

Wissenschaftliche Prüfungsarbeit

gemäß §12 der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung
für das Lehramt an Realschulen vom 31. März 1982 (GVBl. S. 133),
zuletzt geändert durch §25 der Landesverordnung vom 28. Juni 1986 (GVBl. S. 251)

des Kandidaten Ingo Ostwald

der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau

im Fach Sozialkunde,

Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften,
Institut für Sozialwissenschaften,
Abteilung Politikwissenschaft,

zum Thema:

Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz

Historische Entwicklung,
gegenwärtige Lage,
Ausblick und Perspektiven

Erster Beurteiler: Dr. Fritz Marz,
Zweiter Beurteiler: Prof. Dr. Ulrich Sarcinelli,

Abgabedatum: 15. Oktober 2005.

Ingo Ostwald

Adresse: Talstraße 68, 55218 Ingelheim

Fon & Fax: 07000-6789253

Mail: mail@ingo-ostwald.de

Diese Arbeit befindet sich auch im Internet unter www.ingo-ostwald.de/examen.

0 | Gliederung

1. Einleitung	3
2. Schulwesen und Bildungspolitik - Entwicklung und Bestand	4
2.1 Politische Mehrheiten in Rheinland-Pfalz und ihre Ursachen	4
2.2 Historische Entwicklung des Schulwesens und der Bildungspolitik	6
2.3 Das heutige Schulsystem in Rheinland-Pfalz	17
2.4 Leistung des Bildungssystems - Ergebnisse von Vergleichsstudien	19
3. Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Reformvorschläge	30
3.1 Vorschulische und frühkindliche Bildung	31
3.2 Unterricht und Förderung	35
3.3 Ganztagschule	52
3.4 Selbstständige, demokratische, lebendige, offene Schule	54
3.5 Schulstruktur	60
3.6 Qualitätssicherung, Evaluation und Standards	72
3.7 Lehrkräfte und weiteres Personal	77
3.8 Ausstattung und Lernumgebung	82
3.9 Bildungsausgaben	83
3.10 Föderalismus versus Zentralisierung	86
4. Ausblick und Fazit	88
5. Literatur- und Quellenverzeichnis	99
6. Abkürzungsverzeichnis	125

1 | Einleitung

Die vorliegende Arbeit möchte einen Überblick über die Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz geben, beginnend mit einem Rückblick in die Geschichte und einer Beschreibung der gegenwärtigen Situation (Kapitel 2), fortgesetzt mit einem ausführlichen Überblick über aktuelle Maßnahmen und Reformvorschläge verschiedener politischer Akteure (Kapitel 3) und abschließend mit einem Ausblick auf bevorstehende, erwartete, wünschenswerte Entwicklungen und einem persönlichen Fazit (Kapitel 4).

Dabei geht Kapitel 2 zunächst auf die politischen Mehrheiten ein, die für das Verständnis der Entwicklung des Bildungssystems von Bedeutung sind (Kapitel 2.1). Anschließend wird der Weg von Konfessions- über Simultanschulen bis hin zu einem stark ausdifferenzierten Schulsystem skizziert (Kapitel 2.2), dessen heutiger Aufbau (Kapitel 2.3) und dessen Leistungsfähigkeit anhand von Bildungsstudien (Kapitel 2.4) grob beleuchtet werden. Kapitel 3 beschäftigt sich dann ausführlich mit den derzeit laufenden und von verschiedenen, bildungspolitischen Akteuren geforderten Maßnahmen und Reformvorschlägen, zum Teil auch anhand von anschaulichen Beispielen aus der Schulpraxis. Dabei ergibt sich die recht unterschiedliche Länge einzelner Unterkapitel vor allem aus der Kontroversität des jeweiligen Themas. So ist etwa die in Kapitel 3.5 dargestellte Schulstrukturdebatte erheblich strittiger als etwa die Frage nach Ganztagschulen (Kapitel 3.3) oder nach Qualitätssicherung und Bildungsstandards (Kapitel 3.6). Kapitel 4 beinhaltet eine abschließende Bewertung und ein persönliches Fazit.

Aufgrund des großen Umfangs des gewählten Themas wird eingrenzend - entsprechend der Zuständigkeiten des derzeitigen Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend - ein Schwerpunkt auf die Schulpolitik gelegt, hierbei wiederum vor allem auf allgemeinbildende Schulen. Hochschulen und Berufsbildende Schulen bleiben weitgehend unerwähnt, wobei zahlreiche Forderungen aus Kapitel 3 durchaus auch auf andere Bildungsbereiche übertragbar sind, worauf im Fazit (Kapitel 4) Hinweise gegeben werden.

Außer in älteren Zitaten wurde in dieser Arbeit die neue Rechtschreibung verwendet. Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird anstelle z.B. von „Schülerinnen und Schüler“ und „Lehrerinnen und Lehrer“ in der Regel die männliche Form als neutrale Form verwendet. In kurzem Abstand aufeinander folgende Zitate werden zusammen nach dem letzten Zitat nachgewiesen.

2 Schulwesen und Bildungspolitik - Entwicklung und Bestand

2.1 Politische Mehrheiten in Rheinland-Pfalz und ihre Ursachen

Politische Mehrheiten, Ministerpräsidenten und Bildungsminister

In Rheinland-Pfalz war die CDU von 1947 an 44 Jahre lang stärkste Kraft im Landtag und stellte stets den Ministerpräsidenten, zunächst Wilhelm Boden (1946-1947)¹, dann Peter Altmeier (1947-1969), Helmut Kohl (1969-1976), Bernhard Vogel (1976-1988) und Carl-Ludwig Wagner (1988-1991). Die Christdemokraten erhielten mit Ausnahme der Landtagswahl 1951 regelmäßig mehr als 40%, von 1971 bis 1987 sogar die absolute Mehrheit der gültigen Stimmen, 1955 und 1959 mit 46,8 bzw. 48,4% zumindest die absolute Mehrheit der Mandate. Bis 1971 regierte die CDU zusammen mit der FDP, auch als sie 1955 und 1959 auf eine eigene Mehrheit der Mandate hätte zurückgreifen können.²

Bei der SPD blieb der Stimmenanteil bis 1959 zwischen 30 und 35%, nach dem Godesberger Programm, mit dem sie sich von einer Arbeiter- zu einer Arbeitnehmerpartei wandelte, gelang es ihr erstmals, über 40% zu erzielen. Bis 1987 blieben ihre Wahlergebnisse zwischen 35 und knapp über 40%; deutlich darüber lag sie, als sie 1991 mit fast 45% erstmals stärkste Kraft im Landtag wurde und mit Rudolf Scharping (1991-1994) den ersten sozialdemokratischen Ministerpräsidenten stellte. Ihm folgte Kurt Beck, unter dessen Führung die SPD 1996 wieder unter 40% fiel, 2001 aber wiederum fast 45% erreichte.

¹ Boden war 1946 von der französischen Besatzung eingesetzt und 1947 vom Landtag bestätigt worden, legte jedoch sein Amt aufgrund des geringen Rückhalts in seiner Partei schon nach wenigen Wochen nieder.

² Zu allen Zahlenwerten dieses und der folgenden Absätze dieses Kapitels vgl. Moehl 2005, S. 1

Die für Schule zuständigen Ministerien sind von Beginn an bis heute in Händen der beiden großen Parteien. In der provisorischen Landesregierung führte Ernst Lotz (CDU, 1946-1947) das Ministerium, ihm folgten Adolf Süsterhenn (CDU, 1947-1951), Albert Finck (CDU, 1951-1956), Eduard Orth (CDU, 1956-1967), Bernhard Vogel (CDU, 1967-1979), Hanna-Renate Laurien (CDU, 1979-1981), Georg Gölter (CDU, 1981-1991), Rose Götte (SPD, 1991-1994), Jürgen Zöllner (SPD, 1994-2001) und Doris Ahnen (SPD, 2001-heute).³

Die Liberalen⁴ erhielten bei den Wahlen 1947 fast 10% der Stimmen, ähnliche Ergebnisse erzielten sie auch 1959 und 1963. Dazwischen konnten sie sich sogar über 16,7% (1951) und 12,7% (1955) freuen, danach fielen die Ergebnisse deutlich niedriger aus, in den 70er Jahren um 6%, nach einem Einbruch 1983 (3,5%) bis heute zwischen 7 und 9%. Mit Ausnahme der Legislaturperiode von 1983 bis 1987 waren sie damit stets im Landtag vertreten. An der Regierung beteiligt waren sie von 1947 bis 1948 im Allparteienkabinett, von 1951 bis 1971 und von 1987 bis 1991 als Koalitionspartner der CDU, sowie von 1991 bis heute als Koalitionspartner der SPD.

Die Wahlergebnisse der Grünen blieben seit Gründung der Partei in Rheinland-Pfalz unterdurchschnittlich. Als sie zum ersten Mal 1983 antraten, scheiterten sie wie die FDP an der Fünf-Prozent-Klausel, seit 1987 sind sie mit 5 bis 7% der Wählerstimmen im Landtag vertreten, blieben aber bis heute ohne Regierungsbeteiligung.

Andere Parteien spielten nie eine bedeutende Rolle. Die KPD war im ersten Landtag vertreten, scheiterte aber 1951 an der Fünf-Prozent-Klausel. Die nach dem Verbot der KPD entstandene DKP trat bei den Landtagswahlen 1971 und 1983 an, schaffte aber mit Stimmenanteilen von unter 1% den Sprung ins Parlament nicht. Auch die DRP und die NPD waren jeweils nur über eine Le-

³ Die große Zahl von für Schule zuständigen Ministern ist bedingt durch Kabinettsumbildungen und Neuzuschneide der Ministerien, was an ihren Bezeichnungen erkennbar ist: Ministerium für Unterricht und Kultus (1946-47), für Justiz und Kultus (1947), für Justiz, Erziehung und Kultus (1947-49), für Justiz, Unterricht und Kultus (1949-51), für Unterricht und Kultus (1951-71), für Kultus (1971-91), für Bildung und Kultus (1991-94), für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (1994-2001) sowie für Bildung, Frauen und Jugend (seit 2001). Vgl. Landeshauptarchiv 2005.

⁴ 1947 traten noch mehrere liberale Parteien an, die sich erst 1948 zur FDP zusammenschlossen. Zur Geschichte der FDP vgl. Dittberner 1986, S. 1315f. und Kaack/Sarcinelli 1986, S. 133.

gislaturperiode im Landtag, die DRP von 1959 bis 1963 mit einem Sitz und die NPD von 1967 bis 1971 mit vier Sitzen. Letztere beeinflusste die Landespolitik insofern, als dass sie eine absolute Mehrheit der CDU verhinderte.

Ursachen des Wählerverhaltens

Die Ursachen des rheinland-pfälzischen Wählerverhaltens sind vor allem im katholisch-ländlichen Milieu des Landes einerseits und im geringen Arbeiteranteil andererseits zu finden. Der Regierungswechsel zugunsten der SPD 1991 wurde möglich, da die Beziehung zwischen dem Anteil der Katholiken an der Bevölkerung und dem Stimmenanteil der Union zwischen 1971 und 1996 erkennbar abgenommen hatte: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Katholik CDU wählt, war vor 1971 noch sechs- bis achtmal so hoch wie für einen evangelischen Bürger, 1991 war sie nur noch etwa doppelt so hoch.⁵ Dabei sind die Anteile der Konfessionen an der Bevölkerung regional sehr unterschiedlich, so ist eine Konzentration von Katholiken vor allem im Norden, etwa in den ehemaligen Regierungsbezirken Koblenz und Trier mit einem Katholikenanteil von 70 bzw. 90% und an den Bischofssitzen Mainz und Speyer und deren Umgebung festzustellen, wogegen Rheinhessen, die Reformationsstadt Worms und einige pfälzische Landkreise protestantisch dominiert sind. Die interkonfessionellen Spannungen waren in allen Teilen des Landes hoch: „Manche dörflichen Gemeinden waren fast geschlossen evangelisch oder katholisch.“⁶

2.2 | Historische Entwicklung des Schulwesens und der Bildungspolitik

Die Geschichte der rheinland-pfälzischen Bildungspolitik gliedert sich im Wesentlichen in drei Etappen: Erstens die Zeit der Konfessionsschulen vom Zweiten Weltkrieg bis in die 60er Jahre, zweitens die Zeit der Simultanschulen und der Ausdifferenzierung des Schulsystems bis 1991 und drittens die Zeit der sozial-liberalen Regierungskoalition von 1991 bis heute, die durch eine starke Ausdifferenzierung der Schulformen gekennzeichnet ist.

⁵ vgl. Arzheimer/Weins 1997 und Arzheimer 1997, S. 24 (Fußnote 51)

⁶ Arzheimer 1997, S. 18, zum vorherigen Absatz vgl. Arzheimer 1997, S. 17 und Löhr 1974, S. 62

Der Streit der Parteien um Konfessions- oder Simultanschulen

Der deutsche Zusammenbruch von 1945 kann bezogen auf Schule und Bildung als „Stunde Null“ bezeichnet werden, als eine bildungspolitische Zäsur, mit der erhebliche Veränderungen einhergingen. Unter der „anti-intellektuellen nationalsozialistischen Herrschaft“⁷ war das „deutsche Kulturleben [...] unter dem Druck von Gewissenszwang und Zweckkultur zusammengebrochen“⁸, in folgedessen war das Schulsystem danach in einem desolaten Zustand. Nach der Gleichschaltung der Schulen im Dritten Reich, also der Zusammenlegung zu nationalsozialistischen Gemeinschaftsschulen, lag es nahe, an die Werte der Weimarer Reichsverfassung anzuknüpfen: Wie diese sieht die rheinland-pfälzische Verfassung ein Schulwesen unter staatlicher Aufsicht vor⁹, welches jedem entsprechend seiner Neigung und Begabung offen steht und angemessen ausbildet¹⁰, u. a. zu Tüchtigkeit und Völkerverständigung erzieht¹¹ und die Freiheit von Forschung, Wissenschaft und Kunst garantiert.¹² Wichtiges Ziel war es, „einen demokratischen Staat inhaltlich so zu festigen, daß ein erneuter Wechsel zu einem totalitären System schon aus inneren Gründen scheitern müsste.“¹³ Aus dieser Motivation heraus ist die entschieden gestellte Forderung nach christlichen Bekenntnisschulen in Rheinland-Pfalz zu verstehen, die sich vor allem die Christlich-Demokratische Partei (CDP) Peter Altmeiers und Adolf Süsterhenns zu eigen gemacht hatte. Ihr erster Verfassungsvorentwurf sah vor, dass „entsprechend dem Elternwillen [...] die öffentlichen Volksschulen in der Regel Bekenntnisschulen“¹⁴ sein sollten. Im Februar 1946 veröffentlichte die Rhein-Zeitung die Grundsätze der CDP in einem Artikel „CDP und Schule“, in dem die Bekenntnisschule als einzige Möglichkeit, die neue Demokratie zu entwickeln, herausgestellt wurde, da es sich erwiesen habe, „dass Kreise, denen Bekenntnisschule Herzenssache war, in ganz anderer Weise gegen das Gift des Nationalsozialismus gefeit waren wie die Kreise die

⁷ Düwell 1986, S. 290

⁸ FDP-Landesverband RLP/Demokratische Partei Rheinhessen-Pfalz 1948, Abschnitt VII
⁹ siehe Art. 144 und 145 WRV und Art. 27 der Verf. RLP, vgl. Löhr 1976, S. 64

¹⁰ siehe Art. 146 WRV und Art. 31 der Verf. RLP, vgl. Löhr 1976, S. 67

¹¹ siehe Art. 148 WRV und Art. 33 der Verf. RLP, vgl. Löhr 1976, S. 68

¹² siehe Art. 142, 149 und 150 WRV und Art. 39 und 40 der Verf. RLP, vgl. Löhr 1976, S. 71f.

¹³ Düwell 1986, S. 291

¹⁴ Düwell 1986, S. 291

anderen Auffassungen huldigten.“¹⁵ Religion sollte nicht ein allein stehendes Unterrichtsfach sein, sondern den gesamten Unterrichtsstoff aller Fächer durchdringen. Letztlich konnte die CDP sich mit der Forderung nach Konfessionsschulen als alleinige Schulform nicht durchsetzen, die vorgelegte Fassung wurde bereits im April 1947 in erster Lesung im Verfassungsausschuss der Beratenden Landesverfassung dahingehend geändert, dass christliche Simultanschulen als gleichberechtigte Alternativen vorgesehen wurden und dass Bekenntnis- und Simultanschulen, die vor 1933 bestanden hatten, aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen seien.¹⁶ Das Nebeneinanderbestehen von Bekenntnis- und Simultanschulen war auch in der Weimarer Verfassung vorgesehen, nachdem sich der bis zum Juni 1919 verfolgte Plan der Väter der Weimarer Verfassung, „überwiegend die Simultanschule als Regelschule“¹⁷ festzuschreiben, letztlich an der Haltung des Zentrums gescheitert war. Wie für das Zentrum blieb die Forderung nach konfessionell getrennten Schulen maßgeblich für die spätere Politik der CDP bzw. CDU und damit für die Politik der Landesregierung.

Im Gegensatz zu den Christdemokraten trat die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) für eine christliche Simultanschule als einzige öffentliche Schulform ein, die Kinder beider Konfessionen „zur gegenseitigen Achtung und Duldung“ gemeinsam erziehen und damit „zur Einheit der Nation beitragen“¹⁸ sollte. Damit wurde nicht die kirchliche, wohl aber die konfessionelle Schule abgelehnt. Hierbei argumentierte die SPD mit Erfahrungen aus „der schon lange bestehenden interkonfessionellen Form der Gymnasien“¹⁹ und betonte, dass Konfessionsschulen aufgrund der notwendigen doppelten Ausstattung auch eine Kostenfrage seien. Die CDU warf der SPD eine kirchenfeindlich Haltung vor und zitierte den SPD-Vorsitzenden Kurt Schumacher, der die Kirche als fünfte Besatzungsmacht mit dem Herrschaftsanspruch des Episkopats bezeichnet habe.²⁰

¹⁵ Düwell 1986, S. 293

¹⁶ vgl. Düwell 1986, S. 291

¹⁷ Düwell 1986, S. 292

¹⁸ beide Zitate aus Löhr 1974, S. 22

¹⁹ Löhr 1974, S. 22f.

²⁰ vgl. Löhr 1974, S. 22f. und S. 54, sowie CDU-Landesverband RLP 1951, S. 30

Auch die liberalen Parteien sahen in der christlichen Gemeinschaftsschule die ideale Schulform, da sie dauerhaften „Frieden unter den Konfessionen“ sicherstelle und dem liberalen „Bekenntnis zur Einheit des Kulturguts“²¹ entspreche. Wie auch die SPD wollten die sie Religion als ordentliches Lehrfach beibehalten, welches von Lehrern der jeweiligen Bekenntnisse unterrichtet werden sollte.²² Aufgrund der Erfahrungen der Diktatur sahen „ein staatliches Schulmonopol [...] nicht als der Weisheit letzter Schluss.“²³

Die Kommunistische Partei Deutschland (KPD) forderte eine grundlegende Reform des gesamten Schulwesens, welches vollständig demokratisiert werden sollte. Der Ansicht folgend, dass eine konfessionelle Aufspaltung die Grundsätze der Demokratie verletzen würde, forderte sie die Gemeinschaftsschule als einzige Schulform und sogar die vollständige Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule. Für Eltern, die dies wünschten, sollte die Kirche den Unterricht außerhalb der Schule erteilen. Dementsprechend findet sich auch in den Bildungszielen kein Bezug auf Gott oder das Christentum, stattdessen sollen die Jugendlichen „zu selbständigen, denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Menschen [...], die fähig sind, sich in das Leben der Gemeinschaft einzuordnen“²⁴, heranwachsen. Privatschulen als Ersatz für staatliche Schulen wurden abgelehnt.

In dem Bildungsziel, über die fachliche und allgemeine Wissensvermittlung hinaus den Schüler zu einer „gefestigten Gesamtpersönlichkeit“ zu erziehen und den „Gedanken der Demokratie und Völkerverständigung“²⁵ zu manifestieren, waren sich alle Parteien einig. Auch stimmte man darin überein, dass die Bildungschancen nicht sozial bedingt sein sollten.

Die Rolle der französischen Besatzungsmacht

Interessant ist die Haltung der französischen Besatzungsmacht in der Schulfrage. Vor dem Hintergrund des Einflusses des nationalsozialistischen Systems

²¹ beide Zitate aus Löhr 1974, S. 24

²² vgl. Löhr 1974, S. 25

²³ FDP-Fraktion RLP 1959, S. 12

²⁴ Löhr 1974, S. 43

²⁵ beide Zitate aus Löhr 1974, S. 37

auf die Schulen wurden schon zu Beginn der Ministerpräsidentschaft de Gaulles „im November 1945 [...] von einem interministeriellen Ausschuß in Paris ausführliche Empfehlungen für die ‚rééducation‘ in der französischen Zone ausgearbeitet.“²⁶ Eine neue Pädagogik sollte die vorherige nationalsozialistische ersetzen. Hierfür musste auch ein großer Teil des Lehrpersonals ausgetauscht werden. „Von der Entnazifizierung waren in der französischen Zone bis 1950 etwa 75% aller Lehrkräfte betroffen“²⁷, was in den 50er Jahren zu einem personellen Engpass führte, der nur zum Teil durch eine Abmilderung der Entnazifizierungsbestimmungen ausgeglichen werden konnte.²⁸

Ziel der französischen Besatzungsmacht war zunächst, vor allem vor 1946, nach französischem Vorbild „einer eher laizistisch-säkularisierten Simultanschule zum Durchbruch zu verhelfen“²⁹, die „liberalen Geist mit elitärer Zielsetzung“³⁰ vereinigen sollte. Alle höheren Schulformen sollten, so ein Befehl der Militärregierung vom 1. Oktober 1946, zu einer Schulform zusammengelegt werden, die ersten drei Schuljahre des Gymnasiums sollten im Sinne einer Förderstufe Volksschülern noch einen späteren Eintritt ermöglichen, Französisch erhielt den Vorrang vor anderen Sprachen, das humanistische Gymnasium sollte in den Hintergrund treten, eine besondere Mädchenbildung sollte es nicht geben.³¹

Die Rolle der Kirchen

Einer rein weltlichen Schule erteilten sowohl die evangelische, als auch die katholische Kirche eine Absage. Ansonsten hielt die evangelische Kirche sich in der Schulfrage weitgehend zurück, gefordert wurde lediglich, dass Unterricht und Erziehung vom Geist des Christentums getragen und Religion als ordentliches Unterrichtsfach eingegliedert sein solle.³² Ganz anders sah dies bei der katholischen Kirche aus: In einem gemeinsamen Hirtenbrief erklärten die Bischöfe, dass „nur die religiöse Erziehung in der Bekenntnisschule für die

²⁶ Düwell 1986, S. 289

²⁷ Düwell 1986, S. 290

²⁸ vgl. Düwell 1986, S. 297

²⁹ Düwell 1986, S. 293

³⁰ Benz 2005, S. 35

³¹ vgl. Benz 2005, S. 35

³² vgl. Lohr 1974, S. 31ff.

Gesundung der geistigen Lage bürgen könnte“³³, und sie forderten, dass katholische Eltern ihre katholischen Kinder auch in katholische Schulen schicken können müssen. Das Recht und die Pflicht, die Kinder zu erziehen, stehe, so ist es in den Grundsätzen über das Erziehungs- und Schulwesen der Fuldaer Bischofskonferenz nachzulesen, nach Naturrecht denjenigen zu, die den Kindern das Leben gegeben hätten, also den Eltern. Ein staatlicher Schulzwang, verbunden mit staatlicher Zwangsschule, bedeute jedoch eine Entrechtung der Eltern, die nicht gezwungen werden dürften, ihre Kinder in eine Schule zu schicken, die ihrer Gewissensüberzeugung widerspreche. Neben öffentlichen Bekenntnisschulen forderte die katholische Kirche auch die Freiheit zur Errichtung privater Schulen, was sie daraus ableitete, dass die Kirche ein „Mutterrecht am Kinde“ habe, „weil sie es in der Taufe wiedergeboren hat.“³⁴

Die Frage nach dem Elternrecht

Gerade an diesen Fragen des Elternrechts und des Staatsrechts schieden sich die Geister von Christ- und Sozialdemokraten. Während die CDU dem Staatsrecht das Elternrecht überordnete, lehnte die SPD diese Überordnung ab und räumte, ausgehend von der Ansicht, „der Mensch sei nicht nur individuelles, sondern auch soziales Wesen“³⁵, dem Staat als Sozialkörper und Kulturträger der Erziehung³⁶ das gleiche Recht wie den Eltern ein, „Einfluß auf die schulische Erziehung der Kinder zu nehmen“³⁷, wogegen Kirchen als Bildungsträger nicht anerkannt wurden. Auch bezüglich der Lehrerausbildung taten sich Fronten auf, die sich an weltanschaulichen Fragen festmachen lassen. So forderten die Christdemokraten eine im christlichen Bekenntnis fundierte Lehrerpersönlichkeit³⁸ und dementsprechend eine konfessionelle Lehrerausbildung, während Sozialdemokraten, Liberale und Kommunisten eine simultane Lehrerausbildung wollten. Religionslehrer sollten – hier waren sich CDU, SPD und Liberale einig – im Einvernehmen mit der Kirche eingestellt werden, die KPD sah – wie bereits erwähnt – keinen Religionsunterricht vor.

³³ Löhr 1974, S. 25

³⁴ beide Zitate aus Löhr 1974, S. 27

³⁵ Löhr 1974, S. 44

³⁶ beide Begriffe aus Löhr 1974, S. 44

³⁷ Löhr 1974, S. 40

³⁸ vgl. Löhr 1974, S. 35

Die getrennte Abstimmung über Verfassung und Schulartikel

Entsprechend der Anteile der Konfessionen an der Bevölkerung stand die Elternschaft in den nördlichen Regierungsbezirken von Rheinland-Pfalz hinter der Forderung nach Konfessionsschulen: Im Oktober 1945 auf Veranlassung der Militärbehörden durchgeführte Elternabstimmungen ergaben, dass „oft über 99% der Eltern für eine Konfessionsschule stimmten.“³⁹ Eine solch deutliche Opposition kam dem französischen Gouverneur Hettier de Boislambert ungelegen; er fürchtete, dass sich die Fertigstellung der Landesverfassung, über die die Bevölkerung schon am 18. Mai 1947 abstimmen sollte, verzögern könnte und übte daher, als er am 11. März 1947 die Mitglieder des Verfassungsausschusses empfing, keinen Druck aus, sondern „empfohl, die strittige Schulfrage eventuell aus der Verfassung herauszunehmen und sie einer späteren Gesetzgebung vorzubehalten.“⁴⁰ Nachdem auch im April keine Einigung erzielt werden konnte, man sich aber einig war, nicht gänzlich auf die Schulartikel in der Verfassung verzichten zu wollen, schlug der Christdemokrat Hubert Hermans schließlich vor, beim bevorstehenden Referendum über die Schulartikel getrennt abstimmen zu lassen. Dieser Vorschlag wurde sowohl vom Verfassungsausschuss, als auch von der französischen Regierung angenommen.⁴¹

Die Liberalen erklärten trotz erheblicher Bedenken ihre Zustimmung zur Verfassung, lehnten die schulpolitischen Artikel allerdings ab.⁴² KPD und SPD lehnten sowohl die Schulartikel als auch die übrige Verfassung ab und führten eine Kampagne, in der sie der „diktatorischen und reaktionären CDU“ vorwarfen, „einen neuen Kulturkampf eingeleitet und damit das ‚Leid der Religionskriege‘ fortgesetzt“⁴³ zu haben.

Die Volksabstimmung erzielte nicht die erhoffte Unterstützung einer breiten Mehrheit der Bevölkerung: Die Verfassung wurde mit nur 52,9% angenommen,

³⁹ Löhr 1974, S. 21

⁴⁰ Düwell 1986, S. 294

⁴¹ vgl. Düwell 1986, S. 293f.

⁴² vgl. Löhr 1974, S. 60f.

⁴³ beide Zitate aus Löhr 1974, S. 60; auf die Gründe für die Ablehnung der gesamten Verfassung wird hier nicht eingegangen, Hinweise hierzu finden sich z.B. in Löhr 1974, S. 40 und S. 58.

die Schulartikel erhielten nur eine Zustimmung von 52,3%. Dabei waren 14,4% der abgegebenen Stimmen ungültig, was als „Votum gegen das Land“⁴⁴ gewertet werden kann. Zudem gab es erhebliche regionale Unterschiede; so stießen die Schulartikel in Rheinhessen und der Pfalz auf eine Ablehnung von 67%.⁴⁵ „Die Versuche des neuen Kultusministers Süsterhenn, die Konfessionsschule dort durch Verwaltungsverfügung einzuführen, stieß auf erbitterten Widerstand.“⁴⁶ Nachdem aber 1953 der rheinland-pfälzische Verfassungsgerichtshof die Schulartikel für rechtmäßig erklärt hatte, wurde zunächst die Alternative Bekenntnis- oder Simultanschule praktiziert; allmählich ergab sich jedoch ein Übergewicht der Konfessionsschule - mit der Konsequenz vieler Schulteilungen, die dazu führten, dass „zu Beginn der 60er Jahre 40% aller Volksschulen nur einklassig waren“⁴⁷.

Das höhere Schulwesen

Im Vergleich zu den Volksschulen gab es bezüglich des höheren Schulwesens relativ wenig Diskussion. In der aktuellen Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz heißt es: „Bei der Gestaltung des höheren Schulwesens ist das klassisch-humanistische Bildungsideal neben den anderen Bildungszielen gleichberechtigt zu berücksichtigen.“⁴⁸ Diese Formulierung war bereits im ersten Verfassungsentwurf enthalten und sollte verhindern, dass das in Westdeutschland traditionell starke humanistische Gymnasium verdrängt werden könnte, wie dies im Nationalsozialismus durch die Einführung der „Deutschen Oberschule“ der Fall war. Zudem legten die Verfassungsgeber „entschiedenen Wert darauf, die auf der Antike aufbauende humanistische Bildung als Grundlage der christlich-abendländischen Kultur und gemeinsames Erbgut der europäischen Völker im höheren Schulwesen wieder stärker zur Geltung zu bringen“⁴⁹, fürchteten jedoch dass die französische Militärregierung die Wiederherstellung des humanistischen Gymnasiums erschweren könnte, etwa, weil sie Französisch als erste Fremdsprache anstelle des Lateinischen forderten. Mit

⁴⁴ Fenske 1986, S. 111

⁴⁵ Zahlenangaben nach Düwell 1986, S. 294, Löhr 1974, S. 61 und Fenske 1986, S. 110.

⁴⁶ Düwell 1986, S. 294

⁴⁷ Düwell 1986, S. 295

⁴⁸ Art. 38 der Verf. RLP

⁴⁹ Düwell 1986, S. 296

der gewählten Formulierung des Verfassungsentwurfs wäre jedoch eine Schulreform, „die das humanistische Gymnasium beseitigen oder aushöhlen würde, [...] verfassungswidrig.“⁵⁰

Das Ende der Konfessionsschulen

Das Ende der Konfessionsschulen begann in den 60er Jahren. Die konfessionelle Aufteilung der Schüler hatte vor allem auf dem Land zu einer großen Anzahl von „Zwergschulen“ geführt. Dennoch verteidigte die CDU noch Anfang 1963 während einer stürmischen Debatte im Landtag die einklassige Dorfschule als Idealbild pädagogischer Vorteile. Die SPD bezeichnete dieses Festhalten als ein „Musterbeispiel einer rückständigen und konservativen Schulpolitik“⁵¹ und forderte größere und damit leistungsfähigere Mittelpunktschulen, die den jungen Menschen die notwendigen Bildungsmöglichkeiten bieten könnten, die sie in der komplizierten Industriegesellschaft brauchten. Die Frage nach Konfessions- oder Simultanschulen müsse der Sicherung der Bildungschancen – insbesondere für vor dem Hintergrund der Benachteiligung der ländlichen Bevölkerung – untergeordnet sein. Bezüglich des viel diskutierten Elternrechts betonte Jockel Fuchs (SPD) in einer Landtagsrede von 1963, dass niemand das absolute Elternrecht gewährleisten könne. Auch die bestehenden Konfessionsschulen würden dieser Anforderung nicht gerecht, denn überall dort, wo es konfessionelle Minderheiten gebe, müssten Eltern ihre Kinder auf die Schule der konfessionellen Mehrheit schicken.⁵²

Letztlich konnte die SPD sich durchsetzen: 1967 wurden Änderungen der Landesverfassung verabschiedet, „durch die die öffentlichen Volks- und Sonderschulen nun zu ‚Christlichen Gemeinschaftsschulen‘ erklärt“⁵³ und die eine simultane Lehrerausbildung gleichberechtigt neben die konfessionelle gestellt wurden – für Jockel Fuchs „ein Sieg der Vernunft“⁵⁴. Zudem wurden einklassigen Schulen ihre Bestandsgarantie entzogen, in dem der Passus gestrichen wurde, dass auch diese einen geregelten Unterrichtsbetrieb ermöglichten,

⁵⁰ Düwell 1986, S. 297

⁵¹ SPD-Landtagsfraktion RLP 1966b S. 1

⁵² vgl. Fuchs 1964b, S. 10f.

⁵³ Düwell 1986, S. 292

⁵⁴ Fuchs 1964a, S. 26, vgl. auch Fuchs 1964b, S. 4 und 8

was letztlich die Zusammenlegung konfessioneller Schulen zu simultanen erzwang.⁵⁵

Der Weg zu diesen Verfassungsänderungen war allerdings steinig. Das entscheidende Datum war der 31. März 1963, der Tag der Landtagswahl, die, so Jockel Fuchs, das „Märzerwachen“ in der rheinland-pfälzischen Kulturpolitik⁵⁶ einleitete. Die Wahl hatte neue Mehrheitsverhältnisse in den Landtag gebracht: Die CDU blieb zwar mit 46 von 100 Sitzen im Landtag stärkste Kraft, verlor jedoch ihre absolute Mehrheit, die SPD erhielt 43, die FDP 11 Mandate, weitere Parteien waren nicht im Parlament vertreten.⁵⁷ Somit konnten je zwei Parteien zusammen mehr als die Hälfte der Sitze auf sich vereinigen, theoretisch war also jede Koalition möglich. Da eine große Koalition aufgrund programmatischer Differenzen ausgeschlossen schien, wurde die FDP „Zünglein an der Waage“⁵⁸, die CDU warf ihr 1964 sogar vor, sie „treibe [...] einen Machtmißbrauch, wie er in der Geschichte noch nie dagewesen sei.“⁵⁹ Nach Bekanntwerden des Wahlergebnisses war es zu einem „Wettlauf um die Gunst der FDP“⁶⁰ gekommen, in dem die SPD der FDP sogar anbot, ihrem Spitzenkandidaten Fritz Glahn (FDP) im Falle des Zustandekommens einer sozial-liberalen Koalition das Amt des Ministerpräsidenten zu überlassen. Dieser lehnte das Angebot zwar aus gesundheitlichen Gründen und aufgrund seiner Loyalität gegenüber Ministerpräsident Altmeier ab, stimmte Koalitionsverhandlungen mit der SPD aber zu. In vielen, insbesondere in den kulturpolitischen Forderungen nach Simultanschulen und simultaner Lehrerausbildung waren FDP und SPD sich einig. Trotz erheblicher Differenzen der FDP mit der CDU in diesen Fragen – so warf die FDP der CDU z.B. vor, sie wolle „nicht in erster Linie Bildung, sondern vielmehr eine religiöse Haltung“ vermitteln⁶¹ – kam es wieder zu einer CDU-FDP-Koalition, denn die kulturpolitischen Forderungen waren nur mit einer Verfassungsänderung umsetzbar, für die aber im Landtag eine Zwei-Drittel-Mehrheit gebraucht wurde, SPD und

⁵⁵ vgl. Lerch/Lerch 1989, S. 74

⁵⁶ Fuchs 1964b, S. 5

⁵⁷ vgl. Moehl 2005, S. 1

⁵⁸ Lerch/Lerch 1989, S. 73

⁵⁹ Fuchs 1964a, S. 27. Jockel Fuchs zitiert hier in einer Landtagsrede einen Bericht aus der Rheinzeitung, in dem wiederum Dr. Wuermeling (CDU) zitiert wird.

⁶⁰ Lerch/Lerch 1989, S. 73

⁶¹ FDP-Fraktion RLP 1955, S. 6

FDP hätten aber nur über 54 der 100 Sitze verfügt. So konnte die FDP eine Zustimmung der CDU zu einer entsprechenden Verfassungsänderung mit der Drohung erzwingen, ansonsten die Regierung mit der SPD zu bilden. Die CDU hatte sich letztlich ihren Fortbestand in der Regierung mit „weitgehenden Zugeständnissen auf dem Gebiet der Kultur- und Schulpolitik“⁶² erkaufen müssen. Die „Kulturpolitik war bei der Koalitionsbildung die Gretchenfrage, sie war und blieb der Angelpunkt der Landespolitik“⁶³, so die FDP 1967.

Auch wenn die CDU die Konfessionsschulen nicht mehr halten konnte, blieb sie ihrer religiösen Ausrichtung der Schulbildung treu. So ist z.B. in der Festschrift zum 40jährigen Bestehen der CDU die „religiöse Dimension“ als Aufgabe der Pädagogik damit begründet, „daß der Mensch ein unvollkommenes Wesen ist und daß er trotz aller Erkenntnisse aus der Wissenschaft nicht in der Lage ist, die ihm gestellten Aufgaben aus eigener Kraft zu bewältigen, daß er ohne eine transzendente Bindung den Grund verliert, auf dem er steht, und daß ihm in scheinbar ausweglosen Situationen das Gebet Kraft geben kann.“⁶⁴ Eine Rückkehr zu Konfessionsschulen strebte die CDU auch zwischen 1971 und 1987, als sie die absolute Mehrheit hatte, dennoch nicht mehr an, mitunter auch, weil die neue Differenzierung in Grund-, Haupt- und Sonderschulen vorangetrieben und 1970 zum Abschluss gebracht worden war, die eine zusätzliche konfessionelle Trennung der Schulen bei gleichzeitiger Wahrung eines wohnortnahen Bildungsangebots unmöglich machte. Die neue Differenzierung sollte u.a. eine qualitative Verbesserung im Primar- und Sekundarschulbereich bewirken, indem „für jede Grund- und für jede Hauptschule auf jeder Klassenstufe mindestens eine Klasse eingerichtet werden sollte.“⁶⁵ MdL Baltfried Barthel (SPD) bezeichnete dies 1966 als Fortschritt, der jedoch nicht weit genug gehe. So sei an der Hauptschule die Errichtung von zwei bis drei Zügen anzustreben, um die „notwendige Differenzierung nach Niveaugruppen“⁶⁶ zu ermöglichen. Im Gegensatz zu anderen Bundesländern führte die starke Bildungsexpansion Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre nicht zur

⁶² Lerch/Lerch 1989, S. 74; zum vorangegangenen Absatz vgl. Lerch/Lerch 1989, S. 73f.

⁶³ FDP-Fraktion RLP 1967, S. 13

⁶⁴ vgl. Rheinland-Pfalz CDU 1987a, S. 23

⁶⁵ Düwell 1986, S. 292

⁶⁶ SPD-Landtagsfraktion 1966b, S. 5

Einführung integrierter Gesamtschulen. Hanna-Renate Laurien, Staatssekretärin im von Bernhard Vogel geführten Kultusministerium und später selbst Ministerin formulierte organisierte Kooperation in einem differenzierten Schulwesen als Leitlinie, die auch das Schulgesetz von 1974 prägte. Rheinland-Pfalz ging „zum Teil seine eigenen Wege“⁶⁷, die vor allem auf Differenzierung der Bildungsgänge setzten.

2.3 | Das heutige Schulsystem in Rheinland-Pfalz

Vielfalt der Systeme

„In der Vielfalt schulstruktureller Ausprägungen in den deutschen Ländern noch ein deutsches Schulsystem zu erkennen, fällt schwer“⁶⁸, stellt der Deutsche Bildungsbericht 2003 fest. Diese Aussage lässt sich ohne Weiteres auf Rheinland-Pfalz alleine übertragen, denn hier gibt es so viele Schulformen wie in kaum einem anderen Bundesland. Für alle Schüler gemeinsam beginnt die Schullaufbahn nach dem freiwilligen Besuch des Kindergartens, auf den die Kinder einen Rechtsanspruch haben, und bei Bedarf dem Besuch einer Vorschule, mit der vierjährigen Grundschule (Primarstufe). Hierauf folgt der fünf- bis sechsjährige Besuch der Sekundarstufe I an einem Gymnasium, einer Real- oder einer Hauptschule oder einer Schule, die mehrere dieser Bildungsgänge verbindet (Regionale Schule, Duale Oberschule, Integrierte Gesamtschule) oder in organisatorisch verbundenen Schulen unter einem Dach anbietet (Kooperative Regionale Schule, Kooperative Gesamtschule). Die ersten beiden Schuljahre der Sekundarstufe I sind als schulartübergreifende Orientierungsstufe organisiert, innerhalb derer ein Schulwechsel möglich sein soll. An Kooperativen Schulen werden diese beiden Jahre integriert unterrichtet, danach erfolgt eine Aufteilung nach Leistungsniveaus. Im Anschluss an die Sekundarstufe I folgt entweder ein beruflicher Bildungsgang oder der dreijährige Besuch der Sekundarstufe II und schließlich – je nach Abschluss – das Studium. Parallel zu den aufgeführten sog. „Regelschulen“ gibt es sog. „Förder-

⁶⁷ Düwell 1986, S. 298

⁶⁸ Avenarius/Ditton 2003, S. 5

schulen“ (früher „Sonderschulen“) für Kinder mit besonderem Förderbedarf.⁶⁹ Zur Zeit gibt es in Rheinland-Pfalz 990 Grundschulen, 141 Förderschulen, 201 Hauptschulen, 84 Regionale Schulen, 14 Duale Oberschulen, 117 Realschulen, 140 Gymnasien, 19 Integrierte Gesamtschulen, sechs finanziell unterstützte freie Waldorfschulen, drei Kollegs bzw. Abendgymnasien und 101 berufsbildende Schulen. Im Schuljahr 2004/05 sind davon insgesamt 235 Ganztagschulen in Angebotsform, im Schuljahr 2005/06 sollen etwa 70 weitere folgen.⁷⁰

Schulträgerschaft und Zuständigkeiten

Schulträger staatlicher Schulen in Rheinland-Pfalz und als solcher zuständig für die Gebäudeunterhaltung und das nicht-pädagogische Personal sind bei den Grund- und Hauptschulen in der Regel die Gemeinden, bei Gymnasien, Gesamt-, Real- und Förderschulen die Landkreise.⁷¹ Lehrkräfte sind beim Land angestellt, das auch für die gesetzlichen Rahmenbedingungen zuständig ist und über die grundsätzliche Ausrichtung des Schulwesens und der Bildungsinhalte entscheidet, wobei den Schulen selbst zunehmend Selbständigkeiten eingeräumt werden. Neben den staatlichen Schulen gibt es auch Schulen in freier Trägerschaft, die sich jedoch der direkten Einflussnahme der Bildungspolitik weitgehend entziehen.⁷²

Die Zuständigkeit für den Bildungsbereich teilen sich zwei Ministerien, das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (MBFJ) unter Leitung von Doris Ahnen (SPD), zu dessen Aufgabengebiet der vorschulische, schulische und berufsschulische Bereich gehört, und das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (MWWFK), welches für Fachhochschulen und Hochschulen und somit auch für die Lehrerausbildung zuständig ist. Diese erfolgt nach Schularten getrennt und besteht aus einem theoretischen und ei-

⁶⁹ vgl. §§ 9 bis 12 und 56 bis 61 Schulgesetz, Klassenwiederholungen bei Zeitabgaben nicht berücksichtigt. Förderschulen gibt es nach § 12 Schulgesetz für Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Hörbehinderte und mit den Förderschwerpunkten Lernen, motorische Entwicklung, ganzheitliche Entwicklung, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung, vgl. MBFJ 2005e.

⁷⁰ Von den Grundschulen sind 76 organisatorisch mit Haupt- und sieben mit Regionalschulen verbunden. Kooperative Schulen sind laut § 16 Schulgesetz als Schulzentren keine eigene Schulform. Zahlenangaben aus MBFJ 2005b. Zu den Ganztagschulen vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

⁷¹ vgl. § 76 Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 31f.

⁷² vgl. § 25 Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 15

nem praktischen Teil: Zunächst wird an den Universitäten des Landes ein fachwissenschaftliches und pädagogisches Studium absolviert, wobei die jeweiligen Anteile von der Schulform abhängen und auch Schulpraktika durchgeführt werden müssen, danach folgt ein ebenfalls je nach Schulart unterschiedlich langes Referendariat, welches von den sog. „Studienseminaren“ begleitet wird.

Unterstützungseinrichtungen

Über die Ministerien und Schulträger hinaus gibt es Einrichtungen, die die Schulen unterstützen und Weiterbildungsmaßnahmen anbieten. Diese sind das „Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung“ (IFB), das „Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz“ (EFWI) und das „Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung“ (ILF) in Trägerschaft der katholischen Kirche. Außerdem gibt es noch das „Pädagogische Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz“ (PZ), dessen Aufgaben die Lehrplanentwicklung und Erarbeitung didaktischer Materialien ist, und das „Landesmedienzentrum“ (LMZ), welches die Bereiche Medien und Medienpädagogik abdeckt. Hinzu kommt die im Aufbau befindliche „Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen“ (AQS).⁷³

2.4 | Leistung des Bildungssystems - Ergebnisse von Vergleichsstudien

Bildung als Ressource für den Einzelnen und die Gesellschaft

Deutschland ist ein rohstoffarmes Land und gerade als solches - wie es 2002 in einer gemeinsamen Erklärung von Wirtschaftministerkonferenz, Kultusministerkonferenz und Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft betont wird - „in besonderem Maße auf ein leistungsfähiges Bildungssystem angewiesen. In der Wissensgesellschaft ist Bildung die wichtigste Zukunftsressource unseres Landes“⁷⁴, auf die sich der Wohlstand gründet. Die CDU spricht sogar von ei-

⁷³ vgl. § 21 Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 14, MBFJ 2005b und zur AQS vgl. Kapitel 3.6 dieser Arbeit

⁷⁴ WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2002, S. 1, vgl. auch Ahnen 2005a, S. 1

ner „Sozialpflichtigkeit von Begabung und Fähigkeit.“⁷⁵ Gerade zurückgehende Geburtsraten und die sich daraus ergebende absehbare Schrumpfung der Zahl derer, die ins Bildungssystem und letztlich in Beschäftigung wechseln, erfordert, so der Bildungsbericht für Deutschland 2003, „eine breite und hohe Qualifikation aller“⁷⁶ und macht es unverzichtbar, allen die gleichen Bildungschancen zu bieten.

Zweifellos haben sich die gesellschaftliche Strukturen geändert: Unverkennbar sei, so Dieter Dornbusch, Sprecher des Landeselternbeirats, ein Wandel „vom eher klassischen Familienbild zu den vielfältigeren ‚Familienformen‘“, der es erforderlich macht, „den Bildungs- und Erziehungsauftrag neu zu definieren.“ Dabei bleibe es Recht und Pflicht der Erziehungsberechtigten, „für die körperliche, geistige und seelische Entwicklung, [also auch für] die Bildung und Ausbildung [...] des Kindes zu sorgen.“ Dort, wo Eltern hierzu nicht in der Lage seien, sei es Aufgabe der Schule „auch die Kompetenzen zu vermitteln, die es den jungen Menschen ermöglichen, ihr späteres Leben eigenverantwortlich zu gestalten. [...] Ziel jeder Schulbildung muss es sein, unsere Kinder ‚lebenstüchtig‘ zu machen.“⁷⁷

In einer Rede 1997 betonte der damalige rheinland-pfälzische Bildungsminister Jürgen Zöllner, dass im „Übergang von der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft Bildung das zentrale Thema für die Zukunftsfähigkeit und das persönliche Schicksal jedes einzelnen“⁷⁸ sei. Bildung ist also einerseits notwendige Ressource unserer Gesellschaft, andererseits aber auch Grundlage des Individuums, um sich in dieser Gesellschaft zu rechtfinden zu können, und daher, so Bundeskanzler Gerhard Schröder im Jahr 2002, „nicht nur ein Gebot der Chancengleichheit, sondern buchstäblich eine Überlebensfrage“⁷⁹ - und zwar für Gesellschaft und Individuum. Hieraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu überprüfen. Im Oktober 1987 hatte die Kultusministerkonferenz mit den sog. „Konstanzer Beschlüssen“ den „Grundstein für eine empirisch ba-

⁷⁵ CDU-Landesverband RLP 2000, S. 14

⁷⁶ Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 4

⁷⁷ alle Zitate aus Dornbusch 2004, S. 3

⁷⁸ Zöllner 1997, S. 29

⁷⁹ SPD-Parteivorstand 2002, S. 4

sierte Standortbestimmung des eigenen Bildungssystems gelegt⁸⁰, nach jahrzehntelanger Zurückhaltung sollte auch das deutsche Schulsystem in regelmäßigen Abständen an internationalen Vergleichsstudien teilnehmen.

Durchgeführte Studien

Im Jahr 2002 veröffentlichte die OECD schließlich mit dem „Programme for international Student Assessment“, der sog. PISA-Studie, die umfassendste Schulleistungstudie, die bisher international durchgeführt wurde. Sie ist Teil eines Indikatorenprogramms, welches dazu dient, „den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über ihre Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. Ziel von PISA war es, in periodischer Wiederholung die Erträge von Schulen in den Teilnehmerstaaten zu untersuchen.“⁸¹ Der ersten, 2002 veröffentlichten und auf Erhebungen aus dem Jahr 2000 basierenden PISA-Studie mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz, folgte eine zweite mit dem Schwerpunkt mathematische Grundbildung, basierend auf Daten aus dem Jahr 2003 und veröffentlicht 2004; 2006 wird eine dritte mit dem Schwerpunkt naturwissenschaftliche Grundbildung folgen. Untersucht wurden die Kompetenzen 15-jähriger Schüler. In Deutschland wurden zusätzlich zu den internationalen PISA-Studien auch sog. PISA-E-Studien angefertigt, die einen Vergleich der einzelnen Bundesländer ermöglichen. Mit der PIRLS-Studie („Progress in International Reading Literacy Study“), in Deutschland auch bekannt unter dem Kürzel IGLU („Internationale Grundschul-Leseuntersuchung“), wurde das Leseverständnis von Schülern der 4. Klasse untersucht, mit IGLU-E wurde dies in Deutschland um eine Untersuchung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen erweitert. Mit eben diesen Kompetenzen befassten sich auch schon die internationale TIMSS- („Third International Mathematics and Science Study“) und die rheinland-pfälzische MARKUS-Studie („Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsbedingungen, schulischer Kontext“). In der nationalen Vergleichsstudie DESI („Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International“) wurde der Leistungsstand von Schülern der 9. Klasse in Deutsch und Englisch untersucht.

⁸⁰ Ahnen 2005a, S. 2

⁸¹ MPI 2002a, S. 2

Abgesehen von den genannten Studien werden in Rheinland-Pfalz seit 2003 außerdem in sämtlichen vierten Klassen der Grundschulen Vergleichsarbeiten (VERA) in Mathematik und seit 2004 auch im Fach Deutsch geschrieben. 2004 haben sich auch Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein dem Projekt angeschlossen. Im Gegensatz zu den genannten Bildungsstudien beteiligt sich an VERA nicht nur eine Auswahl von Schülern, sondern jeder Schüler. Die Vergleichsarbeiten geben Aufschluss über den Leistungsstand der Schüler insgesamt, aber auch über den der jeweiligen Schule und Klasse, sowie des einzelnen Schülers.⁸²

Vor allem die PISA- und die PISA-E-Studien haben in der Öffentlichkeit viel Aufsehen erregt und damit das Thema Bildung sehr stark in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Vor einer genauen Betrachtung der Ergebnisse sei noch angemerkt, dass die Bildungsstudien, insbesondere die häufig veröffentlichten Länderrankings lediglich über einen Teilbereich schulischen Lernens Aufschluss geben können, nicht aber über Fragen der Schlüsselkompetenzen, der Erziehung oder der Persönlichkeitsentwicklung.⁸³

Gesamtüberblick über die festgestellten Leistungen

Zunächst zu den Ergebnissen des internationalen Vergleichs: Eindeutiger Sieger der PISA-Studien ist Finnland, bei der Lesekompetenz lagen die finnischen Schüler bei PISA I auf dem ersten Platz, in Mathematik auf dem vierten, in Naturwissenschaften auf dem dritten. Die deutschen Schüler belegten dagegen beim Lesen den 21. und in Mathematik und Naturwissenschaften jeweils den 20. von 31 Plätzen. Darunter liegen - von den Zwergstaaten Luxemburg und Liechtenstein abgesehen - im Wesentlichen ärmere Länder.⁸⁴ Nicht nur das Ranking Deutschlands war unbefriedigend, sondern auch die Leistungen selbst - sie lagen „im Mittel unterhalb des Durchschnitts der an der Untersuchung beteiligten Staaten und mit einem deutlichen Abstand zur internationalen Spitze“⁸⁵. Dabei ist die Leistungsstreuung in Deutschland ungewöhnlich

⁸² vgl. Universität Koblenz-Landau 2003

⁸³ KMK 2002A, S. 2

⁸⁴ vgl. ZWD 2001, S. 2

⁸⁵ KMK 2002A, S. 2

groß. Besonders bedenklich stimmt die „25-Prozent-Gruppe der ‚Risikoschüler‘, die keine ausreichende Lese- und Rechenkompetenz haben.“⁸⁶ Dabei sind die Jungen in Mathematik etwas stärker als die Mädchen, die Mädchen dafür mit etwas größerem Abstand zu den Jungen stärker beim Lesen.⁸⁷ Vor allem gehören aber Schüler mit Migrationshintergrund und daraus häufig resultierenden Sprachproblemen zur Risiko-Gruppe. Die mittlere Leistung von Schulen sinkt schon ab, wenn die Grenze eines 20-prozentigen Anteils zu Hause nicht Deutsch sprechender Migranten in den Klassen überschritten wird. Umgekehrt führt ein niedriger Anteil dieser Schülern nicht notwendig zu besseren Leistungen der Schule.⁸⁸

In den Erkenntnissen zur sozialen Problematik stimmen PISA I und II überein, wenn auch bei PISA II die deutsche Platzierung im Staatenranking etwas besser aussah: In Mathematik belegten die Schüler den 16. von 30 Plätzen, in den Naturwissenschaften den 15., beim Lese-, Schreib- und Textverständnis den 19. Platz. Beim neu hinzu gekommenen Problemlösen erzielten sie mit dem 13. Platz ein deutlich besseres Ergebnis, was auf ein bemerkenswertes kognitives Potenzial hinweist, „das noch unzureichend genutzt wird, um fachliche Kompetenz aufzubauen.“⁸⁹ Die KMK stellt fest, dass vor allem in den Kompetenzbereichen, für die das schulische Lernen besonders bedeutsam ist, die Leistungszuwächse am größten sind, nämlich in Mathematik und Naturwissenschaften. Während sprachliche Kompetenzen im Zusammenspiel von Elternhaus, Nachbarschaft und Schule erworben würden, sei bei der Vermittlung systematischer mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen vor allem die Schule entscheidend.⁹⁰ Das für die Auswertung von PISA II zuständige Leibniz-Institut in Kiel unterstreicht sogar, dass Zuwächse in diesen Bereichen statistisch signifikant sind. Dennoch blieb der Abstand zu internationalen Spitzen beträchtlich, finnische 15-Jährige haben vor deutschen in Mathematik einen Leistungsvorsprung, der mehr als einem Schuljahr entspricht.⁹¹

⁸⁶ Demmer 2005, S. 22

⁸⁷ vgl. KMK 2001A, S. 4

⁸⁸ vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 4

⁸⁹ Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 175

⁹⁰ KMK 2005, S. 2

⁹¹ vgl. Finetti 2004, S. 1

In PISA I war auch deutlich geworden, dass die Verteilung der 15-Jährigen in Deutschland auf unterschiedliche Jahrgangsstufen ungewöhnlich breit ist. Allerdings verkennen auch Versuche, ihr schlechtes Abschneiden auf die hohe Zahl an Wiederholern oder die verhältnismäßig späte Einschulung zu schieben, die Lage, denn die Situation ändert sich auch zum Ende der Schulzeit nicht, unabhängig davon, in welchem Alter dieses erreicht wird: Es bleibt ein hoher Anteil von Jugendlichen zu beobachten, „die die Schule mit einem unzureichenden Niveau in zentralen Kompetenzbereichen verlassen.“⁹²

Regionale Differenzen

Wie beide PISA-E-Studien verdeutlichen gibt es auch regional erhebliche Leistungsunterschiede und zwar im Bereich von einer Kompetenzstufe, was etwa „dem Leistungszuwachs von eineinhalb bis zwei Schuljahren“⁹³ entspricht. Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass viele Bundesländer beim zweiten Ländervergleich „signifikant bessere Leistungen erzielen“⁹⁴, in einigen Ländern gab es „beträchtliche, international bemerkenswerte Zuwächse“⁹⁵, kein einziges Bundesland schnitt 2003 schlechter ab als 2000. Nach Ansicht des PISA-Konsortiums sind dies Anzeichen dafür, dass „Bildungsergebnisse auch in relativ kurzen Zeiträumen deutlich verbessert werden“⁹⁶ können. Die GEW setzt dieser Einschätzung allerdings entgegen, dass die Zuwächse zum Teil „lediglich im Bereich der Fehlertoleranz“⁹⁷ lägen und demnach nicht signifikant seien. Zudem zeige „der Vergleich von zwei Messpunkten noch keinen Trend“⁹⁸ an. Außerdem benötigten Änderungen Zeit, um sich tatsächlich auszuwirken. Der rheinland-pfälzische Ministerpräsident Kurt Beck äußerte, es sei „ziemlich naiv zu glauben, dass zwei Jahre nach der ersten Studie jetzt andere Ergebnisse herauskommen würden“⁹⁹, seine Bildungsministerin betonte, dass es für „langfristig belastungsfähige Erfolgsmeldungen [...] noch ent-

⁹² Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 9, vgl. auch KMK 2001A, S. 3

⁹³ KMK 2002A, S. 3

⁹⁴ Prenzel/Baumert 2005, S. 1

⁹⁵ Prenzel/Baumert 2005, S. 2

⁹⁶ Prenzel/Baumert 2005, S. 2

⁹⁷ Demmer 2005, S. 22

⁹⁸ Demmer 2005, S. 23

⁹⁹ Sueddeutsche.de 2005b, S. 1

schieden zu früh“¹⁰⁰ sei und auch die KMK selbst hatte bei der Veröffentlichung der PISA-II-Ergebnisse im Dezember 2004 erklärt, „Änderungen brauchen mindestens zehn Jahre Zeit und große Leistungssprünge wie im Falle Polens würden eher die Frage nach der Tragfähigkeit der Studie auf.“¹⁰¹ Diesen Maßstab müsse man, so die GEW, auch an Leistungssprünge der Bundesländer zwischen den PISA-E-Studien anlegen. Die hessische Kultusministerin Karin Wolff (CDU) hatte sich dahingehend geäußert, dass die deutlichsten Leistungssprünge in CDU-regierten Ländern erkennbar seien. Dies greife jedoch, so die GEW, zu kurz: So seien die Zuwächse in Bremen und Brandenburg deutlicher als in Hessen, Hamburg oder dem Saarland und die 15-jährigen Schüler aus dem jetzt CDU-regierten Sachsen-Anhalt hätten „unter dem vorherigen (grünen) Minister *Gerd Harms* sowohl eine gemeinsame Orientierungsstufe als auch eine integrierte Sekundarschule durchlaufen“. Man sollte „Großstädte, Mittelzentren und ländliche Regionen mit jeweils ähnlicher Sozialstruktur miteinander zu vergleichen, statt sozio-ökonomisch völlig unterschiedliche Bundesländer.“¹⁰² Wie wichtig solche Faktoren für eine seriöse Betrachtung sind, zeigt die von der GEW in Auftrag gegebene Studie „Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?“, welche die ökonomischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen zwischen den Bundesländern beleuchtet. So liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen 2,9% in Thüringen und 40% in Bremen und Hamburg. In Sachsen-Anhalt verfügen nur 13% der Eltern über die allgemeine Hochschulreife, in Hessen 28%. Der Anteil der Familien, die Arbeitslosengeld, Arbeitslosen- oder Sozialhilfe erhalten, reicht von knapp 4% in Bayern bis zu fast 20% in Sachsen-Anhalt, die Jugendarbeitslosigkeit von 5,6% in Baden-Württemberg bis zu 15,4% in Berlin. Das BIP liegt zwischen 18000 Euro in den ostdeutschen Ländern bis zu 31800 Euro in Hessen, die Verschuldung je Einwohner zwischen 2900 Euro in Bayern und 16000 Euro in Bremen. Sehr deutlich sind auch die Unterschiede, die den Bildungsbereich direkt betreffen: Das einem Schüler angebotene Unterrichtsvolumen zwischen Spitzenreitern und Schlusslichtern unterscheidet sich um etwa ein Schuljahr. Auch das Angebot an Kindergarten- und außerschulischen

¹⁰⁰ Ahnen 2005b, S. 18

¹⁰¹ Demmer 2005, S. 23

¹⁰² beide Zitate aus Demmer 2005, S. 23

Betreuungsplätzen differiert stark, die neuen Bundesländer, sowie das Saarland, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz decken ihren Bedarf. Insgesamt weisen Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz (letzteres abgeschwächt bei den wirtschaftlichen Indikatoren) „durchgängig eher günstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen auf“¹⁰³, wogegen die drei Stadtstaaten eher mittlere bis ungünstige Rahmenbedingungen aufweisen. Eine Adjustierung der PISA-Ergebnisse, d.h. eine Neutralisierung der Rahmenbedingungen mittels eines statistischen Verfahrens, bilden sich drei Gruppen von Ländern, deren Ergebnisse sich signifikant unterscheiden. Die Spitzengruppe besteht aus Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg, die Schlusslichter sind Hamburg, Berlin, Brandenburg und Bremen. Alle übrigen Länder, darunter auch Rheinland-Pfalz, befinden sich im Mittelfeld. Dabei liegen in allen drei Gruppen für sich genommen die jeweiligen Länder so eng beieinander, dass ihre Leistungsdifferenzen statistisch nicht mehr signifikant sind.¹⁰⁴

Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung

Abgesehen von den regionalen Differenzen ist auch der „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung [...] so stark ausgeprägt wie in keinem anderen Staat.“¹⁰⁵ Beim Ausmaß sozialer Ungleichheit sei Deutschland Spitzenreiter, so Doris Ahnen.¹⁰⁶ So habe etwa bei gleicher Begabung „ein Akademikerkind in Deutschland eine mehr als dreimal so große Chance, das Abitur zu erlangen als ein Facharbeiterkind“¹⁰⁷ und, wie Marco Finetti, Bildungskorrespondent der Süddeutschen Zeitung, in einem Dossier des Goethe-Instituts ausführt, ein Kinder reicher Eltern „eine 5,7mal größere Chance, das Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen.“ Der Lernerfolg eines Kindes sei „sogar mehr denn je von der sozialen Herkunft abhängig“¹⁰⁸, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg sei von PISA I zu II sogar noch enger geworden. „Schulische Ausleseprinzipien [...] bezeichnen eine

¹⁰³ Block/Klemm 2005, S. 24

¹⁰⁴ zum gesamten Absatz, insb. zu den statistischen Angaben vgl. Block/Klemm 2005, S. 23ff.

¹⁰⁵ KMK 2002A, S. 2

¹⁰⁶ vgl. Ahnen 2005a, S. 3

¹⁰⁷ Sueddeutsche.de 2004b, S. 1

¹⁰⁸ beide Zitate aus Finetti 2004, S. 1

Form der ‚institutionellen Diskriminierung‘ bildungsferner Gruppen“, der französische Soziologe Pierre Bourdieu sieht in den Bildungsinstitutionen gar ein „Hauptschlachtfeld des Klassenkampfes“¹⁰⁹. Und dies stellt nicht nur ein singuläres Problem für den Einzelnen dar, der um seine eigenen Entwicklungschancen gebracht wird, sondern auch ein sich verschärfendes Problem für die gesamte Gesellschaft: Einerseits ist diese aufgrund des demografischen Wandels zunehmend auf die Ausschöpfung aller Fähigkeiten angewiesen, andererseits reproduziert sich aufgrund der Chancenungleichheit auch die Deprivation von existenziellen kindlichen Entwicklungsbedingungen künftiger Generationen, womit wiederum deren Bildungschancen sinken. Der Zusammenhang ist recht einfach: Kinder aus ärmeren Verhältnissen, so Gerde Holz, Direktorin des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main, seien viel häufiger auf sich selbst gestellt, was sich z.B. in einem auffällig hohen Fernsehkonsum äußere, mitunter seien „Eltern im kindlichen Tagesablauf nicht mehr präsent.“¹¹⁰ Da diese mit der Versorgung der Familie derart belastet seien, dass bei ihren Kindern häufig ein Mangel an Zuwendung und Förderung, an Anregung und an gemeinsamen familiären Aktivitäten entstehe, erführen diese nicht nur Benachteiligungen im materiellen, sondern auch im kulturellen, sozialen, physischen und psychischen Bereich - mit der Folge, dass ihnen die Anpassung an den schulischen Alltag besonders schwer falle. Weiterhin mangelnde Förderung zu Hause und in der Schule führten dann dazu, dass „Benachteiligungen bereits in den ersten beiden Schuljahren durch die Schule nicht ausgeglichen, sondern verschärft werden“¹¹¹, was sich - wie die PISA-Studien zeigen - fortsetze. Die schlechteren Bildungschancen führten wiederum zu schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und zu einem höheren Armutsrisiko, womit sich das Problem fortpflanze. Das Bildungssystem ist somit „Garant für die Aufrechterhaltung einer innergesellschaftlichen Machtasymmetrie“, wozu die „normative Vorgabe, die Egalisierung individueller Begabungschancen sowie die bessere Ausschöpfung empazipativer Potenziale *durch* Bildung“¹¹² eindeutig einen Gegenpol darstellt.

¹⁰⁹ beide Zitate aus Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 15

¹¹⁰ Holz 2003, S. 5

¹¹¹ Holz 2003, S. 5

¹¹² beide Zitate aus Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 14

Wirklich neu sind die Erkenntnisse über die Chancenungleichheit im Bildungssystem übrigens nicht, so stellte z.B. Jockel Fuchs schon 1963 heraus, dass der Anteil von Arbeiterfamilien an der Gesamtbevölkerung zwar 48% betrage, wogegen nur 8% der höheren Schüler aus diesen Familien stammten.¹¹³ Neu ist seit PISA vor allem die öffentliche Aufmerksamkeit dafür.

Unterschiede zwischen den Schulformen

Nicht erst seit PISA ist klar, dass selbst Schulen der nominell gleichen Schulform sich erheblich zwischen den Ländern, aber auch innerhalb eines Landes unterscheiden: „Im Zusammenspiel von regional unterschiedlicher Bildungsbeteiligung, schulstrukturellem Angebot und lokalem Einzugsgebiet entstehen selektionsbedingte Schulumilieus, [...] die unterschiedliche Fördereffekte für Schülerinnen und Schüler haben“¹¹⁴ und somit auch unterschiedliche Entwicklungschancen bieten. Ein nicht unerheblicher Faktor ist die Schulform, was anhand eines statistisch gesicherten Modells sehr deutlich wird: Man nehme zwei Schüler mit gleicher mathematischer Kompetenz, gleicher Intelligenz, gleicher sozialer Herkunft und einem gleichen Mathematik-Leistungswert von 100 Punkten. Nun lasse man sie Bildungswege auf der Hauptschule und dem Gymnasium durchlaufen. Nach der 10. Klasse ist der Leistungswert des Gymnasiasten auf 191 Punkte angewachsen, der des Hauptschülers aber nur auf 141 - wohlgermerkt bei identischen Voraussetzungen.¹¹⁵

Gleichzeitig sind aber auch erhebliche Überlappungen in den Leistungen von Schülern verschiedener Schulformen festzustellen: Vor allem in den Ländern, die am striktesten an der Dreigliedrigkeit festhalten, gibt es in allen Schulformen einen nicht unerheblichen Anteil von Schülern, die auch in einen höheren Bildungsgang wechseln könnten. Zudem findet man in jedem Land und jeder Schulform Schulen, „die sich in ihrem mittleren Leistungsniveau nicht von Schulen ‚benachbarter Bildungsgänge‘ unterscheiden.“¹¹⁶ Hier zeigen sich Zusammenhänge zwischen Schulleistungen und dem Grad der Selektivität des

¹¹³ vgl. Fuchs 1964b, S. 17, vgl. auch SPD-Landesvorstand RLP 1964, S. 7

¹¹⁴ PISA-Konsortium 2005, S. 3

¹¹⁵ vgl. Rösner 2005, S. 9

¹¹⁶ PISA-Konsortium 2005, S. 4

Schulsystems, die nicht unbeachtet bleiben dürfen und bei deren Betrachtung – so die GEW – „Bayerns Glanz ganz rasch einen Schatten“¹¹⁷ bekomme. Der Zusammenhang zwischen guten PISA-Leistungen auf der einen und hoher Selektivität auf der anderen Seite ist recht einfach: Je selektiver ein mehrgliedriges Schulsystem ist, desto mehr Schüler werden bei nicht ausreichenden Leistungen in das nächst tiefere Niveau abgestuft – mit der Konsequenz, dass in der höchsten Stufe tatsächlich nur gute Schüler bleiben, während in allen anderen Stufen auch Schüler unterkommen müssen, deren Begabung auch für eine höhere Stufe gereicht hätte. Somit sind in allen Schulstufen im Durchschnitt bessere Schüler und liefern in Leistungsvergleichen bessere Ergebnisse. „Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schülern um so bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt.“, resümiert das PISA-Konsortium. Gerade für die Hauptschule, die dank eines Zuflusses leistungsstärkerer Schüler von höheren Schulformen den Trend, Restschule zu werden, ein wenig ausbremsen kann, mag das stimmen, allerdings hat eine hohe Selektivität auch den Nachteil, dass viele ihre tatsächlichen (wenn auch sich nicht in Leistungen niederschlagenden) Begabungen nicht ausschöpfen können. Dies zeigt sich z.B. im Anteil der Schüler, die am Ende ihrer Schullaufbahn die Hochschulreife erlangen, an der Gesamtschülerzahl: Hier gehört Deutschland mit rund 27% ohnehin zu den internationalen Schlusslichtern, in Finnland z.B. sind es über 55%. Im hochselektiven bayrischen Schulsystem liegt die Quote mit rund 20% so niedrig wie in keinem anderen Bundesland, in Rheinland-Pfalz liegt sie knapp unter dem Bundesdurchschnitt bei etwa 25%.¹¹⁸

Vergleichsuntersuchungen in Grundschulen

Nun bleibt noch die Frage, an welchen Stellen im Bildungssystem ein Leistungsabfall festzustellen ist. Wie die IGLU- und die TIMSS-Studie zeigen, stellen sich die deutschen Grundschulen „in allen drei Leistungsbereichen als relativ homogen“¹¹⁹ dar. Für Rheinland-Pfalz wird dies auch vom VERA-Projekt

¹¹⁷ Demmer 2005, S. 22

¹¹⁸ vgl. ZWD 2001b, S. 3 und Reh 2004, S. 1

¹¹⁹ KMK 2003, S. 1

2004 bestätigt: In allen getesteten Sachbereichen Arithmetik, Geometrie, Sachrechnen, Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung und Orthografie konnten deutlich über 50% der Schüler anspruchsvolle Aufgaben oder solche mit mittlerem Anforderungsniveau hinreichend lösen. Die größten Probleme bereiteten das Sachrechnen (59%) und das Lesen (62%), die geringsten die Orthografie (92%). In den übrigen Sachbereichen lag der Anteil des mittleren und oberen Leistungsniveaus bei etwa 80%. Nicht auswertbare Leistungen gab es vor allem beim Lesen (7%), Schreiben (9%) und Sachrechnen (4%). Auch in der Grundschule zeigen sich allerdings schon Probleme, die auf mangelnde Sprachkompetenz zurückzuführen sind: Die Leistungen der Schüler, deren dominante Sprache nicht Deutsch ist, schnitten durchweg schlechter ab, insbesondere beim Lesen (17% nicht auswertbar, nur 7% auf höchster Kompetenzstufe) und Schreiben (18% nicht auswertbar), aber auch beim Sachrechnen (nur 40% auf mittlerem oder hohem Niveau). Auch in den anderen beteiligten Bundesländern zeigten sich ähnliche Tendenzen.¹²⁰

3 | Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Reformvorschläge

Nach dem schlechten Abschneiden bei PISA 2000 hatte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auf sieben Handlungsfelder geeinigt, auf denen die Länder vorrangig tätig werden sollten:¹²¹

1. Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich
2. Bessere Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule
3. Verbesserung der Lesekompetenz und des Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
4. Förderung bildungsbenachteiligter Kinder
5. Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf Basis verbindlicher Standards
6. Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit
7. Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten

¹²⁰ vgl. Helmke/Hosenfeld 2005, S. 6 bis 12, zu Rheinland-Pfalz S. 11

¹²¹ vgl. KMK 2002A, S. 11, KMK 2002b, S. 7 und Ahnen 2005a, S. 5

Auch nach PISA II trat die KMK zusammen und verabredete, die gemeinsame Arbeit in folgenden drei Bereichen zu stärken:¹²²

1. Verbesserung des Unterrichts zur gezielten Förderung in allen Kompetenzbereichen, besonders Lesen, Geometrie und Stochastik
2. Frühzeitige gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen aus schwierigem sozialem Umfeld, mit Migrationshintergrund und bei ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiographie
3. Weiterentwicklung der Lehreraus- und fortbildung zu den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität, Verbesserung der Diagnosefähigkeit, individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden werden diese Ansätze und die daraus in Rheinland-Pfalz gezogenen Konsequenzen, ebenso wie Reformvorschläge von Parteien und Interessensverbänden genauer vorgestellt und verglichen. Die Zusammenstellung konzentriert sich zwar auf rheinland-pfälzische Akteure, wagt aber auch den Blick über den Tellerrand, so dienen mehrfach die Laborschule in Bielefeld und die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden als Beispiele - und zwar nicht etwa, weil es nicht an anderen Schulen auch ähnliche Beispiele gäbe, sondern vor allem, weil zu diesen sehr viele und ausführliche Berichte und Dokumentationen vorliegen. Ebenfalls mehrfach erwähnt wird ein Konzept des Baden-Württembergischen Handwerkskammertags (BWHT), welches sehr weitreichende und vor allem deutliche Forderungen enthält.

3.1 | Vorschulische und frühkindliche Bildung

Früheres zielgerichtetes Lernen

Der Bildungsbericht für Deutschland 2003 betont, dass Schüler im internationalen Vergleich relativ spät mit „zielgerichtetem Lernen“¹²³ beginnen. Da Kinder im vorschulischen Alter jedoch besonders wissbegierig und - wie die Hirnforschung bestätigt - „die Lernfenster im Gehirn weit geöffnet“¹²⁴ sind,

¹²² Ahnen 2005a, S. 5f.

¹²³ Avenarius/Ditton 2003 u.a., S. 5

¹²⁴ BWHT 2002c, S. 18

besteht zwischen den Parteien in Rheinland-Pfalz Einigkeit darüber, dass in der frühkindlichen Bildung mehr getan werden muss. Aus diesem Grund hat die SPD-FDP-geführte Landesregierung Anfang 2005 das Programm „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ vorgestellt, welches vorsieht, sukzessive Betreuungsangebote auch für Kinder unter drei Jahren vorzuhalten und sogar einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Zweijährige bis 2010 umzusetzen. Es wird geschätzt, dass etwa 50% der Eltern dies in Anspruch nehmen möchten. Derzeit besuchen lediglich 6% der ein- und zweijährigen Kinder in Deutschland eine Betreuungseinrichtung, in Schweden sind es 65, in Dänemark sogar 78%.¹²⁵ Auch mit Blick auf den demographischen Wandel macht der geplante Rechtsanspruch Sinn, denn in wenigen Jahren wird es zu wenige Dreijährige geben, um die vorhandenen Kindergartenplätze besetzen zu können. Auch Zweijährige aufzunehmen dient somit auch dem Bestandsschutz vor allem kleiner Einrichtungen.¹²⁶

Darüber hinaus sieht das Programm vor, das letzte Kindergartenjahr vom Beitrag zu befreien, um alle Kinder für eine Vorbereitung auf die Schule gewinnen zu können – insbesondere solche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten.¹²⁷ Immerhin knapp ein Viertel (23%) der deutschen Kinder zwischen drei und fünf Jahren besuchen den Kindergarten nicht, in Schweden trifft dies nur auf neun, in Dänemark auf sechs und in Frankreich sogar nur auf 1% der Kinder zu.¹²⁸ Die GEW geht in ihren Forderungen noch darüber hinaus. In einer Zukunftsvision für das Jahr 2010 schreibt sie, dass mehr als „150 Jahre nach Abschaffung des Schulgeldes [...] auch die Kindergartengebühren gefallen“¹²⁹ sind. Genau dies möchten auch die Grünen, die zugleich als Reaktion auf PISA I einen echten Bildungsauftrag für die Kindertagesstätten forderten.¹³⁰ Auch dieser ist in besagtem Programm des Landes enthalten, verbunden mit einer entsprechenden Ausbildung für die Erzieher. Zudem soll die Abstimmung der Bildungsprogramme von Kindertagesstätten und Grundschulen verpflichtend ins Gesetz geschrieben werden. Im Zusam-

¹²⁵ vgl. Grönebaum 2005, S. 19

¹²⁶ vgl. MBFJ 2005e, Folien 13 und 14

¹²⁷ vgl. MBFJ 2005e, Folien 15 und 16

¹²⁸ vgl. Grönebaum 2005, S. 19

¹²⁹ Anbuhl 2005, S. 6

¹³⁰ vgl. Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung, S. 4

menhang damit soll für ca. acht Millionen Euro jährlich die vorschulische Sprachförderung ausgebaut werden, die verbindlich sein soll – und zwar für alle Kinder, die in einem frühen Grundschulanmeldegespräch einen Bedarf erkennen lassen, unabhängig davon, ob sie den Kindergarten besuchen oder nicht. Darüber hinaus baut das Land auch das schulische Sprachförderungsangebot aus. So erhalten an 123 Grundschulen Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, seit dem Schuljahr 2005/2006 an jeweils drei Tagen in der Woche im direkten Anschluss an den Unterricht zusätzliche Unterstützung.¹³¹

Einschulung und Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die KMK plädiert für eine frühere Einschulung der Kinder, dies trage „den veränderten Lebensverhältnissen vieler Familien“ ebenso Rechnung, wie „dem frühzeitigen sinnvollen Umgang mit der Lernbereitschaft der Kinder und der Notwendigkeit, die Lernzeiten optimal zu nutzen.“¹³² Ob die frühere Einschulung verpflichtend oder freiwillig sein soll, lässt die KMK offen. Die rheinland-pfälzische Landesregierung beschreitet einen eher vorsichtigen Weg: Ab 2008 sind alle Kinder schulpflichtig, die bis zum 31. August des Jahres sechs Jahre alt werden, bisheriger Stichtag war der 30. Juni. „Bildung ist kein Anschlag auf die Kindheit, sondern Recht jedes Kindes“¹³³, betonte Doris Ahnen in ihrer Rede am Elterntag in Stuttgart am 9. April 2005.

Die rheinland-pfälzische CDU fordert dagegen in ihrem Programm „Neue Grundschule“ eine verpflichtende Einschulung schon mit fünf Jahren und – unter Verweis auf ein entsprechendes Modellprojekt in Mannheim – die Umwandlung der ersten beiden Grundschuljahre in eine Schuleingangsstufe mit altersgemischten Lerngruppen, die je nach individuellem Entwicklungs- und Leistungsstand des Kindes innerhalb von ein bis drei Jahren durchlaufen werden kann. Auch die KMK sieht eine solche Schuleingangsstufe als positiv an.¹³⁴ Die SPD sieht in der verpflichtenden Einschulung mit Fünf blinden Aktionismus: Eine freiwillige frühere Einschulung, wie sie außer der SPD auch die FDP

¹³¹ vgl. Dorweiler/Eisen u.a. 2005, S. 4, MBFJ 2005e, Folie 16 und Mümpfer 2005, S. 1

¹³² KMK 2002b, S. 9

¹³³ Ahnen 2005b, S. 3, vgl. auch MBFJ 2005a, S. 2 und MBFJ 2005e, Folie 19

¹³⁴ vgl. CDU-Landesverband RLP 2005, S. 13 und KMK 2002b, S. 9

möchte,¹³⁵ sei dank der geplanten Abschaffung der Kann-Kind-Regel ohnehin möglich. Zudem sprächen entwicklungspsychologische Erkenntnisse gegen eine derart frühe verpflichtende Einschulung. Um dies zu untermauern, zitiert die SPD in Wassilios Fthenakis, Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik im München, der in seinem Vortrag auf einer von der CDU veranstalteten Podiumsdiskussion zur Bildungspolitik darauf hingewiesen hat, „dass vorzeitige Einschulungen nicht das geeignete Mittel seien, sondern der Fokus auf die ‚prozessuale Kontinuität‘ zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zu legen sei.“¹³⁶ Dieser Ansicht folgend möchte die SPD die Kinder in den ihnen vertrauten Kindertagesstätten behutsam auf einen Übergang in die Schule vorzubereiten statt sie schon in einer Schuleingangsstufe von Beginn an „negativ“ zu selektieren.

„Beim Bau eines Hauses beginnt man aus gutem Grund mit dem Fundament und nicht mit dem Dach.“¹³⁷ – mit diesen Worten wird Johannes Rau in einer Veröffentlichung des BWHT zitiert. Genau dieser Idee folgen auch die Grünen, die sich wie die SPD gegen eine Selektion von Beginn an und für eine „Bildungsexpansion von unten“¹³⁸ aussprechen, also für einen echten Bildungsauftrag für Kindertagesstätten und eine stärkere Zusammenarbeit dieser mit der Grundschule. Kindertagesstätten sollen zu „Häusern für Kinder“ weiterentwickelt werden, die „Betreuung, Erziehung und Bildung für Kinder vom Babyalter bis 14 Jahren“ bieten sollen, die mit der ebenfalls geforderte Ganztagschule „als einander ergänzende Angebote konzipiert werden“¹³⁹ sollen mit dem Ziel „Eltern und Kinder zu stärken [...] und junge Menschen in ihren vorhandenen Kinderwünschen zu unterstützen“¹⁴⁰. Langfristig soll die gesamte Kinderbetreuung beitragsfrei gestaltet werden, zur Finanzierung sollen auch Unternehmen miteinbezogen werden, etwa durch den „Einkauf“ von Betreuungsplätzen für die Kinder der Mitarbeiter.¹⁴¹ Dass ein solches Engagement eines Unternehmens gar nicht so utopisch ist, zeigt das Beispiel des

¹³⁵ vgl. FDP-Landesverband RLP 2000, S. 12

¹³⁶ SPD-Fraktion RLP 2005b, S. 1

¹³⁷ BWHT 2002c, S. 5

¹³⁸ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004a, S. 4

¹³⁹ beide Zitate aus Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004a, S. 4

¹⁴⁰ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004a, S. 11

¹⁴¹ vgl. Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004a, S. 3f.

Pharmakonzerns Boehringer Ingelheim, der 2003 in Kooperation mit der Stadt eine Kindertagesstätte errichtet hat und in Folge dessen 2004 von seinen Mitarbeitern zu „Deutschlands bestem Arbeitgeber“ gekürt wurde.¹⁴²

3.2 | Unterricht und Förderung

Grundlegende Bildungsziele

Die Schule soll „nicht nur Verstand und Gedächtnis schulen, sondern den ganzen Menschen bilden.“¹⁴³ Neben fachlichen Kompetenzen – darin sind sich alle politischen Akteure einig – ist dabei „auch der Erwerb von Methodenkompetenzen und effektiven Lernstrategien von herausragender Bedeutung“¹⁴⁴ – ebenso wie soziale Kompetenzen wie „Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber Fragen anderer, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit“¹⁴⁵. Ebenfalls von allen betont wird die Wichtigkeit der Wertevermittlung, wenn sich die Werte an sich auch unterscheiden. Bei der CDU sind sie sehr christlich geprägt, sie nennt z.B. Verantwortung vor Gott, Menschenwürde, Nächstenliebe, Toleranz und Achtung der Schöpfung. Außerdem werden Patriotismus, Weltoffenheit, Zivilcourage und Verantwortung für die Gemeinschaft genannt.¹⁴⁶ Demokratie taucht als ausdrückliches Ziel ebenso wenig auf wie die individuumsbezogenen Ziele, dafür ist der Gottesbezug um so deutlicher: So müsse die Schule der CDU zufolge „einen Beitrag dazu leisten, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach Gott und nach verbindlichen ethischen Maßstäben Antworten finden. Diese Aufgabe ist insbesondere dem konfessionellen Religionsunterricht gestellt, der [...] Antworten auf Sinnfragen anbietet, die der Staat nicht geben kann.“¹⁴⁷ Während kein anderes Unterrichtsfach im hier zitierten Wahlprogramm der Unionsparteien zur Bundestagswahl 2005 überhaupt erwähnt wird,

¹⁴² Boehringer Ingelheim belegte 2004 bei der gleichnamigen, auf Beurteilungen der Arbeitnehmer basierende Untersuchung den ersten Platz in der Kategorie „Unternehmen mit mehr als 5000 Mitarbeitern“, vgl. Göggelmann/Kahlen/Schlesinger 2005, S. 1.

¹⁴³ Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 25, vgl. Rau 2004, S. 122-132

¹⁴⁴ WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2002, S. 2

¹⁴⁵ BWHT 2002c, S. 13

¹⁴⁶ CDU-Landesverband RLP 2000, S. 8

¹⁴⁷ CDU-Bundesvorstand/CSU-Parteivorstand 2005, S. 28

sucht man bei den Grünen den Gottesbezug vergeblich. Sie betonen Demokratie, Mündigkeit, Toleranz, Ökologie, Gewaltfreiheit und die „Befähigung zur Gestaltung menschenwürdiger Lebensbedingungen und sozialer Gerechtigkeit“¹⁴⁸ – darunter auch Geschlechtergerechtigkeit – als Ziele. Die FDP stellt vor allem die Entwicklung der Persönlichkeit und deren individuelle Ansprüche in den Vordergrund und möchte eine Gesellschaft „entwickeln, die dem Einzelnen größtmögliche Chancen zur Selbstverwirklichung gibt“¹⁴⁹. Auch die SPD betont individuelle Ziele und sieht in Bildung den „Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe.“¹⁵⁰ Stärker als die FDP setzt sie aber die individuellen Ziele in Beziehung zur gesellschaftlichen Bedeutung: „Bildung und Ausbildung [...] sind Voraussetzung für eine wirtschaftlich erfolgreiche Entwicklung.“¹⁵¹ Gerade mit Bezug auf Notwendigkeiten der Wirtschaft verlangt die CDU den Schülern auch Leistungsbereitschaft ab.¹⁵²

Praxisorientierung und lebenslanges Lernen

Wie das rheinland-pfälzische Handwerk, das sich selbst als einen der „größten ‚Abnehmer‘ der Absolventen des allgemein bildenden Schulsystems“ bezeichnet, hervorhebt, ist „eine Brücke zwischen Schule und Lebensumwelt zu bauen.“¹⁵³ Die Praxisorientierung in Verbindung mit einer Leistungspädagogik könne die Lebens- und Berufsreife der Schüler sichern. Gerade die Ganztagschule biete viele Möglichkeiten, sich auch mit handwerklich orientierten Projekten zu profilieren. Das Handwerk sei zu entsprechenden Kooperationen bereits, betont Karl-Heinz Scherhag, Präsident der HWK Koblenz. Auch die KMK kam nach PISA I zu dem Schluss, dass eine „klare Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer, lebensferner Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“¹⁵⁴ notwendig ist. Schüler „mit realitätsnahen, praxisorientierten Problemen [zu] konfrontieren“ wird auch bei der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP) als

¹⁴⁸ Bündnis 90/Die Grünen 1995, S. 49, vgl. auch Die Grünen RLP 1991, S. 47

¹⁴⁹ FDP-Landesverband RLP 1983, S. 10

¹⁵⁰ SPD-Parteivorstand 2005b, S. 13 (Punkt 11)

¹⁵¹ SPD-Landesverband RLP 1996, S. 23, vgl. auch SPD-Landesverband RLP 1991, S. 18

¹⁵² vgl. CDU-Landesverband RLP 2000, S. 3

¹⁵³ beide Zitate aus Handwerk.de 2004, S. 1

¹⁵⁴ KMK 2001A, S. 1

zentral erachtet. Mit Blick auf eine zunehmend komplexere Welt, „in der konkret handlungsrelevantes Wissen immer schneller veraltet“¹⁵⁵, wird zudem auf die Bedeutung lebenslangen Lernens verwiesen, für das die Schule die richtigen Grundlagen legen muss. Zu Wissen gehöre, so auch die SPD, „die Fähigkeit, sich Wissen immer wieder neu anzueignen und richtig einsetzen zu können“¹⁵⁶. Dies setze, so der BWHT, eine entsprechende Lernkompetenz voraus, diese wiederum eine echte Lernmotivation, die sich nur dann entwickeln könne, wenn Lernen nicht als Zwang verstanden werde.¹⁵⁷

Unterrichtsklima

Wie erfolgreich Inhalte vermittelt werden können, hängt maßgeblich vom Unterrichtsklima ab. Dieses „scheint im Gesamtüberblick durch eine geringe Unterstützung, einen als hoch empfundenen Leistungsdruck und ein eher kühles Schüler-Lehrer-Verhältnis gekennzeichnet zu sein.“¹⁵⁸ Die meisten Unterrichtssituationen sind lehrerzentriert, selbstständige Arbeit der Schüler findet oft nur in Stillarbeit statt. Die Grünen betonen, dass solidarisches Verhalten und gegenseitige Hilfe im bestehenden Schulsystem, in dem „nicht miteinander, sondern gegeneinander“¹⁵⁹ gelernt wird, „im Grunde systemwidrig“¹⁶⁰ und nur in offenen Unterrichtsformen und freien, selbstbestimmten Lernsituationen möglich seien. Der lehrerzentrierte Frontalunterricht widerspreche „dem Ziel selbstbestimmter und kritischer BürgerInnen.“¹⁶¹ Auch gesellschaftliche Solidarität könne es nicht geben, „wenn Kinder und Jugendliche nie Solidarität erfahren, sondern von klein auf von Leistungsdruck geprägt werden.“¹⁶² Die Schule solle den Schülern „Lust am Lernen“ vermitteln und nicht „Frust auf Schule“¹⁶³. Dem stimmen auch SPD und FDP zu, die 2002 in einem gemeinsamen Antrag im Landtag formulierten, Schule sei „Lebens- und Erfahrungsraum“ und müsse „Lernatmosphäre und Lernkultur bieten, Lern- und

¹⁵⁵ beide Zitate aus Achtenhagen 2002, S. 2

¹⁵⁶ SPD-Parteivorstand 2001, S. 2

¹⁵⁷ vgl. BWHT 2002c, S. 12

¹⁵⁸ Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 7

¹⁵⁹ Die Grünen RLP 1991, S. 48

¹⁶⁰ Die Grünen RLP 1991, S. 47

¹⁶¹ Die Grünen RLP 1991, S. 47

¹⁶² Bündnis 90/Die Grünen 1995, S. 49

¹⁶³ beide Zitate aus Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S.2

Leistungsbereitschaft einfordern und aus diesen Ressourcen Kompetenzen und Qualifikationen entstehen lassen.“¹⁶⁴ In diesem Zusammenhang betonen die Grünen, dass die als vor allem vom Philologenverband als Leistungsbremse angesehene „Kuschelpädagogik keine überkommene Methode aus der Mottenkiste [ist]: Nähe, Emotionalität, Bewegung, Spiel, Ernährung, Pausen, Lob, Humor und Verständnis sind wichtige Voraussetzungen für gute Leistungen.“¹⁶⁵ Die Schule müsse sich den Bedürfnissen der Schüler anpassen und nicht umgekehrt. Andernfalls würden Chancen verspielt, die durch einen „abwechslungsreichen und ganzheitlich fördernden Unterricht ‚mit Kopf, Herz und Hand‘“¹⁶⁶ erschlossen werden können.

Ganzheitliches Lernen, Unterrichtsfächer und Projektunterricht

„Ein umfassender Bildungsbegriff läßt die Trennung von Schule und Leben, Lernen und Handeln, Herz und Verstand nicht zu.“¹⁶⁷, betonen die Grünen in ihrem Landtagswahlprogramm 1995 und setzen auf Freiarbeit und Projekte, die Theorie und Praxis verbinden und Möglichkeiten zur inneren Differenzierung böten, auf selbstständiges Lernen in einem selbstbestimmten Lerntempo und auf exemplarisches Lernen in größeren Zeiteinheiten. Auch die SPD spricht sich für „Arbeitsformen wie offenes Lernen, Projektarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit“¹⁶⁸ aus. Ganzheitliche Förderung bedeutet auch, dass fächerübergreifend, fächerverbindend gearbeitet werden sollte. Als Themen für fächerübergreifende Projekte eignet sich nahezu alles, etwa „Schule“, „Tiere“, „Wald“, „Gesund essen“, „Kinder in der Welt“, „Urgesellschaft“, „Indianer“, „Römer“, „Müll“, „Jugend“, „Medien“ oder „Stadt“. Wichtig ist, dass die Schüler einen Bezug zu den Themen haben, dass sie fächerübergreifend sind und dass handlungsorientierte Elemente wie z.B. der Bau eines Höhlenmodells, das Verkleiden als Indianer oder die Zubereitung historischen Essens. Wie viele Fächer sich in einem Projekt verbinden lassen, zeigt das Thema „Wasser“: Es kann qualitativ untersucht werden (Physik,

¹⁶⁴ beide Zitate aus Landtag 2002b, S. 1

¹⁶⁵ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 6

¹⁶⁶ MBFJ 2004b, S. 12

¹⁶⁷ Bündnis 90/Die Grünen RLP 1995, S. 49

¹⁶⁸ Landtag 1997, S. 2f.

Chemie), es können die Bedeutung für Lebewesen (Biologie), der Nutzwert für die Gesellschaft und die Verschwendung von Wasser (Sozialkunde, Geschichte) erörtert werden, das Wasservorkommen oder Naturkatastrophen (Erdkunde) kann ebenso thematisiert werden wie die „Zauberflöte“ (Musik), Gedichte und Geschichten (Deutsch, Fremdsprachen) oder Malerei (Kunst) rund ums Wasser. Gleichzeitig können Betriebsbesichtigungen, Bachexkursionen und Planspiele das Angebot bereichern. Auch das immer wieder aktuelle Thema „Wahlen“ eignet sich hervorragend für Projektunterricht, außer Wahlthemen und -ergebnissen (Sozialkunde) kann hier auch die Wahlauswertung (Mathematik) betrachtet werden, zudem können Politiker befragt, schul- oder klasseninterne Testwahlen durchgeführt und vielleicht sogar eigene „Parteien“ gegründet und umworben werden. Sogar Klassenfahrten können im Rahmen von Projekten vor- und nachbereitet werden.¹⁶⁹ Die Fächer Deutsch und Kunst, sowie die Arbeit mit Medien sind übrigens für fast alle Projekte zentral – nämlich immer dann, wenn die Projekte dokumentiert und präsentiert werden.

Für viele Schulen spielen Theaterprojekte, oft auch verbunden mit Kunst und Musik, eine wichtige Rolle. Die Auseinandersetzung mit Kultur und vor allem das eigene künstlerische, musische und kulturelle Schaffen leisten einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung und „zum Begreifen der Welt“¹⁷⁰ und bereichern zugleich das Schulleben. Insbesondere geht es dabei auch um Wahrnehmung, Verarbeitung und Ausdruck, da „Kindheit heute zu viele unverarbeitete Eindrücke und zu wenig Ausdrucksmöglichkeiten hat.“¹⁷¹

Davon abgesehen, dass zu wenig interdisziplinär gearbeitet wird, sind die Parteien mit den Bereichen, die der bestehende Fächerkanon abdeckt, insgesamt zufrieden, zumindest gibt es keine ernst zu nehmende Diskussion über die Einführung oder Abschaffung von Unterrichtsfächern. Die Grünen betonen, dass dies eine Frage sei, die die Schule im Rahmen ihrer pädagogischen Frei-

¹⁶⁹ Die aufgeführten Projekte sind Beispiele aus den Klassenstufen 5 bis 9 der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Eine Übersicht, wie welche Fächer jeweils eingebunden sind, findet sich in Becker/Kunze u.a. 1997, S.65. Zum Projekt „Wasser“ findet sich eine ausführliche Beschreibung und Auswertung in Kaminski/Ostwald 1998, zum Projekt „Wahlen“ vgl. Ostwald 2004, S. 16, zum Projekt „Urgesellschaft“ vgl. Ostwald/Lind 2003, S. 31f.

¹⁷⁰ MBFJ 2001b, S. 4

¹⁷¹ MBFJ 2001b, S. 4

heiten entscheiden können sollte.¹⁷² Zwei Themenbereiche schulischen Lernens werden in den politischen Programmen dennoch besonders oft hervorgehoben, nämlich der Umgang mit Medien und der Fremdsprachenunterricht.

„Der qualifizierte Umgang mit Computern und Internetdiensten ist“, so die SPD, „als grundlegende Medienkompetenz eine Kulturtechnik, die ab frühesten Kindheit eingeübt werden“¹⁷³ und daher zum Unterrichtsprinzip werden müsse. Um gleiche Bildungschancen zu sichern, müsse jedem der gleichen Zugang zu neuen Medien ermöglicht werden. Diesen fordern auch die Grünen, und zwar sogar außerhalb des Unterrichts. Außerdem möchten sie alle Klassensäle mit PCs und Internetzugang und die Schüler der Mittel- und Oberstufe mit Laptops als Lehr-, Lern- und Schreibhilfe ausgestattet sehen.¹⁷⁴ Auch die FDP möchte in Ergänzung zu Computerlaboren mobil einsetzbare Notebooks für jeden Schüler und verweist auf Einsparungen, die daraus resultierten, dass keine teuren Büromöbel mehr angeschafft werden müssten.¹⁷⁵ In der Realschule im Pamina-Schulzentrum Herxheim läuft seit einigen Jahren das „Herxheimer Notebook-Projekt“ (HENOBO), jeweils eine Klasse pro Jahrgang ist mit Laptops ausgestattet. Dabei trägt der Schulträger zwar die Kosten für das notwendige technische Equipment der Schule, etwa für Server, Funknetzwerk, Beamer, Drucker usw., nicht aber die Kosten für die Notebooks, die von den Eltern in monatlichen Raten über vier Jahre finanziert werden müssen.¹⁷⁶ Was die Nutzung des Internets in Schulen, im und für den Unterricht betrifft, wurden in den letzten Jahren tatsächlich Fortschritte gemacht. Während 1998 noch gerade einmal 20% der deutschen Schulen Zugang zum Internet hatten, seien es inzwischen alle, so Bundesbildungsministerin Bulmahn.¹⁷⁷ Die FDP geht über die häufigste Nutzung des Internets als Informationsquelle hinaus und betont, dass es auch eine Plattform sei, die sich für Bildungsangebote eigne, die „eine neue individuelle gesteuerte, ortsunabhängige Form des Lernens“¹⁷⁸ ermögliche.

¹⁷² zur Selbstständigkeit der Schule vgl. Kapitel 3.4 dieser Arbeit.

¹⁷³ SPD-Parteivorstand 2001, S. 11, vgl. auch S. 19

¹⁷⁴ Bündnis 90/Die Grünen 2000c, S. 3

¹⁷⁵ vgl. FDP-Landesverband RLP 2000, S. 8 und S. 85

¹⁷⁶ vgl. Michels 2005

¹⁷⁷ vgl. Müntefering 2002, S. 3

¹⁷⁸ FDP-Landesverband RLP 2000, S. 8

Vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europas und der Globalisierung gehören zunehmend auch Fremdsprachen zu den Schlüsselkompetenzen. So schrieb z.B. die SPD 2001: „Mobilität und Migration, europäische Einigung und Internationalisierung setzen das Verstehen anderer Kulturen und das Sprechen anderer Sprachen voraus.“¹⁷⁹ Der sozial-liberale Koalitionsvertrag von 1991 sah in Übereinstimmung mit Forderungen aus allen Parteien vor, dass die Möglichkeiten zum frühzeitigen Erlernen einer modernen Fremdsprache ausgeweitet und der bilinguale Unterricht gefördert und verstärkt werden sollen. Inzwischen wird an Grundschulen Englisch oder Französisch bereits ab der dritten Klasse gelernt, die CDU fordert sogar Fremdsprachenunterricht ab der ersten und die zweite Fremdsprache ab der sechsten Klasse.¹⁸⁰

An rheinland-pfälzischen Grundschulen ist ganzheitliches Lernen bereits zumindest in Ansätzen Realität. Da Kinder „am besten in Zusammenhängen“¹⁸¹ lernen sind keine streng nach Fächern getrennten genauen Stundentafeln Grundlage für deren Unterricht, sondern nach vier Lernbereichen¹⁸² geordnete und flexibel plan- und gestaltbare Zeitansätze. Wie die KMK mit Blick auf die IGLU-Studie feststellt, sind „die pädagogischen Konzeptionen an den Grundschulen [...] altersgemäß und geeignet, heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden [...] und Schüler individuell zu fördern.“ Zur Verbesserung des Unterrichts an weiterführenden Schulen könnten sie daher wertvolle Anregungen geben, insbesondere müsse „die individuelle Förderung [...] in der Sek. I ihre Fortsetzung erfahren.“¹⁸³

Individuelle Förderung und selbstgesteuertes Lernen

„Dem offenkundig schwierigen Umgang mit Heterogenität in der Schule muss durch verstärkte individuelle Förderung Rechnung getragen werden.“¹⁸⁴, schrieb die Kultusministerkonferenz nach PISA I. Marbod Muff, Vorstandsvosit-

¹⁷⁹ SPD-Parteivorstand 2001, S. 2

¹⁸⁰ vgl. CDU-Landesverband RLP 2000, S. 5 und S. 13, sowie SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991, S. 22

¹⁸¹ beide Zitate aus MBFJ 2005a, S. 14.

¹⁸² Die Lernbereiche sind 1. Religion/Ethik, 2. Deutsch/Sachunterricht/Fremdsprachen, 3. Mathematik und 4. Musik/Sport/Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken, vgl. MBFJ 2004b, S. 14.

¹⁸³ beide Zitate aus KMK 2003, S. 1, Punkt 3

¹⁸⁴ KMK 2003, S. 2 (Punkt 3)

zender der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP) und zugleich Mitglied der Leitung eines großen Unternehmens, und ergänzt, dass auch die Anforderungsprofile sich rasant änderten und daher eine gezielte Förderung individueller Potenziale erforderlich sei.¹⁸⁵

„Kinder wollen lernen“¹⁸⁶, stellt der BWHT fest. Trotz ihres Tatendrangs sei jedoch schon in der Grundschule ein Rückgang der Lernmotivation zu beobachten. Solange nach einem Einheitskonzept unterrichtet werde, sei „der Lernprozess nicht individuell an den Entwicklungsstand der Schüler gekoppelt“, eine „präventive Lernkultur, die die individuelle Lernmotivation erhält und fördert“¹⁸⁷, sei notwendig. Hierfür müssen Schüler individuell gefördert werden – und haben in Rheinland-Pfalz auch ein Recht darauf: Laut Schulgesetz hat der junge Mensch ein „Recht [...] auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten“¹⁸⁸, und dieses umzusetzen ist ausdrücklich Auftrag der Schule: „Jede Schulart und jede Schule ist der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet.“¹⁸⁹ Wie der BWHT betont, ist die Realität an deutschen Schulen meist eine andere: „Während ein Schüler, der in zwei oder drei Fächern Schwächen zeigt, bei den PISA-Gewinnern in Förderkurse kommt, bleibt er in Deutschland sitzen, und dieses Schicksal wird vielfach auch von Hochbegabten geteilt.“¹⁹⁰ Dass bei der individuellen Förderung in Deutschland noch erheblicher Nachholbedarf besteht, zeigt sich auch daran, dass schon in der Grundschule etwa jeder fünfte Schüler meist privat finanzierte Nachhilfe erhält.¹⁹¹

So sind sich die politischen Akteure einig, dass die individuelle Förderung intensiviert werden kann und muss. Wirklich neu ist diese Forderung nicht: Schon 1966 wies die SPD darauf hin, dass Begabungsreserven nicht ausgeschöpft, die Schüler „nicht entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit gefordert“¹⁹² würden und insbesondere ein „Mangel an Persönlichkeitsbildung“ zu

¹⁸⁵ vgl. Muff 2002, S. 1

¹⁸⁶ BWHT 2002b, S. 1

¹⁸⁷ beide Zitate aus BWHT 2002b, S. 1

¹⁸⁸ §1 (1) Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 8

¹⁸⁹ §10 (1) Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 10

¹⁹⁰ BWHT 2002b, S. 1

¹⁹¹ vgl. Avenarius/Ditton u.a., S. 7

¹⁹² SPD-Landtagsfraktion RLP 1966a, S. 4

verzeichnen sei, da der Unterricht „viele Jahrzehnte lang weitgehend auf die Vermittlung von Kulturtechniken und Gesinnungsunterricht beschränkt [war], in dem es im wesentlichen auf Ordnung und Unterordnung [...] ankam.“¹⁹³ Heute ist Unterricht zwar kein Besinnungsunterricht mehr und wie die PISA-Studien zeigen, besteht auch bei den Kulturtechniken Nachholbedarf,¹⁹⁴ dennoch bleibt die Kritik an einem Mangel an Persönlichkeitsbildung und an der „Erschließung aller Bildungspotenziale“¹⁹⁵, insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigung oder mit besonderen Begabungen, die die FDP als „Risikokinder“ bezeichnet, da sie mit dem Risiko leben müssen, nicht angemessen gefördert zu werden.¹⁹⁶

Die CDU betont, dass Begabtenförderung „nicht in erster Linie ‚Förderung der Hochbegabten‘“ sei, sondern für sie „als christliche Partei zuallererst Förderung der individuellen Begabung des einzelnen Kindes.“¹⁹⁷ Handwerkliche Begabungen etwa würden vielfach übersehen.¹⁹⁸ Christoph Böhr, Spitzenkandidat der CDU für die Landtagswahl 2006, betont: „Wir müssen die Schule vom Kind her neu denken.“¹⁹⁹ Bei einer Diskussionsveranstaltung der CDU zum Thema Bildung führte der bereits erwähnte Bildungswissenschaftler Wassilios Fthenakis aus, dass jedes einzelne Kind im Mittelpunkt der Überlegungen stehen müsse. „Nicht Gleichmacherei, sondern die Stärkung der Unterschiedlichkeit [...] das Ziel sein. Wir müssen die Stärken stärken und die Schwächen schwächen.“²⁰⁰ Diese Aussage könnten sicherlich auch die Grünen unterschreiben, sie kritisieren, dass derzeit alle Schüler in der gleichen Zeit gleiche Lernziele erreichen sollen und dass, wer es nicht schaffe, aussortiert werde. Statt dessen müssten alle Schulen Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schüler übernehmen. Hierfür sollte mit individuellen Förderplänen gearbeitet werden, mit denen auch die Schüler Eigenverantwortung für das Erreichen ihrer Lernziele übernehmen würden. Selbstorganisiertes, eigenverantwortliches Lernen ist ein Konzept, das in vielen Reformschulen von zentra-

¹⁹³ beide Zitate aus SPD-Landtagsfraktion RLP 1966a, S. 3

¹⁹⁴ vgl. hierzu Kapitel 2.4 dieser Arbeit

¹⁹⁵ Handwerk.de 2004, S. 1

¹⁹⁶ FDP-Landesverband RLP 2000, S. 83

¹⁹⁷ beide Zitate aus Rheinland-Pfalz CDU 1991, S. 85

¹⁹⁸ CDU-Landesverband RLP 2000, S. 17

¹⁹⁹ CDU-Landtagsfraktion RLP 2005, S. 1

²⁰⁰ CDU-Landtagsfraktion RLP 2005, S. 2

ler Bedeutung ist.²⁰¹ Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden praktiziert diese offene Lernform über das sog. „Offene Lernen“, das einen festen Platz im Stundenplan hat, der von den Schülern selbst gefüllt wird. Hierfür stehen Lernangebote zur Verfügung, wie z.B. der NaWi-Wagen,²⁰² aber auch ganz herkömmliche Arbeitsblätter, vielfach wird auch an den gerade laufenden Projekten gearbeitet. Die Bielefelder Laborschule geht noch einen Schritt weiter: Hier gibt es gar keine Stundenpläne mehr, es wird ausschließlich mit individuellen Förderplänen gearbeitet, die der Schüler zu großen Teilen selbst bestimmt und vor allem selbst mit Leben füllt.

Hochbegabtenförderung

Für besonders motivierte und begabte Schüler forderte die CDU 1991 eine um ein Jahr verkürzte gymnasiale Schulzeit. Um diese Möglichkeit einzuräumen hat die sozial-liberale Koalition inzwischen das sog. BEGYS-Projekt gestartet, dessen Teilnehmer die Mittelstufe um ein Jahr verkürzt zu durchlaufen - und zwar an verschiedenen, herkömmlichen Gymnasien unterrichtet, denn - so betonen die Fraktionen von SPD und FDP - ein wesentlicher Bestandteil der Begabtenförderung „muss die soziale Integration begabter Kinder sein. Individuelle Förderung kann daher nicht vereinzelt Förderung heißen, sondern muss Ausgangspunkt für ganzheitliches und damit insbesondere soziales Lernen schaffen.“²⁰³

In der Hochbegabtenförderung versucht vor allem die FDP Akzente zu setzen und ist stolz darauf, bereits drei Hochbegabtschulen in Rheinland-Pfalz an den Standorten Mainz, Kaiserslautern und Trier durchgesetzt zu haben, fordert aber noch darüber hinaus die Errichtung von Sommerakademien.²⁰⁴ Auch der Philologenverband begrüßt diesen „Paradigmenwechsel in der Begabten- und Hochbegabtenförderung.“²⁰⁵ Bei den Hochbegabtschulen handelt es sich um Gymnasien mit der Möglichkeit einer Internatsunterbringung, die ne-

²⁰¹ vgl. Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S. 5

²⁰² Der NaWi-Wagen ist ein kleiner, stabiler, rollbarer Schrank, der Beschreibungen und Material für chemische und physikalische Versuche enthält, die direkt auf der feuerfesten Oberseite des Wagens vom Schüler selbstständig und ohne Aufsicht durchgeführt werden können.

²⁰³ Landtag RLP 2000, S. 1

²⁰⁴ vgl. FDP-Landesverband RLP 2000, S. 9

²⁰⁵ Schädlich/Blümke 2005, S. 30

ben den normalen Klassen in Kooperation mit den Universitäten Hochbegabtenzüge anbieten, die am BEGYS-Projekt teilnehmen, in denen die erste Fremdsprache bilingual unterrichtet, die zweite früher angeboten wird und die über ein Enrichment-Programm mit zusätzlichen Angeboten verfügen.²⁰⁶ Wichtig ist der FDP, dass die Hochbegabtschulen keine Einrichtungen nur für materiell Privilegierte sind. „Ein solches regionales Angebot für Hochbegabte gibt es in keinem anderen Bundesland“²⁰⁷, betont die stellvertretende Vorsitzende der FDP-Landtagsfraktion, Nicole Morsblech. Interessant ist, dass die FDP in den Hochbegabtenklassen alters- durch fächerbezogene Leistungsgruppen ersetzen möchte. Jahrgangsübergreifende Arbeit gibt es an Schulen bisher meist nur in Projekten und AGs, im Zuge der Einführung von Ganztagschulen dürften solche Konzepte jedoch an Bedeutung gewinnen.

Förderung von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen

Um die Ausschöpfung von Begabungen geht es auch bei Schülern mit besonderem Förderungsbedarf, also mit Lernschwierigkeiten, Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten. In ihrem Programm zur Landtagswahl 1991 schrieb die CDU diesbezüglich, ähnlich wie auch die FDP 1983: „So viel Integration in die Regelschule wie möglich, so viel besondere und spezialisierte Förderung in der Sonderschule wie nötig.“²⁰⁸ Dass skandinavische Länder fast vollständig auf den Sonderschulzweig verzichten, zeigt, „dass kompensatorische Eingriffe durch integrierte Förderung auch in Regelschulen möglich sind.“ Die in Deutschland große Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf legt den Verdacht nahe, dass dieser „nur Chiffre für eine mangelnde Individualförderung ist, welche die Schule in ihrer jetzigen Gestalt zu leisten weder willens, noch in der Lage ist.“²⁰⁹ Genau diese Förderungsleistung verlangen die Grünen den Schulen ab, denn sie fordern, dass die Eltern beeinträchtigter Kinder „selbst bestimmen können, welche Schulen ihre Kinder besuchen.“²¹⁰ Im Koalitionsvertrag von SPD und FDP von 1991 ist festge-

²⁰⁶ vgl. Schädlich/Blümke 2005, S. 30

²⁰⁷ FDP-Fraktion RLP 2005a, S. 1

²⁰⁸ Rheinland-Pfalz CDU 1991, S. 84, vgl. auch FDP-Landesverband RLP 1983, S. 10

²⁰⁹ beide Zitate aus Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 18

²¹⁰ Bündnis 90/Die Grünen 2000b, S. 30

legt, dass die „pädagogischen und sachlichen Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in der Grundschule und der Sekundarstufe I [...] verbessert“²¹¹ werden sollen. Hierzu startete das Land den Modellversuch „Gemeinsam lernen und leben“, der es ermöglichte, Kinder mit Beeinträchtigungen integrativ zu unterrichten. Inzwischen ist dies kein Schulversuch mehr, sondern seit 2001 Regelform an sog. „Schwerpunktschulen“. Zur Zeit sind dies 62 Grund- und 35 weiterführende Schulen, eine hiervon ist die Regionale Schule Christian Erbach in Gau-Algesheim. Hier werden Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in der Klassengemeinschaft unterrichtet und „sollen ihren Fähigkeiten entsprechend so weit wie möglich aktiv am Regelunterricht teilnehmen.“²¹² Dabei wird Integration als Chance verstanden. Je nach Bedarf der Schwerpunktschüler bieten Förderlehrer eine gesonderte und räumlich vom Klassenverband getrennte Kleingruppenförderung an, in der die Unterrichtsinhalte des Regelunterrichts gegebenenfalls auch reduziert aufgearbeitet werden. Dabei ist das selbstständige Lernen z.B. an Wochenplänen „Methode und Ziel“²¹³ zugleich. Auch über ihre Teilnahme am Regelunterricht sollen die Schüler schrittweise selbst entscheiden können. Die Förderlehrer arbeiten eng mit den Regellehrern zusammen, unterrichten zeitweise auch mit diesen gemeinsam im Klassenverband und pflegen intensiven Kontakt zu den Eltern, verstehen sich aber vor allem als Ansprechpartner der Schwerpunkt-, aber auch der Regelschüler. Zudem sind sie zuständig für die Leistungsmessung der Schwerpunktschüler und erstellen in Absprache mit den Regellehrern Verbal- und Notenzeugnisse.²¹⁴

Leistungsmessung und -bewertung

Das Notensystem mit Noten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) bzw. ein entsprechendes Punktesystem in der Oberstufe ist eine Gemeinsamkeit, die sich Regelschulen aller Bundesländer teilen. In Rheinland-Pfalz werden diese Ziffernoten in der Regel erstmals in der dritten Klasse vergeben, danach wer-

²¹¹ SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991, S. 22

²¹² Köllmann/Wenzel 2005, S. 1

²¹³ Köllmann/Wenzel 2005, S. 1

²¹⁴ zum Konzept der Schwerpunktschule vgl. Köllmann/Wenzel 2005, zu den rechtlichen Rahmenbedingungen vgl. GEW RLP 2001.

den nach jedem Halbjahr Notenzeugnisse ausgegeben, Ende Januar Halbjahreszeugnisse für das erste Halbjahr, vor den Sommerferien Jahreszeugnisse für das gesamte Schuljahr, in der Oberstufe jeweils Halbjahreszeugnisse. In der 1. und 2. Klasse erhalten die Schüler schriftliche Verbalbeurteilungen anstelle der Zeugnisse, an Gesamtschulen gibt es diese zusätzlich zu den Notenzeugnissen, an Förderschulen und für Schwerpunktschüler, die in Regelklassen unterrichtet werden, ebenfalls. Vielfach wird bemängelt, dass die Ziffernoten nur das überprüfbare Faktenwissen erfassen und die Aufmerksamkeit der Schüler derart auf sich lenkten, dass es diesen oftmals nicht mehr um die Sache, sondern nur um das Erreichen der gewünschten Zensuren gehe, vor allem aber, dass sie nicht objektiv genug seien. So kommt z.B. der Bildungsbericht für Deutschland zu dem Ergebnis, dass Noten „über Schulformen, Schulen und Schulklassen hinweg kaum vergleichbar“²¹⁵ sind. Gleiches gelte auch für Schulabschlüsse, vergleichbare Abschlüsse verschiedener Schulen stehen nicht notwendig für vergleichbare Leistungen.²¹⁶ Nach Auffassung der Grünen gibt es in Deutschland „keine Instrumente [...], den tatsächlichen individuellen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern [...] zu erfassen und zu fördern,“²¹⁷ sie „täuschen eine objektive Bewertung vor und werden als Auslese-kriterium für den späteren Bildungsweg missbraucht.“²¹⁸ Zugunsten individueller Leistungsbewertungen möchten sie ganz auf Ziffernoten verzichten, da sie eine individuelle Förderung verhindern und somit „jeglicher Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens im Wege“²¹⁹ stehen. Niels Wiechmann, bildungspolitischer Sprecher der Grünen im Landtag, verweist auf eine Broschüre der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, in der Begriffe wie Noten und Sitzenbleiben nicht auftauchen, statt dessen aber ein Portfolio vorgeschlagen wird, in dem alle Bildungsschritte und Leistungsergebnisse kontinuierlich dokumentiert werden sollen. Viele Reform- und Versuchsschulen verzichten auf Ziffernoten, auch in Finnland spielen Noten eine untergeordnete Rolle: In den ersten sechs Schuljahren können die Schulen selbst entscheiden, ob sie Noten oder schriftliche Beurteilungen abgeben wol-

²¹⁵ Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 7

²¹⁶ vgl. Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 9

²¹⁷ Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S. 3

²¹⁸ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 7

²¹⁹ Wiechmann 2005, S. 2

len. Obwohl die FDP eine Schule fordert, „die auf die harmonische Entwicklung aller kindlichen Kräfte ohne Überbewertung reiner Leistungen bedacht ist, einer Schule, in der angstfrei gelernt wird“²²⁰, möchte sie auf das bewährte System der Ziffernnoten nicht verzichten, sondern ein „Beiblatt mit aussagefähigen Beurteilungen“²²¹ zur weitergehenden Dokumentation einführen. Die CDU spricht sich nicht nur für den Erhalt von Ziffernnoten in den Unterrichtsfächern, sondern sogar für Erhalt und Wiedereinführung zusätzlicher Kopfnoten zur Beurteilung von Sozial- und Lernverhalten der Schüler ein.²²²

Unterrichtsversorgung

Zum Themenbereich Unterricht gehört auch die Frage nach der Unterrichtsversorgung. In den 90er Jahren sorgte das „Konzept zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bis zum Jahr 2010“ (KOSI 2010) für Furore, mit dem die Landesregierung als Reaktion auf temporär sehr hohe Schülerzahlen, so die SPD, „trotz angespannter Haushaltslage [...] Unterricht auf hohem Niveau sichergestellt“²²³ habe – und zwar ohne Kürzungen von Lehrplänen und Änderungen von Klassenmesszahlen. Statt dessen setzte sie auf Mehrarbeit der Lehrkräfte, eigenverantwortlichen Unterricht der Referendare und Stundenansparmodelle. Gleichzeitig sollte – auch im Sinne einer Kostensenkung – die Zahl der Klassenwiederholer gesenkt werden.²²⁴ Vor allem die Mehrbelastung der Lehrer sorgte für massive Gegenwehr auch seitens der Schüler, die um das außerunterrichtliche Engagement der Lehrer fürchteten.

Inzwischen haben sich diese Wogen geglättet, ein Thema ist die Unterrichtsversorgung aber nach wie vor. Hier ist ein Vergleich der E-Mail-Newsletter der CDU- und der SPD-Fraktion interessant, die beide am 7. September 2005 verschickt wurden: Während sich der stellvertretende Vorsitzende der CDU-Landtagsfraktion, Erhard Lelle, über „erheblichen Unterrichtsausfall, Klassengrößen, die individuelle Förderung unmöglich machen, und Wegfall von Förderunterricht“ beklagt und sogar von einem „Absturz in der Bildungspoli-

²²⁰ FDP-Fraktion 1978, S. 52

²²¹ FDP-Landesverband RLP 2000, S. 82

²²² vgl. CDU-Landesverband 2000, S. 9

²²³ Landtag RLP 1997, S. 3

²²⁴ vgl. Landtag RLP 1997, S. 3 und Zöllner 1997, S. 34

tik“²²⁵ spricht, verweist Ulla Brede-Hoffmann, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Fraktion darauf, dass die Unterrichtsversorgung im Jahr 2004 98% betragen habe und dass „Rheinland-Pfalz bundesweit als Vorbild für bildungspolitische Reformen“²²⁶ gelte. Obwohl sie so widersprüchlich scheinen, in beiden Aussagen steckt ein Funke Wahrheit. Ulla Brede-Hoffmann bezieht sich bei der festgestellten Unterrichtsversorgung sicherlich auf den tatsächlich niedrigen strukturellen Unterrichtsausfall, also die Stunden, die nicht aufgrund des Fehlens einer Lehrkraft ausfallen, sondern die aufgrund eines Mangels an Lehrern im entsprechenden Fach oder an der Schule erst gar nicht in den Stundenplänen vorgesehen sind. In den Schulen spricht man hier oft von „gekürztem Unterricht“. Vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, aber noch bis hinein in die 70er Jahre herrschte zum Teil erheblicher Lehrermangel und infolgedessen ein hoher struktureller Unterrichtsausfall. Erhard Lelle dürfte seine Aussagen wohl auf den tatsächlichen Ausfall stützen, der durch Krankheit oder Fortbildung von Lehrkräften entsteht, möglicherweise sind auch außerunterrichtliche Veranstaltungen inkludiert, die eigentlich keinen Ausfall. Dieser tatsächliche Unterrichtsausfall ist schwer zu messen, die Grünen z.B. bezifferten ihn vor der Landtagswahl 2001 auf insgesamt 31 Unterrichtswochen innerhalb von fünf Hauptschuljahren, was etwa einem dreiviertel Schuljahr entspricht, Gymnasiasten verlören bis zum Abitur sogar ein ganzes Schuljahr. Um den Ausfall ausgleichen zu können, werde das Lerntempo erhöht, was vor allem lernschwächere Schüler benachteilige. Die Grünen forderten daher, 1000 neue Lehrerstellen zu schaffen.²²⁷

Gerade krankheitsbedingter Unterrichtsausfall ist kaum zu verhindern. Über selbstständige Arbeit der Schüler in Verbindung mit Aufgabenpools an den Schulen kann Abhilfe geschaffen werden, denn nicht jede schulische Tätigkeit benötigt einen referierenden Lehrer - wie der bereits erwähnte NaWi-Wagen der Helene-Lange-Schule beweist. Um kurzfristigen Ausfall auch personell auszugleichen, werden „Feuerwehrlehrer“ benötigt, also Vertretungskräfte, die auch kurzfristig einspringen können. In Rheinland-Pfalz wurde dies mit

²²⁵ beide Zitate aus Lelle/Keller 2005, S. 1

²²⁶ SPD-Fraktion RLP 2005a, S. 1

²²⁷ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 1999, S. 4, 2000b, S. 28 und 2000c, S. 3

dem sog. „Projekt Erweiterte Selbstständigkeit“ (PES) umgesetzt, welches es jeder teilnehmenden Schule ein Budget zur Verfügung stellt, mit dem sie selbstständig Vertretungskräfte verpflichten kann. Eingestellt werden können nicht nur Lehrer, sondern auch Studenten, Eltern, Sporttrainer oder Experten aus beliebigen Bereichen, und nicht nur als Vertretungen, sondern auch für außerunterrichtliche Zusatzangebote.²²⁸ In Hessen wurden ähnliche Versuche durchgeführt, die jetzt in das Programm „Unterrichtsgarantie Plus - für eine verlässliche Schule“ mündeten, mit dem erhalten die Schulen ab dem Schuljahr 2006/2007 ebenso wie in Rheinland-Pfalz ein Budget zur Einstellung von Vertretungskräfte erhalten. Die hessische Kultusministerin Wolff möchte damit, wie bei der rheinland-pfälzischen Vollen Halbtagschule, allerdings für alle Jahrgänge bis 10, eine Unterrichtsgarantie verwirklichen, also auch bei Krankheitsausfall einer Lehrkraft feste und verlässliche Schulzeiten anbieten.²²⁹ Auch die rheinland-pfälzische CDU sieht eine Unterrichtsgarantie vor, allerdings ist nur von der Bekämpfung des strukturellen Ausfalls die Rede.²³⁰

Verweildauer in der Schule

Wie viel Unterricht ein Schüler im Laufe seiner Schulzeit erhält, hängt natürlich auch davon ab, wie lange diese dauert. Von der Einschulung bis zum Abitur verbringt ein rheinland-pfälzischer Schüler 13 Schuljahre in der Schule, in den meisten anderen Bundesländern zwölf. CDU und FDP sehen darin Wettbewerbsnachteile für rheinland-pfälzische Schüler auf dem Arbeitsmarkt und sprechen sich für eine Verkürzung auf 12 Jahre mit abschließendem Zentralabitur aus.²³¹ Die SPD möchte am bestehenden System festhalten, bei dem das letzte Jahr so gestaltet ist, dass der Beginn eines Studiums schon zum anschließenden Sommersemester möglich ist. Ohne das 13. Jahr müsste man „Abstriche an der Qualität machen“²³², wie 1997 der damalige Bildungsminister Jürgen Zöllner betonte.

²²⁸ vgl. MBFJ 2005d

²²⁹ vgl. Hessisches Kultusministerium 2000, S. 1

²³⁰ CDU-Landesverband RLP 2000, S. 7

²³¹ vgl. Keller 2005b, S. 1, CDU-Landesverband 2000, S. 13 und S. 17, FDP-Fraktion 2005b, S. 1 und FDP-Landesverband RLP 2000, S. 82

²³² Zöllner 1997, S. 36

Unabhängig von der vorgesehenen ist auch die tatsächliche Dauer einer schulischen Laufbahn zu betrachten. Dass deutsche und rheinland-pfälzische Schüler beim Schulabgang älter sind als diejenigen anderer Staaten, liegt auch an der großen Zahl von Wiederholern, in Rheinland-Pfalz sind dies pro Schuljahr etwa 3%.²³³ In den letzten Jahren sei in ganz Deutschland, so Bildungswissenschaftler Ernst Rösner, eine „erheblich verschärfte Auslese in Realschulen und Gymnasien“ zu verzeichnen, für die vor allem ein deutlicher Anstieg der Jahrgangsstärken ursächlich sei; noch in den achtziger Jahren, als „der Pillenknick bundesweit binnen 12 Jahren fast zur Halbierung der Geburtenzahlen führte“²³⁴, hatten sich die Tore dieser Schulen noch weit geöffnet und wesentlich mehr aus ihrer Sicht für die Schulform eigentlich ungeeigneten Schülern den erwünschten Abschluss auch ohne Sitzenbleiben ermöglicht. Fasst man dagegen die heutige Zahl von Rückläufern und Wiederholern zusammen, so „muss man zu dem Ergebnis kommen, dass mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich hat, die durch Misserfolgserebnisse gekennzeichnet ist.“²³⁵

Die SPD-Fraktion möchte die Zahl der Wiederholer durch gezielte Förderkonzepte senken und so Schülern die „sozial oft negative Erfahrung“²³⁶ des Sitzenbleibens ersparen. Auch die WMK, die KMK und die Spitzenverbände der Wirtschaft sind der Ansicht, dass die Zahl von Wiederholern „durch eine zielgerichtete Schullaufbahnberatung sowie durch individuelle Förderung verringert werden“²³⁷ sollte. Diese Auffassung teilen auch die Grünen, die das Geld, das die zusätzlichen Schuljahre vieler Schüler kostet, zur Förderung eben dieser nutzen möchten.²³⁸ Der Philologenverband betont jedoch, dass die „Wiederholung der Klassenstufe bei Nichterreichen des Klassenziels [...] nicht nur fakultativ sein [darf]“²³⁹ wie dies bereits zwischen der fünften und sechsten Klasse und in Integrierten Gesamtschulen üblich ist.

²³³ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 5

²³⁴ beide Zitate aus Rösner 2005, S. 6

²³⁵ BWHT 2002c, S. 26

²³⁶ Landtag 1997, S. 2

²³⁷ WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2002, S. 3

²³⁸ Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 5f.

²³⁹ Achtelstetter 2005, S. 15

3.3 | Ganztagschule

Bedarf und Entwicklung

Der deutsche Bildungsbericht stellte heraus, dass Schüler viele Jahre in Bildungseinrichtungen verbringen, in denen sie zeitlich wenig gefordert würden.²⁴⁰ Diese Ansicht teilt der Ganztagsschulverband (GGT), der die „Ganztagschule als eine aus pädagogischen und sozialpolitischen Gründen notwendige Schule“²⁴¹ sieht. Neu ist Idee Ganztagschule nicht, auch nicht in Deutschland, und das war sie auch 2001 nicht, als Kurt Beck sie auf dem SPD-Landesparteitag in Kaiserslautern zum zentralen Wahlkampfthema machte: Schon 1966 hatte die SPD entsprechende Schulversuche gefordert, die Grünen wollten sie schon von ihrer Gründung an.²⁴² Inzwischen teilen alle politischen Akteure die Ansicht, dass Ganztagschulen der richtige Weg sind. Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft kommen z.B. zu dem Schluss, dass „Ganztagesangebote [...] die Bildungs- und Fördermöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler erweitern“²⁴³ können. Zudem ermöglichen sie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die SPD-geführte Bundesregierung hatte daher nach der Wahl 2002 ein Ganztagsschulprogramm auf den Weg gebracht, mit welchem bis 2008 die Einrichtung von Ganztagschulen mit insgesamt vier Milliarden Euro gefördert werden soll. Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn betonte zum Start des Programms am 8. September 2003, dass gute Bildung mehr Zeit brauche, „Zeit für individuelle Förderung, Kreativität und eine höhere Qualität des Unterrichts.“²⁴⁴ Ausdrücklich bezeichnete sie das Land Rheinland-Pfalz als Vorreiter. Dort wurde ein Ausbau des Ganztagsschulangebots bereits 1991 in der sozial-liberalen Koalitionsvereinbarung erwähnt,²⁴⁵ zum Schuljahr 1998/1999 wurde dann zunächst flächendeckend die Volle Halbtagsgrundschule eingerichtet, die täglich gleichbleibend vier bis fünf Stunden Schule und somit ver-

²⁴⁰ vgl. Avenarius/Ditton 2003 u.a., S. 5

²⁴¹ GGT 2005, S. 1

²⁴² vgl. SPD-Landtagsfraktion 1966b, S. 6 und Bündnis 90/Die Grünen 1983, S. 75

²⁴³ WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2002, S. 2

²⁴⁴ Schwarz 2004, S. 11

²⁴⁵ vgl. SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991, S. 22

lässliche Anfangs- und Endzeiten bietet. Außerdem wurde die Betreuungsangebote für die Zeiten vor und nach dem Unterricht ausgebaut. 2001 startete die Landesregierung schließlich ein umfangreiches Programm für neue Ganztagschulen, mit dem bis zum Jahr 2006 landesweit regional ausgewogen und nachfrageorientiert 300 Ganztagschulen in Angebotsform eingerichtet werden sollen, wobei das Land die gesamten zusätzlich Personalkosten übernimmt. Neu am rheinland-pfälzischen Konzept war die Angebotsform. Diese läuft parallel zur üblichen Halbtagschule, erstreckt sich aber nicht nur auf die Vormittage, sondern zusätzlich auf mindestens vier Nachmittage, für die unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Projekte, Förderung und Freizeitangebote vorgesehen sind. Eine neue Lehr- und Lernkultur, sowie eine intensive Förderung im gesamten Begabungsspektrum sollen so möglich werden, insbesondere sollen soziale Benachteiligungen – gerade bei Migrationshintergrund – abgebaut werden. Jeder Schüler kann sich für das Zusatzangebot am Nachmittag anmelden, muss dies aber nicht; ist er jedoch angemeldet, besteht eine Teilnahmeverpflichtung für die Dauer eines Schuljahres. Um Ganztagschule zu werden, musste jede interessierte Schule unter Gewährung eines großen Handlungsspielraums ein standort- und schulprofil spezifisches Konzept entwickeln. Das Interesse war so groß, dass schon zum Schuljahr 2005/2006 304 Schulen teilnehmen, also mehr als ursprünglich geplant.²⁴⁶

Verpflichtende Ganztagschule versus Angebotsform

Die GEW möchte sogar noch weit über das bisherige Angebot hinausgehen. In ihrer bereits erwähnten Zukunftsvision für das Jahr 2010 schreibt sie, dass Schulen „flächendeckend zu Ganztageseinrichtungen ausgebaut [wurden], die mehr als nur Halbtagschulen mit Suppenküchen sind.“²⁴⁷ Darin steckt die Kritik an einem Nachmittagsangebot, welches die Schüler nicht wirklich fördere, sondern verwahre. „Betreuung statt Unterricht ist hier der Grundsatz.“²⁴⁸, kritisiert auch die CDU mit Blick auf die Angebotsform. Der Philologenverband fordert, Schüler, die vom Ganztagesangebot Gebrauch machten, in Ganztags-

²⁴⁶ vgl. BMBF 2004, S. 1, Landtag RLP 2001b, S. 1 bis 5, Ahnen 2005b, S. 7 und §14 Schulgesetz, MBFJ 2004c, S. 13

²⁴⁷ Anbuhl 2005, S. 6

²⁴⁸ Keller 2005, S. 1

gesklassen zusammenzufassen, um den Pflichtunterricht auch auf den Nachmittag ausdehnen zu können²⁴⁹, und die Grünen betonen, das Ziel dürfe „nicht vorrangig ein Mehr an Betreuung sein, sondern es muss zusätzliche Bildungsangebote schaffen“²⁵⁰ - und zwar „mit fächer- und klassenübergreifenden Elementen aus Lernen, Sport und Kultur“²⁵¹, eingebettet in einen rhythmisierten Tagesablauf.

Einschätzung seitens der Öffentlichkeit

In der Öffentlichkeit wird der Trend zu Ganztagschulen Umfragen zufolge positiv bewertet. Nach einer in ganz Deutschland durchgeführten Forsa-Umfrage sind 80% der Befragten der Auffassung, dass flächendeckend Ganztagschulen eingeführt werden sollten, 59% sind der Meinung, dass durch diese die individuelle Förderung der Kinder verbessert wird, 85% glauben, dass sie helfen, Familie und Beruf besser zu vereinbaren. Zu ähnlich positiven Ergebnissen kommen zwei POLIS-Studien, die im Auftrag des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums durchgeführt worden waren. Nach dieser Studie sind $\frac{3}{4}$ aller Eltern mit der Organisation und dem pädagogischen Zusatzangebot der Ganztagschule „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“, der Anteil derer, die sich für die Ganztagschule entschieden hatten und diese Entscheidung als „richtig“ oder „zum Großteil richtig“ bezeichneten, stieg von der ersten zur zweiten Studie von 77 auf 82%.²⁵²

3.4 | Selbstständige, demokratische, lebendige, offene Schule

Selbstständigkeit von Schulen

„Die Schulen sind in Deutschland die letzten Glieder einer langen Bürokratiekette, denen genauestens vorgeschrieben wird, was sie wie zu regeln haben“²⁵³, betont Bildungsforscher und PISA-Koordinator Andreas Schleicher.

²⁴⁹ vgl. Schädlich 2005, S. 32f.

²⁵⁰ Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S. 7

²⁵¹ Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 9

²⁵² vgl. SPD-Parteivorstand 2005a, S. 1 (Forsa) und MBFJ 2005c, S. 2 (POLIS)

²⁵³ Hinrichs/Koch 2004, S. 12

Auch der Bildungsbericht für Deutschland stellt fest, dass Schulleitungen vergleichsweise wenig Spielraum in der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit hätten, dass bei der Kooperation innerhalb der Kollegien Nachholbedarf bestehe und dass Schulpartizipation zwar rechtlich verankert sei, aber keinen hohen Stellenwert habe.²⁵⁴ In die gleiche Richtung argumentiert auch Hartmut von Hentig, „Erfinder“ der Bielefelder Laborschule, der pauschale, von der Schule selbst zu verwaltende Zuweisungen von Stellen und Haushaltsmitteln, sowie ein Mindestmaß an Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler und Eltern fordert.²⁵⁵ Die Wirtschafts- und Kultusminister sowie die Spitzenverbände der Wirtschaft betonen, dass Schulen auf Basis klar definierter Qualitätsstandards Handlungsfreiheit gewährt werden sollte, z.B. über eine Zuweisung von Personal- und Budgetkompetenz.²⁵⁶ Ein erster Schritt in diese Richtung war in Rheinland-Pfalz das bereits beschriebene „Projekt Erweiterte Selbstständigkeit“ (PES).²⁵⁷ Am 1. August 2004 trat dann ein neues Schulgesetz in Kraft, welches den Schulen mehr Selbstständigkeit einräumte - aus Sicht des Landeselternbeirats „ein notwendiger Richtungswechsel“, der „aus Elternsicht durchaus zu begrüßen“²⁵⁸ sei. Außerdem wurde zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 ein Schulversuch „Selbstverantwortliche Schule“ gestartet. „Zu den neuen Freiheiten der künftigen Modellschulen gehören unter anderem die Entscheidung über Unterrichtsinhalte, die Hinzunahme neuer Fächer sowie die Auflösung von Schulklassen hin zu Lerngruppenbildung. Zudem sind sie nicht länger an die 45-Minuten-Stunde gebunden.“²⁵⁹

Die GEW Rheinland-Pfalz begrüßt den Schulversuch, jedoch unterstreicht ihr Vorsitzender Tilman Boehlkau, dass er nur funktionieren könne, wenn auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stünden.²⁶⁰ Auch das Handwerk begrüßt eine größere Schulautonomie und betont, dass diese auch zur Profilierung der Schule genutzt werden sollte.²⁶¹ Die Grünen hatten schon lange mehr Selbstständigkeit und freie Gestaltungsmöglichkeiten für Schulen, die

²⁵⁴ vgl. Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 7

²⁵⁵ von Hentig 2003, S. 236

²⁵⁶ vgl. WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2002, S. 3

²⁵⁷ vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit

²⁵⁸ beide Zitate aus Dornbusch 2004, S. 3

²⁵⁹ Lücker 2005, S. 3

²⁶⁰ vgl. Boehlkau 2005, S. 4

²⁶¹ Handwerk.de 2005, S. 1

sich zu Lern- und Lebensräumen entwickeln sollten, und sogar die „autonome Schule“²⁶² gefordert, da sich jede Schule in einer individuellen Situation befinde und gleiche Reformmaßnahmen und -schritte nicht für alle mit gleicher Wirkung zielführend seien. Neben personellen und finanziellen Spielräumen möchten sie auch pädagogische Handlungsfreiheiten, so z.B. bei den Stufen- tafeln - die bisherigen Wochenstundentafeln sollen durch Jahresstundentafeln abgelöst werden - oder beim Fächerangebot.²⁶³ Auch die FDP befürwortet mehr Freiheiten für die Schule bei gleichzeitigem Abbau von Bürokratie. Pädagogische Gestaltungsfreiheit, Übertragung von Verantwortung auf die Schule etwa in Budget- und zum Teil auch in Personalfragen, sowie bei der Schulaufsicht, die weitest möglich auf die Schulleitung übertragen werden sollte, sollen auch der Leistungsmotivation dienen.²⁶⁴

Die CDU sieht die Gefahr, dass die selbstständige Schule „zur ideologischen Spielwiese“²⁶⁵ verkomme und nennt sie als Beispiel für eine durch „Aktionismus und Schnellschüsse“ geprägte „halbherzige Bildungspolitik der SPD.“²⁶⁶ Allerdings spricht auch sie sich dafür aus, dass Schulen mehr Freiräume erhalten, bei Personalfragen solle es allerdings nur ein Mitspracherecht geben.²⁶⁷ Auch der Philologenverband lehnt den Versuch ab, er sieht darin einen „Schritt weg von der staatlich verantworteten Schule, wie sie von der Verfassung vorgeschrieben wird.“²⁶⁸ Er behauptet sogar, dass Schulen, „die weitgehend Teile des geplanten Schulversuchs der autonomen Schule schon praktizieren, [...] bei PISA und anderen Vergleichsuntersuchungen unterdurchschnittlich“²⁶⁹ abschnitten. Dieser Aussage fehlt jedoch die Grundlage: Die PISA-Studie wurde in Deutschland zwar so erweitert, dass es auch möglich ist, die Ergebnisse auf Länderebene zu analysieren und zu vergleichen, jedoch war „eine intensive Beurteilung von Einzelschulen [...] nicht vorgesehen und ist auf Grundlage der vorliegenden Daten nur eingeschränkt möglich“²⁷⁰, da

²⁶² Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S. 7

²⁶³ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2000a, S. 4 und 2000c, S. 29, sowie Landtag RLP 2004b, S. 1f.

²⁶⁴ vgl. FDP-Landesverband RLP 1995, S. 7f.

²⁶⁵ Keller 2005b, S. 1

²⁶⁶ beide Zitate aus Keller 2005b, S. 1

²⁶⁷ CDU-Landesverband 2000, S. 24

²⁶⁸ Laveuve 2005, S. 4

²⁶⁹ Philologenverband RLP 2005, S. 1

²⁷⁰ MPI 2002c, S. 1

im Durchschnitt nur etwa 23 Neuntklässler pro Schule getestet worden waren. Eine Schule allerdings ist mit einer Erhebung, in die alle 15-Jährigen sowie die gesamte neunte Jahrgangsstufe einbezogen wurden, eingehender untersucht worden, so dass eine relativ breite und verlässliche Datenbasis vorliegt, „die solide Anhaltspunkte über relative Stärken und Schwächen liefert“²⁷¹, nämlich die Laborschule in Bielefeld. Diese verfügt über ein hohes Maß an Autonomie „in allen Fragen der Gestaltung der Schule und des Unterrichts“²⁷²; auch an Lehrpläne ist sie nicht gebunden, vielmehr leistet sie selbst curriculare Entwicklungsarbeit. Entgegen der Behauptung des Philologenverbands war es gerade diese Schule, die hervorragende Ergebnisse erzielte.²⁷³

Mehr als die weiterführenden Schulen konnten in Rheinland-Pfalz Grundschulen bereits Erfahrungen mit Selbstständigkeit sammeln. So bieten zum einen Zeitkontingente für Lernbereiche anstelle streng nach Fächern sortierter Studententafeln Freiräume, zum anderen können sie auch selbst über die sog. „Rhythmisierung“, die „tägliche Verteilung von Unterrichtseinheiten und Pausen“ entscheiden, um einen „kindgemäßen Rhythmus von Anspannung und Entspannung“²⁷⁴ zu gewährleisten.

Demokratie in der Schule - Mitwirkung von Eltern und Schülern

Eine selbstständigere, sich der Umgebung öffnende Schule braucht engagierte „Eltern als Katalysatoren der Schulentwicklung“, deren Kompetenz den Schulalltag bereichern könne. Der Landeselternbeirat hofft hierbei auf eine bessere Kooperation, derzeit berichteten viele Eltern noch, „dass ihr Engagement [...] eher als Eingriff, als Einmischung verstanden wird.“²⁷⁵ Die CDU und die Grünen unterstreichen die Bedeutung der Eltern für die Bildung ihrer Kinder und sprechen von einer anzustrebenden „Erziehungspartnerschaft“²⁷⁶ zwischen Bildungsinstitution und Elternschaft.

²⁷¹ MPI 2002b, S. 2

²⁷² von der Groeben 2002, S. 43

²⁷³ Zu einer ausführlichen Behandlung der beiden Schulen im Zusammenhang mit der PISA-Studie und mit Blick vor allem auf das politische Lernen an diesen Schulen vgl. Ostwald 2004.

²⁷⁴ beide Zitate aus MBFJ 2004b, S. 18

²⁷⁵ beide Zitate aus Dornbusch 2004, S. 3

²⁷⁶ CDU-Landesverband RLP 2000, S. 8 und Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S.5

Auch die Rolle der Schüler müsste sich verändern. „Wer von klein auf erlebt, dass die eigenen Rechte respektiert werden, kann ihren Wert für sich und für andere schätzen.“²⁷⁷, heißt es in einer Broschüre des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, die eine Anregung geben soll zur Entwicklung einer demokratischen Schulstruktur, die den Kindern „Erfahrungen gelebter Demokratie und des respektvollen Umgangs miteinander ermöglichen“²⁷⁸ solle. Die in der Broschüre gemachten Vorschläge zielen vor allem auf die Verständigung aller an Schule Beteiligten, die - mit dem Ziel, Menschenwürde ernst zu nehmen, vor Benachteiligung und Ausgrenzung zu schützen und einen Beitrag zum Erhalt der Mitwelt für kommende Generationen zu leisten - gemeinsam Verantwortung über die Schulgemeinschaft übernehmen und hierfür Vereinbarungen erarbeiten, sowie festgelegte verbindliche Verantwortlichkeiten überprüfen sollen. Auch der Bildungsbericht für Deutschland betont, dass „eine demokratisch gestaltete und demokratische Verhaltensweisen einübende schulische Lebenswelt den Erwerb von politischer Kompetenz und von Verantwortungsbereitschaft wirksam befördern kann.“²⁷⁹ Hartmut von Hentig sieht in der „Erziehung zur Politik“ sogar die Hauptaufgabe der Schule. Sie solle die Schüler zu politikfähigen und -bereiten, verantwortungsbewussten Bürgern machen.²⁸⁰ Das natürliche Bedürfnis des Kindes nach Unterstützung „beim Sich-Einfinden und -Einüben in der Welt“²⁸¹ dürfe nicht einfach in einer Schule münden, die auf „ein Leben, das es außerhalb und nach der Schule gibt“²⁸², vorbereitet, vielmehr müsse sie selbst Lebens- und Erfahrungsraum, „Gesellschaft im Kleinen und im Werden“²⁸³ sein, die „das große Gemeinwesen widerspiegeln sollte“ und zwar „in einem verkleinerten, überschaubaren und institutionell geschützten Rahmen“²⁸⁴. Mündigkeit und Verantwortung seien keine Ziele, die am Ende der Schulzeit erreicht werden sollen, sondern „tägliches Lernpensum von klein auf.“²⁸⁵

²⁷⁷ Radbruch 2000, S. 2

²⁷⁸ Radbruch 2000, S. 2

²⁷⁹ Avenarius/Ditton u.a. S. 9

²⁸⁰ vgl. von Hentig 2003, S. 17

²⁸¹ von Hentig 2003, S. 183

²⁸² von Hentig 2003, S. 187

²⁸³ von Hentig 2003, S. 236

²⁸⁴ beide Zitate aus Trautwein u.a. 2002

²⁸⁵ von der Groeben 2002, S. 16

Viele Schulen kennen bereits Rituale wie den Montagmorgenkreis oder den Klassenrat, in denen alle Dinge geregelt werden, die die Klasse betreffen, und in denen auch Konflikte geregelt werden. In diesen Versammlungen erfahren die Schüler, „dass und wie es möglich ist, die Dinge friedlich und vernünftig miteinander zu regeln“, und lernen, „den eigenen Standpunkt zu äußern und den anderer zu achten, nach Lösungen zu suchen und zugleich für ihre Überzeugung einzustehen.“²⁸⁶ Verhaltensweisen, die von erwachsenen Bürgern erwartet werden, werden so im schulischen Alltag gelernt. Gleichzeitig könne, so der BWHT „aktive Beteiligung, Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Selbstevaluation“²⁸⁷ auch Freude am Lernen erzeugen.

Am deutlichsten fordern die Grünen eine demokratische Neuausrichtung der Schule, die sich notwendig aus der größeren Gestaltungsfreiheit ergebe. Dabei solle ein aus demokratisch gewählten Vertretern von Schülern, Eltern und Lehrern paritätisch zusammengesetztes „Schulforum“ das höchste Entscheidungsgremium in der Schule sein und als solches über die Verteilung von Mitteln und Personal entscheiden, u.a. auch den Schulleiter wählen, ein Schulprogramm festlegen und die Einhaltung der Qualitätsstandards überwachen.²⁸⁸ Eine solche Schulorganisation kann als Paradigmenwechsel gesehen werden, als „Übergang von der Schule als Veranstaltung der ‚Obrigkeit‘ zu einer Schule der verantwortungsbereiten ‚Bürger‘, die sich dem Sozialstaats- und Rechtsstaatsgebot verpflichtet wissen“²⁸⁹ - und ein solcher Übergang ist keine bloße Utopie: Das oberste Beschlussorgan der Helene-Lange-Schule ist die genau das von den Grünen beschriebene Gremium.²⁹⁰

Der FDP ist die Forderung nach einer demokratischen Schule zwar nicht fremd, aber auch nicht mehr zentrales Anliegen auf der aktuellen Tagesordnung. Ihrer Ansicht nach sollen die Schüler „ermutigt werden, aktiv am schulischen Leben teilzunehmen und dabei zu erfahren, daß sie sowohl Rechte als

²⁸⁶ beide Zitate aus von der Groeben 2002, S. 16

²⁸⁷ BWHT 2002b, S. 1

²⁸⁸ vgl. Die Grünen RLP 1991, S. 48 (dortige Bezeichnung „Schulkonferenz“), Bündnis 90/Die Grünen 1995, S. 50 und 2000c, S. 31 („Schulausschuss“), und 2004, S. 9 („Schulforum“)

²⁸⁹ Becker/Kunze u.a. 1997, S. 306

²⁹⁰ vgl. Ostwald 2004, S. 10-14

auch Pflichten wahrzunehmen haben.“²⁹¹ Die Urwahl des Schülersprechers sollte Regelfall sein und nicht wie bisher auf Beschluss der Klassensprecher-versammlung erfolgen. In den 70er Jahren waren die Forderungen der Liberalen deutlicher: Vor dem Hintergrund des Erziehungsziels der Mündigkeit wollte sie eine „demokratische Schulverfassung“, die eine wirkliche Mitbestimmung einer aus Lehrern, Schülern und Eltern zusammengesetzten Schulkonferenz, Beteiligungsrechte für Schüler, Lehrer und Eltern auf verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht und -verwaltung und eine „Wahl des Schulleiters auf Zeit durch die Schulkonferenz“ vorsieht. „Scheindemokratische Sandkastenspiele [...] wie sie die CDU seit Jahren betreibt“, reichten der FDP nicht. Als Voraussetzungen für eine echte Selbst- und Mitbestimmung nannte die FDP „gleiche Bildungschancen für alle und die Möglichkeit der freien Entfaltung der Persönlichkeit.“²⁹² Stattdessen werde der Schüler durch das Bildungssystem „zum Duckmäsertum herangezogen. Er weiß, daß er sich mit seinem Lehrer nicht anlegen darf.“ Er hält sich „mit seiner Kritik zurück aus lauter Angst, daß er dadurch in seiner Benotung einen Nachteil bekommen kann.“ Übrig bleibe dann entweder aufgestaute Agression oder Resignation: „Er hat dann überhaupt keinen Anreiz mehr, sich um die Dinge noch zu kümmern, er fällt dann ab.“²⁹³

3.5 | Schulstruktur

Deutsches Schulwesen als Sonderfall

Das gegliederte Schulwesen in Deutschland und insbesondere in Rheinland-Pfalz ist international gesehen ein Sonderfall. „Als einziger Staat der Welt trennt Deutschland schon zehnjährige Kinder in verschiedene Schulformen.“²⁹⁴ PISA-Sieger Finnland verfügt über eine neunjährige Grundschule, die von allen Schüler durchlaufen wird, „eine lupenreine Gesamtschule“²⁹⁵ also. Auch die deutsche nur vier Jahre umfassende Grundschule ist eine Form der

²⁹¹ FDP-Landesverband RLP 1995, S. 57

²⁹² alle Zitate aus FDP-Landesverband RLP 1975, S. 5

²⁹³ die letzten drei Zitate aus D2-622, S. 52

²⁹⁴ Sueddeutsche.de 2004b, S. 1

²⁹⁵ ZWD 2001b, S. 3

Gesamtschule, die, wie in 2.4 angedeutet, erheblich bessere Schülerleistungen liefert als die darauf folgende Sekundarstufe I. Trotz des schlechten Abschneidens der Schüler dieser Stufe wird jedoch eine Diskussion über Schulformen seitens der Kultusminister abgelehnt, so auch von der rheinland-pfälzischen Ministerin Doris Ahnen (SPD): „Schulstrukturveränderungen stehen für mich nicht im Vordergrund [...]. Individuelle Förderung ist Auftrag aller Schularten, ob gegliedert oder integriert.“²⁹⁶

Entstehung des gegliederten Schulwesens und theoretischer Hintergrund

Das gegliederte Schulwesen sieht, davon ausgehend, dass es praktisch und theoretisch begabte Menschen gibt und solche, die von beidem etwas mitbringen, Schulen für eben diese Begabungen vor: die Volks- bzw. Hauptschule für praktisch Begabte, die Höhere Schule bzw. das Gymnasium für theoretisch Begabte und dazwischen die Mittel- bzw. Realschule. Genau diese Dreiteilung entspreche, so der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1959, aber auch „den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung.“²⁹⁷ Dies kann als Abbild der ständischen Gesellschaft Preußens gesehen werden. 1787 hatte Freiherr Abraham von Zedlitz die Existenz von „Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen“ mit dem Endzweck des Schulunterrichts begründet, der darin bestehe, „die Menschen für ihr bürgerliches Leben besser brauchbar zu machen.“²⁹⁸ Wenn Berufe sich Anspruchsebenen zuordnen lassen, diesen wiederum Schulformen, die wiederum den Begabungstypen entsprechen, dann lässt sich das dreigliedrige Schulsystem funktional doppelt begründen, nämlich einerseits über die Begabungen und andererseits über die Verwertungen, wobei die Irrationalität dieses Ständedenkens inzwischen die Rationalität der Begabungstheorie weichen musste.²⁹⁹ Von dieser ausgehend erfolgte in Rheinland-Pfalz vor allem in den 60er und 70er Jahren eine starke Ausdifferenzierung des Schulsystems. Während

²⁹⁶ Ahnen 2005b, S. 5, vgl. auch §10 (1) Schulgesetz, MBFJ 2004c, S.10

²⁹⁷ Rösner 2005, S. 1

²⁹⁸ beide Zitate aus Rösner 2005, S. 2

²⁹⁹ vgl. Rösner 2005, S. 2

damals in vielen Bundesländern Gesamtschulen eingeführt wurden, sprach sich die CDU-geführte rheinland-pfälzische Landesregierung gegen diese aus: Die Gliederung nach Schularten ermögliche „das zielgerichtete Lernen in vertrauten Lerngruppen“. Wer dagegen „permanente Wählbarkeit des gesamten Bildungsangebots fordert, der unterschätzt die organisatorischen Schwierigkeiten und vergisst, dass sich die Lerninteressen der Schüler nicht gleichmäßig auf alle Bildungsangebote richten, sondern sich vielmehr um gewisse Schwerpunkte bündeln.“³⁰⁰ Am Festhalten der CDU am gegliederten Schulwesen hat sich nichts Grundlegendes verändert, sogar deutlichere Profile der einzelnen Schularten werden gefordert.³⁰¹ „Äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen, innere Differenzierung im Unterricht“³⁰² heißt es z.B. in einer Veröffentlichung von 1991, der außerdem zu entnehmen ist, dass das gegliederte Schulwesen als „die beste Basis für eine differenzierte Förderung der Kinder und Jugendlichen“ gesehen wird: „Aufgrund der Homogenität der Gruppen können persönliche Fähigkeiten und Neigungen gezielter aufgegriffen und entfaltet werden.“ Integrierte Gesamtschulen sollte es nur geben, wo „Eltern und Schulträger dies wünschen und die Schulen des gegliederten Schulwesens in erreichbarer Entfernung [weiterhin] zur Verfügung stehen.“³⁰³ Zudem solle diese, um ein umfangreiches Kursangebot akquirieren zu können, mindestens sechszügig sein. Dort, wo sie existiere, habe die Gesamtschule allerdings mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen: Organisation, hohe Belastung der Lehrer, Unübersichtlichkeit des Schulsystems. Anstelle großer Gesamtschulen sollten auch kleine Schulen des gegliederten Schulwesens erhalten bleiben. In einer Handreichung zum Wahlkampf aus dem Jahre 1971 führte die CDU eine etwas befremdliche Argumentation: So habe es sich als besser erwiesen, „wenn Schüler mit gewissen unterschiedlichen Leistungsstärken in einen Kurs kommen. Unterschiede geben einen Anreiz zur Leistung für den einzelnen Schüler.“³⁰⁴ Diesen Aussagen würden sich sicherlich auch die Befürworter integrativer Schulsysteme anschließen; die CDU benutzt sie aber als Argument gegen eine Gesamtschule, die leistungsgleiche Schüler in jeweils

³⁰⁰ beide Zitate aus Kultusministerium RLP 1975, S. 6

³⁰¹ CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz 2000, S. 14

³⁰² Rheinland-Pfalz CDU 1991, S. 85

³⁰³ die letzten drei Zitate aus Rheinland-Pfalz CDU 1991, S. 84

³⁰⁴ CDU-Landesverband RLP 1971, Rubrik Wahlkampf von A-Z, Stichwort „Gesamtschule“

eigene Kurse zusammenfasse, wogegen es in den bisherigen Schulgattungen leistungungleiche Klassen gebe. Auch die mangelnde Durchlässigkeit des Kurssystems von Gesamtschulen wird kritisiert, ebenso wie soziale Spannungen zwischen den Kursen durch Cliquenbildung.³⁰⁵

Homogenität der Lerngruppen

Mit dem Verweis auf die Homogenität der Lerngruppe weist die CDU auf die zentrale Frage Schulstrukturdebatte hin, nämlich, ob die Homogenität der Lerngruppe tatsächlich, wie von ihr behauptet, für den Lernerfolg förderlich ist oder nicht. Länder wie Schweden und Finnland scheinen zu belegen, dass mit längerem gemeinsamem Lernen „Schwächen minimiert und die Besten noch besser werden.“³⁰⁶ Während in Deutschlands gegliedertem Schulsystem ein Viertel der Schüler in der PISA-Studie gerade einmal die erste Kompetenzstufe erreichten und nur 9% Stufe 5, erreichen in Finnland 18% die höchste Stufe. Dem Verdacht, das gegliederte Schulsystem könnte eine Ursache hierfür und damit „anachronistisch und kontraproduktiv“³⁰⁷ sein, widerspricht der Philologenverband energisch. Dessen Bundesvorsitzender Heinz-Peter Meidinger betont, dass bei PISA die Mehrzahl der Länder, die vor Deutschland rangierten, zwar integrierte Schulsysteme hätten, aber auch alle dahinter stehenden. Insofern eigne sich PISA nicht als Beweis für mangelnde Konkurrenzfähigkeit des Schulsystems. Nicht übersehen sollte man allerdings, dass vor Deutschland vergleichbare Industriestaaten mit vergleichbarem Wohlstand stehen, dahinter dagegen fast ausnahmslos wirtschaftlich schwache.³⁰⁸

Selektivität des Schulsystems und Chancengleichheit

Ganz unabhängig von konkreten PISA-Ergebnissen weist der BWHT auf ein zentrales Problem eines selektiven Schulsystems hin: Die angestrebte „starke Homogenität produziert Schwierigkeiten im Umgang mit Unterschieden und Abweichungen. Das selektive Schulsystem entlässt die Schulen aus der Ver-

³⁰⁵ vgl. CDU-Landesverband RLP 1971, Rubrik Wahlkampf von A-Z, Stichwort „Gesamtschule“

³⁰⁶ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 2

³⁰⁷ Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 16

³⁰⁸ vgl. Sueddeutsche.de 2004a, S. 1

antwortung, sich um schwierige und abweichende Schüler zu kümmern. Wer nicht der Norm entspricht, den stigmatisiert das System zum schlechten Schüler.“³⁰⁹ Andreas Schleicher, PISA-Koordinator der OECD, erklärte in der Zeitschrift *Capital*: „Das dreigliedrige System ist gescheitert.“³¹⁰ Auch die UNICEF kommt zu dem Schluss, „dass unser gegliedertes Schulwesen die Schüler viel zu früh selektiert.“³¹¹ Aus Sicht der Grünen verhindert die Einteilung in gute, mittlere und schlechte Schüler deren individuelle Förderung und somit deren Chancen- und Teilhabegerechtigkeit, verfestige soziale Unterschiede und manifestiere die Zwei-Drittel-Gesellschaft.³¹²

Die frühe Selektion der Schüler nach Begabungstypen sei, so der Dortmunder Schulentwicklungsforscher Ernst Rösner, schon deshalb fraglich, weil man „in der Fachliteratur keinen auch nur halbwegs seriösen Ansatz einer wissenschaftlich fundierten Definition der so genannten Begabungstypen finden“³¹³ kann. Auch eine Betrachtung der realen Übergangsquoten auf weiterführende Schulen lasse, so Rösner, Zweifel an der Begabungstheorie zu: In den 54 Landkreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens zeigten sich sehr große regionale Unterschiede bei den Übergangsquoten: So reichte im Schuljahr 2003/2004 die Spannweite des Anteils der Grundschulabgänger, die auf eine Hauptschule wechselten, von neun und 34, beim Gymnasium von 27 bis 56%.³¹⁴ Entscheidend für die Diskussion über Schulstrukturen im Zusammenhang mit Chancengleichheit ist damit, inwiefern eventuelle Fehlentscheidungen am Ende der Primarstufe, etwa bei Spätentwicklern, im Nachhinein korrigiert werden können. Dies macht eine genauere Betrachtung der Durchlässigkeit des selektiven Schulsystems erforderlich, also die Frage, inwiefern nach der fünften Klasse ein Wechsel in eine andere Schulform möglich ist und vor allem, wie realistisch die Chancen auf einen Aufstieg sind. Einer diesbezüglichen Aufstellung des MBFJ ist zu entnehmen, dass z.B. in den Schuljahren 1998/1999 bis 2001/2002 zwischen 4 und 5% der Realschüler während oder am Ende der Orientierungsstufe auf eine Hauptschule wechselten, aber nur

³⁰⁹ BWHT 2002A, S. 2

³¹⁰ Baethge 2004, S. 1

³¹¹ BWHT 2002A, S. 1

³¹² vgl. die Grünen RLP 1991, S. 48 und Bündnis 90/Die Grünen RLP 1995, S. 49

³¹³ Rösner 2005, S. 2

³¹⁴ vgl. Rösner 2005, S. 4

etwa 1% auf ein Gymnasium. Rund 4% der Schüler mussten dagegen das Gymnasium verlassen, davon etwa drei Viertel zugunsten der Realschule, der Rest in etwa gleichen Teilen in Richtung Haupt- oder Regionalschule. Von der Hauptschule in die Realschule wechselte nur knapp 1%, auf Gymnasium, IGS und DOS jeweils gerade einmal 0,1%. Bei Regionalschule, IGS und DOS liegen alle Wechselquoten unter 1%, jedoch ist auch hier der Wechsel in die Hauptschule mit Abstand der häufigste. Der aufgezeigte Trend in der Orientierungsstufe ändert sich auch in den Klassenstufen 7, 8 und 9 nicht, zwar sinken alle Wechselquoten, ihr Verhältnis bleibt jedoch in etwa gleich.³¹⁵ Insgesamt belegen die Zahlen, dass das Schulsystem zwar bedingt durchlässig ist, allerdings vorwiegend nach unten. Statt schwierige Schüler dort bestmöglich zu fördern, wo sie sind, würden sie, so resümiert der bildungspolitische Sprecher der Grünen in Rheinland-Pfalz Niels Wiechmann, nach unten aussortiert.³¹⁶ Der Begriff „durchlässiges Schulsystem“ im Sinne von Aufstiegschancen bezeichne, so Rösner, „allenfalls noch eine Rechtsnorm; die Rechtswirklichkeit ist eine andere.“³¹⁷

Elternwille und Wandel der Schülerschaft in den Schulformen

In Rheinland-Pfalz ist den Eltern die Wahl der Schule nach der 4. Klasse freigestellt. Wie Bildungsministerin Doris Ahnen betont, sollen „Kinder und Jugendliche [...] die Schnittstellen im Bildungssystem in Zukunft weniger als Einschnitte empfinden, sondern als fließende Übergänge wahrnehmen.“³¹⁸ An dieser Stelle widerspricht ihr der Koalitionspartner FDP mit der Forderung nach Wiedereinführung der in den 90er Jahren abgeschafften verbindlichen Schullaufbahneempfehlungen und nach Abschlussprüfungen an Haupt- und Realschulen.³¹⁹ Die CDU möchte zwar auch Abschlussprüfungen für alle Schulformen, jedoch wie die SPD keine verbindliche Schullaufbahneempfehlung nach der Grundschule; diese Entscheidung sei Sache der Eltern, jedoch müsste den weiterführenden Schulen die Möglichkeit eingeräumt werden, Schüler

³¹⁵ vgl. Landtag RLP 2004a, S. 3f. (Orientierungsstufe) und 5f. (Klassenstufen 7 bis 9).

³¹⁶ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 5

³¹⁷ Rösner 2005, S. 6

³¹⁸ MBFJ 2004a, S. 6

³¹⁹ vgl. FDP-Fraktion RLP 2005a und 2005b, jeweils S. 1, sowie FDP-Landesverband RLP 2000, S. 82 und CDU-Landesverband RLP 2000, S. 15

jeweils zum Ende des Schulhalbjahres auf eine andere Schulform zu versetzen. Mit der Verbindlichkeit der Empfehlung von der Grundschule möchte die FDP die Zahl der Fehlleitungen beim Übergang auf weiterführende Schulen verringern. Interessanterweise ist es genau das gleiche Argument, das Gegner einer verbindlichen Empfehlung benutzen. Die Zweifel, die die FDP offenbar an der Unfehlbarkeit des Elternwillens hat, haben die Grünen an der Legitimation und der Kompetenz der Grundschule, anhand der Leistungen 10-Jähriger über deren Zukunft zu entscheiden. Sie sprechen sich daher für eine ersatzlose Streichung der Empfehlung der Grundschule aus³²⁰ und erhalten Rückenwind von der GEW. Für diese ist die Schullaufbahneempfehlung ein „lebensbestimmender Eingriff“, sie verbindlich auszusprechen sei ein „bestenfalls einem autoritären Staatsgebilde angemessene[r] Verwaltungsakt“³²¹ und die FDP-Forderung ein Rückschritt in „die Schule der 50er Jahre“³²², der das Recht des Menschen auf freie Entfaltung der Persönlichkeit einschränke, in das Entscheidungsrecht der Eltern und Schüler eingreife und im Widerspruch zu den zentralen liberalen Grundüberzeugungen stehe, zu denen auch Eigenverantwortung und Selbstbestimmung gehörten.³²³

Der Elternwille ist auch bei der Frage nach der Einrichtung weiterer Gesamtschulen von entscheidender Bedeutung. Bei den Schulformen des gegliederten Schulsystems ist nämlich zunehmend ein Wandel der Schülerschaft zu beobachten. So hat die Realschule, wie Achim Leschinsky vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung feststellt, „Teile ihrer alten Klientel an das expansive Gymnasium verloren und [...] diese Entwicklung durch Rekrutierung auf Kosten der schrumpfenden Hauptschule kompensiert.“³²⁴ Da die Hauptschule immer seltener bewusst gewählt wird, entwickelt sie sich zunehmend zur „Restschule derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken“³²⁵ – wie die SPD es schon 1966 bzgl. der Volksschulen formulierte. Bildungsstudien belegen, dass die Wahl der Schulform längst nicht mehr alleine eine Frage der Leistung eines Schülers, son-

³²⁰ Die Grünen 1991, S. 50

³²¹ beide Zitate aus GEW RLP 1990, S. 29

³²² GEW RLP 2005a, S. 7

³²³ vgl. GEW RLP 2005a, S. 7, GEW RLP 1990, S. 29 und Art. 2, Abs. 2 GG

³²⁴ Leschinsky 2003, S. 454

³²⁵ SPD-Landesverband RLP 1966b, S. 4

dern viel mehr eine Folge seines sozialen Standes und damit eine Zwangsent-scheidung ist, die sich negativ auf seine Motivation, aber auch auf die seines Lehrers auswirkt.³²⁶ Ursache könnte sein, dass ein Blick auf den Ausbildungs-markt die Eltern erkennen lasse, „dass bereits die Erhaltung des sozialen Sta-tus einer Familie, der ja wesentlich durch den Beruf definiert wird, bei der Entscheidung für eine vergleichbare Berufsausbildung der Kinder höherwertige Schulabschlüsse voraussetzt.“³²⁷ Die Konsequenz ist ein Run auf Realschule und Gymnasium, die sich infolgedessen mit zunehmender Inhomogenität der Klassen auseinandersetzen müssen, sowie auf Gesamtschulen, da diese alle Bildungsabschlüsse anbieten. 2004 musste fast die Hälfte aller Gesamtschul-anmeldungen aus Kapazitätsgründen abgelehnt werden. GEW und Grüne se-hen darin eine „skandalöse Missachtung des Elternwillens“³²⁸, dem die Schul-träger doch gesetzlich verpflichtet seien.

Wohnortnähe und Schulgröße

Die FDP fordert „ein umfassendes Angebot an öffentlichen und privaten Schu-len der verschiedenen Schularten und -formen entsprechend den Wünschen der Betroffenen“, um ein „ausreichendes Bildungsangebot auch in Vororten und im ländlichen Raum“³²⁹ vorhalten zu können. Insbesondere gelte dies auch für kleine Grundschulen; 1983 forderte die FDP, auch Kleinklassen zuzu-lassen und in bestimmten Fächern jahrgangsübergreifend zu unterrichten.³³⁰ Private Träger werden ausdrücklich betont und sollen grundsätzlich gleichbe-rechtigt sein. Auch Grüne, GEW und DGB möchten ein wohnortnahes Bil-dungsangebot mit allen Abschlüssen, jedoch nicht ausdifferenziert nach Schulformen, sondern in Form von kleinen integrierten Gemeinschaftsschu-len, auch mit nur drei Parallelklassen und auch als ersetzende Schulen, die sich gezielt mit ihrem Wohnumfeld vernetzen und zum „kulturellen Mittel-punkt des Stadtteils“³³¹ werden sollen. Gerade hierin könnte eine Überle-

³²⁶ vgl. BWHT 2002A, S. 2

³²⁷ Rösner 2005, S. 4

³²⁸ GEW RLP 1990, S. 6

³²⁹ beide Zitate aus FDP-Landesverband RLP 1989, S. 25

³³⁰ FDP-Landesverband 1983, S. 10, vgl. auch FDP-Landesverband 1995, S. 53

³³¹ Bündnis 90/Die Grünen 1995, S. 50, zum vorangegangenen Absatz vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2000b, S. 30, Die Grünen 1991, S. 48 und S. 50f., sowie GEW RLP 1990, S. 3 und 18

benschance für kleine Schulen bestehen. So beschloss z.B. der Rat der Verbandsgemeinde Sprendlingen-Gensingen im September 2005 vor dem Hintergrund eines starken Rückgangs der Schülerzahlen ab dem Schuljahr 2009/2010 erste Schritte zur Umwandlung der Regionalen Schule in Sprendlingen in eine für eine breitere Schülerschaft attraktive Integrierte Gesamtschule. Der Fraktionsvorsitzende der CDU betonte zwar, dass die IGS nicht die von seiner Partei bevorzugte Schulform sei, dennoch unterstützte die CDU den Beschluss.³³² Auch Regionale Schulen waren zum Teil entstanden, um Hauptschulstandorte zu sichern.

Eine Schule für alle?

Die Grünen und die GEW fordern eine „Basisschule für Alle“³³³ bzw. eine „Schule für alle Kinder“³³⁴ nach schwedischem und finnischen Vorbild. Für die Grünen ist Deutschlands vorherrschende Schulstruktur „Ausdruck der Lernkultur einer Gesellschaft, die Leistung eher den Begabungen zuschreibt und nicht als Folge von Anstrengungen und als Ergebnis von Lernprozessen ansieht.“³³⁵ Auch PISA-Koordinator Schleicher plädiert für eine längere gemeinsame Schulzeit und betont mit Blick auf die schon bestehenden Gesamtschulen in Deutschland, „diese seien ‚in der jetzigen Form‘ kein Erfolg, weil die besten Schüler auf das Gymnasium auswichen.“³³⁶ Aufgrund eben dieses Problems sieht die GEW auch in Regionalschulen als Ersatz für Haupt- und Realschulen keine adäquate Lösung. Dies würde zu einer Zwei-, anstelle der Dreigliedrigkeit führen, und auch diese sei ein System der sozialen Auslese unter dem Deckmantel der Leistungsauslese.“³³⁷

Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Aussagen des rheinland-pfälzischen Philologenverbands, dessen Vorsitzender Max Laveuve Schleicher deutlich widerspricht. Er behauptet, dass PISA belege, „dass die Einheitsschule [...] in Deutschland gerade nicht erfolgreich“ gewesen sei und dass die Er-

³³² vgl. Wieseotte 2005, S. 1

³³³ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 2

³³⁴ GEW RLP 2005b, S. 7

³³⁵ Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002, S. 6

³³⁶ Sueddeutsche.de 2004a, S. 1

³³⁷ GEW RLP 1990, S. 24, Unterstreichung aus dem Original übernommen, vgl. auch S. 15

gebnisse in Deutschland dort gut seien, wo die Schüler „begabungsgerecht im gegliederten Schulsystem unterrichtet“³³⁸ würden. Bezüglich des sozialen Aspekts verweist er darauf, dass gerade die Schwachen im gegliederten Schulwesen der bei PISA erfolgreichen Bundesländer besonders gute Leistungen gezeigt hätten, übersieht jedoch den in Kapitel 2.4 beschriebenen Zusammenhang zwischen Leistungen und Selektivität und das damit verbundene Problem der Chancengerechtigkeit.

Eine sehr interessante, da weitgehende Reformidee hat der baden-württembergische Handwerkskammertag (BWHT) vorgelegt. Er plädiert für eine vollständige „Abkehr vom Selektionsprinzip“ zugunsten individueller Förderung und betont, dass die bisherigen integrierten Gesamtschulen mitunter sogar schneller selektierten als das mehrgliedrige Schulsystem, weil mit einer Abstufung keine Ummeldung und kein Ortswechsel verbunden sei. So bildeten Integrierte Gesamtschulen meist nur das traditionelle Schulsystem ab. Der BWHT setzt sich dagegen für eine tatsächlich integrierende neunjährige Grundstufe ein, in der weder Sitzenbleiben, noch Abstufung möglich sind, so dass jeder Schüler individuell gefördert werden muss. Die neunjährige Grundstufe soll die zweite von drei Bildungsphasen sein, die einer obligatorischen Vorschule folgt und auf die eine dreijährige Spezialisierung entweder im allgemeinbildenden Gymnasium oder in der beruflichen Ausbildung aufbauen soll. Für Schulträger sei eine solche Schulform ideal, denn sie erzwingt keine großen Schulen, die nötig wären, um nach Leistung und Neigung zu differenzieren, sondern könne sich flexibel dem örtlichen Bedarf und den örtlichen Begebenheiten anpassen.³³⁹

In Rheinland-Pfalz ist eine derart weitgehende Forderung nicht zu finden, zumindest nicht in dieser Deutlichkeit: Wenn nämlich von „gemeinsamem Lernen“ die Rede ist, so ist dies entweder nicht genauer ausgeführt oder es wird explizit von einer äußeren Leistungsdifferenzierung in bestimmten Fächern oder von Neigungskursen gesprochen. Lediglich die Grünen haben sich bisher in diese Richtung orientiert. So kritisiert Niels Wiechmann ebenso wie

³³⁸ beide Zitate aus Laveuve 2005, S. 3

³³⁹ vgl. BWHT 2002d, S. 1

der BWHT, dass Regionale Schulen und Gesamtschulen „gezwungen sind, das gegliederte Schulsystem in ihrer Unterrichtsorganisation abzubilden.“³⁴⁰

Eine rheinland-pfälzische Schule jedoch, die IGS Koblenz-Pollenfeld, verfolgt ein Konzept ohne äußere Differenzierung. Hier setzt sich jede Klasse aus Kleingruppen, den sog. „Tischgruppen“, zusammen, die als sozial stabile „Gemeinschaft auf Dauer“ mit dem „Ziel, die Selbststeuerung des Lernens zu übernehmen“³⁴¹, angelegt sind. Durch die gemeinsame Arbeit in inhomogenen Gruppen entstehen (gerade durch die Unterschiede) gegenseitiges Verständnis, Rücksichtnahme und letztlich ein starkes soziales Gefüge, in dem Schüler ihre eigene Persönlichkeit entwickeln und entfalten können. Das Eingebundensein in eine solche Gemeinschaft stärke jeden einzelnen, da es Sicherheit gebe.³⁴² Zwar gibt es wie an Gesamtschulen üblich eine Fachleistungsdifferenzierung, also eine Zuweisung der Schüler zu Grund- und Erweiterungsniveaus, „allerdings findet der Unterricht in heterogenen Kleingruppen unter Aufrechterhaltung der Tischgruppen statt.“³⁴³ Dieses Modell geht davon aus, dass die Beachtung, Bejahung und Förderung der Vielfalt unterschiedlicher Begabungen und ein entsprechend individualisierter Fachunterricht Scheitern verhindert und Leistung fördert, indem sich die Schüler gegenseitig unterstützen: „Für Kinder sollte der erste Lehrer der Mitschüler sein, erst dann die Lehrperson.“³⁴⁴ Auch die Grünen betonen, dass „kaum etwas [mehr] schult [...], als anderen das eigene Wissen zu vermitteln.“³⁴⁵

Eine derartige Binnendifferenzierung ist in Rheinland-Pfalz in der Sekundarstufe I einmalig, aber dennoch nicht neu. Auch die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden verfolgt dieses Konzept, ebenso wie die Laborschule in Bielefeld, die sogar mit jahrgangübergreifenden Gruppen arbeitet: „Die Schule will die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen“³⁴⁶, heißt es in einer Broschüre, in der die Schule sich selbst dar-

³⁴⁰ Landtag RLP 2004a, S. 1

³⁴¹ beide Zitate aus IGS Koblenz-Pollenfeld 2005, S. 2

³⁴² vgl. Trautwein u.a. 2002

³⁴³ IGS Koblenz-Pollenfeld 2005, S. 2

³⁴⁴ IGS Koblenz-Pollenfeld 2005, S. 3

³⁴⁵ Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 6

³⁴⁶ von der Groeben 2002, S. 8

stellt. Ein solcher Unterricht erfordert ein hohes Maß an Binnendifferenzierung. In Bielefeld entscheiden die Schüler mit über Lerninhalte, Methoden und Lerntempo und arbeiten zu großen Teilen eigenverantwortlich. Die Lehrer gehen auf die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler ein, geben leistungsstärkeren Schülern Anreize, selbstständig über das Notwendige hinaus zu arbeiten, und können so gleichzeitig viel intensiver auf leistungsschwächere Schüler zugehen. Der Lehrer muss die individuellen Bedürfnisse seiner Schüler kennen lernen und ernst nehmen, was ein gutes, persönliches, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern voraussetzt.

Der Philologenverband kritisiert, dass beim Tischgruppenkonzept das soziale Lernen ein solches Übergewicht bekomme, dass fachliche Unterrichtsinhalte zu kurz kämen und eine optimale Förderung aller Kinder nicht gewährleistet wäre. Als Konsequenz wird verbindlich eine äußere Leistungsdifferenzierung auf mindestens zwei Niveaus spätestens ab Klasse 7 gefordert. Der Begriff „Leistung“ dürfe nicht länger ein Fremdwort an der IGS sein.³⁴⁷

Zögernde Haltung der Landesregierung

Bezüglich der Schulstrukturdebatte kritisieren die Grünen deutlich die sozial-liberale Landesregierung, die in der Frage nach Schulformen „ideologisch blockiert“ sei, da „sich der kleine Koalitionspartner als Hüter des gegliederten Schulwesens“³⁴⁸ aufspiele. Tatsächlich ist bei der SPD keine klare Aussage zum Thema Schulformen zu finden - zumindest nicht mehr: 1964 bezeichnete Jockel Fuchs (SPD) es in einer Landtagsrede noch als „eine betrübliche Tatsache, daß in der Bundesrepublik und damit auch in Rheinland-Pfalz die Weichen für das spätere Leben bereits weitgehend im zehnten Lebensjahr gestellt werden müssen“³⁴⁹ und betont, dass mehr Begabungen erfasst werden müssten. Heute plädiert die SPD lediglich „für ein Schulsystem, das stärker auf Durchlässigkeit, Integration und individuelle Förderung ausgerichtet ist.“³⁵⁰ Auch die FDP hat ihre ursprünglichen Ansichten revidiert: 1972 warf

³⁴⁷ vgl. Sanders/Kaiser 2005, S. 14f.

³⁴⁸ beide Zitate aus Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 3

³⁴⁹ Fuchs 1964b, S. 16

³⁵⁰ SPD-Parteivorstand 2005a, S. 1

sie dem damaligen CDU-Kultusminister Bernhard Vogel noch eine „zögernde Haltung in Fragen der Gesamtschule“ vor und forderte, „zielgerichteter als bisher und auf breiter Basis Schulversuche durchzuführen“³⁵¹, um die Gesamtschule schrittweise „mit Energie, aber ohne Hast und Zwang“ als Regelschule einzuführen - „nicht als ‚müden‘ Versuch, aber auch nicht als Schule der Revolution, sondern als Schule der Demokratie“, jedoch nicht im Sinne einer Einheitsschule, sondern als ein „hochdifferenziertes Schulsystem, in dem die Schüler statt in Jahrgangsklassen in Leistungs-, Wahl- und Neigungsgruppen unterrichtet werden.“ Dies biete „optimale Förderung des einzelnen Schülers“³⁵² und einen ständigen Chancenausgleich. Die Schüler sollten anstelle eines starren Fächerkanons zunehmend eigene Entscheidungen über ihren Bildungsweg treffen können, so dass der „zukünftige Bildungsgang des Lernenden an keinem Punkt unabänderlich festgelegt“³⁵³ werde. Nach Ansicht der FDP habe die Gesamtschule sich bewährt,³⁵⁴ bis 1979 sollten daher aus den ein bis zwei Schulversuchen der CDU 10 Integrierte Gesamtschulen werden. Gleichzeitig (als Übergangslösung) forderte die FDP den Aufbau einer echten schulformübergreifenden Orientierungsstufe. Inzwischen spricht sich die FDP nur noch recht unscharf für ein „möglichst differenziertes Angebot verschiedener Schularten und -formen“³⁵⁵ aus. Besonderes Augenmerk legt sie dabei auf die von ihr initiierten Dualen Oberschulen, die schulische und berufliche Ausbildung miteinander verbinden sollen, und Hochbegabtschulen.³⁵⁶

3.6 | Qualitätssicherung, Evaluation und Standards

Rechenschaftslegung und Evaluation

Aufgrund der Erfahrungen aus den PISA-Studien hält Bildungsministerin Ahnen eine „systematische Rechenschaftslegung durch interne und externe Evaluation“³⁵⁷ für erforderlich, die Kultusministerkonferenz sieht eine „Notwendig-

³⁵¹ beide Zitate aus FDP-Fraktion RLP 1973, S. 10

³⁵² die letzten vier Zitate aus FDP-Landesverband RLP 1975, S. 8

³⁵³ FDP-Landesverband RLP 1975, S. 5

³⁵⁴ vgl. FDP-Fraktion RLP 1975, S. 32

³⁵⁵ FDP-Landesverband RLP 1998, S. 26

³⁵⁶ vgl. FDP-Landesverband RLP 1975, S. 8 und 1995, S. 56, sowie FDP-Fraktion RLP 1975, S. 32

³⁵⁷ Ahnen 2005a, S. 8

keit der Evaluation schulischer Arbeit“³⁵⁸ und begrüßt die Öffnung der bisher vornehmlich normativ und geisteswissenschaftlich orientierten pädagogischen Wissenschaft und der Schulpraxis für empirische Betrachtungsweisen.³⁵⁹ Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Selbstständigkeit von Schulen gehe ein Bedarf an regelmäßiger Evaluation einher, die, darin sind sich alle politischen Akteure einig, auf verbindlichen Standards basieren müsse.

Standards statt überfrachtete Lehrpläne

Die Ausrichtung der schulischen Arbeit an Standards bedeute, so Doris Ahnen, ein „Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie“³⁶⁰ des Bildungswesens weg von einer Input- und hin zu einer Output-Orientierung, anstelle einer Fokussierung auf die Steuerung von oben nach dem Motto „Gleiches rein - gleiches raus“³⁶¹ sollen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und die auf deren Basis erzielten Ergebnisse, also die Kompetenzen der Schüler, beachtet werden. Dies entspricht der Erkenntnis des Bildungsberichts 2003, dass Deutschland über eine „weltweit wohl einmalige Anzahl und Vielfalt an Lehrplänen und Stundentafeln“ verfügt, die jedoch die „erwartete Wirkung als Instrument der Steuerung von Schule und Unterricht [...] nur zum Teil“ erfüllen. Auch das Goethe-Institut kritisiert die bisherigen Lehrpläne, die Unterrichtsstoff vorgäben, der mit „lebensnahen Inhalten [...] selten etwas zu tun habe“ und die „theoretisch überfrachtet und mit Spezialwissen gefüllt“³⁶² seien. Da es diese aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen gleich 16fach gäbe, entstehe „ein mehr oder minder willkürlich zusammengestellter Unterricht“³⁶³ mit der Folge, dass die Lernleistungen zwischen den Ländern und sogar innerhalb jedes Landes weit auseinander klafften. Im vielzitierten „PISA-Erfolgsland“ Finnland dagegen „gibt es eine Broschüre von etwa 30 Seiten, in der jene Kompetenzen beschrieben werden, die Schüler erfolgreich machen.“³⁶⁴ Hierauf aufbauend entwickeln die Schulen ihr am Schüler orientier-

³⁵⁸ KMK 2002A, S. 1

³⁵⁹ vgl. KMK 2002A, S. 1

³⁶⁰ Ahnen 2005a, S. 2

³⁶¹ Ahnen 2005b, S. 9

³⁶² beide Zitate aus Finetti 2003, S. 1

³⁶³ Finetti 2003, S. 1

³⁶⁴ Hinrichs/Koch 2004, S. 12

tes Lehrangebot. Dies ist die Grundidee von Bildungsstandards, die „die Steuerung der schulischen Praxis überschaubarer, transparenter und verbindlicher machen“³⁶⁵ können, wenn sie – wie Wolfgang Böttcher, Erziehungswissenschaftler aus Münster, betont – klar, knapp, anspruchsvoll und verbindlich sind.³⁶⁶ Auch der Hamburger Erziehungswissenschaftler Rainer Lehberger betont, „Ministerien und Schulbehörden sollten sich darauf beschränken, Abschlussziele zu definieren.“³⁶⁷ Es genüge nicht, unterstreicht Schleicher, wenn „nur die alten, inhaltsbezogenen Lehrpläne in neue, jetzt kompetenzbasierte Standards übersetzt“ würden, notwendig sei „eine Debatte darüber, welches die entscheidenden Kompetenzen für eine Gesellschaft sind.“³⁶⁸

Die inzwischen beschlossenen nationalen Bildungsstandards legen fest, was ein Schüler an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schulen, nämlich am Ende der vierten, neunten und zehnten Klasse, also am Ende des Primarbereichs, für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss wissen muss – und zwar in den Fächern Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen.³⁶⁹ Sie entsprechen dem Versprechen aus dem sozial-liberalen Koalitionsvertrag von 1991, „die Befrachtung des Unterrichts mit entbehrlichem Detailstoff abzubauen.“³⁷⁰ Sie sollen, so die hessische Kultusministerin Karin Wolff (CDU), „die Qualität der schulischen Arbeit erhöhen, die Schulabschlüsse bundesweit vergleichbar machen und für eine bessere Durchlässigkeit des Schulsystems sorgen.“³⁷¹ Das PISA-Konsortium weist auf die Dringlichkeit einer wirksamen Standardsicherung hin: „In einem Schulsystem, das mit den vergebenen Abschlüssen Berechtigungen verbindet, müssen Transparenz und Vergleichbarkeit der vergebenen Bewertungen gesichert sein.“³⁷²

³⁶⁵ Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 6

³⁶⁶ Böttcher 2005, S. 11

³⁶⁷ Lehberger, S. 17

³⁶⁸ beide Zitate aus Hinrichs/Koch 2004, S. 12

³⁶⁹ vgl. Ahnen 2005a, S. 9. Zu den erwarteten Leistungen vgl. z.B. Berger 2004, S. 1. Für das Abitur existieren schon seit den 70er Jahren „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA), die fortlaufend überarbeitet werden.

³⁷⁰ SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991, S. 22

³⁷¹ Finetti 2003, S. 1

³⁷² vgl. PISA-Konsortium 2003, S. 5

Unterstützungseinrichtungen für die Schulen

Bei der Umsetzung der Standards wollten die Kultusminister den Schulen möglichst große Freiheiten lassen, sie allerdings auch koordinieren. Hierfür wurde ein von allen Ländern getragenes „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) an der Berliner Humboldt-Universität eingerichtet.³⁷³ In Rheinland-Pfalz entsteht zudem zur Unterstützung der Schulen gerade die „Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen“ (AQS), die, so das MBFJ, schulinterne Qualitätssicherung mit externer Evaluation verbinde und so den Schulen die Möglichkeit biete, „ihre Potentiale noch besser erkennen und zur eigenen Weiterentwicklung nutzen [zu] können.“³⁷⁴ Aufgabe der Agentur ist es ab dem Schuljahr 2006/2007 unabhängig von der Schulaufsicht und dadurch eine „eine neutrale, distanzierte und objektive Sicht“ während regelmäßig auf Grundlage von schulstatistischen Daten, Qualitätsprogrammen, externen und internen Leistungsstudien und Schulbesuchen einen Evaluationsbericht zu erstellen, „der Ausgangspunkt für Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht zur Weiterentwicklung der Qualitätsarbeit sei.“³⁷⁵

Qualitätsmanagement und Wettbewerb

Die SPD-Fraktion begrüßt das Vorgehen der Landesregierung und sieht darin eine konsequente Weiterentwicklung des 1999 gestarteten Qualitätsmanagements und der seit 2002 für alle Schulen verpflichtenden Erarbeitung von Qualitätsprogrammen, mit denen erste Schritte auf dem Weg weg von einer hierarchischen Detailsteuerung hin zu selbst verantworteter Profilentwicklung, eigener Standortbestimmung und schulspezifischer Zielvereinbarungen begangen worden waren.³⁷⁶ „Mit der nun dritten Säule, der Evaluation einzelner Schulen anhand der Qualitätsprogramme, der Leistungsstudien und der künftigen Schulbesuche, ist Rheinland-Pfalz auf einem guten Wege. Die Qualität an den Schulen wird dadurch organisiert und in Partnerschaft mit den

³⁷³ vgl. KMK 2005, S 4 und HU Berlin 2005

³⁷⁴ MBFJ 2005a, S. 1, hier Zitat von Doris Ahnen

³⁷⁵ beide Zitate aus MBFJ 2005a, S. 2

³⁷⁶ vgl. Landtag 1999, S. 1

Schulen weiter voran getrieben“³⁷⁷, so Ulla Brede-Hoffmann, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Fraktion. Der „international bewährte Dreiklang“ - Selbstständigkeit, Standards, Evaluation - sei, so das Ministerium, „Leitmotiv des bildungspolitischen Handelns in Rheinland-Pfalz.“³⁷⁸

Genau von diesem Dreiklang sprechen auch die Grünen und die FDP. Die notwendige Evaluation soll zu einer ständigen Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsprozesse beitragen, ein Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen ist erwünscht, „Vergleiche mit anderen Schulen müssen möglich werden.“³⁷⁹ Marianne Demmer, Vorstandsmitglied der GEW, mahnt dagegen an, die Standards als Werkzeug ausschließlich zur Systemkontrolle und zur Überprüfung des allgemeinen Lernerfolgs einzusetzen, nicht aber zur Individualkontrolle oder für ein Schulranking zu missbrauchen.³⁸⁰ Ein solches, sogar bundesweites Ranking, dessen Ergebnisse etwa im Internet veröffentlicht würden und damit für alle Schüler, Eltern, Lehrer und Politiker zugänglich seien, fordert das Goethe-Institut. „So viel Transparenz und Vergleichbarkeit wollen die Bildungspolitiker selbst nach Pisa nicht.“³⁸¹ Auch die CDU setzt auf den Vergleich und fordert unter anderem, die bereits in den Grundschulen üblichen Vergleichsarbeiten (VERA) auf alle Schulformen auszudehnen.³⁸²

Der Philologenverband steht den Standards sehr kritisch gegenüber. Zwar werden sie im Sinne eines Vergleichsinstruments als „sinnvoll und notwendig“³⁸³ erachtet, betont wird aber auch, dass die „Messlatte nicht zu tief gehängt werden“³⁸⁴ dürfe, die bisherigen Lehrpläne viel konkreter seien und nicht durch die vagen Standards ersetzt werden dürften. Dass die Standards die Anforderungen herunterschrauben könnten, befürchtet auch die FDP. Sehr deutlich geht sie auf die Qualität von Bildungsabschlüssen ein, die „nicht verwässert“ werden dürften. So müsse das Abitur auch tatsächlich die Reife zum Besuch einer Hochschule vermitteln, zusätzliche Aufnahmeprüfungen

³⁷⁷ SPD-Fraktion RLP 2005, S. 1

³⁷⁸ beide Zitate aus MBFJ 2005a, S. 1

³⁷⁹ Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 7, vgl. auch FDP-Landesverband RLP 1998, S. 26

³⁸⁰ vgl. Loewe 2003, S. 2

³⁸¹ Finetti, S. 1

³⁸² vgl. Keller 2005a, S. 1

³⁸³ Blümke 2005b, S. 22

³⁸⁴ Berger 2004, S. 1

seitens der Universitäten würden einen immensen Personal- und Kostenaufwand und vor allem eine „Konkurserklärung der Schulpolitik“³⁸⁵ bedeuten.

Für die GEW geht es bei der Diskussion um Standards und Evaluation vorrangig um den Abbau der Chancenungleichheit und um Verbesserung der Leistungsfähigkeit, wogegen die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen eher zweitrangig sei.³⁸⁶ Gleichzeitig wird betont, dass durch Kontrolle alleine sich die Qualität der Schulen nicht verbessern lasse. Die AQS bezeichnete der rheinland-pfälzische GEW-Vorsitzende Tilman Boehlkau als Prestigeobjekt, viel wichtiger sei es, dass zusätzlich „flankierende Maßnahmen eingeleitet werden, z.B. die Lerngruppen verkleinert, weniger Klassenarbeiten geschrieben oder auch die Unterrichtsverpflichtung minimiert werden, damit den Lehrkräften mehr Zeit für die Schülerinnen und Schüler zu Verfügung steht.“³⁸⁷ An den Schulen müsse zudem eine Feedback-Kultur entstehen, in der Eltern und Schüler Lehrer unterstützen. Dies schließt auch eine Bewertung der Schule durch die Schüler ein.³⁸⁸

3.7 | Lehrkräfte und weiteres Personal

Die Rolle des Lehrers

„Der Lehrer hat den wichtigsten Beruf in unserer Gesellschaft.“³⁸⁹, schrieb die SPD 1964, als hätte sie geahnt, wie sehr aufgrund der zunehmend abnehmenden Sozialisations- und Integrationsfunktion der Familien seine Rolle nicht nur in der Bildung, sondern auch in der Erziehung der Kinder anwachsen werde. Immer mehr muss er neben fachlicher Wissensvermittlung auch einen immer wichtiger werdenden Erziehungsauftrag erfüllen, nimmt damit zunehmend auch eine Vorbildfunktion ein und übernimmt eine große Verantwortung für das Wohl der Schüler und ihre Zukunft, die - so die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung - „vergleichbar mit dem Hippokratischen Eid

³⁸⁵ beide Zitate aus FDP-Landesverband RLP 1995, S. 8

³⁸⁶ Loewe 2003, S. 4

³⁸⁷ Boehlkau 2005, S. 4

³⁸⁸ vgl. Goddar 2005, S. 19f.

³⁸⁹ SPD-Landesvorstand RLP 1964, S. 5

von Ärzten“³⁹⁰ bestimmende Norm seines Berufs sein müsse. Der Bildungsbericht für Deutschland stellt fest, dass, um dieser Verantwortung gerecht zu werden, eine „Weiterentwicklung der methodischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte“³⁹¹ nötig ist. Die PISA-Studien geben deutliche Hinweise darauf, dass der „Umgang mit Heterogenität [...] Lehrkräften [...] Schwierigkeiten zu bereiten scheint.“³⁹² Daher hat sich auch die Rolle des Lehrers im Unterrichtsgeschehen selbst geändert und wird sich ändern - vom zentralen Vorleser zum Gestalter einer Lernumgebung und Unterstützer. Die Lehrerausbildung muss dem Rechnung tragen. Lehrer müssen „selbst so ausgebildet werden, dass sie [...] Lehr-Lern-Arrangements richtig einsetzen können: mit ausreichenden Handlungsspielräumen, ohne die Lernenden allein zu lassen und sie weder zu überfordern, noch zu unterfordern.“³⁹³ Für fächerübergreifenden Unterricht und individuelle Förderung müssen sie zudem stärker als bisher kooperieren, insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Ein-Lehrer-Unterricht schon jetzt nicht mehr die einzige Unterrichtsform ist: Viele Schulen haben in einzelnen Stunden auch Doppelbesetzungen in den Klassen. Ein Reformbedarf bei der Lehrerausbildung ist demnach offensichtlich. Die von der KMK eingesetzte Kommission Lehrerbildung stellte 1999 fest, die Lehrerbildung sei als Einheit zu begreifen und „nicht als ein relativ unverbundenes Nacheinander verschiedener Ausbildungsabschnitte. Dazu bedarf es einer stärkeren Verzahnung von Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung.“³⁹⁴

Stufenlehrerprinzip oder schulartspezifische Ausbildung?

Bezüglich der Erstausbildung der Lehrer gibt es erhebliche Differenzen zwischen den politischen Akteuren, die im Zusammenhang mit der Frage nach den jeweils intendierten Schulstrukturen zu sehen sind. Zur Diskussion steht vor allem die Frage, wie zeitgemäß die nach Schularten getrennte Lehrerausbildung in Anbetracht immer zahlreicher werdender integrativer Schulformen, die mehrere Bildungsgänge miteinander verbinden, und immer wichti-

³⁹⁰ de Haan/Edelstein 2003, S. 5

³⁹¹ Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 11

³⁹² PISA-Konsortium 2003, S. 4

³⁹³ Achtenhagen 2002, S. 2

³⁹⁴ KMK 2002b, S.13f.

ger werdender außerunterrichtlicher, aber nicht schulartspezifischer Aufgaben noch ist. Bereits 1971 hatte die SPD im Landtag einen Antrag gestellt, der „die Vereinheitlichung der Lehrerbildung für alle Schulgattungen zum Ziele [hatte] und [...] die Lehrerbildung an eine Gesamthochschule binden“³⁹⁵ wollte. Der Antrag wurde mit den Stimmen der damaligen absoluten CDU-Mehrheit abgelehnt, von der FDP jedoch befürwortet. Trotzdem hat auch die seit 1991 regierende sozial-liberale Koalition recht lange gebraucht, um die neue Lehrerausbildung anzugehen. Diese soll an neu zu schaffenden Zentren für Lehrerbildung erfolgen, in denen Universitäten mit Studienseminaren zusammen arbeiten, und sieht ein dreijähriges gemeinsames Studium für alle Schularten bis zur Bachelor-Prüfung mit schulartübergreifenden und schulart-spezifischen Inhalten und eine anschließende je nach Schulart zwei- bis viersemestrige schulartspezifische Spezialisierung bis zum Master-Abschluss vor. Nach dem Bachelor-Studium soll es nicht nur möglich sein, in ein anderes Lehramt zu wechseln, sondern auch, ein vertiefendes Fachstudium oder eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Lehramts aufzunehmen. Insgesamt sollen bei kürzerer Gesamtausbildungsdauer und unverändert hoher fachwissenschaftlicher Fundierung der Anteil der Bildungswissenschaften deutlich erhöht und der Praxisbezug von Beginn an durch zusätzliche frühzeitige Schul- und Fachpraktika verstärkt werden. Wissenschaftsminister Jürgen Zöllner spricht von einem „Dualen Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerbildung.“³⁹⁶ Die FDP fordert sogar noch eine Erweiterung um ein „umfangreiches Praktikum angehender Lehrer in Betrieben.“³⁹⁷

Die Grünen stimmen inhaltlich mit der Landesregierung insofern überein, dass der bildungswissenschaftliche Anteil gestärkt werden muss, kritisieren jedoch, dass auch die neue Lehrerausbildung „dem bisherigen System grundsätzlich verhaftet“³⁹⁸ bleibe. Sie fordern eine einheitliche und für alle Lehrer gleich lang dauernde, sich nicht mehr an Schularten, sondern „an den Bedürfnissen der SchülerInnen in den verschiedenen Altersstufen“³⁹⁹ orientie-

³⁹⁵ dieses und das nächste Zitat aus FDP-Fraktion RLP 1973, S. 11

³⁹⁶ MWWFK 2005b, S. 1, vgl. auch MWWFK 2005a, S. 1f. und Landtag RLP 2002, S. 1

³⁹⁷ FDP-Fraktion RLP 2005b, S. 2

³⁹⁸ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 3

³⁹⁹ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2000b, S. 28

rende Ausbildung, die „Differenz als Ausgangspunkt jedes pädagogischen Handelns sieht“⁴⁰⁰ – und zwar mit erhöhtem Anteil der Berufswissenschaften Pädagogik, Psychologie, Geisteswissenschaft, Methodik und Fachdidaktik.⁴⁰¹

Auch bei der FDP gab es einmal Forderungen nach einem einheitlichen Lehramt: In den 70er Jahren plädierte sie, ausgehend von einer „grundsätzliche[n] Gleichwertigkeit der Lehrämter, auch in der Besoldung“⁴⁰², für ein „konsequente[s] Stufenlehrerkonzept“⁴⁰³, bei dem sich auf das Studium zum „Grundlehramt an einer Schulstufe“⁴⁰⁴ weitere Stufen ebenso aufsetzen lassen wie besondere Qualifikationen für Funktionsstellen. Dieses Konzept sollte es auch ermöglichen, vom schulischen Lehramt über entsprechende Zusatzqualifikationen in den Hochschulbereich zu wechseln. Die FDP warb daher mit „echte[n] Aufstiegschancen für alle Lehrergruppen.“⁴⁰⁵

Die CDU betont, dass fachliche und pädagogische Qualifikation gleich zu gewichten sei, lehnt die neue Lehrerausbildung aber vor allem mit Blick auf das Stufenlehrerkonzept ebenso wie der Philologenverband ab. Letzterer sieht im neuen Ausbildungskonzept „eine Abkehr vom bisher vorgeschriebenen wissenschaftlichen Studium vom ersten Semester an hin zu einer Ausbildung, die mit dem, was bisher erforderlich war, nur noch wenig zu tun hat“⁴⁰⁶, und betont, dass Bildung zunächst Inhalte brauche und dass das pädagogische Handwerk erst dann sinnvoll angewandt werden könne, wenn die fachliche Qualifikation ausreichend vorhanden ist. Schleierhaft sei außerdem, wie mit einem Einheitsstudium die verschiedenen Schularten auf einen Nenner gebracht werden könnten, gerade die Oberstufenarbeit, die zum Abitur hinführen und auf das Studium vorbereiten soll, werde durch diese Art der Lehrerbildung nicht mehr angemessen vorbereitet. Auch an der großen Zahl von Praktika übt der Philologenverband Kritik, in einem Flächenland wie Rheinland-Pfalz könne man diese ohne Auto gar nicht absolvieren. Gleichzeitig sei aber der Zeitbedarf so groß, dass Studenten auf Zuverdienstmöglichkeiten verzichten müssten. Die

⁴⁰⁰ Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildung 2002, S. 8

⁴⁰¹ vgl. Bündnis 90/Die Grünen RLP 1995, S. 52, 2000c, S. 28 und 2004, S. 7

⁴⁰² FDP-Landesverband RLP 1975, S. 15

⁴⁰³ FDP-Landesverband RLP 1975, S. 16

⁴⁰⁴ FDP-Landesverband RLP 1975, S. 15

⁴⁰⁵ FDP-Landesverband RLP 1975, S. 16

⁴⁰⁶ Laveuve 2005, S. 3

höhere Unterrichtsverpflichtung von Referendaren reduziere zudem die Einstellungschancen für Lehramtsanwärter. Lediglich die jetzt verbindlichen Fachpraktika werden vom Philologenverband begrüßt.⁴⁰⁷

Bezüglich der Lehrerfortbildung betonen alle politischen Akteure, dass auch bei Lehrern das Prinzip lebenslangen Lernens zum Tragen kommen müsse. Gerade um auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können, müssten Lehrer sich ständig fortbilden, vielfach wird sogar eine Verpflichtung zur Weiterbildung gefordert.⁴⁰⁸ Die SPD sieht für Land und Lehrer eine „beiderseitige Verpflichtung: Wer lebenslang lernen will, muss Angebote und Freiräume dafür erhalten. Wer Angebote und Freiräume erhält, muss sie auch nutzen.“⁴⁰⁹

Entlastung der Lehrer durch zusätzliches Personal

In allen Schulformen ist die zeitliche Belastung der Lehrer in Deutschland vergleichsweise hoch und, dem häufig öffentlich geäußerten Bild des faulen Lehrers widersprechend, sogar höher als die vergleichbar ausgebildeter Beschäftigter im öffentlichen Dienst.⁴¹⁰ Von verschiedenen Seiten wird zudem vielfach eine bessere Kooperation der Lehrer untereinander angeregt, wofür es – wie die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung übereinstimmend mit dem BWHT betont – wichtig ist, dass „Lehrpersonen den größten Teil ihrer Arbeitszeit an der Schule präsent“⁴¹¹ sind.

Auch zusätzliches Personal könnte die Belastung der Lehrer verringern. Dabei geht es nicht nur um zusätzliche Lehrerstellen, sondern auch um zusätzliches pädagogisches Personal, vor allem zur intensiveren Betreuung problematischer Schüler und zur Gestaltung des Zusatzangebots von Ganztagschulen, aber auch um nicht-pädagogisches Personal wie technische Assistenten und Verwaltungskräfte, welche die pädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte in Be-

⁴⁰⁷ vgl. Blümke/Laveuve 2005, S. 19, Blümke 2005a, S. 21 und Laveuve 2005, S. 3

⁴⁰⁸ vgl. z.B. die gemeinsame Position von GEW und KMK, KMK 2001b, S. 1, FDP-Landesverband RLP 1995, S. 53 und 2000, S. 81, sowie CDU-Landesverband RLP 2000, S. 6

⁴⁰⁹ Landtag RLP 2001a, S. 4

⁴¹⁰ vgl. Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 7

⁴¹¹ de Haan/Edelstein u.a. 2003, S. 5

reichen entlasten könnten, für die sie nie ausgebildet wurden.⁴¹² Die CDU bezeichnet den Einsatz qualifizierter Lehrkräfte zu Verwaltungsaufgaben als Ressourcenverschwendung.⁴¹³ Vielfach wird auch eine zusätzliche Schulung für an der Schulverwaltung beteiligte Lehrkräfte gefordert, um deren Arbeit zu effektivieren. Hierfür möchte die FDP das - wie sie betont - von ihr eingeführte Führungskolleg weiter ausbauen.⁴¹⁴

Die Grünen möchten die Lehrerarbeitszeit nicht mehr an der Unterrichtszeit, sondern „an der Gesamtheit der pädagogischen Aufgaben“⁴¹⁵ orientiert sehen, die wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung senken und den Beamtenstatus abschaffen.⁴¹⁶ Die CDU sieht den Lehrerberuf als hoheitliche Aufgabe und möchte daher am Beamtenstatus festhalten, jedoch mit leistungsorientierten Beförderungsmöglichkeiten anstelle der bisherigen dienstaltersorientierten Gehaltsstufung.⁴¹⁷ Auch SPD und FDP fordern eine leistungsgerechte Besoldung der Lehrer, welcher grundsätzlich auch der Philologenverband nicht widerspricht, wobei er aber betont, dass zur Leistung auch immer die Erfahrung einer Lehrkraft zähle.⁴¹⁸ Während der Philologenverband grundsätzlich an der Beamtenbesoldung und an den unterschiedlichen Unterrichtsverpflichtungen der verschiedenen Lehrämter festhalten möchte, fordert die GEW eine einheitliche Arbeitszeit und Bezahlung der Lehrer.⁴¹⁹

3.8 | Ausstattung und Lernumgebung

Bestandteil eines offenen, schülerorientierten Unterrichtskonzepts müssen Klassensäle sein, die „die vielen verschiedenen Tätigkeiten der Kinder“ widerspiegeln, „freundlich und anregend ausgestattet“ sind und sich zunehmend zu einer „individuell gestalteten Lernumgebung“⁴²⁰ entwickeln. An Grundschulen ist dies, so das Bildungsministerium, die Regel, an anderen

⁴¹² zu pädagogischen Fachkräften vgl. z.B. Bündnis 90/Die Grünen 2000b, S. 28f., zu nicht-pädagogischen vgl. z.B. SPD-Parteivorstand 1964, S. 14 und FDP-Fraktion RLP 1975, S. 27

⁴¹³ vgl. CDU-Landesverband RLP 2000, S. 21

⁴¹⁴ vgl. FDP-Landesverband RLP 2000, S. 81

⁴¹⁵ Bündnis 90/Die Grünen 1995, S. 52

⁴¹⁶ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 12

⁴¹⁷ vgl. CDU-Landesverband 2000, S. 25f.

⁴¹⁸ vgl. Landtag RLP 1999, S. 3 und FDP-Fraktion RLP 2005a, S. 1, sowie Gierlich 2005, S. 22

⁴¹⁹ Philologenverband 2005, S. 38

⁴²⁰ alle drei Zitate aus MBFJ 2004b, S. 12

Schulen wird dies zumindest immer häufiger. Vor allem die Grünen heben die Bedeutung der Schularchitektur hervor. Sie müsse entdeckendes Lernen und Projektarbeit ermöglichen und sollte, weil sie im Sinne der geforderten Öffnung der Schule auch für öffentliche Aktivitäten zur Verfügung stehen soll, möglichst multifunktional sein.⁴²¹ Vor allem Reform- und Versuchsschulen sind von individuell gestalteten Lernumgebungen gekennzeichnet. Während z.B. die Architektur der Laborschule von Beginn an auf ein solches Konzept ausgelegt war – hier wurde auf Klassenräume verzichtet, statt dessen sind die Schüler auf in den Raum gehängten Ebenen untergebracht, auf denen die Lerngruppen eigene, feste, aber nur durch mobile Stellwände teilweise abgeschirmte sog. „Stammflächen“ einnehmen – ist die Helene-Lange-Schule ein herkömmliches, rechteckiges Gebäude, bei dem zur Schaffung offener Arbeitsräume einfach Wände entfernt wurden. So entstand pro Jahrgang ein offener „Schülertreff“, der sowohl für Kleingruppenarbeit als auch für Projekte und für Präsentationen genutzt werden kann und wird.

Wenn Lehrer, wie z.B. von der Heinrich-Böll-Stiftung empfohlen, den größten Teil ihrer Arbeitszeit in der Schule verbringen sollen, erfordert dies auch eine entsprechende Ausstattung der Schule mit Arbeitsmöglichkeiten, etwa Räume mit Schreibtischen und PCs.⁴²² Viele Gesamtschulen haben zusätzlich zum herkömmlichen Lehrerzimmer (zum Teil auch dieses ersetzend) sog. „Teamzimmer“, kleinere Arbeitsräume, in denen Lehrer sich treffen, sich austauschen und arbeiten können.

3.9 | Bildungsausgaben

In Deutschland wird gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) im internationalen Vergleich relativ wenig in Bildung investiert, 1999 waren es 4,3% des BIP, in Finnland dagegen 5,7% und in Norwegen und Schweden sogar über 6%.⁴²³ Der Bildungsbericht für Deutschland kommt zu dem Schluss, dass dieses im internationalen Vergleich geringe Gewicht öffentlicher Bildungsausgaben die Umsetzung intendierter Reformen des Bildungssystems gefährdet und betont,

⁴²¹ vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2004b, S. 9

⁴²² vgl. de Haan/Edelstein 2003, S. 13f.

⁴²³ Schmidt 2003, S. 6

dass hinreichend empirische Evidenz darüber vorliegt, dass sich „mehr Bildung“ sowohl für den Einzelnen in beruflichen und außerberuflichen Handlungsfeldern als auch für die Gesellschaft insgesamt auszahlt.⁴²⁴

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben dürfen auch Ausgaben aus privater Hand und seitens der Wirtschaft nicht vergessen werden. Diese sind in Deutschland überdurchschnittlich hoch. So leistet die Wirtschaft im Rahmen der Dualen Berufsausbildung einen höheren Anteil als in anderen Ländern.⁴²⁵ Und während in Finnland nicht nur Lehrmittel und das warme Mittagessen in der Ganztagschule kostenlos sind, sondern auch zusätzliche Sprachkurse und Nachhilfeunterricht, müssen deutsche Eltern hierfür aufkommen.⁴²⁶ Auch für Kindertagesstätten und andere Betreuungseinrichtungen sind Beiträge zu zahlen, Fahrtkostenerstattungen gibt es nicht in vollem Umfang. Diese hängen von der Schulform und der Entfernung zur Schule und den Beförderungspreisen der örtlichen Verkehrsbetriebe ab. Der große private Anteil an den Bildungsausgaben ist sicherlich vor dem Hintergrund der Chancengleichheit als problematisch anzusehen.

Auch unter Hinzunahme der nicht-öffentlichen Bildungsausgaben zu den öffentlichen bleibt deren Anteil am BIP mit 5,6% unterhalb dessen skandinavischer Länder. Abgesehen davon gibt es auch in anderen Staaten einen hohen privaten Anteil, in den USA etwa liegt der öffentliche Anteil bei 4,9% und der zusätzliche private bei 1,6%. Die privat zugeschossenen Bildungsausgaben alleine können also den niedrigen öffentlichen Anteil nicht erklären, die schwächelnde deutsche Wirtschaft kann als Argument auch nicht dienen, denn nach wie vor gehört Deutschland zu den ökonomisch reichen Ländern.⁴²⁷

Wenn nun aber weder der Bildungsinvestitionsbedarf von nicht-staatlicher Seite gedeckt wird noch wirtschaftliche Zwänge erkennbar sind, ist es vor allem eine politische Frage, die Bildungsinvestitionen zu erhöhen. Daher sind sich prinzipiell auch die bildungspolitischen Akteure jeder Couleur einig, dass der Anteil an Bildungsinvestitionen am BIP (bei gleichzeitig effektiverer Nut-

⁴²⁴ vgl. Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 4 und 9

⁴²⁵ vgl. Schmidt 2003, S. 7

⁴²⁶ vgl. ZWD 2001b, S. 3

⁴²⁷ vgl. Schmidt, S. 2f.

zung der Mittel) steigen soll. Es fehlen jedoch – wie die GEW in einem Vergleich der Parteiprogramme zur Bundestagswahl 2005 feststellte – Aussagen darüber, wo die dafür erforderlichen Mittel herkommen sollen, insbesondere wenn „der Staat durch Steuersenkungen in den Ruin getrieben wird“⁴²⁸. Diesbezüglich spricht die GEW von Deckungslücken im Haushalt in Höhe von 67 Milliarden Euro beim „Merzschen Bierdeckelmodell“ und sogar von 95 Milliarden Euro beim Steuermodell von Paul Kirchhof. Auch bei der Linkspartei, die eine vollständige Kostenfreiheit des gesamten Bildungssystems vom Kindergarten bis zur Hochschule fordert, ergäbe sich – so die GEW – „je nach Kalkulation eine Deckungslücke von 60 bis 200 Milliarden Euro“⁴²⁹. Die GEW schließt zur Finanzierung der Bildung auch Steuererhöhungen nicht aus und verweist auf Schweden, das sich vor mehr als zehn Jahren aufgrund „horrende[r] Staatsverschuldung und Rekordarbeitslosigkeit [...] in einer tiefe[n] Depression“ befand. „Dennoch gewannen die regierenden Sozialdemokraten die anstehende Parlamentswahl. Sie versprachen Steuererhöhungen.“ Schwedens Ministerpräsident Göran Persson schrieb in der „Zeit“: „Oft wird behauptet, die Globalisierung erfordere niedrigere Steuern und eine Begrenzung der sozialen Ausgaben. Das ist Ideologie: Eine ambitionierte Wohlfahrtspolitik ist gut mit Freihandel und Offenheit vereinbar.“⁴³⁰ Heute steckt Schweden über 6% des BIP in die Bildung. Auf Deutschland bezogen würde dies Mehrausgaben von bundesweit jährlich 35 Milliarden Euro bedeuten.

Natürlich gilt auch in der Bildung, dass Geld alleine nicht glücklich macht, dennoch bleibt eine Tatsache unumstritten: Je intensiver die Schule individuell fördert, desto mehr Personal benötigt sie, desto mehr Mittel müssen aufgebracht werden. Ohne Zweifel zeigen dies auch Schulen, die individuelle Förderung besonders groß schreiben: Meist sind hier die Klassen kleiner und die Lehrerzuweisung besser. Am Beispiel der Helene-Lange-Schule, die staatlich ist und zwar auch mit Spenden arbeitet, aber nicht über volle Geldtöpfe von privater Seite oder aus der Wirtschaft verfügt, zeigt sich, wie hier Handlungsspielräume im finanziellen und personellen Bereich ohne Mehrausgaben

⁴²⁸ Anbuhl 2005, S. 6

⁴²⁹ Anbuhl 2005, S. 7; von hier stammen auch die übrigen Defizit-Schätzungen

⁴³⁰ die letzten drei Zitate aus Anbuhl 2005, S. 8

zu einer pädagogischen Aufwertung führen können: Über Einsparungen bei den Putzkräften, deren Arbeit nun zum Teil die Schüler selbst erledigen, war es möglich, einen Theaterlehrer einzustellen.⁴³¹

Lehrmittelfreiheit

Bildung darf kein Privileg für Reiche sein, auch darin sind sich alle politischen Akteure einig. Die CDU möchte daher alle Schulbücher kostenfrei zur Verfügung stellen, die Grünen fordern eine vollständige Lehrmittelfreiheit, ebenso wie die SPD dies noch 1964 forderte.⁴³² Obwohl der sozial-liberale Koalitionsvertrag von 1991 vorsah, dass die „stufenweise Einführung der Lehrmittelfreiheit [...] fortgesetzt und somit in drei Jahren voll realisiert sein“⁴³³ würde, hält die Landesregierung weiter an der Praxis der Lehrmittelgutscheine fest, die noch von der CDU eingeführt worden waren und deren Höhe sich nach den familiären Verhältnissen richtet.⁴³⁴ Eine generelle Lehrmittelfreiheit sei nicht finanzierbar und würde auch besser verdienenden zu Gute kommen, die dies gar nicht nötig hätten. Der im Raum stehende Vorschlag einer Finanzierung der Lehrmittelfreiheit über die Streichung aufgrund sinkender Schülerzahlen frei werdender Lehrerstellen, komme für die SPD, so Ulla Brede-Hoffmann, nicht in Frage. Die Stellen seien „im Sinne der pädagogischen Qualitätssicherung unbedingt zu erhalten.“⁴³⁵

3.10 | Föderalismus versus Zentralisierung

Bundeskanzler Gerhard Schröder betonte in einer Rede 2002, dass es keine Frage föderaler Zuständigkeiten sei, wenn „die Verhältnisse in unserem Bildungssystem so sind, dass die Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit der gesamten Gesellschaft in Frage steht“⁴³⁶. In Teilbereichen der Bildungspolitik ist inzwischen eine bundesweite Zentralisierung unverkennbar, etwa bei der

⁴³¹ vgl. Mohr 2004, S. 15

⁴³² vgl. CDU-Landesverband 2000, S. 28, Bündnis 90/Die Grünen 2000c, S. 30 und SPD-Landesvorstand RLP 1964, S. 13

⁴³³ SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991, S. 23

⁴³⁴ vgl. Rheinland-Pfalz CDU 1987b, S. 82

⁴³⁵ SPD-Fraktion RLP 2005c, S.1

⁴³⁶ SPD-Parteivorstand 2002, S. 5

Festlegung nationaler Bildungsstandards, bei der Evaluation schulischer Leistungen mithilfe von Vergleichsarbeiten und Tests oder beim Bundesprogramm zur Förderung von Ganztagschulen. Bundesweite Bildungsvorhaben gab es auch schon lange davor. Nach dem 1969 eingeführten Artikel 91b des Grundgesetzes können „Bund und Länder [...] auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung [...] zusammenwirken.“⁴³⁷ Auf dieser Grundlage wurde 1970 eine Bund-Länder-Kommission ins Leben gerufen, die bis 1973 den ersten Bildungsgesamtplan aufstellte. Wie die jüngste Förderalismusdebatte jedoch eindeutig gezeigt hat, halten die Bundesländer dennoch grundsätzlich an ihrer Länderhoheit in Bildungsfragen fest. So betonte die bayerische Kultusministerin Monika Hohlmeier (CSU) in einer Regierungserklärung im Juli 2002, dass Zentralismus im Bildungsbereich eine „Verschlechterung und Nivellierung des Bildungswesens“⁴³⁸ bedeuten würde, auch die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Doris Ahnen (SPD) sieht keinen Bedarf, von der föderalen Struktur abzuweichen, „weil nur so – insbesondere in der Bildungspolitik – nahe an den Menschen und den regionalen Besonderheiten gehandelt werden kann.“⁴³⁹ Zudem habe die KMK sich etwa beim Beschluss über die sieben Handlungsfelder als Reaktion auf PISA I als handlungsfähig erwiesen, dies sei mit der erforderlichen Sorgfalt, aber auch in der geforderten Zügigkeit gelungen.⁴⁴⁰ Monika Hohlmeier ergänzt, dass es in der Bildung einen „Wettbewerb der Länder um die besten Ideen“⁴⁴¹ geben müsse, den der Föderalismus gewährleiste. Auch die FDP verfolgt den Wettbewerbsgedanken und stellt fest, dass gerade Rheinland-Pfalz sich habe behaupten können und keine Ratschläge brauche, wenn es z.B. um Ganztagschulen oder die größere Eigenständigkeit von Schulen gehe.⁴⁴² Im Wahlprogramm 1953 hatten die Liberalen noch eine Stärkung der Bundesebene in der Bildungs- und Kulturpolitik zwecks Gewährleistung einer stärkeren Zusammenfassung der vorhandenen Mittel und Kräfte gefordert.⁴⁴³ 1971 vertrat die FDP sogar eine der heutigen diametral entgegengesetzte Position. In ihrem Landtagswahlprogramm sprach sie von

⁴³⁷ Hesselberger 2003, S. 315 (Art. 91b GG)

⁴³⁸ Oehler 2004, S. 2

⁴³⁹ Ahnen 2005a, S. 6

⁴⁴⁰ vgl. Ahnen 2005a, S. 6

⁴⁴¹ Oehler 2004, S. 2

⁴⁴² FDP-Fraktion RLP RLP 2004, S. 1

⁴⁴³ vgl. Juling/Kaack 1977, S. 58

einem „chaotischen Bildungs-Unwesen“ und wollte, „daß das Bildungswesen in eine einheitliche Kompetenz übergeht: in die des Bundes.“⁴⁴⁴

Das Festhalten am Föderalismus in der Bildungspolitik lässt sich aufgrund der bildungspolitischen Ziele der Länder nur schwer begründen. Diese sind sich nämlich seit PISA viel ähnlicher als in all den Jahren zuvor: Die Stärkung der frühkindlichen Bildung, eine intensivere Sprachförderung, ein Mehr an Selbstständigkeit der Schulen und an individueller Förderung, ein Ausbau von Ganztagschulen und die Steigerung pädagogischer und diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte sind - wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen - die Themen in nahezu allen Bundesländern, unabhängig davon, ob sie unions- oder SPD-regiert sind. Differenzen gibt es vor allem in Schulstrukturfragen, die zumindest derzeit wenig zu Tage treten, da die Landesregierungen im Wesentlichen an der bestehenden Struktur festhalten und die Grünen als engagierte Verfechter der Idee von Gemeinschaftsschulen an keiner Landesregierung beteiligt sind. „Das Pochen auf die kulturpolitische Unabhängigkeit einzelner Länder spiegelt daher vielmehr das Misstrauen gegenüber der Bundesregierung als grundlegende Differenzen zwischen den Bildungspolitikern der einzelnen Länder [wider].“⁴⁴⁵

Zentralisierungstendenzen sind nicht nur bundesweit, sondern auch innerhalb von Rheinland-Pfalz zu beobachten. So fordern sowohl die an der Regierung beteiligte FDP als auch die oppositionelle CDU die Einführung eines Zentralabiturs, so wie es zahlreiche Länder zum Teil schon lange praktizieren.⁴⁴⁶

4 | Ausblick und Fazit

Die Gesellschaft ist einem beständigen Wandel unterworfen. Ihr derzeit markantestes Kennzeichen ist eine individualisierte Lebensführung, die Chancen und Risiken birgt: „Konnten die Menschen früher auf den vorgefertigten Schienen des Lebens in die vorbeikommenden Züge einsteigen - wohlgeordnet

⁴⁴⁴ beide Zitate aus FPD-Landesverband Rheinland-Pfalz 1971

⁴⁴⁵ Oehler 2004, S. 2

⁴⁴⁶ vgl. FDP-Fraktion RLP 2005a, S. 1 und CDU-Landesverband RLP 2000, S. 15

nach Klassen und Schichten -, müssen sie nunmehr in einem Straßengewirr mit vielen Abzweigungen und viel Verkehr ihr Leben selbst steuern. [...] Zugleich ist das Risiko größer geworden, bei der kleinsten Unachtsamkeit die richtige Ausfahrt zu verpassen, von der Fahrbahn abzukommen oder am Ende der Straße in einer Sackgasse zu landen.“⁴⁴⁷ Lernen ist verschlungen und diskontinuierlich, was für die Bildung der Kinder eine besondere Herausforderung bedeutet. Sie müssen mehr denn je befähigt werden, selbstständig und autonom, selbstbewusst und in sozialer Verantwortung, als mündige Bürger im demokratischen Rechtsstaat und „rückgebunden an die gesellschaftlichen Aufgabe des kulturellen Fortbestands“⁴⁴⁸ zu agieren. „Ziel ist nicht der angepasste Mensch, sondern die autonome Persönlichkeit, welche auf Grund eigener Einsicht fähig ist zu einem Handeln in sozialer Verantwortung.“⁴⁴⁹ Hierfür muss auch die Schule, in der Kinder immerhin einen großen Teil ihres Lebens verbringen und in der sie maßgeblich durch Unterricht und soziales Gefüge sozialisiert werden, eine Plattform bieten, sie darf nicht Niemandsland ohne Form und Ritual, sondern muss für die Schüler ein individueller Lebensraum sein, in dem sie sich wohl fühlen und auf den sie stolz sind, weil sie ihn selbst mitgestaltet haben.⁴⁵⁰ Es darf nicht nur der „Nutzwert“ des Menschen als „Humankapital“ gesehen werden. Bildung darf auch nicht auf Arbeitsmarktrelevanz reduziert werden und ist „auch etwas anderes als Wissen. Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung [...]. Selbständig und frei denken zu lernen: Darum geht es nach wie vor. Wer nicht denken gelernt hat, der kann diesen Mangel durch noch so viele Informationen nicht ersetzen, auch nicht durch moderne technische Hilfsmittel.“⁴⁵¹ Die Schule muss den Schüler als Persönlichkeit herausfordern, fördern und beteiligen, darf aber auch nicht in Sackgassen führen. Jeder muss die Chance haben, seinen eigenen Weg zu finden. Die Schule darf nicht mit dem späteren Leben drohen, sondern soll dem Schüler das Lernen als Vorfreude auf sich selbst schmackhaft machen.⁴⁵²

⁴⁴⁷ Rauschenbach 2005, S. 3

⁴⁴⁸ Schmidt 2005, S. 6

⁴⁴⁹ MBFJ 2001a, S. 3, hier wird zitiert aus einer PZ-Information

⁴⁵⁰ vgl. Kahl 2004

⁴⁵¹ Rau 2004, S. 16

⁴⁵² vgl. Kahl 2004

„Will man, dass ein Baum emporwachse, muss man seine Wurzeln stärken.“⁴⁵³, so eine chinesische Weisheit. Der individuelle Bildungsweg beginnt nicht etwa mit dem Eintritt in die Schule, sondern mit der Geburt und der Integration in die Familie. Die PISA-Studien haben gezeigt, dass das Bildungssystem alleine überfordert ist, wenn es familiäre Missstände beheben soll. Daher müssen Familien von Grund auf gestärkt werden, beginnend mit einer Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, die es ermöglicht, dass die existenzielle Grundversorgung von Familien und Kindern gesichert ist und Eltern sich ihren Kindern widmen können, mit „indirekter Bildungspolitik“⁴⁵⁴ also: Die Reduktion von Chancenungleichheit im Bildungssystem setzt eine Reduktion sozialer Ungleichheit voraus.

In der Konsequenz müssen Kindertagesstätten möglichst flexible Betreuungsangebote bereitstellen, um es Eltern, insbesondere Alleinerziehenden, zu ermöglichen, Familie und Beruf zu vereinbaren. Gleichzeitig brauchen sie einen echten Bildungsauftrag, damit Neugier und Wissbegierde der Kinder gestillt und zugleich genutzt werden können, um eventuelle Defizite, etwa Sprachdefizite bei Kindern mit Migrationshintergrund, möglichst frühzeitig abzubauen. In diesem Bereich ist Rheinland-Pfalz auf einem guten Weg.⁴⁵⁵ Allerdings steht und fällt das Konzept frühzeitiger Bildung mit der Beteiligung. Letztlich muss daher, wie es auch bei den Schulen war, der zu leistende finanzielle Beitrag für Kindertagesstätten gänzlich entfallen, denn die finanzielle Hürde trifft gerade die, die ohnehin die größten Defizite aufweisen.

Der nächste Abschnitt der Bildungsbiografie eines Kindes nach dem Kindergarten ist die Schule. Obwohl es doch eigentlich der Schüler sein müsste, der im Mittelpunkt jeder schulischen Arbeit stehen sollte, besteht ein offensichtlicher Mangel an individueller Förderung und – das haben die PISA-Studien mehr als deutlich gezeigt⁴⁵⁶ – eine massive Chancenungleichheit: „Das bisherige Schulsystem leistet zu wenig für zu Wenige!“⁴⁵⁷ In einer Broschüre zum

⁴⁵³ MBFJ 2001a, S. 3

⁴⁵⁴ Bauer/Bittlingmayer 2005, S. 16

⁴⁵⁵ vgl. Kapitel 3.1

⁴⁵⁶ vgl. Kapitel 2.4

⁴⁵⁷ Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b, S. 2

Schulanfang betont das Bildungsministerium, dass „jedes Kind [...] Anspruch darauf [hat], zu lernen und gefördert zu werden. Die Lehrkräfte [...] schaffen Möglichkeiten, dass jedes Kind seinen Lernweg finden kann.“⁴⁵⁸ Die ersten Schritte dieses Lernwegs gehen die Schüler gemeinsam in der Grundschule, einer Schule, in der sich „Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstände, unterschiedlicher sozialer Bedingungen im Elternhaus, verschiedener Sprachen und Kulturen“, die alle das gleiche Bedürfnis „nach Wertschätzung und Anerkennung, nach Lob und Ermutigung“⁴⁵⁹ haben. Spätestens mit der Schullaufbahnentscheidung in der 4. Klasse kann die Grundschule diesem Bedürfnis nicht mehr nachkommen, denn sie muss selektieren und damit eine wesentliche Entscheidung für die Zukunft des Kindes treffen. In Rheinland-Pfalz findet sich das in der Verfassung festgeschriebene Entscheidungsrecht der Eltern auch im Schulgesetz wieder und zwar u.a. in Form einer nicht verbindlichen Schullaufbahnempfehlung. Traditionell wird in Rheinland-Pfalz, das haben die Diskussion um Konfessionsschulen⁴⁶⁰, aber auch die Argumentationslinien in der Schulstrukturdebatte⁴⁶¹ gezeigt, der Elternwille sehr hoch gehalten, es stellt sich nach ausgiebiger Betrachtung des Schulsystems, gerade in Anbetracht seiner mangelnden Durchlässigkeit, doch die Frage, ob im bestehenden vielgliedrigen System der Elternwille überhaupt gewährleistet werden kann: Ermöglicht es das Schulsystem, eine Entscheidung auch zu revidieren? Bietet es ausreichende Aufstiegsmöglichkeiten - gerade für Spätentwickler - die ja sicherlich im Interesse aller Eltern sein dürften? Die Ergebnisse der Bildungsstudien und die Daten bzgl. der Durchlässigkeit des Systems lassen daran erhebliche Zweifel zu. Wie der Bildungsbericht für Deutschland 2003 herausstellt, kommt beim Abbau sozialer Disparitäten „den Entscheidungen an den Nahtstellen des Bildungswesens (vor allem beim Übergang auf die weiterführenden Schulen) strategische Bedeutung zu.“⁴⁶²

⁴⁵⁸ MBFJ 2004b, S. 11

⁴⁵⁹ beide Zitate aus MBFJ 2004b, S. 11

⁴⁶⁰ vgl. Kapitel 2.2

⁴⁶¹ vgl. Kapitel 3.5

⁴⁶² Avenarius/Ditton u.a. 2003, S. 9

„Unsere veralteten Schulformen sind auf die Anforderungen der neuen Zeit nicht eingerichtet.“⁴⁶³ So begründete Georg Wink den Bau des Schuldorfs Bergstraße im hessischen Seeheim-Jugenheim, Deutschlands erster Gesamtschule. Das war 1954. Nun könnte man behaupten, die Diskussion über Schulformen sei Sache spätestens der 70er Jahre und nicht mehr aktuell. Das stimmt auch, wenn man sie nur vor dem Hintergrund von Ideologien führt. Aber selbst die Unternehmensberatung McKinsey&Company und der baden-württembergische Handwerkskammertag, die man sicherlich nicht mit linksgerichteten Ideologien in Verbindung bringen kann, „haben in ihren Analysen der PISA-Daten festgestellt, dass die institutionelle Differenzierung in Schularten nach der Grundschule einer der wichtigsten Einflussfaktoren für das mangelnde Leistungsvermögen des deutschen Bildungssystems ist.“⁴⁶⁴ Es geht nicht um die Einführung von Gesamtschulen, die nichts weiter tun oder tun können, als das traditionell gegliederte System unter ein Dach zu holen und abzubilden. Es geht um echte integrierte Gemeinschaftsschulen, die sich vor Ort integrieren, einen überschaubaren Rahmen bieten, die Lebensraum sind, weil sie die Gesellschaft, die sie umgibt, widerspiegeln, die Individualisierung und Gemeinschaft gleichermaßen fördern und die Kräfte, die zwischen diesen Polen entstehen, zu nutzen wissen, die „Unterschiede kennen und bejahen lernen, Benachteiligungen aufheben, Chancengleichheit nicht mit Gleichbehandlung verwechseln, wahrnehmen, wie viele Formen von unverschuldeter Benachteiligung es gibt, und sie nicht ihrerseits vermehren.“⁴⁶⁵ So hatte Hartmut von Hentig, der „Erfinder“ der Laborschule in seinem Buch „Schule neu denken“ formuliert.

Sicherlich hatte er ganz andere Möglichkeiten, als er die Initiative zur Gründung dieser Schule ergriff, er hatte aber auch den Mut, etwas völlig Neues zu beginnen, ebenso wie finnische Bildungspolitikern in den 60er und 70er Jahren: Auch Finnland hatte nicht immer die neunjährige Gemeinschaftsschule für alle, sie wurde 1968 eingeführt, das Prinzip der offenen Schule, die sich kulturellen und sozialen Institutionen und mit Firmen vor Ort vernetzt, in den 70er

⁴⁶³ Baethge 2004, S. 1

⁴⁶⁴ Landtag RLP 2004a, S. 2

⁴⁶⁵ von Hentig 2003, Seitenzahl unbekannt

Jahren.⁴⁶⁶ Auch in Rheinland-Pfalz gab damals solche Ideen, die heute aktueller scheinen denn je, das hat der Vergleich der Parteiprogramme gezeigt. Der Bildungspolitik scheint es aber ein wenig an Mut zu fehlen. Es ist bedauerlich, dass - wie MdL Baltfried Barthel (SPD) es 1966 formulierte - „es in Rheinland-Pfalz [...] nicht so schnell geht und daß Wunder eben länger dauern.“⁴⁶⁷ Vielleicht ist es aber auch gar nicht der Mut, der fehlt, vielleicht sind es auch die Durchsetzungsmöglichkeiten. Hier ist gerade in Rheinland-Pfalz ein Blick auf die FDP interessant. Der Vergleich der politischen Ansätze in der Bildungspolitik zeigte bei der FDP - gerade im Gegensatz zu den Grünen - keine ausgeprägte inhaltliche Konsistenz: Früher wollte sie Gesamtschulen, jetzt eher nicht,⁴⁶⁸ früher wollte sie Zentralisierung, jetzt ist sie absolut dagegen,⁴⁶⁹ um nur zwei Beispiele zu nennen. In den Regierungen, an denen sie beteiligt war, trat und tritt sie mitunter als Gegenpol zu ihrem Koalitionspartner auf. So war es, als sie die CDU zum Verzicht auf Konfessionsschulen zwang,⁴⁷⁰ so ist es, wenn sie im Einklang mit der CDU Schulzeitverkürzung und Zentralabitur fordert.⁴⁷¹ Aus Sicht der jeweils großen Oppositionspartei ist sie damit eine Art Korrektiv der Arbeit des politischen Gegners, aus Sicht derer, die auf umfassende Reformen pochen, ist sie die Bremse. Ähnlich wie die FDP fungiert auch die KMK als Ausgleich zwischen den Extrempositionen. Die Pressemitteilungen der KMK tragen selten die deutliche Handschrift einer Seite, sondern sind stets auf bestmöglichen Interessensausgleich bedacht. So wird zwar eine bestmögliche individuelle Förderung der Schüler angestrebt, über Zusammenhänge mit Schulstrukturen schweigt sich die KMK jedoch aus. Daher zeigt sich auch die GEW, die sich größere Würfe der Bildungspolitik erhofft, mit der aktuellen Situation recht unzufrieden. GEW-Vorstandsmitglied Marianne Demmer formulierte: „Pädagogische Aufbruchstimmung braucht einen anderen Nährboden als ihn die Kultusminister derzeit bereiten.“⁴⁷² Die Grünen sprechen von „ein paar halbherzigen Reförmchen“, die nicht ausreichen, um die Herausforderungen der Zukunft meistern zu können, und nennt „ein bisschen

⁴⁶⁶ vgl. Wissen.de 2005, Abschnitt „Warum ist Finnland Klassenprimus?“

⁴⁶⁷ SPD-Landtagsfraktion RLP 1966b S. 4

⁴⁶⁸ vgl. Kapitel 3.5

⁴⁶⁹ vgl. Kapitel 3.10

⁴⁷⁰ vgl. Kapitel 2.2

⁴⁷¹ vgl. Ende von Kapitel 3.2

⁴⁷² Sueddeutsche.de 2004b, S. 1

Ganztagsschule“⁴⁷³ als Beispiel. Von vielem ein bisschen sei eben von allem zu wenig, betont der bildungspolitische Sprecher der Fraktion Niels Wiechmann. Die FDP weist solche Kritik zurück, indem sie betont, dass die „teils überzogenen Klagen über die Schwächen unseres Systems“⁴⁷⁴ nicht zielführend sind und wir öfter die Spitzen zum Thema und Maßstab machen sollten. „Bildung braucht ein gutes Image,“⁴⁷⁵ heißt es weiter. Das ist nicht zu leugnen. Ohne Image ist alles nichts – gerade bei den Liberalen – aber Image ist eben auch nicht alles. Wir stehen vor Problemen, die wir nicht wegdiskutieren dürfen, aber es gibt auch vielversprechende Ansätze, diese anzugehen. Und nicht nur das: Es gibt auch viele gute Beispiele. Wir müssen nur lernen, davon zu profitieren. Und gerade weil Politik mitunter viel Zeit braucht, und ohnehin „die Durchsetzung von Reformen durch Anordnung [...] eine Illusion“⁴⁷⁶ ist, muss die Veränderung von unten kommen, die Schulen und ihre Beteiligten müssen die Initiative ergreifen. Die oftmals lange Entstehungsgeschichten vieler Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz, die auf Elterninitiativen zurückgingen, zeigen ebenso wie die Umwandlung der Helene-Lange-Schule von einem Mädchen-gymnasium in ein hochintegratives System, dass es sich lohnt, von unten her initiativ zu werden. „Es gilt, die Ruhe, die inzwischen in unseren Schulen eingekehrt ist, zu wahren.“, schrieb MdL Hans-Otto Wilhelm (CDU) 1982. Genau dies scheint der falsche Weg zu sein. Die Schule ist schon aufgrund des jährlichen Wechsels der Schülerschaft eine sehr lebendige Institution, die jeden, sei es als Schüler oder als Elternteil, über Jahre beeinflusst oder zumindest beeinflusst hat. Sie steht damit mehr in der Öffentlichkeit als jede andere Institution. Sie ist Teil der Gesellschaft und auch nicht unabhängig von gesellschaftlichen Veränderungen zu betrachten. So wie der Mensch sich zunehmend auf lebenslanges Lernen einstellen muss, so muss dies auch die Schule. Sie muss regieren und hierfür flexibel und wandelbar sein.

Natürlich ist die Veränderung von Schulstrukturen nicht der Weisheit letzter Schluss. „Bildung und Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen sind auch davon abhängig, wie eine Gesellschaft ihr Verhältnis zum Lernen bestimmt,

⁴⁷³ beide Zitate aus Seibel 2004, S. 4

⁴⁷⁴ FDP-Landesverband 2000, S. 11

⁴⁷⁵ FDP-Landesverband 2000, S. 11

⁴⁷⁶ Bündnis 90/Die Grünen 1998, S. 1

ob Neugier als zu fördernde oder hinderliche Eigenschaft von Menschen betrachtet wird.“⁴⁷⁷ Bundesbildungsministerin Bulmahn forderte: „Das Leben muss in die Schule zurückkehren. Rheinland-Pfalz hat es vorgemacht.“⁴⁷⁸ Noch deutlicher machen es aber einzelne Schulen vor, wie die Laborschule in Bielefeld, die mit ihren Konzepten aus dem Rahmen des traditionellen Schulsystems fallen und die trotzdem oder gerade deshalb in den PISA-Studien besonders erfolgreich war. Die Laborschule ist mit ihrer Anbindung an und intensive Betreuung durch eine Universität und ihrer nahezu vollständigen Autonomie in pädagogischen und schulorganisatorischen Fragen unter den staatlichen Schulen in Deutschland einzigartig. Die Helene-Lange-Schule beweist aber wie viele andere gute Beispiele auch, dass es möglich ist, auch unter normaleren Bedingungen und auch gegen politische Widerstände, mit der die Schule immer zu kämpfen hatte und noch kämpfen muss, die Strukturen im Sinne einer individuellen Förderung jedes Schülers zu verändern und zugleich auch Kindern aus bildungsferneren Schichten gleiche Chancen auf fundierte Bildung einzuräumen. Diese Beispiele zeigen, dass auch in Deutschland Schulen erfolgreich sein können - und zwar vor allem dann, wenn sie selbstständig agieren können. Die „Selbstverantwortliche Schule“⁴⁷⁹ sollte daher schnellstmöglich zum Regelfall werden. Setzt sich der bundesweit zu beobachtende Trend zur Gewährung größerer Freiheiten für einzelne Schulen durch, so erübrigt sich auch die Föderalismusdebatte,⁴⁸⁰ denn dann würde im Sinne des Subsidiaritätsprinzips auf niedrigstmöglicher Ebene so viel geregelt, wie dort geregelt werden kann. Alle darüber liegenden Ebenen gäben dann nur noch grobe Rahmenbedingungen vor, die ja jetzt schon, man denke an die Bildungsstandards⁴⁸¹ zunehmend bundesweit einheitlich sind. Die Aufgabe der Schule wäre es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Schüler sich wohl fühlen und in der sie motiviert, praxisnah, selbstständig, eigenverantwortlich und mit allen Sinnen lernen können. Gleichzeitig muss sich jede Schule mit dem von ihr festgelegten Programm im Wettbewerb mit anderen Schulen beweisen und sich deshalb regelmäßiger innerer und äußerer Evaluation stellen.

⁴⁷⁷ Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung, S. 8

⁴⁷⁸ Müntefering 2002, S. 6

⁴⁷⁹ vgl. Kapitel 3.4

⁴⁸⁰ vgl. Kapitel 3.10

⁴⁸¹ vgl. Kapitel 3.6

Dabei darf es nicht darum gehen, Schulen, Schüler oder Lehrer bloßzustellen, sondern darum, ihnen Rückmeldungen und Hinweise zu liefern, die ihnen wichtige Hinweise zur Qualitätssicherung und -verbesserung und zur Optimierung ihres Programms geben können. Wichtig ist, dass – wie es in einer Broschüre über die Laborschule heißt – „dass sie als ein ‚selbstreflexives System‘ ständig an sich arbeitet“⁴⁸². Hierfür müssen alle an der Schule Beteiligten eingebunden werden. Niemand kann, das hat gerade die Geschichte der rheinland-pfälzischen Bildungspolitik⁴⁸³ gezeigt und das stellt Bildungsministerin Doris Ahnen auch immer wieder als Maxime ihrer Politik heraus, an den Eltern vorbei schulische Arbeit maßgeblich beeinflussen; und die Lehrer dürfen als Exekutive der Bildungspolitik, gleich, wo sie entschieden wird, ebenso wenig außen vor bleiben wie die Schüler als Empfänger und zugleich Mitgestalter. Nur echte demokratische Strukturen an den Schulen können die angemessene Teilhabe gewährleisten und zugleich dem Schüler auch demokratisches Bewusstsein und Handlungskompetenz vermitteln. Das vor allem von den Grünen forcierte „Schulforum“ in Verbindung mit dem Klassenrat⁴⁸⁴, einer Schulkultur, in der die Beteiligten ernst genommen werden, und einem Klima partnerschaftlicher Zusammenarbeit anstelle hierarchischer Strukturen scheinen hier den richtigen Weg zu weisen. Die Aufgabe der Bildungspolitik bestünde dann im Wesentlichen darin, die für eine erfolgreiche Arbeit der Schule nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen, also zum einen, den Schulen ausreichende Budgets zur Verfügung zu stellen, um ihren Bedarf an personeller⁴⁸⁵ und räumlicher⁴⁸⁶ Ausstattung decken zu können, die Lehrerbildung und -fortbildung entsprechend den neuen Erfordernissen auszurichten⁴⁸⁷ und eine flankierende Sozial- und Arbeitsmarktpolitik zu betreiben, die Chancengleichheiten von vornherein abmildert.⁴⁸⁸

Was die Bildung über eine adäquate personelle und räumliche Ausstattung hinaus vor allem braucht, ist Zeit, Zeit für individuelle Förderung, Zeit für die

⁴⁸² von der Groeben 2002, S. 40

⁴⁸³ vgl. Kapitel 2.2

⁴⁸⁴ vgl. Kapitel 3.4

⁴⁸⁵ vgl. Kapitel 3.7

⁴⁸⁶ vgl. Kapitel 3.8

⁴⁸⁷ vgl. Kapitel 3.7

⁴⁸⁸ vgl. Abschnitt „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung“ in Kapitel 2.4

zunehmenden Erziehungsaufgaben, Zeit für die vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten, die es dank engagierter Lehrer, Eltern und Schüler gibt. Die Ganztagschule ist daher ohne Frage eine Notwendigkeit, die in Rheinland-Pfalz schnell erkannt wurde und mit der Angebotsform zügig umgesetzt werden konnte.⁴⁸⁹ Ob die Ganztagschule, abgesehen davon, dass sie familienpolitisch überzeugt, weil sie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht, auch zu einem höheren Bildungsniveau der Schüler beiträgt, hängt vor allem von ihrem pädagogischen Konzept ab. Die Angebotsform kann nur ein Anfang sein, eine sinnvolle neue Rhythmisierung des Unterrichts, d.h. eine Verteilung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten und ein Wechsel von Anspannung und Entspannung, ermöglicht sie nicht oder nur bedingt. Hier scheint die Forderung des Philologenverbands nach Einrichtung von Ganztagsklassen prinzipiell sinnvoll, allerdings bringt sie spätestens dann in der Umsetzung Probleme, wenn Schüler sich umentscheiden, also neu für die Ganztagschule anmelden oder sich wieder abmelden. Das dadurch entstehende Problem einer sich ständig verändernden Klasse lässt sich nur beheben, indem alle Klassen Ganztagsklassen werden, die Ganztagschule also verbindlich wird.

Ohne Frage kosten die vielen guten Ideen zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems viel Geld – und auch die Laborschule, die Helene-Lange-Schule und andere Reformschulen belegen dies. Da Bildung aber eine Notwendigkeit zum Fortbestand der Gesellschaft ist, müssen die Investitionen in diesem Bereich mindestens auf ein international durchschnittliches Niveau steigen. Ausgaben für Bildung sind nicht einfach notwendige Kosten, es sind Investitionen in die Zukunft. Vor allem skandinavische Länder haben dies erkannt.⁴⁹⁰

Bezüglich der häufig von Politik und Medien und auch in dieser Arbeit geführten internationalen Vergleiche, etwa mit Finnland, noch ein Hinweis: Natürlich ist ein bevölkerungsarmes und dünn besiedeltes Land wie Finnland mit gerade einmal rund fünf Millionen Einwohnern und nur 15 Einwohnern pro Quadratkilometer nur schwer mit Deutschland (rund 80 Millionen Einwohner

⁴⁸⁹ vgl. Kapitel 3.3

⁴⁹⁰ vgl. Kapitel 3.9

bei einer Bevölkerungsdichte von 230 Einwohnern pro Quadratkilometer) vergleichbar, durchaus aber mit dem Vier-Millionen-Einwohner-Bundesland Rheinland-Pfalz. Auch über eine sich eher nachteilig auswirkende ländliche Struktur wie in Rheinland-Pfalz verfügt Finnland. Das finnische Bruttosozialprodukt pro Kopf liegt sogar unterhalb des deutschen und des rheinland-pfälzischen, die Arbeitslosigkeit ist mit rund 10 Prozent (1999) ähnlich hoch wie in Deutschland und sogar höher als in Rheinland-Pfalz (1999: 8,2 Prozent).⁴⁹¹

Auch bezüglich des Themas Multimedia⁴⁹² ist noch ein Hinweis angebracht: Was nämlich die Nutzung von Multimedia angeht, ist grundsätzlich Vorsicht geboten. Neue Medien können nützliche Arbeitsmittel sein, vielfältige Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten und Betrachtungsweisen ermöglichen. Die erforderliche Medienkompetenz, angefangen beim technischen Know-How über die zielgerichtete Recherche bis hin zum kritischen Umgang mit Informationen, muss zweifellos zentrales Thema für Unterricht, sowie Lehreraus- und -fortbildung sein; auf der einen Seite aber eine Individualisierung des Unterrichts zu fordern und auf der anderen Seite eine Multimedialisierung zu forcieren, kann sich widersprechen: Eine Webseite ist ebenso wenig persönlich und individuell wie ein Lehrbuch und mindestens so unbeständig wie das gesprochene Wort. Gleiches gilt für Film und Fernsehen. Auch neue Medien können den Unterricht also nur ergänzen, Lehrer und Mitschüler als soziales, integrierendes Gefüge aber nicht ersetzen, denn nur dieses kann auch den einzelnen Schüler als Menschen wahrnehmen. Und der Schüler ist es schließlich, der im Mittelpunkt von Schule und Bildungspolitik stehen muss.

⁴⁹¹ Zahlenangaben aus Harenberg 2000, S. 478ff. (Deutschland), S. 485f. (Finnland) und S. 646f. (Rheinland-Pfalz). Für die Betrachtung wurden diese Werte und keine aktuelleren herangezogen, da sie sich auf die Zeit kurz vor dem Untersuchungszeitraum von PISA I beziehen.

⁴⁹² vgl. Kapitel 3.2

5 | Literatur- und Quellenverzeichnis

Hinweise zur Benutzung des Literatur- und Quellenverzeichnis

Die nachfolgende Liste ist zunächst alphabetisch aufsteigend nach Autoren bzw. Herausgebern, dann numerisch aufsteigend nach Erscheinungsjahr, dann alphabetisch aufsteigend nach Titeln geordnet.

Internetquellen sind jeweils mit dem Datum des letzten Aufrufs vor Abgabe dieser Arbeit versehen und liegen in gedruckter Form vor. Weblinks, die sich in diesem Verzeichnis über mehr als eine Zeile erstrecken, sind im Browser einzeilig ohne Lücke einzugeben. Seitenangaben bei Internetquellen beziehen sich auf Standardausdrucke der Seite unter der angegebenen Adresse. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass bei erneuten Ausdrucken einzelne Seitenzahlen geringfügig abweichen. Die beiden verwendeten unveröffentlichten Dokumente (Ahnens 2005b und Köllmann / Wenzel 2005) liegen ebenfalls in gedruckter Form vor. Der Film (Kahl 2004) liegt auf VHS-Kassette vor.

Verzeichnis aller verwendeter Quellen

A Achtelstetter, Jutta:
**Forderungen, für die wir Lehrer an Gesamtschulen
gemeinsam mit dem Philologenverband und dem VDR kämpfen.**
In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.
Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe B,
Mainz 2005, S. 15.

[zitiert als: Achtelstetter 2005]

Achtenhagen, Frank:
Lebenslanges Lernen - es muss nicht alles nach der Prüfung enden.
In: ZIRP-Dialog der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz, Ausgabe 3/2002,
Mainz 2002, S. 2.

[zitiert als: Achtenhagen 2002]

Ahrling, Ingrid (V.i.S.d.P.):
Helene-Lange-Schule.
Versuchsschule des Landes Hessen und UNESCO-Projektschule.
Wiesbaden 2005.
Homepage:
<http://www.helene-lange-schule.de>
(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: Ahrling 2004]

Ahnen, Doris:
Reform des deutschen Schulwesens - Folgerungen aus PISA.
 Bad Dürkheimer Gespräch am 17. Februar 2005, Rede der Ministerin,
 Mainz/Bad Dürkheim 2005.

[zitiert als: Ahnen 2005a]

Ahnen, Doris:
Stichworte für die Rede beim Elterntag in Stuttgart am 9. April 2005.
 Unveröffentlichtes Redemanuskript,
 Mainz/Stuttgart 2005.

[zitiert als: Ahnen 2005b]

Anbuhl, Matthias:
**Zeit der Sonntagsreden. Was versprechen die Parteien in der Bildung?
 Im Schweinsgalopp durch die Wahlprogramme.**
 In: Erziehung und Wissenschaft.
 Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg., Ausgabe 9/2005,
 Frankfurt am Main 2005, S. 6-8.

[zitiert als: Anbuhl 2005]

Arzheimer, Kai:
50 Jahre Wahlen in Rheinland-Pfalz.
 Mainz 1997.
 Bezugsquelle:
<http://www.politik.uni-mainz.de/kai.arzheimer/RPL-Wahlen/RPL-Wahlen.pdf>
 (Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: Arzheimer 1997]

Arzheimer, Kai und Weins, Cornelia:
**Zerfallen die sozialstrukturellen Bindungen an die Union -
 zum Beispiel in Rheinland-Pfalz?**
 In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 28,
 Halle 1997, S. 203-215.

[zitiert als: Arzheimer/Weins 1997]

Avenarius, Hermann / Ditton, Hartmut u.a.:
Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde (Zusammenfassung).
 Federführung: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
 Frankfurt am Main/Berlin 2003.

[zitiert als: Avenarius/Ditton u.a. 2003]

B Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.):
BWHT-Position zu PISA-Reaktionen. UNICEF stützt Position des Handwerks.
 Stuttgart 2002.

Bezugsquelle:
http://www.handwerk-bw.de/Feedback_auf_BW.548.98.html
 (Stand: 23.08.2005)

[zitiert als: BWHT 2002a]

Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.):
Dreigliedrigkeit: Organisation des Schulwesens auf dem Prüfstand.
 Stuttgart 2002.

Bezugsquelle:
http://www.handwerk-bw.de/Bildungspolitik.bildungspolitik.0.html?tt_news=301
 (Stand: 09.10.2005)

[zitiert als: BWHT 2002b]

Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.):
Konsequenzen aus PISA. Positionen des Handwerks.
Schriftenreihe Baden-Württembergischer Handwerkskammertag, Juli 2002,
Stuttgart 2002.

[zitiert als: BWHT 2002c]

Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.):
**PISA - Was unterscheidet die integrierte Gesamtschule
von der neunjährigen Grundstufe.**
Stuttgart 2002.

Bezugsquelle:

http://www.handwerk-bw.de/PISA.545.98.html?tt_news=298
(Stand: 23.08.2005)

[zitiert als: BWHT 2002d]

Baethge, Henning:
Bildung: Zeit für Experimente.
Bericht vom 24.11.04.

Bezugsquelle:

<http://www.capital.de/son/art/260377.html>
(Stand: 23.08.2005)

[zitiert als: Baethge 2004]

Bauer, Ulrich/Bittlingayer, Uwe H.:
Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):
Aus Politik und Zeitgeschichte.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe 12/2005, 21. März 2005,
Bonn 2005, S. 13-20.

[zitiert als: Bauer/Bittlingmayer 2005]

Becker, Gerold/Kunze, Arnulf/Riegel, Enja/Weber, Hajo:
Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden.

Das andere Lernen, Entwurf und Wirklichkeit, 1. Auflage,
Hamburg 1997.

[zitiert als: Becker/Kunze u.a. 1997]

Benz, Wolfgang:

Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):
Deutschland 1945-1949.

Informationen für Politische Bildung, Ausgabe 259/2005, Überarb. Neuaufl. 2005,
Bonn 2005.

[zitiert als: Benz 2005]

Berger, Christoph:

Einheitliche nationale Bildungsstandards.

Goethe-Institut - Schule und Beruf - Themen,
München 2004.

Bezugsquelle:

<http://www.goethe.de/kug/buw/sub/thm/de74457.htm>
(Stand: 26.07.2005)

[zitiert als: Berger 2004]

Block, Rainer / Klemm, Klaus:

Zurecht gerückt.

Essener Bildungsstudie.

In: Erziehung und Wissenschaft.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg., Ausgabe 9/2005,
Frankfurt am Main 2005, S. 23-25.

[zitiert als: Block/Klemm 2005]

Blümke, Malte:

Die „echten“ Fachpraktika.

In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 21.

[zitiert als: Blümke 2005a]

Blümke, Malte:

Standards als Entwicklungsperspektive?

In: Philologenverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 21-22.

[zitiert als: Blümke 2005b]

Blümke, Malte/Laveuve, Max:

Neue Lehrerbildung II.

In: Philologenverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 18-19.

[zitiert als: Blümke/Laveuve 2005]

Boehlkau, Tilman:

Haben wir die Wahl?

Kommentar.

In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz.

Ausgabe 9/2005,

Mainz 2005, S. 3-4

[zitiert als: Boehlkau 2005]

Böttcher, Wolfgang:

Soziale Auslese und Bildungsreform.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):

Aus Politik und Zeitgeschichte.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe 12/2005, 21. März 2005,
Bonn 2005, S. 7-13.

[zitiert als: Böttcher 2005]

Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hrsg.):

Grüne Bildungspolitik nach PISA. Optionen und Handlungsfelder.

Berlin/Stuttgart 2002.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 2002]

Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schulen in die Freiheit entlassen, alle Talente individuell fördern, länger gemeinsam lernen. Das novellierte rheinland-pfälzische Schulgesetz und DIE GRÜNEN Alternativen.
Mainz 2004.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag RLP 2004]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Programm zur Landtagswahl am 24. März 1996.
Grüner Schwung für Rheinland-Pfalz - jetzt!
Beschlossen auf der Landesversammlung
am 30.09./01.10.1995 in Alzey und deren Fortsetzung am 29.10.1995 in Mainz,
Mainz 1995.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 1995]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Qualitätssicherung an Schulen. Zur Autonomie der Schule und Qualität der Bildung.
In: Infos aus dem Landtag: Schule, Ausgabe August 1998,
Mainz 1998.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 1998]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Profis machen gute Schule, wer sonst?
Ganz schön schlau! Grüne Bildungsoffensiver in Rheinland-Pfalz.
Mainz 2000.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 2000a]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Programm zur Landtagswahl 2001.
Ich will's grün.
Beschlossen auf der Landesdelegiertenversammlung
am 2./3. Dezember 2000 in Kaiserslautern,
Mainz 2000.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 2000b]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Unterrichtsausfall an unseren Schulen.
Ganz schön schlau! Grüne Bildungsoffensiver in Rheinland-Pfalz.
Mainz 2000.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 2000c]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
GRÜNE schaffen Chancen: Familien stärken - Betreuung ausbauen!
Beschluss der Landesdelegiertenversammlung am 20./21. November 2004 in Speyer,
Speyer 2004.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004a]

Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schule neu denken -
für eine zukunftsfähige und gerechte Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz.
Beschluss der Landesdelegiertenversammlung
am 20./21. November 2004 in Speyer,
Speyer 2004.

[zitiert als: Bündnis 90/Die Grünen RLP 2004b]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):
Rheinland-Pfalz oder die Schule der Ganztagsbildung.
Berlin 2005.

Bezugsquelle:

<http://www.ganztagschulen.org/3016.php>
(Stand: 26.07.2005)

[zitiert als: BMBF 2005]

C CDU-Bundesvorstand/CSU-Parteivorstand (Hrsg.):
Deutschlands Chancen nutzen.
Wachstum. Arbeit. Sicherheit. Regierungsprogramm 2005 - 2009.
Verabschiedet in einer gemeinsamen Sitzung des Bundesvorstands der CDU
und des Parteivorstands der CSU, Berlin, 11. Juli 2005,
Berlin 2005.

[zitiert als: CDU-Bundesvorstand/CSU-Parteivorstand 2005]

CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
CDU in der Verantwortung. Grundfragen der Politik. Ein Querschnitt durch die gegenwärtige Situation der Bundesrepublik und des Landes Rheinland-Pfalz.
Mainz 1951.

[zitiert als: CDU-Landesverband RLP 1951]

CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Wahlkampf 1971. Informationen und Hinweise für die Träger des Wahlkampfes.
Januar 1971,
Mainz 1971.

[zitiert als: CDU-Landesverband RLP 1971]

Diese Zusammenstellung von Wahlkampfmaterialien hat zum Teil keine Seitenzahlen.

CDU-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Bericht des Vorsitzenden der CDU Landtagsfraktion Hans-Otto Wilhelm, MdL.
Die Fraktion informiert, Oktober 1982,
Mainz 1982.

[zitiert als: CDU-Landtagsfraktion RLP 1982]

CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Neue Grundschule für Rheinland-Pfalz.

Auszug aus:

CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Neu denken für die Zukunft der Familie.
Familienpolitisches Programm der CDU Rheinland-Pfalz,
Mainz 2005, S. 11-15.

[zitiert als: CDU-Landesverband RLP 2005]

CDU-Landesverband Rheinland-Pfalz und CDU-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Christoph Böhr: Bildungspolitik wird Schwerpunkt unserer Arbeit für das Land.
CDU-Landtagsfraktion diskutiert künftige Bildungspolitik für Rheinland-Pfalz.
Newsletter 195/2005 der CDU Rheinland-Pfalz vom 08.06.2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: CDU-Landtagsfraktion RLP 2005]

D Demmer, Marianne:
Mia san wieder wer. „Alle haben sich bei PISA verbessert“ - meinen Union und KMK
In: Erziehung und Wissenschaft.
Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg., Ausgabe 9/2005,
Frankfurt am Main 2005, S. 22-23.

[zitiert als: Demmer 2005]

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.):
PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.

Als Anlage beigefügt an:

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht.
KMK-Pressemitteilung vom 6. März 2003,
Bonn 2003, S. 2-6.

Bezugsquelle:

<http://www.kmk.org/aktuell/pm030306a.htm>
(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: Deutsches PISA-Konsortium 2003]

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.):
**PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland -
Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.**
Münster/New York/München/Berlin 2004.

[zitiert als: Deutsches PISA-Konsortium 2004]

Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Landtagswahlprogramm 91.
Mainz 1991.

[zitiert als: Die Grünen RLP 1991]

Die Grünen Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Landeswahlprogramm Rheinland-Pfalz.
Mainz 1983.

[zitiert als: Die Grünen RLP 1983]

Dittberner, Jürgen:
Die Freie Demokratische Partei.
In: Stöss, Richard (Hrsg.):
Parteienhandbuch.
Die Parteien der Bundesrepublik Deutschland 1945-1980.
Sonderausgabe Band 3: EAP bis KSP,
Opladen 1986, S. 1311-1381.

[zitiert als: Dittberner 1986]

Dornbusch, Dieter:
Das Wohl des Kindes steht im Mittelpunkt.
In: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Schule machen.
Eltern machen mit in Rheinland-Pfalz.
Magazin des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend, Ausgabe 1/2004,
Mainz 2004, S. 3.

[zitiert als: Dornbusch 2004]

Dorweiler, Angelika/Eisen, Alexandra/Lachmann, Markus/Widmann, Stefanie:
„Sprachförderung verbindlich machen“ .
Bei Deutsch-Defiziten will rheinland-pfälzische Bildungsministerin rechtzeitig eingreifen.
(Interview mit Doris Ahnen)
In: Allgemeine Zeitung Ingelheim, 20.09.2005, Rubrik „Politik“,
Ingelheim 2005.

[zitiert als: Dorweiler/Eisen/u.a. 2005]

Düwell, Kurt:

Bildung und Wissenschaften.

In: Haungs, Peter (Hrsg.):

40 Jahre Rheinland-Pfalz: Eine politische Landeskunde.

Mainz 1986.

[zitiert als: Düwell 1986]

F

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Übersicht über die Politik der FDP im Lande Rheinland-Pfalz in den Jahren 1951-1955.

Mainz 1955.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1955]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Bericht über die 3. Legislaturperiode des Landtags Rheinland-Pfalz (1955-1959).

Mainz 1959.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1959]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Die parlamentarischen Initiativen der FDP-Landtagsfraktion im Landtag Rheinland-Pfalz.

Mainz 1967.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1967]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Die FDP-Fraktion in der Halbzeit.

Mainz 1973.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1973]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

ABC Informationen zur Landespolitik 1971-1975.

Worms 1975.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1975]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Bericht über die Arbeit der Fraktion in der VIII. Legislaturperiode (1975-1979).

Mainz 1978.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 1978]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Mut zur Elite. Eckpunkte zur Einrichtung von internationalen Hochbegabenschulen in Rheinland-Pfalz.

Pressemitteilung der FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz vom 13.11.2001,
Mainz 2001.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 2001]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Kuhn kritisiert Bulmahn - zentralistische Bildungspolitik grundfalsch.

Mainz 2004.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 2004]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Morsblech: Weiterentwicklung des Bildungssystems in Rheinland-Pfalz mit liberaler Handschrift.

Pressemitteilung der FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz vom 05.09.2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 2005a]

FDP-Fraktion im Landtag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Pressekonferenz Bildung. Tischvorlage des Vorsitzenden der FDP-Fraktion im rheinland-pfälzischen Landtag, Werner Kuhn, zur Pressekonferenz am 21.07.2005.
Mainz 2005.

[zitiert als: FDP-Fraktion RLP 2005b]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Daumen auf die Goliaths. Wählt David.
Mainz 1971.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 1971]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Programm der Vernunft.
Mainz 1975.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 1975]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Wahlprogramm Landtagswahl 1983.
Mainz 1983.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 1983]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Landeskommunalwahlprogramm 1989.
Mit Herz und Verstand für Stadt und Land.
Mainz-Hechtsheim 1989.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 1989]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Programm der FDP Rheinland-Pfalz zur Landtagswahl 1996.
Beschlossen auf dem Landesparteitag am 28. Oktober 1995 in Emmelshausen,
Mainz 1995.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 1995]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Programm der FDP Rheinland-Pfalz zur Landtagswahl 2001.
Beschlossen auf dem Landesparteitag am 28. Oktober 2000 in Emmelshausen,
Mainz 2000.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP 2000]

FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz/Demokratische Partei Rheinhessen-Pfalz (Hrsg.):
Politische Grundsätze der Demokratischen Partei Rheinhessen-Pfalz.
Mainz 1948.

[zitiert als: FDP-Landesverband RLP/Demokratische Partei Rheinhessen-Pfalz 1948]
In dieser Veröffentlichung sind keine Seitenzahlen angegeben.

Fenske, Hans:
Rheinland-Pfalz und die Neugliederung der Bundesrepublik.
In: Haungs, Peter (Hrsg.):
40 Jahre Rheinland-Pfalz: Eine politische Landeskunde.
Mainz 1986, S. 103-130.

[zitiert als: Fenske 1986]

Finetti, Marco:
Wer was wann wissen soll.
Nationale Bildungsstandards für deutsche Schüler.
Goethe-Institut - Schule und Beruf - Themen,
München 2003.
Bezugsquelle:
<http://www.goethe.de/kug/buw/sub/thm/de52274.htm>
(Stand: 26.07.2005)

[zitiert als: Finetti 2003]

Finetti, Marco:
Etwas besser, aber noch ungerechter. Die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie.
Goethe-Institut - Schule und Beruf - Dossiers,
München 2004.
Bezugsquelle:
<http://www.goethe.de/kug/buw/sub/dos/de255093.htm>
(Stand: 26.07.2005)

[zitiert als: Finetti 2004]

Fuchs, Jockel:
Eine Sternstunde des Landtags von Rheinland-Pfalz.
Rede von Jockel Fuchs, MdL, 21.1.1964
In: SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schulpolitik am Wendepunkt.
Beiträge zur Landespolitik in Rheinland-Pfalz, Ausgabe 1/1964,
Mainz 1964, S. 25-32.

[zitiert als: Fuchs 1964a]

Fuchs, Jockel:
Es geht um den kulturpolitischen Fortschritt.
Rede von Jockel Fuchs, MdL, Vorsitzender des Kulturpolitischen Ausschusses im Landtag von
Rheinland-Pfalz, 9.12.1963
In: SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schulpolitik am Wendepunkt.
Beiträge zur Landespolitik in Rheinland-Pfalz, Ausgabe 1/1964,
Mainz 1964, S. 3-20.

[zitiert als: Fuchs 1964b]

G Ganztagsschulverband GGT (Hrsg.):
Der Ganztagsschulverband GGT e.V. stellt sich vor: www.ganztagsschulverband.de.
Frankfurt am Main 2005.

[zitiert als: GGT 2005]

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz.
Gemeinsam Leben und Lernen auch nach der Grundschule
Mainz 1990.

[zitiert als: GEW RLP 1990]

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten ... Integrierte Förderung.
Eine Information der GEW Rheinland-Pfalz, Infodienst, Ausgabe 21, Stand September 2001,
Mainz 2001.

[zitiert als: GEW RLP 2001]

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

DGB und GEW: FDP wärmt olle Kamellen wieder auf.

In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz.

Ausgabe 9/2005,

Mainz 2005, S. 7.

[zitiert als: GEW RLP 2005a]

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

PISA-E-Ergebnisse für Rheinland-Pfalz kein Ruhekitzen.

In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz.

Ausgabe 9/2005,

Mainz 2005, S. 7.

[zitiert als: GEW RLP 2005b]

Gierlich, Rainer:

Die Beförderung zum Oberstudienrat.

In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,

Mainz 2005, S. 22-23.

[zitiert als: Gierlich 2005]

Goddar, Jeanette:

Feedback-Kultur: Eltern und Schüler unterstützen Lehrer.

Zu Besuch im Berliner John-Lennon-Gymnasium.

In: Erziehung und Wissenschaft.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg., Ausgabe 9/2005,

Frankfurt am Main 2005, S. 19-20.

[zitiert als: Goddar 2005]

Göggelmann, Ute/Kahlen, Rudolf/Schlesinger, Christian:

Wettbewerb: Deutschlands beste Arbeitgeber.

Bericht auf vom 04.02.04.

Bezugsquelle:

<http://www.capital.de/sk/art/255595.html>

(Stand: 09.10.2005)

[zitiert als: Göggelmann/Kahlen/Schlesinger 2005]

von der Groeben, Annemarie:

Laborschule Bielefeld - eine Vorstellung.

Bielefeld 2002.

[zitiert als: von der Groeben 2002]

Grönebaum, Stefan:

„Prozessinnovation“ mit viel Schwung.

In: DEMO - Demokratische Gemeinde. Die Monatszeitschrift für Kommunalpolitik,

Fachorgan der Sozialdemokratischen Gemeinschaft für Kommunalpolitik (Bundes-SGK),

Ausgabe 10/2005,

Berlin 2005, S. 19.

[zitiert als: Grönebaum 2005]

H de Haan, Gerd/Edelstein, Wolfgang/Kahl, Reihard/Kurth, Udine/Poltermann, Andreas/Sliwka, Anne/Stern, Cornelia/Strauch, Volkmar/Wunder, Dieter/Volkholz, Sybille:
Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs.
 4. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung.
 Berlin 2003.

[zitiert als: de Haan/Edelstein u.a. 2003]

Harenberg, Bodo (Hrsg.):

Aktuell 2001.

Das Jahrbuch Nr. 1, 300 000 aktuelle Daten zu den Themen unserer Zeit, 17. Jg.,
Dortmund 2000.

[zitiert als: Harenberg 2000]

Handwerk.de (Hrsg.):

Rheinland-pfälzisches Handwerk zur Bildungspolitik.

Bericht vom 19.04.2004,

Berlin 2004.

Bezugsquelle:

<http://www.handwerk.de/servlet/ContentServer?>

[pagename=portal/RenderPage&pageid=1019830909674&docid=1080557580554](http://www.handwerk.de/servlet/ContentServer?pagename=portal/RenderPage&pageid=1019830909674&docid=1080557580554)

(Stand: 06.10.2005)

[zitiert als: Handwerk.de 2004]

Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar (Hrsg.):

VERA 2004.

Projekt VERA - VERgleichsArbeiten in der 4. Klassenstufe in Deutsch und Mathematik.

Landau 2005.

Bezugsquelle:

<http://www.uni-landau.de/vera/downloads/Laenderkurzbericht.pdf>

(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: Helmke/Hosenfeld 2005]

von Hentig, Hartmut:

Die Schule neu denken.

Eine Übung in praktischer Vernunft.

Weinheim 2003.

[zitiert als: von Hentig 2003]

Hesselberger, Dieter:

Das Grundgesetz.

Kommentar für die politische Bildung,

Lizenz Ausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung,

Bonn 2003.

[zitiert als: Hesselberger 2003]

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.):

Unterrichtsgarantie Plus - für eine verlässliche Schule.

Wolff: „Kein Kind mehr vorzeitig nach Hause geschickt“.

Pressemitteilung vom 07.10.2005,

Wiesbaden 2005.

[zitiert als: Hessisches Kultusministerium 2005]

Hinrichs, Per/Koch, Julia:

Das System ist gescheitert.

Bildungsforscher Andreas Schleicher über die Lehren aus dem Pisa-Schock, die Zukunftsfähigkeit des deutschen Schulwesens und den richtigen Umgang mit schwierigen Schülern.

In: Spiegel special, das Magazin zum Thema, Nr. 3/2004.

Lernen fürs Leben, Reformwerkstatt Schule.

Hamburg 2004, S. 11-13.

[zitiert als: Hinrichs/Koch 2004]

Holz, Gerda:

Kinderarmut verschärft Bildungsmisere.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):

Aus Politik und Zeitgeschichte.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe B 21-22/2003, 26. Mai 2003, Bonn 2003, S. 3-5.

[zitiert als: Holz 2003]

Humboldt-Universität zu Berlin:

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Berlin 2005

Homepage:

<http://www.iqb.hu-berlin.de>

(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: HU Berlin 2005]

I Integrierte Gesamtschule Koblenz-Pollenfeld (Hrsg.):

Die IGS Koblenz-Pollenfeld - eine Schule des gemeinsamen Lernens für alle Kinder.
Koblenz 2005.

Bezugsquelle:

<http://www.igs-koblenz-pollenfeld.de/schulkonzept/differenzierungsmodell.htm>

(Stand: 21.08.2005)

[zitiert als: IGS Koblenz-Pollenfeld 2005]

J Juling, Peter/Kaack, Heino (Hrsg.):

Die programmatische Entwicklung der FDP 1946 bis 1969.

Einführung und Dokumente,

Meisenheim am Glan 1977.

[zitiert als: Juling/Kaack 1977]

K Kaack, Heino/Sarcinelli, Ulrich:
Parteien und Wahlen.

In: Haungs, Peter (Hrsg.):

40 Jahre Rheinland-Pfalz: Eine politische Landeskunde.

Mainz 1986, S. 131-172.

[zitiert als: Kaack/Srarcinelli 1986]

Kahl, Reinhard:

Treibhäuser der Zukunft - Wie in Deutschland Schulen gelingen.

Ein Film von Reinhard Kahl, Laufzeit 115 Minuten,

Weinheim 2004.

[zitiert als: Kahl 2004]

Kaminski, Stefanie/Ostwald, Ingo:

Beobachtungen zu projektorientiertem Unterricht.

Mainz 1998.

Bezugsquelle:

http://www.sozialdemokratie.net/webseiten/lebensraumschule/downloads/projekte_wasser.htm

(Stand: 11.10.2005)

[zitiert als: Kaminski/Ostwald 1998]

Keller, Josef:
FDP auf CDU-Kurs.
Newsletter 337/2005 der CDU Rheinland-Pfalz vom 27.09.2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: Keller 2005a]

Keller, Josef:
Seltsames Verständnis von Qualität.
Newsletter 307/2005 der CDU Rheinland-Pfalz vom 05.09.2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: Keller 2005b]

Köllmann, Elke/Wenzel, Jan:
Regionale Schule Christian Erbach.
Integration als Chance - Konzept der Schwerpunktschule.
Bisher unveröffentlichter Entwurf,
Gau-Algesheim 2005.

[zitiert als: Köllmann/Wenzel 2005]

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz 1971 bis 1975.
Eine Zwischenbilanz.
Mainz 1975.

[zitiert als: Kultusministerium RLP 1975]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU-Ergebnissen vom 08.04.2003.
KMK-Pressemitteilung vom 08.04.2003,
Bonn 2003.

[zitiert als: KMK 2003]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein.
Praktische Umsetzung der Ergebnisse aus PISA hat höchste Priorität. Präsidentin der Kultusministerkonferenz: Die empirisch erhobenen Fakten müssen jetzt auch ernst genommen werden. Ergebnisse der OECD-Studie zeigen zentrale Handlungsfelder auf.
KMK-Pressemitteilung vom 4. Dezember 2001,
Bonn 2001.

[zitiert als: KMK 2001a]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie. Sieben Handlungsfelder stehen zunächst im Vordergrund.
KMK-Pressemitteilung vom 5. Dezember 2001,
Bonn 2001.

[zitiert als: KMK 2001b]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche (PISA-E).
Berlin 2002.

[zitiert als: KMK 2002a]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern.
Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002,
Bonn 2002.

[zitiert als: KMK 2002b]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht.
KMK-Pressemitteilung vom 6. Dezember 2004,
Bonn 2003.

[zitiert als: KMK 2003]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Stellungnahme der KMK zu den Ergebnissen von PISA 2003 (Internationaler Vergleich).
KMK-Pressemitteilung vom 6. Dezember 2004,
Bonn 2004.

[zitiert als: KMK 2004]

Kultusministerkonferenz (Hrsg.):
Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von PISA 2003.
KMK-Pressemitteilung vom 14.07.2005,
Bonn 2005.

[zitiert als: KMK 2005]

L Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz, Landeshauptarchiv Koblenz (Hrsg.):
Kabinette.
Koblenz 2005.
Bezugsquelle:
<http://www.landeshauptarchiv.de/geschichte/kabinette.html>
(Stand: 01.10.2005)

[zitiert als: Landeshauptarchiv Koblenz 2005]

Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):
Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Verfassung für Rheinland-Pfalz, Gemeindeordnung.
44. Auflage,
Mainz 2002.

[zitiert als: LZPB 2002]

Landtag Rheinland-Pfalz, 13. Wahlperiode (Hrsg.):
Maßnahmen zu einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Schulreform: Rheinland-Pfalz - ein Land auf dem Weg zur Schule der Zukunft.
Antrag der Fraktion der SPD, Drucksache 13/1903, 17.07.1997,
Mainz 1997.

[zitiert als: Landtag RLP 1997]

Landtag Rheinland-Pfalz, 13. Wahlperiode (Hrsg.):
Gute Schule machen - Qualitätsoffensive im rheinland-pfälzischen Schulsystem.
Antrag der Fraktionen der SPD und FDP, Drucksache 13/5041, 06.12.1999,
Mainz 1999.

[zitiert als: Landtag RLP 1999]

Landtag Rheinland-Pfalz, 13. Wahlperiode (Hrsg.):
Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz.
Antrag der Fraktionen der SPD und FDP, Drucksache 13/6155, 05.09.2000,
Alternativantrag zu dem Antrag der Fraktion der CDU, Drucksache 13/5965,
Mainz 2000.

[zitiert als: Landtag RLP 2000]

Landtag Rheinland-Pfalz, 14. Wahlperiode (Hrsg.):
Für gute Schulen Lehrerinnen und Lehrer gut aus- und weiterbilden.
Antrag der Fraktion der SPD, Drucksache 14/142, 31.07.2001,
Mainz 2001.

[zitiert als: Landtag RLP 2001a]

Landtag Rheinland-Pfalz, 14. Wahlperiode (Hrsg.):
**Ganztagsschulen in der neuen Form -
neue Chancen für Schulentwicklung in Rheinland-Pfalz.**
Antrag der Fraktion der SPD, Drucksache 14/223, 03.05.2001,
Mainz 2001.

[zitiert als: Landtag RLP 2001b]

Landtag Rheinland-Pfalz, 14. Wahlperiode (Hrsg.):
Reformkonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.
Antrag der Fraktion der SPD, Drucksache 14/1138, 04.06.2002,
Mainz 2002.

[zitiert als: Landtag RLP 2002]

Landtag Rheinland-Pfalz, 14. Wahlperiode (Hrsg.):
Landeshaushaltsgesetz 2005/2006 (LHG 2005/2006).
Antrag der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Entschließung zu dem Gesetzentwurf
der Landesregierung (Drucksache 14/3460), Drucksache 14/3701, 10.12.2004,
Mainz 2004.

[zitiert als: Landtag RLP 2004a]

Landtag Rheinland-Pfalz, 14. Wahlperiode (Hrsg.):
Mehr Selbständigkeit an rheinland-pfälzischen Schulen.
Antrag der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Entschließung zu dem Gesetzentwurf
der Landesregierung (Drucksache 14/2567), Drucksache 14/2990, 14.03.2004,
Mainz 2004.

[zitiert als: Landtag RLP 2004b]

Laveuve, Max:
Der Philologenverband Rheinland-Pfalz: Wofür wir stehen - wofür wir kämpfen.
In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.
Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz,
Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 3-5.

[zitiert als: Laveuve 2005]

Lehberger, Reiner:
Wege aus der Starre.
In: Spiegel special, das Magazin zum Thema, Nr. 3/2004.
Lernen fürs Leben, Reformwerkstatt Schule.
Hamburg 2004, S. 15-16.

[zitiert als: Lehberger 2004]

Lelle, Erhard/Keller, Josef:

Landauf, landab - Klagen über Absturz in der Bildungspolitik.
Newsletter 309/2005 der CDU Rheinland-Pfalz vom 07.09.2005.
Mainz 2005.

[zitiert als: Lelle/Keller 2005]

Lerch, Helga/Lerch, Michael:

40 Jahre FDP Rheinland-Pfalz.
Mainz 1989.

[zitiert als: Lerch/Lerch 1989]

Leschinsky, Achim:

Die Realschule - Ein zweiseitiger Erfolg.

In: Cortina, Kai (Hrsg.):
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland,
vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe,
Reinbek bei Hamburg 2003.

[zitiert als: Leschinsky 2003]

Löhr, Hermann-Josef:

**Die kulturpolitische Diskussion
in der beratenden Landesversammlung von Rheinland-Pfalz.**

Dezember 1946 - Mai 1947,
Herausgegeben von der Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz,
Mainz 1974.

[zitiert als: Löhr 1974]

Loewe, Max:

Wundermittel oder Teufelszeug?

Welche Chancen liegen in einer an Bildungsstandards orientierten Schulpolitik?

Handreichung der GEW Rheinland-Pfalz zur Bildungspolitik,
Mainz 2003.

[zitiert als: Loewe 2003]

Lücker, Martin:

Schulpolitik in Rheinland-Pfalz auf gutem Weg.

In: Jusos in der SPD, Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Sozial ist muss, Ausgabe 2/2005,
Mainz 2005, S. 3.

[zitiert als: Lücker 2005]

M Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.):

PISA 2000: Die Studie im Überblick.

Grundlagen, Methoden und Ergebnisse,
Informationsbroschüre,
Berlin 2002.

Bezugsquelle:

http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
(Stand: 24.08.2004)

[zitiert als: MPI 2002a]

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.):
Stellungnahme zur Meldung der dpa über die PISA-Ergebnisse der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden vom 13. November 2002.
Berlin 2002.

Bezugsquelle:

http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Stellungnahme_zur_dpa-Meldung.pdf
(Stand: 24.08.2004)

[zitiert als: MPI 2002b]

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Forschungsbereich Erziehungswissenschaft & Bildungssysteme (V.i.S.d.P.):
Untersuchung der Laborschule Bielefeld.
Berlin 2002.

Bezugsquelle:

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html>
(Stand: 24.08.2004)

[zitiert als: MPI 2002c]

Michels, Ludwin (V.i.S.d.P.):
HENOBO - Herxheimer Notebook-Projekt.
Herxheim 2005.

Homepage:

<http://www.henobo.de>
(Stand: 12.10.2005)

[zitiert als: Michels 2005]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Kinder gestalten Gemeinschaft. Demokratie braucht gegenseitige Achtung und Rechtsbewusstsein. Orientierungshilfen und Praxisbeispiele für die Klassen 3 bis 6.
Mainz 2001.

[zitiert als: MBFJ 2001a]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
„Man sieht nur, was man weiß“ .
Kindergarten-Projekt „Kinder und Kunst“ . Ein Beispiel zum Nachahmen.
Mainz 2001.

[zitiert als: MBFJ 2001b]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Einheit in der Vielfalt. Kultusministerkonferenz Garant gleicher Bildungschancen.

In: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):

Schule machen.

Eltern machen mit in Rheinland-Pfalz.

Magazin des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend, Ausgabe 1/2004,
Mainz 2004, S. 6.

[zitiert als: MBFJ 2004a]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Ich freue mich auf die Schule. Informationen zum Schulanfang.
Mainz 2004.

[zitiert als: MBFJ 2004b]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Schulgesetz.

Mainz 2004.

[zitiert als: MBFJ 2004c]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Ahnen: Neue Agentur für Qualitätssicherung und Evaluation.
Mitteilung des Pressedienstes des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend
vom 6. Juli 2005.
Mainz 2005.

[zitiert als: MBFJ 2005a]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Bildung.
Mainz 2005.
Bezugsquelle:
<http://www.mbfj.rlp.de/Bildung/aufgaben.htm>
(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: MBFJ 2005b]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz in Stichworten.
Mainz 2005.
Bezugsquelle:
http://www.ganztagschule.rlp.de/files/pdfs/rpg_text33.pdf
(Stand: 12.10.2005)

[zitiert als: MBFJ 2005c]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Projekt Erweiterte Selbstständigkeit.
Mainz 2005.
Homepage:
<http://pes.bildung-rp.de>
(Stand: 12.10.2005)

[zitiert als: MBFJ 2005y]

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):
Zukunftschance Kinder: Bildung von Anfang an.
Powerpoint-Präsentation, 17. Februar 2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: MBFJ 2005e]

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (Hrsg.):
Duales Studien- und Ausbildungskonzept.
Eckpunkte zur Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.
Kurzfassung,
Mainz 2005.
Bezugsquelle:
http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Kurzfassung.htm
(Stand: 08.10.2005)

[zitiert als: MWWFK 2005a]

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (Hrsg.):
Reform der Lehrerbildung. Eine Information des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz.
Mainz 2005.
http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Inhalt.htm
(Stand: 08.10.2005)

[zitiert als: MWWFK 2005b]

Moehl, Matthias:
Wahlen und Regierungen in Rheinland-Pfalz seit 1946.
Hamburg 2005.

Bezugsquelle:
http://www.election.de/hist/hist_rp.html
(Stand: 01.10.2005)

[zitiert als: Moehl 2005]

Mohr, Joachim:
Jeden Tag Theater. Eine Reformschule in Wiesbaden macht fast alles anders als die meisten deutschen Lehranstalten - und stieß überraschend in die Pisa-Spitzenklasse vor.
In: Spiegel special, das Magazin zum Thema, Nr. 3/2004.
Lernen fürs Leben, Reformwerkstatt Schule.
Hamburg 2004, S. 15f.

[zitiert als: Mohr 2004]

Muff, Marbod:
Bildung - Schlüsselressource des 21. Jahrhunderts
In: ZIRP-Dialog der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz, Ausgabe 3/2002,
Mainz 2002, S. 1.

[zitiert als: Muff 2002]

Mümpfer, Klaus:
Bei Aufgaben Deutsch üben. Land fördert Kinder von Ausländereltern.
In: Allgemeine Zeitung Ingelheim, 31.08.2005,
Ingelheim 2005.

[zitiert als: Mümpfer 2005]

Müntefering, Franz (Hrsg.):
Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, anlässlich des Programmforums „Bildung und Forschung in Deutschland“ am 19. März 2002 in Mainz.
Pressservice der SPD, Mitteilung an die Presse,
Berlin 2002.

[zitiert als: Müntefering 2002]

O Oehler, Elisabeth:
Dossier Bildungspolitik in Deutschland
Goethe-Institut - Schule und Beruf - Dossiers,
München 2004.
Bezugsquelle:
<http://www.goethe.de/kug/buw/sub/dos/de46915.htm>
(Stand: 26.07.2005)

[zitiert als: Oehler 2004]

Ostwald, Ingo:
Politisches Lernen in erfolgreichen PISA-Schulen: Neue Erfolgswege?
Hausarbeit zum Seminar „Einführung in die Unterrichtspraxis Sozialkunde“
Leitung: Dr. Fritz Marz, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fachbereich Kultur-
und Sozialwissenschaften, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft,
Landau 2004.
Bezugsquelle:
<http://www.ingo-ostwald.de/pisa>
(Stand: 11.10.2005)

[zitiert als: Ostwald 2004]

Ostwald, Ingo/Lind, Thomas:

Impressionen von einem Schulbesuch.

In: Der Rote Maulwurf.

Magazin der Jusos Ingelheim und Umgebung, Ausgabe Mai 2003,
Ingelheim 2003.

Bezugsquelle:

http://www.jusos-ingelheim.de/maulwurf/2003_05/030-schule.pdf
(Stand: 11.10.2005)

[zitiert als: Ostwald 2004]

R

Radbruch, Gustav:

Rechte und Pflichten in der Schule.

In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.):

Menschenrechte leben. Menschenpflichten aufnehmen.

Anregungen für eine demokratische Schulkultur in allen Schulstufen.

Mainz 2000, S. 2.

[zitiert als: Radbruch 2004]

Rau, Johannes:

Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang.

Plädoyer für eine neue Bildungsreform.

Weinheim 2004.

[zitiert als: Rau 2004]

Rauschenbach, Thomas:

Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis.

Essay.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):

Aus Politik und Zeitgeschichte.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe 12/2005, 21. März 2005,

Bonn 2005, S. 3-6.

[zitiert als: Rauschenbach 2003]

Reh, Gerd (Hrsg.):

Rund ein Viertel eines Jahrgangs macht Abitur.

Frauen hängen Männer immer weiter ab.

Veröffentlichung des Statistischen Landesamts Rheinland-Pfalz vom 31.03.2004,

Bad Ems 2004.

Bezugsquelle:

<http://www.statistik.rlp.de/bil/presse/pm033-04.html>

(Stand: 11.10.2005)

[zitiert als: Reh 2004]

Rheinland-Pfalz CDU:

CDU - Mit Rheinland-Pfalz vertraut.

40 Jahre für Rheinland-Pfalz.

Feierstunde am 14. Februar 1987 in Bad Kreuznach,

Bad Kreuznach 1987.

[zitiert als: Rheinland-Pfalz CDU 1987a]

Rheinland-Pfalz CDU:

CDU - Mit Rheinland-Pfalz vertraut. Erfolgreich - Offen - Eigenständig.

Das Programm der CDU zur Landtagswahl 1987.

Vorlage für den Landesparteitag am 20./21. März 1987,

Mainz 1987.

[zitiert als: Rheinland-Pfalz CDU 1987b]

Rheinland-Pfalz CDU:
**Wahlaussagen der Rheinland-Pfalz CDU für die Landtagswahl 1991.
Programm und Politisches Lexikon.**
Beschlussvorlage für den 40. Landesparteitag der Rheinland-Pfalz CDU,
Trier, 11./12. Januar 1991,
Trier 1991.

[zitiert als: Rheinland-Pfalz CDU 1991]

Riegel, Enja:
Schule kann gelingen!
Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden.
Bonn 2004.

[zitiert als Riegel 2004]

Rösner, Ernst:
Keine Zukunft für die Hauptschule?
Vortrag auf dem Hauptschultag des VBE Rheinland-Pfalz am 29. April 2005 in Mainz,
Mainz 2005.

[zitiert als Rösner 2005]

S Sanders, Klaus/Kaiser Rudolf:
**Die IGS - wirklich eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler?
Ein Plädoyer für äußere Differenzierung im Bereich der Sekundarstufe I.**
In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.
Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe B,
Mainz 2005, S. 14-15.

[zitiert als: Sanders/Kaiser 2005]

Schädlich, Horst:
Für Ganztagesklassen an Gymnasien - Bildungsauftrag muss gewährleistet sein.
In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.
Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 32-33.

[zitiert als: Schädlich 2005]

Schädlich, Horst/Blümke, Malte:
Begabtenförderung/Hochbegabtenförderung.
In: Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz.
Zeitschrift des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz, Heft 1/2005, Ausgabe A,
Mainz 2005, S. 30.

[zitiert als: Schädlich/Blümke 2005]

Schmidt, Manfred G.:
Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich.
In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):
Aus Politik und Zeitgeschichte.
Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe B 21-22/2003, 26. Mai 2003,
Bonn 2003, S. 6-11.

[zitiert als: Schmidt 2003]

Schwarz, Paul:

Plattform für neues Lernen.

Vier-Milliarden-Ganztagsschulprogramm des Bundes gestartet.

In: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.):

Schule machen. Eltern machen mit in Rheinland-Pfalz.

Magazin des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend, Ausgabe 1/2004,
Mainz 2004, S. 11.

[zitiert als: Schwarz 2004]

Seibel, Manfred:

Schule neu denken. Wie sieht eine zukunftsfähige Bildungspolitik aus?

In: GRÜN regional.

Mitgliederzeitschrift von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Rheinland-Pfalz, Dezember 2004,
Mainz 2004, S. 4.

[zitiert als: Seibel 2004]

Slomka, Dieter:

PISA - Konsequenzen für Bildung und Schule.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):

Aus Politik und Zeitgeschichte.

Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Ausgabe 12/2005, 21. März 2005,
Bonn 2005, S. 21-25.

[zitiert als: Slomka 2005]

SPD-Fraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

CDU setzt auf billige Polemik in der Bildungspolitik.

Newsletter vom 07.09.2005.

Mainz 2005.

[zitiert als: SPD-Fraktion RLP 2005a]

SPD-Fraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Keine Zwangseinschulung von 5-Jährigen.

Newsletter vom 08.06.2005.

Mainz 2005.

[zitiert als: SPD-Fraktion RLP 2005b]

SPD-Fraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Ulla Brede-Hoffmann: Generelle Lernmittelfreigabe nicht finanzierbar.

Pressemitteilung vom 01.09.2005.

Mainz 2005.

[zitiert als: SPD-Fraktion RLP 2005c]

SPD-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Der Schritt nach vorn. Das Regierungsprogramm 1991-1996 der SPD für Rheinland-Pfalz.

Mainz 1991.

[zitiert als: SPD-Landesverband RLP 1991]

SPD-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Mit allen. Für alle. Das SPD Regierungsprogramm für Rheinland-Pfalz 1996-2001.

Mainz 1996.

[zitiert als: SPD-Landesverband RLP 1996]

SPD-Landesverband Rheinland-Pfalz und FDP-Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
**Vereinbarung für die Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition
für die 12. Wahlperiode des rheinland-pfälzischen Landtags 1991-1996.**
Frankfurt am Main 1991.

[zitiert als: SPD-Landesverband RLP/FDP-Landesverband RLP 1991]

SPD-Landesvorstand Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Bildungsnotstand heute - Arbeitslosigkeit morgen?
Mainz 1964.

[zitiert als: SPD-Landesvorstand RLP 1964]

Diese Veröffentlichung enthält keine Seitenzahlen, die Seitenangaben in den Fußnoten basieren auf einer eigenen Nummerierung beginnend mit dem Deckblatt als Seite 1.

SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Landtagsabgeordneter Baltfried Barthel: SPD-Anträge für ein besseres Volksschulwesen
In: SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schulpolitik in Rheinland-Pfalz.
Dokumentation der SPD-Landtagsfraktion
Mainz 1966, S. 2-6.

[zitiert als: SPD-Landtagsfraktion RLP 1966a]

SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
MdL Jockel Fuchs: Bildung und Ausbildung - Schicksalsfrage der Zukunft.
In: SPD-Landtagsfraktion Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Schulpolitik in Rheinland-Pfalz.
Dokumentation der SPD-Landtagsfraktion
Mainz 1966, S. 1-2.

[zitiert als: SPD-Landtagsfraktion RLP 1966b]

SPD-Parteivorstand (Hrsg.):
Bildung entscheidet über unsere Zukunft.
Beschluss des SPD-Parteitags in Nürnberg, 19. bis 22. November 2001,
Beschlussübersicht Nr. 38, Antrag B1,
Nürnberg 2001.

[zitiert als: SPD-Parteivorstand 2001]

SPD-Parteivorstand (Hrsg.):
**Rede des SPD-Parteivorsitzenden, Bundeskanzler Gerhard Schröder,
anlässlich des Kongresses: Die Mitte in Deutschland am 20.02.2002 in Berlin.**
Mitteilung für die Presse.
Berlin 2005.

[zitiert als: SPD-Parteivorstand 2002]

SPD-Parteivorstand (Hrsg.):
Umfrage: 80% sind für die Errichtung von Ganztagschulen.
Flugblatt vom 26.08.2005.
Berlin 2005.
Bezugsquelle:
[http://www.sozialdemokratie.net/webseiten/spd/content/texte/themen_0/
300805_Bildung_forsa.pdf](http://www.sozialdemokratie.net/webseiten/spd/content/texte/themen_0/300805_Bildung_forsa.pdf)
(Stand: 24.09.2005)

[zitiert als: SPD-Parteivorstand 2005a]

SPD-Parteivorstand (Hrsg.):
Vertrauen in Deutschland. Das Wahlmanifest der SPD
Berlin 2005.

[zitiert als: SPD-Parteivorstand 2005b]

Sueddeutsche.de (Hrsg.):

„Das dreigliedrige System ist gescheitert“.

Bericht von www.sueddeutsche.de vom 22.11.2004,
München 2004.

Bezugsquelle:

<http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/453/43410/print.html>
(Stand: 23.08.2005)

[zitiert als: Sueddeutsche.de 2004a]

Sueddeutsche.de (Hrsg.):

„So schnell ändern sich die Dinge nicht“. Schulstudie Pisa.

Bericht von www.sueddeutsche.de vom 21.11.2004,
München 2004.

Bezugsquelle:

<http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/389/43346/print.html>
(Stand: 23.08.2005)

[zitiert als: Sueddeutsche.de 2004b]

T Trautwein, Ulrich/Stanat, Petra/Watermann, Rainer/Krauss, Stefan/Brunner, Martin:
Was die Schule von der Polis lernen kann.
In: Frankfurter Rundschau, 14.11.2002.

[zitiert als: Trautwein /Stanat/Watermann/Krauss/Brunner 2002]

U Universität Bielefeld (Hrsg.):
Laborschule Bielefeld. UNESCO-Projektschule.
Bielefeld 2004.
<http://www.laborschule.de>, 10.06.2004.

[zitiert als: Universität Bielefeld 2004]

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau (Hrsg.):
VERA. VERgleichsArbeiten in 4. Grundschulklassen
Landau 2003.

Bezugsquelle:

<http://www.uni-landau.de/vera/>
(Stand: 10.10.2005)

[zitiert als: Universität Koblenz-Landau 2003]

W Wiechmann, Niels:
Wahrlich kein Ruhmesblatt der Landesregierung.
Rede zur aktuellen Stunde „Schulversuch Selbstverantwortliche Schule – Auswahlverfahren
und Recht der Eltern“ am 6. Juli 2005,
Mainz 2005.

[zitiert als: Wiechmann 2005]

Wieseotte, Gerhard:

VG-Rat will die Gesamtschule.

Wird Regionale Schule umgewandelt?

In: Allgemeine Zeitung Ingelheim, 07.09.2005,
Ingelheim 2005.

Bezugsquelle:

[http://sozialdemokratie.net/webseiten/spd/start.php?
page=mzb,Themen,Kommunales,../themen_0/show.php?page\]600|rot](http://sozialdemokratie.net/webseiten/spd/start.php?page=mzb,Themen,Kommunales,../themen_0/show.php?page]600|rot)
(Stand: 05.10.2005)

[zitiert als: Wieseotte 2005]

Wirtschaftsministerkonferenz /Kultusministerkonferenz/Bundesverband der deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelskammertag/Zentralverband des Deutschen Handwerks (Hrsg.):

Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern.

Gemeinsame Erklärung, Berlin, den 28.11.2005,
Berlin 2005.

[zitiert als: WMK/KMK/BDI/BDA/DIHK/ZDH 2005]

Wissen.de (Hrsg.):

Die Auswirkungen der PISA-Studie.

Bezugsquelle:

[http://www20.wissen.de/xt/default.do?MENU_NAME=InfoContainer
&OCCURRENCEID=SL0013356615.SL0013356615.5000065](http://www20.wissen.de/xt/default.do?MENU_NAME=InfoContainer&OCCURRENCEID=SL0013356615.SL0013356615.5000065)

(Stand: 11.10.2005)

[zitiert als: Wissen.de 2002]

Wuttke, Eveline/Minnameier, Gerhard:

Auszubildende können viel mehr leisten, als ihnen zugetraut wird.

In: ZIRP-Dialog der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz, Ausgabe 3/2002,
Mainz 2002, S. 2.

[zitiert als: Wuttke/Minnameier 2002]

Z Zöllner, Jürgen E.:

Schulpolitik der Zukunft.

In: Landkreistag Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

Schulpolitik der Zukunft.

52. Hauptversammlung des Landkreistages Rheinland-Pfalz,

Heft 33 der Schriftenreihe des Landkreistages Rheinland-Pfalz zur Kommunalpolitik,
Mainz 1997.

[zitiert als: Zöllner 1997]

ZWD Zweiwochendienst Online (Hrsg.):

PISA-Rangliste.

In: ZWD Zweiwochendienst Online (Hrsg.):

Bildung und Politik.

Bildungspolitischer Onlinedienst, Nr. 12-2001, 17. Jg.,

Berlin 2001.

[zitiert als: ZWD 2001a]

6 | Abkürzungsverzeichnis

Folgende Abkürzungen wurden in der vorliegenden Arbeit verwendet:

- ▶ AQS Agentur für Qualitätssicherung,
Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen
- ▶ BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
- ▶ BDI Bundesverband der deutschen Industrie
- ▶ BEGYS Begabtenförderung am Gymnasium
mit Verkürzung der Schulzeit
- ▶ BIP Bruttoinlandsprodukt
- ▶ BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung
- ▶ BWHT Baden-Württembergischer Handwerkstag
- ▶ CDP Christlich-Demokratische Partei
- ▶ CDU Christlich-Demokratische Union
- ▶ DESI Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International
- ▶ DGB Deutscher Gewerkschaftsbund
- ▶ DIHK Deutscher Industrie- und Handelskammertag
- ▶ DKP Deutsche Kommunistische Partei
- ▶ DOS Duale Oberschule
- ▶ DP Demokratische Partei
- ▶ dpa Deutsche Presseagentur
- ▶ EFWI Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut
der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz
- ▶ EPA Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung
- ▶ FDP Freie Demokratische Partei
- ▶ GEW Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
- ▶ GG Grundgesetz
- ▶ GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
- ▶ GGT Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule
(Ganztagsschulverband)
- ▶ HWK Handwerkskammer
- ▶ HWKT Handwerkskammertag
- ▶ IFB Institut für schulische Fortbildung
und schulpsychologische Beratung
- ▶ IGLU Internationale Grundschul-Leseuntersuchung
- ▶ IGLU-E Erweiterte IGLU-Studie
- ▶ IGS Integrierte Gesamtschule
- ▶ ILF Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung
- ▶ IQB Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
- ▶ KMK Kultusministerkonferenz (= Ständige Konferenz der
Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
- ▶ KOSI 2010 Konzept zur Sicherung der Unterrichtsversorgung
bis zum Jahr 2010

- ▶ KPD Kommunistische Partei Deutschlands
- ▶ LMZ Landesmedienzentrum
- ▶ LZPB Landeszentrale für politische Bildung
- ▶ MARKUS Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz:
Kompetenzen, Unterrichtsbedingungen, schulischer Kontext
- ▶ MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend
- ▶ MSS Mainzer Studienstufe
- ▶ MWWFK Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung,
Forschung und Kultur

- ▶ NPD Nationaldemokratische Partei Deutschlands
- ▶ OECD Organisation for Economic Cooperation and Development
(Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung)

- ▶ PES Projekt Erweiterte Selbstständigkeit
- ▶ PIRLS Progress in International Reading Literacy Study
(Internationale Grundschul-Leseuntersuchung)
- ▶ PISA Programme for International Student Assessment
(Studie zur Internationalen Einschätzung von Schülern)
- ▶ PISA-E Erweiterte PISA-Studie auf Basis der einzelnen Bundesländer
- ▶ POLIS Gesellschaft für Politik und Sozialforschung
- ▶ PZ Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz

- ▶ RLP Rheinland-Pfalz
- ▶ SGK Sozialdemokratische Gemeinschaft für Kommunalpolitik
- ▶ SPD Sozialdemokratische Partei Deutschlands
- ▶ StLA Statistisches Landesamt

- ▶ TIMSS Third International Mathematics and Science Study
(Dritte Internationale Mathematik-
und Naturwissenschaftsstudie)

- ▶ UNICEF United Nations Children's Fund, früher:
United Nations International Children's Emergency Fund
(Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)

- ▶ VBE Verband Bildung und Erziehung
- ▶ VDR Verband Deutscher Realschullehrer
- ▶ VERA Vergleichsarbeiten
- ▶ V.i.S.d.P. Verantwortliche(r) im Sinne des Presserechts

- ▶ WMK Wirtschaftsministerkonferenz
- ▶ WRV Weimarer Reichsverfassung

- ▶ ZDH Zentralverband des Deutschen Handwerks
- ▶ ZIRP Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Ort, Datum

Unterschrift