

Schule im Blick ● punkt

Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg



Die Messlatte hängt zu niedrig

- DIHK-Chef kritisiert Standards für mittleren Bildungsabschluss

In der Bildungshölle des Kinderlands

- Der Kampf gegen Frust und Gewalt in der Schule

Motivationswüste Lehrerzimmer

- Wirtschaftsinstitut kritisiert Vergütungssystem

Frühe Einschulung kann Nachteile haben

- Neue Studie zur Schullaufbahn von „Kann-Kindern“

Und plötzlich ist man Elternvertreter

- Möglichkeiten der Elternmitwirkung an Schulen

Vom Umgang mit der Heterogenität

- Rita Haller über die Arbeit in Realschulklassen

Wenn in der Dorfschule das Licht ausgeht

- Experte warnt vor den Folgen von Schulschließungen

4 Seiten Hochschule aktuell

Inhaltsverzeichnis

Bildungspolitik: DIHK kritisiert Standards für mittleren Bildungsabschluss	3
BEJ: Kampf gegen Frust und Gewalt in der Schule	5
Realschule: Der Umgang mit Heterogenität	6
Lehrerbesoldung: Motivationswüste Lehrerzimmer	8
Elternarbeit: Elternmitwirkung an Schulen	12
Studie: Schullaufbahn von „Kann-Kindern“	14
Schulpolitik: Die Folgen von Schulschließungen	16

Preise: Scheffel-Förderpreis für Integration	22
Recht und Gesetz: Bundesrat billigt Vereinsreformen.	23

Hochschule aktuell

Studienorientierung: Entscheidungshilfen für MINT-Fächer	24
Studienkredite: Finanzkrise hat keinen Einfluss.	26
Studie: Gute Berufschancen für Studenten	27



Christiane Staab,
Vorsitzende des Landeselternbeirats

Liebe Leserinnen und Leser,

was gibt es Neues in diesem Schuljahr? Selten war meine Antwort auf die Frage so pessimistisch wie für das kommende Schuljahr. Viel wurde geredet über das Reformpaket der Landesregierung, durch welches Schule besser werden soll. Für uns als Eltern und unsere Kinder erwarte ich keine konkrete Verbesserung der Situation. Vor allem wenn das passiert, was seit Jahren auf jede Neuerung *nicht* erfolgt: die Überprüfung der Wirksamkeit. Keine systematischen Rückmeldungen seitens der Anwender. Keine oftmals nötigen Nachbesserungen, da ein eventueller Handlungsbedarf gar nicht erst erhoben wird. Was wurde nicht alles eingeführt: 2004 der neue Bildungsplan – der Paradigmenwechsel. Bis heute wurde nie evaluiert, ob und wie dieser Bildungsplan umgesetzt wird. Klappt die Vermittlung der fünf Kernkompetenzen oder wird immer noch nach dem Buch von S. 1–175 im Gleichschritt Lernstoff abgearbeitet? Sind zwei Fremdsprachen in Klasse 5 auch für Jungs und „normal“ begabte Gymnasiasten machbar? Wie effektiv ist die Grundschulfremdsprache? Der „Schulanfang auf neuen Wegen“ wird von jeder Schule in Eigenregie gehandhabt, meist ohne die nötigen Voraussetzungen und Fortbildungen und der Not gehorchend, Klassen aufgrund des Unterschreitens des Klassenteilers zusammenwerfen zu müssen und deshalb jahrgangsgemischt zu arbeiten. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten wurden eingeführt als Messlatte, um die Qualität von Unterricht auf landesweit einheitlichem Niveau festzustellen. Mittlerweile sind sie völlig marginalisiert. Ihrem vom Landeselternbeirat geforderten Charakter als Messinstrument zur Überprüfung der Effektivität des Bildungsplans sowie des Lernerfolgs des Schülers und der Unterrichtsqualität des Lehrers wurden sie mangels zentraler Auswertung und konkreter Handlungsanweisung ohnehin nie gerecht. Wem nützt eine zentral gestellte Arbeit, wenn sie mit den Worten: „Jetzt bin ich aber von eurer Leistung enttäuscht!“ zurückgegeben wird? Ein landeseigenes Institut wurde eingerichtet, um Schulen zu evaluieren. Wie zu erwarten, sind die Ergebnisse völlig intransparent, jede Schule hat ihren eigenen Weg, damit umzugehen. Über die tatsächlichen Probleme wird und darf nicht gesprochen werden. Durchgeführt wird das Ganze von Lehrern für Lehrer und dementsprechend sind die Ergebnisse. An der Einführung des wichtigsten wirklich funktionierenden Evaluationsinstruments „Schüler- und Elternfragebögen“ beißen wir uns immer noch die Zähne aus. Der „Kritik-Kasten“ hängt nirgends in der Mitarbeiterumkleide, sondern im Kundenbereich. Es würde auch kein Koch den Kellner, sondern den Gast fragen, ob das Essen geschmeckt hat.

Im letzten Schuljahr wurden viele G8-Eltern durch Geld für eine Hausaufgabenbetreuung an den Schulen beruhigt. Aber wer überprüft, ob diese angenommen wird, wie sie wirkt und vor allem wie zufrieden Eltern, Lehrer und Schüler nach einem Jahr damit sind? Es drängt sich der Verdacht auf, dass das Geld nur eingesetzt wurde, um die elterlichen „Mütchen“ zu kühlen. Im Militärjargon heißt diese Taktik „fire and forget“.

Nachhaltige Verbesserungen im Bildungssystem erfordern mehr Sorgfalt und vor allem auch das nachwirkende Interesse der Verantwortlichen an deren Umsetzung und die ständige Kontrolle und Weiterentwicklung der auf den Weg gebrachten, im Grunde ja oft gut gedachten Maßnahmen. Ein solches Qualitätsmanagement würde für Optimismus sorgen...

Herzlichst

Ihre Christiane Staab

Impressum: Herausgeber: Der Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Alexanderstraße 81, 70182 Stuttgart, Vorsitzende: Christiane Staab – Schriftleitung: Sylvia Wiegert (sw), Margeritenweg 2, 72250 Freudenstadt, E-Mail: sib@leb-bw.de, Internet: www.leb-bw.de. Weitere Mitarbeiter der Redaktion: Uwe Bimmler (ub), Hartmut Wagner (hw) – Verlag: Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen, Telefon (07721) 8987-0. E-Mail: info@neckar-verlag.de, Internet-Adresse: www.neckar-verlag.de – Erscheint sechsmal im Schuljahr – Bestellung beim Verlag – Jahresabonnement Euro 10,65 zzgl. Porto. Abbestellungen nur zum Schuljahresende schriftlich, jeweils acht Wochen vorher – Rücksendung unverlangt eingeschickter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Nachdruck nur mit Genehmigung der Schriftleitung oder des Verlags. Zuschriften nur an die Schriftleitung.

Wenn in der Dorfschule das Licht ausgeht

Peter Meusburger über die Folgen von Schulschließungen im ländlichen Raum

Mit der Einführung der neuen Werkrealschule wird ein Konzentrationsprozess in der Schullandschaft des Landes einhergehen. Viele kleine Gemeinden bangen derzeit um die Existenz ihrer Hauptschulen und – da sie nicht selten als Grund- und Hauptschule geführt werden – auch um die Existenz ihrer Grundschule. Die Ängste sind berechtigt, sagt Professor Dr. Peter Meusburger, der sich mit den Folgen von Schulschließungen beschäftigt hat. Sein Fazit: Stirbt die Schule im Ort, stirbt unter Umständen noch viel mehr.

Der Anteil von Kleinschulen, die aufgrund ihrer geringen Schülerzahlen in ihrer Existenz gefährdet sind, wird beim anhaltenden Geburtenrückgang in vielen dünn besiedelten, ländlichen Gebieten Europas noch weiter steigen und ein gravierendes Problem darstellen. In peripheren ländlichen Regionen hat die Grundschule aus mehreren Gründen eine viel existentiellere Bedeutung als in städtischen Verdichtungsräumen. Wenn eine selbstständige Gemeinde im dünn besiedelten ländlichen Raum ihre letzte Grundschule verliert, kann dies in vielen Fällen den Beginn einer Abwärtsspirale bedeuten, die den Verlust weiterer Infrastruktur (Einzelhandelsgeschäfte, Kirche, öffentlicher Personennahverkehr) zur Folge hat, den sozialen Zusammenhalt und das Vereinsleben in der Gemeinde schwächt und damit auch die Attraktivität der Gemeinde als Wohn- und Arbeitsort drastisch verringert.

Eine solche Abwärtsspirale wird nicht nur die weitere Abwanderung verstärken, sondern auch eine Vielzahl von anderen negativen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und regionalpolitischen Konsequenzen haben. Letztlich ist es natürlich eine politische Entscheidung, ob periphere, dünn besiedelte Regionen aufgegeben werden oder nicht. Wenn man jedoch ein Minimum an Grundversorgung im dünn besiedelten ländlichen Raum erhalten und verhindern will, dass sich der ländliche Raum zu einem bildungsgeographischen Problemgebiet entwickelt, sind folgende Fragen zu beantworten: Mit welchen Problemen und negativen Folgen werden jene Gemeinden konfrontiert sein, die ihre letzte Grundschule verloren haben? Unter welchen Bedingungen ist der Verlust der letzten Grundschule für eine Gemeinde verkraftbar und unter welchen nicht? Kann man die Organisationsformen von Pflichtschulen so ändern, dass auch dünn besiedelte ländliche Gebiete bei anhaltendem Geburtenrückgang noch schulisch versorgt werden können? Die Antworten auf diese Fragen werden in vielen europäischen Staaten zu den größten Herausforderungen der Regionalpolitik und Schulentwicklungsplanung der nächsten zwei bis drei Jahrzehnte zählen. Die schlechteste Strategie wäre jedoch, sich bei diesen Fragen ausschließlich auf das Schulwesen zu konzentrieren und die Wechselwirkungen mit anderen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen zu vernachlässigen.

Eine pragmatisch vorgehende und auf Realisierung der Konzepte bedachte Regionalpolitik sollte zwischen zwei Typen von regionaler Ungleichheit unterscheiden. Die erste Kategorie von räumlichen Disparitäten ist gleichsam systembedingt

und kann durch die Regionalpolitik auch bei größten finanziellen Anstrengungen nicht oder nur sehr langfristig verändert werden. Keine Politik, keine Regionalplanung und keine neuen Kommunikationstechnologien können verhindern, dass sich auch in Zukunft die überwiegende Mehrzahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte vorwiegend in städtischen Verdichtungsräumen oder zentralen Orten konzentrieren wird und im ländlichen Raum nur in wenigen Branchen (Gesundheitswesen, Bildungswesen, öffentliche Verwaltung etc.) Arbeitsplätze für Universitätsabsolventen angeboten werden. Strukturschwache ländliche Gebiete werden also auch in Zukunft durch eine geringe Arbeitsplatzdichte für Hochqualifizierte, eine geringe Bevölkerungsdichte, eine Überalterung der Bevölkerung, ein Defizit an Infrastruktureinrichtungen, eine Ausdünnung des öffentlichen Personennahverkehrs und andere Benachteiligungen geprägt sein. Auch in Zukunft wird der größte Teil der



Prof. Dr. Peter Meusburger

aus den ländlichen Regionen hervorgehenden Abiturienten und Akademiker abwandern müssen. Auch in Zukunft wird es einzelne Fälle geben, wo in dünn besiedelten ländlichen Gebieten die schulische Grundversorgung nicht mehr aufrecht erhalten werden kann.

Mehrere Benachteiligungen des ländlichen Raums sind jedoch nicht systembedingt und nicht Folge einer gleichsam unaufhaltsamen Gesetzmäßigkeit, sondern wurden durch nicht adäquate Planungskonzepte, überholte Leitbilder der Schulentwicklungsplanung oder Fehlentscheidungen von Politikern, Planern und Wissenschaftlern verursacht und könnten deshalb durch eine Korrektur der Leitbilder und eine Flexibilisierung der Richtlinien der Schulentwicklungsplanung relativ leicht beseitigt oder zumindest gemildert werden.

Von der Kleinschule zur zentralen Großschule

Während bis zum Ersten Weltkrieg so genannte niedrig organisierte Schulen, also ein- und zweiklassige Grundschulen, in welchen in einem Klassenraum acht bzw. vier Schulstufen unterrichtet wurden, beinahe flächendeckend und sogar in Großstädten anzutreffen waren, haben der Ausbau des öffentlichen Verkehrswesens, räumliche Konzentrationsprozesse der Wirtschaft, die organisatorische Diversifizierung des Pflichtschulwesens, die Einführung der Schülerfreifahrt und mancherorts auch der gravierende Lehrermangel dazu geführt, dass ein- oder zweiklassige Grundschulen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts in vielen Ländern nur noch in peripheren, dünn besiedelten ländlichen Regionen eine nennenswerte Rolle spielen.

In vielen Ländern lassen sich mindestens zwei Phasen unterscheiden, in denen extrem viele Schulen geschlossen wurden und somit das Standortnetz von Grundschulen im ländlichen Raum ausgedünnt wurde. Die frühe Phase von Schulschließungen, die je nach Region zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt einsetzte, aber in der Regel im Zeitraum zwischen 1880 und 1950 stattfand, hatte für das soziale und kulturelle Leben in den betroffenen Gemeinden noch kaum negative Auswirkungen. Denn in dieser Phase hatten auch die meis-

ten ländlichen Gemeinden noch mehrere Grundschulen und es kam in der Regel nur innerhalb der Gemeinden zu einer Konzentration der Schulstandorte. Wenn innerhalb einer Gemeinde die Zahl der Schulen verringert wurde, hatte dies, von Ausnahmen abgesehen, meistens noch keine negativen Auswirkungen auf die lokale Identität, den sozialen Zusammenhalt, das Vereinsleben, die kulturellen Aktivitäten, die Entwicklung von sozialen Netzwerken oder die Attraktivität einer Gemeinde als Wohn- und Arbeitsort.

Auch die Schulwegbedingungen waren in der Regel noch zumutbar. Häufig waren diese frühen Schulschließungen auch noch mit einer Anhebung der Unterrichtsqualität verbunden, so dass es bis Mitte des 20. Jahrhunderts nur selten Proteste der betroffenen Bevölkerung gab, wenn eine Schule geschlossen wurde.

Die zweite Phase, in der sehr viele Grundschulen geschlossen wurden, fand in den 1960er und 1970er Jahren statt. In Österreich hat sich die absolute Zahl der Volksschulen allein in den 12 Jahren zwischen 1964 und 1976 um rund ein Fünftel verringert, wobei das Standortnetz der Volksschulen in Westösterreich weniger ausgedünnt wurde als jenes in den östlichen Bundesländern. Diese Phase von Schulschließungen hatte in vielen Regionen sehr negative gesellschaftliche Konsequenzen und wurde von heftigen Protesten der betroffenen Bevölkerung begleitet.

Eine genauere Analyse der in den letzten drei bis vier Jahrzehnten durchgeführten Schulschließungen belegt für mehrere Länder sehr deutlich, dass die Schulschließungen in vielen Fällen nicht mit der Entwicklung der Schülerzahlen zusammenhängen, sondern dass vor allem eine bessere Verkehrerschließung peripherer Gebiete, bildungspolitische Leitbilder und ein großer Lehrermangel für die Schulschließungen im ländlichen Raum verantwortlich waren. Es ist ein weit verbreitetes Vorurteil, dass die Schließung oder Neueröffnung von Grundschulen vor allem von der Entwicklung der Schülerzahlen abhängt. In mehreren Ländern wurden viele Grundschulen gerade in jener Phase geschlossen, als die Schülerzahlen noch anstiegen, und in manchen Regionen wurden wieder kleine Grundschulen neu eröffnet, als die Schülerzahlen noch deutlich abnahmen. In vielen Regionen wurde der Schülerrückgang ohne Schulschließung bewältigt, indem einfach die durchschnittliche Klassengröße verringert wurde, was zudem noch sehr positive pädagogische Effekte hatte. Viel entscheidender als die Entwicklung der Schülerzahlen waren Veränderungen in den bildungspolitischen Leitbildern.

Bildungspolitische Leitbilder von Grundschulen

Zwischen 1950 und 1975 befürwortete die Mehrzahl der Bildungsplaner und Bildungspolitiker aus ökonomischen, ideologischen und pädagogischen Gründen das Leitbild der zentral gelegenen, voll organisierten Grundschule mit mehreren hundert Schülern, in der es für jede Schulstufe mindestens eine Klasse gibt. Zugunsten der großen, voll organisierten, Schule wurden folgende Argumente angeführt:

- Große Schulen hätten eine bessere und modernere Ausstattung mit Lehrmitteln, so dass die Kinder auch eine bessere Ausbildung erhalten würden.
- Sie würden einen flexibleren und kostengünstigeren Einsatz der Lehrkräfte sowie ein günstigeres Kosten-Nutzen-Verhältnis von teuren Anschaffungen ermöglichen.
- Zentral gelegene große Mittelpunktschulen würden höhere Übertrittsraten in weiterführende Schulen erzielen und so-

mit die soziale und regionale Chancengleichheit verbessern.

- Die einklassige Dorfschule sei ein altmodisches Relikt der Agrargesellschaft des 19. Jahrhunderts. Sie repräsentiere ein bildungsfeindliches Milieu, eine reaktionäre politische Einstellung und eine geistige Enge.
- Kleinschulen seien den modernen Anforderungen nicht mehr gewachsen und verzögerten den notwendigen gesellschaftlichen Wandel. Das mit der Kleinschule verbundene konservative, ländliche Milieu würde die Bildungschancen der Kinder beeinträchtigen. In einer städtischen Großschule könnten negative Einflüsse des soziokulturellen Milieus des Elternhauses leichter zurückgedrängt werden.

Die Verfechter des Leitbildes der zentral gelegenen Großschule haben möglichst hohe Schließungsquoten von niedrig organisierten Schulen geradezu als Indikator einer erfolgreichen und fortschrittlichen Schulpolitik und einer Modernisierung der Gesellschaft des ländlichen Raums gepriesen. Einige dieser Vorurteile konnten sich allerdings nur deshalb relativ lange halten, weil es bis Mitte der 1970er Jahre nur wenige, tiefeschürfende empirische Untersuchungen über die Ursachen der regionalen Unterschiede des Bildungsverhaltens bzw. über die Bedeutung des räumlichen Kontexts gab.

Einfluss der Schulgröße überschätzt

Die Mehrheit der Bildungswissenschaftler und Bildungsplaner der 1960er und frühen 1970er Jahre war überzeugt, dass in erster Linie die Organisationsform und Größe einer Schule über die Leistungen der Schüler entscheiden. Einige der viel wichtigeren Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens wurden nicht zuletzt deshalb übersehen, weil damals räumlich differenzierende empirische Analysen noch die Ausnahme waren und „raumblinde“ Ansätze dominierten. Bei Politikern hat die Fokussierung auf Organisationsformen allerdings großen Anklang gefunden, weil sie ihnen den Eindruck vermittelte, schnell etwas bewegen zu können.

Der Versuch, das für Städte geeignete Leitbild der großen, voll organisierten Grundschule auch auf Regionstypen des ländlichen Raums zu übertragen, in denen die Voraussetzungen völlig anders waren, musste scheitern. Durch diese Planungsideologie und die Festlegung von relativ starren Richtwerten für Klassen- und Schulgrößen verlor die Schulstandortplanung die früher gegebene Flexibilität, um auf regionale Besonderheiten Rücksicht nehmen zu können. Plakativer formuliert, könnte man behaupten, dass die Planungsideologie der 1960er Jahre sogar noch hinter das Niveau zurückgefallen ist, das bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreicht worden war. Denn das österreichische Reichsvolksschulgesetz von 1869 ging beispielsweise wesentlich sensibler auf regionale, soziale und ethnische Disparitäten ein; bei der Schulstandortplanung wurde mehr Rücksicht auf regionale Besonderheiten und die Bedürfnisse der Bevölkerung genommen und Entscheidungsbefugnisse waren stärker dezentralisiert als es etwa in den 1950er und 1960er Jahren in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland der Fall war.

Sobald jedoch umfangreiche und methodisch fundierte, empirische Studien über regionale Unterschiede des Bildungsverhaltens vorlagen, wurde klar, dass der Einfluss der Organisationsform und der Schulgröße stark überschätzt worden war und die Vorurteile über Kleinschulen völlig unberechtigt waren, sofern an Kleinschulen Lehrpersonen mit ähnlicher

Qualifikation unterrichteten wie an städtischen Schulen. Bei gleicher Lehrerqualifikation und vergleichbarem kulturellem Anregungsmilieu des Elternhauses wiesen viele ein- und zweiklassige Grundschulen – gemessen an den Übertrittsraten in Höhere Schulen – sogar bessere schulische Leistungen auf als voll organisierte große Schulen in Oberschichtvierteln von städtischen Agglomerationen.

Trendwende zugunsten der Kleinschule

Schon nach kurzer Zeit wurden auch die negativen Folgen der großen Schließungswelle von Kleinschulen im ländlichen Raum sichtbar, so dass sich ab Mitte der 1970er Jahre (Westösterreich) oder Anfang der 1980er Jahre (Baden-Württemberg) wieder mehrere Länder zur Wiedereröffnung von Kleinschulen entschlossen haben. Nun rückte wieder das bildungspolitische Gegenkonzept der wohnortnahen (kleinen) Grundschule in den Vordergrund. Diese Trendwende zugunsten der Kleinschule wurde auch dadurch unterstützt, dass die in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts bestehenden Kleinschulen nichts mehr mit jenen gemeinsam hatten, die Ende des 19. oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts existierten und sich damals aufgrund der extrem hohen Klassengrößen (60-90 Schüler pro Klasse waren keine Seltenheit) und der problematischen Lehrerqualifikation trefflich als Feindbild eigneten. Spätestens Ende der 1970er Jahre waren Kleinschulen im ländlichen Raum nicht mehr die Orte, die von Lehrkräften gemieden oder an die ungeeignete Lehrpersonen strafversetzt wurden. Ganz im Gegenteil, Kleinschulen mit 10-20 Schülern erschienen pädagogisch interessierten und motivierten Lehrpersonen zunehmend als attraktiv, weil sie hier mehr bewegen konnten als an großen Schulen.

Das Leitbild der wohnortnahen Grundschule vertritt die Thesen,

- dass Grundschulen zu den wichtigsten Infrastruktureinrichtungen einer Ortschaft gehören,
- dass zumindest den 6- bis 10-jährigen Kindern wohnortnahe Grundschulen angeboten werden sollten, die in weniger als 30 Minuten zu erreichen sind,
- dass Lehrpersonen im ländlichen Raum auch zahlreiche außerschulische Funktionen zu erfüllen hätten und
- dass die Schließung der einzigen Grundschule einer Gemeinde sehr negative außerschulische Konsequenzen haben kann.

Für die Überlegenheit des Konzepts der wohnortnahen Grundschule werden pädagogische, psychologische, kulturelle und vor allem auch regionalpolitische Argumente angeführt.

- Die Konzentration des Grundschulwesens habe für Kinder des ländlichen Raums zu unzumutbar langen Schulwegen geführt, die zum Teil extreme körperliche und psychische Belastungen mit sich bringen. Der erhebliche Zeitaufwand der Fahr Schüler gehe auf Kosten der Lern- und Erholungszeit.
- Psychologen weisen darauf hin, wie wichtig für Kinder gleich bleibende vertraute Kleingruppen sind und wie sehr eine soziale Überforderung, also ein Herausreißen aus dem vertrauten Milieu bzw. die Trennung der bestehenden sozialen Beziehungen zu Verdrängungen, Aggressionen und Ängsten führen kann.
- Den großen, mehrere hundert Schüler zählenden Grundschulen werden eine unpersönliche, anonyme Atmosphäre, eine zu geringe Konstanz der Lehrer-Schüler-Beziehung,

ein zu geringes Eingehen auf den Lebensraum der Schüler, ein aggressives Milieu, Drogenprobleme, Gewalt und vieles andere vorgeworfen.

- Zu Gunsten der wohnortnahen Schule bzw. der Schule im eigenen Dorf wird das Argument vorgebracht, dass die Lebenswelt der Schüler als Ort des Lernens genutzt werden kann. Es bestehe die Möglichkeit, aktuelle Anlässe im sozialen Umfeld aufzugreifen und im Unterricht zu bearbeiten. Ein Zusammenführen von Alltagsrealität und Lernen führe nicht nur zu einer aktiveren Auseinandersetzung mit Lerninhalten, sondern fördere auch die Entstehung einer lokalen oder regionalen Identität und von sozialen Netzwerken, die für das kulturelle Leben in der Gemeinde sehr wichtig seien.
- Die Lehrpersonen können in niedrig organisierten Schulen stärker auf das individuelle Lerntempo des einzelnen Schülers eingehen. Da sich die Lehrperson in einer niedrig organisierten Schule immer nur einer bestimmten Schulstufe widmen kann, lernen die Kinder früher als in Großschulen, sich selbst zu beschäftigen, so dass sie eine größere Selbstständigkeit entwickeln. Die schwächeren Schüler werden öfters mit denselben Lehrinhalten konfrontiert, so dass sie Lernrückstände eher aufholen können. Die intelligenten und begabten Schüler langweilen sich weniger und können eher gefördert werden als in Großschulen, weil sie sich früher als vom Lehrplan vorgesehen auch mit dem Stoff der höheren Schulstufen auseinandersetzen können.

Lehrer als Schlüsselpersonen

Aus regionalpolitischer Sicht wird in erster Linie darauf hingewiesen, dass der Verlust der einzigen Grundschule in Verbindung mit unzumutbar langen Schulwegen sehr negative Folgen für den sozialen Zusammenhalt, die kulturellen Aktivitäten (das Vereinsleben), das Image und die Lebensqualität einer Gemeinde haben kann. Die Schließung der einzigen Schule einer Gemeinde hat vor allem deshalb negative Auswirkungen, weil qualifizierte und motivierte Grundschullehrer in peripheren ländlichen Gebieten mehrere außerschulische Funktionen auszuüben haben und deshalb als wichtige Schlüsselpersonen für das soziale und kulturelle Leben in der Gemeinde fungieren. In vielen peripheren, ländlichen Regionen wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie zusätzlich zum Schulunterricht noch zwei bis drei andere Funktionen ausüben; darunter können sich u.a. die Funktionen eines Chorleiters, Kapellmeisters, Bürgermeisters, Organisten, Fremdenverkehrsobmannes, Feuerwehrhauptmanns, Theaterregisseurs oder Fußballtrainers befinden.

Im städtischen Milieu müssen Lehrpersonen solche außerschulischen Funktionen nicht übernehmen, da diese weitgehend von professionellen Institutionen angeboten werden.

Verlust an kultureller Identität

Die „eigene“, wohnortnahe Grundschule erfüllt in peripheren ländlichen Gebieten nicht nur eine andere Funktion als in dicht besiedelten Stadtregionen, sie hat hier auch einen höheren regionalpolitischen Stellenwert. Sie ist das wichtigste Instrument der sozialen Integration und der Schaffung von lokaler Identität. Die Schließung der eigenen Schule kann zu einem Verlust an kultureller Identität, an lokalem Wissen, an kollektivem Gedächtnis und an Sensibilität für lokale Probleme führen. Wer wird in einer Gemeinde, der es an der

grundlegenden Infrastruktur mangelt, noch Arbeitsplätze schaffen wollen? Welche Familien mit Kindern werden in eine Gemeinde umziehen wollen, an der es keine Grundschule mehr gibt? Für das soziale Gefüge, die Tätigkeit von Vereinen, das kulturelle Leben, den Zusammenhalt und die lokale Identität einer Gemeinde ist es nicht gleichgültig, ob die nachwachsende Generation ihre grundlegenden sozialen Beziehungen und Freundschaften vorwiegend im eigenen Dorf aufbaut, sich dadurch auch stärker mit der eigenen Ortschaft identifiziert, die lokalen Probleme erkennt und bereit ist, Verantwortung für lokale Aufgaben zu übernehmen, oder ob die Kinder täglich in eine weit entfernte Stadt transportiert werden, deren Milieu für sie fremd ist und wo sie keine oder nur wenige sozialen Beziehungen haben.

Die wichtigste Phase, in der eine lokale Identität und emotionale Verbundenheit mit der Herkunftsregion geschaffen werden kann, ist die Grundschulzeit. Wie will man Heimatverbundenheit mit dem Herkunftsort schaffen bzw. Abgewanderte in einer späteren Phase zur Rückkehr bewegen, wenn die Kinder in einer 40 km weiter entfernten Schule ihre Sozialisation erfahren, wenn es im Heimatort keine Vereine mehr gibt, wenn die Schulfreunde in anderen Gemeinden wohnen, wenn die Kinder von ihrem Lehrer nie etwas über die Geschichte ihres eigenen Ortes erfahren oder wenn im Ort die sozialen Netzwerke nicht mehr funktionieren?

Auch das Leitbild der wohnortnahen Grundschule sollte jedoch nicht unkritisch übernommen oder gar zum Dogma werden. Nicht jede Schließung einer Kleinschule im ländlichen Raum hat die vorher geschilderten, negativen Auswirkungen. Nicht alle Lehrpersonen stellen sich für die vorher erwähnten außerschulischen Funktionen zur Verfügung. Manche Lehrpersonen wollen nicht mehr in entlegenen und schlecht ausgestatteten Schulstandorten wohnen, sondern pendeln täglich, so dass sie innerhalb der dörflichen Strukturen auch nicht die von ihnen erwartete Schlüsselfunktion ausüben können. Auch die Fähigkeit und der Wille der Bevölkerung, sich gegen Schulschließungen zu wehren und ihre eigenen Interessen zu wahren, variiert in der räumlichen Dimension. Diese regionalen Unterschiede im Selbstbehauptungswillen und Zusammenhalt der lokalen Bevölkerungen hängen u.a. mit unterschiedlichen historischen Traditionen und der sozioökonomischen Zusammensetzung der Bevölkerung zusammen, können aber auch durch Grundschulen, lokal tätige Vereine, soziale Netzwerke und Schlüsselpersonen im kulturellen und wirtschaftlichen Bereich beeinflusst werden.

Wenn man mehr über den Selbstbehauptungswillen von kleinen Dörfern, den Stellenwert der eigenen Schule bei der lokalen Bevölkerung oder die Leitbilder der Bildungspolitik erfahren will, ist die Frage sehr aufschlussreich, wie viele Schüler eine Kleinschule im Jahr vor ihrer Schließung aufwies. Dazu ein Beispiel aus Tirol. Wenn man die zwischen 1970 und 1980 geschlossenen Schulen betrachtet, so findet man das erstaunliche Ergebnis, dass in bestimmten ländlichen Regionen Südtirols viele Schulen noch mit weniger als fünf (!) Schülern existierten, wobei es allerdings interessante Unterschiede zwischen den italienischen und den deutschen Schulen Südtirols gab. Die italienischen Grundschulen hatten im Jahr vor ihrer Schließung durchschnittlich noch 3,1 Schüler, während die geschlossenen deutschen Grundschulen im Durchschnitt noch 9,6 Schüler aufwiesen. In Nord- und Osttirol, wo es kein Minderheitenproblem gibt, beherbergten die geschlossenen Schulen zum Zeitpunkt ihrer Schließung durchschnittlich noch 25,5 Schüler. Auch diese Zahlen belegen sehr deutlich, dass nicht die Entwicklung der Schüler-

zahlen, sondern Ziele der Kultur- und Regionalpolitik sowie Leitbilder der Schulverwaltung entscheidend waren.

Das Problem der Hauptschulen

Hauptschulen bzw. die Schultypen, die in Zukunft anstelle der Hauptschulen treten werden (z.B. Mittelschulen in Bayern oder Werkrealschulen in Baden-Württemberg), gehören zwar ebenfalls zur „Grundausstattung“ des Pflichtschulsystems, die möglichst flächendeckend angeboten werden sollte. Bei elf- bis fünfzehnjährigen Kindern können jedoch andere Maßstäbe angelegt werden als bei sechs- bis zehnjährigen Kindern. Erstens kann Hauptschülern ein etwas längerer Schulweg zugemutet werden, zweitens hat diese Altersgruppe bereits eine vierjährige Sozialisation in der Grundschule erfahren. Es sind also bereits viele Grundlagen für eine emotionale Ortsbindung, für ortsbezogene Lernprozesse, für die Herausbildung einer lokalen Identität, die Zugehörigkeit zu lokalen Vereinen oder die Entstehung lokaler sozialer Netzwerke gelegt. Drittens sollte in dieser Schulform eine Hinführung zur Berufswelt bzw. eine Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt erfolgen, so dass sich auch die Lernwelt erweitern muss.

Die bisherige Diskussion um die „neue“ Hauptschule oder deren Nachfolger drehte sich größtenteils um Lehrpläne, Projektarbeit, Praxisorientierung, die Vorbereitung auf den Beruf oder ein breit gefächertes Bildungsangebot. Räumliche Strukturunterschiede, unterschiedliche regionale Voraussetzungen oder die Bedeutung des räumlichen Kontexts für Lernprozesse wurden bisher – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht thematisiert. Dabei steht außer Zweifel, dass man auch auf der Ebene der neuen Hauptschulen (Werkrealschulen, Mittelschulen etc.) angesichts des Geburtenrückgangs in dünn besiedelten ländlichen Regionen flexible Organisationsformen entwickeln muss, die sich von den in Verdichtungsräumen üblichen Standardformen unterscheiden. Dies betrifft sowohl die Richtlinien über Mindestgrößen, Zweizügigkeit und Klassenteiler als auch die fachliche Differenzierung der Schulen und den Einsatz des Lehrkörpers.

Kleine, ländliche Gemeinden werden in Zukunft stärker kooperieren müssen, entweder indem sie sich auf einen gemeinsamen Standort ihrer gemeinsamen Hauptschule (Mittelschule, Werkrealschule etc.) einigen oder indem sie in Schulverbänden zusammenarbeiten und arbeitsteilig unterschiedliche Schwerpunkte anbieten. Es ist durchaus vorstellbar, dass z.B. die Schüler der Schule A einen Halbttag pro Woche die Schule B des betreffenden Verbundes besuchen, um dort in einem Chemielabor oder an Werkzeugmaschinen zu arbeiten, die an der eigenen Schule nicht verfügbar sind. Auch mithilfe von neuen Konzepten des E-Learning und bewährten virtuellen Lernmaterialien kann man gewisse Defizite von weniger differenzierten Hauptschulen (Mittelschulen, Werkrealschulen) hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgleichen. Die Erfahrungen und Konflikte bei Gebietsreformen (Zusammenlegung von Gemeinden) haben jedoch gezeigt, dass man bei der Planung solcher Kooperationen auf sozialpsychologische Barrieren, auf historisch gewachsene, kulturelle Grenzen, die sich oft in Mentalitätsunterschieden, Vorurteilen oder gegenseitigen Spötteleien äußern, sowie auf traditionelle Einzugsgebiete (räumliche Beziehungen) zentraler Orte Rücksicht nehmen sollte.

Schulgröße garantiert keine bessere Leistung

Eine Mindestgröße von Schulen im ländlichen Raum kann zwar aus finanziellen aber kaum aus pädagogischen Erwä-

gungen gerechtfertigt werden. Größe und Differenzierung einer Schule garantieren noch keine höheren schulischen Leistungen. Es ist seit Jahrzehnten bekannt, dass Hauptschulen im ländlichen Raum in der Regel ein höheres soziales Prestige, ein deutlich höheres schulisches Niveau und weniger soziale Probleme (Gewalt, Drogenkonsum, Schulabbrecher) aufweisen als jene in großen Städten, wo viele Hauptschulen zu schulischen und sozialen Problemfällen geworden sind. Die Gründe dafür sind sehr vielschichtig und können hier nicht im Detail erörtert werden. Es sei hier nur darauf hingewiesen, dass die mit einer geringeren internen Differenzierung verbundenen Nachteile mehr als wett gemacht werden durch die Vorteile, die sich im ländlichen Raum im gesellschaftlichen und pädagogischen Bereich ergeben.

Es überrascht, dass einige Befürworter von zentral gelegenen, reich differenzierten großen Schulen zwar in allen möglichen Bereichen für Umweltschutz und Nachhaltigkeit eintreten, aber nichts dagegen einzuwenden haben, dass in ihrem Bundesland täglich tausende Schüler im Rahmen des privaten oder öffentlichen Schülertransports über weite Strecken befördert werden. Anstatt all dieser Schüler könnten auch einige wenige Lehrpersonen mobil sein und pro Woche an drei oder vier peripheren Standorten Fächer wie Musik, Chemie oder Physik unterrichten.

Wie können die Probleme bewältigt werden?

Um die anstehenden Herausforderungen der Versorgung von dünn besiedelten ländlichen Gebieten mit Grundschulen bewältigen zu können, benötigen wir erstens ein anderes Planungsverständnis, d.h. eine Abkehr von einer isolierten Fachplanung, deren Kosten-Nutzen-Rechnungen sich nur auf den Bereich der Schule beschränken. Bei Kostenrechnungen oder der Suche nach einem Einsparungspotenzial kann es nicht nur darum gehen, wie viel Lehrpersonen oder Gebäude eingespart werden können, sondern eine ehrliche Kostenrechnung müsste auch die langfristigen, negativen Auswirkungen und die unbeabsichtigten Folgekosten berücksichtigen, die außerhalb des schulischen Bereichs auftreten.

Die meisten Standortplaner von Grund- und Hauptschulen haben bisher den leicht quantifizierbaren Einflussgrößen wie Schülerzahlen, Geburtenzahlen, Richtlinien über maximale und minimale Klassengrößen, Distanz zum nächsten Schulstandort (Kosten des Schülertransports) und finanziellen Ressourcen der Gemeinden die größte Bedeutung zugemessen. Die regionalpolitisch viel wichtigeren Faktoren wie z.B. die lokale und regionale Identität der Bevölkerung, soziale Netzwerke, das regional unterschiedliche Leistungsniveau von Schulen, räumliche Disparitäten der Sozialstruktur der Schülereltern, die regional unterschiedliche Bedeutung der außerschulischen Funktionen des Lehrkörpers und viele andere langfristig wirksame Faktoren wurden meistens vernachlässigt.

Standardisierte Richtwerte sind Unfug

Die wichtigste Forderung wäre, von standardisierten Richtwerten über minimale Klassen- oder Schulgrößen, die für ein ganzes Bundesland gelten, Abstand zu nehmen, denn sie sind wissenschaftlich und regionalpolitisch ein Unfug. Ganz gleich, welche Leitbilder und Richtlinien jeweils im Vordergrund stehen, jede für ein ganzes Bundesland gültige Nor-

mierung muss zwangsläufig bestimmte regionale Kontexte begünstigen und andere benachteiligen. Solche Standardisierungstendenzen bzw. flächendeckende Richtlinien können weder auf die lokalen Besonderheiten und Bedürfnisse der Bevölkerung noch auf regionalpolitische Ziele Rücksicht nehmen und provozieren zu Recht den Widerstand der lokalen Bevölkerung.

Dies gilt natürlich ebenso für städtische Problemgebiete. Eine städtische Grundschule, an der 80% der Schüler nicht Deutsch als Muttersprache haben, sollte geringere Klassengrößen aufweisen als der Durchschnitt. Daraus resultiert die Schlussfolgerung, dass bei der Standortplanung oder Schließung von Grundschulen, bei der Entwicklung von Leitbildern und der Erstellung von Richtwerten detaillierte regionale Kenntnisse und fundierte bildungsgeographische Analysen notwendig sind und dass man mit Sensibilität und Flexibilität auf regionale Besonderheiten reagieren sollte. Bildungsgeographie und regionale Bildungsplanung bieten seit über 30 Jahren die dafür notwendigen Konzepte und Instrumentarien an.

Jahrgangsmischung in den Klassen

Um den Herausforderungen des Geburtenrückgangs im dünn besiedelten ländlichen Raum gerecht zu werden, benötigt man für die Grund- und Hauptschulen nicht nur neue, flexible Organisationsformen, sondern auch eine ergänzende Ausbildung für Grundschullehrer, damit sie den Anforderungen eines jahrgangsübergreifenden Abteilungsunterrichts gewachsen sind. Ein Unterricht an kleinen Schulen mit jahrgangsübergreifenden Klassen stellt an Lehrpersonen andere und in der Regel höhere Anforderungen als ein Unterricht an voll organisierten Großschulen.

An Kleinschulen ist der Erfolg oder Misserfolg von Lehrpersonen „sichtbarer“ als an anonymen Großschulen. Anders ausgedrückt, nicht ausreichend qualifizierte Lehrpersonen können an Kleinschulen mehr Schaden anrichten als an Großschulen, wo die Defizite einzelner Lehrpersonen durch das Engagement von Kollegen wieder ausgeglichen werden können. Es müssten auch neue Anreizsysteme für jene Lehrpersonen geschaffen werden, welche bereit sind, die mit einem jahrgangsübergreifenden Abteilungsunterricht oder einem Unterricht in städtischen Problemschulen verbundenen Mehrbelastungen zu tragen.

Wer die Forderung erhebt, den dünn besiedelten ländlichen Raum anders zu behandeln als urbanisierte Verdichtungsräume, muss sich auch der Frage stellen, ob sich die Gesellschaft die pro Schüler höheren Investitions-, Personal- und Betriebskosten von wohnortnahen, kleinen Schulen finanziell leisten kann und will. Wenn man nur den schulischen Bereich im Auge hat und alle Regionen nach denselben Richtlinien behandeln will, wird die Antwort vermutlich „nein“ heißen. Wenn in der Kostenrechnung auch die mittel- und langfristigen Folgekosten von Schulschließungen im ländlichen Raum für andere, außerschulische Bereiche berücksichtigt werden und man davon ausgeht, dass unterschiedlich strukturierte Regionen unterschiedliche „Rezepte“ benötigen, um eine annähernd gleiche Grundversorgung zu erreichen, wird die Antwort „ja“ lauten.

*Prof. Dr. Peter Meusburger,
Distinguished Senior Professor,
Geographisches Institut, Universität Heidelberg*

Auswahl an einführender Literatur

Derenbach, R. und Gatzweiler, H. P. (1988): Sicherung der Schulstandorte unter veränderten Rahmenbedingungen – eine gemeinsame Aufgabe von Raumordnungs- und Bildungspolitik. In: Informationen zur Raumentwicklung 7, S. 407–416.

Diederich, J. (1967): Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen 2, Weinheim.

Höfle, K. (1984): Bildungsgeographie und Raumgliederung. Das Beispiel Tirol. Innsbrucker Geographische Studien 10, Innsbruck.

Kramer, C. (1993): Die Entwicklung des Standortnetzes von Grundschulen im ländlichen Raum. Vorarlberg und Baden-Württemberg im Vergleich. Heidelberger Geographische Arbeiten 93, Heidelberg.

Kramer, C. (1996): Kleinschulen im ländlichen Raum – Vorarlberg und Baden-Württemberg im Vergleich. Heidelberger Geographische Arbeiten 100, Heidelberg, S. 201–215.

Kramer, C. und Nutz, M. (2006): Räumliche Auswirkungen des demographischen Wandels auf das Bildungs- und Erziehungswesen. In: Gans, P. und Schmitz-Veltin, A. (Hrsg.): Räumliche Konsequenzen des demographischen Wandels Teil 6: Demographische Trends in Deutschland. Folgen für Städte und Regionen. = Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung Bd. 226, Hannover, S. 192–220.

Meusburger, P. (1974): Landes-Schulentwicklungsplan von Vorarlberg. Bildungsplanung in Österreich, Bd. 3, Wien.

Meusburger, P. (1978): Bildungsgeographische Probleme der österreichischen Berggebiete. In: Machold, M., Posch, P. und Thonhauser J. (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Wien, S. 131–151.

Meusburger, P. (1989): Die Effekte des Geburtenrückgangs: Prognosen und Modellrechnungen zur Entwicklung des österreichischen Volksschulwesens bis 2011. In: Lichtenberger, E. (Hrsg.): Österreich zu Beginn des 3. Jahrtausends. = Beiträge zur Stadt und Regionalforschung, Bd. 9, Wien, S. 101–118.

Meusburger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg.

Meusburger, P. und C. Kramer (1991): Die Entwicklung des Vorarlberger Volksschulwesens zwischen 1948 und 1987 – im Vergleich zum gesamtösterreichischen Trend. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie, 35. Jg., Heft 3, S. 185–201.

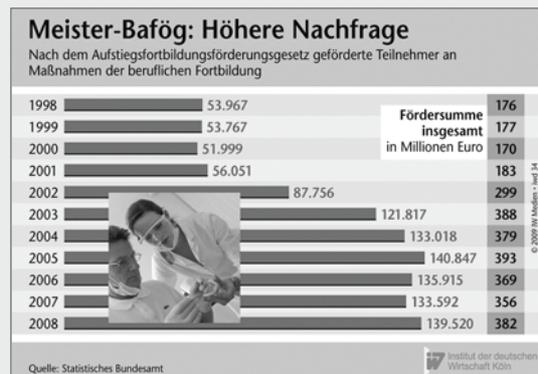
Schmude, J. (1988): Die Feminisierung des Lehrberufs an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Heidelberger Geographische Arbeiten 87, Heidelberg.

Weishaupt, H. (1981): Auswirkungen des Geburtenrückgangs auf die Schulversorgung im ländlichen Raum. In: Innere Kolonisation – Land und Gemeinde 30, S. 42–45.

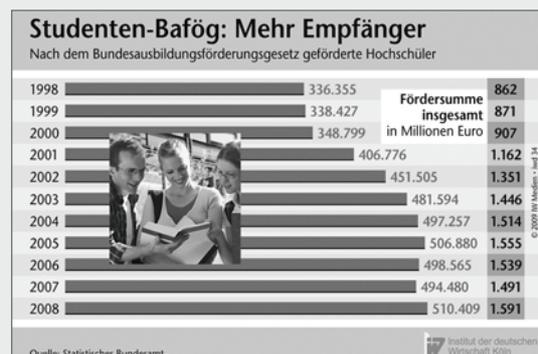
Bafög: Höhere Freibeträge beim Elterneinkommen

Im Jahr 2008 bezogen deutlich mehr Studenten und angehende Meister Bafög als zuvor. Dies lag vor allem an den angehobenen Freibeträgen beim Elterneinkommen. Aus diesem Grund haben auch die Bafög-berechtigten Schüler wieder höhere Förderbeträge erhalten.

Schule. Rund 312.000 Schüler allgemein bildender und beruflicher Schulen ab Klasse 10 erhielten im Jahr 2008 Bafög. Im Schnitt bekamen die Jugendlichen monatlich 321 Euro, wobei der höchste Förderbetrag mit 339 Euro in Bremen gezahlt wurde. Zum Schuljahresbeginn waren die Bedarfssätze um 10% gestiegen. Dadurch erhöhte sich der bundesweit durchschnittlich ausgezahlte Obolus um 21 Euro oder 7%.



Hochschule. Infolge höherer Freibeträge beim Einkommen der Eltern waren auch wieder mehr angehende Akademiker Bafög-berechtigt, sodass die Zahl der Empfänger mit mehr als einer halben Million den höchsten Stand seit 16 Jahren erreichte. Demnach erhielt jeder vierte Student Bafög. Das Geld – im Schnitt monatlich rund 400 Euro – fließt maximal zwölf Semester lang. Auch wer nach dem Bachelorabschluss einen Abstecker ins Berufsleben einlegt, kann weiter Bafög beziehen. Allerdings darf man beim Antritt zum Masterstudium nicht älter als 30 Jahre sein.



Quelle: iwD – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, (34) / (2009), © Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH