

Das Parlament

Berlin, Montag 04. Dezember 2017

www.das-parlament.de

67. Jahrgang | Nr. 49-50 | Preis 1 € | A 5544

KOPF DER WOCHE

Plötzlich in aller Munde

Christian Schmidt Er gehörte bisher zu den eher unauffälligen Ressortchefs im Kabinett Merkel. Mit der unbotmäßigen Zustimmung in der EU zur Glyphosat-Verlängerung gegen SPD-Willen ist Agrarminister Christian Schmidt (CSU) nun in aller Munde. Und das in einer geschäftsführenden schwarz-roten Regierung, für die der Koalitionsvertrag aber weiter gilt. „So ist er, der Schmidt“, sagte der Minister über sich. Er entscheide an der Sache und „an nichts anderem“. Sein Förderer, CSU-Chef Horst Seehofer, stand dem Parteivize bei. Mit Blick auch auf die Landtagswahlen 2018 in Bayern, bei denen die CSU Rücksicht auf die Bauern nehmen muss. Der langjährige Außen- und Sicherheitspolitiker Schmidt griff auf das Ministeramt zu, als 2014 Amtsvorgänger Hans-Peter Friedrich (CSU) zurücktrat. Mit seinem Glyphosat-Alleingang aber dürfte es Schmidt schwer haben, dem nächsten Bundeskabinett wieder anzugehören.



ZAHL DER WOCHE

65,71

Prozent der EU-Bevölkerung werden durch den Beschluss der EU-Staaten repräsentiert, Glyphosat für weitere fünf Jahre zuzulassen. Das liegt knapp über der nötigen Grenze von 65 Prozent für eine qualifizierte Mehrheit. Auch die zweite Bedingung dafür – 55 Prozent der 28 Länder – wurde mit den 16 Ja-Stimmen erreicht.

ZITAT DER WOCHE

»Wir wollen trotz allem kollegial miteinander umgehen.«

Barbara Hendricks (SPD), Umweltministerin, zu einem Gespräch in ihrem Ministerium mit Agrarminister Christian Schmidt (CSU) wegen des Glyphosat-Zerwürfnisses

IN DIESER WOCHE

- THEMA**
Deutschland Bildungspolitik seit 1945 im geteilten Land **Seite 3**
- Föderalismus** Das dezentrale Bildungssystem hat seine Probleme **Seite 4**
- Digitalisierung** Der Weg zum vernetzten Klassenzimmer **Seite 8**
- Lehrer** Wie sich das Berufsbild der Pädagogen verändert **Seite 9**
- Bologna-Prozess** Kritik an den neugeschaffenen Hochschulabschlüssen **Seite 10**

MIT DER BEILAGE



Das Parlament
Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
60268 Frankfurt am Main



Zurück an die Spitze

BILDUNG Die Ausgaben steigen und dennoch fehlt es an Investitionen in zweistelliger Milliardenhöhe

Es waren durchaus ambitionierte Ziele, die sich die potenziellen Koalitionäre gesteckt hatten: „Die Gesprächspartner wollen in den nächsten vier Jahren Bildung, Wissenschaft, Forschung und Innovation deutlich stärken und machen sich das Ziel zu eigen, gesamtstaatlich bis zum Jahr 2025 für Bildung und Forschung künftig mehr als zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) aufzuwenden. Wir wollen, dass Deutschland künftig weltweit zu den Spitzenländern bei Bildungsinvestitionen und der Qualität der Bildung zählt.“ So formulierten es Union, FDP und Grüne in ihrem gemeinsamen Sondierungspapier. Vier Wochen zuvor hatte Unions-Fraktionschef Volker Kauder (CDU) in einem Interview mit „Spiegel-Online“ bereits eine „Bildungsoffensive“ gefordert. „Das kann das große Projekt der gesamten Koalition werden“, sagte der Unions-Fraktionsvorsitzende zuversichtlich. Doch die Gespräche über eine Jamaika-Koalition scheiterten.

So ambitioniert das ausgegebene Ziel der Jamaika-Koalitionäre auch klang, neu war es nicht. Bereits 2008 hatten sich Bund und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel darauf verständigt, die Gesamtausgaben in Deutschland für Bildung, Forschung und Wissenschaft bis 2015 von 8,9 auf zehn Prozent des BIP zu steigern – erreicht wurde es jedoch nicht. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes stiegen die Ausgaben bis 2014 auf 265,5 Milliarden Euro und einen Anteil von 9,1 Prozent des BIP. Nach Berechnungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes schlagen die fehlenden 0,9 Prozentpunkte mit rund 27 Milliarden Euro zu Buche.

Die Summe von 265,5 Milliarden Euro umfasst nicht nur die staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen, sondern auch für Forschung und Entwicklung sowie die Ausgaben von Unternehmen, privaten Haushalten. Die Ausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden ausschließlich für den Bildungsbereich lagen im Jahr 2016 bei rund 129,23 Milliarden Euro und damit bei 4,1 Prozent des BIP. Mit 91,14 Milliarden Euro tragen die 16 Bundesländer die Hauptlast der Bildungsausgaben. Weitere 28,07 Milliarden Euro bringen die Gemeinden auf, 10,01 Milliarden Euro kommen vom Bund. Im Jahr 2010 lagen die Ausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden noch bei 106,22 Milliarden Euro. Auch die Pro-Kopf-Ausgaben sind seitdem ordentlich gestiegen: Von 1.299 auf 1.589 Euro. Der Anteil am Bruttoinlandsprodukt lag aber auch 2010 bei 4,1 Prozent.

Trotz der gestiegenen Ausgaben gilt das deutsche Bildungswesen im internationalen Vergleich als unterfinanziert. Immer wieder wird darauf verwiesen, dass Deutschland für Schulen und Hochschulen lediglich 4,3 Prozent seines BIP (2013) aufbringe während der Durchschnitt in den OECD-Staaten bei 5,2 Prozent liege. Allerdings liegt der Anteil der Einwohner unter 30 Jahren in Deutschland auch nur bei 30 Prozent, in den OECD-Staaten hingegen bei durchschnittlich 38 Prozent. Umgerechnet auf Schüler und Studenten pro Kopf liegen die deutschen Bildungsausgaben über dem OECD-Durchschnitt. Unbestritten ist jedoch, dass es an Geld fehlt – zum Beispiel in den Kommunen, die als Schulträger unter anderem verantwortlich sind für die Schulgebäude. Rund ein Drittel aller kommunalen Gebäudeflächen entfallen auf Schulen. Doch während vor 20 Jahren noch etwa 45 Prozent der kommunalen Gesamtausgaben für Schulen in bauliche Investitionen flossen, waren es 2015 nur noch 20 Prozent. In der Folge hat sich ein erheblicher Investitionsstau gebildet. So bezifferte die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) den Investitionsbedarf im Herbst 2016 Jahres auf 34 Milliarden Euro.



Zu den Klassenbesten unter den Bildungsnationen gehört Deutschland nicht mehr. Das soll sich jetzt ändern.

© picture-alliance/Patrick Pleul/dpa - Zentralbild/ZB

An Geld mangelt es aber nicht nur für die bauliche Infrastruktur, sondern auch für Personal und Ausstattung von Bildungseinrichtungen. Im Februar 2016 veröffentlichte beispielsweise die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine Studie, die den jährlichen finanziellen Mehrbedarf für die Bereiche Kindertagesbetreuung, all-gemeinbildende Schulen, Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung einschließlich Inklusion und Integration von Migranten auf rund 56 Milliarden Euro bezifferte. Allein Länder und Kommunen müssten davon rund 46 Milliarden Euro aufbringen.

Die KfW beziffert den Sanierungsbedarf an Schulen auf 34 Milliarden Euro.

Unabhängig davon, ob man solchen Maximalforderungen folgen möchte, oder ob ihre Realisierung überhaupt möglich wäre, herrscht auf dem politischen Parkett zumindest prinzipiell Einigkeit darüber, dass mehr Geld in die Bildung fließen muss und soll. Im zurückliegenden Bundestagswahlkampf sprachen die Parteien auch nicht mit teuren Wahlkampfversprechen. Die Unionsparteien stellten beispielsweise einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung an den Grundschulen in Aussicht. SPD, Linke und Grüne wollen die Ganztagsbetreuung sogar auf alle Schulstufen ausweiten. Bedenkt man die Investitionen, die Bund, Länder und Kommunen für die Realisierung des

Rechtsanspruchs auf eine ganztägige Kita-Betreuung in den letzten Jahren stemmen mussten, kämen hier schnell ebenfalls hohe Milliardenbeträge zusammen. Auch die von den Parteien angestrebte Digitalisierung der Schulen würde hohe Investitionen erfordern. Rund 2,8 Milliarden Euro jährlich würde es nach aktuellen Berechnungen der Bertelsmann-Stiftung kosten, alle Grundschulen und weiterführenden Schulen mit einer zeitgemäßen digitalen Infrastruktur auszustatten.

Die Digitalisierung aller Schulen würde 2,8 Milliarden Euro jährlich kosten.

Verbunden mit dem Ruf nach mehr Geld für den Bildungssektor geht seit Jahren die Forderung einher, der Bund müsse sich zukünftig stärker beteiligen, weil Länder und Kommunen die nötigen Investitionen nicht allein stemmen können. Doch einer direkten Beteiligung des Bundes sind durch das sogenannte Kooperationsverbot in der Bildungspolitik enge Grenzen gesetzt. Im Bereich der Hochschulen kann sich der Bund zwar laut Artikel 91b Grundgesetz „in Fällen überregionaler Bedeutung“ auch direkt an der Förderung beteiligen, im Schulwesen ist dies jedoch nach Artikel 104b weitestgehend ausgeschlossen, da die Gesetzgebungskompetenz bei den Ländern liegt.

Bereits in der vergangenen Legislaturperiode sprachen sich SPD, Grüne und Linke

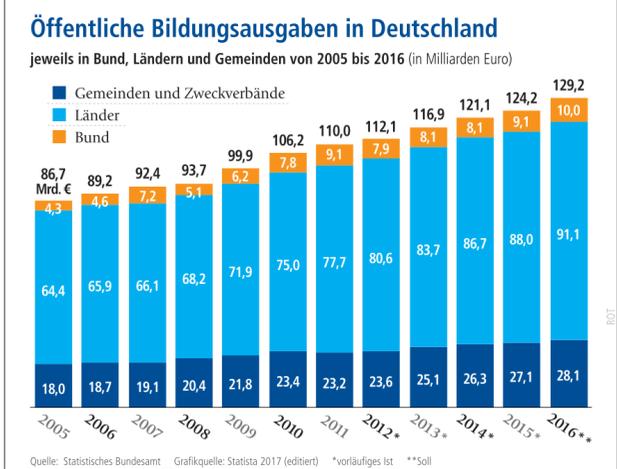
dafür aus, die 2006 im Zuge der Föderalismusreform vorgenommene Trennung von Aufgaben und ihrer Finanzierung im Bildungsbereich wieder rückgängig zu machen. Auch die wieder in den Bundestag eingezogene FDP strebt eine entsprechende Änderung des Grundgesetzes an. Bislang ist dies jedoch am Widerstand von CDU und CSU gescheitert. Auch während der Jamaika-Sondierungen konnten Union, FDP und Grüne in dieser Frage keine Einigung erzielen.

So wunderte es auch nicht, dass die Linksfraktion gleich in der ersten regulären Sitzungswoche des Bundestages erneut einen Antrag (19/13) vorlegte, in dem sie sich für die Verankerung einer „Gemeinschaftsaufgabe Bildung“ in Artikel 91b Grundgesetz ausspricht und dafür, die Beschränkung der Bundesförderung in Artikel 104b zu streichen. Auch wenn im Bundestag schon jetzt eine Mehrheit für die Abschaffung des Kooperationsverbotes besteht, reicht sie ohne die Union nicht für die benötigte Zwei-Drittel-Mehrheit zur Änderung des Grundgesetzes. Auch die AfD lehnt das Ansinnen ab.

Zudem wäre für eine Änderung des Grundgesetzes auch im Bundesrat eine Zwei-Drittel-Mehrheit nötig. Im September starteten zwar Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen Rheinland-Pfalz und Thüringen eine Initiative zur Aufhebung des Kooperationsverbotes, aber selbst Baden-Württembergs Ministerpräsident Winfried Kretschmann (Grüne) will davon bislang nichts wissen. Die Länder hätten gegen mehr Geld vom Bund nichts einzuwenden, befürchten aber zugleich, dass dann auch ihre inhaltlichen Kompetenzen in der Bildungspolitik auf den Prüfstand kommen.

Sollte sich die SPD in den kommenden Wochen doch auf Koalitionsverhandlungen mit der Union einlassen, dann wird die Frage der Bildungsfinanzierung in jedem Fall wieder ein zentrales Thema sein. Vielleicht geht Volker Kauders Wunsch in Erfüllung und eine Bildungsoffensive wird wirklich „das große Projekt der gesamten Koalition“.

Alexander Weinlein



EDITORIAL

Rohstoff der Zukunft

VON JOHANNA METZ

„Schön ist der Glocke Klang, du hörst ihn gern mein Kind; ruft er zur Schule dich, so geh geschwind.“ So steht es in einer Schulanfänger-Fibel aus dem 18. Jahrhundert. Schon damals gab es in einigen Gebieten Deutschlands eine Schulpflicht, die allerdings ein Großteil der Eltern ignorierte. Vor allem Bauernfamilien benötigten ihre Kinder als Arbeitskräfte. Warum zur Schule schicken, wenn sie auf dem Acker besser zur Existenz beitragen konnten? Die Zeiten haben sich fundamental geändert. 300 Jahre später gilt Bildung als Währung des 21. Jahrhunderts. Bildung und Wissen, so ist landauf landab zu lesen, sind die Rohstoffe der Zukunft. Alle 16 Bundesländer kennen heute eine gesetzliche Schulpflicht, wer die Pauke schwänzt, dem drohen Strafen. Demgegenüber steht jedoch ein schwächelndes Schulsystem. Zu wenig Lehrer, zu wenig Schulen, massive Unterrichtsausfälle, marode Gebäude. Klassenzimmer, in denen weder Computer noch WLAN vorhanden sind. Die soziale Herkunft, das zeigen unzählige Studien, entscheidet auch in Deutschland nach wie vor stark über die Bildungschancen eines Kindes. Aus den Universitäten ist zu hören, dass es dem Nachwuchs an Grundwissen in Deutsch und Mathematik mangelt. Brauchte Deutschland nicht dringend Fachkräfte? Klar ist allen Beteiligten, dass dieses Land mehr Geld in die Hand nehmen muss, um Schulen zu sanieren und Klassen mit digitalen Medien auszustatten. Umstritten ist indes die Frage: Muss Deutschland wirklich 16 Schulsysteme haben, einen innerdeutschen Wettbewerb der verschiedenen Modelle pflegen, als wäre Bildung ein Produkt der Marktwirtschaft wie Autos oder Fernseher? Ausbaden müssen diesen Wettstreit der (vermeintlich) besten Lösungen die Kinder, die eben nicht in jedem Land die gleichen Bildungschancen haben. Wissen ist Macht, wusste schon Francis Bacon. Aber er sichert auch Wohlstand. Um ihn zu bewahren, braucht Deutschland gerade in der Bildung einen modernen Föderalismus, keinen, in dem jeder sein eigenes Süppchen kocht. Das heißt: bundesweite Standards für Schulstufen, Prüfungen und Abschlüsse, Investitionen von Bund, Ländern und Gemeinden – Kooperationsgebot statt -verbot. Viele Parteien fordern das bereits. Abzuwarten bleibt, ob eine neue Koalition das Thema tatsächlich anpackt.

Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



GASTKOMMENTARE

KOOPERATIONSVERBOT ABSCHAFFEN?

Besser gemeinsam

PRO



Roland Preuß, »Süddeutsche Zeitung«

Das Kooperationsverbot folgt seit seiner Geburt bei der Föderalismusreform von 2006 einer eigenartigen Logik: Du sollst nicht helfen! Denn dann könntest Du auch mitreden wollen. Und das wollen manche Länder in der Schulpolitik auf keinen Fall, ist es doch einer der wenigen Restkompetenzen der Landesregierungen, ein Bereich, in dem diese noch gestalten können. Das ist verständlich aus der Sicht von Landespolitikern, für Lehrer und Schüler ist es schädlich. Denn die Herausforderungen sind groß, so groß, dass sie gemeinsam von Bund, Ländern und auch Kommunen gestemmt werden sollten. Das beginnt bei der Integration Hunderttausender Flüchtlingskinder, umfasst den Ausbau der Ganztagsangebote, die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte, die Inklusion förderungsbedürftiger Kinder sowie bröckelnde Schulhäuser, die endlich saniert werden müssen. Allein für die Gebäude-Erneuerungen hat die KfW vergangenes Jahr einen Investitionsrückstand von etwa 34 Milliarden Euro veranschlagt. Wie sollen das einnahmeschwache Länder wie Sachsen-Anhalt alleine schaffen? Zumal die Schuldenbremse ihre Spielräume weiter verengt. Derzeit sprudeln die Steuereinnahmen, aber das reicht nicht in jedem Fall – und bleibt nicht ewig so. Niemand wünscht sich ein Bundesoberschulamt, das bis in die Lehrpläne hineinregiert. Der Kern der Schulpolitik bleibt auch bei einer Kooperation zwischen Bund, Ländern (und Kommunen) in den Landeshauptstädten. Allerdings muss der Bund ein Mitspracherecht erhalten, was mit dem Geld, das er gibt, passiert. Sonst droht es für andere Wünsche zweckentfremdet zu werden. Dennoch: Einer solchen freiwilligen Zusammenarbeit sollte keine föderalistische Prinzipienreiterei entgegenstehen.

Nichts gewonnen

CONTRA



Ursula Weidenfeld, freie Journalistin

Wenn es einen Symbolkonflikt gibt, dann den zwischen Bundesländern und Bundesregierung um das Kooperationsverbot: Der Bund darf Schulen nicht finanzieren, Bildung ist Ländersache. Darum sind unsere Schulen schlecht, denken viele. Das ist Unsinn. Schulen werden besser, wenn sie bessere Direktoren bekommen, und wenn diese Direktoren entscheiden dürfen, welche Fachkräfte sie einstellen. Wer das finanziert? Das ist egal. In der öffentlichen Debatte geht das anders: Wer sich heute für die alleinige Bildungshoheit der Bundesländer einsetzt, wird der Rückständigkeit beschuldigt. Er muss sich vorwerfen lassen, ihm sei egal, was und wie Schüler lernen. Als ob das Geld und die Kompetenz der Bundesregierung das Problem schlechter Schulen lösen würden. Es gibt Länder, die erfolgreiche Bildungspolitik machen – und zwar nicht nur die reichen oder solche, die besonders viel Geld für ihre Schüler ausgeben. Und es gibt solche, die versagen. Würde mehr zentrale Zuständigkeit zu besseren Schulen führen? Mehr Geld alle Probleme heilen? Sicher nicht. Macht ein Land einen Fehler, wirkt er sich nur dort aus. Schlimm genug. Aber bekommt der Bund wieder Einfluss in den Schulen, wirken sich Fehler bei allen aus. Was ist gewonnen? Nur zur Erinnerung: Schon einmal, in den 1970er Jahren, hatte der Bund ziemlich viel Einfluss in der Schulpolitik. Damals gab es Klagen, die Schulen würden schlechter, hätten zu wenig Geld. Die Antwort war: Die Länder übernehmen die Sache allein. Heute wissen alle: Es war Symbolpolitik. Denn besser geworden ist nichts. Deshalb wäre es vernünftig, sich jetzt nicht auf die symbolische Ebene zu konzentrieren. Sondern auf die Reale.

Mehr zum Thema der Woche auf den Seiten 1 bis 11. Kontakt: gastautor.das-parlament@bundestag.de

Frau Eisenmann, hierzulande wird viel vom Erfolgsmodell duale Ausbildung gesprochen. Aber sehr viele Schüler wollen zum Gymnasium und später zur Uni. Es gibt in Deutschland mehr Studienanfänger als neue Lehrlinge. Was wollen Sie gegen diesen Trend tun?

Wenn man die internationale Aufmerksamkeit für unsere duale Ausbildung sieht, gilt manchmal der Prophet im eigenen Land nichts. Dass berufliche und akademische Bildung gleichberechtigt sind und die duale Ausbildung gleichwertig neben dem Hochschulstudium steht, muss sich wieder stärker in der gesellschaftlichen Wahrnehmung verankern. Da ist in den vergangenen Jahren ziemlich viel verrutscht. Deshalb ist der Schwerpunkt berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz (KMK) 2017 völlig berechtigt.

Die KMK wird Ende des Jahres eine Umsetzungsstrategie „Berufliche Bildung in Deutschland“ verabschieden. Da soll aufgezeigt werden, welche Wege es in einer dualen Ausbildung gibt. Welche Möglichkeiten man zur Weiterqualifizierung, zur Fortbildung bis hin zum Meister hat. Das alles erscheint im Vergleich zum Hochschulstudium minderwertiger, ist es aber nicht. Das muss verdeutlicht werden. Man muss die berufliche Bildung in den Schulen stärker verankern. Wir in Baden-Württemberg tun dies. Das Ganze ist ein Prozess und geht nicht von heute auf morgen.

Gerade bei Eltern ist die Ansicht verbreitet, durch ein Studium hätten ihre Kinder später mehr Chancen und auch die Verdienstmöglichkeiten seien größer.

Viele Eltern glauben, der einzig erfolgreiche Weg in die Zukunft führt über Gymnasium, Abitur und Hochschulstudium. Dass der promovierte Kulturwissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt grundsätzlich mehr gefragt ist und mehr Geld verdient als ein Schreinermeister, auf diesen Beweis warte ich allerdings noch.

Eltern sind zunehmend überfordert mit der Frage, was der richtige Weg für ihr Kind ist. Wir stellen auch fest, dass bei vielen Jugendlichen und Eltern völlig falsche Vorstellungen über Berufsbilder existieren. Zu wenige wissen zum Beispiel auch, dass nach einer dualen Ausbildung ein Studium angeschlossen werden kann.

Ein Problem sind auch die Unternehmen, die oft die als Bewerber für die Ausbildung mit dem höchsten Schulabschluss nehmen und den Real- oder Hauptschüler übergehen. Was sagen Sie solchen Firmenchefs?

Ich werbe dafür, dass wir diesen Jugendlichen die Perspektive geben, die sie tatsächlich verdient haben und brauchen. Wir haben sehr gute Haupt- und Realschüler, die leider große Probleme haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Tendenz, lieber einen Abiturienten zu nehmen, auch wenn er mal sitzengelassen ist, als einen Real- oder Hauptschüler mit gutem Abschluss, ist falsch. Die Unternehmen sind gefordert, den Kindern und Jugendlichen die entsprechende Perspektive zu geben. Sonst werden wir noch lange über Fachkräftemangel klagen.

Das Thema berufliche Bildung war zuletzt 1997 ein Schwerpunkt der KMK. Warum stand das Thema trotz der angeleglichen Dringlichkeit so lange nicht im Fokus der Bildungspolitik?

Vielleicht ist die berufliche Bildung in den vergangenen Jahren zum Stiefkind der Bildungspolitik geworden, weil sie sich im Grunde gut weiterentwickelt hat. Die größten Probleme haben sich an den allgemeinbildenden Schulen abgespielt und der Blick hat sich dorthin konzentriert. Ich bin seit Mai 2016 Kultusministerin und es

»Da ist einiges verrutscht«

SUSANNE EISENMANN Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz wehrt sich gegen die Ansicht, das Akademikertum sei das Maß aller Dinge. Die berufliche Bildung müsse in ihrem Wert wiederentdeckt werden



© picture-alliance/Lino Mirgeler/dpa

Das ist richtig. Ich bin dankbar, dass das Handwerk und die Unternehmen Ausbildungsplätze für geflüchtete Jugendliche anbieten. Man braucht dafür natürlich eine gewisse Sprachkompetenz. Es ist nicht einfach, diesen Jugendlichen das Thema duale Ausbildung zu vermitteln. Viele jobben schon und verdienen Geld. Ausbildung heißt zunächst weniger zu verdienen. Aber nachher gibt es alle Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt. Wir arbeiten gemeinsam mit Kammern, Gewerkschaften und Unternehmen daran, hier ein anderes Bewusstsein zu erzeugen.

Jeder dritte Hochschulstudent bricht sein Studium ab. Sollte man dieses Potenzial für die Berufsschulen mehr in den Blick nehmen?

Sicher. Wir haben Studiengänge mit 40 Prozent Abgängen im dritten oder vierten Semester. Davon machen dann über 60 Prozent eine duale Ausbildung. Da wäre es besser, wenn sie gleich nach dem Abitur den Weg in die duale Ausbildung wählen. Dass die Alternative duale Bildung manchmal der bessere Weg für junge Menschen ist, ist in den Köpfen noch nicht richtig verankert. Auch nach dem Abitur kann man eine duale Ausbildung machen. Wir in Baden-Württemberg haben deshalb einen Tag der beruflichen Orientierung in allen weiterführenden Schulen inklusive Gymnasien eingeführt.

Auch an den Berufsschulen wird viel von der Digitalisierung gesprochen. Was bringen dort Smartboard und Laptop im Unterricht?

Im beruflichen Bereich ist der Einsatz digitaler Medien sehr wichtig und viel zielführender als etwa an Grundschulen. Ich halte bei Kindern im Grundschulalter den Medieneinsatz für schwierig, weil dort Lesen, Schreiben, Rechnen und das Fördern der Konzentration am wichtigsten sind. In beruflichen Schulen ist der Einsatz von digitalen Medien wichtig, weil man dort automatisierte digitalisierte Ablaufprozesse erlernt, die später der Arbeitswelt entsprechen. Der Laptop hilft auch zum Teil bei Berechnungen im naturwissenschaftlichen Bereich und erleichtert das Verständnis.

Das Jahr ihrer Präsidentschaft in der KMK neigt sich dem Ende zu. Können Sie schon eine Bilanz ziehen?

Wir werden auf der letzten Kultusministerkonferenz im Dezember ein abgestimmtes Vorgehen der 16 Bundesländer beschließen, wie wir das Thema berufliche Bildung stärken wollen. Wir haben in diesem Jahr aus dem KMK-Ausschuss „berufliche Bildung“ einen Hauptausschuss gemacht. Er steht nun gleichberechtigt neben den anderen Schularten in der KMK. Das soll zeigen, dass wir das Thema berufliche Bildung dauerhaft in Deutschland vorantreiben wollen. Ich hatte im September ein Gespräch mit Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier, der das Thema 2018 in einer Woche der beruflichen Bildung in Abstimmung mit der KMK auch zu einem Schwerpunkt machen will. Das sehe ich als Erfolg für die berufliche Bildung und ihr Ansehen in unserem Land.

Das Gespräch führte Hans Krump. ||

Susanne Eisenmann (CDU) ist seit Mai 2016 Kultusministerin in Baden-Württemberg. Die promovierte Germanistin, geboren 1964, ist in diesem Jahr Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK). Ihr Schwerpunkt 2017 ist die berufliche Bildung.



Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper

PARLAMENTARISCHES PROFIL

Der Bildungsexperte: Ernst Dieter Rossmann

Ich habe auch ordentlich gearbeitet und nicht nur Politik gemacht.“ Der SPD-Parlamentarier Ernst-Dieter Rossmann (66) meint dies kein bisschen ironisch. Der Satz beziehe sich zum einen auf seine achtjährige Tätigkeit in einer Obdachlosensiedlung: „Das war ein sozialer und kultureller Sprung, denn das Milieu war mir nicht vertraut.“ Zum anderen hebt er ab auf seine Jahre an einer Fachschule für Sozialpädagogik – Ausbildung von Erzieherinnen. Dann das Training von Fußballjugendmannschaften – in zwei Untersuchungen dazu entwickelte er entsprechende Verhaltenskonzepte. Seither ist er promovierter Sportwissenschaftler. Vorher hatte er seine Ausbildung zum Diplom-Psychologen abgeschlossen. Warum also Politik? Sich für die Bildung einzusetzen, sieht er als seine „Lebensmission“. Bildung war für ihn eins der wichtigsten Themen schon in der Kommunalpolitik in Elmshorn. „Ich wollte später insbesondere in diesem Bereich Politik in Schleswig-Holstein mitgestalten, hiernach deutschlandweit.“ Landtagsabgeordneter war er, Bundestagsabgeordneter ist er – seit 1998, Wahlkreis Pinneberg. Noch immer geleitet durch die „Faszination“, dafür zu arbeiten, „dass es vielen Menschen gut geht“.

Dem bildungspolitischen Experten der Fraktion sind nun ein wenig die Flügel gestutzt – nach der Koalition vorerst die Opposition. Natürlich sei er „lieber ein gestaltender als ein opponierender Politiker“. „Wir werden schließlich dafür gewählt, unsere Werte und unsere Ziele möglichst gut umzusetzen.“ Freilich: Die nötige politische Macht dazu fehle der SPD keineswegs völlig, verweist er auf die „Allianz“ der Bundestagsfraktion mit den Ländern: „Dort

hat die SPD eine starke Position, gerade in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik.“ Bei aller Bedeutung des Bildungssektors in der angelaufenen Legislaturperiode: Er glaube „dass auch die Veränderungen in der Arbeitswelt, die Europäisierung in der Politik mit Blick auf die globalen Herausforderungen und die Ertüchtigung des Sozialstaats große Themen werden“. Und beschwört dabei den „sozialdemokratischen Gleichklang von Gerechtigkeit und Innovation“.



© DBT/achim Meide

»Die Qualität wird noch zu einem großen Thema, das Millionen von Kindern und Jugendlichen betrifft.«

Steht in der Bildungspolitik die Digitalisierung ganz oben und dann kommt lange nichts? Er sieht dies keineswegs so: „Wenn wir gut sind, dann bleiben wir nicht nur an einem Thema hängen, sondern schlagen den Bogen über die gesamte Bildungsbiografie hinweg.“ Bei den Schulen herrsche inzwischen Einigkeit zwischen den Parteien über den Ganztags-Rechtsanspruch: „Aber die Qualität wird noch zu einem großen Thema, das Millionen von Kindern und Jugendlichen betrifft.“

Apropos berufliche Bildung: Für 1,3 Millionen junge Menschen unter 25 Jahren sei die „nachgeholte zweite und dritte Chance“ wichtig. Bekämen sie die nicht, wäre das in Rossmanns Augen ein „zu großes Potenzial an versenkter Bildung“. Dazu die Bedeutung der beruflichen Bildung für die Integration der vielen Zugewanderten. Zur Hochschulpolitik sagt Rossmann: „Die Hochschulpakete müssen dringend fortgesetzt werden, 2,5 bis drei Milliarden Euro stehen da im Feuer.“ Die Hochschulen bräuchten das Geld unbedingt. Und es gehe auch um die Verlängerung der Pakete für die gute Lehre und die Lehrerbildung.

Rossmann wünscht sich, dass die Bedeutung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung „mehr in den Mittelpunkt“ rückt: „Und zwar nicht nur unter dem Aspekt der Fachkräftesicherung, sondern auch der Teilhabe für alle.“ Dazu gehöre die Frage, „wie wir mit der Seniorenbildung umgehen“. Schließlich hätten die Menschen nach dem Rentenbeginn noch gut und gerne 30 Jahre vor sich: „Was bedeutet für sie dann Teilhabe, wenn nicht Bildungsteilhabe?“

Abschalten der Politik: Dazu gehört für Rossmann sein Hobby als Naturbeobachter. Daheim in der Marschlandschaft allemal. Aber in der Hauptstadt durchaus auch: „Nirgendwo singen die Nachtigallen schöner als in Berlin, und hier gibt es viele.“ Da nehme er es „gerne hin“, dass sie ihn schon mal „im Frühjahr, wenn sie richtig losschmettern, um ein oder zwei Uhr um den Schlaf bringen“.

Franz Ludwig Averdunk ||

DasParlament

Herausgeber Deutscher Bundestag
Platz der Republik 1, 11011 Berlin

Mit der ständigen Beilage
Aus Politik und Zeitgeschichte
ISSN 0479-611 X
(verantwortlich: Bundeszentrale
für politische Bildung)

Anschrift der Redaktion
(außer Beilage)
Platz der Republik 1, 11011 Berlin
Telefon (0 30) 2 27-3 05 15
Telefax (0 30) 2 27-3 65 24
Internet:
<http://www.das-parlament.de>
E-Mail:
redaktion.das-parlament@bundestag.de

Chefredakteur
Jörg Biallas (jbi)

Verantwortliche Redakteure
Claudia Heine (che)
Alexander Heinrich (ahe), stellv. Cvd
Claas Peter Kosfeld (pk)
Hans Krump (kru), Cvd
Hans-Jürgen Leersch (hle)
Johanna Metz (joh)
Kristina Pezei (pez)
Sören Christian Reimer (scr)
Helmut Stoltenberg (sto)
Alexander Weinlein (aw)

Fotos
Stephan Roters

Redaktionsschluss
1. Dezember 2017

Druck und Layout
Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Kurhusenstraße 4–6
64546 Morfelden-Walldorf

Leserservice/Abonnement
FAZIT Communication GmbH
c/o Intime Media Services GmbH
Postfach 1363
82034 Detsenhofen
Telefon (0 89) 8 58 53-8 32
Telefax (0 89) 8 58 53-6 28 32
E-Mail:
fazit-com@intime-media-services.de

Anzeigenverkauf, Anzeigenverwaltung, Disposition

FAZIT Communication GmbH
c/o Intime Media Services GmbH
Postfach 1363
82034 Detsenhofen
Telefon (0 89) 8 58 53-8 36
Telefax (0 89) 8 58 53-6 28 36
E-Mail: fazit-com-anzeigen@intime-media-services.de

Abonnement
Jahresabonnement 25,80 €; für Schüler, Studenten und Auszubildende (Nachweis erforderlich) 13,80 € (im Ausland zuzüglich Versandkosten)
Alle Preise inkl. 7% MwSt.
Kündigung jeweils drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraums.
Ein kostenloses Probeabonnement für vier Ausgaben kann bei unserer Vertriebsabteilung angefordert werden.

Namentlich gekennzeichnete Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung übernommen. Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion.
Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassenstärke angefertigt werden.

„Das Parlament“ ist Mitglied der Informationsgesellschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e.V. (IVW)
Für die Herstellung der Wochenzeitschrift „Das Parlament“ wird ausschließlich Recycling-Papier verwendet.



Zweitklässler beim Unterricht in einer Volksschule in Duisburg im Jahr 1965

© picture-alliance/dpa

Wie wir lernten

GESCHICHTE Das Ringen um Bildungsgerechtigkeit prägt die schulpolitischen Debatten und Reformen in Deutschland bis heute

In demokratischen Gesellschaften ist die Organisation von Bildung eine hoheitliche Aufgabe des Staates. Dieser muss gewährleisten, dass seine Bürgerinnen und Bürger die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlichen Haltungen und Kompetenzen erwerben und kontinuierlich weiterentwickeln können. Da das Recht auf Bildung seit 1948 als universelles Menschenrecht verankert ist, muss Politik dafür Sorge tragen, dass das Bildungssystem in seinem Gesamtaufbau und in seinen institutionellen Verzweigungen den Grundsätzen der Gleichbehandlung genügt. Niemand darf aufgrund seiner Herkunft oder anderer Merkmale benachteiligt werden. Insbesondere Kinder und Jugendliche müssen die Chance haben, ihre Persönlichkeit und ihre individuellen Fähigkeiten im schulischen Bildungsprozess zur vollen Entfaltung bringen zu können. Dafür müssen ausgebildete Lehrkräfte verfügbar sein und Schulen grundlegende, für alle zugängliche und alltagsnahe Lernangebote bereitstellen. Da in Schulen aber auch Leistungen zertifiziert und Berechtigungen für weiterführende Bildungswege und Ausbildungsstellen vergeben werden, bemisst sich die Bildungsgerechtigkeit eines Systems außerdem an der angemessenen Entwicklung der Prüfverfahren und Prüfungszeitpunkte sowie an der Wertigkeit der Abschlüsse. Ein kurzer Rückblick auf die schulpolitischen Kontroversen nach 1945 verdeutlicht, dass die damit verbundenen Sollwerte bildungspolitisch hart umkämpft sind.

Pflicht zur Demokratisierung Schon im August 1945 stellte die sowjetische Besatzungsmacht mit der Einrichtung der „Deutschen Verwaltung für Volksbildung“ in ihrem Einflussgebiet die Weichen für einen zentral gesteuerten Umbau der vorgefundenen Bildungsorganisation. Mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ wurden im Juni 1946 die Landes- und Provinzialverwaltungen angewiesen, die dreigliedrige Schulstruktur mit dem Gymnasium an der Spitze aufzulösen und stattdessen ein vom Kindergarten bis zur Hochschule stufenförmig aufeinander abgestimmtes Bildungssystem aufzubauen. Herzstück der Strukturreform war die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit. Die Bildungsweg sollten sich frühestens nach der achten Klasse verzweigen. Die rigide Trennung von niederen, mittleren und höheren Schulformen, so die Begründung, hätte die Klassegegensätze in der deutschen Gesellschaft verfestigt und das historisch katastrophale Zusammenwirken von Militarismus, Imperialismus und Faschismus begünstigt. In einer „antifaschistisch“ orientierten, „demokratischen“ Zukunftsgesellschaft sei kein Platz für ein berufständisch gegliedertes Schulwesen. Während die Sowjets die Demokratisierung des Bildungssystems als politisch-strategi-

sche Aufgabe begriffen, betonten die Westalliierten ihren moralischen Auftrag. Im Vordergrund stand deshalb zunächst die Umerziehung der Deutschen. Erst 1947 verständigte man sich im Alliierten Kontrollrat mit der „Direktive 54“ auf die Leitlinien der Strukturreform. Alle Kinder sollten, unabhängig von Herkunft und Besitz, gleiche Bildungsmöglichkeiten in einem integrierten, stufenförmig aufgebautem Gesamtsystem erhalten. Bis zum Ende der Pflichtschulzeit sollte es keine parallel laufenden, getrennten Bildungsgänge unterschiedlicher Wertigkeit mehr geben. Nach den Vorstellungen der Amerikaner sollten zudem die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schulmitglieder eingeführt werden. Anders als in der sowjetischen Besatzungszone jedoch verschleppten die für die Umsetzung der Kontrollratsdirektive zuständigen Behörden in den westlichen Besatzungszone das Reformtempo. Die Vorbehalte gegen die verordnete „äußere“ Schulstrukturreform wurden nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 immer lauter – und als deutlich wurde, dass man mit Schulpolitik in den Ländern Wahlen verlieren konnte, blieben die Bemühungen, die Grundschulzeit zu verlängern, stecken. Auch Pädagogen meldeten sich zu Wort und sprachen aus, was die Mehrzahl der Bildungspolitikern ohnehin dachte. Demokratische Gleichheitsforderungen seien im schulischen Bildungsbereich durchaus berechtigt, aber man dürfe die damit verbundenen Teilhabeanprüche nicht durch eine Absenkung und Nivellierung der Leistungsanforderungen erkufen. Darum sei es klüger, vom äußeren Umbau der Schulorganisation abzu-

sehen und stattdessen die „innere Schulreform“ – ohne Mitbestimmungsrechte – voranzutreiben. Da die Westalliierten angesichts des sich verschärfenden Ost-West-Konflikts nicht bedingungslos an ihren Plänen festhielten, gelang es der jungen Bundesrepublik im Jahr 1955, einen ersten eigenen bildungspolitischen Meilenstein zu setzen. Auf Drängen der Ministerpräsidenten wurde im „Düsseldorfer Abkommen“ die Dreigliedrigkeit des Schulsystems bundesweit verbindlich festgeschrieben.

Durchlässigkeit Im „Rahmenplan“ des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“, der Vorläuferorganisation des 1965 einberufenen „Deutschen Bildungsrats“ wurden jedoch schon 1959 erste Vorschläge zur Nachbesserung formuliert. Getragen von der Sorge, dass man beim Wiederaufbau des dreigliedrigen Systems nicht genügend bedacht habe, dass die Qualifikationsanforderungen in allen modernen Gesellschaften sowohl in der Spitze als auch in der Breite kontinuierlich steigen, wurde empfohlen, das gymnasiale Angebot zu verbreitern, die Volksschulen zu stärken und die „Übergangsausgangse“ in der Grundschule „bezugsgerechter“ anzulegen. Letzteres sollte verhindern, dass die Kinder einseitig auf die Aufnahmeprüfung zu den weiterführenden Schulen vorbereitet werden. Diese Anregungen aufgreifend, legte die Kultusministerkonferenz 1963 eine Bedarfsermittlung für den gesamten Bildungsbereich vor. Die Forderung, größere Haushaltsmittel bereitzustellen, wurde mit dramatischen Bildern verbunden. Der Pädagoge Georg Picht sprach angesichts des Lehrkräftemangels, der viel zu geringen Abitur-

entenquote und des ausgeprägten Stadt-Land-Gefälles von einer drohenden Bildungskatastrophe. Den politisch Handelnden war klar, dass eine „Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen“, wie es in der „Berliner Erklärung“ der Kultusministerkonferenz von 1964 hieß, unerlässlich sei, um Modernitätsrückstände zu beseitigen. Dazu sollte die Durchlässigkeit zwischen den weiterführenden Schulformen verstärkt und das Angebot an höheren Schulen ausgeweitet werden. Zusätzlichen Zündstoff erhielt die Diskussion durch Studien, in denen gezeigt werden konnte, dass die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, nicht in erster Linie von der Intelligenz oder der Leistungsfähigkeit eines Kindes abhängt, sondern vom sozialen Status seines Elternhauses. Der Soziologe und spätere FDP-Politiker Ralf Dahrendorf monierte, dass das „Bürgerrecht“ auf Bildung in der Bundesrepublik noch nicht verwirklicht sei. Solange gleichwertige Bildungsangebote nicht für alle verfügbar wären, die Zugänge zur höheren Bildung eng begrenzt, die Verteilung auf die weiterführenden Schulen herkunftsabhängig und die Bildungskarrieren schon im Alter von zehn Jahren vorentschieden seien, bliebe Chancengerechtigkeit ein demokratiepolitisch uneingelöstes Versprechen.

Neue Institutionen Die Zeit für eine tiefgreifende Bildungsreform schien mit dem Regierungsantritt der sozialliberalen Koalition im Jahr 1969 gekommen. Damit der Bund mehr Möglichkeiten erhielt, gemeinsam mit den Ländern Bildungsplanung zu betreiben, wurde das Grundgesetz geändert. Neu eingerichtet wurden das „Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft“ sowie die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (BLK). Letztere hatte den Auftrag, auf der Grundlage des „Strukturplans“, den der Bildungsrat 1970 vorgelegt hatte, einen langfristigen „Bildungsgesamtplan“ vorzulegen. Der Abbau herkunftsbedingter Disparitäten und die Ausweitung der Bildungsbeteiligung sollten – entgegen der im „Hamburger Abkommen“ von 1964 bekräftigten Dreiteilung – über ein Schulstufenmodell realisiert werden. Geplant war, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit, in der nicht mehr nach Schulformen differenzierten Sekundarstufe I, ein erstes Abgangszeugnis erhalten, wobei der Abschluss nicht mehr die Bezeichnung eines Bildungsgangs führt, sondern als Abitur I ausgewiesen ist. Mehr jedoch als die versuchsweise Einrichtung von insgesamt 40 „Gesamtschulen“ und die Erprobung einer zweijährigen „Orientie-

rungsstufe“ war politisch nicht durchsetzbar. Mit der Ölkrise und der einsetzenden Rezession wuchsen die Finanzierungsvorbehalte gegenüber den im „Bildungsgesamtplan“ 1973 skizzierten Leitlinien. Insbesondere den Gesamtschulen wurde vorgeworfen, dass sie aus Gründen der Gleichheit den Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen durch eine Absenkung der durchschnittlichen Leistungsansprüche ermöglichen würden. Auch wenn sich die Behauptung wissenschaftlich nicht bestätigen ließ, genügte der Vorbehalt, um die Kultusministerkonferenz zu Beginn der 1980er Jahre zu der Empfehlung zu veranlassen, die Gleichwertigkeit der von Gesamtschulen verliehenen Abschlüsse nur dann anzuerkennen, wenn diese sich in ihrer Bewertungspraxis am dreigliedrigen System orientieren und zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung zurückkehren. Damit war klar, dass die Vorschläge, Stufenabschlüsse einzuführen und den Aufbau von Gesamtschulen nach der Versuchsphase systemisch voranzutreiben, nicht mehrheitsfähig waren.

Die Wendezeit Zu Beginn der 1990er Jahre rückten die Schulstrukturen erneut in den Blick. Ausgehend von der Beobachtung, dass Hauptschulen in der Bundesrepublik tatsächlich vielerorts „ausgepowert“ waren, verzichtete man im Zuge der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern auf deren Einführung. Stattdessen trieb man die Einrichtung von Sekundarschulen mit teiltintegrierten Haupt- und Realschulbildungsgängen voran. Zudem wurde das Gymnasium als zweite Säule flächendeckend eingeführt. Damit war die in der DDR staatlich verordnete Begrenzung des Zugangs zur zweijährigen Erweiterten Oberschule auf höchstens zehn Prozent eines Altersjahrgangs auf einen Schlag beseitigt. Da von der in Aussicht gestellten Bildungsexpansion viele profitierten und die scheinbare Ähnlichkeit der westdeutschen Gesamtschule mit der seit 1965 zehnklassig ausgebauten Polytechnischen Oberschule genügte, um die Integrierte Gesamtschule als pädagogische Option auszu-schließen, erfolgte der Systemwechsel ohne großen schulpolitischen Streit. Das un erwartet schwache Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der internationalen PISA-Studie sorgte am Jahresende 2001 für neue Aufregung. Die Daten belegten unmissverständlich, dass der Schulerfolg hierzulande noch immer eng mit Faktoren der sozialen Herkunft verbunden war. Ein direkter Zusammenhang mit der Schulstruktur ließ sich empirisch jedoch nicht

eindeutig belegen. Auffallend aber war, dass vergleichbare Länder, die in der PISA-Spitzenzone platziert waren, durchweg längeren gemeinsamen Unterricht ermöglichten und den Einzelschulen größere organisatorische und pädagogische Handlungsfreiräume gewährten. Versuche, wie in Hamburg, die Grundschulzeit zu verlängern, scheiterten aber am Bürgerbegehren. Dafür wurden in fast allen Bundesländern moderate Strukturformen angeschoben, die in ihren Wirkungen deutlich über das bis dahin Konsensfähige hinausgingen. So wurde im Sekundarbereich die Neugründung von Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen ermöglicht, mit der Folge, dass inzwischen auch in den westlichen Bundesländern, vor allem aber in den Stadt-Staaten, „Zwei-Säulen-Systeme“ etabliert sind.

Inklusion Allerdings zeigen die aktuellen Entwicklungen auch, dass die seit den 1960er Jahren monierten sozialen Disparitäten fortbestehen. Nach wie vor sind die im Sekundarschulsystem erreichbaren Abschlüsse an Bildungsgänge und Schulformen unterschiedlicher Wertigkeit gebunden, obwohl mit dem kompetenztheoretischen Paradigmenwechsel in der Schulpädagogik längst andere Formen der Lernstandsdiagnose und der Leistungszertifizierung möglich sind. Im Wettbewerb um leistungsstarke Kinder verlieren die integrierten Schulformen bei einer durch Inklusion verunsicherten Elternschaft an Boden, während die Gymnasien mit der größeren Leistungsheterogenität in ihrer Schülerschaft zunehmend Schwierigkeiten haben. Nicht zuletzt werden Lehrkräfte im Studium und in den Studienseminaren noch immer auf die Arbeit in einem gegliederten Schulsystem vorbereitet. Berufseulingen im Sekundarbereich fällt es nach siebenjähriger Ausbildungszeit häufig schwer, mit heterogenen Lerngruppen zu arbeiten. Es ist darum kaum verwunderlich, wenn der derzeit sich in den Schulen vollziehende Generationswechsel nicht dazu beiträgt, die bildungspolitisch seit 2009 priorisierte Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu beschleunigen. Wir werden also die Frage nach der realisierten Bildungsgerechtigkeit nicht los. Sie bleibt auch zukünftig Ziel und Navigationshilfe bei der Demokratisierung des Schulsystems. **Hermann Veith**

Der Autor ist Professor an der Georg-August-Universität Göttingen und leitet dort den Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung.

Der Autor ist Professor an der Georg-August-Universität Göttingen und leitet dort den Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung.



Mathematik-Unterricht an einer Hagener Gesamtschule im Jahr 1986. © picture-alliance/dpa/Klaus Rose



Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper

Das ewige Tauziehen

FÖDERALISMUS Die Bildungspolitik ist Sache der Bundesländer. Der Bund darf nur partiell mitbestimmen. Das führt zu einigen Verwerfungen im Schulalltag



Experten beklagen, dass unser föderales Bildungssystem zu sehr unterschiedlichen Schulleistungen führt, vor allem im Fach Mathematik.

© picture-alliance/RelaxImages

Michael Heitz hält vom Bildungsföderalismus wenig: „Ineffizient und ungerecht“ sei die Kleinstaaterei im deutschen Schulwesen, höchste Zeit für „konstruktive Änderungsvorschläge“. Der Baden-Württemberger weiß, wovon er spricht. Heitz ist Lehrer an der Sinsheimer Albert-Schweitzer-Schule und wurde 2011 mit dem deutschen Lehrpreis ausgezeichnet. Der Pädagoge ärgert sich darüber, dass die Bundesländer in der Schulpolitik agieren können, wie sie wollen. Immer wieder habe er es mit Schülern zu tun, die sich nach dem Umzug von einem Bundesland in ein anderes in völlig neuen Lehrplänen zurechtfinden müssten. „Und weil ich selbst schon in der Rolle war, Prüfungsfragen zu erarbeiten, habe ich eine Vorstellung davon, was es bedeutet, dass in 16 Bundesländern in jedem Fach eigene Anforderungen erarbeitet werden.“

Auch sei das System ungerecht, weil die Anforderungen etwa an das Abitur in den Bundesländern unterschiedlich hoch seien. „Und wenn der Abschluss irgendwo leichter ist, dann bevorzugt das die Schulabgänger, wenn sie sich auf zugangsbeschränkte Studienfächer bewerben. Wer aus einem Bundesland kommt, in dem das Abitur wirklich schwer ist und dem dann ein paar Zehntelpunkte fehlen, hat das Nachse-

hen. Das ist doch nicht fair.“ Auch dass die Bezahlung von Lehrern davon abhängig sei, in welchem Bundesland sie unterrichteten, sei nicht gerecht.

Kulturhoheit Was Heitz in seiner täglichen Arbeit immer wieder umtreibt, ist eine Besonderheit, die in Artikel 30 des Grundgesetzes festgeschrieben ist. Darin heißt es, dass die Ausübung der staatlichen Aufgaben Sache der Länder ist – und mit der sogenannten Kulturhoheit liegt die Verantwortung für die Kultur- und Bildungspolitik in deren Händen. Dabei sind die Zuständigkeiten nochmals abgestuft: Während die Länder zuständig sind für die Lehrinhalte an Schulen sowie für die Hochschulen, obliegen Bau und Betrieb der Schulgebäude und Kindertageseinrichtungen den Kommunen. Einheitlich geregelt ist an deutschen Schulen trotz bundesweiter Schulpflicht damit nicht viel mehr als die Dauer der Ferien und die Aufteilung des Schuljahres. Die Entscheidung über Lehrinhalte, Lehrpläne, Schularten und Prüfungsanforderungen obliegt den jeweiligen Ländern. Sie entsenden ihre Kultusminister in ein Gremium, die Kultusministerkonferenz (KMK). Das Ar-

beiten in diesem Rahmen ist zäh: Die Beschlüsse der KMK müssen einstimmig gefällt und später in den Landesparlamenten gebilligt werden. Große Reformen sind damit schon strukturell erschwert. Auch die Diskussion über bundesweite Standards bei der Betreuung in den Kitas, speziell der sensiblen Gruppe der Unter-Dreijährigen, steht unter der Maßgabe, dass darüber der Bund nicht befinden kann.

»Das System ist ungerecht, weil die Anforderungen unterschiedlich hoch sind.«

Michael Heitz, Lehrer

Tradition Das Prinzip des Bildungsföderalismus ist alt: Es geht auf die Vielzahl der deutschen Kleinstaaten zurück, die traditionell ihre eigene Bildungspolitik betrieben. Auch die Gründung des Deutschen Reiches 1871 änderte daran nichts. Nach der Zentralisierung der Bildungspolitik unter den Nazis, die auch das Schulsystem gleichschalteten, kehrte die Bundesrepublik wieder zu den föderalen Strukturen in der Bildung zurück. Sie wurden mit der Föderalismusreform im Jahr 2006 weiter zementiert: Als Ausgleich für verschiedene Mitwirkungsrechte des Bundes ließen sich die Länder damals die klare und alleinige Zuständigkeit in der Bildungspolitik zusichern. Seither darf der Bund Kitas, Schulen und Universitäten nicht dau-

erhaft fördern und in deren Angelegenheiten nicht mitreden.

Investitionsstau Für viele Experten ist das rückblickend ein schlechter Deal. Sie verweisen auf die immer weiter gestiegenen Anforderungen an die Schulen. So kommen zur „normalen Bildung“ der Schüler die Erfordernisse der Inklusion, Ausländerintegration und digitalen Bildung sowie der Ausbau eines verlässlichen Ganztagschulsystems und der U3-Betreuung. Angesichts leerer Kassen und Kommunen wünschen sich die Experten, der Bund könnte in der Bildungsförderung stärker mitmischen.

Möglich ist das immer nur partiell: Als der Bund 2007 den Ausbau der U3-Betreuung beschloss, wurde auch ein Investitionsprogramm für Krippen und Kindergärten aufgelegt, weil die Kosten die unteren Ebenen überfordern hätten. Bildungsfachleute wünschen sich das auch für die Schulen. Weil es überall im Land einen großen Investitionsstau gibt und zahlreiche Schulen in einem schlechten baulichen Zustand sind, haben Bund und Länder nach zähem Ringen erst im Sommer das Grundgesetz so geändert, dass der Bund sich an

der Sanierung der Gebäude finanziell beteiligen darf.

Zu den ökonomischen Erwägungen kommt die Erkenntnis, dass es in Zeiten, in denen auch für Familien Mobilität immer wichtiger wird, kontraproduktiv ist, wenn Umzüge mit schulpflichtigen Kindern zu Problemen werden. Ungezählt sind die Checklisten in Schulberatungsstellen und Informationsmöglichkeiten in Internetforen, die verdeutlichen, dass der unkomplizierte Schulwechsel zwischen Rostock und Regensburg oder Dortmund und Dresden nahezu unmöglich ist.

»Das bundesweite Zentralabitur führt zu einem Notendumping.«

Hans-Peter Klein, Bildungsforscher

Zentralabitur Zwar gibt es ein „Hamburger Abkommen“ zur „Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“, das 1964 von den Regierungschefs der Länder unterzeichnet wurde. Aber dann gibt es da noch die Praxis und die macht es möglich, dass Kinder in Berlin schon mit fünf Jahren eingeschult werden und dann sechs Jahre lang zur Grundschule gehen, während Schulanfänger in Hessen auch schon sieben Jahre alt sein können und dann vier Jahre lang die sogenannte Sekundarstufe I besuchen. Noch komplizierter wird es mit zunehmendem Alter der Schüler: Gymnasien gibt es zwar in allen Bundesländern, nicht aber Haupt-

schulen, Realschulen, Gesamt- oder Oberschulen. Und wer Abitur macht, der kann das in den ostdeutschen Ländern ausschließlich innerhalb von acht Jahren tun (G8), braucht in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Bayern neun Jahre (G9) und kann im Rest Deutschlands aus Mischformen wählen. Das verkompliziert auch die Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Seit Jahren bemüht sich die Politik deshalb um nationale Bildungsstandards – allerdings nur mit mäßigem Erfolg. Seit diesem Jahr gibt es in ausgewählten Fächern, nämlich in Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch, ein sogenanntes bundesweites Zentralabitur mit Aufgaben, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen entwickelt wurden. Doch dagegen laufen nun nicht zuletzt viele Lehrer Sturm. Der Schulstoff sei mit der Zentralisierung so ausgedünnt worden, dass beispielsweise das mathematische Vorwissen der Abiturienten für ein Studium nicht mehr ausreiche, schrieb gerade erst 130 Professoren und Mathematiklehrer in einem offenen Brief. Der Frankfurter Bildungsforscher Hans-Peter Klein nannte das bundesweite Zentralabitur denn auch „so eine Art Realstatire“, die zu einem „Notendumping“ in Deutschland und einer „Abwärts Spirale“ im Bildungsniveau geführt habe.

Susanne Kailitz

Die Autorin ist freie Journalistin in Dresden.

Weiterbildung zum Schnäppchenpreis

VOLKSHOCHSCHULEN Millionen Bürger nutzen die günstigen Fortbildungsangebote. Flüchtlinge lernen die deutsche Sprache. Dozenten klagen jedoch über schlechte Bezahlung

Der Bildungsbürger ist in Deutschland keine Erfindung ehrgeiziger Gelehrter, sondern eine etablierte Größe auch jenseits von Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen. Seine Spur führt hinein in die bisweilen etwas abseitig gelegenen Volkshochschulen (VHS), wo hochwertige Weiterbildung zum sagenhaften Schnäppchenpreis angeboten wird. Das Programm der VHS hat sich in den zurückliegenden Jahren stets vergrößert, die Nachfrage ist anhaltend rege. Was sich wie eine allseits erfreuliche Entwicklung anhört, hat allerdings einen Preis, den allein die selbstständigen Honorarkräfte der Einrichtungen zahlen, ohne dass eine Trendwende in Sicht wäre. Nach Angaben der Gewerkschaften werden die Kursleiter oft nur auf Mindestlohnniveau entschädigt, allenfalls einen Schritt von Hartz IV entfernt, und tragen zudem die Kosten für ihre gar nicht angestrebte Selbstständigkeit. Alle im Bundestag vertretenen Parteien messen der Bildung einen hohen gesellschaftlichen Rang zu und wollen mehr Geld dafür ausgeben. In den Parteiprogrammen für die Bundestagswahl wurden die Volkshochschulen aber nur gestreift, bei SPD, Linken und Grünen immerhin explizit erwähnt. Dabei sind die Volkshochschulen nicht nur ein anerkannter Teil des

Bildungskanons, sondern auch eine Einrichtung von unübersehbarer Größe.

Unzufriedene Dozenten Nach einer Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) gab es 2015 über ganz Deutschland verteilt 905 Volkshochschulen mit insgesamt knapp 193.000 neben- oder freiberuflichen Kursleitern, die zusammen rund 16,7 Millionen Unterrichtsstunden absolvierten. Allein auf Sprachkurse entfielen 2015 rund 8,1 Millionen Unterrichtsstunden, knapp die Hälfte des Gesamtprogramms. Auf die vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) ausgegebenen „Wahlprüfsteine“ antworteten Union, SPD, Linke und Grüne übereinstimmend, sie wollten sich dafür einsetzen, dass Lehrkräfte in der Weiterbildung angemessen bezahlt und sozial besser abgesichert werden. Tatsächlich wird die Bezahlung von Gewerkschaften und betroffenen Dozenten als prekär geschildert. Die freiberuflichen Lehrkräfte an der VHS Düsseldorf gingen kurz vor der Bundestagswahl mit einem Brandbrief an die Öffentlichkeit und listeten die Probleme aus ihrer Sicht auf. Das Honorar liege bei 22 Euro pro Unterrichtsstunde und sei damit „in keiner Weise angemessen“. Gefordert werde eine Bezahlung, die sich an

Lehrkräften öffentlicher Schulen orientiere. Zudem müsse die Möglichkeit einer Festanstellung geschaffen werden, denn die freie Dozententätigkeit sei von Unsicherheiten und Nachteilen geprägt, beinhalte etwa die alleinige Zahlung der Beiträge für Kranken- und Rentenversicherung sowie den Verzicht auf eine Lohnfortzahlung bei Krankheit. Zudem würden Vor- und Nachbereitung des Unterrichts gar nicht bezahlt, Ersatz für ausgefallene Einheiten gebe es auch nicht.

Mit der Flüchtlingskrise hat sich die Entlohnung verbessert, aber nur für Integrationskurse (Niveau B1), die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gefördert und seit Juli 2016 mit 35 Euro vergütet werden. Dozenten mit akademischer Qualifikation, die Deutsch als Fremdsprache an kommunalen Volkshochschulen unterrichten, darunter Kurse für Fortgeschrittene (Niveau B2, C1 und C2), verdienen nach Angaben der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hingegen nur Stundensätze zwischen 20 und 23 Euro. Damit kommen VHS-Lehrer auf ein Nettoeinkommen zwischen rund 1.000 und 1.400 Euro. Die GEW und die Dienstleistungsgewerkschaft Verdi fordern daher einen Tarifvertrag für arbeitnehmerähnliche Dozenten an Volkshochschulen.

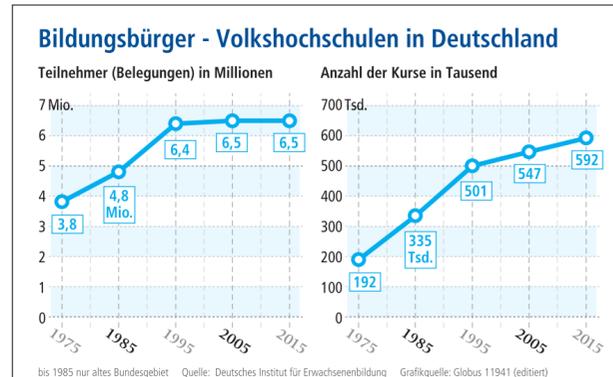
Um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, haben sich die Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) im Mai 2016 zu einem Aktionsbündnis zusammengeschlossen. Sie sehen ihren Job als Schlüssel für eine erfolgreiche Ausländerintegration und verlangen mehr Wertschätzung, zumal sie nicht nur die Sprache vermitteln, sondern auch Politik und Geschichte an heterogene

Gruppen, die im Fall von Flüchtlingen teilweise auch traumatisiert seien und sich in problematischen Lebenslagen befänden. Die Deutschkurse werden nach Angaben des Bündnisses zu 80 Prozent von Frauen geleitet.

Buntes Programm Die Volkshochschulen bieten über die Sprach- und Integrationskurse hinaus ein weit verzweigtes Pro-

gramm an, das von Kultur- und Umweltthemen über die Gesundheitsförderung, Psychologie und Ernährungsfragen bis hin zu Tanz, Sport und Yoga reicht. Auch berufsbezogene Angebote wie Computerlehrgänge, Internetnutzung, Buchhaltung, Marketing, Grafikdesign oder Fotobearbeitung werden oft nachgefragt. Laut der VHS-Statistik sind die meisten Kursteilnehmer zwischen 35 und 50 Jahren. Es haben aber zuletzt auch mehr als eine Million Teilnehmer im Alter von über 65 Jahren die zahlreichen Angebote genutzt. Der Statistik zufolge waren 2015 unter den insgesamt rund 6,5 Millionen Teilnehmern rund 4,8 Millionen Frauen. Finanziert werden die Volkshochschulangebote unter anderem durch die Kursgebühren sowie Zuschüsse von Kommunen und Ländern. Wer etwa an der VHS in Berlin-Neukölln einen Computergrundkurs (Outlook) bucht, zahlt derzeit für 16 Unterrichtseinheiten mit je 45 Minuten insgesamt 49,50 Euro.

Claus Peter Kosfeld



Gebildete Ungebildete

GESELLSCHAFT Der formale Bildungsgrad der Deutschen hat sich erhöht. Kritiker bemängeln aber massive Defizite

Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen." Im Januar 2015 verbreitete sich diese Twitter-Nachricht der 17-jährigen Gymnasiastin Naina aus Köln viral in den sozialen Medien und löste einmal mehr eine veritable Debatte über den Lehrstoff an Deutschlands Schulen aus. Selbst Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) sah sich zu einer Stellungnahme genötigt: „Ich finde es sehr positiv, dass Naina diese Debatte angestoßen hat. Ich bin dafür, in der Schule stärker Alltagsfähigkeiten zu vermitteln. Es bleibt aber wichtig, Gedichte zu lernen und zu interpretieren.“

»Bildung ist der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit.«

Enzo Weber, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung

Ob nun wesentlich oder nicht hat die junge Schülerin quasi eine moderne Variante jener Kritik an der Schule formuliert, die so alt ist wie Bildungseinrichtungen selbst. „Non scholae, sed vitae discimus.“ Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Über den Eingangsportalen vieler älterer Schulgebäude ist dieser Leitspruch in Latein zu lesen. Und mit etwas Glück werden die Schüler dieser Schulen auch lernen, dass dies eine bewusste Umkehrung jener Kritik des römischen Philosophen Seneca darstellt, die dieser in einem Brief an einen Zeitgenossen bereits im ersten Jahrhundert nach Christus formulierte: „Non vitae, sed scholae discimus.“ Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir, schrieb Seneca über die römischen Philosophenschulen seiner Zeit.

In seinem neuen Buch „Bildung als Provokation“ hinterfragt der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann, bekannt für seine kritischen Einlassungen zur Bildungsdebatte, diese Diskussion über den unmittelbaren Nutzen von Bildung: „Ist es das was wir unter Bildung verstehen wollen? Und liegt das Problem nicht darin, dass Bildung ohnehin seit langem eher an den Erfordernissen der Märkte und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen als an vermeintlich antiquierten Inhalten und angeblich unbrauchbaren Kenntnissen gemessen wird?“

Arbeitsmarkt Einer jener Märkte, an dessen Erfordernissen sich das Bildungswesen messen lassen muss, ist der Arbeitsmarkt. Und dort gilt die einfache Regel, dass der Grad des Bildungs- oder Ausbildungsabschlusses entscheidend ist, wer einen Arbeitsplatz findet und wer nicht. Dies wird durch die aktuellen Zahlen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg einmal mehr bestätigt. So lag im Jahr 2016 die Arbeitslosenquote von Akademikern bei 2,3 Prozent und damit deutlich unter der durchschnittlichen Arbeitslosenquote von 6,1 Prozent. Unter dieser Marke liegt auch die Arbeitslosenquote von Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Sie lag im vergangenen Jahr bei 4,2 Prozent. Die Sorgenkinder

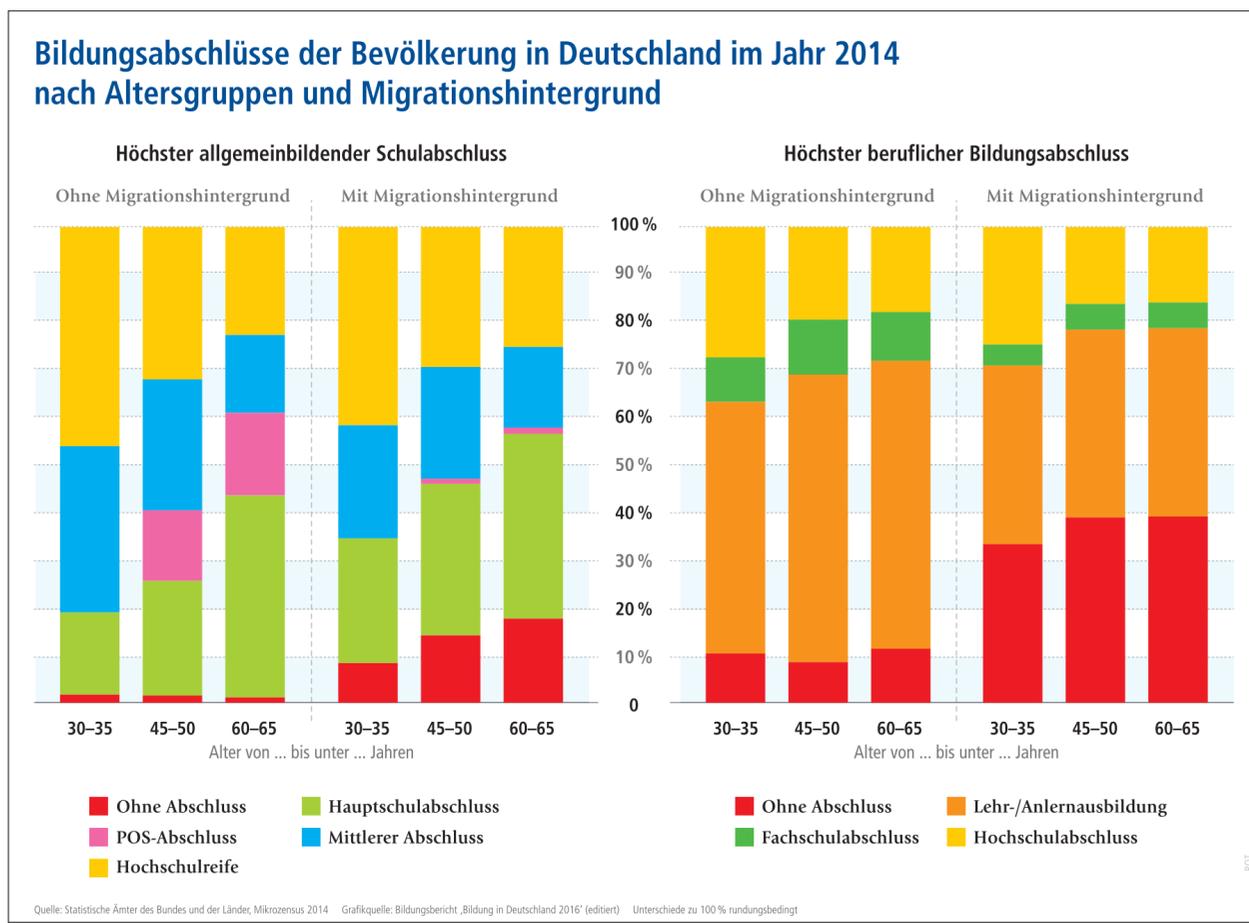
auf dem Arbeitsmarkt sind Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung: Bei ihnen lag die Arbeitslosenquote bei 19,1 Prozent. „Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit“, betont Enzo Weber, Leiter des IAB-Forschungsbereiches Prognosen und gesamtwirtschaftliche Analysen. „Das gilt in Zukunft umso mehr, da die Anforderungen in der Arbeitswelt weiter steigen werden, nicht zuletzt durch die Digitalisierung.“

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass auch die Anforderungen an das Bildungswesen steigen. Ein Blick in den „Bildungsbericht 2016“ scheint zu bestätigen, dass es dieser Anforderung auch gerecht wird: „Der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht“, steht da zu lesen. So verfügten beispielsweise 2014 in der Gruppe der 30- bis 35-Jährigen knapp 45 Prozent über die Hochschul- oder Fachhochschulreife. In der Alterskohorte der 60- bis 65-Jährigen waren es hingegen gerademal 23 Prozent. Die Autoren des Bildungsberichts führen dies vor allem auch auf den höheren Anteil jüngerer Frauen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife zurück, der den Anteil der gleichaltrigen Männer inzwischen sogar übersteigt. Doch reicht dies als Erklärung aus?

Seit der Deutschen Einheit ist der Anteil der Schüler, die die allgemeine Hochschul- oder die Fachhochschulreife erwerben, sprunghaft angestiegen. Waren es 1992 noch 31 Prozent der Schüler, stieg ihre Anteil bis zum Jahr 2000 bereits auf 37 Prozent, 2005 auf knapp 43 Prozent, 2010 auf 49 Prozent und 2015 über 53 Prozent. Das einst so elitäre Abitur wird zunehmend zum Regelabschluss im deutschen Schulsystem. Und nicht nur das. Auch der Durchschnitt der Abiturnoten hat sich in den vergangenen Jahren ständig verbessert. Schloss im Jahr 2006 etwa nicht einmal jeder hundertste Abiturient mit einem Notendurchschnitt von 1,0 ab, so waren es 2014 schon 50 Prozent mehr.

Deutschlands Schüler, so könnte man angesichts dieser Befunde meinen, werden immer intelligenter. Tatsächlich arbeitete Mitte der 1980er-Jahre der neuseeländische Politologe James R. Flynn anhand der Ergebnisse von Intelligenztests aus 14 Industrienationen heraus, dass die IQ-Werte der Menschen in der ersten drei Vierteln des 20. Jahrhunderts von Generation zu Generation zunahm. Einen wissenschaftlichen Konsens über die Ursachen für diesen in der Wissenschaft als Flynn-Effekt beschriebene Phänomen gibt es nicht. Als mögliche Erklärungen werden unter anderem die Verbesserungen im Bildungswesen, in der Ernährung und im Gesundheitswesen oder die Entwicklung der Massenmedien genannt.

Als Erklärung für die „Inflation“ bei den Abitur-Noten, vor der der Deutsche Philologenverband seit Jahren warnt, taugt der Flynn-Effekt nun aber wirklich nicht. Schon allein deshalb, weil sich innerhalb Deutschlands deutliche Unterschiede zwi-



schden den Bundesländern zeigen. Vor allem in Berlin, Brandenburg und Thüringen haben sich die Durchschnittsnoten im Abitur in den vergangenen zehn Jahren auffällig deutlich verbessert. Regionale Unterschiede lassen sich auch bei der Zahl jener Schüler machen, die eine Klasse wiederholen müssen. Im Saarland halbierte sich deren Anteil annähernd in der vergangenen Dekade.

PISA-Schock Einen deutlichen Zusammenhang stellen viele Bildungsexperten hingegen mit den Ergebnissen mit dem sogenannten „PISA-Schock“ von 2001 her. Die Schulleistungsuntersuchung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) bescheinigte, dass es im Land der Dichter und Denker nicht zum besten steht mit der Bildung. Deutschlands Schüler im Alter von 15 Jahren schnitten im Vergleich mit anderen Industrienationen wie Japan, Finnland oder Kanada bei der Lesekompetenz, in Mathematik und den Naturwissenschaften nicht nur deutlich schlechter ab, sondern lagen sogar unterhalb des OECD-Durchschnitts. Die Politik sah sich genötigt, auf die krachende Ohrfeige für das deutsche Schulsystem zu reagieren. Die Kultus- und Bildungsminister in Bund und Ländern rückten den Lehrplänen zu Leibe. Statt der Vermittlung von Fachwissen, wurde jetzt die Vermittlung von Kompetenzen und deren Anwendung in den Vordergrund gestellt. Kritiker dieser Kompetenzorientierung wie der Didaktiker Hans Peter Klein von der Goethe-Universität Frankfurt am Main sehen hierin eine Ursache für die sich verbessernden Notendurchschnitte. Das Fachwissen hingegen nehme bei den Schülern ebenso ab wie das Niveau von Prüfungen. Umgekehrt gehört Deutschland zu jenen wenigen Ländern, die ihre Ergebnisse bei den Pisa-Studien in den vergangenen Jahren deutlich verbessern konnten.

In der Folge des PISA-Schocks und der Mahnung der OECD, Deutschland habe im Vergleich zu anderen führenden Industrienationen zu wenige Studenten, erleichterten viele Bundesländer zudem den Zugang zum Gymnasium und zum Abitur. Die klassische Dreiteilung des Schulsystems in Hauptschule, Realschule und Gymnasium wurde durch neue Schulformen erweitert oder gar ersetzt, die einem größeren Schülerkreis das Abitur ermöglichen sollten.

Das Lamento über das sinkende Niveau der Schulabschlüsse deckt sich mit den Klagen von Universitäten und Arbeitgebern. „Trotz gestiegener guter Schulabschlüsse steigt die Anzahl der jungen Menschen, die gleich zu Beginn einer Berufsausbildung in Unternehmen oder Hörsälen mit fehlenden Grundlagenkompetenzen hinsichtlich Sprache und Mathematik zu kämpfen haben“, beklagen die Autoren einer Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung zur „Studierfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit“ aus dem Jahr 2016.

Studienabbruch Nach einer aktuellen Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bricht rund ein Drittel aller Studierenden sein Studium bereits in der Frühphase ab und orientiert sich neu. An den Universitäten liegt die Abbrecherquote bei 32 Prozent, an den Fachhochschulen bei 27 Prozent. Besonders stark betroffen sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge mit einer Quote von 39 Prozent an den Universitäten und 42 Prozent an den Fachhochschulen. In 30 Prozent aller Studienabbrüche seien „un-

bewältigte Leistungsanforderungen“ die Ursache gefolgt von mangelnder Motivation (17 Prozent).

So wundert es nicht, dass Hochschulen und Betriebe sich nicht mehr auf die Noten der schulischen Abschlusszeugnisse ihrer Bewerber verlassen, sondern auf eigene Eignungstests zurückgreifen. Der PISA-Schock von 2001 offenbarte einmal mehr, dass die schulische Laufbahn in Deutschland massiv durch Herkunft und Elternhaus geprägt ist – und zwar so stark wie in nur wenig anderen Ländern. Der formale Bildungsgrad der Eltern ist in vielen Fällen ausschlaggebend bei der Frage, auf welche Schule sie ihre eigenen Kinder schicken. Besonders stark betroffen von diesem Phänomen sind Kinder aus Migrantenfamilien. Der Einfluss der sozialen Herkunft hat sich seit der ersten Pisa-Studie zwar leicht verringert, er ist im internationalen Vergleich immer noch stark. Sorgen bereitet auch die recht hohe Zahl von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen – auch wenn dieser Anteil von acht Prozent im Jahr 2006 auf sechs Prozent im Jahr 2014 (47.000 insgesamt) gesenkt werden konnte. Alexander Weinlein

Wichtige Erkenntnisse oder Banalitäten?

FORSCHUNG PISA und andere Tests sollen zu einem besseren Bildungssystem führen – aber die Kritik daran wird lauter

Das Schul- und Bildungssystem ist ins Visier der Forschung geraten. Allein acht Vergleichsstudien und Berichte zählt das Bundesbildungsministerium auf, die es sich zum Ziel gesetzt haben, „gesicherte Befunde über die Stärken und Schwächen von deutschen Schülerinnen und Schülern zu erhalten“ – im nationalen und im internationalen Vergleich.

Da ist zum Beispiel die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die alle fünf Jahre in 50 Ländern absolviert wird, TIMSS wiederum untersucht das Leistungsniveau in Mathematik und Naturwissenschaften von Viertklässlern, im Rahmen von VERA schreiben die Schüler der dritten und achten Klasse Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik, der IQB-Ländervergleich testet in der vierten Klasse die Fähigkeiten Mathematik, Deutsch beziehungsweise der ersten Fremdsprache, PIAAC untersucht die Fähigkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen im Umgang mit mathematischen und technologiebasierten Problemen und ICILS die IT-Kenntnisse von Schülern. Daneben stehen Studien zu Bildungswegen von der Kindheit bis ins hohe Alter (NEPS) oder der „Bildungsbericht“, der eine Bestandsaufnahme des gesamten deutschen Bildungssystems liefert.

Der bekannteste und weltweit größte Schulleistungstest ist PISA (Programme for

International Student Assessment), der alle drei Jahre unter Federführung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Fähigkeiten 15-jähriger Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen unter die Lupe nimmt.

Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) zeigt sich überzeugt vom Nutzen all dieser Untersuchungen und Studien: „Die Vergleichsstudien machen uns die Stärken unseres Bildungssystems deutlich. Sie zeigen aber auch, wo die Schwachstellen sind und was andere Länder vielleicht besser machen. Wichtig ist, dass diese Erkenntnisse in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen umgesetzt werden.“ Die Vergleichsstudien sind aber alles andere als unumstritten. Vor allem gegen PISA gab es von Anfang an Einwände und die kritischen Stimmen sind in den vergangenen Jahren lauter geworden.

Cornelia Schwartz, Vorsitzende des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, moniert, dass die PISA-Studie kaum mehr als „Banalitäten“ offenbare. Vor allem aber steure PISA das deutsche Schulsystem in die falsche Richtung, „indem wir ständig zurückgemeldet bekommen, dass wir Schüler möglichst wenig nach Leistung trennen sollen. Die Finnen gehen den umgekehrten Weg, die richten wieder Spezialklassen für Förderschüler ein.“ Finnland hatte

2001 bei der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie als großer Gewinner und pädagogisches Vorzeigeland gegolten. Auch bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mehren sich kritische Stimmen. „Die Erkenntnisse sind mehr oder weniger immer die Gleichen“, betont das GEW-Vorstandsmitglied Ilka Hoffmann und fordert einen neuen Forschungsansatz. „Wir brauchen Studien, die die Gelingensbedingungen für eine Schule, die alle Kinder und Jugendlichen zu einer umfassenden Bildung, Verantwortungsbewusstsein und einer demokratischen Grundhaltung führt, herausarbeiten.“

Verengte Sicht Die Beschränkung der PISA-Studie auf Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz wird von vielen Bildungsexperten bemängelt. Gesellschaftswissenschaften, musisch-künstlerische Fächer oder Fremdsprachen blieben unberücksichtigt. Dies verenge den Bildungsbegriff. Kritiker führen dies darauf zurück, dass es der OECD vor allem um Fähigkeiten gehe, die auf dem Arbeitsmarkt besonders stark gefragt sind und einem wirtschaftlichen Interessen entspringen. Es existieren aber auch Einwände gegen die Methodik: PISA berücksichtige nicht die Lehrpläne in den Teilnehmerstaaten, teste zudem die Schüler nicht nach Klassen- sondern nach Altersstufe und das angewen-

dete Multiple-Choice-Format sei kein verlässlicher Indikator für den tatsächlichen Leistungsstand der Schüler. Bereits vor drei Jahren rief die 2010 gegründete Gesellschaft für Bildung und Wissen in einem offenen Brief an den verantwortlichen Direktor der OECD für das PISA-Programm, Andreas Schneider, dazu auf, den anstehenden Test-Zyklus auszusetzen. „In der Bildungspolitik hat der dreijährige Testzyklus von PISA die Aufmerksamkeit auf kurzfristige Maßnahmen verlagert in der Absicht, schnell im Ranking aufzuholen, obwohl die Forschung zeigt, dass nachhaltige Veränderungen in der Bildungspraxis nicht Jahre, sondern Jahrzehnte benötigen, um fruchtbar zu werden“, schrieben die Verfasser des Briefes.

Im Bundesbildungsministerium weist man stolz darauf hin, dass sich Deutschland in den vergangenen Jahren im Pisa-Ranking deutlich verbessert habe. Fakt ist aber auch, dass Universitäten und Arbeitgeber zunehmend mangelnde Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch bei Schulabgängern beklagen. aw

Anzeige

Grundbegriffe kennen, Politik verstehen!

Grundbegriffe der Politik
2. Auflage
Nomos

Endlich in 2., aktualisierter und erweiterter Auflage!

Grundbegriffe der Politik
Von Dr. Martin Schwarz, Prof. Dr. Karl-Heinz Breier und Prof. Dr. Peter Nitschke
2. Auflage 2017, 246 S., brosch., 22,90 €
ISBN 978-3-8487-4197-7
eISBN 978-3-8452-8834-5
nomos-shop.de/29925

Um Politik verstehen zu können, muss man die Begriffe kennen, mit denen Politik gemacht wird. Die übersichtliche Präsentation von 33 Politikbegriffen vermittelt den Einstieg in das Grundwissen über Politik, nicht nur für Politikwissenschaftler, sondern auch für Wirtschafts- und Kulturwissenschaftler.

Unser Wissenschaftsprogramm ist auch online verfügbar: www.nomos-elibrary.de

Portofreie Buch-Bestellungen unter www.nomos-shop.de
Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer

Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



Die Schullandschaft in Deutschland entwickelt sich zumindest qua Namengebung immer vielfältiger. Je nach politischer Provenienz wird diese Entwicklung von manchen bedauert, von manchen begrüßt. Kritiker sehen darin eine zunehmende Unübersichtlichkeit, progressive Reformer erhoffen sich davon einen Abschied vom – wie sie sagen – „dreigliedrigen“ Schulsystem. Letztere sehen mit Wohlwollen einen Trend zu einem zweigliedrigen Schulsystem als Zwischenstation zu einer Gesamt – beziehungsweise Gemeinschaftsschule. Tatsächlich haben sich auch die meisten deutschen Länder von der Hauptschule als eigenständiger Schulform verabschiedet – womöglich in der Annahme, dass mit der Hauptschule zugleich der Hauptschüler mit seinen spezifischen Förderbedürfnissen abgeschafft werden könne. Damit ist in vielen Bundesländern zugleich die über Jahrzehnte hinweg stabilste Schulform, die Realschule, als eigene Schulform verschwunden.

Stets mehr als dreigliedrig Das deutsche Schulwesen war übrigens immer mehr als dreigliedrig: In den meisten deutschen Ländern war es inklusive Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule viergliedrig. Mit der Abschaffung der Hauptschule wird es jetzt pro forma teilweise drei- oder nur zweigliedrig. Wenn man allerdings die verschiedenen Schulformen des Förderschulwesens und des Schulwesens im dualen und vollzeitschulischen Berufsbildungsbereich hinzurechnet, war und ist das deutsche Schulwesen mehr als zehngliedrig.

Was jetzt an vermeintlicher Vielfalt beziehungsweise Unübersichtlichkeit hinzugekommen ist, das sind nur stets neue Namen für Schulformen, die mit oder ohne Gymnasialzweig beziehungsweise mit oder ohne Oberstufe eigentlich Gesamtschulen in miniature sind: Gemeinschaftsschulen (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt), Werkrealschule (Baden-Württemberg), Mittelschulen (Sachsen), Oberschulen (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen), Sekundarschulen (Bremen, NRW, Sachsen-Anhalt), Stadtteilschulen (Hamburg), Erweiterte Realschulen (Saarland), Realschule plus (Rheinland-Pfalz), Regionale Schulen (Mecklenburg-Vorpommern). All diese Namen und noch mehr finden sich im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 25. September 2014 mit dem Titel „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“. Warum in Anlehnung an die Gesamtschule ständig neue voll- oder teilintegrierte Schulformen kreiert werden, ist schwer nachvollziehbar. Denn Faktum ist: Die deutsche Gesamtschule hat Jahrzehnte durchschlagender Erfolglosigkeit hinter sich. Die Tatsache, dass Finnland bei den ersten Pisa-Studien als – vermeintliches – Gesamtschulland sehr gut abgeschnitten hat, sagt wenig aus. Viel näherliegender ist die Tatsache, dass die deutsche Gesamtschule seit den 1970/80er Jahren in allen einschlägigen Studien schlecht abgeschnitten hat. Besonders eindrucksvoll ist hier die Studie aus den 1990er Jahren mit dem Titel „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BfJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB). Für NRW etwa wird als Hauptergebnis festgehalten: Am Ende der 10. Klasse liegen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich mit Realschülern um zwei, im Vergleich mit Gymnasialisten um mehr als zwei Jahre zurück – und das trotz einer Schülerklientel der Gesamtschule, die sich von der Klientel der Realschule weder hinsichtlich sozialer Herkunft noch hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten unterscheidet.

Bunte Landschaften

SCHULFORMEN Viele Reformen sind teuer und bleiben erfolglos



Haupt- und Realschulen, früher Rückgrat des Bildungssystems, werden zunehmend in andere Schulformen umgewandelt.

© picture-alliance/dpa

Solange der Pisa-Test noch nach Bundesländern und nach Schulformen differenziert ausgewertet wurde, konnte man auch damit feststellen, zum Beispiel bei Pisa 2006: Die deutsche Gesamtschule rangierte mit 477 Punkten 48 Punkte (also gut ein Schuljahr) hinter der Realschule (525) und mit 121 Punkten (entsprechend drei Schuljahren) weit hinter den Gymnasien (598). Zudem sind Sachsen und Bayern ohne Gesamtschulen die einzigen deutschen Länder, die bei Pisa nahe an die internationale Pisa-Spitze herankamen. Und dass das

vormalige Bildungs-Musterland Baden-Württemberg von 2011 bis 2016 bei Vergleichstests abgestürzt ist, hat unter anderem mit der dort in dieser Zeit politisch favorisierten Gemeinschaftsschule zu tun. Die Erfolglosigkeit deutscher Gesamtschulen ist den Steuerzahler zudem teuer zu stehen gekommen; sie ist nämlich 25 bis 30 Prozent teurer als Schule des gegliederten Schulwesens. Es stimmt auch nicht, Deutschlands Schulwesen sei nicht durchlässig. Richtig ist: Hinsichtlich Durchlässigkeit sind zwei As-

pekte voneinander zu unterscheiden: Horizontale Durchlässigkeit ist gegeben, wenn Schüler in den Jahrgangsstufen 5 bis inklusive 10 zwischen verschiedenen Schulformen beliebig wechseln können. Vertikale Durchlässigkeit ist gegeben, wenn jeder Schulabschluss zugleich einen Anschluss an weiterführende Bildung im Oberstufen- und im beruflichen Bildungsbereich darstellt. Letzteres ist Realität: Der Anteil der Studienanfänger, die nicht über den Weg des Gymnasiums an die Hochschule kommen, ist immer größer geworden, er hat

längst die 40-Prozent-Marke überschritten. Die stets unter Berufung auf Pisa behauptete soziale Disparität des deutschen Bildungswesens ist nicht Realität; sie ist ein Pisa-Artefakt. Man kann soziale Disparität beziehungsweise Parität nämlich nicht mit Pisa messen, weil Pisa Fünfzehnjährige testet und damit die vertikale Durchlässigkeit gar nicht erst in den Blick nimmt. Eine Langzeitstudie von Professor Helmut Fend hat zudem 2008 nachgewiesen: Der Besuch einer Gesamtschule oder einer integrierten Förderstufe schafft keineswegs ver-

besserte soziale Aufstiegsmöglichkeiten gegenüber dem Besuch einer Schulform des gegliederten Schulwesens.

Es ist außerdem wenig hilfreich, wenn man sich in Deutschland immer wieder auf Skandinavien beruft. Richtig ist vielmehr: Dänemark, Norwegen und Schweden liegen seit Pisa 2006 hinter Deutschland. Man nehme das Beispiel Schweden mit seinem Gesamtschulsystem: Beklagt wird, dass viele Schüler intellektuell unterfordert sind; dass die Kernfächer zu kurz kommen; dass die Benotung zu spät einsetzt und dass das Leistungsprinzip vernachlässigt wird. Speziell zu Finnland muss man wissen: Finnische Schulen haben Umstände, die auf deutsche Verhältnisse nicht übertragbar sind. Zum einen hat beziehungsweise hatte Finnland eine ethnisch sehr homogene Bevölkerung, also kaum Probleme mit der schulischen Integration von Migrantenkinder. Zum Zeitpunkt der ersten Pisa-Studien 2000 bis 2009 hatten von den finnischen Schülern nur 1,2 Prozent Eltern, die beide im Ausland geboren sind. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen für finnische Schulen optimal. Die durchschnittliche Klassenfrequenz liegt bei 18 Schülern (in Deutschland bei 23 bis 24). Ein besonderes Merkmal des finnischen Systems ist zudem sein Fördersystem. Schwächere Schüler werden in Spezialkurse aufgenommen (circa ein Sechstel der Schüler). Finnland fällt allerdings bei Pisa zurück. Experten führen das auf Sparmaßnahmen im Bildungswesen, auf einen zunehmenden Migrantenanteil und auf eine Wende weg vom straff lehrerzentrierten hin zum lockereren schülerzentrierten Unterricht zurück.

Grundschuldauer Es hat jedenfalls keinen Zweck, in Deutschland ständig Strukturdebatten in Richtung Egalisierung der Schulformen zu führen oder immer neue Namen von Schulformen zu erfinden. Auch die Frage nach der Dauer der Grundschule muss nicht wieder und wieder diskutiert werden; diese Frage ist eindeutig beantwortet. Was den Zeitpunkt der Differenzierung betrifft, so sagen die Fakten und alle namhaften Studien eindeutig aus: Sechsjährige Grundschule bringt nichts – weder kognitiv noch sozial. Deutsche Länder mit einer längeren gemeinsamen Schulzeit wie Berlin und Brandenburg mit einer sechsjährigen Grundschule gehören zu den innerdeutschen Pisa-Verlierern. Der Lernrückstand von Grundschulern in Berlin nach der 6. Klasse gegenüber Schülern, die grundständige weiterführende Schulen besuchen können, beträgt bis zu einem Lernjahr. Bislang existieren jedenfalls keinerlei wissenschaftliche Erkenntnisse, denen zufolge eine Zuweisung der Schüler zu einer weiterführenden Schule höhere Erfolgsquoten nach einer fünf- oder sechsjährigen Grundschulzeit nachweisen könnte. Alles in allem: Differenzierung nach Schulformen in einem vertikal durchlässigen System, in dem es keinen Abschluss ohne Anschluss gibt, hat seinen Sinn. Hier können Schüler am besten gefördert werden. Die Träume einer inneren, also rein unterrichtlichen Differenzierung in einheitlichen und sehr heterogenen Klassen sind Träume geblieben. Allerdings gibt es einen Trend, der den Differenzierungsgrad des deutschen Schulwesens zusätzlich gefährden könnte: nämlich der Run auf die Gymnasien. Wenn – extrapoliert – eines Tages alle am Gymnasium sind, dann ist keiner mehr am Gymnasium, weil das Gymnasium dann – ausgestattet mit schönem Türschild – klammeimlich eine undifferenzierte, anspruchslose Einheitsschule geworden ist.

Josef Kraus

Der Autor war Präsident des Deutschen Lehrerverbandes und ist heute publizistisch tätig.

Bildung ist kein Staatsmonopol

SCHULTRÄGER Private Einrichtungen erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Starkes Engagement der Kirchen

Es gibt in deutschen Ländern seit mehr als 400 Jahren Schulpflicht, je nach Herzog- oder Fürstentümern früher oder später, eine allgemeine Schulpflicht für ganz Deutschland allerdings erst seit der Weimarer Verfassung von 1919. Aber der Staat hat deshalb noch kein Monopol. Bildungseinrichtungen in kirchlicher oder freier Trägerschaft haben sich gehalten und blicken auf eine Tradition bis ins Mittelalter zurück.

Schutz durch das Grundgesetz Auch heute blühen diese privaten Bildungsstätten, abgestützt durch die Verfassung. Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes bestimmt: „Das Recht zur Errichtung von Privatschulen wird gewährleistet“. Bildung aber kostet. Damit dieses Recht auf Privatschulen auch in die Wirklichkeit umgesetzt werden kann, hat sich der Staat verpflichtet, Privatschulen zu subventionieren und diese Verpflichtung hat das Bundesverfassungsgericht in einer Entscheidung eigens bekräftigt (BVerfGE 75,40,61ff.). Privatschulen sind de facto staatlich subventionierte Schulen, wobei Höhe, Form und Kriterien der Subvention ja nach Bundesländern variieren. Schließlich muss die Kulturhoheit der Länder ja auch zu ihrem Recht kommen.

Die staatliche Verpflichtung ist keine Einbahnstraße für Privilegien, sie enthält auch Auflagen für die Subventionsempfänger. Privatschulen unterliegen den allgemeinen Regeln der Ausbildung für die Lehrer, haben Curriculae zu erfüllen, Lehrziele zu erreichen, Prüfungen abzuhalten, Zeugnisse zu erteilen. Kurzum, sie erfüllen die Schulpflicht, sie sind Ersatzschulen. Als solche sind sie zu unterscheiden von Ergänzungsschulen, die keine Subventionen erhalten und deshalb auch nicht den staatlichen Bedingungen unterliegen. Diese Ergänzungsschulen sind teuer, die Ersatzschulen erschwinglich – von Internaten abgesehen. Allerdings fallen bei den Ersatzschulen kleinere Kosten an, die oft von einem Freundeskreis, also de facto von Eltern freiwillig getragen werden. Die Ergänzungsschulen begrenzen sich auf bestimmte Fächer (Sprachen etwa) oder bereiten ihre Schüler auf Prüfungen an staatlichen Bildungseinrichtungen vor, die dann die entsprechenden Zeugnisse ausgeben. Es handelt sich sozusagen um strukturierte Nachhilfe.

Privatschulen erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Die Zahl der Schüler aller Altersklassen und Schultypen hat sich in den letzten zwanzig Jahren glatt auf rund 750.000 verdoppelt. Vor allem die Zahl der

Grundschulen hat sich auf fast 1.000 verdreifacht. Jeder zwölfte Schüler (8,8 Prozent aller Schüler) geht heute auf eine Privatschule, bei den Gymnasialschülern und –schülerinnen sind es 11,8 Prozent, gut die Hälfte davon besuchen katholische Schulen, zehn Prozent evangelische, ebenfalls zehn Prozent freie Waldorfschulen und die anderen gehen auf Schulen im Bundesverband Deutscher Privatschulen.

Sehr beliebt Aufgrund dieser Beliebtheit, die auch von Land zu Land variiert (in NRW und im Saarland liegt der Anteil der Privatschüler in Gymnasien weit überdurchschnittlich bei 18 Prozent) haben Privatschulen mit zwei Vorurteilen zu kämpfen. Das erste: Sie sind elitär und führen zu besseren Leistungsnoten. Das mag in Einzelfällen, besonders bei Internaten, auch stimmen. In ihrer Gesamtheit stimmt es nicht, jedenfalls nicht für Deutschland, auch wenn manche internationale Studien, etwa PISA, das nahelegen wollen. Der genauere Blick von renommierten Bildungsforschern und Experten wie Manfred Weiß vom Deut-

schen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main auf die Vergleichsmethoden und Erhebungen kommt zu dem Ergebnis: Die in der Öffentlichkeit verbreitete These einer generellen und bedeutsamen Leistungsüberlegenheit privater Schulen findet keine Bestätigung. Es gibt keine signifikanten Leistungsunterschiede. Das zweite Vorurteil: Privatschulen sind Bildungsinsereln für die Kinder von Besserverdienenden und zementieren soziale Ungleichheiten. Auch das mag für manche Elite-Internate stimmen, da können die Kosten sich schon mal auf 1.000 bis 2.000 Euro pro Monat summieren.

Jeder zwölfte Schüler geht heute auf eine private Schule.

Für die normalen Ersatzschulen, vor allem jene in kirchlicher Trägerschaft, trifft es nicht zu. Hier fallen erträgliche Ausgaben, meist Sachkosten an für Schulbücher, Kopien, aber auch für Verpflegung und Hausaufgabenbetreuung. Die Kosten liegen monatlich zwischen 50 und 200 Euro, je nach Schule. Hinzu kommen hier und da Schulgeld und bei Montessori- und Waldorfschulen die Aufnahmegebühren

(bis zu 1.500 Euro). Anders verhält es sich bei nicht subventionierten Ergänzungsschulen. Hier fallen monatliche Kosten in Form von Schulgeld in beträchtlicher und für viele Familien nicht erschwinglicher Höhe (bis 800 Euro oder das Doppelte bei Internaten) an.

Schüler aussuchen Der große Vorteil von Privatschulen ist vor allem das Privileg, dass diese Schulen sich ihre Schüler selbst aussuchen können. Bewerbungen werden eingehend geprüft und mindestens Anmeldegespräche geführt, um einzuschätzen, ob ein Kind zur Schule passt. Aber auch Eignungstests oder die Teilnahme an einem Probeunterricht werden bisweilen gefordert. Auf diese Weise kann man einen gewissen sozio-kulturellen Konsens steuern und ein „Wir-Gefühl“ schaffen, was für die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern förderlich ist. Das erlaubt aber auch, die Elternschaft intensiver und erfolgversprechender an ihre Verantwortung zu erinnern, und zwar nicht nur in pädagogischer, sondern auch in finanzieller Hinsicht. Die Schule wiederum kann an ihre Pflichten über die staatlich vorgegebene Norm erinnert werden, zum Beispiel die Klassengröße nicht auszuschöpfen oder Unterrichts-ausfall zu vermeiden.

Kleinere Klassen, bessere Betreuung, Hochbegabengruppen und Förderklassen – der Wunsch, die Kinder an einer privaten Schule anzumelden, ist verständlich und vor allem in Nordrhein-Westfalen besonders ausgeprägt. Das ergab auch eine Studie des Verbandes Deutscher Privatschulen (VDP). Demnach würden 34,1 Prozent der Befragten aus NRW für ihre Kinder eine private Schule einer staatlichen vorziehen. Bundesweit waren es 30,5 Prozent.

Um sich das Schulgeld oder die Zusatzkosten leisten zu können, würden 38,5 Prozent der Befragten aus Nordrhein-Westfalen auch Bildungsgutscheine begrüßen. So könnten auch Geringverdienende ihre Kinder an Privatschulen anmelden. Man versteht das im Verband als eine Anregung für die künftige Bundesregierung, egal welcher Couleur.

Jürgen Liminiski

Der Autor war Redakteur beim Deutschlandfunk und ist jetzt als freier Journalist tätig.



Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper

Die schwierige Reform

INKLUSION Schüler mit und ohne Förderbedarf sollen zusammen lernen. In der Praxis treten dabei viele Schwierigkeiten auf. Der Unmut bei Eltern und Lehrern wächst

Im Jahr 2009 fiel der Startschuss zur Inklusion. Damals unterschrieb Deutschland nach langem Zögern die UN-Behindertenrechtskonvention. Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung wurde damit anerkanntes Menschenrecht und die Inklusion bundesweites Bildungsziel. Alle Schüler, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, haben seither das gleiche Recht eine Regelschule zu besuchen. Immer mehr Eltern machen davon Gebrauch. Im Schuljahr 2015/16 wurden 38 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet. Der Anteil stieg im Vergleich zu 2008, vor der Ratifizierung der UN-Konvention, um über 70 Prozent. Die Situationen in den Bundesländern weichen stark voneinander ab. So lernen in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein mehr als 60 Prozent der Schüler mit Förderbedarf an Regelschulen. In Hessen und Bayern liegt der Anteil mit rund 25 Prozent weit unter dem Bundesdurchschnitt. Insgesamt besuchen immer noch 62 Prozent der Schüler mit Behinderungen eine Sonderschule. Diese Zurückhaltung überrascht kaum.

Selektives Schulsystem Immerhin hält Deutschland seit Jahrzehnten an einem selektiven Schulsystem fest, das Kinder frühzeitig nach Leistung trennt. Gemeinsames Lernen in höheren Klassen hat eigentlich nur an Gesamtschulen eine Tradition. Auch hier waren Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis zum Start der Inklusion meistens die Ausnahme. Für sie

gibt es schließlich Sonderschulen, spezialisiert auf körperlich-motorische Einschränkungen, geistige Behinderung oder eine Hörschädigung. An den Förderschulen werden die Kinder in kleinen Lerngruppen von Sonderpädagogen unterrichtet. Dazu gibt es anders als an „normalen“ Schulen Unterstützung von Therapeuten und Pflegekräften. Bei allen größeren und kleineren Schwächen, bei aller Kritik an ungleichen Bildungschancen und einer Schaffung von Parallelwelten, das etablierte System funktioniert. Kein Wunder also, dass die Idee der Inklusion, wonach Kinder unabhängig von ihrer Begabung oder einer Behinderung gemeinsam lernen, auf Widerstand stößt.

Doch die Bedenken gegenüber der Inklusion nur mit konservativen Bildungsvorstellungen zu erklären, greift zu kurz. Auch bei den Befürwortern fällt das Urteil über die Reformbestrebungen kritisch aus. So wie die Inklusion im Moment läuft, sei sie zum Scheitern verurteilt, ist der Tenor. Ist das Konzept der Schule für alle vielleicht nur eine hübsche Vision? Ein Menschenrecht auf Papier?

Wer aktuelle Debatten verfolgt, könnte diesen Eindruck bekommen. Kaum ein bildungspolitisches Thema polarisiert so stark. In Niedersachsen hat die neue Landesregierung gerade die Inklusionsbestrebungen verlangsamt. In anderen Bundesländern wurde mit einem Inklusionsstopp Wahlkampf gemacht. Auch Eltern-



Inklusionsunterricht an einer Stuttgarter Gemeinschaftsschule. Kinder mit und ohne Behinderung lernen hier gemeinsam.

© picture-alliance/dpa

initiativen und Lehrerverbände laufen Sturm. Die Kritik: Die Politik stellt viel zu wenig Ressourcen bereit. Darunter leidet die individuelle Förderung der Schüler, sowohl von Leistungsschwachen als auch von Leistungsstarken. Lehrer beklagen fehlende Unterstützung, mangelnde Ausbildung und zu hohe Arbeitsbelastung.

Sorgen ernst nehmen Die Kritik an den Rahmenbedingungen kann Oliver Musenberg, Inklusionsforscher an der Uni Hildesheim, gut verstehen. „Die Inklusion ist eine große Aufgabe für ein Schulsystem, das jahrzehntelang erfolgreich auf Exklusion setzte. Ein solch radikaler Kulturwandel geschieht nicht ohne Schwierigkeiten“, sagt der Erziehungswissenschaftler. Er mahnt, Ängste und Sorgen von Lehrern und Eltern ernst zu nehmen. So müsse zum Beispiel die Ausbil-

dung der Lehrer angepasst und mehr Stellen für Sonderpädagogen geschaffen werden. Auch bei der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulen sieht er Nachholbedarf. „Fehlende Ressourcen und strukturelle Probleme dürfen nicht zu Argumenten derjenigen werden, die Inklusion schon jetzt als gescheitert sehen und Schüler am liebsten wieder oder weiterhin trennen wollen“, sagt er.

Grund an dem Konzept der Inklusion in Gänze zu zweifeln, sieht Musenberg nicht. Sie sei nicht nur ein Menschenrecht, sondern erbege auch pädagogisch Sinn. Tat-

sächlich zeigen Studien, dass von erfolgreicher Inklusion durchaus alle Schüler profitieren – sowohl beim methodischen Lernen als auch bei der Entwicklung von Sozialkompetenzen. Voraussetzungen dafür sind passende Konzepte mit ausreichendem Personal. Genau diese gebe es durchaus. Schließlich sei „Inklusion“ nicht einfach vom Himmel gefallen, erklärt Musenberg. Bereits seit den 1970er Jahren gab es seitens der Reformpädagogik die Forderung nach einer Schule für Alle. Aus den theoretischen Debatten entwickelten sich bundesweit Vorzeigeprojekte für gemeinsames Lernen. Ein Beispiel dafür ist die Erich-Kästner-Schule in Hamburg. An der Gesamtschule lernen seit fast 30 Jahren Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam. Von der Hansestadt wurden die Integrationsklassen lange besonders gefördert, zum Beispiel durch zusätzliche Sonderpädagogen oder mehr Ausgleichsstunden für die gemeinsame Unterrichtsplanung. Eine Unterstützung, die die Schule erfolgreich nutzte. In den inklusiven Lerngruppen unterrichteten immer zwei Pädagogen gleichzeitig. Frontalunterricht ist eher die Ausnahme, stattdessen lernen die Schüler im Projektunterricht und mit individuellen Lernplänen. Die Unterrichtsmaterialien werden von Sonderschulpädagogen und Gymnasiallehrern gemeinsam entwickelt. Für dieses Konzept erhielt die Schule 2014 den Jakob Muth Preis für inklusive Schule. Großen Anteil an dieser Auszeichnung hat der ehemalige Schulleiter Pit Katzer. Seit seiner Pensionierung kämpft der Pädagoge für eine bessere Inklusion.

„Hamburg war mal ein großes Vorbild für gemeinsames Lernen. Leider hat sich die

Situation deutlich verändert“, sagt Katzer. Früher war die Zahl der Integrationsklassen zwar begrenzt, aber es gab eine ausreichende personelle Ausstattung. Inzwischen hat sich der Inklusionsanteil auf rund 66 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht, aber die Personalausstattung ist nicht in gleichem Umfang gewachsen. Bei Schülern mit einer Behinderung wurde die Personalausstattung seit 2012 pro Kind um ein Drittel gekürzt. Beim sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, Sprache und Verhalten sind Sonderpädagogen oft für bis zu acht Klassen zuständig. Für jedes Kind bleiben nur ein paar Stunden, den Rest der Zeit sind die Fachlehrer auf sich allein gestellt – oft ohne eigene sonderpädagogische Ausbildung und in Klassen mit sehr heterogener Schülerschaft. „Viele Kollegen arbeiten am Limit und sind frustriert“, berichtet Katzer. Kein reines Hamburger Problem, bundesweit fordern Lehrerverbände mehr Unterstützung durch Sonder- und Sozialpädagogen.

Die fehlenden Ressourcen schrecken auch viele Eltern von Kindern mit Behinderung ab. Eine Folge: Sie entscheiden sich trotz grundsätzlicher Offenheit für die Inklusion nicht für eine Regelschule, sondern wählen lieber die Sonderschule. Dort gibt es genug Lehrer, Therapieräume und Pflegekräfte. Tatsächlich bleibt der bundesweite Anteil der Schüler im Sonderschulsystem seit

2009 ziemlich konstant. Es gibt immer noch rund 3.000 Sonderschulen – nur 300 weniger als vor acht Jahren. Und das liegt nicht nur daran, dass heute deutlich mehr Förderbedarf diagnostiziert wird als noch vor zehn Jahren.

Positive Erfahrungen Dazu passt auch, dass in einer 2015 erschienenen Studie der Bertelsmann Stiftung 63 Prozent der 4.500 befragten Eltern der Aussage zustimmten, dass Kinder mit Förderbedarf in Sonderschulen besser gefördert werden. Und das, obwohl die Eltern grundsätzlich Inklusion als positiv bewerten. Doch die Studie enthält auch Erfreuliches für die Inklusionsbefürworter. Eltern, deren Kind eine Inklusionsklasse besucht, sind von dem gemeinsamen Lernen deutlich überzeugter als Eltern ohne diese Erfahrungen. Die Autoren empfehlen deshalb einen weiteren Ausbau der Inklusion, flankiert durch „gute schulische Rahmenbedingungen“. Auch Musenberg setzt auf die Zeit. „Die Forderungen nach mehr Ressourcen und besserer Ausbildung sind wichtig. Gleichzeitig braucht ein Mammutprojekt wie die Inklusion auch Zeit“, erklärt er. Positive Erfahrungen seien dabei der beste Weg um eine inklusive Haltung zu entwickeln – nicht nur in der Schule, sondern auch im alltäglichen Leben.

Birk Grüling | Der Autor ist freier Journalist mit den Schwerpunkten Bildung und Familie.

»Ein solch radikaler Kulturwandel geschieht nicht ohne Schwierigkeiten.«

Oliver Musenberg, Erziehungswissenschaftler

»Viele Kollegen arbeiten am Limit und sind frustriert.«

Pit Katzer, ehem. Leiter einer Inklusionschule

»Das Lernfenster schließt sich nicht«

FRÜHKINDLICHE BILDUNG Angebote für Kleinkinder stehen hoch im Kurs, sei es in der Kita oder bei privaten Anbietern. Viele Fähigkeiten können aber auch im Alltag erlernt werden

Endlich sind die Poolnudeln dran. Ein kleiner Junge – eine leuchtend gelbe Quitscheente zwischen die ersten Zähnen geklemmt – greift beherzt zu den bunten Schlangen aus Kunststoffschäum. Der Junge neben ihm, wenige Monate alt, beißt neugierig in den weichen Kunststoff hinein. Die Eltern versuchen derweil, die Anweisungen von Kursleiterin Gigi Gäbler zu befolgen, während sie den Nachwuchs auf dem Arm halten und bis zur Brust im Wasser des Schwimmbeckens stehen. Ein Schlauch aus Schwimmdudeln und Verbindungsteilen ist das Ziel, die Kinder sollen möglichst viel selbst übernehmen.

Gerade einmal 30 Minuten dauert eine Kurseinheit bei dem Anbieter Aquaphine in Berlin. Die Kinder üben Koordination und Gleichgewicht, trainieren natürliche Reflexe, erklärt Gäbler. „Wir legen die Babys zum Beispiel auf unsere Handflächen, das stärkt ihre Rumpfmuskulatur.“ Das Interesse an Kursen wie diesen ist groß. „Wir haben eine lange Warteliste“, sagt Gäbler. Schon die Eltern Neugeborener sollten mehrere Wochen Wartezeit einplanen. Frühkindliche Bildung, also Lernangebote für Kinder bis ins Vorschulalter, ist vielen Eltern wichtig – sei es im Bereich Bewegung, in der Sprachförderung oder in Naturwissenschaften.

Das Interesse an der Bildung auch von Babys und Kleinkindern ist vor allem seit dem Schock, den die Ergebnisse der ersten Pisa-Studie im Jahr 2001 auslösten, gestiegen. Damals hatten deutsche Schüler im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich abgeschlossen. Die Tester hatten vor allem einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und ihren Chancen in der Schule festgestellt. Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien hatten es deutlich schwerer als ihre Mitschüler.

Enorme Lernfähigkeit Dieser sogenannte Pisa-Schock führte nicht nur zu Schulreformen und möglicherweise zu stärkerem Interesse an Eltern-Kind-Kursen, sondern auch zu noch mehr Bildungsbemühungen in Kindertagesstätten. Und das nicht ohne Grund. Babys und Kleinkinder sind enorm lernfähig. „Jedes Kind kommt mit einer riesigen Begeisterung am Entdecken auf die Welt“, sagt Hirnforscher Gerald Hüther. Das Hirn sei noch nicht fertig ausgebildet, „wir müssen erstmal lernen, Mensch zu werden“. Eine strenge genetische Determiniertheit, wie sie lange angenommen wurde, gebe es nicht.

Über das richtige Maß an Bildung für Kleinkinder und vor allem über die richti-

gen Konzepte gibt es nach wie vor unterschiedliche Meinungen. „Die klassische Schulsituation, in der die Lehrkraft Fragen stellt und die Kinder nach Antworten suchen, ist bei Kleinkindern nicht zielführend“, sagt Hedwig Gasteiger, Professorin für Mathematikdidaktik der Universität Osnabrück.

Lernen in Alltagssituationen – das ist Gasteigers Herangehensweise. Für die Pädagogen sei das eine große Herausforderung. „Die Fachkräfte brauchen viel Know-how, um zu wissen, wie sie aus einer Alltagssituation eine Lernsituation schaffen können“, erklärt Gasteiger. Sie müssen die Kinder richtig einschätzen und deren Entwicklungsstand erkennen. Gasteiger beschreibt dazu ein Experiment, das in einer finnischen Studie durchgeführt wurde: Der Erwachsene füttert eine Puppe mit drei Keksen, andere wählen genau drei aus.“ Die Professorin ist überzeugt, dass sich eine kind- und sachgerechte Förderung positiv auf den späteren Schulerfolg auswirken kann. Sie habe etwa eine Studie durchgeführt, bei der Kinder regelmäßig die klassischen Brettspiele Mensch-ärgere-Dich-nicht und Fang-den-Hut spielten. „Wir ha-



Brettspiele können das Lernen von Kindern fördern.

© picture-alliance/Bildagentur-online

ben festgestellt, dass die Kinder noch ein Jahr später Vorteile davon hatten.“ Durch den Würfeln erlernten die Kinder etwa, wie sich die Zahlen unterscheiden. Sogar erste Rechenschritte seien möglich.

Kinder, die auf diese Weise gefördert werden, hätten in der Schule bessere Chancen. In Mathematik sei es zudem schwierig, Grundwissen später aufzuholen, weil der

Unterrichtsstoff aufeinander aufbaue. „Wissenslücken, die am Anfang entstehen, werden tendenziell größer, weil es kaum Raum gibt, sie später zu schließen.“

Bildung über Bindung Doch bei allen Bemühungen, soziale Ungleichheiten, die durch die Herkunft entstehen, in Kitas und Schulen auszugleichen: „Das meiste an Bil-

dung passiert zuhause“, sagt Ulric Ritter-Sachs von der Onlineberatung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung. Gerade bei Kindern unter drei Jahren gelte: „Bildung geht über Bindung.“ Kinder lernen über ihre Beziehung zu den Erwachsenen. Er erhalte immer wieder Anfragen von Eltern, wie sie ihre Kinder so fördern könnten, dass sie später keine Nachteile haben. „Ich merke schon, dass es da eine große Verunsicherung gibt.“ Dabei gehe es um einfache Dinge. Bilderbücher gemeinsam angucken, beim Treppensteigen die Stufen zählen – diese Dinge seien genauso effektiv wie teure Babykurse. Wer zu sehr auf den Lernerfolg seines Nachwuchses dringe, könne ihn auch überfordern, „etwa, wenn ich ungeduldig werde, weil mein Kind einen Turm nicht so gut baut wie ein anderes“. Kinder könnten auch später Dinge aufholen. „Es ist nicht so, dass sich da ein Lernfenster schließt.“

Sandra Ketterer | Die Autorin ist freie Journalistin in Berlin.



Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



Das Lernen mit Whiteboard und eigenen Laptops gehört am Otto-Nagel-Gymnasium in Berlin-Biesdorf seit fast zehn Jahren zum pädagogischen Konzept – in Deutschland noch eine Ausnahme.

© Team Redaktion Otto-Nagel-Gymnasium

(K)Ein Klassenzimmer 4.0

NEUE MEDIEN Die Digitalisierung revolutioniert das Lernen. Doch im Schulalltag ist davon bislang wenig zu spüren

Ein trüber Montagmorgen in Berlin-Biesdorf, im dritten Stock des Otto-Nagel-Gymnasiums paukt Klasse 8.2 Spanisch. Das Thema heute: der Imperativ. „¡Buenos días!“, begrüßt die Lehrerin die zwei Dutzend Schüler, dann klickt sie auf ihr Laptop und hinter ihr auf dem Whiteboard, einer großen elektronischen Tafel mit Computer- und Internetanschluss, öffnet sich eine Tabelle mit spanischen Verben. Die Finger der Jugendlichen schnippen hoch. „Tú habla!“, „Vosotros vended!“, „Ustedes vivan!“, rufen sie Anja Meltonjan zu, die tippt auf das Board und die richtige Antwort erscheint. Dann sollen die Schüler selbst Aufgaben lösen. Drei Links hat die junge Lehrerin ihnen per Mail geschickt, sie führen zu verschiedenen Lernprogrammen. Die Achtklässler kramen in ihren Rucksäcken, vor jedem steht nun ein silbernes Notebook. Es wird still. Konzentriert schauen die Schüler auf ihre Monitore, ihr Tippen erfüllt den Raum. Ob sie die Verben korrekt gebeugt haben, werten die Programme selbst aus. Ungewöhnliche Lernmethoden? Nicht hier am Rand von Berlin, inmitten von Einfamilienhäusern und Marzahner Plattenriegeln. „MacBook-Unterricht“, „Kreidefreie Schule“ – so wirbt das Otto-Nagel-Gymnasium auf seiner Webseite für sich, jeder der mehr als 800 Schüler hat ein eigenes Notebook. Den Umgang mit Hard- und Software, die Recherche im Internet, das Erstellen von Präsentationen und Videos, das lernen sie in Biesdorf genauso wie das Verhalten in sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter und Co.

»Die Teenager gehen völlig unbegleitet in das digitale Zeitalter.«

Gesche Joost, Digital-Botschafterin bei der EU

zehnte Lehrer in Deutschland digitale Medien; 62 Prozent der Schulen verbieten es sogar, private Smartphones, Tablets oder Laptops der Schüler im Unterricht zu verwenden. Dabei ist die technische Ausstattung der Schulen oft schlecht: Viele haben entweder keinen oder einen viel zu langsamen Internetanschluss. Häufig stehen veraltete Rechner in einem einzigen Computerkabinett herum; vom fehlenden Know-how der Lehrer ganz zu schweigen. Gerade unter ihnen ist die Skepsis groß: Laut Bertelsmann-Stiftung glaubt nicht einmal jeder vierte Lehrer, dass digitale Medien dazu beitragen können, die Lernergebnisse der Schüler zu verbessern. Nur 40 Prozent meinen, dass sie die Arbeit mit leistungsschwachen Schülern erleichtern könnten. Von den Schülern wünschen sich hingegen 80 Prozent mehr neue Medien im Unterricht; sie finden, dass sie durch Lernapps, Online-Recherche oder moderne Präsentationsprogramme aktiver und aufmerksamer sind. „Wir laufen hinterher“, konstatierte Birgit Eickelmann, Erziehungswissenschaftlerin an der Uni Paderborn und eine der ICILS-Autorinnen, im September in Berlin, wo sie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung eine Expertise zur Digitalisierung vorstellte. Länder wie Dänemark, Österreich oder die Niederlande seien deutlich weiter, sowohl was die technische Ausstattung, als auch was die Fähigkeit der Schüler, digitale Medien kritisch zu nutzen und technisch zu verstehen, angehe. So verfügten fast 30 Prozent der 14-Jährigen hierzulande kaum über computer- und informations-

bezogene Kompetenzen, darunter besonders viele Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Ein „sträfliches Versäumnis“, meint Gesche Joost, seit 2014 Digital-Botschafterin der Bundesregierung bei der Europäischen Union. „90 Prozent der Teenager besitzen ein Smartphone, aber sie gehen völlig unbegleitet in das digitale Zeitalter“, kritisiert die Berliner Professorin. Sie hält das Vermitteln von digitalen Fähigkeiten an Schulen nicht nur für essentiell, um den wachsenden Fachkräftebedarf in der IT-Branche zu decken. „Irgendwann wird es möglich sein, online zu wählen, auch die Verwaltung wird zunehmend digitalisiert. Wenn ich nicht begreife, was da passiert, ist mir die bürgerschaftliche Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt“, argumentiert Joost. Sie plädiert deshalb dafür, schon Grundschulern in spielerischer Form digitale Kompetenzen zu vermitteln. Der Beirat „Junge Digitale Wirtschaft“ beim Bundeswirtschaftsministerium geht noch weiter: Er fordert, an Grundschulen ein verpflichtendes Schulfach „Digitalkunde“ oder „Informatik“ einzuführen. Das jedoch findet der frühere Präsident des Lehrerverbands, Josef Kraus, selbst lange Leiter eines Gymnasiums, „zu früh“. Es reiche, wenn digitales Lernen „in vernünftigem Umfang“ in den weiterbildenden Schulen stattfindet, schrieb er im Frühjahr im „Weser Kurier“. Im NDR-Radio warnte er zuvor, dass der zwischenmenschliche Diskurs unter einer „Totaldigitalisierung des Unterrichts“ leiden werde und Schüler sich nur noch „Häppchen-Informationen und Häppchen-Wissen“ aneigneten. Sorgen, die Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) offenbar nicht teilt. Sie hat den Bundesländern vor einem Jahr zwischen 2018 und 2022 fünf Milliarden

Euro in Aussicht gestellt, damit sie Schulen mit digitaler Technik ausstatten und diese pädagogische Konzepte für den Einsatz neuer Medien entwickeln können. Eine kräftige Finanzspritze für die – laut Grundgesetz allein zuständigen – Länder, die ihnen helfen soll, den von Experten auf 2,8 Milliarden Euro pro Jahr geschätzten Gesamtinvestitionsbedarf zu schultern. Doch so groß der Jubel von Erfurt bis Hannover war, inzwischen ist völlig unklar, wann das Geld ankommt und ob überhaupt. Denn über Finanzierung und Eckpunkte der Bund-Länder-Vereinbarung muss erst eine – wie auch immer zusammengesetzte – neue Koalition verhandeln.

In Eigeninitiative Lutz Seele, seit 1991 Schulleiter des Otto-Nagel-Gymnasiums, hat gar nicht erst auf staatliche Initiativen gewartet, sondern seine Schule mehr oder weniger im Alleingang ins Zeitalter 4.0 ge-

hievt. 2008 überzeugte der energische Mittfünfziger Eltern und Lehrer von seiner Idee einer digitalen Schule. Er kämpfte bei den zuständigen Behörden um High-Speed-Internetzugänge und stellte ein Medienkonzept auf die Beine, hinter dem heute alle Beteiligten stehen. Die Eltern finanzieren weite Teile der Investitionen über den Lernmittelverein mit; sie stimmten auch zu, ihren Kindern ein eigenes MacBook zu kaufen – mit 900 Euro pro Kind nicht gerade ein billiger Spaß. Verpflichten kann Seele sie zu dieser Anschaffung nicht, da Computer anders als Bücher laut Gesetz nicht als Lernmittel gelten. „Ohne das Engagement der Eltern, Lehrer und Schüler würde das alles nicht gehen“, sagt Seele und berichtet sichtlich stolz von Schülern, die für Eltern und Lehrer iOS- und Word Press-Workshops anbieten, und von all Freiwilligen, die Hard- und Software in Schuss halten. Zweiflern hält der Schullei-

ter entgegen: „Vier Fähigkeiten werden bei uns nie abgeschafft: Lesen, Schreiben, Rechnen und Denken.“ Und auch der Spaß kommt in Biesdorf nicht zu kurz. Im Spanisch-Block der 8.2 läuft jetzt ein YouTube-Video auf dem Whiteboard. Ein gewisser Tomás erklärt den Jugendlichen mit viel Witz die Tücken der spanischen Objektpronomen. Sie kichern. Dann aber wird es noch mal Ernst: 30 Minuten haben die Gymnasiasten Zeit, um auf ihren Laptops ein Lernvideo oder ein Lernplakat zum spanischen Imperativ zu erstellen. Tabellen, Grafiken, selbst erfundene „Eselsbrücken“ – die Schüler sollen sich das Thema selbst erschließen. Schnell tun sie sich in Zweiergruppen zusammen, die Videoproduzenten treffen sich auf dem Flur. Eine schwierige Aufgabe für die Achtklässler? „Nein“, sagt die Lehrerin und lächelt ein wenig amüsiert. „Das machen die hier ständig.“ *Johanna Metz*

Lehrerausbildung mit Hilfe von Google

LOBBYISMUS LobbyControl und GEW sehen Neutralität der Schulen gefährdet

Von Google gesponserte Minicomputer, mit Hilfe von Pharmakonzernen top ausgestattete Labore für den Chemieunterricht oder Lehrbücher, in denen Erkenntnisse aus der „Praxis“ enthalten sind – eingefügt von Wirtschaftsverbänden. Was manche als dringend benötigte Unterstützung für den klammern Bildungshaushalt ansehen, lässt beim Verein LobbyControl die Alarmglocken läuten. Lobbyisten hätten die Schule als Handlungsfeld für sich entdeckt, sie erstellten Unterrichtsmaterialien, veranstalteten Schulwettbewerbe und bildeten Lehrer fort, heißt es in einem vom Verein vorgelegten Diskussionspapier. Bei den Lobbyaktivitäten gehe es nicht um Erkenntnis oder Bildung, sondern um Meinungsmache, wird kritisiert.

In diesem Jahr hundert Lehrkräfte durch das Fraunhofer Institut IAIS zum „Robert-Teacher“ ausgebildet. „Uns ist bekannt, dass das IAIS, mit dem wir eine Kooperation haben, Google als Sponsor hat“, sagt Beate Stoffers, Sprecherin von Bildungssektorin Sandra Scheeres (SPD). Problematisch findet sie das nicht. Elena Schedlbauer, Sprecherin im CSU-geführten bayrischen Kultusministerium, verweist auf das im Schulgesetz Bayerns geregelte Werbeverbot, von dem es jedoch Ausnahmen gebe. Laut Schulordnung könne „in geeigneter Weise darauf hingewiesen

werden, wenn die Schule durch erhebliche Zuwendungen Dritter bei der Erfüllung ihrer Aufgaben unterstützt wird oder die Herstellung oder Anschaffung von Gegenständen ermöglicht wird, die für die Erziehung und den Unterricht förderlich sind“, sagt Schedlbauer. In Nordrhein-Westfalen, heißt es aus dem FDP-geführten Schulministerium auf Anfrage von „Das Parlament“, seien die Schulen in Sachen Kooperation und Sponsoring durch die Wirtschaft eigenverantwortlich. Entsprechende Verträge könnten die Schulleitungen, nach Zustimmung der Schulkonferenz, abschließen. Als Handreichung bietet das Ministerium eine Broschüre mit dem Titel „Schulsponsoring heute. Leitfaden für Schulen, Schulträger und Unternehmen“ an.

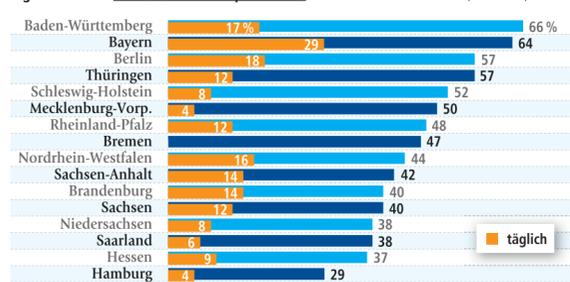


Tablets im Unterricht: Knappe Kassen machen Sponsoring attraktiv.

Schieflage Rene Scheppeler von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) kritisiert, dass die Verantwortung in dieser Frage oft allein auf Lehrer abgewälzt werde. Dies sei sowohl angesichts der Quantität als auch der Qualität der lobbyistischen und werbenden Einflussnahme mehr als fahrlässig. Die Lehrerkollegen seien in ihrer zunehmenden Aufgabenfülle ohnehin überlastet. Er warnt, wenn man Lehrer „mit der Gatekeeperfunktion gegenüber professionellen Marketing- und Lobbyagenturen alleine lässt, muss man sich nicht wundern, wenn wir hier absehbar in eine demokratische Schieflage geraten hinsichtlich der Neutralität und Unabhängigkeit von Schulen.“ *Götz Hausding*

Digitale Unterricht

Anteil der Lehrer an weiterführenden Schulen*, die Computer, Smartphones und andere digitale Medien mindestens einmal pro Woche im Unterricht verwenden (in Prozent)



*Sekundarstufe I repräsentative Befragung von 1.210 Lehrern von Januar bis April 2016
Quelle: Deutsche Telekom Stiftung (Länderindikator 2016) Grafikquelle: Globus 12001 (edittiert)



Einen besseren Beruf als Lehrer könne er sich gar nicht vorstellen, erzählt Jürgen Herzfeld, der seinen richtigen Namen nicht in der Zeitung lesen möchte. Der Mittvierziger hat lange als Angestellter in einem Medienbetrieb in Berlin gearbeitet. Jetzt will er den Job an den Nagel hängen. Stattdessen interessiert ihn ein Quereinstieg in den Lehrerberuf, am liebsten an einer Grundschule. Als Schulfach schwebt ihm Lebenskunde vor. „Da kann man die Kinder mit Experimenten und Vorträgen begeistern“, stellt er sich vor. Von seiner pädagogischen Eignung ist er überzeugt. Seine Nichten hängen ihm an den Lippen, und überhaupt könne er mit Kindern gut umgehen. Vom Schuldienst erhofft er sich familienfreundlichere Arbeitszeiten. Sein Sohn wurde im vergangenen Jahr eingeschult. „Wir hätten beide nachmittags frei und immer gleichzeitig Ferien“, schwärmt Herzfeld. Ob seine Begeisterung dem Alltag an der Schule auf Dauer standhält? Allein ist Herzfeld mit seinem Wunsch jedenfalls nicht. Der Quereinstieg in den Lehrerberuf wird derzeit unter Akademikern in Berlin heiß diskutiert. Dahinter steht ein dramatischer Lehrermangel in der Hauptstadt, der sich seit Jahren verstärkt. Zwar klagen auch Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen über eine wachsende Zahl offener Stellen. Aber in Berlin, wie auch in Sachsen, sind die Zahlen erschreckend. In der Hauptstadt mussten in diesem Schuljahr 40 Prozent der Lehrerstellen von Quereinsteigern besetzt werden. In Sachsen waren es mehr als 50 Prozent.

Falsche Prognosen Die Gründe für den Lehrermangel in vielen Ländern sind vielfältig. Zu den geburtenstarken Jahrgängen kamen falsche Wachstumsprognosen. Mancherorts stieg der Bedarf aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen wie Ganztagsunterricht und Inklusion. Dazu zogen mehr Menschen aus dem Ausland hinzu, außerdem im Jahr 2015 hunderttausende Kinder, die als Flüchtlinge nach Deutschland kamen. Vor dem Lehrermangel habe die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) frühzeitig gewarnt, stellt der stellvertretende Vorsitzende der GEW, Andreas Keller, fest. Es sei aber müßig, den Ländern vorzuwerfen, dass sie diese Entwicklung verschlafen haben. „Wir müssen mit dem Mangel umgehen – und in dieser Notlage sind Quereinsteiger notwendig“, sagt Keller. „Zugleich aber müssen wir gewährleisten, dass die Qualität der Lehrerausbildung nicht sinkt.“

Prinzipiell gibt es sechs verschiedene Lehramtstypen, je nachdem, an welcher Schule später gelehrt wird: Grundschule, weiterführende Schulen der Sekundarstufen 1 oder 2, Berufsschulen und Förderschulen. Die GEW möchte durchsetzen, dass Quereinsteiger „nachqualifiziert“ werden, dass sie also berufsbeleitend ein Lehramtsstudium absolvieren. Und sie appelliert an die Länder, schnell mehr Studienplätze für Lehrer zu schaffen. Mancherorts geschieht das schon. Berliner Universitäten etwa haben die Zahl der Studienplätze für das Lehramt an Grundschulen um ein Drittel angehoben. Abgesehen davon, dass es noch einige Jahre dauern wird, bis der Effekt eintritt: Ausreichen wird das wohl nicht. Eine Berechnung der Bertelsmann-Stiftung kommt auf dramatische Zahlen – bis 2025 soll es 1,1 Millionen mehr Schüler geben, als die Kultusministerkonferenz erwartet hat. 50.000 Lehrer würden dann fehlen.

Nur noch zwei Lehrämter? Vor diesem Hintergrund setzt sich die GEW für eine Reform und Modernisierung der Lehrerbildung ein. Dazu gehört auch die Digitalisie-

Im Praxisschock

LEHRERAUSBILDUNG Der Druck an den Schulen steigt. Muss eine Reform her?



Aufwändiges Studium: Angehende Lehrer müssen nicht nur zwei Unterrichtsfächer studieren, sondern auch Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften.

© picture-alliance/28

„In den Curricula kommt die digitale Bildung nicht vor. Wichtig ist uns, dass sie in die Lehrerbildung hineingehört – und zwar nicht im Rahmen eines Zusatzfachs Informatik, sondern fächerübergreifend“, betont Keller. Außerdem solle Schluss sein mit der Zersplitterung der Lehrerbildung in viele unterschiedliche Schulformen. „Unser Vorschlag ist eine Stufenlehrausbildung mit nur noch zwei Lehramten: Primarstufe und Sekundarstufe.“ Die Vereinfachung hätte auch den Vorteil, dass Lehrer flexibler einsetzbar wären. Der Deutsche Philologenverband, der Gymnasiallehrer vertritt, ist dagegen, die Trennung in der Lehrerausbildung aufzuweichen. „Die fachliche Qualifikation ist uns sehr wichtig“, erklärt Thomas Langer, Vorsitzender der Jungen Philologen und

Lehrer an einem Gymnasium in Leipzig. „Für Lehrer in Grund- und Oberschule muss der Schwerpunkt stärker auf den pädagogischen Fähigkeiten liegen. Am Gymnasium hingegen benötigen wir Lehrer für die Wissenschaftspropädeutik, also Lehrer, die in der Lage sind, die Studierfähigkeit der Absolventen herzustellen.“ Ryan Plocher hält dagegen. „Wir bilden allzu oft nur noch Studienräte für Gymnasien aus, statt Lehrer für alle“, kritisiert Plocher, der seit vier Jahren an einer Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Berlin-Neukölln lehrt. Er war einer der Letzten in Berlin, der ein zweijähriges Referendariat – heute heißt es „Vorbereitungsdienst“ – absolvierte. Heute sind es nur noch 18 Monate. Der unter Lehrern legendäre „Praxisschock“ sei aber auch bei ihm nicht ausge-

blieben. „Nach dem Referendariat wurde ich Klassenlehrer einer siebten Klasse. Darauf hat mich niemand vorbereitet. Das war eine echte Feuerprobe.“

Inklusion ist anstrengend Vor allem die Inklusion nötigt dem jungen Lehrer, der sich in der GEW engagiert, große Anstrengungen ab. „Meinen Unterricht muss ich um meine Schüler mit Förderbedarf herum konzipieren“, erklärt er. In dieser Hinsicht hätte er sich im Studium eine bessere Qualifizierung gewünscht. „Alle Lehrkräfte brauchen heute eine Grundqualifizierung in Sachen Inklusion“, bekräftigt GEW-Vize Keller. Sie sei nicht allein für die Integration von Menschen mit und ohne Behinderung wichtig, sondern der zunehmend heterogenen Schülerschaft geschuldet. Zum

einen steige der Anteil der Kinder mit Zuwanderungshintergrund, zum anderen besuchten im Zuge der Inklusion immer mehr Schüler mit Förderbedarf eine allgemeine Schule. „Wenn wir perspektivisch, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention vorsieht, kein separates System von Förderschulen mehr haben werden, werden wir Sonderpädagogen an allen Schulen brauchen“, so Keller. Die GEW fordert mehr Programme zur Unterstützung von Berufseinsteigern, in denen sie lernen, ihre Zeit besser einzuteilen, mit Belastungen umzugehen und das in der Ausbildung Gelernte im Schulalltag anzuwenden. Der Philologe Thomas Langer hingegen meint, das derzeitige Studium ermögliche ausreichend Praxiserfahrungen. Er wendet sich aber auch gegen ei-

ne weitere Schrumpfung des Vorbereitungsdienstes, der vielerorts bereits von 24 auf 18 Monate verkürzt wurde. Ein „Turbo-Referendariat“ von 12 Monaten Dauer, wie es in Sachsen vorübergehend eingeführt wurde? „Der völlig falsche Weg.“

Praxisnahe Ausbildung Die Ausbildung zum Lehrer ist aufwändig. Lehramtsanwärter müssen mindestens zwei Unterrichtsfächer studieren, dazu kommen pädagogische Fächer wie Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. Das Studium wird mit Bachelor und Master oder erstem Staatsexamen abgeschlossen. Anschließend absolvieren die angehenden Lehrer an einer Schule den Vorbereitungsdienst, also das Referendariat. Orientierungspraktika am Anfang des Studiums sowie studienbegleitende Praktika, während derer die angehenden Lehrer ihre Berufseignung selbst überprüfen können, sind in den meisten Bundesländern Pflicht. Am Ende des Referendariats legen die angehenden Lehrer ihre Prüfung zum zweiten Staatsexamen ab.

Quereinsteiger hingegen müssen einen akademischen Abschluss haben, aber keine pädagogische Ausbildung. Wo Not herrscht, werden sie derzeit eingestellt und im Schnellverfahren nachqualifiziert. Voraussetzung ist ein Masterabschluss in einem gesuchten Fach, meistens sind das naturwissenschaftliche Fächer oder Mathematik. Sie werden dann quasi berufsbeleitend zum Lehrer ausgebildet. In Sachsen etwa geht es nach einer dreimonatigen Einstiegsfortbildung direkt in den Vorbereitungsdienst. Nebenbei besuchen sie Seminare mit pädagogischen und fachlichen Inhalten. Nach anderthalb bis zwei Jahren schließen die Quereinsteiger ihr Referendariat mit der Prüfung zum zweiten Staatsexamen ab.

Eine Dauerlösung kann das nicht sein, das ist allen Akteuren klar. Ein Quereinstieg ist nicht nur eine ungeheure Belastung für die neuen Lehrer, die im Hauruck-Verfahren in den Unterricht eingesteuert werden, sondern schlägt auch auf die Motivation der angehenden Lehrkräfte. Wenn ein Quereinstieg ohne weiteres möglich ist, warum dann überhaupt das vergleichsweise aufwändige Lehramtsstudium absolvieren?

Lehrermangel anders lösen Die Lehrerausbildung in ihrer jetzigen Form sei im internationalen Vergleich Spitze, betont Heinz-Peter Meidinger, Präsident des Deutschen Lehrerverbands (DL) und Schulleiter eines bayerischen Gymnasiums. Den Praxisanteil hält er für ausreichend, hingegen habe es an der Betreuung der Praktikanten. „Es gibt einfach zu wenige Personalressourcen dafür.“ Um den Praxisschock angehenden Lehrer zu dämpfen, bringt Meidinger eine andere Option ins Spiel. Er plädiert für einen Eignungstest – am besten noch vor Studienbeginn. Im Rahmen eines solchen Assessments könne der junge Mensch selbst ausloten, ob er die persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf mitbringt, so der DL-Präsident. „Ist er stressresistent? Verfügt er über genügend Selbstbewusstsein und eine ausreichend stabile Persönlichkeit, die dem starken Druck der Kinder und Jugendlichen im Klassenraum standhält?“ Die Rahmenbedingungen für die Ausbildung zu verändern, um auf den Lehrermangel zu reagieren, hält der Lehrervertreter für falsch. Er sieht die Bundesländer in der Pflicht, langfristig die Lehrerversorgung sicherzustellen – und damit die Qualität der deutschen Bildung. Denn: „Je höher an einer Schule der Anteil derjenigen ist, die keine qualifizierte Lehrerausbildung haben, desto schlechter sind die Lernergebnisse an der Schule.“ *Mirko Heinemann*

Der Autor ist freier Journalist in Berlin.

Improvisieren und die Ausfälle verwalten

LEHRERMANGEL Die Bundesländer lassen sich Einiges einfallen, locken mit Beamtenstatus oder führen »unangenehme« Gespräche mit Teilzeitkräften

Wer in Deutschland ein Kind im schulpflichtigen Alter hat, der weiß: Die wahre Spannung zu Beginn eines jeden neuen Schuljahres liegt nicht im Stundenplan oder bei der Frage nach dem Banknachbarn. Viel interessanter ist: Wird wohl ein Lehrer vor der Klasse stehen? In immer mehr Schulen ist das längst nicht ausgemacht. Denn es herrscht Lehrermangel. Regelmäßig kommen kurz vor Schuljahresbeginn Schreckensmeldungen aus den Bundesländern, dass viele Lehrerstellen nicht besetzt werden können. Genaue Zahlen gibt es nicht, aber Schätzungen: Auf rund 2.000 fehlende Lehrer allein an den Grundschulen im Land summierte sich eine Umfrage des Nachrichtenmagazins „Spiegel“ bei den Kultusministerien der Bundesländer von Oktober.

Dramatische Lage im Osten Besonders schlecht ist die Lage in Ostdeutschland, wo nach dem Geburtenknick Anfang der 1990er Jahre beim pädagogischen Personal lange gespart wurde. Nun sind die Kollegien oft überaltert und Nachwuchs fehlt. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellte deshalb zu Beginn des Schuljahres 2017/18 fest, die Lage an den Schulen sei „so zugespitzt wie seit zehn Jahren nicht“. Der Verband

Bildung und Erziehung warnte, man steuere „sehendes Auges in einen pädagogischen Notstand“. In den Prognosen der Kultusministerkonferenz, nach denen sich die Länder in ihrer Schulplanung richten, sieht zwar alles gut aus: In ihrer letzten Berechnung aus dem Jahr 2013 heißt es, in den westdeutschen Flächenländern sinken die Schülerzahlen bis 2025 anhaltend auf 7,6 Millionen. Das sind 1,6 Millionen weniger Schüler als noch 2011. Im Osten bleibt die Schülerzahl weitgehend auf dem heutigen Niveau von rund 1,4 Millionen. Experten sehen das allerdings anders. Es werde alles noch viel schlimmer kommen als bisher, warnte die Bertelsmann-Stiftung im Spätsommer. Berechnungen der Bildungsforscher Klaus Klemm und Dirk Zorn zufolge wird die Zahl der Schüler viel stärker ansteigen. In ihrer Studie heißt es, im Jahr 2025 werde es rund 8,3 Millionen Schüler geben – das ist deutlich mehr, als die Kultusminister bisher prognostiziert haben. Der Grund seien steigende Geburtenzahlen und Zuwanderung: „Das Zeitalter sinkender Schülerzahlen ist zu Ende.“ Für die Schulen habe diese Entwicklung dramatische Folgen: Allein an den Grundschulen würden in den nächsten acht Jahren fast 25.000



Schülerdemo vor dem Thüringer Landtag in Erfurt

© picture-alliance/dpa

neue Lehrer gebraucht, heißt es. Weitere 2.700 benötige man für die Klassen 5 bis 10. Bei Pädagogen, die schon jetzt mit dem Lehrermangel kämpfen, lösen diese Ausichten nur noch Kopfschütteln aus. Frau M., eine Dresdner Schulleiterin, die ihren Namen nicht in der Zeitung lesen möchte, erzählt, sie wisse regelmäßig bis nach dem Beginn des Schuljahres nicht, mit wie vielen Lehrerinnen und Lehrern sie

planen könne. „Wenn jemand in Rente geht, dauerkrank ist oder schwanger wird, wissen wir nicht, ob und wann es Ersatz gibt. Mit Glück kommt jemand zu Beginn des Schuljahres oder es gibt wenigstens eine Zusage für einen späteren Zeitpunkt. Wenn wir Pech haben, müssen wir Ausfälle monatelang überbrücken und haben Klassen, für die es einfach keine Klassenlehrer gibt.“ Dann würden Stundenpläne zusammengestrichen, Förderunterricht

oder Projektangebote müssten entfallen. Dass der Lehrermangel sich schon jetzt auf die Qualität des Unterrichts auswirkt, wissen im Grunde alle Beteiligten – auch wenn die Kultusminister traditionell ein Geheimnis daraus machen, wie viel Unterricht an deutschen Schulen deswegen wirklich ausfällt. In der Statistik der Kultusministerien ist in aller Regel die Rede von rund zwei bis drei Prozent der Stunden, die ausfallen würden. Eine große Umfrage von „Zeit“ und „ZeitOnline“ kommt auf gut fünf Prozent Unterrichtsausfall, dazu komme noch einmal genauso viel Vertretungsunterricht. Das bestätigt die Schätzung des Philologenverbandes, nach der an Deutschlands Schulen jede Woche rund eine Million Stunden ausfallen, also rund acht Prozent des Unterrichts.

Reaktion der Länder Die Maßnahmen der Länder gegen den Lehrermangel sind unterschiedlich – aber nur selten eine wirkliche Problemlösung. So hat Thüringen sich gerade entschieden, Lehrer wieder zu verbeamten. In Baden-Württemberg werden Pädagogen in Teilzeit „unangenehme Gespräche“ angekündigt, zudem bemüht man sich, Oberschul- und Gymnasiallehrer dazu zu bewegen, an

Grundschulen zu unterrichten, Lehrer aus der Rente zurückzuholen oder Personal von einer Schulart zur anderen abzuordnen. Diskutiert werden auch Reformen bei der Lehrerbildung (Text oben). Die verbreitetste Maßnahme für mehr Personal ist deshalb die Einstellung von Quereinsteigern. Das heißt: Es kommen Akademiker zum Teil ohne jede didaktische oder pädagogische Vorbildung an die Schulen. Das trifft auf drei Viertel der Neueinstellungen in Chemnitz zu, in ganz Sachsen lag die Quote bei mehr als 50 Prozent. In vielen Fällen hatten die Quereinsteiger keine Zeit mehr für eine Qualifizierung, selbst vorbereitende Crashkurse gab es nicht. Die Lösung: Improvisation mit Hilfe erfahrener Kollegen. Frau M., die Direktorin, macht sich jedenfalls keine Illusionen mehr. „Wir warnen seit Jahren vor dieser Situation, aber passiert ist nichts. Also machen wir weiter mit dem, was wir haben. Mehr geht nicht.“ *Susanne Kailitz*

Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



Sebastian Reißig hat in den vergangenen Monaten viele Bewerbungsgespräche geführt. Für den Verein „Aktion Zivilcourage“, der im sächsischen Pirna politische Bildungsarbeit an Schulen und mit Kommunen leistet, suchte er Verstärkung für das Beraterteam. Bei den Bewerbungen habe er weniger Wert auf Studienabschlüsse und Noten gelegt, sagt der 39-Jährige: „Mich interessiert vor allem, welche praktischen Erfahrungen die Leute haben und was sie schon gemacht haben, sei es studienbegleitend oder ehrenamtlich.“ Ob jemand einen Bachelor oder Master hat, sei für ihn nicht entscheidend. „Wenn einer als Zimmermann arbeiten will, reicht es nicht, dass er nur theoretisch weiß, wie die Sache mit dem Nagel funktioniert. Ähnlich ist es in unserem Bereich – den Umgang mit Menschen und die Vermittlung von Wissen lernt man nicht in der Vorlesung. Das muss man machen.“

Dass häufig für den Job nicht entscheidend ist, in welchen Vorlesungen jemand war, weiß Reißig aus eigener Erfahrung. Nach dem Mittelschulabschluss machte er eine Maler- und Lackierer-Lehre, dann Fachabitur. Daneben gründete er die „Aktion Zivilcourage“, deren Geschäftsführer er seit 2001 ist. Von 2008 bis 2015 studierte er berufsbegleitend Sozialmanagement – und sagt, dass dieser Bachelorabschluss ihm genau das gebracht habe, „was ich in meinem Job wissen muss“. Irgendwann könne er sich vorstellen, noch einen Master zu machen, „dann würde ich vermutlich Betriebswirtschaftslehre studieren, weil ich da ziemlich sicher noch Sachen lernen kann, die mir in der Arbeit weiterhelfen“.

Mit dieser sehr klaren Berufsbeziehung seines Studiums und der Abwägung, ob ein Master überhaupt noch sinnvoll sein könnte, ist Reißig die Ausnahme. Nach einer Umfrage des HIS Instituts für Hochschulforschung schließen drei von vier Universitäts-Absolventen und mehr als jeder zweite Fachhochschulabsolvent an ihren Bachelorabschluss nahezu nahtlos ein Masterstudium an. Zur Begründung heißt es, die Neu-Akademiker rechnen sich mit ihrem Bachelorabschluss keine ausreichenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus.

Nicht optimal So ging es auch Yvonne Bonfert. Die 30-Jährige ist seit 2016 Referentin bei der „Aktion Zivilcourage“ und vermittelt in Workshops, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können. Sie habe eigentlich immer gewusst, dass sie Projekte im Bereich der kulturellen und politischen Bildung betreuen wolle, sagt Bonfert. Aber nach dem Bachelor in Germanistik, Literatur und Kulturwissenschaft habe sie nicht das Gefühl gehabt, optimal auf den Job vorbereitet zu sein. Nach gerade einmal drei Jahren Studium „in einem Bereich, in dem die Jobs ja ohnehin nicht auf der Straße liegen“, sei es für sie keine Frage gewesen, sofort ein Masterstudium anzuhängen. In dieser Zeit habe sie auch viele Praktika absolviert – in Museen, bei Festivals und verschiedenen Initiativen und Projekten.

Bonfert ist überzeugt, dass genau diese Mischung sei auf ihren Job gut vorbereitet hat. „Im Studium habe ich gelernt, mich immer wieder in neue Dinge einzugraben und dranzubleiben. Durch die praktische Arbeit wusste ich, wie man Veranstaltungen organisiert und gut kommuniziert – und genau das ist heute wichtig für die Dinge, die ich tue.“

Genau das hatten Bildungspolitiker aus Europa eigentlich auch auf dem Schirm, als sie Ende der 1990er Jahre die sogenannte Bologna-Reform auf den Weg



Im Dschungel der akademischen (Berufs-)Ausbildung ist nicht immer leicht zu erkennen, welcher Schritt zum Erfolg führt: ein Wegweiser auf einer Messe zum Thema Studium im In- und Ausland

© picture-alliance/dpa Themendienst / Franziska Gabbert

Viele Klagen

STUDIUM Die »Bologna«-Reform stößt auf breite Kritik

brachten. Zuvor hatte das Studium in Deutschland aus nur einer Phase bestanden: Zwar war auf das Grundstudium eine Prüfung gefolgt, einen wirklichen Abschluss aber gab es erst nach etwa neun Semestern mit Diplom, Magister oder Staatsexamen. Das Ende dieser Struktur wurde 1998 mit einer Erklärung der Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien „zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ eingeläutet. Darin wurde ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse geplant; im Ausland erworbene Studienleistungen sollten einfacher anerkannt werden können.

Ein Jahr später wurde die „Bologna-Erklärung“ unterzeichnet, die dieses Ziel konkretisierte. So sollte ein System aus Bachelor- und Masterabschlüssen zu leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen führen. Das Leistungspunktesystem „European Credit Transfer System (ECTS)“ sollte Studienleistungen vergleichbar machen und für eine leichtere Anerkennung von Prüfungs- und Testergebnissen sorgen, die im Ausland erworben wurden.

Hohe Erwartungen All das, so der Plan, würde die räumliche und kulturelle Mobilität zwischen Hochschulen und Bildungsgängen in ganz Europa fördern und den

europäischen Hochschulraum attraktiver machen. In der Bundesrepublik Deutschland hegte man zudem die Hoffnung, mit dem neuen System die Zahl der Studienabbrecher zu reduzieren und überlange Studienzeiten einzudämmen – immer wieder war in den 1990er Jahren die Klage laut geworden, die deutschen Absolventen seien im internationalen Vergleich zu alt, ihre Hochschul-Ausbildung zu weit entfernt von den praktischen Bedürfnissen späterer Arbeitgeber.

Fast 20 Jahre nach dem Beginn dieses Reformprozesses ist zwar der allergrößte Teil der neuen Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt. Glückseligkeit aber

herrscht nicht. Hatten die Bildungspolitiker damals gedacht, der Bachelor werde sich als gut akzeptierter Abschluss etablieren und nur etwa ein Drittel der Studierenden daran einen Master anhängen, so mag sich die Mehrheit der Bachelorabsolventen nicht darauf verlassen, damit auch wirklich einen guten Job zu finden.

Nach wie vor hängt dem Bachelor der Ruf an, nicht mehr als ein Schmalspur-Abschluss zu sein – auch wenn die Studie „Karrierewege für Bachelorabsolventen“, die im Jahr 2015 vom Institut der deutschen Wirtschaft und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft herausgegeben wurde, Absolventen mit Bachelorabschluss gute Berufschancen bescheinigt. So hieß es darin, ihnen stünden bei der Mehrheit der deutschen Unternehmen fast alle Bereiche offen und auch die Einstiegsgehälter orientierten sich deutlich weniger an der Art des Abschlusses als vielmehr an den Anforderungen der Position.

Unzufrieden Doch dieser Befund steht in krassm Gegensatz zu den Klagen etwa des Deutschen Industrie- und Handelskammertags. Der veröffentlichte ebenfalls 2015 eine Studie, wonach die Wirtschaft mit der Qualität der Bachelor-Absolventen zunehmend unzufrieden ist. Die nämlich seien mehrheitlich nicht gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet. Man leide an einer „Überakademisierung“; vor allem Firmen der Tourismuswirtschaft und Service-Betriebe seien von den praktischen Fähigkeiten der Bachelor-Absolventen enttäuscht.

Und auch in den Unis ist man mit der neuen Struktur noch immer nicht warm geworden. So beklagen viele wie der Präsident der Universität Hamburg, Dieter Lenzen, im neuen System fehle die „Persönlichkeitsbildung“. Die Absolventen seien nach nur drei Jahren im Hörsaal zu jung und unerfahren, heißt es von vielen, und nicht richtig auf die Arbeitswelt vorbereitet. Hier aber liegt auch eine grundsätzliche Crux: Nach wie vor soll ein Studium nicht nur auf einen konkreten Job, sondern auch auf eine Tätigkeit in Wissenschaft und Forschung vorbereiten. Und wer jüngere Absolventen will, muss damit leben, dass ihnen Lebenserfahrung fehlt.

Die Studenten selbst klagen über eine extreme Verschulung des Studiums, zu große Anforderungen und eine hohe Prüfungsbelastung. Denn anders als im alten Diplom- und Magistersystem werden seit der Bologna-Reform häufig einzelne Lehrveranstaltungen mit Prüfungen abgeschlossen, sodass die Zahl studienbegleitender Test immens zugenommen hat. Dies führte 2009/10 zu massiven Protesten der Studentenschaft, in deren Folge viele Wissenschaftsminister und Hochschulen für eine geringere Prüfungsbelastung plädierten.

Auch nicht wirklich erfüllt hat sich die Hoffnung, es werde mit Bologna deutlich einfacher, im Ausland zu studieren – nach wie vor ist die Anerkennung von Studienleistungen im Ausland schwierig. Zudem hat sich der straffe Zeitplan von sechs Semestern für ein Bachelor-Studium nicht wirklich als mobilitätsfördernd erwiesen.

Der Bologna-Prozess sei „krachend gescheitert“, attestierten daher vergangenes Jahr rund 1.000 Wissenschaftler in einer Erhebung im Auftrag des Deutschen Hochschulverbands: Rund drei Viertel der befragten Professoren sagten, die Neuerungen hätten mehr Bürokratie gebracht und die Lehre unflexibler gemacht; 62 Prozent erklärten, die Studenten könnten „kein selbständiges Denken“ ausbilden. Nicht alles an dieser Kritik lässt sich mit Blick auf den Arbeitsmarkt belegen: Einen guten Ruf aber hat die Bologna-Reform auch nach all den Jahren nicht.

Susanne Kailitz

EU-FÖRDERPROGRAMME

Erasmus Plus

Das von 2014 bis 2020 laufende Gesamtprogramm „Erasmus Plus für Bildung, Jugend und Sport“ ist mit einem Budget in Höhe von 14,8 Milliarden Euro ausgestattet. Mehr als vier Millionen Menschen profitieren von den EU-Mitteln. Das auf sieben Jahre ausgelegte Programm soll Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit verbessern und die Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe vorantreiben. Erasmus Plus hat 2014 das Programm für Lebenslanges Lernen abgelöst. Zwei Millionen Studierende können Dank Erasmus Plus im Ausland studieren oder sich fortbilden. 650.000 Berufsschüler sowie Auszubildende erhalten Stipendien, um im Ausland zu lernen, sich fortzubilden oder zu arbeiten. 800.000 Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen können im Ausland unterrichten oder sich fortbilden. 200.000 Studenten, die einen kompletten Masterstudiengang in einem anderen Land absolvieren, profitieren von einem Garantie-Instrument für Studienanträge. Mehr als 500.000 junge Menschen können im Ausland Freiwilligendienst leisten oder an einem Jugendaustausch teilnehmen. Das Programm Erasmus Plus verteilt sich auf die unten aufgeführten sechs Bereiche. Weitere Informationen finden sich auch unter: www.erasmusplus.de.

Hochschulbildung

Praktika sind, anders als im alten Erasmus-Programm, bereits ab einer Dauer von zwei Monaten möglich und können während und nach Abschluss des Studiums gefördert werden. Studenten können jetzt mehrfach, in jedem Studienzyklus (Bachelor, Master, Doktorat) bis zu zwölf Monate lang gefördert werden. Studierende, die ihr gesamtes Masterstudium im europäischen Ausland absolvieren, können dies seit Mitte 2015 mit einem zinsgünstigen Bankdarlehen tun.

Schulische Bildung

Das „Comenius-Programm“ unterstützt den internationalen Austausch von Schülern, Lehrern und Partnerschulen. Es zielt auf die Fortbildung von Lehrkräften, Schulleitern sowie pädagogischem Fachpersonal an Schulen und vorschulischen Einrichtungen ab. Die Maßnahmen müssen in einem Programmstaat stattfinden und können von zwei Tagen bis zwei Monaten dauern. Mit dem Programm „eTwinning“ können Schulen unkompliziert Partnerschulen für gemeinsame Lernaktivitäten finden.

Berufliche Bildung

„Leonardo da Vinci“ heißt das Unterprogramm für die berufliche Bildung. Es unterstützt die europäische Zusammenarbeit von Unternehmen, Berufsschulen, Kammern, Sozialpartnern und Bildungseinrichtungen. Durch die Teilnahme an „Leonardo da Vinci“-Projekten können Auszubildende, Schüler beruflicher Schulen, Lehrkräfte und Ausbilder ihre fachlichen, sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen erweitern und so ihre Chancen am Arbeitsmarkt erhöhen.

Erwachsenenbildung

Eine Fortbildung im Ausland über das Programm „Grundtvig“ erweitert die praktischen Kompetenzen von Lehrkräften um die Komponente der internationalen Erfahrung. Zielgruppe des Programms sind öffentliche oder private Einrichtungen, die im weitesten Sinn in der Erwachsenenbildung tätig sind. Hierunter fallen unter anderem Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen, Vereine, Verbände, Stiftungen und Hochschulen.

Jugend in Aktion

Das Programm soll europäische Jugendbegegnungen ermöglichen und ist offen für junge Menschen im Alter zwischen 13 und 30 Jahren. Insbesondere diejenigen, die sonst wenig Gelegenheit zum Austausch und zur Begegnung haben, sollen von einer Teilnahme profitieren. Besondere Aufmerksamkeit wird darauf gelegt, diejenigen Mobilitäts-Vorhaben zu unterstützen, die Flüchtlinge, Asylsuchende und Migranten einbeziehen.

Sport

Ein besonderer Schwerpunkt liegt hier auf Projekten, die sich mit dem Breitensport befassen. Es geht aber auch um die Bekämpfung von Doping an der Basis, insbesondere im Freizeitbereich – bei Amateursport und Fitness. Eine weitere Zielstellung ist die Sensibilisierung von Akteuren, die an der Bekämpfung von Spielmanipulationen beteiligt sind. Es soll zudem ein Bewusstsein für den gesundheitlichen Nutzen körperlicher Betätigung geschaffen werden. *hau*

»Reformen wurden sträflich vernachlässigt«

INTERVIEW Thomas Hellmann, Experte bei der Bertelsmann-Stiftung, sieht schwere Versäumnisse der EU-Staaten im Bildungsbereich

Herr Hellmann, in einer Studie hat die Bertelsmann-Stiftung die Reformbemühungen der EU-Mitgliedstaaten in sechs Politikfeldern, darunter auch der Bildungspolitik, untersucht. Zu welchen Ergebnissen sind Sie gekommen?

Unser Reform Barometer beruht auf einer Expertenbefragung, an der rund 1.050 Sozialforscher aus ganz Europa teilgenommen haben. Sie waren aufgefordert, Reformbedarfe und -aktivitäten sowie erwartete Effekte im Zeitraum von Juli 2014 bis Januar 2016 einzuschätzen. Gezeigt hat sich, dass Europas Regierungen das Politikfeld Bildung ziemlich vernachlässigt haben. Sie haben trotz drängenden Reformbedarfs viel zu wenig getan, um faire und gleiche Bildungschancen für alle Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten.

Wo liegen die größten Probleme?

Die EU-Mitgliedstaaten haben vor allem den Bereich „Lebenslanges Lernen“ sträflich vernachlässigt. In zehn Ländern konnten die Experten diesbezüglich überhaupt keine Reformbemühungen berichten. Außerdem hängt nicht nur in Deutschland,

sondern auch in vielen anderen europäischen Staaten der Lernerfolg von Schülern und ihr Zugang zu Bildung weiterhin stark von der sozialen Herkunft ab. Insgesamt wurde hier nur knapp ein Drittel des Reformbedarfs adressiert. In sechs Ländern – Kroatien, Finnland, Griechenland, Ungarn, Slowakei und Spanien – haben die Regierungen überhaupt nichts getan, um für mehr Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu sorgen. Das ist alarmierend; schließlich führt ein Mangel an sozialer Aufwärtsmo-

bilität im Bildungssektor dazu, dass die soziale Kluft zunimmt und Armutskarrieren fast sicher weitervererbt werden.

Wie steht Deutschland im europäischen Vergleich da?

Bildung ist in Deutschland das Politikfeld, in dem die Experten die größte Reformlücke sehen. Nach Einschätzung der Befragten wurde nur knapp ein Fünftel des Reformbedarfs angegangen. Dabei wird dringender Bedarf in zahlreichen Punkten gese-

hen. Vor allem geht es darum, die Unabhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Hintergrund der Schüler zu gewährleisten, Flüchtlinge besser ins Bildungssystem zu integrieren und die finanzielle sowie personelle Ausstattung im Bereich der frühkindlichen Bildung zu verbessern. Zwar sind die formalen Zugangschancen in den vergangenen Jahren – insbesondere bei der frühkindlichen Bildung – verbessert worden, doch besteht in Deutschland weiterhin ein deutlicher Nachholbedarf, auch faktisch gleiche Bildungschancen für sozial benachteiligte Kinder zu gewährleisten.

Sie haben die Flüchtlinge angesprochen: Ist ihr Zugang zu (Aus-)Bildung in Europa tatsächlich so schlecht?

Die Experten stellen den Regierungen in auch diesem Punkt kein gutes Zeugnis aus. Gerade bei den EU-15-Staaten, also jenen, die schon vor der sogenannten Ost-Erweiterung im Jahr 2004 Mitglied waren, sehen sie bei der Integration von Migranten und Flüchtlingen eine große Notwendigkeit, mehr zu tun. Bei den Ländern, die nach 2004 beigetreten sind, ist der Reformdruck geringer, weil dort auch die Flüchtlingszahlen geringer sind. Insgesamt muss man sagen: Der Zustrom von Millionen Flüchtlingen in die EU hat zwar einen wachsenden Bedarf an Integrationsbemühungen ausgelöst, doch die Eingliederung von Migranten in die Gesellschaft stellt schon seit

Gründung der EU eine große Herausforderung für Europas Regierungen dar.

Welche Länder fallen in der Studie besonders positiv auf?

Da sticht insbesondere Malta hervor. Die dortige Regierung hat ein „Alternatives Lernprogramm“ zur Reduktion der Anzahl an Schulabbrechern eingeführt sowie kostenfreie Kinderbetreuungseinrichtungen. Außerdem wurde die Ausbildung von Vorschullehrern verbessert. Abend- und Onlinekurse wurden etabliert, um ein flexibles Studieren zu ermöglichen. Malta war aber nicht nur sehr aktiv in Sachen Bildung, vielmehr wird auch die Qualität der umgesetzten Neuerungen von den Experten sehr positiv bewertet.

Besonders schlecht kommt dagegen Großbritannien weg. Warum?

Die dortigen Experten gehen davon aus, dass die umgesetzten Maßnahmen keine Verbesserung, sondern eher eine leichte Verschlechterung mit Blick auf die Gewährung gleicher Bildungschancen darstellen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise die Einführung beziehungsweise drastische Erhöhung von Studiengebühren genannt, da sie junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien davon abhalten können, ein Studium aufzunehmen.

Das Gespräch führte Johanna Metz.

STICHWORT

Europäische Union und Bildungspolitik

> Kompetenzen Jeder EU-Mitgliedstaat legt seine nationale Bildungs- und Ausbildungspolitik selbst fest, dennoch hat die europäische Kooperation in Bildungsfragen immer mehr an Bedeutung gewonnen. Basis ist heute der „Strategische Rahmen – allgemeine und berufliche Bildung 2020“.

> Ziele Die EU will nationale Maßnahmen unterstützen und bei der Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen helfen. Dazu gehören alternde Gesellschaften, Qualifikationsdefizite der Arbeitnehmer und technologische Entwicklungen.

> Meilensteine Mit dem Bologna-Prozess von 1999 wurde bis zum Jahr 2010 ein einheitlicher Hochschulraum in der EU geschaffen, Studiengänge- und abschlüsse wurden harmonisiert (siehe Text oben).



© picture-alliance/Phone

Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



Der lange Weg zur Exzellenz

FORSCHUNG Mit Milliardensummen wollen Bund und Länder die universitäre Forschung stärken. Exzellenzuniversitäten sollen künftig dauerhaft gefördert werden

Der Frage, wie sich Erkenntnisse aus der Quantenwissenschaft praktisch nutzen lassen, wollen Forscher in Ulm und Stuttgart nachgehen. Chemiker sind dabei, Ingenieure, Lebenswissenschaftler und Physiker – ein multidisziplinäres Projekt, das Forschende der beiden Universitäten sowie des Max-Planck-Zentrums für Festkörperforschung zusammenbringen soll. „Im Fokus stehen biomedizinische sowie diagnostische Anwendungen mit hochleistungsfähigen Sensoren oder optimierten bildgebenden Verfahren“, beschreibt die Uni Ulm das Ziel. Das Forschungsvorhaben gehört zu den noch 88 Projekten von 41 Hochschulen, die im Zuge der „Exzellenzstrategie“ von Bund und Ländern um eine Förderung als Exzellenzcluster im Wettbewerb stehen. Nach einer ersten Runde, in der die Skizzen von 195 Vorhaben von einem internationalen Expertengremium gesiebt wurden, haben die Forschenden nun bis Februar 2018 Zeit, ihren Vollenantrag einzureichen. Eine Entscheidung steht dann nach der Begutachtung im September 2018 an. Ab 1. Januar 2019 fließt Geld: 45 bis 50 Exzellenzcluster sollen dann zwischen 3,5 und zehn Millionen Euro pro Jahr erhalten. Mit der „Exzellenzstrategie“ setzen Bund und Länder die „Exzellenzinitiative“ fort. Seit 2006 wurden in zwei Runden so bereits 4,6 Milliarden Euro in die universitäre Forschung investiert. Ab 2019 sollen dann jährlich mehr als 500 Millionen Euro in den Wissenschaftsstandort Deutschland fließen. 75 Prozent davon trägt der Bund, 25 Prozent das jeweilige Land, in dem die geförderte Institution sitzt. Ziel war und ist es, ausgewählte deutsche Universitäten beziehungsweise Ver-

bünde international konkurrenzfähig zu machen und die Spitzenforschung an den Hochschulen voranzutreiben. Die ursprüngliche Exzellenzstrategie, 2005 und 2009 mit einer Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern besiegelt, basierte auf drei Förderlinien genannten Säulen: Exzellenzcluster, Graduiertenschulen und Zukunftskonzepte. Mit Exzellenzclustern, aktuell sind es 43, wird die Forschung in breiter angelegten Themenfeldern auch über eine Universität hinaus unterstützt und die Profilbildung gefördert. Die Idee hinter Graduiertenschulen (aktuell: 45) war die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Doktoranden und Doktorandinnen sollte so gezielt und unter idealen Bedingungen zur Forschung geführt werden. Universitäre Gesamtstrategien wurden im Rahmen der Förderung von Zukunftskonzepten finanziell belohnt. Die ausgezeichneten Universitäten galten als Elite-Universitäten und konnten sich über zusätzliche Millionen freuen. Aktuell gibt es elf Elite-Universitäten (siehe Grafik).

Positives Fazit Die beteiligten Institutionen zogen ein positives Fazit der Exzellenzstrategie. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Wissenschaftsrat resümierten, dass die zusätzlich ins System gepumpten Mittel wirkten. Sowohl die Leistungsfähigkeit und Sichtbarkeit der universitären Forschung als auch deren Rahmenbedingungen hätten sich verbessert. Etwas reserviert, doch ebenfalls mit positivem Grundtenor äußerte sich die Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative unter Vorsitz von Dieter Imboden. Die Exzellenzinitiative habe „eine neue Dynamik in

das deutsche Universitätssystem gebracht“. Ebenfalls positive Wirkungen sah der Imboden-Bericht bei der Internationalisierung der Forschung. Imboden und sein Team empfahlen, die Initiative in modifizierter Form fortzusetzen. Auf die gesonderte Förderung der Graduiertenschulen sollte künftig verzichtet, die Unterstützung für Cluster hingegen offener und längerfristiger gestaltet werden. Auch die Förderung herausragender Universitäten sollte nach Ansicht der Gutachter neu gestaltet werden. Im Fokus sollten vergangene Leistung stehen und nicht Zukunftskonzepte. Statt Hochschulen in einem Wettbewerbsverfahren auszuwählen, schlugen sie vor, über einen Zeitraum von sieben bis acht Jahren eine jährliche Prämie an die zehn besten Universitäten des Landes zu verteilen. Als Maßstäbe verwies die Kommission beispielsweise auf eingeworbene DFG-Drittmittel und gewonnene Preise.

Dauerhafte Förderung Auch Bund und Länder stellten sich 2016 final hinter die Idee, die gemeinsame Förderung fortzusetzen und griffen Vorschläge der Imboden-Kommission auf. Die eigenständige Förderung der Graduiertenschulen ist Geschichte. Die Höhe der Fördersummen für Cluster ist variabel, was die Förderung kleinerer Fächer und Universitäten erleichtern soll. Bei den Exzellenzclustern weichen Bund und Länder aber vom Kommissionsvorschlag ab. Um überhaupt Exzellenzuniversität zu werden, muss eine einzelne Hochschule mindestens zwei Cluster im Wettbewerb durchsetzen und dann ein Konzept vorlegen. Wird die Uni dann aber als eine der elf Exzellenzuniversitäten ausgewählt, winkt ab November 2019 eine dauerhafte Förderung, sofern die Uni eine alle sieben Jahre stattfindende Evaluierung

übersteht. Ab 2026 dürfen bis zu vier weitere Universitäten prämiert werden. Auf Letzteres hatte vor allem Hamburg gedrängt. Das Bundesland befürchtete, dass mit einer zu schnellen Festlegung auf die

elf Exzellenzuniversitäten keine Chancen für weitere Aufsteiger bestünden. Verhandlungsmacht hatte das Land schon deswegen, weil in Fragen dieser Forschungsförderung Einstimmigkeit zwischen Bund

und Ländern herrschen muss. Das sieht das Grundgesetz vor.

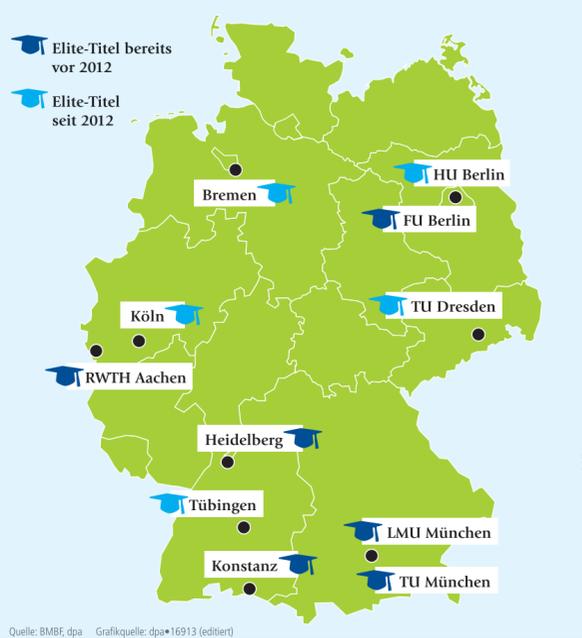
Prekärer Nachwuchs Unumstritten ist die Exzellenz-Förderung nicht. Kritiker befürchten eine Zwei-Klassen-Gesellschaft der Unis sowie eine Vernachlässigung der Lehre. Die Imboden-Kommission wies in ihrem Bericht außerdem auf kritische Effekte der Exzellenzinitiative auf den wissenschaftlichen Nachwuchs hin. So seien zahlreiche Post-Doc-Stellen für Jung-Akademiker entstanden. Dies führe aber gegebenenfalls dazu, dass „die endgültige Entscheidung über eine akademische Karriere“ hinausgezögert werde, obwohl die Zahl der verfügbaren Professuren überschaubar sei. Je später diese Entscheidung getroffen werde, desto schwerer seien die Wissenschaftler aber in den nicht-akademischen Arbeitsmarkt zu vermitteln. Die Situation, so die Kommission, sei „nicht ganz frei von Zynismus“, profitierten Unis doch davon, dass viele junge Menschen sich in der Hoffnung auf eine Unikarriere darauf einließen, „die produktivsten Jahre ihres Lebens auf schlecht bezahlten und befristeten Post-Doc-Stellen zu verbringen“. Bund und Länder verabschiedeten als Reaktion darauf 2016 ein „Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“, das unter anderem die international verbreitete sogenannte Tenure-Track-Professur als Karriereweg neben der klassischen Berufung verstärkt etablieren soll. Ziel ist es, bis 2032 1.000 Laufbahn-Professuren zu unterstützen. Abseits der Forschung bleibt die Grundfinanzierung der Unis ein Problem – trotz diverser Hochschulpakete, die Bund und Länder auf den Weg gebracht haben. Ob Bund und Länder nach 2023 auch in diesem Bereich weiter gemeinsam vorgehen, ist noch offen. *Sören Christian Reimer*



Mosaik im Hauptgebäude der Ludwig-Maximilians-Universität München: Die Hochschule in der bayrischen Landeshauptstadt erhält seit Jahren Millionen aus den Exzellenz-Fördertöpfen von Bund und Ländern. © picture-alliance/SZ Photo

Elite-Universitäten in Deutschland

Elf Hochschulen dürfen sich mit dem Titel Elite-Universität schmücken



Spitzenreiter Deutschland darf sich nicht ausruhen

MINT-FÄCHER Technische und naturwissenschaftliche Studiengänge erfreuen sich größter Beliebtheit. Trotzdem verstummt die Klage über den Fachkräftemangel nicht

Die Nachricht war nicht nur gut, sie war hervorragend. Als die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) kürzlich ihren Bildungsbericht 2017 vorlegte, durfte sich Deutschland über einen ersten Platz freuen. Jährlich vergleicht die OECD den Bildungssektor ihrer 35 Mitgliedsstaaten und einiger Partnerländer. In den sogenannten MINT-Studiengängen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) ist Deutschland Spitzenreiter: 37 Prozent aller Studienabsolventen erlangten 2015 ihren Abschluss in einem MINT-Fach. Auf Platz zwei und drei folgten Indien und Südkorea mit jeweils rund 30 Prozent MINT-Absolventen; im internationalen Durchschnitt lag die MINT-Quote bei 27 Prozent. „Gute Nachrichten für das Hightechland Deutschland“, kommentierte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU). Seit Jahren bemühen sich Akteure aus Politik und Zivilgesellschaft, bei Schülerinnen und Schülern das Interesse für Tech-

nik und Naturwissenschaften zu wecken. Das hat Wirkung gezeigt. Doch trotz der positiven Entwicklung – die Anzahl der MINT-Studienanfänger steigt weiterhin stetig an – reißen die Warnungen vor dem Fachkräftemangel nicht ab. Ende September vergleicht die OECD den Bildungssektor ihrer 35 Mitgliedsstaaten und einiger Partnerländer. In den sogenannten MINT-Studiengängen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) ist Deutschland Spitzenreiter: 37 Prozent aller Studienabsolventen erlangten 2015 ihren Abschluss in einem MINT-Fach. Auf Platz zwei und drei folgten Indien und Südkorea mit jeweils rund 30 Prozent MINT-Absolventen; im internationalen Durchschnitt lag die MINT-Quote bei 27 Prozent. „Gute Nachrichten für das Hightechland Deutschland“, kommentierte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU). Seit Jahren bemühen sich Akteure aus Politik und Zivilgesellschaft, bei Schülerinnen und Schülern das Interesse für Tech-

Es reicht nicht Wer eine Antwort sucht, muss näher hinschauen. Beispiel IT-Branche: Im Wintersemester 2016/17 begannen mehr als 37.000 Studenten ein Informatikstudium. Das entspricht einem Plus von 2,9 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Laut Branchenverband Bitkom reicht das aber noch immer nicht aus: „Ange-

sichts des weiter steigenden Bedarfs an IT-Spezialisten und der schon heute 55.000 fehlenden Fachkräfte müssen wir noch stärker für die Informatik trommeln“, sagt Juliane Petrich, Bitkom-Leiterin Bildung. Sie verweist auf die zahlreichen Branchen jenseits des IT-Sektors, in denen Informatiker exzellente Berufschancen haben: Das reiche „vom Automobilbau über Gesundheit bis zum Bank- und Versicherungswesen“. Ein Problem der Informatikstudiengänge ist die hohe Abbrecherquote. Laut Bitkom geben rund die Hälfte der Studienanfänger das Fach wieder auf – „so dass letztlich nur ein Bruchteil derjenigen begonnen haben, dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen“. Und noch eine Zahl macht dem Verband Sorgen. Es fehlen

nämlich nicht nur die Absolventen von Universitäten und Hochschulen. Im MINT-Herbstreport heißt es: „In den zurückliegenden Jahren hat sich die Struktur der MINT-Lücke verändert. Der Anteil der nichtakademischen Berufskategorien (Facharbeiter, Meister, Techniker) an der gesamten MINT-Arbeitskräftelücke ist [...] gestiegen.“ Auch bei den Ingenieuren warnt man davor, sich angesichts der OECD-Zahlen entspannt zurückzulehnen. Von einem „Mangel“ könne man aktuell nicht sprechen, eher von einem „gesunden Arbeitsmarkt“, erklärt Lars Funk vom Verband der Deutschen Ingenieure (VDI). Angebot und Nachfrage passen gut zueinander. Zwar suchen die Unternehmen weiterhin händeringend – über 80.000 Stellen sind offen –, aber die hohen Absolventenzah-

len haben insgesamt zu einer Entspannung des Arbeitsmarkts geführt. Der VDI geht allerdings nicht davon aus, dass es dabei bleibt. Einerseits werden bald viele Ingenieure aus den geburtenstarken Jahrgängen in Rente gehen, „andererseits rechnen wir damit, dass im Zuge des digitalen und technologischen Fortschritts der Ingenieurbedarf weiter steigt“. **Zu wenig Frauen** Es braucht also, trotz internationaler Spitzenposition, mittelfristig noch mehr MINT-Nachwuchs. Woher nehmen? Eine – diesmal weniger erfreuliche – Zahl aus dem OECD-Bericht könnte darauf eine Antwort liefern. Denn beim Frauenanteil liegt Deutschland international weiterhin zurück. Frauen seien „unterrepräsentiert“, sie machen „nur 28 Prozent der Studienanfänger“ in den MINT-Fächern aus, konstatiert die OECD. Für Ulrike Struwe, Leiterin der Geschäftsstelle „Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen“ und Geschäftsführerin des Kompetenzzentrums „Technik-Diversity-Chan-

gleichlichkeit“, liegt hier die große gesellschaftliche Aufgabe für die kommenden Jahre. Das Potential sei noch lange nicht ausgeschöpft. Zwar ist der Frauenanteil in einzelnen Fächern – etwa bei den Textilingenieuren oder in der Bioinformatik – bereits hoch. In anderen Fächern dagegen bleiben Männer weitgehend unter sich. „Im Fach Elektrotechnik liegt der Anteil der Studentinnen unter 20 Prozent.“ Manche MINT-Studiengänge, so Struwe, seien in Deutschland für Frauen immer noch keine Selbstverständlichkeit. „Da muss sich kulturell noch viel verändern.“ *Astrid Herbold*

Die Autorin arbeitet als freie Journalistin.

Auch bei den Ingenieuren warnt man davor, sich entspannt zurückzulehnen.

Weiterführende Links zu den Themen dieser Seite finden Sie in unserem E-Paper



AUFGEKEHRT

Beim Döner geht es um die Wurst

Alarmierende Kunde aus dem Europäischen Parlament: Der Umweltausschuss erwägt, dem Döner die Lizenz zu entziehen. Für Nachtschwärmer, Straßensnacker und mit dem Besteck Ungeübte ist das keine gute Nachricht, für den Wirtschaftsstandort Berlin wäre es eine ausgemachte Katastrophe. Der Grund, warum der uns Berlinern ans Herz gewachsenen Volksspeise der Garaus droht, heißt Phosphat. Es wird herzhafte Knackigen Fleischerzeugnisse beigemischt, die auch ohne Kern und Knochen bestehen müssen: Döner eben, wie auch deutsche Brat- und Brühwürstchen aller Art. Phosphat ist das, was die Wurst im Innersten zusammenhält. Wie man die Sache auch dreht und wendet: Ohne Phosphat würde der Dönerklops in sich zusammenfallen, außen hart und saftig brutzelnd zwar, dass einem das Wasser im Mund zusammenfließen mag, doch innen roh und ungenießbar weich. Will Brüssel uns das in einem Akt lukullischer Engherzigkeit zumuten? Ein bald zweihundertjähriges Symbol deutsch-türkischer Beziehungen stünde auf dem Spiel. „Unser Mittagsspeise nahmen wir ganz türkisch beim Kebab ein“, schrieb Helmut von Moltke in sein Tagebuch, als er 1836 als Militärberater im Osmanischen Reich weilte. Dann wurde dem preußischen Offizier auf einer hölzernen Scheibe der „Kebab“ gereicht - kleine Stückchen Hammelfleisch, am Spieß gebraten und in Brotteig eingewickelt. Das Urteil des späteren Generalfeldmarschalls: „Ein sehr gutes, schmackhaftes Gericht.“

Auch wir wollen es uns nochmal munden lassen und sagen mampfend, zwiebelstreuend dann: Adieu Döner! Güle güle! Wir wern dir nie vajesen! Was uns bleibt ist ein Hauch von deinem Duft und erhöhte Blutfettwerte. *Alexander Heinrich* ||

VOR 45 JAHREN...

Das Präsidium wird weiblicher

13.12.1972: Annemarie Renger zur Bundestagspräsidentin gewählt. Die Formulierung klang etwas ungenau: „Frau Präsident, ich übermittle Ihnen die Wünsche des Hauses“, sprach Alterspräsident Ludwig Erhard (CDU) die erste Frau an der Spitze des Bundestages nach deren Wahl an. Auch im Plenarprotokoll vom 13. Dezember 1972 ist von „Präsident Frau Renger“ die Rede.



Bundestagspräsidentin Annemarie Renger (SPD) 1974 im Bonner Parlament

Gemeint ist die SPD-Politikerin Annemarie Renger, die erste Bundestagspräsidentin der Geschichte. Von SPD-Urgestein Herbert Wehner vorgeschlagen, wurde sie von 438 der 516 Abgeordneten gewählt. „Die Wahl einer Frau (...) für dieses Amt“, begann Renger ihre erste Rede als Bundestagspräsidentin, „hat verständlicherweise einiges Aufsehen erregt. Das Erstmalige und mithin Ungewohnte gerät in die Gefahr, zum Einmaligen und Besonderen erhoben zu werden.“ Eine Vorstellung, die der damals 53-jährigen nicht gefiel. Frauen im Bundestag sollten – auch wenn sie „zahlenmäßig nicht so stark vertreten sind, wie es ihre Rolle in Staat und Gesellschaft erfordern würde“ – keine Ausnahmestellung wünschen. Als erste Frau im Amt hoffte sie dazu beitragen zu können, „Vorurteile abzubauen, die einer unbefangenen Beurteilung der Rolle der Frau in unserer Gesellschaft noch immer entgegenstehen“.

In ihre Rolle fand sich Renger schnell ein. Kaum ein Jahr im Amt, galt sie dank ihres präsidialen Stils als populärste deutsche Politikerin. Vier Jahre stand sie an der Spitze des Parlaments, bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Bundestag 1990 blieb sie Vizepräsidentin. Renger starb im Jahr 2008. *Benjamin Stahl* ||

ORTSTERMIN: DIE BIBLIOTHEK DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES



Blick in den Lesesaal der Parlamentsbibliothek, die sich im Marie-Elisabeth-Lüders Haus (oben rechts) befindet.

© Deutscher Bundestag/Joerg F. Müller/Stephan Klöck/Marco Urban

»Wir nehmen eine Lotsenfunktion wahr«

Die Digitalisierung schreitet unaufhaltsam voran. Auch im Bereich des Bibliothekswesens. Anpassungsfähigkeit ist daher gefragt, wie Holger Scheerer, Leiter der Bibliothek des Deutschen Bundestages im Elisabeth-Lüders-Haus bestätigt. „Wir können nicht mehr mit dem Selbstverständnis einer Bibliothek aus den 1990er Jahren überleben. Dann würden wir zu einem Buchmuseum werden und unsere Existenzberechtigung verlieren“, sagt Scheerer. Stattdessen wird das Medienangebot angepasst – dem Trend entsprechend: weg vom Buch, hin zum elektronischen Medium. Vor zehn Jahren, so der Bibliotheksleiter, habe man noch davon gesprochen, dass elektronische Angebote „den Printbestand ergänzen“. Heute stehe man auf „zwei gleichberechtigten Beinen“. Dabei sei das elektronische Angebot das aktuellere und auch das dynamischere, sagt Scheerer und wagt einen Blick in die Zukunft: „In zehn oder zwanzig Jahren wird man vermutlich sagen: Wir haben überwiegend elektronische Informationen, aber selbstverständlich auch Printangebote.“ Die Veränderungen lassen sich auch in Zahlen ausdrücken: Gab es 2010 noch 80.000 Buchausleihen pro Jahr,

liegt die Zahl derzeit bei 35.000. Kompensiert wird das Ganze jedoch durch hohe Online-Zugriffe. Oft werde „für den schnellen Blick in ein Medium“ der elektronische Weg genutzt. Wer es genauer wissen will, leiht das Buch dann aus. Das Problem dabei: Vieles erscheint gar nicht mehr in Papierform. „Solche Publikationen weisen wir aber auch über unseren Katalog nach und ermöglichen über einen Link den Zugang auf den Volltext“, erläutert Scheerer. Katalogisiert wird also nach wie vor. „Jetzt aber eben auch die Medien, die wir elektronisch in unserem Besitz haben und bei denen wir die Benutzung lizenziert haben.“ Jeder Mitarbeiter in den Abgeordnetenbüros könne über das Intranet direkt auf die Texte zugreifen, sagt der Bibliotheksleiter. „Das ist so einfach und selbsterklärend, dass eine extra Schulung nicht nötig ist.“ Welche Rolle bleibt also noch den Bibliotheksmitarbeitern? Scheerer sieht sich und seine Kollegen als Lotsen, die in der Informationsvielfalt gebraucht werden – auch um seriöse von unseriösen Quellen zu trennen. „Wir nehmen unsere Lotsenfunktion wahr, indem wir eine Auswahl treffen, was wir anbieten“, sagt er.

Wir – das sind auch die 15 Fachreferenten, die darüber entscheiden, welche Bücher neu angeschafft werden. Darunter sind Juristen, Ökonomen, Politologen, Soziologen und Pharmazeuten – Scheerer selbst ist Historiker. „Damit decken wir alle Wissensgebiete ab, die für den parlamentarisch-politischen Betrieb relevant sind.“ Die Parlamentsbibliothek hat derzeit einen Gesamtbestand von 1,5 Millionen Büchern – davon 30.000 elektronische Bücher –, der um jährlich 24.000 „bibliografische Einheiten“, die katalogisiert werden, wächst.

Auf Anfrage stellen die „Lotsen“ aber auch Informationspakete zusammen. „Das ist ein Service, der immer wichtiger wird, für den wir aber noch intensiver als noch vor Jahren werben müssen.“ Es scheint offenbar nötig, das etwas antiquierte Bild der verstaubten Bibliotheken geradezurücken. „Wir müssen unser neues Selbstverständnis ganz anders an das Publikum bringen. Gerade zu Beginn einer neuen Legislaturperiode.“ Die Bundestagsabgeordneten dürfen also demnächst mit informierenden Anrufen und sogar – wenn Sie es wünschen – mit Besuchen von Bibliotheksmitarbeitern rechnen. *Götz Hausding* ||

Arabische Nachwuchstalente gesucht

IPS Mit einem Stipendium vier Wochen hinter die Kulissen des Bundestages blicken

Arabische Nachwuchstalente, die sich in ihren Heimatländern aktiv für demokratische Grundwerte engagieren, sind eingeladen, im September 2018 vier Wochen hinter die Kulissen des Deutschen Bundestages in Berlin zu blicken: Im Rahmen des Internationalen Parlamentarierstipendiums (IPS) für arabische Staaten werden die Teilnehmer das parlamentarische System der Bundesrepublik kennenlernen. Eine Woche werden sie zudem als Praktikanten in einem Wahlkreisbüro eines Abgeordneten verbringen. Bewerber müssen die Staatsangehörigkeit eines arabischen Landes besitzen, zu Beginn

des Stipendiums jünger als 35 Jahre sein, ein Hochschulstudium abgeschlossen haben und über sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Vorausgesetzt wird zudem Interesse an politischen Zusammenhängen und politisches beziehungsweise gesellschaftliches Engagement. Bewerbungsschluss ist der 31. Januar 2018. Das IPS-Programm für arabische Staaten wurde in Folge des „Arabischen Frühlings“ ins Leben gerufen. 2012 kamen die ersten Stipendiaten nach Berlin. Der „große Bruder“ des Sonderprogramms, das IPS-Regelangebot, gibt es bereits seit 1986. In diesem Rahmen werden jährlich bis zu

120 Stipendien an junge Menschen vergeben, die für fünf Monate das politische Leben in Berlin kennenlernen. Für das Regelprogramm im kommenden Jahr (1. März bis 31. Juli) sind die Bewerbungsfristen bereits abgelaufen. Details zu den Bewerbungsmodalitäten sind auf der Seite des Bundestages unter www.bundestag.de/ips_arabisch zu finden. Bewerbungen sind an die jeweilige deutsche Vertretung im Land zu schicken. Informationen zum Regelprogramm des IPS sind auf www.bundestag.de/ips abrufbar. *DP* ||

Adventszeit im Bundestag

WEIHNACHTEN Pünktlich zur Adventszeit hat der Bundestag Weihnachtsbäume und einen Adventskranz bekommen. Seit vergangener Woche schmücken sie Gebäude des Parlaments. Eine Tanne aus dem Naturpark Schwalm-Nette steht am Westportal des Paul-Löbe-Hauses. Bundestagsvizepräsident Thomas Oppermann (SPD) nahm den Baum entgegen. Dabei waren Schüler der Katholischen Grundschule Lobberich, die den Baum schmückend gestaltet hatten. Oppermann hob die bunten Figuren hervor: „Jeder ist anders besonders“, das symbolisierten die Figuren, sagte er. Der Weihnachtsbaum für den Bundestag kommt alljährlich aus einem anderen Naturpark Deutschlands. Seit 15 Jahren gibt es diese Tradition. An der Spresseite des Löbe-Hauses steht ein Weihnachtsbaum, den die Deutsche Lebenshilfe an Oppermann übergeben hat. Der Chor der Lebenshilfe Hannover präsentierte Weihnachtslieder. Ein Wichern-Adventskranz schmückt die Abgeordnetenlobby im Reichstagsgebäude. Bundestagsvizepräsident Hans-Peter Friedrich (CSU) nahm den Kranz von Ulrich Lillie, Präsident der Diakonie Deutschland, entgegen. Der Adventskranz bringe „ein bisschen Frieden in diesen angespannten politischen Zeiten“, sagte Friedrich. Der Kranz ist eine Spende des Evangelischen Johannesstifts Berlin. *eb* ||

SEITENBLICKE



Haben Sie Anregungen, Fragen oder Kritik? Schreiben Sie uns:

Das Parlament
Platz der Republik 1
11011 Berlin
redaktion.das-parlament@bundestag.de

Leserbriefe geben nicht die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich vor, Leserbriefe zu kürzen.

Die nächste Ausgabe von „Das Parlament“ erscheint am 18. Dezember.

PERSONALIA

>Hermann Schwörer † Bundestagsabgeordneter 1958-1994, CDU

Hermann Schwörer starb am 23. November im Alter von 95 Jahren. Der Unternehmer aus Sigmaringen schloss sich 1951 der CDU an und war von 1957 bis 1968 Vorsitzender des dortigen Kreisverbands. Schwörer wirkte im Finanz- und im Wirtschaftsausschuss mit.

>Theo Magin Bundestagsabgeordneter 1980-1994, CDU

Am 15. Dezember wird Theo Magin 85 Jahre alt. Der Bürgermeister Schifferstadts von (1971-1975) saß von 1968 bis 1980 im rheinland-pfälzischen Landtag. Im Bundestag wirkte er im Städtebauausschuss mit.

>Peter Kurt Würzbach Bundestagsabgeordneter 1976-2002, CDU

Peter Kurt Würzbach wird am 15. Dezember 80 Jahre alt. Der Oberleutnant schloss sich 1963 der CDU an und war von 1997 bis 2000 Landesvorsitzender in Schleswig-Holstein. Würzbach, von 1982 bis 1988 Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesverteidigungsminister, saß im Verteidigungsausschuss.

>Gernot Fischer Bundestagsabgeordneter 1980-1987, SPD

Gernot Fischer wird am 15. Dezember 80 Jahre alt. Der Jurist aus Osthofen/Kreis Alzey-Worms trat 1960 der SPD bei und engagierte sich ab 1969 kommunalpolitisch. Von 1987 bis 2003 war er Wormser Oberbürgermeister. Fischer saß im Rechtsausschuss.

>Bernhard Vogel Bundestagsabgeordneter 1965-1967, CDU

Am 19. Dezember wird Bernhard Vogel 85 Jahre alt. 1960 trat er der CDU bei und war von 1976 bis 1988 rheinland-pfälzischer sowie von 1992 bis 2003 thüringischer Ministerpräsident. Im Bundestag gehörte Vogel dem Wahlprüfungsausschuss an.

>Manfred Lahnstein Bundestagsabgeordneter 1983, SPD

Manfred Lahnstein wird am 20. Dezember 80 Jahre alt. Der Diplom-Kaufmann, SPD-Mitglied seit 1959, war von 1977 bis 1980 Staatssekretär im Bundesfinanzministerium und im Jahr 1982 Bundesfinanzminister.

>Marlene Rupprecht Bundestagsabgeordnete 1996-2013, SPD

Am 20. Dezember wird Marlene Rupprecht 70 Jahre alt. Die Lehrerin aus Tuchenbach/Kreis Fürth trat 1983 der SPD bei und gehörte von 1992 bis 2014 dem Kreistag in Fürth an. Rupprecht, von 2003 bis 2013 Kinderbeauftragte der Bundestagsfraktion, engagierte sich im Familienausschuss.

>Wolfgang Weng Bundestagsabgeordneter 1983-1998, FDP

Am 21. Dezember wird Wolfgang Weng 75 Jahre alt. Der Apotheker aus Gerlingen trat 1970 der FDP bei. Er war von 1982 bis 1999 sowie 2002 bis 2008 Mitglied des Landesvorstands in Baden-Württemberg. Dem dortigen Landtag gehörte er von 1980 bis 1983 an. Weng war von 1987 bis 1998 Vize-Vorsitzender und von 1985 bis 1998 haushaltspolitischer Sprecher der Bundestagsfraktion.

>Manfred Such Bundestagsabgeordneter 1989/90, 1994-1998, Bündnis 90/Die Grünen

Manfred Such wird am 21. Dezember 5 Jahre alt. Der Kriminalbeamte aus Werl trat 1984 der Partei Die Grünen bei und gehörte von 1992 bis 1994 dem NRW-Landesvorstand an. Such saß im Innenausschuss.

>Peter Paterna Bundestagsabgeordneter 1976-1994, SPD

Am 22. Dezember wird Peter Paterna 80 Jahre alt. Der Lehrer aus Hamburg, SPD-Mitglied seit 1962, war Direktkandidat des Wahlkreises Hamburg-Eimsbüttel. Paterna saß im Ausschuss für Post- und Telekommunikation, den er von 1987 bis 1994 leitete.

>Josef Bugl Bundestagsabgeordneter 1980-1987, CDU

Am 24. Dezember wird Josef Bugl 85 Jahre alt. Der promovierte Naturwissenschaftler aus Mannheim trat 1975 der CDU bei. Bugl wirkte im Forschungsausschuss mit.

>Christian Müller Bundestagsabgeordneter 1990-2005, SPD

Christian Müller wird am 24. Dezember 70 Jahre alt. Der Ingenieur aus Zittau trat 1990 der SPD bei und übernahm 1991 den Vorsitz des Unterbezirks Neißة. Müller war von 1995 bis 2002 stellvertretender Vorsitzender des Wirtschaftsausschusses.

>Antje Blumenthal Bundestagsabgeordnete 2001-2009, CDU

Am 25. Dezember wird Antje Blumenthal 70 Jahre alt. Die Finanzbeamtin aus Hamburg, CDU-Mitglied seit 1965, gehörte 1986/87 und von 1989 bis 2001 der dortigen Bürgerschaft an. Im Bundestag wirkte sie im Familienausschuss mit. *bmh* ||

leicht
erklärt!

Schulen und Unis

Wer ist in Deutschland dafür zuständig?



Im folgenden Text geht es um Schulen und Unis in Deutschland.

Also um Orte, an denen Menschen eine Ausbildung bekommen.

Über Schulen und Unis wird in Deutschland viel gesprochen.

Eine wichtige Frage dabei ist: Wer soll für sie zuständig sein?

Wer soll also die Regeln für die Schulen und Unis machen?

Und wer soll dafür bezahlen?

Schulen und Unis sind wichtig

Es gibt einen Grund dafür, dass man über Schulen und Unis so viel spricht.

Denn: Dort bekommt man eine Ausbildung. Und eine gute Ausbildung ist wichtig.

Durch sie kann man die Welt besser verstehen.

Man hat mehr Möglichkeiten im Leben.

Man bekommt oft interessantere Berufe.

Und auch Berufe, mit denen man mehr verdient.



Oft hört man die Aussage: Für Deutschland ist Ausbildung wichtiger als für viele andere Länder.

Denn: Das wichtigste Gut von vielen Ländern sind Boden-Schätze.

Zum Beispiel Erd-Öl.

Viele Menschen arbeiten in Berufen, die damit zu haben.

Deutschland hat aber nur sehr wenige Boden-Schätze.

Das wichtigste Gut bei uns ist dafür Wissen und eine gute Ausbildung. Denn in Deutschland gibt es besonders viele Berufe, für die man beides braucht.



Schulen und Unis regeln

In Deutschland sind Schulen und Unis auf besondere Weise geregelt.

Und zwar so:

Deutschland ist aufgeteilt in 16 Bundes-Länder.

Das sind zum Beispiel: Bayern, Berlin und Hessen.

Und jedes Bundes-Land ist für seine Schulen und Unis selbst zuständig.

Jedes Bundes-Land kann sie so regeln, wie es das möchte.





Über den Bundes-Ländern steht in Deutschland: der Bund.

Mit diesem Wort fasst man mehrere Einrichtungen zusammen. Sie kümmern sich um Dinge, die ganz Deutschland betreffen.

Zum Bund gehören zum Beispiel der Bundes-Tag. Außerdem auch die Bundes-Regierung. Das sind die Politiker, die das Land leiten. Ihr Chef ist die Bundes-Kanzlerin oder der Bundes-Kanzler.

Wenn Dinge für ganz Deutschland geregelt werden, sagt man auch: Der Bund ist dafür zuständig.

Wenig Zusammenarbeit

Bei Schulen und Unis hat der Bund aber kaum etwas zu sagen.

Dazu steht auch etwas im Grund-Gesetz. Das ist ein besonders wichtiges Gesetz. Darin stehen die wichtigsten Regeln für Deutschland.

Im Grund-Gesetz steht:

Wenn es um Unis geht, dürfen die Bundes-Länder nur bei ganz bestimmten Projekten mit dem Bund zusammenarbeiten.

Und wenn es um Schulen geht, dürfen sie fast gar nicht mit ihm zusammenarbeiten.

Der Bund darf also zum Beispiel nicht so einfach Lehrer an Schulen bezahlen. Oder Schulen Geld für Bücher geben. Oder für Computer.

Kultus-Minister-Konferenz

Jedes Bundes-Land ist zwar für seine eigenen Schulen und Unis zuständig. Sie arbeiten aber trotzdem zusammen.

Und zwar in der: **Kultus-Minister-Konferenz**. Abgekürzt nennt man sie: KMK.



In der KMK treffen sich regelmäßig Politiker von den Bundes-Ländern.

Dann sprechen sie zum Beispiel über Regeln für Schulen und Unis, die in allen Bundes-Ländern gelten sollen.

Die KMK macht aber keine Gesetze. Sie macht nur Vorschläge.

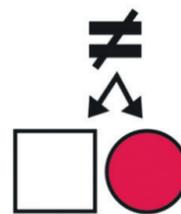
Die einzelnen Bundes-Länder müssen dann entscheiden, ob sie aus den Vorschlägen Gesetze machen.

Unterschiede

Die Bundes-Länder sind bei Schulen und Unis also selbstständig.

Darum sind Schulen und Unis in jedem Bundes-Land anders geregelt.

Hier ein paar Beispiele, was das genau bedeutet:



Unterschiedliche Schul-Arten

In jedem Bundes-Land gibt es Schul-Arten, die ähnlich, aber trotzdem verschieden sind.

Sie heißen beispielsweise unterschiedlich.

In Sachsen gibt es zum Beispiel Ober-Schulen.

In Hessen gibt es Haupt-Schulen und Real-Schulen.

Im Saarland gibt es Gemeinschafts-Schulen.

Grund-Schulen und das Gymnasium gibt es in jedem Bundes-Land. Aber auch sie unterscheiden sich von Bundes-Land zu Bundes-Land.

In manchen Bundes-Ländern kommt man mit 5 Jahren in die Schule, in anderen erst mit 6 Jahren. Oft gibt es an den Schulen auch unterschiedliche Fächer.

Und es gibt noch andere Unterschiede.



Unterschiedlicher Unterrichts-Stoff

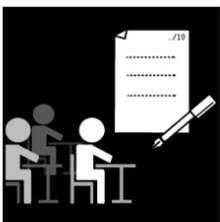


In jedem Bundes-Land gibt es auch andere Lehr-Pläne.

Das sind Texte.
In ihnen steht zum Beispiel, was die Schüler in ihrer Schul-Zeit lernen sollen. Und was sie am Ende können sollen.

Die Schüler lernen also nicht in jedem Bundes-Land das Gleiche.

Unterschiedliche Prüfungen



Am Ende von der Schul-Zeit gibt es meist Abschluss-Prüfungen.

In jedem Bundes-Land funktionieren die Abschluss-Prüfungen anders.

Es gibt unterschiedliche Regeln. Und die Aufgaben sind auch oft anders.

Besonders häufig hört man das zum Beispiel vom Abitur.

Das ist die höchste Abschluss-Prüfung, die es an Schulen gibt.
Mit dem Abitur darf man an einer Uni studieren.

Was gut ist an unterschiedlichen Regeln



An der Selbstständigkeit von den Bundes-Ländern sind einige Dinge gut.
Hier ein paar Beispiele dafür.

Mischung



Es gibt viele verschiedene Ideen, wie man die besten Schulen und Unis bekommt.
Manche Ideen widersprechen sich.

Zum Beispiel:

Eine Idee lautet:
Es soll nur eine Schul-Art geben.
Die sollen alle Schüler besuchen.

Eine andere Idee lautet:
Es soll verschiedene Schul-Arten geben.
Jeder Schüler soll auf eine Schul-Art, die zu ihm passt.

Weil die Bundes-Länder selbstständig sind, geht Folgendes:

Jedes Bundes-Land kann andere Ideen ausprobieren.



Dadurch gibt es eine Mischung von verschiedenen Ideen.

So kann man herausfinden, was am besten funktioniert.

Ideen austauschen



Wenn eine Idee in einem Bundes-Land gut funktioniert, dann können andere Bundes-Länder sie auch benutzen.

Das ist dann gut für die Schulen und Unis in ganz Deutschland.

Lage vor Ort

Jede Gegend in Deutschland ist anders.

Und für jede Gegend braucht man die passenden Schulen.



Die Verantwortlichen in den Bundes-Ländern sind sehr nah dran an den Schulen.

Sie können gut entscheiden, was die Schulen vor Ort brauchen.

Und dann können sie ihre Regeln anpassen.

Was ist gut an gemeinsamen Regeln

Manche Menschen fordern:

In ganz Deutschland soll man Schulen und Unis auf die gleiche Art regeln.

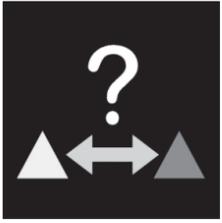
Die Bundes-Länder sollen also nicht mehr dafür zuständig sein.
Der Bund soll sich darum kümmern.



Auch daran wären verschiedene Dinge gut.

Hier ein paar Beispiele dafür.

Vergleichbare Schulen



Gleiche Regeln in ganz Deutschland bedeuten zum Beispiel:

- Alle Schüler lernen das Gleiche.
- Alle Schüler machen die gleichen Abschluss-Prüfungen.

Jeder Schüler hat dann die gleiche Chance auf eine gute Ausbildung. Es kommt nicht darauf an, wo in Deutschland er lebt.

Und nach der Schule haben alle Schüler ein ähnliches Wissen. Zum Beispiel, wenn sie ein Studium beginnen. Oder eine Ausbildung.

Bund könnte mit Geld helfen

Für die Schulen und Unis in Deutschland gibt es viele Herausforderungen.

Zum Beispiel:

- In den letzten Jahren sind viele Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen. Sie müssen Deutsch lernen. Und man muss schauen, dass sie im Schul-Unterricht mitkommen.
- Menschen mit und ohne Behinderung sollen in die gleichen Schulen gehen.
- In Schulen sollen mehr Computer benutzt werden.
- Immer mehr Schulen sollen den ganzen Tag offen haben. Nicht nur am Vormittag.

Diese Dinge kosten viel Geld.

Die Bundes-Länder haben im Moment aber nicht genug Geld dafür.

Wenn sie mit dem Bund zusammenarbeiten dürften, könnte er Geld dazugeben.

Dann könnte man die Herausforderungen schneller erledigen.



Ideen für die Zukunft



Auch weiterhin sprechen die Menschen über die Zukunft von Schulen und Unis.

Es gibt dafür verschiedene Ideen.

Manche Menschen sagen: Man soll die Selbstständigkeit von den Bundes-Ländern ganz abschaffen.

Eine andere Idee ist: Die Bundes-Länder sollen bei Schulen und Unis noch selbstständiger werden. Der Bund soll dabei gar nicht mehr mit ihnen zusammenarbeiten dürfen.

Vielleicht wird es eine Mischung aus diesen beiden Ideen geben:

Die Bundes-Länder sind auch weiter für Schulen und Unis verantwortlich.

Aber: Sie könnten mit dem Bund zusammenarbeiten. Er könnte sie unterstützen. Zum Beispiel mit Geld.

Außerdem könnten Bundes-Länder noch enger zusammenarbeiten. Damit ihre Schulen vergleichbarer werden.

Weitere Informationen in Leichter Sprache gibt es unter: www.bundestag.de/leichte_sprache

Impressum

Dieser Text wurde in Leichte Sprache übersetzt vom:



**Nachrichten
Werk**

www.nachrichtenwerk.de

Ratgeber Leichte Sprache: <http://tny.de/PEYPP>

Titelbild: © picture alliance / dpa, Fotograf: Felix Kästle. Piktogramme: Picto-Selector. © Sclera (www.sclera.be), © Paxtoncrafts Charitable Trust (www.straight-street.com), © Sergio Palao (www.palao.es) im Namen der Regierung von Aragon (www.arasaac.org), © Pictogenda (www.pictogenda.nl), © Pictofrance (www.pictofrance.fr), © UN OCHA (www.unocha.org), © Ich und Ko (www.ukpukve.nl). Die Picto-Selector-Bilder unterliegen der Creative Commons Lizenz (www.creativecommons.org). Einige der Bilder haben wir verändert. Die Urheber der Bilder übernehmen keine Haftung für die Art der Nutzung.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 49-50/2017
Die nächste Ausgabe erscheint am 18. Dezember 2017.