
BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

**QUALITATIV HOCHWERTIGE BILDUNG FÜR ALLE JUGENDLICHEN:
HERAUSFORDERUNGEN, TRENDS UND PRIORITÄTEN**

**QUALITY EDUCATION FOR ALL YOUNG PEOPLE:
CHALLENGES, TRENDS AND PRIORITIES**

**Bericht zur Vorbereitung der
47. Internationalen Bildungskonferenz
Genf, 8. – 11. September 2004**

**Report to the 47th Session of the
International Conference on Education
Geneva, 8– 11 September 2004**

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

**Qualitativ hochwertige Bildung für alle Jugendlichen:
Herausforderungen, Trends und Prioritäten**

Bericht zur Vorbereitung der
47. Internationalen Bildungskonferenz
Genf, 8. – 11. September 2001

Antwort auf den Fragebogen des Internationalen Bildungsbüros in Genf
ED/BIE/CONFINTED/47/RN

Stand: August 2004

Qualitativ hochwertige Bildung für alle Jugendlichen: Herausforderungen, Trends und Prioritäten

2.1 Bildung und Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern

(a) Welche Hauptprobleme gibt es im Hinblick auf Geschlecht und Bildung

In der Bundesrepublik Deutschland haben Jungen und Mädchen die selben Bildungschancen. Dies ist durch das Grundgesetz garantiert und wird auch in der Praxis umgesetzt. Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie haben für Deutschland – wie auch für alle anderen Teilnehmerstaaten – einen Leistungsvorsprung der Mädchen im Bereich Lesen ergeben. Im Bereich Mathematik haben die Jungen Leistungsvorteile, aber nicht in dem Maße, wie die Mädchen in der Lesekompetenz. In den Naturwissenschaften sind die Leistungsunterschiede kaum signifikant, in Chemie und Physik allerdings größer (zugunsten der Jungen) als in Biologie.

(b) Gibt es im Bereich von Bildung und Ausbildung eine geschlechtsspezifische Politik. In welcher Weise werden dadurch Jugendliche angesprochen

In diesem Zusammenhang ist der „Girls‘ Day“ zu erwähnen, der u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie den Ländern gefördert wird und der Förderung der Mädchen dient (siehe im Internet unter www.girls-day.de).

(c) Welche besonderen Maßnahmen für Jugendliche wurden eingeleitet, um die Chancengleichheit beider Geschlechter im Hinblick auf Zugang und Qualität von Bildung und Ausbildung zu fördern. (Beispielsweise in Rechtsprechung, Politik, Mechanismus, Strukturen und Zuweisung von Ressourcen etc.). In welchem Ausmaß wurde die Curriculumentwicklung durch Fragen der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern beeinflusst

Wie unter (a) gesagt, ist die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen im Hinblick auf den Zugang und die Qualität von Bildung und Ausbildung gewährleistet. Es gibt Untersuchungen, nach denen Mädchen weniger Interesse an mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern zeigen und dementsprechend in geringerer Zahl als die Jungen solche Studiengänge anstreben. Hier gibt es zahlreiche Initiativen in den Ländern, durch spezielle Programme Mädchen auch im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu fördern. Dies geschieht auch in Kooperation mit universitären Einrichtungen.

2.2 Bildung und soziale Inklusion

(a) Was wird als Hauptproblem bei der Sicherstellung der sozialen Inklusion angesehen

Hauptproblem bei der Sicherstellung der sozialen Inklusion ist sicherlich, die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Die PISA-Studie hat besonders deutlich gemacht, dass für Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung primär die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache von entscheidender Bedeutung ist.

(b) Welche Gruppen sind möglicherweise von verschiedenen Formen des sozialen Ausschlusses am stärksten betroffen

Am stärksten vom sozialen Ausschluss betroffen sind derzeit Kinder mit Migrationshintergrund, die aufgrund unzureichender sprachlicher Kenntnisse die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule nicht besitzen.

(c) Was wurde getan, um die Bildung so umzugestalten, dass sie auch Mitglieder gefährdeter Gruppen einbezieht

Die Kultusministerkonferenz hat nach Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse umgehend reagiert und 7 Handlungsfelder definiert, auf die die Länder ihre Anstrengungen in besonderer Weise richten. In diesem Zusammenhang relevant sind:

- Handlungsfeld 1: Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
- Handlungsfeld 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
- Handlungsfeld 4: Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Handlungsfeld 7: Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Die Länder haben bereits eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache die Integration zu ermöglichen. So werden zunehmend bereits vor der Einschulung in sog. Vorkursen intensive Förderungsmaßnahmen in der deutschen Sprache durchgeführt, die sich dann in der Grundschule (in der Regel 1. bis 4. Jahrgangsstufe) fortsetzen. Auch in höheren Klassen haben Schülerinnen und Schüler weiterhin die Möglichkeit der individuellen Förderung. In einzelnen Ländern sind die finanziellen Mittel für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund erhöht worden, indem beispielsweise zusätzliche Stellen für Lehrkräfte eingerichtet worden sind. Ferner bieten die zunehmenden Ganztagsangebote der Schulen in den Ländern auch zusätzliche Möglichkeit einer individuellen Förderung.

(d) Wurden besonders gefährdete Gruppen von Jugendlichen ermittelt und wie wurden die Bildungsmöglichkeiten ihren Lebensumständen angepasst. In welchem Ausmaß werden diese Jugendlichen in die ‚mainstream‘ Bildung einbezogen. (Beispielsweise: Waisen, Flüchtlinge, in Erziehungsheimen untergebrachte Jugendliche, Angehörige von Minderheiten, Menschen, die von bewaffneten Konflikten bedroht sind, Arbeitende, von HIV/AIDS Betroffene, Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Gefängnisinsassen, Asylsuchende, Nicht-Sesshafte etc.)

Waisen werden in der Bundesrepublik Deutschland regulär beschult. Alle Migrantenkinder einschließlich der Kinder von Asylbewerbern haben ein Recht auf Bildung und werden beschult. Für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt der Grundsatz, ihnen eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung zuteil werden zu lassen. In den Ländern gibt es darüber hinaus zahlreiche Programme zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Die Kultusministerkonferenz hat als Rahmen eine Reihe von Förderschwerpunkten definiert und in einzelnen Empfehlungen Handlungshinweise gegeben. Es handelt sich hierbei um die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, Sprache, Lernen, Geistige Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie für Kranke und Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten.

2.3 Bildung und Lebenskompetenzen

(a) Wie ist das erneuerte Sekundarbildungssystem im Hinblick darauf konzipiert und geplant, dass es notwendig ist, Zielsetzungen und Aufgaben der Sekundarbildung für das 21. Jahrhundert neu zu definieren, (Beispielsweise im Hinblick auf größere

Dilemmata wie: starker Zugang und selektive Beschulung, allgemeine und besondere Bildung, Ergebnisse im Bereich des Erkenntnisvermögens und in den Lebenskompetenzen)

Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA-Studie wird das Schulwesen in den 16 Ländern derzeit v.a. inhaltlichen Veränderungen unterzogen. Die wesentliche inhaltliche Neuorientierung ist die Erarbeitung von Bildungsstandards für ausgewählte Schnittstellen der Schullaufbahn.

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Der kürzlich vorgestellte Bildungsbericht für Deutschland bestätigt erneut große Herausforderungen für das deutsche Bildungswesen: Für Bildung und Erziehung müssen ausreichende Ressourcen bereitgestellt und diese optimal genutzt werden. Es ist noch stärker darauf zu achten, dass die Bildungschancen aller gewahrt werden und eine wirksamere individuelle Förderung erfolgt.

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse. Dies ermöglicht auch das Zulassen individueller Lernwege, die Analyse des jeweils erreichten Lernstandes und die individuelle Planung des weiteren Lernens.

Bildungsstandards dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Verbesserung der Ergebnisse und die Vergleichbarkeit der Chancen stellen sich nicht automatisch ein. Es bedarf hierzu einer systemischen Schulentwicklung mit interner und externer Evaluation. Wenn Schulen aufgefordert werden, verstärkt Unterrichtsentwicklung zu betreiben, heißt das auch, sich regelmäßig des Erfolgs der Arbeit zu vergewissern (interne Evaluation) und sich einer "standardisierten" Rückmeldung der Unterrichtsergebnisse zu stellen (externe Evaluation). Bildungsstandards liefern hierfür die notwendigen Vergleichsmaßstäbe. Beim schulischen Lernen geht es um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. In Lehrplänen werden diese in Lernzielen und -inhalten aufgelistet und zeitlich angeordnet. Bildungsstandards hingegen arbeiten die zentralen Kompetenzbereiche heraus, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufgebaut werden sollen. Bildungsstandards formulieren die zu erreichende Zielebene bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe bzw. einem bestimmten Abschluss, während Lehrpläne den Weg zur Zielerreichung beschreiben und strukturieren. So wird deutlich, dass

Bildungsstandards und Lehrpläne in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und Bestandteile eines einheitlichen Prozesses von Bildung und Erziehung sind.

(b) Wie reagiert die Sekundarbildung auf die aktuelle Forderung, Jugendliche mit flexiblen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Lebensfertigkeiten auszustatten, die die traditionellen Curricula bisher ignorierten. Wie werden Sekundarbildungscurricula und –lehrpläne entwickelt und/oder umstrukturiert, um dieser Herausforderung zu begegnen

Die Lehrpläne werden derzeit in fast allen Ländern überarbeitet. Als Richtschnur gelten hierbei die Standards sowie eine an Kompetenzen orientierte Didaktik. Einige Länder haben sich auch darauf verständigt, ihre Lehrpläne zu straffen, um größere Freiheiten in der Behandlung von Unterrichtseinheiten zu ermöglichen.

Der Flexibilisierung dient auch die Stärkung der (pädagogischen) Eigenständigkeit der Einzelschule (bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität) durch Programme und Modellversuche in den Ländern wie „selbständige Schule“ u.Ä. Die Eigenverantwortung von Schulen soll insbesondere auf den folgenden Gebieten gestärkt werden:

1. Personalmanagement
2. Sachmittelbudgetierung
3. Eigenverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens
4. Neue Modelle der Schulmitwirkung und Personalvertretung (z.B. Intensivierung der Partizipation und Mitverantwortung von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern)
5. Qualitätsmanagement (Rechenschaftslegung von Seiten der Schulen, Einführung von Verfahren zur internen und externen Evaluation).

(c) Welche Maßnahmen wurden eingeleitet, um sicherzustellen, dass die Sekundarbildung Jugendlichen dabei hilft, eine gemeinsame Basis menschlicher Werte zu erwerben, um ein höheres Maß an Toleranz und interkulturellem Dialog zu entwickeln. Wie werden Curricula und Lehrpläne der Sekundarbildung entwickelt und/oder strukturiert, um dieser Forderung zu entsprechen

Die weltweite Vernetzung ökonomischer, ökologischer, politischer und sozialer Erscheinungen sowie das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Herkunft bedeutet auch eine Herausforderung für die Bildung und Erziehung in der Schule. Dabei geht es um die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.

Zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses innerhalb einer vielfältig zusammengesetzten Schülerschaft hat die Kultusministerkonferenz mit ihrem Beschluss vom 25.10.1996

"Empfehlung 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule'" einen Orientierungsrahmen gegeben, der die vielfältigen interkulturellen Ansätze bündelt und ein gemeinsames Vorgehen der Länder fördern soll und von ihnen nach den jeweiligen Möglichkeiten ausgefüllt wird.

Die Empfehlung richtet sich sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander. Die durch den Perspektivwechsel, der Auseinandersetzung mit dem Fremden erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des Anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Die Schule allein ist allerdings überfordert mit der Lösung des gesellschaftlichen Anspruchs, gleichberechtigtes Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheit zu gewährleisten; interkulturelle Prozesse und interkulturelles Handeln finden auch in Familie, sozialem Umfeld und in den Medien statt.

Im Hinblick auf eine Umsetzung von Ansätzen interkultureller Erziehung empfiehlt die Kultusministerkonferenz:

- entsprechende Schulung der Lehrkräfte
- interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Lehrplaninhalte, insbesondere der Fächer Geschichte, Erdkunde, Gemeinschafts- oder Sozialkunde, Religion und Ethik, aber auch Deutsch und Fremdsprachen, Musik, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften
- Stärkung der fremdsprachigen Schüler in ihrer muttersprachlichen Kompetenz
- Didaktik eines fächervernetzenden, problemorientierten und handelnden Lernens
- Projektunterricht, Öffnung von Schule, Einbeziehung der Lebenswirklichkeit und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Das fächerübergreifende Anliegen interkultureller Bildung - aus der isolierten Sicht einzelner Fächer können interkulturelle Zusammenhänge gegebenenmaßen nur unvollständig erarbeitet werden - erfordert allerdings ein hohes Maß an Kooperation und Koordination in der Schule.

Zur Weiterentwicklung des Konzepts einer interkulturellen Bildung und Erziehung sieht die Kultusministerkonferenz Handlungsbedarf in folgenden Bereichen: Lehrpläne, unterrichtspraktische Handreichungen, Schulbücher, Fremdsprachenunterricht, Lehreraus- und -weiterbildung, internationaler Austausch an Schulen, Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendarbeit, soziokulturellen Initiativen und Ausländerbeiräten. Nachrichten aus den Ländern zeigen, dass die Länder in dieser Hinsicht Initiative ergriffen und zahlreiche Maßnahmen auf den Weg gebracht haben.

Zum interkulturellen Lernen gehört auch ein umfangreiches vielfältiges Fremdsprachenangebot. Die von der Kultusministerkonferenz verschiedentlich geforderte Intensivierung des Fremdsprachenlernens ist in den letzten Jahren u.a. durch wachsende Einbeziehung von Fremdsprachen in den Grundschulunterricht, im Sinne einer ersten Begegnung mit der Fremdsprache, gefördert worden. Zu den Förderinitiativen gehört weiterhin der bilinguale Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache. Ferner kann die Abiturprüfung nur ablegen, wer über einen festgelegten Mindestzeitraum wenigstens zwei Fremdsprachen erlernt hat.

2.4 Qualitativ hochwertige Bildung und die Schlüsselrolle der Lehrer

(a) In welchem Maße haben die Erklärung und die Empfehlungen der 45. Sitzung der ICE die nationalen Politiken über den Status und die Rolle von Lehrern beeinflusst

Die Kultusministerkonferenz setzt sich fortlaufend mit Fragen der Lehrerbildung und der Aufgaben des Lehrers auseinander. Davon zeugen die unten genannten Papiere, Veröffentlichungen und Vorhaben, die die Empfehlungen der 45. Sitzung der ICE an geeigneten Stellen berücksichtigen:

- „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission“ (Pressemitteilung in Anlage 1)
- „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ - Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen ... vom 05.10.2000 (Anlage 2)
- „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ – Bonner Erklärung vom 03.12.2003 (Anlage 3).
- Standards für die Lehrerbildung sind derzeit Beratungsgegenstand in der Kultusministerkonferenz.

(b) Welche besonderen Maßnahmen wurden auf der Grundlage der o.g. Erklärung und Empfehlungen ergriffen

- i) Die Kultusministerkonferenz steht bei all ihren Vorhaben in engem Kontakt mit den Lehrerverbänden; dies gilt auch für die Kultusministerien der Länder. Vor der

Verabschiedung maßgeblicher, sie betreffender Beschlüsse werden die Verbände gehört.

- ii) Die Kultusministerkonferenz hat im vergangenen Jahr eine Imagekampagne für den Lehrerberuf initiiert mit dem Titel "Bildung - Unser Ticket in die Zukunft". Auch in einzelnen Ländern sind in den vergangenen Jahren entsprechende Kampagnen durchgeführt worden.
 - iii) Vgl. hierzu die unter 2.4 (a) aufgeführten maßgeblichen Papiere der Kultusministerkonferenz.
 - iv) Lehrerinnen und Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland arbeiten nicht unter erschwerten Bedingungen wie extremer Armut und bewaffneten Konflikten.
- (c) ***Wie wird die vorberufliche und berufsbegleitende Fortbildung von Lehrern reformiert, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich den neuen Herausforderungen, denen die Bildung gegenübersteht, zu stellen***

Siehe hierzu auch unter (a). Reformen in der Lehrerbildung werden derzeit in der Kultusministerkonferenz wie auch in den einzelnen Ländern beraten; es geht hier vor allem darum, durch einen erhöhten Praxisanteil in der Lehrerausbildung und eigens zugeschnittene berufsbegleitende Fortbildungsangebote den veränderten Herausforderungen an Schule Rechnung zu tragen. Ferner werden in der Kultusministerkonferenz derzeit die Voraussetzungen für eine Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrerausbildung geschaffen, die in einzelnen Ländern bereits als Modellprojekte durchgeführt werden. Im Einzelnen erstrecken sich die Reformmaßnahmen und -vorhaben auf folgende Bereiche:

- Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft
- Kerncurricula
- Zentren für Lehrerbildung
- studienbegleitende Prüfungen
- Staatsprüfung/en
- Studien-Struktur
- Praktika
- Vorbereitungsdienst
- Berufseingangsphase.

2.5 Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung

- (a) *In welchem Maße wird die Frage der nachhaltigen Entwicklung in aktuellen Curricula und Lehrplänen behandelt. (Beispielsweise als besonderes Unterrichtsfach, im Rahmen anderer Fächer wie beispielsweise Sozial- oder Umweltstudien, im Rahmen aller Lernbereiche, als Bestandteil extra-curricularer Aktivitäten etc.)*
- (b) *Welche Maßnahmen werden ggf. geplant, um sicherzustellen, dass Bildungsinhalte die nachhaltige Entwicklung als eines ihrer zentralen Themen widerspiegeln und unterstützen*

Zu einer zukunftsfähigen Schule gehört, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur für ihre eigene Zukunft lernen, sondern begreifen, dass sie auch Verantwortung für die Gestaltung ihrer Umwelt im weitesten Sinne übernehmen. Diese Grundsätze finden ihren Niederschlag in den Lehrplänen der Länder zu fast allen Fächern.

Insbesondere das BLK-Modellprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, an dem sich seit 1999 mehr als 200 Schulen in Deutschland beteiligen, fördert Unterrichtsprojekte mit dem Ziel, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule zu implementieren - ganz im Sinne der 1992 in Rio de Janeiro von 178 Staaten verabschiedeten Agenda 21. Hier wird deutlich gemacht, dass nachhaltige Formen des Umgangs mit der Natur und des Wirtschaftens, gerechte soziale Verhältnisse, die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Frauen an Entscheidungsprozessen nicht ohne den Erwerb neuer Kompetenzen und einen mentalen Wandel zu erreichen sein werden.

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland
Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission

Die Kultusministerkonferenz hatte im September 1998 eine gemischte Kommission mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung eingesetzt, deren Auftrag es war, ausgehend von einer Übersicht über aktuelle Problemstellungen Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung zu entwerfen und zu bewerten. In der 287. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21./22. Oktober 1999 in Husum hat die Kommission - vertreten durch ihren Vorsitzenden Prof. Terhart (Bochum) - ihren Abschlussbericht vorgelegt.

Darin geht die Kommission davon aus, dass das hohe fachliche Niveau eine besondere Stärke der Lehrerausbildung in Deutschland ist, während die Ausbildung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen vielfach jedoch noch nicht zufrieden stellen kann. An der äußeren Rahmenstruktur der Ausbildung - universitäre Lehrerbildung, Zweiphasigkeit, zwei Staatsexamina - sollte nach Auffassung der Kommission festgehalten werden. Das Potential dieser Rahmenstruktur muss aber, so die Kommission in ihrem Bericht, durch eine zielorientierte und breit gefächerte Weiterentwicklung aller beteiligten Institutionen, Prozesse, Inhalte und Personengruppen besser ausgeschöpft werden. Zentrales Anliegen der Kommission ist es dabei, dass dem Lernen im Beruf eine höhere Bedeutung als bisher zugemessen wird. Die ersten Berufsjahre seien für den Aufbau beruflicher Kompetenzen entscheidend; in dieser Phase würden die angehenden Lehrkräfte jedoch allein gelassen. Ausschlaggebend sei es, dass bereits in diesen Anfangsjahren eine Haltung aufgebaut werde, der das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf selbstverständlich ist. Hierzu schlägt die Kommission u.a. eine verbesserte Personaleinsatzplanung, die Errichtung eines Unterstützungssystems, die Erarbeitung von schulbezogenen Fortbildungsplänen und leistungs- und kompetenzbezogene Elemente in der Lehrerbeförderung vor.

Zur ersten Phase der Ausbildung spricht sich die Kommission gegen eine Verlagerung (von Teilen) der Ausbildung von den Universitäten an Fachhochschulen aus. Sämtliche Elemente des gegenwärtigen Studienmodells, also Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Praktika, müssten aber stärker am späteren Berufsfeld ausgerichtet sein. Die Beliebigkeit der Studienangebote und des Studierens müsse sowohl auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden dringend überwunden werden. Prüfungen sollten in Teilen studienbegleitend absolviert werden können. Organisatorisch unterstützt werden könne dies durch sog. „Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung“, die als Querstruktur die Lehrerbildung an den Universitäten vertreten.

Den Vorbereitungsdienst bezeichnet die Kommission als bisher vernachlässigte Phase der Lehrerbildung. Hier bestünden dringende Entwicklungsnotwendigkeiten - etwa in Bezug auf die Abstimmung mit den Inhalten der ersten Phase, die Koordination der Lernorte Studienseminar und Ausbildungsschule und die Koordination der Beratungs- und Beurteilungsfunktion der Ausbilder. Die Studienseminare müssten sich konzeptionell zu einer Studienstätte entwickeln, deren wesentliches Ziel die Vorbereitung auf die Übernahme von Verantwortung für eigenes berufliches Handeln ist. Ein gravierendes Problem sieht die Kommission dabei in der Rekrutierung bzw. teilweise mangelnden Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Dem selbständigen, eigenverantwortlichen Ausbildungsunterricht misst sie hohe Bedeutung zu.

Die Kommission versteht ihren Bericht als Grundlage für Bewertungen und Entscheidungen der Kultusministerkonferenz und als Basis für Weiterentwicklungen in den einzelnen Ländern. Sie macht für alle Phasen der Ausbildung Vorschläge für Verbesserungsmaßnahmen.

Gemeinsame Erklärung

des

Präsidenten der Kultusministerkonferenz

und der

Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften

sowie ihrer Spitzenorganisationen

Deutscher Gewerkschaftsbund DGB

und

DBB - Beamtenbund und Tarifunion

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000

„Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen“

I.

Die Kultusminister und die Bildungs- und Lehrgewerkschaften

erklären ihre gemeinsame Verantwortung für die Erfüllung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute, für die gesellschaftliche Würdigung und Achtung des Berufsstandes, ihrer pädagogischen Arbeit und die Sicherung angemessener Rahmenbedingungen.

Alte und neue Herausforderungen an Bildung und Erziehung können besser bewältigt werden, wenn Kultusminister und Lehrkräfte gemeinsam die Qualität der Schulen und des Unterrichts fördern und weiter entwickeln und die Schülerinnen und Schüler so auf ihre zukünftigen individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben bestmöglich vorbereitet werden. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ hat in ihrem Abschlussbericht ein Leitbild für den Lehrerberuf formuliert, das eine Grundlage für diese Erklärung ist.

II.

Die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung

werden vor allem geprägt sein durch

- den Wandel zur Wissensgesellschaft und die neuen Medien,
- den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung,
- die Entwicklung einer europäischen Dimension,
- die Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität,
- die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur,
- die Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit,
- die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen,
- die Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration,
- die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit.

III.

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen,

ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation.

Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern.

Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Für die berufliche Arbeit sind umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich.

Schülerinnen und Schüler müssen spüren, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer „ein Herz“ für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren, sie fordern, aber nicht überfordern. Verantwortung, Bereitschaft und glaubwürdiges Handeln aller Lehrerinnen und Lehrer auch für ein gutes Schulklima und ein partnerschaftliches Schulleben sind dafür förderliche Voraussetzungen. Dafür ist die praktische Zusammenarbeit der Lehrenden erforderlich und notwendig, insbesondere auch bei der glaubwürdigen Vermittlung von Teamfähigkeit bei den Lernenden.

IV.

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe

in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Erziehung ist die bewusste und absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind. Erziehung und Persönlichkeitsbildung gelingen umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird und diese auch ihre Erziehungsaufgabe aktiv und verantwortungsvoll wahrnehmen. Dies gilt umso mehr, als den Eltern natürlicherweise und auch nach der Verfassung in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt. Beide Seiten müssen sich rechtzeitig gegenseitig verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. Dazu dient auch die Kooperation mit Fachkräften außerhalb der Schule.

V.

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe

im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich sowie die motivierende Kommunikation untereinander und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Junge Menschen müssen in der Schule erfahren, dass sie fair und gerecht behandelt und beurteilt werden und sie ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können.

Lehrkräfte helfen ihnen, ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft einzuschätzen und zu steigern.

VI.

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter

und nutzen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zur Arbeitswelt pflegen.

Den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten, ist eine Aufgabe, der sich in besonderer Weise die Lehrkräfte verpflichtet fühlen. Unbeschadet der spezifischen Aufgaben in den einzelnen Schularten ist für Lehrkräfte an beruflichen Schulen die ständige Kooperation mit dem Lernort Betrieb bzw. außerbetriebliche Einrichtung unerlässlich; die Kooperation mit und der Kontakt zu beiden Sozialpartnern, der Arbeitsverwaltung, der Jugendhilfe und anderen Akteuren in der Berufsausbildung sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung wird immer wichtiger.

Die zeitgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben prägt das Berufsethos und das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit

VII.

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung

und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Die Schule ist kein von der Gesellschaft abgesonderter Raum. Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb in wachsendem Maße gefordert, Schüler und Eltern zu beraten, in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen.

Gute Lernbedingungen können nur in einer lernfähigen Schule gesichert werden. Je mehr eine Schule eine gemeinsame Identität entwickelt und fördert, umso besser gelingen die Lehr- und Lernprozesse. Für die innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms sind aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit erforderlich. Dazu gehören auch die Kooperation mit Experten und außerschulischen Einrichtungen, d.h. die Öffnung von Schule. Schülerinnen und Schüler können viel aus der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis außerhalb der Schule lernen. Daher ist es sinnvoll, dass außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen.

VIII.

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die interne und externe Evaluation

der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens.

Interne Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung in der einzelnen Schule liegt und von Personen durchgeführt wird, die in der Schule arbeiten. Externe Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung und Durchführung außerhalb der Schule liegt und in enger Kooperation mit der Schule von Personen durchgeführt wird, die nicht in der Schule arbeiten. Lehrkräfte sind in der Weise zu beteiligen, dass sie Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und deren Ergebnisse interpretieren können.

Faire und wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche sind Bestandteil von Evaluation; sie sollen der Qualitätsanalyse von Unterricht und Schule dienen.

Das Ansehen des Bildungssystems, der verantwortlichen Politiker und ihrer Verwaltung sowie der Lehrerschaft wird nicht zuletzt von der Zufriedenheit aller Beteiligten und der Bewertung in der Öffentlichkeit geprägt.

IX.

Lehrerinnen und Lehrer können Unterstützung erwarten,

so dass sie von der Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Hochschulen und den Medien Rückhalt erfahren bei der Erfüllung ihrer verantwortungsvollen und schwierigen Aufgabe. Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Dazu gehört auch, sie vor ungerechtfertigten und pauschalen Vorwürfen zu schützen; sie bei ihrer Arbeit nach besten Kräften zu unterstützen und das Arbeitsklima und die Berufsmotivation zu fördern. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen.

Die Achtung und Anerkennung ihres Berufes und ihrer Tätigkeit in der Gesellschaft sind entscheidende Voraussetzungen, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre schwierige Aufgabe auf Dauer bewältigen können.

X.

Alle Beteiligten sind aufgerufen,

in diesem Sinne gemeinsam an der qualitativen Weiterentwicklung des Bildungssystems und der Schulen mitzuwirken.

Bonner Erklärung

3. Dezember 2003

Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus

I.

Erziehungsverantwortung ist eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und ein unverzichtbarer Auftrag der Gesellschaft. Dies erklären die Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Deutsche Elternverein, die Katholische Elternschaft Deutschlands, der Deutsche Sportbund, der Verband Bildung und Erziehung, der Deutsche Lehrerverband und seine Mitgliedsverbände Deutscher Philologenverband, Verband Deutscher Realschullehrer, Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen sowie Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Das im Grundgesetz vorgegebene Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht der Eltern (Art. 6) und der in Länderverfassungen und Schulgesetzen niedergelegte Erziehungsauftrag der Schule ergänzen sich und bedürfen gegenseitiger Rücksichtnahme und vertrauensvoller gemeinsamer Erfüllung dieser Verantwortung.

Die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule, die Förderung der Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven, körperlichen, motorischen, seelischen, emotionalen und sozialen Entwicklung und die Gestaltung nachhaltiger Lernprozesse in der Perspektive lebensbegleitenden Lernens gelingen nur im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Fehlt dieses, herrscht Misstrauen und fehlt Kommunikation, so sind die Kinder und Jugendlichen die Leidtragenden – dies gilt gleichermaßen, wenn sie völlig gegensätzlichen Erziehungskonzepten ausgesetzt sind.

Für Eltern und Lehrer sind die erzieherischen Herausforderungen (z.B. in den Bereichen der Ernährung und Bewegung, der Freizeitgestaltung und Mediennutzung sowie der Gewalt und des Suchtverhaltens) in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen deutlich gewachsen. Komplementär dazu sind in allen Bevölkerungsteilen erhebliche Erziehungsunsicherheiten zu beobachten.

Im Dialog Erziehungsziele und deren Prioritäten zu definieren und die zu beschreitenden Wege gemeinsam zu verantworten, ist die Aufgabe von heute. Leistungsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und die Verständigung auf einen gelebten Grundkonsens im Umgang miteinander sind die Leit motive.

II.

Die Unterzeichnenden erklären ihren Willen zur Zusammenarbeit auf diesem Gebiet mit der Zielsetzung,

- gemeinsame Initiativen an Schulen, in Regionen und Ländern sowie in einem länderübergreifenden Austausch weiter zu entwickeln und zu erproben, die geeignet

sind, eine wirksame und von hoher Akzeptanz getragene Erziehungskultur in unseren Schulen zu verankern

- durch zunehmenden Grad an Übereinstimmung den Erziehungsauftrag als weniger belastend für alle an Schule Beteiligten zu betrachten, also zur Erziehungsaufgabe zu ermutigen
- im Zuge dieser Entwicklung und Erprobung Formen und Strukturen der Verstetigung zu entwickeln
- die Schülerinnen und Schüler altersgemäß angemessen einzubinden.

Wir wollen dabei folgende Grundprinzipien beachten:

- Respekt vor der Würde des Menschen
- Mündigkeit des Menschen
- Verantwortung jedes Einzelnen
- Verpflichtung zur Leistung entsprechend den individuellen Fähigkeiten
- gegenseitige Unterstützung und Rücksichtnahme
- Kommunikation als Voraussetzung für partnerschaftliche Zusammenarbeit und Zusammenleben
- Toleranz im direkten Miteinander wie in weltanschaulicher Auseinandersetzung
- Einhaltung einer gemeinsamen Ordnung zur Sicherung der individuellen Freiheit.

III.

Schulprogramme sind bereits weit verbreitet und ein geeignetes Instrument, den jeweils erreichten Stand zu reflektieren, Ziele zu setzen, Prioritäten zu bestimmen und Wege der Verwirklichung zu beschreiben. Dabei sollen alle wichtigen Schulgremien einbezogen werden.

- Darin können die wirksame Unterrichtsmethoden unterstützenden Maßnahmen der Eltern verabredet werden, zugleich auch der regelmäßige Austausch von Informationen über die Entwicklung des Lernens und des Sozialverhaltens der Kinder und Jugendlichen.
- Gleichermaßen können darin die Vorstellungen des Zusammenlebens in Lerngruppen und der Schulgemeinde erarbeitet werden.
- Dabei können Erziehungsvereinbarungen ein gutes Mittel der jeweiligen Selbstverpflichtung von Lehrern und Eltern sein. Diese können sich auf die gesamte Schule ebenso beziehen wie auch anlassbezogen auf bestimmte Personen und Gruppen.

- Eine gemeinsame Verabredung, verbunden mit entsprechenden Foren zur Auseinandersetzung mit Teilthemen, ist an der Korrelation von zielgerichtetem Tun und Entlastungsfunktion orientiert. Evident wird dies insbesondere im Bereich der Gesundheitsförderung für alle Beteiligten, der Förderung von Bewegung und Sport sowie der Gewaltprävention. In all den genannten Bereichen gibt es bereits auch Ansätze, Erklärungen und Beispiele, auf die die Unterzeichner ebenso wie die Einzelschule zurückgreifen können.
- Die einzelne Schule handelt im staatlich vorgegebenen Rahmen eigenverantwortlich. Dies schließt die Möglichkeiten der Öffnung etwa zu Vereinen ebenso ein wie die der Beratung und Hilfestellung durch die Schulaufsicht.

Es geht den Unterzeichnern um gestalterische Bindeglieder zwischen Elternhaus und Schule, die auf Dauer angelegt sind, statt aus dem akuten Not- oder Konfliktfall zu resultieren. Elternhaus wie Schule, aber auch externe gesellschaftliche Partner sind dadurch gefordert; der Prozess, der zu Verabredungen führt, bietet aber auch die Chance, zu einem dauerhaften und wirksamen Wertekonsens beizutragen.

Die Unterzeichner betonen ihre jeweilige Verpflichtung, an diesem Prozess mitzuwirken und sein Gelingen zu befördern.

Bonn, 3. Dezember 2003

**Secretariat of the Standing Conference of the Ministers
of Education and Cultural Affairs of the Länder
in the Federal Republic of Germany**

**QUALITY EDUCATION FOR ALL YOUNG PEOPLE:
CHALLENGES, TRENDS AND PRIORITIES**

**Report to the 47th Session of the
International Conference on Education
Geneva, 8 – 11 September 2004**

**Reply to the Questionnaire of the International Bureau of Education in Geneva
ED/BIE/CONFINTED/47/RN**

As of: August 2004

Quality education for all young people: challenges, trends and priorities

2.1 Education and gender equality

(a) What are the main concerns regarding gender and education

In the Federal Republic of Germany, boys and girls enjoy the same educational opportunities. This is guaranteed by the Basic Law and is also implemented in practice. The results of the international PISA study for Germany – as also for all other participating countries – showed that girls' reading skills are higher than boys'. Boys are ahead of girls in mathematics but not to the extent that girls surpass boys in terms of their reading ability. In the natural sciences there are hardly any significant differences in ability, although boys perform better in relation to girls at chemistry and physics than at biology.

(b) Is there a gender-based policy in education and training. In what way does this address youth

Worthy of a special mention in this context is the "Girls' Day", which is sponsored, among others, by the Federal Ministry of Education and Research, the Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth as well as the *Länder* and which serves to promote female pupils (visit the website at www.girls-day.de).

(c) What special measures for youth have been taken to promote gender equality in access and quality of education and training. (For example in legislation, policy, mechanisms, structures and allocation of resources, etc.). To what extent has curriculum development been informed by gender equality concerns

As stated under (a), equal opportunities among girls and boys with regard to access to education and training and their quality are guaranteed. There are studies according to which girls show less interest in mathematics and science subjects and therefore strive to pursue study courses in such subjects in smaller numbers than boys. There are numerous initiatives in this regard in the *Länder* aimed at encouraging girls to take an interest in mathematics and the sciences through special programmes. These initiatives are also being conducted in cooperation with universities.

2.2 Education and social inclusion

(a) What are seen as the challenges for ensuring social inclusion

The main problem in ensuring social inclusion is certainly creating the required foundations in terms of language skills. The PISA study has made it especially clear that a poor command of German is of crucial importance as the primary reason for disadvantages as far as participation in educational opportunities is concerned.

(b) What groups are considered to be most vulnerable to various forms of social exclusion

Children with a migration background who owing to inadequate knowledge of German do not possess the prerequisites for achieving success during their school career are currently most affected by social exclusion.

(c) What special measures have been taken to adapt education to include members of vulnerable groups

The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Standing Conference) reacted immediately after the announcement of the PISA results, defining seven fields of action at which the *Länder* are directing their efforts especially. The following are relevant in this regard:

Field of action No. 1: Measures to improve language skills as early as during the pre-school stage

Field of action No. 3: Measures to improve primary school education and the overall improvement of reading skills and of the basic understanding of mathematics and science

Field of action No. 4: Measures aimed at the effective promotion of children who are disadvantaged as far as education is concerned, especially of children and young people with a migration background

Field of action No. 7: Measures to expand all-day provision in terms of both schooling and out-of-school activities with the aim of offering expanded educational and support options, especially for pupils with educational deficiencies or particularly gifted pupils.

The *Länder* have already taken a number of measures aimed at facilitating the integration of pupils whose mother tongue is not German. For example, before the children start school, more and more often intensive assistance measures in the form of preliminary courses are conducted in the German language, which then continue at primary school (usually from year 1 to year 4). Even after that pupils continue to have the opportunity to receive individual support. In some *Länder* the financial resources earmarked for promoting the language skills of children with a migration background have been increased by, for example, creating additional jobs for such teaching staff. The increasing all-day provision of schooling in the *Länder* also offers additional scope for individual promotion.

(d) Have particularly vulnerable groups of youth been identified and how have educational opportunities been adapted to their circumstances. To what extent are such young people included in “mainstream” education. (For example: orphans, those who are displaced, who are placed in alternative care, who belong to minorities, who are affected by armed conflict, those who work, who are affected by HIV/AIDS, those with special education needs, who are institutionalised, who are seeking asylum, who live on the street, etc.).

Regular schooling is provided for orphans in Germany. All children of migrants, including children of asylum seekers have a right to education and regular schooling is provided for them. For children and young people with special educational needs, the principle applies that they should be offered school education in line with their personal capabilities. There are numerous programmes for integrated schooling in the *Länder*. The Standing Conference has defined as a framework a number of key development areas and supplied advice on action in individual recommendations. The key development areas concerned are: hearing, sight, language, learning, mental development, physical and motor development, and emotional and social development, this includes sick pupils and children and young people with autistic behaviour.

2.3 Education and competencies for life

(a) Taking into account the need to redefine the objectives and functions of secondary education for the twenty-first century, how is the renewed secondary education system conceived of and planned. (For example, relative to major dilemmas such as: mass access and selective schooling, general and specialised education, cognitive and life-skills outcomes)

Not least owing to the results of the PISA study, the school systems in the 16 *Länder* are currently undergoing changes in terms of content above all. The chief reorientation as far as content is concerned is the drawing up of educational standards for selected interfaces of the school career.

The Standing Conference regards ensuring the quality of school education, the comparability of school-leaving qualifications and the interchangeability of the education system as key tasks. Educational standards are of special importance in this regard. They form an integral part of a comprehensive system of quality assurance which also covers school development and internal and external evaluation. The recently presented Education Report for Germany confirms once again the great challenges facing the German education system: sufficient funding must be provided for education and this funding must be utilized as efficiently as possible. It is all the more necessary to ensure that the educational opportunities of all pupils are protected and that individual development is pursued more effectively.

Educational standards take up general educational goals and lay down which skills the pupils should have acquired in key subjects by a specific grade. Educational standards focus on key areas of a subject and describe the learning results expected. This also makes it possible to allow individual learning paths and educational careers, analysis of the level of learning achieved and individual planning of subsequent learning.

Educational standards serve to develop the school and classroom teaching. Improved results and comparable opportunities do not occur automatically. This requires the systemic development of the school with internal and external evaluation. If schools are asked to engage more intensively in the development of classroom teaching, this also means ensuring on a regular basis that the work carried out has been successful (internal evaluation) and being subjected to a "standardised" feedback on the results of classroom teaching (external evaluation). Educational standards supply the necessary yardsticks in this regard. In the case of school learning, this concerns the knowledge, approaches, attitudes, interests and basic skills which pupils are supposed to acquire. In curricula the latter are listed in learning goals and teaching content and arranged in terms of time. Educational standards on the other hand work out the key areas of competence which are to be developed during schooling. Educational standards define the target level to be attained by a specific grade or a specific qualification, whereas curricula map out and structure the path towards achieving the goals set. This demonstrates that educational standards and curricula are linked in terms of their content, forming an integral part of a uniform process of education.

(b) How is secondary education responding to the current challenge of providing young people with flexible learning opportunities and life-skills development which traditional curricula tended to ignore. How are secondary education curricula and syllabi being developed and/or reorganized to respond to this challenge.

The curricula in virtually all *Länder* are being revised at present, the guiding principle being the standards as well as a teaching methodology which is geared to skills. Some *Länder* have agreed to streamline their curricula in order to enable greater flexibility in the handling of teaching units.

Flexibilization is also a means to strengthen the (educational) autonomy of the individual school (while at the same time assuring quality) through programmes and pilot projects such as “autonomous school” in the *Länder*. School autonomy has been strengthened especially in the following areas:

1. Personnel Management;
2. Budgeting of equipment;
3. Autonomy to shape classroom teaching and school life
4. New models of stakeholder participation (i.e. stronger involvement and sharing of responsibilities of parents, teachers and students).
5. Quality management (accountability of schools, introduction of procedures for internal and external evaluation)

(c) What measures have been taken in order to ensure that secondary education helps young people acquire a common basis of human values in order to develop a greater capacity for tolerance and intercultural dialogue. How are secondary education curricula and syllabi being developed and/or reorganized to meet this requirement.

The global linking-up of economic, environmental, political and social phenomena as well as the fact that people of varying origins live together also pose a challenge for education in schools. It is necessary to develop attitudes and behaviour which are committed to the ethical principle of humanitarianism and to the principles of freedom and responsibility, solidarity and international understanding, and democracy and tolerance.

In order to promote mutual understanding among pupils from diverse backgrounds, with its decision of 25 October 1996 entitled "Recommendation on 'Intercultural Education in Schools'", the Standing Conference provided guidance which groups together the wide-ranging intercultural approaches and intends to encourage joint action on the part of the *Länder* and is being carried out by each of them as far as possible.

The recommendation is directed at both those in the majority and those in the minority and is aimed at achieving constructive co-operation. The perception of the difference as seen by the other party, achieved through the change of perspective resulting from efforts to engage with the unfamiliar, promotes the formation of a stable self identity, thus contributing to social integration. It would be asking too much of schools, however, if they alone were expected to resolve social demands or to guarantee the coexistence of the minorities and the majority based on equal rights; intercultural processes and intercultural action also take place in the family, in the social environment and in the media.

With regard to the implementation of approaches related to intercultural education, the Standing Conference recommends:

- the provision of the relevant training for teaching staff
- particular emphasis on intercultural issues in existing curriculum content, especially for the subjects of history, geography, civics and social studies, religion and ethics, but also for German and foreign languages, music, art, mathematics and science
- efforts to strengthen the mother-tongue skills of pupils whose first language is not German
- the teaching methodology of subject-linking, problem-oriented and action-based learning
- project-related classroom teaching, efforts to open up schools, inclusion of the real lives and experiences of pupils.

Intercultural education as a cross-subject matter of concern – from the isolated viewpoint of individual subjects intercultural connections may only be worked out incompletely – requires, however, a high degree of cooperation and coordination within the school.

In order to advance the concept of intercultural education, the Standing Conference sees the need for action in the following areas: curricula, practical teaching aids, textbooks, teaching of foreign languages, initial and further training for teachers, international school exchanges, and cooperation with institutions engaged in youth work, socio-cultural initiatives and foreign immigrants' advisory councils. News from the *Länder* shows that they have seized the initiative in this respect and launched numerous measures.

Intercultural learning also includes an extensive range of foreign languages on offer. The stepping up of foreign-language learning, as called for by the Standing Conference several times, has been encouraged in recent years through such measures as growing inclusion of

foreign languages in primary school lessons as the first experience of a foreign language. The promotional initiatives involved continue to include bilingual lessons with parts of the subject concerned being taught in the foreign language. Moreover, the secondary school leaving examination (*Abitur*) can be taken only by those who have been learning at least two foreign languages for a stipulated minimum period.

2.4 Quality education and the key role of teachers

(a) To what extent have the Declaration and the recommendations of the forty-fifth session of the ICE influenced national policies concerning the status and the role of teachers

The Standing Conference deals with issues related to teacher training and teachers' tasks on a continual basis. This is borne out by the documents, programmes and publications cited below which take into consideration the recommendations of the 45th session of the ICE at suitable points:

- "Prospects for teacher training in Germany – Final report of the Commission established by the Standing Conference " (Press release in [Appendix 1](#))
- “Tasks of Teachers Today” Tasks Today – Specialists in Learning" – Joint Statement by the President of the German Standing Conference and the chairs of the German Education Union and Teacher Unions as well as their umbrella organisations dated 5 October 2000 ([Appendix 2](#))
- "Strengthening the joint responsibility for upbringing and education within the school and the parental home – Bonn Statement dated 3 December 2003 ([Appendix 3](#)).
- The establishment of standards for teacher training has been subject of consultations within the Standing Conference.

(b) What special measures have been taken on the basis of the above mentioned Declaration and recommendation

- i) In all its projects the Standing Conference remains in close contact with the teacher organizations; this also applies to the ministries of education and cultural affairs of the *Länder*. Before major decisions affecting these organizations are adopted, the organizations are consulted.

- ii) Last year, the Standing Conference initiated an image campaign for the teaching profession entitled "Education – Our ticket to the future". Corresponding campaigns have also been conducted in individual *Länder* over recent years.
 - iii) Cf. the Standing Conference documents listed under 2.4 (a).
 - iv) Teachers in Germany do not, as a rule, work under the difficult conditions described here.
- (c) ***How are pre-service and in-service teacher education being reformed in order for them to serve the new challenges facing education.***

See also reply to question (a). Reforms in teacher training are currently being discussed by the Standing Conference as well as in the individual *Länder*. The key issue here is to allow for the changed challenges facing schools through an increased practical element within teacher training and a specifically tailored range of in-service further training options. Moreover, the Standing Conference is currently laying the foundations for the introduction of bachelor's and master's degree structures in teacher training, which are already being implemented in individual *Länder* as pilot projects. In particular, the reform measures and projects extend to the following areas:

- subject-related studies, subject-related teaching methodology, educational science
- core curricula
- teacher training centres
- examinations accompanying courses of study
- state examination/s
- study structure
- internships
- preparatory service
- induction into the profession.

2.5 Education for sustainable development

- (a) ***To what extent is the issue of sustainable development being considered in current curricula and syllabi. (For example: taught as a specific teaching subject, included within other subjects such as social or environmental studies, incorporated in all learning areas, forming part of extra-curricular activities, etc.)***

(b) What measures – if any – are being envisaged in order to ensure that the content of education reflects and supports sustainable development as one of its central themes

A sustainable school means, of course, that pupils are not only learning for their own future but also comprehending that they are assuming responsibility for shaping their own environment in the broadest sense. These principles are reflected in the curricula of almost all subject.

The Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion (BLK) pilot programme entitled "Education for Sustainable Development", in which more than 200 schools in Germany have been participating since 1999, promotes teaching projects aimed at implementing a sustainable development culture within schools – completely in line with the Agenda 21, which was adopted at the Rio de Janeiro Earth Summit by 178 countries in 1992. It was clearly stated at the time that sustainable forms of handling nature and economic activity, just social conditions and the participation of children, young people and women in decision-making processes would not be achieved without people acquiring new skills or without a change in people's mentality.

Prospects for teacher training in Germany

Final report by the Commission established by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany

In September 1998, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Standing Conference) established a mixed commission consisting of experts from academia and educational administration, the task of which was, based on an overview of current problems, to draw up and assess options for organising future-oriented teacher training. At the 287th plenary session of the Standing Conference held on 21-22 October 1999 in Husum, Germany, the Commission – represented by its chair Professor Terhart (Bochum) – submitted its final report.

In this final report, the Commission is guided by the fact that high professional standards are a particular strength of teacher training in Germany whereas training in the area of pedagogical, didactical skills is often not yet satisfactory. The Commission believes that the external framework structure of the training – teacher training at university, the two-phase system, two state examinations – should be maintained. This framework structure's potential must, however, according to the Commission's report, be better exploited through the targeted and wide-ranging further development of all the institutions, processes, contents and stakeholders. A key matter of concern to the Commission is that greater importance than hitherto should be attached to continuing professional development (i.e. “learning on the job”). The first years in the teaching profession were, the Commission noted, crucial to the development of professional skills. During this period, however, young teaching staff were largely left alone. It was decisive during these initial years that a frame of mind be developed which regarded continuing learning in the profession as a matter of course. In this regard, the Commission's proposals include improved planning of staff employment, the establishment of a support system, the drawing up of school-related further training plans as well as performance and skill-related elements in teacher remuneration.

With regard to the first phase of training, the Commission does not favour the shifting (of parts) of training from universities to *Fachhochschulen* (universities of applied sciences). In the Commission's view, all elements of the current study course model, meaning subjects, subject-related teaching methodology, educational sciences and internships, have to be more closely geared to the subsequent professional field. The arbitrary nature of the range of available study courses and of the study process has to be urgently overcome on the part of both the teachers and

those being taught, the Commission stressed. It should be possible to complete some or part of the examinations during courses of study. This could be supported organizationally, the Commission went on, through what are known as "centres of teacher training and school research", which are interfaces for teacher training at universities.

The Commission describes the preparatory service as the stage of teacher training which has been neglected to date. There is an urgent need for development in this area – for instance, regarding harmonisation with the content of the first stage of teacher training, coordination between the teacher training institute and the training school as places of learning and institute coordination of the instructors' advisory and assessment function. The teacher training institutes have to develop, in the Commission's view, conceptionally into a place of study, whose chief objective is to prepare prospective teachers for assuming responsibility for their own professional actions. The Commission regards the recruitment of training staff and their often inadequate qualifications as a grave problem. It therefore attaches great importance to independent, autonomous studies.

The Commission regards its report as the basis for the assessments and decisions adopted by the Standing Conference and as the basis for further development in the individual *Länder*. It proposes improvement measures for all the stages of training. The report will shortly be published by Beltz-Verlag Weinheim and can then be purchased from bookshops (ISBN 3-407-25229-3).

Joint Statement

by

**the President of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural
Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany**

**and the Chairs of the German Education Association and the Teacher Unions
as well as their umbrella organisations**

the German Trade Union Federation (DGB)

and

the dbb German civil Service Federation

**Decision adopted by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural
Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany on
5 October 2000**

"Tasks of Teachers Today – Specialists in Learning"

I.

The Ministers of Education and Cultural Affairs and the Education and Teacher unions

declare their joint responsibility for the fulfilment of the tasks facing teachers today, for the social acknowledgement and respect for the profession and their pedagogical work and for ensuring the appropriate framework conditions.

Existing and new challenges on education can be better tackled if ministers of education and cultural affairs and teaching staff jointly promote and further develop the quality of schools and classroom teaching and pupils are thus prepared for their future individual and social tasks in the best possible way. The commission established by the Standing Conference on the "Prospects for teacher training in Germany" formulated in its final report a model for the teaching profession which forms the basis of this statement.

II.

The future tasks of education

will be characterised chiefly by

- the change towards the knowledge society and the new media,
- the accelerating advances in science and research,
- the development of a European dimension,
- the dynamic momentum of globalisation and interculturality,
- the further development of the democratic culture,
- the significance of social and environmental sustainability,
- the shaping of equal life and educational opportunities,
- the strengthening of individual identity and social integration,
- efforts to ensure peace and non-violence.

III.

Teachers are specialists in learning,

their key task being the targeted planning, organisation and consideration of teaching and learning processes, based on academic findings, as well as the individual assessment and systemic evaluation of these processes.

They impart basic knowledge and skills in methods which make it possible for the individual to master the process of lifelong learning independently.

The quality of a good school and the effectiveness of good classroom teaching are decisively marked by the professional and personal skills of teachers. Work in this profession requires comprehensive subject-related as well as pedagogical, didactical, sociological and psychological abilities, not to mention communicative and social skills.

Pupils must sense that their teachers "care" about them, are interested in their individual living conditions and learning potential and therefore promote and motivate them accordingly, making demands on them without asking too much of them. Responsibility, readiness and credible action on the part of all teachers, also aimed at ensuring a good atmosphere within the school and school life on a partnership basis, are the prerequisites conducive to this favourable environment. To this end, practical cooperation among the teaching staff is required and necessary, especially when teamwork skills are being conveyed to pupils in a credible manner.

IV.

Teachers are aware that the task of education in schools

is closely linked to classroom teaching and school life. Education is the deliberate and intentional exertion of influence on the development of young people's personalities. Positive value systems, attitudes and actions can only be influenced convincingly if teachers also act as models for children and young people and are aware of this. The success of education and efforts to develop and form the personality depends to a certain degree on the closeness of the cooperation with the parents concerned and the extent to which the latter embrace the task of education and upbringing actively and responsibly. This applies all the more bearing in mind that the task of care and upbringing is naturally and even according to the constitution the primary responsibility of the parents. Both sides have to communicate with each other in good time and be willing jointly to seek constructive solutions if educational problems arise or learning processes prove unsuccessful. Cooperation with experts outside school also serves this purpose.

V.

Teachers exercise their assessment task

in classroom teaching and in awarding the qualifications to pursue a particular training or career option competently, fairly and responsibly. High pedagogical, psychological and diagnostic skills are required from teachers for this, as are the abilities to communicate with and motivate their teaching colleagues and to provide pupils and their parents with helpful advice. It is important for young people to experience fair treatment and assessment in school and to feel that they can make the most of their educational opportunities. Teaching staff help them to assess and enhance their achievement potential and their willingness to make an effort.

VI.

Teachers are continually improving their skills

and use an appropriate range of further and continuing training courses so as to take account of and utilise the new developments and academic findings in their professional work. As in other professions, constant further and advanced training is an essential and necessary part of their professional lives. In addition, teachers should stay in constant contact with the working world.

Keeping abreast of academic, economic and technological developments in the professional world is a task to which teaching staff feel especially committed. Regardless of the specific tasks in the different types of schools, constant cooperation with companies or other non-formal institutions as places of learning is indispensable for teaching staff in vocational schools. Cooperation and contact with both social partners, the employment service, youth welfare, and with other actors in vocational training as well as with continuing education institutions is becoming increasingly important.

The professional ethos and standing of teachers in public are characterised by the fulfilment of their tasks in keeping with the times.

VII.

Teachers take part in school development

and in shaping a school culture which is conducive to learning as well as a motivating school atmosphere. The school is not a domain isolated from society. Teachers are therefore increasingly required to advise pupils and teachers, to participate in cross-school bodies and institutions and to take on tasks and responsibility related to the school's autonomous administration.

Good learning conditions can be guaranteed only in a school capable of learning. The more a school develops and promotes a common identity the more successful the teaching and learning processes become. Active participation, joint responsibility and teamwork are required for the school's development both internally and externally and for the implementation of a school programme. This also includes cooperation with experts and other external institutions, meaning the school's opening-up. Pupils can learn a great deal from professional and social practice outside the school. It is therefore sensible for external partners to participate in the learning process in a suitable form and to contribute their professional expertise and persuasive powers.

VIII.

Teachers support the internal and external evaluation

of learning processes, the shaping of the school programme and school life.

Internal evaluation means that responsibility for organization and execution lies with the individual school and that this internal evaluation is carried out by people who work at the school. External evaluation means that responsibility and execution lie outside the school and this form of external examination is carried out in close cooperation with the school by people who do not work at the school. Teaching staff have to be involved so that they can employ evaluation procedures appropriately and interpret their results.

Fair and academically sound tests form an integral part of evaluation, the aim being to analyse the quality of classroom teaching and the school.

The standing of the education system, the responsible policy makers and their administration and of the teaching staff is characterised not least by the satisfaction of all those involved and by public scrutiny.

IX.

Teachers can expect support

meaning that they experience backing from the public, the parents, trade and industry, higher education institutions and the media in carrying out their responsible and difficult task. It is the duty and responsibility of education policy makers and education administrators to ensure the required framework conditions in which teachers can fulfil these high expectations. This also includes protecting them against unjustified and sweeping accusations, doing their utmost to support them in their work and promoting the working climate and motivation within the profession. In specific terms, this means providing a range of counselling services, further training and continuing professional development for teaching staff.

Teachers' ability to cope with their difficult task on a long-term basis depends crucially on the respect for and recognition of their profession and their work in society.

X.

All stakeholders are called upon

to participate jointly in this regard in improving the quality of the education system and the schools within it.

Bonn Statement

3 December 2003

**Strengthening the joint responsibility for
upbringing and education
within the school and the parental home**

I.

Responsibility for upbringing and education is a task shared by the parental home and the school as well as an indispensable mission facing society. This is stated by the President of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, the German Parents' Association, the Catholic Parents of Germany, the German Sports Association, the Association for Education, the German Teachers' Association and its member associations, the German Philology Association, the Association of German *Realschule* Teachers, the Federal Association of Teachers at Business Schools as well as the Federal Association of Teachers at Vocational Schools. The right to education as stipulated in the Basic Law, parents' duty of care and upbringing in relation to their children (Article 6) and the school's task of education as laid down in the constitutions of the Länder and the school laws complement one another and require mutual consideration and the joint fulfilment of this responsibility based on trust.

The fulfilment of the school's task of education, the promotion of children and young people in their cognitive, physical, motor, psychological, emotional and social development and the organization of sustainable learning processes from the perspective of lifelong learning can succeed only given cooperation between the school and the parental home. If this cooperation is missing, and if mistrust prevails and communication is lacking, it is the children and young people who suffer – this applies equally if they are subjected to completely opposing concepts of upbringing and education.

For parents and teachers the challenges of upbringing and education (for example, in the areas of nutrition and movement, the organization of leisure time and the use of media as well as in relation to violence and addictive behaviour) have grown significantly in recent years for various reasons. In addition, considerable uncertainty about children's upbringing and education has been observed among all sections of the population.

Defining the goals of upbringing and education and their priorities within a dialogue and shouldering joint responsibility for the methods to be pursued are today's tasks. Performance and personality development and efforts to agree on a practical basic consensus in their dealings with one another are the guiding principles.

II.

The undersigned declare their intention to cooperate in this area with the aim of:

- further developing and testing at schools, in regions and Länder as well as within a cross-Länder exchange joint initiatives that are suitable for firmly establishing an effective education culture in our schools which enjoys high acceptance
- viewing the task of education as a less onerous mission for all those involved with the school through an increasing level of agreement, thus encouraging participation in the task of education
- promoting forms and structures of stabilisation in the course of this development and testing
- involving pupils as appropriate depending on their age.

In doing so, we are seeking to comply with the following basic principles:

- respect for human dignity
- respect for people's maturity and responsibility
- the responsibility of each individual
- the duty to perform in line with individual capabilities
- mutual support and consideration
- communication as the prerequisite for cooperation and for living together based on partnership
- tolerance in direct confrontation as well as in ideological debate
- adherence to a joint order aimed at ensuring individual freedom.

III.

School programmes are already widespread and a suitable tool for reflecting on the progress achieved in each case, setting goals, defining priorities and describing ways of implementation. All key school bodies should be involved in this process.

- Under these programmes the measures taken by parents to support effective classroom teaching methods can be agreed. At the same time, information on the development of the learning and social behaviour of the children and young people can be exchanged regularly.
- Equally, concepts for living together in learning groups and within the school community can be worked out.

- Education agreements can be a good way for teachers and parents each to make voluntary pledges. These pledges can apply to the school as a whole or, for a particular reason, to specific people and groups.
- A joint agreement, linked to the corresponding fora for the discussion of particular subtopics, is geared to the correlation between targeted activity and a relief function. This is especially evident in the area of health promotion for all those involved, the promotion of movement and sport as well as the prevention of violence. In all the areas mentioned, approaches, statements and examples already exist to which both the undersigned and the individual school can have recourse.
- The individual school acts autonomously within the framework laid down by the state. This includes the scope for opening up into clubs, for example, as well as the option of seeking advice and support from the school supervisory authority.

For the undersigned it is important to foster lasting creative links between the parental home and the school rather than links which result from an acute emergency or conflict. Both the parental home and the school, as well as the external social partners, face this challenge. The process leading to agreements offers the opportunity, however, to contribute to a permanent and effective consensus of values.

Each of the undersigned stresses their commitment to participate in this process and to promote its success.

Bonn, 3 December 2003