

Wanka, Johanna; Eckinger, Ludwig; Klemm, Klaus

Article

Erste Schulreformen: Trendwende in der Bildungspolitik?

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Wanka, Johanna; Eckinger, Ludwig; Klemm, Klaus (2005) : Erste Schulreformen: Trendwende in der Bildungspolitik?, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 58, Iss. 21, pp. 3-12

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/164241>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Aufgrund der schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler bei den internationalen Vergleichsstudien ist eine breite Diskussion über das deutsche Bildungssystem entstanden, und erste Schulreformen wurden in die Wege geleitet. Ist dies bereits die notwendige Trendwende in der Bildungspolitik?

Erste Schulreformen: Hoffnungsvolle Ansätze in der Bildungspolitik

Das deutsche Bildungssystem befindet sich derzeit in einem Prozess grundlegender Veränderungen. In der öffentlichen Debatte wird die Bedeutung guter Bildung höher eingeschätzt als noch vor fünf Jahren. Die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU haben uns deutlich vor Augen geführt, dass die in Deutschland bis dahin vorrangig an politisch-administrativen Vorgaben orientierte Steuerung nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem geführt hat. Hinzu kommen müssen die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen. Die in der Kultusministerkonferenz zusammengeschlossenen Länder haben daher einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von »Outcome-Orientierung«, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet. Kernelemente dieser an Ergebnissen orientierten Steuerung im Schulbereich sind nationale Bildungsstandards und die Bildungsberichterstattung als Teil eines umfassenden Bildungsmonitoring. Dieser Umsteuerungsprozess hat gerade erst begonnen und muss kontinuierlich überprüft und justiert werden, beispielsweise über die Normierung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards, aber auch über die vorgesehene weitere Teilnahme an PISA und IGLU.

Bildungsstandard

Die Kultusministerkonferenz hat im Dezember 2003 bundesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) beschlossen. Im Oktober 2004 hat sie für eben diese Fächer Bildungsstandards für

den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) sowie Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in Deutsch und Mathematik verabschiedet. Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz schließlich Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik beschlossen. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sind zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 in den Schulen aller Länder als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen worden. Die Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss und für die naturwissenschaftlichen Fächer sind zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 in allen Ländern verbindlich eingeführt worden.

Mit der Einführung nationaler Bildungsstandards kann die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab, und zwar in Form von abschlussbezogenen Regelstandards, verortet werden. Bildungsstandards benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als zu erwartende Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben Sie erlauben gleichzeitig die Überprüfung der gestellten Anforderungen und ermöglichen insofern festzustellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt. Bildungsstandards standardisieren aber nicht die schulischen Lehr- und Lernprozesse. Sie definieren eine normative Erwartung, auf die Schule hin erziehen und bilden soll. Die Wege



Johanna Wanka*

* Prof. Dr. Johanna Wanka ist die Präsidentin der Kultusministerkonferenz.

dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen Ressourcen sowie die Implementation von Standards und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Schulen bleiben den Ländern überlassen. So gesehen sind Standards, die die Schulen auf Ergebnisse verpflichten, die Voraussetzung für die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Schulen, z.B. im Bereich von Unterrichtsplanung, Personaleinsatz und -auswahl oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen. Eine solche Vorgehensweise, also den Schulen mehr Eigenständigkeit zu gewähren bei gleichzeitiger Vorgabe verbindlicher Standards und regelmäßiger Evaluation, hat sich auch in den bei PISA erfolgreichen Staaten bewährt.

Standards für Lehrerbildung

Einen weiteren Beitrag zu dieser Qualitätsentwicklung hat die Kultusministerkonferenz mit den Standards für die Lehrerbildung geleistet. Diese formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag der Lehrkräfte. Sie tragen damit wesentlich zur weiteren Stärkung der Professionalität des Lehrberufs bei, wie es eines der sieben von der Kultusministerkonferenz nach PISA 2000 beschlossenen Handlungsfelder als Zielsetzung beschreibt.

Die Kultusministerkonferenz hat immer betont, dass die jetzt vorliegenden Bildungsstandards ein erster Schritt in einem Prozess sind, der fortgesetzt werden muss. Deswegen sind zunächst auch Regelstandards und keine Mindeststandards beschrieben worden. Es kommt nun vor allem darauf an, die Bildungsstandards zu implementieren, also die an Schule Beteiligten für die Arbeit mit den Bildungsstandards zu gewinnen und zu qualifizieren. Darüber hinaus soll die Einhaltung der Standards sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Die Arbeiten zur Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung der nationalen Bildungsstandards sind bereits aufgenommen worden. Hierzu ist im Juni 2004 zum ersten Mal in der Geschichte der Kultusministerkonferenz ein bundesweit tätiges, von den Ländern gemeinsam getragenes »Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin« (IQB) gegründet worden. Hauptaufgabe des IQB ist die Normierung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards. Hierdurch können die Anforderungen systematisch in Abstufungen und Entwicklungsverläufen dargestellt werden. Am weitesten fortgeschritten sind hierzu die Arbeiten für das Fach Mathematik, die im Rahmen von PISA 2006 aufgenommen worden sind. Die Normierungsergebnisse werden Ende 2007 vorliegen. Erste Normierungsergebnisse für die anderen Fächer werden frühestens 2008 erwartet. Die Ermittlung von empirisch validierten Kompetenzstufen wird es möglich ma-

chen, für alle (d.h. für die Lehrkräfte, für die Lernenden und für die Eltern) festzustellen, in welchem Maße die gesetzten Standards erreicht werden. Parallel hierzu müssen Lehrerfortbildungsprogramme, Unterrichtsentwicklungsprogramme, Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit den Ergebnissen und Förderprogramme bei dem Nicht-Erreichen von Standards durchgeführt werden. Allerdings möchte ich auch darauf hinweisen, dass die vorliegenden Bildungsstandards bereits jetzt durchaus geeignet sind, einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu leisten: Sie haben insbesondere die Funktion eines Diagnose- und Vergleichsinstruments. Die Auseinandersetzung mit den Aufgaben und den Anforderungsbereichen der Bildungsstandards gibt darüber hinaus vielfache Impulse für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur.

In der Gesamtheit aller Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit stellen die Bildungsstandards nach übereinstimmender Ansicht der Länder ein zentrales Gelenkstück dar. Sie sichern die Vergleichbarkeit der in unterschiedlichen Schularten erworbenen schulischen Abschlüsse. In der Bildungspolitik besteht Konsens zwischen allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, dass zur Qualitätsentwicklung des Bildungswesens auch die Beobachtung von Bildungssystemen und -prozessen zum unentbehrlichen Instrument geworden ist. Das Systemmonitoring wird durch die Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA und PIRLS, an der nationalen Untersuchung DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen international) sowie durch die Durchführung weiterer länderübergreifender und landesspezifischer Schulleistungsuntersuchungen gestützt. Ein weiterer wesentlicher Baustein des Bildungsmonitorings ist die Einrichtung einer kontinuierlichen Berichterstattung über Bildung in Deutschland.

Auf der Basis der konzeptionellen Vorarbeiten des von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen Bildungsberichts 2003 und der von Bundeseite in Auftrag gegebenen Expertisen verständigten sich Bund und Länder im März 2004 darauf, künftig im Zweijahresrhythmus einen gemeinsamen Bildungsbericht für Deutschland herauszugeben. Dieser gemeinsame Bildungsbericht von Ländern und Bund wird alle bildungsbiographischen Etappen – vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung – umfassen und Informationen über Kontexte, Prozesse und Wirkungen von Bildung in Deutschland bereitstellen. Neben den indikatorenbasierten Kapiteln enthalten künftige Bildungsberichte ein Schwerpunktthema. Für den ersten Bericht wurde das Thema »Integration von Kindern, Jugendlichen und Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund im Bildungswesen« vereinbart. Durch die regelmäßige Vorlage eines Bildungsberichtes kommen die Länder und der Bund ihrer Pflicht zur Information und Rechenschaftslegung nach und liefern einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwick-

lungen im Bildungsbereich. Die Veröffentlichung des nächsten Bildungsberichts ist für das Frühjahr 2006 vorgesehen.

Erste Leistungsverbesserungen

Die Kultusministerkonferenz wird auch in den nächsten Jahren den eingeschlagenen Reformweg zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung im Schulbereich konsequent fortsetzen. Die in der zweiten PISA-Studie (PISA 2003) für Deutschland festgestellten Leistungsverbesserungen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften können als ein ermutigendes Signal und eine Bestätigung für die Arbeit der deutschen Schulen in den vergangenen Jahren gesehen werden. Die jüngst vorgestellten Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland (PISA-E 2003) haben darüber hinaus gezeigt, dass sich die Leistungen in den letzten Jahren in allen Ländern nicht nur stabilisiert, sondern in vielen Fällen signifikant verbessert haben, in manchen Kompetenzbereichen und Ländern deutlicher und früher, als man erwarten konnte. Offenbar hat sich ein Mentalitätswechsel vollzogen, der Früchte trägt und so schon kurzfristig zu Verbesserungen geführt hat. Dies ist ein gemeinsames Verdienst von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, der Öffentlichkeit und von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Es wird nun vor allem darauf ankommen, die richtigen und angemessenen Konsequenzen aus den Ergebnissen von PISA 2003 zu ziehen. Hierbei stimmen die Länder darin überein, dass besondere Anstrengungen darauf verwendet werden müssen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit schwachen Kompetenzen und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern, also die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. In diesem Zusammenhang sieht die Kultusministerkonferenz in folgenden Bereichen prioritäre Herausforderungen:

- Verbesserung des Unterrichts zur gezielten Förderung in allen Kompetenzbereichen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Geometrie und Stochastik.
- Frühzeitige gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen, die aus sozial schwierigem Umfeld stammen oder einen Migrationshintergrund haben, und gezielte Ausgleichsmaßnahmen bei ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiographie.
- Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Hierzu sind bereits folgende Maßnahmen getroffen worden: Im Schuljahr 2003/2004 haben knapp 962 700 Schülerinnen und Schüler am Ganztagschulbetrieb teilgenommen. Das bedeutet eine Steigerung gegenüber dem Vorjahr um 12%. Da sich das Ganztagschulsystem in Deutsch-

land erst im Aufbau befindet, ist davon auszugehen, dass sich der Anteil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Ganztagschulbetrieb in den nächsten Jahren deutlich erhöhen wird.

Bei der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen werden Schule und Jugendhilfe ihre Zusammenarbeit intensivieren und weiterentwickeln, insbesondere beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und bei Schulverweigerern.

Besonders begabte Schülerinnen und Schüler sollen nach einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz künftig bundesweit die Möglichkeit erhalten, ohne förmliche Zulassung als Frühstudierende an Lehrveranstaltungen der Hochschulen teilzunehmen. Erworbene Studien- und Prüfungsleistungen sollen bei einem späteren Studium nach Maßgabe der fachlichen Gleichwertigkeit an allen Hochschulen anerkannt werden.

Eine Bildungsreform kann jedoch nur so erfolgreich sein wie die Beteiligten aktiv daran mitwirken. Es hängt also im verstärktem Maße auch von der Bereitschaft der Schüler, ihrer Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer, der ausbildenden Universitäten, und der Öffentlichkeit ab, diesen Prozess zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung im Bildungsbereich nach Kräften zu unterstützen.



Ludwig Eckinger*

Nachhaltige individuelle Förderung notwendig

Mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien ist in den vergangenen Jahren eine breite Diskussion über das deutsche Bildungssystem entstanden. Durch diese Situation ergaben sich neue Herausforderungen, neue Themen und neue Chancen. Die letzten Jahre waren aber zugleich von einer besonderen Finanznot der öffentlichen Haushalte gekennzeichnet. Das ist die dunkle Kehrseite der gewachsenen Bildungsdiskussion.

Soziale Herkunft entscheidend

Keine Studie hat der bildungspolitischen Debatte der vergangenen Jahre so ihren Stempel aufgedrückt wie PISA. PISA (Programme for international student assessment) war nach TIMSS (Third international mathematics and science study) die zweite große internationale Studie, die die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler als mäßig bis schlecht bezeichnete.

Die zentralen Ergebnisse waren damals niederschmetternd. Deutschland lag in der Gesamtleistung deutlich unter dem OECD-Mittel. Unter den 32 teilnehmenden Ländern lag Deutschland im Bereich Lesekompetenz zwischen Rang 21 und 25. Der Anteil der 15-Jährigen, die nicht einmal die unterste Kompetenzstufe erreichten oder lediglich die Kompetenzstufe 1, war in Deutschland außerordentlich hoch. Damit ergab sich für Deutschland, dass fast 20% eines Schülerjahrgangs als funktionale Analphabeten gelten können. PISA E, das schwerpunktmäßig die deutsche Situation in den Blick nahm, bestätigte das von PI-

SA gezeichnete Bild und wies zusätzlich auf große Unterschiede zwischen den Bundesländern, vor allem auch bei der Bildungsbeteiligung und bei der Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher hin.

Ein weiteres zentrales Ergebnis von PISA war und ist, dass das deutsche Schulsystem von einer scharfen sozialen Selektion gekennzeichnet ist. In Deutschland schlägt der soziale Hintergrund besonders stark durch. Es gelingt dem deutschen Schulsystem vergleichsweise schlechter, sozial und familiär bedingte ungünstige Schülervoraussetzungen auszugleichen. Gute Schüler sind an guten Schulen besser, als sie es an schlechten wären. Schlechte Schüler sind an schlechten Schulen schlechter, als sie es an guten sein könnten. Besonders betroffen sind Jungen aus sozial niedrigem Herkunftsmilieu und Ausländerkinder. In Deutschland ist dieses »social clustering« durch verschiedene Schulformen stärker ausgeprägt als in anderen Ländern. Nach wie vor entscheidet beim gegliederten Schulsystem in Deutschland die soziale Herkunft weitgehend über Schulleistungen und Bildungsweg.

In den vergangenen Jahren hat es freilich immer wieder auch Kritik an PISA gegeben. Es gab immer wieder Stimmen, die fragten, ob PISA den Schwerpunkt nicht zu sehr auf messbare Unterrichtsinhalte lege. Es ist deshalb sinnvoll, vor einer Verkürzung von Bildung zu warnen. Die persönliche und politische Bildung darf dem »Fitmachen« für den Wirtschaftsstandort Deutschland nicht geopfert werden. Andererseits müssen wir die Ergebnisse von PISA wirklich ernst nehmen.

Inzwischen liegen auch die Ergebnisse von PISA II vor. Für Deutschland ergab sich nur ein Hauch an Verbesserung. Mit PISA II zeigte sich dagegen noch einmal das drängendste Problem des deutschen Bildungssystems, die hohe Leistungsstreuung. Sie spiegelt sich besonders in großen Leistungsunterschieden zwischen den Schulformen wider. Diese Situation hat sich von PISA I zu PISA II dadurch verschärft, dass die leichten Verbesserungen bei PISA II vor allem auf das Konto der Gymnasias-ten gingen.

Erst allmählich kristallisierte sich in der »Nach-PISA-Diskussion« die Ganztagschule als wirklich neuer bildungspolitischer Beitrag heraus. Doch sehr schnell wurde klar, dass dieser Vorschlag in erster Linie sozialpolitisch akzentuiert war. Doch die Ganztagschule kann nicht allein die Aufgabe haben, dem gesellschaftlichen Trend einer Verlagerung der Erziehungsfunktion aus dem Elternhaus in die Schule zu entsprechen. Die Ganztagschule sollte mehr sein. Sie sollte mit einer wirklich pädagogischen Option gestaltet werden. Sie muss kognitives und soziales Lernen verbinden. Sie ist keine in die Länge gezogene Halbtagsschule. Mit Blick auf die unterschiedlichen Wün-

* Dr. Ludwig Eckinger ist Vorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung.

sche der Eltern kann die Ganztagschule zudem nur als ein Angebot aufgefasst werden. Die Ganztagschule bietet darüber hinaus die Möglichkeit, für die Förderung von Beeinträchtigten, Migranten und Begabten mehr Zeit aufzuwenden. Sie darf keine Verwahranstalt sein.

Entwicklung von Bildungsstandards

Ein weiterer substantieller Vorschlag waren seitens der Bildungspolitik die von der KMK entwickelten Bildungsstandards in Verbindung mit einer entsprechenden Evaluation. Doch sehr schnell zeigte sich, dass Bildungsstandards wie Janusköpfe sind. Sie haben zwei Gesichter. Wer sich auf sie einlässt, muss wissen, in welche Richtung er will. Denn schon der Begriff Standard umfasst auf der einen Seite die Norm wie beim Standardbrief und auf der anderen Seite das Niveau wie beim Lebensstandard. Norm und Niveau sind deshalb die beiden Pole, zwischen denen sich die Einführung von Bildungsstandards auch in Deutschland bewegte und aller Voraussicht nach bewegen wird.

Inzwischen hat die KMK eine ganze Reihe von Bildungsstandards beschlossen. Außerdem hat die KMK an der Humboldt-Universität in Berlin das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingerichtet. Daran zeigt sich, wie substantiell und wie schnell in den vergangenen Jahren die Diskussion über Bildungsstandards geführt wurde.

Wie sollten Bildungsstandards beschaffen sein? Bildungsstandards sind nur dann wirklich sinnvoll, wenn nicht nur überprüft wird, sondern gleichzeitig auch klare Hinweise zur Förderung der Schülerinnen und Schüler gegeben werden. Dies setzt wiederum voraus, dass die dazu notwendigen Ressourcen wie ausreichende Unterrichtsversorgung, Sachmittelausstattung, Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer und weitere Unterstützungssysteme gesichert sind. Dieser Anspruch ist bislang nicht erfüllt. Vor allem sind für die Implementierung von Bildungsstandards und für deren Weiterentwicklung die Lehrerinnen und Lehrer noch gar nicht gewonnen worden. Lehrerfortbildungseinrichtungen, Universitäten, Schulaufsicht, Schulleitungen und Verbände müssen im Prozess der Umsetzung eine neue Aufgabe erhalten. Die KMK hat bislang noch zu wenig den Prozess der Implementierung der Bildungsstandards in den Schulen in den Blick genommen. Derzeit sind die Bildungsstandards in der Praxis noch gar nicht angekommen.

Inzwischen wird dagegen das Thema Evaluation immer stärker ins Spiel gebracht. Für viele scheint sie das geeignete Mittel zu sein, um mit einer Mischung aus Anreizen und Sanktionen den Qualitätssteigerungsprozess im Bil-

dungswesen voranzutreiben. Doch wer sein Hauptaugenmerk auf die Evaluation legt, könnte am Ende feststellen, dass von Bildungsstandards nur noch die Standardisierung übrig geblieben ist. Viel wird deshalb davon abhängen, ob die Evaluation der Schulen nur als »Knecht« der Administration daherkommt oder ob sie Teil der Schulentwicklung wird, ihre Ergebnisse also in die Beratung von Schulen einfließen. In jedem Fall ist klar, dass das Thema Evaluation mit dem Thema Bildungsstandards in einer Einheit zu sehen ist. Bildungsstandards machen nur dann Sinn, wenn der Grad ihrer Erreichung mit Hilfe von Evaluation überprüft wird.

Zurzeit hat es den Anschein, als breite sich geradezu eine Art Evaluationsgläubigkeit aus. Evaluation, eigentlich als hilfreiche und konstruktiv-kritische Begleitung zur Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen gedacht, entwickelt sich unter der Hand zu einem Disziplinierungsinstrument der Schuladministration. Dass Evaluation eigentlich nur Daten und Fakten für eine fundierte Diagnose und Förderung liefern sollte, tritt immer mehr in den Hintergrund.

Stärker Fordern und Fördern

Wichtiger ist aber, sich jetzt darüber zu verständigen, wie der mehr als notwendige Qualitätssteigerungsprozess im deutschen Bildungssystem jenseits von Standardisierung und Evaluation in Gang gesetzt und weiter voran gebracht werden kann. Hier ist insbesondere an den Paradigmenwechsel zu denken, der sich fast zwangsläufig aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien ergibt und unter der Überschrift »Weg von der Selektion – Stärker Fordern und Fördern« steht. PISA hat gezeigt, dass das deutsche Schulwesen unterschiedliche Startchancen der Kinder nicht ausgleicht und kaum für Bildungsgerechtigkeit sorgt. In Deutschland wird eben gerade nicht wie in anderen Ländern gefordert und gefördert, sondern frühzeitig, nachhaltig und folgens schwer selektiert.

Alle internationalen Vergleichsstudien haben uns gezeigt, wie wichtig es ist, nicht nur »Spreu von Weizen« zu trennen, sondern durch gezielte individuelle Förderung gleichzeitig eine größere Zahl junger Menschen zu qualifizieren. Wir müssen uns entscheiden. Entweder begreifen wir die Einführung von Bildungsstandards als Chance für einen nachhaltigen Qualitätssteigerungsprozess des deutschen Bildungssystems, oder wir ordnen die Bildungsstandards der Evaluation unter, mit der Folge, dass die bekannte Selektion weiterlebt.

Die Selektionsmechanismen, die die internationalen Vergleichsstudien dem deutschen Bildungssystem bescheinigt haben, wirken nach wie vor. Sie sind in breiterem Umfang bislang nicht einmal thematisiert, geschweige denn problema-

tisiert. Stattdessen konzentriert sich die Bildungspolitik zunehmend einseitig auf Maßnahmen zur Qualitäts- und Leistungssteigerung, mit der Folge, dass soziale Selektion verschärft wird. Aspekte einer nachhaltigen Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler werden vernachlässigt.

Was ist die Alternative? Wer Gerechtigkeit in der Bildung herstellen, wer Förderaspekte betonen möchte, muss Bildung als einen ganzheitlichen Prozess in den Blick nehmen. Viel wichtiger als Strukturüberlegungen und Leistungsverschärfungen ist es, den individuellen Bildungsgang jeder Schülerin, jedes Schülers als Einheit und kontinuierlichen Prozess zu begreifen.

Ein weiterer Baustein für moderne Bildung ist die frühe Förderung. Auf den Anfang organisierter Bildungsprozesse kommt es an. In Deutschland haben wir bis heute einen allgemein zu spät einsetzenden systematischen Bildungs- und Erziehungsprozess, für den Elternhaus, Elementar- und Primarbereich des Bildungssystems entscheidend sind. Eine Folgerung muss die Verzahnung von Elementar- und Grundschulziehung, die Intensivierung der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen, Sonderpädagogen und Grundschullehrern in einer neu gestalteten Schulingangphase für alle Kinder ab dem fünften Lebensjahr sein. Damit erhalten Lehrerinnen und Lehrer die dringend notwendige Zeit für Diagnose und Förderung und können begabungsgerechte und integrative Wege einschlagen, auch unter dem Aspekt der Migration. Die Zielperspektive muss darin bestehen, in der Grundschule eine Diagnose-, Förder- und Evaluationskultur zu etablieren. Damit wäre die Grundlage für die Erstellung individueller, auf Stärken und Schwächen des Einzelnen abgestimmter, Förder- und Trainingsprogramme, die ständig zu evaluieren sind, geschaffen.

Reform der Lehrerbildung

Unbedingte Voraussetzung hierfür ist eine Reform der Lehrerbildung. Reformen dürfen nicht länger nur beschworen, sie müssen jetzt mutig umgesetzt werden. Leider verschob sich in den letzten Jahren die Debatte von den notwendigen inhaltlichen Reformen auf die Strukturfragen von Bachelor- und Masterabschlüssen. Die zugrunde liegenden Vorgaben von Bologna stehen zwar im Einklang mit den Zielen einer Europäisierung der Lehrerbildung, die damit einhergehenden Gefahren der Dequalifizierung dürfen aber nicht übersehen werden.

Die gesamte Lehrerbildung muss wissenschaftlich bleiben. Sie darf bei keinem Lehramt mit dem Bachelor enden. Die Masterphase muss zwei Jahre umfassen. Ausbildungsort muss die Universität bleiben. Die Unsicherheit darüber, zu welcher Berufsqualifikation ein BA im Lehr-

amtsstudium führt, kann nicht dahingehend aufgelöst werden, dass »Schnell- oder Billiglehrer« produziert werden. Keinesfalls dürfen BA/MA-Strukturen dazu führen, dass wieder nach »niederen« und »höheren« Lehrkräften unterschieden wird. Auch Quereinsteiger in den Lehrerberuf über eine MA-Phase müssen die absolute Ausnahme bleiben und sind nur als eine Reaktion auf den enormen Lehrermangel und die Direkteinstellungen ohne Vorbereitung zu verstehen. Die Reform der Lehrerbildung ist einer der entscheidenden Bausteine für eine Reform des Bildungssystems.

Strukturell im Mittelpunkt muss dabei eine grundständige und pädagogische Lehrerbildung stehen, die ganz eindeutig die Professionalisierung des Lehrerberufs zum Ziel hat. Dazu gehört eine Erziehungswissenschaft, die sich in Forschung und Lehre als Berufswissenschaft versteht, eine Integration der Fächer, die sich mit Lehrerbildung beschäftigen, und eine Verbindung von erster, zweiter und dritter Phase.

An den Universitäten sollte ein »Haus der Lehrerbildung« entstehen, das allen Lehramtsstudenten eine Heimat bietet, sie begleitet, berät und neue, selbstbestimmte Arbeitsformen im Sinne eines forschenden Lernens einführt. Dazu gehören notwendigerweise Kooperationsschulen, in denen die Theorie verankert und mit der Praxis verbunden werden kann.

Inzwischen gibt es erste hoffnungsvolle Zeichen für eine Reform der Lehrerbildung. Die KMK hat am 16. Dezember 2004 Standards für die Lehrerbildung vorgelegt. Diese Standards für die Bildungswissenschaften stellen einen Fortschritt gegenüber bisherigen Modellen der Standardisierung dar. Wobei vor allem zwei Punkte positiv hervorzuheben sind. Die Standards sind zum einen erstmals eindeutig kompetenzorientiert formuliert. Die Standards decken zum anderen umfassend alle wichtigen Kompetenzbereiche des Lehrerberufs ab und sind klar daran orientiert. Doch auch in Zukunft muss die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer als Prozess gelten, der sie zu Experten für Unterricht und Erziehung macht, auf der Basis einer fundierten Berufswissenschaft und mit einer klaren Berufsethik. Das Ziel ist eine Professionalität mit pädagogischem Schwerpunkt.

Es kann nicht mehr genügen, Lehrerinnen und Lehrer nur entlang der bestehenden Fachwissenschaften auszubilden. Es muss eine fächerübergreifende Sichtweise einkehren, die sich an neuen Bildungsinhalten orientiert. Die Fachwissenschaften sind aufgefordert, sich an den Bedürfnissen der Lehrerbildung zu orientieren. Die fachdidaktische Forschung muss verstärkt spezifische und übergreifende Lehr- und Lernverfahren entwickeln. Die Professionalisierung des Lehrerberufs bedingt die enge Verbindung von Theorie und Praxis. Nur die Begründungsmöglichkeit des praktischen Han-

delns durch Theoriebezüge sichert die akademische Profession und den wissenschaftlichen Status.

Was wir derzeit in Deutschland erleben, ist tatsächlich so etwas wie eine bildungspolitische Trendwende. Das zeigt schon die enorm an Breite und Tiefe gewachsene Debatte über Bildung. Erste Reformen deuten in die richtige Richtung. Es kommt jetzt darauf an, die Weichen endgültig richtig zu stellen. Die Qualität des deutschen Bildungssystems wird sich auf Dauer nur dann verbessern, wenn es gelingt, Schülerleistungen nicht nur im Spitzenbereich auszubauen. Wir brauchen eine Verbesserung im mittleren und vor allem im unteren Leistungsbereich. Das beinhaltet eine gezielte individuelle Förderung und Forderung vieler, auch und gerade benachteiligter, Schülerinnen und Schüler. Hier liegt der eigentliche Paradigmenwechsel im deutschen Bildungsdenken. Weg von der Selektion, hin zum Prinzip des Förderns und Forderns. Doch dieser Wechsel steht noch aus.



Klaus Klemm*

Mangel an qualifizierten Erwerbstätigen werden die Schulreformen befördern

Wer sich mit der nahen und fernen Zukunft des deutschen Schulsystems beschäftigt und dabei nicht in tagesaktuellen Problemen – so wichtig und erdrückend sie im Augenblick sein mögen – verliert, erkennt drei zentrale Herausforderungen:

- Die Qualität des deutschen Schulsystems kann – zumal im internationalen Vergleich – nicht zufriedenstellen.
- Der permanente Bruch des Chancengleichheitsversprechens, das unsere Verfassung gibt, ist nicht länger hinnehmbar.
- Die demographische Verknappung, auf die Deutschland zusteuert, ist bedrohlich.

Diese drei Herausforderungen sowie ihr interner Zusammenhang sollen in einem ersten Schritt knapp erläutert werden, um so eine Folie für die Einordnung und Einschätzung aktueller Tendenzen der Schulreform zu gewinnen.

Die Qualität stimmt nicht

Die großen internationalen Leistungsstudien, an denen sich Deutschland seit den neunziger Jahren wieder beteiligt, belegen: Im internationalen Vergleich sind Deutschlands Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen wie Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften allenfalls mittelmäßig. Wenn man dieses Pauschalurteil ausdifferenziert, so sind die folgenden Beobachtungen besonders bemerkenswert:

- Deutschlands Schülerinnen und Schüler sind – im internationalen Vergleich – seit den sechziger Jahren nicht

* Prof. Dr. Klaus Klemm ist Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen.

schlechter geworden. Aber: Die Schüler vieler entwickelter Staaten haben beachtliche Fortschritte gemacht, während bei uns Stillstand herrschte.

- Auf den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen treffen wir auf unterschiedliche Ausprägungen der Konkurrenzfähigkeit unserer Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Unsere Grundschüler »rangieren« international im oberen Drittel – und dies als Schüler einer Schule, in der alle gemeinsam lernen. Unsere Fünfzehnjährigen dümpeln, was ihre Leistungsfähigkeit angeht, im OECD-Mittelfeld; dies gilt auch für unsere Jugendlichen in den unterschiedlichen Bildungswegen der Sekundarstufe II. Zur Qualität in der Dualen Ausbildung und in der universitären Ausbildung können wir international Vergleichendes nicht sagen. Da uns belastbare Studien fehlen, glauben wir einstweilen an den Mythos der Überlegenheit der Dualen Ausbildung.
- Unsere Jugendlichen sind nicht nur im Durchschnitt – was ihre kognitiven Kompetenzen angeht – Mittelmaß, sie sind es auch im Spitzenbereich und erst recht im unteren Leistungsbereich. Obwohl wir uns ein, was das Anspruchsniveau angeht, hierarchisch gegliedertes Schulsystem leisten, schaffen wir es nicht, das leistungsstärkste Viertel unserer Jugendlichen, das überwiegend in Gymnasien lernt, an international führende Vergleichsgruppen heranzuführen. Unser schwächstes Viertel zählt weitgehend oder komplett zu der »Risikogruppe«, die nach dem Urteil der PISA-Autoren unsere Schulen ohne die Kompetenzen verlässt, die zum Erlernen eines zukunftsfähigen Berufs unerlässlich sind.
- Und nicht zuletzt: Auf ihrem im internationalen Vergleich mäßig erfolgreichen Weg sind unsere Jugendlichen am Ende der Schulpflichtzeit, beim Erreichen der Hochschulreife, beim Abschluss der beruflichen Ausbildung im Dualen System oder in Hochschulen recht alt. Deutschlands Bildungssystem geht mit der Lebenszeit seiner Heranwachsenden erstaunlich verschwenderisch um.

Chancengleichheit ist wie eh und je nicht gegeben

Mitte der sechziger Jahre machten Autoren wie Ralf Dahrendorf mit der Kunstfigur vom »katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande« auf das Ausmaß von Chancenungleichheit, an dessen Herstellung und Vererbung das Bildungssystem beteiligt ist, aufmerksam. Während die darin angesprochenen geschlechts-, konfessions- und regional-spezifischen Dimensionen der Ungleichheit inzwischen gemindert, zum Teil auch vollständig abgebaut werden konnten, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsteilnahme nahezu unverändert geblieben. Hinzugekommen ist seither die Ungleichheit der Bildungschancen, die zwischen Jugendlichen ohne und solchen mit Migrationshintergrund besteht.

Ausweislich der jüngsten PISA-Studie (PISA 2003) klappt zwischen den durchschnittlichen Mathematikleistungen des sozial schwächsten Viertels unserer Fünfzehnjährigen und denen des sozial stärksten Viertels eine Differenz von 102 Testpunkten. Das ist das Zweieinhalbfache des Leistungsunterschieds zwischen Deutschland und Finnland. Von allen OECD-Ländern wird Deutschland dabei nur von Belgien übertroffen. Der OECD-Durchschnittswert liegt bei 92, der Wert Finnlands bei 61.

In Deutschland haben etwa ein Fünftel aller Fünfzehnjährigen, im Gebiet der alten Bundesländer mehr als ein Viertel, in Nordrhein-Westfalen oder in Hessen etwa ein Drittel aller Fünfzehnjährigen einen Migrationshintergrund. Diese Jugendlichen gehören aufgrund ihrer Migrationsgeschichte in Deutschland zur Minorität, sie sind aber in ihrer Mehrheit zugleich auch Angehörige der sozial schwachen Bevölkerung. Vereinfacht kann man sagen: Als Kinder einer Minorität und der Unterschicht fällt ihnen schulisches Lernen besonders schwer, oder auch: wird ihnen schulisches Lernen besonders schwer gemacht.

Eine demographische Verknappung zeichnet sich ab

Deutschlands demographische Perspektiven sind von schrumpfenden Bevölkerungszahlen geprägt. Die Zahl der heute unter Einjährigen liegt nur noch bei 75% derer, die heute 20 Jahre alt sind. In Folge des darin zum Ausdruck kommenden Geburtenrückgangs wird in den Jahren bis 2030 von heute an die Zahl der erwerbsfähigen Menschen, also die der 20- bis unter 65-Jährigen, von mehr als 51 Mill. um etwa 5 Mill. auf unter 46 Mill. absinken – mit danach weiter fallender Tendenz. In dieser Gruppe der potentiell Erwerbstätigen verschieben sich zudem stark die Altersgewichte: Während derzeit nur 30% unter ihnen älter als 50 Jahre sind, werden dies dann, im Jahr 2030, bereits 37% sein. Die Gruppe der künftig Erwerbsfähigen wird wie auch die gesamte Bevölkerung kleiner, multikultureller und im Durchschnitt auch älter sein als heute.

Es gibt einen inneren Zusammenhang zwischen den drei skizzierten Herausforderungen

Die Brisanz dieser Herausforderungen wird erst recht deutlich, wenn man sich ihr Zusammenwirken vor Augen führt: Eine insgesamt knapp werdende Erwerbsbevölkerung ist im internationalen Vergleich nicht so gebildet und ausgebildet, wie sie es – folgte das Land internationalen Beispielen – sein könnte. Verbunden ist dies mit einer Vergeudung menschlicher Möglichkeiten, die in den Reihen der sozial schwachen Bevölkerung und insbesondere bei den Menschen mit Migrationshintergrund in den Schulen

nicht zur Entfaltung kommen. Das hier zum Ausdruck kommende Zusammenspiel von Verknappung und Vergeudung weist aber auch den Weg aus der demographisch induzierten Krise: Wenn Gleichheits- und Gerechtigkeitsüberlegungen schon nicht ausreichen, den Angehörigen der sozial schwächeren Schichten und der Migranten im Bildungssystem die Chancen zu eröffnen, die ihnen grundgesetzlich doch verbürgt sind, dann sollte die ökonomische Perspektive, die in dem heraufziehenden Mangel qualifizierter Erwerbstätiger aufscheint, die noch fehlende Schubkraft für die überfällige Weiterentwicklung unseres Schulsystems bieten.

Entwicklungen im Schulsystem: Begonnenes, Angekündigtes, Gefordertes

Bei aller Kritik an Details und an der Langsamkeit, mit der Reformen nur vorankommen: Im Vergleich zu dem, was von 1970 bis 2000 alles nicht geschehen ist, verändert sich die deutsche Schullandschaft derzeit mit einem nahezu atemberaubenden Tempo. Dies soll nicht nur behauptet, sondern auch belegt werden. Dazu werden die wesentlichen Elemente der aktuellen Weiterentwicklung des Schulsystems so sortiert, dass sie den drei beschriebenen Herausforderungen – Qualitätsmängel, Ungleichheit der Bildungschancen, demographische Verknappung – zuzuordnen sind. Doppelzuordnungen werden sich dabei zwangsläufig ergeben.

Die qualitätssteigernden Ansätze zielen nicht auf die Gesamtheit der Heranwachsenden

Die Intention, die Qualität der Arbeit in den Bildungseinrichtungen auf allen Stufen des Bildungswesens so zu steigern, dass die Lernergebnisse verbessert werden, durchzieht die Mehrheit der neueren Ansätze zur Weiterentwicklung des Vorschul- und Schulsystems:

- Im Elementarbereich gab die Jugendministerkonferenz mit ihrem Dokument »Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« im Jahr 2004 länderübergreifend eine Entwicklungsrichtung vor, die dazu führte, dass inzwischen alle Bundesländer »Bildungspläne« für die Kindertagesstätten vorbereitet haben bzw. vorbereiten. Diesen Bildungsplänen ist gemeinsam, dass deutlicher als in der Vergangenheit schulvorbereitende bzw. die Schulfähigkeit fördernde Elemente in den Kindertagesstätten verstärkt werden (sollen). In diese Entwicklung passt sich die Politik einzelner Bundesländer ein, die die immer noch bestehende »Gebührenbarriere«, die Teile der Bevölkerung davon abhält, ihre Kinder zum Kindergarten zu schicken, abbauen will. Das Saarland hat für das letz-

te Vorschuljahr die Kindergartengebühren abgeschafft, Rheinland-Pfalz hat dies ebenfalls beschlossen, in den Programmen einzelner Parteien wird dies als Ziel proklamiert.

- Der Übergang aus den Kindergärten in die Grundschulen soll dadurch verbessert werden, dass Sprachstandsfeststellungen und – wenn dies als erforderlich erkannt wird – daran anschließende Sprachförderungsprogramme sicher stellen, dass Kinder bei der Einschulung über die sprachlichen Mittel verfügen, die zum verstehenden Mitarbeiten im Unterricht unerlässlich sind. Begleitet wird dies in einzelnen Ländern, so in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen, durch eine geänderte Schuleingangsphase, die geeignet sein soll, das Einschulungsalter und das Tempo des Fortschreitens während der ersten Grundschuljahre den individuellen Gegebenheiten anzupassen. Curricular wird das Grundschulprogramm in nahezu allen Bundesländern derzeit durch die Hereinnahme von Englisch (vom ersten bzw. vom dritten Schuljahr an) ausgeweitet.
- In der Primarstufe wie auch in den Schulen der Sekundarstufe I wird bundesweit das Förderpotential der Schulen durch den schrittweisen Ausbau der Ganztagschule verstärkt. Auch wenn sich die realisierten Ganztagsangebote in ihrer pädagogischen Qualität deutlich voneinander unterscheiden, so zielen sie doch alle in eine Richtung, die schließlich der Schule ein geändertes Zeitgefäß für eine förderlichere Pädagogik bietet.
- Für alle Stufen des Schulsystems zeichnet sich bundesweit eine Abkehr von der tradierten Steuerungsphilosophie ab: Während ehemals darauf gesetzt wurde, dass durch möglichst detaillierte Vorgaben für die »Inputs« und den »Prozess« des Bildungssystems die erwarteten Ergebnisse zu sichern seien, setzt die neuere Schulpolitik parteiübergreifend, wenn auch mit Nuancierungen zwischen den Ländern, darauf, Qualität durch einen verstärkten Rückzug aus detaillverliebten Allmachtsphantasien der Administration und eine gleichzeitig gestärkte Überwachung der Ergebnisse schulischen Arbeitens zu sichern und, wenn möglich, zu steigern. Die darauf gerichteten Instrumente heißen »Selbständige Schule«, »Bildungsstandards«, »Lernstandserhebungen« sowie »zentrale Abschlussprüfungen«.

So bundesweit konsensual und so in sich geschlossen das hier skizzierte Repertoire neuerer Schulpolitik auch sein mag: Auffallend ist, dass all die eingeleiteten Maßnahmen wenig geeignet erscheinen, den Schülerinnen und Schülern Hilfen anzubieten, die ihre Kindergartenzeit hinter sich haben, die nicht in den Genuss einer Ganztagsbetreuung kommen und die in Haupt-, Gesamt- und in den Grundkursen der Gesamtschulen längst auf dem Weg in die Risikogruppe sind!

Bei der Chancenförderung bleibt die Schulstrukturfrage ausgespart

Wer das bundesweit präsentierte Maßnahmenbukettt darauf hin durchsieht, welche Instrumente geeignet erscheinen, die Reproduktion sozialer Chancen durch das Bildungssystem abzuschwächen, der muss ernüchert feststellen: Im Vergleich zu den Ansätzen, die auf Qualitätssteigerung abzielen, ist die Zahl der Maßnahmen, die Chancenungleichheit abbauen könnten, bedenklich überschaubar:

- Ganz fraglos können die schon erwähnten Sprachförderprogramme, die auf der Grundlage vorschulischer Sprachstandsfeststellungen einsetzen, die eklatantere Benachteiligung der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund abschwächen helfen. Das Gleiche gilt für die Ausbreitung der Ganztagschulen mit ihrem gesteigerten Förderpotential: Ganztagschulen können Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien und auch aus den Familien mit Migrationshintergrund Hilfen für ihre Schulkarriere bieten, die sie zu Hause nicht finden. Allerdings muss gesehen werden, dass die überaus begrenzten Ressourcen bei den Sprachförderprogrammen ebenso wie bei den Ganztagsschulangeboten die Reichweite dieser Programme als eher begrenzt erscheinen lassen: Derzeit lernen weniger als 10% der Kinder und Jugendlichen im Schulpflichtalter in Ganztagschulen, eine Steigerung auch nur um ein Drittel käme einer Sensation gleich.
- Während im Feld der verbesserten Förderung durch Sprachförderprogramme und ganztägige Schulangebote wenigstens die Richtung der Politik stimmt, wird die große Barriere, die einem spürbaren Abbau der Ungleichheit der Chancen im Wege steht, weiterhin auf breiter Front tabuisiert: Die Aufteilung der Kinder im Anschluss an ihre Grundschulzeit auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege, die so früh und so radikal kaum ein anderes entwickeltes Land vornimmt und die einher geht mit der Herausbildung von ungleich verteilten Bildungschancen, steht nicht ernsthaft zur Disposition.

So bemerkenswert es ist, dass nahezu alle öffentlichen Äußerungen zur Schulpolitik das Maß der Chancenungleichheit und die Hintanstellung der Lernenden mit Migrationshintergrund beklagen, so ernüchternd ist die Feststellung, dass das Interesse daran, hier Abhilfe zu schaffen, eher unterentwickelt ist.

Verknappungsängste steuern mit

Wer einmal aufmerksam geworden ist auf den Zusammenhang zwischen den die künftige Entwicklung prägenden demographischen Grundströmungen und der Schulentwicklung, der erkennt in aktuellen Ansätzen zur Weiterentwick-

lung unserer Schulen die demographiegetriebene Handschrift: Die frühere Einschulung, die im Rahmen der neuen Eingangsphase eröffnet werden soll, der schnellere Durchlauf durch die Grundschule in drei statt vier Jahren, die Verkürzung der Schuljahre bis zum Abitur von 13 auf 12 Jahre: Diese Verkürzungen von Bildungszeiten sollen dazu beitragen, die Zahl der Erwerbsjahre im Verlauf eines Lebens wieder zu erhöhen. Dies wird flankiert und in der Wirkung verstärkt durch den Ausbau vorschulischer Betreuungsangebote in Horten und in Kindergärten sowie durch die Ausweitung ganztägiger Schulangebote, die helfen sollen, die Erwerbsarbeit von Müttern und Vätern gleichermaßen zu ermöglichen.

Allerdings: Wer Bildungszeiten verkürzen will, ohne dies mit qualitativen Abstrichen zu erkaufen, wer ganztägige Angebote ausbauen und Krippen und Horte vermehren will, der muss dazu auch die erforderlichen investiven Mittel bereitstellen.