

Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielefeld)

Schulqualität und Schulentwicklung - Erfahrungen, Perspektiven, Fallstricke

*Vortrag auf der Jubiläumsveranstaltung des "Forums Eltern und Schule"
am 28.11.2003 in Wuppertal*

1. Einführung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren,
in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion wird viel von der Leistung
des Schulsystems, von Qualität und Qualitätssicherung gesprochen.¹ Diese Dis-
kussion speist sich in Deutschland aus einer weitverbreiteten Unzufriedenheit
mit dem staatlichen Schulsystem und seinen Leistungen: Die größte und damit
auch teuerste soziale Institution in unserer Gesellschaft produziert nur höchst



mittelmäßige Ergebnisse. Dieser Ein-
druck wurde erstmals 1997 durch die
TIMS-Studie, dann 2001 durch PISA
empirisch bestätigt. Bei beiden Studien
schnitt Deutschland nur sehr mäßig ab,
und innerhalb Deutschlands steht Nord-
rhein-Westfalen keineswegs auf den
vorderen Plätzen. Die breite öffentliche
Diskussion insbesondere zu den PISA-
Ergebnissen hat der ohnehin schon seit
längerem laufenden Debatte über Qualität
und Qualitätsmanagement im Schulwesen
einen zusätzlichen Schwung gegeben:
Neue Steuerungsmodelle, kontinuierliche

Output-Kontrollen, nationale Bildungsstandards und verstärkte Marktmechanis-
men - so die Hoffnung in inzwischen allen politischen Lagern in Deutschland -
sollen hier Abhilfe schaffen. Nun wird diese Diskussion nicht im luftleeren
Raum geführt, sondern in einem benennbaren politischen Kontext. In Deutsch-
land hängt sie eng zusammen mit der Krise der öffentlichen Haushalte und ein-
em massiven Sparzwang, unter dem das Bildungssystem seit Anfang der 90er
Jahre steht. Hier erleben wir aktuell gerade eine neue Runde. Dies bedeutet kurz
gesagt: Mehr Ressourcen im Schulsystem sind nicht zu erwarten, dennoch müs-
sen die Ergebnisse - nicht nur bei den Fachleistungen - deutlich besser werden.
Deshalb muss mit dem Vorhandenen wesentlich erfolgreicher gearbeitet werden.
Also: Besserer Output durch effektivere Arbeit ist gefordert. Dies ist der grund-

¹ vgl. z.B. Ewald Terhart: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte -
Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000), Heft 6, S. 809 - 830

sätzliche politische und ökonomische Kontext, in dem wir seit einigen Jahren intensiv über „Schulqualität“ und ihre Verbesserung reden.

Vor diesem Hintergrund möchte mich im Folgenden mit einigen Aspekten der aktuellen Diskussion um Schulqualität und Schulentwicklung beschäftigen.

- Dazu frage ich zunächst einmal etwas grundsätzlicher: „Schulqualität“, was ist das eigentlich?

Davon ausgehend möchte ich die Instrumente betrachten, die in den letzten Jahren in der Schulentwicklungsdiskussion eine ganz besondere Rolle gespielt haben:

- Hier sind zunächst einmal die Leistungsvergleichsstudien zu nennen. Ohne sie wären die „nationalen Bildungsstandards“, die uns jetzt erfreuen, nicht denkbar. Die Frage ist: Was tragen diese beiden Instrumente zur Verbesserung der Schulqualität bei?
- Im dritten Schritt geht es um ein weiteres Instrument der Schulentwicklung: Welche Bedeutung haben Schulprogramme – hat ihre Erarbeitung und ihre Evaluation für die Qualität der einzelnen Schule?
- Und schließlich ist zu fragen: Wird der Ruf nach mehr „Marktmechanismen“ und nach mehr „Konkurrenz“ zur Qualitätsverbesserung beitragen?

Anders formuliert: Ich nehme die Instrumente in einen kritischen Blick, die uns gegenwärtig besonders gern als Handwerkszeug für die Lösung unserer Schulprobleme angeboten werden. Und meine Frage lautet stets: Tragen sie wirklich zur Qualitätsverbesserung bei? Und weil ich hier auf einer fesch-Veranstaltung bin, werde ich bei einigen der Punkte dann gesondert fragen: Welche Bedeutung für die jeweiligen Entwicklungsaktivitäten hat die Fort- und Weiterbildung. Soweit also mein Programm – jetzt die Realisierung.

2. „Schulqualität“ - was ist das?

Dass die Arbeit in der Schule „Qualität“ haben soll, dass diese „Qualität“ ständig zu verbessern sei - darüber lässt sich leicht Einverständnis erzielen. Doch was ist „Schulqualität“, was ist eine „gute Schule“? Weil wir den Qualitätsbegriff hier nicht auf die Produktion von Waschmaschinen, sondern auf institutionalisierte Bildungsprozesse von Heranwachsenden beziehen, gibt es auf diese Fragen weder einfache noch gar unstrittige Antworten. Zu beobachten ist aber, dass nicht nur in der öffentlichen Debatte, sondern auch in Fachkreisen allzu oft allzu naive Vorstellungen herrschen: Indem PISA gründlich missverstanden wird, wird unter Schulqualität nur noch die Fachleistung in den Kernfächern verstanden: Schulqualität herrscht dann, wenn die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften besser sind als in der Nachbarschule, im benachbarten Bundesland - oder vielleicht sogar annähernd so gut wie in Japan.² Sicher sind Fachleistungen

² vgl. Jürgen Baumert/Rainer Lehmann u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1977

nicht unwichtig, doch dass unter „Schulqualität“ weit mehr zu verstehen ist, hat Helmut Fend schon 1989 deutlich gemacht.³ Damals hat er auf die Frage „Was ist eine gute Schule“ mit einem 15-Punkte-Katalog geantwortet. Ich halte seinen Katalog nach wie vor für besonders anregend, konkret und umfassend, deshalb zitiere ich jetzt einige seiner Merkmale:

- „Gute Schulen sind solche, in denen sich Lehrer und Schüler über Jahre kennen, in denen gegenseitige Besonderheiten und Eigenheiten wahrgenommen und toleriert werden.
- Gute Schulen werden von Lehrergruppen getragen, die nicht von unüberbrückbaren Fraktionen, von Kämpfen aufs Messer, gekennzeichnet sind....
- Gute Schulen sind gestaltete Schulen, im sozialen wie im räumlichen Bereich; sie sind keine Wartesäle dritter Klasse, keine Notunterkünfte und Kasernen.
- In guten Schulen herrscht keine miese Stimmung unter den Lehrern, Unzufriedenheit und Gereiztheit sind nicht chronisch
- In guten Schulen haben Lehrer Zeit für die Schule. Freudlosigkeit, Langeweile und Konzeptlosigkeit sind in schlechten Schulen zu finden
- In guten Schulen fühlen sich Lehrer und Schüler angenommen, akzeptiert-gekannt und gesehen im buchstäblichen Sinne. ‘Ich bin da und die anderen wissen das’ - dies ist eine wichtige Grundstimmung.“ (S. 18f.)

Als weiteres Kriterium – jetzt nicht von Fend, sondern von mir – möchte ich hinzufügen:

- In guten Schulen besteht eine intensive und vertrauensvolle Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern. Eltern werden nicht vorrangig als lästige Bittsteller oder Beschwerdeführer, sondern als Partner in der Gestaltung der Schule gesehen.

All diese Kriterien sind „handfest“ formuliert - aber sie sind keineswegs banal. Und noch eins kommt hinzu: Die meisten dieser schulischen Merkmale lassen sich ganz gut empirisch messen - inzwischen verfügen wir über eine umfangreiche Forschungslage hierzu.⁴

Wichtig ist mir hier, dass Fend mit seinen Kriterien ausschließlich Merkmale der Lernumgebung beschreibt: Die Schule als ein angenehmer und vielfältig anregender Aufenthaltsort, in dem Lehrkräfte kompetent und engagiert agieren. Kurz: Schulqualität wird hier verstanden als Eigenschaft des pädagogischen Prozesses, formuliert werden Prozessmerkmale. Die Diskussion zu Schulqualität, wie sie in Deutschland stattfindet, hat diese Prozessmerkmale zu sehr aus dem Blick verloren und fixiert fast ausschließlich die Lernergebnisse: Ich denke, es

³ Helmut Fend: Was ist eine gute Schule? in: Tillmann, K. J. (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989, S.14-25

⁴ vgl. zuletzt: Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen, Weinheim/München 1998

ist notwendig, diese zwei Herangehensweisen an „Schulqualität“ etwas näher zu betrachten: „Qualität“ als Prozessmerkmal, „Qualität“ als Lernergebnis (Output). Um dabei nicht in falsche Konfrontationen zu kommen, ist gleich vorab festzustellen: Eine ganz wesentliche Aufgabe der Schule ist es, Fähigkeiten, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln. Ob die Heranwachsenden in der Gesellschaft handlungsfähig werden, hängt ganz erheblich davon ab, ob ihre fachlichen Fähigkeiten gefördert werden und ihre Kenntnis- und Wissensbasis breit genug ist. Deshalb müssen die von Fend beschriebenen Qualitätsmerkmale der schulischen Lernumgebung auch dazu beitragen, den Unterricht zu verbessern und fachliches Lernen zu effektivieren. Zu betonen ist hier allerdings das „auch“; denn es gibt hier noch andere, keineswegs unwichtigere Zusammenhänge. Dazu gehört vor allem, dass der schulische Bildungsauftrag weit über die Aneignung von Fachkompetenzen hinausgeht: Unter Gesamtschul-Leuten, heißt es, „Eulen nach Athen zu tragen“, wenn man darauf verweist: Schule soll dazu beitragen, dass die Heranwachsenden zu mündigen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft, zu beruflich und privat handlungsfähigen Menschen werden. Die Heranwachsenden sollen in der Lage sein, in einer heute weitgehend unbekanntem Zukunft ihr Leben lebenswert zu gestalten. Dies lernt man nicht alleine in der Schule, aber dazu muss Schule, müssen die Fächer einen Beitrag leisten. Dies alles lässt sich auch als „Persönlichkeitsbildung“ bezeichnen und ist so gesehen ebenfalls ein wünschenswertes Ergebnis, ein „Output-Kriterium“ von Schule. Allerdings sind damit Kompetenzen angesprochen, die sich mit psychometrischen Tests nur sehr schwer oder auch gar nicht messen lassen.

3. Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards?

Indem ich mich mit dem Verhältnis von Input-, Prozess- und Output-Kriterien befasst habe, bin ich fast von selbst bei den Untersuchungen gelandet, die uns in Deutschland seit etwa fünf Jahren besonders stark beschäftigt haben: bei den international vergleichenden Studien zu mathematisch-naturwissenschaftlichen und den sprachlichen Fachleistungen. Was können sie zur Qualitätssicherung und damit zur Schulentwicklung beitragen?

3.1. Ansätze und Trends

Die Ergebnisse von PISA sind allen bekannt, die für uns wichtigen will ich dennoch knapp wiederholen⁵: Die fachlichen Leistungen der deutschen 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft sind international nicht einmal mittelmäßig. Besonders schwach ist die Ausbildung der Kompetenzen im unteren Bereich – fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler werden hier der schlecht qualifizierten „Risikogruppe“ zugerechnet. Darunter befindet sich ein

⁵ vgl. J. Baumert/ E. Klieme/ M. Neubrand/ M. Prenzel/ U. Schiefele/ W. Schneider/ P. Stanat/ K.J. Tillmann/ M. Weiß = *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

besonders hoher Anteil von Migrantenkindern. Die soziale Auslese in unserem Schulwesen ist so scharf wie in keinem anderen Land, besonders herausragende Spitzenleistungen finden sich dennoch viel zu selten. Die Ergebnisse der Gesamtschule ordnen sich in dieses deutsche Ergebnisbild ein: Sie entsprechen den Erwartungen, die sich aus der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ergeben – sind aber auch nicht besser. Die jüngst veröffentlichten Ergebnisse der Grundschulleistungs-Studie IGLU⁶ können uns über die deutschen PISA-Ergebnisse nur wenig hinwegtrösten: IGLU zeigt zwar im internationalen Vergleich ein deutlich besseres Bild, verweist damit aber zugleich auf einen Sachverhalt, der gern übersehen wird: Wir müssen die Ursachen für die PISA-Lerndefizite nicht so sehr in der Grundschule, sondern vor allem in der Sekundarstufe I suchen.

3.2. Einordnung

Was haben nun diese internationalen Vergleichsstudien zur Schulentwicklung beigetragen? Nun, ohne Zweifel: TIMSS und PISA haben die bildungspolitische Diskussion mächtig angestoßen und auch einige sinnvolle Aktivitäten in Bewegung gesetzt. Die Programme zum Ausbau der Ganztagschule - gerade auch in NRW –gehören sicher dazu, auch die Aktivitäten zur verbesserten sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Auffällig ist aber, dass sich fast all diese Maßnahmen auf die Grundschule und die Vorschule konzentrieren – obwohl wir doch spätestens seit IGLU die Augen vor den Lernproblemen und -defizite in der Sekundarstufe I nicht mehr verschließen können.

Doch die Frage nach den Kosten und Opfern unseres selektiv-gegliederten Sekundarschulsystems wird im politischen Feld lieber übergangen: Die Zusammenfassung der vielen Migrantenkinder mit den leistungsschwachen deutschen Kindern in einer Schulform, der Hauptschule, ist international gesehen eine völlig einmalige, eine eindeutig rückständige Organisationsstruktur. Dass es gerade deshalb bei dieser Schülerschaft nicht zu einer angemessenen Leistungsförderung kommen kann, liegt auf der Hand – und wird von der OECD auch als spezielles Problem der deutschen Schulstruktur eindeutig angesprochen. In Deutschland hingegen wird die Schulstrukturfrage nach wie vor lieber tabuisiert – und zwar von allen politischen Parteien. Richtig ist: Wir brauchen keine Wiederholung der Grabenkämpfe der 70er und 80er Jahre. Was wir brauchen, ist die Bereitschaft, unvoreingenommen hinzuschauen und nüchtern zu erkennen, wo die Probleme unseres Schulsystems liegen. Und da kann man die Struktur der Sekundarschule nicht einfach ausklammern. Was diese Fähigkeiten angeht, ist die OECD in Paris, ist die Handwerkskammer in Baden-Württemberg den Bildungspolitikern aller Parteien weit voraus.

⁶ vgl. W. Bos/ E.M. Lankes M. Prenzel/ K. Schwippert/ G. Walther/ R. Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe Im internationalen Vergleiche. Münster u.a. 2003

Aber auch, wenn man die Sekundarschul-Gliederung so nimmt wie sie ist: Es gibt viel zu wenig Aktivitäten und Programme, um die pädagogische Arbeit in der Sekundarstufe I zu verbessern, um dort mehr Lerngelegenheiten gerade für die Jugendlichen mit Schwierigkeiten zu schaffen. Vielmehr besteht die Hauptreaktion der KMK – was die Sekundarschule angeht – darin, sogenannte „nationale Bildungsstandards“ zu definieren: Am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I werden die „Kompetenzen und grundlegenden Wissensbestände“ beschrieben, die die Schülerinnen und Schüler bis dahin erreicht haben sollen.

Was aber können solche nationalen Bildungsstandards zur Qualitätsentwicklung beitragen? Vom theoretischen Anspruch her beschreiben diese Standards Anforderungen an die Schule und ihr Personal: „Diese Lernprozesse müsst Ihr bei möglichst allen sicherstellen, unterhalb dieser Fähigkeiten darf möglichst niemand die 10. Klasse verlassen.“ Zugleich sind die Standards so formuliert, dass man ihre Erreichung empirisch überprüfen kann. Wichtig ist hier nun: Folgt man dem Expertengutachten⁷, das die KMK und das Berliner Bildungsministerium dazu in Auftrag gegeben haben, so sollen damit die Schulen, soll damit die Qualität der Lehrarbeit überprüft werden. Standards sind als Instrumente der Evaluation von Schulen, nicht als Instrumente einer verschärften Schülersauslese gedacht. Damit stellt sich dieses Gutachten deutlich in die skandinavische Tradition, in der Standards Teil eines qualitätsorientierten Förderkonzepts sind⁸. Standards sollen somit eine Orientierungs- und Diagnosefunktion für das System, für die Einzelschulen erfüllen. Zur verschärften Auslese sollen sie nicht beitragen.

Dieses Konzept, diese Absicht ist sehr zu begrüßen. Allerdings werden wir sehr darauf achten müssen, ob es sich dabei nicht nur um Lippenbekenntnisse handelt – ob nicht morgen auf der Basis dieser Standards Tests entwickelt werden, die dann die Auslese am Ende Mittelstufe steuern. Wenn aber diese Standards tatsächlich einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten wollen, dann müssen sie – auf die Schülerinnen und Schüler bezogen – als eine Art Frühwarnsystem ausgebaut werden: Wenn absehbar ist, dass einzelne die Messlatte nicht erreichen, müssen frühzeitig Förder- und Unterstützungsmaßnahmen einsetzen, um Auslese zu verhindern. Kurz: Wenn man die Lernergebnisse bei den 15-Jährigen verbessern will, muss man zuallererst mehr und bessere Lerngelegenheiten schaffen – bessere Tests und nationale Standards allein reichen nicht. Und genau dieses Programm für die Lernförderung in der Sekundarstufe I vermisste ich weitgehend.

⁷ Klieme, E. U.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M. 2003

⁸ vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Frankfurt/Main 2003, S. 8

3.3. Folgerungen für die Fortbildung

Wenn die Situation ungefähr so ist, wie ich sie gerade skizziert habe, dann ergeben sich daraus erhebliche Anforderungen gerade auch für die Fort- und Weiterbildung:

Zum ersten: Lehrkräfte, aber auch Elternvertreter, müssen lernen, mit den Ergebnissen von Leistungsvergleichsstudien umzugehen. Das bedeutet zum einen, dass man zumindest in Grundzügen über die methodischen Ansätze solcher Studien, ihre Möglichkeiten und Grenzen, informiert sein muss; denn nur dann kann man zu einer kompetenten *und* kritischen Einschätzung gelangen. Weil ich die Tabellen-Phobie vieler Lehrerinnen und Lehrer kenne, weiß ich, dass das ein weiter Weg ist. Doch es wird unvermeidbar sein, ihn zu beschreiten. In Rheinland-Pfalz haben jüngst alle Klassenlehrer/innen und alle Mathematik-Lehrer/innen des 8. Jahrgangs die Leistungsergebnisse ihrer Klasse zurückgemeldet bekommen. Wie wollen sie diese Ergebnisse ihren Jugendlichen und ihren Eltern erklären, wie wollen sie daraus pädagogische Konsequenzen ziehen, wenn sie selbst damit kaum umgehen können?

Und zum zweiten: Die Leistungsvergleichsstudien haben aufgezeigt, dass wir in allen Schulformen mit einigen Kardinalproblemen zu kämpfen haben. Ich nenne nur zwei:

- Die Lehrkräfte wissen zu wenig über die Fähigkeiten und Defizite der einzelnen Schüler – die diagnostische Kompetenz zur Identifizierung von Lernproblemen ist erheblich unterentwickelt.
- Die Zusammensetzung der Lerngruppen in allen Schulformen ist in den letzten Jahrzehnten vielfältiger, bunter, heterogener geworden. Aber das alte Unterrichtskonzept, der fragend-entwickelnde Frontalunterricht, der immer weniger passt, beherrscht nach wie vor die Szene.

Beides sind keine neuen Probleme – deshalb müssen sie umso dringender angepackt werden: durch Fort- und Weiterbildung, und durch systematische Schulentwicklung.

4. Qualitätsentwicklung durch Schulprogramme?

Wer die eigene Schule weiterentwickeln will, wird mit international-vergleichenden Ergebnissen und mit nationalen Standards nur in Grenzen etwas anfangen können. Denn dann muss man sich über die Stärken und Schwächen der eigenen Schule, über die Entwicklungschancen „vor Ort“ klar werden. Die Leistungsvergleichsstudien können dazu zwar Aufmerksamkeitsrichtungen vorliegen, doch die Probleme der eigenen Schule – und damit die Entwicklungsnotwendigkeiten – können auch in ganz anderen Bereichen liegen.

Über die Arbeitsansätze, die für eine solche konkrete Reformarbeit notwendig und sinnvoll sind, wird in Deutschland seit Anfang der 90er Jahre intensiv diskutiert. Zentralen Stichworte sind hier: Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramme und Selbstevaluation. Kernpunkt dieses Konzepts ist der Abschied von

einem hierarchischen Steuerungsmodell und die Hoffnung darauf, dass in der „teilautonomen“ Schule Kräfte freigesetzt werden, um die pädagogische Entwicklung der eigenen Schule engagiert zu betreiben.

4.1. Ansätze und Trends

Offiziell vorangetrieben wird dieser Ansatz durch die Schulpolitik einzelner Bundesländer - Vorreiter waren und sind hier vor allem Hamburg, Hessen, Bremen, Niedersachsen und NRW. Nicht nur in diesen Länder wurden inzwischen alle Schulen dazu verpflichtet, ein „Schulprogramm“ zu erstellen. Solche Schulprogramme lassen sich am ehesten als „Arbeitsprogramme mittlerer Reichweite“⁹ definieren: Durch Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten sollen Leitlinien für das interne Handeln des Kollegiums formuliert werden.¹⁰ Die Öffnung der Schule nach außen, die Kooperation im Stadtteil, die Gestaltung der Schule als Lebensraum, ihre Erweiterung zur Ganztagschule, der Abbau aggressiven und abweichenden Verhaltens - dies alles sind Ansätze, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit von einzelnen Schulen besonders hervorgehoben werden können.

Doch bevor man euphorisch in eine solche Arbeit einsteigt, sollte man sich einige strukturelle Probleme vor Augen führen. Es kann nicht übersehen werden, dass aus der Perspektive der Schulen, vor allem aus der Perspektive der Lehrerschaft damit eine ambivalente Situation geschaffen wurde - und zwar zunächst auf der Ebene offiziell formulierter Anforderungen. Diese offizielle Anforderung lautet nun etwa wie folgt:

„Dass Ihr vor Ort am besten wisst, wie man Eure Schule weiterentwickeln kann, haben wir - hat die Zentrale - nun eingesehen. Deshalb geben wir Euch auch keine verbindlichen Entwicklungsaufgaben vor, sondern vertrauen da auf Euere Kompetenz. Allerdings verlangen wir, dass Ihr Euch Ziele setzt, dass Ihr diese aufschreibt, dass Ihr Euch um deren Realisierung bemüht! Und Ihr müsst davon ausgehen, dass das kontrolliert wird - durch interne und durch externe Evaluation.“

Dass diese Aufforderung des Dienstherrn „Entwickelt Euch freiwillig!“ für die Schulen eine doppelbödiges Botschaft enthält, ist unmittelbar einsichtig. Sie ist einerseits attraktiv, steckt zugleich aber auch voller Gefahren. Und dementsprechend ambivalent sind die Reaktionen in den Schulen: Attraktiv daran ist die Aufforderung, den eigenen Freiraum zu nutzen und die eigenen Arbeitsschwerpunkte zu setzen, statt wieder einmal einen Erlass „umzusetzen“. Voller Fallen steckt bereits der erste Schritt der Realisierung: Die Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums müssen ein gemeinsames Verständnis darüber herbeiführen,

⁹ Gerold Becker, Wie man Züge zur Entgleisung bringt, in: Tillmann, K.J./Wischer, B. (Hrsg.), Schulinterne Evaluation an Reformschulen, Bielefeld 1998, S. 46

¹⁰ Erika Risse, Schulprogramm - worum es in der Praxis geht, in: dies. (Hrsg.), Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation, Neuwied 1998, S. 153 ff.

wo sie die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit sehen und was sie gemeinsam anpacken wollen. Wer die pädagogische Sprachlosigkeit und die Kooperationsabstinenz vieler Kollegien kennt, der weiß auch, welch ein Anspruch hier gestellt wird. Ein Anspruch, der nicht wenige Lehrkräfte und Schulleitungen ängstigt - der aber nichtsdestotrotz richtig ist. Die nächste Sorge bezieht sich auf den - wie ich finde, ebenfalls richtigen - Anspruch, die Ergebnisse der eigenen Entwicklungsarbeit kritisch zu analysieren, sprich: Selbstevaluation zu betreiben. Egal, auf welche Weise man dies betreibt, es bedeutet immer, den Verlauf und die Ergebnisse der eigenen pädagogischen Arbeit dem Blick der anderen freizugeben. Selbst wenn „die anderen“ nur die Mitglieder der eigenen Fachkonferenz sind, verbindet sich damit eine massive Veränderung der Lehrerrolle: Die Arbeit in der Klasse ist nicht mehr länger der eigene „Intimbereich“, in den niemand hineinzuschauen und hineinzureden hat. Damit wird aber auch klar: Mehr „Schulautonomie“ bedeutet keinesfalls eine höhere Autonomie der einzelnen Lehrkraft. Im Gegenteil: Die bisherige Arbeit in „Einsamkeit und Freiheit“ - wie Hans-Günter Rolff das genannt hat - soll kooperativ eingebunden und zugleich dem kritischen Blick von anderen geöffnet werden. Dass solche Vorstellungen bei Lehrerinnen und Lehrern nicht nur auf Begeisterung, sondern auch auf Ängste und Sorgen und damit auf hinhaltenden Widerstand stoßen, kann nicht überraschen. Dieser Sachverhalt bekommt in dem Augenblick eine besondere Bedeutung, in dem man von der Freiwilligkeit auf die flächendeckende Verpflichtung umsteigt. Die meisten Berichte, die bisher in Deutschland über engagierte Schulprogrammarbeit und über überwiegend gelungene Schulentwicklungen vorliegen, sind Berichte von Kollegien, die sich mehr oder weniger freiwillig auf den Weg gemacht haben. Weil die Evaluation pflichtgemäß erstellter Schulprogramme gerade erst anläuft¹¹, wissen wir darüber noch nicht viel. Allerdings deutet sich in den ersten Studien an, dass ohnehin innovative Schulen auch von der verpflichtenden Schulprogrammarbeit gut profitieren können, während andere dies als eine eher lästige Pflichtaufgabe verstehen und entsprechend formal abhandeln¹². Damit behält Gerold Beckers Prognose aus dem Jahre 1998 ihre Gültigkeit: Es sei nur noch eine Frage der Zeit - sagt er - „wann die ersten PC-Programme auf den Markt kommen werden, die Schulen helfen, ‘Schulprogramme’ zu erstellen, die nach den Vorgaben ihres Bundeslandes wasserdicht sind, und die die eigene Praxis mit dem geringst möglichem Aufwand so ‘evaluieren’, dass man seine Ruhe hat.“¹³

11 vgl. Holtappels, H.G./Müller, S.: Inhalte und Strukturen von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12, Weinheim/München 2002, S. 209-232

12 vgl. Burkhard, C./Kanders, M.: Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Nordrhein-Westfalen. In: : Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12, Weinheim/München 2002, S. 233 - 260

13 Gerold Becker, a.a.O., S. 48

4.2. Einordnung

Meine bisherigen Äußerungen zu Schulprogrammen sind wenig euphorisch geraten: Statt die damit verbundenen Chancen zu betonen und die erwünschte Aufbruchstimmung zu stützen, argumentiere ich eher zurückhaltend und gieße „Wasser in den Wein“. Doch ich tue dies keineswegs, weil ich diesen Ansatz für falsch halte. Ganz im Gegenteil: Ich finde, er geht in die richtige Richtung, und er ist zugleich sehr anspruchsvoll. Aber gerade weil er so anspruchsvoll ist, stößt er in den Schulen auf Skepsis und Vorbehalte. Weil dies so ist, ist es um so wichtiger, dass die Vertreter dieses Konzeptes in den Ministerien eindeutige und überzeugende Signale setzen. Signale, die mit der Grundkonzeption von „teilautonomer Schule“ und einem selbstformulierten Schulprogramm auch übereinstimmen. Wenn aber einige deutsche Schulministerien den Begriff der „Schulqualität“ in einem Atemzug nur noch mit „Fachleistung“ erwähnen, wenn als einzige erkennbare Maßnahme die Nachkorrektur von Klausuren und Klassenarbeiten verordnet wird, dann kann dies die notwendige Glaubwürdigkeit nicht herstellen. Dem ist vielmehr entgegenzuhalten: Qualitätsentwicklungen, die auf eine Verbesserung der pädagogischen Prozesse zielen - also auf weniger Langeweile im Unterricht, auf Methodenvielfalt, auf ein besseres Schüler-Lehrer-Verhältnis, auf weniger Aggression und Gewalt - haben in einer demokratischen Schule ihre eigene Legitimation. Und wenn einzelne Schulen vor allem dort die Schwerpunkte ihrer pädagogischen Entwicklungsarbeit sehen, sollte das akzeptiert und nicht durch andere zentrale Vorgaben übertüncht werden.

4.3. Folgerungen für die Fortbildung

Wenn eine Schule in qualifizierter Weise Schulprogrammarbeit betreiben will, so ergibt sich daraus ein erheblicher Fort- und Weiterbildungsbedarf.

Zunächst einmal: Es muss in der Schule eine Gruppe geben, die in der Lage ist, gemeinsame Diskussionen des Kollegiums und der Elternschaft anzustoßen, diese strukturiert zu Ergebnissen zu führen, daraus Maßnahmenprogramme zu entwickeln und deren Umsetzung zu begleiten. Kurz: Schulentwicklungskompetenz ist gefragt – und zwar bei Lehrkräften wie bei Elternvertretern. Und dazu ist Fortbildung erforderlich.

Und anschließend: Wenn die Schwerpunkte des Schulprogramms festgelegt wurden, bedarf es der pädagogischen Kompetenzerweiterung in den zu bearbeitenden Feldern: Wenn es um den Abbau von Aggression und Gewalt geht, sind Verhaltenstrainings für Lehrer/innen, sind Seminare über Mediationstechniken notwendig. Wenn es um die Leistungsförderung speziell von Migrantenkindern geht, sind Seminare, die in fremde Sprachen und Kulturen einführen, genauso notwendig wie eine Methodenauffrischung in „Deutsch als Fremdsprache“. Bei solchen Fortbildungen, die auf die Umsetzung eines Schulprogramms zielen, sind m. E. Verfahren der schulinternen Lehrerfortbildung besonders geeignet.

5. Schulqualität durch Marktorientierung?

Begriffe wie „Autonomie“ oder „Qualitätsmanagement“ sind für die schulpolitische Diskussion relativ neu. Sie verweisen darauf, dass im deutschen Schulsystem eine Umstellung des „Steuerungskonzepts“ im Gange ist - und zwar unterschiedlich schnell in den verschiedenen Bundesländern.

5.1. Ansätze und Trends

Der Glaube daran, dass sich mit Erlassen des Ministeriums und mit den Möglichkeiten der Schulaufsicht die pädagogische Arbeit in der Schulen beeinflussen oder gar verbessern ließe - dieser Glaube ist weitgehend verfliegen: Das „administrative Steuerungsmodell“ hat ausgedient. An seiner Stelle soll das neue, das moderne Steuerungsmodell treten, das in seinen wesentlichen Elementen aus der Betriebswirtschaft entlehnt ist. Helmut Fend beschreibt es wie folgt:

„Die Behörden nehmen sich in ihrer Kontrolle zurück, sie unterscheiden jetzt systematisch zwischen einer strategischen Führungsebene und einer operativen. Auf der ersten werden Zielvorgaben und Leistungsaufträge formuliert und mit entsprechenden Gestaltungsbudgets versehen. Die operativen Einheiten, als welche die Schulen angesehen werden, können im Rahmen der Leistungsaufträge, Organisationsform, Mittelverwendung und teilweise auch Lehrplanbereiche selbst bestimmen“.

Und er ergänzt diese Beschreibung mit der Feststellung:

„Um die Qualität sicherzustellen, wird der jeweiligen Schule ein Markt zugeordnet.“¹⁴

Wenn ich es richtig sehe, hat dieses „neue“ Steuerungsmodell drei Kernelemente, nämlich

1. die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen der Ministerien und der Schulaufsicht auf die Schulen,
2. die Einführung einer kontinuierlichen externen Evaluation als Output-Kontrolle und
3. die Einführung von immer mehr Marktmechanismen in das bisher allein staatlich regulierte Schulsystem.

Das erste Element – mehr Autonomie - kann man wohl nur begrüßen, über das zweite – die externe Evaluation - in seiner Ambivalenz habe ich schon gesprochen. Und beim dritten – der „Marktorientierung“, tun wir sicher gut daran sehr kritisch hinzuschauen. Genau das will ich jetzt tun: Was soll, was könnte durch „mehr Marktorientierung“ in unserem Schulsystem in Bewegung gesetzt werden, inwieweit trägt es zur Qualitätsentwicklung bei? Handelt es sich dabei möglicherweise um viel mehr als um ein Einzelinstrumente der Schulentwicklung –

¹⁴ Fend, H.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft 2000, S. 65

haben wir es hier nicht vielleicht sogar mit einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel zu tun?

Ich will das Problem ein wenig einkreisen, indem ich zunächst danach frage, welchen Marktelementen wir denn schon heute begegnen:

- Die Diskussion um neue Steuerungsmodelle in der Schule verläuft nicht isoliert, sondern ist Teil einer generellen Debatte um die Effizienz des öffentlichen Dienstes - von der Müllabfuhr über die Post bis zur Justiz. In den meisten Bereichen hat dies in den letzten Jahren zu massiven Privatisierungen geführt - vor allem bei Post und Bahn und kommunalen Dienstleistungen. Inzwischen wird sogar über privat betriebene Gefängnisse ernsthaft diskutiert. Warum sollen diese Überlegungen vor den öffentlichen Schulen halt machen?
- Es gibt bereits gut etablierte Bildungsmärkte, auf denen in Deutschland jährlich Milliarden umgesetzt werden: Der Nachhilfemarkt mit mehreren bundesweit agierenden Filialunternehmen gehört dazu. Die Bereiche Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung sind längst marktförmig organisiert, auch wenn sie überwiegend öffentlich finanziert werden. Wenn dies angeblich effektiver ist, warum soll dann die öffentliche Schule nicht davon Elemente übernehmen?

Was die öffentliche Pflichtschule angeht, so schlägt bisher niemand deren Privatisierung vor. Doch viele Einzelemente sind in Deutschland in der Diskussion:

1. Grundschulbezirke sollen aufgelöst werden, damit auch schon Grundschulen um Schüler bzw. Eltern konkurrieren können.
2. Die durch Tests erhobenen Leistungsergebnisse der Schulen sollen als Ranking jährlich in den Zeitungen veröffentlicht werden, um für „Markttransparenz“ zu sorgen: In England und den Niederlanden ist das längst Praxis.
3. Schulen sollen in stärkerem Maße als bisher Gelder einwerben - durch Sponsoring, durch Werbung in den Schulen, durch Verkauf von Produkten und Dienstleistungen.
4. Schulleitungen sollen - wie betriebliche Manager - die Personalhoheit erhalten: Lehrkräfte sollen an den Schulen eingestellt werden, sollen dort auch Gehaltsprämien für besondere Leistungen erhalten können, sollen dort aber auch entlassen werden können.
5. Es gibt erste Diskussionen darüber, ob man die bei uns bestehende Schulpflicht nicht in eine Unterrichtspflicht umwandeln sollte, die auch außerhalb des öffentlichen Schulwesens erfüllt werden könnte. Und auch das gibt es: In Hamburg sollen jetzt alle Schulgebäude an eine private Betreibergesellschaften verkauft werden, die sich um eine möglichst ökonomische Nutzung der Gebäude bemühen soll.¹⁵

¹⁵ vgl. Hamburger Lehrerzeitung, Heft 10/2003

Nimmt man diese Tendenzen Ernst, betrachtet man zugleich die Entwicklungen in einigen unserer Nachbarländer (insbesondere England und die Niederlande) und rechnet die zunehmenden Einflüsse der Medienkonzerne hinzu - so kann sich daraus eine brisante Entwicklungsdynamik ergeben: Weg von der öffentlichen Pflichtschule, hinein in den Bildungsmarkt.

5.2. Meine Vision: das Schulwesen im Jahr 2030

Wie wird sich das weiterentwickeln? Wie stark wird das öffentliche Schulwesen durch solche Marktmechanismen verändert werden? Mit welchen Folgen? Solche Fragen richten sich an die Zukunft, sie sind deshalb besonders schwer zu beantworten. Weil Wissenschaftler keine Propheten sind, halten sie sich bei solchen Fragen in aller Regel sehr zurück - und das ist gut so. Ich will diese Regel heute einmal durchbrechen und Ihnen ein Szenario vorführen: Wie könnte die deutsche Schullandschaft im Jahr 2030 aussehen, wenn sich die immer kräftiger werdenden Marktmechanismen im Bildungsbereich durchsetzen? Nichts muss so kommen, wie ich es jetzt beschreibe - aber auch diese Zukunft ist möglich.

Hier also mein Szenario zum Bildungsmarkt des Jahres 2030.

5.2.1. Vor- und Grundschule

Im Vorschulbereich treten neben die bisher bekannten Angebote (von Kirchengemeinden, Kommunen etc.) privatwirtschaftliche Firmen: Diese werden - wie in den USA - Kindergarten-Ketten aufziehen, die sich vor allem an zahlungskräftige Eltern richten: frühe Begegnungssprachen, Computer für Vierjährige, vielleicht sogar Intelligenztests als Eingangsprüfung (in Kindergärten für „Hochbegabte“) - dies alles wird sich marktmäßig etablieren. In den kirchlichen und den kommunalen Einrichtungen (mit geringeren Elternbeiträgen) werden sich dann vor allem die Kinder der sozialen Grundschicht sammeln.

Was die Grundschule angeht, so ist meine Prognose eher konservativ: Eine mindestens vierjährige Grundschule für alle wird weiterbestehen, sie wird ein besonderes Gewicht auf die Aneignung von Kulturtechniken - einschl. der Bedienung von Computern - legen. Die Grundschulen werden dann von den Eltern frei wählbar sein; die Zahl der privaten Grundschulen wird vor allem in den Städten deutlich steigen. Sie werden besondere Programme anbieten, die zum erheblichen Teil von Elternbeiträgen finanziert werden dürften.

5.2.2. Sekundarstufe

Jenseits der Grundschule, also in den Jahrgängen 5 bis 10, gibt es kein allgemeinbildendes Pflichtschulsystem mehr, sondern einen offenen Bildungsmarkt: Die Schulpflicht ist aufgehoben, sie wird zu einer Verpflichtung für die Eltern undefiniert, ihren Kindern Lernmöglichkeiten zu bieten. Dies ist in unterschiedlicher Weise möglich: Durch vernetzte Computer-Lernstudios, durch traditionelle „Anwesenheitsschulen“, durch konzentrierte Lern- und Erlebnisphasen in Internatskursen, durch Zertifikate des Bildungsfernsehens. Eltern und Kinder

wählen aus - und zwar nach Interessen, nach der familiären Lebenssituation, nach den finanziellen Möglichkeiten. Der Staat gibt jedem Kind einen „Bildungsgutschein“, der die Grundversorgung abdeckt. Es wird sichergestellt, dass es genügend „Anwesenheitsschulen“ gibt, die ohne weitere Zuzahlung besucht werden können. Bei allen anderen Angeboten müssen die Eltern zum „Bildungsgutschein“ zuzahlen. Dafür wird aber auch Kreatives geboten: Ein Drei-Monats-Kurs „Griechische Geschichte“ für 14- bis 16-Jährige auf Kreta, Sprach-Intensiv-Unterricht in England, ein Naturwissenschaftler-Workshop mit Universitätsprofessoren. Dies alles wird von privaten Bildungsfirmen angeboten und organisiert, es ist für die Eltern nicht billig. Staatliche Laufbahnkontrollen gibt es nur noch an einer Stelle: Im 16. Lebensjahr ist eine zentrale Prüfung in „Allgemeinbildung“ abzulegen. (Sie merken: Die Bildungsstandards lassen grüßen.) Nur wer diese Prüfung mit „gut“ oder „sehr gut“ absolviert, kann in die Bildungsstufe eintreten, die zum Abitur führt. Berufliche Ausbildungsplätze sind ohne Bestehen dieser Prüfung kaum erreichbar - allerdings sind da die Notenanforderungen nicht so hoch. Auch in dem Bereich, den wir heute noch „gymnasiale Oberstufe“ nennen, gibt es einen freien Bildungsmarkt: Das Abitur bleibt erhalten, berechtigt aber lediglich zur Aufnahmeprüfung an einer Universität. Viele Universitäten werden inzwischen privat oder halb-privat betrieben, unterschiedlich hohe Studiengebühren (je nach Prestige der Universität) sind längst selbstverständlich geworden.

Eine solche Struktur – Bildungsmarkt statt öffentlicher Schulen - wie ich sie hier als Phantasie entwickle, bedeutet auch: Die Schulaufsicht ist bis auf einen Rest zusammengeschrumpft, sie ist zu einer Art Gewerbeaufsicht im Bildungsbereich geworden, die vor allem die zentralen Prüfungen überwacht. Das staatliche Schulmonopol ist gefallen; Lehrkräfte sind längst keine Beamte mehr, viele arbeiten mit Einjahres-Verträgen. Bildungsunternehmer(in) ist zu einem weitverbreiteten Beruf geworden, im Studiengängen zum Diplom-Bildungsmanager bereiten die Universitäten darauf vor. Auf diesem Bildungsmarkt sind die großen Medienkonzerne stark vertreten, die Bertelsmann-Stiftung ist inzwischen das größte Marktforschungsinstitut im Bildungsbereich.

Ein solches System des weitgehend freien Bildungsmarktes könnte in der post-industriellen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts die gesellschaftliche Funktion übernehmen, die in der alten, der industriellen Gesellschaft das staatliche Schulsystem erfüllt hat: Qualifizierung, Auslese, politische Loyalisierung. Die Aneignung von Grundqualifikationen für das alltäglich Leben würde durch die Grundschulpflicht weitgehend gesichert. Der elterliche Ehrgeiz wird bei genügend Kindern groß genug sein, damit ein entsprechender Anteil gut qualifizierter junger Menschen in Berufsausbildung und Studium eintreten können. Das leistungsorientierte Auslesesystem wird von diesen Umstellungen nicht berührt, es funktioniert - sogar in verschärfter Form – weiter. Und der Staat hat sich von

einem kostenträchtigen institutionellen Bereich weitgehend befreit; er muss nicht mehr (wie gegenwärtig in Deutschland) etwa 750.000 Lehrkräfte besolden.

6. Fazit

Meine spekulativen – hoffentlich weit überspitzten - Phantasien sollten deutlich machen: Am Beginn des 21. Jahrhunderts sind gesellschaftliche Entwicklungen erkennbar, die auf eine Verdrängung der öffentlichen Schule durch einen weitgehend privatisierten Bildungsmarktes ausgerichtet sind. Damit wird zumindest vorstellbar, was über mehr als einhundert Jahre als völlig unmöglich galt: eine entwickelte Gesellschaft (fast) ohne öffentliche Pflichtschulen. Einmal unterstellt, mein Szenario für das Jahr 2030 würde Wirklichkeit. Was würde dies für den Bildungsprozess der Heranwachsenden bedeuten?

Ohne Zweifel, die Gewinner wären die Kinder zahlungskräftiger Eltern: Sie könnten schon im Grundschulalter in „feine“ Einrichtungen gehen, könnten zwischen dem 11. und 19. Lebensjahr Lernen als eine Aufeinanderfolge interessanter „Events“ erleben, müssten sich nicht von langweilenden Lehrern traktieren lassen, könnten in Crash-Kursen auf die anstehenden Prüfungen vorbereitet werden, würden als Sieger aus der „gerechten“ Konkurrenz hervorgehen. Sie hätten beste Chancen, attraktive Ausbildungs-, Studien- und Arbeitsplätze zu erhalten.

Die Verlierer wären die Kinder der „einfachen“ Bevölkerung: der Sohn des deutschen Stahlarbeiters, die Tochter der türkischen Änderungsschneiderin; wahrscheinlich auch die Kinder von (dann schlecht bezahlten) Lehrer(innen): All diese Kinder sind dann auf die „staatliche Grundversorgung“ angewiesen, die qualitativ mit den frei finanzierten Angeboten nicht mithalten können. Kinder und Jugendliche, in deren Bildungsprozess Eltern nicht zusätzlich finanziell investieren können, werden bei den zentralen Prüfungen weit geringere Chancen haben. Sie werden mit schlechteren Zertifikaten eine Berufsausbildung oder nur einen Job suchen - und sehr oft nichts finden. Die gesellschaftliche Ausgrenzung von Jugendlichen wird zunehmen, und sie wird noch stärker als heute durch soziale und ethnische Herkunft bestimmt werden. Bereits bei den 16-Jährigen wird feststehen, welche 30 % als „überflüssig“ gelten können.

Ich gestehe, bei dieser Vision läuft es mir kalt über den Rücken. Damit wird zugleich aber auch deutlich, welche wichtige und - wie ich finde - unverzichtbare Leistung die öffentliche Pflichtschule in unserer Gesellschaft bisher erbracht hat: Mit ihr wird - wie unzulänglich auch immer - der Anspruch umgesetzt, der sich mit dem Begriff der „öffentlichen Bildung“ verbindet: Dass eine Gesellschaft im Rahmen ihrer demokratischen Institutionen Verantwortung für den Bildungsprozess der nachwachsenden Generation übernimmt, und dass diese Bildungsangebote unabhängig von Geschlecht, Muttersprache und familiärem Reichtum im Prinzip allen offen stehen. Indem die öffentliche Schule sich um die Realisierung dieser Prinzipien bemüht, leistet sie auch erheblichen Widerstand gegen eine

Verschärfung der gesellschaftlichen Desintegration. Anders formuliert: Je stärker die Desintegrations-Tendenzen in unserer postmodernen Gesellschaft werden, desto mehr werden wir diese Leistung der öffentlichen Schule benötigen. Und wir müssen sehr genau darauf achten, dass nicht genau diese Integrationsleistungen durch immer mehr Marktmechanismen ausgehöhlt werden.

Institutionen sind nicht ewig, aber es gibt auch keine zwangsläufigen Entwicklungen in der Geschichte. Die öffentliche Schule für alle hat (in reformierter, in modernisierter Form) auch im 21. Jahrhundert wichtige gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen. Sie hat eine sehr gute Existenzchance, wenn die Mehrheit der Menschen sie weiter will, wenn „Bildung für alle“ von der Mehrheit der Bevölkerung weiter eingefordert wird. Ich finde, dass die Diskussionen nach PISA hier durchaus einige positive Punkte gesetzt haben. Und ich finde auch, dass Bewegung in die Entwicklung der öffentlichen Schulen gekommen ist, dass Bemühungen um Schulentwicklung, um Qualitätsverbesserung an vielen Stellen bemerkbar sind.

Zugleich wird aber auch deutlich, dass es für das öffentliche Schulsystem keine Bestandsgarantie mehr gibt. Die Existenz eines öffentlichen Schulsystems werden wir in den nächsten Jahren gegen mächtige gesellschaftliche Trends und Interessen verteidigen müssen. Eine systematische Schulentwicklung, eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der öffentlichen Schulen wird dazu unverzichtbar sein.

Ob dies gelungen wird, werde ich 2030 - als dann 86-Jähriger - ja sehen.

---Herzlichen Dank ---



School Guides und JRK-Sanitäterinnen an der Gesamtschule Barmen