Ländern. Die amtliche Schulstatistik weist 50 Herkunftsländer aus, wobei viele afrikanische und ostasiatische Länder bereits zusammengefasst wurden.

Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien sind gebürtige Berliner

Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen, die heute in Berlin eine Schule besuchen, gehören mittlerweile der zweiten Generation an: Sie sind gebürtige Berliner. Im Jahre 2000 waren unter den 15-Jährigen aus Familien mit Migrationshintergrund 66 Prozent in Deutschland geboren. Berücksichtigt man nur das Geburtsland des Vaters, liegt dieser Anteil bei rund 62 Prozent. Das Problem der Seiteneinsteiger, das in den 1970er und 1980er Jahren die zentrale Herausforderung im Berliner Schulwesen darstellte, spielt quantitativ keine nennenswerte Rolle mehr. Tabelle 8.5 vermittelt eine zu-

Tabelle 8.5: 15-Jährige nach Geburtsland des Vaters und Zuwanderungszeitraum in Berlin¹ im Schuljahr 1999/2000 (in %)

Geburtsland des Vaters	Zuwanderungszeitraum			
	In Deutschland geboren	Vor Schulbeginn	In der Grundschule	In der Sekundarschule
Deutschland	98,52	0,49	0,59	0,41
Nicht in Deutschland geboren	61,65	17,51	12,44	8,40
Früheres Anwerbeland	79,27	8,01	6,32	6,41
Polen und Länder der ehemaligen Sowjetunion	24,19	39,21	19,24	17,36
Anderes Land	63,11	15,55	16,82	4,52

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

Tabelle 8.6: Familien von 15-Jährigen nach Sozialschicht und Migrationsstatus in Berlin¹ im Schuljahr 1999/2000 (in %)

Sozialschicht	Migrationsstatus		
	Beide Elternteile in Deutschland geboren	Ein Elternteil im Ausland geboren	Beide Elternteile im Ausland geboren
Obere Dienstklasse	18,1	16,5	4,6
Untere Dienstklasse	23,3	16,6	10,9
Routinedienstleistungen	14,9	13,2	10,4
Selbstständige aus manuellen Berufen, einschl. Landwirte	2,6	5,2	6,1
Facharbeiter und leitende Arbeiter	21,9	26,8	30,9
Un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter	19,1	21,8	37,2
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

sammenfassende Momentaufnahme der Zuwanderungsgeschichte von 15-Jährigen im Jahr 2000.

Trotz der relativ langen Verweilzeit der zugewanderten Familien in Berlin kann von einer sozialstrukturellen Angleichung an deutsche Familien keine Rede sein. Tabelle 8.6 belegt, dass mit der Zuwanderung tendenziell ein Unterschichtungsprozess verbunden ist (in anderen Staaten mit ähnlicher Zuwanderungsstruktur ist dies nicht in vergleichbarem Ausmaß der Fall). Inwieweit sich langfristig auch die soziale Integration verbessern wird, hängt entscheidend von der Bildungsbeteiligung der nachwachsenden Generation dieser Familien ab.

Regionale Disparitäten

Die Aufgaben, die sich mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Berlin ergeben, müssen vor allem von Schulen der westlichen Bezirke getragen werden. Hier wiederum sind es die Innenstadtbezirke Kreuzberg, Tiergarten, Wedding, Neukölln und Schöneberg, die von einem überdurchschnittlich hohen Anteil solcher Schülerinnen und Schüler besucht werden. Für die Ostberliner Bezirke insgesamt spielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor keine oder nur eine geringe Rolle. Unter den 433 Grundschulen Berlins haben 212 Schulen (49 %) einen Anteil von Schülerinnen und Schülern

Große regionale Disparitäten in Berlin

nichtdeutscher Herkunftssprache, der über 20 Prozent beträgt. In Kreuzberg, Wedding, Tiergarten, Neukölln und Schöneberg wird in 85 Prozent der Grundschulen dieser Anteil überschritten. In Wedding, Kreuzberg, Tiergarten und Neukölln überschreitet der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die 50-Prozent-Marke in rund 75 Prozent aller Fälle. Noch schwieriger ist die Situation an Hauptschulen. In den westlichen Bezirken der Stadt gibt es nur noch wenige Hauptschulen (8 von 36 Schulen), in denen der Anteil von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte unter 30 Prozent liegt. In der Mehrzahl der Hauptschulen beträgt der Anteil von Jugendlichen aus Migrantenfamilien über 50 Prozent.

Stellt die Bildungspolitik auf die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien ab, dann ist es besonders wichtig, dass diese in einem schulischen Milieu der sozialen Beziehungen und Kommunikation mit deutschen Schülerinnen und Schülern stattfindet. Der formale Unterricht allein vermag die Integration vermutlich nicht zu leisten. Dieses Prinzip ist nicht nur für den Erwerb der deutschen Sprache wichtig, sondern ebenso für die Vermittlung von soziokulturellen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen, die für die Mehrheitsgesellschaft konstitutiv sind. Spracherwerb und Wertmuster können sich nur im Medium des interkulturellen Austausches bilden. Deshalb ist gerade in der Grundschule die Sicherung eines wirklich interkulturellen Milieus für die Adaptationsprozesse bedeutsam. Ethnisch-kulturelle Segregierung wirkt sich auf die Integrationsfähigkeit der Schule negativ aus, weil sich in der Schule die Wirkung der Herkunftsmilieus stabilisiert, und dies umso stärker, je monokultureller auch die außerschulischen sozialen Milieus der Schülerinnen und Schüler sind.

*Zunehmende
ethnisch-kulturelle
Segregierung*

Gerade diese ethnisch-kulturelle Segregierung hat sich in den letzten Jahren eher verstärkt. In der Folge verschränken sich in Berliner Schulen mehrere regionale Disparitäten. Es sind nicht nur die *Schulen* in den westlichen Stadtbezirken, die ungleich stärker als die Schulen in den östlichen Bezirken mit dem Migrationsproblem konfrontiert sind, sondern es sind auch die *Stadtbezirke*, die die stärksten sozioökonomischen und sozialstrukturellen Belastungen aufweisen. In diesen Bezirken treffen hohe, überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit, ein überdurchschnittlich hoher Prozentsatz von Sozialhilfeempfängern und ein überdurchschnittlicher Anteil einer nichtdeutschen Wohnbevölkerung zusammen. Dies macht die Situation so schwierig und verdeutlicht, dass Lösungen nicht durch

die Schulverwaltung allein, sondern nur durch eine abgestimmte Wirtschafts-, Sozial- und Regionalpolitik gefunden werden können.

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien sind in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I in Berlin erkennbar benachteiligt, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Dies gilt insbesondere für die westlichen Stadtbezirke. Tabelle 8.7 gibt für das Jahr 2000 auf der Basis der PISA-E-Stichprobe differenzierte Auskünfte. Dabei wird das Ausmaß der Benachteiligung der zugewanderten Bevölkerung stichprobenbedingt tendenziell unterschätzt. In den westlichen Bezirken Berlins besuchten im Jahr 2000 rund 29 Prozent der Neuntklässler, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, eine Hauptschule – ohne Berücksichtigung der Sonderschüler. Für die deutsche Schulbevölkerung betrug der entsprechende Anteil 13,2 Prozent. Umgekehrt betrug der relative Schulbesuch der Neuntklässler an Gymnasien 28,3 Prozent für Jugendliche mit Migrationshintergrund und 43 Prozent für die deutsche Schulbevölkerung. In den östlichen Bezirken liegt die Trennlinie der Bildungsbeteiligung für beide Bevölkerungsteile beim Gymnasialbesuch.

Deutlicher noch wird die Benachteiligung der Zuwanderer bei einem Vergleich der erreichten Schulabschlüsse. Für diesen Vergleich

Tabelle 8.7: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Berlin¹ nach Bildungsgang, Landesteil und Migrationsstatus im Schuljahr 1999/2000 (ohne Sonderschulen, in %)

Bildungsgang	Westliche Bezirke			Östliche Bezirke		
	Beide Elternteile in Deutschland geboren	Ein Elternteil im Ausland geboren	Beide Elternteile im Ausland geboren	Beide Elternteile in Deutschland geboren	Ein Elternteil im Ausland geboren	Beide Elternteile im Ausland geboren
Hauptschule	13,2	19,7	28,9	5,5	2,1	–
Realschule	16,0	14,1	21,4	28,8	33,8	38,8
Gesamtschule	27,8	27,2	21,4	34,5	28,9	48,8
Gymnasium	43,0	39,0	28,3	31,2	35,2	12,4

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

muss die Gruppe der Zuwanderer nach dem amtlichen Merkmal der Staatsbürgerschaft bestimmt werden. Möglicherweise wird die Situation dadurch etwas überdramatisiert. Am Ende des Schuljahres 2001/02 verließen 26,8 Prozent aller ausländischen Schülerinnen und Schüler das allgemein bildende Schulsystem in Berlin ohne einen Schulabschluss. Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern betrug dieser Wert 12,5 Prozent. Während 33,3 Prozent aller deutschen Schülerinnen und Schüler in diesem Schuljahr einen Gymnasialabschluss erreichten, waren es bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern gerade einmal 13,2 Prozent. Etwas über 70 Prozent aller deutschen Schülerinnen und Schüler erhielten einen mindestens mittleren Schulabschluss; unter den ausländischen Schulabgängern waren es im Schuljahr 2001/02 44,8 Prozent – allerdings mit steigender Tendenz.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese Vergleiche des Bildungsverhaltens von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund eine Überbetonung der Unterschiede nahe legen, da beide Gruppen hinsichtlich ihres sozialen Profils nicht vergleichbar sind. Die Migrantinnenbevölkerung in Berlin hat bisher eine viel schmalere soziale Mittelschicht ausgebildet als der deutsche Bevölkerungsteil. Entsprechend ist die Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht bei der ausländischen Wohnbevölkerung quantitativ ausgeprägter. Da die sozioökonomische Lage der Herkunftsfamilie einen nachweisbaren

Tabelle 8.8: Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen nach Abschluss und Land im Schuljahr 2001/02 (in %)

Abschluss	Berlin			Brandenburg		
	Ins- gesamt	Deutsche Schüler	Ausländische Schüler	Ins- gesamt	Deutsche Schüler	Ausländische Schüler
Ohne Abschluss	12,5	10,5	26,8	8,9	8,9	5,6
Hauptschulabschluss/ Berufsbildungsreife	4,5	4,1	7,3	3,7	3,7	4,4
Erweiterter Hauptschul- abschluss/erweiterte Berufsbildungsreife	14,4	13,5	21,1	15,4	15,4	9,9
Mittlerer Abschluss	37,8	38,7	31,6	43,1	43,1	42,1
Allgemeine Hoch- schulreife	30,7	33,3	13,2	28,9	28,8	38,1

Quelle: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Das Schuljahr in Zahlen 2002/03*; Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg (LDS), *Meldung an das Statistische Bundesamt*.

Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und die erworbenen Schulabschlüsse hat, legt dies die Annahme nahe, dass sich Jugendliche aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung sehr viel ähnlicher sind, wenn die Familien der gleichen Sozialschicht angehören.

Tabelle 8.9 gibt eine erste Antwort. In dieser Tabelle werden die relativen Chancen eines 15-jährigen Jugendlichen, in Berlin eine andere Schulform als die Hauptschule zu besuchen, in Abhängigkeit vom Migrationsstatus ausgewiesen. Jugendliche aus Familien ohne Migrationsgeschichte haben eine je nach Schulform doppelt bis viermal so hohe Chance, eine „höhere“ Schulform zu besuchen. Auch Jugendliche, die aus gemischten Familien stammen, haben tendenziell günstigere Chancen der Bildungsbeteiligung. Kontrolliert man die Sozialschichtzugehörigkeit der Familien, sind die Disparitäten der Bildungsbeteiligung nur noch für den Realschulbesuch nachweisbar. Vergleicht man Jugendliche mit gleicher Lesekompetenz, sind die Chancen für Jugendliche aus Familien, in denen beide Elternteile zugewandert sind, ein Gymnasium zu besuchen, sogar deutlich höher als für Jugendliche deutscher Herkunft. Eine bildungsgangangemessene Beherrschung der deutschen Sprache ist für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien der Schlüssel zu einer gleichberechtigten oder teilweise sogar zur bevorzugten Bildungsbeteiligung. Sprachkompetenz kovariert sowohl in der zugewanderten als auch in der deutschen Bevölkerung mit Sozialschicht, die direkter Beeinflussung durch die Schule nicht zugänglich ist. Disparitätsbegrenzend oder -mindernd kann die Schule nur wirken, indem sie ihre Qualifikationsaufgaben so früh wie möglich optimal erfüllt und sich dabei auf Vorleistungen des Kindergartens verlassen kann. Die in Berlin vorgesehene Entscheidung, den Anmeldetermin für die Einschulung in die Grundschule vorzuverlegen und die Anmeldung mit einer obligatorischen Sprachstandsfeststellung für alle Schülerinnen und Schüler zu verbinden, ist ein Schritt in die richtige Richtung, wenn aus der Diagnose unzureichender Sprachkenntnis das direkte Förderungsangebot noch vor Beginn der Grundschule folgt.

Beherrschung der Verkehrssprache ist der Schlüssel zu einer gleichberechtigten Bildungsbeteiligung

Frühe und intensive Förderung

Am problematischsten aber bleibt die Lage jener großen Gruppe von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, die die Schule häufig schon am Ende der 8. Klasse ohne Schulabschluss verlassen. Dieser hohe Anteil von Frühabgängern kann auch nicht durch die soziale Zusammensetzung der Migrantenbevölkerung hinreichend erklärt werden. Deren Integration in das Beschäftigungssystem gelingt

Tabelle 8.9: Relative Chance von 15-Jährigen in Berlin¹, im Schuljahr 1999/2000 in Abhängigkeit vom Migrationsstatus eine andere Schulform als die Hauptschule zu besuchen (odds ratios)

Migrationsstatus	Gesamtschule			Realschule			Gymnasium		
	Modell I: Ohne Zusatz- bedingung	Modell II: Gleiche Sozial- schicht	Modell III: Gleiche Lesekompetenz	Modell I: Ohne Zusatz- bedingung	Modell II: Gleiche Sozial- schicht	Modell III: Gleiche Lesekompetenz	Modell I: Ohne Zusatz- bedingung	Modell II: Gleiche Sozial- schicht	Modell III: Gleiche Lesekompetenz
Beide Elternteile in Deutschland geboren	2,1	1,3 (ns)	0,7 (ns)	3,2	1,9	0,8 (ns)	4,4	1,4 (ns)	0,3
Ein Elternteil in Deutschland geboren	1,7 (ns)	0,9 (ns)	0,7 (ns)	1,3 (ns)	0,8 (ns)	0,42	2,7	0,8 (ns)	0,3
Kein Elternteil in Deutschland geboren	1	1	1	1	1	1	1	1	1

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

kaum. Sie sind es, die sehr häufig ohne eine berufliche Ausbildung bleiben und die zugleich den größten Teil derjenigen bilden, die zu den 35 Prozent arbeitslosen ausländischen Jugendlichen gehören. An dieser Tatsache ändert auch die Absolvierung des Berufsvorbereitungsjahres wenig, in dem immerhin noch ein gewisser Prozentsatz den Hauptschulabschluss nachträglich erwirbt.

Ob und in welchem Ausmaß sich die soziokulturelle und sozioökonomische Integration der zukünftig jeweils neu in die Schule eintretenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im intergenerativen Prozess entwickelt, ist nur schwer voraussehbar, da dies von einer Reihe von Faktoren abhängt, die kaum prognostizierbar sind. So dürfte etwa der weitere Zugang von Migranten mit Kindern unterschiedlichen Alters vor allem aus vormodernen gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen die Schule vor das Problem der immer wieder neuen Bewältigung der ersten Integrations-schritte stellen. Bei Schülerinnen und Schülern aus einer seit längerem praktisch dauerhaft zugewanderten Wohnbevölkerung ist zu erwarten, dass deren Bildungsbeteiligung und Schulerfolg sich allmählich verbessern und sich dem Niveau der deutschen Schülerinnen und Schüler annähern, wenn es gelingt, diesen eine sichere Beherrschung der Verkehrssprache zu vermitteln. Misslingt dies, droht die Gefahr, dass die ethnisch-kulturelle Herkunft zu einer sozialen Marginalisierung führt.

*Integration – ein
langfristiger Prozess*

Es sind vor allem die wenig qualifizierten ausländischen Arbeitnehmer, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, die in sich ethnisch-kulturell schließenden Wohnquartieren leben und deren soziokulturelle Binnenstruktur durch Abgrenzung gekennzeichnet ist. In einer solchen Lage besteht die Tendenz, minoritätenspezifische Subkulturen auszubilden und mit den ihnen eigenen Wertorientierungen eine subkulturelle Identität zu entwickeln, die für Schülerinnen und Schüler aus einer solchen sozialen Lage die Verbesserung des Schulerfolgs eher unwahrscheinlich macht.

Entscheidendes Kriterium der Integration von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einer Migrationsgeschichte ist die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache. Eine der größten Herausforderungen des Berliner Schulsystems besteht darin, die Gruppe der schwachen und schwächsten Leser, die insbesondere unter Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte zu finden sind, quantitativ deutlich zu reduzieren. Nach den PISA-E-Befunden hat man in Berlin damit zu rechnen, dass rund 16 Pro-

zent der 15-Jährigen aus Familien ohne Migrationshintergrund zu einer potenziellen Risikogruppe gehören. Dieser Prozentsatz steigt unter Jugendlichen aus Migrantenfamilien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, auf 30 Prozent und für Jugendliche aus Elternhäusern, in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, auf über 50 Prozent.

Soziokulturelle Integration und Multikulturalität in der Schule

Integration und Multikulturalität

Unter den schulpolitischen Zielsetzungen ist das Offenhalten einer Rückkehrmöglichkeit in die Herkunftsgesellschaft immer schwächer geworden. Bildungspolitisch ist es inzwischen unstrittig, dass die Berliner Schule die Aufgabe hat, die bildungsmäßigen Voraussetzungen für die soziale und kulturelle Integration von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien zu schaffen, um ihnen damit die Möglichkeit einer gleichberechtigten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu eröffnen. Dies kann nur in der Form der gemeinsamen Beschulung deutscher und zugewanderter Schülerinnen und Schüler in einer Schule gelingen, deren Unterrichtssprache *Deutsch* ist und in der die kulturellen Gehalte im Wesentlichen aus einer *westlichen* Tradition stammen. Gleichzeitig soll die Schule zu Wertorientierungen erziehen, die den *universalistischen* Normen unserer Verfassung verpflichtet sind. Angesichts der multiethnischen und multikulturellen Herkunft sowie der Vielfalt unterschiedlicher Herkunftssprachen ihrer Schülerschaft hat die Schule auch die Aufgabe einer kulturellen Homogenisierung, indem sie Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien die Chance bietet, sich die Kultur einer Mehrheitsgesellschaft anzueignen, die ihrerseits selbst weitgehender sozialer und kultureller Pluralisierung unterliegt und für die sich das Problem sozialer Integration immer wieder neu stellt.

Gefordert ist also die Sicherung einer prekären Balance zwischen partikularen Wertüberzeugungen und Normorientierungen, die das Verhalten innerhalb sozialer Gruppen bestimmen und die Identität der Gruppenmitglieder sichern, und jenen Allgemeinheit beanspruchenden universellen Wertüberzeugungen, die das Verhalten zwischen den sozialen Gruppen regeln und die auf der Anerkennung einer nicht hierarchischen Differenz zwischen Kulturgruppen basieren sollen. Wie mit den hieraus resultierenden Problemen und Konflikten in der Schule umgegangen werden soll, hängt von Interpretationsmustern ab, die dem praktisch-pädagogischen Handeln auch in der Schule zu Grunde liegen und die zugleich ein Ver-

ständnis der soziopsychischen Situation und der damit verbundenen Anforderungen ermöglichen.

Nach Ansicht der Kommission greifen die beiden gängigsten Interpretationsmuster, die gegenwärtig die Debatte beherrschen, zu kurz: Sowohl die kulturalistische Interpretation, in der die Situation von Migranten als Konfrontation mit einer Kulturdifferenz gedeutet wird, als auch die modernisierungstheoretische Deutung, nach der die soziopsychische Lage als eine Konfrontation mit dem Modernisierungsprozess einer fortgeschrittenen Gesellschaft erlebt wird, sind zu statisch. Beide Interpretationen können die psychosozialen Probleme von Migranten insbesondere aus traditionellen Gesellschaften nicht verständlich machen, weil sie die Dynamik der Veränderungen herkunftsbestimmter sozialer Zusammenhänge, wie sie sich im Familiensystem unter Bedingungen der Migration vollziehen, vernachlässigen.

Die schulpädagogischen Folgerungen, die aus diesen beiden Sichtweisen resultieren, sind nicht unproblematisch.

- Die kulturalistische Betrachtungsweise führt im günstigen Fall zu einer Rücksichtnahme auf die Herkunftskultur der zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die eigentlich schon gar nicht mehr die ihre ist. Im ungünstigsten Fall aber führt sie zu einer außerordentlich problematischen Ethnisierung und einer damit verbundenen Selbstethnisierung der Zuwanderer.
- Die modernisierungstheoretische Sichtweise führt schulpädagogisch zu dem Versuch, den Übergang in die Moderne rückhaltlos zu unterstützen und den Betroffenen zu helfen, die häufig genug schmerzhaft und konfliktreich ablösung aus der eigenen traditionellen Welt möglichst schnell zu vollziehen.
- Während die kulturalistische Sichtweise zwar die kulturellen Orientierungen zugewanderter Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen verspricht und nicht einfach davon ausgeht, dass sie nach den Maßstäben der Mehrheitskultur beurteilt werden können, droht jedoch gleichzeitig die Gefahr, die Migrantenkulturen zu stabilisieren und durch kulturalistische Zuschreibungen die Reflexion über kulturelle Unterschiede zu verhindern.
- Die modernisierungstheoretische Sichtweise kann hingegen zu einer Destabilisierung der Sinnorientierungen bei zugewanderten Kindern und Schülern führen, die ihrerseits darauf defensiv reagieren. Dies führt dann zu Vermeidungsstrategien gegenüber der Mehrheitskultur und nicht selten zur Verweigerung des Erwerbs der deutschen Sprache.

Beide Interpretationsweisen berücksichtigen nicht, dass die gesellschaftlich-strukturellen Anforderungen, denen die Migranten in der aufnehmenden Gesellschaft begegnen, vor aller pädagogischen Beeinflussung die herkunftsbestimmten sozialen Zusammenhänge verändern. Damit werden auch Veränderungen in den Deutungs- und Orientierungsmustern vollzogen, die sich in einer veränderten Lebenspraxis niederschlagen. Was dabei entsteht, sind *Migrantenkulturen*, die mit den Herkunftskulturen nicht identisch sind.

Hinsichtlich der *basalen* Wert- und Normorientierung zeigt sich auch im intergenerativen Vergleich eine relativ hohe Stabilität, sodass von einem Wandel im Sinne einer Akkulturation kaum gesprochen werden kann. Was sich zeigt, ist die Kristallisation einer minoritätenspezifischen Subkultur, deren Dreh- und Angelpunkt die hohe Integration und Interaktionsdichte von Familien, insbesondere türkischer Migranten, sind. Gleichwohl finden unter dem Druck der strukturellen Anforderungen in der Mehrheitsgesellschaft latente Verschiebungen im Normen- und Orientierungsgefüge statt. Es sind diese Verschiebungen, die als Orientierungsmuster und Form der Selbstausslegung auch in der Schule ernst genommen werden müssen. Eine schematische Rückverweisung auf die Tradition der Herkunftskultur führt in die Irre. Gerade wenn schulisch angeleitete Bildungsprozesse nicht als bloße Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft verstanden werden sollen, gegenüber der es nur Unterwerfung oder Widerstand gibt, sondern als eine systematische Entwicklung der Fähigkeit, auf gesellschaftlich bestimmte Handlungsanforderungen eine eigenkulturelle Antwort für die eigene Lebenspraxis zu finden, muss die Schule zum Ziel haben, dass Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien ihre bisherigen Wertvorstellungen und Orientierungsweisen revidieren können und zu eigenständigen Antworten und Neuorientierungen gelangen. Damit allerdings wird eine Aufgabe der Schule beschrieben, die sie ganz allgemein gegenüber allen Schülerinnen und Schülern hat: Schulische Bildung ist das Ergebnis eines individuellen Aneignungsprozesses, in dem die gesellschaftliche Bedeutung kultureller Gehalte mit dem persönlichen Sinn in der eigenen Lebenspraxis vermittelt wird.

*Beherrschung der
Verkehrssprache auf
dem Niveau der
Literalität*

Medium eines solchen Aneignungsprozesses ist die *Sprache*. Der Erwerb der deutschen Sprache auf dem Niveau der Literalität ist für ausländische Schülerinnen und Schüler einer monolingualen Regelschule mit Deutsch als Unterrichtssprache die wichtigste Voraussetzung nicht nur für den Schulerfolg, sondern auch für die weitere soziale Integration in die Gesellschaft. Das Niveau der Deutsch-

kenntnisse von zugewanderten Schülerinnen und Schülern hängt dabei nicht nur von der Familiensituation ab, sondern ist auch durch außerfamiliale Möglichkeiten sowie die eigene Bildungsaspiration bestimmt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ethnisch homogenen Wohnquartieren und auch Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache beherrschen die deutsche Sprache durchschnittlich weniger kompetent als solche in ethnisch-kulturell gemischter Lebenslage. Die Struktur des Sprachumfeldes auch außerhalb der Schule spielt für den Erwerb der Sprachfähigkeit eine wichtige Rolle. Die fehlende außerschulische Unterstützung kann vermutlich auch durch einen noch so guten deutschsprachigen Unterricht kaum vollständig ausgeglichen werden. Hier sind wiederum auch die Wirtschafts-, Sozial- und Regionalpolitik aufgerufen.

Von der Grundschule bis zu den beruflichen Schulen bietet die Berliner Schule ein relativ differenziertes Instrumentarium und unterschiedliche Organisationsformen zum möglichst schnellen Erwerb der deutschen Sprache an. Sie berücksichtigt dabei das Alter der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt ihrer Migration und bietet in den Vorklassen und Eingangsstufen der Grundschule und den vorschulischen Einrichtungen Fördermaßnahmen zum Deutscherwerb an. Zusätzlicher Förderunterricht ist praktisch auf allen Schulstufen vorgesehen. Die Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht wird aber gleichzeitig durch strukturausgleichende Maßnahmen, wie eine erhöhte Lehrerstundenzumessung sowie zusätzliche Lehr- und Lernmittel, unterstützt, um die Möglichkeiten einer differenzierten pädagogischen Betreuung sicherzustellen. Wie effektiv diese Mittel genutzt werden und ob sie ausreichen und wie qualifiziert Lehrerinnen und Lehrer sind, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, darüber gibt es jedoch keinerlei verlässliche Daten. Die ersten quantitativen Schätzungen aus PISA-E über das erreichte Niveau und die Verteilung der Sprachkompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weisen auf gravierende Defizite hin.

Evaluation der Fördermaßnahmen

Einen anderen Problembereich bildet der Umgang der Schule mit der *Herkunftssprache* der Schülerinnen und Schüler. Internationale Studien geben Hinweise darauf, dass die Förderung frühkindlicher Zweisprachigkeit für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung durchaus förderlich sein kann. Auch der Schulerfolg von zweisprachig unterrichteten Schülerinnen und Schülern scheint durch spezielle Fördermaßnahmen günstig beeinflusst werden zu

können. Die Befundlage der internationalen Forschung ist allerdings keineswegs eindeutig. Zudem ist unklar, wieweit Untersuchungsergebnisse aus anderen Ländern auf Deutschland übertragen werden können. Der eklatante Mangel an belastbaren quasi-experimentellen und experimentellen Untersuchungen in Deutschland stellt nicht nur der Erziehungswissenschaft ein Armutszeugnis aus, sondern macht zugleich deutlich, wie wenig der Bildungspolitik bislang an einer wirklichen Klärung der Sachverhalte gelegen war. Es lassen sich im Grunde zwei Varianten beschreiben, nach denen die Migrantensprache in die Schule integriert werden kann: Unterricht in der Herkunftssprache als ein mehr oder weniger integriertes Zusatzangebot innerhalb der monolingualen Regelschule oder die zweisprachige Erziehung als Bildungsangebot. Die zweite Variante setzt jedoch eine tiefgreifende, strukturelle und curriculare Reform der monolingualen Schule voraus. Beide Varianten sind in der Berliner Schule anzutreffen, wobei die zweite Variante nach Beendigung des Schulversuchs regulär nur noch an sieben Grundschulen für insgesamt etwa 800 türkischsprachige Schülerinnen und Schüler angeboten wird. Modelle der zweisprachigen Erziehung sind aber nicht verallgemeinerungsfähig; sie können nicht für Schülerinnen und Schüler *aller* in der Berliner Schule vorkommenden Herkunftssprachen realisiert werden.

Eine andere Möglichkeit, den Status des Unterrichts in der Herkunftssprache in der Schule zu verbessern, ist seine Aufnahme in das Angebot des Fremdsprachenunterrichts. Dies scheint jedoch meistens keine sehr attraktive Option zu sein; wo Schülerinnen und Schüler diese Wahl haben, neigen sie dazu, die verbreiteten Fremdsprachen, zumeist Englisch, zu wählen.

*Revision des
Lehrplans*

Ein weiterer zentraler Bereich, der von der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Schülerschaft betroffen ist, ist der Lehrplan selbst. Besonders die Fächer, denen kulturhistorisch eine hohe Bedeutung zukommt, wie Geschichte, Sprache und Literatur, sind nach wie vor sehr eurozentrisch ausgerichtet. In ihnen sollte verstärkt für alle Schülerinnen und Schüler eine multiperspektivische Sichtweise zur Geltung kommen. Die Lehrpläne dieser Fächer sollten so ausgestaltet werden, dass sie stärker zum Vergleich unterschiedlicher Kulturen und ihrer Geschichte anregen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu können.

8.3 Empfehlungen

Die sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs sind in Brandenburg – konsistent mit den Befunden zur Bildungsbeteiligung – vergleichsweise niedrig. Allerdings ist in Brandenburg das Risiko, der Gruppe schwacher und schwächster Leser anzugehören, generell höher. In Berlin erweist sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen – trotz der relativ günstigen Verhältnisse bei der Bildungsbeteiligung – als ausgesprochen straff. Diese Befunde weisen mit allem Nachdruck auf die in beiden Ländern unbewältigte Herausforderung hin, die gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen für die *gesamte* nachwachsende Generation zu sichern. Erfüllt die Schule ihre adaptiven Aufgaben unzureichend, führt dies gleichzeitig zu einer Verstärkung des sozialen Gefälles. Eine Verminderung der sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs muss also mit entschiedenen Bemühungen beginnen, den Unterrichts- und Lern-erfolg der bislang leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich zu verbessern.

Die Schulpolitik kann die schulischen Folgeprobleme, die sich aus dem Anwachsen einer Migrantenbevölkerung und ihrer sich verändernden Zusammensetzung ergeben, ohne eine mit ihr abgestimmte Wirtschafts-, Sozial- und Regionalpolitik nicht lösen. Erforderlich ist deshalb eine enge Koordination und Verknüpfung dieser Politikbereiche.

Die Bildungspolitik kann aber auch auf die innerpädagogischen Verhältnisse in der Schule vornehmlich nur indirekt einwirken, da schulische Bildungsprozesse auf die Professionalität des pädagogischen Personals angewiesen sind. Sie kann aber für eine verantwortungsbewusste Bearbeitung der schulischen Folgeprobleme durch eine möglichst flexible Rahmensezung und die Schaffung eines erweiterten Entscheidungsspielraums auf der Ebene der Einzelschule beitragen.

Zu den direkten und dringenden Handlungsmöglichkeiten der Bildungspolitik gehören selektive Strukturausgleichsmaßnahmen, mit denen – gegebenenfalls durch Umverteilung – die finanziellen und personellen Voraussetzungen für die Verwirklichung der schulischen und sozialen Integration geschaffen werden. Die beschriebenen innerstädtischen Disparitäten zeigen die Dringlichkeit entschiedener Ausgleichsmaßnahmen.

Sicherung der gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen für die gesamte nachwachsende Generation

*Sprachstands-
erhebungen**Höchste Priorität:
Sicherung der Sprach-
kompetenz**Sprachstandsdiagnose
im Vorschulalter in
Verbindung mit
Förderungsangeboten**Strukturausgleichs-
maßnahmen
zwischen den
Bezirken Berlins*

Im Einzelnen sieht die Kommission folgenden Handlungs- und Entscheidungsbedarf:

- Nach Ansicht der Kommission ist es vordringlich, sich überhaupt über den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschule und am Ende der Vollzeitschulpflicht zuverlässige und hinreichend differenzierte Kenntnisse zu verschaffen. Diese Informationen sind eine unentbehrliche Grundlage für die Überprüfung der Effektivität bisheriger Fördermaßnahmen und für die Begründung weiterer unterstützender Maßnahmen – auch gegenüber anderen Ressorts. Eine Großstadt wie Berlin kann es sich nicht leisten, einen kritischen Bereich, in dem sich langfristig ein sozialer Sprengsatz entwickelt, nicht dauerhaft zu beobachten.
- Die Kommission hält es für erforderlich, die Sicherung der Sprachkompetenz auf einem ausreichenden Niveau für alle Schülerinnen und Schüler zu einer Aufgabe allerhöchster Priorität zu machen, der gegenüber andere, ebenfalls wünschenswerte Maßnahmen zurücktreten müssen, wenn dies eine angespannte Haushaltslage verlangt. Es macht keinen Sinn, neue und mit Kosten verbundene Reformprojekte zu beginnen, solange es an der Grundlegung fehlt. Eine Umverteilung ist dringend notwendig, auch wenn dies in anderen Bereichen zu relativen Verschlechterungen der Ausstattung führt.
- Der Erwerb der deutschen Sprache soll so früh wie möglich beginnen. Es sollte überprüft werden, wie ein spielerisches Sprachlernen auch im Kindergarten verbessert werden kann.
- Die in Berlin diskutierte Maßnahme, den Anmeldetermin für die Einschulung in die Grundschule mit einer obligatorischen Sprachstandsfeststellung für alle Schülerinnen und Schüler zu verbinden, ist ein Schritt in die richtige Richtung, wenn aus der Diagnose unzureichender Sprachkenntnis das direkte Förderungsangebot noch vor Beginn der Grundschule folgt.
- Durch Strukturausgleichsmaßnahmen sollten Schulen in die Lage versetzt werden, zusätzliche Sprachangebote an Nachmittagen und Samstagen anzubieten, um Defizite möglichst früh zu beseitigen. Im Zusammenarbeiten der Ressorts sollte auch das Angebot von Ferienkursen zum Zwecke des Sprachlernens überprüft werden.
- Für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und ihre Familien sollte die Schullaufbahnberatung zu einem frühen Zeitpunkt intensiviert und obligatorisch werden.

- Die Schulen sollten verstärkte Anstrengungen unternehmen, vor allem die Mütter aus Migrantenfamilien in das Schulleben einzubinden und diese Kontakte nutzen, um für diese Zielgruppe Deutschkurse einzurichten. Dafür brauchen sie Unterstützung der zuständigen Stellen sowie der Vereine der Migranten.
- In den Lehramtsstudiengängen sollte eine intensivere Vorbereitung auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft erfolgen. Die bis jetzt obligatorisch zu erfüllenden Prüfungsvoraussetzungen reichen für diesen Bereich nicht aus. Auch in der zweiten Ausbildungsphase sollte hier ein Schwerpunkt für alle Referendare gesetzt werden.
- An einer der Berliner Universitäten sollte ein Zusatzstudien-gang für Lehrkräfte „Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt werden.
- Unter Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, muss für ein Lehramtsstudium geworben werden.

Die Vorschläge der Kommission sind deshalb so entschieden, weil die entschlossene, kreative und wirksame Bearbeitung der Migrationsprobleme eine der zentralen Herausforderungen der Stadt Berlin darstellt, mit denen man ein gemeinsames Land Berlin-Brandenburg nicht belasten kann. Wie Brandenburg sich seiner demographischen Probleme anzunehmen hat, so liegt die Pflicht, sich entschiedener der Zuwanderung und ihrer Folgeprobleme anzunehmen, beim Land Berlin.

Deutschkurse für zugewanderte Familien, insbesondere für Mütter

Umgang mit der multikulturellen Jahrgangsklasse: eine Herausforderung der Lehrerbildung

Einführung eines Studienmoduls „Deutsch als Zweitsprache“

Anmerkung

Der Abschnitt 8.2 des Kommissionsberichts greift auf Texte zurück, die Peter Hübner (†) für den Bericht „Schule in Berlin“ 1999 verfasst hat. Wir danken Peter Hübner.

Kapitel 9

Förderung von Exzellenz

9.1 Die Doppelaufgabe der Schule: Fördern und Fordern

Ein Schulsystem, das seine paradoxe Doppelaufgabe erfüllt, indem es gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen für die gesamte nachwachsende Generation sichert und gleichzeitig die Ausbildung von Individualität zulässt und unterstützt, kann gelassen mit der Frage nach der Förderung von Exzellenz umgehen. Herausragende Leistungen zu ermöglichen, zu fördern und öffentlich wertzuschätzen, gehört zu den tragenden Fundamenten einer modernen Schule, die institutionell der Förderung individueller Entwicklung verpflichtet ist. Gerät die Doppelaufgabe der Schule aus dem Blick, wird die Institution im Kern beschädigt.

Am deutlichsten wird die Spannung wahrscheinlich im Schulauftrag in der gemeinsamen Grundschule, obwohl sich die Frage nach der Balance beider Zielsetzungen in der Sekundarstufe I – wie die Kommission zu zeigen versucht hat – vermutlich dringender stellt und dort nur aufgrund der formalen Schulformgliederung als erledigt erscheint. Die Arbeit der Grundschule steht unter der Vorgabe, im gemeinsamen Lernen in der unausgelesenen Jahrgangsstufe ein für alle jungen Menschen verbindliches Basisniveau in elementaren Aufgabenfeldern zu sichern und gleichzeitig auf das weitere Lernen in sich anschließenden Bildungsgängen fachlich und motivational optimal vorzubereiten. Über die sich aus dieser Spannung ergebenden Problemzonen sind sich mit der Grundschule vertraute Personen weitgehend einig. Vier Problemzonen sind zu nennen:

- Die erste Problemzone ist die große und noch wachsende Heterogenität der Schulanfänger hinsichtlich der Fürsorge, die sie in der Familie erfahren, ihres kulturellen Erfahrungsschatzes, des allgemeinen Weltwissens, ihrer Wertvorstellungen sowie ihrer sprachlichen, mathematischen und nicht zuletzt sozialen Fähigkeiten.
- Es besteht Unsicherheit, ob das für das Weiterlernen in den anschließenden Bildungsgängen notwendige Niveau der Beherrschung grundlegender Kulturtechniken bei allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Grundschulzeit erreicht wird. Dies gilt insbesondere für deutsche und ausländische Mitschü-

*Spannung zwischen
Fördern und Fordern
in der Grundschule*

ler, deren Elternhäuser nur wenig schulspezifische Unterstützungsleistungen anbieten können.

- Eine weitere Problemzone liegt in der Balance zwischen stabilen Betreuungsverhältnissen im Klassenlehrersystem und den Erfordernissen des beginnenden Fachunterrichts und seiner Anschlussfähigkeit für die weiterführenden Schulen. Beim Frühbeginn Englisch wird dieses Problem besonders sichtbar.
- Aus dieser Spannung entsteht auch die Frage nach der optimalen Förderung lernbegieriger Schülerinnen und Schüler, insbesondere in den 5. und 6. Jahrgangsstufen. Ein besonders kritischer Bereich ist in diesem Zusammenhang die Versorgung mit Fachlehrerinnen und Fachlehrern für den Englischunterricht in Brandenburg und den östlichen Stadtbezirken Berlins.

Trotz des hohen Problembewusstseins scheinen die Antworten, die Politik, Verwaltung und Grundschulpädagogik auf diese Problemlagen bislang gegeben haben, die Öffentlichkeit nur bedingt zu überzeugen – vielleicht auch deshalb, weil in den Reaktionen die adaptiven und differenziellen Funktionen der Schule nicht ausgeglichen zur Geltung kamen. Eltern, die ihren Kindern in der Vorschulzeit gute Betreuung anbieten können, zögern die Einschulung ihrer Kinder oftmals in der Überzeugung hinaus, dass das außerschulische Lernmilieu weniger belastend, vielfältiger und anregungsreicher als die Grundschule sei. Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen von Grundschulern kann dadurch nur steigen. Gleichzeitig scheinen Eltern zunehmend Zweifel zu haben, ob in den 5. und 6. Jahrgangsstufen tatsächlich eine akzeptable Balance zwischen Sicherung von notwendigen Basiskenntnissen für alle und der optimalen Vorbereitung auf weiterführende Bildungsgänge und der Förderung von Exzellenz erreicht wird. Dafür gibt es Warnsignale unterschiedlicher Art. Dies sind einerseits – vor allem in der Großstadt – kiezspezifische soziale Entmischungsprozesse, die einsetzen, wenn Kinder schulpflichtig werden, und andererseits die steigende Nachfrage nach grundständigen Bildungsgängen oder Schnellläuferzügen, die nicht nur mit sozialen Segregationsmotiven erklärt werden kann. Diese Prozesse weisen darauf hin, dass die differenziellen Funktionen der Schule zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung zu kurz kommen.

*Individualisierung
von Bildungsgängen
in der Grundschule*

Die Bildungspolitik in Berlin und Brandenburg hat auf diese Problemlagen in ähnlicher Weise mit einer stärkeren Individualisierung von Bildungsgängen geantwortet. Dazu gehören:

- die Bildung einer Eingangsstufe aus den 1. und 2. Jahrgangsstufen, die flexibel durchlaufen werden kann (für Berlin mit dem neuen Schulgesetz geplant und in Brandenburg mit dem Modellversuch „FLEX“ in Erprobung),
- die Einführung des Englischunterrichts in der 3. Klasse, mit der Fachlichkeitsprinzipien in der Grundschule verstärkt werden,
- die Eröffnung einer sachlich begründeten Niveaudifferenzierung in den 5. und 6. Jahrgangsstufen und
- die – politisch mehr oder weniger erzwungene – Einführung von Schnellläuferzügen in Gymnasien, die durch Verkürzung der Mittelstufe zu einem Abitur nach zwölf Jahren führen.

Die in der Öffentlichkeit immer wieder gestellte kritische Frage nach der Dauer der Grundschule ist nur im Kontext der nationalen Tradition einer frühen Differenzierung nach der 4. Jahrgangsstufe verständlich. Für praktisch alle OECD-Staaten ist die Dogmatik, mit der Übergangzeitpunkte in Deutschland diskutiert werden, nicht nachvollziehbar. Die wenigen OECD-Staaten (einige Schweizer Kantone und Österreich), die nach der 4. Jahrgangsstufe differenzieren, halten zwei getrennte Bildungsgänge vor. Alle anderen OECD-Staaten differenzieren erst später. Die bislang vorliegenden internationalen Vergleichsstudien zeigen eindeutig, dass weder der frühe Zeitpunkt noch der Grad der Differenzierung in irgendeiner Weise Gewähr dafür bieten, dass die Doppelaufgabe der Schule, eine moderne Grundbildung für alle zu sichern und gleichzeitig Exzellenz zu fördern, besser oder auch nur adäquat erfüllt wird. Gerade im Hinblick auf die Förderung von Spitzenleistungen haben die Analysen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) gezeigt, dass die interne Differenzierung in breiten vorakademischen Bildungsgängen zu überlegenen Ergebnissen geführt hat. Zeitpunkt und Ausmaß struktureller Differenzierung sind im Wesentlichen Fragen der Tradition. Entscheidend für die schulischen Ergebnisse sind vielmehr: ein intelligenter Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, Fachlichkeit sowie Standardsicherung.

Eine sechsjährige Grundschule widerspricht nicht der Förderung von Exzellenz

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist die Kommission der Überzeugung, dass der von beiden Ländern eingeschlagene Weg der Individualisierung von Bildungsgängen im Rahmen einer sechsjährigen gemeinsamen Grundschule grundsätzlich richtig ist und konsequent weiterverfolgt werden sollte. Insbesondere sollten Schulen ermuntert werden, von den vorhandenen Möglichkeiten, Bildungsgänge zeitlich zu flexibilisieren, auch unter dem Gesichts-

punkt der Förderung der Leistungsspitze stärker Gebrauch zu machen.

*Lernstandserfassung
am Ende der 4. und
zu Beginn der
7. Jahrgangsstufe*

Die Kommission ist ferner der Ansicht, dass beide Länder gut beraten wären, für öffentliche Transparenz der erreichten Balance beider Schulfunktionen gerade in der gemeinsamen Grundschule zu sorgen. In beiden Ländern ist ein zentrales Anliegen der Grundschulreform, das System der Schülerbeurteilung mit dem Ziel weiterzuentwickeln, Schülerinnen und Schülern gehaltvolle Auskünfte über die erzielten Lernfortschritte und den erreichten Leistungsstand zu geben. Es ist nur folgerichtig, dass der Grundschule auch auf Systemebene an derselben Klarheit bezüglich des Erreichten gelegen sein muss – um Kritik abzuwehren, aber auch um Ansatzpunkte für Verbesserungen zu erkennen. Letztlich werden Glaubwürdigkeit und Professionalität der Grundschullehrerschaft an ihrem aktiven Eintreten für Transparenz der Ergebnisse gemessen. Die Kommission empfiehlt deshalb, Lernstandserfassungen in der 4. und möglichst auch zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe in zentralen Lernbereichen regelmäßig durchzuführen. Diese Lernstandserfassungen sollten so bald wie möglich in beiden Ländern abgestimmt begonnen werden. Im Zentrum der Aufmerksamkeit sollte dabei die Sicherung von Basisqualifikationen einerseits und die Anschlussfähigkeit der Fachleistungen für anspruchsvollere Bildungsprogramme der Sekundarstufe I andererseits stehen. Die Lernstandserfassung zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe sollte durch die Beschreibung von Qualifikationserwartungen zum Ende der 6. Jahrgangsstufe, die beide Länder gemeinsam erarbeiten, vorbereitet werden.

Zur Transparenz gehört auch eine sorgfältige Beobachtung des erreichten Kompromisses zwischen Klassenlehrerprinzip und durch Lehrkräfte mit entsprechender Fakultas erteiltem Fachunterricht in den 5. und 6. Jahrgangsstufen. Die Kommission empfiehlt eine kontinuierliche Offenlegung der entsprechenden Daten. Dazu gehört neben der Übersicht über fachfremd erteilten Unterricht auch die Gegenüberstellung der nominell verfügbaren und tatsächlich eingesetzten Personen mit Lehrbefähigung. Eine perfekte Passung ist selbstverständlich nicht erreichbar, ja nicht einmal wünschenswert. Die jeweils optimale Balance hängt von der Schulgröße und von den spezifischen, auch durch die Zusammensetzung der Schülerschaft bedingten Arbeitsbedingungen einer Grundschule ab. Es sind also lokal unterschiedliche Entscheidungen nach dem professionellen Urteil des Lehrkörpers erforderlich. Aber auch wenn man das Prinzip der situationsangemessenen Austerierung beachtet, ist

offensichtlich, dass die fachliche Qualität insbesondere des Mathematik-, Naturwissenschafts- und Englischunterrichts gewahrt bleiben muss.

Im Zusammenhang mit einer besseren Verzahnung von Grundschule und Sekundarstufe I unter fachlichen Gesichtspunkten sei auf die Problemzone des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Berliner Grundschulen hingewiesen. Ein Vergleich der Stundentafeln für die Grundschule in Brandenburg und Berlin zeigt, dass die Vorbereitung des gefächerten Unterrichts der Sekundarstufe insbesondere im Gymnasium durch einen koordinierten oder integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule in Berlin ein konzeptionell vernachlässigtes Gebiet ist, das auch im Gymnasium nicht mit der gebotenen Aufmerksamkeit bedacht wird. Stundentafelkürzungen im Jahr 1991 haben dieser Fächergruppe in Berlin einen Teil ihrer Grundlegung genommen.

Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Die Kommission empfiehlt, in beiden Ländern abgestimmt die Arbeit an einer Konzeption eines modernen, in sich differenzierten naturwissenschaftlichen Lehrgangs aufzunehmen, der naturwissenschaftliche Sachverhalte in technologische und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnet. Dies sollte ein Lehrgang sein, der nicht durch Fächeregoismen bestimmt ist, sondern naturwissenschaftlich-technische Bildung im gesellschaftlichen Kontext als Teil der obligatorischen Grundbildung der gesamten nachwachsenden Generation konzipiert und gleichzeitig anschlussfähig für einen gefächerten Unterricht vorakademischer Bildungsgänge ist. Dass dies möglich ist, zeigen uns Beispiele anderer Länder, die sowohl im Bereich der Grundbildung als auch in den vorakademischen Bildungsgängen ein weitaus höheres Leistungsniveau erreichen.

Ein derartiges obligatorisches naturwissenschaftlich-technisches Grundbildungskonzept ist in doppelter Weise anschlussfähig – an berufliche und an gymnasiale Bildungsgänge. Die Anschlussfähigkeit an berufliche Bildungsgänge ist notwendig, um den erhöhten Voraussetzungen gerade zukunftsfähiger Berufsausbildungen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gerecht zu werden. Ohne perspektivisch die beruflichen Bildungswege in Überlegungen einzubeziehen, wie in der Sekundarstufe I Exzellenz gefördert werden kann, bliebe den tatsächlich Exzellenten der Weg über die Berufsbildung zu einer erstrebenswerten Karriere strukturell verbaut, wenn die Lehrgänge, die zur vorakademischen Bildung beitragen sollen, die Tatsache ignorierten, dass sich die Naturwissenschaften – bei

sprunghafter Entwicklung in den Lebenswissenschaften – längst auf technologisch und ökonomisch verwertbare Sachverhalte erstrecken.

Bildungsprogramme, die in der Grundschule nicht in optimaler Qualität angeboten werden können

Vor dem Hintergrund einer Gesamtkonzeption, nach der Schulen sowohl als adaptive als auch als differenzielle Entwicklungsmilieus verstanden werden, kann man gymnasiale Langformen, die in der 5. Jahrgangsstufe einsetzen, gelassener als Instrumente der Förderung von Exzellenz betrachten. In einem pluralistischen und differenzierten Bildungssystem sollten auch Bildungsgänge angeboten werden, die aufgrund der Intensität und spezifischen Herausforderung des Programms schon in den 5. und 6. Jahrgangsstufen einer Vorbereitung bedürfen, die Grundschulen *nicht* in optimaler Qualität anbieten können. Dazu gehören Bildungsgänge der altsprachlichen Gymnasien und wenige bilinguale Schulen, in denen das gesamte Fächerspektrum mit wenigen Ausnahmen in der Fremdsprache unterrichtet wird und deren Abschlüsse an internationalen Standards ausgerichtet sind. Dies gilt sowohl für Brandenburg als auch insbesondere für eine Metropole wie Berlin, die einen Schnittpunkt vieler Sprachen und Kulturen bildet. Hinsichtlich dieser Bildungsgänge ist Berlin wahrscheinlich eher unter- als übertersorgt.

Express- oder Schnellläuferzüge sind keine vernünftige Lösung zur verbesserten Förderung von Exzellenz im Gymnasium

Nach der Überzeugung der Kommission gehören jedoch die so genannten Express- oder Schnellläuferzüge, die in der 5. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums beginnen und unter Fortfall der 8. Klasse nach acht Jahren zur Hochschulreife führen, nicht zu jenen Bildungsgängen, die durch eine gymnasiale Langform inhaltlich überzeugend begründet werden können. Die Kommission hat Zweifel, ob die Einrichtung dieser Züge eine kluge Entscheidung war, auch wenn sie offensichtlich auf eine politische Problemlage antwortet. Die starke Nachfrage nach den Expresszügen scheint eine Reaktion auf – berechtigt oder nicht – wahrgenommene Fachlichkeitsprobleme in der sechsjährigen Grundschule zu sein. Eltern scheinen nicht selten eine Unterforderung ihrer Kinder wahrzunehmen, die sich auch im Gymnasium aufgrund mangelnder Differenzierung fortsetzen kann. Die Förderung lernbegieriger und lernschnellerer Schülerinnen und Schüler ist eine Herausforderung sowohl in der Grundschule als auch im Gymnasium. Sie ist von Überlegungen zur Verkürzung des Weges zur Hochschulreife, die später in Kapitel 11 behandelt werden, zu trennen.

Die Frage der Förderung von Exzellenz stellt sich im Gymnasium kontinuierlich und kann vernünftigerweise nicht auf einen Über-

gangszeitpunkt beschränkt werden. Auch als selektive Schulform hat das Gymnasium – ähnlich wie das Gesamtsystem – die Aufgabe, einerseits durch individuelle Förderung akademische Mindeststandards zu sichern und andererseits durch individuelle Förderung Exzellenz zu fördern. Beide Zielsetzungen stehen zueinander in einer Spannung, die grundsätzlich nicht auflösbar ist – es sei denn, man verwirklicht Schule als individuellen Privatunterricht. Im Vergleich zu später differenzierenden Schulsystemen arbeitet das Gymnasium mit leistungsmäßig relativ homogenen Lerngruppen. Vor dem Hintergrund dieser institutionellen Homogenisierung ist das häufig zu hörende Argument, das Leistungsniveau des Gymnasiums und die Förderung von Exzellenz seien durch eine zu heterogene Schülerschaft oder ungeeignete Schülerinnen und Schüler gefährdet, letztlich Ausdruck einer professionellen Notlage der Lehrkräfte, die das nicht auflösbare Spannungsfeld als Strukturmerkmal der Berufstätigkeit nicht akzeptieren wollen oder können.

Die Herausforderung, akademische Mindeststandards zu sichern und gleichzeitig Exzellenz zu fördern, ist in Deutschland bei einem relativen Schulbesuch an Gymnasien von maximal 35 Prozent nicht mit selektiven Maßnahmen zu beantworten. Die Antwort kann nur Qualitätsentwicklung sein. Die PISA-E-Ergebnisse zeigen konsistent über die berücksichtigten Domänen hinweg, dass das mittlere Leistungsniveau im Vergleich zu anderen Ländern der Bundesrepublik an Berliner Gymnasien annähernd durchschnittlich, in Brandenburg deutlich unterdurchschnittlich ausfällt. Tabelle 9.1 gibt die Verteilung der Neuntklässler an Gymnasien auf die unterschiedlichen Niveaus des Leseverständnisses sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz wieder. Im Bereich der Spitzenleistungen können sich die Berliner Gymnasien ohne weiteres mit den Gymnasien anderer Länder der Bundesrepublik vergleichen. Dies gilt insbesondere für die Mathematik, wo Berlin nach Bayern – auch unter Berücksichtigung des unterschiedlichen relativen Gymnasialbesuchs – eine Spitzenstellung einnimmt. Dennoch bleibt die Leistungsspitze im internationalen Vergleich schmal. Von internationaler Wettbewerbsfähigkeit kann nur sehr begrenzt die Rede sein. Im Vergleich zu Berlin – aber auch im Vergleich zu anderen Ländern der Bundesrepublik – sind die brandenburgischen Gymnasien bei der Förderung von Exzellenz weniger erfolgreich. In allen drei untersuchten Domänen ist die Besetzung der obersten Kompetenzstufe extrem gering. Damit korrespondiert, dass die brandenburgischen Gymnasien große Schwierigkeiten haben, die Einhaltung gymnasialer Mindeststandards zu sichern. Der Anteil

Umgang mit Heterogenität – die zentrale Herausforderung auch des Gymnasiums

Tabelle 9.1: Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe nach Land und Kompetenzstufe im Schuljahr 1999/2000 (in %)

Land	Stufen der Lesekompetenz			
	II und niedriger	III	IV	V
Berlin ¹	6,9	29,8	45,8	17,5
Brandenburg	9,6	39,2	40,9	10,3
	Stufen der mathematischen Kompetenz			
Berlin ¹	22,6	46,9	26,9	3,5
Brandenburg	26,6	56,8	16,4	0,3
	Stufen der naturwissenschaftlichen Kompetenz			
Berlin ¹	13,3	24,7	49,8	12,3
Brandenburg	19,7	28,8	44,9	6,5

¹ Stichprobenbedingte Näherungswerte.

Quelle: PISA-E-Stichprobe, 2000.

der Schülerinnen und Schüler, die das Kompetenzniveau II nicht überschreiten und damit gymnasiale Leistungsansprüche klar verfehlen, liegt im Bereich Leseverständnis bei 10, in den Naturwissenschaften bei 20 und in Mathematik bei knapp 27 Prozent. An Berliner Gymnasien liegen die entsprechenden Werte bei 7, 13 und 22 Prozent. Im Vergleich zu Bayern und Baden-Württemberg oder Schleswig-Holstein sind auch diese Werte unverträglich hoch.

*Einhaltung von
Mindeststandards im
Gymnasium bei
Reduzierung der
selektiven
Maßnahmen*

In beiden Ländern ist das Gymnasium mit der Herausforderung konfrontiert, in zentralen Lernbereichen die Einhaltung von Mindeststandards besser als bisher zu sichern, ohne verstärkt zu selektiven Mitteln wie Klassenwiederholung oder Querversetzung zu greifen. Bereits jetzt haben in beiden Ländern knapp 15 Prozent der Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe eine verzögerte Schullaufbahn in erster Linie durch zu späte Einschulung, aber auch durch Klassenwiederholung zu verzeichnen. In Brandenburg kommt darüber hinaus auch die Förderung der Leistungsspitze zu kurz. Aus diesen Befunden lässt sich folgern, dass in den Gymnasien beider Länder dringender Handlungsbedarf besteht, um die individuelle Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Auf ein weiteres Berlin betreffendes PISA-Ergebnis soll noch aufmerksam gemacht werden. In allen drei untersuchten Leistungsbereichen lässt sich ein deutliches Leistungsgefälle zwischen östlichen und westlichen Bezirken der Stadt nachweisen. Im Bereich der Lese-

kompetenz beträgt die Differenz der Mittelwerte knapp 25 Punkte; dies entspricht dem Leistungsfortschritt fast eines Schuljahres. In Mathematik und den Naturwissenschaften vergrößert sich das Gefälle bei überdies geringerer Variabilität in Ostberlin sprunghaft. Die Mehrzahl der Ostberliner Gymnasien scheint zumindest zum Ende der Mittelstufe einer höheren Leistungsklasse anzugehören, obwohl die Aufstiegsmobilität dort höher ist und die Wiederholerquoten niedriger sind. Die Gymnasien der westlichen Bezirke dagegen liegen in allen drei untersuchten Leistungsbereichen im Mittel etwa auf dem Durchschnittsniveau Brandenburger Gymnasien. Sie haben auch ähnliche Probleme der Sicherung von Mindeststandards wie diese, verfügen aber über eine breitere Leistungsspitze.

*Leistungsgefälle im
Gymnasium zwischen
östlichen und
westlichen Bezirken
Berlins*

Bereits diese auf das Gymnasium beschränkten Befunde zeigen, dass die Sicherung vergleichbarer Anforderungen für den Übergang in studienqualifizierende Bildungsgänge der Sekundarstufe II sowohl in Brandenburg als auch in Berlin ein Problem darstellt, das in beiden Ländern bislang durch die schulintern geregelte Versetzung in die gymnasiale Oberstufe verdeckt wurde. Die Vergleichbarkeit der Zugangsvoraussetzung zur gymnasialen Oberstufe wird noch kritischer zu beurteilen sein, wenn zusätzlich die Übergänge aus Integrierten Gesamtschulen und Realschulen berücksichtigt werden. Die oberen Leistungskurse an Integrierten Gesamtschulen erreichen in beiden Ländern das mittlere Leistungsniveau der Realschulen des jeweiligen Landes.

Um das Problem schrittweise bearbeitbar zu machen, schlägt die Kommission vor, die Erteilung des mittleren Abschlusses von der Übergangsberechtigung in einen studienqualifizierenden Bildungsgang zu trennen. Der mittlere Abschluss würde dann aufgrund des Nachweises der notwendigen fachlichen Qualifikationen einheitlich an allen Schulformen der Sekundarstufe I und an den beruflichen Schulen erteilt – also auch am Gymnasium. Dafür sind zumindest in den curricularen Kernbereichen Maßnahmen zur Sicherung von schul- und schulformübergreifenden Mindeststandards erforderlich. Davon abzutrennen ist die Erteilung der Übergangsberechtigung in die studienqualifizierende Oberstufe, die schulübergreifend sicherstellt, dass ein für die Arbeit in der Oberstufe notwendiger gemeinsamer Kenntnis- und Wissensstand vorausgesetzt werden kann. Bei einer zunehmenden Variabilität der Einzelschulen hinsichtlich Größe, Profil und Schülerschaft wird man darauf achten müssen, dass das Kalkül der Aufrechterhaltung der eigenen Oberstufe nicht

*Einheitlicher
mittlerer Abschluss an
allen Schulformen
und gesonderte
Erteilung der Über-
gangsberechtigung in
die studienqualifi-
zierende Oberstufe*

zu sehr Qualifikationsgesichtspunkte dominiert. Für den Übergang entscheidend hat das individuelle Leistungsprofil am Ende der 10. Jahrgangsstufe zu sein.

*Individualisierung
von Bildungsgängen
innerhalb einer
gemeinsamen sechs-
jährigen Grundschule*

9.2 Empfehlungen

Ein Schulsystem, das seine paradoxe Doppelaufgabe erfüllt, indem es gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen für die gesamte nachwachsende Generation sichert und gleichzeitig die Ausbildung von Individualität zulässt und unterstützt, kann gelassen mit der Frage nach der Förderung von Exzellenz umgehen. Herausragende Leistungen zu ermöglichen, zu fördern und öffentlich wertzuschätzen, gehört zu den tragenden Fundamenten einer modernen Schule, die institutionell der Förderung individueller Entwicklung verpflichtet ist. Die bislang vorliegenden internationalen Vergleichsstudien zeigen eindeutig, dass weder der frühe Zeitpunkt noch der Grad der Differenzierung in irgendeiner Weise Gewähr dafür bieten, dass die Doppelaufgabe der Schule, eine moderne Grundbildung für alle zu sichern und gleichzeitig Exzellenz zu fördern, besser oder auch nur adäquat erfüllt wird. Gerade im Hinblick auf die Förderung von Spitzenleistungen haben die Analysen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) gezeigt, dass die interne Differenzierung in breiten vorakademischen Bildungsgängen zu überlegenen Ergebnissen geführt hat.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist die Kommission der Überzeugung, dass der von beiden Ländern eingeschlagene Weg der Individualisierung von Bildungsgängen im Rahmen einer sechsjährigen gemeinsamen Grundschule grundsätzlich richtig ist und konsequent weiterverfolgt werden sollte. Insbesondere sollten Schulen ermuntert werden, von den vorhandenen Möglichkeiten, Bildungsgänge zeitlich zu flexibilisieren, auch unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Leistungsspitze stärker Gebrauch zu machen. Die Kommission hat deshalb auch – analog zu Berlin – für Brandenburg die Generalisierung der flexiblen Eingangsstufe empfohlen.

Die Kommission ist ferner der Ansicht, dass beide Länder gut beraten wären, für öffentliche Transparenz der erreichten Balance beider Schulfunktionen gerade in der gemeinsamen Grundschule zu sorgen. Die Kommission empfiehlt deshalb, Lernstandserfas-

sungen in der 4. und möglichst auch zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe in zentralen Lernbereichen regelmäßig durchzuführen. Diese Lernstandserfassungen sollten so bald wie möglich in beiden Ländern abgestimmt begonnen werden. Im Zentrum der Aufmerksamkeit sollte dabei die Sicherung von Basisqualifikationen einerseits und die Anschlussfähigkeit der Fachleistungen für anspruchsvollere Bildungsprogramme der Sekundarstufe I stehen.

Die Kommission empfiehlt, in beiden Ländern abgestimmt die Arbeit an einer Konzeption eines modernen, in sich differenzierten naturwissenschaftlichen Lehrgangs aufzunehmen, der naturwissenschaftliche Sachverhalte in technologische und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnet. Dies sollte ein Lehrgang sein, der nicht durch Fächeregoismen bestimmt ist, sondern naturwissenschaftlich-technische Bildung im gesellschaftlichen Kontext als Teil der obligatorischen Grundbildung der gesamten nachwachsenden Generation konzipiert und gleichzeitig anschlussfähig für einen gefächerten Unterricht vorakademischer Bildungsgänge ist. Dass dies möglich ist, zeigen uns Beispiele anderer Länder, die sowohl im Bereich der Grundbildung als auch in den vorakademischen Bildungsgängen ein weitaus höheres Leistungsniveau erreichen.

In einem pluralistischen und differenzierten Bildungssystem sollten auch Bildungsgänge angeboten werden, die aufgrund der Intensität und spezifischen Herausforderung des Programms schon in den 5. und 6. Jahrgangsstufen einer Vorbereitung bedürfen, die Grundschulen so *nicht* in optimaler Qualität anbieten können. Dazu gehören Bildungsgänge der altsprachlichen Gymnasien und wenige bilinguale Schulen, in denen das gesamte Fächerspektrum mit wenigen Ausnahmen in der Fremdsprache unterrichtet wird und deren Abschlüsse an internationalen Standards ausgerichtet sind. Nach der Überzeugung der Kommission gehören jedoch die so genannten Express- oder Schnellläuferzüge, die in der 5. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums beginnen und unter Fortfall der 8. Klasse nach acht Jahren zur Hochschulreife führen, nicht zu jenen Bildungsgängen, die durch eine gymnasiale Langform inhaltlich überzeugend begründet werden können.

Die Frage der Förderung von Exzellenz stellt sich im Gymnasium kontinuierlich und kann vernünftigerweise nicht auf einen Übergangzeitpunkt beschränkt werden. Auch als selektive Schul-

Obligatorische Lernstandserfassungen am Ende der 4. und zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe

Entwicklung eines modernen naturwissenschaftlichen Unterrichts als Teil der Grundbildung, die bereits in der Grundschule beginnt

Förderung von Exzellenz ist eine kontinuierliche Aufgabe des Gymnasiums, die weder durch Schnellläuferzüge noch durch verstärkte Selektivität gelöst wird

form hat das Gymnasium – ähnlich wie das Gesamtsystem – die Aufgabe, einerseits durch individuelle Förderung akademische Mindeststandards zu sichern und andererseits durch individuelle Förderung Exzellenz zu fördern. In beiden Ländern ist das Gymnasium mit der Herausforderung konfrontiert, in zentralen Lernbereichen die Einhaltung von Mindeststandards besser als bisher zu sichern, ohne verstärkt zu selektiven Mitteln wie Klassenwiederholung oder Querversetzung zu greifen. Bereits jetzt haben in beiden Ländern knapp 15 Prozent der Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe eine verzögerte Schullaufbahn in erster Linie durch zu späte Einschulung, aber auch durch Klassenwiederholung zu verzeichnen. In Brandenburg kommt darüber hinaus auch die Förderung der Leistungsspitze zu kurz. Aus diesen Befunden lässt sich folgern, dass in den Gymnasien beider Länder dringender Handlungsbedarf besteht, um die individuelle Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Kapitel 10

Werterziehung als Aufgabe der Schule

10.1 Problemlage

In der öffentlichen Diskussion der Schule und ihrer Aufgaben gibt es wenige Erwartungen, die so sehr im Konsens vorgetragen werden wie die, dass Schule zur Bildung von Werten beizutragen habe. Werterziehung, ja überhaupt die Forderung von „Erziehung“ statt einer nur kognitiven Orientierung der Schularbeit wird auch ganz offensichtlich im Konsens für eine Zeit gefordert, in der als Situationsdiagnose für das öffentliche Leben der „Erziehungsnotstand“ erklärt wird. Es ist dabei nicht allein die Erwartung, dass Schulen einen gemeinsamen Fundus an normativen Überzeugungen und moralischen Standards bilden sollen, von der der Ruf nach Wert-erziehung ausgeht, sondern auch die Erfahrung von jugendlichen Orientierungskrisen, von Gewalt im Alltag, auch des jugendlichen Lebens oder in gelegentlich dramatischer Zuspitzung in der Schule, auf die schulische Werterziehung antworten soll. Das gilt bundesweit, nicht etwa nur in Berlin, in Brandenburg oder in den neuen Ländern.

Werterziehung gehört zu den wesentlichen Erwartungen an schulische Arbeit

Die Fragen der Werterziehung haben in Berlin und Brandenburg aber eine besondere Färbung, weil sie hier eng mit den Auseinandersetzungen um einen staatlichen konfessionellen Religionsunterricht verbunden sind. Beiden Ländern ist gemeinsam, dass sie unter Berufung auf die so genannte Bremer Klausel zum Grundgesetz Religion als ordentliches Lehrfach nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. nach 1990 nicht bzw. nicht wieder eingeführt haben. In beiden Ländern gibt es Religionsunterricht deshalb zunächst nur in Verantwortung der Kirchen, aber gleichzeitig eine breite Diskussion, ob nicht der Religionsunterricht doch wieder als ordentliches Lehrfach eingeführt werden soll. In Brandenburg haben diese Debatten durch die von den Kirchen verfassungsrechtlich problematisierte Einführung des Faches Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER) nach 1990/91 besondere Brisanz erhalten. Die öffentlichen Kontroversen sind in Brandenburg durch den Schlichtungsvorschlag des Bundesverfassungsgerichts zwar deutlich entschärft worden, auch in Berlin ist die aufgeregte Debatte über Religion als Schulfach wieder verebbt, aber systematisch ist das Problem der Werterziehung in Berlin weitgehend unbearbeitet geblieben.

Werterziehung gehört zu den kontroversen Themen der Bildungspolitik

Die Klärung dessen, was Werterziehung in den Schulen bedeuten kann, ist durch die politischen Auseinandersetzungen und ihre Konzentration auf Religion oder LER nach Meinung der Kommission aber eher behindert als befördert worden. Die Kommission hält die Fixierung der öffentlichen Diskussion auf Lehrplanfragen oder auf die Einführung eines bekannten Fachs – wie Religion – oder die Kontroversen um ein neues Fach – wie LER – zwar für verständlich, aber nicht für einen Weg der produktiven Lösung des Problems der Werterziehung in Schulen.

Walterziehung im Kontext der Schule kann erst produktiv behandelt werden, wenn man sich der schultheoretischen Grundeinsicht nicht verschließt, dass es im Wesentlichen „die Organisation ist, die erzieht“. Es bezeichnet die Position der Kommission, dass man Schule als eine Lebenswelt begreifen muss, in der sich unausweichlich ein Bewusstsein von Werten und Normen, alltäglichen Verhaltensstandards und den Regeln der öffentlichen Kommunikation herausbildet. Dies geschieht dann in einer erwünschten Weise, wenn die Schule als Welt gestaltet ist, die Normen und ihre Geltung erfahrbar, prüfbar und akzeptierbar macht. Konkretisiert und kultiviert werden diese Prozesse der Bildung eines moralischen Bewusstseins nicht allein im Schulleben und durch die Verfassung der Schule, sondern auch und vor allem in der kommunikativen Alltagssituation, in der Begegnung von Lehrern und Schülern in der Schule – also innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Angesichts der Bedeutung der Schulkultur tritt die curriculare und fachliche Problematik zurück – auch vor dem Hintergrund der Vorschläge, die von der Kommission zur Eigenverantwortung der Schule gemacht werden. Handlungsbedarf besteht nach Meinung der Kommission also nicht so sehr curricular oder im Blick auf die Stundentafel, sondern in der Unterstützung der Anstrengungen, Schule als Lebenswelt eigener Art zu stärken und die grundlegenden Ideen über die Schule in erweiterter Verantwortung auch als Fundament der Werterziehung zu begreifen.

10.2 Werterziehung in einer pluralistischen Gesellschaft – Ziele schulischer Arbeit

Walterziehung in einer Demokratie muss pluralistisch sein

Walterziehung in einem demokratischen Staat muss pluralistisch angelegt sein, wenn sie Legitimität gewinnen will, aber sie wird deshalb in ihren Zielformulierungen notwendigerweise auf einer allgemeinen Ebene verbleiben. Andererseits müssen die allgemeinen

Zielvorgaben im Alltag der Schule wie in der Lebenswelt der Heranwachsenden wirksam werden und einlösbar sein. Erziehung zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden zum Beispiel stellt zunächst eine solche Zielformulierung auf einer allgemeinen Ebene dar, die ihre Wirksamkeit erst entfalten kann, wenn sie in eine konkrete Situation transformiert wird und in ihrer tatsächlichen Ausprägung auch verschiedene Handlungs- und Verhaltensmuster offen lässt, es sei denn, es geht um Verhalten wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, die keine Toleranz beanspruchen dürfen, weil sie dem Demokratiegebot widersprechen und in ihrer Substanz intolerant sind.

Setzt man freilich Grenzen der Toleranz, dann bezieht man sich auf Werte, die universelle Geltung beanspruchen, und stellt Erziehungsziele auf, die ohne Ausnahme anerkannt werden müssen. Das ist der Status schulischer Erziehungsziele. Ohne politische Legitimation sind solche Vorgaben für die Schulen aber unmöglich; deshalb verlangen deren Ziele eine Absicherung in der Gesetzgebung. Ein Gesamtgebäude von Werten und Normen für den Bildungsprozess repräsentieren die Verfassung von Brandenburg oder die einleitenden Paragraphen der Schulgesetze, zum Beispiel §1 des Entwurfs eines Berliner Schulgesetzes. Er spiegelt historische Erfahrungen und gesellschaftliche Ideale, die für alle Heranwachsenden Orientierung und Verpflichtung sein sollen:

*Ziele und Werte
schulischen Lernens
bedürfen der
politischen
Legitimation*

Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.

Zielformulierungen dieser Art mögen wegen ihrer Allgemeinheit im Schulalltag kaum wahrgenommen werden, sie sind dennoch unverzichtbar und sie können rasch unmittelbare Relevanz gewinnen, wie

sich zum Beispiel nach dem Fall der Berliner Mauer zeigte, als zwei unterschiedliche Schulkulturen aufeinander trafen und scheinbar gemeinsame Begriffe wie Frieden, Freiheit, Menschenwürde und Demokratie neu definiert und mit Leben gefüllt werden mussten.

Dennoch bleibt mit den allgemeinen Zielvorgaben der Schulgesetze notwendig die Spannung von wertbestimmt-individueller Persönlichkeitsbildung einerseits, der Orientierung auf die staatlichen und gesellschaftlichen Werte der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter andererseits untrennbar verbunden. Wie diese Spannung im praktischen Vollzug von Schulleben, Unterricht und Erziehung bearbeitet werden kann, das wird im Schulgesetz nicht präzisiert, das ist auch in den Lehrplänen nur in allgemeiner Form formuliert und wird in den einzelnen Schulen in sehr unterschiedlicher Weise eingelöst.

Das Grundgesetz und die Länderverfassungen sind auf die Werte Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Sicherheit, Selbstverwirklichung, Solidarität, Schutz des Lebens verpflichtet, aber damit ist keine eindeutige Ausdeutung und Interpretation dieser Werte, erst recht nicht ihre Rangfolge oder Gewichtung gegeben. Diese komplexen Vorgaben zeigen eher die Spannbreite der Werte, die man mit schulischer Arbeit verbinden kann, sie lassen aber das Realisierungsproblem umso stärker hervortreten. Hierüber Verständigung und Konsens zu erzielen, bleibt nach wie vor Aufgabe jeder Generation. Die Konzentration der Diskussion um die Werterziehung auf ein Fach mag vor dem Hintergrund dieser normativen Vielfalt eigene Attraktivität gewinnen, für die Lösung der praktischen Fragen der Werterziehung ist sie wenig hilfreich, schon weil die Perspektive eher die der Gesellschaft als die der Lernenden ist.

10.3 Werterziehung als praktizierte Schulkultur

*Wirksam und
folgenreich ist
Werterziehung vor
allem als Teil einer
praktizierten
Schulkultur*

Näher am Schüler und unmittelbarer wirksam ist eine Werterziehung, die sich aus dem Schulalltag ergibt und die Teil einer praktizierten Schulkultur ist. Universelle Normen werden dabei neu definiert und auf die konkrete Situation bezogen und im eigenen Handeln erlebt. Gerechtigkeit und Fairness zum Beispiel stellen aus der Sicht von Schülern hochbesetzte Anforderungen an Lehrerhandeln dar und können nur anerkannt und erlernt werden, wenn sie zum Beispiel bei der Leistungsbeurteilung als grundsätzliche Vermeidung von Demütigung und persönlicher Verletzung erfahren werden. Das

allgemeine Toleranzgebot wiederum kann in der Schule zum Beispiel in die für jeden Unterricht notwendige Forderung übersetzt werden, den anderen ausreden zu lassen, seine „ehrliche Überzeugung“ zu respektieren oder die Erfahrung zu machen, dass in einem Deutschauufsatz die Logik der Argumentation und nicht die politische Position benotet wird. Werterziehung und Kompetenzerwerb stellen also keinen Widerspruch dar. Man kann eher davon ausgehen, dass sie sich wechselseitig befruchten und ergänzen. In einem harmonischen und von groben sozialen Spannungen freien Klima der wechselseitigen Anerkennung entsteht eine Kultur der Ermutigung, die beim einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin vorhandene Potenziale freisetzt und auch seine kognitiven Leistungen herausfordert. Die personale Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden stellt daher eine zentrale, vielleicht die wichtigste Komponente in der praktischen Pädagogik dar. Schüler und Schülerinnen lernen von der Vorschule bis zur Abiturklasse nicht nur häufig für den Lehrer oder die Lehrerin, sie lernen auch wesentlich von Lehrpersonen und in Nähe und Distanz zu ihnen als Modellen sozialen Verhaltens.

Wirksame Werterziehung erfolgt im Idealfall durch kommunikatives Handeln, den moralischen Diskurs und durch Selbstregulation und Einsicht, in der Praxis auch durch das Aufstellen von Verboten und Geboten. Dahinter steht die Hoffnung, Kinder und Jugendliche in eine bestimmte Richtung lenken, ihr Handeln und Denken auf vom Erwachsenen festgelegte Orientierungspunkte ausrichten zu können. Dies gilt auch dann, wenn der Schüler über Angebote verbal aus seiner Objektrolle entlassen und ihm Mündigkeit und Selbstständigkeit angeboten werden. Erziehung, die vor Ort wirksam werden und langfristig bedeutsam bleiben soll, darf aber nicht dekretiert werden, auch wenn das Ausmaß der Partizipation an dem notwendigen Prozess der Diskussion über und Aushandlung von Werten und Verhaltensregeln mit dem Alter der Schüler zunimmt. Über die grundlegenden Ziele schulischen und unterrichtlichen Handelns muss von Beginn an zwischen Lehrern, Eltern und Schülern eine Verständigung herbeigeführt werden. Wenn ein Konsens nicht in allen Bereichen zu erzielen ist, müssen für die strittigen Teile Regelungen für den Umgang mit Dissensen gefunden werden. Ein solcher Prozess der Verständigung, der mit schulischer Arbeit notwendig verbunden ist, ist in sich schon ein bedeutsames Lernfeld.

Auch für die daraus sich ergebenden Formen der moralisch relevanten Gestaltung des schulischen Lebens finden sich inzwischen

*Wechselseitige
Anerkennung und
Ermutigung in der
Interaktion sind
unentbehrlich*

Vorgaben und Konkretisierungsvorschläge in der Schulgesetzgebung beider Länder (§ 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes, § 3 des Entwurfs für ein Berliner Schulgesetz). Im Entwurf für ein neues Berliner Schulgesetz heißt es zum Beispiel:

- „(2) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen sowie ein aktives soziales Handeln zu entwickeln,
 - sich Informationen selbstständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, eine eigenständige Meinung zu vertreten und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinander zu setzen,
 - aufrichtig und selbstkritisch zu sein und das als richtig und notwendig Erkannte selbstbewusst zu tun,
 - die eigenen Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten sowie musisch-künstlerischen Fähigkeiten zu entfalten und mit Medien sachgerecht, kritisch und produktiv umzugehen,
 - logisches Denken, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln,
 - Konflikte zu erkennen und sie vernünftig und gewaltfrei zu lösen, Konflikte aber auch zu ertragen.“

*Regeln und Erwartungen des Schul-
lebens bilden die
Welt, in der Werte
erfahrbar werden*

Die Konkretisierung der gesetzlichen Regelungen bleibt selbstverständlich eine Aufgabe der einzelnen Schule und zwischen dem Kollegium der Lehrenden und der Gemeinschaft der Lernenden. Deshalb ist es nicht sinnvoll, in den Überlegungen der Kommission zu konkret zu werden und etwa Vorschläge auf der Ebene einer Haus- oder Schulordnung zu entwickeln. Aber allgemeine Erwartungen an die Kompetenzen der schulischen Akteure lassen sich durchaus benennen. Notwendig und erwünscht ist:

- die Perspektive anderer kognitiv, emotional und sozial einnehmen zu können,
- Interessen auszuhandeln, dabei den Umgang mit Mehrheiten und Minderheiten zu lernen,
- Konflikte bei gegensätzlichen Interessen regeln zu können, unter absoluter Priorität gewaltfreier Lösungen,
- einen partnerschaftlichen Umgang mit dem anderen Geschlecht zu erlernen und zu praktizieren,
- ein integrativer Umgang mit Behinderten,
- Konkurrenzsituationen vermeiden oder regeln zu können, um Ausgrenzungen zu verhindern,
- Selbstachtung zu entwickeln, die eigene Wirksamkeit und Bedeutung erfahren zu lernen,
- eine positive Arbeitshaltung zu erwerben und allmählich die Fähigkeit zu erlangen, Lernen selbst zu regulieren,

- eigene Bedürfnisse rational und fair im Sinne einer Suche nach einem Kompromiss einzubringen und Regelungen zu finden, die für alle akzeptabel sind,
- Aufgaben für die Gemeinschaft übernehmen zu wollen,
- Achtung vor dem Eigentum anderer und dem Eigentum der Schule zu entwickeln,
- ehrlich und wahrhaftig miteinander umzugehen,
- den Umgang mit Fehlverhalten regeln zu können und auch Sanktionen in ihrer Notwendigkeit anzuerkennen.

Entscheidend für den Aufbau eines solchen Verhaltens- und Wertesystems durch die Schule ist die Frage, ob die Schule selbst von den Kindern und Jugendlichen als Wert erlebt wird. Die Kultivierung der Schule als einer zivilgesellschaftlichen Lebensform ist deshalb neben der Gestaltung von systematischen und reflexiv angelegten Lernprozessen ein eigenständiger Aspekt der Qualität von Schule. Die Schule ist damit im Unterricht der Reflexivität und dem theoretischen Diskurs verpflichtet – obwohl gleichzeitig im Schulleben auf ein gemeinsames Verständnis des Zusammenlebens und auf verbindliche Handlungsregeln angewiesen, die zwar nicht kritikfrei gelten, aber nicht jederzeit insgesamt und schon gar nicht zur gleichen Zeit zur Disposition gestellt werden können. Das sind die Voraussetzungen, dass in der Schule oder in der Klasse ein Gemeinschaftsgefühl entsteht, dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihrer Klasse und ihrer Schule identifizieren (was mehr ist als Corporate Identity), weil sie in ihr Gerechtigkeit erleben und ein Stück Geborgenheit erfahren, weil sie sich selbst als unverwechselbar und deshalb unverzichtbar in einer ihnen wohlgesonnenen sozialen Umgebung wahrnehmen. Dann werden sie auch in der Lage sein, Teile dieses Vertrauens in ihr eigenes soziales Handeln zu integrieren und zu internalisieren, um es in anderen Kontexten in einer Art unspezifischem Lerntransfer von Gewöhnung, Einsicht, Erfahrung und Reflexion situationsangemessen zu interpretieren und im Handeln zu verwirklichen.

Schule muss unter diesem Anspruch Schonraum und Ernstfall zugleich sein, wobei Selbstständigkeit und Eigenverantwortung mit zunehmendem Alter wachsen, aber Regelklarheit immer gegeben sein muss und Diskursfähigkeit von Beginn an vorausgesetzt wird. Die Grenze von Vertrauen und Selbstbestimmung ist im Einzelfall schwer zu ziehen, aber Konfliktlagen und Grenzverletzungen müssen erfahren und thematisiert werden. Ganz konkret: Muss ein Herausgeber einer Schülerzeitung seine zweifellos vorhandene presse-

Schule muss selbst als Wert erlebt und als Modell einer zivilgesellschaftlichen Lebensform gestaltet werden

Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Mitwirkung sollen die Schule als Organisation prägen

rechtliche Verantwortung in aller Konsequenz tragen – bis hin zum Strafantrag eines Lehrers wegen Beleidigung oder Verleumdung und der darauf erfolgten Verurteilung? Haften die Betreiber einer aus Schülern bestehenden Schulfirma für entstehende Verluste, wenn sie rechtlich verbindliche Geschäfte abschließen? Schule sieht sich oft mit dem Vorwurf konfrontiert, sie sperre das Leben und die Wirklichkeit aus ihren Mauern aus, und sie leidet auch in ihrer Ernsthaftigkeit und Akzeptanz unter ihren Symbolhandlungen, ihrem „Als-ob-Status“. Insofern würde sie an Glaubwürdigkeit gewinnen, wenn sie den Schülerinnen und Schülern echte und von ihnen mit allen Konsequenzen zu verantwortende Handlungsräume (eben keine „Spielräume“) eröffnete, aber die Grenze wird da überschritten, wo über die Schule hinausgehende Folgen zu erwarten sind. Gleichwohl ist die Schule aufgerufen, bei der Organisation des Zusammenlebens Mitwirkungsmöglichkeiten zu schaffen, die ernsthaftes eigenständiges Handeln ermöglichen und alle Erfahrungsfelder der Schule, nicht nur den außerunterrichtlichen Bereich betreffen.

Differenzen zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen bleiben bedeutsam; denn Diskussionen über Werte und Erziehungsziele werden nur ausnahmsweise von Jugendlichen und innerhalb der Jugendkultur explizit geführt, obwohl sie tatsächlich einen starken Einfluss aufeinander ausüben. Sie erziehen sich wechselseitig durch Handlungen in konkreten Situationen und weitgehend ohne Reflexion. Erwachsene beteiligen sich an der Wertedebatte dagegen reflexiv, aber oft doch nur unter einem Verlust- oder Defizitaspekt, wobei die eigene Erfahrung in der Rückschau häufig glorifiziert und zum Maßstab erhoben wird, an dem gemessen das Verhalten Jugendlicher negativ abweichend erscheint. Jugendliche suchen nicht zuletzt sowohl Reibung als auch Schutz in der Altersgruppe, weil sie solche Einwirkungsversuche Erwachsener als Übergriffe und als Abwertung ihres Selbst erleben. Professionelles Handeln im Umgang mit ihnen wird diesen Aspekt berücksichtigen müssen und gleichzeitig das Zusammenleben in einer Großorganisation wie Schule nicht dem freien Spiel der Kräfte überlassen dürfen.

10.4 Die Rolle der Lehrkräfte – die normative Bedeutung pädagogischer Kommunikation

Eine lebendige, humane und demokratische Kultur wird ermöglicht und gestärkt durch Lehrkräfte, die nicht qua Amt Recht ha-

ben, sondern ihre Autorität aus der Kraft ihrer Argumente und aus ihrer persönlichen Haltung schöpfen. Gleichheit zwischen Lehrern und Schülern muss in der Achtung vor der Würde des jeweils anderen herrschen. Demokratie beginnt auch nicht erst bei 1,50 m Körpergröße, insofern muss das Verhältnis reversibel sein, Demokratie in der Schule muss sich allerdings nicht in grundsätzlich gleichen Regeln für alle niederschlagen. Zum Erlernen sozialer Normen – und, wie man erinnern muss, zur Gestaltung eines produktiven Unterrichts – gehört ebenso, die verbindlichen Regeln des Zusammenlebens zu beachten wie die unterschiedlichen Rollen von Lehrern und Schülern zu akzeptieren. Das Einfordern von Hausaufgaben zum Beispiel stellt keine unzulässige Kinderarbeit dar, auch dann nicht, wenn deren Erledigung über das Wochenende verlangt wird; und aus der Tatsache, dass die Schule der lebenslange Arbeitsplatz der Lehrkräfte ist, lassen sich auch unterschiedliche Regeln für beide Gruppen ableiten. Wer allerdings zum Beispiel Pünktlichkeit von seinen Schülern einfordert und selbst unpünktlich ist, wird schnell unglaubwürdig. Im derzeit noch gültigen Berliner Schulverfassungsgesetz heißt es, „der Lehrer unterrichtet und erzieht in eigener Verantwortung (...)“, eine Formulierung, die nahe legt, es handle sich um zwei getrennte Vorgänge. Im Alltag sind beide Elemente jedoch eng miteinander verzahnt. Diese zunächst banale Feststellung gewinnt dann Bedeutung, wenn Lehrkräfte glauben, sie seien nur für die Instruktion der Schüler und nicht für deren emotionale und soziale Entwicklung verantwortlich. Man kann nicht nicht erziehen.

Für die Lehrenden bleiben die Jugendlichen dabei eine Herausforderung eigener Art, nicht selten fremd und irritierend. Vielleicht muss man als heutiger 15-Jähriger cool und scheinbar oder tatsächlich unbeteiligt sein, wenn man an dieser Welt und damit an seiner eigenen Zukunft nicht irre werden will. Dies in vollem Umfang zu verstehen, wird keinem Erwachsenen gelingen, aber die Aufgabe professioneller Erzieher ist es, dieser Indifferenz eine positive Utopie entgegenzusetzen, um alternative Verhaltensweisen aufzuzeigen und einzuüben. Vielleicht liegt deshalb der produktive Anstoß der Debatten über LER darin, dass selbst so ambitionierte Modelle der Umgestaltung der Schule, wie sie im Konzept der „Just Community“ vorliegen, wieder in die deutsche Diskussion übernommen werden. In Berlin wie in Brandenburg könnten solche Anstöße von außen auch zur Rückerinnerung an die eigenen Traditionen einer „demokratischen Schulgemeinde“ führen und zu einer umfassenden Ausgestaltung des Schullebens unter dem Anspruch

Autorität und persönliche Haltung der Lehrpersonen bestimmen das Klima der Schule und die Praxis des geregelten Zusammenlebens

Die Traditionen einer „demokratischen Schulgemeinde“ können aktuell Vorbild der Schulen in Berlin und Brandenburg sein

einer liberalen, offenen und am Gedanken der Partizipation orientierten Werterziehung.

10.5 Werterziehung im Unterricht – die curriculare Dimension

Wernerziehung im Unterricht orientiert sich an der Kernaufgabe der Schule: Nicht Identifikation, sondern Erfahrung, Geltungsprüfung und Beurteilung aus der Distanz sind das Ziel

In diesem umfassenden Sinne betrifft Werterziehung die Schule insgesamt, das Schulleben wie alle Unterrichtsfächer; denn erkennbar haben und fordern auch sie eine moralisch-evaluative und wertbezogene Perspektive, ohne sich darin zu erschöpfen. Werte sind Thema von Unterricht und ihre Analyse im historischen und sozialen Kontext ist selbst eine kognitive Leistung. Die erwünschten und unerwünschten Folgen zum Beispiel auch eines vermeintlich wertfreien Bereichs wie der Naturwissenschaften thematisieren zu können, ohne die Logik der rationalen Weltgestaltung und Forschung zu dispensieren, zählt zu den eigenen Erwartungen, die an naturwissenschaftliche Bildung gerichtet werden. An den Grenzen der Fachlichkeit des Unterrichts erhalten Wertfragen ihre eigene Bedeutung. Nicht die Identifikation mit Werten und ihre Habitualisierung, sondern die Betrachtung aus der Distanz, die Erprobung von Kritik und die Prüfung der Geltung werthafter Orientierungen spielen hier eine eigenständige Rolle.

Unterschiedliche Fachtraditionen in Berlin und Brandenburg: Religionsunterricht der Weltanschauungsgemeinschaften und Ethikunterricht in Berlin

Die Forderung, ein eigenes Fach für wertorientierten Unterricht einzuführen, relativiert sich angesichts dieser Situation in ihrer Bedeutung, aber die Kommission will die Frage eines eigenen Fachs nicht undiskutiert lassen. Alle Länder der Bundesrepublik, ausgenommen Bremen, Brandenburg und Berlin, haben den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach eingeführt. *Berlin* hat bis heute die eigene Regelung des Religionsunterrichts, die vor dem 1. Januar 1949 eingeführt wurde, beibehalten. Sie sieht vor, dass der Religionsunterricht inhaltlich Sache der Kirchen-, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ist, aber organisatorisch in der Schule stattfindet. Neben den beiden christlichen Kirchen veranstaltet auch die jüdische Gemeinde Religionsunterricht. Der Humanistische Verband Berlin-Brandenburg e.V. bietet Weltanschauungsunterricht an. Islamischer Religionsunterricht in Berlin wird zurzeit von zwei Vereinen (Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften im Sinne der §§ 23 und 24 Schulgesetz von Berlin) verantwortet; dazu kommt religiöse Unterweisung (eher: Religionskunde) im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, der vom türkischen Generalkonsulat angeboten wird.

Neben dem Religionsunterricht werden auch in Berlin ethische Fragen im Rahmen eines Schulversuchs in einem freiwilligen Fach Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I behandelt; daneben wird Philosophie als Grundkursfach in der gymnasialen Oberstufe angeboten. Die Ziele eines solchen Unterrichts unterscheiden sich nicht von den allgemeinen Zielvorgaben der Schulgesetze und der Verfassungen.

Die Teilnahme am Religions- und Ethikunterricht in Berlin ist stark von individuellen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler geprägt und sie zeigt den typischen Trend einer lebensalters- und entwicklungsabhängigen Teilnahme; sie geht mit dem Wechsel in die Oberschule deutlich zurück (rund 20 % in den Klassen 7–10) und pendelt sich bei unter 10 Prozent in der gymnasialen Oberstufe ein. Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich zwischen den Schularten: Die Teilnahme in den Klassen 7 bis 10 war am Gymnasium mit 31 Prozent im Schuljahr 1998/99 am höchsten und an den Gesamtschulen mit 12 Prozent am niedrigsten. Spitzenwerte erreichen die 5. und 6. Klassen an Gymnasien.

In *Brandenburg* ist nach 1990 zwar nicht Religion als ordentliches Lehrfach, aber doch LER (Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde) in der Sekundarstufe I eingeführt worden. In seinem Anspruch durchaus eigenständig, lässt sich LER im Blick auf die Fragen der Werterziehung als funktionales Äquivalent des Unterrichtsfachs Religion betrachten; es reagiert, wie der wissenschaftliche Beirat noch jüngst formuliert hat, auf das „Säkularisierungsdilemma der Schule“ und entsteht „aus der Aufgabe, die ihr angesichts der ubiquitären Säkularisierung der Wertsphäre zuwächst“.

*LER als neues Fach
in Brandenburg*

Die Einführung von LER als Unterrichtsfach betrifft in Brandenburg gegenwärtig (2001/02) die 7. bis 10. Klassen der Sekundarstufe I, und zwar in unterschiedlicher Dichte von 76 Prozent aller Klassen der 7. Jahrgangsstufe, abnehmend auf 70 Prozent der 8., 25 Prozent der 9. und 17 Prozent der 10. Jahrgangsstufe. Vielgestaltig und different sind die offenen Fragen, die von LER in didaktischer, curricularer, organisatorischer und professioneller Hinsicht aufgeworfen werden. Das Forschungsprojekt zu LER zeigt nicht nur die Reichweite von LER und die Fülle der offenen und ungeklärten Fragen, es enthält auch Hinweise und Empfehlungen zur Lösung offener Fragen und macht bewusst, wie schwierig es ist, einen moralisch-evaluativen Unterricht eigenen Rechts neben dem Religionsunterricht, aber auch neben Philosophie oder Politischer

Bildung und Sozialkunde einzurichten. Der Wissenschaftliche Beirat hat deshalb auch 2001 die Implementation von LER mit guten Gründen als ein umfassendes pädagogisches Entwicklungsprojekt der Schule in Brandenburg insgesamt bezeichnet.

Auch in der schulischen Werterziehung sollten die Prinzipien der Gestaltung von Schule gelten: Selbstverantwortung der Einzelschule, Individualisierung und Offenheit für das Neue

10.6 Empfehlungen

In einer unübersichtlichen Stadtgesellschaft, in der sich Menschen aus den verschiedensten Kulturkreisen und mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen begegnen, aber auch angesichts umfassender Transformationsprobleme und gesellschaftlicher Risikolagen besteht bei Schülerinnen und Schülern, und nicht nur bei ihnen, ein Bedarf an Orientierung und Kenntnis unterschiedlicher Werthaltungen und der Erörterung grundsätzlicher Lebensfragen. Toleranz angesichts einer Vielfalt von Kulturen und Lebensentwürfen ist keine angeborene Eigenschaft, so wenig wie die Anerkennung universaler Werte. Sie muss in der Schule eingeübt und in ihrer Bedeutsamkeit erfahren werden können.

Über diese grundsätzliche Orientierung und Erwartung besteht Konsens, für die konkrete Gestaltung der Werterziehung empfiehlt die Bildungskommission ein Vorgehen, das sich an den Prinzipien orientiert, die von ihr auch sonst für das bildungspolitische Vorgehen angeraten werden:

- Die Verantwortung der Einzelschule ist in Fragen der Werterziehung noch stärker gefordert als sonst; denn die Kultivierung einer wertorientierten und wertsensiblen Schulkultur stellt die wesentliche Voraussetzung für alle Erwartungen auf diesem Feld dar.
- Die Bildungskommission hält es zum jetzigen Zeitpunkt für zu früh, über die Einführung eines eigenen Schulfachs landesweit verbindlich für Berlin oder Brandenburg entscheiden zu wollen; eine solche Entscheidung ist auch unter dem Aspekt der Werterziehung nicht notwendig.
- Erfolg oder Scheitern, Wünschbarkeit oder Problematik von LER sollen von der Kommission nicht beurteilt werden. Die Bildungspolitik in Brandenburg muss entscheiden, ob sie den Vorgaben des Wissenschaftlichen Beirats folgen und LER eine realistische Chance geben will. Eine Angleichung der Werterziehung in beiden Ländern nach dem Modell von LER kann zum jetzigen Zeitpunkt angesichts der unterschiedlichen Tra-

ditionen der beiden Länder jedenfalls nicht empfohlen werden.

- Offenheit und Pluralität müssen nicht nur als schulische Werte, sondern auch für die Modelle schulischer Werterziehung gelten. Die Bildungskommission ermuntert deshalb ausdrücklich zu Versuchen der aktiven Gestaltung einer demokratischen Schulkultur. Auch umfassende Anstrengungen, in Berlin zum Beispiel „gerechte Schulgemeinschaften“ aufzubauen, sollten eine Chance erhalten.

Kapitel 11

Verantwortlicher Umgang mit Lernzeit als Lebenszeit

11.1 Der Verbrauch von Lebenszeit durch Bildungszeit

Mit Blick auf die „oberste, wichtigste und nützlichste Regel aller Erziehung“ formulierte Rousseau: „Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern: Zeit verlieren!“ Diese Maxime, dies lässt sich im Rückblick sagen, könnte ein Leitmotiv der auf Rousseau folgenden Schulentwicklung sein. Im Verlauf der 200 Jahre seither wurde der institutionalisierten Erziehung immer mehr Zeit eingeräumt: Der mit der Schulpflicht verbundene Entwicklungsprozess hat dazu geführt, dass immer mehr Kinder immer länger Schulen besuchen durften bzw. mussten. Im 19. Jahrhundert war dieser Prozess in Deutschland dadurch gekennzeichnet, dass am Ende dieses Jahrhunderts nahezu alle Kinder Schulen besuchten – zumeist und zumindest etwa acht Jahre lang. Im 20. Jahrhundert, vor allem in seiner zweiten Hälfte, zeichnete sich dieser Prozess dadurch aus, dass die Pflichtschulzeit im allgemein bildenden Schulsystem auf in der Mehrheit der westlichen Länder neun, in einer Minderheit zehn und in der DDR insgesamt zehn Jahre ausgedehnt wurde. Berlin und Brandenburg gehören zu den Ländern der Bundesrepublik mit zehnjähriger Schulbesuchspflicht im allgemein bildenden Schulsystem. Zudem wurden immer mehr Kinder auf „längere“ Bildungswege wie die der Gymnasien geschickt; auch absolvierten immer mehr junge Menschen im Anschluss an ihre Pflichtschulzeit eine Berufsausbildung in Vollzeitschulen oder im dualen System; schließlich wurden die Ausbildungs- ebenso wie die Unterrichtszeit im Rahmen des dualen Ausbildungssystems kontinuierlich erhöht. Die Mehrheit der Auszubildenden lernt Berufe, in denen die Ausbildungszeit über dreieinhalb Jahre geht. Schulgeschichte, so lässt sich vergrößernd feststellen, ließe sich auch als die Geschichte einer kontinuierlich gesteigerten Inanspruchnahme von Lebenszeit durch öffentlich veranstaltete Bildung und Ausbildung schreiben.

Zeitverbrauch durch Bildung: ein ungebremstes Wachstum

Dieser „Zeitverbrauch“ durch Bildung wurde im Verlauf der Geschichte zumeist und mehrheitlich, ganz auf den Spuren des eingangs zitierten Wortes von Rousseau, als Fortschritt, als Emanzipation begriffen. Mit der Inanspruchnahme von Bildungszeit verbun-

den war zum einen die Befreiung von Erwerbsarbeit: Schule trat neben und dann an die Stelle von Kinderarbeit. Zum anderen wurde die Teilhabe an Bildung in einer eigens dafür reservierten Zeit zur Voraussetzung persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung: Aufklärung, eben auch durch Bildung, so hatte es Kant 1784 geschrieben, wurde begriffen als der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“. „Wissen“, so formulierte fast 100 Jahre später (1872) Wilhelm Liebknecht, „ist Macht! Bildung macht frei!“

*Ausdehnung der
Bildungszeit: ein
Selbstläufer*

Auf dem Hintergrund dieser doppelten Befreiung, aus Unmündigkeit nämlich wie auch von früher Erwerbsarbeit, wurde der säkulare Prozess der Ausdehnung von Bildungszeiten weithin als Bestandteil der Humanisierung der Gesellschaft begriffen. Der unaufhaltsam ansteigende Zeitverbrauch durch institutionalisierte Erziehung war (auch wenn er im Einzelnen jeweils gegen heftigen Widerstand durchgesetzt werden musste) letztlich so selbstverständlich geworden und gesellschaftlich so breit getragen, dass sich kaum systematische Bemühungen finden, diesen Zeitverbrauch zu begründen, gar zu verteidigen. Bildungszeit ist den Institutionen der öffentlichen Erziehung gleichsam vor die Füße gefallen, ihr Gebrauch musste nicht eigens legitimiert werden.

*Bildungszeit:
Befreiung und
Reglementierung
zugleich*

Die Selbstverständlichkeit dieser Bewertung des Verbrauchs von Lebens- durch Bildungszeit gerät aus unterschiedlichen Blickwinkeln gleichermaßen ins Wanken:

- Aus der Perspektive junger Menschen verliert die immer mehr Zeit in Anspruch nehmende institutionalisierte Bildung Teile ihres emanzipativen Charakters. In einer Zeit, in der 84 Prozent aller (wahlmündigen) 18-Jährigen noch Schüler oder Schülerinnen sind (28 % in allgemein und 56 % in berufsbildenden Einrichtungen), türmt sich die Bildungszeit, die ja auch eine Zeit der Disziplinierung und der ökonomischen Abhängigkeit ist, je länger je mehr vor der biographisch längst überfälligen Selbstständigkeit auf. Je mehr Lebenszeit durch Teilhabe an Bildung in Anspruch genommen wird, umso mehr wird der Doppelcharakter von Bildungszeit deutlich: Sie gewährt Raum für Selbstständigkeit und sie setzt der Selbstständigkeit zugleich Grenzen.

*Bildungszeit und
demographische
Verknappung*

- Angesichts der durch Kontraktion gekennzeichneten demographischen Entwicklung wird die hohe Absorptionsleistung, die das Bildungssystem mit seiner Inanspruchnahme von Lebenszeit in seinem Verhältnis zum Beschäftigungssystem leistet, zu-

sehends infrage gestellt. Spätestens in 20 Jahren, wenn an Stelle der derzeit etwa 735.000 jungen Menschen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren im Raum Berlin-Brandenburg nur noch knapp 450.000 junge Erwachsene dieser Altersgruppe leben werden, wird sich der hohe zeitliche Aufwand für Schul- und Erstausbildung ökonomisch kaum mehr durchhalten lassen.

- Der Ruf nach einer Verkürzung der ersten Bildungs- und Ausbildungsphase erhält durch die Beschleunigung der Wissensentwicklung und die Alterung des Wissens zusätzliche Schubkraft. Die Verteilung der Bildungszeit auf die Lebenszeit mit einer langen und spät einsetzenden Lernphase in der Kinder- und Jugendzeit setzt darauf, „Vorratswissen“ für das gesamte spätere Leben anzuhäufen. Dieses tradierte Modell wird mehr und mehr durch eine andere Verteilung der Lern- auf die Lebenszeit infrage gestellt. Gefordert sind Modelle, die den Einzelnen einen Wiedereintritt in Bildungs- und Ausbildungsprozesse ermöglichen, damit sie mit ihrer je individuellen Kompetenzentwicklung dem Wandel der Kompetenzanforderungen in ihrer Umwelt gerecht werden können.
- Der Vergleich mit der überwiegenden Mehrheit der OECD-Staaten zeigt, dass Deutschland bei der Nutzung von Lebenszeit für Bildungsprozesse einen Sonderweg geht: Während in Deutschland nur 23,6 Prozent aller 15-Jährigen bis zum 10. oder gar 11. Schuljahrgang „vorgezogen“ sind, gilt dies im OECD-Durchschnitt für 57,3 Prozent. Keines der wichtigen Industrieländer leistet sich einen Deutschland vergleichbaren späten Schulstart und verzögernden Verlauf der Schulkarrieren.

*Bildungszeit
und Lebenszeit:
veränderte
Verteilungsmuster*

*Zeitvergeudung
durch späten Start
und Wiederholungen*

Vor dem Hintergrund dieser sich aus vielen unterschiedlichen Quellen nährenden Infragestellung des in Deutschland tradierten Umgangs mit der Lebenszeit der Heranwachsenden ist ein Umdenken dringend notwendig. Erforderlich ist ein verantwortlicherer Umgang mit Lebenszeit. Ansatzpunkte dafür ergeben sich in den folgenden Bereichen:

- Im Bereich der alten Länder werden jährlich 9 Prozent und in dem der neuen Länder jährlich 11,6 Prozent der Schulpflichtigen vom Schulbesuch zurückgestellt. In Brandenburg und Berlin sind dies 11,2 bzw. 12,1 Prozent – folgt man den PISA-Daten, die für Berlin infolge der geringen Beteiligungsraten allerdings ungenau sein können. Angesichts des ohnedies – international gesehen – späten Einschulungsalters ist es nach Ansicht der Kommission mehr als sinnvoll, die Regelungen zum Beginn der Schulpflicht ebenso wie die zur Zurückstellung vom Schul-

besuch so zu verändern, dass Einschulungen im Durchschnitt früher erfolgen.

- Im früheren Bundesgebiet (ohne Berücksichtigung Berlins) haben 25 Prozent aller 15-Jährigen mindestens einmal ein Schuljahr wiederholt, in der früheren DDR (wiederum ohne Berlin) gilt dies für 14,9 Prozent. Der Brandenburger Wert liegt bei 11,2 Prozent, der Berliner, der allerdings aufgrund der geringen Beteiligungsraten gerade im Hauptschulbereich die tatsächliche Größenordnung eher unterschätzen wird, bei 17,7 Prozent. Die darin zum Ausdruck kommende Zahl der Klassenwiederholungen, die für viele der Wiederholer nicht zu einer dauerhaften Verbesserung ihrer Schulleistungen führt, ist zu hoch auch angesichts der Tatsache, dass viele Länder, die ausweislich der Ergebnisse der PISA-Studie höhere Kompetenzen vermitteln, ganz auf Klassenwiederholungen verzichten. Auch die Feststellung, dass im innerdeutschen Vergleich Baden-Württemberg mit der in Westdeutschland geringsten kumulierten Wiederholerquote der 15-Jährigen beim Kompetenzerwerb im innerdeutschen Spitzenbereich liegt, spricht dafür, dass das Instrument der Klassenwiederholung wenig geeignet ist. Zumindest aber wird deutlich, dass eine intensive Nutzung dieses Instruments nicht notwendig leistungssteigernd wirkt. Die Kommission empfiehlt, die Versetzungsbestimmungen so zu überarbeiten, dass Klassenwiederholungen klarer als bisher zuallerletzt „verhängt“ werden. Dies erfordert eine deutliche Ausweitung geeigneter Stützmaßnahmen.
- Die Nutzung der Schuljahre für schulische Bildungsprozesse ist in Deutschland insgesamt im Vergleich zu wichtigen anderen Ländern gering und wenig effektiv. Dies ist auch deshalb besonders problematisch, weil es – anders als in vielen Bereichen des Produzierens und Verwaltens – im Erziehungsbereich keinen oder nahezu keinen Zeitgewinn durch Rationalisierungseffekte gibt. Dass dies so ist, verleiht den folgenden Hinweis ein besonderes Gewicht:
 - Die Reduzierung der Schulwoche auf fünf Unterrichtstage in Kombination mit der vorherrschenden Halbtagschule hat zu einer im internationalen Vergleich sehr starken Einengung der je Schuljahr prinzipiell verfügbaren Unterrichtszeit geführt. Die Kommission empfiehlt eine forcierte Ausdehnung der ganztägigen Schulangebote.
 - Innerhalb der im Vergleich ohnedies eingeschnürten Zeit finden sich im Bundesvergleich sehr unterschiedliche Ausnutzungsgrade: Innerdeutsch erhalten Schüler und Schülerinnen

*Ausweitung
ganztägiger Angebote*

- von der 1. bis zur 9. Klasse zwischen 8.076 (Berlin, ohne 700 Stunden für freiwilligen Religionsunterricht) und 9.240 (Bayern) Unterrichtsstunden. Der Brandenburger Wert liegt mit 8.327 im unteren Bereich dieser Bandbreite. Offensichtlich nutzen Berlin und Brandenburg die Schuljahre besonders schwach für Schulunterricht. Die Kommission empfiehlt eine Ausweitung des wöchentlich erteilten Unterrichtsvolumens.
- Unabhängig von der je Land für Unterricht genutzten Zeit mangelt es an einer Anpassung des Lerntempos an individuelle Bedürfnisse. Die Kommission empfiehlt die Schaffung von Opportunitäten für schulisches Lernen, die stärker den individuellen Erfordernissen als standardisierten Vorgaben angepasst sind. Dies betrifft den Umgang mit Lernzeit in der einzelnen Unterrichtsstunde ebenso wie Lernangebote am Samstag, an Nachmittagen und in den Schulferien. Die in diesem Abschnitt gegebenen Empfehlungen zur Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe verstehen sich als ein Beitrag dazu.
 - Eine solche intensivere Nutzung der Schuljahre für schulisches Lernen steht allerdings in Konkurrenz zu Tätigkeiten der Heranwachsenden, die in keiner Weise schulbezogen sind. Ausweislich der 14. Shell-Jugendstudie jobben 14 Prozent der 12- bis 14-Jährigen und 31 Prozent der 15- bis 17-Jährigen in ihrer Freizeit regelmäßig und mit zum Teil erheblichem zeitlichem Aufwand. Zu einem verantwortlicheren Umgang mit der Lebenszeit gehört auch eine Prioritätensetzung der Jugendlichen, die der Schule einen angemessenen Platz einräumt. Die Schule muss deutlicher als bisher darauf beharren, dass in den Jahren der Schulzeit der Hauptberuf der Kinder, der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen der des Schülers und der Schülerin ist.
 - Eine insgesamt intensivere, individualisierende und zielgerichtete Nutzung der Schuljahre für Lernprozesse kann die Voraussetzung dafür schaffen, die Schulzeit bis zum Erreichen der allgemeinen Hochschulreife wahlweise besser zu nutzen oder kürzer zu gestalten. Die Kommission rät allerdings dringlich davon ab, dies auf dem Wege der Vorverlagerung des Beginns der gymnasialen Oberstufe in die 10. Jahrgangsstufe erreichen zu wollen. Stattdessen schlägt sie vier alternative Varianten für die Jahre in den gymnasialen Oberstufen (der Gymnasien, der Gesamtschulen und der Oberstufenzentren) vor. Allen diesen Varianten ist gemeinsam, dass der „normale“ Unterricht nach Abschluss der 10. und vor Beginn der 12. Jahrgangsstufe mit der eigentlichen Kursphase für die Dauer eines Schuljahres „unterbro-

Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtsstundenzahl

Gymnasiale Oberstufe: vier Varianten

chen“ wird. Die Nutzung des so gewonnenen Schuljahres (der bisherigen 11. Jahrgangsstufe) erfolgt in vier alternativen Varianten:

- *Variante 1:* Schüler und Schülerinnen nutzen dieses Schuljahr, um Defizite, die sie aus ihrer bisherigen Schullaufbahn mitbringen, aufzuarbeiten und sich dadurch für den Besuch der 12. und 13. Jahrgangsstufen vorzubereiten. Dieses Angebot, das schulisch vorgehalten wird, richtet sich an schwächere Absolventen der Sekundarstufe I der Gymnasien und Gesamtschulen ebenso wie an „Seiteneinsteiger“ aus Haupt- und Realschulen sowie Berufsfachschulen.
- *Variante 2:* Schüler und Schülerinnen nutzen dieses Schuljahr, um im Rahmen einer Praktikumsphase (die auf eine spätere Ausbildungszeit anzurechnen wäre) herauszufinden, ob sie den ihnen angemessenen Ausbildungsweg im Besuch der gymnasialen Oberstufe oder in einer beruflichen Ausbildung im dualen System oder in vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten sehen.
- *Variante 3:* Schüler und Schülerinnen nutzen dieses Schuljahr für einen Auslandsaufenthalt.
- *Variante 4:* Schüler und Schülerinnen wechseln unmittelbar aus der 10. in die 12. Klasse. Die Kommission erwartet, dass diese Variante zur quantitativ bedeutsamsten Alternative wird. Damit empfiehlt die Kommission, für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in vorakademischen Bildungsgängen zu einer Verkürzung der Schulzeit zu kommen.

Die Variante 4 erfordert allerdings angesichts der quantitativen Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) einen Vorstoß der politisch Verantwortlichen beider Länder. Den Festlegungen der KMK zufolge sichert nur eine Unterrichtsverpflichtung von 265 Jahreswochenstunden von der 5. Jahrgangsstufe bis zum Abitur und zugleich eine dreijährige gymnasiale Oberstufe die Anerkennung der Hochschulreifeprüfung (Abitur). Die zunehmende bundesweite Verständigung sowohl auf qualitative Mindeststandards am Ende der 10. Jahrgangsstufe (Sicherung der Grundbildung) als auch auf Vereinheitlichung der Abiturstandards lässt ein Festhalten der KMK an quantitativen Vorgaben zu Durchlaufzeiten als höchst unzeitgemäß erscheinen. Es sollte vielmehr eine bundesweite Lösung gesucht werden, die dem Nachweis individuell erreichter Kompetenzen (hier: im Abitur) den Vorrang vor normiertem Zeitverbrauch einräumt. Für diese Lösung spricht insbesondere, dass es mit der zeitlichen Normierung von Schulbesuch und Unterricht nicht ge-

lungen ist, für einheitliche Qualitätsstandards der Hochschulreife zu sorgen. Wie die Oberstufenuntersuchung von TIMSS (TIMSS/III) gezeigt hat, sind die Leistungs- und Bewertungsunterschiede in der 13. Jahrgangsstufe von Gymnasien zwischen und innerhalb von Ländern der Bundesrepublik Deutschland gravierend. Besonders bedenklich ist der Befund – eine Erfahrung, die auch viele Eltern machen –, dass in den untersuchten obligatorischen Kursen von der 12. bis zum Ende der 13. Jahrgangsstufe in vielen Schulen keine Leistungsfortschritte zu verzeichnen sind. Offensichtlich wird insbesondere in der zweiten Hälfte der 13. Jahrgangsstufe systematisch Lebenszeit von jungen Erwachsenen verschwendet. Dies weist auf Optimierungsspielräume innerhalb der gymnasialen Oberstufe hin.

Wollte man die Schulzeit für einem größeren Teil der Schülerinnen und Schüler in vorakademischen Bildungsgängen verkürzen und gleichzeitig die bislang gültigen quantitativen Vorgaben der KMK umsetzen, müsste ein Teil des Unterrichtsvolumens der 11. Jahrgangsstufe in die in beiden Ländern verkürzte Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7–10) verschoben und gleichzeitig der Beginn der Oberstufe in die 10. Jahrgangsstufe vorverlegt werden. Diese Lösung ist angesichts der zentralen Funktion der Sekundarstufe I – dies wurde in Kapitel 7 ausführlich dargestellt – als äußerst kritisch anzusehen. Eine derartige Regelung würde zu einer zusätzlichen Versäulung der gegliederten Sekundarstufe I führen, deren Folgen schwer absehbar sind, aber vermutlich die in Deutschland hohen sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung auf die Spitze treiben würden. Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang zum Abitur würden ihren mittleren Schulabschluss, der die notwendige Bedingung zum Eintritt in eine nach wie vor dreijährige Oberstufe darstellt, bereits am Ende der 9. Jahrgangsstufe erwerben, während die Schülerinnen und Schüler in den anderen Bildungsgängen dies erst am Ende der 10. Jahrgangsstufe täten. Eine solche neue Zweiteilung der Sekundarstufe I könnte nur unter vollständiger Aufgabe der Durchlässigkeit und bei einschneidender Reduzierung der Offenheit des Systems verwirklicht werden. Ohne dreijährige *berufliche* gymnasiale Oberstufen, die ein Ventil darstellen könnten, würde diese Lösung Berlin und Brandenburg vollends hinter Länder der Bundesrepublik zurückwerfen, die – wie Baden-Württemberg – ihr System gerade in den vorakademischen Bildungsgängen mit Vorteil für die Offenheit von Bildungswegen modernisiert haben.

Dieser Preis scheint der Kommission angesichts zweifelhafter Gewinnaussichten zu hoch. Daher empfiehlt die Kommission nach-

drücklich, die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche vierjährige Sekundarstufe I nicht anzutasten und Zeitgewinne durch Individualisierungsmöglichkeiten sowohl in der Schulanfangsphase als auch in der gymnasialen Oberstufe und nicht zuletzt durch Reduzierung der nicht tolerablen Wiederholerquoten zu realisieren. Der Leitlinie dieses Berichts, die Individualisierung von Bildungsgängen zu verstärken, entspricht der Kommissionsvorschlag, vier Durchlaufvarianten für die gymnasiale Oberstufe zu ermöglichen, wobei die vierte, zeitlich verkürzte Variante die modale Verlaufsform darstellen sollte.

Die Empfehlung, vier unterschiedliche Varianten des Durchlaufs durch die gymnasiale Oberstufe zu etablieren, sollte nach der Vorstellung der Kommission so umgesetzt werden, dass es an jedem der Standorte zwei- und dreijährige Angebote gibt. Die Kommission verbindet dies mit dem Rat, in Gesprächen in der KMK darauf hinzuwirken, die starre Vorgabe hinsichtlich der bis zur allgemeinen Hochschulreife zu erteilenden Mindeststunden im Kontext der Einführung von Bildungsstandards zu lockern.

*Ausbalancierung von
Lern- und Lebenszeit*

Wenn es durch die hier angeregten Maßnahmen gelingt, Lebenszeit besser für schulisches Lernen zu nutzen und zugleich den anhaltenden Prozess der Ausdehnung von Schulzeit tendenziell umzukehren, dann ergibt sich eine Zeitreserve, die die Individuen in späteren Lebensphasen durch einen individuell gewählten Wiedereintritt in Lernprozesse nutzen können. Dies könnte ein Beitrag dazu sein, eine gelungener Balance zwischen je aktueller Lern- und verbleibender Lebenszeit herzustellen – in Erinnerung an Schleiermachers Feststellung: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist: Je mehr sich beides durchdringt, um so inhaltlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit.“

11.2 Empfehlungen

Auf einen verantwortlicheren Umgang mit der Lern- und Lebenszeit der Heranwachsenden zielen die folgenden fünf Empfehlungen:

- Durch geeignete Maßnahmen zum früheren Beginn der Schulpflicht und zur Reduzierung der Zurückstellungen vom Schulbesuch soll das durchschnittliche Einschulungsalter gesenkt werden.
- Versetzungsbestimmungen sollen so überarbeitet und Stützmaßnahmen so ausgebaut werden, dass Klassenwiederholungen zuallerletzt „verhängt“ werden.
- Die forcierte Ausweitung ganztägiger Angebote soll die je Schuljahr prinzipiell verfügbare Unterrichtszeit ausweiten.
- Das wöchentlich erteilte Unterrichtsvolumen soll ausgeweitet werden.
- Die gymnasiale Oberstufe soll – ohne Vorverlagerung in die 10. Jahrgangsstufe – so umgebaut werden, dass sie in der 11. Jahrgangsstufe allen Schülerinnen und Schülern vier Alternativen anbietet: die Teilnahme an Unterrichtsangeboten, die auch nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I verbliebene Defizite aufarbeiten helfen; die Absolvierung eines einjährigen Praktikums, um auf diesem Weg die Grundlage für individuelle Entscheidungen hinsichtlich des weiteren Bildungs- und Ausbildungswegs zu verbreitern; die Nutzung dieses Jahres für einen Auslandsaufenthalt; das „Überspringen“ der 11. Jahrgangsstufe. An jedem Standort einer gymnasialen Oberstufe sollten zwei- und dreijährige Angebote gemacht werden.

Kapitel 12

Offenheit der Bildungswege

12.1 Entkopplung von Schulform und Schulabschluss

Die Sekundarstufe I ist in Berlin und Brandenburg – wie auch in anderen Großstädten und Ländern der Bundesrepublik – durch eine Spannung zwischen Horizontalisierung der Schulstufe und Differenzierung von Bildungsgängen gekennzeichnet. Die Harmonisierung der Stundentafeln und Angleichung der Lehrpläne waren in Berlin und später auch in Brandenburg notwendige Maßnahmen, um ein reversibles Differenzierungssystem in Integrierten Gesamtschulen einzurichten, und gleichzeitig ein wünschenswerter Schritt in Richtung einer durchlässigen Sekundarstufe I. Insgesamt führten diese Maßnahmen in Verbindung mit der steigenden Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen zu einer Neudefinition der Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses. Diese zunächst ungesteuerte Entwicklung zur Erhöhung der Bildungsnormen fand ihren formalisierten Abschluss im Beschluss der Kultusministerkonferenz, gemeinsame Standards für den Abschluss der Sekundarstufe I zu entwickeln. Parallel und als Folge der curricularen Vereinheitlichung vollzog sich ein Differenzierungsprozess, der mit der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss zu einer Öffnung und Modernisierung des Schulsystems führte. Die Gesamtschule, an der alle Abschlüsse bzw. Übergangsberechtigungen erworben werden können, war Schrittmacher dieser Entwicklung. Mittlerweile ist auch im gegliederten System – unterstützt durch neue Abschlussregelungen für die beruflichen Schulen – der Abschluss nicht mehr an eine bestimmte Schulform gebunden. Damit hat sich faktisch eine neue, ungeplante Offenheit des Schulsystems entwickelt. Die Nutzung dieser bislang nicht politisierten Flexibilität des Systems kann man geradezu als Indikator für intelligente Schulpolitik betrachten.

Neudefinition der Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass bis weit in die 1960er Jahre eine nachträgliche Korrektur des einmal eingeschlagenen Bildungsweges oder des erreichten Abschlusses in der Bundesrepublik schwierig war, obwohl Aufbauformen der weiterführenden Schulen und Einrichtungen des zweiten Bildungsweges solche Korrekturen erleichtern sollten. Beschreibt man die Mobilität eines Schülerjahr-

gangs anhand des Anteils von Schulformwechslern, so war noch Ende der 1960er Jahre die Offenheit des Sekundarschulwesens mit einer Mobilitätsquote von unter 10 Prozent – bei einem deutlichen Übergewicht der Abstufungen – ausgesprochen gering. Dies galt im Prinzip auch für Berlin-West.

*Mobilität in der
Sekundarstufe I heißt
Abwärtsmobilität*

Im Jahr 2000 betrug die Mobilitätsquote unter den Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe – berechnet auf der Grundlage der PISA-E-Stichprobe und versehen mit den notwendigen stichprobenbedingten Vorbehalten – für Berlin etwa 14 Prozent und Brandenburg 17 Prozent. Die horizontale Durchlässigkeit des Systems hat sich also in der Gesamtquote erhöht. Sie ist in Brandenburg trotz der – aufgrund der Dreigliedrigkeit im Unterschied zur Viergliedrigkeit in Berlin – geringeren Basiswahrscheinlichkeit des Schulformwechsels tendenziell höher als in Berlin. In Berlin heißt die Erhöhung der Mobilität zwischen den Schulformen aber zuallererst Abstufung. Auf einen Aufstieg entfallen zehn Abstiege. In Brandenburg sieht die Bilanz deutlich anders aus. Auf zehn Aufstiege entfallen sechs Abstiege. Unterscheidet man die Verhältnisse in östlichen und westlichen Bezirken Berlins, werden unterschiedliche Schulkulturen sichtbar. In den östlichen Bezirken kommen bei gleicher Schulstruktur auf einen Aufstieg knapp sechs Abstiege, während in den westlichen Bezirken auf einen Aufstieg 17 Abstiege entfallen. In gewisser Weise ist das Schulsystem in den westlichen Bezirken durch eine sonst kaum anzutreffende Bereitschaft zur Abweisung von Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet. Nach den PISA-E-Befunden verlassen von jenen Schülern, die von der 6. zur 7. Jahrgangsstufe auf ein Gymnasium wechselten, in den westlichen Bezirken Berlins 18 Prozent, in den östlichen Bezirken 14 Prozent bis zur 9. Jahrgangsstufe diese Schulform. Die großen Differenzen zwischen den Bezirken treten im Selektionsverhalten von Realschulen auf. In den östlichen Bezirken verlassen 8 Prozent der Übergänger zwischen der 7. und 9. Jahrgangsstufe die Realschule, während in den westlichen Bezirken die Abstiegsquote auf 26 Prozent der Übergänger anwächst. Die Mehrzahl der Absteiger wechselt nach dem Nichtbestehen des Probehalbjahres die Schulform. Die Abstiegsquoten aus den Integrierten Gesamtschulen sind in den westlichen und östlichen Bezirken gleich minimal.

Die vorgelegten Befunde aus PISA-E beschreiben Mobilitätsprozesse in der Sekundarstufe I. Sie sind trotz der eindrucksvollen Muster aber nicht dazu geeignet, die interne Selektivität des gegliederten Systems insgesamt oder dessen geringe Offenheit zu belegen. Bei

geringer interner Differenzierung der Schullaufbahnen und entsprechend enger Verknüpfung von Schullaufbahn und Schulabschluss ist der Schulformwechsel in der Sekundarstufe I als Schätzgröße für die Offenheit des Systems durchaus geeignet. Die Verwendung dieses Maßes wird jedoch problematisch, wenn sich die Bildungsgänge curricular annähern und zugleich intern ausdifferenzieren, sodass Abschlüsse und Zugangsberechtigungen nicht mehr an bestimmte Schulformen gebunden sind. Schulform und Abschluss werden entkoppelt. Ferner trägt zu einer von dem Indikator nicht erfassten Öffnung des Systems der Ausbau von Bildungsgängen in der Sekundarstufe II bei, die ohne unzumutbaren Zeitverlust neben beruflichen Qualifikationen auch einen weiterführenden Abschluss vermitteln. Es entstehen also in der Tendenz parallele Bildungswege, die sich zwar in ihrer inhaltlichen Akzentsetzung und ihrem zeitlichen Verlauf unterscheiden, jedoch nicht mehr eindeutig mit der Hierarchie der Schulabschlüsse verknüpft sind. Bei einer zunehmenden Wahl dieser Bildungswege führt der Maßstab des Schulformwechsels nicht nur zu einer Unterschätzung der tatsächlichen Mobilität, sondern verliert überhaupt seine Validität als Indikator für die Offenheit von Bildungswegen, da die Haltekraft der einzelnen Schulformen zunehmen und damit die horizontale Durchlässigkeit zurückgehen kann und sich dennoch die Offenheit des Systems vergrößert.

*Steigende Offenheit
des Systems trotz
Abwärtsmobilität:
Entkopplung von
nomineller Schulform
und Schulabschluss*

Damit erhält aber auch der immer wieder als Indikator für die hohe Selektivität des gegliederten Systems herangezogene Abstieg zwischen den Schulformen auf der individuellen Ebene eine andere Bedeutung. Der Wechsel an eine niedrigere Schulform, mit dem oft auch eine drohende (nach der 7. Jahrgangsstufe zweite) Klassenwiederholung abgewendet wird, bedeutet für den Betroffenen oder die Betroffene auch eine Verbesserung der Position in der Leistungshierarchie der sozialen Bezugsgruppe und damit eine psychosoziale Entlastung und in vielen Fällen auch die Verhinderung einer weiteren Verzögerung der Schullaufbahn. Und wenn mit dem Schulformwechsel nicht endgültig über den Abschluss entschieden wird, macht es auch wenig Sinn, diesen als Indikator für Systemoffenheit zu verwenden. Obwohl man die individuellen Folgen des Schulformwechsels nicht dramatisieren darf und der Schulformwechsel als Messgröße für die Offenheit des Systems kaum taugt, geben die hohen bis extrem hohen Abweisungsquoten vor allem in der Realschule Auskunft über pädagogische Leitvorstellungen, das Berufsethos der Lehrkräfte und deren professionelles Handlungsrepertoire im Umgang mit Unterschiedlichkeit. In dieser Hinsicht

besteht in Berlin, insbesondere in den westlichen Bezirken, dringender Handlungsbedarf, um überhaupt erst einmal die Aufmerksamkeit auf diese impliziten und in vielen Kollegien geteilten pädagogischen Theorien zu lenken.

Wie auch für andere Länder der Bundesrepublik gibt es für das Schulwesen in Berlin und Brandenburg keine Verlaufsstatistik, sodass man Übergänge nur durch Gegenüberstellung von Absolventenzahlen und Bestandsgrößen, gegebenenfalls in angemessenen Zeitabständen erfassen kann. Will man einen ersten Eindruck vom Ausmaß der Entkopplung von nominellem Bildungsgang und Schulabschluss erhalten, muss man sich vergegenwärtigen, dass im Schuljahr 2001/02 58 Prozent aller mittleren Abschlüsse in Berlin und 70 Prozent in Brandenburg nicht an Realschulen erworben wurden. Der überwiegende Teil dieser Abschlüsse wurde an anderen allgemein bildenden Schulen als der Realschule erteilt, ein kleinerer Teil der mittleren Abschlüsse wurde an beruflichen Schulen erworben. Bei einer vorsichtigen Schätzung muss man davon ausgehen, dass mittlerweile rund 25 Prozent der erfolgreichen Hauptschüler der 9. Jahrgangsstufe bzw. der Abgänger von Gesamtschulen mit Hauptschulabschluss oder Berufsbildungsreife ihren Schulabschluss entweder durch ein 10. Hauptschuljahr oder im beruflichen Schulwesen zum Realschulabschluss oder einem Äquivalent aufbessern. In ähnlicher Weise lässt sich der Zugang in eine gymnasiale Oberstufe von der Realschule oder der Integrierten Gesamtschule erreichen, sodass auch im Hinblick auf die vorakademischen Bildungswege eine Verbreiterung der Zugangswege stattgefunden hat. Die Übergangsquoten von der Integrierten Gesamtschule in eine gymnasiale Oberstufe liegen in Berlin bei 26 Prozent und in Brandenburg im Schuljahr 2000/01 bei 19 Prozent. Die Seiteneinstiege aus Realschulen in gymnasiale Oberstufen betragen im Schuljahr 2000/01 in Berlin 13,9 Prozent und in Brandenburg 19 Prozent der Realschulabgänger.

Die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss erhöht die Vielfalt von Bildungsgängen, die formal zu denselben Zielen führen

Die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss erhöht die Vielfalt von Bildungsgängen, die formal zu denselben Zielen führen. Dies ist ein wünschenswerter Prozess, da individuelle Entwicklungschancen durch die Erweiterung des Angebotsspektrums und die Öffnung des Abschlussystems verbessert werden. Die Bildungsgänge werden sowohl durch das pädagogische Programm der Schulform oder Einzelschule als auch durch die jeweils rekrutierte Schülerschaft bestimmt. Als Pendant dieser Ausdifferenzierung werden zwangsläufig Standardsicherung und Rechenschaftslegung notwendig. Beides sind vornehmlich Aufgaben jeder einzelnen Schule,

die auch nur dort erfolgreich bearbeitet werden können. Dennoch ist bei einer Öffnung des Systems der Schulabschlüsse die Frage nach der Vergleichbarkeit der Abschlüsse gar nicht abzuweisen. Solange man an Zugangsberechtigungen festhält, kann man schon aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit die Vorstellung einer zumindest basalen Vergleichbarkeit nicht aufgeben. Dies ist ein keineswegs triviales Problem, zumal regionale Differenzen und sozialstrukturelle Disparitäten zu komplizierten Verwerfungen führen.

Von entscheidender Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang die Sicherung von Mindeststandards für den mittleren Abschluss und vergleichbaren Anforderungen für den Übergang in studienqualifizierende Bildungsgänge der Sekundarstufe II sein. Langfristig wird von der Lösung dieser Aufgaben die Glaubwürdigkeit und damit die Funktionsfähigkeit des gesamten Systems der Abschlüsse abhängen. In dieser Hinsicht besteht für die Region Berlin-Brandenburg Handlungsbedarf.

*Sicherung von
Mindeststandards
für den mittleren
Abschluss und
Vertrauen
auf Zertifikate*

Die Forderung nach Sicherung der Glaubwürdigkeit der Abschlüsse verweist auf einen weiteren Aspekt: auf die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Subsystemen des Bildungswesens. Dies betrifft einmal die Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Form der Doppelqualifikation (z.B. Abitur und Berufsausbildung, wie sie in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Kollegschule angeboten wird, aber auch in Berlin im Bereich der chemischen Assistenzberufe in der Lise-Meitner-Schule als Ausnahme zu finden ist). Auch hier stellt sich die Frage der Äquivalenz der Abschlüsse. In ganz ähnlicher Weise gilt dies für berufliche Gymnasien, die zwar keine Doppelqualifikation vermitteln, aber mit einem an Berufsfeldern orientierten curricularen Profil die allgemeine Hochschulreife verleihen. Dass hier durchaus vergleichbare Standards eingehalten werden können, zeigen die jüngsten Untersuchungsergebnisse aus Baden-Württemberg. Langfristig wird für die Modernisierung des Schulsystems die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen nichtakademischer und akademischer Berufsausbildung von mindestens ebenso großer Bedeutung sein. Im internationalen Vergleich sind nicht nur Berlin und Brandenburg, sondern Deutschland insgesamt in dieser Hinsicht Nachzügler. Zurzeit verfügt zum Beispiel im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ in Berlin mehr als ein Drittel der Auszubildenden über das Abitur; und viele von ihnen beginnen anschließend ein Hochschulstudium, ohne dass ihnen Leistungen aus der nichtakademischen Ausbildung anerkannt werden. Die Folgen liegen auf der Hand: Es sind curri-

culare Doppelungen und damit für die jungen Erwachsenen Verluste an Lebenszeit. Für Ansätze, die Barrieren zwischen akademischer und nichtakademischer Bildung abzutragen, stehen die Berufsakademien, die auf Simultanität von nichtakademischer und akademischer Berufsausbildung setzen. Ihre Absolventen haben einen hohen Zeitgewinn, der sie früh in das Beschäftigungssystem einmünden lässt. Für die universitären Studiengänge sind solche Entwicklungen derzeit noch nicht erkennbar, in bestimmten Bereichen wie den Technikwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften und den entsprechenden Lehrerbildungsgängen aber durchaus denkbar. Gerade der berufliche Bildungsweg, der, wie im Kapitel 13 beschrieben, dem Prinzip der Dualität des Lernens systematisch folgen sollte, verzweigt sich neben seiner Fortführung in die berufliche Weiterbildung bereits jetzt für größere Gruppen von Nachfragern in die Fachhochschulen und Universitäten: Dieser Weg sollte im Sinne systematischer Durchlässigkeit weiter geöffnet und vor allem geglättet werden.

Schrittweise und vorsichtige Einführung einer gemeinsamen Prüfung zur Erlangung des mittleren Abschlusses

12.2 Empfehlungen

Als notwendige Konsequenz der verbesserten Offenheit des Systems empfiehlt die Kommission, dass beide Länder möglichst bald eine gemeinsame Prüfung zur Erlangung des mittleren Abschlusses einführen, die schul- und schulformübergreifende standardsichernde Elemente enthält. Eine Abschlussprüfung erfüllt aber nur dann ihre Funktion, wenn sie sowohl an allen allgemein bildenden Schulen als auch an den beruflichen Vollzeitschulen, die einen mittleren Abschluss vergeben, abgelegt werden muss. Die standardsichernden schulform- und schulübergreifenden Teile der Prüfung können zentral oder dezentral gestaltet sein. Entscheidend ist jedoch, dass sie zuverlässige und vergleichende Informationen über den geforderten Leistungsstand liefern und damit qualitätssichernd wirken. Insbesondere kommt ihnen die Aufgabe der Sicherung von Mindeststandards zu. Die Kommission ist sich bewusst, dass die Festlegung von vertretbaren Mindeststandards ein schrittweiser Prozess ist, bei dem die Niveauhöhe allmählich unter Berücksichtigung von Erfahrungswerten justiert wird. Es ist nach Ansicht der Kommission völlig unvermeidbar, Normen mehr oder weniger arbiträr festzusetzen und die Folgen von Mängeln in der pädagogischen Arbeit ausschließlich Schülerinnen und Schüler tragen zu lassen.

Kapitel 13

Sicherung von Berufsfähigkeit – Modernisierung der beruflichen Bildung

Wenn eine Gesellschaft erkennt, dass zu ihrer Reproduktion auf gegenwärtigem Niveau und zur Sicherung künftiger Entwicklungsmöglichkeiten Bildung und Qualifizierung keine Aufgaben sind, die sich nur der jeweils nachkommenden Generation stellen, sondern dass einer der wesentlichen Imperative der gesellschaftlichen Modernisierung generationsübergreifend „lebenslanges Lernen“ lautet, dann muss sie die zum lebenslangen Lernen notwendigen Institutionen zunächst einmal konzipieren und schaffen. Der bisherigen Tradition folgend sind die derzeit verfügbaren institutionalisierten Lehr-Lern-Angebote so verfasst, dass Lernen in den verschiedenen Lebensphasen weitgehend voneinander entkoppelt und nur äußerst bedingt aufeinander bezogen stattfindet.

*Lebenslanges Lernen
als Leitidee für die
Modernisierung*

Die Kommission kann die mit einer konsequenten Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens verbundenen Aspekte und Fragen nicht umfassend behandeln, sondern will lediglich eine Skizze möglicher Problemlösungen entwerfen. Dabei geht die Kommission davon aus, dass lebenslanges Lernen eine unverzichtbare Notwendigkeit darstellt, aus der heraus sich Vorschläge für die (Re-)Strukturierung des Systems der Berufsbildung in ihren basalen Komponenten begründen. Zugleich hat dieses Verständnis zur Folge, dass Lernen für ein ganzes Leben nicht mehr auf die Phase der Kindheit und Jugend mit anschließender akademischer und/oder nichtakademischer Berufsausbildung beschränkt bleibt. Es kommt zu einer anderen Verteilung von Bildungszeit.

Damit muss auch das traditionelle bildungsstrukturelle Schema ersetzt, zumindest jedoch entscheidend erweitert werden. Diesem Schema zufolge vermittelt ein Teil der älteren, wissensmächtigen Generation der nachfolgenden in einem gesellschaftlich-arbeitsteiligen Rahmen jenes Wissen, das diese für die eigene Reproduktion und damit für diejenige aller Bürger benötigt. Wer der Forderung nach konsequenter Umsetzung des Konzepts vom lebenslangen Lernen folgt, wird ihr schwerlich mit einem immer höheren Grad an Verschulung, das heißt an Ausgliederung von Lernen aus den beruflich und/oder anderweitig organisierten Lebenszusammenhängen, nachkommen können; statt Scholarisierung geht es jedoch in

*Notwendigkeit
gezielter Entschulung
beruflichen Lernens*

der näheren Zukunft um gezielte Entschulung von Lernen, besonders von beruflichem Lernen.

Die Aufforderung zum lebenslangen Lernen ergeht damit nicht nur an das einzelne Individuum, seinen Wissens- und Kompetenzstand kontinuierlich auszubauen. In diesem Zusammenhang erinnert die Kommission daran, dass Facharbeiter/-innen und Fachangestellte, um in einem erlernten Beruf bestehen zu können, heute in ihrem Berufsleben diesen Beruf zwischen fünf und zehn Mal „neu erlernen“ müssen; wechseln sie in einen verwandten oder einen ganz anderen Beruf bzw. in ein anderes Tätigkeitsfeld, nimmt der Weiterbildungsumfang entsprechend zu.

Die Forderung nach lebenslangem Lernen wird nicht nur an das Individuum, sondern ebenso an das Bildungssystem gestellt; denn aus der Notwendigkeit kontinuierlichen Wissens- und Kompetenzauf- und -ausbaus ergeben sich unvermeidlich weitgehende strukturelle Änderungen, um die Bedingungen für lebenslanges Lernen für alle Bürger und Bürgerinnen zu schaffen und somit zu verhindern, dass daraus ein Privileg für wenige wird.

Insgesamt nimmt in den Überlegungen der Bildungskommission die Frage breiten Raum ein, durch welche Strukturen und Inhalte „Lernen des Lernens“ als spezifische Leistung der Schulen unterhalb der Sekundarstufe II nicht nur begünstigt, sondern als unverzichtbares Qualitätsmerkmal der dafür geschaffenen Schulstufen substantiell gesichert werden kann. Aus Sicht der beruflichen Bildung muss dies vorausgesetzt werden; denn es gilt das Verhältnis von Lernen und Arbeiten in den verschiedenen Lebensphasen neu zu überdenken und in der Folge sowohl Entscheidungen über neue Strukturen als auch über Änderungen der vorhandenen Lehr-, Unterweisungs- und Entwicklungsangebote in der Berufsbildung zu treffen. Wenn die Mindestvoraussetzungen als Resultat der Schulstufen unterhalb der Sekundarstufe II – wie die in früheren Kapiteln beschriebenen Basiskompetenzen – bei den Jugendlichen nicht gesichert sind, die berufliche Ausbildung nachfragen, ergeben sich grundlegende Änderungen für das Berufsbildungssystem; diese betreffen sowohl die Fokussierung der curricularen und didaktisch-methodischen Angebote in den berufsbezogenen Lehr- und Unterweisungskontexten, die notwendigen Lern- und Entwicklungszeiten in der beruflichen Bildung als auch die Frage, ob es für spezifische Gruppen von Jugendlichen sinnvoll sei, die Sekundarstufe I vorzeitig zu verlassen.

Lehr-, Unterweisungs- und Entwicklungsangebote in beruflicher Bildung sowie in berufsbezogenen Qualifizierungskontexten werden von der Kommission nicht zuletzt auch im Gesamtzusammenhang der Organisation und Gestaltung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem betrachtet – und dort unter dem besonderen Aspekt der Vorbereitung und Vermittlung von Berufsfähigkeit. Dabei wird an dieser Stelle von der Diskussion über die Vielfalt der Rechtsnormen und Rechtssphären abgesehen, die die berufliche Bildung prägen und tangieren; ebenso wird auf die Debatte über die daraus resultierenden institutionellen Verflechtungen und über die Zuständigkeitsfragen weitgehend verzichtet. Das im Folgenden für die Berufsbildung ausgeführte und begründete Modernisierungskonzept beansprucht jedoch, dazu beizutragen, bestehende Fragmentierungen zu überwinden.

Die Modernisierung der Berufsbildung wird von einer Reihe von Problemlagen erzwungen, die nach einer Lösung verlangen:

- Seit längerem besteht ein erheblicher Mangel an Ausbildungsplätzen; dies gilt vor allem in den Kernbereichen der gewerblich-technischen Berufsfelder sowie im Dienstleistungsbereich.
- Gleichzeitig zeichnet sich für die Zukunft ein weit reichender Mangel an Fachkräften in denselben Berufsfeldern ab.
- Die Modernisierungslücken in der Entwicklung zukunftsweisender Ausbildungsberufe bzw. von Kernberufen sowie in der Curriculumentwicklung nehmen trotz vielfältiger Bemühungen in den Neuordnungsverfahren zu.
- Der Anteil der noch nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I sowie der Ausbildungsabbrecher in der beruflichen Bildung beträgt bis zu einem Viertel der Nachfrager bzw. Stelleninhaber; dies ist nicht hinnehmbar, weder aus der Sicht des nach Ausbildung und Arbeit nachfragenden Individuums – dort vor allem der unversorgten – noch aus der Sicht der Gesellschaft.
- Die Notwendigkeit wächst, im Sinne von lebenslangem Lernen berufliche Erstausbildung mit der beruflichen Weiterbildung sowohl institutionell als auch curricular sowie hinsichtlich der erworbenen Berechtigungen systematisch enger miteinander zu verschränken.

*Fünf zentrale
Problemlagen
beruflicher Bildung*

Für die berufliche Bildung stellt nach der Auffassung der Kommission die duale Berufsausbildung den Kernbereich des Berufsbildungssystems dar – und sie soll ihn auch weiterhin darstellen.

Daneben werden weiterhin schulische bzw. schulähnlich verfasste Formen der Berufsausbildung so bestehen, dass sie stark individualisierte berufliche Bildungsverläufe ermöglichen, in denen der Zugriff auf prinzipiell alle Formen akademischen, semi-akademischen und nichtakademischen beruflichen Lernens vorkommen kann. Es ist zu erwarten, dass entsprechend wachsender Mobilitäts- und Flexibilitätserfordernisse solche Bildungsbiographien quantitativ immer bedeutender werden; diesem Szenario sollte auf systemischer Ebene durch die verstärkte Verzahnung der bislang disparaten Alternativen Rechnung getragen werden.

13.1 Berufliche Erstausbildung als Basis für lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen erfordert systematische institutionelle sowie inhaltliche Verschränkungen der nichtakademischen beruflichen Erstausbildung mit der beruflichen Weiterbildung sowie mit der akademischen Berufsausbildung; diese muss bereits für die nähere Zukunft weit über die bisherigen Ansätze hinausgehen: So tritt ungefähr ein Viertel der Abiturienten in die duale Berufsausbildung ein, und große Gruppen dieser jungen Erwachsenen gehen daran anschließend in ein inhaltlich daran eng angeknüpftes Studium über, ohne dass bisher Anerkennungen von Leistungen aus der nichtakademischen Berufsausbildung in der akademischen Berufsausbildung realisiert werden.

Wie auch immer beruflich organisierte Arbeit bzw. nichtberuflich verfasste Erwerbsarbeit sich in ihrem quantitativen und qualitativen Verhältnis zueinander entwickeln werden, so kommt der ersteren bzw. den berufsfeldbezogenen Karrierewegen nach wie vor eine zentrale Bedeutung zu. Dies wird besonders auch dann weiterhin gelten, wenn es gelingt, der Berufsordnung neue Definitionsprinzipien im Sinne offener, dynamischer, wenngleich curricular klar definierter Kernberuflichkeit zu erschließen und damit den Ausdifferenzierungsprozess in eine immer größere Zahl von teils hoch spezialisierten Ausbildungsberufen aufzuhalten, die durch Änderungen auf dem Arbeitsmarkt besonders stark gefährdet sind.

Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit als Kern beruflicher Bildung

Die (nichtakademische) berufliche Bildung wird in ihrem Kern als die Vermittlung der Berufsfähigkeit und beruflicher Handlungsfähigkeit verstanden; sie stellt eine ganz eigene inhaltliche Struktur und einen eigenen Vermittlungsprozess dar. Bei aller deutlich zu

verbessernden Verknüpfung mit den allgemein bildenden Schulen und den dortigen Bildungsabschlüssen sowie mit den Hochschulen und der dortigen akademischen Berufsausbildung ist die nichtakademische berufliche Bildung systematisch von diesen beiden zu unterscheiden.

Dabei kommt neben der zunehmenden Bedeutung sozialer und methodischer Kompetenzen der beruflichen Fachkompetenz in den berufsausbildenden Bildungsgängen wie auch in den für Erwerbsarbeit qualifizierenden Maßnahmen eine hervorgehobene Bedeutung zu. Die Bedeutung der beruflichen Fachkompetenz sowie deren Erweiterung und Flexibilisierung kann durch die Ausweitung von Zusatzqualifikationen in einem Wahlbereich der beruflichen Erstausbildung deutlich gestärkt werden. Dies ist ein erster wichtiger, gleichwohl nicht mehr als notwendiger Schritt zur Institutionalisierung von wünschbaren simultanen Doppelqualifikationen in allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zur Verzahnung zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Diese Ziele erfordern rechtlich geordnete curricular definierte Bausteine, die möglichst stufenübergreifend angelegt und auch didaktisch-methodisch prozessorientiert gestaltet sind.

13.2 Internationalisierung beruflicher Bildung

Die Internationalisierung technologischer und ökonomischer Entwicklung und die Realisierung eines europäischen Arbeitsmarktes mit den darin eingeschlossenen Facharbeitsmärkten haben zur Folge, dass auch die beruflichen Qualifizierungssysteme miteinander konkurrieren; dies ist als Herausforderung anzunehmen. Wünschenswert wäre eine möglichst international abgestimmte Angleichung der Standards beruflicher Bildung und der Strukturen, in denen sie den Jugendlichen und Erwachsenen als Entwicklungskontext angeboten werden. Die Sicherung dieser Optionen stellt eine grundlegende Voraussetzung für berufliche sowie regionale Mobilität und Flexibilität dar.

*Berufliche Bildung als
europäische Aufgabe*

Die enge Verzahnung der beruflichen Bildung mit der europäischen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik legt nahe, die Modernisierung der beruflichen Bildung nicht nur als je nationale, sondern stärker als bisher ebenso als eine europäische Aufgabe zu gestalten. Dabei kommt der Implementation offener internationaler Standards unter besonderer Berücksichtigung der regionalen Innovationsinter-

*Unterschiedliche
Organisation der
beruflichen
Ausbildung*

sen und -potenziale und gestützt auf einen regionalen Berufsbildungsdialog einerseits sowie der Formulierung curricularer Grundnormierungen auf der Basis von ausgearbeiteten curricularen Bausteinen andererseits eine besondere Bedeutung zu.

13.3 Erschließung der Lernpotenziale betrieblicher Arbeitsprozesse

Von der nichtakademischen Berufsausbildung über die vielfältigen Formen der Weiterbildung bis zur akademischen Berufsausbildung gilt die Verschränkung von systematischem Lernen und Arbeitserfahrung als eine besonders wirksame Lernform – auch wenn sie in der letzteren Form der Berufsausbildung deutlich unterentwickelt ist. Das Zusammenspiel von Lernen und Arbeiten zur effektiven Entwicklung des Individuums erfordert jedoch, dass Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung so gestaltet sind, dass sie neben der Wahrung von Wertschöpfungsinteressen nicht zuletzt auch auf die gezielte Förderung beruflicher Kompetenzentwicklung ausgerichtet sind.

*Verstärkte
Ausschöpfung betrieblicher
Ausbildungspotenziale*

Vor diesem Hintergrund liegt es insgesamt nahe, die einzelbetriebliche Ausbildungstradition durch eine Verstärkung zwischenbetrieblicher Ausbildungspartnerschaften sowie durch Netzwerke anzureichern; dabei kann an die Tradition der dualen Organisation nichtakademischer Berufsausbildung angeknüpft werden sowie an die durch die ökonomische und technologisch-technische Entwicklung bewirkte Rücknahme horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung einerseits und der betrieblichen Spezialisierungen andererseits. Das dazu nötige Kooperationsmodell sollte die berufsbildenden Schulen sowie gegebenenfalls die Bildungsträger als weitere Ausbildungsinstitution systematisch einbeziehen: Die Verbundausbildung mit ihren vielfältigen Varianten markiert hier erste Orientierungen zu einer zukunftssträchtigen Problemlösung.

*Für die betriebliche
Ausbildung gibt es
keinen Ersatz*

Neben der Entwicklung von Netzwerken in der beruflichen Bildung und neben der Sicherung und Entwicklung von empirisch überprüfbaren Qualitätsstandards benötigen stabile Facharbeitsmärkte ebenfalls eine signifikante Anhebung der Ausbildungsquote und eine damit einhergehende größere Ausschöpfung der derzeit existierenden Ausbildungspotenziale in betrieblichen Arbeitsprozessen. Hier stellt die seit einiger Zeit beobachtbare Entwicklung im Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze eine ernsthafte Gefahr dar;

dieser kann durch Ausweitungen im Angebot nichtbetrieblicher Ausbildung bei Bildungsträgern oder in beruflichen Schulen nur partiell entgegengewirkt werden; denn nichtbetriebliche Ausbildung und Übungsstätten usw. und im Rahmen von komplexen Lehr-Lern-Arrangements stellen immer nur Simulationen dar – und sie werden von den Jugendlichen auch als solche wahrgenommen; dabei kann insgesamt der Wert solcher Arrangements, allerdings im Rahmen einer lernortintegrierenden Ausbildung, nur betont werden.

Angesichts der oben formulierten Forderung nach Ausschöpfung des betrieblichen Ausbildungspotenzials ist jedoch die Situation des teils extrem defizitären betrieblichen Ausbildungsstellenmarktes in den neuen Ländern der Bundesrepublik, hier auch in Brandenburg, zu berücksichtigen. Gestützt auf empirische Befunde kann das brandenburgische Kooperationsmodell mit seiner überbetrieblichen Ausbildung zwar durchaus auf Erfolge in der beruflichen Kompetenzvermittlung verweisen. Dies ist jedoch nicht das intentionale Funktionskriterium des Modells; denn diesem geht es vor allem um die sozialpolitische Kompensation eines gravierenden Ausbildungsplatzmangels und nicht primär um die Steigerung der Ausbildungsqualität. Darauf kommt es aber mittel- und langfristig an. Die Tatsache, dass Erfahrungen von Arbeiten im betrieblich organisierten Kontext durch ausgegliederte Lernkontexte nur begrenzt ersetzt werden können – auch nicht durch komplexe Simulationen wie Planspiel, Lernbüroarbeit, Fallstudien usw. –, verlangt die Rückkehr zur dualen Organisation der Berufsausbildung mit der entsprechenden Betonung betrieblich authentischer Erfahrungs- und Entwicklungskontexte für den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit.

Wie schon angesprochen, sollte die Renovierung des Berufsbildungssystems auch darauf zielen, die Anschlussfähigkeit der regelten, aber auch der Vielfalt der noch zu regelnden Weiterbildungsangebote zu den Berufen der Erstausbildung sowie zu den relativ breit angelegten Hochschulabschlüssen offen zu gestalten, diese dann auch zu erhalten und damit die vertikale Durchlässigkeit des Gesamtsystems zu erhöhen. Dazu ist an der Schnittstelle der beruflichen Erstausbildung zur beruflichen Weiterbildung eine Formalisierung der mit der Weiterbildung erreichten Höherqualifikation erforderlich: Auf der Basis einer nach dem Berufsprinzip und seiner Ordnung erworbenen Erstqualifikation, die den subjektiven Bildungs- und Entwicklungsweg bis zur Berufsfähigkeit vollendet,

*Anschlussfähigkeit
der Berufsausbildung
sichern*

kann ein transparentes, nach Wert und Berechtigung überschaubares modulares System beruflicher Weiterbildung die Voraussetzung für die Sicherung einer hohen Mobilität im Facharbeitsmarkt im Kontext lebenslangen Lernens bieten. In diesen Kontext sind auch die verschiedenen Formen der akademischen Berufsausbildung einzubeziehen. Zu entwickeln ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel auch ein überregional anerkanntes Zertifizierungsverfahren für die im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen, das den einschlägigen Mess- und Bewertungsstandards genügt. Hier stellen die derzeit vorfindlichen Bildungs- und Qualifizierungspässe, die vor allem für den berufsfördernden, berufsbefähigenden und berufsvorbereitenden Bereich zu finden sind, kaum mehr als einen ersten Schritt dar; denn weder sind sie überregional anerkannt noch genügen sie einschlägigen Standards nachvollziehbarer Beurteilung von erworbenem Wissen, aufgebauten Kompetenzen sowie Arbeitsleistungen und sozialem und kommunikativem Verhalten.

*Lernfeldorientierung
der Curricula stärken*

Im Sinne einer stärkeren Arbeitsprozessorientierung und unter Anknüpfung an den Stand der Berufsbildungs- wie der Expertiseforschung hat die KMK vereinbart, die Lernortkooperation zwischen Lehren und Lernen in der Berufsschule und Ausbilden und Arbeitshandeln im Betrieb auf eine neue curriculare Grundlage zu stellen. Unter Bezugnahme auf das in der Berufsarbeit inkorporierte Wissen ist es notwendig, das Lernen in der beruflichen Schule stärker arbeits- und geschäftsprozessorientiert als bisher zu gestalten. Dadurch können die curricularen Voraussetzungen für die Umsetzung des Bildungsauftrags für die beruflichen Schulen verbessert werden; dieser zielt darauf, die Auszubildenden zu befähigen, Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung aktiv mitzugestalten. Durch die Entwicklung von beruflichen Curricula nach dem Prinzip von „Lernfeldern“, die an „bedeutsame berufliche Arbeitssituationen“ anknüpfen, ist ein entscheidender Perspektivwechsel für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse benannt. Wichtig in diesem Kontext ist, dass die Lernfeldorientierung den Blick auf systematisches Lernen im Sinne geleiteter Wissensvermittlung nicht ersetzt, sondern grundlegend erweitert.

Weiterhin ist darauf zu verweisen, dass die sich daraus ergebenden Qualitätsentwicklungen nicht nur auf der Ebene der Einzelschule der Implementierung systematischer Qualitätssicherung sowie einer evaluationszentrierten Kontrolle bedürfen, sondern auch auf den verschiedenen administrativen Steuerungsebenen, um die Innovationsverläufe mit ihren Zeitanforderungen und ganz eigenen

Rhythmen nicht vorschnell zu gefährden und impliziten wie expliziten „Blockaden“ zwischen Administration, Einzelinstitution und pädagogischen Agenten auszusetzen. Insgesamt sind diese Prozesse auch in die in beiden Ländern initiierten Bemühungen um systematische Qualitätsentwicklungen der Einzelschule zwischen Dezentralisierung (Schule in erweiterter Verantwortung) und zentraler evaluationszentrierter Steuerung (externe Evaluation) einzubinden.

13.4 Berufsbildende Schulen als regionale Berufsbildungszentren für die berufliche Aus- und Weiterbildung

Im internationalen Vergleich ist Deutschland eines der wenigen Länder mit einem zwar stark differenzierten System beruflicher Aus- und Weiterbildung, in dem die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung jedoch institutionell scharf gegeneinander abgegrenzt sind. Das Konzept vom lebenslangen Lernen impliziert die Forderung, die Brüche und Barrieren zwischen Berufsausbildung und Weiterbildung durch eine engere inhaltliche sowie institutionelle und organisatorische Verschränkung dieser Bildungsbereiche zu überwinden. Die erwartbare zumindest teilweise Verlagerung der Gewichte auf die berufliche Weiterbildung, dies sowohl in den Angeboten an beruflicher Bildung als auch in der biographischen Entwicklung der Individuen selbst, resultiert aus der schon angesprochenen sinkenden „Halbwertszeit des Wissens“ auch für die berufliche Erstausbildung und aus der daraus resultierenden wachsenden Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung. Dieser Gewichtsverlagerung wurde in anderen nationalen Berufsbildungssystemen bereits deutlicher Rechnung getragen als bisher in Deutschland; so haben zum Beispiel die Länder des Vereinigten Königreichs die Schulen, die berufliche Bildung und Qualifizierung anbieten, zu „Further Educational Colleges“ aus- und umgebaut.

*Berufliche Schulen
zu regionalen
Kompetenzzentren
umgestalten*

Die Perspektive, die beruflichen Schulen auch als Institutionen beruflicher Weiterbildung, zum Beispiel im Sinne von „Vocational Colleges“, zu institutionalisieren, erfordert eine angemessene rechtliche Lösung, mit der zugleich die verantwortliche Mitwirkung der beruflichen Schulen an der dualen Berufsausbildung sichergestellt wird. Ähnliches gilt auch für die erweiterte Perspektive, diese Schulen zum Dreh- und Angelpunkt für die Etablierung von nichtakademischer Berufsausbildung zu machen – als eine der drei Säulen des deutschen Bildungssystems neben und zwischen den allgemein

bildenden Schulen auf der einen und den Hochschulen auf der anderen Seite.

Die Etablierung eines eigenständigen Weiterbildungssystems, das durch eine spezifische Trägerstruktur gegenüber dem System der beruflichen Erstausbildung abgeschnitten ist, ist sowohl aus der Perspektive der Konstruktion von Berufs- bzw. von Erwerbsbiographien als auch angesichts der notwendigen Bündelung und Konzentration der personellen und sächlichen Ressourcen kaum zu rechtfertigen.

13.5 Herstellung und Sicherung der Ausbildungs- und der Berufsfähigkeit

Etwa ein Viertel eines Jahrgangs nicht ausbildungsfähig

Derzeit ist für Berlin und Brandenburg davon auszugehen, dass mindestens ein Viertel eines Altersjahrgangs mit dem Abschluss der Sekundarstufe I, nach dem etwa zwei Drittel der Jugendlichen in das Berufsbildungssystem übergehen, nicht die Ausbildungsfähigkeit erreicht hat. Die internationalen Leistungsstudien zeigen: Hinsichtlich der auch für berufliches Lernen unverzichtbaren Basiskompetenzen wie Sprachverständnis, mathematisches Grundverständnis usw. sowie prozedurales Wissen erreichen knapp 25 Prozent der 15- und 16-Jährigen diese nicht oder nur auf der untersten Kompetenzstufe. Für Berlin wie auch für Brandenburg kann man davon ausgehen, dass große Gruppen der Übergänger aus der Sekundarstufe I in das Berufsbildungssystem nicht in dem Maße über die Basiskompetenzen verfügen, wie es als Voraussetzung für ihre Ausbildungsfähigkeit gefordert werden muss. Damit müssen sich für die curricularen Konstruktionen sowie für ihre prozessuale Umsetzung in den Lehr- und Unterweisungskontexten des Berufsbildungssystems zumindest hinsichtlich dieser „Risikogruppen“ veränderte Schwerpunktsetzungen bzw. Erweiterungen ergeben; dies gilt auch trotz nur schwer veränderbarer Zeitkontingente, wie sie im Rahmen von Schulpflichtregelungen zur Verfügung stehen.

Herstellung der Ausbildungsfähigkeit

Fasst man die Befunde vorliegender Studien zusammen, so gilt zumindest für Berlin derzeit: Etwa die Hälfte der Jugendlichen ohne bzw. mit einfachem Hauptschulabschluss erfüllt Ende der 10. Klasse – diese markiert für etwa 65 Prozent des entsprechenden Jahrgangs

den Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem – hinsichtlich der benannten Basiskompetenzen ungefähr die curricularen Normen des 7. und in geringen Teilen diejenigen des 8. Schuljahres der Hauptschule; etwa ein Sechstel des Jahrgangs könnte eigentlich nur in das curriculare Niveau der 6. Klasse eingruppiert werden. Für die Beurteilung erreichter Ausbildungsfähigkeit sind relevante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einfachem und ohne einfachen Hauptschulabschluss so gut wie nicht erkennbar. Nimmt man die Ergebnisse für Berlin und Brandenburg aus der PISA-Studie zu dieser (Berliner) Befundlage hinzu, ist davon auszugehen, dass tendenziell Ähnliches nicht nur für Berlin, sondern auch für Brandenburg erwartet werden kann.

Vieles deutet darauf hin, dass die bisherigen schulstufenspezifischen Lösungsansätze zur Herstellung bzw. zur Verbreiterung der Ausbildungsfähigkeit nur über eine begrenzte Reichweite verfügen; in der Regel verlängern sie nur die individuelle Verweildauer in Formen vorberuflicher Bildung bzw. berufsfördernder, berufsbefähigender bzw. berufsvorbereitender Qualifizierungsmaßnahmen vor dem Eintritt in die eigentliche Berufsausbildung. Damit führen sie mehrheitlich die gerade für diese Gruppe erkennbar wenig ertragreichen Formen der Scholarisierung weiter, die eine wichtige Ursache für die am Ende der Sekundarstufe I nicht erlangte Ausbildungsfähigkeit darstellt. Als weiteres Problemfeld ist anzumerken, dass mit Ausnahme der einjährigen Berufsfachschule (OBF1) bisher noch keine Anrechenbarkeit von Teilleistungen, die in dieser Stufe erreicht wurden, auf die spätere Berufsausbildung möglich ist; rechtlich gesicherte Definitionen von curricularen Bausteinen und Teilabschlussprüfungen könnten eine wichtige Grundlage für die Lösung dieses Problems bilden.

Darüber hinaus sind die folgenden Rahmendingungen zu berücksichtigen, die sich sowohl auf das allgemein bildende als auch auf das berufliche Schulsystem beziehen müssen und dabei mit Aspekten zur Sicherung der Berufsfähigkeit zu verknüpfen sind:

Reorganisation der vorberuflichen Bildung

Deutsche Jugendliche verlassen die Sekundarstufe I in der Regel ohne fundierte differenzierte Kenntnisse über die Arbeitswelt und deren interne Ursache-Wirkung- bzw. Konstruktionszusammenhänge. Ähnliches gilt für das Wissen über die Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten und deren formale sowie reale Zugangsmög-

*Notwendigkeit der
Neuorganisation der
Berufsvorbereitung*

*Notwendigkeit der
inhaltlichen
Neugestaltung der
vorberuflichen
Bildung*

lichkeiten. Angesichts schwerwiegender Selektionsprozesse beim Eintritt in das Berufsbildungssystem ist dies gerade für die Gruppe schulschwacher Jugendlicher in besonderem Maße belastend. Für Berlin zeigen empirische Befunde zur Berufsfindung, dass gerade die Jugendlichen, die am härtesten von diesen Selektionsprozessen betroffen sind, im Vergleich zu den Realschülern und Schülern in der gymnasialen Oberstufe am seltensten die einschlägigen Informations- und Beratungsangebote nutzen. So ist es nach wie vor nicht verwunderlich, dass die beruflichen Wunsch- bzw. Wahlvorstellungen dieser Jugendlichen nur partiell durch systematische Bilder des angestrebten Berufs, Berufsfeldes bzw. Tätigkeitsbereichs und durch dort in Praktika erworbene erste Erfahrungen geprägt sind. Zwar kann das grundlegende Problem der Eingliederung eines Jugendlichen in ein Berufsfeld bzw. in einen Ausbildungsberuf nicht geleugnet werden; denn diese Eingliederung kann zwischen Erstwunsch auf der einen Seite und extern veranlasster (Zwangs)Zuweisung auf der anderen Seite variieren. Trotzdem sprechen die Quoten der Jugendlichen, die bereits im ersten Halbjahr den jeweiligen Bildungsgang bzw. Ausbildungsberuf verlassen, eine mehr als eindeutige Sprache: Je nach Bildungsgang bzw. Ausbildungsberuf betragen diese bis zu 50 Prozent.

Eine solche Darstellung, die die Komplexität von Berufswahl und Berufsfindung sicherlich stark verkürzt, macht zum einen auf die deutlichen Defizite in den Angeboten zur Unterstützung der individuellen Findungsprozesse aufmerksam; zum anderen verweist sie auch „rückwärts“ auf die curricularen Konstruktionen der Sekundarstufe I, in denen die vorberufliche Bildung nach wie vor eine wenig integrierte Rolle einnimmt und dabei im Alltag des Lehrens und Lernens kaum mit anderen Unterrichtsfächern verknüpft ist. So ist es nicht verwunderlich, dass der „Wirtschaftsbürger“ und die „Wirtschaftsbürgerin“ oder der „Technikbürger“ und die „Technikbürgerin“, die mit systematischen Kenntnissen über Berufs- und Erwerbsarbeit am Ende der Sekundarstufe I ausgestattet sind, nach wie vor eher eine Wunschvorstellung darstellen. Die Folgen dieses Defizits sind vor allem für diejenigen schwerwiegend, die zu den Verlierern im Bildungssystem gehören. Diesen Mangel können auch die Betriebspraktika in der Sekundarstufe I nicht oder nur geringfügig ausgleichen; denn ihre Funktion in den schulischen Lehr-Lern-Angeboten und in der Folge auch in der individuellen Entwicklungsbiographie bleibt unklar, zumindest unscharf. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, wie der zeitliche Beginn sowie in der Sekundarstufe I die curriculare Ausgestaltung der vorberuflichen

Bildung und ihre Verknüpfung mit den anderen Unterrichtsfächern und deren systematische Vernetzung mit den Lehr-Lern-Angeboten der beruflichen Schulen verbessert werden können.

Zeitliche Flexibilisierung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem

Wenn der Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem, die erste Schwelle, nicht entscheidend flexibilisiert wird, wird zumindest für die hier genannten Jugendlichen in den Bildungsgängen der Berufsförderung, der Berufsvorbereitung und auch der Berufsausbildung nur begrenzt deren Ausbildungsfähigkeit hergestellt und gesichert. Stattdessen wird derzeit eine Falle sichtbar, die ohne die eingeforderte Flexibilisierung des Übergangs nicht zu vermeiden ist: In den einjährigen Bildungsgängen soll versucht werden, bei „schulschwachen“ und „schulmüden“ Jugendlichen den festgestellten (Basis-)Wissens- und Kompetenzrückstand von in der Regel drei Lernjahren und mehr in scholarisierten, das heißt in für diese Jugendlichen ungünstig strukturierten Entwicklungskontexten auszugleichen und damit ihre Ausbildungsfähigkeit zu sichern. Diese Falle wird auch durch die derzeit diskutierte Konstruktion, die Bildungsgänge mit berufsfördernder bzw. berufsvorbereitender Dominanz in die allgemein bildenden Schulen zurückzuverlagern, nicht umgangen, stattdessen jedoch noch weiter verschärft; denn alle verfügbaren Befunde aus den einschlägigen Modellversuchen lassen erwarten, dass die Realisierung dieser bildungspolitischen Vorstellungen das Problem unzureichenden Basiskompetenzerwerbs eher vergrößern denn verringern wird. Die vorliegenden Ergebnisse aus Berlin verweisen zudem darauf, die Übergangsflexibilisierung für ausgewählte Klientelen möglicherweise bereits nach der 7. Klasse zu ermöglichen.

*Übergang in das
Berufsbildungssystem
nach Klasse 7
ermöglichen*

Institutionelle Flexibilisierung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem

Die zeitliche Übergangsflexibilisierung bleibt Stückwerk, wenn sie nicht durch eine institutionelle Flexibilisierung gestützt wird. Bereits im Abschnitt 13.3 wurden die neu zu überdenkenden Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten als Kontexte individueller Entwicklung angesprochen, ebenso die Zurückführung des Anteils des aus beruflichen Prozessen ausgegliederten „scholarisierten“ Lernens und die Erschließung zusätzlicher Potenziale betrieblichen Lernens.

Die einschlägigen Studien zu den in diesem Abschnitt diskutierten Risikogruppen machen sichtbar: Diese Jugendlichen wollen in einem beruflichen Kontext und – wenn dies nicht möglich ist – zumindest in einem Kontext arbeiten und auch lernen, der Arbeitstätigkeiten so weit wie nur möglich angenähert ist. In der Schule lernen zu müssen, akzeptieren sie nur in Verknüpfung mit betrieblich und/oder außerschulisch organisierten Lern- und Arbeitsangeboten. Diese Ergebnisse markieren die Notwendigkeit, gerade für diese „schulfernen“ Jugendlichen die Effektivität des auch zeitlich deutlich zu flexibilisierenden Übergangs aus der allgemein bildenden Schule in die berufliche Bildung durch Entwicklungsangebote unterschiedlicher institutionell-organisatorischer Art sichern zu helfen. Zwei Varianten in der Reorganisation des Übergangsbereichs zwischen Sekundarstufe I und Berufsbildungssystem sind denkbar:

*Vorverträge mit
Ausbildungsbetrieben*

In der ersten Variante wird die betriebliche Lernerfahrung zeitlich stark betont: Auf der Basis von Vorverträgen mit Ausbildungsbetrieben wird die berufliche Bildung mit dem schulischen Lernen verbunden und durchgängig bereits in die letzten beiden Schuljahre bzw. in das letzte Schuljahr der Sekundarstufe I verlegt – sei es in der allgemein bildenden Schule, sei es wie bereits angesprochen ebenso auf der Basis zeitlicher und institutioneller Flexibilisierung bereits für die Sekundarstufe I. An die Stelle der bisherigen schulförmig organisierten berufsfördernden, -befähigenden und -vorbereitenden Maßnahmen sowie an die Stelle der in der Regel wenig koordinierten und curricular kaum eingebundenen Betriebspraktika als Teil berufsorientierender Bildung treten in diesem Modell verstärkt Entwicklungsangebote, in denen die betrieblichen Qualifizierungsformen (berufs-)schulisch begleitet werden. Wenn die in diesen Formen vermittelten Curricula eine dezidiert berufliche Ausrichtung erhalten, können sie bei erfolgreichem Durchlaufen im Sinne von beruflicher Grundbildung auf die dann anstehende Berufsausbildung angerechnet werden. Diese Grundbildung wird dann in Kooperation zwischen den Ausbildungsbetrieben und der beruflichen Schule ausgestaltet, bei Abgängern aus dem 7. und 8. Schuljahr auch unter Mitwirkung der allgemein bildenden Schule. Ein solches Modell hat zur Folge, dass die allgemein bildende Schule sich deutlich stärker als bisher der beruflichen Bildung öffnen muss und dass ihre pädagogischen Agenten die entsprechenden Kompetenzen in dem Berufsfeld bzw. den Berufsfeldern nachweisen (bzw. erwerben) müssen.

Die zweite Variante betont stärker die simultane Lernerfahrung in mehreren Lehr- und Ausbildungsinstitutionen und balanciert die

entsprechenden Zeitanteile anders als im Modell 1 aus: Vor allem wenn keine hinreichende Zahl von Vorverträgen mit Ausbildungsbetrieben gesichert werden kann, bieten die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen (berufliche Schule, Bildungsträger und, soweit akquirierbar, auch Betriebe) aufeinander abgestimmt ihre spezifischen Lernorte als Entwicklungsmilieus an, um diesen Jugendlichen nicht nur die für eine Erwerbstätigkeit benötigten Grundkompetenzen zu vermitteln, sondern sie auch an systematisches Lernen in unterrichtsmäßig gestalteten Umgebungen wieder heranzuführen.

*Kooperation mehrerer
Lehr- und Aus-
bildungsinstitutionen*

Curriculare Bausteine mit definierter didaktisch-methodischer Ausrichtung in der Berufsförderung bzw. Berufsvorbereitung

Wenn der Übergang von der Sekundarstufe I in das Berufsbildungssystem zeitlich und institutionell flexibilisiert wird, erfordert dies sowohl in die Sekundarstufe I hinein als auch für die Bildungsgänge des Berufsbildungssystems, aber auch für die Maßnahmen der Arbeitsämter, und nicht zuletzt auch für die Fort- und Weiterbildungsangebote eine deutlich verstärkte Organisation der Angebote in curricularen Bausteinen und darauf abgestimmten Zertifizierungen. Dies stellt keinen Widerspruch zur Forderung nach einer verstärkten offenen Kernberuflichkeit in der Berufsausbildung dar, sondern eine wichtige Ausgestaltung.

*Curriculare Bausteine
und Teilzertifizierung*

Entwicklung der Basiskompetenzen

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist davon auszugehen, dass Jugendliche ohne bzw. mit einfachem Hauptschulabschluss, wohl auch eine große Gruppen derjenigen mit erweitertem Hauptschulabschluss, über nur unzureichend entwickelte Basiskompetenzen als Grundlagen für effektives berufliches Lernen verfügen; wenn weitere Studien zeigen, dass diese Jugendlichen scholarisiertem Lernen an allgemein bildenden Inhalten mit hoher emotionaler Distanz bis hin zu vollständiger Ablehnung begegnen und dass sie zugleich dem Lernen für Beruf und Arbeit positiver gegenüberstehen, dann ist es geboten, in den berufsfördernden und berufsvorbereitenden Bildungsgängen die Vermittlung von Basiskompetenzen curricular und didaktisch-methodisch deutlich stärker als bisher ins Zentrum zu rücken und dies primär an berufliche Inhalte zu knüpfen. Dazu sollten die übrigen Unterrichtsfächer im Sinne eines Unterrichtsverbunds einbezogen werden. Finden Berufsförderung und Berufsvorbereitung für den Jugendlichen in mehreren Institutionen wie

*Vermittlung von
Basiskompetenzen an
beruflichen Inhalten*

beruflicher Schule und Bildungsträger im Wechsel statt (Modell 2 im Punkt „Institutionelle Flexibilisierung“), bieten sich hier erweiterte Möglichkeiten, die Entwicklung der Basiskompetenzen thematisch an Arbeiten zu knüpfen; dies wiederum setzt intensive, weit über Koordination hinausgehende Kooperation zwischen den Lehr- und Ausbildungsinstitutionen voraus. Werden Berufsförderung und Berufsvorbereitung gemäß der ersten Variante in der institutionellen Flexibilisierung des Übergangs aus der Sekundarstufe I organisiert, ist zu überlegen, die Sicherung der Basiskompetenzen, geknüpft an berufliche Inhalte, durch zeitlich geblockte Lehr-Lern-Angebote anzustreben.

Sicherung der Berufsfähigkeit

Geht es an der ersten Schwelle unter anderem um die Frage, in welchem Ausmaß die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen gesichert ist bzw. gesichert werden kann, steht im Berufsbildungssystem selbst die Herstellung und Sicherung der Berufsfähigkeit im Zentrum; dabei wird Berufsfähigkeit verstanden als ein Kompetenzprofil, das dem Individuum beim Übergang in das Beschäftigungssystem die produktive Integration in beruflich organisierte Arbeit bzw. in Erwerbsarbeit ermöglicht. Möglichkeiten, an der ersten Schwelle individuelle partiell vorhandene Defizite auszugleichen, ergeben sich durch die große Vielfalt von Berufen, die höchst unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten herausfordern, sowie durch die motivierenden Effekte praktischer Berufsarbeit und betrieblicher Berufsausbildung. Gestützt werden kann dieser Prozess durch bundeseinheitliche Standards für Ausbildungsinhalte und Prüfungen, die eine bundesweite Anerkennung sichern.

*Möglichst weit-
gehende Rücknahme
außerbetrieblicher
Formen der
Berufsausbildung*

Derzeit ist für das Berufsbildungssystem festzuhalten, dass es in seinen Bildungsgängen und deren inhaltlich-curricularen Varianten weder von den Schulabgängern und deren Eltern noch von den Lehrern und Lehrerinnen der allgemein bildenden Schulen überschaut wird und dass es zudem von einer wenig geordneten, laufend „aktualisierten“ Vielfalt an Qualifizierungsmaßnahmen verschiedenster Träger begleitet wird. Gerade angesichts dieses Zustands ist es notwendig, den Kerngedanken von Berufsausbildung als Ausbildung zum Beruf für alle herauszuschälen: Im Idealfall setzt Berufsausbildung, die zur Berufsfähigkeit führt, ihre dual organisierte Form voraus. Für die praktische Berufsbildung heißt das zentrale Ziel, diese überwiegend mittels forderungsreicher qualifizierender Arbeitsprozesse zu verwirklichen. Daraus resultiert ein zentrales Mo-

dernisierungsziel, nämlich die möglichst weitgehende Rücknahme außer- und überbetrieblicher Formen und Maßnahmen praktischer Berufsausbildung; und es geht um die Ausschöpfung der vorhandenen betrieblichen Ausbildungspotenziale auf einem deutlich höheren quantitativen, aber auch qualitativen Niveau. In welchem Ausmaß diese Ausschöpfung mit Maßnahmen der öffentlichen Hand angereizt und gestützt werden kann bzw. sollte, ist nicht zuletzt auch eine Frage der Abstimmung zwischen Bund und Ländern sowie eine Frage der generellen Ausrichtung von Unterstützungsmaßnahmen zu Gunsten der Berufsausbildung und dem Zurückdrängen von partialisierten und unabgestimmten Qualifizierungsmaßnahmen sowie eine Frage der im Punkt „Herstellung der Ausbildungsfähigkeit“ bereits diskutierten Neuorientierung der Berufsvorbereitung.

Die kaum noch zu überblickende Vielfalt der Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Berufsbildungssystems selbst sowie in die angrenzenden Subsysteme hinein wie auch die vielfältigen Formen der beruflichen Weiterbildung stellen nicht zuletzt auch das Resultat von nur begrenzt koordinierten Anpassungen an die je spezifischen Bedingungslagen im (betrieblichen) Ausbildungsstellenmarkt bzw. an die Anforderungen der Anbieter von bezahlter Arbeit dar; und sie sind auch das Ergebnis nicht nur von bildungspolitischen, sondern auch von sozial- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. So bestehen bereits innerhalb des Berufsbildungssystems Übergangsmöglichkeiten von den vollzeitschulischen Bildungsgängen in die duale Berufsausbildung, in den vollzeitschulischen Bildungsgängen untereinander sowie von der (nichtakademischen) Berufsausbildung in die akademische Berufsausbildung; dabei kann die individuelle Bildungsbiographie im Berufsbildungssystem (ohne die Hochschulen) nach dem Durchlaufen der allgemein bildenden Schule durchaus nochmals bis zu sieben bis neun Jahre betragen. Zwar ist die Gruppe dieser Absolventen relativ gering; doch sind im Berufsbildungssystem junge Erwachsene bis zu etwa 25 Jahren zu finden, ohne dass diese jemals den Übergang in das Beschäftigungssystem vollzogen hätten. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Systematik der aufeinander bezogenen Schulformen und Maßnahmen in hohem Maße verloren ging. Unter anderem mittels der curricularen Neu- und Rekonstruktionen von Lernfeld und Modularisierung ergeben sich Chancen, diese Systematik zusammen mit einer Neuordnung und Neuorientierung von berufsorientierenden, berufsqualifizierenden und berufsausbildenden Bildungsgängen zurückzugewinnen.

13.6 Aktualisierung der Berufsfähigkeit

Berufliche Schulen müssen sich verstärkt zu dem entwickeln, was sie ihrer Funktion nach auch sind – zu Kompetenz- und Innovationszentren ihrer jeweiligen beruflichen Domäne(n). Solche Kompetenzzentren zeichnen sich durch die Öffnung zum regionalen und teilweise auch zum überregionalen wirtschaftlichen Umfeld aus; diese führt zu einer Veränderung des schulischen Charakters der dortigen Lehr-Lern- und Entwicklungsangebote, von der alle Seiten profitieren.

*Regionale
Kompetenzzentren =
Vernetzung mit
Weiterbildung*

Bei der Errichtung von Kompetenzzentren geht es um die Entfaltung eines strukturell innovativen Elements mit zunächst investivem Charakter. Die in den letzten Jahren vollzogene Aufwertung schulischer Berufsbildung in ihrer herkömmlichen Form hat ihre hauptsächlichste Ursache in der sozialpolitischen Bekämpfung von Jugendarbeits- und Ausbildungslosigkeit. Demgegenüber stellt die Weiterentwicklung von beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren eine deutlich veränderte Ausrichtung dar, in die unverzichtbar Lehr-Lern- und Entwicklungsangebote gerade auch für lernschwächere Jugendliche eingebettet sind. Diese neue Ausrichtung bedeutet zunächst, dass solche Berufe und Fachrichtungen zusammengefasst werden, die in der betrieblichen Praxis aufeinander bezogen sind. Bei dieser Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren stellen berufliches Zusammenhangswissen, betriebliche Wertschöpfungsketten und systemisches Wissen bei zunehmend integrierten Technologien die zentralen Bezugspunkte für die Neuzuschneidung beruflicher Fachlichkeit dar. Diese Zentren werden so organisiert, dass sie in ihrem Aufgabenbereich sowohl für alle Formen und Stufen beruflicher Qualifizierung von Fachkräften als auch für die Zusammenarbeit mit den Hochschulen und schließlich auch für den Wissenschaftstransfer zu den Anwendern und Nutzern über ein hohes Know-how verfügen.

Neben ihren Aufgaben im Bereich der veränderten Integration lernschwächerer Schüler und Schülerinnen in die berufliche Bildung müssen Kompetenzzentren die Möglichkeit erhalten, sich an regionalen, nationalen und internationalen Innovationsprogrammen zu beteiligen und auf diese Weise ihr eigenes Know-how zu stärken und in ihre Region neues Know-how zu holen. Daraus erwächst schließlich auch die Fähigkeit, beratend, experimentierend und entwickelnd Aufgaben in einem Kompetenzbereich wahrzunehmen – in Zusammenarbeit mit Betrieben, Fachverbänden, Weiterbil-

dungsträgern, fallweise auch mit Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. Damit können berufliche Bildungszentren sozusagen auch der logische Ort des lebenslangen Lernens im Sinne von Erhaltung und Aktualisierung einer bereits erzielten Berufsfähigkeit werden.

Zusammenfassend betont die Kommission nochmals das leitende Prinzip der Dualität auch für das lebenslange Lernen. Die bereits mehrfach genannte Entscholarisierung von Lern-, Qualifizierungs- und Entwicklungsangeboten im Feld von Arbeit und Beruf kann mit der konsequenten Anwendung dieses Prinzips erzielt werden, wenn die Orte des theoretischen und systematischen einerseits und des praktischen und situierten Lernens andererseits explizit ausgewiesen sind und regelhaft Bezug aufeinander nehmen, statt – wie dies bisher mehrheitlich der Fall ist – dies nur nominal zu tun bzw. statt sich einander zu verschließen. Ein pädagogisch begründetes Modell beruflicher Kompetenzentwicklung kann weder das eine noch das andere Prinzip privilegieren. Das heißt auch, die Grenzen der Systematisierbarkeit nicht zu solchen des beruflichen Lernens zu machen; denn dann würden die beruflichen Schulen ihren Anspruch auf Sicherung und Erhalt der Berufsfähigkeit, aber auch des Aufbaus von beruflicher Ausbildungsfähigkeit, aufgeben und sich letztlich auf die Prinzipien der schulisch organisierten Allgemeinbildung bzw. einer an beruflichen Inhalten orientierten „Allgemeinbildung“ beschränken müssen.

Berufliche Bildung in einem hoch differenzierten Bildungssystem ist als eigenständige Säule organisiert. Diese sollte zeitlich nicht wesentlich kürzer als diejenigen institutionellen Säulen ausgebaut sein, die sich auf die Allgemeinbildung und die sie tragenden Wissenschaften und Propädeutiken stützen. Auch aus diesem Gedanken ergibt sich die Forderung hoher Durchlässigkeit zur Weiterbildung als unverzichtbare Folge der nichtakademischen Berufsausbildung. Ein beruflicher Bildungsweg, der das Prinzip der Dualität konsequent über alle seine Abschnitte erstreckt, verzweigt sich einerseits im Sinne der immer wieder eingeforderten Durchlässigkeit in die Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten hinein; andererseits ermöglicht er auch in den Berufen selbst Weiterlernen und Höherqualifizierung. Daher weist ein System der Berufsbildung, das diesem Anspruch gerecht wird, stets die Variante des im Kern beruflich bleibenden Lernens auf, indem ihre Institutionen zu einem von allen beteiligten Interessengruppen akzeptierten Ort des lebenslangen Lernens werden.

*Verknüpfung zur
Weiterbildung und
zur akademischen
Berufsausbildung*

13.7 Empfehlungen

Das Kapitel 13 wird von zwei zentralen Leitlinien getragen, die auf den verschiedenen Ebenen der Steuerung beruflicher Bildung zu einer ganzen Reihe von Empfehlungen führen; diese können zu sechs Bündeln verdichtet werden:

- *Empfehlungsbündel (1) „Lebenslanges Lernen als strukturelles Integrationsprinzip“*: Wie mehrfach herausgestellt verfügt die Bundesrepublik zwar über ein hoch differenziertes Berufsbildungssystem; sie hat jedoch zum einen die Berufsausbildung gegenüber der (beruflichen) Weiterbildung und zum anderen die akademische gegenüber der nichtakademischen Berufsausbildung institutionell, curricular und auch hinsichtlich der jeweils erwerbenden Berechtigungen weitgehend entkoppelt. Aus Sicht der Kommission stellt die berufliche Erstausbildung nach wie vor die Basis für lebenslanges Lernen als Angebot an alle Bürger und Bürgerinnen dar. Allerdings muss sie systematisch mit Weiterbildung gekoppelt und zu einem integrierten System entwickelt werden. Hier kann die Umgestaltung beruflicher Schulen zu regionalen Kompetenzzentren bzw. der Aufbau regionaler Berufsbildungs- und Weiterbildungsnetzwerke mit abgestimmten Berechtigungen und möglichst überregionalen Anerkennungen ein erster wichtiger Schritt sein. Des Weiteren sollte aus Sicht der Bildungskommission die Kooperation zwischen akademischer und nichtakademischer Berufsausbildung verbessert werden.
- *Empfehlungsbündel (2) „Umgestaltung der beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren“*: Auch mit Blick auf die Entwicklungen in anderen Ländern empfiehlt die Bildungskommission, die beruflichen Schulen Schritt für Schritt zu regionalen Kompetenzzentren umzugestalten, die in Einzelfällen auch überregional agieren können. Neben der Säule der dualen Berufsausbildung haben sie die Aufgabe, in ihrer zweiten Säule systematisch Angebote im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung zu entwickeln und diese gezielt auszubauen. Die dritte Säule markiert die Bereitstellung angemessener Entwicklungskontexte für lernschwache und schulmüde Jugendliche als wichtige Aufgabe für diese Zentren. Zudem sollen sie die Möglichkeit erhalten, sich an regionalen, nationalen und internationalen Innovationsprogrammen zu beteiligen, so ihr eigenes Know-how zu stärken bzw. neues in die Region zu holen. Insgesamt ist

nicht zu übersehen, dass die empfohlene Umgestaltung zunächst auch stark investiven Charakter hat.

- *Empfehlungsbündel (3) „Stärkung der curricularen Umgestaltung zwischen Lernfeldorientierung und curricularen Bausteinen“*: Die Bildungskommission empfiehlt, die Renovierung des Berufsbildungssystems auf der Ebene der beruflichen Curricula durch die Verstärkung des Prinzips der Lernfeldkonstruktion als arbeits- und prozessorientierte Gestaltung der Lehr-Lern-Angebote an die Jugendlichen in der Berufsausbildung voranzutreiben. Diese sollte die Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements wie Leittextmethode, Fallstudie, Lernbüro, Juniorenfirma usw. integrieren. Sie gestattet es zudem, eine angemessene Balance zwischen systematischem und situiertem Lernen zu finden. Neben der Verstärkung der Lernfeldorientierung markiert für Lehr-Lern- und Unterrichtsangebote gerade an schulschwache Jugendliche die Konstruktion von curricularen Bausteinen im berufsvorbereitenden, möglicherweise auch im vorberuflichen Bereich, deren Zertifizierung möglichst auch überregionale Anerkennung findet, eine weitere wichtige Entwicklungsoption. Gerade für die Risikogruppen mit unzureichenden Basiskompetenzen stellt darüber hinaus die Stärkung der Vermittlung von Basiskompetenzen, gekoppelt an berufliche bzw. berufsbezogene Inhalte, eine wichtige Perspektive dar.
- *Empfehlungsbündel (4) „Stärkung der Dualität des Lernens“*: Die Bildungskommission betont für die Berufsausbildung wie für die berufliche Weiterbildung das Prinzip der Dualität des Lernens als simultane Entwicklung sowohl in betreuten und für Lernen systematisierten Angeboten als auch in betrieblichen Arbeitszusammenhängen, die Prinzipien der Wertschöpfung folgen. Dies bedeutet auch, alle Anstrengungen zu unternehmen, sowohl quantitativ als auch qualitativ die vorliegenden betrieblichen Ausbildungspotenziale auszuschöpfen, möglicherweise auch durch Anreize an die Betriebe. Damit einher geht die Empfehlung der Bildungskommission, die Scholarisierung beruflicher bzw. berufsbezogener Lern- und Unterrichtsangebote zurückzunehmen und durch Formen dualen Lernens zu ersetzen. Diese Option betrifft ebenfalls den Bereich der Berufsförderung und Berufsvorbereitung.
- *Empfehlungsbündel (5) „Reorganisation der internen Struktur des Berufsbildungssystems“*: Das Berufsbildungssystem von Berlin und Brandenburg stellt eine Mischung dar – einerseits aus Bil-

dungsgängen, die die Korrektur von biographischen Fehlentwicklungen in der Sekundarstufe I im Sinne des Herstellens von Ausbildungsfähigkeit ermöglichen sowie das Herstellen von Berufsfähigkeit sichern sollen, und andererseits aus kurz- und mittelfristigen (berufsbildungs-)politischen Reaktionen auf die unzureichende Versorgung der Jugendlichen mit (betrieblichen) Ausbildungsstellen. Dies hat zu einer hoch differenzierten, wenig überschaubaren und in Teilen auch nicht integrierten Struktur des Berufsbildungssystems geführt. Die Bildungskommission empfiehlt vor allem zweierlei – zum einen grundlegende Neustrukturierung der Berufsförderung und Berufsvorbereitung, dies in Abstimmung mit der vorberuflichen Bildung in der Sekundarstufe I, und zum anderen die Schaffung einer zwei- oder dreijährigen Berufsoberschule, mittels derer mehrere ähnlich gelagerte Bildungsgänge zusammengefasst sowie systematische Durchstiegsmöglichkeiten zu höherwertigen Abschlüssen ohne Zeitverlust für die Jugendlichen eröffnet werden können. Grundprinzip der Neugestaltung sollte die zeitliche Reduzierung des Aufenthalts der Jugendlichen im Berufsbildungssystem sein, ohne die Sicherstellung ihrer Berufsfähigkeit zu gefährden.

- *Empfehlungsbündel (6) „Zeitliche und institutionelle Flexibilisierung des Übergangs von der Sekundarstufe I in das Berufsbildungssystem“:* Wie mehrfach festgestellt, muss für Berlin sowie für Brandenburg davon ausgegangen werden, dass zumindest die Jugendlichen ohne sowie mit einfachem Hauptschulabschluss in der Regel nicht über die Basiskompetenzen und damit nicht über die Ausbildungsfähigkeit verfügen, die sie für erfolgreiches Lernen im Berufsbildungssystem benötigen. Die Bildungskommission empfiehlt, dem für diese Jugendlichen festgestellten Kompetenzrückstand von in der Regel drei Lernjahren durch eine zeitliche sowie institutionelle Flexibilisierung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem zu begegnen. Dabei sollte die zeitliche Flexibilisierung für spezifische Klientelen bereits in der 8. Klasse greifen können. Die institutionelle Flexibilisierung sollte der Grundidee der Entscholarisierung der Lehr- und Unterweisungsangebote gerade für diese Risikogruppen folgen; dabei sollte sie so weit wie möglich betriebliche Arbeitserfahrungen und deren Koppelung an berufsbezogene Lernangebote zu den zentralen Bausteinen machen (vg. Kap. 7).

Kapitel 14

Standardsicherung und Qualität

Die öffentliche Diskussion über die qualitativen Dimensionen der Schulbildung ist von einer Parallelfigur geprägt: Eine gute Schulbildung gilt den Eltern und Schülern mehr denn je als Option für gesicherte Erwerbstätigkeit, individuelle Entfaltung und Anschlussfähigkeit an das gesellschaftliche Leben. Gleichzeitig unterliegen die Schulen und die „steuernden“ Bildungsverwaltungen einem nicht unerheblichen Glaubwürdigkeitsverfall, nachdem TIMSS und PISA aufgezeigt haben, in welchem Ausmaß das Gesamtsystem der Schule selbstreferenziell und ohne Kontextbezug arbeitet und dabei nur begrenzt in der Lage ist, aus sich selbst heraus Fehlentwicklungen zu erkennen und folgenreich zu thematisieren. Es waren daher auch die jüngeren internationalen Untersuchungen, die dieses Dilemma in Berlin und Brandenburg in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt und dazu geführt haben, die Diskussion über Schulentwicklung und Schulautonomie um eine neue Qualitätsdebatte zu erweitern.

Qualität als zentrale Kategorie

14.1 Qualitätssicherung

Der Qualitätsbegriff ist nach wie vor so vielschichtig wie die Interessen der Akteure, die ihn verwenden. Ein erheblicher Grund für den Legitimationsschwund der Bildungspolitik ist der Mangel an Absichten und systematischen Methoden zur qualitativen Feststellung der Erträge und Arbeitsergebnisse der Schulen. Jedes regionale Schulsystem ohne systematische Evaluation und Untersuchung seiner Leistungen begründet Vermutungen über die Schulqualität mit Informationen, ob und wie viele Schüler gute Noten erhalten, wie viele Schüler die Prüfungen bestehen oder welche Allokationschancen mit den Abschlüssen bestimmter Schulen verbunden sind. Die Messung der relativen Leistungen der Schüler innerhalb ihres Klassenverbands durch Noten ist noch immer die gängigste Methode zur Beurteilung des Schulerfolgs – und bildet so die Grundlage dessen, was das System über seine Qualität weiß.

Ungeklärtheiten beim Qualitätsbegriff

Eine rationale Diskussion über Ergebnistransparenz und Ergebnisverantwortung, Offenlegung und Rechtfertigung von Kriterien der pädagogischen Arbeit, Verfahren zentraler Leistungsüberprüfungen

sowie Effizienz kommt erst allmählich in Gang und beginnt Abwehrmuster abzulösen, denen solche neue Orientierungen, aber auch die Ausrichtung an Kompetenzen, externen Standards und Qualitätsindikatoren als Höhepunkt staatlichen Zwangs erscheinen.

*Wie gut sind
Schulen?*

Dabei geht es doch vornehmlich um diese Fragen, die – hervorgehoben durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien – das öffentliche Interesse bestimmen: Wie gut sind unsere Schulen? Wie gut ist die Schule meines Kindes? Werden die Schüler mit den notwendigen Kompetenzen und Kenntnissen für den Eintritt in die Anschlussysteme (Hochschule, Arbeitsmarkt) ausgestattet? Welches Niveau erreichen sie in den Kompetenzbereichen, die zu entwickeln die Schule noch immer den Primat hat? Erwerben die Schüler bereits in der Schule die Haltung und Befähigung, in jeder späteren Phase ihrer beruflichen und privaten Lebensplanung ihre Kompetenzen kontextabhängig weiterentwickeln zu können? Gilt das der Bildungspolitik überhaupt als Ziel? Hat die Schule überhaupt Ziele oder nur Methoden? Wie wird die Annäherung an die Ziele überprüft? Wird eine Schule mit anderen systematisch verglichen? Wie gut ist das regionale Schulsystem? Reicht eine *regionale* Qualitätsorientierung angesichts der föderalen Diversifikation aus? Wie viele bundesweit geltende Normen, Standards und Verfahren sind erforderlich?

In der öffentlichen Rezeption war es insbesondere die PISA-Studie, die gezeigt hat, wie stark sich die Ergebnisse von Schulen gleicher Schulform unter vergleichbaren Rahmenbedingungen unterscheiden. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn die neue Qualitätsdebatte nicht nur systematische Untersuchungen über die Lernstände oder Kompetenzen der Schüler, die innerhalb Deutschlands in einem kaum vertretbaren Maße streuen, einschließt, sondern auch eine jenseits der Rhetorik liegende Chancengleichheit anmahnt, die die deutsche Schule im internationalen Vergleich gegenwärtig höchst unzureichend einlöst.

Eine Mischung aus Anforderungen innerhalb und außerhalb des Schul- und Ausbildungssystems macht den besonderen Veränderungsdruck aus, für den „Qualitätssicherung“ nur ein Ausdruck ist:

- Ein neues Steuerungsmodell (vgl. Kap. 15) wird zur Konsequenz haben, dass die Verantwortlichkeit des Schulsystems für seine tatsächlichen Leistungen und Wirkungen systematisch verankert und erhöht wird. Schulautonomie, dezentrale Selbststeuerung und Ergebnisverantwortung führen zu einer Orientierung jeder

Schule an vergleichbaren qualitativen Standards und zu transparenten Verfahren der Selbstbewertung. Gleichzeitig muss die Einhaltung der Leistungsstandards unter den Bedingungen einer dezentralen Selbststeuerung zentral und schulextern kontrolliert werden können.

- Die föderale Vielfalt und länderspezifische Profilierung des öffentlichen Schulwesens (Schulstruktur, Rahmenpläne, Schulzeitdauer u.a.m.) legt die Entwicklung vergleichbarer qualitativer Standards zur Sicherung der schulischen Arbeitsergebnisse nahe. Darüber hinaus braucht jedes föderale Schulsystem Instrumente zu seiner Qualitätsverbesserung insbesondere dort, wo verschiedene Schularten und Bildungsgänge mit vergleichbarem Einsatz unterschiedliche Erträge und Effekte erzielen. Die jüngsten internationalen Vergleichsergebnisse haben diesen Prozess nur beschleunigt.
- Die seit Jahren steigende Bildungsnachfrage von Seiten des Beschäftigungensystems konkretisiert sich in der Nachfrage nach hohen Qualifikationen und Abschlüssen – was die regelmäßigen Diskussionen wie etwa anhand der jeweils neuesten Ausgabe der OECD-Studie „Education at a Glance“ zeigen. Insofern ist die Frage nach der Qualität der Ausbildung und ihrer Abschlüsse auf der Tagesordnung – und da wird sie wegen der fortschreitenden Integration Deutschlands in europäische und globale Wirtschaftsstrukturen bleiben.

14.2 Standards

Jede Diskussion um Standardsicherung thematisiert auch eine stärkere Standardisierung und Objektivierung individueller Leistungsbewertungen. Standards sollen die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Laufe einer schulischen Ausbildung aufgebaut werden. Insofern müssen Standards zum einen die Grundprinzipien des Lernens und die leitenden Ideen der Unterrichtsfächer deutlich machen. Dieser Aspekt bedeutet eine Abkehr von den traditionellen Lerninhalten oder „Lernzielen“. Die neuen curricularen Standards thematisieren das Wissen wie die Wissensdimensionen, die Einstellungen, Haltungen, Interessen und die basalen Fähigkeiten, die ein Schüler erwerben soll.

*Standardisierung und
Objektivierung von
Leistungsbewertungen*

Zum anderen müssen Standards die Lernergebnisse beschreiben, die ein Schüler bis zum Ende einer Jahrgangs- oder Altersstufe erreichen soll. Damit ist die Leistungsseite thematisiert, der eine normative

Erwartung hinsichtlich des Grades der Kompetenzerreichung seitens der Schüler sowie des Niveaus der Ausbildung, auf das die Schulen verpflichtet werden sollen, implizit ist. Kompetenzen zeigen sich in Form beobachtbarer Leistungen, die durch entsprechende Überprüfungsverfahren, insbesondere Tests, der Beurteilung zugänglich werden. PISA hat die Verfahren expliziert: Die ermittelten Schülerleistungen in den gewählten Kompetenzbereichen wurden den Dimensionen und Stufen der Kompetenzen zugeordnet, auf einer Testskala verankert und so nicht nur mit den Leistungen anderer Schüler (ob nun der Schulform, des regionalen Schulsystems oder anderer Staaten), sondern auch mit definierten Ansprüchen verglichen.

Bildungsstandards

Der von den PISA-Befunden ausgehende Handlungsdruck für die Aufstellung von Bildungsstandards stellt die regionalen Bildungspolitikern in Berlin und Brandenburg einschließlich ihrer Verwaltungen vor zwei Herausforderungen: Wollen sie den Ansprüchen einer Qualitätssteuerung ihrer Schulsysteme über Standards gerecht werden, so müssen sie sowohl die grundlegenden Ziele, Leitideen, Prinzipien und wichtigsten Inhalte einer Grundbildung in der Schule und in den Unterrichtsfächern klären als auch Mindeststandards für Kompetenzen und Leistungen formulieren, die hinreichend präzise sind, um Testinstrumente und sonstige Evaluationsverfahren darauf beziehen und daran ausrichten zu können. Dabei stehen zwei Steuerungsstrategien auf dem Plan:

Schulen selbst verbessern ihre Qualität

- Die Bildungspolitik in beiden Ländern hat ihren Verwaltungen „nach PISA“ ein Beschleunigungsprogramm verordnet mit der Maßgabe, die Qualität ihrer Schulen zu verbessern und Qualitätskontrolle zu betreiben. Dieser Logik des zentralen Akteurs sind auch die Bemühungen auf der KMK-Ebene zur Formulierung von einheitlichen Standards und Kompetenzerwartungen zuzuordnen.
- Die Alternative folgt der Frage: Wie können die Schulen selbst ihre Qualität verbessern und eine wirksame Selbstkontrolle der Qualitätsprozesse, der Standardsicherung und der Ergebnisse betreiben? Diese Steuerungsstrategie verankert Qualität vorrangig im Handeln einer Einzelschule, die in Referenz zu den grundlegenden Bildungszielen und den Mindeststandards für Kompetenzen und Leistungen die Verantwortung für die Lern- und Entwicklungsergebnisse ihrer Schüler übernimmt. Jede Schule braucht in einem solchen Prozess der qualitätsbezogenen Eigensteuerung und Selbstkontrolle sowohl geeignete *Instrumente*, die sich möglichst genau auf die zu bewertenden Sachverhalte und

Handlungsergebnisse beziehen, als auch einen *Referenzrahmen*, der sich aus externen Normen sowie den Ergebnissen anderer Schulen, die unter vergleichbaren Bedingungen agieren, aufbaut.

Angesichts eines öffentlichen Drucks, schnell Zeichen energischer Entschlossenheit setzen zu müssen, möchte die Kommission die politischen Verantwortlichen in beiden Ländern zu einer zügigen, aber nicht hektischen Entwicklungsarbeit ermutigen. Standards sind *eine* angemessene Antwort auf die in der PISA-Studie aufgedeckten Schwächen der deutschen Schule; sie sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, um die Qualität eines regionalen Schulsystems zu verbessern. Standards setzen und einführen heißt nichts weniger als die Anstrengung, die Selbstreflexivität des Systems, insbesondere seiner Schulen, zu erhöhen. Und dies kann nach Auffassung der Kommission nur als langfristiger, aber zielstrebigere Prozess der Kommunikation und Entscheidungsfindung gelingen, in dem Sorgfalt vor Geschwindigkeit geht und die politischen Akteure bereit sind, ihn auch unabhängig von der Dauer der jeweiligen Legislaturperiode durchzuhalten.

*Standards verlangen
Entwicklungsarbeit:
zügig, aber nicht
hektisch*

Die Kommission versteht Schulen als pädagogische Handlungseinheiten, deren operative Verantwortung und selbstreferenzielle Steuerung Bedingungen ihrer professionellen Arbeit sind. Eine politische Strategie zur Einführung von Standards muss dies in Rechnung stellen: Wenn man Standards bürokratisch einführen will und auf diese Weise in das pädagogische Handeln der Schulen eingreift, wird dies die Schulen in ihrer professionellen Verantwortung bedrohen und kontraproduktive Strategien des Unterlaufens oder des „teaching to the tests“ geradezu herausfordern. Die Kommission rät daher, die Einführung von Standards und standardorientierten Verfahren konzeptionell wie zeitlich als Prozess auszugestalten, in dem die Schulen ihr Verhalten allmählich neu orientieren können. Standards müssen in ihrer Formulierung und in ihrer Konkretisierung durch Beispiel- oder Testaufgaben für die Schulen relevante Informationen enthalten, die für die Gestaltung, Überprüfung und Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit Orientierungsfunktionen haben. Dies wird aber nur der Fall sein, wenn Lehrkräfte überzeugt sind, dass die Berücksichtigung von Standards für die Qualität ihrer Arbeit und den Erfolg ihrer Schüler zentrale Bedeutung hat. Erst als Bestandteil der Ziele einer jeden Schule werden Standards für das System produktiv. Dieser Umstand legt es nahe, auf eine Implementationsstrategie zu setzen, die auf Kommunikation, das heißt auf Klärung und Verständigung beruht.

*Einführung von
Standards als Prozess*

*Regelstandards und
Mindeststandards*

Hier bedarf es nach Auffassung der Kommission noch eines erheblichen Reflexions- und Diskussionsaufwands zum Beispiel über die höchst unterschiedlichen Zieldimensionen von Mindeststandards und Regelstandards, weil die jeweils getroffene Entscheidung für die Schulen eine höchst unterschiedliche Strategie ihrer internen Operationen zur Standardsicherung bedeutet. Ähnliches gilt auch für die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten der Standardsicherung nach unterschiedlichen Zielen: Systemevaluation – Lernentwicklungsdiagnostik – Individualbeurteilung. Praxistaugliche valide und reliable Instrumente der Standardsicherung zu entwickeln, setzt ein Mindestmaß an Professionalität und hinreichende Entwicklungszeit voraus. Die politischen Verantwortlichen können durch Strategiewahl der Verfahren und Konzeption sowie gelassenes Zielbewusstsein die Voraussetzungen für das Gelingen nicht nur selbst schaffen – sie müssen es sogar.

14.3 Instrumente zur Standardsicherung

*Unterschiedliche
Instrumente für
unterschiedliche
Funktionen*

Das aktuelle Arbeitsprogramm in Berlin und Brandenburg weist eine Reihe unterschiedlicher Instrumente für unterschiedliche Systemebenen auf:

- Mindeststandards für Anforderungen, Leistungen und Ergebnisse,
- kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne,
- interne Evaluation und Rechenschaftslegung der Schulen,
- diagnostische Tests und verbindliche Vergleichsarbeiten,
- zentrale Prüfungen am Ende der 10. Klasse und im Abitur,
- externe Evaluationen der Einzelschulen,
- landesweite, überregionale und internationale Schulleistungsuntersuchungen,
- Monitoring und Bildungsberichterstattung.

Diese Instrumente haben unterschiedliche Funktionen, ihr Einsatz verfolgt unterschiedliche Ziele. Sie folgen entweder der Entwicklungslogik der Alters- und Jahrgangsstufen (Kompetenzentwicklung im Bildungsgang) oder der Funktionslogik der Schulstruktur (Übergänge, Abschlüsse); sie sollen entweder den Zustand des regionalen Schulsystems oder die Entwicklung der Einzelschule oder die Ergebnisse individueller Lernbiographien erfassen. Soweit erkennbar, richten sich die Bemühungen beider Länder vorrangig auf die Entwicklung bzw. Implementation folgender standardsichernder Elemente.

Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten sollten auf der Grundlage von Bildungsstandards und Leistungsstandards für die jeweilige Jahrgangsstufe stattfinden, für alle Schulen der entsprechenden Jahrgangsstufe verpflichtend sein, mit Maßnahmen zur Verbesserung didaktischer und diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften und damit der Verbesserung der Unterrichtsqualität verknüpft werden sowie den Eltern durch zusätzliche Hinweise auf die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder eine orientierende Hilfe bei einer realitätsangemessenen Planung der weiteren Schullaufbahn ihrer Kinder sein.

Bei den Vergleichsarbeiten, wie sie in Berlin und Brandenburg konzipiert werden, handelt es sich um schriftliche Arbeiten, die entweder dezentral auf der Basis zentral entwickelter Referenzaufgaben entwickelt und eingesetzt (Typ A) oder zentral entwickelt und landesweit verbindlich eingesetzt werden (Typ B). Der Typ A soll inner-schulisch absichern, dass die Parallelklassen einer Schule bzw. mehrerer Schulen jeweils identische Aufgabensätze bearbeiten und so ein Vergleich der Leistungsstände über die Klassen und Schulen hinweg möglich ist. Typ B verfolgt das Ziel, die Leistungen der Schüler an einer klassen- und schulübergreifenden *kriterialen* Bezugsnorm zu messen. Durch diese Vorgehensweise wird ein Vergleich mit landesweiten oder auch länderübergreifenden Normwerten möglich, ebenso die Identifikation zeitlicher Trends. Damit gehen sie in ihrem Vergleichsanspruch über die bekannten Parallelarbeiten hinaus, weil sie Informationen bieten, die mit anderen Mitteln, insbesondere mit Parallelarbeiten, nicht erhältlich sind. Die Ausgestaltung zentral entwickelter Vergleichsarbeiten eröffnet die Option C, wonach ein Teil der Vergleichsaufgaben zentral vom Ministerium/von der Senatsverwaltung festgelegt, der andere Teil von den Schulen aus einem vorgegebenen Aufgabenpool ausgewählt wird. Hierbei muss diese Auswahl einem Schlüssel folgen, der gewährleistet, dass unterschiedliche Kompetenz- und Lehrplanbereiche des Unterrichtsfachs über alle Schulen hinweg in vergleichbarer Weise repräsentiert sind.

*Arten von
Vergleichsarbeiten ...*

Berlin beabsichtigt die Einführung von Vergleichsarbeiten für die 4. Jahrgangsstufe, die dem Typ C entsprechen. Das Projekt VERA („Vergleichsarbeiten“) ist als Gemeinschaftsvorhaben von sechs Ländern der Bundesrepublik angelegt und konzentriert sich auf die Domänen Deutsch und Mathematik. Es kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Verbindung zu den künftigen Standards der KMK für die 4. Jahrgangsstufe haben, sondern orientiert sich an

... in Berlin

den Normen der Rahmenpläne für diese Jahrgangsstufe. Gleichwohl werden die Zieldimensionen adaptiert, wonach die Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik jeder Grundschule einen differenzierten Vergleich mit den Ergebnissen anderer Klassen und Schulen – und damit eine Standortbestimmung ermöglichen sollen. Der Beitrag zur Unterrichtsentwicklung in jeder Schule soll durch die aktive Beteiligung der Schulen an der Auswahl der Aufgaben, der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse gesichert werden mit dem Ziel, den innerschulischen fachdidaktischen Austausch und die fachkollegiale Kooperation zu fördern. Es ist auch geplant, dass die Schulen selbst neue Aufgaben entwickeln, die in den Aufgabenpool für eine Normierung mit einbezogen werden.

... in Brandenburg

Brandenburg hat bereits für die 5. Jahrgangsstufe das Instrument der verbindlichen Vergleichsarbeit in den Fächern Deutsch und Mathematik entwickelt. Die Funktion liegt in der Präzisierung und Konkretisierung der standardbezogenen Anforderungen an die Schüler der gesamten Jahrgangsstufe einer Schule, gegebenenfalls in Kooperation mit anderen Schulen. Da diese Aufgabe von den Lehrkräften der Schule vorgenommen werden muss (Typ A), ist mit diesem Instrument die Erwartung an einen innerschulischen Qualifizierungsprozess verbunden, der sowohl die Zusammenarbeit von Lehrkräften durch die gemeinsame Planung in Fachkonferenzen verbessert als auch die Bewertungsmaßstäbe durch Orientierung einerseits an fachlichen Referenznormen, wie Standards für die 5. Jahrgangsstufe und länderübergreifenden Maßstäben an Stelle der gängigen lerngruppenbezogenen Sozialnorm, und andererseits an den Ergebnissen anderer Schulen kalibriert. Das Instrument wird durch zentral entwickelte Referenzaufgaben mit Bewertungsgrundsätzen für die dezentrale schulspezifische konkretisierende Umsetzung ausgestaltet. Die Vergleichsarbeit wird als Schülerleistung in der Wertung einer Klassenarbeit benotet; es ist eine Vergleichsbewertung durch eine andere Lehrkraft vorgesehen.

Es erscheint für Berlin dringend geboten, an diese Entwicklung Anschluss zu gewinnen. Inzwischen hat sich Berlin entschlossen, die Chancen einer eigenständigen Lernstandserfassung in den 5. und 6. Jahrgangsstufen (Grundschule und grundständige Gymnasien) mittels der Längsschnittstudie „Erhebungen zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin“ (ELEMENT) zu nutzen. Insofern wird Berlin erstmals über systematische Informationen zum Leistungsstand ihrer Grundschulen am Übergang von der 4. zur 5. Jahrgangsstufe verfügen. Da

die Berliner Politik gleichzeitig gewillt ist, eine äußere leistungsthematische Differenzierung in den 5. und 6. Jahrgangsstufen mit dem neuen Schulgesetz zu verankern, erscheint die Einführung eines systematischen Vergleichsinstruments nur konsequent, zumal die Beibehaltung des Grundschulgutachtens (neuerdings: „Bildungsgangempfehlung“) am Ende der 6. Jahrgangsstufe einer Objektivierung der zu Grunde gelegten Leistungsbeurteilung bedarf.

Für die 8. Jahrgangsstufe hat Brandenburg bereits das Instrument der *verbindlichen Vergleichsarbeit* in den Fächern Deutsch und Mathematik entwickelt. Seine Funktion ist derjenigen für die Vergleichsarbeit in 5. Jahrgangsstufe (siehe oben) entsprechend. Auch hier hat Berlin bislang kein funktionales Äquivalent vorzuweisen, insofern die Adaptation der Brandenburger Lösung und anschließend die gemeinsame Weiterentwicklung durch beide Länder angeraten wird.

Beide Länder haben sich inzwischen für ein vergleichbares Abschlussverfahren für den mittleren Schulabschluss am Ende der 10. Jahrgangsstufe entschieden. Der mittlere Schulabschluss soll demnach auf der Grundlage von Prüfungsergebnissen aus zentral vorgegebenen schriftlichen Testaufgaben in Deutsch und Mathematik (in Berlin auch erste Fremdsprache), ergänzt um verpflichtende dezentrale mündliche Prüfungen, und von schulischerseits ermittelten Leistungen in der 10. Jahrgangsstufe erworben werden. Die Funktion liegt in der Überprüfung der Standarderreicherung (Lernergebnisse und Kompetenzen) am Ende der Grundbildung, der gleichzeitigen evaluativen Kalibrierung der schulischen Bewertungs- und Benotungsmaßstäbe durch externe Referenzen sowie in der Möglichkeit zur systemischen Evaluation der Kompetenzentwicklung bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe.

*Abschlussverfahren
am Ende der
10. Jahrgangsstufe ...*

Der in beiden Ländern beschlossene zentrale landesweite Test als Bestandteil von Abschlussprüfungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe basiert auf einer Vergleichsarbeit des Typs B. Über die bereits beschriebenen allgemeinen Funktionen hinaus dient er der individuellen Standardsicherung im unteren Leistungsbereich und der Sicherung der Mindeststandards in obligatorischen Fächern; zusätzlich wird er die Lehrkräfte und Schüler im Vergleich zu den bisherigen Verfahren entlasten.

Angesichts der jüngsten Erfahrungen mit zentralen Abschlussarbeiten am Ende der 10. Jahrgangsstufe in Brandenburg erneuert

... Sorgfalt ist geboten

die Kommission ihre Empfehlung, bei der Entwicklung von standardsichernden Instrumenten äußerste Sorgfalt walten zu lassen. Dazu gehört vor allem eine Klärung des Ziels der Arbeiten, was Konsequenzen für die Instrumentenentwicklung haben muss. Abschlussarbeiten zur Sicherung der Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit haben mehrere Funktionen zugleich: Sie sollen die Einhaltung von Mindeststandards unterstützen, die curricularen Lernprogramme der Länder berücksichtigen und die individuellen Schülerleistungen erfassen. Von daher verbietet sich die einfache Adaptation von Aufgabenformaten der internationalen Leistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA), weil sie für eine Individualdiagnostik nur begrenzt tauglich sind. Mindeststandards setzen kriteriale Normen; deshalb sind gerade regionale Schulsysteme, die keine Tradition mit Standards und zentralen Instrumenten haben, zu vorsichtigem Vorgehen in der Umsteuerung mittels Mindeststandards verpflichtet. Es erscheint wenig klug, ein Schulsystem abrupt auf kriteriale Normen umzustellen, ohne die geltenden sozialen Normen und die eingeübte Orientierung am Curriculum angemessen in Rechnung zu stellen. Zudem erscheint es in besonderer Weise legitimationsbedürftig, wenn Mindeststandards bei ihrer ersten Einführung in einer Abschlussarbeit so angelegt sind, dass ein hoher Prozentsatz der Schüler durchfällt. Insofern erfordert die Einführung mindestenssichernder Instrumente im Rahmen von Abschlussarbeiten mit individueller Benotung aus Sicht der Kommission die schrittweise Entwicklung der Instrumente unter Berücksichtigung sozialer Normen, Phasen der Pilotierung und Validierung, Geduld und professionelle Expertise. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Folgen der verbreiteten Selbsttäuschung über die Qualität und den Erfolg pädagogischer Arbeit auf die Schüler abgewälzt werden.

Diagnostische Arbeiten

Diagnostische Tests

Ein anderer Typus von Arbeiten setzt aus den gültigen Lehr- oder Rahmenlehrplänen entwickelte lernzielorientierte Aufgabensammlungen mit präzisen Angaben zur Bewertung ein (z.B. „Orientierungsarbeiten“ in Bayern, „Diagnosearbeiten“ in Baden-Württemberg, landeseinheitliche Klassenarbeiten im Saarland). Soweit erkennbar, werden Berlin und Brandenburg dieses Instrument auch verwenden, allerdings mit einigen Modifikationen. Analog zu den Vergleichsarbeiten wird ihr Einsatz obligatorisch und flächendeckend sein. Obwohl mit einem solchen Instrument die Möglichkeit verbunden ist, die Ergebnisse (in Form von Notenspiegeln oder Punkten pro Aufgaben) zentral rückzumelden, wird hier jedoch

nicht an die bei Vergleichsarbeiten vorgesehene systematische Evaluation landesweiter Standards und die Analyse von Trends gedacht. Es sind eher *diagnostische* Tests zur schulinternen Feststellung des Lern- und Entwicklungsstands und der Kompetenzen in einer bestimmten Jahrgangsstufe. Die Tests werden als Instrumente für „die Hand des Lehrers“ entwickelt werden, die Auswertung soll ebenfalls in der Schule erfolgen.

Für diesen Typus von standardsichernden Tests/Arbeiten wird demnach gelten, dass die Aufgaben zwar von Fachleuten entwickelt bzw. ausgewählt und im Hinblick auf inhaltliche Kriterien (Thematisierung verschiedener Kompetenz- und Wissensbereiche; Abdeckung gültiger Rahmenpläne und Curricula) und bestimmte Testgütekriterien (z.B. angemessene Schwierigkeit) geprüft werden. Allerdings werden die Anforderungen an die Testgütekriterien geringer sein als bei Vergleichsarbeiten und erst recht bei standardisierten Tests. Die Durchführungskontrolle ist geringer, da die Durchführung in der Regel von Lehrkräften und nicht von geschulten Testleitern vorgenommen wird; insbesondere bei sprachlichen Leistungen (außer bei der Rechtschreibung) wird es Abstriche bei der Objektivität geben, und die Vergleichbarkeit über Schulen hinweg wird in dem Maße eingeschränkt sein, in dem die schulinterne Auswahl von Aufgaben aus dem Gesamtpool zu unterschiedlich schwierigen Arbeiten führen kann.

Beide Länder haben sich im Zuge der Diskussionen nach PISA dazu bekannt, die gängige Praxis der Rückstellung von Schülern aufzuheben, und planen eine Erfassung des Sprachstands und der Entwicklung lernbezogener Kompetenzen bei Beginn der Schulpflicht, also dem *Eintritt in die Grundschule*. Die Kommission empfiehlt, den Schwerpunkt auf eine Sprachstandsanalyse zu legen, um daraus Förderentscheidungen abzuleiten. Ein solches *Screeningverfahren*, das die individuellen Stärken und Schwächen feststellt, Förderentscheidungen begründet und Grundlage für die weitere Beobachtung der Sprach- und allgemeinen Kompetenzentwicklung ist, wird zweckmäßigerweise zentral zu entwickeln sein, um den Schulen „ge-eichte“ Maßstäbe für ihre schulische Diagnose an die Hand zu geben.

Tests beim Eintritt in die Grundschule

Die in beiden Ländern geplante *flexible Schulanfangsphase* verbindet die 1. und 2. Jahrgangsstufen der Grundschule zu einer Entwicklungseinheit, die von den Schülern individuell – je nach Entwicklungsfortschritt – in einem, zwei oder (insbesondere bei auch

Flexible Schulanfangsphase

nach zwei Jahren fortbestehenden Defiziten der Sprachkompetenz) drei Jahren durchlaufen wird. Die Schulanfangsphase endet mit einer Entscheidung zum Übergang in die 3. Jahrgangsstufe. Es bedarf daher eines Instruments, das den Erfolg der Entwicklungsphase vom Eintritt in die Schule bis zum Ende der Schulanfangsphase einschließlich des Erfolgs der individuellen Förderung in diesem Zeitraum überprüft sowie den Lern- und Entwicklungsstand und insbesondere die Kompetenzen in der Schriftsprache und in Mathematik, die bis zum Übergang in die 3. Jahrgangsstufe erreicht sein müssen, feststellt. Dieses Instrument muss seine Referenz im Rahmenplan für die Grundschule und den verbindlichen Standards am Ende der 2. Jahrgangsstufe sowie den künftigen länderübergreifenden Maßstäben (z.B. durch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, IGLU) haben, die Berlin und Brandenburg übernehmen. Es geht also um einen *diagnostischen Test* am Ende der 2. Jahrgangsstufe als einem landesweiten Test, der zentral entwickelt und an allen Grundschulen in beiden Ländern erstmals im Juni 2004 zur selben Zeit eingesetzt werden wird.

*Kompetenzstand-
messung in den
7. Jahrgangsstufen*

Die 7. Jahrgangsstufe bedeutet in beiden Ländern – systematisch gesehen – den Beginn der Sekundarstufe I, wenngleich in Berlin eine Reihe von Modellen besteht, deren besonderes Merkmal der Beginn ab der 5. Klasse ist (grundständige Gymnasien, Expresszüge). Die pädagogische und organisatorische Anforderung an die 7. Jahrgangsstufe ist daher in der Regel eine Neuzusammensetzung der Lerngruppen und die Niveauorientierung innerhalb derselben. Der Feststellung der individuellen Kompetenzstände der Schüler in neu zusammengesetzten Lerngruppen muss daher die besondere professionelle Aufmerksamkeit der Lehrkräfte dienen. Es erscheint ratsam, einen *diagnostischen Test* an den Beginn dieser Jahrgangsstufe zu legen, der den Lehrkräften den entsprechenden diagnostischen Einblick in die Entwicklungsstände ihrer Schüler gibt, was gleichzeitig die Grundlage für individuelle Förderschwerpunkte einschließlich der Beobachtung individueller Entwicklungsverläufe sein kann.

Die derzeitige (und auch mit dem neuen Schulgesetz fortgeschriebene) Berliner Alternative eines halbjährigen Probeunterrichts an Realschulen und Gymnasien (Probeprobjahr), der unter Umständen mit dem Ausschluss des Schülers aus dem gewählten Bildungsgang und dem Verlassen der Schule endet, entbehrt vergleichender Standards und Bewertungskriterien, ist daher in seiner Funktion vorwiegend ein Selektionsinstrument. Die Kommission ist der Auf-

fassung, dass der Einsatz professionell entwickelter diagnostischer und vergleichender Instrumente in der Grundschule in Verbindung mit einem validen Diagnoseinstrument zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe die bessere Alternative ist und so eine Abschaffung des Probehalbjahrs rechtfertigt.

14.4 Unterstützung der Schulen und der Lehrkräfte

Angesichts eines solchen Gesamtprogramms ist ein Blick auf die Probleme und Anforderungen, mit denen die unterschiedlichen Akteure konfrontiert werden, erforderlich. Die in Brandenburg bereits eingeleitete Entwicklung zu einer stärkeren Evaluationsverpflichtung der Einzelschule macht den Professionalisierungsdruck für die Lehrkräfte bereits sichtbar. Die von den Schulen selbst zu entwickelnden Vergleichsarbeiten als Instrument schulübergreifender Evaluation generieren einen Prozess, der sich seine Voraussetzungen selber schaffen muss. Die Lehrkräfte in Brandenburg verfügen – das gilt auch für die in Berlin – bislang systematisch nicht über hinreichende Kenntnisse und Erfahrungen zum professionellen Einsatz der vorhandenen oder geplanten Evaluationsinstrumente. Kommen die weiteren vorgesehenen Instrumente und Verfahren (diagnostische Tests oder schriftliche Befragungen und Tests im Rahmen schulinterner Evaluation) dazu, sind methodische Kenntnisse und schulinterne Kooperationen für den Einsatz, die Auswertung und Nutzung der gewonnenen Daten erforderlich, die in der Regel weder in der Ausbildung noch in Fortbildungen erworben und erprobt werden konnten.

Die Entwicklung, die Erprobung, der Einsatz und die Auswertung von Evaluationen erfordern darüber hinaus einen ungewohnt hohen zeitlichen Aufwand, sodass seitens der Bildungsverwaltung über Unterstützungsleistungen nachgedacht werden muss. Brandenburg geht bisher den Weg über Netzwerke zwischen Schulen, die durch regionale Arbeitsgruppen und (künftig) durch Schulentwicklungs- und Evaluationsberater unterstützt werden (sollen). Eingedenk des Umstands, dass Berlin sich für einen solchen Unterstützungsprozess noch „bei Null“ befindet, ist über die Schaffung einer professionellen Einrichtung, die von beiden Ländern getragen wird, nachzudenken. Dies kann im Zuge einer Zusammenlegung der beiden pädagogischen Landesinstitute ebenso wie durch die Schaffung einer neuen zentralen *Qualitätsagentur* als Serviceeinrichtung für alle Schulen in Berlin und Brandenburg geschehen.

*Unterstützung
ist geboten*

*Neue
Rahmenlehrpläne*

Der in Brandenburg vor einigen Jahren begonnene Weg, curriculare Standards durch neue Rahmenlehrpläne für alle Schulstufen und Fächer verbindlich zu definieren, ist ein notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt. Nachdem beide Länder sich vor kurzem verständigt haben, die Neuentwicklung und Revision der Rahmenpläne als gemeinsamen Prozess zu gestalten, ist beiden Ländern anzuraten, parallel eine erforderliche Strategie zur Vermittlung geeigneter und erprobter interner und externer Evaluationsinstrumente einschließlich von Fortbildungen und Schulungen zu deren Einsatz, Auswertung und Interpretation der Daten zu entwickeln. Auch hierbei wird der Einsatz einer professionellen Einrichtung unverzichtbar sein.

Den Bildungsadministrationen beider Länder obliegt jeweils die Verantwortung für die Ergebnisse und Effekte ihres regionalen Schulsystems. Sehen sie in der Neukonstruktion von Rahmenplänen durchaus noch ihre traditionelle Domäne, so erfordert bereits eine Strategie zur Vermittlung geeigneter und erprobter interner und externer Evaluationsinstrumente eine deutliche Erweiterung ihres Handlungs- und Kompetenzrepertoires. Ganz schwierig wird es nach heutigem Stand mit der Bereitstellung von Daten und Informationen, die einem kontinuierlichen und systematischen Monitoring ihres regionalen Bildungssystems anhand zentraler qualitativer und quantitativer Indikatoren entstammen. Dies wird aber umso notwendiger werden, je verbindlicher die oben skizzierte Gesamtstrategie der Standardsicherung ins Werk gesetzt wird.

*Erhebung von
Vergleichsdaten*

Jede qualitätsorientierte Selbstevaluation der Schulen setzt einen datenbezogenen Referenzrahmen und systematische Rückkoppelungen von Vergleichsbefunden voraus. Qualität entsteht unter anderem im Vergleich, aber die für eine qualitätsorientierte Selbstevaluation notwendigen Vergleichsdaten und -ergebnisse anderer Schulen, ob nun länderbezogen oder länderübergreifend, können die einzelnen Schulen weder selber erzeugen noch kommunizieren. Dies bleibt nach Lage der Dinge in Verantwortung der Bildungsadministration, also muss sie diesen Prozess auch organisieren.

Monitoring

Diese Anforderung kann generalisiert werden. Berlin und Brandenburg werden eigene Bemühungen unternehmen müssen, systematisch und kontinuierlich ein System des Handlungs- und Steuerungswissens für zentrale bildungspolitische Bereiche und für unterschiedliche Steuerungsebenen aufzubauen und zu pflegen. Die Diskussion über ein deutschlandweites Bildungsmonitoring kann

dabei nur hilfreich sein. Dank PISA und IGLU (für Brandenburg) sowie dank der eigenen Schuluntersuchungen in beiden Ländern („Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik“ [QUASUM], ELEMENT) stehen umfangreiche Informationen über beide regionale Schulsysteme zur Verfügung. In ihrer Grundstruktur sind sie für den Aufbau eines regionalen Monitoringsystems geeignet. Beide Länder sollten daher gemeinsam klären, welche strategischen Bereiche ihres Schulsystems einer systematischen und analytischen Beobachtung unterzogen, welche laufenden und geplanten Steuerungsmaßnahmen auf ihre gewollten und unbeabsichtigten Wirkungen hin überprüft und für welche Elemente welcher Subsysteme Qualitätsindikatoren entwickelt und evaluiert werden sollen.

14.5 Empfehlungen

Die Einführung von Leistungsstandards in den Schulen bedarf einer sorgfältigen Entwicklungsarbeit, die durch den Diskurs unter Einbezug der Beteiligten gekennzeichnet sein muss. Es muss möglich sein, die Normen schrittweise zu adjustieren.

Die Kommission empfiehlt die Entwicklung eines aufeinander abgestimmten und miteinander verbundenen Systems von Vergleichsarbeiten und diagnostischen Tests, die in ihrer jeweiligen Zielrichtung und Aufgabenstellung unterschiedlich ausgestaltet sein müssen.

Schulen und beteiligte Lehrkräfte benötigen bei der Entwicklung, der Erprobung, beim Einsatz und der Auswertung entsprechender Instrumente der Standardsicherung Unterstützung und Hilfe. Die Kommission empfiehlt die Einrichtung einer gemeinsamen Servicestelle zur Qualitätssicherung; diese Einrichtung könnte im Rahmen der geplanten Zusammenlegung der beiden Landesinstitute PLIB und LISUM geschaffen werden.

Kapitel 15

Steuerung des Bildungssystems und erweiterte Verantwortung der Schule

15.1 Aufsicht im Umbruch

Bildungssteuerung war in der Vergangenheit im Wesentlichen „inputorientiert“. Die Bildungsverwaltungen sahen ihre zentralen Leistungen in der Bereitstellung von zentralen Vorgaben und Ressourcen (Gesetzen, Verordnungen, Lehrplänen, Stundentafeln, Lehrerstunden, Sachmittelzuweisungen usw.) und unterstellen entsprechende Wirkungen. Systematische und regelmäßig erhobene Informationen über die tatsächlichen Wirkungen der entworfenen regulativen Programme sowie der personellen und sächlichen Ausstattungsmaßnahmen fehlten. Brandenburg hat inzwischen mit der Entwicklung und Erprobung qualitätsorientierter Evaluationsverfahren zur Kontrolle bildungspolitischer Maßnahmen begonnen; das gilt auch in Berlin, doch dominieren hier nach wie vor *quantitätsorientierte* Instrumente und Verfahren der Ergebniskontrolle. Die Steuerungspolitik in beiden Ländern weist der *Schulaufsicht* – wenngleich graduell unterschiedlich – eher die Kontrolle der festgelegten Vorgaben als die Überprüfung der tatsächlichen schulischen Effekte und Erträge zu. Instrumente und Verfahren zur Feststellung und Bewertung der *Qualität* schulischer Leistungen und der Effizienz des Ressourceneinsatzes stehen noch nicht zur Verfügung oder werden nicht eingesetzt; dies gilt auch für die Frage nach den Wirkungen schulaufsichtlicher Steuerungsleistungen. In beiden Ländern ist die Regelungsdichte vergleichsweise hoch, wobei in Berlin gleichzeitig erhebliche Rechtsdefizite in wesentlichen Entscheidungsfragen bestehen.

*Bildungssteuerung
heute*

Gegenüber Schulen als Organisationen mit komplexen pädagogischen, sozialisatorischen und didaktischen Handlungen und Rationalitäten entfalten die traditionellen Steuerungs- und Kontrollmechanismen des Bürokratietyps aus systematischen Gründen nur eingeschränkte Wirkungen. Der Bildungsverwaltung kann kein integriertes Abbild aller möglichen Teilumwelten ihrer Schulen zur Verfügung stehen. Aus dieser Situation heraus werden beispielsweise die Bildungsinhalte traditionell entweder als Generalkanon mit den Charakteristika der Beliebigkeit, der Unter- oder der Überforderung ausgegeben – es kann daher nur eher subjektiv vermutend und

aufgrund mangelbehafteten Wissens von der je konkreten Realität in der Schule „Steuerung“ stattfinden. Für die Steuerung von Bildungssystemen kommt aber dem systematischen Wissen des Systems über sich selbst und seine Funktionseffekte eine zentrale Funktion zu: Wer steuern will, braucht steuerungsrelevante Informationen und Möglichkeiten zu deren Nutzung im praktischen Handeln. Um systemrelevante Informationen im praktischen Handeln nutzen zu können und somit innerhalb des Systems auch produktiv und wirksam werden zu lassen, bedarf es ihrer selbstverständlichen und systematischen Einbettung in die Operationsregeln und Handlungsrouninen des Systems: Regelmäßige Informationen über die eigenen Funktions- und Leistungseffekte müssen zur Signatur des Bildungssystems werden.

Doppelfunktion von Schulaufsicht

Ein großer Teil der Aufgaben der staatlichen Schulaufsicht bezieht sich auf den Bereich der Bereitstellung und Verteilung der Personalressourcen. Hinzu treten Steuerung und Qualitätssicherung des Prozesses schulischer Arbeit im Wesentlichen durch Begleitung im Rahmen der Doppelfunktion von Schulaufsicht als Beratung und Kontrolle: Anleitung der Arbeit der Schulleitungen, Beurteilungen von Lehrkräften, Kontrolle und Genehmigung der Aufgaben von Abschlussprüfungen und anderes. Schwächer ausgeprägt ist demgegenüber eine über die individuelle Bewertung der Schülerleistungen hinausgehende systematische Erfassung und Bewertung der Ergebnisse schulischer Arbeit, vor allem der Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf Klassen-, Jahrgangs- oder Schulebene.

Steuerung auf Distanz

Die traditionelle Form der Prozesssteuerung durch die Schulaufsicht erfährt im Zusammenhang der zunehmenden Ausweitung schulischer Verantwortung eine Umorientierung zu Gunsten von Systemberatung und Arbeit mit den Schulleitungen im Sinne eines zielorientierten Steuerns auf Distanz. Ergebnisorientierte Steuerung wird durch einen deutlichen Akzent auf systematischere Erfassung und Bewertung der Resultate insbesondere der Unterrichtsarbeit verstärkt. Insgesamt könnte damit ein Paradigmenwechsel im schulaufsichtlichen Rollenverständnis eingeleitet werden, hin zu einem Regelkreismodell, das darauf abzielt, die Ressourcenverteilung und normative Programme abhängig von der Erfassung der Ergebnisse unterrichtlicher Arbeit zu gestalten.

15.2 Die Einzelschule als pädagogisches Handlungsfeld

Bildungspolitik setzt im Kontext der Debatten um Schulautonomie immer häufiger auf die vielfältigen Lern-, Entwicklungs- und Kooperationschancen der Einzelschule. Damit ist die Erwartung verbunden, dass sich Schulen eher im gewünschten Sinne weiterentwickeln und Innovationen im Schulwesen wieder wahrscheinlicher werden, weil die Schwelle einer angemessenen und differenziellen Umweltinterpretation der einzelnen Schule für ihre sozialen und kulturellen Milieus, die Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie die institutionellen Kontexte und deren Erwartungen signifikant niedriger sind als für eine generalistische Bildungsverwaltung. Jüngere Forschungsergebnisse zur Schul- und Unterrichtswirksamkeit belegen, wie groß die Varianzen zwischen Schulen sein kann, und zwar nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler; in gleicher Effektstärke kommt der Schule als Akteur und pädagogischem Handlungsfeld selbst eine entscheidende Bedeutung zu. Die einzelne Schule verfügt faktisch über einen erheblichen Gestaltungsspielraum und trägt somit in besonderem Maße nicht nur zur Prozess-, sondern auch zur Ergebnisqualität ihres pädagogischen und organisatorischen Handelns bei – auch und gerade bei Unterlassung. Unterschiede zwischen Schulen sind insoweit Ausdruck unterschiedlicher Bewältigungsformen der inner-schulischen wie außerschulischen Herausforderungen.

Rolle der Einzelschule

Die spezifische Qualität einer Schule wird damit als Resultat der spezifischen Problemlösungsmodelle begriffen, wobei die Art und Weise der gewählten Lösungen von den wahrgenommenen Rahmenbedingungen und Problemkonstellationen beeinflusst wird:

- vom pädagogischen Anspruch der Einzelschule,
- von der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer,
- von den Aushandlungsprozessen im Lehrerkollegium,
- von der Verbindlichkeit der Einhaltung von Absprachen.

Daher ist es konsequent, die Problemlösungskapazität der Einzelschule zu erweitern und ihr zugleich mehr Verantwortung und mehr Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen. Obwohl schulspezifische Gestaltungsfreiräume – zum Beispiel auch über Stundentafel und Lehrpläne – bereits heute vorhanden sind, werden die Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrerkollegien allzu selten erkannt. Wichtig ist es daher, das Gestaltungsbewusstsein in der Lehrerschaft für die Ver-

Mehr Autonomie für die Einzelschule

besserungsmöglichkeiten von Schule zu stärken, verbunden mit der Vermittlung von Einsichten in die „Organisierbarkeit“ innerschulischer Veränderungen, die sich dann auch in schulspezifischen Formen der Arbeitsorganisation niederschlagen müssen. Das wiederum setzt eine bewusste Stärkung von Partizipation voraus. Nach innen gewendet bedeutet Partizipation die aktive Teilhabe jedes Einzelnen am Schulleben, nach außen gewendet setzt sie eine schulspezifische Autonomie voraus.

Schulen als lernende Systeme

Das Modell einer Schule in erweiterter Verantwortung steht damit zunehmend im Mittelpunkt bildungspolitischer Vorschläge. Schulen werden in diesem Verständnis als lernende Systeme angesehen, die kompetent sind,

- nach innen wie nach außen vermittelbare Ziele zu entwickeln (etwa in Form von Schulprogrammen) und Ziele und Aufgaben ihrer Umwelt transparent zu machen,
- das Maß, in dem Ziele erreicht werden, intern wie extern überprüfbar festzustellen (durch Evaluation und Rechenschaft) und ein systematisches Wissen über ihre Leistungen und Wirkungen zu erzeugen,
- ihre Organisation und Kommunikation in Relation zu sich verändernden Zielen und Kontextbedingungen immer wieder anzupassen und funktional zu optimieren.

15.3 Erweiterte Verantwortung der Schulen und veränderte Steuerung

Ein neues Steuerungsmodell als Entwicklungsperspektive

In Kenntnis der bundesweiten Diskussion und der praktischen Erfahrungen in anderen Ländern der Bundesrepublik und im Ausland konzentriert sich die Kommission auf die Darstellung der Grundelemente eines neuen Steuerungsmodells als Entwicklungsperspektive für Berlin und Brandenburg. Ein derartiges Steuerungsmodell ist durch folgende Grundpfeiler gekennzeichnet:

- Stärkung der Einzelschule als pädagogisch und administrativ verantwortliche Handlungseinheit,
- Professionalisierung des Leitungspersonals der Einzelschule,
- Veränderungen der inneren Organisationsstruktur der Einzelschule,
- Stärkung der Professionalität des Lehrkörpers,
- Festlegung verbindlicher Standards und Rahmenvorgaben als zentraler Parameter des Bildungssystems durch die Bildungverwaltung,

- Kontrolle über die Einhaltung von Standards bei Verfahren und Ergebnissen sowie
- systematische Erfassung und Auswertung der Leistungsdaten der Schule und des Unterrichts sowie die Ableitung von Schlussfolgerungen für das System und seine Steuerungspolitik.

In beiden Ländern sind die normativen und organisatorischen Grundlagen für eine derartige erweiterte Handlungskompetenz und Verantwortung der Schulen sowie für eine generelle dezentrale Ressourcenbewirtschaftung, die dem Prinzip der Einheit von Fach- und Ressourcenverantwortung folgt, noch nicht geschaffen worden. Für Berlin hatte zwar bereits 1995 der Senat notwendige Schritte für eine „Schule in erweiterter Verantwortung“ aufgelistet, jedoch fehlt es bisher an verbindlichen Aktivitäten zur Umsetzung. Ein neues Schulgesetz für Berlin, das eine Schule mit erheblichen Steuerungskompetenzen, Evaluations- und Rechenschaftspflichten normativ präzisiert, befindet sich noch in der Beratung; Brandenburg hat demgegenüber mit der Novellierung seines Schulgesetzes bereits entsprechende gesetzliche Grundlagen geschaffen. Die Kommission weist darauf hin, dass die überfällige Absicherung schulischer Verantwortungsspielräume auf rechtsstaatlicher Basis eine wesentliche Voraussetzung für die Implementation zahlreicher Reformvorhaben ist.

Notwendige gesetzliche Grundlagen

Berlin und Brandenburg anerkennen im Grundsatz ein neues Leitbild der pädagogischen Organisation, die zu eigenverantwortlichem Handeln, Selbststeuerung, Selbstkontrolle und institutioneller Selbstreflexion fähig ist. Nach diesem Modell wird die Schule als eigenständige pädagogische Einheit definiert – und rechtlich abgesichert –, die

Ein neues Leitbild für die Schule

- die Verantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags trägt,
- den Unterricht, die Erziehung, ihre sonstigen schulischen Angebote sowie das Schulleben eigenverantwortlich gestaltet,
- ihre inneren Angelegenheiten selbstständig verwaltet und organisiert,
- ihr pädagogisches Programm und dessen Handlungselemente in einem Organisationsprozess entwickelt und in einem Schulprogramm oder der Verabredung pädagogischer Ziele dokumentiert und
- regelmäßig ihre Ergebnisse überprüft und darüber Rechenschaft ablegt.

Zielbewusstsein und Schulprogramme

Schulprogramme Beide Länder verfolgen den Weg, Schulprogramme bzw. die Verabredung pädagogischer Ziele als ein Steuerungsinstrument zur Schul- und Qualitätsentwicklung einzusetzen. Berlin hat eine dreijährige Pilotphase beendet, aber die normativen Grundlagen für einen regelmäßigen Einsatz an allen Schulen fehlen noch. Brandenburg hat die freiwillige Schulprogrammentwicklung in seinem Schulgesetz verankert, die verpflichtende Schulprogrammerstellung gilt für Schulen mit besonderem Profil.

Ein Schulprogramm soll es der einzelnen Schule ermöglichen, eine klare, auch empirisch fundierte Vorstellung vom eigenen Entwicklungsstand zu gewinnen, eine transparente Zielstruktur zu entwickeln, die Arbeit an den vereinbarten Zielen auszurichten und die Entwicklungsschritte überprüfbar zu planen. Das Schulprogramm ist zu verstehen (a) als kooperativer *Arbeitsprozess* der inneren Schulentwicklung, (b) als ein konkretes *Regiebuch*, das die tatsächliche Organisationsstrategie der Schule dokumentiert, und (c) als Instrument der *Zielvereinbarung* mit der Schulaufsicht. Ein Schulprogramm ist dabei in erster Linie die Explikation des latenten Unterrichtsskripts einer Schule, deshalb sind das schulinterne Curriculum als Konkretisierung der Rahmenlehrpläne und die Unterrichtsgestaltung vorrangige Entwicklungsaufgaben.

Inhalt von Schulprogrammen

Zum Schulprogramm gehören:

- die besonderen pädagogischen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung,
- die Umsetzung der Rahmenlehrpläne zu einem schuleigenen Curriculum und pädagogischen Handlungskonzept,
- die Evaluationskriterien, an denen die Schule die Qualität ihrer Arbeit beurteilt und misst, wieweit sie die gesetzten Ziele erreicht hat,
- die Kooperationsformen der Lehrkräfte und des anderen schulischen Personals,
- der Beratungs- und Fortbildungsbedarf sowie die erforderlichen Maßnahmen zur Organisations- und Personalentwicklung,
- die finanzielle Absicherung der spezifischen pädagogischen Schwerpunkte und Aktivitäten durch das Schulbudget.

Schulprogramme sind für die Bildungsverwaltungen nicht nur ein wichtiges Steuerungselement über das Instrument der Zielverein-

barung, sie stellen zugleich eine wichtige Informationsquelle dar, um den übertragenen Gewährleistungsauftrag für ein leistungsfähiges Schulsystem angemessen wahrnehmen zu können. Dabei wird es zukünftig darauf ankommen, die grundsätzliche Möglichkeit der steuernden und sichernden Einflussnahme auf die qualitative Entwicklung der Schule zu bewahren und diese nicht durch eine Vielzahl von inhaltlichen und prozeduralen Vorgaben einzuschränken.

Erweiterte Verantwortung und Lehrplan

Für erweiterte Entscheidungsräume in der Gestaltung eines schuleigenen Curriculums bedarf es einer Neuorientierung der Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung. Diese Neuorientierung wird auch in den Ländern Berlin und Brandenburg mit dem überregionalen wie regionalen Prozess der Standardentwicklung und -sicherung verknüpft werden müssen; der von der Kultusministerkonferenz eingeleitete Weg zu einer Standardorientierung der Schule hat Konsequenzen für die Lehrplanentwicklung in beiden Ländern. Kein Land der Bundesrepublik kann seine Rahmenlehrpläne sinnvollerweise revidieren ohne Berücksichtigung der kommenden Bildungs- und Fächerstandards. Neu ist dabei die Verbindung von lerntheoretischer Fundierung und der Orientierung an Standards, Kompetenzen und Qualifikationszielen für die Fächer und den Unterricht. Standardsetzungen in den Fächern und ihre Konkretisierung in Kompetenzmodellen werden die Entwicklung von Rahmenlehrplänen strukturieren, diese werden künftig am Referenzrahmen der Standards überprüft und weiterentwickelt.

*Neuorientierung der
Rahmenpläne ...*

Hierbei eröffnen sich Chancen insofern, als die Rahmenlehrpläne in Berlin und Brandenburg inhaltlich entschlackt und auf die Standards und zentralen Kompetenzziele hin ausgerichtet werden können sowie ein in den Anforderungen und Ansprüchen verbindliches Kerncurriculum formuliert wird. Die Konkretisierung der landesweiten Rahmenlehrpläne in schuleigene Curricula und konkrete Schul- und Unterrichtskonzepte wird dabei von selbstständigen und selbstverantwortlichen Schulen zu leisten sein; deshalb müssen die künftig zu entwickelnden Rahmenlehrpläne den Schulen einen hinreichend großen Entscheidungsspielraum zur Herausbildung eines pädagogischen Profils überlassen.

*... entschlackt,
standard- und
kompetenzorientiert*

Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern haben jüngst vereinbart, die Rahmenlehrpläne für die *Grundschule* gemeinsam zu reformieren. Dieser Prozess wird die erste Bewäh-

rungsprobe für die erklärte Absicht beider Länder sein, inhaltliche Reformen im oben angegebenen Sinne und die größere Selbstgestaltung von Schulen auch in pädagogischen Fragen auf intelligente Weise zu verbinden. Brandenburg hat die Rahmenlehrpläne der *Sekundarstufe I* bereits reformiert, allerdings noch ohne die künftigen Standards für den Abschluss der Sekundarstufe I berücksichtigen zu können. Auch hier bietet sich die Chance für beide Länder, gemeinsam *und* zügig die Modernisierung der Sekundarstufe I zu leisten.

*Gestaltung der
Studentafel*

Zur Bildung besonderer pädagogischer Schwerpunkte und Organisationsformen sollen der Schule großzügigere Entscheidungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der *Studentafel* eingeräumt werden. In Bezug auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Studentafel bereitet Brandenburg ferner vor, nach baden-württembergischem Modell Kontingentsstudentafeln einzuführen, bei denen sich die Vorgaben für die Fächer in Form von Kontingenten auf mehrere Jahrgänge beziehen und von den Schulen auch jahrgangsübergreifend verwendet werden können.

Erweiterte Verantwortung impliziert Budgetverantwortung

*Eigenes Finanz-
management der
Schulen*

Obwohl öffentliche Schulen nichtrechtsfähige Einrichtungen sind, sprechen die positiven Erfahrungen anderer Länder dafür, den Schulen eine weitgehende finanzielle und administrative Verantwortung zu übertragen. Schulen sollen ihr eigenes Finanzmanagement betreiben. Das bedeutet die Einführung von Globalbudgets: Alle vom Gesetzgeber mit der Verabschiedung des Haushalts zur Aufgabenerfüllung beschlossenen Mittel, sei es für Aufwendungen der Verwaltung, zur Sicherung und Verbesserung der Lern- und Lehrbedingungen oder zur Unterhaltung der Schulgebäude, werden einem Schulkonto zur Selbstbewirtschaftung zugewiesen. Dazu gehört auch die Befugnis, Sachmittel in vollem Umfang zu bewirtschaften, Rechtsgeschäfte abzuschließen, Verpflichtungen einzugehen und Mittel zu übertragen. Einnahmen oder Ausgabenminderungen, die die Schule durch eigenes Handeln erzielt, müssen der Schule verbleiben.

Das Verwaltungsreform-Grundsätze-Gesetz (VGG) in Berlin sieht mit dem „Leistungs- und Verantwortungszentrum“ (LuV) bereits weitgehende Vollmachten in diesem Sinne vor, allerdings ist diese Konstruktion bislang nicht auf die Schulen angewandt worden. In Brandenburg sind derartige Globalbudgets wegen der Aufgabentei-

lung zwischen Land und Schulträgern derzeit nur auf der Basis von freiwilligen Entscheidungen der Kommunen möglich; auf dieser Basis wird derzeit ein Schulversuch vorbereitet, in dem unter anderem das Zusammenwirken von Schulträgern und Schulen bei einer weitgehenden Budgetierung erprobt werden soll. Insgesamt sollte eine deutliche Ergebnisorientierung auch in den haushaltsrechtlichen Regelungen der beiden Länder angestrebt werden.

15.4 Personen setzen Standards

Erweiterte Verantwortung impliziert Personalverantwortung. Ohne personelle Entscheidungskompetenz in der Schule wird sich eine innovative Schulentwicklung nur schwer realisieren lassen. Es muss daher rechtlich und administrativ verankert werden, dass Personalentscheidungen – insbesondere solche, die das Programm der Schule betreffen – auch von der Schule getroffen werden können. Das betrifft die Auswahl und die Umsetzung der Lehrkräfte sowie die Besetzung von Funktionsstellen. Die Mitentscheidung über die Einstellung von Erziehern, sozialpädagogischem, technischem und Verwaltungspersonal sollte erwogen werden, wobei in Brandenburg wegen der Aufgabenteilung zwischen Land und kommunalen Schulträgern eine weitgehende Mitentscheidungskompetenz gegenwärtig nur bei dem pädagogischen Personal der Schulen möglich ist; neue Formen der Abstimmung zwischen dem Land und den Kommunen bei den Einstellungsentscheidungen für das andere Personal sollten angestrebt werden. Darüber hinaus benötigen die Schulen die Möglichkeit, Verträge abzuschließen und aus ihrem Personaletat Mittel für pädagogische Projekte einzusetzen, mit denen geeigneten Personen Aufgaben von befristeter Dauer übertragen werden.

Eigenes Personalmanagement der Schulen

In Berlin ist im Jahr 2002 eine Experimentierklausel eingeführt worden, die der qualitativen und quantitativen Ausweitung des Modellprojekts „Personalkostenbudgetierung an Schulen“ dient. Ziel der Regelung war es, die Schulen selbst in die Lage zu versetzen, kurzfristigem Unterrichtsausfall schnell und unbürokratisch entgegenzuwirken. Das neue Schulgesetz geht über die Grenzen, die diese Klausel beinhaltete, deutlich hinaus: Eine Limitierung des den Schulen für die oben genannten Zwecke zur Verfügung gestellten Etats auf höchstens 5 Prozent des anerkannten Personalbedarfs ist entfallen. Darüber hinaus wird nun generell geregelt, dass die Schulen das gesamte Schulpersonal auswählen; das Auswahlrecht bezieht sich auch auf das Personal, dessen Dienstbehörde das Bezirksamt ist.

Insgesamt ist damit eine kluge Richtungsentscheidung getroffen worden, die anerkennt, dass eine pädagogisch profilierte Schule Einfluss auf die Auswahl des bei ihr tätigen Personals haben muss, ohne dass die Verantwortung des Senats für die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung mit planmäßigen Lehrkräften damit infrage gestellt wird.

Keine Leitung ohne Verantwortung

Schlüsselrolle der Schulleitungen

Die beschriebenen Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen bedingen komplementär eine neue Struktur der Verantwortungsübernahme in der Schule. Der Schulleitung kommt eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der einzelnen Schule zu. Eine auf mehrere Personen aufgeteilte und mit klaren Kompetenzen und Verantwortlichkeiten versehene Schulleitung verändert und verbessert die Leitungstätigkeit durch die Bündelung vorhandener Kompetenzen; das Modell einer kollegialen Schulleitung sollte daher immer dort Anwendung finden, wo dies mit den Bedingungen der jeweiligen Einzelschule vereinbar ist (d.h. abhängig etwa von der Größe der Schule oder ihrem spezifischen pädagogischen Auftrag).

Die Schlüsselrolle der Schulleitung bezieht sich im Kern auf drei Bereiche:

- pädagogisch-fachliche Aufgabenstellungen,
- organisatorisch-administrative Aufgaben,
- Vertretung der Schule nach außen.

Die pädagogisch-fachlichen Aufgaben gründen auf der Tatsache, dass die Schulleitungsmitglieder in Berlin und Brandenburg auch zukünftig von ihrer Ausgangsqualifikation Lehrkräfte sein werden, die auf eigene Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zurückgreifen können. Schulleitungsmitglieder sollen aber zugleich auch Personen sein, die über weitergehende Qualifikationen auf den Feldern pädagogischer Innovation und pädagogischer Evaluation ebenso verfügen wie beim Management pädagogischer Einrichtungen. Insoweit stellen sich für Schulleitungsmitglieder eigene Professionalitätsanforderungen, die ihrerseits spezifische Qualifikationsmaßnahmen erfordern.

Neue Aufgaben für Schulleitungen

Pädagogische Innovation baut auf qualifizierter Kenntnis, reflektierter Erfahrung und Praxis von Unterricht und Erziehung in der Schule auf; sie begründet von daher die Wahrnehmung von Aufgaben der Anleitung, Überwachung und Bewertung der Unterrichts-

und Erziehungsarbeit an der einzelnen Schule und Verwendung geeigneter Beratungs- und Unterstützungsverfahren, schließt aber im Einzelfall auch regulierend eingreifende Instrumente mit ein. Die Übernahme von Aufgaben pädagogischer Innovation beinhaltet besonders die Einleitung und Begleitung von Prozessen zur Weiterentwicklung der Schule als pädagogischer Einheit unter Nutzung der an der jeweiligen Schule vorhandenen und innerhalb einer Schule entwickelbaren Potenziale in Lehrerschaft, Schüler- und Elternschaft sowie aus dem schulischen Umfeld. Die Erarbeitung und Sicherung eines innerschulisch breit getragenen Konsenses über die Inhalte eines schulischen Arbeitsprogramms und über die Zielrichtung schulischer Arbeit in Form eines Schulprogramms bedarf der anregenden und unterstützenden Mitwirkung der Schulleitung in gleicher Weise wie die Umsetzung und Fortschreibung der entsprechenden programmatischen Festlegungen innerhalb der einzelnen Schule.

Die Evaluation der eigenen pädagogischen Arbeit wird zunehmend zu einer zentralen Aufgabe für die Schule. Die Evaluation von Unterricht, seinen Zielen, Prozessen und Ergebnissen sowie der Prozess der Verständigung auf Maßnahmen zur Standardsicherung bedürfen notwendig einer kundigen Einführung, einer unterstützenden Durchführung und einer kritischen Begleitung durch die Schulleitung, um die Schritte und die Ergebnisse von Schulentwicklung und Qualitätssicherung in diesem Sinne für die weitere Zukunft der einzelnen Schule fruchtbar werden zu lassen und zu erhalten.

Das Bemühen um pädagogische Innovationen, mehr Organisations- und Gestaltungsbewusstsein und mehr Kooperation in der gemeinsamen pädagogischen Programmatik der eigenen Schule stößt aber noch allzu häufig an die Grenzen der Qualifikationsstruktur und des schulisch verfassten Rollenindividualismus der Lehrkräfte. Ein Schulleiter oder eine Schulleiterin ist zwar bereits heute mit hinreichender formaler Macht ausgestattet, um Konferenzen zu bestimmten Themen, insbesondere zum pädagogischen Konzept der eigenen Schule zu erzwingen. Die Qualität der Diskussion, praktische Folgerungen oder Unterlassungen sowie das Ausmaß der Reichweite und die Bindungswirkung von Absprachen sind jedoch nach wie vor von der individuellen Bereitschaft der Lehrkräfte abhängig. Schulleiter, die Kooperationsprozesse intensivieren wollen, brauchen weiterhin das Wohlwollen des Kollegiums. Bei einem Kollegium, das innerschulische Entwicklungsprozesse abwehren will, bleibt der

Schulleiterin oder dem Schulleiter nur die Alternative: Formalismus oder Konfrontation. Beide Strategien sind wenig aussichtsreich und verkehren das eigentliche Anliegen von mehr kollegialer Gemeinsamkeit und Verantwortung in ihr Gegenteil.

Moderationsrolle von Schulleitungen

Der Prozess ist somit nicht ohne Ambivalenz. Zur Funktionsstärkung der Schulleitung und der Steuerungsstrategie, die Belange der Schule als Ganzes und die Gesamtverantwortung dafür in die Zuständigkeit der Schulleiter zu geben, gibt es auch in Berlin und Brandenburg keine wirkliche Alternative. Gleichzeitig besteht die Gefahr, ein etabliertes Grundmuster schulischer Arbeit zu perpetuieren, indem sich die Lehrkräfte von ihrer Verantwortung für die schulischen Belange, insbesondere der Formulierung einer pädagogischen Programmatik für ihre Schule und der entsprechenden konkreten Ausgestaltung entlasten und die Verantwortlichkeit dafür der Schulleiterin oder dem Schulleiter „zuschieben“. Der Weg vom „primus inter pares“ zum Generalsekretär für innerschulische Abstimmungs- und Verständigungsprozesse ist letztlich wenig attraktiv und zudem heikel. Dem Schulleiter und der Schulleiterin bleibt letztendlich nur ein erfolgversprechender Weg, nämlich der des behutsamen, zwischen den kollegialen Fraktionen vermittelnden Moderationsansatzes. Koordinations- und Initialfunktionen mithilfe von Moderation setzen jedoch Schulung und praktische Erfahrungen voraus, für die die Schulleiter und Schulleiterinnen gegenwärtig in aller Regel noch nicht hinreichend ausgebildet sind. Dabei geht die Universität Potsdam inzwischen den interessanten Weg eines Weiterbildungsstudiengangs Schulmanagement, der für „berufserfahrene Lehrkräfte, die sich für die besonderen Anforderungen von Leitungsfunktionen im Schulsystem qualifizieren wollen“, vorgesehen ist.

Entlastung für Schulleitungen

Die neuen Aufgaben bleiben nicht ohne Konsequenzen für das Zeit- und Belastungsmanagement. Bei der Wahrnehmung der organisatorisch-administrativen Aufgaben einer Schulleitung sollte daher neben einer auch rechtlich klaren Zuordnung von Verantwortungsbereichen der einzelnen Schulleitungsmitglieder auch der Schulleitung insgesamt eine Entlastung durch die Bereitstellung spezifisch qualifizierten Verwaltungspersonals („Verwaltungsleiter/in“) oder durch die Bildung administrativer Verbände bei kleineren Systemen gewährt werden. Zur Eigenverantwortung der Schule gehört die Übertragung der der Schule zugewiesenen finanziellen Mittel auf die Schulleitung ebenso wie die dienstrechtliche Zuständigkeit für die Angelegenheiten des pädagogischen und des nichtpädagogischen Personals. Erfolgreiches Personalmanagement einer Schullei-

tung ist durch ein kooperatives Leitungshandeln gekennzeichnet. Personalmanagement in diesem Sinne beinhaltet dann Kompetenzen zur „schulscharfen“ Ausschreibung und Einstellung des Personals im Rahmen von einvernehmlich mit der Dienstbehörde vereinbarten Kriterien, zu Maßnahmen der Personalqualifizierung (auch von Personen in der Ausbildung), zum Personaleinsatz und auch zur Personalentwicklung unter Zugrundelegung eines schuleigenen Fortbildungskonzeptes als Bestandteil des Schulprogramms.

Jede Schule wirkt notwendig nach außen und kommuniziert mit ihrem sozialen, kulturellen, lokalpolitischen und wirtschaftlichen Umfeld. Die Schulleiterin oder der Schulleiter als Person ist dabei Repräsentant der Schule und zugleich als Prokurator auch ihr Vertreter. Die Rolle der Vertretung der Schule gegenüber ihrem näheren und weiteren Umfeld wird aber nur dann erfolgreich sein, wenn es der Schule auch nach innen gelungen ist, sich als pädagogische Einheit zu verstehen; von daher besteht ein unmittelbarer Zusammenhang mit den Schulleitungsaufgaben pädagogisch-fachlicher und organisatorisch-administrativer Art. Die Außendarstellung einer Schule ist aber nicht nur von der Schulleiterin, dem Schulleiter oder den anderen Schulleitungsmitgliedern abhängig, das Bild einer Schule in ihrem Umfeld wird ebenso von jeder Lehrkraft und jeder und jedem Einzelnen aus der Schülerschaft mitbestimmt: Diese Tatsache zum Gegenstand innerschulischer Kommunikationsprozesse zu machen und zugleich bei allen Beteiligten ein entsprechendes Bewusstsein und Verhalten zu erzeugen, zeichnet eine gute Schulleitung aus.

*Vertretung der Schule
nach innen und
außen*

Für die Wahrnehmung der Gesamtverantwortung und der Vertretung nach außen bleibt die herausgehobene Funktion der Schulleiterin oder des Schulleiters erhalten. Schulleitungsmitglieder sollen durch ein nachvollziehbares und transparentes Assessment-Verfahren ausgewählt werden. Angemessene Verfahren zur Beteiligung der Schulkonferenz bei der Auswahl von Schulleiterinnen oder Schulleitern sind dabei notwendige Bedingung, um die spätere Zusammenarbeit von Schulleiterin/Schulleiter und Schulmitgliedern sicherzustellen. In Brandenburg ist ein solches Verfahren der Besetzung von Schulleiterstellen bereits weitgehend Realität; die Schulkonferenzen machen der zuständigen Dienstbehörde unter den geeigneten Bewerbern und Bewerberinnen einen Vorschlag, an den diese allerdings nicht gebunden ist. Berlin plant eine vergleichbare Regelung durch das neue Schulgesetz. Eine kluge Entscheidung beider Länder ist es in diesem Zusammenhang, Schulleiterstellen nur noch auf Zeit zu besetzen.

Auswahl von Schulleitungsmitgliedern

15.5 Empfehlungen

Die Bildungskommission empfiehlt, die Maßnahmen der beiden Länder der Bundesrepublik so schnell wie möglich nicht nur zu koordinieren, sondern zusammenzuführen, da die ihnen zu Grunde liegenden Steuerungsentscheidungen der entscheidende Ausgangspunkt für die künftige Gestaltung des Bildungssystems in Berlin und Brandenburg sind. Auch unabhängig von einer Länderfusion ist die Angleichung dieser Steuerungsentscheidungen in einer Region mit hoher Arbeits- und Freizeitmobilität sowie einem häufigen Schulortwechsel aufgrund veränderter Wohngewohnheiten dringend zu empfehlen. Es ist deshalb zu überlegen, inwieweit spezifische Verfahren und gegebenenfalls auch eigene Instanzen für die Optimierung der Steuerungsprozesse auch schon vor und unabhängig von einer Fusion als wesentliche intermediäre Instanz zwischen den beiden Bildungsverwaltungen fungieren könnten.

Die Kommission empfiehlt die Fortsetzung des von beiden Ländern bereits eingeschlagenen Weges einer inhaltlichen Entschlackung aller Rahmenlehrpläne und einer gleichzeitigen Ausrichtung der Rahmenlehrpläne auf Standards und zentrale Kompetenzziele.

Die Zielvorstellung einer eigenen Budgetverantwortung und eines eigenen Personalmanagements der Schulen bedarf der rechtlichen Absicherung in beiden Ländern und sollte auch in Berlin rechtlich abgesichert werden.

Die neue Rolle und Verantwortung der Schulleitungen setzt nach der Meinung der Kommission eine entsprechende Qualifizierung des mit Schulleitungsaufgaben betrauten Personals in den Schulen voraus. Mit der Übertragung von weitergehender Verantwortung auf die Schulleitungen sollten Schritte zu deren administrativer Entlastung verbunden werden.

Kapitel 16

Professionelle Kompetenz entwickeln und stärken

16.1 Einführung

Der Beruf des Lehrers wird bundesweit intensiv diskutiert, Diagnosen zur Situation der Lehrertätigkeit und Reformprogramme liegen in großer Zahl vor. Unverkennbar werden dabei in der öffentlichen Debatte nicht selten auch die traditionellen Selbst- und Fremdbilder, ja selbst die Vorurteile über den Lehrerberuf neu belebt. Das Interesse am Lehrerberuf ist aber vor allem deswegen neu erwacht und systematisch wichtig, weil die Arbeit im Klassenzimmer und die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte mit guten Gründen als der entscheidende Schlüssel für die Bearbeitung der Leistungsdefizite des Bildungssystems eingeschätzt wird. Das Verständnis der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gewinnt vor diesem Hintergrund große Bedeutung, die Bestimmung eines neuen, den heutigen Aufgaben der Schule angemessenen Lehrerbildes wird zu einer wesentlichen Aufgabe jeder kritischen und konstruktiven Reflexion und Analyse von Bildung und Schule.

In dieser allgemeinen Hinsicht unterscheidet sich die Situation der Lehrerschaft in Berlin und Brandenburg nicht von der in anderen Ländern der Bundesrepublik. In Berlin und Brandenburg gibt es aber einige Besonderheiten in der Berufssituation der Lehrkräfte, die man nicht übersehen kann und die für die Analyse und die Empfehlungen der Kommission neben der allgemeinen Debatte über den Lehrerberuf ebenfalls relevant waren. In Brandenburg sind zurzeit die meisten Lehrkräfte an Grundschulen – demographisch begründet und politisch gewollt, um betriebsbedingte Kündigungen in großem Umfang zu vermeiden – mit einem garantierten Beschäftigungssockel von 68,5 Prozent in Teilzeitarbeit tätig. In der Sekundarstufe I und II waren die Lehrkräfte bisher weitgehend vollbeschäftigt. Mit dem Schuljahr 2004/05 erreicht der geburtenschwächste Jahrgang die 7. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I. Das bedeutet, dass viele Schulstandorte der weiterführenden allgemein bildenden Schulen keine 7. Klassen mehr aufnehmen können und mittelfristig schrittweise geschlossen werden müssen; das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport geht davon aus, dass dies etwa 40 Prozent der Standorte trifft. Daher wird auch das *Beschäftigungsvolumen der Lehrkräfte in*

*Beschäftigungs-
probleme branden-
burgischer Lehrkräfte*

der Sekundarstufe I bis an die garantierte Untergrenze von 66,6 Prozent sinken. Sehr viele Lehrkräfte müssen zudem wegen der Schließung ihrer Schule umgesetzt werden. Neben den persönlichen Belastungen durch Wechsel des Arbeitsplatzes und teilweise auch der Schulstufe wird die Kontinuität in Fragen der Schulentwicklung nachhaltig gestört, weil sich nahezu alle Kollegien an den verbleibenden Schulen durch die erforderlichen Umsetzungen neu orientieren müssen. Um in dieser Situation den Lehrkräften eine positive Perspektive zu eröffnen, hat die Landesregierung ein *Schulressourcenkonzept* beschlossen, nach dem bis zum Schuljahr 2007/08 wieder allen Lehrkräften eine Vollbeschäftigung angeboten werden soll. Kernstück dieses Konzepts sind Anreize, frühzeitig ganz oder zeitweise aus dem System auszusteigen (z.B. Verlängerung des Erziehungsurlaubs, Sabbatjahr, Abfindungen u.a.m.). Um dieses zu erreichen, ist *es erforderlich, bei derzeit etwa 25.000 Lehrkräften im Schuldienst über einen Zeitraum von etwa sieben Jahren ein Lehrkräftearbeitsvolumen von ca. 10.000 Arbeitsjahren aus dem System zu nehmen*. Da das nur gelingen kann, wenn man die Lehrkräfte aller Schulen in die Umsetzung einbezieht, hat das zwangsläufig eine weitere erhebliche Verstärkung der Fluktuation in den Kollegien der Lehrkräfte zur Folge.

*Partieller
Lehrermangel*

In Brandenburg und im östlichen Teil Berlins hatten Lehrkräfte zudem den politischen Wechsel 1990 zu „bewältigen“. Die aus der DDR stammenden Lehrkräfte haben schwierige Jahre der Umstellung hinter sich. Im östlichen Teil Berlins wie in Brandenburg werden aus demographischen Gründen heute kaum neue Lehrkräfte eingestellt; allmählich wird sich ein Alterungsprozess wie in den alten Ländern der Bundesrepublik in den 1990er Jahren ergeben: Dort hat inzwischen eine Verjüngung begonnen. Für bestimmte Fächer ist in den kommenden Jahren mit Lehrermangel zu rechnen, insbesondere in den Naturwissenschaften und in den Fachgebieten der beruflichen Schulen. Die berufliche Rekrutierung wird sich daher nicht auf die traditionelle Gewinnung des Nachwuchses aus einer grundständigen Erstausbildung beschränken können. In Berlin sind aktuell die konkreten Regelungen von Anstellung und Beschäftigung ebenso kontrovers wie die Festlegung der Stundendeputate und der Besoldung. Die Krise der öffentlichen Haushalte überschattet nicht nur den Berufsalltag, sondern droht inzwischen auch die zukunftsorientierte Reflexion über den Lehrerberuf zu belasten.

Die angedeuteten Rahmenbedingungen sind deshalb zwar für alle Vorschläge der Weiterentwicklung des Berufs zu beachten, die Kom-

mission beschränkt ihre Überlegungen aber bewusst nicht auf die aktuell schwierige Situation. Statt die Überlegungen auf die Möglichkeiten der Reaktion auf demographische oder ökonomische Bedingungen zu begrenzen, plädiert die Kommission dafür, den Handlungszwang zu systematischen Überlegungen zur Neuordnung der Lehrertätigkeit zu nutzen. Die Kommission sucht deshalb auch den Weg der systematischen Analyse. Vor dem Hintergrund der bundesweiten Diskussion nimmt sie deshalb zuerst zu den Grundlagen des Verständnisses der Lehrtätigkeit und der Aufgaben von Lehrpersonen Stellung (16.2), diskutiert dann die Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und der Berufsbiographie ergeben (16.3), sowie die Konsequenzen für die Gestaltung der beruflichen Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen (16.4). Auch die Empfehlungen der Kommission (16.5) sind deshalb nicht allein vor dem Hintergrund der regionalen Bedingungen formuliert, sondern nehmen Rücksicht auf die systematischen Prämissen der Lehrertätigkeit und auch auf die Tatsache, dass der Lehrerarbeitsmarkt selbst nicht regional begrenzt ist.

16.2 Aufgaben von Lehrkräften: Wandel und Kontinuität

Empirische Untersuchungen wie TIMSS und PISA haben deutlich gemacht, dass die Berufspraxis der Lehrkräfte verändert werden muss, wenn die Schulen zu besseren Leistungen kommen, insbesondere aber die Defizite von Benachteiligten behoben werden sollen. Dieser Anstoß internationaler Untersuchungen verschärft Einsichten, die unter Fachleuten seit langem vorhanden sind.

Das Berufsverständnis befindet sich in einer Krise. Lehrkräfte stehen im Spannungsfeld zwischen Traditionen und neuen Anforderungen. Beispielhaft seien erwähnt die Aufgabe, Schulfähigkeit von Kindern und Jugendlichen überhaupt erst herzustellen und immer wieder zu sichern, eine autonome Schule zu gestalten und zu evaluieren, eine Ganztagschule zu entwickeln, die berufliche Schule zu einem Kompetenzzentrum zu wandeln. Eine Krise des Berufsverständnisses zeigt sich auch in der weit verbreiteten Misstrauenskultur zwischen Lehrerschaft und Behörden sowie Ministerien.

Das Berufsverständnis von Lehrkräften ist in einer Krise

Ungeachtet solcher Feststellungen ist für viele Lehrkräfte eine hohe Reformbereitschaft und ein entsprechendes Engagement zu konstatieren. „Schulen haben sich auf den Weg gemacht“, ist immer

wieder zu hören. Welche Wege dies sind, bedarf der jeweiligen Analyse und Beurteilung.

In den öffentlichen Debatten wie den wissenschaftlichen Diskussionen besteht inzwischen weitgehend Konsens darüber, dass alle Beteiligten ein gemeinsames neues Verständnis des Lehrberufs gewinnen müssen, das den Anforderungen einer modernen Schule entspricht. Das bisherige Berufsverständnis, das primär die kompetente Vermittlung fachlich strukturierter Sachverhalte betont, ist zu ergänzen. In den Mittelpunkt der Lehrarbeit rückt die pädagogische Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, junge Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, für Lernen zu motivieren und mit jedem Einzelnen die für ihn besten Lernstrategien herauszufinden.

Die KMK-Kommission zur Reform der Lehrerbildung (1999) bezeichnet Lehren als die zentrale Aufgabe einer Lehrkraft, die in ein Umfeld weiterer Aufgaben eingebettet sei: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren/Beurteilen und Evaluieren, die berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln. Diese Bestimmungen sind zu akzentuieren.

Unterricht und Erziehung sind zusammengehörige Aufgaben von Lehrkräften

Der *Unterricht* bildet nach wie vor das Zentrum der Schule, aber die Lehr- und Lernformen verändern sich. Eine Vielfalt von insbesondere differenzierenden und individualisierenden Formen wird das Repertoire jeder Lehrkraft ausmachen müssen. Voraussetzung dafür ist eine diagnostische Kompetenz, die die Schwächen und Stärken jeder Schülerin, jeden Schülers wahrnimmt; wichtig ist das Bemühen der Lehrkraft, zusammen mit Schülerinnen und Schülern die ihnen jeweils angemessenen und wirkungsvollen Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln.

Erziehung wird, insbesondere in der gymnasialen Schultradition, traditionellerweise nur eingeschränkt als Aufgabe von Lehrkräften angesehen, eher werden die Grenzen schulischer Möglichkeiten betont. Gegenwärtig ist aber beispielsweise die Herstellung schulischer Lernfähigkeit Aufgabe von Lehrkräften, besonders in der Grundschule; daraus ergibt sich ein umfassender, aber notwendiger Erziehungsauftrag, mit dem auch die Entwicklung elementarer Verhaltensweisen – von der Ernährung über gesundheitliche Anforderungen bis hin zum Verzicht des Auslebens eigener Bedürfnisse und der Zurücknahme eigener Ansprüche an Lehrkräfte – verbunden ist; sie sind dabei auch auf fachliche Hilfe durch Sozialpädagogen und

Schulpsychologen angewiesen. Wenn lebenslanges Lernen heute als Anforderung an alle Menschen, nicht nur gut qualifizierte, beschrieben wird, kann dieses Ziel insbesondere für Benachteiligte nur verwirklicht werden, indem schulbezogene Lernfähigkeit auch in der Sekundarstufe I für alle Jugendlichen erreicht wird.

Die *Kooperationsfähigkeit von Lehrkräften* ist für eine Schule in erweiterter Verantwortung eine zentrale Voraussetzung der Berufsausübung. Stärker als früher ist die Kooperation mit den anderen Lehrkräften sowie mit der Schulleitung Teil der pädagogischen Arbeit. Schule ist die gemeinsame Aufgabe eines Kollegiums. Die Kontakte zu Außenstehenden sind auszubauen: mit Betrieben und Vereinen, der Kommune, Partnerschulen im In- und Ausland, mit Unterstützungssystemen, Organisationen der verschiedensten Art.

Ein wesentlicher Aspekt in der Veränderung der beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft ist das Verhältnis zu den *Eltern* der Schülerinnen und Schüler. Im Prinzip müssen sich Lehrkräfte und Eltern als Partner verstehen, die die gemeinsame Aufgabe haben, jungen Menschen beim Lernen behilflich zu sein. Sie werden dieser Aufgabe nur dann gerecht, wenn sie gemeinsame Ziele und gemeinsame Vorstellungen von den einzuschlagenden Wegen haben. Dies setzt zwischen den Lehrkräften als den Fachleuten für schulischen Unterricht und den Eltern einen Verständigungsprozess voraus, in dem jede Seite bereit ist, sich ernsthaft auf die Vorstellungen der anderen einzulassen.

Das Verhältnis von Lehrkräften zu den Eltern ist neu zu gestalten

Die bisherige Praxis der Kontakte zu Eltern zeigt ein vielfältiges Spektrum. Konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit finden sich ebenso wie Gleichgültigkeit bei Eltern, Angst vor Lehrkräften wie auch Respektlosigkeit und Hochmut. Diese Haltungen finden sich auch bei Lehrkräften. Diese müssen in ihrer Ausbildung gelernt haben, wie ungeachtet solcher Einstellungen ein fruchtbarer Kontakt aufgebaut werden kann. Neben Elternabenden und Elternsprechtagen sollte eine Lehrkraft, die die Aufgabe des Klassenlehrers hat – allein oder mit einer anderen zusammen –, einmal im Jahr die Eltern zu einem ausführlichen Gespräch treffen, eventuell auch zu Hause besuchen. Die Unterrichtsziele und -wege sind halbjährlich ausführlich mit den Eltern zu erörtern; dabei ist mit Mitteln der Erwachsenenpädagogik anzustreben, dass Eltern sich an einem solchen Gespräch als interessierte Laien beteiligen können. Eltern dürfen kein Vetorecht zum Unterricht besitzen, sie haben aber ein Recht auf Erklärung des Unterrichts und auf Teilnahme an

ihm. Die Regeln dafür sind schulintern im gegenseitigen Benehmen zwischen Kollegium und Elternvertretung festzulegen.

Die *Beratungsaufgabe* von Lehrkräften wächst. Zwar darf sich eine Lehrkraft keineswegs die Kompetenz von therapeutisch ausgebildeten Fachleuten oder Berufsberatern anmaßen oder zuschreiben lassen, aber eine Lehrkraft wird Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern Rat geben müssen und gegebenenfalls im Vorfeld von Entscheidungen über Bildungs- und Berufswege auf notwendige fachliche Beratung verweisen müssen. Dies gilt auch, wenn an die Lehrkraft persönliche Probleme herangetragen werden oder wenn die Probleme offensichtlich werden.

*Das berufliche Ethos
ist wichtig*

Das *berufliche Ethos* muss in der Lehrerausbildung stärkere Berücksichtigung finden; zurzeit steht der fachwissenschaftliche Aspekt des Berufs zu stark im Vordergrund. Aber auch widersprüchliche Erwartungen der Öffentlichkeit an die Schule erschweren die Ausbildung klarer Handlungsnormen. Diese lassen sich nicht verordnen, sondern können nur mittels eines fortwährenden Diskurses über den Beruf in einem prekären Konsens hergestellt werden. Das ständige, auch öffentliche Bemühen um einen solchen Konsens, an dem sich insbesondere die Vertreter der Lehrerschaft wie der Eltern und die zuständigen Wissenschaften, aber auch die Politik beteiligen sollten, ist für den beruflichen Selbstverständigungsprozess grundlegend.

Die Verpflichtung zur Förderung eines jeden jungen Menschen, insbesondere durch schulische Lernprozesse, muss, ausgehend von der Anerkennung der Würde eines jeden Kindes und Jugendlichen, im Zentrum des beruflichen Ethos stehen. Solche „Parteilnahme“ muss mit persönlicher Distanz verbunden sein: Lehrkräfte dürfen sich nicht zu sehr in das Leben „ihrer“ Schüler einmischen; sie haben auf die Bevorzugung einzelner Schülerinnen und Schüler zu verzichten und müssen gerecht gegenüber jedermann sein. Lehrkräfte sind wegen des Vertrauens in ihren Vermittlungsauftrag – die Einführung in viele Bereiche des Weltwissens – angehalten, die Sache, an die sie junge Menschen heranführen, wahrheitsgetreu, in ihrer Komplexität wie oft auch Vieldeutigkeit, wiederzugeben. Insofern verkörpern sie das wissenschaftliche Ethos ihrer Ausbildung. Dies zeigt sich ebenso darin, dass sie für die Lösung ihrer pädagogischen Berufsaufgaben auch die wissenschaftlichen Instrumente nutzen müssen, die sie in Aus- und Fortbildung erlernt haben.

Zum Anspruch an das Berufsverständnis von Lehrkräften gehörte es schon immer, dass sie sich als ständig Lernende verstehen. Dieser Aspekt muss in Zukunft verstärkt werden. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird zu Recht erwartet, dass sie die jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen wahrnehmen und für ihr pädagogisches Handeln verarbeiten. Für Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist es schon heute selbstverständlich, dass sie die neuesten Entwicklungen ihres Berufsfeldes kennen und ihrem Unterricht zu Grunde legen; entsprechend müssen alle Lehrpersonen die Veränderungen der Arbeitswelt wie auch der Wissenschaften zur Kenntnis nehmen und daraufhin ihre pädagogische Praxis überprüfen. *Innovationsfähigkeit* gehört zum Kern des Berufsverständnisses von Lehrkräften.

Die Bestimmung des Lehrberufs durch die KMK-Kommission sollte daher präzisiert werden. Eine Lehrkraft muss die schulische Lernfähigkeit junger Menschen aufbauen und sichern, individuelle Lernwege für sie entwickeln, ihre Persönlichkeitsbildung fördern, sie vielfältig beraten, mit allen an Schule Beteiligten kooperieren, die pädagogische Arbeit evaluieren und die eigene Arbeit wissenschaftlich wie normativ reflektieren.

16.3 Die Arbeitsbedingungen und der Berufsverlauf von Lehrkräften

Die Arbeitsbedingungen und der Berufsverlauf von Lehrkräften werden durch Gewohnheiten der Gestaltung von Schule und der Berufsausübung sowie durch das Beamtenverhältnis geprägt. In der praktischen Arbeit spielt die Unterrichtsstundenverpflichtung als Regelungsnorm für die pädagogische Arbeit eine dominierende Rolle. Diese Bedingungen widersprechen heutigen pädagogischen Erwartungen, dem Konzept einer Schule in erweiterter Verantwortung wie auch dem erforderlichen Professionsverständnis. Die folgenden Vorschläge entspringen solcher Kritik.

Der *Arbeitsort* von Lehrkräften ist im Prinzip die Schule. Im Gegensatz zur heutigen Regelung, wonach außerhalb der Unterrichtsverpflichtungen nur geringe Präsenzzeiten etwa für Konferenzen und Ähnliches vorgeschrieben sind, schlägt die Kommission vor, dass Lehrkräfte eine grundsätzliche Präsenzpflicht haben. Diese erleichtert die Kooperation der Lehrkräfte und ermöglicht eine intensive gemeinsame Arbeit. Sie schafft auch eine bessere Kommunikation

Lehrkräfte haben eine grundsätzliche Präsenzpflicht

mit Schülerinnen und Schülern, da eine Lehrkraft leichter ansprechbar wird.

Wichtig für die Einführung der Präsenzpflcht ist das Vorhandensein eines individuellen Arbeitsplatzes (mit Internetanschluss), an dem Lehrkräfte ungestört arbeiten und ihre Arbeitsunterlagen, Schülerpapiere und anderes gesichert liegen lassen können. Die Einrichtung solcher Arbeitsplätze, die für die Neubestimmung der Arbeitsbedingungen unerlässlich ist, sollte dank des Schülerrückgangs in vielen Schulen ohne größere Investitionskosten möglich sein.

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte soll neu bestimmt werden

Die *Arbeitszeit* von Lehrkräften muss sich nach den jeweiligen Aufgaben richten. Die allein bestimmende Rolle der Unterrichtsstundenverpflichtung ist aufzuheben; dies gilt umso mehr, als traditionelle Unterrichtsformen an Gewicht verlieren, das Moderieren von Lernprozessen bedeutsamer wird. Es bedarf einer Regelung der Arbeitszeit, die von einer Jahresarbeitszeit ausgeht und die unterschiedlichen Verpflichtungen der Lehrkräfte differenziert (z.B. nach Fächern und Stufen, anderen pädagogischen und organisatorischen Aufgaben, inkl. des Ausgleichs für Unterrichtsausfall) festlegt.

Die Kommission schlägt vor, dass die Landesregierungen die heutigen Arbeitszeitverordnungen durch eine Rahmenregelung (z.B. Präsenzzeit, Mindest- und Höchstregelungen für die Zahl von Unterrichtsstunden) ersetzen, die mit den zuständigen Gewerkschaften und Verbänden ausgehandelt wird. In eine solche Rahmenvereinbarung gehören auch Festlegungen über den Umfang der Pflichtfortbildung und ihre Situierung in der unterrichtsfreien Zeit, im Sabbatjahr und in der Unterrichtszeit. Die Konkretisierung für die unterschiedlichen Aufgaben wird der einzelnen Schule überlassen. Die Regelungen sind regelmäßig auf ihre Zweckmäßigkeit hin zu überprüfen, sollen also jeweils nur für einen begrenzten Zeitraum gelten.

Für Teilzeit arbeitende Lehrkräfte soll es bestimmte „Formate“ geben

Viele Lehrkräfte, insbesondere in den Grundschulen, befinden sich zeitweise, für längere Zeit oder auf Dauer in einem *Teilzeitarbeitsverhältnis*. Die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt wie der allgemeinen Lebensverhältnisse verbieten es, diesen Zustand als vorübergehend anzusehen. Anstelle der heutigen ausschließlich individualrechtlich geprägten Regelungen muss eine Regierung in Verhandlungen mit den zuständigen Gewerkschaften und Verbänden Regelungen für Teilzeitarbeitende entwickeln, die diesem Arbeitsverhältnis entsprechen, aber zugleich den pädagogischen Anforderungen der Schule genügen. Eine Lehrkraft sollte nur eine begrenzte

Zahl an „Formaten“ von Teilzeit wählen können, die vom Umfang der Teilzeitarbeit und den Anforderungen der Schule bestimmt sind. Beispielsweise sollen derart Aufgaben wie die Führung einer Klasse pädagogisch befriedigend erfüllt werden können. Für Lehrkräfte, die sich wie in Brandenburg in Zwangsteilzeit befinden, kann die vorgeschlagene Regelung nur modifiziert angewendet werden.

Schulen, insbesondere größere Schulen und berufliche Schulen, müssen der Arbeitsteilung im Kollegium mehr Gewicht beimessen als heute. Lehrkräfte bringen aus Ausbildung und bisheriger Biographie unterschiedliche, schulisch nutzbare Kompetenzen mit. Diese soll eine Schule pflegen, ebenso aber Lehrkräften ermöglichen, gezielt neue zusätzliche Kompetenzen zu entwickeln und schulisch zu verwenden. Welche Formen der Arbeitsteilung zweckmäßig sind, entscheidet eine Schule aufgrund ihrer spezifischen Bedingungen und Ziele. Zu denken ist etwa an die Entwicklung fachspezifischer Unterrichtsmaterialien, den Zugang zu internet-recherchierten Materialien, die Supervision von Unterricht, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten, die Kooperation mit Betrieben, die Beobachtung neuer Entwicklungen in der Arbeitswelt, die Beratung für Bildungsgänge, die Kenntnis unterschiedlicher Kulturen (z.B. Spezialisten für Russlanddeutsche oder für Kinder türkischer Herkunft usw.), die Übernahme von organisatorischen Aufgaben oder von Verpflichtungen in der Evaluation.

*Arbeitsteilung und
Spezialisierung von
Lehrkräften ist zu
pflegen*

An größeren Schulen oder Schulen in sozialen Brennpunkten sind Fachkräfte wie Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, aber auch Assistenten für technische Aufgaben erforderlich.

Steht die pädagogische Aufgabe der Motivation von Kindern und Jugendlichen für das Lernen und der Unterstützung des Lernens im Vordergrund der Arbeit einer Lehrkraft, so ist die Kooperation der Lehrkräfte einer Schülergruppe oder Klasse entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der pädagogischen Arbeit innerhalb wie außerhalb des Unterrichts. Kooperation ist aber auch grundlegend für eine autonome Schule, deren Kollegium Programm, Entwicklung und Evaluation gemeinsam erarbeitet und umsetzt. Eine solche Zusammenarbeit steht im Gegensatz zum „Einzelkämpfertum“, das bisher im Wesentlichen Berufspraxis und Selbstverständnis bestimmt.

Angesichts des Spannungsverhältnisses zwischen individueller Verantwortung und gemeinsamen Entscheidungen schlägt die Kom-

*Schule ist die
gemeinsame Aufgabe
eines Kollegiums*

mission für die Festlegung von Dienstpflichten vor, dass die gemeinsamen Aufgaben eines Kollegiums bestimmend für die Berufsausübung sind, allerdings die Grenzen für die Einschränkung der Freiheit der Berufsausübung ausdrücklich beschrieben werden. Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass ein Kollegium die Schule als gemeinsame Aufgabe versteht und dementsprechend die Arbeit organisiert. Sie muss allerdings auch mit den entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein, wenn diese Forderung keine Leerformel bleiben soll.

*Neue Erwartungen
an die
Berufsbiographie*

Lehrkräfte brauchen Bedingungen für ihre berufliche Biographie, die ihre Kreativität und ihre Innovationsfähigkeit unterstützen. Sie sollten diese daher so anlegen, dass sie immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt werden und Anreize zu neuen Lösungen erhalten. Die Verweildauer einer Lehrkraft an einer Schule sollte aufgabengemäß (z.B. Durchgänge einer Klasse) begrenzt werden; eine Lehrkraft sollte dann für den nächsten Zeitraum der Laufbahn in eine andere Schule derselben oder einer anderen Schulform wechseln; ebenso sollte sie eine Aufgabe in der Aus- und Fortbildung oder der Verwaltung übernehmen können. Der Wechsel der Aufgaben sollte sowohl von den Wünschen einer Lehrkraft wie durch die von ihr erworbenen Kompetenzen bestimmt werden. Aufgabe der Personalentwicklung ist es, mit einer Lehrkraft mögliche Karriereverläufe zu erarbeiten. Dazu sollten die Übernahme von Funktionsstellen, aber auch Formen der „Honorierung“ besonderer Leistungen durch Beförderung, Bezahlung, Anrechnungsstunden oder Fortbildungsmöglichkeiten gehören. Eine solche Berufsbiographie sollte die heutige Gewohnheit der langjährigen Identifizierung mit einer Schule ablösen; der Wechsel der Herausforderungen wird von der Kommission vorrangig gegenüber den Vorteilen der Kontinuität eines Arbeitsplatzes gewertet. Vorstehende Überlegungen können aufgrund der besonderen Entwicklung in Brandenburg vorerst nur eingeschränkt Anwendung finden.

Ein besonderes, bisher ungelöstes Problem des Berufs sind Lehrkräfte, die der Belastung nicht oder nicht mehr gewachsen sind. Durch eine systematische Personalentwicklung, verbunden mit kontinuierlicher Fortbildung, kann vielen Betroffenen rechtzeitig geholfen werden, ihre Berufsfähigkeit zu sichern und weiterzuentwickeln. Wo dies nicht möglich ist, hat das Recht Jugendlicher auf gute Lernbedingungen Vorrang vor den Belangen der Lehrkraft. Solche Lehrkräfte müssen, unter Umständen auch gegen ihren Willen, auf andere Arbeitsplätze, auch außerhalb der Schule, wech-

seln, in denen sie Kompetenzen zeigen können. Dafür sind sozial akzeptable Lösungen zu erarbeiten.

Gegenwärtig gibt es für Lehrkräfte keine systematische *Personalentwicklung*. Das Geschick Vorgesetzter und das individuelle Bestreben einer einzelnen Lehrkraft bestimmen den Berufsverlauf. Demgegenüber bedarf es eines Systems, das der einzelnen Lehrkraft hilft, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, Korrekturen von Fehlentwicklungen vorzunehmen, Formen der individuellen oder kollektiven Fortbildung wahrzunehmen, sich in unterschiedlichen Aufgabenfeldern zu erproben und vielfältige Berufswege einzuschlagen. Zur Evaluation einer Schule gehört auch die Evaluation der Leistungen einer Lehrkraft. Bei der Ausgestaltung der Personalentwicklung ist darauf zu achten, dass die Rechte einer jeden Lehrkraft auf Gestaltung ihrer Berufsbiographie geachtet werden.

Die Personalentwicklung muss systematisch gefördert werden

Die Verantwortung für Personalentwicklung liegt sowohl bei der jeweiligen Schule wie auch der Landesregierung. Personalpolitik, bezogen auf die einzelne Schule, gibt es bisher im allgemein bildenden Schulsystem nicht oder nur in Ansätzen. Die Zusammensetzung vieler Kollegien beruht auf dem Zufallsprinzip, sodass die Entwicklung der Schule als gemeinsame Aufgabe und die Verständigung auf das Schulprogramm Schwierigkeiten machen. Einigen wenigen Schulen gelingt es hingegen, ein Kollegium aufzubauen, das sich bewusst über eine gemeinsame Aufgabe definiert. Diese Schulen müssen Vorbild für eine Schule in erweiterter Verantwortung werden. Eine Schule muss weitgehende Selbstständigkeit in der Auswahl wie der Versetzung von Lehrkräften haben; die Arbeitsplatzsicherheit sollte sich allein auf das Arbeitsverhältnis/Dienstverhältnis als solches (Beamter oder Angestellter eines Landes) beziehen. Eine Schule sollte unter den vom Land eingestellten Lehrkräften ihre Wahl im Benehmen mit dem Land treffen können, zudem das Recht haben, dem Land Lehrkräfte zur Einstellung für die eigene Schule vorzuschlagen (das Land müsste dafür innerhalb seiner Stellenzahl eine Quote unbesetzter Stellen vorhalten) wie Versetzungen zu veranlassen. Wird ein solches Konzept verwirklicht, so sind Vorkehrungen zu treffen, dass nicht attraktive Schulen (regional abgelegen, sozialer Brennpunkt, schlechter Ruf usw.) mit kompetenten Lehrkräften versorgt werden: Dies wäre im Rahmen der vorgeschlagenen flexiblen Laufbahn mit entsprechender „Honorierung“ für die Karriere, verpflichtenden zeitweiligen Zuweisungen an nicht gewünschte Schulen oder Zulagen denkbar.

*Das Arbeits- und
Beamtenrecht ist
weiterzuentwickeln*

Die Ausformung des Arbeits- und Beamtenrechts steht der Verwirklichung einiger der gemachten Vorschläge entgegen. Eine Abschaffung des Beamtenstatus, wie sie immer wieder gefordert wird, hätte nur dann die erhofften Wirkungen, wenn gleichzeitig das Angestelltenrecht, das in seiner heutigen Form stark durch das Beamtenrecht geprägt wird, grundlegend geändert würde. Die Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens sind in absehbarer Zeit nicht zu überwinden. Die Erfahrungen anderer Länder zeigen, dass es erfolgreicher ist, die bestehenden Regelungen schrittweise so zu reformieren, dass das Arbeits- und Beamtenrecht der Lehrkräfte den pädagogischen Erfordernissen entspricht. Dazu bedarf es der Verhandlungen zwischen den Landesregierungen und den zuständigen Gewerkschaften und Verbänden; kommt es zu keiner Einigung, erlässt die Landesregierung eine Rahmenregelung.

Bei einer solchen Veränderung sollte auch die pädagogische Zweckmäßigkeit der unterschiedlichen Besoldung und Unterrichtsstundenverpflichtung von Lehrämtern geprüft werden. Richtschnur für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen wie der Laufbahn sollte eine pädagogisch begründete Konzeption der Aufgaben einer Lehrkraft sein.

16.4 Aus- und Fortbildung und Rekrutierung

*Fortbildung ist
Pflicht für jede
Lehrkraft*

Im traditionellen Berufsverständnis der Lehrkräfte ist die Erstausbildung die Grundlage für eine 20- bis 40-jährige Berufsausübung; *Fortbildung* spielt im Allgemeinen eine marginale Rolle. Das heutige Berufsverständnis verlangt, dass Fortbildung konstituierendes Merkmal des Berufs ist; die spezifische Situation der Lehrkräfte in Berlin und Brandenburg verschärft diese Anforderung. Die Berufsfertigkeiten werden gesichert und ausgebaut, indem ein Pflichtsystem der Fortbildung eingeführt wird, für das unterschiedliche Zeitinstrumente wie Sabbatjahr, Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit, zeitweilige Befreiung von Dienstpflichten und anderes eingesetzt werden. Jede Fortbildung wird zertifiziert. Zur Berufsbiographie einer Lehrkraft gehört die regelmäßige Fortbildung. Über die Personalentwicklung ist zu sichern, dass in einem Jahr fünf ein Minimum an Fortbildung erfolgt.

Besondere Aufmerksamkeit muss jede Schule der Berufseingangsphase widmen. Wie die KMK-Kommission darlegte, ist sie als eigenständige Phase der Entwicklung beruflicher Kompetenzen zu verstehen. Eine Lehrkraft als Berufsanfänger oder Berufsanfängerin bedarf

der verbindlichen Begleitung durch eine erfahrene Lehrperson (Mentorentätigkeit) sowie einer Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung, um Zeit für den Erwerb beruflicher Kompetenzen zu haben.

Im Mittelpunkt der Fortbildung muss die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtskompetenz stehen. Daneben geht es um die Ausbildung zusätzlicher Kompetenzen, die sich aus den Schwerpunktsetzungen einer Schule ergeben. Im Unterschied zur heutigen Praxis von Fortbildung muss sich Fortbildung vorwiegend auf die Schule als System oder (pädagogische oder fachliche) Teams dieser Schule beziehen und der Entwicklung der Schule dienen. Individuelle Fortbildung dient insbesondere der Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen wie auch dem Erwerb neuer beruflicher Kompetenzen oder dem Wechsel in andere Berufe.

Die einzelne Schule entscheidet über die Inhalte wie den Träger der Fortbildung. Die Auswahl und Wahrnehmung von Unterstützung muss im Prinzip Teil der vereinbarten Schulentwicklung sein und ihr zugute kommen. Sie unterliegt der internen wie externen Evaluation. Unterstützung ist zuvörderst für die gemeinsamen Aufgaben einer Schule notwendig. Die unterrichtliche Praxis muss fachlich und fachdidaktisch bearbeitet und verbessert werden. Die Einführung neuer Vorhaben oder Methoden bedarf der Unterstützung. Zum Gegenstand der Fortbildung gehören auch die Entwicklungen der Arbeitswelt; in allgemein bildenden Schulen sind sie der Hintergrund für die unterrichtliche und pädagogische Arbeit und insbesondere Hilfe für die Berufsvorbereitung der Jugendlichen.

Fortbildung liegt in der Verantwortung der Schule

Da Fortbildung in Zukunft verstärkt Angelegenheit jeder Schule ist, muss diese über das notwendige Budget für Fortbildung selbstständig verfügen; für seine Verwendung sind nur wenige allgemeine Regeln aufzustellen (Obergrenze für Personalkosten, Höchstgrenze für Zuschüsse zu Reise- und Aufenthaltskosten der Lehrpersonen usw.). Die notwendigen Mittel sind im Prinzip an die Schule zu geben, sie müssen überwiegend oder gänzlich für kollektive Fortbildung ausgegeben werden; individuelle Fortbildung ist, soweit sie primär individuellen Bedürfnissen dient, in der Regel individuell zu finanzieren. An die Stelle der heutigen Angebote der Fortbildung tritt somit die Nachfrage der Schulen.

Eine Schule bedarf für ihre Arbeit vielfältiger Unterstützung von außen. Eine Schule muss in der Lage sein, nach eigener Entscheidung

auszuwählen, welche Unterstützung sie für die Schule anfordert oder in welche Einrichtung sie Lehrkräfte zur Fortbildung schickt. In Anknüpfung an Erfahrungen der letzten Jahre sind hier nicht nur die staatlichen Fortbildungseinrichtungen und die Hochschulen zu nennen, sondern ebenso private Beratungsunternehmen wie jede Einrichtung oder jedes Unternehmen, das in der Lage ist, einer Schule für bestimmte Zwecke Unterstützung zu geben. Zu prüfen ist, wieweit es weiterhin selbstständige staatliche Fortbildungseinrichtungen unabhängig von Ausbildungseinrichtungen geben soll. Der Markt für Fortbildung muss hinreichend transparent sein – er umfasst potenziell die gesamte Bundesrepublik, partiell sogar die Europäische Union: Analog der Stiftung Bildungstest ist ein Qualitätstest und eine Übersicht über das für Schule relevante Angebot zu schaffen.

*Die Rekrutierung
für den Lehrberuf
muss bewusst gestaltet
werden*

Die Entwicklung und Sicherung der beruflichen Kompetenz wird wesentlich durch die Ausbildung für den Lehrberuf und die damit verbundenen Wege der *Rekrutierung* geleistet. Es ist anzustreben, dass die Bewerber diesen Beruf aus pädagogischen Gründen wählen, dass sie über dem Beruf förderliche Einstellungen verfügen (z.B. im Umgang mit Kindern und Jugendlichen) und sehr qualifiziert sind. Die Kommission schlägt vor, dass in jeden Ausbildungsgang und -abschnitt Mechanismen eingebaut werden, die eine Selbst- und Fremdüberprüfung der Berufsentscheidung begünstigen. Dies setzt voraus, dass es gelingt, den Lehrberuf – insbesondere für besonders qualifizierte Studierende – attraktiv zu machen.

Die sich abzeichnende weitgehende Feminisierung der Lehrberufe erweckt Bedenken; es ist wünschenswert, wenn junge Menschen Lehrkräfte beiderlei Geschlechts zur Orientierung für ihr eigenes Leben kennen lernen. Bei der Feminisierung der Lehrberufe handelt es sich um eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die kaum innerhalb eines Subsystems des Arbeitsmarktes verändert werden kann. Es verbietet sich auch, für Frauen und Männer unterschiedliche Anreize zu bieten. Immerhin sollte geprüft werden, ob Mindestquoten für Männer in die Zulassung zur Berufsausbildung eingebaut werden können, was allerdings eine starke Nachfrage voraussetzt. In der Werbung für den Beruf bei Abiturienten sollte der Versuch gemacht werden, junge Männer gezielt für alle Lehrämter anzusprechen. Die Vielfalt beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie die Kommission vorschlägt, mag einen Anreiz für junge Männer bieten, den Lehrberuf zu wählen.

Der Lehrberuf leidet nach wie vor darunter, dass viele Lehrkräfte durch ihren Lebensweg auf eine ausschließlich schulische Welt festgelegt sind, wie es spöttisch, aber nicht ganz unrichtig heißt: „von der Schule über die Universität wieder in die Schule“. Der damit angedeuteten Aversion gegen eine grundständige und frühe Erstausbildung für den Lehrberuf darf man sicherlich nicht nachgeben. Dennoch sollte die Lehrerschaft „welthaltiger“ werden. Ohne die grundständige Ausbildung für die Mehrheit der Lehrkräfte aufzugeben, sollten „Quereinsteiger“ aus anderen Studiengängen oder Berufen – jeden Alters – zum Lehrberuf ermutigt werden, nicht als Notlösung, weil anders Lehrkräfte nicht zu gewinnen sind, sondern um die Vielfalt und Welterfahrung in der Schule zu verbessern. Im Einklang mit solchen Überlegungen wie auch der notwendigen Internationalisierung des Bildungssystems wird auch vorgeschlagen, einen Mindestanteil an EU-Ausländern als Lehrpersonen (z.B. 10 % eines Kollegiums) für die Schulen zu gewinnen, nicht nur als Nativespeakers, sondern für jeden Unterricht.

*Quereinsteiger
in den Beruf sind
willkommen*

Für die beruflichen Schulen ist grundsätzlich eine Vielfalt der Rekrutierung vorzusehen. Dies gilt nicht nur, weil gegenwärtig – wie schon oft – der Mangel an Lehrkräften anders nicht zu überwinden ist. Die anhaltenden Neuerungen in der Arbeitswelt machen es notwendig, Lehrpersonal aus der Arbeitswelt für die Schule zu gewinnen. Neben grundständigen Lehrkräften sind daher Quereinsteiger mit fachlichen und beruflichen Erfahrungen erwünscht – im Einklang mit den Traditionen dieser Schulart. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, zur Erfüllung spezifischer beruflicher Anforderungen den Status berufener Dozenten einzuführen.

Die *Ausbildung* der Lehrkräfte ist seit langem Gegenstand berechtigter Kritik. In den letzten Jahren gab es eine Vielzahl von Vorschlägen für eine verbesserte Lehrerausbildung. Die Kommission weiß, dass die Hochschulen gegenwärtig an der Lehrerbildungsreform arbeiten, und verzichtet daher auf eine detailliertere Auseinandersetzung mit diesen Plänen; sie spricht sich für die Umgestaltung der Lehrerausbildung in Berlin und Brandenburg auf der Basis folgender Grundsätze einer Reform aus:

*Anforderungen an die
Lehrerbildung*

Lehrerbildung ist zu konzipieren

- als Aufgabe der Universitäten,
- in Kompatibilität mit Bachelor- und Masterstudiengängen,
- realisiert in einem modularisierten Studienprogramm, das zugleich die Polyvalenz der Ausbildung eröffnet,

- in den thematischen Strukturen konzentriert auf Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Berufswissenschaften und Praxis,
- in der Einheit der Erstausbildung, das heißt in der personellen und curricularen Verzahnung von universitären Studien und Vorbereitungsdienst,
- in der Rücksicht auf die funktionale Gemeinsamkeit und die Differenz alters- und stufenspezifischer Aufgaben,
- in der Absicht der Straffung und Verkürzung der Ausbildungsdauer bis zum Berufseintritt,
- in der Option für eine Berufskarriere, die sich mit der Erstausbildung und berufsbegleitender wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung als Prozess der Konstruktion und des Erwerbs von Kompetenzen, nicht als Umsetzung administrativer Laufbahnstrukturen organisiert,
- als ein Ausbildungssystem, das auch geeignet ist, Quereinsteiger für den Beruf zu gewinnen und über berufsbegleitende Nachqualifizierung pädagogisch auszubilden.

16.5 Empfehlungen

Angesichts der unbestreitbar zentralen Bedeutung der Lehrertätigkeit für die alltägliche Gestaltung und auch für die Reform der Schule sieht die Kommission nicht nur die Notwendigkeit, die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Öffentlichkeit angemessen zu würdigen und in der politischen Gestaltung der Berufssituation sachgerecht zu verfahren, sie plädiert auch dafür, in intensiver Kooperation der Länder Berlin und Brandenburg die Neuordnung des Lehrerberufs zu einem gemeinsamen Thema mit hoher politischer Bedeutung zu machen. Die Kommission empfiehlt deshalb in der Bestimmung der Aufgaben, in der Regelung der Arbeitsverhältnisse und in der Aus- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen mutig neue Möglichkeiten zu ergreifen und auch die Bedingungen der Lehreraufgabe neu zu regeln. Im Einzelnen bedeutet dies:

- Die Aufgaben von Lehrkräften müssen im Kontext einer veränderten Berufspraxis in einem neuen Leitbild systematisch neu bestimmt werden. In den Mittelpunkt der Lehrarbeit rückt die pädagogische Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, junge Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, für Lernen zu motivieren und mit jedem Einzelnen die für ihn besten Lernstrategien herauszufinden. Eine Lehr-

kraft muss die schulische Lernfähigkeit junger Menschen aufbauen und sichern, individuelle Lernwege für sie entwickeln, ihre Persönlichkeitsbildung fördern, sie vielfältig beraten, mit allen an Schule Beteiligten kooperieren, die pädagogische Arbeit evaluieren und die eigene Arbeit wissenschaftlich wie normativ reflektieren.

- Die Arbeitsbedingungen und der Berufsverlauf von Lehrkräften müssen den veränderten Aufgaben entsprechen. Die hergebrachten Gewohnheiten in der Gestaltung von Schule und der Berufsausübung sowie die Dominanz des Beamtenrechts widersprechen zum Teil den heutigen pädagogischen Erwartungen, sind nicht immer vereinbar mit dem Konzept einer verantwortlich handelnden Schule und dem aktuell erforderlichen Professionsverständnis.

Die einzelne Schule sollte deshalb deutlicher als Arbeitsort von Lehrkräften ausgebaut werden, die Regelung der Arbeitszeit sollte die Kooperation der Lehrkräfte erleichtern und eine bessere Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Schulen, insbesondere größere Schulen und berufliche Schulen, müssen der Arbeitsteilung im Kollegium mehr Gewicht beimessen als heute. An größeren Schulen oder Schulen in sozialen Brennpunkten sind Fachkräfte wie Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, aber auch Assistenten für technische Aufgaben erforderlich.

Kooperation ist grundlegend für eine autonome Schule, deren Kollegium Programm, Entwicklung und Evaluation gemeinsam erarbeitet und umsetzt. Eine solche Zusammenarbeit steht im Gegensatz zum „Einzelkämpfertum“, das bisher im Wesentlichen Berufspraxis und Selbstverständnis bestimmt.

Schulische Arbeit muss Thema einer eigenständigen Personalentwicklung werden. Dazu sollten die Übernahme von Funktionsstellen, aber auch Formen der „Honorierung“ besonderer Leistungen durch Beförderung, Bezahlung, Anrechnungstunden oder Fortbildungsmöglichkeiten gehören. Die Ausformung des Arbeits- und Beamtenrechts steht der Verwirklichung einiger der gemachten Vorschläge entgegen. Eine Abschaffung des Beamtenstatus, wie sie immer wieder gefordert wird, hätte nur dann die erhofften Wirkungen, wenn gleichzeitig das Angestelltenrecht, das in seiner heutigen Form stark durch das Beamtenrecht geprägt wird, grundlegend geändert würde.

Aus- und Fortbildung und die Rekrutierung der Lehrer müssen auf die neue Berufsbildung und auf die veränderten Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf zugeschnitten werden. Die Erstausbildung bleibt die Grundlage für die Berufsausübung, aber das heutige Berufsverständnis verlangt, dass Fortbildung konstituierendes Merkmal des Berufs wird, bis hin zu einem Pflichtsystem der Fortbildung, für das unterschiedliche Zeitinstrumente wie Sabbatjahr, Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit, zeitweilige Befreiung von Dienstpflichten und anderes eingesetzt werden. Jede Fortbildung wird zertifiziert. Die einzelne Schule entscheidet über die Inhalte wie den Träger der Fortbildung. An die Stelle der heutigen Angebote der Fortbildung tritt somit die Nachfrage der Schulen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte ist seit langem Gegenstand berechtigter Kritik. Die Kommission weiß, dass die Hochschulen gegenwärtig an der Lehrerbildungsreform arbeiten, und verzichtet daher auf detailliertere eigene Pläne. Über die von ihr formulierten Grundsätze der Reform der Lehrerbildung hinaus bekräftigt die Kommission aber ihre grundsätzliche Position, dass die Reform nicht nur dringend geboten ist, sondern rasch realisiert werden muss, damit Lehrerbildung nicht innerhalb der universitären Studienreform randständig wird und der Beruf erneut ins Abseits gerät.

Kapitel 17

Zusammenfassung

Auftrag und Selbstverständnis der Kommission

Im Juni 2000 haben der Senator für Schule, Jugend und Sport und der Minister für Bildung, Jugend und Sport die Einrichtung einer gemeinsamen Bildungskommission mit dem Ziel verabredet, die Bildungsregion Berlin-Brandenburg zu stärken und Leitlinien für zentrale bildungspolitische Aufgaben zu entwickeln. Als Aufgaben der Kommission wurden festgelegt:

- eine Bestandsaufnahme der schulpolitischen Zielsetzungen in beiden Ländern vorzunehmen und
- Handlungsmöglichkeiten zu benennen, um eine Angleichung zwischen den Ländern in wichtigen Themenfeldern zu eröffnen.

Dabei sollte die Kommission insbesondere folgende Themen untersuchen:

- Schwerpunkte schulischer Bildung,
- Steuerung des Schulsystems einschließlich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung,
- Fragen der beruflichen Bildung,
- Abschlüsse und Berechtigungen sowie Prüfungen im Schulsystem,
- Fragen der Schulzeit,
- 2. Phase der Lehrerbildung und Einstellung von Lehrkräften.

Die Kommission wurde Anfang 2001 berufen und trat im März 2001 zum ersten Mal zusammen. Sie interpretierte ihren Auftrag nicht als Vorbereitung einer punktuellen Strukturentscheidung, mit der die beiden Bildungssysteme vereinheitlicht werden könnten. Die Kommission war vielmehr von Anfang an der Auffassung, dass ein Zusammenwirken und vielleicht ein Zusammenschluss beider Länder nur als langfristiger, koordinierter Entwicklungsprozess denkbar seien. Prämisse der Arbeit der Kommission war ein Verständnis einer möglichen Länderfusion als Herausforderung und Chance, beide Systeme durch gemeinsame Qualitätsentwicklung und Effizienzsteigerung zu optimieren.

Dieses Selbstverständnis der Kommission hatte unmittelbare Konsequenzen für die Zielsetzungen der Arbeit: Ergebnis der Kommis-

sionstätigkeit konnte kein Organisationsplan für das Schulwesen eines neuen Landes sein, sondern nur die Identifikation von konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Analyse von geteilten, aber auch spezifischen Problemzonen und schließlich die Beschreibung von erfolgversprechenden Entwicklungsschritten, die ihre Grundlage in den jeweiligen Stärken der beiden Systeme finden.

Zur Begründung ihrer Analyse der beiden Bildungssysteme hat die Kommission einen eigenen bildungs-, schul- und professionstheoretischen Rahmen entwickelt, um die Verbindlichkeit von Zielen und Gütemaßstäben zu begründen und gleichzeitig die Kontingenz unterschiedlicher Organisationslösungen plausibel zu machen. Erst aus der Analyse der Funktionen und Aufgaben der Schule entsteht ein Referenzrahmen, in dem Defizite und Stärken der institutionalisierten Bildungsprozesse in beiden Ländern beschrieben werden können. Diese institutionstheoretische Fundierung der Argumentation beugt nicht nur bildungstheoretischen Spekulationen vor, die strukturelle Grenzen der Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen unberücksichtigt lassen, sondern erlaubt es auch, systematisch variierende Kontextbedingungen in Rechnung zu stellen. Dies gilt für die signifikant unterschiedlichen geographischen, demographischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen in Berlin und Brandenburg, aber auch für die Strukturbrüche innerhalb der beiden Länder selbst. Will man an gemeinsamen Zielen und gemeinsam Gütemaßstäben festhalten, wird man die Notwendigkeit unterschiedlicher Antworten auf die jeweiligen regionalen und lokalen Herausforderungen betonen müssen.

Bericht: Aufbau und Status der Empfehlungen

Der Bericht der Kommission beginnt mit einem Überblick über den Aufbau des Schulwesens in Berlin und Brandenburg, um Gemeinsamkeiten und Strukturunterschiede sichtbar zu machen. Darauf folgen eine Darstellung der demographischen, finanzpolitischen und schulischen Rahmendaten und eine Skizze vorhersehbarer mittelfristiger Entwicklungen. Beide Abschnitte fügen sich zum ersten Berichtsteil zusammen (Kap. 2 und 3). Der zweite Teil des Berichts ist der Entfaltung des bildungs- und institutionstheoretischen Rahmens gewidmet, der den Analysen und insbesondere den konstruktiven Vorschlägen der Kommission inhaltlichen Halt gibt (Kap. 4 und 5). Der dritte Hauptteil des Berichts gliedert sich nach

Sachfragen, die bewusst quer zur institutionellen Gliederung des Schulwesens liegen.

In ihren Analysen und Empfehlungen in den einzelnen Kapiteln hat sich die Kommission in ihrer Arbeit durch drei übergreifende Überlegungen leiten lassen:

- Bildungspolitik und Bildungsverwaltung müssen heute generell, nicht nur in Berlin und Brandenburg, systematischer und kontinuierlicher Rechenschaft über das mit den aufgewendeten Mitteln Erreichte ablegen und überzeugende Entwicklungsperspektiven vorlegen, um vor der Öffentlichkeit und im Wettbewerb der Ressorts um knappe Mittel zu bestehen. Quantitative Verbesserungen in der Ausstattung werden nicht mehr ohne weiteres als Beleg für Qualitätsverbesserungen von Bildungsprozessen und deren Ergebnissen akzeptiert werden.
- Die Kommission erwartet ferner, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber auch die Bildungseinrichtungen selbst sich den Fragen nach dem effizienten Mitteleinsatz, also nach der Relation zwischen Aufwendungen und Erträgen und der Rationalität der Systemsteuerung, stellen müssen. Dabei ist der allgemeine Maßstab mit der zweiseitigen, paradoxen Aufgabe des Bildungssystems gegeben, gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern und gleichzeitig die Ausbildung von Individualität zu unterstützen.
- Die dritte Annahme besagt, dass uniforme Maßnahmen und schematische Gleichbehandlung weder für Effektivität noch für Gerechtigkeit bürgen. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung werden sich stärker als bisher nach der Kontextangemessenheit von Lösungen befragen lassen müssen, um die Unterschiedlichkeit von Maßnahmen zu rechtfertigen und durchzusetzen. Dafür sind inhaltliche, nicht organisatorische Argumente notwendig.

Die Kommission hat vor diesem Hintergrund in ihren Empfehlungen Fragen der Qualität und der Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens gegenüber Struktur- und Organisationsfragen deutlich den Vorrang eingeräumt und auf Differenz und lokale Passung statt auf Uniformität gesetzt. Sie folgt bei ihren Überlegungen daher auch nicht der gegebenen institutionellen Struktur des Bildungssystems und sie reproduziert schon gar nicht die tradierten Konflikte, die sich mit den bekannten schulpolitischen oder -strukturellen Fragen verbinden. Die Kommission hat einen anderen Weg gewählt: Sie ordnet und präsentiert ihre Analysen und Empfehlungen entlang

zentraler Themenbereiche, auf deren Gestaltung sich Berlin und Brandenburg gemeinsam konzentrieren sollten. Die dazu von der Kommission vorgelegten Empfehlungen – solche, die auf eine Veränderung der Aufmerksamkeit abzielen; solche, die auf *Handlungsbedarf* unterhalb formaler Regelungen zielen; solche schließlich, die formale Entscheidungen und Festlegungen erforderlich erscheinen lassen – sollen hier nicht noch einmal wiederholt werden. Ein bloßes Wiederholen wäre überflüssig, eine noch einmal komprimierende Zusammenfassung würde unzulässig vergrößern. Stattdessen sollen die zentralen Themenfelder, auf die die Kommissionsempfehlungen abzielen, noch einmal knapp skizziert und dabei zugleich in ihrer Bedeutung hervorgehoben werden. Diese zentralen Themenfelder sind durch die folgenden Feststellungen markiert:

- Die Grundaufgabe des Bildungssystems – Lernfähigkeit zu entwickeln und zu stärken – wird von einer inflationären Fülle von Erwartungen überlagert, die die Schule allein nicht einlösen kann.
- Im Schulsystem Berlins und Brandenburgs wird für eine zu große Zahl von Schülern und Schülerinnen die notwendige und unter dem Anspruch der Gleichheit auch zu fordernde Grundbildung nicht gesichert. Die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen werden daher bei zu vielen Jugendlichen nicht gelegt.
- Angesichts der manifesten Ungleichheit in den Leistungen der Schulen und auch angesichts der Kompetenz der Schulabsolventen muss der Umgang mit Disparitäten und der Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile als zentrale Aufgabe des Bildungssystems in Berlin und Brandenburg anerkannt werden.
- Die Förderung von Exzellenz hat als Aufgabe eines modernen Bildungssystems einen hohen Rang, aber die Schulen, die sich diesem Ziel verpflichten, werden weder in der Breite hinreichend diesem Anspruch gerecht noch finden sie die Unterstützung, die sie brauchen.
- Werterziehung ist als Aufgabe der Schule notwendig und unabweisbar. Dafür müssen Schulen die ihnen eigenen Möglichkeiten nutzen – vor allem die der Gestaltung einer eigenen Lebensform.
- Verantwortlicher Umgang mit Lernzeit als Lebenszeit gehört zu den Themen, die im Allgemeinen, trotz der intensiven Ausweitung von Lernzeit, nicht genügend beachtet werden und die im Konkreten – als Anspruch der Flexibilisierung von Lernzeit – den Alltag der Schulen, etwa in der Oberstufe, nicht hinreichend bestimmen.

- Offenheit der Bildungswege ist eine wesentliche Forderung, die sich aber zuallererst in der Arbeit innerhalb der Schularten und bei der Entkoppelung von Schulstruktur und Bildungsgang realisieren muss; allein die abstrakte Forderung nach – bisher nicht eingelöster – Durchlässigkeit bleibt unzureichend.
- Die Modernisierung der Berufsbildung sowie die Sicherung von Berufsfähigkeit muss die zweite Säule der modernen Bildungsorganisation zukunftsfähig machen; dies schließt auch eine strukturelle Reform durch berufsbezogene Kompetenzzentren ein.
- Über die Zukunft von Bildungsprozessen entscheiden weniger Strukturprämissen oder rein normative Orientierungen, sondern stärker die Güte von Qualitätsvorgaben und das Gelingen der Standardsicherung.
- Die modernen Formen der Steuerung des Bildungssystems und vor allem die verstärkte Verantwortung der Einzelschule stellen die wirklich ausschlaggebenden Voraussetzungen eines systematischen Wandels des Bildungswesens dar.
- Nur wenn es gelingt, die professionelle Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen zu entwickeln und zu stärken, kann die gemeinsame Arbeit von Politik und Elternschaft, Schülern und Lehrenden an der Qualitätssteigerung der Schule auch tatsächlich Eingang in den Alltag der Bildungseinrichtungen finden.

Die Kommission ist sich darüber im Klaren, dass ihre Vorschläge nicht voraussetzungslos sind. Wenn man die Perspektive eines Zusammenschlusses beider Länder als Herausforderung und Chance für einen Optimierungsprozess nutzen will, bedarf es politischen Gestaltungswillens und politischer Entscheidungsfähigkeit. Solange Bildung und Ausbildung der nachfolgenden Generation im Wettbewerb der Ressorts nicht als Zukunftsinvestition verstanden werden und die längst überfällige Modernisierung des Systems an angestammten Interessenvertretungen bereits in den Fraktionen scheitert, helfen auch Bildungskommissionen nicht weiter. Bildung ist eine Zukunfts- und Gemeinschaftsaufgabe, kein Feld jedoch für blind kürzungsorientierte Fiskalpolitik und tagespolitische Profilierung.