

Eine gute Schule für alle. Gewerkschaften zur Schule der Zukunft

Initiative | Schule  Arbeitswelt



Impressum

Herausgeber
Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand
Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit
Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin
www.dgb.de
www.schule.dgb.de

verantwortlich:

Elke Hannack, stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB)

Autorin:

Marianne Demmer, Bildungsexpertin, ehem. stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Redaktion:

Matthias Anbuhl (DGB), Klaus Buchholz (IG Metall), Thomas Bulang (IG BCE), Sven Gehrdau (IG BAU),
Bernd Kassebaum (IG Metall), Jeanette Klauza (DGB), Martina Schmerr (GEW), Gunther Steffens (ver.di)

Druck:

PrintNetwork pn GmbH

Stand:

Januar 2015

Bestellungen von Broschüren und Materialien des DGB bitte über den DGB-Online-Bestellservice:

www.dgb-bestellservice.de

Schriftliche Bestellungen NUR für Besteller/innen ohne Zugang zum Internet:

PrintNetwork pn GmbH · Stralauer Platz 33-34 · 10243 Berlin

Vorwort	3
1. Schulen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Herausforderungen	5
Aktueller Stand der Schulstrukturereform – die neue Unübersichtlichkeit.....	5
Soziale Selektion noch nicht überwunden	8
Demografie und Arbeitsmarkt als Weichensteller für Schulentwicklung.....	11
Kleinstaaterei in der Bildungspolitik.....	11
Bildungsgerechtigkeit durch Ganztagschulen?	13
Schule im PISA-Jahrzehnt - Mehr Qualität durch mehr Tests?	14
Dauer der Schulzeit: umkämpft und umstritten	18
2. Baustelle ohne Plan – Inklusion als Chance für eine ganzheitliche Schulreform.....	20
3. Das neoliberale Projekt – Privatisierung von Bildung als Perspektive?	23
4. Berufs- und Studienorientierung im Wandel.....	27
5. Gute Arbeitsbedingungen für gute Bildung	31
6. Schulpolitische Forderungen und Handlungsfelder der Gewerkschaften	36
Die Initiative Schule und Arbeitswelt	40
Literaturhinweise.....	41

Vorwort

Schule geht uns alle an! Für den DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften ist dieser Satz eine Verpflichtung, sich konsequent für gute Bildung und eine gute Schule für alle einzusetzen. Es geht um Qualität und Bildungsgerechtigkeit. Es geht um die Bildungs- und Erwerbschancen der jungen Generation und damit auch um die wirtschaftliche, soziale und demokratische Entwicklung unserer Gesellschaft. Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe sind wichtige Eckpfeiler und Forderungen der Gewerkschaften. Um diese zu verwirklichen, mischen sich die Gewerkschaften in die Debatte um die Schule der Zukunft ein. Wir wollen eine Schule, die allen Kindern, entsprechend ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen und anknüpfend an ihren Stärken, gute Bildung ermöglicht.

Seit über zehn Jahren wird in Deutschland besonders intensiv darüber debattiert, was eine gute Schule ausmacht. Als Folge des „PISA-Schocks“ – als um die Jahrtausendwende internationale Schulleistungsvergleiche den Schüler/innen in Deutschland ein durchschnittliches Leistungsniveau attestierten, stand in allen Bundesländern die Schulpolitik auf dem Prüfstand. Auch von Seiten der Wirtschaft, Kirchen, Sozialverbände, Gewerkschaften und Parteien wurden deutliche Verbesserungen in der Schulpolitik gefordert. Seither sind Schulen Land auf, Land ab mit einer Flut von Reformvorhaben konfrontiert worden. Überall wurden Strukturen, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden verändert, Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen eingeführt.

Nach dieser Reformflut, die nicht zuletzt die Abschaffung der Hauptschule in den meisten Bundesländern und die Entwicklung zu einem „zweigliedrigem“ Schulssystem nach sich zog, schien die öffentliche Diskussion über Schule ruhiger zu werden. Mittlerweile wird sie jedoch durch jüngere schulpolitische Herausforderungen erneut entfacht. Allen voran steht die Auseinandersetzung um die inklusive Schule, die ihren Höhepunkt noch längst nicht erreicht hat.

Landesregierungen und Parlamente müssen in den kommenden Jahren den Transformationsprozess vom traditionell hoch selektiven Schulsystem in ein inklusives gestalten. Dabei geht es nicht nur um den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nicht behinderte Schüler/innen. Ein inklusives Schulwesen meint das gemeinsame Lernen *aller* Kinder und Jugendlichen in einer Schule.

Eine weitere große Herausforderung sind die demografischen Veränderungen. Kultus- und Finanzminister/innen müssen auf Bevölkerungswachstum in Großstädten und Bevölkerungsrückgang in ländlichen Regionen reagieren und für gleiche Lebensverhältnisse sorgen. Das heißt, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Wohnort, ein vollständiges und qualitätsvolles Schulangebot zu machen. Gerade in ländlichen Regionen wird dies ohne die Zusammenlegung von Schulen zu Gemeinschaftsschulen nicht mehr möglich sein.

Die Strukturreformen der vergangenen Jahre sind auf halber Strecke steckengeblieben. Gymnasien und das Sonder- bzw. Förderschulsystem blieben unangetastet. Das traditionell dreigliedrige Schulsystem wird mehr und mehr durch ein „zweigliedriges“ ersetzt, wobei die Schulform neben dem Gymnasium teilweise auch eine eigene, zum Abitur führende Oberstufe bekommen hat. In manchen Bundesländern ist die unbeliebte Hauptschule nur umetikettiert worden, in anderen Bundesländern sind neue, „integrativere“ Schulformen neben den bestehenden traditionellen entstanden. Insgesamt ist das Chaos in der Schulstruktur der Sekundarstufe I noch gewachsen. Die Reformen haben nicht zu qualitativen Verbesserungen geführt. Immernoch werden Kinder auf Förderschulen überwiesen, zu viele junge Menschen verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Damit sind sie auf dem Ausbildungsmarkt weitestgehend chancenlos. Dies ist nicht nur für die Betroffenen katastrophal, sondern auch für unsere Gesellschaft und unser Wirtschaftssystem insgesamt.

Deshalb setzen sich die Gewerkschaften dafür ein, dass eine gute Schule für alle zum bundesweiten Leitbild für eine nachhaltige Schulreform wird. Wir fordern eine Schule, die gleiche Bildungschancen für alle Kinder sicherstellt. Dies ist im derzeitigen Schulsystem nicht möglich. Wenn die Schulstruktur nicht verändert und das Leitziel des Schulwesens nicht neu bestimmt wird – weg von der sozialen Auslese, hin zur individuellen Förderung – werden auch in Zukunft viele Schüler/innen hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Wir fordern eine Schule, in der Kinder aus materiell und sozial benachteiligten Familien, aus Migrationsfamilien sowie Kinder mit besonderem Förderbedarf unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen eine gute Bildung und einen Schulabschluss bekommen.

Die Gewerkschaften rufen zu mehr Engagement in der Schulpolitik auf. Mit ihrer Initiative „Schule und Arbeitswelt“ unterstützen die Gewerkschaften regionale Arbeitskreise, Initiativen und Projekte, die als Partner von Schulen vor Ort das Schulleben mitgestalten und Ansprechpartner für Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern sind.

In diesem Sinne soll die Broschüre den Dialog über eine gute Schule für alle fördern, zur Mitarbeit ermuntern und Hintergrundinformationen zu wichtigen schulpolitischen Entwicklungen geben.

Elke Hannack, stellvertretende Bundesvorsitzende des DGB

Dietmar Schäfers, stellvertretender Bundesvorsitzender der IG BAU

Ralf Sikorski, Mitglied im geschäftsführenden Hauptvorstand der IG BCE

Dr. Ilka Hoffmann, Mitglied im geschäftsführenden Vorstand der GEW

Hans-Jürgen Urban, Mitglied im geschäftsführenden Vorstand der IG Metall

Petra Gerstenkorn, Mitglied im Bundesvorstand der Ver.di

1. Schulen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Herausforderungen

Internationale Vergleichsstudien über den Zustand der nationalen Bildungssysteme sorgen seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 für großes öffentliches Aufsehen. Damals hatte das schlechte Abschneiden der getesteten 15-Jährigen in Deutschland zu einem regelrechten „PISA-Schock“ geführt.

In Folge wurde Bildung zu einem zentralen Thema der öffentlichen Debatte sowie der Landtags- und Bundestagswahlkämpfe. Neben sieben von der KMK beschlossenen Handlungsfeldern (s. Kasten) brach in den Bundesländern ein wahrer Reformeifer aus, der die Schulen mit immer neuen Maßnahmen konfrontiert hat. Dazu zählten u. a. die Schulzeitverkürzung von neun auf acht Jahre bis zum Abitur (G8), die Förderung der selbstständigen und eigenverantwortlichen Schule, die Einführung von Vergleichstests und zentralen Abschlussprüfungen sowie die Umstellung der Lehrer/innenausbildung auf Bachelor und Master-Studiengänge.

Viele der Reformen ließen sich dabei nicht einmal aus PISA ableiten und führten am Ende lediglich dazu, dass der Druck auf die Schulen größer geworden und die Verunsicherung der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte gewachsen ist.

Handlungsfelder der KMK als Reaktion auf die Veröffentlichung der PISA-2000-Studie

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Quelle: www.kmk.org

Insgesamt lässt sich sagen, dass neben dem Ausbau von Ganztagsangeboten der Schwerpunkt der schulpolitischen Aktivitäten von allen Bundesländern auf die „Qualitätssicherung“ (Handlungsfeld 5) gelegt wurde. Verglichen, mit dem Aufwand, der mit Standards, Tests und Evaluierung betrieben wird, führen andere KMK-Handlungsfelder, in denen es um Förderung und die Vorbereitung der Lehrkräfte geht, ein Schattendasein.

Aktueller Stand der Schulstruktureform – die neue Unübersichtlichkeit

Im internationalen Vergleich der Schulsysteme fällt auf, dass Deutschland mit einer Besonderheit fast allein dasteht: die frühe Selektion der Schüler/innen in der Regel nach der 4. Klasse auf verschiedene Schulformen. In anderen Ländern werden Kinder viel länger gemeinsam unterrichtet und müssen sich damit auch erst später für einen Bildungsweg entscheiden. Viele Bildungsexperten/innen sind davon überzeugt, dass die frühe Trennung ein wesentlicher Grund für die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens ist und verantwortlich dafür, dass die Gruppe der sehr schwachen Schüler/innen, deren Schulleistungen in der Lesekompetenz vermutlich den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung nicht genügen, mit durchschnittlich 14,5 Prozent immer noch sehr groß ist. Bei den Jungen sind es sogar 20 Prozent.¹

Schon früh in Schubladen gesteckt zu werden oder im Laufe einer Schulkarriere durch Sitzenbleiben oder Schulabstieg demotiviert zu werden, sind wesentliche Aspekte der Chancenungleichheit in Deutschland. Nichts ist leichter, als diese Selektion abzuschaffen und Kinder und Jugendliche nach internationalem Vorbild gemeinsam zu unterrichten – möchte man meinen. Aber weit gefehlt. Zwar ist von allen vermeintlichen Gewissheiten über das angeblich so überlegene deutsche dreigliedrige Schulsystem nichts mehr übrig geblieben und auch alle Diffamierungen der Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen sind mittlerweile wissenschaftlich widerlegt. Doch die Gymnasial-Lobby in Politik und Verwaltungen und auch die Eltern- und Lehrerschaft haben so viel Einfluss genommen, dass bisher keine politische Mehrheit für ein inklusives Schulsystem erreicht werden konnte. Vielmehr werden Strukturveränderungen aus anderen Gründen vorgenommen: dazu zählen die demografische Entwicklung, die schwindende Akzeptanz von Hauptschulen verbunden mit dem veränderten Schulwahlverhalten der Eltern und dem Trend zu höheren Abschlüssen. Aber auch die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte ist ausschlaggebend dafür, dass die klassische dreigliedrige Schulstruktur aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium inzwischen in keinem Land

¹ Prenzel, M.; Sälzer, C.; Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann 2013.
http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf
[26.07.2014]

mehr zu finden ist. Vor allem in ländlichen Regionen werden Haupt- und Realschulen zusammengeführt oder Gemeinschaftsschulen errichtet, damit ein vollständiges Schulangebot erhalten werden kann.

Bereits ab Ende der 1960er-Jahre wurde in mehreren westdeutschen Ländern das gegliederte Schulangebot um Gesamtschulen ergänzt. Die ostdeutschen Länder gestalteten nach der Wiedervereinigung ein Schulwesen, das überwiegend aus dem Gymnasium und nur einer weiteren Schulart bestand, die sowohl zum Hauptschul- als auch zum Mittleren Schulabschluss (MSA) führt. Auch in den übrigen Ländern werden heute eigenständige Haupt- oder Realschulen entweder flächendeckend, regional oder als Modellversuch durch neue schulorganisatorische Lösungen ergänzt oder ersetzt, die den Hauptschul-, Realschul- und teilweise auch den Gymnasialbildungsgang anbieten. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich die Bundesländer in fünf Kategorien aufteilen:

„Zweigliedrigkeit“: In der zweiten, nicht-gymnasialen Schulart, gibt es keine unmittelbare Abituroption (Sachsen).

„Erweiterte Zweigliedrigkeit“: Neben dem Gymnasium werden sowohl Schularten mit zwei Bildungsgängen (ohne unmittelbare Abituroption) als auch mit drei Bildungsgängen (Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen) angeboten (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen).

„Zwei-Wege-Struktur“: Diese bietet bereits jetzt bzw. künftig neben dem Gymnasium nur *eine* weitere Schulart an, an der alle Abschlüsse – einschließlich des Abiturs – erlangt werden können (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein).

„Vielgliedrigkeit“: Neben den traditionellen Schulformen werden auch Gesamtschulen und „zweigliedrige Systeme“ angeboten (Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen; in Baden-Württemberg soll die Gemeinschaftsschule ergänzt werden).

Klassische Dreigliedrigkeit: Zunehmend wird Hauptschüler/innen im Anschluss an den Hauptschulabschluss ein zusätzliches zehntes Schuljahr zum Erwerb des Mittleren Abschlusses (MSA) angeboten. Dies ist mit einer Änderung der Bezeichnung von Hauptschulen verbunden – in Bayern heißen Hauptschulen jetzt Mittelschulen und in Baden-Württemberg Werkrealschulen. Damit hat sich ein in anderen Bundesländern schon länger vorhandener Trend nun auch in Ländern mit traditioneller Schulstruktur fortgesetzt: Die Entkoppelung des erreichbaren Schulabschlusses von der Schulartentscheidung. Hinzu kommt, dass Kooperationen mit beruflichen Schulen für eine stärkere Integration berufsorientierender Inhalte eingegangen werden, um die Anschlussfähigkeit an das Ausbildungssystem zu erhöhen.

Die neue Unübersichtlichkeit, die bereits aus dieser groben Kategorisierung deutlich wird, wird beim Blick auf die internen Strukturen noch einmal gesteigert. Dies betrifft vor allem die Frage, ob die Schulen mit mehreren Bildungsgängen additiv oder integriert sind. „Additiv“ bedeutet: Die Bildungsgänge laufen nebeneinander her, sie sind lediglich unter einem organisatorischen Dach vereint. Hier können sich noch Unterschiede ergeben, zu welchem Zeitpunkt die Bildungsgangentscheidung getroffen werden muss und damit die Entscheidung für den angestrebten Schulabschluss. Dies kann gleich zu Beginn des 5. Schuljahres sein oder im Verlauf der Sekundarstufe I. Werden die Bildungsgänge „integriert“, können einzelne Fächer zwar auf unterschiedlichen Niveaus unterrichtet werden, aber letztlich entscheiden die Zeugnisnoten darüber, welcher Schulabschluss erreicht wird.

Soziale Selektion noch nicht überwunden

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aller PISA-Studien war, dass das deutsche Schulsystem wie kein anderes nach sozialer Herkunft selektiert. Kinder aus Arbeiterfamilien haben – unabhängig von ihren Kompetenzen und Leistungen – eine sehr viel geringere Chance, das Abitur zu machen als Akademikerkinder. Die soziale Ungerechtigkeit des Bildungssystems und die Vergeudung von Potenzialen treffen Schüler/innen aus Arbeiterfamilien und Schüler/innen mit Migrationshintergrund am stärksten.

Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger Schüler/innen mit Zuwanderungshintergrund aufgeteilt auf die Schularten:

	Gymnasium		Integrierte Gesamtschule		Realschule		Schule mit mehreren Bildungsgängen		Hauptschule	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
ohne Zuwanderung	40.3	(2.4)	7.8	(1.1)	24.0	(1.7)	14.4	(1.9)	8.7	(1.1)
mit Zuwanderung	29.4	(2,3)	11,1	(1,6)	27,0	(2,1)	13,6	(2,2)	14,1	(1,5)

Quelle: PISA 2012, Dt. PISA-Konsortium

Auf der Basis der PISA-Daten konnten Wissenschaftler/innen aufzeigen, dass durch die frühe Selektion nach der Grundschule entsprechend der vermeintlichen Leistungsfähigkeit der Kinder, diese „doppelt“ benachteiligt oder bevorzugt werden, je nachdem ob sie in einer Akademikerfamilie oder einer sozial bzw. materiell benachteiligten Familie leben.

Selbst Bildungspolitikern/innen, die diesen Zusammenhang immer bestritten haben, kommen mittlerweile in Erklärungsnot. Sie müssen darlegen, warum sie an einem System festhalten, das Kindern und Jugend-

lichen unterschiedlicher sozialer Herkunft nicht die gleichen Chancen auf Bildung zuteilt und die soziale Ungerechtigkeit sogar noch verschärft.

Auch die Wissenschaftler/innen des IGLU-Konsortiums² weisen mit Nachdruck darauf hin, dass die Übergangsempfehlung der Grundschule für den Besuch der Sekundarstufe I erheblich zur sozialen Schieflage im deutschen Schulsystem beiträgt. Bei gleicher Leistung und gleichen kognitiven Fähigkeiten, so schreiben sie, ist die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, für Kinder aus Akademikerfamilien mehr als dreimal so hoch wie für Kinder aus Arbeiterfamilien. Während ein Kind aus einem Akademikerhaushalt laut IGLU-Studie 2011 bereits bei einer Leseleistung von durchschnittlich 530 Punkten (entspricht dem mittleren Kompetenzniveau) mit einer Gymnasialempfehlung rechnen kann, muss ein Kind eines un- oder angelernten Arbeiters durchschnittlich 609 Punkte und damit das höchste Kompetenzniveau für eine Gymnasialempfehlung erreichen.

Fast jede/r sechste Schüler/in verlässt in Deutschland die Schule ohne Abschluss. 60 Prozent davon entfallen auf männliche Jugendliche. Der sogenannte Bildungstrichter bestimmt nach wie vor die Bildungschancen der Jugendlichen. Während von 100 Kindern aus Akademikerhaushalten 83 die Hochschulreife erwerben, erreichen von 100 Kindern aus Nichtakademikerhaushalten nur 46 die Sekundarstufe II und nur 23 Kinder die Hochschulreife. Nur 27 Prozent der Studierenden haben Facharbeiter/innen als Eltern. Ende der 80er Jahre lag diese Zahl immerhin noch bei mehr als 40 Prozent.³

Kinder aus Arbeiterfamilien müssen also fast Genies sein, damit ihnen die Lehrkräfte, aber auch die eigenen Eltern zutrauen, das Gymnasium zu schaffen. Kaum etwas kann die Ungerechtigkeit des traditionellen Schulsystems besser illustrieren als dieser Umstand. Akademikereltern halten ihre Kinder auch bei niedrigeren Leistungen für gymnasialgeeignet, so die IGLU-Studie, während Arbeitereltern mit den Anforderungen noch höher gehen als die Lehrkräfte. Und alle Beteiligten können ihre Meinung gut begründen: Während die einen ihre Kinder problemlos mit Nachhilfe und familiärer Unterstützung durch das Gymnasium bringen, können die anderen ihrem Kind bei Schwierigkeiten kaum helfen.

Im internationalen Vergleich schneiden die Grundschulen bezüglich der sozialen Benachteiligung noch relativ gut ab. Die Leistungsschere öffnet sich besonders stark nach der Aufteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schultypen. Offenbar kann die Grundschule besser mit Vielfalt umgehen. In der Sekundarstufe I ist

² Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) vergleicht im 5-Jahres Rhythmus die Leseleistungen von Viertklässler/innen.

³ Hrsg.: BMBF [Autoren: Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz]: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012; 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung 2012.

die Ungleichheit der Bildungschancen – auch zwölf Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie – weiterhin besorgniserregend groß. Vor allem für stark benachteiligte Schüler/innen haben die Reformen keine Erfolge gebracht. Laut deutscher PISA-Studie 2012 erreichte knapp die Hälfte der Schüler/innen in Hauptschulen in Mathematik nicht das Kompetenzniveau II, das gemeinhin als notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung und gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe gilt.

Während die besonders Benachteiligten in Hauptschulen nicht genügend gefördert werden, fällt auf, dass Wissenschaftler/innen und Politiker/innen beim Thema individuelle Förderung leistungsschwache und leistungsstarke Schüler/innen oft in einem Atemzug nennen. Man könnte sogar den Eindruck gewinnen, dass der Eliteförderung ein höherer Stellenwert beigemessen wird als der Förderung der Benachteiligten. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die deutschen PISA-Koordinatoren immer wieder darauf hinweisen, dass im internationalen Vergleich selbst in den Gymnasien die Leistungsspitze zahlenmäßig zurückbleibt. Ein erstaunlicher Befund, der die Daseinsberechtigung der Gymnasien, die ja bekanntlich auf dem Prinzip der Bestenauslese beruhen, infrage stellt. Somit deutet vieles darauf hin, dass die frühe Selektion nicht nur schädlich für die Schwachen ist, sondern auch nutzlos für die Spitzenförderung. Wenn Länder mit eingliedrigen Schulsystemen mit 13,5 Prozent (Finnland) oder 12,9 Prozent (Kanada) bedeutend größere Anteile an Spitzenlesern haben als Deutschland mit 8,9 Prozent, sollte dies auch für bildungsbewusste Menschen Anlass genug sein, über die Sinnhaftigkeit des traditionell deutschen Schulsystems nachzudenken.

Vor diesem Hintergrund bekräftigen die Gewerkschaften ihre Forderung nach einer guten Schule für alle, die auf ein gemeinsames Lernen aller Schüler/innen und eine tatsächliche „Eingliedrigkeit“ im Sinne eines inklusiven Schulsystems abzielt, das alle Schüler/innen bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützt, keinen ausschließt, abschult, sitzenlässt oder zurücklässt.

Wie viele Schulformen brauchen wir?

Wird vom deutschen Schulsystem gesprochen, wird meist behauptet, es sei „dreigliedrig“. Gemeint ist das Nebeneinander von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Aktuell reformieren die meisten Bundesländer ihr Schulsystem hin zu einer sogenannten „Zweigliedrigkeit“. Haupt- und Realschulen werden zusammengelegt, die Gymnasien bleiben unangetastet. Daneben existieren noch überall Förderschulen; in einigen Ländern auch Gesamtschulen. Förderschulen werden in der öffentlichen Debatte meist außen vor gelassen, die Gesamtschulen auf unterschiedliche Art einbezogen. Eine wirkliche Zweigliedrigkeit wird in den meisten Bundesländern nicht angestrebt.

Demografie und Arbeitsmarkt als Weichensteller für Schulentwicklung

Für das Schulsystem in Deutschland zeichnen sich zwei große und drängende Herausforderungen ab. Der demografische Wandel und der ökonomische Strukturwandel. Es ist abzusehen, dass bereits in wenigen Jahren die Zahl der schulpflichtigen Kinder so stark sinken wird, dass die Schulen bundesweit nicht mehr ausgelastet sein werden. In den östlichen Bundesländern ist dies schon seit einigen Jahren der Fall. Für einige Schulen hat das die positive Folge, dass die Größe der Klassen verringert werden kann. Viele andere werden hingegen Schwierigkeiten bekommen, ihr Angebot aufrechterhalten zu können. Es ist zu befürchten, dass wohnortnahe Schulen, vor allem in ländlichen Räumen, wegen rückläufiger Schülerzahlen geschlossen werden müssen.

Für betroffene Gemeinden bedeuten Schulschließungen einen Attraktivitätsverlust für Familien, denn gerade für kleine Kinder entstehen dadurch oft unzumutbar lange Schulwege. In diese Lücke springen immer häufiger private Bildungsanbieter, was mit zusätzlichen Kosten für Gemeinden und Eltern verbunden ist.

Das Recht auf Bildung für alle gebietet jedoch, dass der Staat auch bei rückläufigen Schülerzahlen für einen Zugang zu einem qualitätsvollen Bildungsangebot sorgen muss. Dazu braucht es flächendeckend Schulen, die alle Abschlüsse ermöglichen. Die pädagogisch sinnvollste und noch dazu kostengünstigste Lösung ist die Gemeinschaftsschule, die auf die Differenzierung nach Bildungsgängen verzichtet und das Lehren und Lernen entsprechend der individuellen Entwicklung ihrer Schüler/innen gestaltet. Eine reine Zusammenlegung von verschiedenen Schulformen unter einem Dach, wie es vielerorts praktiziert wird, ist vielleicht eine einfache, aber keine pädagogisch gute Lösung. Die Auswirkungen der demografischen Entwicklung sollten vielmehr dazu genutzt werden, eine gute Schule für alle einzuführen.

Die rückläufigen Schülerzahlen bringen aber noch eine weitere Herausforderung mit sich: Der Bedarf an Fachkräften wird künftig deutlich höher sein als die Zahl derjenigen, die erfolgreich Schule und Ausbildung beenden. Gleichzeitig nehmen gering qualifizierte Tätigkeiten weiter ab. Bleibt die Bildungspolitik in Deutschland bei ihrem Kurs, wird dies den Arbeitsmarkt in Zukunft vor große Probleme stellen. Indem, bedingt durch frühe Selektion und Unterricht im Gleichschritt ohne individuelle Förderung viele Schüler/innen auf der Strecke bleiben, werden Talente vergeudet und eine große Zahl von demotivierten und niedrig qualifizierten Jugendlichen aus der Schule entlassen. Auch aus Sicht der strukturellen Veränderungen in der Wirtschaft ist es geboten, in der Schulpolitik umzusteuern.

Kleinstaaterei in der Bildungspolitik

Mit dem Bedeutungsgewinn der Schulpolitik nach PISA ist ein Wettbewerb zwischen den Bundesländern um die besten Ergebnisse in den vergleichenden Studien entstanden. Doch bereits vor PISA existierten faktisch 16 unterschiedliche Schulsysteme in Deutschland. Die Diskussion um die Schulpolitik konzentrierte sich vor allem auf die Gegenüberstellung von Gesamtschule vs. Dreigliedrigkeit, heute ist die Gemengelage komplexer. Zwar ist in fast allen Ländern eine Tendenz erkennbar, dass die Anzahl der Schulformen reduziert wird. Das heißt allerdings nicht, dass überall der Weg zum gemeinsamen Lernen eingeschlagen wird. Vielmehr zeichnet sich ab, dass die Schulsysteme der Bundesländer in Zukunft noch unübersichtlicher werden. Die Föderalismusreform von 2006 hat zudem dafür gesorgt, dass die Bildungspolitik der Bundesländer noch weiter auseinanderdriften, da der Bund jegliche schulpolitische Regelungskompetenz verloren hat und die Verantwortung nun vollständig bei den Ländern liegt. Der Bundesregierung ist es untersagt, bildungspolitische Projekte, wie z. B. den Bau von Ganztagschulen, finanziell zu unterstützen. Die Folgen sind absehbar: In Zukunft werden Chancen auf Bildung und Zukunftsperspektiven von jungen Menschen noch stärker als bisher davon abhängen, in welchem Bundesland sie leben.

Diese Kleinstaaterei bringt noch ein weiteres Problem mit sich: So ist der Umzug in ein anderes Bundesland für Familien mit immer höheren Risiken verbunden. Eltern fragen sich: Werden die Bildungschancen meiner Kinder künftig davon abhängen, in welchem Bundesland sie zur Schule gehen? Wird ihr Schulabschluss in dem anderen Bundesland weniger oder mehr wert sein? Werden sie in einem anderen Bundesland mit dem Abschluss studieren können? Werden sich nur noch die reichen Bundesländer gut ausgestattete Schulen und qualifiziertes Personal leisten können? Wo bleiben die anderen?

Jedes Bundesland reformiert derzeit seine Schulpolitik nach eigener Vorstellung, ohne dass eine gemeinsame Zielrichtung oder Strategie in Sachen Chancengleichheit verfolgt wird. Gleichzeitig legte die KMK angesichts der weiteren Ausdifferenzierung der Bildungswege national gültige Bildungsstandards fest, um der komplexeren Struktur des Schulwesens Herr zu werden. Die verschiedenen Schulsysteme haben also auch zur Folge, dass Leistungsstandards und Schulabschlüsse durch Maßnahmen wie etwa der Einführung eines Zentralabiturs stärker zentralisiert und kontrolliert werden. Bereits heute entwickeln sich die Bundesländer bei nahezu allen wichtigen Indikatoren für Chancengleichheit auseinander:

- bei den Kosten, die Eltern für Bildung aufbringen müssen,
- bei den Zugangsbedingungen zu Bildungseinrichtungen,
- bei den Lernergebnissen,
- bei den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

Derzeit ist völlig unklar, wie Deutschland zu einer gesamtstaatlichen Verantwortung, klaren strategischen Zielen und einem konsistenten Konzept für Bildung, Erziehung und Betreuung – und zwar auf der Grundlage der Leitkategorien Qualität, Chancengleichheit, Demokratie und Nachhaltigkeit- kommen will.

Bildungsgerechtigkeit durch Ganztagschulen?

Eines der ersten Opfer der schulpolitischen Kleinstaaterei ist die Ganztagschule – das wohl wichtigste Reformprojekt der Schulpolitik nach PISA. Seit 2003 hat die Bundesregierung mit vier Milliarden Euro knapp 7.000 Schulen in ganz Deutschland gefördert. Das Programm ist Ende 2009 ausgelaufen, die Weiterfinanzierung liegt nun bei den Bundesländern. Der Bund darf aufgrund der Föderalismusreform nicht mehr zahlen. Ob die Länder willens bzw. in der Lage sind, den Ausbau ihrer Ganztagschulen weiter zu finanzieren, ist unklar. Eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung weist darauf hin, dass die „Ausbau-
dynamik erlahmt“ ist.⁴ Fest steht: Das Programm der Bundesregierung hat die Einrichtung von Ganztagschulen zwar gefördert, der Bedarf ist jedoch längst nicht gedeckt. Laut Bildungsbericht 2014 hatten im Schuljahr 2012/2013 knapp ein Drittel der Schüler/innen die Möglichkeit, ein Ganztagsangebot wahrzunehmen. Dem steht der Wunsch von 70 Prozent der Eltern nach einem Ganztagsangebot gegenüber.⁵

Die Gewerkschaften weisen seit langem darauf hin, dass gute Ganztagschulen erst individuelle Förderung und Bildungsgerechtigkeit ermöglichen. Mittlerweile wird diese Einschätzung auch von Bildungspolitikern/innen aller Parteien geteilt. Laut der Evaluationsstudie StEG sind allerdings viele Schulen mit einem Ganztagsangebot wegen finanzieller und personeller Unterversorgung nicht in der Lage, kontinuierlich und passgenau Förder- und Unterstützungsangebote anzubieten.⁶ Die Studie kommt auch zu dem Schluss, dass es den Schulen zwar weitgehend gelingt, ein Betreuungsangebot vorzuhalten, das die Eltern hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zufriedenstellt. Hinsichtlich der Hausaufgabenbetreuung und individuellen Förderung ist aber noch keine zufriedenstellende Situation gegeben.

⁴ Klemm, K. (2013): Ganztagschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CBC9E179-98E22B05/bst/xcms_bst_dms_38554_38555_2.pdf
[26.07.2014]

⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11123> [26.07.2014]

⁶ Projekt „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“. <http://www.projekt-steg.de/content/%C3%BCber-steg>
[26.07.2014]

Allerdings ist die Umsetzung des Ganztagsbetriebes in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Nach einer Analyse des Bildungsforschers Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung konnten im Schuljahr 2012/2013 z. B. nur etwas mehr als 12 Prozent der Schüler/innen in Bayern Ganztagsbetreuung in Anspruch nehmen, während in Hamburg bereits 60 Prozent der Schüler/innen mit Ganztagsschulplätzen versorgt sind. Eine Sonderstellung nehmen die östlichen Bundesländer ein, die nachmittags häufig eine Hortbetreuung anbieten. Hier ist Sachsen mit einem Angebot für 80 Prozent der Schüler/innen führend.⁷

Unterschiedlich sind auch die pädagogischen Konzepte der Ganztagsbetreuung. In einigen Bundesländern bilden der Vormittag und Nachmittag im sogenannten „gebundenen Ganztag“ eine pädagogische Einheit und die Teilnahme der gesamten Klasse ist verbindlich, was erst ermöglicht, die Potenziale einer flexiblen Zeitorganisation nutzen zu können. In der Mehrzahl der Fälle jedoch ist der Schulbesuch am Nachmittag freiwillig und Ehrenamtliche aus Vereinen sowie Eltern übernehmen die Betreuung. Auch hier gibt es je nach Bundesland und Schulform große Unterschiede.

Eine bundesweite Diskussion und einheitliche Verabredungen über die Entwicklung und den qualitativen Ausbau von Ganztageinrichtungen sind dringend notwendig. Auch die Autoren des Nationalen Bildungsbericht 2014 weisen darauf hin, dass es einer klaren Generallinie für alle Schularten und Länder bedarf, wie sich der Aus- und Umbau von der Halbtags- zur Ganztagschule in Deutschland künftig weiter vollziehen soll. Aus Sicht der Gewerkschaften muss es das Ziel sein, Ganztagsangebote zu schaffen, die tatsächlich zu mehr Chancengleichheit führen und einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten.

Schule im PISA-Jahrzehnt – Mehr Qualität durch mehr Tests?

2001 wurden die ersten internationalen PISA-Ergebnisse veröffentlicht. Sie versetzten Deutschland in einen Schockzustand, das eigentlich Undenkbare war geschehen: Im Land der Dichter und Denker lagen die mittleren Leseleistungen 15-jähriger Schüler/innen unterhalb des OECD-Durchschnitts. „Spitze“ war nur die Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens. Bei der Frage nach den Ursachen ließen die Kultusminister/innen anfänglich konsequent die Schulstrukturfrage und frühe Selektion außen vor und rückten die Qualitätssicherung mit Hilfe von Standards und Tests in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten. Sie sollten es ermöglichen, die Leistungen von Schulen bzw. Schüler/innen zu vergleichen.

Angesichts der fortschreitenden Differenzierung zwischen den Ländern, aber auch zwischen den einzelnen Schulen, spricht vieles für dieses Vorgehen. Allerdings ist die Frage, was unter Qualität verstanden wird

⁷ a.a.O.

und wie die Einhaltung der festgelegten Standards im Schulalltag sichergestellt werden soll. Denn aus der internationalen Schulforschung ist bekannt, dass auch standardbasierende Testverfahren durchaus unerwünschte Nebenwirkungen haben können. So ist aus anderen Ländern bekannt, dass nachgeholfen wird, wenn die Testergebnisse in öffentlichen Ranking-Listen bekannt gegeben und/oder mit den Ergebnissen Belohnungen oder Sanktionen verbunden werden. So haben zum Beispiel Testergebnisse unter anderem in den USA Auswirkungen auf die Lehrergehälter oder die Mittelzuwendungen für die Schulen.

Doch selbst bei Vergleichstests, die „nur“ moralischen Druck auf die Lehrkräfte innerhalb einer Schule ausüben wie beispielsweise bei den Vergleichsarbeiten (VerA), geht es nicht immer korrekt zu. In einer Mitgliederbefragung⁸ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gaben mehr als die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte an, sie hätten gehört, dass Kolleginnen und Kollegen den Kindern beim Test geholfen hätten, damit die Ergebnisse besser ausfallen. Knapp die Hälfte berichtet, dass mit VerA „teaching to the test“ in die Schule Einzug gehalten habe. Das Ziel, gut bei VerA abzuschneiden, erhält Vorrang gegenüber den Bemühungen um guten Unterricht und individuelle Förderung. Es besteht daher die Gefahr, dass Schüler/innen nur noch auf Tests hin „pauken“, ohne dass das Gelernte anschlussfähig zu anderen Lerninhalten ist oder im eigenen Lerntempo erworben wurde.

Nur ein Viertel der befragten Lehrkräfte hält VerA für ein sinnvolles Instrument, um Informationen über den Leistungsstand ihrer Klasse zu bekommen. Knapp 90 Prozent hätten stattdessen lieber sinnvolle Instrumente zur Selbstevaluation, die sie dann einsetzen können, wenn sie auf Probleme stoßen. Die meisten Lehrkräfte wissen sehr genau, dass auch solche Leistungstests und Prüfungen kein vollständiges Bild der Lernenden ergeben. In der derzeitigen Form der Vergleichsarbeiten können drei Viertel der befragten Lehrkräfte keinen Nutzen für ihren Unterricht erkennen. Der Verdross ist sogar so groß, dass 70 Prozent der befragten Grundschullehrer/innen angeben, an ihrer Schule würden die Kolleg/innen VerA am liebsten boykottieren. Dies würde sich allerdings ändern, wenn es genügend Unterstützung bei schlechtem Abschneiden gäbe.

Solange Vergleichstests nicht konsequent in den Dienst individueller Förderung und Unterstützung von Schulen in schwierigen Lagen gestellt werden, führen sie weg von fortschrittlichen pädagogischen Konzepten und von dem Ziel, Bildungsbenachteiligung abzubauen. Es besteht sogar die Gefahr, dass Chancengleichheit und Selektion noch verschärft werden. Besonders dann, wenn auf der Grundlage von Leistungstests und Vergleichen sogenannte Schulrankings veröffentlicht werden. „Erfolgreiche“ Schulen erfreuten sich dann einer starken Nachfrage und könnten mit Spenden von Eltern und aus der Wirtschaft

⁸ GEW-Mitgliederbefragung zu VERA (Vergleichsarbeiten). Praktiken, Einstellungen und Erfahrungen der GEW-Mitglieder in Grundschulen. Pilotstudie auf der Basis einer GEW-Mitgliederbefragung. Frankfurt 2014.
http://www.gew.de/Binaries/Binary114073/VERA-Befragung_GEW_2014.pdf [26.07.2014]

rechnen, während Schulen mit schwierigen Schülerkonstellationen noch weiter ins Abseits geraten. Dann wären diejenigen, die Erfolg oder Misserfolg des Bildungssystems am wenigsten zu verantworten haben, die Leidtragenden: die Schüler/innen.

Für Standards, Tests und Leistungsvergleiche gilt: Die Ziele und die Philosophie müssen stimmen. Sie müssen der Entwicklung und Förderung der Schüler/innen sowie der Unterstützung der Lehrkräfte dienen. Schulqualität besteht aus mehr als Leistungstests: Sie zeigt sich in der Verwirklichung von Chancengleichheit, Demokratie und Nachhaltigkeit. Einem verengten Verständnis von Schulqualität treten die Gewerkschaften entschieden entgegen. Es dürfte jedoch noch ein weiter Weg sein, bis alle politisch Verantwortlichen erkannt haben, dass Tests alleine noch keine Qualität erzeugen.

Allerdings haben PISA & Co. auch zu positiven Entwicklungen und Veränderungen geführt: PISA hat mit Mythen, Legenden und vermeintlichen Gewissheiten über das deutsche Schulsystem aufgeräumt. Nach den heftigen Auseinandersetzungen der 70er und 80er Jahre um eine große Schulreform und mit der Einführung integrierter Gesamtschulen hatten die streitenden politischen Lager letztlich eine Art Burgfrieden geschlossen. Konservative Politiker/innen behaupteten weiterhin, Deutschland habe mit dem dreigliedrigen Schulsystem weltweit das Beste: „begabungsgerecht, durchlässig und differenziert“. Die PISA-Daten lieferten ein anderes Bild und räumten mit so manchen Lobliedern auf, indem sie den Fokus auf die unterdurchschnittlichen Leistungswerte und die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens lenkten.

PISA und Co. haben dafür gesorgt, dass Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit wieder öffentlich diskutierte Themen wurden. Heute kann niemand mehr, der ernst genommen werden will, behaupten, das deutsche Schulsystem tue genug für gleiche Bildungschancen.

PISA liefert Belege dafür, dass integrierte Schulsysteme dem selektiven deutschen Schulsystem überlegen sind. Jahrzehntlang wurden in Deutschland Gesamtschulen mit der Behauptung bekämpft, integrierte Systeme seien weniger leistungsfähig als die selektiven, weil sie die einen über- und die anderen unterforderten. Länder wie Finnland und Kanada zeigen das Gegenteil. Nämlich, dass integrierte Schulsysteme nicht nur im Leistungsdurchschnitt hervorragend abschneiden, sondern dass die Abhängigkeit von der sozialen Herkunft viel geringer ist als in Deutschland und dass sie eine breite Leistungsspitze haben. Diese Länder stellen eindrucksvoll unter Beweis, dass integrierte Systeme eine gute Basis für ein modernes, leistungsfähiges und gerechtes Schulwesen sein können. Erst integrierte/inklusive Systeme machen moderne Pädagogik notwendig, in deren Zentrum ein dynamischer Bildungsbegriff und die Abkehr vom Unterricht im Gleichschritt stehen: Menschen lernen immer, ihre Entwicklung und Intelligenz ist zu Lebzeiten nicht abgeschlossen und Menschen lernen mit unterschiedlichen Mitteln und mit unterschiedlichen Tempi.

PISA, IGLU und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schüler/innen am Ende Klasse 4 im vierjährigen Rhythmus) und IGLU binden das zersplitterte deutsche Schulwesen in den internationalen Bildungsdiskurs ein. Jahrzehntlang wurde zum Beispiel in Deutschland die im internationalen Vergleich viel zu niedrige Abiturienten- und Studierendenquote ignoriert. Vielmehr wurde die Illusion gepflegt, junge Menschen ließen sich sauber in praktisch und theoretisch Begabte unterscheiden und die Wirtschaft brauche vor allem die praktisch Begabten. Dass schon die Unterscheidung willkürlich und nicht sachgerecht ist (wer vertraut schon einem nur theoretisch „begabten“ Zahnarzt?) wurde lange Zeit vor allem von konservativer Seite übersehen, denn es passte nicht zur herrschenden Bildungsideologie. Gesamtschulen wollte man nicht und das Gymnasium/Abitur sollte einer kleinen Elite vorbehalten bleiben.

Mittlerweile ist auch dank OECD und PISA klar, dass Globalisierung und Strukturwandel es mit sich bringen, dass Wirtschaft und Verwaltung mehr hochqualifizierte Fachkräfte brauchen. Die Einsicht, dass nicht nur die Wirtschaft, sondern die gesamte Gesellschaft auf allen Gebieten umso produktiver, verantwortungsbereiter und kreativer ist, je höher ihr Bildungsniveau ist, muss sich erst noch allgemein durchsetzen.

Alles in allem liegt es im Interesse der Gewerkschaften, dass Deutschland Teil des internationalen Bildungsdiskurses bleibt und sich nicht in Isolation und Illusion zurückzieht. Allerdings müssen an den weiteren Prozess Anforderungen gestellt werden, die die beschriebenen Nachteile zumindest reduzieren, wenn nicht gar beseitigen. Um einige Punkte zu nennen: VerA, das Instrument für landesweit verpflichtende Vergleichsarbeiten, taugt in dieser Form nicht und soll von einem Instrument der Selbstevaluation abgelöst werden, das Lehrkräfte individuell bezogen auf Problemlagen in ihren Klassen nutzen können. Unabhängig davon damit verbunden muss ein Anspruch auf Beratung und Unterstützung sein, wenn Probleme und Schwierigkeiten mit den „Bordmitteln“ der Schule nicht behoben werden können.

Für nationale und internationale Bildungsvergleiche werden Alternativen zu Ranglisten gebraucht. Es macht pädagogisch und politisch keinen Sinn, unterschiedslos Länder oder Schulen mit verschiedenen Voraussetzungen und Bedingungen miteinander zu vergleichen. Hilfreich können nur solche Informationen sein, die die Entwicklung eines Landes/einer Schule beschreiben und dazu anregen, Ursachenforschung zu betreiben. Die Übermacht von ökonomischen Interessen und der empirischen Psychologie auf die Testentwicklung muss reduziert werden. Es sollen alle relevanten Akteure aus Wissenschaft, Pädagogik und Bildung am Diskurs darüber beteiligt werden, welche Informationen eine Gesellschaft über die Kompetenzen der nachwachsenden Generation braucht.

Die international vergleichende Bildungsforschung gehört unter das Dach der Vereinten Nationen, damit zum Beispiel die Bedeutung von Kinderarbeit und Gesundheit für die Bildung der jungen Generation ange-

messen berücksichtigt werden. Die OECD wäre gut beraten, die enge Kooperation mit den Vereinten Nationen zu suchen und das Menschenrecht auf Bildung zur Leitidee ihrer Untersuchungen zu machen.

Wir brauchen Transparenz über die wirtschaftliche Seite der nationalen und internationalen Vergleichstests. Dazu gehören sowohl Kostentransparenz als auch die Offenlegung, welche privaten, profitorientierten Unternehmen mit ihren Stiftungen in die Studien involviert sind.

Dauer der Schulzeit: umkämpft und umstritten

Ende der 90er Jahre begann in Deutschland eine öffentliche Debatte über die Verkürzung der schulischen Lernzeit. Junge Leute – so die Klagen von Seiten der Wirtschaft – stünden dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu anderen hochindustrialisierten Ländern zu spät zur Verfügung. Die Kultusminister/innen nahmen die Klagen der Wirtschaft ernst und versprachen Abhilfe. Durchaus folgerichtig gerieten der Zeitpunkt des Einschulungsalters, die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur sowie die Länge der Studienzeiten in den Blick. Unverständlicherweise wurden weitere Einflussfaktoren jedoch ausgeklammert, z. B. dass junge Männer in Deutschland durch die bestehende Wehr- oder Ersatzdienstpflicht ca. eineinhalb Jahre später eine Ausbildung oder ein Studium begannen als die jungen Männer in anderen europäischen Ländern ohne Wehrpflicht. Unberücksichtigt blieb auch, dass in denjenigen europäischen Ländern, in denen die Schüler/innen nach zwölf Jahren das Abitur ablegen, während der Schulzeit weitaus mehr Unterrichtsstunden absolviert werden als in Deutschland, da in diesen Ländern im Gegensatz zu Deutschland der Unterricht meist ganztags stattfindet. Und schließlich wurde auch nicht danach gefragt, welchen Anteil die – verglichen mit anderen Ländern – deutlich häufigeren Klassenwiederholungen in Deutschland an der Länge der Lernzeit haben.

Statt einer gründlichen Bestandsaufnahme und zwischen den Bundesländern abgestimmten Konzepten, wurde mit hektischer Betriebsamkeit an einem weiteren föderalen Flickenteppich gearbeitet. Im Zeitraum zwischen 2003 und 2014 haben 11 von 16 Bundesländern den Stichtag für den Beginn der Schulpflicht nach hinten geschoben. Dies hat zur Folge, dass in sechs Bundesländern mittlerweile auch Fünfjährige der Schulpflicht unterliegen. Vor allem in Berlin hat dies in den letzten Jahren zu Elternprotesten und vermehrten Anträgen auf Rückstellung geführt. Aus Sicht der Gewerkschaften ist es völlig unverständlich, weshalb sich die Kultusministerien der Länder nicht auf einen bundeseinheitlichen Stichtag für den Beginn der Schulpflicht verständigen können.

Zu noch größeren Protesten bis hin zum Volksentscheid hat an Gymnasien in den westlichen Bundesländern die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von neun auf acht Jahre (G8) geführt. Im föderalen Wettlauf wurde auch G8 in vielen Bundesländern überhastet eingeführt, ohne Anpassung der Lehrpläne und

ausreichende Vorbereitung der Schulen und Lehrer/innen. Der unveränderte Lehrstoff wurde in die um ein Jahr verkürzte Sekundarstufe I gepresst, mit der Konsequenz, dass zwölfjährige Kinder häufig auch am Nachmittag Unterricht haben, ohne dass die notwendige Infrastruktur einer Ganztagschule vorhanden ist. Zudem führt die Verkürzung der Sekundarstufe I auf fünf Schuljahre dazu, dass die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I nicht mehr gegeben ist. Ein Wechsel von der Realschule zum Gymnasium ist nur noch um den Preis einer Klassenwiederholung möglich.

Bayern z. B. ist der Protest vor allem deshalb so intensiv verlaufen, weil es dort die in anderen Bundesländern existierende Ausweichmöglichkeit so gut wie nicht gibt, nämlich das Abitur an integrierten Gesamtschulen oder beruflichen Gymnasien nach neun Jahren ablegen zu können. Unter dem Druck der Elternproteste haben mittlerweile eine Reihe von Bundesländern den Gymnasien freigestellt, ob sie ihre Schüler/innen in acht oder neun Jahren zum Abitur führen wollen. Die Diskussion um G8/G9 ist zweifellos ein Beispiel für Zeit- und Ressourcenverschwendung durch die Kultusministerkonferenz. Die verschiedenen Verkürzungsmaßnahmen zeigen mittlerweile Wirkung, die sich auch in Zahlen ausdrücken. Im Schuljahr 2012/13 besuchten 65 Prozent der sechsjährigen Kinder allgemeinbildende Schulen (Vgl. 53% in 2002/03). Auch der Hochschulbereich wird zunehmend früher besucht. Waren es vor zehn Jahren noch sechs Prozent der 19-Jährigen, so sind es 2012/13 bereits 14 Prozent. Der Bildungsbericht 2014 weist darauf hin, dass Gründe hierfür vor allem in der Aussetzung der Wehrpflicht und der Einführung von G8 zu suchen sind. Der Bericht enthält jedoch auch den Hinweis, dass die Wiederholerquote in der gymnasialen Oberstufe von G8-Gymnasien in den letzten Jahren um 0,5 Prozentpunkte auf 3,1 Prozent gestiegen ist. Im Bericht erfolgt dazu der ausdrückliche Hinweis, dass damit eine Verlängerung der Schulzeit im Sekundarbereich II verbunden ist, „die es weiter zu beobachten gilt“. Ganz offenbar haben die Autoren des Bildungsberichts die berechtigte Sorge, dass für manche Schüler/innen die Schulzeitverkürzung ein Nullsummenspiel ist, das mit einer Klassenwiederholung „bezahlt“ wird.

Für die Gewerkschaften kann es daher nicht darum gehen, das Hin und Her zu unterstützen. Vielmehr sollten die Kultusministerien eine grundsätzliche Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Angriff nehmen. Weshalb löst man nicht starre Klassenverbände auf und stellt es den jungen Erwachsenen frei, wann sie innerhalb eines Zeitkorridors von zwei bis vier Jahren den Nachweis erbringen, dass sie die für das Abitur verlangten Standards erreicht haben?

2. Baustelle ohne Plan – Inklusion als Chance für eine ganzheitliche Schulreform

Betrachtet man die verschiedenen bildungspolitischen Diskussionen und Aktivitäten nach dem sogenannten „PISA-Schock“, stellt sich die Frage nach einem Gesamtkonzept, das hinter den verschiedenen Reformvorhaben steckt. Fündig wird man bei dieser Suche nicht. Die derzeitige Bildungspolitik erinnert vielmehr an eine Baustelle, bei der es keinen gemeinsamen Bauplan gibt und auf der jeder Beteiligte an einer anderen Stelle mit der Umsetzung seiner Vorstellungen beginnt. Wie das Haus später aussieht oder ob es überhaupt ein gemeinsames Haus geben wird, ist völlig offen. Es ist mehr als zweifelhaft, dass dies den Schüler/innen nutzt und dass so die Defizite des deutschen Schulsystems behoben werden können. Wichtig ist jedoch, dass eine umfassende und ganzheitliche Schulreform endlich in Angriff genommen wird. Ziel muss die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems für *alle* Kinder und Jugendlichen sein, das auf Selektion, Sortierung und Etikettierung jeder Art verzichtet und auf individuelles Lernen im gemeinsamen Unterricht setzt.

Für viele Menschen, die sich nicht täglich mit Bildungspolitik beschäftigen, ist der Begriff „Inklusion“ fremd. Was soll das sein? „All inclusive“ kennt man zwar von der Urlaubsplanung, wenn alle Leistungen im Preis inbegriffen sind, aber was bedeutet Inklusion in der Bildung?

Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention⁹ meint ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens, bei dem alle dazu gehören und ein Höchstmaß an politischer, sozialer und kultureller Teilhabe angestrebt wird. Das bedeutet, dass kein Mensch wegen seines Geschlechts, seiner religiösen, sozialen oder kulturellen Herkunft, aber auch nicht wegen einer Behinderung von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden darf.

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention hat sich Deutschland 2009 zum Ziel eines inklusiven Bildungssystems bekannt. Im Unterschied zum Konzept der Integration geht es dabei nicht mehr nur um die Frage des angemessenen und geeigneten Förderortes für bestimmte Gruppen. Bei Inklusion im Bildungsbereich wird auch danach gefragt, wie weitestgehende soziale Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen ist.

Ein inklusives Schulsystem ist also das Gegenteil vom traditionellen deutschen Schulsystem, in dem junge Menschen, die in den allgemeinen Schulen nicht „passen“, in ein äußerst differenziertes Sonderschulwesen aussortiert werden. Vor einigen Jahren wurde das Türschild dieser Schulen ausgewechselt. Seitdem heißen sie „Förderschulen“, ohne dass sich grundlegend etwas geändert hätte, denn auch der Besuch einer „Förderschule“ erfolgt nicht freiwillig auf Wunsch der Eltern oder Kinder, sondern im Rahmen eines

⁹ Hrsg.: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Mai 2008.
<http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf> [25.09.2014]

Verwaltungsaktes, der von Staats wegen erfolgt. Mit der UN-Konvention ist eine neue Sichtweise auf Behinderung geltendes Recht geworden. Waren es früher die Menschen mit Behinderung, die nicht „passen“, wird mit der neuen Sichtweise gefragt, durch welche „Barrieren“ Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen an der vollen Teilhabe gehindert werden.

Durchschnittlich sind es knapp sieben Prozent der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt wird, wobei die Unterschiede zwischen den Bundesländern erheblich sind und von 5 Prozent in Niedersachsen bis 10,5 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern reichen. Ungefähr der Hälfte der Schüler/innen wird eine sogenannte Lernbehinderung, Sprech- oder Verhaltensauffälligkeit bescheinigt. Als behindert im Sinne des Sozialgesetzbuches mit dem Anspruch auf Eingliederungshilfe (blind, taub, körper-, geistig oder seelisch behindert) gelten nicht einmal zwei Prozent.

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass vor allem Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems verschärfen.¹⁰ Diese Schulen sind Sammelbecken für eingewanderte – überwiegend männliche – Jugendliche aus nicht deutschsprachigen Elternhäusern. Sie haben häufig keine Intelligenzdefizite, sondern sie werden durch die unterschiedlichsten Probleme und Schwierigkeiten in ihrem persönlichen und schulischen Umfeld am Lernen „gehindert“. Und ihre Aussonderung in eine Sonderschule für „Lernbehinderte“ verbessert diesen Zustand nicht, wie Untersuchungen zeigen, sondern verschlimmert ihn noch. Im „Schonraum“ Förderschule fehlen die Anregungen und Herausforderungen Gleichaltriger noch stärker als in Hauptschulen. Und immer dort, wo eine relativ problembeladene, spracharme, bildungsfrustrierte homogene Gruppe zusammengefasst wird, wird schulisches Lernen und individuelle Förderung außerordentlich erschwert. Vielmehr verstärken sich negative Haltungen und Einstellungen.

Zudem kann auch kein Fördereffekt bezüglich der Schulleistungen und Schulabschlüsse festgestellt werden. Bundesweit haben im Schuljahr 2012/13 fast drei Viertel derjenigen, die eine Förderschule verlassen, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben, sondern lediglich einen spezifischen Abschluss der Förderschule. In dem von Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesbildungsministerium (BMBF) alle zwei Jahre gemeinsam herausgegebenen Bildungsbericht heißt es 2014: „Erste Befunde deuten (...)“

¹⁰ In Deutschland werden acht Förderschwerpunkte unterschieden: Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und (langandauernde) Erkrankung. Ergänzt wurden 2000 „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“. Der Förderschwerpunkt „Lernen“ ist die meist diagnostizierte Behinderungsart in Deutschland (40 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf), gefolgt vom Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung (16 %). Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, S. 159.

darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“ und „Lernen“ in integrativen Schulen höhere Kompetenzen ausbilden als an Förderschulen.“ Aussonderung (Exklusion) ist keine Lösung – in keiner Hinsicht.

Seit der Unterzeichnung der UN-Konvention haben alle Kinder das Recht auf den Besuch einer Regelschule. Die Schulpolitik in allen Bundesländern steht seitdem vor der Aufgabe, das selektive deutsche Schulwesen in ein inklusives Schulsystem zu transformieren. Dass dies keine einfache Aufgabe ist, leuchtet unmittelbar ein. Große Teile der Lehrerschaft sind nicht darauf vorbereitet, mit behinderten oder im Verhalten auffälligen Schüler/innen zu arbeiten. Sie sind den Anforderungen schlicht nicht gewachsen. Den Schulen fehlen häufig die baulichen und räumlichen Voraussetzungen sowie die notwendige Unterstützung durch Sozialarbeiter/innen, Schulpsychologen/innen, Logopäden/innen oder andere spezialisierte Professionen. Allerdings dürfen alle diese Unzulänglichkeiten nicht als Vorwand genommen werden, um einem inklusiven Schulsystem eine Absage zu erteilen.

Dass der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern gelingen kann, stellen viele Grundschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen seit vielen Jahren unter Beweis. Warum soll also nicht auch in Realschulen und Gymnasien gemeinsamer Unterricht junger Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Talenten möglich sein? Weniger als 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernten im Schuljahr 2012/13 in Regelschulen. Bisher ist der gemeinsame Unterricht völlig ungleich auf die verschiedenen Schulformen verteilt. 2012/13 wurden nach Angaben des Bildungsberichts in Grundschulen gut 31 Prozent der Schüler/innen in Klassen unterrichtet, in denen mindestens ein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hatte. In Schulen mit mehreren Bildungsgängen waren es 44 Prozent, in Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen jeweils knapp 25 Prozent. In Realschulen hingegen lernten nur 4,7 Prozent der Schüler/innen gemeinsam mit behinderten Mitschüler/innen und in Gymnasien konnten sogar nur 2,7 Prozent diese Erfahrung machen.

Diese Zahlen sind viel zu niedrig, wenn man bedenkt, dass das gemeinsame Leben und Lernen nicht nur Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zugutekommt. Auch Kinder ohne Behinderung schadet das separate Förderschulwesen. Ihnen wird die Vielfalt des Lebens vorenthalten, sie können nicht lernen, offen und respektvoll mit Unterschieden umzugehen. Dies ist besonders bedenklich, da einige SchülerInnen später Unternehmen leiten oder Personalpolitik mitgestalten werden. Wenn sie den Umgang mit Vielfalt nicht als positiv erleben konnten, werden sie diese Erfahrungen auch nicht umsetzen können. Damit werden Wegbereiter für eine inklusive Arbeitswelt verhindert. Ein Grund mehr, Inklusion als Auftrag für eine umfassende Schulreform zu begreifen und endlich mit dem Transformationsprozess zu beginnen.

3. Das neoliberale Projekt – Privatisierung von Bildung als Perspektive?

Seit einigen Jahren wird in der Öffentlichkeit die Ansicht verbreitet, „der Staat“ sei zu bürokratisch und könne seine (Bildungs-)Einrichtungen nicht effizient führen, sondern brauche Nachhilfe in Sachen betriebswirtschaftliches Denken. Diese neoliberale „Philosophie“ führte bereits in verschiedenen Bereichen zu einer umfassenden Privatisierung öffentlicher Aufgaben: Die Energieversorgung, die Telekommunikation, die Post oder auch die Bahn wurden bereits entstaatlicht. Auch das staatliche Schulwesen ist ins Blickfeld geraten. Längst gibt es Firmen, die Schulen vom öffentlichen Träger aufkaufen, neu einrichten oder einzelne Bereiche wie das „Facility Management“ oder die Schulverpflegung übernehmen. Konzerne polieren ihr Image auf, indem sie Schulen neue, oft aber auch ausrangierte PCs spendieren oder Jugendlichen in sogenannten Schülerfirmen „unternehmerisches Denken“ und den Vertrieb von Produkten nahe bringen.

Das neoliberale Projekt Schule hat mehrere Bestandteile:

- Ludger Wössmann vom Ifo-Institut in München machte sich vor einigen Jahren zum Sprecher von Wirtschaftswissenschaftlern, die den Anteil privater Schulen bis auf 49 Prozent „Marktanteil“ gesteigert sehen wollen (hier sehen selbst die Befürworter die verfassungsrechtliche Grenze). Die Privatschul-Lobby möchte dabei auch weiterhin staatlich finanziert werden. Angestrebt wird eine Finanzierung in Höhe der Aufwendungen für staatliche Schulen (heute je nach Bundesland zwischen 80 und 90 %). Durch Schulgeld, Sponsorengelder und ehrenamtliche Helfer/innen sollen die privaten Schulen besonders attraktive Angebote nach neuesten pädagogischen Erkenntnissen machen können. Das Ergebnis wäre absehbar: Die gesellschaftliche Spaltung würde vertieft.
- Die Kommunen sollen sich für private Dienstleister und Dienstleistungen öffnen. Darunter kann die Bewirtschaftung der Schulen fallen – Stichwort Public Private Partnership – bis hin zu ihrem Verkauf an Immobilienfonds mit anschließender Rückvermietung. Aber auch der Boom privater Nachhilfeeinstitute macht deutlich, wohin die gewollte Verknappung öffentlicher Kassen führt. Die individuelle Förderung und Unterstützung junger Menschen – eigentlich Auftrag der Schulen – wird profitabel in private Zuständigkeit outgesourct und für wirtschaftliche Interessen erschlossen.
- Neben unmittelbaren wirtschaftlichen Interessen verstärkt die Wirtschaft seit einigen Jahren massiv ihren Einfluss auf Ziele und Inhalte des Schulsystems. Der Kampf um die Köpfe ist in vollem Gange. Die Idealisierung des Wettbewerbs als vermeintlichem Problemlöser für alle Aufgaben sowie die Bewertung von Bildung nach ihrer Effizienz sind der Überbau der bereits länger als zehn Jahre dauernden Auseinandersetzung um ein eigenständiges Fach Wirtschaft in allen Schulformen. Aber auch der Bedeutungszuwachs, den Mathematik und Naturwissenschaften durch die internationalen Vergleichstests gegenüber dem fremdsprachlichen oder geisteswissen-

schaftlichen Bereich erfahren haben, kann als Beleg gelten, dass diese Fächer im Sinne wirtschaftlicher Interessen für unentbehrlich gehalten werden.

Im Kampf um die ökonomische Verwertbarkeit der heutigen Schülergeneration droht der ganzheitliche Bildungsauftrag der Schule verloren zu gehen. Einen auf Messbarkeit und Verwertbarkeit verengten Bildungsbegriff stellen sich die Gewerkschaften entgegen. So wichtig die ökonomische Stabilität und Produktivität einer Gesellschaft ist – der schulische Auftrag umfasst mehr als die Vorbereitung junger Menschen auf ihre Teilnahme am Wirtschaftsgeschehen. Junge Menschen sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die ihnen gleichberechtigte und kritisch-konstruktive Teilhabe am politischen und kulturellen Leben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen. Dafür brauchen sie auch eine gute politische, musisch-kulturelle sowie körperlich-sportliche Bildung. Doch diese Bereiche werden immer stärker an den Rand gedrängt. Um Missverständnissen vorzubeugen: Natürlich ist nicht jedes privatwirtschaftliche Engagement grundsätzlich abzulehnen. Doch muss die Wirtschaftslobby begreifen, dass sie trotz ihrer Finanzkraft nur *eine* Mitspieler bei der Ausbalancierung der verschiedenen pädagogischen und schulpolitischen Interessen ist. Völlig unzulässig ist es, dass von Seiten der Interessenverbände der Privatschulen die Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens nach PISA mit der Diskussion um staatliche Aufgaben vermischt wird und eine vermeintliche Überlegenheit der Privatschulen behauptet wird. Anhand der PISA-Daten lässt sich vielmehr zeigen, dass die besseren Durchschnittswerte der Privatschulen das Ergebnis ihrer soziokulturell günstiger zusammengesetzten Schülerschaft sind. Vergleicht man hingegen soziokulturell gleiche Schülerpopulationen, zeigt sich sogar eine leichte Überlegenheit der staatlichen Schulen.

Die verschiedenen Privatisierungstendenzen im Schulwesen laufen der Forderung nach gleichen Bildungschancen zuwider. Verunsicherte Eltern, die dem staatlichen Schulsystem nicht mehr zutrauen, ihren Kindern gute Arbeitsmarktchancen zu ermöglichen, melden diese vermehrt an Privatschulen an. Dafür ist ein entsprechendes Familieneinkommen notwendig. An der privaten Phorms-Schule in Berlin beispielsweise zahlen Eltern zwischen 220 und 860 Euro Schulgeld im Monat plus Verpflegung und Hortbetreuung. An der International School Hannover Region kostet schon die Aufnahme 2.500 Euro.

Auch an staatlichen Schulen wird ein gefüllter Geldbeutel immer stärker vorausgesetzt. Der von den Eltern gestellte Laptop wird genauso erwartet wie die private Finanzierung von Nachhilfe, Klassenreisen und Nachmittagsbetreuung. Demgegenüber stehen Schüler/innen, deren Eltern finanziell nicht mithalten können und Schulen, die aufgrund ihrer räumlichen Lage oder ihrer Klientel nicht interessant genug für Sponsoren sind.

Unternehmen und Stiftungen engagieren sich selten aus Nächstenliebe, sondern verbinden mit Ihrem Engagement auch Eigeninteresse. Sie werben für ihre Produkte und Dienstleistungen und verschaffen sich dadurch in den Köpfen von Kindern und Eltern frühzeitig ein positives Image. Diese Entwicklung gefährdet

Unabhängigkeit und Neutralität von Schulen.

Die Gewerkschaften setzen der Forderung der Wirtschaftslobby nach einem eigenständigen Unterrichtsfach Wirtschaft, in welchem eine weltanschaulich einseitige Wettbewerbsideologie und Favorisierung der Unternehmensicht auf Wirtschaftsprozesse durchgesetzt werden soll, das Konzept einer sozioökonomischen Bildung entgegen. Für die Gewerkschaften ist die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen zentraler Bezugspunkt der sozioökonomischen Bildung. Ökonomische Fragen müssen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet sein. Wissenschaftlicher, politischer und weltanschaulicher Pluralismus sind unverzichtbare Grundlagen. Gerade in ökonomischen Fragen ist Schule zu weltanschaulicher Unabhängigkeit und Neutralität verpflichtet und muss Schüler/Innen eine Vorstellung von der Komplexität ökonomischer Prozesse und Interessen vermitteln.

Neben der Lobbyarbeit für ein Fach Wirtschaft und entsprechenden Bildungsstandards für den Unterricht und die Lehrerbildung versucht die Wirtschaftslobby Unterrichtsinhalte über Lehrmaterialien zu beeinflussen. Arbeitgebernahe Institutionen überfluten Schulen mit kostenlosen Unterrichtsmaterialien. Ihr Ziel ist es, das eigene Wirtschaftsverständnis in den Köpfen der Schüler/innen zu verankern. Ihre Begründung: die Lehrbücher sähen die unternehmerische Seite zu kritisch und setzten nicht die richtigen Schwerpunkte. Zudem seien Schüler/innen zu wenig auf die Arbeitswelt vorbereitet, es fehle ihnen wirtschaftliches Verständnis und sie hätten keine ausreichenden Kenntnisse über den Finanz- und Versicherungsmarkt.

Aus Sicht der Gewerkschaften dürfen Unterrichtsmaterialien nicht zur Selbstdarstellung und für die eigene Interessenpolitik missbraucht werden. Sie dürfen Schüler/innen nicht durch Einseitigkeit manipulieren, sondern müssen verschiedene Positionen und Perspektiven aufgreifen. Um einer interessengeleiteten Beeinflussung junger Menschen entgegenzuwirken, fordern DGB und GEW eine öffentlich verantwortete Prüfstelle, die schulfremde, kommerzielle Materialien auf ihre Qualität, Ausgewogenheit und Multiperspektivität hin prüft.¹¹

¹¹ Vgl. DGB-Beschluss: „Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kindern lernen?“, 2012.

Festzuhalten ist:

Die Finanzierung des Bildungssystems ist Aufgabe des Staates. Wenn unter dem Druck vermeintlich leerer öffentlicher Kassen die Finanzierung privatisiert wird, zahlt die Gesellschaft für diese Entwicklung einen hohen Preis. Privatisierung in all ihren Formen kann die durch PISA aufgedeckten Probleme des deutschen Schulsystems nicht mildern, sondern wird sie verstärken. Dies gilt vor allem für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Der Blick in andere Länder zeigt, dass Bildung sehr wohl staatlich ausreichend finanziert werden kann und dass Deutschland vergleichsweise unterdurchschnittlich in sein Bildungssystem investiert: Nach der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2012“ gab Deutschland im Jahr 2009 (die Zahlen für 2010 und 2011 hat Deutschland der OECD nicht gemeldet) 5,2 Prozent des Bruttoinlandproduktes (BIP) für Bildung aus und blieb damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, der bei 6,2 Prozent lag und 2010 6,3 Prozent erreicht hat. Um bei den Spitzenreitern mithalten zu können, sind nach Ansicht der Gewerkschaften Ausgaben in Höhe von mindestens sieben Prozent des BIP erforderlich.

4. Berufs- und Arbeitsweltorientierung im Wandel

Eine gute Ausbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für qualifizierte Arbeit. Wer eine abgeschlossene Ausbildung oder einen Studienabschluss hat, wird seltener arbeitslos, hat im Durchschnitt ein höheres Einkommen und kann sich aufgrund seiner breiten Qualifikation besser auf neue berufliche Anforderungen einstellen.

Dabei sind zwei Entwicklungen bemerkenswert.

Erstens gibt es noch immer eine große Zahl von Bewerber/innen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten. Der Berufsbildungsbericht 2014 stellt ca. 530 000 abgeschlossenen Ausbildungsverträgen ca. 285 000 Jugendliche gegenüber, die ohne Abschluss geblieben sind. Dies sind sogenannte Altbewerber/innen, aber auch Jugendliche ohne Schulabschluss. Im vergangenen Jahr hat trotz leichter Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt mehr als ein Viertel der Neuzugänge auf dem Ausbildungsmarkt nur einen Platz im sogenannten Übergangssystem bekommen. Das sind gut 257.000 junge Menschen die geringe Chancen auf eine gute Berufsausbildung haben. Die Verantwortung dafür wird meist den Jugendlichen selbst zugeschrieben, sie gelten schlicht als „nicht ausbildungsreif“.

Das „Übergangssystem“ der Berufsvorbereitung ist wenig effektiv: Die Maßnahmen sind weder beruflich qualifizierend, noch auf dem Arbeitsmarkt anerkannt. Sie führen zu keinem Abschluss und auch nicht zum erhofften Ausbildungsplatz in einem Betrieb. Allein die Angebote von Unterstützungsleistungen, Fördermaßnahmen und Berufsbegleitungen, die für Jugendliche mit Problemlagen bereits während der Berufsorientierung und später in der Berufsausbildung angelegt sind, sind ein äußerst komplexer und intransparenter Förderdschungel. Die Trägerstrukturen sind vielfältig, die Finanzierungsströme verworren. Ein tragfähiges und langfristiges Gesamtkonzept ist nicht zu erkennen.

Zweitens nimmt der Anteil der Jugendlichen, die das Abitur anstreben und eher studieren als eine duale Ausbildung beginnen, zu. 50 Prozent eines Altersjahrgangs beginnen heute ein Studium. Sie und ihre Eltern verbinden damit die Erwartung auf bessere Erwerbschancen. Zieht man die Arbeitsmarktentwicklung zu Rate, so wird der Bedarf an Hochschulabsolvent/innen in den nächsten Jahren auf ca. 20 Prozent anwachsen.

Nicht bekannt ist Eltern, Schüler/innen und Lehrkräften, dass auch das berufliche System Aufstiegsmöglichkeiten bietet, dass der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) eine Gleichwertigkeit zwischen Hochschul- und Fortbildungsabschlüssen herstellt und zudem viele Tarifverträge diese Gleichwertigkeit in ihr Vertragswerk aufgenommen haben.

Die Arbeitswelt ist in stetigem Wandel. Die Gewissheit, dass ein erlernter Beruf auch der lebenslang ausgeübte Erwerbsberuf wird, ist nicht mehr gegeben. Prekäre und unsichere Arbeitsverhältnisse prägen heute die Arbeit quer durch alle Qualifikationsebenen, Werkverträge nehmen zu. Nahezu 50 Prozent der Berufseinsteiger/innen beginnen ihr Erwerbsleben in sogenannten atypischen Beschäftigungsverhältnissen. Diese Prozesse haben eine enorme Bedeutung für das Verständnis von Berufs- und Studienorientierung. Berufsorientierung muss diese Anforderungen aufnehmen. Sie ist mehr als Berufswahlorientierung. Das neue Verständnis von Berufsorientierung zielt darauf ab, Jugendliche zu befähigen, *„ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie in einem sich ständig ändernden Umfeld eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten und nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule erfolgreich Anschluss in weitere Bildung oder Ausbildung zu finden.“*¹²

Junge Menschen müssen ein realistisches Bild von der Arbeitswelt und den ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen von Arbeit und Wirtschaft vermitteln bekommen. Eine gute und umfassende Berufs- und Arbeitsweltorientierung zielt auf das Zusammenbringen von Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfe und Anforderungen der Arbeitswelt auf der anderen Seite ab. Beide Seiten unterliegen einem ständigen Wandel. Zudem ist Berufs- und Arbeitsweltorientierung auch Lebensweltorientierung, daher müssen Berufswunsch und Lebensvorstellungen auch immer wieder miteinander in Einklang gebracht werden.

Berufs- und Studienorientierung stellt die Arbeitswelt in ihren ökonomischen, technologischen, sozialen und historischen Dimensionen dar. 90 Prozent der Schüler/innen werden später als Arbeitnehmer/innen tätig sein. Sie müssen daher befähigt werden, soziale, politische und wirtschaftliche Interessen und Interessenunterschiede zu erkennen und ihre Rechte wahrzunehmen. Deshalb sind Individual- und Kollektivrechte, Pflichten und Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Ausbildung, im Studium und in der Arbeit Gegenstand von Berufs- und Studienorientierung.

Oft ist die Berufswahl junger Menschen von Klischees oder Unwissenheit über verschiedene Berufsbilder geprägt. Noch immer ist der Anteil von Jugendlichen aus Akademikerhaushalten, die ein Studium beginnen, deutlich höher als bei Kindern, aus Handwerker- oder Arbeiterfamilien. Daran hat auch die Bildungsbiografie der Eltern hohen Anteil. Ganz massive Bildungstereotypen gibt es zwischen den Geschlechtern. Deshalb kommt einer sozial ausgerichteten und geschlechtergerechten Berufsorientierung, dem Hinterfragen von Stereotypen und der Information über „untypische“ Ausbildungs- und Bildungswege und Berufe

¹² Gerd-E. Famulla: Erfahrungen aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“, http://www.gew.de/Gerd-E._Famulla_Erfahrungen_aus_dem_Programm_Schule_WirtschaftArbeitsleben.html [02.12.2014]

eine besondere Bedeutung zu. Vor allem Jugendliche aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien brauchen bei der Berufsorientierung besondere Unterstützung.

Berufs- und Studienorientierung sollte daher auf folgende Elemente Wert legen:

- Stärkung der Jugendlichen zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit müssen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden.
- Die Berufs- und Studienorientierung wird nicht als punktuelle Entscheidung, sondern als Prozess aufgefasst, der mit Schulabschluss, Studienbeginn oder absolvierter Ausbildung nicht zu Ende ist.
- Berufs- und Studienorientierung ist nur durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure (z. B. Lehrkräfte, Eltern, Arbeitsagentur, Betriebe, regionale Maßnahmenträger) gewährleisten.

Für Schulen hat dies zur Folge, dass Berufs- und Arbeitswelt/ Studienorientierung nicht Aufgabe eines einzelnen Faches, sondern eine Querschnittsaufgabe sein muss. Die Schule gibt sich ein Programm und sie vernetzt sich mit außerschulischen Akteuren. Darüber hinaus ist es unbedingt geboten, dass Schulen aktiv die Eltern einbeziehen.

Neben dem berufsorientierenden Unterricht ist der Bezug zur Praxis zentraler Bestandteil von Berufs- und Arbeitsweltorientierung. Dieser wird in der Regel durch Praktika und Betriebserkundungen gewährleistet. Sie ermöglichen einen ersten Kontakt zur betrieblichen Realität und machen den Betrieb als Sozialraum erfahrbar. In nahezu allen Landesschulgesetzen ist das Betriebspraktikum in den letzten Jahren aufgewertet worden. Es entsteht ein „Lernort Betrieb“, weil Schüler/innen während des Praktikums betriebliche Lernaufgaben zu erfüllen haben, darüber Berichte schreiben und während und nach dem Praktikum ihre Erfahrungen reflektieren. Diese neue Qualität des Betriebspraktikums benötigt eine hohe Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Betrieb bei der Auswahl, der Durchführung und Auswertung des Praktikums. Im Betrieb sind qualifizierte „Praktikumsverantwortliche“ erforderlich; für jede/n Praktikant/in wird ein Praktikumsplan erstellt. Ein Praktikumsvertrag beinhaltet die Dauer, die Anwesenheitszeiten und die Eckpunkte des Praktikumsplans. Wegen der großen Bedeutung dieser Arbeitswelterfahrungen, müssen auch die Kontakte und Kooperationen zwischen Schule und Betrieb eine besonders hohe Qualität haben. Die Interessenvertretung im Betrieb ist einzubeziehen. Des Weiteren muss Zusammenarbeit zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie mit den Betrieben verbessert werden.

Da Eltern nach wie vor eine zentrale Rolle sowohl bei der Auswahl des Praktikumsplatzes wie bei der Entscheidung für eine Ausbildung und/oder ein Studium haben, müssen sie von Beginn an systematisch einbezogen

werden. Oft sind gerade die Gespräche mit Eltern über mögliche Lernwege und ihre Finanzierung, über Arbeitsmarkt und Beschäftigungschancen sowie über die stereotype Berufs- und Studienwahl besonders wichtig.

Eine qualifizierte Berufs- und Studienorientierung benötigt auch strukturelle Maßnahmen. Schulen brauchen die notwendige Ausstattung, Lehrer/innen die erforderliche Ausbildung und ausreichende Deputate. Berufs- und Studienorientierung ist Aufgabe aller Schularten und in den Rahmenplänen festgeschrieben. Die Funktion der Lehrkräfte verändert sich in Richtung einer moderierenden und unterstützenden Tätigkeit. Die Kultusministerkonferenz (KMK) ist daher aufgefordert, Qualitätskriterien für eine umfassende und qualifizierte Berufs- und Arbeitswelt/Studienorientierung zu formulieren und diese auch in der Lehreraus- und -fortbildung festzuschreiben.

Jeder Jugendliche muss die Chance haben, einen Schulabschluss zu erwerben. Die Möglichkeiten für nachholende Abschlüsse sind zu verbessern.

Eine qualifizierte Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen kann nur erfolgreich sein, wenn die Übergänge in Ausbildung und Studium gewährleistet und sozial durchlässig gestaltet werden. Hierbei ist insbesondere der regional differenzierende Mangel an Ausbildungsplätzen ein großes Problem. Daher muss die Gesellschaft sich auch stärker um jene Jugendliche kümmern, die zwar alle Voraussetzungen mitbringen, aufgrund eines Unterangebots an Ausbildungsplätzen aber leer ausgehen. Jugendliche, die nur aufgrund mangelnder Ausbildungsangebote keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, müssen nach erfolglosen Bewerbungen um einen betrieblichen Ausbildungsplatz spätestens vier Monate nach Beginn eines Ausbildungsjahres einen Rechtsanspruch darauf haben, eine mindestens dreijährige Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren zu können. Sie müssen dann eine Ausbildung an einer berufsbildenden Schule oder bei einem außerbetrieblichen Bildungsträger für die gesamte mindestens dreijährige Ausbildungsdauer angeboten bekommen. Während der Ausbildung an einer berufsbildenden Schule oder bei einem außerbetrieblichen Bildungsträger wird ein Übergang in eine betriebliche Ausbildung angestrebt. Die absolvierte Ausbildungszeit ist dabei anzurechnen.

5. Gute Arbeitsbedingungen für gute Bildung

„Gute Bildung – gute Arbeit“ – wie muss man sich das für den Schulbereich vorstellen? Haben Lehrer/innen nicht einen Traumjob? Nachmittags frei und viele Ferien ... Wenn das keine „gute Arbeit“ ist! Da müsste es doch ein Leichtes sein, der jungen Generation zu guter Bildung zu verhelfen. Oder sieht der Lehrerberuf nur von außen so traumhaft aus und wird bei näherem Hinschauen aus dem Traumjob eher ein „Knochenjob“?

Niemand kann ernsthaft bestreiten, dass die Qualität von Schule und Unterricht maßgeblich von der Qualität der Ausbildung und den Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals abhängt. Aber so einfach wie es sich manchmal in der öffentlichen Meinung darstellt, ist es nicht. Deshalb sollen einige Schlaglichter auch für Außenstehende zu einem differenzierteren Blick auf die Lehrerarbeit beitragen.

Dabei ist die wohl wichtigste Erkenntnis, dass es die Lehrerarbeit nicht gibt. Es gibt keine einheitlichen Arbeitsbedingungen, keine einheitliche Bezahlung, keine einheitliche Unterrichtsverpflichtung, keine einheitliche Ausbildung. Die Unterschiede sind vielmehr vielfältig und hängen davon ab, in welchem Bundesland die Schule steht, in welcher Schulart, Schulstufe und in welchem Fach unterrichtet wird und auch, wie groß die Klassen sind und wie die Schülerschaft zusammengesetzt ist, wie die Schule mit Lehr- und Lernmitteln ausgestattet ist, wie qualifiziert die Ausbildung ist und welche Möglichkeiten vorhanden sind, sich auf neue Herausforderungen vorzubereiten.

Einige Anforderungen für gute Arbeit sind:

Beschäftigungsstatus und Beschäftigungsverhältnisse:

Im Schuljahr 2012/2013 arbeiteten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ca. 750.000 Lehrkräfte in Deutschlands allgemeinbildenden Schulen. Davon waren etwas mehr als 400.000 Lehrer/innen in Vollzeit beschäftigt, 60 Prozent davon Frauen. Fast 260.000 hatten eine nicht immer freiwillige Teilzeitbeschäftigung, davon 85 Prozent Frauen. Deutlich über 90.000 Lehrer/innen arbeiteten stundenweise, oft auf Honorarbasis, davon ca. 70 Prozent Frauen. Etwa 200.000 Lehrkräfte sind Angestellte, ca. 550.000 Beamte. Von den angestellten Lehrkräften sind nicht wenige als sogenannte Saisonarbeiter/innen eingesetzt. Das heißt, sie werden für längerfristige Krankheitsvertretungen eingestellt, aber für die Zeit der Sommerferien entlassen. Manche müssen jährlich bangen, ob und wo sie im nächsten Schuljahr arbeiten dürfen. 2012 meldete die Bundesagentur für Arbeit zu Beginn der Sommerpause einen Anstieg von 54.000 arbeitslos gemeldeten Lehrkräften.

Dass bei solchen Beschäftigungsbedingungen nicht nur die Motivation leidet, sondern auch die Gesundheit belastet wird, steht außer Frage. Dass es aber auch nahezu unmöglich ist, die für gelingende pädagogische Prozesse notwendigen dauerhaften Beziehungen zu Kolleg/innen, Eltern und Schüler/innen

aufzubauen und zu pflegen, wird zugunsten der Einsparmöglichkeiten im Schulhaushalt ignoriert. Dabei ist seit Jahrzehnten belegt, dass Schulen mindestens zu 105 Prozent mit Lehrkräften versorgt sein müssen, um Unterrichtsausfälle wegen Krankheit usw. zu vermeiden.

Klassengröße:

Wenn für ein Bundesland die durchschnittliche Klassengröße angegeben wird, sagt das nichts über die tatsächliche Klasse aus, in der eine Lehrkraft unterrichtet. Beispielsweise lag in NRW im Schuljahr 2013/14 die durchschnittliche Klassengröße nach Angaben der Landesregierung bei 25. Der Blick auf die Schulformen zeigt aber große Unterschiede: Grundschule 23,1; Hauptschule 21,3; Realschule 27,1; Integrierte Gesamtschule 27,9; Gymnasium 27,4. Zwar haben 70 Prozent der Grundschulklassen in NRW akzeptable Größen zwischen 18 und 25 Schüler/innen, doch knapp 8.000 Grundschulklassen sind größer (in 84 Klassen müssen sogar mehr als 30 Kinder lernen). In anderen Bundesländern sieht es strukturell ähnlich aus. Allerdings liegen die Klassenfrequenzen im Durchschnitt dort etwas niedriger.

Gehälter und Unterrichtsverpflichtung:

Die wohl größten Ungerechtigkeiten „leistet“ sich Deutschland in Bezug auf Lehrergehälter und Unterrichtsverpflichtung. Die Unterschiede zwischen Lehrer/innen mit dem Lehramt für Grund- oder Hauptschulen und solchen mit Gymnasiallehramt belaufen sich für Berufsanfänger/innen monatlich auf ca. 600 Euro und vergrößern sich in der letzten Gehaltsstufe wegen der im Gymnasiallehramt üblichen Beförderung von A13 nach A14 auf ca. 1000 Euro. Begründet wird die unterschiedliche Bezahlung mit unterschiedlich langen Studienzeiten, um die Lehrerlaubnis zu erwerben und einer daraus folgenden Zuordnung zum gehobenen oder höheren Dienst. Diese Begründung enthüllt das hierarchische Denken im deutschen Schulwesen. Wieso müssen Gymnasiallehrer/innen länger studieren als Grund- oder Hauptschullehrer/innen? Die notwendigen Studieninhalte sind sicher nicht deckungsgleich, aber sie sind nicht in weniger Zeit zu absolvieren. In den Grundschulen etwa soll bei jedem Kind die Grundlage für erfolgreiches Lernen gelegt werden. Dazu sind neben fachlichen auch sehr viele pädagogische und lernpsychologische Kenntnisse notwendig. Mit der Festlegung unterschiedlich langer Studienzeiten sagen die politisch Verantwortlichen unmissverständlich, dass Schüler/innen am Gymnasium von Lehrkräften mit der längsten (und damit besten?) Ausbildung unterrichtet werden sollen.

Die auch materielle Geringschätzung der Lehrämter für Grund- und Hauptschulen und indirekt damit auch dieser Schulformen und ihrer Schüler/innen setzt sich bei der Unterrichtsverpflichtung fort. Zwar ist die wöchentliche Arbeitszeit in den Bundesländern analog zum übrigen öffentlichen Dienst relativ einheitlich zwischen 40 und 42 Stunden festgelegt, allerdings mehr fiktiv. Nach übereinstimmenden Berechnungen und unter Berücksichtigung der unterrichtsfreien Zeiten arbeiten Lehrer/innen im Durchschnitt 45 Wochenstunden, wobei in den Unterrichtswochen die Arbeitsbelastung noch einmal erheblich auf über 50 Stunden

steigt. Hinzu kommt, dass in dem (fiktiven) wöchentlichen Zeitkontingent ganz unterschiedlich viele Unterrichtsstunden mit Vor- und Nachbereitung untergebracht werden müssen. Die Unterrichtsverpflichtung beträgt bei Grund- und Hauptschullehrer/innen je nach Bundesland zwischen 29 und 27,5 und bei Gymnasiallehrer/innen zwischen 23 und 26 Pflichtstunden. Das bedeutet, dass seitens der Arbeitgeber für die nicht unterrichtlichen Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Konferenzen, Eltern- und Schülergespräche unterschiedlich viel Zeit für notwendig gehalten wird.

Eine bis ins Letzte gerechte Regelung für die Arbeitszeit der Lehrkräfte kann es nicht geben. Dazu ist das Belastungsempfinden von zu vielen äußeren und individuellen Faktoren und Einflüssen abhängig. Es sollte jedoch klar sein, dass offenkundige Zusatzaufgaben wie die Tätigkeit in Planungs- und Entwicklungsteams, die Arbeit als Klassenleiter/in, der Unterricht in Korrekturfächern, in sehr großen Lerngruppen oder mit einer sehr heterogenen Schülerschaft berücksichtigt und im Interesse der Gesundheit und Motivation der Lehrkräfte durch Belastung reduzierende Maßnahmen ausgeglichen werden müssen. In der Regel wird das eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung sein. Dafür muss den Schulen ein zusätzlicher Pool von mindestens 5 Prozent für besondere und besonders belastende Aufgaben zur Verfügung stehen. Zusammen mit der Vertretungsreserve ist deshalb eine mindestens 110 prozentige Versorgung mit Lehrerstunden pro Schule notwendig.

Solange Landesregierungen keine Anstrengungen unternehmen, sich bei der Lehrerversorgung der Schulen am tatsächlichen Bedarf zu orientieren, sondern von der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Selbstaussbeutung ausgehen, hätten diese gute Gründe, nur „Dienst nach Vorschrift“ zu machen. Dass sie es in ihrer großen Mehrheit nicht tun, hat damit zu tun, dass sie ihre Arbeit gut machen wollen und sich ihrem Fach und ihren Schüler/innen in hohem Maß verpflichtet fühlen.

Als höchst ungerecht empfinden angestellte Lehrkräfte ihre Einkommenssituation im Vergleich zu ihren verbeamteten Kolleg/innen. Obwohl die Bruttogehälter der Angestellten höher als die der Beamten sind, führen die Beiträge zur Sozialversicherung bei Angestellten zu erheblich niedrigeren monatlichen Nettoeinkommen. Hinzu kommt, dass die öffentlichen Arbeitgeber den 200.000 angestellten Lehrkräften bisher eine tarifliche Eingruppierung und Arbeitszeitregelung verweigern. Mit dem Ziel, dem Zustand ein Ende zu machen, verstärken seit einigen Jahren die Gewerkschaften in den Tarifrunden des öffentlichen Dienstes ihren Druck auf die Arbeitgeber.

Äußere Rahmenbedingungen:

Wie steht es um den Zustand der äußeren Rahmenbedingungen? Einen systematischen Überblick hat erstmals eine Mitgliederbefragung¹³ der GEW geliefert. Die Schulleiter/innen wurden gefragt, wodurch die Möglichkeiten der Unterrichtsverteilung an ihrer Schule beeinträchtigt werden. Die Ergebnisse sind zum Teil dramatisch. Fast zwei Drittel der Schulleitungen – bedeutend mehr als der internationale Durchschnitt – weisen auf eine Mangelsituation bei Lehrkräften und Unterstützungspersonal an Schulen hin.

Wenn ausgebildete Lehrkräfte fehlen, werden vor allem in sogenannten Hauptfächern vorhandene Lehrkräfte „fachfremd“, also ohne entsprechende Lehrbefähigung, eingesetzt. Laut Bildungsbericht 2014 wird Mathematik in Grundschulen zu 27 Prozent und im Sekundarbereich zu 14 Prozent fachfremd unterrichtet, wobei es auch in dieser Beziehung gravierende Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Nach Untersuchungen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wirkt sich fachfremd erteilter Unterricht nachweislich nachteilig auf die Schülerleistungen aus. Im Sekundarbereich I erreichen demnach fachfremd unterrichtete Schüler/innen deutlich schlechtere Mathematikleistungen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.

Noch größerer Mangel als bei qualifizierten Lehrkräften herrscht nach Auskunft der Schulleitungen bei pädagogisch unterstützendem Personal wie Schulpsychologen/innen und Sozialpädagogen/innen. Zunehmender Schulstress, die Entwicklung zu Ganztagschulen, die Forderung nach Individualisierung und individueller Förderung machen es unabdingbar, endlich eine bedarfsgerechte Versorgung sicher zu stellen. DGB und GEW fordern als ersten Ausbauschritt an allen Schulen eine Vollzeitstelle für Schulsozialarbeit pro 150 Schüler/innen.

Bei den Schulpsychologen/innen werden mehrere 1.000 Stellen notwendig, um Deutschland mittelfristig an internationale Standards heranzuführen. Die Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen fordert eine bundesweit einheitliche Personalausstattung mit einem Versorgungsschlüssel von einer Schulpsychologin oder einem Schulpsychologen für zunächst 5.000 Schüler/innen, 400 Lehrkräften und zwölf Schulen, mittelfristig jedoch eine Anpassung an internationale Standards mit einem Versorgungsschlüssel von einer Schulpsychologin oder einem Schulpsychologen für 1.000 Schüler/innen, 100 Lehrkräfte und höchstens drei Schulen.

Nahezu die Hälfte der Schulleitungen sieht Mängel beim Unterrichtsmaterial, bei der Ausstattung mit Computern und dem Zustand der Schulbücherei. Etwa in der Hälfte der Schulen berichten die Schulleitungen, dass es

¹³ Demmer, Marianne; von Saldern, Matthias (Hrsg.): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Die Deutsche Schule. Beiheft 11. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2010. <http://www.dds.uni-hannover.de/7144.html> [31.07.2014]

nicht genügend Klassen- und Fachräume gibt. Es gibt Probleme mit der Wärme-/Kältere regulierung und/oder mit dem Schallschutz. Ebenso häufig wird berichtet, dass das Mobiliar in einem desolaten Zustand ist. Kinderärzte weisen seit Jahren darauf hin, dass falsche Sitzmöbel in den Schulen bei Kindern zu Haltungsschäden führen.

Dass Lärm auf Dauer krank macht, ist bekannt. Weniger bekannt ist, dass viele Klassenräume so schlecht schallisoliert sind, dass es Schülerarbeitsplätze gibt, auf denen wegen der Nachhallzeit die Sprachverständlichkeit stark eingeschränkt ist und Informationen der Lehrkräfte schlecht oder gar nicht verstanden werden. Für das Lehrpersonal können sich bei hohen Geräuschbelastungen im Unterricht Stressreaktionen ergeben, die sich beispielsweise anhand der Herzschlagfrequenz nachweisen lassen. Gleichzeitig führt ein akustisch ungünstiger Klassenraum auch zu einer deutlich stärkeren Stimmbelastung der Lehrkräfte, möglicherweise mit der Folge von gesundheitlichen Problemen.

Investitionen in eine gute Raumakustik sind deshalb in vielfacher Hinsicht lohnend: Bessere Unterrichtsakustik führt zur besseren Informationsübermittlung, geringerer Störung kognitiver Prozesse, geringerer Stimmbelastung der Lehrenden, reduzierter Ermüdung und verbesserter Aufmerksamkeit.¹⁴

Zusammenfassend steht daher die dringliche Forderung an die Schulträger auf der Tagesordnung, mit einem großen Investitionsprogramm die Sanierung und Instandhaltung ihrer Schulgebäude in Angriff zu nehmen.

¹⁴ TALIS-GEW: GEW-Mitgliederbefragung auf der Basis der OECD-Fragebögen zu TALIS – Teaching and Learning International Survey 2009. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/Main 2010.
<http://www.gew.de/TALIS.html> [01.08.2014]

6. Schulpolitische Forderungen und Handlungsfelder der Gewerkschaften

Nie war die Gelegenheit günstiger, sich in die aktuellen Diskussionen einzumischen und auf erfolgreiche Reformen hinzuwirken – als Eltern, als Lehrer/innen, als Ausbilder/innen und als aktive Gewerkschafter/innen. Dass dieses Engagement dringend notwendig ist, wird klar, wenn man betrachtet, worum es geht: Es geht um nichts weniger als die Zukunft aller Kinder – auch der Kinder unserer Mitglieder. Es geht um die Chancen für die Gestaltung ihrer Zukunft, die ihnen eröffnet oder verschlossen werden. Chancengleichheit ist jedoch nicht nur ein Thema für die betroffenen Schüler/innen und Familien. Sie ist eine zentrale Voraussetzung für eine gerechte Gesellschaft, in der der soziale Status nicht einfach über Generationen vererbt wird. Das „Menschenrecht auf Bildung“ als Perspektive für eine lebenswerte Zukunft muss gerade von Gewerkschafter/innen eingefordert werden.

Eine Schulreform, die Chancengleichheit individuell ermöglicht und sich zum Ziel setzt, alle Schüler/innen mitzunehmen, ist möglich und nötig. Die Gewerkschaften haben ihre Vorstellungen für eine gerechte und demokratische Schulreform unter das Motto „Eine gute Schule für alle“ gestellt. Diese Schule ist keine Einheitsschule – im Gegenteil: Sie soll die individuelle Förderung aller Schüler/innen gewährleisten. Damit vertreten und fordern die Gewerkschaften eine Schule, die allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem finanziellen, sozialen und kulturellen Hintergrund die gleichen Bildungs- und Entwicklungschancen ermöglicht. Dies erfordert eine Abkehr von der frühen Selektion und der Reduzierung von Bildung auf ihre ökonomische Messbarkeit und Verwertbarkeit.

Nach dem Verständnis der Gewerkschaften muss Schule zu einem lebensbegleitenden und ganzheitlichen Lernen in eigener Verantwortung befähigen. Neben der Vermittlung von Fachkenntnissen und Schlüsselkompetenzen sowie der Persönlichkeitsbildung muss Schule umfassend auf die Arbeitswelt vorbereiten. Sie muss Schüler/innen das nötige Rüstzeug geben, um Gesellschaft und Arbeitswelt mitzugestalten und sich kritisch mit Wirtschaft, Politik und Gesellschaft auseinandersetzen zu können. Sie muss dazu befähigen, eigene Positionen finden und vertreten zu können. Es kommt darauf an, Schüler/innen zu ermöglichen, ihren beruflichen und privaten Lebensweg aktiv und eigenverantwortlich zu gestalten, eigene Vorstellungen und Anforderungen von einem guten Leben und einer guten Wirtschaftswelt zu entwickeln und verschiedene Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen.

Um diesen umfassenden Bildungsauftrag erfüllen zu können, brauchen Schulen die Unterstützung ihres Umfeldes, des Stadtteils oder der Region, aber auch der Eltern, Vereine, Betriebe, Gewerkschaften sowie anderer gesellschaftlichen Gruppen. Um Nähe zur außerschulischen Wirklichkeit zu schaffen, braucht Schule die Einbindung ins und die Kooperation mit dem Gemeinwesen.

Schulpolitische Forderungen der Gewerkschaften:

Kooperationsverbot abschaffen – Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur ausbauen

Seit der Föderalismusreform 2006 hat der Bund keinerlei Gestaltungsmöglichkeit mehr im Schulbereich. Dies hat dazu geführt, dass jedes Bundesland seine eigenen Schulformen, Lehrpläne und Lehrerausbildungen konzipiert – die Schulpolitik in Deutschland gleicht einem Flickenteppich. Nur noch mit oft umständlichen und zeitlich begrenzten Projekten und Maßnahmen darf der Bund die Länder unterstützen. Dies reicht jedoch nicht aus, wenn es um mehr Qualität in der Bildung oder um die Harmonisierung des föderalen Flickenteppichs geht. Der DGB fordert daher, das Kooperationsverbot endlich gänzlich abzuschaffen und dem Bund zu ermöglichen, die Länder beim Ausbau qualitativ hochwertiger Schulen zu unterstützen. Dazu gehört auch die Festlegung bundeseinheitlicher Qualitätsstandards für eine zeitgemäße Schul- und Lehrerbildung.

Eine gute Schule für alle Kinder

Der DGB fordert eine gute Schule für alle, die auf längeres gemeinsames Lernen setzt und auf eine tatsächliche „Eingliedrigkeit“ im Sinne eines inklusiven Schulsystems abzielt, das alle Schüler/innen bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützt, niemanden ausschließt, abschult oder zurücklässt. Das pädagogisch sinnlose und diskriminierende Sortieren und Etikettieren von Schüler/innen entsprechend ihrer vermeintlichen Leistungsfähigkeit auf verschiedene Schultypen und Bildungsgänge muss beendet werden.

Rechtsanspruch auf einen Ganztagschulplatz

Gute Bildung braucht Zeit. Inklusives Lernen und individuelle Förderung lassen sich nicht im Vormittagstakt realisieren. Dafür braucht es gute verbindliche Ganztagschulen mit pädagogisch durchdachten Gesamtkonzepten und effektiven, abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden. Gute Ganztagschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Deshalb fordert der DGB ab dem Jahr 2020 einen Rechtsanspruch auf einen Ganztagschulplatz einzuführen.

Inklusion umsetzen

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zum Ziel einer inklusiven Schule bekannt. Alle Kinder haben nunmehr das Recht auf den Besuch einer allgemeinen Schule. Damit Schulen und Lehrkräfte diese Herausforderung bewältigen können, benötigen sie zusätzliche Ressourcen und hoch qualifiziertes Personal. Bauliche Barrieren müssen in allen Bildungseinrichtungen abgebaut werden. Der DGB fordert Bund und Länder auf, alle Schulen darin zu unterstützen.

Sozioökonomische Bildung als Teil von politischer Bildung

Eine besondere Bedeutung kommt der Vorbereitung junger Menschen auf die Arbeitswelt unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Lebensplanung zu. Der DGB spricht sich dafür aus, die Themenfelder Wirtschaft und Arbeitswelt im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung zu behandeln. Teildisziplinen wie Politik, Soziales, Ökologie, Nachhaltigkeit und Ethik müssen eingebettet und die verschiedenen wirtschaftlichen Theorien thematisiert werden. Einem solch umfassenden Bildungsanspruch kann ein separates Fach Wirtschaft nicht gerecht werden. Sozioökonomische Bildung muss interdisziplinär und fächerübergreifend unterrichtet werden.

Lobbyismus an Schulen entgegenwirken – Prüfstelle für Unterrichtsmaterialien einrichten

Die massive Unterfinanzierung von Schulen führt zunehmend zu einem Mangel an Lehr- und Lernmaterialien, insbesondere zu aktuellen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Themen. Vor allem die Wirtschafts- und Finanzlobby, aber auch kommerzielle Anbieter haben diese Lücke erkannt und drängen mit einschlägigen Unterrichtsmaterialien an die Schulen. Diese unterliegen im Gegensatz zu Schulbüchern keiner Qualitätskontrolle. Die Materialien werden häufig zur Selbstdarstellung und für die eigene Interessenspolitik genutzt. Dabei geht es längst nicht mehr um bloße Produktwerbung, sondern um die Vermittlung eines gewünschten Weltbildes. Um einer einseitigen Beeinflussung junger Menschen entgegenzuwirken, fordern DGB und GEW eine öffentlich verantwortete Prüfstelle, die schulfremde, kommerzielle Materialien auf ihre Qualität, Ausgewogenheit und Multiperspektivität hin prüft.

Entspricht der Beschlusslage des DGB-Bundeskongresses 2014.

Schulpolitische Handlungsfelder der gewerkschaftlichen Initiative Schule und Arbeitswelt

Berufs- und Arbeitsweltorientierung

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist für junge Menschen ein bedeutender Schritt. Damit dieser gelingt, müssen sie gut auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden. Die Gewerkschaften unterstützen und begleiten Schüler/innen auf ihrem Weg und stellen Lehrer/innen Materialien für den berufsorientierenden Unterricht zur Verfügung. Darüber hinaus stellen Gewerkschaften Kontakte zu Betrieben vor Ort her.

Betriebserkundungen und Betriebspraktika

Die Lehrpläne der Bundesländer sehen für Schüler/innen Betriebserkundungen und Betriebspraktika vor. Diese sind häufig die erste Kontaktgelegenheit zu einem Betrieb und Gewerkschaften. Vertrauensleute, Betriebsräte und Mitglieder der Jugend- und Auszubildendenvertretung in den Betrieben können helfen, den Aufenthalt im Betrieb vorzubereiten und zu begleiten. Für die Vor- und Nachbereitung im Unterricht bieten Gewerkschaften für Lehrer/innen unterstützende Materialien¹⁵.

Unterrichtsmaterialien

Themen wie Globalisierung, die Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise oder die verschiedenen Facetten von Wirtschaft und Arbeitswelt kommen im Unterricht oft zu kurz oder werden vom Einfluss der Wirtschaftsverbände dominiert. Aspekte wie soziales Engagement, Interessenvertretung und Mitbestimmung, prekäre Beschäftigung oder gerechte Entlohnung werden häufig außen vor gelassen. Die Gewerkschaften wollen Lehrer/innen in diesen Feldern unterstützen und Schüler/innen einen objektiven, hinterfragenden Blick ermöglichen. Auch die Hans Böckler Stiftung bietet mit *Böckler Schule*¹⁶ Unterrichtsmaterialien für den sozioökonomischen Unterricht an.

Lehrerfortbildungen

Lehrer/innen werden in ihrer Ausbildung zu wenig auf die sich schnell verändernde Berufs-/Arbeitswelt und die sich daraus ergebenden Anforderungen für Berufseinsteiger/innen vorbereitet. Dafür bieten Gewerkschaften Fortbildungsveranstaltungen an. Zu den Themen zählen Tarifpolitik, Mitbestimmung, sozioökonomische Bildung, Betriebserkundung und Berufsorientierung.

¹⁵ Hrg.: GEW Hauptvorstand und IG Metall Vorstand: Go and find out! Die Betriebserkundung in der Arbeitswelt. Eine Handreichung für die sozioökonomische Bildung, 2013.

¹⁶ www.boecklerschule.de

Veranstaltungen zu Schul- und Bildungspolitik

Über eine gute Schul- und Bildungspolitik wird in allen Bundesländern viel diskutiert. Um einen Überblick über aktuelle schulpolitische Themen und Veränderungen in den einzelnen Bundesländern zu bekommen oder mit den am Schulleben Beteiligten ins Gespräch zu kommen, organisieren die Gewerkschaften Veranstaltungen vor Ort und stellen Kontakte zu passenden Fachreferenten/innen und Gesprächspartner/innen her.

Die Initiative Schule und Arbeitswelt

Die Initiative Schule und Arbeitswelt ist ein Zusammenschluss der Gewerkschaften IG BAU, IG BCE, GEW, IG Metall und ver.di unter dem Dach des DGB. Sie bildet den organisatorischen Rahmen, in dem die Gewerkschaften ihre schulpolitischen Handlungsfelder und Forderungen mit Leben füllen. Gemeinsam unterstützen wir Schulen und Lehrkräfte vor Ort und engagieren uns für eine bessere Schul- und Bildungspolitik. Mit verschiedenen Initiativen und Projekten helfen wir Schüler/innen im Berufsorientierungsprozess und beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Darüber hinaus beteiligen wir uns am bildungspolitischen Diskurs und stehen in engem Austausch mit Pädagogen/innen, Ausbilder/innen sowie Vertreter/innen aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft. Unser Ziel ist es, allen Kindern und Jugendlichen zu einer guten Bildung und Ausbildung und schließlich zu einem guten und selbstbestimmten Leben zu verhelfen.

Ansprechpersonen

DGB Bundesvorstand

Jeanette Klauza
Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin
jeanette.klauza@dgb.de

GEW Hauptvorstand

Martina Schmerr
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/Main
martina.schmerr@gew.de

IG BAU Bundesvorstand

Natascha Ponczek
Olof-Palme-Straße 19, 60439 Frankfurt/Main
natascha.ponczek@igbau.de

IG Metall Vorstand

Dr. Bernd Kassebaum
Wilhelm-Leuschner-Straße 79, 60329 Frankfurt/Main
bernd.kassebaum@igmetall.de

IG BCE Hauptverwaltung

Thomas Bulang
Königsworther Platz 6, 30167 Hannover
Thomas.bulang@igbce.de

ver.di Bundesverwaltung

Gunther Steffens
Paula-Thiede-Ufer 10, 10179 Berlin
gunther.steffens@verdi.de

Literaturhinweise

- Bauer, Joachim: Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: PiD Psychotherapie im Dialog 3/2009, S. 251-255
<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrgesundheit.pdf> [30.07.2014]
- Bericht der 2. Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission. Hamburg 2003.
<http://www.hamburg.de/contentblob/58136/data/lehrerarbeitszeitkommission.pdf> [30.07.2014]
- „Bildung für alle“. Berliner Rede 2006 von Bundespräsident Horst Köhler am 21. September 2006.
http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2006/09/20060921_Rede.html [31.07.2014]
- BISS-Bildung durch Sprache und Schrift. Projekt von Bund und Ländern. Durchgeführt von einem Trägerkonsortium. Laufzeit ab 2014. <http://www.biss-sprachbildung.de> [01.08.2014]
- Demmer, Marianne: Schule erneuern ohne Selbstausbeutung des Personals? Neue Anforderungen aus bildungspolitischer Perspektive. In: Pädagogik. Jg. 35, H. 11/2013.
<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/archiv/inhaltsverzeichnis-112013.html> [31.07.2014]
- Demmer, Marianne: Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Praxiszugänge. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag 2014 [im Druck]
- Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten.
http://www.gew.de/Berufsethos_der_im_Bildungs-und_Erziehungsbereich_Beschaeftigten.html [31.07.2014]
- Gefälschte Testergebnisse. Notenschummelei an US-Schulen. Spiegel online 30.03.2013.
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/betrug-mit-testboegen-schul-mogelskandal-in-georgia-usa-a-891813.html> [26.07.2014]
- Kultusministerkonferenz: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation Nr. 204. Berlin 2014.

http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf [27.07.2014]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2013/14. Statistische Übersicht Nr. 386. 1. Auflage. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013.pdf [27.07.2014]

OECD: PISA 2012. Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, Überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de> [26.07.2014]

OECD: TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. Paris 2009 und 2013. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [31.07.2014]

Projekt „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ . <http://www.projekt-steg.de/content/%C3%BCber-steg> [26.07.2014]

Schaarschmidt, Uwe: Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick. In: Lehrergesundheits in der Ausbildung der Lehrer/innen, Seminar 1/2009. <http://www.bak-online.de/publik/seminar109.html> [30.07.2014]

