

Valtin, Renate

PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAckt. Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow, Juli 2002

2009, 9 S.



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAckt. Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow, Juli 2002. 2009, 9 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14689 - DOI: 10.25656/01:1468

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14689>

<https://doi.org/10.25656/01:1468>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renate Valtin

PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAckt

Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow, Juli 2002

"Die Schule der Nation ist die Schule – aber wer soll das bezahlen? [Willy] Brandt verspricht goldene Jahre", so lautete am 29. Oktober 1969 eine Schlagzeile der Bildzeitung. Irgendwie geriet das dann wohl in Vergessenheit, auch die Kostenfrage, und an der Bildungspolitik wurde kräftig gespart (im OECD-Vergleich liegt Deutschland am unrühmlichen unteren Ende mit seinen Bildungsausgaben). Erst ein gutes Vierteljahrhundert später – nach TIMMS- und PISA-Schock – ist die Schule wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt, Bildung zur Chefsache und zum Wahlkampfthema erklärt worden. Die deutsche Bildungsmisere steht nun allen vor Augen:

- Schüler und Schülerinnen beherrschen nicht ausreichend das Lesen, Schreiben und Rechnen, im internationalen Vergleich schneiden sie schlechter ab in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und der Lesekompetenz.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Schulsystem sinkt rapide, auch mit der Grundschule, die bislang als Lieblingskind galt (vgl. u. a. Rosenfeld/Valtin 2002).

Über Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen der deutschen Bildungsmisere scheint alles gesagt zu sein. Jenseits von gut und PISA ist es schwer, noch etwas Originelles dazu beizutragen. Die Ergebnisse von PISA wurden in der öffentlichen Diskussion bisher vorwiegend unter dem Aspekt Leistungsanforderung und Leistungssicherung diskutiert. Jedoch: die Problematik ist tiefer liegend. Die PISA-Befunde berühren nämlich die Funktion der deutschen Schule insgesamt (speziell diejenige des vertikal gegliederten Schulsystems) und ihre ungewollten, unheimlichen Nebenwirkungen (heimlicher Lehrplan). Vor allem zwei Ergebnisse sind zu reflektieren:

1. die große Leistungsschere und die Tatsache, dass in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die Lesekompetenz am Ende der Sekundarstufe I aufweist, und
2. das mangelnde Leseinteresse der männlichen Jugendlichen (in Deutschland geben 54% der Jungen an, dass sie überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, bei einem OECD-Mittelwert von 40%, s. Stanat/Kunter, in Baumert u.a. 2001, S. 262) und ihre Schwächen in der kritischen Auseinandersetzung mit Texten (a.a.O., S. 254).

1a Die dreigliedrige deutsche Schule als Ort der sozialen Auslese

Eines der für mich bestürzendsten Ergebnisse von PISA ist das Ergebnis, dass Deutschland im internationalen Vergleich zu den Nationen gehört, die den höchsten Anteil von Jugendlichen mit schwachen Leistungen in der Lese-Kompetenz und zudem die größte soziale Auslese aufweist, d. h. die größte Streubreite im Leistungsunterschied zwischen den guten und schwachen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Jugendlichen aus unteren und oberen Sozialschichten (Im PISA-Ländervergleich in Deutschland ergab sich, dass in Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein Jugendliche aus Oberschichtfamilien im Vergleich zu Jugendlichen aus Facharbeiterhaushalten eine 8- bis 10-mal so große Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen, vgl. Baumert u. a. 2002, S. 51).

Offenbar gelingt es unserem Schulsystem nicht, wie in anderen Ländern durchaus möglich., schwächere Kinder, vor allem solche aus bildungsfernem Milieu, angemessen zu fördern. Da PISA Fünfzehnjährige untersucht hat, ist nicht klar, ob das Versagen auf die sog.

„weiterführenden“ Schulen abgeschoben werden kann, da diese – wie die PISA-Autoren es distanziert elegant ausdrücken – „differenzielle Entwicklungsmilieus“ bereit stellen.

„Differenzielle Entwicklungsmilieus“ beinhaltet die skandalöse Nachricht, dass die

Jugendlichen je nach Schulart unterschiedlich gefördert werden, oder konkret: dass den Haupt- und auch den Realschüler(inne)n anspruchsvollere fachliche Lernangebote vorenthalten werden. Skandalös ist der Ausdruck „differenzielle Entwicklungsmilieus“ vor allem wegen der geringen Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems (wohl gemerkt für Aufsteiger, nicht für Absteiger), und weil Kinder schon nach der 4. Klasse aussortiert werden. Mit zehn Jahren aber, so weiß seit Piaget jeder Entwicklungspsychologe, sind Kinder in einem Alter, in dem wenig Verlässliches über ihre späteren intellektuellen Entwicklungsmöglichkeiten und ihre Begabungen ausgesagt werden kann. Die PISA-Autoren vermeiden die Diskussion dieses Themas: der Selektionseffekte des dreigliederigen deutschen Schulsystems.

Aber aufmerksamen Lesern der PISA-Studie wird nicht die Tabelle auf S. 384 (Baumert 2001) entgehen, in der alle Länder mit ihren Unterschieden zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur aufgeführt werden. Auffällig ist, dass es sich bei den ersten 7 „Spitzenreitern“ dieser Liste (also denen mit der weitesten Schere) ausschließlich um Länder handelt mit vertikal gegliederten Schulsystemen: Deutschland, Belgien, Schweiz, Luxemburg, Vereinigtes Königreich, Ungarn, Tschechische Republik (vgl. dazu die Auflistung der Länder mit vertikal gegliederten Systemen in Kapitel 9 der PISA-Studie; Schümer, in Baumert u.a. 2001, S. 425). Die 12 Länder am Tabellenende mit der geringsten Differenz haben integrierte Schulsysteme. Denken wir in Deutschland zurück. Da war doch noch was? Da gab es in der DDR die „Zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule“, und die ersten deutsch-deutschen Schulleistungsvergleiche konnten den SchülerInnen der DDR-Schulen nicht nur gute Schulleistungen in den Hauptfächern bescheinigen, sondern auch den Sachverhalt, dass die Schere zwischen guten und schwachen SchülerInnen nicht so erheblich war wie im Westen, was vor allem auf das Konto der guten Förderung der Schwachen zurückging. Und in den alten Bundesländern? Hier hatten wir eine über viele Jahre geführte Gesamtschuldebatte und die damals umfangreichsten empirischen Evaluationsstudien. Fend (2002) schreibt dazu:

„Gab es nicht die so genannten Fend-Studien (1982), die rund 20 000 Schüler, mehrere hundert Eltern und Lehrer erfasst haben, mit dem Ergebnis,

- dass tatsächlich viele Schüler in der Sekundarstufe in höhere Abschlüsse aufsteigen, wenn es das System erlaubt, und dass etwa 50 Prozent auf unterschiedlichem Kursniveau lernen;
- dass die Chancengleichheit, gemessen an der Unabhängigkeit der Schulformzugehörigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit, in Gesamtschulen größer ist, wobei dieses Ergebnis in mehreren unabhängigen Stichproben auftauchte“ (Fend 2002).

Fend konstatierte ferner: Die Überlappung der Leistungen zwischen den Schulformen erwies sich als so groß, dass die grobe Einteilung in Schulformen nicht gerechtfertigt erschien (Fend 2002).

Er verweist jedoch auch darauf, dass die Leistungsfähigkeit der Gesamtschüler, d. h. ihre Ergebnisse in Schulleistungstests, verglichen mit denen anderer Schularten nie besser, meist schlechter oder höchstens gleich gut waren. Meiner Meinung hat dies auch damit zu tun, was man (verräterisch) als „creaming“ effect („Absahnen“) bezeichnet: Bei freier Schulwahl entscheiden sich viele Eltern für das Gymnasium, so dass die Besten abwandern (Deutschlands Bildungselite war ja schon immer „erste Sahne“).

Fend führt als Erklärung an, dass die Gesamtschulen nicht gezwungen waren, sich von außen durchgeführten Leistungskontrollen zu stellen, sondern ihre Schülerschaft nach internen Maßstäben beurteilten. Während Gesamtschulen gut darin waren, Unterstützungssysteme für schwache Schüler zu entwickeln, hätten sie die Standardsicherung versäumt. Er mahnt an, bei

künftigen Überlegungen zur Schulstruktur beides zu berücksichtigen: die optimale individuelle Unterstützung bei der Förderorientierung und die externe Standardsicherung, z. B. durch schulübergreifende Prüfungen oder über Aufnahmeprüfungen in berufliche und gymnasiale Oberstufen.

Dieser Auffassung schließe ich mich an und plädiere für eine möglichst lange gemeinsame Schulzeit und stärker integrierte Schulsysteme.

Noch auf einen weiteren Auslesefaktor verweist PISA: Deutschland ist nicht nur Weltmeister in der externen Auslese, sondern hat auch die größte **interne Auslese** mit dem höchsten Anteil an – wie der PISA-Sprachgebrauch lautet - „verzögerten Durchläufen“. D. h., von den 15-jährigen haben nur 64% ihre Schullaufbahn regulär durchlaufen, 36% mit Verzögerung: 2/3 wegen Sitzen Bleibens und 1/3 wegen verspäteter Einschulung. Leider führt die längere Schulbesuchszeit nicht zu besseren Leistungen. Zum einen bringen Wiederholer weniger gute kognitive Voraussetzungen mit, zum anderen wird ihnen durch die Zurückstellung der Unterricht mit anspruchsvollerem fachlichen Inhalt der nächsthöheren Klassenstufe verwehrt (auch in den Fächern, in denen sie nicht „durchgerasselt“ sind). Sitzen bleiben lohnt sich nicht und ist deshalb auch ökonomisch gesehen eine Verschwendung: Wiederholer nehmen teure Schulplätze weg.

1b Grundschule als Ort der Auslese und der Zwang zur Notengebung

Die Grundschule in Deutschland ist Bestandteil eines höchst selektiven Schulsystems, das ein Relikt ständischen Denkens des 19. Jahrhunderts darstellt. Für viele Lehrpersonen und Eltern ist Grundschule nicht die Stätte grundlegender Bildung und Erziehung, sondern eine Vorschule für das Gymnasium und der Ort, an dem Kinder sorgfältig danach auszulesen sind, für welche Schulform sie sich eignen. „Unpassende“ Schülerinnen und Schüler werden aussortiert: durch Zurückstellung, Sitzen bleiben oder Überweisung an eine Sonderschule. Dieser strukturell angelegte Zwang zur frühen Auslese verstellt den Blick auf den Förderauftrag der Grundschule.

In Lehrerfortbildungsveranstaltungen werde ich immer nach guten Tests gefragt, um „Risikokinder“, Legastheniker oder Kinder mit Dyskalkulie, herauszufinden (damit sie dann an andere Experten verwiesen werden können. Und zurzeit warten genügend Mediziner, Psychologen und Therapeuten darauf, „Teilleistungsstörungen“ zu therapieren – wenn auch mit zweifelhaftem Erfolg). Viele interessierte Experten wollen uns einreden, unter den Kindern gebe es 5 – 15% „genetisch bedingte“ Legastheniker, ferner ebenso viele Kinder mit Rechenschwäche. Rechnen wir dann noch die Kinder mit ADS und MCD (das nicht, das ist ja out) und Hyperaktivität hinzu, kommen wir auf einen beträchtlichen Anteil von behandlungsbedürftigen, kindlichen Patienten.

Abschreckendes Beispiel: Auf Drängen der Lehrerin wurde ein rechtschreibschwaches Kind in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie untersucht mit folgendem Ergebnis: „1. Wahrnehmungsverarbeitungsstörung in den Bereichen – visuell: Speicherung für visuelle Reize, Augen-Hand-Koordinationsstörung, Raum-Lage-Probleme, - motorisch: Gleichgewicht wie Grafomotorik, - auditiv: Einschränkung des semantischen Gedächtnisses und seiner Verknüpfungsprozesse. 2. Lese-/Rechtschreibstörung sowie sensorische Integrationsstörung, die zu Teilleistungsstörungen in den Bereichen Lesen und Schreiben führen können bei schwankender Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistung.

Therapievorschlage: 1. Medizinische Überprüfung der auditiven Funktionen, 2. Evtl. Stimulanztherapie (Ritalin) im sechswöchigen Versuch, um Gedächtnisstrukturen zu verbessern und die schwankende Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistung zu stabilisieren, 3. Lerntherapie, um LRS- Problematik und Rechenprobleme zu bearbeiten, 4. Ergotherapie mit sensorischer Integration“.

Glücklicherweise geriet dieses Kind in das Institut für Lernförderung von Ingrid Naegele, wo es mit Hilfe von FIT, einem pädagogischen Lernprogramm, innerhalb eines halben Jahres von seinen Defekten geheilt werden konnte (Näheres zu FIT, s. Naegele 2002).

Die Pathologisierung der Kinder ist für mich die Kehrseite der schulischen Auslesebestrebungen. Solange Grundschule sich nicht als Förderinstitution begreift, bleibt die „Bringschuld“ beim Kind (Bartnitzky 2002, S. 4). Die gegenwärtig so populären Erklärungsmuster mit den fragwürdigen Teilleistungsstörungen (das Geschäft mit der Legasthenie) liefern Eltern und Lehrerinnen ein Alibi, um sich aus der Verantwortung für die Lernprozesse der Kinder zu stellen.

Der Förderanspruch der Schule – jedes Kind optimal zu fördern – verblasst vor dem Auslesemechanismus, der in Deutschland gekoppelt ist mit dem Zwang zur Notengebung. Aufgrund der Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems und seiner relativ geringen Durchlässigkeit wird vor allem die Grundschule zu einem Ort, an dem gute Zensuren und gute Zeugnisse eine große lebensgeschichtliche Bedeutung bekommen und Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, die aufgrund des normativen Standards der Notengebung schon programmiert sind, und die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen machen einen entscheidenden Anteil der schulischen Sozialisation aus. Sie beeinflussen das Selbstbild der eigenen Fähigkeiten, die Lernfreude, die Motivation, die Leistungsangst und die Erklärungsmuster für Erfolg und Misserfolg. In meiner Längsschnittstudie zeigten sich deutliche Unterschiede in der Entwicklung von Kindern mit guten und schlechten Noten. Zum Beispiel weisen Kinder mit schlechten Noten große Angst auf, nicht in die nächste Klasse versetzt zu werden (3. Klasse zu 45,5%; 4. Klasse zu 43%). Sie haben Sorge vor dem nächsten Schultag (3. Klasse zu 29,9%; 4. Klasse zu 24,1%), große Angst vor Klassenarbeiten und sind aufgeregt in der Situation, wenn sie von der Lehrerin bzw. dem Lehrer eine Frage gestellt bekommen (3. Klasse zu 26,5%; 4. Klasse zu 15,5%). In Bezug auf die Lernmotivation konnten wir Anzeichen für das beobachten, was Sacher (1996, S. 74) als Notenangst und Notengeilheit bezeichnet: eine stärkere Misserfolgsorientierung in der Leistungsmotivation der Kinder mit schlechten Noten sowie eine stärkere externale Motivation bei Kindern mit guten Noten.

Interessant ist dabei ein Vergleich von SchülerInnen aus Bayern und aus Berlin:

Bei einem Vergleich meiner Ergebnisse aus der sechsjährigen Berliner Grundschule mit der Münchner LOGIC-Studie zeigte sich: das Absinken der Fähigkeitsselbstkonzepte und der Lernfreude war nicht so stark wie in Bayern, auch war die Leistungsangst geringer. Möglicherweise handelt es sich hier um den Effekte der sechsjährigen Grundschule mit abgemildertem Ausleседruck.

Was die Notengebung betrifft, so stellte sich in meiner NOVARA-Studie heraus: Noten und Zeugnisse erfreuen sich allseits großer Beliebtheit: Noten sind aus der Grundschule nicht mehr wegzudenken, das ist jedenfalls die Meinung von Eltern, Kindern und Lehrern (Valtin 2002). Dennoch tut man gut daran, sich dessen bewusst zu sein, dass die Schule in ihrer fünftausendjährigen Geschichte viereinhalbtausend Jahre ohne Zensuren und Notenzeugnisse ausgekommen ist.

In unserem Projekt haben wir Kinder des zweiten Schuljahrs gefragt: Wozu braucht man ein Zeugnis? Die für mich erschütterndste Antwort lautete: „ein Zeugnis unterscheidet die Schwächeren von den Guten“. Schon die Zweitklässler betonen überwiegend die Auslesefunktion von Zeugnissen: „Damit man weiß, ob man gut oder schlecht ist“. Die Kleinen beziehen das Urteil also (noch) auf ihre Person, weil sie Leistung und Person nicht unterscheiden und schlechte Noten persönlich nehmen (Valtin/Schmude 2002).

Nun sind aber Noten ganz und gar nicht unproblematisch. Ingenkamp (1995⁹) hat schon in den 70-er Jahren auf die Fragwürdigkeit der Notengebung verwiesen: sie ist informationsarm, subjektiv, wenig zuverlässig und – was das Schlimmste ist – nur innerhalb einer Klasse gültig. Da unterschiedliche Maßstäbe verwendet werden, sind Noten unterschiedlicher Fächer,

unterschiedlicher Klassenstufen und unterschiedlicher Klassen nicht vergleichbar. Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier – so lautet das Ergebnis unseres Zeugnisprojekts (Thiel/Valtin 2002.) Ähnlich wie Ingenkamp (1969/1995) haben wir Testleistungen und Zensuren in Mathematik von Kindern aus annähernd 30 Klassen in Beziehung gesetzt. Zwischen den Klassen gab es große Unterschiede in den Leistungen in einem lehrplanvaliden Mathematiktest, was sich jedoch nicht in den Zensuren widerspiegelte. Kinder mit vergleichbaren Testleistungen aus unterschiedlichen Klassen hatten in Mathe Zensuren zwischen Eins und Fünf. Der Zufall der Klassenzugehörigkeit ist wesentlich mitentscheidend bei der Zensurenvergabe, da sich die Lehrpersonen am klasseninternen Maßstab orientieren. Die Note kann deshalb ihrem gesellschaftlichen Anspruch der Legitimation von Ausleseentscheidungen nicht gerecht werden (und wird auch ihrem pädagogischen Anspruch der differenzierten Rückmeldung über den Leistungsstand nicht gerecht). Dennoch verlangte der ehemalige sächsische Kultusminister Matthias Röbber ein „klares Bekenntnis zu Noten bereits im 2. Schuljahr,“ (in: Sächsische Zeitung vom 28.1.2002). – Will er mit dem Ausdruck „Bekenntnis“ sagen, dass Noten Glaubenssache sind? Dringend zu fordern ist die Überprüfung der klasseninternen Bezugsnorm bei der Zensurengebung. Lehrpersonen brauchen einen Vergleichsmaßstab über viele Klassen hinweg. Standardisierte Schulleistungstests oder Vergleichsarbeiten können hier hilfreich sein.

Im Übrigen plädiere ich für die verbale Beurteilung in der Grundschule, wie sie in anderen Ländern (auch solchen mit guten PISA-Ergebnissen) längst üblich ist. Meine Studie zeigt allerdings auch, dass es bislang nur wenigen Lehrpersonen gelingt, Berichtszeugnisse so zu schreiben, dass sie ihrem Anspruch gerecht werden: umfassende Informationen zu geben über den Leistungsstand des Kindes, förderdiagnostische Hilfen anzubieten und zu ermutigen (Schmude 2002). Sie ist häufig noch das, was einem Kind in einem Interview als Versprecher unterlief: eine „verbale Verurteilung“.

2 Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation

Als nach dem Sputnik-Schock umfangreiche Studien zum Herausfinden der Begabungsreserven in den alten Bundesländern angestellt wurden, war das Ergebnis: am stärksten benachteiligt ist das katholische Arbeitermädchen vom Lande. PISA hat eine neue Gruppe identifiziert: türkische Arbeiterjungen aus der Großstadt. Mädchen gelten als die Gewinnerinnen der Bildungsreform: Sie erhalten bessere Noten, bessere Abschlüsse und haben angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern bessere Zugangschancen zur Universität (beispielhaft dazu die Analysen von Schümer/Trommer 1996). Doch Mädchen können diese schulischen Erfolge nicht für sich verbuchen: In wichtigen Dimensionen der leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung zeigen sie im Vergleich mit Jungen niedrigere Werte, und zwar in Bezug auf das Selbstwertgefühl, das Bewusstsein eigener Stärke und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Feministische Schulforscherinnen machen dafür neben gesellschaftlichen und familialen Bedingungen den verborgenen oder heimlichen Lehrplan der Schule verantwortlich. Dieser Begriff bezeichnet die nicht beabsichtigten Folgen der Institution Schule, die sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten und zumeist unbemerkt von ihnen auswirken. Während offiziell der Auftrag der Schule auf eine Gleichbehandlung aller Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Geschlechts, zielt, existiert ein verborgener Lehrplan, der zu einer Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit zur Aufrechterhaltung der Ungleichheit der Schichten und der Geschlechter führt. Der verborgene Lehrplan transportiert Geschlechtsrollenstereotype, kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, die die gesellschaftliche Zweitrangigkeit der Frau und den Überlegenheitsanspruch des Mannes beinhalten und unerwünschte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Langfristig führt dies bei Mädchen zu

Selbstwertproblemen und bei Jungen zu verstärktem Druck und Stress sowie bei beiden Gruppen zu einer Ausprägung geschlechtskonformer Interessenausprägungen und Lebensentwürfen, die eine autonome Entfaltung und Selbstverwirklichung behindern. PISA hat das geringe Leseinteresse der männlichen Jugendlichen in Deutschland herausgestellt. Wie meine Längsschnittstudie zeigt, beginnen vom 2. Schuljahr an Unterschiede in der fachspezifischen Lernfreude: Jungen bevorzugen Mathematik und Sport, Mädchen Deutsch und Kunst (Valtin/Wagner 2002). In der 7. Klasse – über alle Schularten hinweg – zeigen Jungen eine höhere Lernfreude in Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte/Sozialkunde und Sport. Mädchen mögen signifikant lieber Deutsch schriftlich sowie erste und zweite Fremdsprache schriftlich, Musik und Bildende Kunst. Diese fachspezifische Lernfreude geht einher mit entsprechenden Unterschieden in den fachbezogenen Selbstkonzepten. Mädchen trauen sich hier in den meisten Fächern weniger zu als Jungen. Mädchen zeigen von der 2. Klasse an mehr Leistungsangst und eine höhere Misserfolgsorientierung. Von Klasse 4 an unterscheiden sich auch die Jungen und die Mädchen in ihrem Selbstwertgefühl, im Selbstkonzept der Begabung und des Aussehens. Ferner gibt es erhebliche Unterschiede in den Geschlechtsrollenorientierungen der Jugendlichen. „Vater sollte bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als Mutter“ – bei diesen und ähnlichen Aussagen erhielten wir in unserer Befragung von über 3000 Jugendlichen aus 8. Klassen in Berlin von Jungen größere Zustimmung als von Mädchen. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau ist zwar im Grundgesetz verankert, diese Botschaft ist jedoch noch nicht bei allen angekommen, wengleich es erfreuliche Zusammenhänge gibt: Jugendliche aus Ostberlin sind weniger traditionell eingestellt (Valtin/Wagner 2002a). Trotz gleicher Lehrpläne und des gemeinsamen Unterrichtens gelingt es der Schule nicht, die geschlechtsstereotypen Interessen und die in der Gesellschaft vorherrschenden Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, die für beide Geschlechter Einschränkungen bedeuten, abzumildern und sich Begabungsreserven (z. B. Frauen in Naturwissenschaften und Informatik) zu erschließen (Frauen statt Inder!). Niemand sollte wegen seines Geschlechts in der Schule benachteiligt werden – dieser Grundsatz fehlt im Schulgesetz des Landes Mecklenburg/Vorpommern (hier kommen übrigens sprachlich nur der Schüler und die Schüler vor).

Abschließende Bemerkungen

Für das schlechte Abschneiden in PISA werden in der gegenwärtigen Diskussion vor allem drei Schuldige ausgemacht: die Eltern (die mit ihren Kindern nicht mehr lesen), die Schüler (die unmotiviert und nicht anstrengungsbereit sind) und die Lehrpersonen (die schlechten Unterricht machen und fortbildungsunwillig sind). Die Schuldzuweisung wird also individualisiert. Meiner Meinung nach liegt jedoch die Schuldfrage auf einer strukturellen Ebene: das Schulversagen der SchülerInnen ist größtenteils das Versagen der Schule. Worin sehe ich Konsequenzen?

1. Grundschule als Ort des Erwerbs kultureller Kompetenzen:

Hier geht es vor allem um eine Verbesserung des Unterrichts und eine Umsetzung der vorliegenden Erkenntnisse. Allerdings ist dies nur möglich bei einer gleichzeitigen Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen in der Grundschule, wie Klassengröße, Ausstattung mit Materialien, Lehrerstunden, Verlängerung und Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen, verbesserte vorschulische Erziehung, Ganztagschulen mit nachmittäglichen Angeboten zur Förderung von Kindern mit besonderen Interessen und Begabungen. Zur Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags braucht die Grundschule mehr Ressourcen. Innerhalb der OECD gibt Deutschland für den Primarbereich besonders wenig aus.

2. Grundschule als Ort der Auslese:

Leistungsanspruch in der Grundschule – so lautete mein Thema. Diese Forderung ist jedoch zu koppeln mit dem Förderanspruch der Schülerinnen und Schüler. Ich unterstütze die jetzt vielfach geäußerte Forderung nach Vergleichsarbeiten und Tests, aber nicht zum Ende der Schulzeit, sondern möglichst frühzeitig, und nicht als Auslese, sondern als förderdiagnostisches Verfahren, welches der Diagnose des Lernentwicklungsstands in den Lernbereichen dient, so dass Kindern mit Lernrückständen so früh wie möglich gezielte Hilfen gegeben werden können.

Damit der Förderanspruch nicht vor dem Auslesegedanken verblasst, plädiere ich für eine möglichst lange gemeinsame Schulzeit. Diese ist auch der Wunsch der Eltern aus den neuen Bundesländern (vgl. u. a. Rosenfeld/Valtin 2002). Viele bedauern, dass die neuen Länder zu schnell die Schulstruktur der DDR aufgegeben haben.

3. Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation:

Hier geht es darum, Koedukation bewusst zu gestalten, geschlechtsstereotypen Interessenausprägungen entgegenzuwirken, Mädchen zu stärken (ausführlich dazu Pfister/Valtin 1996), aber auch die Männer verstärkt an den Bildungsaufgaben der Schule zu beteiligen: der Quotenmann in Kindergärten und Grundschule!

Wenn wir tatsächlich, wie Frau Bulmahn es wünscht, in den nächsten 10 Jahren in internationalen Vergleichen wieder unter den ersten Fünf rangieren wollen, dann sind viel umfassendere Reformen notwendig, als sie bisher ins Auge gefasst wurden – auch die Schulstruktur muss neu überdacht werden. Das scheint allerdings ein Tabu-Thema zu sein. Warum werden Fragen der Schulstruktur nicht diskutiert? Als Schule gilt nur das Gymnasium und der Abschluss Abitur („Haben Sie überhaupt das Abitur?“, fuhr Franz Josef Strauß einst einen Kritiker an). Als ich vor vielen Jahren mit Peter Heyer ein Buch über die sechsjährige Berliner Grundschule veröffentlichte und eine Befragung der Kultusminister durchführte, antwortete der sächsische Kultusminister: „Das Gymnasium umfasst 9 Jahre, also ist die Dauer der Grundschule vier Jahre“ (Heyer/Valtin 1991). Berlins Schulsenator und der Brandenburger Minister fordern nun das Zentralabitur.

Wer das deutsche Schulsystem mit seiner frühen Auslese kritisiert, vergreift sich an der „Besitzstandswahrung“. Das deutsche Bildungssystem sorgt wie im 19. Jahrhundert für die soziale Vererbung der gesellschaftlicher Position an die Kinder, so wie Vermögen und Eigentum an die Kinder vererbt werden. Die Herrschenden im Lande werden also gut bedient. Die Ausgaben für den Gymnasialbereich liegen laut OECD-Bildungsbericht 2000 *über* dem OECD-Durchschnitt, während insgesamt Deutschland weit unter dem Durchschnitt liegt, wobei besonders die Grundschule betroffen ist. Gilt bisher die Aussage: Die Schule der Nation ist das Gymnasium, so ist ein Umdenken nötig: „Die Schule der Nation ist die Grundschule“. Denn sie ist die wichtigste Schulform. Dies ergibt sich aus der Besonderheit der Institution (Grundschule als erste Schule des Bildungswesens, als Schule für alle Kinder), aus der Besonderheit der Altersgruppe (Kinder in einer Phase der besonderen Bildbarkeit) sowie aus der Besonderheit des Bildungsauftrags (grundlegende Bildung), dessen Realisierung heutzutage angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der veränderten Kindheit besonders schwierig geworden ist, zumal auf Grundschule der Selektionsdruck eines weltweit fast einzigartigen dreigliedrigen Schulwesens lastet. Das im Grundgesetz verankerte Grundrecht: „Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ wird in der Grundschule verwirklicht – oder auf Lebenszeit verwirkt.

Literatur:

Bartnitzky, H.: Zum Thema: Kerncurriculum – 3. Teil. In: Aktuell Grundschulverband, Heft 78, 2002, S. 3-4.

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002.

Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim 1982.

Fend, H.: Alle fördern – von allen viel verlangen, in: Erziehung und Wissenschaft, Juni 2002.

Heyer, P./Valtin, R. (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1991.

Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim und Basel (9. Aufl.) 1995.

Naegele, I. M.: FIT – das Frankfurter Integrative Therapiemodell. In: Naegele, I. M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch er Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel 2002, S. 204-214.

Pfister, G./Valtin, R. (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., 2. unveränd. Aufl., Frankfurt 1996.

Rosenfeld, H./Valtin, R.: Welche Einstellungen und Erwartungen haben Eltern in Bezug auf die Grundschule? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Juventa Verlag, Weinheim und München 2002, S. 27-36.

Sacher, W.: Prüfen. Beurteilen. Benoten. Bad Heilbrunn/Obb. 1996.

Schmude, C.: Wie werden Berichtszeugnisse realisiert? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München 2002, S. 77-88.

Schümer, G./Trommer, L.: Geschlechterunterschiede im Schulerfolg – Auswertung statistischer Daten. In: Valtin, R./ Warm, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt 1996², S. 97-102.

Thiel, O./Valtin, R.: Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München 2002, S. 67-76.

Valtin, R.: Die Note als Giftpilz des Haus- und Schullebens? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München 2002, S. 11-16.

Valtin, R./Schmude, C.: Wofür braucht man ein Zeugnis? Zur Funktion von Zeugnissen aus der Sicht von Experten und Betroffenen. In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München 2002, S. 17-26.

Valtin, R./Wagner, C.: Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München 2002, S.113-138.

Valtin, R./Wagner, C.: Traumänner gibt's in Ostdeutschland. Berliner Studie stellt eine erfreuliche Tendenz zur Partnerschaftlichkeit bei Jugendlichen fest. In: Psychologie Heute, 9/2002b, S. 10 (Themen & Trends).