

Anmerkungen zu einem bildungspolitischen Sofortprogramm der CDU-NRW für den Mai 2005

1. Problemlösungskompetenz und Glaubwürdigkeit

Es gehört zu den wenig ermutigenden Erfahrungen der letzten Jahre, daß es die großen politischen Parteien unter dem Druck der ständigen Wahltermine und der innerparteilichen Macht- und Richtungskämpfe versäumt haben und versäumen, ihren Wählern rechtzeitig, plausibel und glaubwürdig zu erklären, mit welchen langfristig angelegten Handlungskonzepten sie die Probleme lösen wollen, die der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte unabweisbar gemacht hat.

Immer wieder schrecken sie aus innerparteilichen Rücksichten, aus Angst vor der politischen Konkurrenz oder vor dem Unmut der Wähler davor zurück, Lösungsansätze zu verfolgen, von deren Richtigkeit sie zwar im Prinzip überzeugt sind, die sie aber wegen der damit verbundenen Risiken nicht umzusetzen wagen. Lieber lassen sie sich wegen falscher Versprechungen wählen als wegen zukunftsfähiger, aber zunächst unpopulärer Konzepte das Risiko einer Wahlniederlage einzugehen. Lieber lassen sich Wahlkämpfer ihr Auftreten und ihr Programm von sogenannten Medienberatern bis zur Verwechselbarkeit weichspülen, als für die eigenen klaren Konzepte aus Überzeugung und mit offenem Visier zu kämpfen. Feigheit vor dem 'Feind' und Mut vor dem 'Parteifreund', dem offenbar eigentlichen Konkurrenten um die Macht, charakterisieren das Verhalten.

Massenhafte Wahlenthaltung, protestierendes Ausweichen zu den vermutlichen oder vermeintlichen kleineren Koalitionsparteien (Grüne, FDP) sowie regionale Stärkung der extremen Ränder (PDS, NPD etc.) sind die Folge. Es ist unübersehbar: So kann man das Vertrauen der breiten Öffentlichkeit nicht gewinnen!

2. Signum der CDU-Bildungspolitik: Kenntlichkeit , Klarheit, Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit

Will die CDU-NRW (wie die Bundespartei) der beschriebenen Glaubwürdigkeitsfalle entgehen, in die sie gerät, wenn ihre Konzepte sich von denen der politischen Konkurrenz nur graduell unterscheiden – Motto: Wer sind die besseren Sozialdemokraten? - , muß sie auf allen Politikfeldern, insbesondere aber auf dem Feld der Bildungspolitik, diesem Kronjuwel der Landespolitik, über Konzepte verfügen, die problemangemessen, nachhaltig, finanzierbar und kenntlich sind, d.h. die auch von Außenstehenden eindeutig dem konservativ-liberalen und sozialen Politikentwurf der CDU zugeschrieben werden.

Jede Einzelmaßnahme , die eine CDU-geführte Landesregierung nach einem Wahlsieg im Mai 2005 ergreift, muß von Eltern, Lehrern und Schülern sowie von der interessierten

Öffentlichkeit den Prinzipien zugeordnet werden können, denen der bildungspolitische Handlungsentwurf der Partei verpflichtet ist.

Nur wenn es auf diese Weise gelingt, Klarheit, Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit zum Signum der CDU-Bildungspolitik in NRW zu machen, wird sich bei den hauptsächlich Beteiligten und Betroffenen jenes Maß an Vertrauen entwickeln können, das nachhaltige Erfolge erst ermöglicht. Diese große Chance darf nach fast vierzigjähriger Vorherrschaft der SPD in NRW unter keinen Umständen vertan werden!

3. 'Verantwortete Selbständigkeit'

Wer fragt, welches Ziel die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schulen nach Überzeugung der CDU anstreben sollte, könnte mit einer Formel von Anette Schavan zur Antwort geben: 'Verantwortete Selbständigkeit'.¹ Das stimmt mit einer Forderung von Paul Nolte überein, der in seinem Buch über die *Generation Reform*² das "Prinzip Verantwortung" als "strukturierende Idee einer umfassenden Reformpolitik" auch im Bereich der Schulen und Hochschulen sieht: "Es beinhaltet die Verantwortung für die eigene Lebensführung, die durch Reformen gestärkt werden muß ... Verantwortung ist aber, das ist die zweite Seite, nicht denkbar ohne die Verantwortung für Dritte, aus der sich immer größere Teile der Bevölkerung inzwischen zurückgezogen haben. Die Debatten der letzten Jahre haben gezeigt, daß die Familie und die verantwortliche Kindererziehung ... immer noch der Kernbereich einer solchen Verantwortung für Dritte ist, ohne die keine Gesellschaft dauerhaft existieren kann."³

Es ist diese in der Solidarität der Generationen gründende Verantwortung, die auch in Artikel 6 (2), Satz 1 GG bestimmt: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht." Daß die "staatliche Gemeinschaft", die gemäß Satz 2 desselben Absatzes über die "Betätigung" der elterlichen Rechte und Pflichten "wacht", ist bedeutsam. Der Satz betont aber zugleich die Grenzen des staatlichen Zugriffsrechts auf die elterlichen Erziehungsrechte.

Dem "Prinzip der Verantwortung" entspricht es dann auch, daß die von den Eltern begonnene, vom Kindergarten, der Grundschule und den weiterführenden Schulen fortgeführte Bildungs- und Erziehungsarbeit in altersgemäßem Umfang in die "verantwortete Selbständigkeit" überführt wird, die es dem Heranwachsenden ermöglichen soll, für sich selbst, eben auch für die Ergebnisse seines Lernens, die Verantwortung zu übernehmen. Allerdings gilt: "Je vielfältiger und ausdifferenzierter eine Gesellschaft sich darstellt, je größer die Zahl der Optionen ist, umso mehr gewinnen Orientierung und Einführung in die jeweilige Kultur im Rahmen von Erziehung und Bildung an Bedeutung, weil beides nicht mehr auf selbstverständliche Weise durch Sitte und Tradition vorgegeben ist."⁴ Orientierung aber, so muß man hinzufügen, kann nur gewinnen, wer die Sitten und Traditionen kennt und aus dieser Kenntnis den Schritt ins Neuland wagt. Denn stets hat sich das 'Neue' vor dem 'Alten' zu rechtfertigen, wenn es wirksam und überzeugend sein soll.

Das bedeutet, daß es im Rahmen des geistigen Generationenvertrags zwischen der älteren und der jüngeren Generation zum einen zu den unabweisbaren Verpflichtungen der erziehenden Generation gehört, die Heranwachsenden mit den religiösen, ethischen und politischen Traditionen und Fundamenten unserer freiheitlichen und demokratischen Grundordnung vertraut zu machen. Zu ihren Verpflichtungen gehört es aber auch, dafür Sorge zu tragen, daß die jungen Menschen in der Schule eine "Grundausstattung an Wissen, Können, Haltungen und Einstellungen" erwerben, die sie später befähigt, den Prozeß des lebenslangen Lernens in der "Wissensgesellschaft" eigenverantwortlich zu organisieren.⁵ Nur so können sie hoffen, den komplexen Anforderungen und Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein.

4. Leistung fordern, Lernen fördern: Entwicklung einer nachhaltigen Unterrichtskultur

"Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden, sondern Feuer, die entfacht werden wollen."⁶ Dieses wunderbare, wiewohl idealistische Bild von der Lernbegierde, der natürlichen Leistungsbereitschaft, der Neugier und Beharrlichkeit der aus eigenem Antrieb lernenden Kinder enthält ein Leitbild, das niemand aus den Augen verlieren sollte, der für das Lehren und Lernen der Kinder in der Schule verantwortlich ist.

Montaignes Vergleich enthält die entscheidenden Hinweise, die seit jeher charakteristische Merkmale jedes erfolgreichen Bildungsprozesses gewesen sind: Begeisterung für die Sache, den Gegenstand, mit dem der Lernende sich auseinandersetzt sowie die Vermittlung dieser Sache durch einen Lehrer, der selbst von der Sache begeistert ist, die er den Schülern nahebringen will. Wenn der Schüler diesen Lehrer nicht nur respektiert, sondern ihn sogar achtet, ja liebt, wenn er seine Anerkennung sucht, wird er sich anstrengen, um seine Aufmerksamkeit und Zuneigung zu gewinnen.

"Wer Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext ernst nehmen will, muss sich auf die Neugierde, ihre Talente, ihre Stärken und Schwächen einlassen und sie zu Anstrengung und Leistung ermutigen. Sie ernst nehmen, das bedeutet auch, ihnen zu helfen, mit Stärken und Schwächen umzugehen, qualitätsbewußt zu werden, nicht alles als Kinderspiel zu sehen und schließlich mit jener Erfahrung von Konkurrenz zu leben, die sie lebenslang begleiten wird." ⁷

Zu beachten bleibt, daß Unterricht nicht allein auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können zielt, so wichtig und unentbehrlich beides auch ist. Unterricht muß die Schüler darüber hinaus lehren, die Prozesse des Verstehens zu durchschauen, mit denen und in denen sie sich dieses Wissen und Können aneignen und das Erlernte anwenden. Nur unter dieser Voraussetzung können sie Verantwortung für das eigene Lernen und seine Ergebnisse übernehmen. Das setzt allerdings voraus, daß die Methoden ihrer Unterrichtung ihnen nicht signalisieren, daß ihre eigenständigen 'Gehversuche' den Lehrer in Wirklichkeit stören. Die vielfältigen Anstrengungen, die derzeit in den Schulen unternommen werden, eine nachhaltigere, anwendungsorientierte, auf die mögliche Selbständigkeit der Schüler zielende Unterrichts-, d.h. Lehr- und Lernkultur zu implementieren, verdienen also entschiedene Unterstützung.

Allerdings: Vor Patentrezepten ist zu warnen! Die werden die Schüler ebenso rasch langweilen, wie es angeblich der berüchtigte Frontalunterricht getan hat. Klippert kann und ist nicht alles – was er gewiß auch nie von sich behauptet hat. Bestimmte Inhalte fordern bestimmte Methoden. Und im übrigen gilt: *variatio delectat*.

Damit ist ein Bildungs- und Schulprogramm skizziert, das sich darum bemühen muß, Spitzengruppen zu fördern, Risikogruppen zu minimieren, Begabungsreserven zu erschließen und das Niveau der Breitenbildung anzuheben. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, das ein solches Programm am ehesten im Rahmen eines reich gegliederten Schulwesens umzusetzen ist, das Durchlässigkeit in alle Richtungen nicht nur gewährleistet, sondern aktiv fördert. Ein freiwilliger Begabungstest am Ende der Jahrgangsstufe 8, insbesondere in Haupt-, Real- und Gesamtschulen, könnte beispielsweise klären helfen, ob die vorgenommenen Schulformzuordnungen dem Begabungsspektrum der Schülerinnen und Schüler wirklich entsprechen.

Nichts wäre allerdings verhängnisvoller, als den seit wenigen Jahren in vielen Schulen und in allen Schulformen - auch in Nordrhein-Westfalen – unternommenen Versuch, die Qualität des Unterrichts gerade in methodischer Hinsicht zu verbessern, erneut durch eine ebenso nutzlose wie überflüssige Debatte über die Schulstruktur zu stören

und zu unterbrechen.. Der von Teilen der SPD und der Grünen auf Bundes- und Landesebene unternommene dummdreiste Versuch, im Windschatten der PISA-Debatte erneut die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen zum Passepartout für die Lösung aller Bildungsprobleme zu erklären, sollte entschieden und offensiv bekämpft werden.⁸

5. Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule

"Es sind nicht Lehrpläne, schulische Rahmenbedingungen und viele Äußerlichkeiten, die darüber entscheiden, wie Kinder und Jugendliche sich entwickeln und ihre Talente entfalten können. Es sind im Letzten menschliche Beziehungen und eine damit verbundene emotionale Sicherheit, eben menschliches Grundvertrauen, das sich als Basis für Entwicklung, Lernen und damit auch schulischen Erfolg erweist."⁹ Gewußt haben wir dies immer schon, beachtet haben wir es viel zu selten. Da erscheint es in Zeiten rasant steigender Scheidungsraten als Glücksfall, daß die moderne Hirnforschung uns auf diesen Zusammenhang zwischen emotionaler Sicherheit und der Entwicklung des kindlichen Gehirns hinweist: "Das einzige, was ein Kind braucht, sind andere Menschen, mit denen es seine Wahrnehmungen, seine Empfindungen, seine Erfahrungen und sein Wissen teilen kann."¹⁰

Dieser Sachverhalt verweist erneut auf die unabweisbare Verantwortung der Eltern für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Er hebt aber auch deutlicher als früher die ausschlaggebende Bedeutung hervor, die einem partnerschaftlichen Konsens zwischen den Eltern und den Erziehern und Lehrern der sich im Laufe der Jahre ablösenden Bildungsinstitutionen zukommt. Erziehungspartnerschaft bedeutet weit mehr als Elternmitwirkung nach dem Schulmitwirkungsgesetz: Sie bedeutet enge Zusammenarbeit in allen "Angelegenheiten, die die Entwicklung und den komplizierten Weg des Erwachsenwerdens von Kindern und Jugendlichen betreffen".¹¹

"Die internationalen Leistungsstudien haben deutlich gemacht, dass schulische Arbeit dort erfolgreich ist, wo Lernen und Leistung in einer Gesellschaft einen hohen Stellenwert haben. Dies gilt für das gesellschaftliche Klima im Allgemeinen, gilt aber ganz besonders für die Eltern. Es braucht die elterliche Unterstützung für die Stärkung des Lernortes Schule, der Kinder und Jugendliche nicht latent unterfordern darf. Die Bemühungen der Schule, Kinder und Jugendliche zum Lernen zu motivieren und sie von der Bedeutsamkeit des Lernens zu überzeugen, muß in der außerschulischen Lebenswelt junger Menschen unterstützt werden."¹²

6. "Lehrer, bitte erweise uns die Gunst, uns zu unterrichten!"

Am Beginn eines Schultages erheben sich japanische Schüler, wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, verneigen sich angemessen und sagen: "Sensei, onegai shimasu!", d.h. "Lehrer, bitte erweise uns die Gunst, uns zu unterrichten." ¹³

Die PISA-Studie hat nachgewiesen, daß Lehrerinnen und Lehrer dort besonders erfolgreich arbeiten, wo ihnen und ihrer Arbeit Respekt entgegengebracht wird, wo Lernen und Leistung in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert haben.

Japan ist, wie wir wissen, ein in seiner schulpädagogischen Arbeit außergewöhnlich erfolgreiches Land, Deutschland ist dies zur Zeit nicht.

Deutsche Lehrer gelten als zu alt, zu faul ("faule Säcke"), zu resignativ, zu gut bezahlt. Es gibt eine eigentümliche Diskrepanz zwischen den ständig steigenden Erwartungen, die an die Lehrer und die Schulen herangetragen werden, und der mangelnden Akzeptanz und Würdigung ihrer schwieriger gewordenen Arbeit. So hilfreich es sein mag, Schulen und Lehrer auch als Dienstleistungsbetriebe und Dienstleister zu betrachten, als Experten für Erziehung und Unterricht, als Ingenieure der Wissensgesellschaft, so wenig reicht diese betriebswirtschaftlich-technische Begrifflichkeit aus, um die Komplexität der von einem guten Lehrer erwarteten Leistungen zu beschreiben: "Von den Lehrenden als pädagogischen Persönlichkeiten mit 'kultureller Kompetenz' sind in jedem Falle nicht nur geistige Lebendigkeit und Weite zu erwarten, sondern geschichtliches Standortbewußtsein, kritische Urteilskraft und – je nach Interessenlage mit persönlichen Schwerpunkten – ein breites interdisziplinäres Wissen. Dazu kommt, dass die Schule auch vielfältige musische Aktivitäten entfalten muss, und je jünger die Schüler sind, umso weniger lassen sich diese musischen Aspekte auf spezialisierte Fächer beschränken." ¹⁴

Wer die Beschreibung dieses Berufsprofils ernst nimmt, muß wissen, daß sich Schulen nicht ohne oder gegen die Lehrer reformieren lassen. Lehrer wollen von ihren Vorgesetzten, von Schulleitern, Dezernenten und Ministern, von Politikern ernst genommen und nach ihrer Meinung gefragt werden, wenn es um ihren Arbeitsbereich geht, in dem sie die Experten sind. Sie wollen von Veränderungen überzeugt werden.

Dann sind sie auch bereit, sich weit über das amtlich und tarifrechtlich vorgesehene Maß zu engagieren. Im übrigen: Lob, ein besonderer Dank, vor allem aber öffentliche Anerkennung – wo sie denn angebracht sind – sind nicht nur hilfreich, sondern notwendig.

7. Lehrerbildung und Lehrerausbildung

Der Ruf nach einer Reform der Lehrerbildung – bedauerlicher– und charakteristischerweise wird immer häufiger nur von der Lehrerausbildung gesprochen – gehört seit jeher zu den Konstanten der Bildungsreformdiskussion.

Dieser Ruf wird mit Sicherheit auch nach den jüngsten Reformkunststücken im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses nicht verstummen. Umfang und Abfolge des Bachelor- und Masterstudiengangs bieten keinerlei Gewähr dafür, daß das geforderte Miteinander und Nebeneinander von Fachwissenschaften, Fachdidaktik,

Erziehungswissenschaften, pädagogischer Psychologie, Hirnpsychologie u.v.a.m. nicht lediglich zu einem bloß kompilierten Sammelsurium führt, sondern zu den gebildeten Lehrerpersönlichkeiten, die man sich doch zu Recht erhofft.

Ungeklärt schwebend ist auch die Situation der Studienseminare, die seit den siebziger Jahren von einer nicht enden wollenden Kette von Struktur-, Aufgaben- und Prüfungsreformen heimgesucht worden sind, in aller Regel von Sparzwängen diktiert. Dabei bleiben die Studienseminare als Brückeninstitution zwischen Hochschulen und Schulen unentbehrlich.

Auch die regelmäßig auftauchenden Forderungen, die Lehrerbildung gänzlich an die Universitäten zu verlagern, verspricht keine Verbesserungen, gelingt es den Institutionen der ersten Lehrerbildungsphase doch auch bisher nicht, die ihnen bereits jetzt zustehenden Aufgaben nur halbwegs zufriedenstellend wahrzunehmen.

Zu erwägen wäre allerdings, ob die Struktur des zweijährigen Vorbereitungsdienstes nicht in der Weise geändert werden sollte, daß im zweiten Referendarjahr nicht mehr ausschließlich die Einzelstundenplanung und Einzelstundenbeurteilung im Vordergrund aller Bemühungen steht. Stattdessen sollten die auf der Grundlage stringenter und gut dokumentierter Unterrichtsreihen- und Halbjahrsplanungen erzielten Unterrichtsergebnisse in solchen Klassen und Kursen beurteilt werden, die den Referendaren im bedarfsdeckenden Unterricht zugewiesen wurden. Die Beratungstätigkeit der Fachleiter und Ausbildungslehrer müßte entsprechend modifiziert werden. Eine schul- und alltagsnahe Ausbildung im Schul- und Beamtenrecht, in Fragen der Unterrichts- und Schulorganisation, in der Diagnose von Lernschwierigkeiten, in unterrichtlichen und schulischen Evaluationsverfahren etc. könnte die eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit im zweiten Ausbildungsjahr begleiten.

Die CDU sollte nach der Regierungsübernahme eine gründliche Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation der Lehrerausbildung in NRW vornehmen und in einem zweiten Schritt versuchen, den Informationsaustausch, die Koordination und die Abstimmung zwischen Hochschulen, Studienseminaren und Schulen so engmaschig, präzise und obligatorisch zu organisieren ('runder Tisch'), wie dies aus der Perspektive der Lehramtsstudenten, der Referendare und der jungen Lehrer geboten erscheint.

Besonders dringlich wäre eine Verständigung darüber, welche erziehungswissenschaftlichen Themen und Fragestellungen an den Hochschulen so aufbereitet werden können, daß die Studienseminare auf den Ergebnissen der ersten Lehrerausbildungsphase an der Hochschule tatsächlich sinnvoll aufzubauen vermögen. Das derzeit herrschende ungeordnete Nebeneinander, das durch die Lehrfreiheit der Professoren, die Wahlfreiheit der Studenten und die heuristische Autodidaxe der Studienseminare gekennzeichnet ist, hat chaotische Züge.

Aus intensiven Kontakten zwischen den drei, jede auf ihre Weise unentbehrlichen Institutionen der Lehrerausbildung ergäben sich auch neue Möglichkeiten für die externe Lehrerfortbildung, der neben der vielleicht noch bedeutsameren schulinternen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung ein immer höherer Stellenwert zuzumessen ist.

Im übrigen: Verantwortete Selbständigkeit gilt keineswegs nur als Erziehungs- und Bildungsprinzip für Schüler. Sie gilt erst recht für ihre zukünftigen Lehrer, die angesichts ihres Alters, ihrer bereits unter Beweis gestellten akademischen Leistungen und ihrer Verantwortung für ihre eigenständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit während des Referendariats nicht länger wie noch nicht ganz erwachsene Schüler behandelt werden sollten. Das geschieht zwar nicht immer und überall, aber doch immer noch viel zu häufig.

8. *Selbständigere Schulen aufbauen*

Zu den verhängnisvollsten Fehlern sozialdemokratischer Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahrzehnten¹⁵ zählt die Methode, einer erstaunten, verblüfften und verärgerten Öffentlichkeit in immer kürzeren Zeitabständen neue Begriffe, Themen und Projekte zu präsentieren, sie medial gekonnt zu inszenieren – und sie dann fallen zu lassen, bevor Ergebnisse sich überhaupt eingestellt haben können. Nicht die Einführung durchdachter, sorgfältig erprobter und umsichtig eingeführter Neuerungen stand und steht im Mittelpunkt dieser Bildungspolitik, sondern ein populistischer, im Grunde konzeptionsloser Aktionismus, der auch vereinzelte positiv zu bewertende Initiativen diskreditiert, weil sie zunächst kaum von den üblichen modischen Ablenkungsmanövern der Politik zu unterscheiden sind.

Ein herausragendes Beispiel ist der Versuch der Landesregierung, sogenannte selbständige Schulen einzuführen, die im Bereich der Personalführung, der Sachkostenbudgetierung, der Ausgestaltung der Stundentafel und der Handhabung des Klassenteilers mehr oder weniger weitreichende Kompetenzen erhalten sollen.

Das ist ein System, das in seiner ausgebauten Form im Ausland, z.B. in Großbritannien, mit allen Vor- und Nachteilen zu besichtigen ist.

Anstatt aber nun vorher zu überlegen, welche personalrechtlichen, finanziellen, schulaufsichtlichen, mitwirkungsrechtlichen und curricularen Schlußfolgerungen gezogen werden müssen, bevor man einer Schule das Etikett "selbständige Schule" anheftet, hat es die damalige Kultusministerin vorgezogen, das Projekt mit großem Druck und propagandistischem Aufwand anlaufen zu lassen, ohne sich der Mühe einer soliden Vorbereitung des Projekts zu unterziehen.

Das ist nicht nur schade, sondern ärgerlich und kontraproduktiv, weil in der Tat auf diese Weise Schulen Schritt für Schritt ein eigenes Profil, eine neue Lehr- und Lernkultur und ein wirksameres pädagogisches Klima entwickeln könnten, das Leistungsfähigkeit und erzielte Lernergebnisse wahrscheinlich entscheidend verbessern würde. Verstünden sich Schulen nämlich als lernende Organisationen, als Subjekte ihrer eigenen 'inneren' Entwicklung, die für die Erfolge und Mißerfolge ihrer Arbeit wirklich einstehen müssen, steigerte dies nicht nur die Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft aller Beteiligten. Sie würden es auch lernen, sich als Verantwortungsgemeinschaften, als Teams zu verstehen, die sich im lokalen und regionalen Wettbewerb selbstbewußt behaupten können – oder auch nicht!

Wenn aber Mangel an Zeit, Geld, Personal, an Abstimmung mit den kommunalen Schulträgern und an diagnostischer Klarheit das Projekt verderben, bevor elementare Rahmenbedingungen für sein Gelingen gesichert sind (Stichwort: ausreichende

Lehrerversorgung), wenn die kritischen Einwände und Anfragen der Schulen und der Lehrer mit Fleiß überhört werden, muß sich niemand über Mißerfolge und Frustrationen – wie beispielsweise in Leverkusen – wundern. Wer anschafft, muß zahlen!

Eine CDU-geführte Landesregierung sollte die Ansätze der jetzigen Regierung, *selbständigere Schulen* aufzubauen, unter realistischen Rahmenbedingungen fortführen, aber zugleich definieren, welche Rolle die Schulaufsicht im Rahmen des Emanzipationsprozesses der Schulen von unangemessener obrigkeitstaatlicher Dirigierung zukommen muß. **Die Installierung einer schulformübergreifenden unteren Schulaufsicht ist mit Sicherheit verfehlt.** Es ist vielmehr darauf zu achten, daß der derzeitige, immerhin fachkundige, weil schulformbezogene Einfluß der oberen und unteren Schulaufsicht nicht durch den dilettantischen Einfluß schulischer Mitwirkungsorgane ('governing bodies') sowie einer nicht mehr durchgehend fachkundigen unteren Schulaufsichtsbehörde ersetzt wird, die beide Weisungsrecht in innerschulischen Angelegenheiten beanspruchen – z.B. bei der Schulleiterwahl.

9. Nicht nur der Weg ist das Ziel, auch Ergebnisse zählen

Wäre das Wort nicht so häßlich und so schwierig auszusprechen, müßte man es für das eigentliche Zauberwort des 'Post-Pisa-Prozesses' halten: Evaluation.

Was damit gemeint und beabsichtigt ist, ist vernünftig: Wir müssen uns von der Illusion verabschieden, daß Unterricht durch amtliche Vorgaben, durch Richtlinien und Lehrpläne wirklich zu steuern ist. Wirksamer sind da schon die eingeführten Lehr- und Lernmittel. Aber entscheidend ist: Die im Unterricht erzielten Lernergebnisse müssen regelmäßig überprüft und mit den Zielvorgaben abgeglichen werden, damit Schulen eine verlässliche Rückmeldung darüber erhalten, was sie mit ihrer Arbeit erreicht haben.

Zentrale Abschlußprüfungen bei der Vergabe von Abschlüssen sind die logische Folge solcher Überprüfungen, die das Lehren ebenso disziplinieren werden wie das Lernen und die zu einer lange vermißten Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft beitragen können .

Wirksam, d.h. qualitätssteigernd werden solche Evaluationsverfahren aber nur dann wirken, wenn in der Schule so etwas wie eine interne Beratungs- und Aufsichtsstruktur existiert, die beispielsweise weisungsbefugte Fachabteilungsleiter, anonyme Fremdkorrekturen, regelmäßige Fremdvorsitze bei Abiturprüfungen durch externe Fachberater und anderes mehr kennt. Weitere Voraussetzungen bleiben zu klären: Auch wenn klar ist, daß Lernstandserhebungen zunächst nur diagnostisch eingesetzt werden und nicht direkt der Beurteilung der Schüler dienen sollen, muß doch bekannt sein, wer befugt ist, Schlußfolgerungen aus ihnen zu ziehen und an welchen Maßstäben die Ergebnisse gemessen werden sollen. Weiterhin: Welche Formen der internen und externen Evaluation sind praktikabel und akzeptabel? Wie verändert sich der Unterricht, wenn er strikt an meßbare Ergebnisse gebunden ist? Mit welchen pädagogisch unerwünschten Nebenwirkungen ist zu rechnen? Wie gehe ich mit der Tatsache um, daß wichtige, die Ergebnisse wesentlich beeinflussende Faktoren, z. B. das Schulklima, nicht objektiv meßbar sind? Nutze ich die Ergebnisse

zu einem 'ranking' der Lerngruppen, der Klassen einer Stufe, der Schulen, der Bundesländer? Was mache ich mit den Schülern, Lehrern, Schulen, Ländern, die versagen? Welche Rolle spielt die Schulaufsicht in diesem Prozeß? Wie ändert sich ihre Funktion?

All dies muß geklärt sein, bevor Evaluation, diese Zwillingsschwester der *selbständigeren Schule*, zum allgemeinen Reformprinzip erhoben wird. Im übrigen gilt zur Zeit in der Bildungspolitik: Von Baden-Württemberg lernen, heißt siegen lernen!

10. Abitur und Universität

Während die Quote der Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrgangs, die die allgemeine Hochschulreife und die Fachhochschulreife erreicht haben, von 1965 (7.5%) bis 1998 (36.2%) massiv gesteigert werden konnte, stagniert die Quote der erfolgreichen Hochschulabgänger seit Jahren. Das liegt zum einen daran, daß die Zahl der Abiturienten, die auf die Aufnahme eines Studiums verzichten, heute bei ca. 20 % liegt.¹⁵ Zum anderen ist die Zahl der Studienabbrecher, je nach Fachrichtung, dramatisch gestiegen. Sie liegt bei Lehramtsstudenten bei 40 %, bei Elektroingenieuren und Physikern bei 50 %, bei Mathematikern bei 70 %, bei Philosophen bei 90 %.¹⁶

Offensichtlich reichen weder die Studienvorbereitung der Abiturienten noch die Qualität und Organisation des Hochschulstudiums aus, um die notwendige Steigerung der Zahl der abgeschlossenen Hochschulstudiengänge zu erreichen. Das ist ein Skandal, der dringend beseitigt werden muß.

Unter anderem hat dieser Skandal seine Ursache in einem vorwiegend quantitativ orientierten Bildungsbegriff vieler sozialdemokratischer Bildungspolitiker, die davon überzeugt zu sein scheinen, daß die Absenkung von Leistungsanforderungen zu einem höheren Maß an Gleichheit führt.

Deshalb sollte Universitäten und Hochschulen das Recht zugestanden werden, sich ihre Studenten selber aussuchen zu dürfen. Ihre Finanzierung muß von Grund auf neu geregelt werden, entweder über ein System, das die Erhebung von - notfalls kreditfinanzierten - Studiengebühren vorsieht, oder über ein Bildungsgutschein-system, wie es BDA-Präsident Hundt kürzlich zur Diskussion gestellt hat. Ein solcher Systemwechsel würde schlagartig zu einer wirklichen Konkurrenz zwischen den Schulen und zwischen den Universitäten und Hochschulen führen. Er hätte eine Qualitätsverbesserung dieser Bildungseinrichtungen zur Folge

Dabei sollte inzwischen klar sein, daß nur erfolgreiche Schul- und Hochschulabsolventen als zukünftige Steuerbürger den allgemeinen Wohlstand mehren helfen, dessen 'gerecht' genannte Verteilung ja das eigentliche Herzensanliegen vieler Politiker in allen Parteien zu sein scheint. Was verteilt werden soll, muß aber zunächst erwirtschaftet werden, nicht zuletzt durch besonders befähigte und erfolgreiche Hochschulabsolventen!

11. Was ist zu tun?

Wir schlagen vor, daß das BPN der CDU- NRW unverzüglich eine knappe, klar und griffig formulierte Prioritätenliste für ein bildungspolitisches Sofortprogramm nach der Regierungsübernahme erarbeitet, das die in den vorgelegten "Anmerkungen" formulierten grundsätzlichen Überlegungen beachtet. Diese Liste sollte den Parteigremien und der Fraktion als Beschlußvorlage übermittelt werden.

Die Liste sollte sich vor allem auf Aussagen und Forderungen zu folgen Problemkomplexen konzentrieren:

- frühkindliche Erziehung in der Familie und in den vorschulischen Bildungseinrichtungen
- Entwicklung einer nachhaltigen Unterrichts- und Schulkultur
- Einführung erprobter Verfahren der Lernergebniskontrolle, die zugleich der Verbesserung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens dienen
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen des gegliederten Schulwesens durch Intensivierung der individuellen Förderung! Stärkung der Hauptschulen; dort vorrangig die Einrichtung von Ganztagschulen
- Kategorische Zurückweisung des dummdreisten Versuchs von Teilen der SPD und der Grünen (Bulmahn, Erdsiek-Rave, Steinbrück u.a.) sowie des OECD-PISA-Missionars Schleicher, der Öffentlichkeit erneut eine frucht- und nutzlose Schulstrukturdebatte aufzuzwingen
- Orientierung an einem finanzpolitischen Nachhaltigkeitsprinzip, für Bildungs-Ausgaben: Konsumtive Ausgaben müssen gegenüber investiven Ausgaben zurücktreten. Innerhalb der investiven Ausgaben müssen die Investitionen für Bildung Vorrang haben. **Schulen und Hochschulen sind wichtiger als Wellness-Bäder und Windräder.**

Wir sind davon überzeugt, daß eine geordnete und transparente Verwirklichung des skizzierten Vorhabens ein gelungener Auftakt zu einem neuen Abschnitt der Bildungspolitik in NRW wäre, auf den viele Bürger dieses Landes seit Jahren und Jahrzehnten sehnsüchtig warten. Es liegt vor allem in der Hand der CDU, diese Erwartungen zu erfüllen

Anmerkungen

- ¹ Annette Schavan, **Welche Schule wollen wir ? PISA und die Konsequenzen.** Freiburg.Basel.Wien (Herder), 2002, S. 16 – 19
- ² Paul Nolte, **Generation Reform.** München (Beck) ²2004
- ³ Nolte, a.a.O., S.127 f.
- ⁴ Schavan, a.a.O, S. 16
- ⁵ ...CDU im Westen, **Schule und Lernen in der Wissensgesellschaft.**Petersberger Modell. Hg. CDU-Landtagsfraktion .Düsseldorf 2001
- ⁶ Michel de Montaigne, **Essais.** Erste Moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. Frankfurt (Eichborn) 1998, S.
- ⁷ Schavan, a.a.O., S. 45
- ⁸ Schavan, a.a.O., S. 91
- ⁹ Gerald Hüther, "Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns" In: Karl Gebauer/Gerald Hüther, **Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung.** Düsseldorf/Zürich 2001, S. 16, zitiert nach Schavan, a.a.O. , S. 90
- ¹⁰ Schavan, a.a.O., S. 92
- ¹¹ Merry White, **The Japanese Educational Challenge.** A Commitment to Children. Tokyo and New York (Kodansha International) 1987, S. 82
- ¹² **Strukturkommission Lehrerbildung 2000:Lehrerbildung in Baden-Württemberg.**Abschlußbericht. Stuttgart 1993, S. 47, zitiert nach:Schavan, a.a.O., S. 71
- ¹³ Neben der lähmenden Gesamtschuldebatte der siebziger und achtziger Jahre, der von Anfang an verfehlten Stufenlehrausbildung und dem radikalen Einstellungsstopp seit 1982 sind es vor allem die schleichenden Verschlechterungen der schulischen Rahmenbedingungen in den neunziger Jahren (Klassengrößen, Stundentafeln, Lehrerarbeitszeit), die die Schulen belastet und in ihrer Entwicklung behindert haben. Allzu lange war es verpönt, die Erziehungsaufgabe der Schule zu betonen und Anstrengung und Leistungsbereitschaft zu verlangen.
- ¹⁴ Schavan, a.a.O. , S. 98
- ¹⁵ ...CDU im Westen, a.a.O., S. 13 f.
- ¹⁶ ...CDU im Westen, a.a.O., S. 13