

Westfälisch-Lippische Direktorenvereinigung

Jahrestagung
am 22. Oktober 1999 in Bad Hamm

Protokoll
der
Reden
und
Aussprachen

Inhaltsverzeichnis

<i>Frau Dr. Berg-Ehlers</i>	3
Vorwort: Gymnasiale Aussichten für das neue Jahrtausend..	3
<i>Heribert Seifert</i>	5
Auf den Lehrer kommt es an!	5
Zusammenfassung der Diskussion	16
<i>Harro Müller-Michaels</i>	18
Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand.....	18
Zusammenfassung der Diskussion	27
<i>Ministerin Gabriele Behler</i>	30
Perspektiven für das Gymnasium in NRW	30
<i>Aussprache nach Frau Behler</i>	38
<i>Formalia</i>	60
<i>Frau Dr. Berg-Ehlers</i>	61
Fremdkorrektur beim Abitur 1999 - Erfahrungen und Probleme.....	61

Frau Dr. Berg-Ehlers

**Vorwort:
Gymnasiale
Aussichten für das
neue Jahrtausend**

Das Abitur 1999 ist nachbereitet, das Abitur 2000 wird vorbereitet - vielleicht unter dem Motto: *the same procedure as last year?* Die Auswertung der Ergebnisse, bei der Fremdkorrektur 1999 in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik liegt vor, und wir wissen jetzt, zu welchen Erkenntnissen das Ministerium gekommen ist - von den Konsequenzen, die man ziehen sollte, weil sie gezogen werden müssen, wissen wir noch nichts.

Wir wissen aber, welche Erfahrungen die Kolleginnen und Kollegen aus Westfalen und Lippe gemacht haben und zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Ausführlicher kann das einige Seiten weiter nachgelesen werden. Für die Zweitkorrektur von gymnasialen Abiturklausuren ist fest zu halten - ich fasse dabei auch einige Anmerkungen der Kollegen zusammen: Das Verfahren wird überwiegend als unergiebig bezeichnet, da wesentliche Differenzen zwischen den einzelnen Schulen, die den Zeitaufwand und die übergroße Hektik gerechtfertigt hätten, nicht zu erkennen waren, und qualitätsfördernde fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussionen im Zusammenhang mit den Klausuren schulintern erheblich effektiver zu führen sind - vor allem weil der Zeitdruck geringer ist. Ein Kollege fasst seine Erfahrungen folgendermaßen zusammen: Keine Probleme, daher überflüssig!

Ganz anders jedoch stellt sich die Situation dar, wenn man die Beobachtungen auswertet, die jene Kollegen machen mussten, deren Schulen die Zweitkorrektur an Gesamtschulen vornehmen mussten. Nicht etwa, dass diese Beobachtungen völlig unerwartet und gänzlich überraschend wären - ihre Offenlegung macht aber die ganze Fragwürdigkeit dieser Prozedur deutlich, wenn man hofft, über dies Verfahren zu vergleichbaren Standards zu kommen.

Sehr häufig wurden gravierende Differenzen in den Beurteilungsmaßstäben festgestellt, die teilweise im Interesse der Schülerinnen und Schüler angeglichen wurden, - jener Schülerinnen und Schüler, die hier erstmals - so ein Kollege - eine realistische Bewertung erfuhren. Anforderungen und Korrekturen entsprachen nicht immer den Richtlinien, „nicht-gymnasiale“ Leistungen wurden in der Erstkorrektur unangemessen hoch bewertet, Noten mussten sehr häufig herabgesetzt werden, aus kollegialen Gründen und mit Rücksicht auf die Schülerinnen und Schüler suchte man zuweilen den Einsatz des Drittkorrektors zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich bereits feststellen - ohne dazu explizite Studien zu bemühen - dass das Gesamtschul-Abitur kaum mit dem gymnasialen Abitur kompatibel ist. Und es lässt sich ferner resümieren, dass an die Zweikorrektoren von den Gymnasien Anforderungen gestellt wurden, die an anderer Stelle zu erfüllen sind.

Die gymnasialen Korreferenten konnten nicht das leisten, was die Schulaufsicht bisher zu leisten versäumt hat, nämlich das Abitur der Gesamtschule dem des Gymnasium gleichartig und gleichwertig zu machen. An dieser Stelle muss etwas geschehen, damit dem Ansehen des nordrhein-westfälischen Abiturs kein Schaden zugefügt wird.

Auf der Jahrestagung hat Ministerin Behler die Perspektiven der Bildungspolitik unseres Landes aufgezeigt, ferner wurden wir von Prof. Müller-Michaels (Ruhr-Universität Bochum) und StD Seifert (Studienseminar Recklinghausen) darüber informiert, welches die Perspektiven im Bereich der Lehrerbildung sein sollten, damit die Schule der Zukunft nicht mit den Lehrern von gestern, aber noch weniger mit den Lehrern von übermorgen gestaltet wird.

Anfragen an die Schulaufsicht

Und da stocke ich schon! Waren denn die Lehrer von gestern so furchtbar? War früher die Lehrerausbildung so viel schlechter als heute?

Wieder einmal habe ich die alten Erlasse und Verfügungen für das gymnasiale Schulwesen studiert, und habe dabei wieder einmal einige interessante Entdeckungen gemacht, die mich veranlassen, zum Lehrer von *vorgestern* zurückzugehen (Lehrerinnen kommen in den Erlassen nicht vor - schon gar keine von vorgestern).

Beeindruckend ist immer wieder die Knappheit und Kürze der Verordnungen, die sich auf Wesentliches zu beschränken scheinen. Nehmen wir z. B. die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen von 1898. Da findet wir keine Aussagen über Semesterzahlen und Wochenstunden; vielmehr heißt es lapidar, dass die Zulassung zur Prüfung zu versagen ist, „*wenn der Kandidat nach den vorgelegten Zeugnissen sein Studium so wenig methodisch eingerichtet hat, dass es als eine ordnungsmäßige Vorbereitung auf seinen Beruf nicht angesehen werden kann.*“ Und ferner „*ist die Zulassung zu versagen, wenn begründete Zweifel hinsichtlich der sittlichen Unbescholtenheit des Kandidaten obwalten.*“ Und in der Hausarbeit hat er „*nicht bloß ausreichendes Wissen und ein verständnisvolles Urteil über den behandelten Gegenstand zu bekunden, sondern auch zu zeigen, dass er einer sprachrichtigen, logisch geordneten, klaren und hinlänglich gewandten Darstellung fähig ist.*“

*Eine Forderung von gestern?
Der Kandidat hat zu zeigen,
„dass er zu einer
sprachrichtigen, logisch
geordneten, klaren und
hinlänglich gewandten
Darstellung fähig ist.“*

Und dann der Vorbereitungsdienst! Bei genauer Lektüre der alten Verordnungen wird endlich klar, wo die neue OVP ihren Ursprung hat: In der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen von 1890. Wir finden die Ausbildungskoordinatoren - der Direktor und die vom Provinzialschulkollegium besonders beauftragten Lehrer, die in wöchentlichen Besprechungen in die Schulwirklichkeit einführen, so z. B. „*Grundsätze der Disziplin möglichst im Anschluss an individuelle Vorgänge*“ behandeln. Lehrer *und* Direktor werden übrigens besonders für ihre Tätigkeit honoriert. Die Kandidaten ihrerseits sind mit acht bis zehn Stunden wöchentlich zur unentgeltlichen Unterrichtserteilung heranzuziehen.

Zugegeben, es sind gewisse Unterschiede zwischen dem Seminar- und Anstaltsjahr früher und der Seminar- und Schulausbildung heute festzustellen, aber sind sie etwa derart, dass man die heutige Unterweisung bevorzugen müsste? Nicht nur diese Frage wird in den nächsten Jahren zu beantworten sein.

„Auf den Lehrer kommt es an!“ - Auf den ersten Blick huldigt dieser Titel fast schon zu bereitwillig dem Geist dieser Zusammenkunft, gehört es doch zu den vornehmsten Zwecken berufsständischer Einkehrtage, dass sich die dort versammelten Zunftkollegen wechselseitig die eigene Unersetzlichkeit bestätigen. „Auf den Lehrer kommt es an!“ - das tönt wie eine beruhigende Selbstverständlichkeit für alle professionellen Pädagogen und eröffnet zugleich den Raum für jenes mittlere Maß an alltagsenthobener Nachdenklichkeit, das man bei solchen Tagungen so schätzt.

Ich fürchte allerdings, dass die Zeit der beruhigenden Selbstverständlichkeiten vorbei ist. „Auf den Lehrer kommt es an!“, das ist heute nicht länger ein Aussagesatz, der bloß sprachlich ratifiziert, was der Fall ist. Der Satz steht immer noch quer zum pädagogischen und bildungspolitischen Zeitgeist, ist eher eine trotzig Kampfpapare und Signatur einer Zukunft, die es erst noch zu gewinnen gilt. Mir scheint, dass es im gegenwärtigen Streit um das Bild des Lehrers nicht bloß um ein anderes, zeitgemäßes Lehrerbild geht, sondern darum, ob der Lehrer künftig beim Lernen der Kinder und Jugendlichen überhaupt noch eine erhebliche Rolle spielen kann und soll. Nicht zünftige Besitzstände stehen auf dem Spiel, sondern unsere Vorstellungen von Schule und Unterricht, von eminenten Teilen unserer kulturellen Tradition also. Im öffentlichen Nachdenken über den Lehrer spiegeln sich dabei gesellschaftliche Zustände. Der Lehrer eignet sich offensichtlich wie kaum eine andere soziale Gestalt als Projektionsfläche von Wünschen und Hoffnungen, von Obsessionen und fixen Ideen. Umso schärfer muss man darüber nachdenken, was er kann und was er nicht kann, nur dann wird man ein realistisches Bild gewinnen können. Ich will ihnen ein paar Orientierungsversuche auf unübersichtlichem Gelände anbieten aus meiner subjektiven Sicht: Es ist der Blickwinkel eines Lehrers, der seit 20 Jahren im Studienseminar die Ausbildung praktisch betreibt und dabei immer noch nicht die Hoffnung aufgegeben hat, die Wissenschaft könnte ihm dabei von Nutzen sein.

Wer sich als Ausbilder umhört und in der einschlägigen Literatur unterrichtet, der kann manchmal Wunderliches darüber hören, wie man heute die jungen Referendare empfängt. „Ich spiele mit meinen Lehramtsanwärtern Gesellschaftsspiele, das lockert!“ „Ich lasse meine Leute Gegenstände suchen oder malen, mit denen sie sich identifizieren oder die etwas mit ihren Gefühlen zu tun haben.“ „Mein Seminar geht in den Park. Dort umarmen wir mit geschlossenen Augen die alten Eichen, damit die Referendare wieder ein sinnliches Gefühl für Bäume kriegen. Sie sollen Natur erleben und nicht bloß naturwissenschaftlich klassifizieren.“ In einschlägigen Journalen liebt man erstaunt, dass gerade examinierte Biologen auch durch Bäche waten sollen, um Wasser mit allen Sinnen zu erfahren.(1)

Auf solche Auftaktunternehmungen folgen oft tagelange Plenums- und Gruppensitzungen, in denen die Neuankömmlinge sich ihre Biographien erzählen, in „Blitzlichtern“ aufscheinen lassen oder in kunstvolle Wandzeitungsfriese übersetzen, die sie anschließend wieder versonnen betrachten. Ihre Ängste und Erwartungen, ihre Wünsche und „Utopien“ verwandeln sich in „Mind-maps“ oder ins Patchwork bunter „flip charts“. Wer's so utopisch gar nicht haben möchte, sondern lieber ganz konventionell wüsste, was ihn in den nächsten zwei Jahren erwartet, der hat eine harte Zeit. Grenzen der angedeuteten Spiel-, Erlebnis- und Erzähllust scheint es kaum zu geben, wenn man einmal davon absieht, dass Biologen bislang noch davor zurückschreckten, die Umarmung

Heribert Seifert

Auf den Lehrer kommt es an!

*Zeitgemäßes Lehrerbild?
Ein Orientierungsversuch*

1. Die Initiation: Der Eintritt in den Zauber- garten der Pädagogik - eine Doku-Soap

auch auf die Fauna auszudehnen und sich etwa Luise Rinsers „Bruder Gorilla“ auf eben dieselbe Weise zu nähern.

Ein solcher Empfang im Studienseminar hat offensichtlich den Charakter eines Initiationsrituals. Eine ebenso gut gelaunte wie gut gemeinte Pädagogik verkündet den in der Regel 25- 28-jährigen Absolventen eines fachwissenschaftlichen Hochschulstudiums die frohe Botschaft eines Neuanfangs: Ihr, die ihr hier eintretet, vergesst eure Sozialisation als Wissenschaftler und eure kommunikativen Fähigkeiten als Erwachsene. Legt ab euren alten Adam des zweckrationalen Denkens, der euch glauben ließ, eine Ausbildung sei von den funktionalen Anforderungen des Berufs definiert. Spielend beginnt ihr vielmehr eine Reise in den Zaubergarten der Pädagogik, in dem ihr erlöst werdet vom Leiden kalter intellektueller Hypertrophie. Richtet euch wohlighin in der Wärmestube einer neuen pädagogischen Innerlichkeit, in der jeder Gedanke an die gesellschaftliche Aufgabe von Schule und Lehrerbildung in der Hitze einer psychologisierungsförmigen Reform- und Emanzipationsrhetorik verdampft ist. Bekehrt euch zur Talkshow-Gewissheit, nach der Kommunikation alles und der Inhalt belanglos ist.

In der Tat, ein „Paradigmenwechsel“ in der Ausbildung von Gymnasiallehrern. Aber auf was für eine Lehrerrolle wird hier hingeführt? Wird hier - um im Bild zu bleiben - endlich auch das „Lehrerarbeitszimmer“ im „Haus des Lernens“ neu möbliert? Oder öffnet sich nur die Tür in den toten Trakt einer Pädagogik des ziel- und inhaltslosen Lernens, die nur noch zufrieden ist mit fröhlicher Betriebsamkeit und die den Lehrer sich bloß als freundlichen Ego-Animateur vorstellen kann?

Nun will ich die Revue methodischer Lustbarkeiten hier gewiss nicht überbewerten. Ich nehme sie freilich als Zeit- Zeichen, die durchaus mit pädagogischen und bildungspolitischen Trends korrespondieren. So fügt sich das beschriebene Initiationsritual ganz bruchlos in die zeitgeistige Überzeugung, dass auf jeden Fall die einst traditionellen Stärken des Gymnasiallehrers (fachliche Qualifikation, Fähigkeit und Bereitschaft zu intellektueller Herausforderung) jetzt von eher minderer Bedeutung seien. Wichtig ist nun anderes. Dieses „andere“ zeigt freilich ein höchst widersprüchliches Profil, das die Arbeit im Studienseminar oft diffus macht.

Mustert man die öffentliche Diskussion um den Lehrer, so fällt rasch auf, dass sein Berufsbild einem Vexierbild gleicht: Mal erscheint er als gesellschaftlicher Gesamtschuldner, der für nahezu alle Übel unserer Zeit verantwortlich gemacht wird. Und zugleich wünscht man ihn sich herbei als strahlenden Hoffnungsträger, der die kommenden Generationen endlich in eine lichte Zukunft führen wird. Peter Struck zum Beispiel, der Hamburger Erziehungswissenschaftler, der mit der Verlässlichkeit der Jahreszeiten alljährlich die Dateien seiner Festplatte zu immer neuen Konfigurationen der immergleichen Botschaft zusammenfügt, weiß es ganz genau: „Neue Lehrer braucht das Land!“⁽²⁾ Denn: „Gewalt, Kriminalität, Sucht, Krankheit, Dummheit und Versagen werden durch die jetzige Schule und ihre Lehrer geradezu gefördert.“⁽³⁾

Glaut man ihm, so ist „die pädagogische Situation der deutschen Gymnasien katastrophaler als in jeder anderen Schulform.“⁽⁴⁾ Wie der verbreitete Nachhilfeunterricht beweise, sind die Lehrer nicht in der Lage, den Kindern etwas beizubringen, versagen also eklatant bei dem, was traditionell als ihre Kernaufgabe gilt. Die Zunahme psychosomatischer Erkrankungen bei den Schülern zeige darüber hinaus, dass diese Lehrer die ihnen Anvertrauten auch noch krank machen. Und schließlich ruinieren diese Horrorgestalten sich sogar

Vergesst eure Sozialisation als Wissenschaftler

„Paradigmenwechsel“ in der Ausbildung von Gymnasiallehrern?

2. Lehrer - ein unmöglicher Beruf

*Peter Struck
Die immer gleiche Botschaft von den neuen Lehrern für das Land*

selber: Das „Burn-out“- Syndrom und die Frühpensionierung sind für Struck Indizien dafür, dass die Lehrer zunehmend mit ihrer Aufgabe überfordert sind.

Solche Situationsbeschreibungen gehören bei der öffentlichen Rede über den Lehrer zum guten Ton. Der Lehrer, das ist der universelle Versager, über dessen Leistungen am Arbeitsplatz Schule es wenig Gutes zu berichten gibt, obwohl fast 90 Milliarden Mark jährlich in diesen Arbeitsplatz fließen.

Einigermaßen rätselhaft ist freilich, wenn man bei denselben Liebhabern apokalyptischer Schul-Szenarien und mediengängiger Lehrer-Prügel dann liest, was diese kaputten Vögel aus der pädagogischen Krankenstation „Lehrerzimmer“ aber künftig alles leisten sollen: Da die Familien elementare Erziehungsaufgaben nicht mehr erfüllen, muss der Lehrer kompensatorisch einspringen. Er soll die durch Computerspiele und Fernsehen zerstörte Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder reparieren, soll sozial-verträgliche Werte vermitteln, muss guter Freund, Ernährungs- und Gesundheitsberater sein und rund um die Uhr für die Probleme seiner Schützlinge zur Verfügung stehen. Dazu muss er seinen Unterricht fürs „Leben“ öffnen, stets die Bedürfnisse der Schüler im Blick haben und zugleich irgendwie auch noch Anwalt der Sachen seiner Fächer sein, um die jungen Menschen fit zu machen für die Wettbewerbskämpfe in Zeiten der Globalisierung und der hochtechnologischen Revolution aller Lebensverhältnisse.

Die Aufzählung der Aufgaben lässt sich, wie Sie alle wissen, mühelos noch eine ganze Seite fortführen. In dieser Betrachtung erscheint der Lehrer, der eben noch eine ziemlich verächtliche Figur war, plötzlich als GSP, als „Großer sozialer Problemlöser“, wie der Bochumer Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart einmal spöttisch bemerkt hat. Ernster zu nehmen ist allerdings sein Hinweis darauf, dass diese „Überbürdung“ von Schule und Lehrern zu einer Deprofessionalisierung führen muss: Alle die wohlklingenden Forderungen, die die Lehrerrolle immer weiter an die „Eltern-, Berater-, Animatoren-, Trainer- und Therapeutenrolle“ annähern wollen, zielen auf eine Auflösung der professionell-spezifischen Berufsrolle zugunsten diffus ganzheitlicher und unspezifischer Rollenvorschriften. Zu Recht bemerkt Ewald Terhart dazu: „Solche ‘grenzenlosen’ Tätigkeiten sind dann allerdings in der Tat nicht mehr in Form von Berufsarbeit, sondern nur noch als Existenzformen zu bewältigen.“⁽⁵⁾ Der pädagogische Imperialismus, der das ganze Leben der Kinder zum Gegenstand einer fürsorglichen Belagerung macht, schlägt so auf seinen Agenten zurück und lässt dem Lehrer keine Nische mehr, in der er nicht im Dienst wäre.

Hier feiert ein alter Traum fröhliche Urständ. Seit es Schule als aus der Gesellschaft ausdifferenziertes System institutionalisierter Bildung und Erziehung gibt, gibt es auch das Leiden an dieser Trennung vom „Leben“. Immer wieder hat sich mit Macht der Wunsch geregt, „den ganzen Menschen“ zum Objekt der pädagogischen Bemühungen zu machen und die Vereinseitigung des fachlichen Lernens in der Schule rückgängig zu machen. So wünscht sich denn auch Hartmut von Hentig die „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“, die es mit den „Lebensproblemen“⁽⁶⁾ der Schüler aufnimmt.

Bemerkenswert an solchen guten Wünschen, die immer auf die Suggestion des Gutgemeinten vertrauen können, ist die pauschale Behauptung, dass alle Schüler eine solche Rundumbetreuung benötigen. Ich kenne viele Schüler, zugegeben: Vorzugsweise an Gymnasien, die keine Lust darauf haben, dass Lehrer die Grenzen zwischen Schule und Privatleben überschreiten. Für sie gelten offensichtlich immer noch jene Unterscheidungen, die unser Kollege Hegel in seiner Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811 getroffen

*Der Lehrer
der universelle Versager
oder
von der „Überbürdung“ von
Schule und Lehrern
(Ewald Terhart)*

3. Der Traum von der Lebensschule

*Der Schüler als Objekt
ganzheitlicher Begierde*

hat: „Das Leben in der Familie nämlich, das dem Leben in der Schule vorangeht, ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauns [...]. Die Schule ist nun die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache.“ (7) Wer danach trachtet, diese beiden unterschiedlichen Lebenssphären zu vermischen, der betrügt geradezu die Schüler um die Chance, sich aus dem Bann der lebensweltlichen Kommunikations- und Verkehrsformen zu lösen.

Hinzu kommt: Wie man Lehrer für eine jene „Mittelsphäre“ Schule ausbildet, das wissen wir einigermaßen. Eine plausible Antwort auf die Frage, wie eine Ausbildung für den gewünschten „Lebens-Lehrer“ aussehen soll, steht immer noch aus. Die simple Addition von immer neuen Aufgaben ergibt noch keine Struktur für eine in vertretbarer Zeit zu absolvierende Berufsvorbereitung. Das Studienseminar jedenfalls ist dazu nicht in der Lage.

In Nordrhein-Westfalen scheint es aber, dass diese Ausbildung des neuen Lehrers für die sehr komplexen Aufgaben überraschend schnell erfolgen kann: Denn die OVP, die doch der Masterplan für die Formung der Lehrer im „Haus des Lernens“ sein soll, geht davon aus, dass die pädagogischen Supermänner und Superfrauen schon in wenigen Monaten für den „selbständigen Unterricht“ einzusetzen sind. Aber wenn, wie es der „Seminarrahmenplan“ für die nordrhein-westfälischen Studienseminare formuliert, Lehrerausbildung „im Kern als Selbstausbildung zu begreifen“(8) ist, dann mag das wohl angehen.

In dieser Münchhausenpädagogik ziehen sich die armen Tröpfe von Lehramtsanwärter selber aus dem Sumpf ihrer Anfänger-Ahnungslosigkeit. Und ist es nicht schön, wie harmonisch in diesem Fall „Reformen“ mit den Imperativen knapper Kassen zusammenstimmen?

Zur großen Unübersichtlichkeit in der Galerie der Lehrerbilder gehört freilich, dass er nicht bloß als Versager und umfassender Versorger beschreiben und gewünscht wird. Zu selben Zeit, zu der ihm sozialpädagogische Allzuständigkeit und Omnipotenz abverlangt wird, soll er sich als Träger kognitiven Wissens selbst zum Verschwinden bringen. „Sei bemüht, das Kind in Frieden zu lassen!“, (9) unter diesem kategorischen Imperativ hatte schon Ellen Key 1902 „Das Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen und damit den Generalbass reformpädagogischer Überzeugungen ertönen lassen, der bis heute nachhallt. In dieser Verbeugung vor der „Majestät des Kindes“ (Ellen Key) kommt der Lehrer positiv nicht mehr vor. Seine Autorität gilt grundsätzlich als angemaßte. Sein Anspruch, mehr zu wissen, als Camouflage von Macht und Herrschsucht. So wird dem Lehrer ein habituell schlechtes Gewissen eingepflanzt

Hier geht es nicht mehr um die aller Ehren werte pädagogische Idee, dass jeder Lehrer und Erzieher darauf hinwirken sollte, am Ende seinen Schüler in den Stand der Selbstständigkeit zu versetzen, in der er der Hilfe des Lehrers nicht mehr bedarf. Auch diese Idee ging nämlich immer davon aus, dass der Lehrer lehren und auf diese Weise das Lernen in Gang setzen könne.

Von der Selbstständigkeit als Ziel der Erziehung zur Ermächtigung des Schülersubjekts

Heute, am Ende jenes „Jahrhunderts des Kindes“, liest man es anders: In der Perspektive konstruktivistischer Didaktik zum Beispiel taucht der Lehrer als Wissensvermittler nur noch als „Besserwisser“(10) auf, der das autonome Lernen der Schüler eher stört. Im Konzept des so genannten „erfahrungsoffenen Unterrichts“ ist „der Lehrer/die Lehrerin nicht diejenige Person, welche eine

Die Addition von neuen Aufgaben ergibt noch keine Struktur

Selbstausbildung ist Münchhausenpädagogik

4. Der paradoxe Pädagogenwunsch: Lehrer, die sich selber zum Verschwinden bringen

richtige Sichtweise von der Lage der Dinge vermittelt, sondern eine Person, die sich bemüht, den inneren Erlebnis- und Erfahrungsprozess des Lernenden aus dessen Perspektive verstehend nachzuvollziehen". Der Projektunterricht tritt an, um endlich „mit der anscheinend zur schulpädagogischen Tradition gehörenden Geringschätzung der Kompetenz des Schülers" zu brechen. (11) Und in der Nummer 1/1996 des vom Kultusministerium NRW herausgegebenen Journals „Schulzeit" liest man: „Wer die Schule verbessern will, muss sich zuerst der schlichten Erkenntnis stellen, dass Lernen und nicht Lehren der Kernprozess jeder Schule ist." (12) Eine in der Tat etwas gar zu „schlichte Erkenntnis": Was bisher selbstverständlich zusammengehören schien, das Lehren und das Lernen, erscheint plötzlich als Gegensatz, als Widerspruch, der jetzt aufgelöst werden soll durch eine fundamentale Ermächtigung des Schülersubjekts.

In einer Art von kopernikanischer Wende sind die Rollen getauscht. Autonom, selbständig und selbstverantwortlich lernt jetzt der Schüler, während der Lehrer irgendwo im Hintergrund möglichst dezent und unauffällig Hilfsdienste verrichtet, vielleicht noch „Lernlandschaften" arrangieren darf. „Vom Pauker zum Coach" (13), vom „Besserwisser" zum Förderer, Lernprozesshelfer oder Moderator, so heißen die Wegmarken, die ihm die Richtung in eine Zukunft anzeigen sollen, in der er Platz nehmen wird als einer unter den vielen „Betreuern" unserer Gesellschaft. Nach den Vorstellungen konstruktivistischer Pädagogik, die das Soester „Landesinstitut" gern verbreitet, darf er sich mit noch aparteren Titeln schmücken: Horst Wyrwa erklärt ihn dort zum „Dialogisierer" und „Pertubator" (14), der nicht mehr führt und beeinflusst, sondern den Schüler zur „Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeiten und Vieldeutigkeiten" anregt.

„Vom Pauker zum Coach"

Versuchen Sie bitte nicht, dieses rasende Gefasel, das gleichwohl mit kultusministerialem Segen ins Land hinaustönt, irgendwie zu verstehen. Darauf kommt es dabei wohl auch nicht mehr an, nur noch auf das Summen im Kopf, das bei längerer Versenkung in solche Texte entsteht.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht mir hier nicht um eine törichte Polemik gegen die Förderung von Selbständigkeit bei den Schülern. Ohne Zweifel haben auch ihre Fragen und bis zu einem bestimmten Grad auch ihre Bedürfnisse und Interessen ihren legitimen Platz im Unterricht. Jeder erfahrene Lehrer weiß das und weiß das auch zu berücksichtigen.

Es geht mir vielmehr um die Kennzeichnung illusionärer Vorstellungen vom Lernen und von Unterricht. Es geht um Illusionen, die dazu angetan sind, Lernen zu behindern und die dazu führen können, die Funktionsfähigkeit von Schule sowie die Funktionstüchtigkeit von Lehrern zu beschädigen.

*Illusionen,
die Lernen behindern und
Funktionsfähigkeit von Schule
beschädigen*

Die beschriebenen Lehrerbilder haben alle gemeinsam, dass Unterricht, zumal in seiner gymnasialen Form, kaum vorkommt. Im Rahmen der umfassenden Ausweitung der Lehreraufgaben wird das, was historisch ihren Kern ausmachte, an den Rand gedrängt. Die Sozialpädagogisierung der Lehrerrolle macht Erziehung zur Hauptaufgabe. Die wohlfeile Kritik an der angeblichen „Verkopfung" des Unterrichts favorisiert den Irrationalismus der Erlebnispädagogik. Die Begeisterung über Formen des „offenen Unterrichts" gibt die Lernprozesse so frei, dass Unterrichtsstrukturen sich auflösen. Der Kult der „Handlungsorientierung" hat längst einen leerlaufenden Methodenfetischismus in Gang gesetzt, der mit bloßem Betrieb zufrieden ist und nicht mehr danach fragt, zu welchem Ziel und Zweck hier „gehandelt" wird. Dübeln statt grübeln ist sich selbst hinreichende Begründung.

5 .Die Marginalisierung des Unterrichts

Ausgerechnet in einer Epoche, in der die Hardware im Kopf der Menschen zur zentralen Ressource geworden ist, leisten wir uns den Luxus eines antirationalen Affekts, der Denken vorzugsweise mit „Kälte“, „Lebensferne“ und bloßem „Buchwissen“ verbindet.

Widerspruch gegen falsche Alternativen um des Lernens willen.

Auch hier soll einem Missverständnis vorgebeugt werden: Niemand, der die heutige Schule und die Probleme der Lehrer im Unterricht kennt, wird sich neuen methodischen Konzepten verweigern oder die Bedeutung des Schullebens außerhalb des Unterrichts gering schätzen. Widerspruch aber scheint mir geboten gegen die Richtung der pädagogischen Innovationen, die unablässig empfohlen und oft auch bildungspolitisch gefordert werden: Der Fluchtpunkt ist eine einseitige und oft dogmatische Betonung von Individualisierung und Subjektivierung des Unterrichts und der Referendarausbildung. Kaum ein Gedanke wird dabei noch auf Überlegungen verwandt, wie sie zum Beispiel Jürgen Gideon, wahrhaftig kein „Reaktionär“, kürzlich so formuliert hat: „Alle Schularbeit als öffentliche Angelegenheit steht hierzulande in der Tradition der Aufklärung, verdankt ihre zentralen Annahmen ihrer pädagogischen Anthropologie, etwa diese, dass systematisch geschulter Verstandesgebrauch, jahrelanges Lernen und mühsames Üben Sinn haben und notwendig sind für jeden, der an den Rechten und Pflichten einer Gesellschaft teilnehmen will.“(15)

Solche Schul- und Unterrichtsarbeit aber wird nahezu unmöglich, wenn die Lehrertätigkeit auf formale Verfahrens- und Moderationskünste reduziert und Sachkenntnis marginalisiert wird.

Die manchmal amoklaufende pädagogische Innovationslust droht dabei immer wieder das aus dem Auge zu verlieren, was Gideon die „spannende Doppelaufgabe von Schule“ und Unterricht genannt hat: Sie sind „ganz und gar für den Einzelnen da, dem zu helfen ist, dem Sachen anzubieten und Ansprüche abzuverlangen sind; sie hat aber auch eine personen- und zeitübergreifende Verpflichtung: Die der Tradierung, der Wahrung und analytischen Durchdringung eines Kulturzusammenhangs, der sich ausdrückt in einer Kommunikation mit den Toten, die nicht abreißen darf, weil sonst die Bilder und Vorbilder, jedenfalls der Erfahrungsschatz für die Gestaltung der Zukunft sich im Blitzen des Jetzt, im Nebel der Erinnerungs- und Alternativlosigkeit verlieren könnten.“(16)

*Die spannende Doppelaufgabe von Schule und Unterricht
Jürgen Gideon*

Solche Erinnerungen an den Auftrag von Schule und Lehrern haben es schwer. Sie wirken konservativ und irgendwie unzeitgemäß, traditionell, auf jeden Fall nicht so „schnittig“, wie man es in manchem pädagogischen Puppenheim gern hätte.

6. Von der Zählebigkeit pädagogischer Glaubenswahrheiten

Ich erinnere mich, zuerst als Referendar und später dann als Fachleiter im Seminarbetrieb immer wieder mit demselben Set reformpädagogischer Ideen konfrontiert worden zu sein. Erstaunlich daran ist, dass die Versprechungen des „offenen Unterrichts“, die Favorisierung der Gruppenarbeit und all der anderen „neuen Lehr- und Lernmethoden“ empirisch so schwach oder so gar nicht belegt sind und dennoch ungebrochen ihre Faszination in der Lehrerbildung entfalten. Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth, der jüngst eine kritische Entzauberung des „fächerübergreifenden Unterrichts“ vorgelegt hat (17), erklärt sich diese Zählebigkeit pädagogischer Glaubensgewissheiten mit der notorischen Ungenauigkeit der pädagogischen Sprache, „die dem propagandistischen Slogan näher steht als der fundierten Theorie.“

In der Tat ist erstaunlich, wie lange es gedauert hat, bis ein paar fundamentale Ergebnisse der Unterrichtsforschung eine größere pädagogische Fachöffentlichkeit gefunden haben. Ich denke da an Franz Weinerts Befunde zu den Möglichkeiten und Grenzen jener „neuen Lehr- und Lernmethoden“: Weder lässt sich die Behauptung, das bisherige schulische Lernen sei dysfunktional geworden, belegen, noch kann undifferenziert von einer Überlegenheit jener Lernformen ausgegangen werden, die Selbständigkeit betonen und offenen Unterricht empfehlen. Vielmehr gilt: „Selbständiges Lernen bei anspruchsvollen Inhalten, Aufgaben und Zielen ohne qualifizierte Voraussetzungen aufseiten des Lernenden führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Lerndefiziten, fehlerhaften Kenntnissen und Misserfolgserlebnissen.“(18) Zu den „qualifizierten Voraussetzungen aufseiten des Lernenden“ gehört aber gerade jenes in Schulfächern organisierte Wissen, das abzuwerten zum politisch korrekten Ton der Zeitgeist-Pädagogen gehört.

Ähnlich steht es mit der oben erwähnten Defunktionalisierung des Lehrers und des Lehrens. Weinert glaubt unter Berücksichtigung empirischer Studien nachweisen zu können, „dass es vor allem bei schwierigen Lernaufgaben ohne kompetente Steuerung und Unterstützung des Lernenden durch ‚Lehrende‘ zu Defiziten im systematischen Aufbau des Wissens, im Abstraktionsniveau der gelernten Informationen, in der Korrektheit der erworbenen Kenntnisse und im Erwerb effektiver Lernstrategien“ kommt (19).

*Folgen der Defunktionalisierung
des Lehrers und des Lehrens*

Die lehrergesteuerte und vom Lehrer kontrollierte „direkte Instruktion“ gilt modernen Pädagogen und manchem Bildungspolitiker als geradezu gruseliges Folterwerkzeug, mit dem die „kompetenten Kinder“ unnötig gegängelt werden. Denn bei diesem Verfahren, ich zitiere Weinert, „wählt der Lehrer angemessene Ziele aus, zerlegt den Unterrichtsstoff in kleine, überschaubare Einheiten, sorgt für den Erwerb des notwendigen Wissens, stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, so dass der einzelne Schüler bei entsprechender Anstrengung die richtige Lösung findet, sorgt für ausreichende Übung, kombiniert in zweckmäßiger Weise Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit, überwacht ständig die Lernfortschritte der einzelnen Kinder und hilft in möglichst unauffälliger, aber effektiver Weise bei der Vermeidung oder Überwindung von Lernschwierigkeiten.“ (20)

Die Effektivität dieses Vorgehens ist freilich vielfach belegt. So hat Sabine Gruehn festgestellt, dass sich sowohl kognitive als auch nichtkognitive, soziale Ziele gleichermaßen verwirklichen lassen, wenn folgende Bedingungen erfüllt werden:

*Kriterien effektiven Unterrichts
Sabine Gruehn*

- „eine effiziente Klassenführung, die sich durch hohe Disziplin und geringe Zeitverschwendung auszeichnet.
- geringer Leistungsdruck, niedriges Interaktionstempo und ein nicht sprunghafter Unterricht
- eher geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler, relativ geringer Individualisierungsgrad des Unterrichts
- klar verständlicher Unterricht
- individuelle Bezugsnormenorientierung des Lehrers
- positive Schülerorientierung und sozialdiagnostische Kompetenz des Lehrers.“ (21)

Und sicher kennen Sie die vom Berliner Max-Planck-Institut erstellte Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“, die im „2. Bericht für die Schulen“ ausdrücklich fest hält: „In den Positivklassen wird eine deutlich geringere Schülerpartizipation und ein geringerer Individualisierungsgrad wahrgenommen als in den Negativklassen. [...] Es wird weniger Zeit vergeudet für nichtfachliche Aktivitäten, was mit einer höheren Disziplin einhergeht, der Unterricht ist weniger sprunghaft und klarer strukturiert.“

Trotzdem sind die Schüler mit ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer insgesamt wesentlich zufriedener.”(22)

Es wird Sie kaum überraschen, dass solche Befunde für mich eindeutig darauf hinauslaufen, „den Lehrer in der Schule zu belassen wie die Kirche im Dorf“, um noch einmal Franz Weinert zu zitieren (23). Denn nur ein kompetenter Lehrer kann eine solche „direkte Instruktion“ erteilen. Und nur ein kompetenter Lehrer kann einschätzen, welche Grade steigender Selbständigkeit er seinen Schülern zumuten darf. Nur er wird sich davor hüten, die Resultate langer und anspruchsvoller Lernprozesse mit ihren Voraussetzungen zu verwechseln: Dies scheint mir nämlich ein Hauptfehler der schwärmenden Propaganda für den angeblich „autonomen Schüler“ zu sein. Man traut ihm umstandslos Fähigkeiten der Selbstorganisation zu, die erst mühsam, mit Hilfe des Lehrers, angebahnt werden müssen, und die dann, wenn sie verfügbar sind, selbstverständlich zum Methodenrepertoire des Lehrers gehören.

Die beharrliche Erinnerung an die Zentralstellung des Lehrers bedeutet aber auch die nüchtern-realistische Redimensionierung seiner Aufgabe: Das vornehmste Arbeitsfeld des Lehrers ist der Unterricht. Was vor einiger Zeit noch nur Hermann Giesecke so entschieden vertreten hat, setzt sich, so glaube ich, immer stärker durch. So stellte gerade, am 1. Oktober auf dem Bonner Kongress „Fordern und Fördern. Schule und Lehrerausbildung an der Jahrtausendwende“, der Berner Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers mit aller wünschenswerten Klarheit fest: „Das Kerngeschäft der Schule ist der Unterricht. Was dem Kerngeschäft nutzt, kann als sinnvolle Reform angesehen werden. Was ihm äußerlich bleibt, sollte - trotz oder wegen der reformpädagogischen Optik - aufgegeben oder gar nicht erst angefangen werden.”(24) Für Oelkers muss alle Schulentwicklungsplanung darauf hin geprüft werden, ob sie die „Schulfächer, also die Konstruktion und Dynamik des Wissens“ in den Mittelpunkt stellt. Fünf Konsequenzen für die Lehrerausbildung scheinen mir nahe liegend:

Die solide wissenschaftliche, fachliche Ausbildung ist nach wie vor die unverzichtbare Basis. Ohne ein grundlegendes Verständnis der Strukturen seines Faches kann kein Lehrer die Methoden und die akzeptierten Wahrheiten einer Disziplin den Schülern nahe bringen. Jede Ausdünnung der fachlichen Substanz des Lehrerbilds beschädigt nicht bloß die Funktion von Schule und Unterricht. Sie muss auf die Dauer auch zu unerwünschten berufspolitischen Folgen führen: Wenn der Lehrer zu einem sozialpädagogischen Kommunikationsathleten umprofilert wird, dann wird man seine Ausbildung auch immer mehr von den Hochschulen abziehen können. Die neuen „Präparandenanstalten“ in Gestalt von allerlei kommunikationspsychologischen Trainingszentren stehen schon bereit. Am Ende mutiert dann der Lehrer zum schulischen Sozialarbeiter, der auch besoldungstechnisch einfacher zu handhaben ist.

Unideologische Prüfung aller Lehr- und Lernformen

Im Studienseminar muss eine unideologische Prüfung aller Lehr- und Lernformen erfolgen, ohne dass dabei bestimmte methodische Verfahrensweisen favorisiert werden, weil sie

etwa unspezifischen pädagogischen oder gesellschaftspolitischen Wünschen entsprechen. Ich fürchte, dass nicht alles, was Spaß macht, deshalb schon eine zugelassene Methode sein darf. Es geht nicht um einen knöchernen Kult des Paukens, aber es gibt Anstrengungen beim Lernen, die auch der beste Lehrer seinen Schülern nicht ersparen kann. Gewiss soll auch das Studienseminar seinen Beitrag zur kontinuierlichen Verbesserung der Ausbildung liefern und wird dabei immer auch innovativ wirken. Zugleich muss aber im Vorberei-

7. Auf den Lehrer kommt es an!

Das vornehmste Arbeitsfeld des Lehrers ist der Unterricht

Solide wissenschaftliche, fachliche Ausbildung

tungsdienst auch der nüchtern-skeptische Blick auf die Schulwirklichkeit eingeübt werden, soll nach dem Rausch der Reformen nicht der Katzenjammer einer ganz anderen Praxis folgen.

Neue Herausforderungen sind nicht in besinnungslos vorseilendem Gehorsam gegenüber dem Zeitgeist in immer neue Anforderungen an den Lehrer umzusetzen. Wohl aber ist zu fordern, dass der Lehrer in höherem Masse als bisher in den Stand versetzt wird, mit außerschulischen Institutionen der Jugendarbeit zu kooperieren. Nicht um die „Übernahme von deren Aufgaben“ kann es gehen, wie Ewald Terhart zu Recht gesagt hat(5), sondern um die Fähigkeit des Lehrers, sich sicher in einem Netzwerk helfender Einrichtungen zu bewegen.

Aus alledem folgt, dass die expansive Ausrichtung der Seminarziele auf ein halbes Dutzend „Lehrerfunktionen“ nicht als der Weisheit letzter Schluss gelten kann. Wer miterlebt hat, welche Eier- und Schleiertänze Fachleiter und Fachlehrer in ihren Gutachten aufführen, um dem Referendar identifizierbare erzieherische oder innovatorische Leistungen zu bescheinigen, der wird den einschlägigen Einfallsreichtum bewundern. Er wird aber nach wie vor daran zweifeln, dass solche Gutachtenprosa irgendeine Rückwirkung auf Unterricht hat.

„Reformen“ nach Art der neuen OVP sind kein Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung. Durchsichtigen Sparzwängen geschuldet, reduziert sie nicht nur den Seminaranteil. Die vielfältigen Organisationsfragen, die sie uns zur Lösung aufgibt, führen zu Endloskonferenzen über Zweitrangiges. Zeit und intellektuelle Ressourcen werden so verbraucht, die für die inhaltliche Arbeit fehlen. Sie schiebt den Schulen einen erhöhten Ausbildungsanteil zu, ohne sie dazu in den Stand zu versetzen. Die propagandistische Rede von der verstärkten Praxisorientierung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass des facto Lehrerausbildung in NRW vor allem ein kurzatmiges Überlebenstraining sein wird. Die OVP, ist das Gesetz gewordene Desinteresse an einer qualifizierten Lehrerausbildung.

Erlauben Sie mir, trotz eines solch düsteren Fazit, dennoch den Versuch eines hoffnungsvollen Nachworts. Meine Hoffnung richtet sich, ausgerechnet, auf die gegenwärtige Effizienzdiskussion. Denn wenn jetzt, erstmals seit langem, darüber gestritten wird, was Schulen messbar leisten, so führt diese öffentliche Erörterung unvermeidlich doch noch einmal zur kritischen Musterung der unterschiedlichen Schulformen. Immer deutlich wird in dieser von interessierter Seite gern für erledigt erklärten Schulformdebatte, dass es eben sehr unterschiedliche schulische Entwicklungsmilieus gibt. Der heftige Widerstand, den die Gesamtschulideologen gegen solche Vergleiche führen, zeigt, welche Brisanz darin liegt. Wir sollten keine Angst vor solchen Vergleichen haben, im Gegenteil.

Der besondere Bildungsauftrag des Gymnasiums.

Es ist gut, dass plötzlich wieder über „Gymnasialpädagogik“ diskutiert wird, die es jahrelang eigentlich nicht mehr geben durfte, weil nur noch über „allgemeine Modelle des Lernens, des Unterrichts oder eben der Schulentwicklung“ reflektiert wurde, wie Jürgen Oelkers meint, der fortfährt: „Gymnasien aber übernehmen einen speziellen Bildungsauftrag für wissenschaftliche und gesellschaftliche Eliten, damit - die Gestaltungsverantwortung für besondere Niveaus des Angebots, sowie die Tradierung von wissenschaftlichen und kulturellen Standards, die sich im obligatorischen Schulbereich nicht realisieren lassen.“

Fähigkeit, sich sicher in einem Netzwerk helfender Einrichtungen zu bewegen

Ausrichtung auf „Lehrerfunktionen“ ist nicht hinreichend

Lehrerausbildung in NRW darf nicht kurzatmiges Überlebenstraining bleiben

8. Kleines, hoffnungsvolles Nachwort

Seine Konsequenz: „Dieser Bildungsauftrag muss differenztheoretisch kommuniziert werden, also mit den Unterschieden und nicht primär mit den Gemeinsamkeiten.“(26)

Ich glaube deshalb, dass gerade das Gymnasium die Chance hat, die Wiederherstellung der Unterrichtskultur entschieden zu befördern, von der mittlerweile auch ausgewiesene Reformpädagogen wie zum Beispiel Otto Seydel, der Leiter des Salem Colleges, so emphatisch sprechen. Ein Gymnasium, das sich auf seine Stärken und auf seinen von keiner anderen Schulform zu erfüllenden Bildungsauftrag besinnt, kann exemplarisch vorführen, was eine moderne Schule leisten kann. Sie muss begründete Ansprüche setzen und nicht der modischen Versuchung erliegen, sich zu einer Agentur wohlfahrtstaatlich organisierter Verteilung von „Bildungserfolg“ zu wandeln.

Ein Gymnasium, das sich so auf seinen differenzierten gesellschaftlichen Auftrag besinnt, braucht aber auch den kompetenten Gymnasiallehrer, nicht den unspezifischen Stufenlehrer. Nur dann kann es die notwendigen Ansprüche setzen. Ansprüche freilich nicht nur an die Schüler, sondern auch an das eigene Angebot an „Unterrichtskultur“. Ich verstehe dies durchaus kritisch auch gegenüber dem Gymnasium. Denn wenn diese Schulform auch gewiss besser ist als ihr öffentlicher Ruf, so ist sie doch insgesamt noch nicht so gut, wie sie sein könnte. Hier wird ganz gewiss nicht an einem nostalgischen Genrebildlichen gemalt, das den pädagogischen und bildungspolitischen Tagträumereien einfach nur die angeblich heile Welt einer „guten alten Schulzeit“ entgegenhält. Das hieße die Holz und Hohlwege verfehlter Schulreformen zu einem Labyrinth auszubauen. Nein, wer auch nur die Bedingungen erfolgreichen Unterrichts sich genau ansieht, die ich oben zitiert habe, der weiß, welche hohen Anforderungen damit an den Lehrer gesetzt sind.

Im diesem Doppelsinn von „Anspruch“ ist es, so glaube ich, hohe Zeit für ein Ende der allzu langen gymnasialen Bescheidenheit.

*Wer gymnasiale Lernkultur will,
muss auch den
Gymnasiallehrer wollen*

Das Ende der Bescheidenheit

Anmerkungen:

1. Erwin Graf/Thomas Wenzel: Wasser-Gewässer. Bericht über eine fächerübergreifende Gewässerexkursion mit Referendaren. in: Seminar Heft 4/1997, S. 41- 61.
2. So in: Peter Struck, Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1993.
3. a.a.O. S.2
4. a.a.O. S. 41.
5. Ewald Terhart, Lehrerbild und Lehrerbildung. Ansprüche und Möglichkeiten. In. Seminar Heft 1/1998, S. 18-26, hier S. 22.
6. Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München 1993, S. 189ff.
7. G.W.F. Hegel, Rede zum Schuljahresabschluss, 2.9.1811. In: G.W. F. Hegel, Werke in 20 Bänden, Bd.4. Frankfurt 1970, S. 344-359, hier S. 349.
8. Seminarrahmenkonzept für die Studienseminare für das Lehramt für die Sekundarstufe 11, S.16.
9. Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel 1992, S. 114.
10. Kerstin Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Neuwied/Berlin 1997, S.259ff.
11. Zitiert nach: Alfred Schirlbauer, 'Humanes Lernen' - eine Mogelpackung. In: Michael Felten (Hg.), Neue Mythen in der Pädagogik. Donauwörth 1999, S. 29-42, hier S. 35.
12. Im Beitrag von Ulrich Schmidt, Schulzeit = Schülerzeit.

13. Peter Struck/Ingo Würtl, Vom Pauker zum Coach Die Lehrer der Zukunft. München 1999.
14. Holger Wyrwa, Konstruktivismus und Schulpädagogik - eine Allianz für die Zukunft. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hg.) Lehren und Lernen als Konstruktive Tätigkeit, Bönen 1995. S. 15-45, hier S. 40.
15. Jürgen Gideon, Von der Widerständigkeit der alten Schule. In. Neue Sammlung Heft 3/1997, S. 407-418, hier S. 411.
16. a.a.O. S. 418.
17. Heinz-Elmar Tenorth, 'Fächerübergreifender Unterricht' - oder: Die Risiken des Wünschbaren. In: Seminar Heft 4/1997, S. 7-12, hier S. 7.
18. Franz. E. Weinert, Für und Wider die 'neuen Lerntheorien' als Grundlagen pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10(1996), S. 1-12, hier S. 6.
19. a.a.O. S. 7.
20. a.a.O. S. 8.
21. Sabine Gruehn, Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995), S. 531-553, hier S. 549.
22. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). 2. Bericht für die Schulen. Berlin 1996, S. 39/40.
23. Franz E. Weinert, 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14(1996), S. 141-151, hier S. 150.
24. Jürgen Oelkers, Effizienzprobleme der Schule. Vortragsmanuskript, S.2.
25. Terhart, Lehrerbilder und Lehrerbildung, S.24.
26. Jürgen Oelkers, Effizienzprobleme... S.11

Frau Dr. Berg-Ehlers bedankte sich bei Herrn Seifert und leitete zur Diskussion über.

Herr Dr. Acker stellte in Abrede, dass die im Referat dargestellten extremen pädagogischen Positionen Zielrichtung der neuen Ausbildungsordnung (OVP) seien. Vielmehr sei es Ziel der Landesregierung, die Schule stärker als bisher in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer einzubeziehen. Inzwischen sei unbestritten, dass sich auch am Gymnasium bestimmte fachorientierte Unterrichtsmethoden totgelaufen hätten. Das gelte z. B. für einseitige sterile analytische Verfahrensweisen insbesondere des Deutschunterrichts. Darüber nachzudenken und nach neuen Wegen zu suchen, sei durchaus vernünftig. Des Weiteren sei der vom Referenten infrage gestellte Konstruktivismus insofern zu rechtfertigen, als er die alte Erkenntnis wieder in Erinnerung rufe, dass bei Schülern nur das ankomme, was sie selbständig erarbeitet hätten. Deshalb sei das gegenwärtige Bemühen, Schüler zu mehr Selbständigkeit zu erziehen, durchaus sinnvoll. Gefragt werden müsse auch, ob die am Gymnasium dominierende Lehrerrolle Maßstab aller Dinge sei. Inzwischen gäbe es auch Gymnasien, in denen soziale Fragestellungen mehr und mehr in den Vordergrund rückten. Auch darauf müssten künftige Gymnasiallehrer in ihrer Ausbildung vorbereitet werden, ohne dass sie damit gleich zu sozialen „Gurus“ oder „Übervätern“ würden.

In seiner Erwiderung hob Herr Seifert hervor, dass es durchaus wünschenswert sei, wenn eine andere als die im Referat dargestellte Linie des Ministeriums in der OVP erkennbar würde. Jedenfalls habe er sich in seinem Referat auf Materialien der Landesregierung, etwa auf Schriften des Landesinstituts Soest und den Seminarrahmenplan, bezogen. Herr Seifert gestand ohne weiteres zu, dass die OVP ein vernünftiger Versuch sei, die Schulen stärker als bisher in die Ausbildung einzubeziehen. Allerdings müssten dazu zunächst tragfähige Voraussetzungen geschaffen werden, indem etwa die Entlastung der an der Ausbildung beteiligten Kolleginnen und Kollegen an den Schulen so geregelt würde, dass diese imstande seien, ihre Ausbildungsaufgabe so ernsthaft wahrzunehmen, wie sie an den Seminaren zurzeit betrieben würde. Grundsätzliche Probleme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Seminar erkannte Herr Seifert nicht. Wenn die Zusammenarbeit allerdings kein bloßes Lippenbekenntnis bleiben solle, müsse sie zunächst durch entsprechende Entlastungsmaßnahmen der Schule unterfüttert werden.

Herr Seifert hob hervor, dass das Gymnasium selbstverständlich keine Insel der Seligen sei und mit einer Vielzahl von Problemen zu kämpfen habe, die u.a. auch mit Hilfe moderner Lehr- und Lernformen angegangen werden müssten. Er wolle lediglich darauf aufmerksam machen, dass bei allen unterrichtsmethodischen Überlegungen die Zieldiskussion des Unterrichts nicht aus dem Auge gelassen werden dürfe. Vielfach sei im Ausbildungsunterricht der Seminare eine ziellose Betriebsamkeit zu erkennen. Unterricht würde in Gang gesetzt, ohne dass ein Verstehensprozess eingeleitet und am Ende ein angestrebtes Sachziel erkennbar sei. Deshalb müsse daran gearbeitet werden, die kognitiven Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar, effizient und auf das Verstehen hingerichtet zu gestalten. Diese Dimension des Unterrichts habe er mit Hilfe seiner pointierten Darstellungsweise wieder stärker ins Gespräch bringen wollen, gerade weil sie in der gegenwärtigen didaktisch-methodischen Literatur vernachlässigt würde.

Abschließend wurde vonseiten der Schulleiter an Herrn Dr. Acker die Frage gestellt, wann auf die Verlagerung der Aufgaben vom Seminar auf die Schule

Zusammenfassung der Diskussion

Dr.Acker

Erwiderung Herr Seifert

die bereits angesprochene Entlastung der Schule und der Schulleiter folge. Herr Dr. Acker erklärte, dass das Problem im Ministerium gesehen werde. Zurzeit würde diskutiert wie es zu einer entsprechenden Ausstattung der Schulleiter kommen könne.

Die Vorsitzende der Direktorenvereinigung, Frau Dr. Berg-Ehlers, dankte Herrn Seifert für seinen Vortrag und seine Bereitschaft zum Gespräch.

Harro Müller-Michaels
Universitäre
Lehrerbildung auf
dem Prüfstand

Es ist fast die Regel: Je schlechter die Einstellungschancen für junge Lehrer sind, desto heftiger wird um die Neuordnung der Lehrerausbildung gestritten. Im Augenblick ist es jedenfalls wieder so: Es vergeht kaum eine Woche, in der nicht eine Nachricht aus irgendeinem Bundesland über die Neustrukturierung der akademischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kommt: Entweder geht es darum, den Erziehungsauftrag wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken oder darum, den „kommunikativen Kitsch“ der neuen Wendung auf das Subjekt von Lehrern und Schülern zu entlarven und für die fachliche Kompetenz zu streiten.

Die Diskussionen sind seit nunmehr einem Jahr nicht mehr abgebrochen:

- Am 02.11.1998 hat das Plenum der HRK seine „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ verabschiedet: Mit einigen richtigen Beobachtungen und zwei falschen Schlüssen (angebliche Überkapazität in der Fachdidaktik und Kooperationsmodelle mit Fachhochschulen).
- Am 15.03.1999 hat der Landtag NW dem Antrag der Fraktionen der SPD und Grünen zur Reform der Lehrerausbildung zugestimmt, der sich - etwas verspätet - dem romantisch inspirierten „Haus des Lernens“ verschreibt.
- Die TIMMS-Studie stellt teilweise erhebliche Wissensdefizite deutscher Schüler im europäischen Vergleich fest und hat damit den Fachwissenschaften in den Universitäten Argumentationshilfe geliefert.
- Im Zusammenhang mit dem „Qualitätspakt“ des Ministeriums mit den Hochschulen ist den Universitäten am 24.09.1999 ein Schreiben zugegangen, in dem der geschätzte Lehrbedarf für die Jahre 2005-14 den Kapazitäten gegenübergestellt wird; demnach sind die Ausbildungskapazitäten (je nach Fach) drei- bis siebenmal höher als der Bedarf in den nächsten fünfzehn Jahren.
- Die erheblichen Überkapazitäten sollen die Hochschulen offenbar dazu verleiten, freiwillig die Lehrerausbildung aufzugeben und Stellen in diesen Studiengängen zu streichen.

Es ist eine ziemliche Gemengelage von Problemen, die eine Diskussion über den richtigen Weg der Lehrerbildung lebhaft in Gang hält: Das Interesse der Länder, sich über die Schulpolitik gegenseitig zu profilieren, gesellschaftliche Defizite, die Akzentverschiebungen in Tätigkeiten der Pädagogen verlangen, der erheblich zunehmende Medienkonsum, der ein neues Rollenverständnis der Lehrer fordert, die explosionsartige Vermehrung des Wissens, das ohne fachliche Kompetenzen nicht geordnet und vermittelt werden kann, die geringer werdenden Ressourcen, die Konzentrationen und Mehrbelastungen bedeuten. Hinzu kommt noch der Druck der Internationalisierung, der Vergleich und Wettbewerb mit anderen Modellen der Lehrerausbildung in Europa herausfordert und provinziellen Eigensinn nicht weiter zulässt.

Herausforderungen an die Lehrerbildung

Der Landesregierung wird bewusst sein, dass sie dieses Bündel von Problemen miterzeugt hat. In den Jahren des Aufbruchs Anfang der 70er Jahre, unter dem Eindruck des erheblichen Lehrermangels, wurde durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten bzw. deren Ausbau zu

I. Vorgeschichte der Reform

Gesamthochschulen die Kapazität im Bereich der Lehrerausbildung schlagartig erhöht. Die Gründe für die Integration waren, für sich genommen, alle ganz plausibel:

1. Da alle Schüler das Recht auf gleiche Bildung haben, müssen auch alle Lehrer gleich ausgebildet werden, um, solange noch unterschiedliche Schulformen bestehen, dieses Recht auch praktisch einlösen zu können. Das weitergesteckte Ziel war aber, die einheitliche Lehrerausbildung als Plattform für ein einheitliches System von Gesamtschulen zu nutzen.
2. Inhaltlich sollte die neue Lehrerausbildung vom Prinzip der Wissenschaftlichkeit bestimmt sein. In einer Welt, in der die anstehenden Probleme nur mit wissenschaftlichen Mitteln zu lösen sind, kann man keine Schulform mehr vom Prinzip der Wissenschaftlichkeit ausschließen. Selbst wer von den Schülern in Industrie oder Handwerk tätig sein würde, musste zur demokratischen Kontrolle wissenschaftlich begründeter Entscheidungen befähigt werden. Das bedeutete eine Stärkung der fachwissenschaftlichen Ausbildung zu Lasten der als überholt bewerteten praktischen, künstlerischen und technischen Bildungselemente. Selbst die Pädagogik wandelte sich zur Erziehungswissenschaft, die sich nur noch zum Ziel setzte, den Lehrer mit kognitiv-analytischen Fähigkeiten auszustatten und das Erziehungsfeld nur so weit zu untersuchen, wie es berechenbar war.
3. Was die Studenten der Pädagogischen Hochschulen an wissenschaftlicher Kompetenz neu erwarben, sollten die Studenten an den alten universitären Studiengängen an Professionalisierung gewinnen. Nur eine Integration konnte sicherstellen, dass die Philologen auch auf ihr Berufsfeld vorbereitet werden konnten. Professionalisierung bedeutete einerseits Veränderung der Studieninhalte im Blick auf die beruflichen Anforderungen (Rücknahme der Spezialisierungen in den Disziplinen und Lehrplanrelevanz), andererseits Befähigung zur Analyse des Praxisfeldes und zur Begründung des darauf aufbauenden didaktischen Handelns. Vor allem Praktika, Erkundungen des Berufsfeldes, fachdidaktische Modellversuche sollten diese Befähigung zu verbesserter Lehre stärken.

Wie wir heute wissen, haben sich alle drei Begründungen als falsch erwiesen: All zu rasch gerieten die Fächer der Pädagogischen Hochschulen unter den Anpassungsdruck der etablierten universitären Disziplinen. Der Druck wurde Ende der 70er Jahre durch die fehlerhaften Prognosen der Kultusministerien zum Lehrerberuf verschärft: Die nach der neuen Vorstellung an den Universitäten ausgebildeten Lehrer waren 1981 die ersten, denen die Ausübung der neuen Qualifikation verwehrt wurde.

Das lag nun aber nicht an den Verhältnissen allein, die durch ministerielle Fehlplanungen verursacht waren. Das lag auch an den Idealen, mit denen die neue Praxis begründet worden war, die sich aber schnell als Ideologien in dem Sinne erwiesen, dass ihnen nicht Wahrheitsüberzeugungen, sondern praktische Interessen zugrunde lagen.

1. Der Gedanke an die Einheitsausbildung aller Lehrer erwies sich als Irrtum, weil selbst die Landesregierungen, die eine einheitliche Bildung aller Schüler politisch wollten, immer neue Schulformen entwickelten (Ablösung der Grundschule vom Gesamtsystem als eigenständiger Schulform, Errichtung von Gesamtschulen, Kollegschulen, Ausbau des berufsbildenden Schulwesens), um auf die immer differenzierteren

Einheitliche Lehrerausbildung

Prinzip der Wissenschaftlichkeit

Professionalisierung im Berufsfeld

Ideologische Irrtümer

Anforderungen der Arbeitswelt und die spezielleren Wünsche der Bildungswilligen zu antworten. Auch heute noch kann die Lösung nur in differenzierenden Angeboten an Lernwegen liegen, gleich wie das organisatorische Dach aussieht, unter dem die Wege gezeichnet werden. Das bedeutet auch eine Wiederentdeckung der Gymnasialdidaktik mit dem besonderen Anspruchsniveau, das sich weniger an der Lebenswelt der Schüler als an den Ansprüchen des Fachwissens orientiert. Bei der Behandlung von Lessings „Nathan“ geht es z.B. um die Aufdeckung des dialogischen Wahrheitsbegriffs und seinen historischen Kontext in der Aufklärung, nicht aber um den Erwerb kommunikativer Kompetenz oder anderer Schlüsselqualifikationen. Das Niveau wird durch die Sache bestimmt, nicht durch Motivationskünste oder Unterrichtsmethoden.

2. Die Stärkung der fachwissenschaftlichen Qualifikation war in den Reformdebatten nicht so gemeint, dass jeder Studierende in die letzten Verästelungen fachwissenschaftlichen Spezialwissens eingeführt wird, sondern er und sie sollten Spezialisten für das allgemeine Wissen und die verbreiteten wissenschaftlichen Methoden werden. Fachwissenschaftliche Ausbildung für Lehrer muss daher Spezialausbildung mit Überblickswissen und allgemeiner Bildung verbinden, wenn sie die Lehrer auf eine komplexe Weitergabe von Wissen vorbereiten will.
3. Aus der Idee der Professionalisierung haben sich keine nennenswerten organisatorischen Konsequenzen ergeben, die den Standard der alten Pädagogischen Hochschulen erreichen würden. Und so erfährt man heute nichts Neues über den Gebrauch von Mitschuanlagen, aus Versuchs- oder Laborschulen, über neue Formen von Praktika, von Außenstellen für empirische Studien, über Erprobungen alternativer Unterrichtsmodelle, über Planung, Durchführung und Dokumentation von Unterricht. Offenbar haftet diesen praxisbezogenen Studienelemente noch immer der Geruch der alten Pädagogik an, den man durch das Weihwasser der Wissenschaftlichkeit schnell loszuwerden hoffte. Der Einstellungsstopp für Lehrer vor achtzehn Jahren gab den berufsqualifizierenden Studieneinheiten den Rest.

Richtige didaktische Ideen sind ohne praktische Folgen geblieben. Das gilt auch für jene Hochschulen, die aus dem Kern einer Pädagogischen Hochschule gewachsen sind und noch heute das alte Fächerspektrum repräsentieren, um die Fachwissenschaften erweitert. In der Mehrzahl sind sie Pädagogische Universitäten, auch wenn sie alle, mehr oder minder verzweifelt an alternativen Studiengängen basteln, die auf randständige Berufsfelder vorbereiten sollen und die, paradoxerweise, doch wieder weit gehend mit Lehre und Vermittlung zu tun haben. Wie durch einen Zauberschlag änderten sich im Wintersemester 1975/76 auch die Stellenbezeichnungen: Von der fachdidaktischen (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) zur fachwissenschaftlichen Denomination (Germanistik/Linguistik oder Neuere bzw. Literaturgeschichte). Mit dieser Funktionsflucht, wie der damalige Minister Jochimsen diese überraschende Wandlung nannte, sicherten die Hochschulen zwar das fachwissenschaftliche Angebot in den Lehramtsstudiengängen vor allem für die Sekundarstufe II (für Lehrer, die das Land gar nicht mehr einstellen konnte), schafften damit aber zugleich die traditionsreichen fachdidaktischen Stellen, insbesondere für den Nachwuchs, ab.

Die misslungene Reform von 1972 hat genau jene Probleme erzeugt, die die damals schon verantwortliche Mehrheitsfraktion im Landtag mit denselben Mitteln 1999 noch einmal bekämpfen will: Überpädagogisierung der Lehrerausbildung. Die Hochschulen werden das Spiel aber nicht noch einmal spielen, auch wenn sie mit neuen Hochwertwörtern gelockt werden, z.B. Werteorientierung, lebensbegleitendes Lernen, umfassende Professionalität, Handlungsfähigkeit oder Leitbild der lernenden Schule.

Seit ihrer Einführung im Zuge der humboldtschen Reform 1812 ist die Lehrerbildung Herzstück der Ausbildung von Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften gewesen. Indem die Studierenden in die Wissensbestände ihres Faches eingeführt wurden, Methoden anzuwenden, Spezialprobleme an das Ganze zurückzubinden lernten, ihr Wissen in Seminaren präsentieren mussten und Urteilskraft im weiten Feld der Probleme ihres Faches erwarben, waren sie vorbereitet auf die Vermittlung des Schulcurriculums.

Heute wird man das nicht mehr so einfach sehen können: Hat sich doch die Wissensproduktion exponentiell beschleunigt, sind das Ganze und der Kern der Fächer nicht mehr fassbar (jedenfalls nicht ohne massiven Widerspruch), sind Gesellschaft und Schule erheblich komplexer geworden als dass man Wissensbestände aus den Universitäten in die Schule einfach übertragen könnte, sind auch die Studierenden unsicherer geworden, was denn noch an Wissen für die nächste Generation gelten soll.

Aber das Leitbild der Ausbildung ist immer noch der Lehrer, der nicht nur Spezialist, sondern Generalist ist und das Wissen zudem verständlich präsentieren kann. Den Wettbewerb zwischen dem reinen und dem angewandten Wissenschaftler brauchen wir in den Hochschulen, um immer aufs Neue um das rechte Maß des Akademischen ringen zu können. Daher werden die Hochschulen die Lehrerausbildung freiwillig nicht abgeben - auch wenn die eher allgemein und auf ein Berufsfeld ausgebildeten jungen Menschen zeitweise in anderen Berufsfeldern mit Vermittlungsaufgaben unterkommen werden.

Damit sind wir bei der zentralen Frage, welche Qualifikationen ein Lehrer braucht, die ein Hochschulstudium vermitteln soll. Ich denke da an eine Episode aus meinem eigenen Unterricht in einer Jahrgangsstufe Grundkurs 12, wo mir ein Schüler nach einer Sammelbestellung des Bändchens „Michael Kohlhaas“ von Heinrich von Kleist seinen Betrag mit der Geste eines Trinkgeldgebers in die Hand drückte: „Das ist für das Scheißbuch“. Mir hatte es die Sprache verschlagen. Auf eine Replik habe ich verzichtet, weil der verbale Ausbruch ein Zeichen des Protestes gegen die Zumutung einer langen Lektüre gewesen ist. Mir blieb die längerfristige Frage, wie das Problem der Einführung in umfangreichere Lektüre, die zudem aus fern abgelegenen Zeiten stammt, vorzubereiten und anzulegen ist, damit für die Schüler neben der Einsicht in Erfahrungen früherer Epochen auch das Vergnügen an der Lektüre geweckt wird. Es begann eine wohl begründete Planung für ein Kurshalbjahr über Romane der Jahrhundertwende, in deren Verlauf die Schüler tatsächlich Fontanes „Effi Briest“, Heinrich Manns „Der Untertan“ und Rilkes „Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge“ gelesen haben. Welche Fähigkeiten sind verlangt, wenn die Lehrer eine Verbindung zwischen Lebenswelt der Schüler und Anspruch der Tradition so herstellen wollen, dass beide gewinnen; die Vergangenheit wieder lebendig wird und die Schüler ihren Horizont erweitern?

II. Qualifikationsprofil der Lehrer

Der Generalist als Leitbild

Welche Qualifikationen braucht ein Lehrer?

Lebenswelt der Schüler und Anspruch der Tradition

1. Es bedarf einer Kenntnis vieler Werke unterschiedlicher Epochen

- Die historischen Situationen der unterschiedlichen Zeitabschnitte müssen genauer bekannt sein (hier um 1900).
- Man muss die typischen Erzählsituationen kennen, die man an die Schüler weitervermitteln will.
- Und man muss einen Einblick in Schlüsselbegriffe einer Epoche oder Gattung haben, um sich nicht in Nebensächlichkeiten zu verlieren.

Fachliche Qualifikation, die aus dem fachwissenschaftlichen Studium erwächst, ist gefordert. Dabei ist es sicher wichtig, vor allem Wissen und Systeme zu vermitteln, die für den Fachkanon relevant werden, aber methodische Fähigkeiten lassen sich auch an Inhalten jenseits des Schulwissens vermitteln - im Feld der aktuellen Forschung. So kann auch derjenige oder diejenige der oder die beste Lehrer/in sein, die sich zuvor nie mit Themen des Schulcurriculums beschäftigt hat.

2. Man muss das Wesentliche an den Themen und Texten entdecken.

- Die Aktualität der Probleme und ihrer Form überprüfen
- Nach der Zugänglichkeit des Textes fragen; bietet er etwa ein Identifikationsangebot?
- Lassen sich mit dem Text oder Problem die Bildungsziele erreichen, die der Lehrplan fordert?

*Fachliche Qualifikation,
Urteilskompetenz und Empathie*

Die ständige Bewertung des überlieferten Wissens und die zunehmenden neuen Erkenntnisse der Disziplinen im Blick auf die schulische Vermittlung sowie deren Bildungsrelevanz machen die *Urteilskompetenz* nötig. Sie ist nicht nur gefragt, um die geeigneten Gegenstände aus einem stetig wachsenden Fundus auszuwählen, sondern auch um nicht jeder wissenschaftlichen Mode in der Schule nachzujagen. Schulfächer haben deutliche Spezialisierungsgrenzen, die von Lehrerinnen und Lehrern gezogen und begründet werden müssen.

3. Es muss eine Empathie für Situationen geben

- Hilfen für die Bewältigung des Lernens
- Vermittlung zwischen den Generationen
- Lehrerinnen und Lehrer müssen zu erkennen geben, was der Gegenstand für sie selber bedeutet.

Unterricht ist immer mehr als Wissensvermittlung, Lehrerinnen und Lehrer sind immer auch Erzieher, die individuelle Nöte analysieren, Konflikte aufdecken, Empathie für Situationen in der Klasse entwickeln, erzieherische Hilfen geben und auf Problemdruck mit dem Unterricht und der eigenen Person sensibel antworten. *Humane Kompetenz* ist es, die zu fördern ist.

4. Gerade bei umfangreichen Texten müssen

- Kernstellen bestimmt werden,
- der Ablauf des Unterrichts strukturiert werden,
- soll Methodenwechsel eingeplant werden vom analytischen zum produktiven Umgang
- sind Überprüfungsformen festzulegen und Aufgaben zu formulieren und Lösungen zu korrigieren

Ziel: *Handlungskompetenz*

Das Kernstück von Professionalität ist ohne Frage die *Handlungskompetenz*. Sie erweist sich vor allem in der Reflexion von Zielen, Inhalten und Verfahren sowie deren angemessene Anwendung im Unterricht. Dazu gehört auch die gerechte

Beurteilung der Leistungen, weil sie die Zukunftschancen der Jugendlichen bestimmt. Dieses differenzierte Qualifikationsprofil lässt bereits erkennen, dass hier eher für eine polyvalente Ausbildung denn für eine frühe Professionalisierung plädiert werden soll. Insgesamt lässt sich das Ziel der Lehrerbildung so zusammenfassen: Ausgebildet werden soll eine Persönlichkeit, die aufgrund von breiten fachlichen, pädagogischen und didaktischen Kenntnissen in der Lage ist, schulische Bildungs- und Erziehungssituationen ebenso wie die Inhalte des Unterrichts kritisch zu analysieren, selbständig Modelle des Unterrichts zu entwickeln und Erziehungsprozesse kompetent zu fördern.

So unstrittig dieses Ziel auch sein mag, die Vorstellungen über den Weg zu diesem Ziel laufen sehr weit auseinander. Auf der einen Seite steht die Vorstellung von der Professionalisierung der Lehrerbildung vom ersten Tage des Studiums an: Die Studierenden sollen ihr Berufsfeld früh kennen- und durchschauen lernen, sich als Lehrer prüfen und Inhalte des Schulcurriculums in der Fachdidaktik studieren.

Im Antrag der Fraktionen der SPD und der Grünen im Landtag von NW vom 15.3.1999 wird „Schulqualität verstanden im Sinne einer Vermittlung grundlegender fachlicher und überfachlicher Kenntnisse und Kompetenzen, im Sinne sozialen Lernens, der Förderung von Identitätsentwicklung und sozialer Integration.“ Den Lehramtsstudierenden ist daher „ein breites Spektrum pädagogischer Handlungsfähigkeit“ zu vermitteln, der auch das wissenschaftliche Studium dienen soll. Der Gedanke, dass in einem akademischen Studium zunächst und vor allem der Umgang mit Wissenschaft selber bildet, und dass nur der/die Wissen kompetent vermitteln kann, der/die Gegenstände und Methoden seiner/ihrer Fächer souverän beherrscht, ist in diesen Vorstellungen verloren gegangen. Es geht vielmehr um eine Revitalisierung der Pädagogischen Hochschulen, die nunmehr die gesamte Lehrerausbildung übernehmen sollen.

Dagegen steht das Konzept der Bildungskommission NW „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ (1995), das die fachwissenschaftliche Ausbildung, begleitet von berufswissenschaftlichen Teilen, ganz in den Mittelpunkt rückt. Der Universitätsabschluss eröffnet den Studierenden „auch eine Berufsperspektive über den Lehrerberuf hinaus“ (S. 312). Erst „der zweite Ausbildungsabschnitt dient der berufsfeldbezogenen und schulpraktischen Ausbildung“ (S. 313), für die ein Zulassungsverfahren vorgesehen ist. Eine solche Ausbildung setzt für die Phasen nicht nur klare Akzente, sondern macht die Entscheidungen der Studierenden leichter korrigierbar und erlaubt in der zweiten Phase eine stärkere Orientierung an dem Bedarf der Schulen.

Mein eigener Vorschlag versucht, die beiden Leitideen der Modelle, Professionalisierung und offenes Qualifikationsprofil (= Polyvalenz), miteinander zu verbinden. Außerdem bietet es den Anschluss an die internationalen Diskussionen. Schneller als erwartet haben sich die gestuften Studiengänge durchgesetzt - gerade die Disziplinen mit Lehramtsfächern in Geistes- und Naturwissenschaften haben das BA-/MA-Modell eingeführt oder sind gerade dabei. Wenn der Umbau zügig voranschreitet, dann liegt es nahe, die Akzente: Vielseitige fachwissenschaftliche Ausbildung einerseits und berufsqualifizierende Forschung und Ausbildung andererseits in die zwei verschiedenen Phasen des Studiums zu legen.

III. Drei Wege zum Ziel

Professionalisierung

Offenes Qualifikationsprofil

Ausbildung in zwei Phasen

Der Studiengang von zwei Jahren würde ganz auf die Aufgaben des Lehramts konzentriert. Bis zum Bachelor werden die Fachwissenschaften ohne Differenzierung nach Studienabschluss von allen gemeinsam studiert. Selbstverständlich sollte auch hier, wo die Kapazitäten das erlauben, fachdidaktisches Lehrangebot gemacht werden; denn die didaktischen Fragen (Wie viel Grammatik braucht der Bürger? Welcher Literaturkanon soll gelten? Welche Redeformen nutzt die Gesellschaft für welche Zwecke?) sind für alle Berufsfelder von Germanisten interessant. Zwischen dem grundständigen und dem aufbauenden Studium sollte für Lehramtsstudierende ein längeres Praktikum als Vorbereitung auf das berufsfeldbezogene Studium und zur Selbstprüfung eingefügt werden. Auf diese Weise bleiben dann auch Praxis und Theorie miteinander verbunden und fördern empirische Unterrichts- und Bildungsforschung.

Studium für das Lehramt (Sek.II)		Fachwissenschaft/ Projekte
Fakultas für Lehramt		
10.Semester		
09. Semester		
08. Semester		
07. Semester		
	Graduiertenstudium Lehramt Praxisphase	
Baccalaureus, -a		Fachdidaktik/ Erziehungswiss.
6.Semester	Studium	
5.Semester		
Zwischenprüfung	der Fächer	
4.Semester		
3.Semester		
2.Semester		
1.Semester		
Ablauf der Semester		Optionen

Über die Phasen des berufsbezogenen Studiums in den Schulen, über die Lehrerbildungszentren der Universitäten würden auch Schule und Universität wieder stärker miteinander ins Gespräch kommen. Die Hochschule haben über Programme „Qualität der Lehre“ schon jetzt die Kontakte zu den Schulen intensiviert. Wenn der Konkurrenzdruck unter den Universitäten wächst, werden die Schulen noch häufiger angesprochen werden. Genau so sind aber auch die Hochschulen interessiert, die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Qualifikation ihres Nachwuchses zu hören.

Besonders dringend erscheint mir auch eine Abstimmung über das zukünftige Anforderungsprofil des Abiturs. Es steht zu befürchten, dass das Abitur seine Bedeutung als Nachweis der Hochschulreife in den nächsten Jahren verlieren wird. Die Universitäten rufen immer lauter nach Hochschuleingangsprüfungen, mit denen sie sich ihre Studierenden in Zukunft aussuchen werden. Auch Sie werden in persönlichen Gesprächen eingestehen, dass längst nicht mehr jeder Abiturient studierfähig genannt werden kann. Das mag an verschiedenen

IV. Aussagekraft des Abiturs

Das Abitur als Nachweis der Hochschulreife auf dem Prüfstand

Gründen liegen: Der immer größeren Nachfrage nach höherer Schulbildung, an der fachdidaktischen Orientierung an der Lebenswelt der Schüler statt an der Auseinandersetzung mit dem Kanon, der Tradition und den Forschungsergebnissen der Wissenschaften, an den Unsicherheiten von Bewertung und Beurteilung. Es liegt aber auch an den Rahmenvorgaben der Ministerien. So habe ich die gerade in Kraft getretenen Richtlinien Deutsch für die SII im Fach Deutsch genau durchgesehen und erhebliche Defizite im Anforderungsprofil von Hochschulreife feststellen müssen. Dies vor allem in drei Bereichen: Verständnis von Wissenschaft, dem akademischen Schreiben und dem literarischen Kanon.

„Wissenschaftspropädeutik“ wird zwar zum Ziel des Unterrichts der gymnasialen Oberstufe erklärt und mit vier Elementen erläutert. Allerdings sind es die Merkmale der Allgemeinbildung und noch nicht die einer Wissenschaftspropädeutik. Es reicht nicht aus, einige Kulturtechniken, Operationen, Unterrichtsverfahren oder -prinzipien aufzuzählen (z.B. S. 27ff.), wenn sie nicht in wissenschaftliche Methoden der Analyse, des Experiments, der empirischen Erhebung eingebunden werden. Um Hypothesenbildung, Argumentation, methodische Konsequenz und Prüfungsergebnisse *sine ira et studio* sowie ständiges Zweifeln an der Wahrheit muss es gehen, wenn wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen und diskutiert werden sollen. Merkmale der Wissenschaftspropädeutik sind in meinem Verständnis:

- Bruch mit lebensweltlicher Erfahrung,
- Entwurf von Konzepten und Denken in Modellen,
- Übung im Gebrauch von Methoden,
- Neugier und Engagement in der Sache.

Wissenschaftspropädeutik

Die theoretische Unsicherheit zeigt sich in den verschiedenen Lernbereichen, vor allem aber in den Aufgaben für die mündliche und schriftliche Kommunikation: Die vielfältigen Formen akademischen Redens und Schreibens dürfen zwar untersucht (S. 19, 76), am Rande auch mal probiert (S. 83), nicht aber planvoll systematisch vermittelt und in den Schülerarbeiten überprüft werden. Für das Ziel der Studierfähigkeit wäre es notwendig, Textformen zu üben, die im Wissenschaftsbereich üblich sind: Referat, Analyse, Abstract, Rechtfertigung, Pro-out-kontra-Diskussion, Interpretation und Kritik. Ohne fortgesetzte und anstrengende Übung wird der Erwerb von Schriftlichkeit unmöglich. „*Schreiben können* ist Beherrschung von Subtilität, die Reflex ist auf *Anstrengungen* [...]. Es wird erst leicht, wenn es lange genug schwer gewesen ist.“ (Oelkers 1999)

Da die Schule in diesen zentralen Aufgabenbereich die Ansprüche nicht mehr einlöst, entstehen an den Universitäten Schreibzentren, die Defizite der Schule ausgleichen und erfolgreich Kurse im akademischen Schreiben für alle Fächer anbieten. Wenn die Gymnasien wirklich an dem Ziel, mit dem Abitur die allgemeine Hochschulreife zu vermitteln fest halten wollen, muss sich in diesem Bereich des wissenschaftlichen Schreibens Entscheidendes ändern. Da ist sicher zunächst die KMK gefragt, die Bestimmungen über die Aufgabenarten für das Abitur zu erweitern, um auf akademisches Denken, Argumentieren, Darstellen und Urteilen vorzubereiten. Dazu gehört auch, die Fiktion von der angeblichen „prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Fächer“ aufzugeben und dem Deutschunterricht den zentralen Platz zu geben, den er für die Vermittlung der Sicherheit im Sprachgebrauch, des fundamentalen kulturellen Wissens, der Argumentationskompetenz, der methodischen Reflexionsfähigkeit, der Mitsprache und des selbständigen Urteils dringend braucht.

Wissenschaftliches Schreiben als Aufgabe

Wenig überzeugend sind schließlich auch die Lösungen zum Literaturunterricht. Nicht nur deshalb, weil die obligatorische Lektüre allzu minimalistisch ausfällt (nur zwei Romane und zwei Dramen in der gesamten Oberstufe, ein Werk davon auch noch als Film), sondern vor allem, weil kein Konzept erkennbar ist, das die Auswahl der Literatur leiten könnte. Selbst auf eine erweiterte Lektüreliste verzichtet der NW-Lehrplan und erschwert damit die Vergleichbarkeit unterrichtlicher Arbeit in Informationsgehalt, Komplexität, methodischer Vielfalt und Anspruchsniveau. Allerdings verraten die Beispiele eine verdeckte Sympathie für operative Literaturformen und immer noch eine Hochwertung von Brechts Realismus-Konzept. Angesichts der Vielfalt und Lebendigkeit der Literatur nach 1956 (vor allem im Experiment mit dem autobiographischen Erzählen und den postmodernen Dramenformen und Inszenierungen) ist es dann doch wieder ein Vorteil, dass keine verpflichtende Lektüreliste nach diesem eingeschränkten Konzept vorgelegt worden ist. Es ist nötig, wieder über die Inhalte zu reden, bevor man über Methoden spricht. Die Werke der Literatur, die Sachen der Fächer insgesamt, bestimmen die Standards, nicht irgendeine motivationsfördernde Beschäftigung.

Literaturkanon

Das Niveau reicht einfach nicht mehr aus. Nach Auffassung der Schulverwaltung sollte man tunlichst ja auch keine Leistungen in den Klassen vergleichen. Schülerleistungen werden nicht mehr an einem bestimmten Niveau oder Standard gemessen, sondern nur noch an der Fähigkeit des je einzelnen Schülers. Die Leistungsidee wird individualisiert, Vergleichung vermieden, um Auswahl, Förderung der Besten und Honorierung von Leistung zu verhindern. Einheitsbeurteilung ist das politische Ziel. Gerechtigkeit bleibt auf der Strecke. Die Politiker bekommen mit der Schonungspädagogik einen erheblich höheren Anteil eines Jahrgangs auf die Hochschulen und nehmen damit den Druck aus der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Aber wem ist eigentlich damit gedient, dass inzwischen jeder sechste Lehrling Abitur (also Hochschulreife) hat? Und wer von den Politikern kümmert sich um die bis zu 80 % Abbrecher in einzelnen Studiengängen, die zu großen Teilen eben auch an der Befähigung zum Studium scheitern?

Konsequenzen der „Schonungspädagogik“

Das Bemühen der Ministerin um Qualitätssicherung muss man mit der kritischen Frage begleiten: Qualität auf welchem Niveau? Das Verfahren der nachträglichen Zweitbegutachtung ist gut gemeint, aber methodisch höchst problematisch und sicher folgenlos in den Konsequenzen. Wer an Vergleichbarkeit der Leistungen wirklich interessiert ist, kommt an zentralen Prüfungen wohl nicht vorbei. Wir sollten das wollen, gerade weil wir an dem Abitur als Allgemeiner Hochschulreife fest halten möchten. Lassen Sie uns also öffentlich über die Standards von Lehrerbildung und Abitur sprechen: Über das, was Wissenschaft heute ist, was davon an die nächste Generation weiterzugeben ist, welche Probleme angegangen werden müssen - aber auch aus der Sicht der Schulen - was das Schulcurriculum fordert, auf welche Lebenswelt der Schüler das Wissen treffen wird und wie bildungswirksam es im Einzelfall sein kann. Mit meinem Monolog haben wir den Dialog begonnen, hoffentlich lässt er sich im Interesse erfolgreicher Bildung junger Menschen in Schule und Hochschule fortsetzen.

Qualitätssicherung

Bezogen auf kritische Anmerkungen der Vorsitzenden der Westfälischen Direktorenvereinigung, Frau Berg-Ehlers, die Zweit- und Drittkorrekturen der Abiturklausuren betreffend, weist Herr **Dr.Acker** darauf hin, man möge vorurteilsfrei die Schlussergebnisse abwarten und auch die Nachkorrekturen in Relation setzen, dann werde man schon sehen, dass vernünftige Anhaltspunkte für die weitere Qualitätssicherung dabei heraus kommen könnten.

Zum Vortrag Müller-Michaels stellt er zunächst eine Übereinstimmung hinsichtlich der Zielsetzung fest. Was Müller-Michaels aus dem Deutsch-Lehrplan herauslese, sei für ihn nicht nachvollziehbar, von der programmatischen Forderung nach Wissenschaftspropädeutik werde hier insbesondere eine Begrifflichkeit auf die Fachebene durchgezogen.

Eine Vergleichbarkeit zur Qualitätssicherung sei unabdingbar, es sei der gesamte Zweck dessen, was gerade betrieben werde, dass überindividuelle Normen Grundlage der Leistungsbeurteilung sein müssten, man müsse die Maßnahmen daraufhin betrachten, was sie leisten könnten.

Das Zentralabitur sei immer schnell auf Zustimmung gestoßen, ohne genau zu wissen, ob es das auch leiste. Strukturen bayerischer oder baden-württembergischer Aufgabenstellungen seien so differenziert, dass sie diese Normierung in der Weise nicht leisteten, sie würden es auch nur dann leisten, wenn man im Nachhinein gucke, was bewertet worden sei. Man solle sich ernsthaft über die Ziele unterhalten, über die Maßnahmen dafür werde er sich auf der Grundlage der demnächst vorliegenden Untersuchung einsetzen, so Dr.Acker.

fragt, vorausgesetzt, das vorgetragene Konzept des Fachstudiums erweise sich als schlüssig, nach der Dauer des Referendariats angesichts fachdidaktischer Arbeit in der Universität, der Fragesteller plädiert für eine Verkürzung der ohnehin bei genauer Betrachtung auf weniger als 20 Monate zusammengeschmolzenen Ausbildung.

fragt nach der Vorstellung einer längeren Praktikumszeit innerhalb des Studiums- dazu weist Frau Berg-Ehlers ergänzend darauf hin, dass es in Baden-Württemberg Bestrebungen gebe, ein ganzes Praktikumssemester einzurichten.

räumt zunächst ein, dass seine Pulsfrequenz an bestimmten Stellen zugenommen habe, als er wahrnahm, dass Dr.Acker im Raum ist. Müller-Michaels empfand gleichwohl, dass Acker seine Ausführungen unterstrichen habe.

Wissenschaftspropädeutik solle ein Ziel sein, dies zu wissen sei eine Hilfe für die Universität, denn man habe dort das Gefühl, dass das Abitur heute mehr eine allgemeine Qualifikation für das Leben sei als für die Wissenschaft. In den RL SII tauchten alle vier Punkte der Allgemeinbildung auf, nicht dagegen die Begriffe der Wissenschaftspropädeutik, jedenfalls nicht in konzentrierter Form. - Klar sei, dass künftige Studierende in der Mehrzahl nicht qualifiziert seien für das Studium, allerdings sei auch richtig, dass er noch nie so viele exzellente Studenten gehabt habe. Aber der Menge der Abiturienten, die auf die Universitäten komme, sei eine Vorstellung von dem, was Wissenschaft bedeute und der Punkt „Bruch mit lebensweltlicher Erfahrung“ nicht vertraut, es gehe immer wieder darum, sich selbst zu bestätigen und so entstehe auch Ideologie in den Wissenschaften, so dass man zu einer Distanz zu den bisherigen Vorurteilen nicht gelange. Er selbst hoffe, keine Vorurteile verbreitet zu haben, sondern belegt zu haben, was er sagte.

Zusammenfassung der Diskussion

Dr.Acker

**Herr Fritz (Gymnasium
Petrum, Brilon)**

**Herr Denecke
(Marienschule Münster)**

Herr Müller-Michaels

Gegen das Zentralabitur habe er auch Bedenken, aber vor der Behauptung, dass es schlecht sei, rief Müller-Michaels zu dem Versuch auf, es sozusagen in Erprobung in NRW in einem Regierungsbezirk besser zu machen, und zwar nach den Kriterien der gegenwärtigen Erörterung von Problemen, zugeschnitten auf die Klientel der Region, zugeschnitten auf die allgemeinen Anforderungen. Wer vergleichen wolle, wer möchte, dass eine Vergleichbarkeit von Leistung erreicht werde, der komme an einer Art zentraler Prüfung, sei es auch nur für das Gymnasium, nicht vorbei.

Zentralabitur

Das Fachdidaktik-Problem sei ein eigenes Problem, wenn in der Schule Drostes „Judenbuche“ gelesen werde, sei dies etwas, das Hubert Ivo didaktisches Brauchtum genannt habe. Eine wirkliche fachdidaktische Diskussion in der zweiten Phase sei wünschenswert, gehe aber nur in Verbindung mit der Hochschule, wünschenswert sei eine stärkere Verknüpfung der fachdidaktischen Diskussion.

Bezogen auf die längeren Praktika äußerte Müller-Michaels seine Sympathie für Gesamtpraktika in der Mitte des Studiums, wie es in seinem Modell nach dem sechsten Semester vorgesehen sei, räumte aber ein, dass eine parzellierte Beobachtung vielleicht besser sei als eine ganzheitliche.

äußert bei Zustimmung in vielen Dingen sein Erstaunen über das heutige Favorisieren sog. akademischen Schreibens, das analytische, methodische, sehr disziplinierte Schreiben, das wohl so defizitär sei, dass Schreibwerkstätten an den Universitäten eingerichtet werden müssten, er fragte, ob er heute einen neuen Müller-Michaels gehört habe, den einstigen Verfechter kreativen Schreibens.

Herr Sprave (Gymnasium Schwelm)

bezieht sich auf die These Müller-Michaels, eine ganze Reihe von Abiturienten sei nicht unbedingt studierfähig und nennt Bedenken von Schulleitern. Das Gymnasium insgesamt habe die Funktion einer „Spreiz- oder Elastikschule“ angenommen, die Grundschule habe ein eigenes Curriculum, die Schüler müssten dort abgeholt werden, wo sie seien, zudem gebe es keine spezifischen Zugangskriterien für das Gymnasium, jedes Kind könne auf das Gymnasium aufgrund des Elternwillens. Andererseits sei das Gymnasium aufgerufen, Schüler abzuliefern, die studierfähig seien. Die Universität aber sei nicht unbedingt willens, die „Schüler“ dort abzuholen, wo das Gymnasium sie hingestellt habe, bei der Vielfalt im Eingangsbereich des Gymnasiums sei es sehr schwierig, in neun Jahren dahin zu kommen.

Herr Sieker (Evangelisches Gymnasium Werther)

In seiner Antwort räumt er unter Bezug auf Wolf Biermann ein, man habe schon manche Menschen sich ändern sehen. Er wolle nicht verhehlen, 1971 den Begriff Handlungsorientierung „verbrochen“ zu haben, aber wie beim Zauberlehrling müsse man sich fragen, was aus dem werde, was man gemeint habe.

Müller-Michaels

Nach wie vor müssten in der Schule kreative Prozesse gefördert werden. Phantasieentwicklung sei im streng fachwissenschaftlich-analytisch orientierten Unterricht verloren gegangen. Sein Anliegen sei es gewesen, mit der Kreativität auch die Zugänge zu den Sachen zu eröffnen. Er habe ein 3-phasesiges Modell entwickelt mit kreativer Eingangsleistung und der Analyse und der Applikation an der dritten Position. Die Frage sei immer: Kreativität - wozu? Er unterscheide sich von denen, die heute Kreativität um ihrer selbst willen betrieben, Kreativität, so Müller-Michaels, müsse man schon haben, wenn man eine Interpretation beginne- gerade für den Lehrer sei es spannend,

mit einem alten Text in eine neue Schulsituation zu kommen und zu erfahren, wie Schüler auf einen solch alten Text reagierten, das gehe nur mit einem spontanen, kreativen Zugang. Er habe die Beobachtung gemacht, der erste Zugang sei immer der nachhaltigste, viele Schüler blieben, wenn man ihnen die Freiheit lasse, bei diesem ersten kreativen Zugang. In seinen Deutschkursen habe er ein moderates Verhältnis zwischen Kreativität und Analyse propagiert und praktiziert.

Die ersten Semesterwochen seien auch „Spreiz- und Elastikphasen“, in der dritten Woche spätestens kämen aber die harten Fakten. Dann komme die Anforderung der Sache, in der Hochschuldidaktik gebe es keine Möglichkeit, nachzugeben, Studenten dort abzuholen, wo sie sind, gefordert sei die harte Auseinandersetzung mit den Sachen, auch über Stunden, konsequent und konzentriert.

betont in der gymnasialen Zielbestimmung das Dilemma der zwei Ausbildungsrichtungen, darum sei die Individualisierung der Unterrichtsziele von größerem Gewicht als das im Vortrag zum Ausdruck gekommen sei. - In Ergänzung dazu wird geäußert, dass zwischen Mittlerer Reife und Abitur eine Lücke im Abschluss bestehe, bei einer Vorform des Abiturs, die eine hohe Akzeptanz hätte auch für weniger Geeignete, gäbe es weniger Probleme.

äußert ihre Zustimmung zum Grunddiktum Müller-Michaels, dass die Basisqualifikation eines Lehrers seine solide fachwissenschaftliche Ausbildung sei. Allerdings formuliere er dieses Grunddiktum im Ensemble eines Rundumschlags, der problematisch erscheine. Die gute, alte Zeit habe es so nicht gegeben, Müller-Michaels kenne vielleicht nicht so genau baden-württembergische Verhältnisse, in NRW sei das Problem, dass Lehrerausbildung und Diplomausbildung von vornherein ganz getrennte Wege gingen.

Die Äußerungen zum Zentralabitur seien ebenfalls problematisch. In Baden-Württemberg gemachte Erfahrungen ließen erkennen, dass durch die Bildung von sog. Sternchen-Themen das Schülerinteresse evtl. nur noch diesen Themen gelte.

Frau Lange beklagte auch den Rundumschlag bezogen auf mangelnde Qualifikation der Abiturienten und fragte, ob hier nicht die Verabsolutierung einer Universität, eines Faches durchschlage.

entschuldigte sich für den Eindruck des Rundumschlags, er habe so viele Probleme wie möglich ansprechen wollen, aber als Prorektor für Lehre habe er nicht nur für Deutsch gesprochen.

Er habe kein Plädoyer für das Zentralabitur gehalten, in NRW sei aber nachhaltig zu klären, was an Wissenswertem überlieferenswert sei- er fragte: „Wo ist der Kanon?“ Könne denn der eine Stephen King, der andere Faust lesen? Dieses dürfe man in NRW. Er vermisse in den Schulen eine solche Diskussion, in der gefragt werde, was für das Fach relevant sei, was relevant sei für die Bildung der Schüler. Eine wie auch immer geartete zentrale Aufgabenstellung würde diese Diskussion befördern, ohne dass es Sternchen-Themen werden müssten, mit dem Kanon, mit kanonischen Texten habe er überhaupt kein Problem.

Hinsichtlich der Kontrollen zum Lernfortschritt im Studium gibt Müller-Michaels ein positives Votum ab, einräumend, dass das geisteswissenschaftliche Studium auch hier nicht mit dem naturwissenschaftlichen Studium vergleichbar sei.

Herr Morsbach
(Gymnasium St.Michael,
Ahlen)

Frau Lange (Freiherr-vom
Stein-Gymnasium, Bünde)

Müller-Michaels

**Begrüßung von Frau
Ministerin Behler durch
Frau Berg-Ehlers**

Ich darf sehr herzlich bei uns begrüßen, Frau Ministerin Behler, die seinerzeit im Zusammenhang mit einem Briefwechsel zwischen der Westfälischen Direktorenvereinigung und dem Ministerium angeboten hat, hier bei uns zu sprechen. Ein Angebot, das wir sehr gerne angenommen haben.

Sie hat ferner, auch das soll an dieser Stelle einmal deutlich gemacht werden, die Vorstände der Rheinischen und der Westfälischen Direktorenvereinigung zu einem Gespräch eingeladen. Einem Gespräch, das im September in einer sehr offenen Atmosphäre geführt werden konnte, wo einvernehmlich, wenn auch Unterschiede markierend, die Positionen deutlich gemacht wurden. Eine Gesprächsreihe, die fortgesetzt werden soll und von der wir uns erhoffen, dass Fragen und Interessen und Probleme, die wir haben, durch solche Gespräche einer durchaus für alle Beteiligten akzeptablen Lösung zugeführt werden könnten. Heute Nachmittag nun die Perspektiven der Bildungspolitik in unserem Bundeslande.

Ministerin Gabriele Behler

**Perspektiven für
das Gymnasium in
NRW**

Sehr geehrte Damen und Herren,
werfen wir einen Blick auf neue Veröffentlichungen zu pädagogischen Themen. Da gibt es Titel wie:

- „Die fünf Irrtümer der Schulreformer“ (Franz Weinert)
- „Pädagogische Illusionen - Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik“ (Hermann Giesecke)
- „Die sieben Todsünden der Bildungspolitik“ (Ingo Richter).

I. Einleitung

Solche Titel zeigen, dass es ein Grundzug der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ist Bilanzen aufzustellen - häufig mit kritischem Grundtenor.

Das hängt vielleicht auch zusammen mit dem, was der Vorsitzende der KMK-Amtschefkommission „Qualitätssicherung an Schulen“, der Hamburger Staatsrat Hermann Lange die „empirische Wende“ in der deutschen Bildungspolitik genannt hat.

**Die empirische Wende als
Rechenschaftsablegung über
die eigene Arbeit**

Die TIMMS-Studie und ihre Aufnahme in der deutschen Öffentlichkeit hat es unvermeidbar gemacht: Das Schulsystem als Ganzes und jede einzelne Schule muss sich an den Gedanken der regelmäßigen Rechenschaftslegung über die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse gewöhnen.

Dieser Gewöhnungsprozess ist alles andere als einfach:

- Die Medien sind häufig mehr an spektakulären Negativbilanzen als an abgewogenen Darstellungen interessiert. So ist es immer wieder einen Bericht wert, wenn 40% der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte oder der Parlamentarier - das ist austauschbar - nicht wissen, dass Leonardo da Vinci die „Mona Lisa“ gemalt hat und nicht Albrecht Dürer. Wenn eine Bildungsministerin - wie ich es regelmäßig tue - sich positiv zur Arbeit und zum Engagement der Lehrkräfte in NRW äußert, ist das

erst dann eine Meldung wert, wenn sie damit ihrem Kollegen Finanzminister widerspricht.

- Lehrerverbände und auch einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter reagieren auf die Vorstellung einer stichprobenartigen Untersuchung zum Unterrichtsausfall und den daraus abgeleiteten Hinweis, es sei notwendig, das im schulorganisatorischen Bereich Mögliche zu tun, um Unterrichtsausfall zu vermeiden, mit wütenden Protesten gegen diese „unglaubliche Lehrerschelte“.
- Von Lehrerkollegien werden in Eingaben grundlegende Einwände gegen einfache Formen des kollegialen Austausches und der kollegialen Rechenschaftslegung, wie sie die Parallelarbeiten darstellen, erhoben: Das sei mit der pädagogischen Autonomie unvereinbar und berge das Risiko in sich, bei der nächsten dienstlichen Beurteilung selbst einen Negativpunkt beizusteuern.

Gediegenes Selbstbewusstsein und nüchterne Offenheit zu notwendiger Weiterentwicklung verbinden.

Ich meine, dass wir, die wir im Bildungsbereich arbeiten, es gemeinsam in der Hand haben, mit den aktuellen Herausforderungen an Schule und Bildung produktiv umzugehen, indem wir ein gediegenes Selbstbewusstsein im Hinblick auf das, was wir in unseren Schulen leisten, mit der nüchternen Offenheit und Bereitschaft verbinden, die notwendige Weiterentwicklung der schulischen Arbeit in Angriff zu nehmen.

So gesehen hoffe ich, dass wir heute weder bei larmoyanten Klagen stehen bleiben noch dass wir uns in hochfliegenden Visionen verlieren.

Der von Ihnen gewählte Begriff „Perspektiven“ scheint mir ein guter Ausgangspunkt für eine realistische und sachliche Diskussion über die Zukunft nicht nur des Gymnasiums zu sein.

Ich möchte gleich am Anfang deutlich sagen: Das Gymnasium steht auf gesicherten Grundlagen. Es erfreut sich nach wie vor einer breiten Unterstützung in der Gesellschaft. Im Hinblick auf die allgemeine Hochschulreife kommt dem Gymnasium eine Leitfunktion zu. Dies ergibt sich aus der Tradition, aus der Struktur, aber auch aus der Zahl der Schulen dieser Schulform. Aus der Zielbestimmung ergibt sich aber auch eine besondere Verantwortung: Denn weder Tradition noch Zahl sichern Perspektiven.

Ich möchte in einem ersten Teil meines Vortrags die veränderten Rahmenbedingungen beschreiben, innerhalb derer sich Schule in den nächsten Jahren weiterentwickeln muss.

In einem zweiten Teil will ich darstellen, wo ich den Staat in der Verantwortung für die Qualität schulischer Arbeit sehe, aber auch, wo die Schulen aufgefordert sind, stärkere Eigenverantwortung zu übernehmen.

Ein besonderes - und besonders wichtiges - Thema ist für mich die Qualitätssicherung im Abitur; dazu zum Schluss einige Anmerkungen.

II. Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Konsequenzen

Bildungspolitik war lange Zeit national, vielfach sogar regional geprägt. Doch heute, in Zeiten von weltweiter Vernetzung und internationalem Wettbewerb, sind wir gezwungen, unser Blickfeld zu erweitern.

Schule und Bildung überhaupt finden heute in neuen, immer weiteren Zusammenhängen statt:

Der Prozess der Globalisierung ist gerade auch für unsere Bildungssysteme eine neue Herausforderung. In einer international konkurrierenden Wirtschaft

ist das Bildungssystem ein Standortfaktor, der mit bestimmt, wie ein Wirtschaftsstandort angenommen wird. Das zeigt sich u. a. in der großen Aufmerksamkeit, die die von der OECD entwickelten Bildungsindikatoren gefunden haben.

Föderaler Wettbewerb wirft Fragen nach Profilierung und gemeinsamen Standards neu auf. Innerhalb von Deutschland verstärkt sich so etwas wie ein föderaler Wettbewerb, der auch die Bildungssysteme und ihre Leistungen einbezieht. Neben der Profilierung der unterschiedlichen Schulsystemen wird damit die Frage nach gemeinsamen innerdeutschen Standards neu aufgeworfen.

Damit verändert sich das, was unser Bildungssystem leisten muss, um den gesellschaftlichen Erwartungen an, die Ergebnisse schulischer Arbeit zu entsprechen und dabei z.B. jedem Einzelnen möglichst gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen, um das dafür notwendige Wissen und die notwendige Orientierung zu vermitteln. Die Frage nach der Qualität der schulischen Arbeit und ihrer Ergebnisse stellt sich neu und verschärft.

Schließlich legitimieren sich die nicht unerheblichen Ressourcen, die die Gesellschaft für die Schulen bereitstellt, primär an dem, was diese Institution an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten ihrer Absolventen hervorbringt.

Gestaltungsperspektiven Unser Bildungssystem muss auf diese neuen Herausforderungen antworten. Ich will ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Gestaltungsbereiche nennen, in denen sich auch aber nicht nur für das Gymnasium in der Verbindung von staatlicher Rahmenverantwortung und schulischer Eigenverantwortung Gestaltungsperspektiven ergeben:

- die Sicherung der Unterrichtsversorgung,
- die Ausgestaltung der Strukturen der schulischen Angebote,
- die Entwicklung der Qualität des Unterrichts,
- und die Weiterentwicklung des Schulmanagements.

In Nordrhein-Westfalen haben wir bereits viele notwendige Veränderungen in diesen Bereichen eingeleitet. Dabei hat uns der Grundgedanke geleitet, dass Bildung mehr denn je über die Lebenschancen jedes Einzelnen entscheidet.

III. Sicherung der Unterrichtsversorgung

Natürlich spielt die Sicherung der Unterrichtsversorgung eine zentrale Rolle. Es ist uns in dieser Legislaturperiode durch das Konzept zur mittelfristigen Sicherung der Unterrichtsversorgung aus dem Jahre 1996 in einem großen Kraftakt gelungen, die Unterrichtsversorgung zu sichern.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Zusage, jede im Haushalt vorgesehene und frei werdende Stelle wieder zu besetzen. Gleichzeitig war es unvermeidlich, auch in bestimmten Bereichen zu höheren Belastungen für die Lehrerinnen und Lehrer zu kommen. Das ist von mir nie geleugnet worden.

Im Ergebnis konnte erreicht werden, dass die zugewiesenen Stellen quantitativ das in den Stundentafeln vorgesehene Unterrichtsvolumen abdecken. Schwierigkeiten ergeben sich zum Teil bei der fachspezifischen Unterrichtsversorgung.

Das Konzept „Geld statt Stellen“ als ein flexibles Instrument zur Verhinderung krankheitsbedingten Unterrichtsausfalls hat dabei ebenfalls eine große Bedeutung.

Die Landesregierung hat darüber hinaus ein „Initiativprogramm Schule NRW 1999/2000“ beschlossen. In ihm sind neben dem Vertragspool für Grundschulen vor allem die Mittel für „Geld statt Stelle“ noch einmal um 87 Mio. DM auf 200 Mio. DM aufgestockt worden.

*Initiativprogramm Schule NRW
1999/2000*

Gleichzeitig wird die Anschlussbeschäftigung für die Lehramtsanwärter gesichert. Die 1.000 Stellen für Vorgriffseinstellungen werden fortgeführt. Für die Gymnasien ist besonders hervorzuheben: Das Gymnasialkapitel ist im Wesentlichen KW-frei. Dies eröffnet neue und ermöglicht vor allem unterjährige Einstellungen, mit denen der fachspezifische Bedarf gedeckt werden kann.

Und dies ist genau so wichtig: Wir bekommen zunehmend junge Lehrerinnen und Lehrer in die Schule. Das Land tut also viel zur Sicherung des Unterrichts. Es schafft auch damit wesentliche Voraussetzungen dafür, das Schulwesen zukunftsfähig zu machen.

Für die Sicherung des Unterrichts müssen die Schulen ihren Teil der Verantwortung übernehmen.

Verantwortung der Schulen

Denn unsere Untersuchungen Unterrichtsausfall haben gezeigt, dass es Optimierungsmöglichkeiten gibt - zum Beispiel:

- Unterrichtsausfall zum Schuljahresbeginn
- Konferenzen und Lehrerausflüge
- Feste und Feiern während der Unterrichtszeit
- Vertretung in der gymnasialen Oberstufe (Selbstlernphasen)

Die Schulen sollten das nicht als billigen Vorwurf verstehen. Den Unterrichtsausfall zu minimieren, ist eine gemeinsame Aufgabe. Ich habe gleichzeitig immer wieder betont, dass sich jeder überhebt, der eine vollständige Unterrichtsgarantie verspricht, und dass in einem solch komplexen System wie der Schule es nicht möglich ist, Unterrichtsausfall vollkommen zu vermeiden.

Ich setze auf die loyale Mitarbeit der Schulleiterinnen und Schulleiter.

IV. Ausgestaltung der Bildungsgänge

Die Rechtsregelungen für die Bildungsgänge sind auf eine neue Grundlage gestellt worden und tragen den zukünftigen Erfordernissen Rechnung. Hierzu einige Hinweise:

AO für die Sekundarstufe 1:

Für das Ende der Erprobungsstufe haben die Schulen neue Entscheidungsspielräume bekommen, die sie pädagogisch verantwortlich nutzen sollten.

Die Versetzungsregelungen wurden im Gymnasium an die bisherigen Regelungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 angepasst.

Die Stellung der Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen wurde gestärkt. Die Bedeutung sprachlicher Richtigkeit in der deutschen Sprache wurde deutlich herausgestellt.

Bei der Kritik an der Zusatzprüfung sollte man erst einmal die Erfahrungen abwarten.

Neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe

Sie sieht eine neue Jahrgangsstufe 11 als durchgehende Eingangsphase vor. Sie zieht qualitätssichernde Maßstäbe ein, über die wir gleich noch sprechen werden.

Sie ermöglicht auch eine individuelle Schulzeitverkürzung, wobei dies nicht nur in der Oberstufe, sondern auch in der Sekundarstufe 1 geschehen soll. Es ist wichtig, dass die Schulen die individuellen Verkürzungsmöglichkeiten besser nutzen und dies auch mit fachlicher Profilbildung verbinden.

Für beide Stufen gilt, dass Spielräume für fachliche Profilbildungen eröffnet werden. Initiativen zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts wurden ins Leben gerufen. Eine Initiative zur Förderung wirtschaftlicher Schwerpunktsetzungen steht bevor. Die Schulen sind aufgerufen, an diesen inhaltlich bedeutsamen Entwicklungen teilzunehmen.

AO Grundschule; zur Wahl der weiterführenden Schule: Zwar ist manche Kritik an den schulformbezogenen Übergangsempfehlungen laut geworden, aber: Nach ersten Erfahrungen ist die Neuregelung doch zielsicher. In aller Regel folgen die Eltern der Empfehlung. Die Übergangsquote zum Gymnasium ist tendenziell leicht rückläufig (35 %, früher 36 - 37 %)

V. Qualitätsentwicklung des Unterrichts

So richtig der Satz ist, dass Schule mehr ist als Unterricht, so notwendig ist es gleichzeitig immer wieder daran zu erinnern, dass der Unterricht der Kern der schulischen Arbeit ist. Im Mittelpunkt des „Hauses des Lernens“, wie die nordrhein-westfälische Bildungskommission die Schule nicht zufällig genannt hat, steht der Unterricht als geplante und langfristig konzipierte Veranstaltung. Er muss deshalb auch bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit, im Mittelpunkt stehen. Ich will kurz auf einige Impulse und Orientierungen eingehen, die dazu beitragen sollen, die Qualität des Unterrichts zu sichern und zu entwickeln.

Neue Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe Sie sichern ein anspruchsvolles und qualitätsorientiertes Unterrichtsangebot für das Gymnasium ab. Die Standards werden deutlich beschrieben. Beispiele für Klausuren verdeutlichen die an die Schulen zu stellenden Anforderungen darüber hinaus.

Dazu müssen aber auch die Schulen ihrerseits beitragen. Die Entscheidungen, wie gut der Unterricht ist fallen letztlich in der Arbeit der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkräfte. Deshalb ist es konsequent, die Eigenverantwortung der Schulen zu stärken.

Eigenverantwortung heißt nicht Spielraum für die Individualismen einzelner Lehrer, sondern Spielräume für die Schule als pädagogische Einheit, die sich an einem gemeinsam getragenen Schulprogramm orientiert.

Ich denke vor allem an die Entwicklung fachlicher Profile, zum Beispiel:

- mathematisch-naturwissenschaftlich (z.B. Landesinitiative, BLK-Versuch)
- fremdsprachlich (z.B. auch vorgezogene Fremdsprache, Hinweis auf Tendenzen in der Grundschule)
- musisch-künstlerisch (z.B. Zusammenarbeit mit Musik- und Kunsthochschule an einigen Standorten)
- wirtschaftlich (Schwerpunkte im Politikunterricht, in der Oberstufe, Bertelsmann-Projekt, Hinweis auf beginnende Landesinitiative in diesem Bereich)

Jedenfalls sollten die Schulen in ihren Schulprogrammen die jeweiligen fachlichen und pädagogischen Aktivitäten abstimmen und sich auf entsprechende schulinterne Evaluationsmaßnahmen verpflichten.

Interne Evaluation: Standardsicherung ist in der Tradition deutscher Schulen eine individuelle Lehrerangelegenheit. Damit Maßstäbe eingehalten werden und damit ihre Erfüllung sichergestellt ist, müssen innerschulische Instrumentarien entwickelt werden. Die Parallelarbeiten sind ein Ansatz, den die Schulen jetzt umsetzen müssen.

Sie sollten das nicht als bürokratische Belastung empfinden vielmehr wird es in Zukunft selbstverständlich sein, dass man innerschulische Ergebnisse auch offen legt und transparent macht.

Äußere Evaluation

Zur Absicherung der internen Ergebnisse dienen auch die Erkenntnisse der äußeren Evaluation, sei es TIMSS, PISA oder landesinterne Überprüfungen wie die Nachkorrektur

von Abiturarbeiten.

Äußere Evaluation ist die andere Seite der Medaille „Eigenverantwortung“. Äußere Evaluation, das heißt: Evaluation durch die Schulaufsicht, aber auch Evaluation durch übernationale und nationale Untersuchungen zum Leistungsstand unserer Schülerinnen und Schüler (PISA, Ländervergleichsuntersuchungen).

Dazu einige grundsätzliche Bemerkungen:

Hier hat sich, seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS im Frühjahr 1997 so etwas wie ein ideologischer Wettlauf entwickelt. Auf der einen Seite schwillt der Chor derjenigen, die vor dem „Traum vom Messen und Bewerten“ warnen und die Parole „Entwickeln statt Vermessen“ ausgeben.

Auf der anderen Seite wetteifern einige Bundesländer mit immer neuen flächendeckenden Leistungstests vorzugsweise im Fach Mathematik und verkaufen dies als den entscheidenden Beitrag zur Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Wir müssen lernen zu messen, was wir wertschätzen, anstatt wertzuschätzen, was wir messen können

Beides geht in die Irre. Die Einen verweigern sich der nüchternen Bestandaufnahme, wie sie empirische Schulleistungsstudien nicht für alle, aber doch für relevante Ergebnisse der schulischen Arbeit bieten, und konstruieren

einen falschen Gegensatz zwischen Schulentwicklung und Leistungsmessung.

Die anderen scheinen tatsächlich dem „Traum vom Messen und Bewerten“ zu erliegen und zu vergessen, dass Schulleistungstests nur einen begrenzten Beitrag zur Klärung des Erfolgs der schulischen Arbeit leisten können. Pädagogische Arbeit ist nun einmal so komplex, dass sie sich in wesentlichen Teilen und ihrer Gesamtheit einer Überprüfung durch solche Tests entzieht.

„Wir müssen lernen zu messen, was wir wertschätzen, anstatt wertzuschätzen, was wir messen können“. Diese Parole aus der amerikanischen Diskussion über Schulleistungstests gilt es auch in Deutschland zu beherzigen. Sie fordert zur Einsicht in die Begrenztheit von Schulleistungstests auf, enthält aber gleichzeitig den Auftrag sich ihrer zu bedienen, wo sie nützlich sind.

Qualitätssicherung im Abiturbereich

Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Abiturbereich in diesem Jahr 1999 haben manchen Unmut hervorgerufen.

Einen „Erbe Pestalozzis“ hat das zu einer - nicht sehr sachgemäßen Behinderungsaktion veranlasst.

So weit sich die Klagen auf den Zeitpunkt und die zeitliche Enge bezogen, habe ich dafür Verständnis. Ich bitte Sie aber auch zu verstehen, dass wir auf die - zum Teil ja berechtigte - Kritik reagieren mussten, die im Zusammenhang mit TIMSS und anderen Untersuchungen laut gewordenen ist.

Der Aufbau eines Systems der äußeren Evaluation ist ein mittelfristiger Prozess, dessen Notwendigkeit nicht geleugnet werden kann. Nichts ist problematischer als abzuwarten. Die Glaubwürdigkeit auch der Gymnasien hängt von der Aussagekraft ihrer Abschlüsse ab.

Und man kann nach den Erkenntnissen von 1998 und wohl auch von 1999 leider nun wirklich nicht sagen, dass im Gymnasium alles in Ordnung ist. Jede

Schulleiterin und jeder Schulleiter weiß, dass es in der Tat unterschiedliche Handhabungen der Bewertungskriterien in den Schulen gibt.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur Zweitkorrektur, zum Fremdvorsitz im 4. Prüfungsfach und zur Nachkorrektur durch die Schulaufsicht liegen noch nicht in vollem Umfang vor. Ich werde diese Ergebnisse aber noch in diesem Jahr bekannt geben.

Dennoch habe ich den Eindruck, dass die Verfahren zu greifen beginnen und die Lehrer bereit sind, ihre Beurteilungen an den Lehrplanstandards und an überindividuellen Kriterien zu orientieren.

Es wird wesentlich darauf ankommen, den Unterricht in den Jahrgangsstufen 12 und 13 in diesen Diskussionsprozess einzubeziehen.

Ich möchte Sie bitten, die vorgesehenen Schritte nicht in erster Linie als ehrenrührige Kontrollmaßnahme zu werten, sondern als gemeinsamen Beitrag zur Qualitätsentwicklung Ihrer Schulform.

Ich habe vor drei Wochen mit den Vorständen der beiden Direktorenkonferenzen das Verfahren und seine Weiterentwicklung erörtert und möchte Ihnen Folgendes vorschlagen:

Weiterentwicklung Abitur 2000

- Angesichts der zeitlichen Enge im Frühjahr 2000 soll darauf verzichtet werden, Lehrkräfte aus anderen Schulen als Vorsitzende im 4. Prüfungsfach tätig werden zu lassen.
- Das Verfahren der Zweitkorrektur durch Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulen soll jedoch fortgesetzt werden, damit wir die Erfahrungen auf andere Fächer ausweiten können und damit wir auf gesicherter Grundlage über ein System der Qualitätssicherung im Abitur entscheiden können.
- Vorgesehen sind für Gymnasien und Gesamtschulen zwei Naturwissenschaften und zwei Gesellschaftswissenschaften, und zwar die Fächer Biologie und Physik sowie die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften als drittes Abiturfach.

Es handelt sich hierbei um Quantitäten, die zu verkraften sind etwa die Hälfte der Arbeiten [ca. 10.000] wie im letzten Jahr [ca. 20.000]).

Ich bin überzeugt, dass die Qualitätssicherung im Abitur im nächsten Jahr Konturen gewinnt und sich zu einem System entwickelt, das von allen getragen wird.

VI. Weiterentwicklung des Schulmanagements

In einer eigenverantwortlichen Schule sollte die starke Stellung der Schulleiterinnen und Schulleitern weiter ausgebaut werden. Erste Ansätze sind:

27. Dienstliche Beurteilung der Probebeamten
- Rolle der Schule bei der Lehrerausbildung
 - Beteiligung bei der schulscharfen Einstellung
 - Beteiligung durch die Schulträger bei den Sachmittelbudgets

Weiter gehende Schritte:

- Personalmittelbudgets
- Leistungszulagen statt Beförderung
- Beteiligung bei der- Organisation der Lehrerarbeitszeit (Mummert & Partner)

Die langfristigen Perspektiven sind:

- Weiterentwicklung der Dienstvorgesetztenfunktion der Schulleiterinnen und Schulleiter
- Aufbau einer Schulleitungsstruktur im Gymnasium.

Ich weiß, dass ein wirksames Schulmanagement auch ein Problem der zur Verfügung stehenden Leitungszeit ist. Bei kleineren Schulen sind in diesem Jahr mehr Entlastungsstunden zur Verfügung gestellt.

Bei Gymnasien ist zu überlegen, wie die Verantwortung auf mehr Schultern verteilt werden kann. Hier ist schon viel geschehen. Aber das Delegationspotential ist noch nicht ausgeschöpft. Wir streben dazu an, dass es in Zukunft an allen Schulformen auch im formellen Sinne eine erweiterte Schulleitung geben soll.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden in Zukunft noch stärker die Kristallisationspunkte der schulischen Arbeit sein. Sie müssen dafür die erforderlichen Instrumente erhalten, die sowohl die pädagogische als auch die personelle und verwaltungsmäßige Steuerung ermöglichen.

Meine Bitte an Sie: Bei aller Arbeit, die auf Sie und uns alle zukommt, denken Sie immer daran, dass in der Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen beachtliche Chancen für die Weiterentwicklung des Schulwesens liegen.

VII Schluss

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich denke, eine Reihe von Perspektiven für die Weiterentwicklung unserer Schulen, auch die des Gymnasiums, sind deutlich geworden. Die Arbeit unserer Schulen ist insgesamt gut. Ich bin davon überzeugt, dass wir auch im kommenden Jahrhundert den Aufgaben von Schule gerecht werden können.

Wir sind in dem notwendigen Veränderungsprozess alle Lernende. Von Perfektionismus kann deshalb hier an dieser Stelle keine Rede sein. Entscheidend ist vielmehr die Bereitschaft, die Sache couragiert und tatkräftig anzugehen.

Qualität der Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen zur eigenen Sache machen.

Es ist eine schwierige Aufgabe, die Beteiligten vor Ort dafür zu gewinnen, dass sie mitmachen an dieser gemeinsamen Aufgabe und selbst Verantwortung dafür übernehmen. Gerade dann, wenn es nicht besonders reizvoll ist, sich in eine solche Aufgabe hineinzustürzen, wollen wir Sie dafür gewinnen, dass Sie sich die Qualität der Arbeit Ihrer Schule zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zur eigenen Sache machen, Haltungen bekämpfen, über Qualitätsmängel hinwegzusehen, und vor allen Dingen nicht zuerst immer nach anderen zu rufen, sondern selbst tätig zu werden und zu erkennen, wo sie selbst Probleme lösen können.

Damit das gelingt, brauchen wir Sie als Führungskräfte. Ihre Aufgabe ist es, die neuen Gestaltungsspielräume verantwortlich unter Einbeziehung der am Schulleben Beteiligten in Ihrem Wirkungskreis entsprechend auszufüllen.

Ich meine, Schulleitung ist heute eine anspruchsvolle, aber auch reizvolle Aufgabe. Ich wünsche Ihnen für Ihre weitere Arbeit viel Erfolg.

Aussprache nach Frau Behler

Frau Ministerin, ich danke Ihnen erst mal für den Ton Ihres Vortrages, ich habe den als sehr moderat empfunden, als einen Ton des Verbens um die Sache und um die Zuhörerschaft. Ich fühle mich erinnert an Ihren Vortrag von 1996, den Sie ja auch angesprochen haben. Da war dieser Ton auch da, er war ein bisschen kämpferischer aber ganz ähnlich. Ich kann mich auch erinnern, dass Sie 1996 einen Satz gesagt haben, der mir damals imponiert hat, nämlich den Satz, dass Sie als Ministerin die Kommunikation mit den Schulleiterinnen und Schulleitern sehr viel stärker suchen werden als ihre Vorgänger. Daran haben Sie heute angeknüpft. In den Jahren dazwischen habe ich das vermisst, das muss ich einmal ganz deutlich sagen.

Ich finde das umso bedauerlicher, da ich glaube, dass hier im Saal der weit überwiegende Teil Ihnen in den von Ihnen beschriebenen Zielperspektiven damals und heute zustimmen kann, was aber nicht heißt, dass man nicht, wenn es ums Detail geht, sich auch fürchterlich streiten kann. Aber mir wäre daran gelegen, dass der jetzt von Ihnen gewählte Ton auch in Zukunft das Verhältnis untereinander prägt, weil ich glaube, dass dann ganz bestimmte Irritationen, die in den letzten Jahren da waren, sich so nicht wieder zeigen werden und Bildungspolitik sicher anders voran getrieben werden kann und für alle erträglicher vermittelt werden kann, als es vielleicht in den letzten drei Jahren der Fall war.

Herr Senft, Bochum-Wattenscheid Märkische Schule

Dr. Beckmann, i.R.

Frau Ministerin, ich habe aus Ihren Worten und aus der schulischen Diskussion der letzten Zeit so etwas wie eine Götterdämmerung herausgehört.

Ich meine damit Folgendes: Lassen Sie mich zunächst ein paar provokative Begriffe sagen: Auslese, Elite, für das Gymnasium ungeeignete Schüler, nicht nur bedingt geeignet. Nun höre ich schon um Gottes Willen, der Alte will die Restauration. Nichts liegt mir ferner.

Ich möchte wieder sagen können: Geeignet ungeeignet

Ich möchte nur, und das meine ich herausgehört zu haben, dass man endlich wieder über solche Begriffe sachlich und massiv streiten kann und nicht vorsichtig an die Seite genommen wird mit der Bemerkung: Das lassen sie mal. Das ist politisch inopportun. Das heißt also, ich möchte wieder in sachlicher Auseinandersetzung sagen können: Besser und schlechter und geeignet und ungeeignet. Ich möchte mich massiv streiten, und auch das, was ich eben sagte, aus der Diskussion hinter vorgehaltener Hand hervorholen und mich öffentlich über Elite, über Auslese und über Eignung und über Nichteignung auseinander setzen. Danke schön

Lahme, Städt. Emsland-Gymnasium Rheine

Frau Ministerin, wir lesen immer in der Presse, Sie haben es in Ihrem Elternbrief auch geschrieben und heute auch vorsichtig gesagt, dass die Unterrichtsversorgung nicht nur Ihr Anliegen ist, sondern dass die Unterrichtsversorgung mit den Richtzahlen im Minimum auch sichergestellt ist. Ich bin auch fest davon überzeugt, dass Sie das, was Sie da gesagt haben, auch selbst glauben. Sie sind ja auch auf das angewiesen, was Ihnen mitgeteilt wird.

Unterrichtsversorgung

Da ich Mathematiker bin, sind Sie sicher davon überzeugt, dass ich rechnen kann. Ich sage hier und auch ganz deutlich, dass die Unterrichtsversorgung im Minimum nicht sichergestellt ist. Ich habe alle Stunden gezählt, die ich zählen muss. Ein

Kollege, der krankgeschrieben ist, aber in der Stelle da ist, muss natürlich mitgezählt werden, alle Stunden durchgezählt, durchdividiert, Schüler/Lehrerrelation beachtet, die Schülerzahlen natürlich entsprechend der Richtzahl 28. Dann fehlt Ihnen in der Woche schon eine Stunde, da dürfen Sie noch nicht mal einen evangelischen Schüler haben, das wäre ja schon über das Minimum hinaus.

Mit Offenheit können Eltern leben. Diese Situation, und ich bin alt genug, dass ich das hier an dieser Stelle sagen kann, hatten wir in der Zeit der 70er Jahre mit dem großen Lehrermangel. Sie waren in Werne, wo ich Lehrer war. Ich habe zwei Klassenleitungen gehabt, das war extremer Lehrermangel, aber das stand damals in der Zeitung. Das wurde gesagt und damit konnten Eltern leben. Das Problem, das wir jetzt haben und weswegen es solche Spannungen gibt, ist ein ganz anderes.

In der Zeitung steht, und Sie sagen es, dass die Unterrichtsversorgung gesichert ist. Aber sie ist nicht gesichert. Und dann liest man in der Zeitung, dass die Schulen ein schlechtes Management haben. Das mag ja im Einzelfall auch zutreffen. Ich behaupte, das ist bei uns nicht der Fall, die Stunden fehlen. Wenn man dann der Bezirksregierung sagt, mit einer 28er Klasse funktioniert das nicht, wird von den Schulaufsichtsbeamten gesagt, wieso 28? 32 ist die Normalzahl.

Und das sage ich bewusst an dieser Stelle um diese Klimaverbesserung zu schaffen. Das war sehr wohltuend, wie Sie heute zu uns gesprochen haben. Dazu gehört auch, wie ich finde, Ehrlichkeit. Und dann können wir alle damit gut umgehen, und wir werden sicher auch alle dann gut mit arbeiten.

Frau Bredner, Ravensberger Gymnasium, Herford Ich möchte gleich daran anknüpfen, weil mir das auch das wichtigste Thema zu sein scheint, nämlich die Frage, warum kommt es nach wie vor zu Lehrermangel, warum kommt es zu Unterrichtsausfall das ganze Jahr über? Ein wichtiger Gesichtspunkt scheint uns nach Beratung im Vorstand und mit Kollegen zu sein, dass die Pauschalen, die zur Berechnung des Lehrerbedarfs angegeben werden, die individuellen Gegebenheiten zu wenig berücksichtigen.

Unterrichtsversorgung Das war nicht immer so. Ein Beispiel: Schwerbehinderte wurden noch 1995 durch zusätzliche Lehrerzuweisung ausgeglichen. Langjährig Kranke wurden durch einen zusätzlichen Lehrer ausgeglichen. Inzwischen sind weitere Faktoren dazu gekommen, die in der Lehrerbedarfsberechnung gar nicht erfasst werden. Ganz besonders kritisch wirkt sich das Sabbatjahr aus, das bisher bei der Bedarfsberechnung überhaupt nicht erscheint, so als wäre der Kollege noch da. Wir würden vorschlagen, mindestens zwei Stellen im Bereich Geld statt Stellen als Grund für eine Vertretungsregelung heranzuziehen. Auch die Altersermäßigung ist an den Schulen außerordentlich unterschiedlich.

Der letzte Punkt, der unterschiedlich ist, betrifft die Fachlehrerverteilung. Darauf haben Sie von sich aus auch schon hingewiesen. Und das kann dazu führen, dass an einer Schule, so wie der Kollege es eben beschrieben hat, wo mehrere Schwerbehinderte sind, viele ältere Kollegen, womöglich eine Lehrkraft im Sabbatjahr und dann noch jemand langfristig krank, dass da beim besten Willen die Stundentafel nicht voll erfüllt werden kann. Und das können Eltern nicht verstehen.

Misstände ansprechen – individuelle Gegebenheiten berücksichtigen Insofern denke ich, dass man Misstände dann wirklich offen ansprechen muss, damit daran gearbeitet wird. Ich halte es für dringend erforderlich, diese individuellen

Gegebenheiten stärker zu berücksichtigen. Ich möchte auch positiv hervorheben und sagen, dass es ein großer Fortschritt war, dass das bei den Fachleitern inzwischen gelungen ist. Das wollen wir anerkennen, das hat uns sehr geholfen. So, wie da die 1:1 Verrechnung stundenweise möglich war, muss es auch in den anderen Bereichen wieder geschehen. Die Berechnung muss die konkrete Situation erfassen.

Zweitens. Es werden in der Öffentlichkeit oft Lösungen beschrieben, die angeblich in der Hand der Schulleiter und der Kollegen sind, um Unterrichtsausfall zu minimieren. Dazu gehört die Aufforderung, Vertretungsunterricht zu erteilen. Bei uns im Regierungsbezirk wurde sogar gefordert die Oberstufenstunden zu vertreten.

Mehr Vertretungsunterricht

Dagegen ist als reale Bedingung zu sehen, dass Kollegen bis zu 25 oder sogar 26 Stunden unterrichten müssen, wenn sie in dem Vorgriffsteil sind und keine Korrekturfächer haben. Bei einem 30 Stunden Vormittagsraster verringert sich rein zeitlich die Möglichkeit, Vertretungsstunden zu geben. Ganz abgesehen davon, dass Kollegen auch verschlissen werden durch diese Arbeitsverdichtung am Vormittag, die ja noch bedeutet, dass man Experimentalunterricht vorbereitet, dies und das zusammensucht. Für Gespräche mit Schülern bleibt da viel zu wenig Zeit. Ich wollte das aber einbetten in diesen Zusammenhang, dass Eltern Erwartungen haben, die wir aber real nicht erfüllen können, selbst wenn wir es möchten, weil die Gegebenheiten nicht so sind.

Probleme bei Geld statt Stellen

Drittens. Was in diesen Zusammenhang gehört, ist das Programm Geld statt Stellen, das so hoch gepriesen wird. Es führt zu umso größerer Enttäuschung, wenn die Eltern merken, das greift gar nicht, das geht gar nicht. Es geht da nicht, wo Lehrermangel oder Fachlehrermangel das ganze Jahr über auszugleichen wäre, denn das ist ja bis jetzt kein Grund, Geld statt Stellen in Anspruch zu nehmen. Zum anderen: In bestimmten Zeiträumen und Fächern ist es gar nicht möglich, Vertretungskräfte zu finden. Den Zeitraum kann ich Ihnen benennen. Ich habe gerade 12 Adressen von der Bezirksregierung bekommen, um eine Vertretung für Mathematik und Sport zu suchen. Im Zeitraum von Sommer bis Oktober/November ist das nicht möglich. Der Markt ist leergefegt. Alle, die irgendwie qualifiziert waren, haben etwas gefunden. Dazu kommt noch, dass diese 12 Adressen völlig unaktuell waren, so dass der Schulleiter tagelang mit Telefonrecherche beschäftigt war.

In der Öffentlichkeit werden falsche Erwartungen geweckt

Für eine Vertretungsstelle gibt niemand einen Hilfsjob o.Ä. auf. Und schon gar nicht, wenn diese nur auf ein halbes Jahr befristet ist. Insofern greift das Programm nicht, bis die neuen Referendare zur Verfügung stehen. Es greift nicht für die Fächer, wie wir wissen, im Regierungsbezirk Detmold, für Englisch, Musik, Kunst, Informatik, kath. Religion, Mathematik.

Also, was ich gefährlich finde, ist, in der öffentlichen Darstellung - sowohl in der Elterninformation in diesen Briefen wie auch in der Presse - die Erwartung zu wecken, man könne den Unterrichtsausfall handhaben, solange diese Bedingungen nicht geändert werden. Die Enttäuschung, die Wut ist umso größer.

Frau Berg-Ehlers

Frau Ministerin, ich glaube die Reaktion der Kollegen hat gezeigt, wo die wirklichen Probleme, die uns tagtäglich und auch den Eltern tagtäglich auf den Nägeln brennen. Es ist nicht der Schulanfang mit dem ersten Schultag, an dem ein wenig Unterricht

ausfällt, es ist nicht hier oder dort eine Festivität, worüber sich die Eltern aufregen. Sie regen sich deshalb auf, weil sie inzwischen die Erfahrung gemacht haben, dass aus den vorher genannten Gründen so viel Unterricht ausfällt, dass das dann diese Kleinigkeiten nur noch die berühmten Tropfen auf den heißen Stein sind.

Frau Behler:

Herr Senf, ich habe in dieser Runde zweimal gesprochen. Aber ich habe mich bemüht, in der Zwischenzeit, in - ich schätze mal - rund 200 Diskussionen, in Schulen vor Ort das fortzusetzen, was ich hier in Ihrem Kreis mache. Ich komme auch gerne in Ihren Kreis einmal im Jahr, das ist kein Terminproblem. Aber Sie hatten im letzten Jahr auch jemanden anderen da, mit dem Sie diskutiert haben. Ich möchte das von mir aus nicht überstrapazieren.

Kommunikationsprobleme

Dass es aber objektiv Kommunikationsprobleme gibt in einer Mediengesellschaft, ist nicht nur ein schulisches Problem. Ich bin ja froh darüber, dass man über dieses Thema inzwischen, glaube ich, auch fachlich und sachlich seriös diskutieren kann. Sie sind davon betroffen, und ich bin auf eine völlig andere Weise in meiner Rolle davon betroffen. Das ist so: Eine einzelne Person kann nur begrenzt dem Bedürfnis nach Authentizität nachkommen bei den wachsenden Anforderungen nach Kommunikation. Das sage ich Ihnen aus meiner Sicht als einer Ministerin in einem Land, in dem es rund 7.000 Schulen gibt und wo die Forderung nach Authentizität hoch ist, weil man es eben nicht nur irgendwo hören und lesen will, wo es dann verkürzt oder notgedrungen zusammengefasst oder unter Umständen völlig verzerrt ist.

Ich gehe in viele Diskussionen ausgesprochen gerne, davon lebe ich selbst ja, dass ich direkte Kommunikation habe. Aber wir stoßen da an Grenzen. Ich sage Ihnen das deshalb, weil ich Ihre Anmerkung sehr wichtig finde, aber es ja keinen Sinn macht, wenn ich etwas verspreche oder zusage, was man überhaupt nicht einhalten kann.

Neue Wege der Kommunikation erschließen

Ich bin sehr daran interessiert, darüber haben wir auch gesprochen, praktikablere und andere Kommunikationswege mit zu erschließen, aber ich habe auch aus dem Gespräch gelernt, dass mein Vorschlag, in stärkerer Weise etwa Internet oder neue Medien zu nutzen, mir überhaupt für dieses Problem nicht hilft. Also müssen wir nach anderem suchen. Ich will sagen, wir brauchen auch andere Kommunikationsinstrumente. Wenn sie Ideen und Vorschläge haben, ich nehme sie gerne auf. Das ist ein Suchen, offensichtlich auf beiden Seiten. Ich glaube, es hilft bloß nichts, zu sagen, Sie reden ja nicht. Ich rede unentwegt irgendwo in Schulen und zwar sehr gerne, auch sehr gerne kritisch. Da sind etliche hier im Raum, die das erlebt haben, und die wissen auch, dass ich das gerne mache.

Herr Beckmann, Sie haben von der Götterdämmerung oder so ähnlich gesprochen. So richtig konnte ich das nicht nachvollziehen. Ich habe eigentlich in den letzten 10-15 Jahren niemanden erlebt, der im Gymnasialbereich nicht auch gesagt hat, dieser ist besser, jener ist schlechter. Noten haben Sie immer gegeben, auch in Ihren Schulen. Nein, ich glaube hinter Ihrem Beitrag, so möchte ich es wahrnehmen, verbirgt sich die gesellschaftlich wichtige Frage:

Die Diskussion um die Elite.

1. Was macht eine Elite aus?
2. Wie wird der Zugang zu gesellschaftlichen Eliten geregelt?

Ich habe überhaupt nichts gegen diese Diskussion. Aber das Wichtige für mich ist, dass es in einer demokratischen Gesellschaft nicht sein kann, dass der Zugang zu Eliten intransparent ist und nicht für jeden gewährleistet wird.

Und ein zweiter Punkt betrifft die Begrifflichkeiten. Deshalb spreche ich nicht von Auslese, nicht nur wegen der historischen Erfahrung. Nicht jeder kann und soll Abitur machen, das ist doch völlig selbstverständlich. Ich habe bei manchen Beiträgen Sorge, dass sie quasi als Einladung oder Rechtfertigung dafür verstanden werden, dass wir uns nicht die größte Mühe geben müssten, möglichst viele in dieser Gesellschaft auf ein möglichst hohes Bildungsniveau zu bringen.

Das will ich auch offen ansprechen, die Versuchungen sind jeweils da. Wenn die Schülerzahlen steigen, haben wir andere Entwicklungen in den Schulen, als wenn die Schülerzahlen sinken. Da haben wir ein anderes Lehrerverhalten, ich meine das jetzt nicht moralisch, oder gar moralisierend oder polemisch. Das ist einfach objektiv so, das kann man verfolgen. Ich glaube, die gesellschaftliche Aufgabe in dieser Bundesrepublik, möglichst vielen jungen Menschen zu möglichst hohen auch formalen Qualifikationen zu bringen, muss handlungsleitend sein. Wir haben, um es auf einen Punkt zu bringen, nicht zu viel Abiturienten, wir haben auch im internationalen Vergleich und bei den Veränderungen der steigenden Anforderungen eher zu wenig.

Die Gefahren bei der Diskussion um Eliten.

Politische Leitlinie: Mehr Abiturienten, mit besserer Ausbildung und besseren Chancen

Und wir haben sie nicht immer an den richtigen Stellen und nicht mit den richtigen Fächern. Also ich will nicht die Zahl der Abiturienten senken, ich will sie erhöhen, aber gleichzeitig auch das Wissen, das diese mitbringen sollen und müssen, und in bestimmten Bereichen muss da auch nachgearbeitet werden. Das ist die grundsätzliche politische Linie, damit Sie wissen, worauf sie sich mit mir jedenfalls einlassen.

Unterrichtsversorgung und Schulmanagement

Die Unterrichtsversorgung, jetzt komme ich zu dem großen Thema und der Frage des guten Managements und des schlechten Managements. Ich habe bei jeder Pressekonferenz oder bei jeder Plenardebatte dazu gesagt, Unterrichtsausfall kann man nicht vollkommen vermeiden. Das liegt nicht nur an der Organisation, das liegt auch an Problemen. Und deshalb hilft bei Unterrichtsversorgung nur eine Diskussion oder ein Gespräch über die verschiedenen Faktoren, die Probleme darstellen. Es gibt Faktoren, da stößt man auf das Problem erst mit einem bestimmten zeitlichen Verzug. Das war bei uns so mit dem Sabbatjahr, ich werde darauf gleich noch zurückkommen. Da muss man es eben bewältigen und das Problem lösen. Es gibt bestimmte Bereiche, die kann ich nicht lösen. Ich kann es nicht ändern, das ist auch nichts Neues, das in bestimmten Regionen des Landes für bestimmte Fächer keine Leute zur Verfügung stehen, und zwar nicht nur für Vertretungsstellen. Gerade im berufsbildenden Bereich haben wir diese Situation schon seit Jahren. Es wird noch zunehmen, dass wir die offenen Stellen nicht besetzen können, weil es für diese offenen Stellen keine Leute auf dem Markt gibt.

Ich erwarte doch an diese Stelle nicht, dass sie den Eltern, wenn die Situation so ist, sagen, das sei kein Problem. Natürlich ist das ein Problem, wenn sie bei einer langfristigen Erkrankung keinen Ersatz in Englisch bekommen. Dann kann ich nicht irgendwo den Eindruck erwecken, das läge an fehlendem Management. Und sie können nicht den Eltern sagen, das sei alles kein Problem. Ich erwarte nur, dass sie den Eltern dann auch sagen, wir hätten zwar die Mittel zur Verfügung, ich habe einen Antrag gestellt, ich finde aber niemanden, der es macht. Ich erwarte nichts anderes als dass Sie das, so weit es Ihnen möglich ist, auch transparent machen.

Ich möchte, dass die Punkte deutlich gemacht werden, woran es tatsächlich scheitert, und an den Punkten, wo man etwas ändern kann, muss man es tun.

Transparenz und Kooperation auf beiden Seiten.

Ich habe auch in ihren Runden die Situation erlebt, dass der fachspezifische Mangel, den es objektiv an etlichen Stellen gibt, hätte vermieden werden können, wenn denn die Versetzung akzeptiert worden wäre. Auch diese Diskussion habe ich gehabt, auch sie war öffentlich. Wenn dann aber eine Schule sagt, diesen oder jenen Kollegen zur Behebung des fachspezifischen Bedarfs den wollen wir nicht, weil sie insgeheim im Kopf jemand anderen hat, den sie gerne gehabt hätte, und dann den Vorschlag der Bezirksregierung nicht akzeptiert, aber den Eltern erklärt, wir können Physik nicht mehr unterrichten, kein Biologie oder kein Religion, dann ist das keine seriöse Diskussion.

Keine Schwarze-Peter-Spiele um des Ansehens von Schule willen.

Ich versuche ihnen zu verdeutlichen, ich verallgemeinere das wirklich nicht, dass wir im Sinne des Systems, des Ansehens von Schule insgesamt, mit wechselseitigen Schwarze-Peter-Spielen nicht weiterkommen, sondern nur in dem man an den einzelnen Punkten es benennt. Entweder ist keiner da, oder, wenn kein Geld da ist, muss man dies sagen. Aber wenn in einer Situation Geld für Vertretungsunterricht da ist und man den Lehrer nicht findet, muss man auch das sagen. Und wenn es daran liegt, dass es an der einzelnen Schule Kurse so klein gebildet worden sind, dass andere übergroß sind und dann Vertretungen nicht mehr möglich werden, dann bitte ich darum, dass auch das offen gelegt wird. Und man sich nicht selbst versteckt hinter der Aussage, es ist eben zu wenig Geld da

Akzeptanz ist eine Frage der Effizienz

Wir haben insgesamt ein aus guten Gründen sehr teures System. Das wird aber aus Sicht von Menschen außerhalb des Bildungssystems nur akzeptiert, wenn dies seine Mittel vernünftig einsetzt. Sie haben konkrete Punkte angesprochen Frau Bredner. Ich stimme Ihnen ausdrücklich zu, dass bei einem System, das gedeckelt ist, und wo man in der Organisation jetzt an Grenzen stößt, es umso schwieriger wird, die individuellen Gegebenheiten der einzelnen Schule berücksichtigt zu finden. Da stimme ich Ihnen zu.

Das, was in der Vergangenheit bei langjährig Kranken, bei Schwerbehinderten usw. sich dadurch erledigte, dass man ohnehin etwas mehr Stunden hatte, als man für den Grundbedarf brauchte, das ist dann nicht mehr gegeben. Und die Schule, die einen großen Anteil von Leuten hat, denen Altersermäßigung zusteht, findet sich in der Statistik nicht wieder. Und die Schule, die deutlich weniger davon hat, ist dann deutlich besser gestellt. Das sind die Ungerechtigkeiten im System. Ich glaube nicht, dass wir dieses ohnehin schon so fein gestrickte System immer noch feiner steuern können.

Sie haben Recht mit der Forderung nach Berücksichtigung. Ich glaube nur, dass wir das nicht mehr mit den Instrumenten machen können, die wir in der Vergangenheit dazu geschaffen haben. Das sind in einem so großen Land immer auf Gleichverteilung hin ausgerichtete Instrumente und die verursachen letztlich das Problem, unter dem sie jetzt leiden. Ich bin ja auch noch nicht durch mit allen Plänen. Das ist keine Begründung dafür, dass man in der Zwischenzeit nichts dran tut.

Das Personalbudget

Aber die langfristig wirksamste Lösung ist natürlich die Personalverantwortung und das Personalbudget an der einzelnen Schule. Dann kann die Schule ausgleichen. Ehe wir so weit sind, fließt natürlich noch viel Wasser den Rhein runter, und es ist hoch kompliziert, das zu organisieren. Deshalb braucht man in der Zwischenzeit auch Feinjustierung. Und da sage ich Ihnen, bei den Fachleitern ist es ja auch noch nicht an allen Stellen komplett gelungen. Das war aber,

fand ich, ein notwendiger und richtiger Ansatz. Daran arbeiten wir, auch um den Rest an Problemen, den wir haben, zu beseitigen. Das müssen wir tun.

Zum Fachlehrermangel habe ich etwas gesagt. Ich strebe Vergleichbares auch an, was die Verteilung von Altersermäßigung angeht. Das Sabbatjahr, das ist das konkreteste, da habe ich als besonderen Kritikpunkt wahrgenommen, dass an der Schule, an der der Lehrer ins Sabbatjahr geht, zu dem Zeitpunkt, wo er geht, nicht zwingend und wahrscheinlich in der Regel überhaupt nicht, jemand mit derselben Fächerkombination genau die Stunden übernimmt.

Sabbatjahr

Und so haben wir uns das allesamt natürlich vorgestellt, als wir das Sabbatjahr eingeführt haben. Ihr Anliegen ist berechtigt, aus meiner Sicht. Ich will nur erläutern, warum es zu der anderen Praxis kam. Wir sind ja als lernende Organisation insgesamt angetreten. Zur anderen Praxis kam es deshalb: Wir führten das Sabbatjahr ein, und im ersten Jahr stellen die Kollegen ihren Antrag auf Sabbatjahr, unterrichten volle Stundenzahl, nehmen aber schon weniger Geld in Anspruch. Bereits in diesem Einführungsjahr war es uns aus arbeitsmarktpolitischen Gründen wichtig, das angesparte Geld nicht anzuhäufen für den Zeitpunkt, wo die Vertretung notwendig würde, sondern möglichst sofort umzuwandeln in Neueinstellungen. D.h. für dieses ersparte Geld wurden Neueinstellungen vorgenommen, schon ab dem Moment, wo das Geld dafür zur Verfügung stand. Sie mussten eingesetzt und mit verteilt werden. Nur, in dem Moment, wo sie in der Schule das konkrete Problem haben, taucht das Geld im Gesamtsystem nicht auf. Das Gesamtsystem ist nämlich stimmig. Man hat eine Summe von x Mark und hat x Lehrerstellen, bloß Ihnen an der Schule hilft das überhaupt nicht.

Bewirtschaftung vor Ort

Das müssen wir ändern in der Bewirtschaftung. Da haben Sie völlig Recht. Und wir werden das auch so schnell wie möglich tun. Das Haus sitzt an der Veränderung. Das Gleiche gilt übrigens für Leute, die sich aus anderen Gründen beurlauben lassen. Da bin ich auch der Meinung, die Bewirtschaftung gehört vor Ort, damit das an der Schule selbst auch erlebt wird, dass die Ersatzeinstellung da hinkommt. Das ist ja eines meiner politischen Probleme in der Kommunikation. Ich sage zu und zwar überprüfbar und aus gutem Grund, dass für jede Stunde, die weniger unterrichtet wird, mit anteiligem Verzicht aufs Gehalt Neueinstellungen vorgenommen werden. Bloß, die einzelne Schule merkt es nicht unbedingt. Z.B. die Schule, die zwei Stellen im Überhang hat und an der dann Teilzeitbeschäftigungen angesammelt werden können, um die Neueinstellungen vorzunehmen. Da ist die bisherige Praxis ja so, dass man diese Neueinstellung dann an eine Schule gibt, die unter 100% liegt, weil man sagt, da sind ja die zwei Stellen im Plus. Das erschwert aber insgesamt die Akzeptanz des Instruments.

Ich habe mich auch lange Zeit eher dafür ausgesprochen, dieses im Allgemeinen Topf zu lassen. Aber ich komme an den Punkt, wo ich wirklich glaube, dass man es tatsächlich an die einzelne Schule geben muss, damit die Leute es auch merken, was mit ihren Stundenanteilen passiert, die sie nicht in Anspruch nehmen, z.B. mit dem Sabbatjahr, das nicht da ist.

Die Verantwortung der Schule und Kollegien.

Das ist haushaltstechnisch nicht so einfach, aber wir arbeiten im Augenblick daran. Das setzt aber voraus, und da brauchen wir Sie dann wieder, dass in dem Augenblick, wo der Vertreter kommt für den Lehrer im Sabbatjahr, ihm auch gesagt wird, dass wenn das Sabbatjahr vorbei und der andere Kollege zurückkommt, er versetzt wird. Wenn man das aber verbindet mit der Erwartung, ich bleibe dann trotzdem da, dann schafft man nur die Quelle für die zusätzliche Unruhe und den neuen Ärger. Wir müssen das über den Einstellungsvertrag und über

die Gespräche regeln. Aber das ist auch eine Aufgabe für die Schule selbst, das mit zu kommunizieren. Wenn jemand für die Vertretung des Sabbatjahres da ist, wird er ja anschließend nicht entlassen. Wir machen das ja mit Volleinstellungen, aber dann muss er anschließend bereit sein, tatsächlich auch an eine andere Schule zu gehen. Nur so kann es funktionieren. Das bereiten wir vor.

Vertretungsunterricht in der Sek. II. Darüber würde ich auch gerne noch einmal mit Ihnen sprechen. Sie müssen mir nicht erklären, dass es nicht unbedingt sinnvoll ist, wenn der Leistungskurslehrer nicht da ist, dass man dann für die eine Stunde im Leistungskurs irgendjemanden da hinsetzt.

Vertretungsunterricht in der Sek. II.

Auf der anderen Seite muss aber dann dafür gesorgt werden, dass diese Stunde nicht einfach ausfällt. Lernzeit ist sehr kostbare Zeit. Was ich damit ausdrücken will ist, eine Konzeption für Vertretungsunterricht zu finden für das, was quasi normal im Laufe eines Jahres anfällt. Eine solche Konzeption setze ich eigentlich voraus. So kannte ich es eigentlich auch, dass derjenige, der vorhersehbar 1 Stunde oder 2 Stunden nicht da ist, nachweislich mit der entsprechenden Aufgabenstellung die Schüler und Schülerinnen seiner Kurse dann auch beschäftigt.

Konzepte für Vertretungsunterricht

Ja sie glauben gar nicht, was bei mir alles an Protesten ankommt. Und das sind nicht nur Querulanten und erfundene Vorgänge, die mir da auf den Tisch kommen.

Das eigentlich Entscheidende ist ein vernünftiges Vertretungskonzept, auf das die Schule sich verständigt. Das ist der wichtigere Punkt.

Die Aussage, dass Eltern sich nicht darüber aufregen, wenn am 1. Schultag kein Unterricht stattfindet, sondern stattdessen nur Stundenpläne verteilt werden, diese Aussage entspricht nicht meiner Lebenserfahrung. Es gibt in jedem Sommer, nach Beginn der Schule, in den ersten Wochen keine Veranstaltung, auf der ich bin, wo das nicht massiv von Eltern kritisiert wird. Häufig mit resigniertem Unterton, weil sie sagen, das könnten sie eigentlich überhaupt nicht mehr verstehen, aber sie hätten es schon zu ändern versucht. Das versteht kein Mensch außerhalb von Schulen. Und dann sagen Sie, das mache nicht viel aus, dieser eine Tag. Ich rate Ihnen bei dieser Aussage, dass das nicht viel ausmache, vielleicht für sich selbst das einfach mal zu zählen. Wenn das Unterrichtsstunden für eine ganze Schule sind, sind das unglaublich viele Lehrerwochenstunden, die auf diese Weise zustande kommen. Die treiben die Statistiken, mit denen Sie sich auf andere Weise auseinander setzen müssen, als ich mich politisch auseinander setzen muss, ganz beachtlich in die Höhe.

Man kann auch leichter Verständnis dafür bekommen, dass nicht alles immer möglich ist, wenn man an den Stellen, wo es möglich ist, die Sachen bereinigt. Dann kann man über das andere nämlich sehr viel besser diskutieren und man bekommt auch mehr Akzeptanz für die Forderungen, die man dann an anderen Punkten in der Sache berechtigt ausspricht und formuliert.

**Herr Lehmann,
Fürstenberg Gymnasium,
Recke:**

Sie haben von Kommunikationsschwierigkeiten gesprochen. Ich empfehle Ihnen in der Kommunikation, die in ihrem großen Ministerium sicherlich problematisch ist,

Offenheit und Ehrlichkeit. Das kommt bei Schülern und Eltern und Lehrern immer am Besten an. Worüber sich Eltern und Lehrer aufregen, das ist die knappe Lehrerversorgung. Ich will ihnen das vorrechnen. Sie haben in den vergangenen Jahren die 4% Vertretungsreserve gestrichen, sie haben die Schüler/Lehrerrelation mehrfach verändert und haben dadurch an meiner Schule 5 Lehrerstellen weggestrichen.

Immer wenn ich Sie reden höre, denke ich, warum bin ich eigentlich kein Fan von meiner Ministerin, denn was Sie reden, das gefällt mir sehr, und auch viele Anregungen, die aus dem Ministerium kommen, sind durchaus sehr lobenswert, insbesondere möchte ich hier das Schulprogramm erwähnen, das ich für eine tragende Idee halte. Auch die Qualität der Parallelarbeiten, die ich mit großem Interesse gelesen habe, halte ich für sehr fundiert.

**Herr Gödde, Gymnasium
Schloss Neuhaus,
Paderborn**

Richtlinien SII und Standards Trotzdem gibt es Punkte, die denn doch aus meiner Sicht eine Diskrepanz zwischen dem, was sie uns hier vorgestellt haben, und dem, was tatsächlich ist, bieten. Thema: Standard. Sie fordern Standards. Ich sage, die Richtlinien für die Oberstufe hätten aus fachlicher Hinsicht eine Chance geboten, diese Standards zu bieten. Ich höre von meinen Kollegen nur, dass durch die Handlungsorientierung und die Schülerorientierung als Grundlage anstelle einer fachlichen Systematik und eines fachlichen Standards Beliebigkeit eingetreten ist, insbesondere in den Fächern Erdkunde, Musik, Physik. Hier werden Inhalte austauschbar. Und es ist eben gerade kein langfristig geplanter Unterricht von einer Fachkraft möglich. Schülerorientierung bietet keine Gewähr für fachliche Systematik. Außerdem glaube ich, dass die Richtlinien die falschen Schülermengen zugrunde legen. Da müsste man langfristig darüber reden. Ich glaube gar nicht, dass wir solche Schüler haben, sondern die Richtlinien sprechen über Studenten im 6. oder 8. Semester, eventuell, jedenfalls höre ich das von Erdkunde, Musik, ich wiederhole das, von mehreren Fächern.

Standard im Abitur 1999 Zweitens. Standard im Abitur 1999
Wir haben vergleichende Untersuchungen gehabt bei Zweitkorrektoren. Mein Kollegium hat die Ergebnisse einer Gesamtschule gesehen. Ich sage, da besteht dringender Handlungsbedarf, diese Unterschiede abzustellen. Ich bezweifle gar nicht, was immer gesagt wird, dass es auch ein oder zwei Gymnasien gibt, die eventuell niedrigere Ergebnisse erzielen. Aber im Vergleich zu Gesamtschulen haben wir gesehen, dass ganz gravierende Unterschiede bestehen. Und ich bitte Sie, bevor wir nun anfangen, einzelne Unterschiede der Lehrbesetzung im Sekundenbereich in einer Schule bis zum Gehtnichtmehr auszugleichen, doch erst mal dafür zu sorgen, dass die großen Systeme angeglichen werden. Die Unterschiede sind sichtbar geworden, bitte, wir müssen sie angehen.

Mehrbelastung der Kollegen Drittens. Die Mehrbelastung der Kollegen.
Sie haben erwähnt, dass auch bei Schulleitung und bei Kollegen die Mehrbelastung ein solches Ausmaß angenommen hat, dass ich davor warne, in diese Richtung weiterzugehen. Ich teile mit Ihnen die Auffassung, dass Unterricht der Kernbereich dessen ist, was unsere Arbeit angeht. Wenn wir aber die Mehrbelastung, die ich jetzt nicht aufzählen will, so weiter gehen, dann werden die Schulen nicht mehr in der Lage sein, irgendwas noch umzusetzen.

Ich erinnere nur daran, dass die Belastung für Kollegen, die mit zwei Fremdsprachen oder mit zwei Korrekturfächern unterrichten, völlig unakzeptabel ist. Das können diese Kollegen mit 26 Stunden pro Woche nicht mehr leisten. Und ich habe in diesem Zusammenhang auch bei der Fremdkorrektur, der Mehrbelastung durch das Abitur gesagt, das ist nicht durchführbar. Wenn sie da keinen Protest hören, dann ist bereits der größtmögliche Unfall eingetreten. Wir haben keinen Protest gehört, es ist der größtmögliche Unfall eingetreten, nur sagt Ihnen das keiner.

Sie wissen als langjährige Schulleiterin und als Lehrerin ganz genau, wo Sie kürzen, wenn Sie überbelastet sind. Dann wird der Unterricht nicht mehr richtig und in der Intensität vorbereitet, die Methoden werden nicht mehr in der Intensität vorbereitet, es werden alte Arbeitsblätter rausgeholt, es werden alte Arbeiten geschrieben, es werden keine Hausaufgaben eingesammelt und korrigiert. Und genau das ist jetzt eingetreten, und das bedauere ich sehr.

Die Belastung der Schulleitungen

Viertens. Eine Anmerkung in eigener Sache

Sie sagen, Sie haben uns mehr Kompetenzen gegeben, auch natürlich mehr Arbeit beschert. Ist in Ordnung. Vieles ist in die richtige Richtung gegangen, aber ich konstatiere umgekehrt, wir haben keine Entlastung bekommen. Mehr noch, wir haben weniger Geld, wir müssen von unserem Geld de facto abgeben. Im Krankheitsfälle müssen wir 600 DM zuzahlen. Das sind 600 DM weniger. Ich konstatiere: Ich arbeite mehr, ich werde nur alle 4 Jahre befördert, muss länger warten für diese Erhöhung, und ich werde aber gelobt wegen mehr.

Frau Behler

Herr Lehmann: Lehrerversorgung, Stellenreserve und Lehrer/Schülerrelation, das ist im Grunde die Diskussion, die wir auch 1996 hier geführt haben.

Das System der Stellenreserve hat sich nicht bewährt.

Die 4% Stellenreserve, die wir hatten, war eingerichtet worden, um Vertretungen im Krankheitsfall möglich zu machen. Ich muss Ihnen doch nicht sagen, wie die Bewirtschaftung einer Stellenreserve aussieht, wenn sie in den Schulen da ist. Sie geht ein in den normalen Unterricht. Wenn dann jemand krank wird, erhöht man noch das Problem der Vertretung dadurch, dass man die Leute ja vorher alle verteilt hat. Und wenn man es nicht macht, hat man im Zweifelsfall noch freie Unterrichtskapazitäten bei Französisch und Erdkunde und braucht sie nun mal gerade in der Chemie. Das System der Stellenreserve hat sich nach meinen Erfahrungen und nach allem, was ich sonst höre, in diesem Sinne nicht bewährt.

Das sind unsere gemeinsamen Erfahrungen aus den 80er Jahren, bei den älteren aus Ihrem Kreis mit mir zusammen, dass das, was man sich eigentlich wünschte, heute nicht mehr möglich ist. Wir hatten damals nämlich einen Standard in der Versorgung an den einzelnen Schulen, wo wir deutlich mehr Lehrkräfte hatten, als wir für die Erteilung des grundständigen Unterrichtes brauchten. Das waren sehr angenehme Zustände. Das waren aber nicht die Zeiten, in denen es die großen Entwicklungen und Quantensprünge und besondere weitere pädagogische Erneuerungen oder Fortschritte gegeben hat.

Die Gleichung Mehr Geld = mehr Innovation geht nicht auf.

Die Vermutung, dass deutlich mehr Geld zu einer deutlichen Steigerung und Veränderung der Qualität der schulischen Arbeit führt, diese monokausale Zuordnung ist

zunächst mal durch gemeinsame Erfahrungen in den 80er Jahren empirisch widerlegt. Deshalb halte ich die Stellenreserve nicht für ein vernünftiges Instrument.

Es gibt eine nordrhein-westfälische Großstadt, die hat im Bereich der Schulform Grundschule deutlich mehr als 4% Überhang gegenüber dem grundständigen Bedarf. Trotzdem waren die Klagen über Unterrichtsausfall aus dieser Stadt die lautesten im ganzen Land. Diese Schule hatten nämlich, ähnlich wie die Nachbarstadt, in der Grundschule eine durchschnittliche Klassengröße von 21,3 gebildet. Die Großstadt Düsseldorf hat heute eine durchschnittliche Klassengröße in den Grundschulen von 21,3. Der Weg über die Stellenreserve funktioniert nicht, sage ich ihnen. Es ist schön wenn man eine

Klassenfrequenz von 21,3 hat, das Problem ist dann nur, dass es innerhalb dieser Stadt auch wieder Grundschulen gibt, die haben Klassen mit 30 Schülern. Und diese beschwerten sich, natürlich nicht diejenigen, die eine Klassenstärke von 17 Schülern haben. Diese Erfahrungen für mich sind es, wenn ich sage, die Stellenreserve selbst ist nicht das geeignete Instrument, um Unterrichtsausfall wegen Krankheit oder sonstiger Ausfälle tatsächlich effektiv zu bekämpfen. Außer die Stellenreserve wäre beliebig groß.

*Knappe Mittel erfordern
Ausgabendisziplin.*

Und so viel Geld steht diesem Staat bei den Steuereinnahmen nicht zur Verfügung. Und wir können in Nordrhein-Westfalen das Geld nicht drucken, wir müssen uns schon auf das beziehen, was uns zur Verfügung gestellt wird. Wir haben auch keine Steuerhoheit, deshalb müssen wir auch nach anderen Wegen suchen. Um das ganz deutlich zu sagen, wir haben jetzt einen Landeshaushalt in der Größenordnung von 90 Milliarden. In diesen Landeshaushalt sind über 20 Milliarden jeder politischen Setzung und Entscheidung entzogen. Über 20 Milliarden gehen in die Aufbauleistung Ost. Und ihre Kollegen, die alle eine Stunde mehr unterrichten müssen, die machen das im Prinzip, weil wir jedes Jahr etliche Milliarden DM als Aufbauhilfe Ost an Steuerausfällen in Nordrhein-Westfalen haben. Die werden transferiert. Das ist der Preis, den man dafür zahlt, und so wird es praktisch.

Der andere Bereich ist das Bedienen von Zinsen und zwar Zinsen für aufgenommene Schulden. Und diese Zinsen, die würde ich lieber nicht an die deutschen Banken zahlen, sondern ich hätte sie lieber im Bildungsbereich. Da ist es aber der falscheste Weg, die Verschuldung weiter herauf zu treiben.

*Aufbauhilfe Ost und der
Länderfinanzausgleich*

Und der 3. große Komplex ist der Länder-Finanz-Ausgleich. den gibt es ja außerdem noch. Und dann bleiben weniger als 70 Milliarden DM übrig. Und von diesen 69 Milliarden DM gehen in Nordrhein-Westfalen über 30 Milliarden DM in die Bildung. D.h., es ist eine riesige Summe Geldes mit einem differenzierten und großen System.

Dezentrale Steuerung als Ziel

Wir sollten versuchen, dieses System von einem zentral gesteuerten umzustellen zu einem dezentral gesteuerten. Das versuche ich ja seit 1995. Ich stoße an vielen Stellen dabei an Grenzen. Das erschwert die Darstellung des Ziels insgesamt. Da brauche ich eigentlich ein geändertes Dienstrecht, da hänge ich aber wieder am Bund. Es greifen ja alle möglichen Felder ineinander, aber wir lösen dies auf lange Sicht nur über dezentrale Steuerung. Für einen solchen Umsteuerungsprozess braucht man 10 Jahre. Das habe ich auch schon 1996 gesagt

Die Lehrer-Schüler-Relation hat sich verändert und dadurch sind ihnen 5 Lehrerstellen gestrichen worden. Mit Verlaub, die Formulierung trägt den Sachverhalt aus meiner Sicht nicht hinreichend präzise Rechnung. Die Veränderung ist ja nicht vom Himmel gefallen, sondern ist ja Ergebnis der politisch verantworteten Entscheidung, im Gymnasialbereich 1 Stunde mehr anzusetzen.

*Einsparung war das intendierte
Ziel.*

Diese Diskussion haben wir geführt. Und wenn Gymnasiallehrerinnen und -lehrer im Durchschnitt eine Stunde mehr unterrichten, wirkt sich das auf die Lehrer-Schüler-Relation aus, und dass Sie dann für eine Summe x von Schülerinnen und Schülern weniger Stellen zur Verfügung haben, war ja das politisch gewollte Ziel, weil wir es sonst nicht hätten finanzieren können. Ich erinnere daran, wir hätten 10.000 zusätzliche Lehrerstellen in Nordrhein-Westfalen gebraucht. Wer hätte die denn finanzieren wollen, bei den Größenordnungen

und den Summen, um die es sich hier handelt. Da komme ich ja mit ein paar Millionen nicht zurecht.

Das ist doch das eigentliche Problem. Und wir haben im Durchschnitt gerade auch im Ländervergleich mit diesem Konzept über 5 Jahre noch einen relativ moderaten Kurs beschritten. Ich bestreite überhaupt kein Problem, das es in der Praxis an den einzelnen Stellen gibt.

Herr Götde, wenn Sie von Standards sprechen, wird diese Kritik an den Oberstufenrichtlinien offensichtlich im Kollegenkreis in dieser Form ansonsten nicht geteilt. Ich kann das für die einzelnen Fächer überhaupt nicht überprüfen. Ich kann mich ja nicht fachkompetent zu Physik oder Biologie äußern. Dass diese Richtlinien deutlich machen, dass die fachlichen Standards nicht beliebig sind, das ist mir bisher eigentlich weitestgehend in den Diskussionen bestätigt worden. Daher wundert mich die Kritik, die Sie da formulieren. Wenn eine Fachkonferenz der Meinung ist, in bestimmten Fächern ist das nicht hinreichend gelungen, dann sind wir dankbar für jede fachliche Kritik und für jede Rückmeldung, dann kann man das mit einbeziehen, das ist ja immer ein Prozess.

*Standards und neue Richtlinien
SII.*

*Abiturprüfungen und
verschiedene Systeme*

Ich habe einen größeren Teil meines Eingangsreferats darauf verwandt, über Instrumente zu sprechen, die gleiche Standards sicherstellen sollen. Und zwar gleiche Standards für denselben Abschluss und dieselbe Berechtigung. Es nutzt aber nichts, wenn man das politisch beschwört und immer nur einfordert und immer nur sagt, weil es dieselben Richtlinien sind, sind die Leistungen überall im Ergebnis auch vergleichbar. Dann muss man auch bereit sein, die Instrumente anzuwenden, die dafür entwickelt werden. Vorschläge nehmen wir gerne entgegen, aber man kann nicht Instrumentarien kritisieren und gleichzeitig das Ergebnis einfordern.

*Belastung der Kolleginnen und
Kollegen*

Zum Stichwort Belastung. Zunächst mal zu den Lehrerinnen und Lehrern. Ich habe auch im Frühjahr so eine Phase bis zu den Sommerferien, da habe ich bei jeder meiner Diskussionen im Grunde rückgemeldet bekommen, dass das Einzelne ja durchaus so vernünftig ist. Aber die Summierung der Veränderungen und das zeitliche Übereinstimmen von einzelnen Veränderungen, wird jetzt zu einem Problem. Da gibt es eine Veränderung der Ausbildungsordnung SI, da gibt es eine Veränderung der APO-GOST, das muss ja alles umgesetzt werden, die Arbeit am Schulprogramm läuft weiter, dann kommt mit der Berufsorientierung etwas Neues dazu und so weiter und so weiter.

*Vorgaben durch die
parlamentarischen
Verfahrensweisen.*

Das hängt z.T. natürlich damit zusammen, dass eine Legislaturperiode einen bestimmten Rhythmus hat. Wenn man Vorhaben für richtig hält und sie einführen oder verändern möchte, dann muss man sie, wenn die Regierungstätigkeit beginnt, entwickeln. Man muss sie zur Diskussion stellen, und dann gehen sie in den parlamentarischen Prozess. Ich benötige ja eine parlamentarische Zustimmung. All das dauert bei jeder Legislaturperiode dann etwa bis ein Jahr vor dem Ende. So ist einfach das Verfahren. Das ist keine Taktik. Wir haben 1995 angefangen, die Planungen zu machen, 1996 wird es erarbeitet, dann gibt es 1997 das parlamentarische Verfahren und 1998 wird es dann beschlossen und tritt in Kraft.

Weil es diesen systemeigenen Rhythmus gibt, werden Sie sicherlich in den nächsten 2 bis 3 Jahren von entsprechenden Veränderungen verschont bleiben. Das ist völlig klar, dann tritt automatisch eine Konsolidierungsphase ein.

Ich will aber, dass die Ausbildungsordnungen für die gymnasiale Oberstufe und die Ausbildungsordnungen für die Sek. I nicht einmal pro Legislatur überarbeitet würden, sondern länger hielten. Das unterstreiche ich auch persönlich, dass bei einer Vielzahl von Veränderungen mit hohen Anforderungen an die Betroffenen im System Konsolidierungsphasen nötig sind, wo das positiv wie negativ verarbeitet wird, was es an Veränderungen gegeben hat. Das braucht jedes System, das brauchen auch Schulen, damit es Zeit gibt, damit sich Dinge setzen können. Das ist absolut richtig. Aber der Veränderungsdruck, den es außerhalb des Bildungssektors gibt, macht nicht Halt vor den inneren Befindlichkeiten des Systems selbst. Und mein Versuch ist es, den mittleren Weg zu finden zwischen notwendigen Veränderungen, die sich aus anderen Bereichen der Gesellschaft ergeben und an das Bildungssystem richten, und einem sehr kurzfristigen Reagieren auf Zeitgeist oder auf Moden. Das ist die andere Gefahr und deshalb steht für mich die Entwicklung von all dem, was mit Qualitätssicherung zusammenhängt, im absoluten Vordergrund.

*Notwendige
Konsolidierungsphasen
beachten.*

Das ist für mich das Entscheidende auch für dieses System. Und vor mancher Mode, die es darum herum auch noch geben mag und vielleicht auch geben muss, und auch vor ungerechtfertigten und nicht legitimierten Ansprüchen muss man Schulen schützen. Auch das gehört mit dazu. Die Anforderungen gehen nämlich häufig noch sehr viel schneller und sehr viel weiter, als ich mir das nicht nur wünschte, sondern als ich es mir früher hätte vorstellen können.

*Differenzierung der
Belastungen innerhalb der
Kollegien.*

Die Belastung von Lehrerinnen und Lehrern ist aber auch innerhalb eines jeden Lehrerkollegiums extrem unterschiedlich oder kann auch extrem unterschiedlich sein. Ich habe 1996 allen Lehrerverbänden angeboten, Lehrerarbeitszeit zu differenzieren, z.B. nach Korrekturbelastungen. Das ist von allen Lehrerorganisationen einvernehmlich abgelehnt worden.

Ich habe vorgeschlagen, darauf zu reagieren, in dem man etwa für Korrekturen besondere Faktoren einführt. Das haben die Lehrerorganisationen - und zwar allesamt, unabhängig von ihrer politischen Verordnungsform - nicht gewollt. Ich verstehe es auch, dass sie es nicht gewollt haben. Das schafft ja in den eigenen Reihen Probleme.

Lehrerarbeitszeit

Die Lehrerarbeitszeit zu bestimmen ist eine weitere Diskussion, die kommt. Wir haben gesagt, dass wir eine Untersuchung in Auftrag geben, gutachterliche Vorschläge einholen und, wenn die auf dem Tisch liegen, arbeiten wir daran. Diese Vorlage liegt in einem Entwurf für den Endbericht vor. Dann wird man das System von Lehrerarbeitszeit einschließlich der Indikatoren, die zu bestimmten Unterrichtsverpflichtungen führen, neu bestimmen müssen.

Das ist ein Prozess. Ich wollte Ihnen nur signalisieren, für bestimmte Unterschiede oder für Klagen über bestimmte Unterschiede habe ich Verständnis. Aber ich entscheide hier auch nicht alleine. Da werden wir sicher auch in diesem Kreis noch mal diskutieren müssen, speziell zu diesem Thema, auch zur Rolle von Schulleitungen auf diesem Feld. Wenn wir da konkreter geworden sind und unterschiedliche Vorschläge, die dann auch operationalisierbar sind, auf dem Tisch haben. Und wenn Sie formulieren, dass Sie auf alte Klassenarbeiten und alte Arbeitsblätter zurück greifen, dann muss ich auch insgesamt mal sagen.

Erstens: Es ist doch nicht immer ein Fehler, wenn man die Unterrichtsreihe wiederholt. Zweitens: Es soll viele Lehrer geben, die ihre Unterrichtsreihen durchaus häufiger wiederholen. Das ist nur dann ein Problem, wenn diese Unterrichtsreihen tatsächlich fachlich wie pädagogisch veraltet sind. Ich werfe niemandem vor, dass er auf alte Klassenarbeiten oder auf alte Unter-

richtsreihen zurückgreift. Ich werfe es nur dann vor, wenn nur das stattfindet. Und in Phasen größerer Belastung darf man auch so reagieren. Das heißt ja überhaupt nicht, dass Innovationen dabei ausgeschlossen sind. Die macht man dann auch im Unterricht. Also, das scheint mir nicht das größte Problem zu sein.

Ich habe es eingangs gesagt, ich finde auch, dass Schulleitungen bei wachsendem Umfang von Aufgaben ein Mehr an Entlastung bekommen müssen. Es muss aber erstens finanzierbar sein, und zweitens kann das nur in Schritten funktionieren. Und die Prioritätensetzung, die habe ich erläutert mit der größeren Stundenverpflichtung, die Schulleitungen an anderen Schulformen haben und hatten.

Belastung der Schulleitungen

Die finanziellen Belastungsgrenzen des Systems sind längst erreicht.

Ich möchte ausdrücklich dazu sagen, es spielte auch eine Rolle dabei, dass natürlich Schulleitungen an Realschulen nicht A16 bekommen. Und - bei allen Vorwürfen über zurückgehende Einkommen und Beteiligung an Beihilfe - dieser Staat ist mit seiner Finanzierung für die öffentlichen Einrichtungen längst über die Grenzen dessen hinausgegangen, was er sich leisten kann. Das wissen wir doch alle. Und dann hilft es nicht, wenn man in Sonntagsreden überall sagt, wir finden auch, dass der Staat sparen muss. Aber dann, wenn es über die Beihilferegulierung einen selbst betrifft, das diesem Staat und seinen Organen zum Vorwurf zu machen. Man kann darüber streiten, ob das in der vernünftigen Abwägung geschieht. Aber da mache ich aus meiner Auffassung keinen Hehl. Da meine ich, dass man in der Tat bei einer Gehaltsgruppe A16 anders vorgehen kann als bei einer Gehaltsgruppe A10. Das sind jetzt nicht Schulleiterkollegen, aber andere im öffentlichen Dienst.

Und bei Entlastung finde ich es vertretbar zu sagen, ich gehe erst an die anderen Schulleitungen heran, die noch deutlich weniger Stundenentlastung bekommen. Aber ich signalisiere Ihnen, in dem Augenblick, wo wir innerhalb der Verteilungen Luft bekommen, und das ist ja erkennbar anhand der Zahlen um den Zeitraum 2003 herum, dass man dann natürlich auch an die Schulleitungen der großen Systeme herangehen muss. Das kann ich Ihnen realistisch dazu sagen.

**Ingrid von Mitzlaff,
Gymnasium Rahden**

Frau Behler, Sie haben vorhin gesagt, dass Sie die Stellenreserve nicht für ein effektives Instrument zur Bekämpfung von Unterrichtsausfall halten. Ich hatte Ihnen dazu schon einmal geschrieben. Ich möchte mich hier an dieser Stelle aber doch noch einmal vehement für die Stellenreserve als ein Instrument zur Behebung von Unterrichtsausfall einsetzen und zwar in dem Sinne, dass die Stellenreserve genutzt wird, als ein nachträglicher Freizeitausgleich für geleistete Mehrarbeit. Wenn ich beispielsweise einen Kollegen habe, der 4 Wochen lang 4 Stunden Physik vertreten muss, und ich ihm dann sagen kann, im nächsten Jahr schreibe ich dir dafür für ein halbes Jahr eine Stunde gut, dann ist das eine wesentlich höhere Motivation für den Kollegen oder die Kollegin, als wenn ich ihn auf die Besoldung durch Geld statt Stellen verweisen muss. Wenn man beispielsweise überlegen würde, so eine Stellenreserve im Nachhinein als Freizeitausgleich den Schulen zuzuweisen, bestünde ja auch die Gefahr, dass diese Stunden anderweitig genutzt werden, nicht.

**Herr Senf, Märkische
Schule Bochum**

Zwei Aspekte Frau Ministerin. Zum einen: Kompetenzerweiterungen von Schulleitungen. Stichworte, die Sie unter anderem genannt haben, waren

„Dienstvorgesetzte“ und „Ressourcenbewirtschaftung“. Welche Auswirkungen würde das haben für die schulfachlichen Abteilungen beim Regierungspräsidenten?

Ein zweiter Aspekt, der völlig anders gelagert ist. Sie haben von Individualisierungen von Bildungsgängen gesprochen. Ich habe in einem ganz speziellen Bereich in Zusammenarbeit nicht nur mit Ihrem Hause, sondern auch mit der MSKS, die Möglichkeit, für Leistungssportlerinnen Individualisierung von Bildungsgängen durchzuführen, und weiß von daher, dass Individualisierung eine Menge an Beratungs- und Förderbedarf erfordert.

Das heißt für mich konkret, wenn man das flächendeckend machen will, auch mehr Stellen. Ich habe zumindest auch in den 6 Jahren, in denen wir das jetzt machen, die Erfahrung gemacht, dass es wirklich individuelle Fälle sind, dass es also sehr schwierig ist, hier Regeln zu schaffen, die einem vielleicht bei einem Folgefall wirklich weiterhelfen. Deshalb kann ich aus meiner Sicht nur davor warnen, dass, was ja auch als KMK Beschluss jetzt kommt, also Individualisierung, wirklich so zu puschen, dass man an den Schulen unter Druck gerät, das durchführen zu müssen, ohne die entsprechenden personellen Ressourcen zu haben.

*Individualisierung benötigt
Beratung*

**Herr Schlotmann,
Märkisches Gymnasium
Iserlohn**

Niemand von uns, auch von den Schulleiterinnen und Schulleitern nicht, ist der Meinung, Korrekturlehrer hätten nicht mehr Entlastung verdient, da das aber kostenneutral verlaufen soll, heißt das ja, wenn man eine besondere institutionalisierte Entlastung einführt, dass die anderen Fachlehrer dafür mehr unterrichten sollen.

Korrekturlehrer

Und das ist so nicht zu verkaufen. Wenn es geschafft werden kann, den Entlastungstopf, der ja in den letzten Jahren mehr als um ein Drittel geschrumpft ist, wieder auf das ursprüngliche Niveau zu heben, von mehr will ich gar nicht reden, dann hätten die Schulen mehr Möglichkeiten, die Entlastungen, so wie sie sich vor Ort eben ergeben, den Belastungen entgegenzustellen im vollen Bewusstsein, dass die Belastungen überhaupt nicht ein adäquates Gegenmittel in den Entlastungsstunden finden.

*Der Schulleiter als
Dienstvorgesetzter*

Den Schulleitern die Eigenschaft des Dienstvorgesetzten zu geben, ist das in inhaltlicher Übereinstimmung zu sehen mit der Einführung der Schulleitung auf Zeit für 10 Jahre? Sehen Sie nicht da auch einen Widerspruch, dienstrechtlich relevante Entscheidungen zu treffen, vor allen Dingen persönlich zu treffen, in einer Situation, in der man von der Zustimmung anderer abhängig ist, um auf Dauer auf diesem Posten zu bleiben?

Mehrbelastung

Was in den Kollegien viel Unwillen und viel Ärger hervorruft, ist ja nicht die einzelne Maßnahme, sondern es ist die Fülle von Maßnahmen und vor allen Dingen, darauf möchte ich in diesem Zusammenhang einmal aufmerksam machen, das Fehlen, so wird es jedenfalls empfunden, das Fehlen von ausgleichenden oder zumindest gleich bleibenden anderen Maßnahmen. Ich werde konkret.

Mit der Zuweisung von Mehrstunden ins Pflichtdeputat ist ja nicht nur die Belastung des einzelnen Lehrers gestiegen, sondern es sind auch die Beförderungsperspektiven kleiner geworden. Das entschärft sich ja keineswegs durch Neueinstellungen, weil die zum großen Teil im SI Bereich stattfinden und die Basis für den entsprechenden Stellenkegel in A14 und A15 wiederum verkleinern. D.h., dass die im Laufe der letzten Jahre, Einzelheiten erspare ich

mir, stetig gewachsene Mehrbelastung der Einzelnen konform geht mit schwindenden Berufsperspektiven für den Einzelnen. Wenn man da wenigstens die alte Relation gelassen hätte oder auf der alten Basis Perspektiven für Laufbahnwechsel und für Beförderungen erhalten hätte, hätte manches sicherlich einfacher auch an Belastungen verkraftet werden können.

Frau Ministerin, sind Sie sicher, dass die schmale Personalsituation, die Sie den öffentlichen Schulen zumuten, auch an anderen pädagogischen Instituten so angesetzt wird? Wird in den Musikschulen, in den Kunstschulen entsprechend auch so knapp bewirtschaftet ist, oder ist an dieser Stelle noch ein gewisser Überprüfungsbedarf?

Herr Brass, Max-Planck-Gymnasium, Bielefeld

Frau Berg-Ehlers:

Wenn keine weiteren Fragen mehr sind, vielleicht noch eine zum Schluss, weil Sie auch selbst kurz darauf eingegangen sind. Stichwort: „Zweitkorrektur beim Abitur“, Probleme beim Gesamtschulabitur.

**Gesamtschulabitur;
Qualitätssicherung**

Da Sie einiges generell zum Abitur an Gesamtschulen vor einiger Zeit gesagt haben, könnte man vielleicht auch gleichzeitig auf die Problematik Qualitätssicherung genauer eingehen.

Ich würde dann sagen, dass wir an dieser Stelle die Diskussion schließen.

Frau Behler:

Im Grunde läuft Ihr Vorschlag darauf hinaus, stärker mit dem Gedanken des Arbeitszeitkontos zu arbeiten. Ich halte das für vernünftig, halte das auch für hilfreich für die Schulen, wenn das so gehen kann und möchte das gerne in dieser Allgemeinheit so stehen lassen, weil das für mich jetzt eine Frage ist, wie organisieren wir hinterher Lehrerarbeitszeit oder wie definieren und wie formulieren wir die Parameter anders und wie organisieren wir dann die Umsetzung dieser Vorgaben?

Arbeitszeitkonto

Ich will das gerne einbringen und gehe davon aus, dass die Verbände ihre eigenen Vorschläge dazu machen. Wir haben Schulformen, mindestens eine, die damit erhebliche Erfahrungen schon hat. Das sind die berufsbildenden Schulen oder jetzt die Berufskollegs. Sie arbeiten an vielen Stellen mit Arbeitszeitkonto ähnlichen Herangehensweisen und Verfahren. Und ich persönlich halte das für vernünftig, wenn man das auch in den anderen Schulformen mit übernimmt. Nach der Vorlage der Arbeitszeitgutachten Gespräche mit den Lehrerorganisationen zu führen und dann die Entwicklung eines entsprechenden anderen Modells, wo dies aus meiner Sicht dieses berücksichtigt würde, käme dem entgegen, was Sie angesprochen haben..

**Die Rolle der
Bezirksregierungen**

Ich glaube nicht, dass man nur nach den schulfachlichen Abteilungen fragen kann, sondern man danach fragen muss, welche Rolle dann überhaupt Bezirksregierungen übernehmen müssen. Die Rolle auch von Bezirksregierungen wird sich verändern. Ich persönlich, und das ist jetzt die Frage der Verwaltungsmodernisierung, bin der Auffassung, dass wir im Land Nordrhein-Westfalen eine Bündelungsbehörde brauchen. Ich bin auch der Auffassung, dass wir über die Schule hinaus eine Ebene, die ich anders nennen würde, von Schulaufsicht brauchen, die die Sicherung der Standards garantiert, aber das ist dann auch der Kern ihrer Aufgabe.

Schulaufsicht muss weg von einer Rolle, die bestimmt ist von Kriseninterventionen und Einzelfallentscheidungen, und hin zu einer Begleitung der ganzen Schule. Aber Begleitung nicht im Sinne von Abschwächung, sondern Begleitung als eine Gewährleistung der Standards, die wir im öffentlichen Sektor gesamtgesellschaftlich und damit parlamentarisch verantwortet über eine Regierung setzen.

*Schulaufsicht als
Schulbegleitung*

Das muss die Aufgabe von Schulaufsicht sein. Und insoweit kann ich nicht sagen, ich löse die schulfachlichen Abteilungen auf, wir brauchen die nicht mehr. Das sind andere Aufgaben bei der Individualisierung der Bildungsgänge, aber nicht weniger wichtige. Ich stimme Ihnen zu, dass das hohen, nicht immer gleichmäßig hohen, Beratungsbedarf nach sich zieht. Je komplexer die Frage wird, je individueller man an die einzelne Frage herangeht, desto höher wird der Beratungsbedarf, das ist ohne Frage richtig.

Wir sind noch längst nicht am Ende bei den Konzepten, die es dafür gibt. Da gibt es vorsichtige Erprobungen. Es wird auch mehr geben, an Schulen etwa mit einem mathematischen-naturwissenschaftlichen Profil. Etwa im rheinischen Bereich wird an einer Konzeption gearbeitet. Ich glaube auch, dass man dafür Kapazitäten braucht.

Meine Vorstellung ist, dass man etwa so vorgehen kann, dass die einzelne Schule „nicht dadurch bestraft wird“, dass Schüler weniger Zeit in Anspruch nehmen, weniger zur Verfügung gestellte Unterrichts- und Lernzeit in Anspruch nehmen, sondern dass die Schule, die auf diese Weise nicht abgefragten Anteile für Stellen behält, und sie nicht einkassiert werden oder dann vermutlich in den Staatssäckel oder zur Verteilung der Masse insgesamt einbezogen werden. Die sollten dann bei der Schule bleiben. Dann gibt es auch Kapazitäten. Es ist noch nicht gerechnet. Ob das reicht, weiß ich nicht. Aber es ist eine Möglichkeit, daran zu gehen und gleichzeitig auch freie Kapazitäten zu schaffen.

*Profilbildung der einzelnen
Schulen*

Es gehört für mich auch in den Bereich der Profilbildung zwischen den einzelnen Schulen. Ich glaube, das werden noch ganz spannende Diskussionen, wie weit man dabei gehen kann und wie weit nicht. Ich habe Zweifel daran, dass das frühere Modell, wo man im Grunde formal eigene Züge eingerichtet hat, das tragen kann. Die zunehmende Individualisierung in der Gesellschaft und auch die unterschiedlichen Anforderungen, die kommen, stehen dem dagegen. Das ist dann auch noch mal ein eigenes Thema, glaube ich.

*Stundenentlastung bei
Korrekturen.*

Es ging in diesem Zusammenhang um die Parameter für Lehrerarbeitszeit im Bereich der Pflichtstunden. Pflichtstunden sind nicht mehr alles, das wissen wir auch. Arbeitszeit hat sich verändert. Es sind andere Dinge hinzugekommen, ganz andere als früher. Der Anteil der notwendigen Beratung etwa ist deutlich gewachsen.

Der Lehrer als Sozialarbeiter

Ich bin nicht der Meinung, dass der Lehrerberuf austauschbar ist mit dem des Sozialarbeiters. Das sind andere Kompetenzen, die auf andere Weise gefragt sind. Dass es erhebliche Veränderungen gegeben hat, ist unstrittig. Wenn man aber auf das Kriterium der Unterrichtsverpflichtung, und das ist ja nur eins neben den anderen, guckt, dann habe ich es 1996 für denkbar gehalten, dort Korrekturen anders zu gewichten. Das ist ein anderer Angang als Stundenentlastung, die in der einzelnen Schule unterschiedlich verteilt wird. Und ich kenne auch Leute mit zwei Korrekturfächern, die 20 Stunden unterrichten, und ich kenne Leute mit zwei Korrekturfächern derselben Fachrichtung, die trotz der zwei Korrekturfächer bei 24 Wochenstunden liegen. Also, das ist ein

anderer Angang, wenn man das in die Parameter mit aufnimmt. Das hatte ich damals angeboten und das wurde nicht gewollt. Mehr habe ich nicht gesagt, ich habe auch gesagt, ich kann das ja verstehen.

Der Schulleiter auf Zeit, der gleichzeitig Dienstvorgesetzte ist, ist aus meiner Sicht kein Widerspruch. Einmal schon deshalb nicht, weil diejenigen, die er dienstlich beurteilt, nicht diejenigen sind, die nach Ablauf einer bestimmten Zeit über die Verlängerung oder die erneute Berufung beschließen. Das wäre in der Tat nicht sinnvoll, wenn nicht gar widersinnig. Das wäre dann ein Problem, wenn Schulleiter von den Lehrerkollegien selbst gewählt würden. Das habe ich allerdings auch in der Tat nicht vor.

Der Schulleiter auf Zeit, der gleichzeitig Dienstvorgesetzte ist

Die Fülle von Maßnahmen, die da Ärger machen, haben Sie angesprochen und dann noch einmal die Frage der Beförderungsstellen formuliert.

Beförderungsstellen

Zu der Fülle der Maßnahmen zu einer bestimmten Zeit habe ich bereits etwas gesagt. Auf die Frage der Beförderungsstellen muss ich differenzierter eingehen. Zunächst einmal ist es schön, wenn man sie hat, und je mehr man hat, desto besser, weil auf diese Weise in den vergangenen 30 Jahren auch Weiterentwicklungen organisiert worden sind. Vor allen Dingen dadurch, dass man Anfang der 70er Jahre den großen Ausbau im Bereich der Beförderungsstellen vorgenommen hat.

Lebenszeitberufung als Problem für Innovation

Das Gymnasium, die Gesamtschule und das Berufskolleg sind die Schulen, die Beförderungsstellen haben. Abgesehen von Konrektorstellen gibt es das in anderen Bereichen praktisch nicht. Das ist das Erste, was ich feststellen muss. Das Zweite, was ich feststellen muss, ist, dass es innerhalb der Lehrerkollegien, nach meiner Wahrnehmung, auch eine hohe Unzufriedenheit damit gibt, dass Beförderungsstellen, weil sie ja nun mal als Beförderungsstellen immer auf Lebenszeit vergeben sind, mit Leuten besetzt sind, die nicht in selber Weise die Weiterentwicklung der Schule tragen, wie andere, die diese Beförderungsstelle nicht inne haben. Wir können in diesen Zeiten das Problem nicht dadurch lösen, dass wir sagen, dann geben wir eben der zweiten Gruppe auch noch zusätzliche Beförderungsstellen. Ich fände es auch objektiv ungerecht.

Beförderungen auf Zeit

Deshalb schlage ich vor, das System der Beförderungsstellen eher zurückzufahren, aber nicht, um dadurch in die allgemeinen Haushalte etwas zusätzlich zurückzuführen, sondern den Gegenwert an Geld für ein System befristeter Zulagen an die einzelne Schule zu geben. Das fände ich das bessere System, auch um die Steuerungsfähigkeit einer Schulleitung zu stützen.

Laufbahnwechsel.

Wir haben beim Laufbahnwechsel das, was in den rechtlichen Grenzen, die uns leider gesetzt sind, möglich ist, getan. In einem quälenden Diskussionsprozess aber haben wir ja wenigstens erreicht, dass eine größere Zahl der Stellen, die für den Laufbahnwechsel zur Verfügung stehen, auch geschaffen worden ist. Auch die Möglichkeit, tatsächlich diesen Laufbahnwechsel vornehmen zu können, ist deutlich erweitert. Das ist aber einer der Punkte, wo man am öffentlichen Dienstrecht insgesamt manchmal verzweifeln mag. Die Tatsache, dass man überhaupt eine Laufbahngrenze hat zwischen denjenigen, die mit A12 und A13 eingestellt werden, aber dieselbe Lehrbefähigung mitbringen, ist ja normalen Menschen außerhalb des Dienstrechtes gar nicht nachvollziehbar. Zumal es ja eine biographisch und damit zufällige Entscheidung ist, ob sie auf der einen Stelle oder auf der anderen Stelle gelandet sind. An solchen Stellen das Dienstrecht geändert zu bekommen, ein beharrliches Bohren dicker Bretter. Ich habe die Hoffnung nicht aufgegeben.

Die Frage von Herrn Brass nach Personal an Musikschulen und an Kunstschulen z.B., kann ich insoweit nicht beantworten, weil nach meinem Kenntnisstand Personal an Musik- und Kunstschulen kein Landespersonal ist. Und deshalb die Entscheidung sich darüber überhaupt nicht stellt. Da gibt es in jeder Kommune unterschiedliche Entscheidungen.

Darf ich dazu erläutern, dass es mir um die weiten Felder der sonstigen Institutionen ging, die auch durchaus durch Landesbeamte auf diesem kulturellen Bereich abgedeckt sind. Das sind z.B. die Landeshochschulen, die Musikschulen im Land, z.B. in Detmold die Musikhochschule. Mir geht es darum: Im schulischen Bereich wird um jede einzelne Stunde gefeilscht, ich kann es wirklich so sagen, weil natürlich das Ganze mit dem Faktor der vielen Schulen multipliziert werden muss. Es ist aber durchaus so, dass es an den Musikhochschulen Hochschullehrer gibt, die es sich leisten können, sehr viel privaten Unterricht zu geben, d.h. also, dass deren Unterrichtsdeputate in keinem Verhältnis stehen zu dem eines Gymnasiallehrers, und ich möchte wissen, ob es von solchen Beispielen in pädagogischen Instituten weitere solche Ressourcen gibt oder ob wir die Einzigen sind, die wie eine Zitrone ausgedrückt werden.

Herr Brass

Frau Behler

Es ist mir jetzt klar, was sie meinen. Jeder Bereich der Landesverwaltung und innerhalb der Landesverwaltung, nicht nur die Ebene der Ministerien, sondern auch die nachgeordneten Bereiche werden überprüft. Im Bereich der Umweltverwaltung und der Forstverwaltung hat das dazu geführt, das kann ich Ihnen jetzt nicht auf den Punkt sagen, dass 20 % ihrer Stellen abgebaut wurden mit der entsprechenden Arbeitsverdichtung für diejenigen, die dageblieben sind. In der Finanzverwaltung hat es das Ähnliche gegeben. Und das Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung wird z.Zt. organisationsüberprüft. Arbeitsverdichtung gilt in einem für Außenstehende kaum vorstellbaren Maße auch für die innere Verwaltung bei uns und auch für die Ministerien. Und wir werden noch mal Stellen abgeben müssen, z.B. wenn die Orgauntersuchung bei uns durch ist.

Soest

Ich vermute, hinter der freundlichen Formulierung nach weiteren Institutionen, verbirgt sich durchaus auch die Frage nach dem Landesinstitut in Soest. Das Landesinstitut wird auch organisationsüberprüft. Und auch da stellt sich selbstverständlich nicht nur die Frage nach Stellen, sondern auch nach Aufbauorganisation und Struktur. Und wenn das Gutachten da ist, wird in vielen Kontexten über die Vorschläge diskutiert werden, so wie ich sie alle kenne, und dann ist auch darüber zu entscheiden.

Und was den Bereich der Hochschulen angeht, da kann ich solche Beispiele, wie Sie sie allgemein nennen, ergänzen um andere Bereiche. Das ist keine Besonderheit einer Musikhochschule oder einer Kunsthochschule. Ich weiß nicht, ob die große Anfrage zu Nebentätigkeiten im öffentlichen Dienst schon veröffentlicht ist. Die Landesregierung hat sehr intensiv an der Beantwortung von Fragen zu Nebentätigkeiten im öffentlichen Dienst gearbeitet. Und das betrifft ja nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, wo wir die hinreichenden statistischen Grundlagen ja gar nicht haben, sondern da wird ihnen auch gesagt, dass es etwa im Hochschulbereich über Gutachtentätigkeiten, Privatliquidationen im Medizinbereich natürlich immense Nebeneinnahmen gibt.

Das sagt nichts aus über die Arbeitsbelastung der Einzelnen, das will ich mal vorab sagen. Dass wir Nebentätigkeiten insgesamt zurückführen müssen und sollen, dafür bin ich, aber der Teufel steckt im Detail. Wir haben ein Interesse

daran, renommierte Künstler, erfolgreiche Forscher im Bereich der Ingenieurwissenschaften, ausgezeichnete Mediziner natürlich auch nach Nordrhein-Westfalen zu holen.. Was meinen Sie z.B., wie viele Mediziner ich noch auf Lehrstühlen in unseren Universitätsklinikum hätte, wenn ich denen sagte, ihr dürft nicht mehr privat liquidieren. Wahrscheinlich könnte ich es rechtlich noch nicht einmal.

Und wenn man diese Diskussion über Nebentätigkeiten, und darum handelt es sich ja, nicht polemisch führt, sondern auf die einzelnen Punkte bezogen, merkt man, wie schwierig das wird. Soll ich denn dem Juraprofessor verbieten, dass er die Gutachten nebenher macht. Wer geht denn dann noch auf den Lehrstuhl? Das ist eines der Probleme.

Das Zweite: Den Hochschulen ist Strukturbereinigung auferlegt worden. Die Hochschulen haben durchaus ähnlich wie der Schulbereich einen Deckel bekommen,

- einen Deckel, unter dem sich ein Abbau von 2.000 Stellen bei den Hochschulen im Land Nordrhein-Westfalen verbirgt,
- eine Erweiterung und ein Aufstocken des flexiblen Geldes, das den Hochschulen zur Verfügung steht, Strukturplanungen zu machen bis Ende des Jahres, und sie einzubringen in eine Expertenkommission.

Wir werden im nächsten Jahr die Entscheidung darüber treffen, welche Profile, welche Kooperationen und damit auch welche Fachbereiche und Fachrichtungen wir an welcher Hochschule vorrätig halten. Eine der Begründungen für diese Operation ist, dass es völlig ungleiche Bedingungen von Hochschule zu Hochschule, innerhalb derselben Hochschule, innerhalb derselben Fachbereiche von Professor zu Professor gibt. Insoweit ist das Problem strukturell gar nicht so anders wie in den Schulen. Und das müssen wir ändern. Es kann nicht sein, dass ich auf der einen Seite Studiengänge habe, wo auf 25 Lehrstühle 34 Erstsemester kommen, und auf der anderen Seite die Massenuniversität, die wir von Bildern und von Fernsehberichten kennen, mit den entsprechenden Prüfungsbelastungen für die dort Lehrenden.

Und auch dort läuft dieser Prozess und auch da ist dieser Prozess nicht einfach, sondern schmerzlich. Und auch da gibt es erhebliche Kontroverse; aber ich sage Ihnen, das gilt für diesen Bereich, das gilt für den Hochschulbereich, das gilt für den Schulbereich, das gilt für den Gesundheitsbereich.

Ich habe Ihnen eine Folie aus einer Diskussion mit Interessenvertretern des Gesundheitswesens mitgebracht. Manchmal hilft der Blick über die eigenen Grenzen. Die Strukturprobleme des Gesundheitsbereichs wurden hier vorgebracht. Es werden Fehlentwicklungen und Problemlagen aufgezeigt, das Nebeneinander von Über- und Unterversorgung, Intransparenz und fehlender Ergebnisorientierung, fehlgeleiteter Wettbewerb, Konkurrenzschutz und Innovationsblockaden, Mangel an Kommunikation, Kooperation, Koordination. Ich fand diese Auflistung deshalb so erhellend, weil sie zeigt, es handelt sich hier um Weiterentwicklung im öffentlichen Sektor.

Kann ein leistungsfähiger öffentlicher Sektor institutionalisiert werden?

Wir stehen heute in Deutschland vor der Frage: Schaffen wir es, einen leistungsfähigen öffentlichen Sektor nach der Jahrtausendwende tatsächlich zu institutionalisieren? Dazu

muss er sich intern enorm ändern. Aber ich tue das, was ich dafür tun kann, damit wir diesen öffentlichen Sektor Bildung bei uns konkurrenzfähig halten.

Ich möchte eben nicht, dass er schleichend unterwandert wird, ich möchte nicht, dass unsere Berechtigungen und Abschlüsse im Prinzip an die Seite geschoben werden, weil sie keinen Menschen mehr interessieren, und hinterher andere kommen, die sich das, was sie an Know-how brauchen, für ihre

Strukturbereinigung an den Hochschulen

eigenen Kinder auf ihrem eigenen Markt kaufen, der da nebenher entsteht. Und ich glaube, dass wir das aus gesellschaftlichen Gründen brauchen. Das geht nicht ohne Brüche, das geht nicht ohne enorm viel Anstrengungen bei allen Beteiligten. Ich glaube aber, das Ziel ist es wert, dass man diese Anstrengungen auf sich nimmt. Und ich würde mich sehr freuen, wenn es bei den Bemühungen darum, dieses Ziel zu erreichen, möglichst viele gibt, die sich der Gefahren bewusst sind. Die sind in der Tat größer, als manche denken, und die gerade, weil es diese Gefahren gibt, auch bereit sind, daran zu arbeiten, dass die Gefahren sich nicht realisieren, sondern die Chancen sehen, die in diesen Entwicklungen stecken. Ich glaube nämlich, dass wir das schaffen können, gerade auch mit Blick darauf, was sich in England tut, was sich in Frankreich tut, was sich in den USA tut.

Da, wo was gut ist, soll man davon lernen, aber ich möchte nicht unser System eintauschen gegen ein System, wie wir es in England, in Frankreich und in den USA haben. Dort haben wir einen verarmten öffentlichen Sektor mit in der Regel schlechten Ergebnissen produzierenden öffentlichen Einrichtungen und daneben einen privaten Sektor, zu dem der Zugang dann über die finanzielle Situation zu Hause gesteuert wird. Das können wir meines Erachtens aus gesellschaftlichen Gründen in Deutschland allesamt nicht wollen. Und wenn wir dieses System erhalten wollen, das wir haben, mit den Finanzen, die es kostet, dann müssen wir auch bereit sein und daran arbeiten, dieses System zu transformieren.

Den öffentlichen Sektor stark halten.

Ich glaube, dass wir das mit Selbstbewusstsein anpacken können, denn der Leistungsstandard bei uns ist entgegen der öffentlichen Diskussion im Durchschnitt gut. Diese berühmte Sternumfrage, in der nach Leonardo da Vinci und der Zahl der Flugstunden nach New York gefragt wurde, ist ja zu hinterfragen. Sie wurde ja rezipiert als ein Beleg dafür, dass unsere Jugendlichen nichts können und unsere Lehrkräfte auch nicht. Die Allgemeinbildung sei verschwunden. Es hat kaum jemand wahrgenommen, dass es dieselbe Umfrage mit nahezu denselben Ergebnissen vor 10 Jahren gegeben hat. Damals war die öffentliche Rezeption, was sind unsere Leute gut. Über 50% wissen das. Jetzt ist das Ergebnis knapp über 50% und dann heißt es, dass fast die Hälfte es nicht wissen.

50% = die Hälfte weiß es oder die Hälfte weiß es nicht? Eine Frage der Absicht.

Die öffentliche Rezeption ist, mein Gott sind wir schlecht. Fast die Hälfte unserer Jugendlichen und Lehrkräfte weiß das alles nicht, und das zeigt, dass es in den seltensten

Fällen um die Fakten geht, sondern um die Wahrnehmung. Und wenn wir wollen, dass das Bildungssystem seine finanzielle Ressourcen erfordernde Akzeptanz weiterhin behält, dann müssen wir mit Wertschätzung über das sprechen, was wir erreicht haben, und mit Wertschätzung über das System insgesamt.

Gemeinsame Wertschätzung für das Erreichte.

Wertschätzung heißt nicht, jeden Fehler leugnen, aber Wertschätzung heißt, wir haben eine ganze Menge und wir brauchen ein gesellschaftliches Klima, das die Schulen in

dieser Arbeit unterstützt und nicht den Schulen ihre Arbeit noch erschwert. Und das fängt beim Mittagstisch an, wenn die Kinder nach Hause kommen, wo unter Umständen schlecht über den Lehrer geredet wird und damit so etwas wie Achtung vor der Institution nicht erreicht wird, und das geht bis hin zu dem Punkt, wo wir, und zwar durchaus wechselseitig, uns manchmal in kleinlichen Auseinandersetzungen erschöpfen oder die eigenen Befindlichkeiten pflegen.

Ich glaube, man darf das Ziel insgesamt nicht aus den Augen verlieren. Es ist mir wichtig, das am Schluss noch mal zu sagen. Ich finde, Sie können das, was

sie tun, mit Selbstbewusstsein vertreten. Ich nehme das für mich auch in Anspruch; aber an dem, was wir gemeinsam entwickeln wollen und sollten, daran sollen wir dann auch gemeinsam arbeiten und davon absichten, was wir uns bei verschiedenen Veranstaltungen auch wechselseitig ins Stammbuch zu schreiben haben. Damit kann ich gut leben.

Vielen Dank

Frau Ministerin, im Namen der Kolleginnen und Kollegen danke ich ihnen sehr herzlich. Dafür, dass Sie sich die Zeit für uns genommen haben trotz Ihres vollen Terminkalender, dass Sie so lange Zeit für uns übrig hatten und dass Sie zum Schluss die Kommunikation mit uns wieder so intensiv aufgenommen haben, dass wir Ihnen nur noch zustimmen konnten.

Frau Berg-Ehlers:

Einnahmen – Ausgaben siehe Kassenbericht

Formalia

Kassenprüfungsbericht von Herrn Braß

Entlastung des Vorstandes

Dank an Herrn Ochel, Herrn Hein und Herrn Ockershausen

Neuwahlen

Vorstellung Herr Haar – 1. Schriftführer

11 Jahre Ev. Gymnasium Meinerzhagen, Vorstandsmitglied Schulbund, Mitglied der Prüfungskommission der Evangelischen Kirche von Westfalen

Einstimmige Wahl

Vorstellung Herr Brocker – 2. Schriftführer

Galilei-Gymnasium Hamm

Einstimmige Wahl

Vorstellung Herr Braß – Schatzmeister

Leiter Max-Planck-Gymnasium Bielefeld

Einstimmige Wahl

Vorstellung Frau Bredner – Beirat

Schulleiterin Ravensberger Gymnasium Herford

Einstimmige Wahl

Vorstellung Kassenprüfer Herr Walaschewski,

Brackweder-Gymnasium, Bielefeld

Herr Kranzmann, Helmholtz-Gymnasium

Einstimmige Wahl

Die Erfahrungen mit der Fremdkorrektur im Abitur waren reich an Problemen - zumindest dann, wenn der Korreferent mit der Durchsicht von Arbeiten einer Gesamtschule betraut war - so lässt sich in aller Kürze das Ergebnis der Umfrage unter den Schulleiterinnen und Schulleitern in Westfalen-Lippe zusammenfassen.

Insgesamt 162 Kolleginnen und Kollegen reichten den Fragebogen zurück, der Beobachtungen bei der Fremdkorrektur im 3. Abiturfach (Deutsch, Englisch und Mathematik) erheben sollte. Wenn man die Zahl von 289 Gymnasien in Westfalen-Lippe zugrundelegt, dann ergibt sich eine Rücklaufquote von 56 % - eine Zahl also, die zumindest Tendenzen deutlich hervortreten lässt.

Seitens der Korreferenten gymnasialer Abiturklausuren wurde das Verfahren insofern in Frage gestellt, als der Zweck - Qualitätssicherung im Abitur - auch durch die bisher geübte Praxis erreicht werden kann, da die schulinterne Diskussion über Bewertungsmaßstäbe in den Fachkonferenzen in der Regel schon immer sehr intensiv und offen geführt wurde - intensiver und offener zumeist, als es durch Zeitdruck und andere Gegebenheiten bei Fremdkorrekturen möglich war.

Ein Korrektor war der Meinung, dass die Zweitkorrektur an der eigenen Schule weitaus effektiver und gerechter durchgeführt werden könne, da kritischere Maßstäbe zur Anwendung kämen; die Verfahrensweisen an anderen Schulen könne man nicht immer durchschauen, und daher müsse man sich eher zu Zugeständnissen durchringen. Andererseits - so wurde auch angemerkt - ließ sich in den Beratungsgesprächen ein hohes Maß an Übereinstimmung in Bezug auf Inhalte, Methoden und Beurteilungskriterien erkennen.

Resümierend lässt sich für die Zweikorrektur in Deutsch, Englisch und Mathematik generell festhalten, dass es keine eklatante Differenzen zwischen Erst- und Zweitbeurteilung gab. Zwar kam es im Einzelfall zu divergierenden Noten der beiden Korrektoren, jedoch ist das auch beim schulinternen Verfahren unvermeidlich, wenn nicht der gesamte Korrekturvorgang fragwürdig werden soll. Insgesamt wurde aber konstatiert, dass die Korrekturen sorgfältig und nachvollziehbar an der Stammschule durchgeführt wurden, dass der jeweilige Schwierigkeitsgrad den von den Richtlinien festgelegten Abituranforderungen entsprach, dass der Erwartungshorizont klar formuliert und die Beurteilung der Schülerleistungen in entsprechende Relation zu diesem gesetzt wurde.

Trotz der kategorischen und für manche durchaus verständlichen Feststellung eines Kollegen: „Überflüssiger Verwaltungsaufwand! Fremdkorrektur abschaffen, Zentralabitur einführen“ sollte die Fremdkorrektur nicht prinzipiell abgelehnt werden, denn die Prozedur kann - so schreibt ein anderer Kollege - zur Versachlichung der Diskussion und zur Klärung von Ansprüchen und Anforderungen sinnvoll sein.

Kollegial angenehm in der Sache problematisch

Während die Kolleginnen und Kollegen, die Klausuren von Gymnasien im Korreferat zu begutachten hatten, die

Frau Dr. Berg-Ehlers

Fremdkorrektur beim Abitur 1999 - Erfahrungen und Probleme

*Schulinternes Verfahren bot
auch Qualitätssicherung*

*Verfahren bietet Chancen zu
Versachlichung und Klärung*

Probleme vornehmlich in der Relation von Zeitaufwand und Ergebnis sahen, stellt sich das Bild bei jenen, die Klausuren von Gesamtschulen gegenzulesen hatten, wesentlich anders dar. Auch wenn es durchaus die positiven Erfahrungen kollegialer, einverständlicher und harmonischer Zusammenarbeit gab, so sind doch die Beobachtungen, was Bewertungsmaßstäbe, Anforderungen, Inhalte und Korrekturverfahren angeht, insgesamt erheblich andere. Konnten sich die Kollegen bei den Aussagen über gymnasiale Klausuren zumeist mit knappen Feststellungen begnügen, die zumeist nur die Sinnhaftigkeit des Verfahrens betrafen, so sahen sich die Korreferenten für Gesamtschulen zu ausführlichen Anmerkungen gezwungen. Um die Realität „vor Ort“, mit der sich die beurteilenden Lehrerinnen und Lehrer plagen mussten, etwas zu veranschaulichen, sollen einige der Kommentare hier wiedergegeben werden.

Nahezu durchgängig wurde moniert, dass die Beurteilungsmaßstäbe erheblich von denen abwichen, die man am Gymnasium gewöhnt war. Die Leistungserwartungen war relativ niedrig angesetzt, der Schwierigkeitsgrad z. T. zu gering, Anforderungsbereiche, die von den Richtlinien vorgeschrieben sind, wurden nicht immer hinreichend beachtet. Fehler wurden z. T. nicht markiert oder nicht richtliniengemäß gewertet; Leistungen im reproduktiven Bereich unangemessen positiv, fehlende Leistungen im Bereich von Problemlösung kaum negativ beurteilt. Mangelnde sprachliche Kompetenz - signifikant vor allem bei den Klausuren in Deutsch - hätte erheblich stärker bei der Notenfindung berücksichtigt werden müssen. In Englisch z. B. fanden sich schwere grammatische Verstöße als „umständliche Ausdrucksweise“ gewürdigt. Maßstäbe und Beurteilungsmodalitäten divergierten vielfach so stark, dass Erst- und Zweitkorrektor häufig in ihren Zensuren voneinander abwichen - z. T. sogar um zwei Notenstufen. Obendrein gewannen einige Kolleginnen und Kollegen den Eindruck - und dieser Eindruck sei mit aller gebotenen Vorsicht hier wiedergegeben -, als seien die Aufgaben nicht völlig unvorbereitet vor die Augen der Abiturientinnen und Abiturienten gelangt.

Andererseits muss festgehalten werden, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer von der Gesamtschule z. T. strenge, für die Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht völlig gewohnte Maßstäbe anlegten. Ein Kollege formuliert das sehr deutlich: „Die Schüler der Gesamtschule waren mit ihren Leistungen den Korrekturen nicht gewachsen. Weil Klausuren zur Fremdkorrektur weitergereicht wurden, wurde den Abituranforderungen gemäß „realistisch“ korrigiert. Leider zu Lasten der Gesamtschülerinnen und -schüler.“ Ein anderer Kollege fasst seine umfangreichen Ausführungen fast resignativ zusammen: „Aus den o. a. Gründen habe ich Bedenken und Zweifel, ob die Leistungen im schriftlichen Abitur tatsächlich in dem Maße vergleichbar sind, wie es Schüler, Eltern, Lehrer und Kultusbehörden erwarten und verlangen.“

Wenn man in Erwägung zieht, dass dieses zum Abitur 1999 erstmals angewandte Verfahren u. a. der Qualitätssicherung dienen sollte, so sind in der Tat insofern Zweifel angebracht, als zum einen - wie es ein Kollege formulierte - der früher übliche fachlich-didaktische Gesprächszusammenhang (intensive Beratung über Maßstäbe und Leistungen) fehlt, und zum andern die

*Abituranforderungen =
gymnasiale Anforderungen =
Anforderungen überall gleich?*

*Verfahren der Zweitkorrektur
kann nicht die Aufgaben der
Schulaufsicht ersetzen.*

gymnasialen Zweitkorrektoren nicht das leisten können, was Aufgabe der Schulaufsicht ist - die Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen unabhängig von der Schulform zu sichern.

Deshalb ist zu fordern - sollen nicht weiterhin strukturelle Probleme zu Lasten von Schülerinnen und Schülern wie von Lehrerinnen und Lehrern der beiden Schulformen gehen -, dass das Verfahren seitens der Schulaufsicht erheblich gründlicher vorzubereiten und durch entsprechende Vorgaben zu fundieren ist; ebenso muss dafür gesorgt werden, dass die institutionellen Rahmenbedingungen stimmen. Aufgabe der Schulaufsicht wird es sein, durch Überprüfung der Vorbereitung auf das Abitur wie der erbrachten Prüfungsleistungen die Ansprüche zu befriedigen, die man nicht nur in unserem Lande an das Abitur in Nordrhein-Westfalen stellt.

Schulaufsicht ist gefordert.