

Hansel, Toni [Hrsg.]

Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule

Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 358 S. - (Schulpädagogik; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Hansel, Toni [Hrsg.]: Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 358 S. - (Schulpädagogik; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30378 - DOI: 10.25656/01:3037

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30378>

<https://doi.org/10.25656/01:3037>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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

Schulpädagogik
Band 5

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	---

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---	----

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	----

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	----

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	--	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fordern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freyermann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitzkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehrern gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

1 Vorwort

Das Klima für Veränderungen im Bildungsbereich scheint derzeit so günstig wie lange nicht mehr. Noch am Abend der PISA-Veröffentlichung forderte die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Annette SCHAVAN, auch Kultusministerin von Baden-Württemberg, eine Intensivierung der Sprachförderung schon im Kindergarten. Dabei bestand eigentlich kein besonderer Anlaß zum Wehklagen für diese Ministerin, trug und trägt sie doch Verantwortung in einem Land, das im Vergleich der Bundesländer untereinander ganz weit vorne liegt, wie sich wenige Monate später bei PISA-e herausstellte. Aber die Genugtuung darüber hält sich auch bei SCHAVAN in Grenzen, denn im internationalen Vergleich hinken Bayern und Baden-Württemberg eben doch den erfolgreichen PISA-Ländern hinterdrein, allerdings sehr weit vor jenen Bundesländern mit anderen bildungspolitischen Axiomen.

Unabhängig davon, wo der Schock am tiefsten sitzt, ist an dieser exponierten Stelle festzuhalten, daß die OECD-Studie PISA eine sehr ambitionierte und sehr weit entwickelte Schulleistungsvergleichsstudie weltweit ist. Kern des Vergleichs sind die Schulleistungen 15 Jahre alter Schüler in den Schulleistungsparametern reading, mathematical and science-literacy sowie cross-curricular-competencies in insgesamt 32 der OECD angehörenden Ländern. In der Bundesrepublik Deutschland hat ein nationales Konsortium unter Führung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Berlin) den Forschungsverlauf koordiniert. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat ihre Zustimmung zur Teilnahme Deutschlands an die Durchführung auch von Bundesländervergleichen (PISA-e) gekoppelt. Vor diesem Hintergrund stimmt es sehr nachdenklich, daß sich in der Bundesrepublik Ängste und Abwehrhaltungen gegenüber diesem Forschungskonzept breit machten, die Jochen SCHWEITZER (1999) eingehend beschreibt.

Mit Ängsten kann man – dies gilt im übrigen nicht nur für PISA allein – kaum rational umgehen. So erklären sich die Aufgeregtheiten in der unmittelbaren Folge der Veröffentlichung von PISA aus dem Unvermögen von Lehrern, Bildungsmanagement und Bildungsverwaltung gleichermaßen, mit Evaluation umzugehen, denn die hat in Deutschland keine nennenswerte Tradition, im Gegenteil: Schulehalten galt und gilt bis in die Gegenwart als „closed job“, und wer wissen will, was in Klassenzimmern vor sich geht, hat mitunter hohe bürokratische Hürden zu überwinden.

Die hier angemerkten Ängste sind wohl kausal dafür verantwortlich, daß nach der Veröffentlichung von PISA nahezu alles und jedes, dessen man habhaft werden konnte, für die deutsche Bildungsmisere dingfest gemacht und dementsprechend kommentiert wurde: Unterrichtsausfall, fehlende Förder- und Betreuungsangebote, undisziplinierte Schüler, desinteressierte Eltern, zunehmende Gewalt, mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache, Burn-Out-Syndrom usw. usw. Dementsprechend bunt sind die Wege aus der Krise, die landauf landab angeboten werden, um die in PISA offenkundig gewordene „Bildungskrise“ zu überwinden: Englisch und Computer bereits im Kindergarten, leistungsabhängige Besoldung von Lehrern und Professoren, verbindlichere Lernziele, kleinere Klassen, mehr und bessere Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer, Ganztagschulen, Reform der Frühpädagogik usw. Die Liste der Vorschläge ist sicher so lang wie die Liste der Krisensymptome. Jede dieser Teilmaßnahmen stellt gewiß einen mehr oder weniger wichtigen Reformschritt dar, allerdings sind sie aus PISA nicht zwingend abzuleiten, sondern sind wohl eher Ausdruck eines allgemeinen, wenig spezifizierten Unbehagens, das sich seine Ventile in den genannten Schlagwörtern sucht.

Das *IV. Rostocker Universitäts-symposium zu aktuellen Fragen und Problemen der Schulpädagogik*, aus dem die hier vorgelegte Schrift als Tagungsband hervorgegangen ist und durch namhafte Fachvertreter aus Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Bildungspolitik ergänzt wurde, ist der Versuchung nicht erlegen, alle diese Aspekte einzeln abzarbeiten. Wir haben uns statt dessen auf vier Fragen konzentriert, die

den von PISA umrissenen Komplex empirischer Bildungsforschung abseits der oben skizzierten Aufregungen für die Schulpädagogik zu erschließen geeignet sind:

- Welche schulpädagogische Signalwirkung geht von PISA aus?
- Gibt es Wirkungen von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik?
- Welche Konsequenzen sind aus PISA für die Bildungsfinanzierung herzuleiten?
- In welchem Verhältnis stehen Bildungsforschung und Unterricht?

Jede dieser Fragen zieht weitere Fragen nach sich, so verwundert es nicht, daß wir unter dem Dach dieser vier Aspekte jeweils mehrere Autoren gebündelt haben, die sich Fragen und Problemen zugewandt haben, deren Bearbeitung auf der Tagung in der erforderlichen Breite nicht möglich war. Diese Rostocker Veranstaltung hat sich inzwischen verstetigt und bietet Wissenschaftlern, Praktikern und Studierenden ein Forum für Ideen, Diskurs und Dialog außerhalb der Enge universitärer Lehre, das offen ist für Probleme und Sichtweisen anderer. Ermöglicht wurde dies auch in diesem Jahr durch die vorbehaltlose Unterstützung der HANNS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG, d.h. durch eine Unterstützung, die nicht an programmatische oder personelle Bedingungen geknüpft war. Aus der geschärften, nicht durch Vorgaben eingeschränkten Positionierung erwächst nicht nur Information, sondern auch jene innovative Kraft, die mit dem Gewinn oder der Bestärkung von Haltungen in der Folge offener Diskussion einhergeht. Die Leitidee dieser Förderinitiative der HANNS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG, idealtypisch umgesetzt durch den ehemaligen Geschäftsführer Dr. Friedhelm Hilterhaus und seinen Nachfolger, Herrn Dipl.-Kfm. Wolfgang Bruncken, zielt in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *radikal* auf die Förderung des Nachwuchses nicht nur in der Breite, sondern auf die Herausbildung von Spitzennachwuchs. Das findet kaum den Beifall derer, die die Entwertung von Bildungsabschlüssen durch das Niedrighängen der „Meßlatte“ in der Vergangenheit begünstigten, huldigen sie doch nicht selten weiterhin jenem perspektivlosem Bildungs-Egalitarismus, der in völliger Verkennung der personalen und nicht-personalen Bedingungen schulischer und außerschulischer Bildung sich von dem Grund-

satz leiten läßt: „Was nicht alle wissen können, darf keiner wissen!“ Hier hat die HANNIS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG unser Anliegen erkannt und unterstützt: Nachwuchsförderung bedarf einer guten Schule, nicht irgendeiner, sondern einer Schule, deren Profil einer Spitzenförderung nicht im Wege steht oder sie nur dem persönlichen Engagement einzelner Lehrer überläßt, sondern bestmögliche Förderung geradezu sucht. Für die Unterstützung auf diesem Wege danke ich der HANNIS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG von Herzen.

Für die umsichtige Bearbeitung des Manuskripts bin ich Frau stud.paed. Doris Grabbet zu besonderem Dank verpflichtet. Sie übernahm es, die zur Veröffentlichung vorgesehenen Manuskripte in ihrem äußeren Aufbau soweit zu standardisieren, daß darüber die individuelle Diktion nicht verloren ging.

Nicht zuletzt danke ich meiner Frau, die mit kritischer Diskussion und geduldigem Verständnis das Werden auch dieser Publikation begleitete.

Lütjenburg/Holstein, im November 2003

Toni Hansel

Magnifizienz Hans Jürgen Wendel

Rektor der Universität Rostock

2 Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?

Die Presseverlautbarungen im November 2001 haben auch dem letzten Zweifler unmißverständlich vor Augen geführt: Es herrscht Bildungsnotstand im Land! Diese Feststellung ist zwar nicht neu, aber so unvermittelt, wie sie der bundesdeutschen Öffentlichkeit im Herbst letzten Jahres vorgehalten wurde, hat sie doch tiefe Verwunderung, teilweise blankes Entsetzen hervorgerufen – je nach Grad der Betroffenheit. Doch wer nahe genug an den Fragen von Bildung und Ausbildung „dran“ ist, konnte schon seit längerem sorgenvolle Entwicklungen konstatieren: Der Trend sinkender Leistungen des Bildungssystems insgesamt und damit korrespondierend steigenden Wissensverlusts der Schüler ist in den letzten Jahren – ja sogar Jahrzehnten – mehrfach thematisiert und auch dokumentiert worden, so z.B. in der von INGENKAMP/SCHREIBER (1992) vorgenommene Schulleistungsvergleichsstudie zwischen den Bundesländern, oder einer Studie des FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (1992) über Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern, oder jüngst in einer Heidelberger Studie (1998), nach der sich seit 1968 die Fehlerzahl in demselben Diktat verdoppelt hat (GAUGER 2001, 55). Diese und ähnliche Studien sind weitgehend nur Fachleuten bekannt und haben in der Öffentlichkeit keinerlei Wirkung hervorgerufen. Die Bildungsforschung zu den jeweils untersuchten qualitativen Merkmalen des Schulsystems erreichte den Schulalltag indes nicht.

Das änderte sich auch nicht bei Bildungsstudien von überregionalem Zuschnitt und internationaler Vernetzung. BIJU (*Bildung und psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen, MPIB*), eine Längsschnittuntersuchung zum Lernerfolg in fünf Fächern und psychosozialen Entwicklungsaspekten in Abhängigkeit von familiären und institutionellen Rahmenbedingungen – beteiligt sind die Länder Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen – hat kaum irgendein bundesweit vernehmlisches Echo ausgelöst, obwohl die Befunde eklatante Fehlentwicklungen bundesdeutscher Bildungspolitik in einigen Ländern offenbarten; TIMSS (*Third International Mathematics and Science Studies*), jene von der OECD initiierte internationale Schulleistungsvergleichsstudie hatte für Deutschlands beteiligte Schüler im internationalen Vergleich derart mittelmäßige Leistungen dokumentiert, daß zwar eine öffentliche Debatte einsetzte, die aber weitgehend folgenlos blieb und schließlich verebbte, Verdrängung statt Aufarbeitung war schließlich das Ergebnis: In der Schule bewegte sich nichts. Auch für die großflächigen Bildungsstudien der 90er Jahre ist festzuhalten: Die Bildungsforschung zu den jeweils untersuchten qualitativen Merkmalen des Schulsystems erreichte den Schulalltag nicht! Zugleich offenbart allerdings die Larmoyanz im Umgang mit den sich hier abzeichnenden Defiziten des deutschen Bildungswesens, daß neben den schwerwiegenden substantiellen und infrastrukturellen Mängeln es nicht minder schwerwiegende mentale Defizite gibt, die jedoch sehr verbreitet, ja sogar eine gewisse augenzwinkernde Akzeptanz zu finden scheinen: Solange es als schick gilt, Schwierigkeiten mit Dreisatz und Bruchrechnung zu haben, Orthografie und Interpunktion einer irgendwie gearteten „kommunikativen Kompetenz“ subordiniert werden, ist die Hoffnung auf Besserung vergebens.

Erst PISA hat Anlaß zu einer beträchtlichen Bewußtwerdung gegeben. Daß die Nachfahren von Goethe und Schiller, von Heine, Kant und Herder nicht (mehr) in der Lage sind, ihre Sprache sinnerfassend zu lesen, daß die junge Generation sich täglich stundenlang elektronisch berieselt, aber nur höchst selten ein Buch freiwillig zur Hand nimmt, hat tiefe Wunden und Nachdenklichkeit im Land hinterlassen. Mehr noch: PISA-E läßt nun nationale Kollektiv-Trauer nicht mehr zu, sondern er-

laubt nun, Licht und Schatten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in scharfen Umrissen wahrzunehmen! Ist das nun die in Worte gefaßte neue deutsche Bildungsmisere?

Hier sind zwei Sachverhalte noch einmal in Erinnerung zu rufen, die diese These von der *neuen deutschen Bildungsmisere* relativieren. Zum einen sind die Ursachen, die zu dem so nachhaltig beklagten höchst mittelmäßigen Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Schulleistungsstudien führten, schon seit Jahren allgegenwärtig: Schüler und Eltern führen schon seit Jahren Beschwerde über die hohe Unterrichtsausfallsquote, Förder- und Betreuungsangebote sind in Deutschland eher die Ausnahme als Standard, Lehrer klagen schon sehr lange über undisziplinierte Schüler bzw. desinteressierte Eltern, diese wiederum bedienen stereotype Vorurteilmuster bei der Klassifizierung von Lehrern - Freizeitweltmeister, Halbtagsjob bei Vollzeitgehalt – und alles zusammen hat dazu geführt, daß auf der Allensbacher Berufsprestige-Skala sich der Wert für den Lehrerberuf von 1966 bis 2001 mehr als halbierte (FOCUS 2001; FISCHER/TRÖTSCHER 2002). Vertreter der Wirtschaft bemängeln die Qualifikation der Schulabgänger, eine vom Institut der Deutschen Wirtschaft (Köln) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997) durchgeführte Vergleichsstudie zu den Anforderungsprofilen der Betriebe und den Leistungsprofilen von Schulabgängern bringt zu dieser Frage höchst diskongruente Befunde zutage. Dies alles ist nicht neu, es wurde nur nachhaltig verdrängt.

Der zweite Gesichtspunkt, auf den im Zusammenhang mit dem saloppen Wort von der *neuen deutschen Bildungsmisere* aufmerksam zu machen ist, hat etwas mit der immer wieder angemahnten Unterfinanzierung des bundesdeutschen Bildungs- und Erziehungswesens zu tun. Der Bundeskanzler reagierte nach der Veröffentlichung von PISA dann auch sofort: Vier Mrd. Euro für den Aufbau des Ganztagschulwesens sollen in den nächsten vier Jahren fließen. Kaum ein Kultusminister wird sich gegen diesen unverhofften Geldsegen sperren, aber: Es ist bisher nicht zweifelsfrei ausgemacht, welches die tatsächlichen Ursachen für das schwache Abschneiden der deutschen Schüler in PISA sind. Die Sicherstellung der PISA-Folgenfinanzierung ist

das eine, die Entwicklung eines Konzepts für die Maßnahmen, die diese Reform substantiieren, ist das andere. Trotz der Finanznöte, in denen sich das Bildungswesen befindet: Allein durch Geld wird das Bildungswesen in Deutschland nicht produktiver, d.h. also deutsche Schüler nicht erfolgreicher und deutsche Schulen nicht besser. Erich GUNDLACH, Ökonom am Institut für Weltwirtschaft (Kiel), wird am 23.06.02 von der FAZ mit der Feststellung zitiert: „Die Bildungsausgaben je Schüler haben sich von 1970 bis 1995 in Deutschland verdreifacht“. Und in demselben Beitrag räumt der Forscher mit einem Klischee auf: „Die Schüler sind heute nicht schlechter als vor 30 Jahren“.

PISA – und die Folgen? – das ist in der Tat eine Fragestellung von zukunftsweisender Bedeutung für ein Land, dessen einziger Rohstoff die nachwachsende Generation ist, von deren Bildung und Ausbildung die öffentliche und private Wohlfahrt entscheidend abhängt. Auch wenn nach der Veröffentlichung der Studie zeitweilig der Eindruck eines hektischen, ja panischen, unkoordinierten Aktionismus entstand, haben wir heute, ein paar Monate später, die Chance einer besonnenen Analyse, von der allerdings auch keine „heilige Kuh der Bildungspolitik“ ausgenommen bleiben darf. Veranstaltungen wie das *IV: Rostocker Universitäts-symposium zu aktuellen Fragen und Problemen der Schulpädagogik* sind für eine solche Reflexion eine vortreffliche Plattform, auf der Studierende, Praktiker, Politiker und Wissenschaftler sich den aus PISA ableitbaren Herausforderungen stellen.

Literatur

FAZ: Das deutsche Schulsystem ist noch zu retten, 23.06.2002.

FISCHER, Annette/TRÖTSCHER, Hans Peter: Die deutsche Bildungsmisere, FAZ 30.08.2002.

FOCUS vom 11. April 2001: „Höllensjob Lehrer“.

GAUGER, Jörg-Dieter: Die Inhaltsdebatte als Zentrum der Debatte um die „gute Schule“, in: HANSEL, T. (Hg.): Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte, Herbolzheim 2001.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hg.): Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern, Köln 1997.

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

3 PISA – und die Folgen?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung

3.1 Hinführung

„Dumm gelaufen“ titelte der SPIEGEL (20/2002) und bezeichnete das, was da an Ergebnissen nun jedermann zugänglich ist, als „neue deutsche Bildungskatastrophe“. Der Bundestagswahlkampf des Jahres 2002 hat dann überdeutlich auch für diejenigen, die mit Fragen und Problemen der Bildung eher peripher in Berührung kommen, in den FOCUS der Aufmerksamkeit treten lassen, daß Bildung alle angeht, besonders aber diejenigen Länder, deren volkswirtschaftliche Prosperität nicht durch naturale Rohstoffvorkommen gesichert wird, sondern allein von der Qualität ihrer „human manpower“ abhängt. „Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden“ forderte bereits ein halbes Jahrzehnt zuvor der damalige Bundespräsident Roman HERZOG und brachte es damit auf den Punkt. Einen neuralgischen Punkt offenbar, denn die Reaktionen auf die Veröffentlichung von PISA im öffentlichen, politischen, publizistischen Raum verrieten alles andere als besonnenes Krisenmanagement. Dementsprechend fielen die Forderungen und Vorschläge aus, die gelegentlich schon „Stilblütenqualität“ erlangten – hier nur eine kleine Auswahl:

- obligatorischer Kindergartenbesuch, Ausbildung der Erzieherinnen an Fachhochschulen vgl. Familienbericht der Bundesregierung, CDU NW, FDP Hessen. Dieses Programm ist allerdings mit 120 Mio. €/p.a. zu veranschlagen (siehe auch SZ v. 23.01.2002)
- Sprachtraining bereits im Elementarbereich (vg. SZ v. 22.01.2002)
- Einschulung bereits mit Vollendung des 5. Lebensjahres (vgl. SZ v.23.01.2002: „Schlauberger Sigmar Gabriel“)
- feste Betreuungszeiten an Grundschulen, Einrichtung eines „Schul-TÜV“ (Schleswig-Holstein) einschließlich regelmäßiger Evaluation (vgl. Die Welt v. 02.02.2002)
- Ausbau von Ganztagsbetreuung/Ganztagschulen (vgl. FAZ v. 24.06.2002)
- Flächendeckender Fremdsprachenunterricht in der Grundschule
- Integration von Aussiedler- und Ausländerkindern samt deren Familien, Islamunterricht durch dafür ausgebildete Lehrer (die Kosten dafür werden auf 138 – 500 Mio. € geschätzt; vgl. SZ v. 24.01.2002)
- Niedersachsens Kultusministerin JÜRGENS-PIEPER folgert aus PISA, das Sitzenbleiben müsse abgeschafft werden; die Mehrzahl der Kultusminister weist diesen Vorschlag jedoch zurück, Spanien führt das Sitzenbleiben wieder ein (vgl. FAZ v. 06.02.2002)

Nicht daß alle diese Vorschläge ganz und gar unsinnig wären – einiges davon hat durchaus Reformqualität. Die Fragwürdigkeit ergibt sich aus der bedenkenlosen Ankündigungsdynamik, die offenkundig keinen Gedanken auf die Frage der Finanzierbarkeit verschwendet, denn alle diese Vorschläge sind sehr kapitalintensiv und kein einziger ist zum Nulltarif zu haben. Es ist also zu befürchten, daß viele dieser Ankündigungen – abgesehen von ihrer Plausibilität – nicht in konkrete Beschlüsse umgesetzt werden, wenn sie von den Haushältern erst einmal durchgerechnet wurden. Und die Sparkommissare bekommen Flankenschutz von durchaus prominenter Seite: Ludger WÖBMANN (FASZ v. 11.08.2002 Nr. 32, S. 24) vom Institut für Weltwirt-

schaft (Kiel) hat die PISA-Befunde mit ökonometrischen Regressionsanalysen durchgerechnet und kommt zu dem in schulpädagogischen Kreisen eigentlich nicht überraschenden Ergebnis: Es läßt sich recht gut bestimmen, welche Faktoren für gute schulische Leistungen entscheidend sind und welche nicht. Nicht entscheidend ist nach seiner Rechnung zum Beispiel, wieviel Geld der Staat in das Schulsystem pumpt. Länder, die vergleichsweise viel pro Schüler ausgeben, stehen im Leistungsvergleich mal gut, mal schlecht da.

Die Aufgeregtheiten nach Veröffentlichung der Daten sind relativ leicht erklärt: PISA ist nicht die erste Studie zur empirischen Bildungsforschung, über die wir in Deutschland reden – TIMSS und BIJU waren prominente Vorläufer, denen allen gemeinsam ist, daß sie hinsichtlich der qualitativen Ergebnisse einen außerordentlich bedenklichen Zustand des bundesdeutschen Bildungswesens dokumentieren. TIMSS und BIJU sind gerade noch zur Kenntnis genommen worden, Schlußfolgerungen, die schließlich zu operativen Eingriffen mit dem Ziel der Korrektur führten, sind nicht wahrnehmbar, mehr noch: BIJU wurde nachhaltig verdrängt, z.T. gelehnt, weil die Konsequenz nur hätte sein können: Schlachtet diese oder jene „heilige Kuh“ der Bildungspolitik, die in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns versagt! Aber: solange der Vergleich nur auf internationaler Ebene möglich war, konnten Verdrängungsmechanismen folgenlos greifen, PISA-E läßt dies nicht mehr zu, weil Erfolg und Versagen nun lokalisierbar sind.

3.2 Was will PISA?

Die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) hat mit ihrem Beschluß vom Oktober 1997 (Konstanzer Beschluß) den Weg freigemacht für die Teilnahme an der von der OECD getragenen internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student

Assessment). Diese Studie ist – aus deutscher Sicht – mit dem Ziel aufgelegt worden, etwas mehr an gesicherten Befunden über die Leistungsstärken und Leistungsschwächen deutscher Schüler im internationalen Vergleich zu gewinnen und dementsprechend Spekulationen und subjektive Einschätzungen zurückzudrängen. Die Erhebung der Daten war nicht auf das gesamte Spektrum vorstellbarer, durch Schule vermittelter Kompetenzen gerichtet, sondern zielte auf die Erfassung basaler Kompetenzen, d.h. die in PISA abgefragten Indikatoren erfaßten die Bereiche *Leseverständnis*, *mathematische Grundbildung*, *naturwissenschaftliche Grundbildung* und *fächerübergreifende Kompetenzen* (BAUMERT u.a. 2001 a, 285). Daß die Wahl der untersuchten Bereiche so ausfiel wie dargelegt, hatte seinen guten Grund. PISA wollte nicht „Lernwissen“ mit kurzer Halbwertszeit abfragen, sondern Basiswissen – der derzeit gebräuchlichere, aber nicht ganz unproblematische Begriff lautet hier: „Schlüsselqualifikationen“. Leseverständnis ist die Voraussetzung für Lernen in allen Bereichen politischer, gesellschaftlicher und privater Teilhabe und gewinnt – das klingt paradox – eine immer größere Bedeutung, je mehr moderne Kommunikationstechnologien dem Menschen immer weniger Leseleistungen übriglassen, aber das, was ihnen zu lesen übrigbleibt, ist hochkomplex, hochkomprimiert und hochsignifikant für die oben genannten Bereiche der Teilhabe. Und mathematische Grundbildung steht in dem hier dargelegten Untersuchungsansatz für weit mehr als nur rechnen zu können, sondern meint das Verständnis quantitativer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur Entwicklung mathematischer Modelle zur adäquaten Interpretation der Wirklichkeit (Hermann LANGE 2001).

Die in PISA gesetzten Basisindikatoren geben nach den Vorstellungen der OECD Auskunft über jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind (BAUMERT u.a. 2001 b, 16). Der Studie entnehmen wir keine Angaben über pädagogische Zusammenhänge oder Ursachen, keine Angaben über didaktische oder schultheoretische Konzepte, denen die Entwicklung und Förderung der Basiskompeten-

zen zuzuordnen wäre. In der Tat hält Dietrich BENNER (2002) die Zurückhaltung an dieser Stelle für eine der Ursachen der von ihm so gesehene Stringenz und Überzeugungskraft von PISA und erwartet deshalb als unmittelbare Folge von PISA eben keine konstruktiven Theorien des Lehrens und Lernens, des Unterrichts und seiner Didaktik, des Lehrplans und seiner Struktur, wohl aber Einsichten, die die Vorurteile hinsichtlich des Zusammenhangs von Kontextindikatoren und Basiskompetenzen ausräumen und Überzeugungen verifizieren oder falsifizieren.

3.3 Was kann PISA nicht?

Mit einer Auseinandersetzung zu den Folgen der PISA-Studie liegen wir zwar in einem aktuellen Trend, aber die o.g. aktionistischen Verlautbarungen nach der Veröffentlichung von PISA mahnen mit Nachdruck Augenmaß an und sie sind eine Warnung, aus PISA mehr herauszulesen, als tatsächlich untersucht wurde. Deshalb ist gleich zu Beginn folgendes in Erinnerung zu rufen:

PISA sagt nichts über die Ursachen der notierten Probleme

Die Studie beleuchtet – wie oben ausgewiesen – mit einem begrenzten Instrumentarium ausgewählte Aspekte einer eng definierten Schülerpopulation zu einem gegebenen Zeitpunkt. Zwar ist PISA gut geeignet, Hypothesen zu bilden über mögliche Gründe für die Unterschiede zwischen den Teilpopulationen. Aber: Wir haben es mit einer Momentaufnahme zu tun, die nichts über Bildungsverläufe sagt.

Aus PISA sind keine pädagogischen Rezepte für angemessene Förderstrategien herzuleiten

Der Besuch vieler Bildungspolitiker, Verbandsvertreter und Wissenschaftler in den Bildungseinrichtungen der erfolgreichen PISA-Länder hat den Eindruck entstehen lassen, als könne man durch Anschauung und Adaption von Teilstrukturen oder

ganzen Systemen künftig auch in unserem Bildungssystem erfolgreich sein. Das ist ein Irrtum! Ein schlichter Vergleich erfolgreicher PISA-Länder bringt zutage, daß es in dieser Gruppe höchst unterschiedliche Systeme gibt (z.B. Finnland versus Kanada) – gleiches gilt für die weniger erfolgreichen Länder auch. Hier deutet sich an, daß über Systemmerkmale hinaus es andere – substantielle – Kriterien für erfolgreiches bzw. nicht erfolgreiches Abschneiden in PISA geben muß.

Ein Weiteres ist in diesem Zusammenhang deutlich zu machen: Auf PISA sind Erwartungen gerichtet, die über die reine Deskriptionsleistung hinausgehen. Aus dem Vergleich der fachunterrichtlichen Leistungen der beteiligten Nationen wird in der Regel auf die Ursachen von Leistungsunterschieden geschlossen und daraus werden Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten hergeleitet (PEKRUN 2002, 112f). Tatsächlich können solche Erwartungen von PISA und TIMSS kaum erfüllt werden. Bei solchen Studien handelt es sich in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nicht verlaufsanalytischem Design, also Untersuchungen mit geringer kausaler Aussagekraft.

Aus PISA sind keine neuen Argumente für eine Neuauflage des bildungspolitischen Streits „gegliedertes versus gestuftes System“ herzuleiten

Eine der Folgen der Veröffentlichung von PISA war die Revitalisierung der Forderung nach flächendeckender Einführung von Gesamtschulen. Dieter WUNDER (2002), ehemaliger Bundesvorsitzender der GEW, fordert ebendies von seiner Partei – der SPD. PISA habe die prinzipielle Überlegenheit integrativer Schulsysteme gezeigt, wenn auch nicht der deutschen Gesamtschulen! Und die derzeitige Bundesvorsitzende der GEW, Eva-Maria STANGE, sekundiert: „Natürlich müssen wir die Schulformdebatte neu aufrollen!“ Solche Forderungen gründen, so hört man ebenso häufig wie unkritisch, auf dem Erfolg des finnischen Einheitsschulsystems, dem unterstellt wird, es sei effektiver als das gegliederte hierzulande. Solche Forderungen legen auch eine sehr große Unkenntnis der tatsächlichen Hintergründe des finnischen Erfolges offen. Nun gab es bisher kaum Anlaß, sich über finnische Verhältnisse kundig

zu machen; gleichwohl geht man vielerorts in selbiger Unkenntnis von der unreflektierten Annahme aus, die allgemeinen soziokulturellen Bedingungen in Finnland seien den hiesigen vergleichbar und die finnische Einheitsschule im Prinzip dasselbe wie die deutsche Gesamtschule (v. FREYMANN 2002). Das ist ein fataler Irrtum, um dessen Aufklärung dieser Band auch bemüht ist.

Die Neuauflage der Strukturdebatte bewegt sich – so Herman GIESECKE (2002, 3) – auf „dünnem Eis“, solange nicht ohne Rücksicht auf Tabus Bilanz gezogen wird über die Bemühungen der letzten Jahrzehnte, große Teile des Schulsystems – mit länderspezifischen Akzenten – darauf auszurichten, leistungsschwächere Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden individualisierenden Unterrichts zu fördern. Vor einer Neuauflage der Strukturdebatte müßte also Rechenschaft abgelegt werden, warum all diese Bemühungen so erfolglos waren – in einigen Ländern jedenfalls.

Und noch eine Anmerkung ist zu der wiederauflebenden Strukturdebatte zu sagen. Sie wird häufig in Gang gesetzt mit der Forderung nach Reduzierung der schulischen Selektion. Die mit PISA immer wieder in einem Atemzug genannten Bildungssysteme unserer skandinavischen Nachbarn – allen voran Finnland – sind hochselektive Systeme mit Zentralabitur und universitären Aufnahmeprüfungen; sie sind völlig unvergleichbar mit deutschen integrativen Systemen, die, so der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (KRAUS 2002), in den Bundesländern, in denen sie neben dreigliedrigen Schulformen existieren, sich zu Restschulen entwickelt haben – das Beispiel Nordrheinwestfalen, anhand der BIJU-Studie (MPIB, Berlin 1998) dokumentiert, steht für viele andere; und schließlich ist die finnische Einheitsschule so binnendifferenziert, daß sie nicht mit integrierten Systemen, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland betrieben werden, vergleichbar sind.

Diese Feststellung bringt uns an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück:

3.4 Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?

Die Ergebnisse aus PISA fordern Konsequenzen. Soweit sind alle einig, die sich qua Amt oder interessehalber mit Bildungsstudien – so auch PISA – beschäftigen. Aber sehr viel weiter reicht die Einhelligkeit nicht, sondern wird abgelöst durch miteinander streitigen Diskurs. Das fängt bei der Bildungsfinanzierung an (vg. GUNDLACH in diesem Band) und setzt sich über Konzeptionelles (vgl. TERHART i.d.B.), über Strukturelles (vgl. SPRENGER i.d.B.) bis in den gesellschaftspolitischen Bereich (vgl. GIESECKE) fort. Der bei PISA auch untersuchte Bereich der familiären Lebensverhältnisse, der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind solche auch gesellschaftspolitisch motivierten Fragestellungen und sind deshalb in der öffentlichen Debatte eher nicht konsensuell verhandelbar. PISA ist eine Schulleistungsstudie, aber die Resonanz auf die Veröffentlichung der Daten ist auch anderenorts wahrnehmbar, z.B. in den Universitäten. Wir haben deshalb mit großem Interesse den Beitrag von Peter GUTJAHN-LÖSER entgegengenommen, der das Amt des Kanzlers einer der größten deutschen Universitäten schon seit vielen Jahren innehat. Ob er sich die These des Ökonomen WÖBMANN aus Kiel zu eigen macht, auf die anfangs verwiesen wurde? Angesichts leerer öffentlicher Kassen ist die Versuchung groß!

Einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, in welche Richtung denn Reformen gehen sollten, die die in PISA aufgezeigten „Schiefen“ korrigieren könnten, haben BAUMERT/LEHMANN (1997) gegeben, als PISA nicht mehr als eine kleine mittelitalienische Stadt mit einem „Schiefen Turm“ war. Beide gehörten zum Leitungs-Team der TIMSS-Studie und haben bei der Veröffentlichung von TIMSS III überzeugend dargelegt, daß der Erfolg von Schule entscheidend von der die Schule tragenden Kultur abhängt. Sie nennen folgende 5 Faktoren:

- generelle Wertschätzung schulischen Lernens
Im Deutschland gelten Schüler, deren Ehrgeiz es ist, möglichst gute schulische Leistungen zu erzielen, als Streber. Sie werden wegen möglicher Partizipations-Chancen in gewisser Weise respektiert, aber selten gemocht.
- Unterstützung durch das Elternhaus
Elternhaus und Schule sind die zentralen Erziehungsinstanzen. Sie können ihre Wirkung nur dann richtunggebend entfalten, wenn sie ein grundlegender Konsens über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit eint. Häufig ziehen sie am gleichen Strang, aber in entgegengesetzter Richtung.
- Bereitschaft zur Anstrengung
In unserer Gesellschaft hat sich eine Überzeugung breit gemacht, nach der der Staat – und damit auch die von ihm alimentierte Schule – keine Ansprüche zu erheben, sondern die Mittel für das Wohlbefinden seiner Bürger bereitzustellen habe. Eine Schule, die Leistungsanforderungen stellt, gilt als Zumutung, und nur, was der Schüler selbst lernen will, dürfe auch von ihm gefordert werden – und ohne „Spaß“ läuft schon gar nichts! Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen der Kinder zu richten; Konsequenz solchen Schulverständnisses ist, daß sich der „pädagogische Blick“ immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes richtet und dadurch seine Bildung in Subjektivismus verkehrt und den gesellschaftlichen Schulzweck konterkariert, so Hermann GIESECKE (2002). Der Autor entfaltet seine damals vorgetragenen Thesen hier noch eingehender.
- Gestaltung des Fachunterrichts
Es ist schon weiter oben darauf aufmerksam gemacht worden, daß Systemvariablen als Erklärung für die großen Unterschiede zwischen Spitzen und „Schlußlichtern“ in PISA nicht zureichend sind. Es bedarf ergänzend der Betrachtung qualitativer Unterrichtsvariablen. Hier haben wir mit großem Interesse den Beitrag von Wolfgang SUCHAROWSKI entgegengenommen, der diese Qualitätsfrage für den muttersprachlichen Unterricht erschließt. Ewald TERHART weitet diese

Qualitätsfrage aus und betrachtet die aus PISA abzuleitenden Folgen für den *Gestaltungsraum Schule* insgesamt.

- zentrale Abschlußprüfung am Ende der Sek. I als Regulativ des Lernverhaltens auf dieser Stufe

Hier ist zunächst der Ort der Exekutive. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sind gefordert bei der Schaffung eines entsprechenden schul- und prüfungsrechtlichen Rahmens, den es schulpädagogisch auszufüllen gilt. Aber nicht nur diese Frage ist schulpolitisch brisant, deshalb haben wir mit Karin WOLFF (Präsidentin der KMK 2003), Günther PORTUNE (Staatssekretär im Sächsischen Staatsministerium für Kultus) und Norbert FRANK (Referatsleiter im Bildungsministerium M-V) Exponenten der für Schulpolitik zuständigen Bundesländer um ihre Positionierung gebeten.

Die hier zusammengestellten Themen zu PISA sind – wie könnte es anders sein – eine Auswahl, dazu noch eine durchaus erweiterungsfähige. Wir verbinden damit die Hoffnung, daß sie Diskussionen in den hier nicht *expressis verbis* thematisierten Schwerpunkten anregen – beispielhaft nenne ich hier die Förderung der Zuwandererkinder, die nebenunterrichtliche Förderung, die Gestaltung der Zugangsbedingungen usw., aber auch: welches Ansehen hat unsere Schule bei uns und anderswo, welche Lehrer brauchen wir und wie bekommen wir die, die wir brauchen, in die Schulen hinein und wie halten wir die, die wir nicht brauchen, von unseren Schulen fern?

PISA ist ein System-Monitoring, d.h. wir bekommen Informationen über den Stellenwert unseres Bildungsystems im Vergleich zu anderen, an dieser Vergleichsstudie beteiligten Systemen – mehr nicht. Aus PISA läßt sich die Verbesserung nicht einer einzigen Unterrichtsstunde unmittelbar ableiten. Insofern sind die Schlußfolgerungen, die nach Veröffentlichung der Teilstudien insbesondere von eilfertigen Medien und nicht sachkundigen „Experten“ gezogen wurden, nicht immer durch die Datenglage legitimiert. Aber PISA hat auf ein Problem aufmerksam gemacht, das in der

Bundesrepublik Deutschland nachhaltig verdrängt worden ist: Wir erleben, daß das Land der Dichter und Denker sein Bildungswesen in einem Ausmaß vernachlässigt hat – trotz 30jähriger permanenter „Bildungsreform“ – daß es mit den Erfordernissen einer sich wandelnden Gesellschaft nicht mehr adäquat umgehen kann und statt dessen lange Zeit in Unbeweglichkeit verfiel. PISA hat die politische und die gesellschaftliche Öffentlichkeit dafür sensibilisiert, daß Bildung das Zukunftsvermögen der Bundesbürger ist, welches es sorgsam zu mehren gilt. Olaf HENKEL (2003), ehemaliger BDI-Präsident, hat kürzlich darauf aufmerksam gemacht, daß wir möglicherweise bei allen aktionistischen Reaktionen nach PISA eines übersehen: Es gibt keine äußere Reform ohne eine gleichzeitige innere Reform, und allen Reformen muß die Reform unserer Reformfähigkeit vorangehen. Insofern ist PISA kein vorläufiger Abschluß, sondern ein Aufbruchsignal, es den erfolgreichen PISA-Ländern gleichzutun: Sie alle verfügen über eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung, der Lehrerberuf ist in der Öffentlichkeit sehr angesehen, obwohl diese Berufsgruppe dort bis zu 25% weniger als in Deutschland verdient, es gibt dort eine Fortbildungspflicht für Lehrer, die u.a. aufstiegsrelevant ist, Lehrer fungieren dort oft als Berater für die Schüler außerhalb des Schullebens. Solange wir Bildung nicht als vernetzten Auftrag aller Verantwortlichen einschließlich der Schüler begreifen, wird PISA wirkungslos – nicht folgenlos – an uns vorübergehen.

3.5 Literatur

- BAUMERT, Jürgen u.a.: PISA. Programme für International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Meßverfahren. In: WEINERT, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001 a.
- BAUMERT, Jürgen (u.a.): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) a.a.O. Opladen 2001 b.
- BAUMERT, J./LEHMANN, Rainer: TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- FREYMAN, Thelma v.: Finnland als Vorbild? Leserbrief in Profil 3/2002.

- GIESECKE, Hermann: Was sollten wir aus PISA lernen? NDR-Hörfunkprogramm v. 06.02.2002, 19.³⁰ Uhr.
- HENKEL, Olaf: Bildung durch Innovation. Leitvortrag auf dem Kongreß der HANNS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG *Junge Naturwissenschaft und Praxis*, München 11.-13. Juni 2003.
- HERZOG, Roman: Rede des Bundespräsidenten auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, 05.11.1997.
- KRAUS, Josef: PISA-e: Die SPD erlebt beim innerdeutschen Ländervergleich ihren schulpolitischen GAU, in: Rheinischer Merkur v. 22.08.2002.
- LANGE, Hermann: Vorwort des Vorsitzenden des PISA-Beirats, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- MPIB : Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter, Berlin 1998.
- SCHWEITZER, Jochen: Keine Angst vor PISA. Was Leistungsvergleiche leisten und wo ihre Chancen liegen (könnten), in: Frankfurter Rundschau, 06.05.1999.
- WUNDER, Dieter: Laßt uns über die Gesamtschule diskutieren – sie ist es wert. Vortrag auf dem Gesamtschultag der GEW NRW, Rheydt 15.03.2002.

4 Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?¹

4.1 Nach PISA – Eigenarten der Diskussion

Was erklärt eigentlich die große öffentliche Resonanz auf die PISA-Studie? Es ist ja vielfach darauf aufmerksam gemacht worden, dass in früheren Jahrzehnten durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudien – in denen Deutschland schon immer schlecht abgeschnitten hat – wenig Irritation hervorriefen. Das ist heute eben anders. In Zeiten von Globalisierung und Wissensgesellschaft konkurrieren die Nationen zunehmend wie Firmen untereinander, betrachten ihr Staatsgebiet wie einen Firmenhof und die Bevölkerung wie Personal. Und bekanntlich spielt für die neue Arbeitswelt die Qualifikation und Innovationsbereitschaft „des Personals“ eine zunehmend wichtigere und entscheidende Rolle. Das bedeutet: das Qualifikationsniveau der Bevölkerung erscheint verstärkt als ökonomischer Faktor, der über das Schicksal des Standort Deutschland mitentscheidet. Dies erklärt einen großen Teil der starken öffentlichen und auch politischen Resonanz. Zugleich wird dadurch ein massiver Druck auf traditionelle und moderne, humanistisch bzw. nicht-funktional

¹ Vortrag im Rahmen der Tagung „PISA und die Folgen – erreicht die qualitative Bildungsforschung den Schulalltag?“ an der Universität Rostock, 7./8. November 2002. Der Vortrag basiert auf Teilen aus meinem Buch: *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsunion 2002. Die Vortragsform wurde bewusst beibehalten.

ausgerichtete Bildungstheorien ausgeübt. Bei PISA geht es also nicht um Bildung im emphatischen oder auch nur umfassenden Sinne des Wortes, sondern (z.B.) darum, ob man einem Faltblatt mit den Öffnungszeiten der Bibliotheken einer Stadt eine gezielte Information entnehmen kann. Aber Vorsicht: Diese beiden Kompetenzebenen hängen enger zusammen als man zunächst denken mag!

Ich werde heute keine PISA-Ergebnisse rekapitulieren – sie sind Ihnen ja allen bekannt. Interessanter ist die Frage, *wie* nun über die *Ursachen* für diese Resultate diskutiert wurde und wird, und welche Schlüsse man zieht.

Wie alle solchen internationalen Leistungsvergleichsstudien, so liefert auch die PISA-Studie ein facettenreiches Bild des Leistungsstandes. Es handelt sich um Deskription und um die statistische Ermittlung von Zusammenhängen. Deshalb ist es methodisch gesehen streng genommen gar nicht möglich, aus den Ergebnissen zwingend auf die *Ursachen* für das Zustandekommen dieser Ergebnisse zu schließen. Wenn man also über Ursachen sprechen will, so verlässt man den Boden dessen, was durch die Studie selbst gesichert ist. Nun haben solche methodischen Skrupel noch nie als eine effektive Stoppregele für Fantasie und die öffentliche Debatte gewirkt. Und Politiker müssen handeln oder doch zumindest Tatkraft und Dynamik beweisen – gerade dann, wenn die Öffentlichkeit verunsichert ist. Insofern wird seit Monaten eine sehr intensive „Ursachenanalyse“ betrieben; ebenso werden schnelle Lösungen präsentiert, die Besserung bringen sollen.

Man kann die in Anspruch genommenen Ursachenkomplexe nach unterschiedlichen Ebenen sortieren: kulturell-gesellschaftliche Faktoren, bildungs- und schulorganisatorische Faktoren, lehrer- und unterrichtsbezogene Faktoren. Die in der öffentlichen Debatte immer wieder genannten Ursachen im Einzelnen aufzulisten ist an dieser Stelle ebenfalls nicht meine Sache.

Aus dem PISA-Umfeld heraus geht die Ursachenerklärung sehr stark in den didaktischen und lehrerbezogenen Bereich. Weil Kompetenz im Klassenzimmer entsteht, will man bei der Ursachenanalyse wie auch bei den Verbesserungsvorschlägen unterrichtsnah argumentieren. Dies ist auch deshalb nahe liegend, weil schulstrukturelle Überlegungen und gesellschaftlich-kulturelle Argumentationen natürlich sehr schnell ins politische Fahrwasser geraten – was man vermeiden will. Und im Übrigen sind fast alle PISA-Leute und deren Umfeld von Haus aus Pädagogische Psychologen und Fachdidaktiker mit klarer empirischer Orientierung. Da geht es dann gleichsam wie von selbst nur noch um das Aufbrechen von Unterrichtsroutinen, um Handlungstraining etc. Wie gesagt: PISA selbst zieht – wie schon TIMSS – eher eine didaktische, zumindest unterrichtsnah Konsequenzen; schulstrukturelle Konsequenzen zu ziehen ist auch möglich, wird aber im deutschen PISA-Konsortium eher vermieden; in den OECD-Organisationen sieht das schon anders aus.

Letztlich hängt es damit zusammen, *was* man denn nun eher als Skandal betrachtet: die durchweg niedrigen Leistungen oder die hohe soziale Selektivität und damit auch: das dreigliedrige System. Die Systemfrage ist nicht direkt an die Leistungsthema angeknüpft. Leistung entsteht aus fördernder *Unterrichtskultur*, und die kann es in unterschiedlichen Systemformen geben – oder auch nicht. Früh selektierende Systeme verhindern aber eher Förderung – das kann man immerhin sagen. Aber ich befürchte, dass diese Diskussion nach PISA-e und im Kontext des Wahlkampfes derart stark politisiert werden wird, dass man sich als Wissenschaftler schon gar nicht mehr damit beschäftigen mag.

M.E. und auch nach Auffassung der PISA-Experten kann man übrigens aus einem Vergleichen des deutschen – erfolglosen – und anderer – erfolgreicher – Bildungssysteme allein keine Rezepte ableiten. Bildungserfolge/Kompetenzniveaus sind nicht durch Bildungssysteme und deren Organisation allein bedingt, sondern ergeben sich aus einer komplexen Kombination von kulturellen, familialen, schulischen und individuellen Faktoren. Bestimmte Elemente aus erfolgreichen anderen Staaten oder

Staatengruppen herauszuberechnen und in Deutschland einzupflanzen muss nicht Erfolg bedeuten – obwohl m.E. das dreigliedrige Schulsystem schon einen Dinosaurier darstellt. Aber Österreich hat's im Grunde auch und liegt gerade noch im oberen Drittel!

Betrachtet man den laufenden Ursachendiskurs, so wird unmittelbar deutlich, dass alle Teilnehmer die PISA-Daten zur Unterstützung von Ursachendiagnosen heranziehen, die sie schon immer vertreten haben. Es ist das alte Spiel: Jeder sucht sich aus den Analysen das heraus, was ihm passt. Die Verantwortung für die Zustände haben natürlich immer die anderen – und immer sind es diese anderen, die sich dringend bewegen müssen. Auf diese Weise wird in der bekannten Manier der schwarze Peter im Kreise herumgereicht.

Ich hatte darauf hingewiesen, dass man auf der Basis von PISA selbst gar keine Ursachen methodisch korrekt benennen kann. Insofern ist natürlich auch nicht aus PISA zwingend abzuleiten, was denn nun geschehen muss. Gleichwohl äußert sich zumindest verbal ein beträchtlicher Tatendurst – wobei immer irgendwelche anderen etwas tun sollen.

Was sind die immer wieder genannten Konsequenzen?

- Inpflichtnahme der Eltern für die Entwicklung und Förderung ihrer Kinder: Das ist sicher richtig – auch ohne PISA – aber wie will man das befördern, organisieren? Und ist der Staat die dafür tauglich Instanz?
- Förderung der Schwächeren ist eine zentrale Devise: Auch das kann nicht falsch sein und ist im Übrigen – ebenfalls ohne PISA – das Gebot jeder humanen Gesellschaft. Zugleich aber sieht man doch, dass im öffentlichen Bewusstsein nur der Starke gefeiert wird, der locker und ohne Schweiß alles schafft. Auch hier also eine Trivial- und Medienkultur, die der Bildungskultur entgegnenarbeitet.

- Früher einsetzende Beschulungs-/Bildungsmaßnahmen: Dem kann ich persönlich ebenfalls zustimmen – wenn es individuelle Lösungen gibt, also keine pauschale Einschulung mit 5 Jahren. In der Tat gibt es unter Eltern eine wachsende Tendenz, die Einschulung ihrer Kinder möglichst hinauszuzögern, weil Schule als Hölle für Kinder – und für das eigene Kind natürlich ganz besonders – gesehen wird. Irgendwie scheint die Vision einer anstrengungslosen Siegerbiographie bei Vollversorgung mittlerweile weite Teile auch des strebenden Bürgertums erfasst zu haben – ein Sozialcharakter, der vor 100 Jahren nur im mikroskopisch kleinen Bevölkerungsanteil preußischer Thronprinzen anzutreffen war. Oder ist das genau Demokratisierung?
- Ganztagserschulung: Ja, aber nur dann, wenn dies nicht als Verlängerung des konventionellen Schulvormittags in den Nachmittags realisiert wird und ebenso nicht lediglich Beschäftigung ist. Ganztagserschulung heißt auch: Ganztagserschulung für Lehrer!
- Bessere Integration der Migrantenkinder durch verpflichtendes Deutschlernen: Das ist absolut richtig – und man wusste es eigentlich auch schon vor PISA. Aber die Diskussion um ein rigides, administrativ eingefordertes Anpassungsprogramm der Migranten an die deutsche Sprache ist ein Thema, das in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht sachlich diskutiert werden kann.
- Schwächenförderung und Leistungsstandards in der Grundschule: auch richtig und notwendig. Ich muss gestehen, dass mich manche Elemente in der Praxis reformpädagogisch orientierter Grundschulen nicht überzeugen. Auch das eigenständige Lehramt für Primarstufe hat seine Tücken. Die Grundschule ist zwar einerseits die bestakzeptierte Schule in Deutschland – das ist schön. Zugleich ist es so, dass man über Grundschule von Seiten der Bildungsforschung eigentlich wenig weiß. Insofern ist es schon eigenartig, dass man aus der PISA-Studie, die nichts mit Grundschule zu tun hat, nun massivste Empfehlungen für die Neugestaltung von Vorschul- und Grundschulbildung ableitet. Aber viel-

leicht richten sich auch deshalb so viele Hoffnungen auf die Grundschule – in den letzten Tagen noch einmal massiv vom Bundespräsidenten betont –, *weil* man noch nichts genaues weiß!

- Intensivierung der Weiterbildung für Lehrer – Karrierisierung des Lehrerberufs: absolut dringlich und richtig und vielfach schon vor PISA verlangt. Aber dies zu intensivieren kostet Geld (Lehrerstellen) und erfordert den Kraftakt einer Änderung der Struktur des Lehrerberufs und der Lehrerlaufbahnrechts. Übrigens: verlässliche Auskünfte über wirksame Lehrerfortbildung sind schwer zu bekommen.
- Längerfristig wirksam: Verbesserung der Lehrerbildung. Die Argumentationen hierzu sind allesamt bekannt; die Vorhaben auch – ich will hierauf nicht eingehen.
- Meine persönliche Empfehlung lautet: Am Lesen und Lesenkönnen hängt alles, von da aus ergibt sich alles. Hier muss der Schlüssel liegen. Leseförderung in den Schulen und öffentlich geförderte Lesekultur in den Familien, Abbau von Sprachbarrieren und Zugangsschwellen zum Lesen und zur Lesekultur – hier hinein Geld zu investieren ist sinnvoller als Investitionen in Laptops und Netzwerke.

So viel zunächst und als Einstimmung zu PISA und zu einigen Besonderheiten der Anschlussdiskussion. Dies ist aber in der Tat nur eine erste, auf aktuelle Dinge abhebende Einstimmung gewesen. Ich möchte im Folgenden nämlich näher und differenzierter auf die grundsätzliche Frage eingehen, *wie Leistungsvergleichsstudien in der Schule wirken – und wie sie wirken könnten*. Liefern Leistungsvergleichsstudien nur eine Art Zustandsbeschreibung des Systems und seiner Wirkungen – oder leisten sie auch einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität diese Bildungssysteme? Dabei muss ich zunächst kurz auf den Begriff „Qualität“ und um seine Deutungsvarianten in diesem Kontext eingehen, bevor ich dann ausführlich zu den Wirkungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Leistungsvergleichsstudien komme.

Selbstverständlich ist der Begriff der „Qualität“ – auch und gerade in Verbindung mit der Güte und dem Wirkungsgrad von Bildungsinstitutionen – äußerst komplex, voraussetzungsreich und vielgestaltig. Seine Verwendung ist eigentlich nicht wirklich normiert – jedenfalls hält sich keiner an vorgeschlagene Normierungsversuche. Aber auch das ist normal, denn unklare, vieldeutige Begriffe sind viel spannender und fantasieanregender als tatsächlich standardisierte Konzepte. Gerade und nur als nicht-standardisierte ist ihre Lebensdauer mittelfristig hoch.

Hinsichtlich des Qualitätsbegriffs in Verbindung mit Bildung und Bildungsinstitutionen möchte ich zwischen vier Bestimmungsversuchen unterscheiden:

- Erstens gibt es normative Bestimmungsversuche nach dem Motto „Was ist eine gute Schule?“ Die eigentliche Formulierung muss in diesem Fall eigentlich lauten „Wie sieht die Schule aus, die ich mir/wir uns idealerweise aufgrund meiner Wünsche, Haltungen und Überlegungen vorstellen?“
- Zweitens gibt es analytische Bestimmungsversuche, also Versuche, in einem beschreibend-analytischen Sinne die Dimensionen des Qualitätsbegriffs herauszuarbeiten. Indem ich etwa jetzt gerade vier unterschiedliche Bestimmungsversuche unterscheide, versuche ich, einen Beitrag zur analytischen Durchdringung und Ordnung des semantischen Feldes zu leisten.
- Empirische Bestimmungsversuche zielen drittens darauf ab, auf der Basis empirischer Forschung zu ermitteln, welche empirisch anzutreffenden Eigenschaften herausragende Schulen haben – wobei diese empirischen Bestimmungsversuche ein empirisch fassbares, aber letztlich offen oder stillschweigend normatives Kriterium brauchen, das für die Variable ‚hervorragende Schule‘ steht. Üblicherweise sind dies gemessene Fach-, fachübergreifende oder sonstige Leistungen und/oder gewünschte, durch Schule zu erzeugende oder doch zumindest beeinflussbare erwünschte Eigenschaften von Schülern. Wenn diese Leistungen oder Eigenschaften nicht nur voll erreicht, sondern auch noch zu vergleichsweise

niedrigen Kosten erreicht werden, ist nicht nur Effektivität, sondern auch hohe Effizienz gegeben.

- Schließlich gibt es „Qualität“ als operatives Problem. Hier lautet die Frage: „Wie stelle ich Qualität her?“ oder „Wie erzeuge ich mehr Qualität im Bildungswesen?“.

Um diese vierte Herangehensweise an „Qualität“ geht es mir im Folgenden. Ich möchte einige Gedanken zu dem Problem vortragen, wie man auf der Basis von Leistungsvergleichsstudien, die ja beschreiben, was ist (oder eben nicht ist), zu einer Verbesserung des dergestalt ausgemessenen Systems kommt.

4.2 Leistungsvergleiche – und was dann?

Im Zuge einer Umstellung der Steuerung von Schulsystemen und Schulen von der Input- zur Output-Steuerung gewinnt die empirische Kontrolle des Ausmaßes der Zielerreichung sowie auch des Wirkungsgrades der in das Schulsystem sowie in die Einzelschule eingesetzten Ressourcen zentrale Bedeutung. Die empirische Kontrolle der Leistungen eines Schulsystems sowie auch einzelner Schulen innerhalb dieses Systems geschieht dabei jedoch nicht um ihrer selbst willen, sondern ist integrativer Teil von Qualitätsmanagement: Um kontinuierlich eine Verbesserung der Arbeitsweisen und Abläufe zu erreichen, müssen ebenso kontinuierlich Prozesse und Effekte beobachtet und bewertet werden.

Die entscheidende Frage ist dabei, wie Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen bzw. hierfür nutzbar gemacht werden können. Denn Letzteres ist das eigentliche Motiv, welches hinter Vergleichsuntersuchungen und Steuerungsbemühungen steht. Das alleinige Rückmelden von Ergebnissen, auch vergleichenden Ergebnissen bzw. Leistungsergebnissen ist an

sich noch nicht weiterführend im Blick auf die zu erreichende Qualitätsverbesserung. Durch Rückmeldung über Leistungsstände allein wird allenfalls ein zunehmender Druck ausgeübt, der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und v.a. Dingen: in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können und sollen. Entscheidend ist also ‚der Tag danach‘: Welche Konsequenzen zieht man aus vergleichenden Informationen über Leistungsstände?

Konstruktive Konsequenzen lassen sich nur dann ziehen, wenn Leistungsvergleiche begleitet und vervollständigt werden durch Analysen, in denen die *Bedingungskonstellationen für das Entstehen (oder Ausbleiben) von adäquaten Leistungen* ermittelt werden. Damit ist der Bereich der Schul-, Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung angesprochen, in dessen Rahmen traditionell solche Analysen angesiedelt sind bzw. angesiedelt sein sollten. Die hierdurch erarbeiteten Erkenntnisse zu den Bedingungen und Voraussetzungen von qualitativ hochwertiger Schul- und Unterrichtsarbeit können für die Umgestaltung von Schule und Unterricht wichtige Hinweise liefern, wenn gleich nicht von einem einfachen Anwendungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und praxistauglichem Wissen ausgegangen werden kann. Die Möglichkeiten und Folgen des Einbringens von deskriptivem und analytischem Wissen *über Schulen in Schulen* ist selbst ein noch zu erforschendes Problem.

Die Analyse der Bedingungen für Schul- und Unterrichtsqualität ist auch deshalb notwendig, weil im öffentlichen Schulsystem nicht einfach auf Marktmechanismen gesetzt werden kann, die unter echten Marktbedingungen dafür sorgen könnten, dass die Durchschnittsleistung durch ‚Absterben‘ nicht leistungsfähiger Einheiten steigt. Der Staat als Monopolist ist gehalten, überall Schulen in hinreichender Quantität und möglichst guter und kontrollierter Qualität anzubieten; schlechte Schulen können nicht einfach ersatzlos geschlossen werden – man muss versuchen, sie in gute, zumindest: in bessere Schulen zu verwandeln. Um dies aber tun zu können, braucht man Informationen über die Bedingungskonstellationen von Schulqualität (Zusammenhang von Schulqualitätsforschung und Strategien der Qualitätsverbesserung).

Leistungsstudien erreichen einen unterschiedlich hohen empirisch-analytischen Auflösungsgrad; insofern sind vergleichende Leistungsdaten auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: nationale Schulsysteme, einzelne/alle Bundesländer, einzelne Schulformen, einzelne Schulen, einzelne Klassen. Je nach Ebene, auf der die zur Verfügung stehenden Informationen liegen, müssen unterschiedliche Strategien gewählt werden, wenn die Informationen in Verbesserungsprozesse einfließen sollen. Lassen Daten aus globalen Leistungsvergleichen (die auf Stichproben basieren) nur Aussagen über die relative Position der Ergebnisse eines nationalen Bildungssystems/ einzelner Bundesländer (in bestimmten Fächern/Fächergruppen, Jahrgangsstufen etc.) zu, so können daraus zunächst nur Konsequenzen auf einer allgemeinen Ebene gezogen werden. So war es z.B. konsequent, die Ergebnisse von TIMSS zum Startpunkt für das BLK-Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zu machen. Auf ein Bundesland bezogene Überprüfung von Ergebnissen (LAU, MARCUS, QUASUM etc.) können in länderspezifische Entwicklungsprogramme einfließen. Verbleibt man auf den oberen Ebenen der Auflösung bzw. Aggregation, so ist man darauf verwiesen, bei der Umsetzung eine Art *Extensivwirtschaft* zu betreiben; d.h. es geht um großflächig ansetzende und sich ebenso (hoffentlich) großflächig auswirkende Verbesserungen; eine punktgenaue, Einzelsektoren bzw. -institutionen berücksichtigende Wirkungsfeststellung wird schwierig sein.

Werden auf der Basis von Vollerhebungen Daten über die Leistungen in einzelnen Schulen und gar Daten über Klassen in Schulen erzeugt, ergibt sich die Möglichkeit der *Intensivwirtschaft* – um im Bild zu bleiben. Es können gezielte Rückmeldungen an Schulen und – ggf. an Lehrer – gegeben werden, Rückmeldungen, die aber zugleich mit der Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sein müssen. Bei hochauflösenden Leistungsinformationen können insbesondere die spezifischen Schwachstellen und Problemzonen erfasst und angegangen werden.

4.3 Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?

4.3.1 Doppelte Zielsetzung

Will man ein System optimieren, bei dem die Gesamtleistung aus den strukturierten Einzelleistungen der Einheiten des Systems entsteht (Klassen – Schulen – Bezirke – Bundesländer – Bund), so ist zu bedenken, dass es hinsichtlich der Zielsetzung um zwei gleichzeitig zu verfolgenden Aufgaben geht: Es sollte sowohl eine Steigerung der durchschnittlichen Gesamtleistung des Systems wie auch eine Reduktion der Streuung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Elemente erreicht werden. (Diese doppelte Zielsetzung nimmt ein analoges Denkmodell aus der Unterrichtsforschung auf.) Mit Reduktion der Streuung ist nicht die Angleichung der Niveaus der Schulformen gemeint, sondern die Reduktion der Streubreite der Leistungen von Schulen derselben Schulform. Dies kann bedeuten, dass die derzeit sehr großen leistungsbezogenen Überlappungszonen zwischen den Schulformen kleiner werden, die Differenz zwischen den Schulformen also größer. Die erstgenannte Zieldimension braucht an dieser Stelle nicht weiter begründet zu werden; die Verfolgung der zweitgenannten Zieldimension (Verringerung der Streuung) resultiert aus dem Auftrag des staatlichen Bildungssystems zur Bereitstellung möglichst gleicher Bildungs- und Lernmöglichkeiten für alle – was natürlich nicht heißt, dass eine Verpflichtung zur Herstellung möglichst gleicher *Lernergebnisse* oder Abschlüsse besteht.

Eine Verfolgung nur eines dieser beiden Ziele halte ich für problematisch, denn den Durchschnitt zu heben ohne Reduktion der Streuung würde die integrative Funktion des Bildungssystems beeinträchtigen (Vergrößerung der Leistungsschere), wohingegen eine Reduktion der Streuung ohne Steigerung des Durchschnitts (Mittelmaß für alle) der Qualifikations- und Selektionsfunktion zuwider liefe. In diesem

Kontext werden zwar unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Optionen vertreten (vgl. *equality* und/oder *excellence* - Debatten) – die verfassungs- und schulrechtliche Seite setzt vereinseitigenden Strategien jedoch Grenzen.

4.3.2 Bezugssysteme des Beurteilens

Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Schulen kommen unterschiedliche Bezugssysteme zum Tragen – Bezugssysteme, wie man sie aus der Schülerbeurteilung kennt: Sollen einzelne Schulen am Durchschnitt aller Schulen der gleichen Form bemessen werden? Sollen sie in ihrer Leistungsfähigkeit an vorab definierten Standards gemessen werden? Oder sollen sie bemessen werden im Blick auf den individuellen Entwicklungs-/Steigerungsprozess, den sie durchlaufen haben?

Drittens schließlich ist zu unterscheiden zwischen einer Vergleichsstrategie, die die Qualität der Umfeld- und Ausgangsbedingungen mit berücksichtigt und insofern immer die darauf bezogenen, relativen Leistungen berücksichtigt (value added) und einer solchen, die dies nicht tut: In schwierigem Umfeld durchschnittlich zu sein, ist eine höhere Leistung als dieselben durchschnittlichen Ergebnisse in einem durchschnittlichen Umfeld zu erzielen. Andererseits wird man auf der Ebene der Systembeobachtung nicht darum herum kommen, zusätzlich auch umfeldunabhängig den Grad der Erreichung von Standards zu überprüfen.

Im Blick auf diese Unterscheidung kann es z.B. sein, dass Schulen zwar unterschiedlich effizient, aber gleich effektiv sind: In einem schwierigen Umfeld eine durchschnittliche Leistung zustande zu bringen weist darauf hin, dass man einen hohen Grad an Wirksamkeit hat; d.h. die eingesetzten Ressourcen erzielen eine starke Wirkung (Effizienz). An absoluten Standards (also im Blick auf allgemeine zu erreichende Ziele, Effektivität) gemessen ist man gleichwohl durchschnittlich. In einem

durchschnittlichen Umfeld (bei gleichen Ressourcen-Inputs wie im ersten Beispiel) durchschnittlich zu sein, weist auf einen geringeren Wirkungsgrad der eingesetzten Ressourcen hin. Die Leistungsfähigkeit einer Schule ist also – neben den bereits genannten Differenzierungen – zusätzlich noch einmal gesondert auf Effektivität und Effizienz zu beurteilen. Beides kann auseinander gehen.

4.3.3 Ansatzpunkt Schwachstellen

Die o.g. doppelte Zielperspektive einer *Steigerung der Gesamtergebnisse bei gleichzeitiger Verkleinerung der Streubreite* ist vermutlich durch Unterstützung derjenigen Einheiten, die ‚den Schnitt drücken‘, am ehesten zu erreichen. Anders formuliert: Es ist vermutlich sinnvoller, die negativen Ausreißer des Systems zu unterstützen, auf diese Weise schlechte Schulen in gute (oder zumindest durchschnittliche) zu verwandeln und dadurch die Gesamtleistung wie auch die Homogenität zu steigern – als lediglich auf breiter Front eine allgemeine Qualitätssteigerung *aller* Schulen anzustreben oder gar nur die guten Schulen noch besser zu machen. Im Rahmen von Qualitätssicherung kommt es insbesondere zu Beginn des gesamten Prozesses generell darauf an, zunächst einmal genau die Stellen im System zu identifizieren, an denen punktuell und manchmal nur aufgrund von übersehenen, ‚einfachen‘ Details gleichwohl eine äußerst folgenreiche bzw. kostenintensive Beeinträchtigung des Gesamtsystems entsteht (vgl. Flaschenhalssituationen u. Ä.). Sind diese identifiziert und behoben, ist mit wenig Aufwand (!) bereits eine gravierende positive Änderung herbeizuführen. Wie bekannt, wird es zunehmend aufwendiger, relativ gut oder sehr gut laufende Systeme bzw. Systembereiche noch weiter zu optimieren. Die Schulqualitätsforschung hat zwar die Kennzeichen und Bedingungen guter Schulen analysiert (indem sie z.B. die Gemeinsamkeiten der besten 20% identifiziert hat) – das bedeutet aber nicht, dass das Nichtvorliegen dieser Eigenschaften automatisch die schlechte Schule kennzeichnet. Schlechte Schulen verdienen eine eigenständige empirische Analyse.

Analoges gilt für den Zusammenhang von Forschung zu Unterrichtsqualität und den Strategien der Erreichung bzw. Steigerung von Unterrichtsqualität.

Die Problemzonen eines Systems (hier: schlechte Schulen) zuvörderst in den Blick zu nehmen heißt natürlich nicht, dass Exzellenz nicht gefordert und gefördert werden soll! Dies ist weiterhin wichtig. Die vorangegangene Argumentation sollte jedoch ein grundsätzliches Entscheidungsproblem vor Augen führen: die Frage nämlich, mit *welchen Zielperspektiven* man *welche Strategien* und *Ansatzpunkte* auswählt, um das System *insgesamt* (!) und unter Erzielung eines möglichst *günstigen Verhältnisses von Qualitätsentwicklungskosten und Qualitätssteigerung* (Aufwand und Ertrag) zu verbessern.

Sich gezielt auf schlechte Schulen, schlechte Klassen und schlechte Lehrer zu konzentrieren erzeugt allerdings insofern ein gewisses Gerechtigkeitsproblem, weil gerade die wenig leistungsfähigen durch Entwicklungsmaßnahmen belohnt (manche würden sagen: bestraft) werden. Hier ist noch einmal an den Charakter des Schulwesens zu erinnern: Schlechte Schulen können/dürfen – mit gutem Grund – nicht einfach ersatzlos geschlossen werden. Man kann sie nur verbessern.

Diese bislang genannten unterschiedlichen strategischen Möglichkeiten wiederholen sich gewissermaßen, wenn man berücksichtigt, dass Effektivität und Effizienz einer Schule aus den kumulativen/strukturellen Ergebnissen der Arbeit in den einzelnen Einheiten – in den einzelnen Klassen also – entstehen. Alle strategischen Fragen, die sich auf der Schul-Ebene stellen, stellen sich – innerhalb einzelner Schulen – auf der Klassen-Ebene erneut. Und auch hier gilt: Die schlechtesten Klassen darf und kann man nicht einfach ‚schließen‘; den schlechtesten Lehrer kann man nicht einfach entlassen – obwohl im Interesse der Qualität des Bildungswesens auch in dieser Hinsicht Veränderungen der rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen dringlich sind.

4.4 Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?

Die Einbringung von Ergebnissen aus Qualitätsstudien (seien sie deskriptiv-vergleichend als Leistungsstudien oder analytisch-forschungsorientiert als Schul- und Unterrichtsforschung angelegt) in Strategien der Qualitätsverbesserung *innerhalb der Schule* sowie v.a. im Blick auf die *Qualität des Unterrichts* muss sich auf die folgenden Bereiche beziehen: das Lehrpersonal im Einzelnen, den Unterricht, das Kollegium insgesamt.

4.4.1 Das Lehrpersonal

Personalqualifizierung bzw. breiter: Personalentwicklung ist eines der wichtigsten Felder von Qualitätssicherung. Das bedeutet in diesem Kontext, dass etwa der Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Rahmen der Umsetzung von Ergebnissen aus Leistungsstudien eine entscheidende Bedeutung zukommt. Es ist jedoch nicht nur Weiterbildung allein: Personalrekrutierung, -qualifizierung und -einsatz, Karriereplanung und Weiterbildung müssen im Schulbereich deutlich verbessert werden – vielfach muss man erst einmal ein Bewusstsein auf den mittleren und unteren Vollzugsrängen der Bildungsverwaltung und in Schulen/Kollegien dafür schaffen. Die relevanten Punkte sind eigentlich alle bekannt:

- Erstellung differenzierter Qualifikationsprofile (zusätzlich zu Noten der Referendare am Ende der Ausbildung)
- Schulgenaue Ausschreibung und Besetzung von Stellen; Erweiterung des Mitspracherechts der Schulen; Mitverantwortung der Schule für die Qualität ihres Personals
- Erstellung von Fortbildungsplänen an Schulen
- Erhöhung der Multiplikatoren-Wirkung von fortgebildeten Lehrern im Kollegium (Schneeballsystem, Nachhaltigkeit)

- Kontinuierliches Weiterlernen im Beruf als folgenreich kontrollierter Standard für Berufstauglichkeit. Perspektive: Personalentwicklung als Teil von Schulentwicklung, d.h. Mitsprache bei Personalrekrutierung, Verbesserung der Personalbeurteilung, Weiterbildung als Pflicht, Verknüpfung von Kompetenz- und Laufbahnentwicklung.

4.4.2 Der Unterricht

Die Qualität eines Lehrers entscheidet sich an der Qualität seines Unterrichts; Schulqualität entsteht zu einem hohen Anteil aus Unterrichtsqualität. Zwar bildet die gesamte Schulkultur – Schule als Erfahrungsraum – einen wichtigen Lern- und Sozialisationshintergrund für die Schüler und Lehrer; gleichwohl aber ist die Qualität von Unterricht sowie Unterrichtsentwicklung der letztlich entscheidende Bereich. Die Frage des „guten Unterrichts“ entscheidet sich auf den drei Feldern (1) der Gestaltung/Vorbereitung des Kontextes, (2) der Durchführung des Unterrichts selbst und (3) der nachgängigen Analyse und Auswertung.

Kontextplanung bedeutet:

- Erstellung von Halbjahresplänen, Plänen für die Unterrichtseinheiten und für die Leistungsüberprüfungen, um einen systematischen, kumulativen Aufbau des gesamten Lernprozesses zu ermöglichen (Stichwort: Weg von der an einzelnen Stunden orientierten Planungsperspektive)
- Sicherstellung/Beschaffung aller notwendigen Materialien/Medien und sonstigen ‚äußeren Voraussetzungen‘ für die Abläufe
- Nicht allein eine Orientierung an den abzuarbeitenden Stoffen, sondern zugleich und zunehmend eine Orientierung an zu erreichenden unterschiedlichen Lernqualitäten/Lernarten/Lernniveaus in einem Halbjahr, in einer Unterrichtseinheit, in einer Stunde

- Abstimmung des Unterrichts auf Schülervoraussetzungen; Entscheidung, ob Lernschwierigkeiten von Schülern ausgeglichen oder umgangen werden sollen; Entscheidung, ob Stärken gezielt gefördert werden sollen
- Planung/Strukturierung der Rückmeldungen an die Schüler über ihren Lernprozess
- Vorbereitung von Leistungskontrollen; Einplanung der Korrekturzeiten in die langfristige Arbeitsplanung
- Vorbereitende Erkundung/Kontaktknüpfung zu außerschulischen Lern-/Erfahrungsfeldern (Personen, Institutionen), die für den Lernprozess der Schüler von Bedeutung sind
- Offenlegung/Begründung/Variation von Planungen gegenüber den Schülern/Eltern/der Schule
- Schrittweise Zusammenarbeit mit (Fach)Kollegen zum Zweck des Aufbaus eines ‚Didaktischen Archivs‘, einer ‚Bibliothek‘, einer ‚Lehrwerkstatt‘ o. Ä., die Dinge bereithält
- Innerschulische Veröffentlichung von Planungen – zunächst innerhalb von Fachgruppen, dann darüber hinaus

Prozessgestaltung bedeutet

- Zur Verfügung stehende Zeit möglichst intensiv für Unterricht nutzen !
- Mischung aus lehrergeleiteten und schüleraktiven Lehr-Lern-Formen anstreben!
- Lernsituationen schaffen, in denen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zunächst schrittweise *ingeübt* und dann *ausgeübt* werden kann!
- Regelmäßig lernprozessbegleitende und -beurteilende Rückmeldungen an Schüler geben!
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Bereichen/Lernfeldern/Experten realisieren!

- Einbau von neuen Informationstechnologien dort, wo es inhaltlich sinnvoll ist und kompetent begleitet werden kann!
- Klare Trennung von Lern- und Leistungs(messungs)situationen erreichen!
- Intelligentes Prüfen von Leistungen!

Auswertung bedeutet:

- Kontinuierlicher Abgleich zwischen den Planungen für das Lernen und den jeweils erreichten Ergebnissen
- ggf. Revisionen/Umstellungen auf der Basis der Auswertung
- Auswertung von Unterrichtserfahrungen innerhalb der Fachgruppe einer Schule
- Aus den Ergebnisse der Leistungskontrollen Konsequenzen für den weiteren Unterricht ziehen
- Systematische Einholung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht
- Kontinuierliche Dokumentation von Auswertungsergebnissen; auf diese Weise eine ständige, nachvollziehbare Prozessdokumentation, diese einbringen in das ‚didaktische Archiv‘ (s.o.).

Mit Blick auf Forschung ist in diesem Kontext anzumerken, dass das Thema „Lehrertraining“ (für Aus- und für Weiterbildung) seit langen Jahren völlig vernachlässigt worden ist; ohne spezifische, stufenweise angelegte Trainingsmaßnahmen sind gerade in hartnäckigen Problemfällen – und genau dort ist es dringend! – keine Änderungen zu erreichen. Dies verweist auf ein grundsätzliches Desiderat: Forschung zu den Kontexten, Prozessen und Wirkungen von Lehrerbildung.

4.4.3 Das Kollegium

In der Literatur wird durchweg die Zusammenarbeit im Kollegium als zentraler Ausweis für Schulqualität bzw. als Königsweg der Schulentwicklung bezeichnet. Genau diese entscheidende Qualitätsdimension ist angesichts der individualistischen Berufskultur der Lehrerschaft besonders schwer praktisch zu erreichen; zu verordnen ist sie schon gar nicht. Ansätze lassen sich dann am ehesten erreichen,

- wenn fachunterrichtsbezogene Kooperationen in Fachgruppen von Lehrern jedem Beteiligten erfahrbar macht, dass Zusammenarbeit sich lohnt, weil sie mittelfristig Arbeitserleichterungen erbringt,
- wenn starke Konkurrenz/Ängste gerade in einer Fachgruppe auftreten: stattdessen versuchen, fächerübergreifende Kooperationsgruppen zu bilden
- wenn zunächst Lehrer-Tandems gebildet werden, bei denen bereits persönliches Vertrauen vorhanden ist,
- wenn neu hinzukommende Kollegen unmittelbar in fach- oder aufgabenbezogene Kooperationen eingebunden werden, und
- wenn es gelingt, die Rückmeldungen über die Lernleistungen/Lernfortschritte verschiedener Klassen an einer Schule nicht als Instrumente der Diskriminierung, sondern als Anlässe für Ursachenanalyse und Weiterentwicklung zu nehmen.

Fasst man *zusammen*, so ist entscheidend, dass Lehrer eine Rückmeldung über Ergebnisse ihrer Arbeit (Lernergebnisse ihrer Schüler, Einschätzung durch Schüler, kollegiales Kooperieren, Einschätzung seitens der Eltern, Beitrag zum Schulleben etc.) erhalten – und sich daran gewöhnen, solche Rückmeldungen zu erhalten. Es muss versucht werden, eine solche schulinterne und – extern initiierte Rückmeldekultur mit Blick auf die Stärken und Schwächen einzelner Lehrer aufzubauen. Ein Bewusstsein dafür, dass man für die Wirkungen seines Handelns auf Unterrichts- und Schulebene verantwortlich ist, muss allmählich entstehen. Selbstwirksamkeits-

überzeugungen sind nicht nur individuell, sondern auch institutionell von Bedeutung für die tatsächlichen Wirkungen. Lehrer, Lehrerkollegien und ganze Schulen müssen ihre Wirksamkeitsüberzeugungen positiv gestärkt werden. Man kann das Tatsachengestaltung oder Wirkungsbewusstsein nennen.

Exkurs – Über Kollegien:

Vier spezielle Probleme markieren die Schwierigkeiten, eine Rückmeldekultur in Lehrerkollegien aufzubauen:

- *Ein besonderes Problem bildet die praktisch nicht vorhandene Fachsprachlichkeit im Lehrerberuf: Lehrer können kaum präzise und personenneutral über ihre Arbeit im Unterricht sprechen, sondern vielfach nur ganzheitlich-personengebunden (alltagssprachlich-emotional). Dadurch bedingt wird jedes Gespräch über die Arbeit des Unterrichts zu einem Gespräch über die Person, die unterrichtet – mit den entsprechenden Blockade-Konsequenzen.*
- *Hinzu kommt die (nicht nur bei Lehrern, sondern bei allen beteiligten Gruppen vorhandene) starke Tendenz zur Externalisierung der Ursachen für Schwierigkeiten und der Selbststilisierung zum Opfer: Verantwortlich sind immer andere; Schuld haben dumme Schüler, anmaßende Eltern, feige Schulleiter, unverständige Schulbürokraten, TIMSS-Leute usw. Externalisierung kann durch Verstärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relativiert werden.*
- *Allein der in vielen Kollegien und bei nicht wenigen Lehrern zu beobachtende diffuse und z.T. tabuisierte (öffentliche) Umgang mit dem Thema Notengebung, Leistungsstandards, Versetzungsfragen etc. deutet an, dass man hinsichtlich der Wirkungen und der Bewertung der Wirkungen des eigenen beruflichen Handelns große Probleme mit Transparenz hat. Bereits die Notengebung im Blick auf Schüler wird ‚persönlich‘ genommen (Wie hältst Du’s mit den Standards?) und ist tief in individuelle und kollektive, emotional hochbesetzte Grundüberzeugungen verwurzelt (Themen z.B.: Legitimität von Leistungs-Selektion in pädagogischen Kontexten; „Standards halten!“ – früher: wg. Abendland, heute: wg. Globalisierung!, aber auch: „Jedes Kind ist unvergleichlich!“ etc.). Vielfach geben Lehrer paradox mit den von anderen Lehrern gegebene Leistungsinformationen über Schüler (Noten) um (vgl. Lehrerwechsel in einer Klasse, Schulwechsel eines Schülers, Grundschulgutachten/-noten in der Rezeption von Gymnasiallehrern etc.). Und nicht nur einzelne Lehrer (als Personen), sondern auch einzelne Schulen (als Institutionen) haben Probleme, untereinander die Frage der Standards und Selektionskriterien offen zu erörtern.*

- *Der diffuse, verkrampfte, als belastend erlebte schulinterne Umgang mit Leistungsstandards, Beurteilungsprozeduren etc. im Blick auf Schüler ist vielleicht nur ein Spiegelbild des ebenso schwierigen Umgangs der Lehrer untereinander, wenn es um die vergleichende Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen geht. An die vielfach diffus-unprofessionelle Zensurenggebung in Richtung Schüler haben sich alle Beteiligten gewöhnt und sprechen kaum noch davon. Und werden mit hohem Aufwand die denkbar perfektesten Leistungsvergleiche durchgeführt (TIMSS etc.), werden gerade diese attackiert! Den verschiedenen Formen und Funktionen des Beurteilens von Schülern sowie auch des wechselseitigen Beurteilens innerhalb der Lehrerschaft müsste in der Fort- und Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.*

Konsequent zu Ende gedacht kann Wirkungsbewusstsein jedoch nicht lediglich als eine moralische Selbstverpflichtung der Lehrerschaft oder einzelner Lehrer verstanden werden. Bei Problemfällen ist das Instrument einer verpflichtenden Nachqualifizierung einzusetzen bzw. wo nicht vorhanden aufzubauen.

Am Schluss dieses Abschnitts zu einzelschulischen Entwicklungsmöglichkeiten sei eine in der Schulentwicklungsliteratur ignorierte, verschwiegene, zumindest nicht explizierte Thematik zumindest benannt: Sehr viele Schulen, sehr viele Kollegien und ein übergroßer Anteil der Lehrerinnen und Lehrer *wollen überhaupt nicht „entwickelt“ werden*. Sie haben sich in tiefverankerten Routinen eingerichtet – und dazu gehört auch das routinierte Abweisen und Umgehen extern (oder auch intern) erzeugter Hinweise auf Entwicklungsbedarf. Derjenige Teil der Kollegien bzw. der Lehrerschaft, der bei Schul- und v.a. Unterrichtsentwicklung sofort und nachhaltig mitzieht, dürfte eher klein sein. Schätzungen sind schwierig; die Ergebnisse von *Befragungen* zur Innovationsbereitschaft jedenfalls lassen letztlich keinen Rückschluss auf die tatsächliche Lage zu. Ebenso ist in diesem Kontext an eine in vielen größeren Lehrerkollegien anzutreffende Subkultur- oder Milieubildung hinzuweisen: Nicht selten wird das engagierte Teilmilieu eines Kollegiums vom innovationsскеptischen und -resistenten Teilmilieu offen verspottet und verachtet.

Der manchmal etwas bemühte, z.T. gar penetrante optimistische Grundduktus der zahllosen Ratgeber und Manuale zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ist womöglich die ‚verdrehte‘ Widerspiegelung der weit verbreitete Entwicklungsunwilligkeit in den Lehrer- und Klassenzimmern. Schul- und Unterrichtsentwicklung als Innovationspraxis muss diese Widerständigkeit beachten; für die Forschung bildet sie ein wichtiges und interessantes Thema.

4.5 Schlussbemerkung

Das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll. Daraus sollte nicht geschlossen werden, dass man den Ausbau des erstgenannten Wissenstypus verlangsamen sollte; es geht vielmehr darum, den Ausbau des zweitgenannten Wissenstypus nunmehr verstärkt in Angriff zu nehmen, um eine Balance zu erreichen. Schulverwaltung, Schulen und Lehrer erhalten zunehmend mehr Informationen über differierende Leistungsstände und Wirkungsgrade. Das erzeugt Verunsicherung und Abwehr – eine Haltung, die angesichts des traditionellen Selbstbildes von öffentlicher Verwaltung generell und der Berufstraditionen im Schulbereich speziell durchaus nachvollziehbar sind.

Gleichwohl dürfen sich das Schulsystem und der Lehrerberuf einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen. Traditionell hohe (Selbst-) Wertschätzung von Bildung und Bildungsarbeit schützt nicht länger vor kritischen Rückfragen hinsichtlich unterschiedlicher Leistungsstände und Wirkungsgrade. Solange diese kritischen Rückfragen jedoch lediglich in Ranking-Listen etc. einmünden, wird Qualitätsentwicklung eher behindert als befördert. Und ebenso sollte man sich immer der Tatsache bewusst sein, dass durch Leistungsvergleiche allein nicht ‚das Ganze der Schule‘ erfasst werden kann. Gleichwohl: Die entschei-

dende Aufgabe liegt darin, Leistungsinformationen zum Anlass für (Selbst-) Entwicklungsprozesse zu machen, die sich an realistischen Zielen orientieren. Damit kehre ich zur Ausgangsfrage meiner Überlegungen zurück, gebe ihr aber eine andere, auf das Selbstlernen des Systems bezogene Wendung: Wie kann man ein System aktivieren, dass zwar das Lernen der Schüler zu organisieren hat – selbst aber in sehr großen Teilen meint, nicht lernen zu müssen ?

5 Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation

5.1 Zusammenfassung

Am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin werden nicht nur aus den PISA-Studien, sondern auch aus drei früheren, sehr aufwändigen Studien wichtige Forschungsergebnisse trotz ihrer hohen bildungspolitischen Bedeutung zurückgehalten – zum Schaden des deutschen Bildungswesens. Durchgängiger Befund dieser Studien: Leistungsstärkere Schüler erfahren unter den hierzulande vorgegebenen Bedingungen in den leistungsgemischten Lerngruppen von weiterführenden Schulen keine begabungsgerechte Förderung. Wenn zentrale Ergebnisse der ersten beiden dieser vier Studien rechtzeitig und breitenwirksam veröffentlicht worden wären, dann hätte ab 1982 die Geschichte des deutschen Bildungswesens einen erheblich günstigeren Verlauf genommen. Denn eine schulstruktur-bedingte Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler kann sich Deutschland als Industrie-Nation nicht erlauben. Aber noch ist es nicht zu spät: Mit den Ergebnissen dieser Studien kann auch jetzt noch die Schulform-Debatte in Deutschland endlich auf den Boden der Tatsachen gebracht werden. Vor allem aber würde eine Untersuchung der „schulischen Entwicklungsverläufe in

den 5. und 6. Jahrgängen“ sehr viel dazu beitragen, weiteren Schaden abzuwenden. Denn diese beiden Jahrgänge sind in allen bisherigen, bundesländerübergreifenden Leistungsstudien ausgespart geblieben.

Die erwähnten Studien sind:

Erstens: Das Projekt „Schulleistung“. Dieses erste große Projekt des 1963 gegründeten Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB), auch „Gymnasias-ten-Studie“ genannt, war eine umfangreiche Untersuchung, durchgeführt zwischen 1968 und 1970 in den Ländern der alten Bundesrepublik und in West-Berlin, mit etwa 14.000 Gymnasiasten des 7. Jahrgangs.

Eines der wenigen bisher veröffentlichten Ergebnisse zu Fragen der Entwicklung von „Schulleistung“: Berliner und Bremer Gymnasiasten, die erst nach sechs Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, hatten am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch einen Rückstand von etwa anderthalb Schuljahren gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die schon nach vier Jahren Grundschule aufs Gymnasium überwechseln konnten.

Das war im Grunde eine vernichtende Prognose für alle Versuche, in der Bundesrepublik die Effektivität des Unterrichtes in den weiterführenden Schulen durch die Einführung von leistungsgemischten Klassen zu verbessern, wie sie an Gesamtschulen und in Orientierungsstufen üblich sind.

Eine Information über diese schulform-bedingten Leistungsunterschiede erfolgte allerdings erst 1991, nach mehr als 20 Jahren, und lediglich in einer Fachzeitschrift. Daher ist die Studie selbst in der Fachwelt kaum bekannt. Eine zusammenfassende, allgemeinverständliche Darstellung der originären Ergebnisse hat es nicht gegeben.

Zweitens: Das Projekte „Hauptschule“. Durch diese Studie des MPIB wurde 1980 unter anderem die im Projekt „Schulleistung“ nachgewiesene Problematik leistungsgemischter Lerngruppen wieder aufgegriffen, und zwar anhand von etwa 200 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und anhand von mehr als 700 Unterrichtshospitationen, durchgeführt an fünf Berliner Gesamtschulen. Ergebnis einer Aus-

wertung der fast 200 Lehrer-Interviews: Durch Binnendifferenzierung lassen sich die Probleme leistungsgemischter Lerngruppen nicht bewältigen. Sie „*taugt nicht als Alternative*“ zur äußeren Differenzierung in leistungshomogeneren Kursen oder Klassen. Veröffentlicht wurde dieser Befund allerdings erst 1997, nach 17 Jahren, ebenfalls nur in Fachzeitschriften. Er blieb ohne Wirkung. Eine Auswertung der mehr als 700 Unterrichts-Hospitationen ist noch nicht veröffentlicht worden.

Drittens: Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“. Die Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1970 hätten mit den Ergebnissen dieses 1991 gestarteten Projektes bestätigt und aktualisiert werden können. Denn hier standen wiederum Daten von Gymnasiasten des 7. Jahrgangs aus Berlin und NRW zur Verfügung, ebenfalls mit Angaben über die Schulleistungen in Mathematik und Englisch. Die Aktualisierung mag stattgefunden haben. Sie ist jedoch nicht veröffentlicht worden.

Die BIJU-Befunde ihrerseits hätten nach den „*Grundregeln der Schuleffizienzforschung*“ durch den Vergleich „*vergleichbarer Schüler*“ sogar noch weiter präzisiert werden können. Denn es gab aus dieser Studie auch Angaben über „*die kognitiven Grundfähigkeiten*“ der Schüler und über ihren „*familiären Hintergrund*“. Das einzige bisher veröffentlichte Ergebnis solcher Vergleiche von Gymnasiasten und „*vergleichbaren*“ Gesamtschülern „*mit ähnlichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen*“ mit konkreten Angaben: NRW-Gymnasiasten hatten gegenüber gleich begabten, ähnlich situierten NRW-Gesamtschülern am Ende des 10. Jahrgangs etwa in Mathematik „*einen Leistungsvorsprung von mehr als zwei Schuljahren*“ („*Pädagogik*“ 6/1998, S. 17). Damit wurde der niedrigere Förder-Effekt von Gesamtschulen noch sehr viel deutlicher demonstriert als vorher durch das Projekt „Schulleistung“. – „*Der für ein breiteres Publikum gedachte Bericht*“ über Ergebnisse der BIJU-Studie aus den Jahren 1991 bis 1997 war von Jürgen BAUMERT im Juni 1998 zum Jahresende 1998 angekündigt worden („*Pädagogik*“ 6/1998, S. 13). Dieser Bericht ist immer noch nicht erschienen!

Mit den BIJU-Daten hätte erneut bewiesen werden können, dass auch die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler in den leistungsgemischten Lerngruppen der

Gesamtschulen nicht begabungsgerecht gefördert werden können. Durch den Bezugsgruppeneffekt und die Fachleistungsdifferenzierung sowie durch die daraus resultierenden Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen sind diese Schüler außerdem Tag für Tag hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihnen im „Schonraum“ der Hauptschule erspart bleiben würden. Das war seit 1973 bekannt und ist im Bildungsbericht des MPIB von 1994 (S. 541) bestätigt worden.

Viertens: Die PISA-Studien des Jahres 2000. Auch von den etwa 46.000 Schülern, die im Jahre 2000 an den PISA-Studien teilgenommen haben, liegen Angaben vor über ihre intellektuellen Grundfähigkeiten und über ihren familiären Hintergrund. Es hätten also nach den „*Grundregeln der Schuleffizienzforschung*“ auch mit den PISA-Daten die Nachteile von leistungsgemischten Lerngruppen recht präzise beschrieben werden können. Unverständlicherweise sind jedoch in keiner der drei großen PISA-Veröffentlichungen solche auf PISA-Daten beruhenden konkreten Schulformvergleiche mit „*Vergleichen vergleichbarer Schüler*“ vorgelegt worden, weder für ein einzelnes Bundesland noch bundesländer-übergreifend. Deshalb kommt es in letzter Zeit zu einer Re-Animation der deutschen Gesamtschulbewegung. Nur in einem einzigen Falle ist ein solcher Vergleich auch veröffentlicht worden: mit der „Presseinformation“ des MPIB bei der Pressekonferenz in der Laborschule Bielefeld am 13.11.2002, die allerdings eine Bankrotterklärung für diese hoch begünstigte Muster-Gesamtschule war.

Bilanz: Nur durch die bislang geübte Zurückhaltung des MPIB waren die Gründungen der vielen Gesamtschulen und Orientierungsstufen und die entsprechenden Fehlinvestitionen in Milliarden-Höhe möglich – und es droht eine Fortsetzung dieser Fehlinvestitionen.

Einmal angenommen, das „Max-Planck-Institut für medizinische Forschung“ in Heidelberg hätte herausgefunden, eine traditionelle Behandlungsmethode der Kinderheilkunde wäre im hiesigen Klima erheblich wirksamer – und außerdem kosten-

günstiger – als eine von den zuständigen Ministerien mit großem Aufwand eingeführte neue Behandlungsmethode! Wie würde die Öffentlichkeit wohl reagieren, wenn sie erführe, dass dieses Institut über lange Jahre – aus welchen Gründen auch immer – nicht im Stande gewesen ist, die Ergebnisse seiner Forschung bekannt zu machen?

5.2 Dokumentation

5.2.1 Vorbemerkung

Der Verfasser war 22 Jahre an einer der ersten sieben NRW-Gesamtschulen tätig. Er war bereits Studiendirektor, als er 1971 an diese Schule überwechselte. Von 1973 bis 1980 war er Leiter ihrer gymnasialen Oberstufe und als solcher Mitglied der Schulleitung. Zwei seiner Kinder haben diese Schule besucht und dort ihr Abitur gemacht.

Wie viele andere war er der Ansicht, dass an der Gesamtschule sozial bedingte Ungleichheiten korrigiert werden könnten und dort eine höhere individuelle Förderung möglich sei. Wie viele andere erkannte er dann auch, dass dies ein nicht zu haltendes Versprechen ist. Er sah eine kollegiale Pflicht darin, seine Erfahrungen schriftlich niederzulegen und zu veröffentlichen.

So kam es, dass der Erfahrungsbericht „Vier Thesen zum Thema Gesamtschule“ nicht nur in kleineren Kreisen umlief, sondern im August 1994 in der „neuen deutschen schule“, einer Monatszeitschrift der GEW von NRW, veröffentlicht wurde. Die Veröffentlichung gab dann den Anstoß zur Gründung des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. im Herbst 1994. Die Mitglieder dieses Arbeitskreises sind in der Mehrzahl Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen unterrichten oder dort unterrichtet haben. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen halten sie die integrierte Gesamtschule in Deutschland unter den hier gegebenen Bedingungen nach wie vor

für „*ein nicht zu haltendes Versprechen*“ und für „*eine pädagogische Fehlkonstruktion*“. Sie hat sich in den 30 Jahren ihres Bestehens trotz aller Begünstigungen und Nachbesserungen nicht als „*die pädagogisch und volkswirtschaftlich effektivere Organisationsform von Schule*“ erwiesen, als die sie 1969 vom Deutschen Bildungsrat empfohlen worden ist.

Die nachfolgenden Darstellungen sind der komprimierte Ertrag von zehn Jahren Arbeit und das Ergebnis vieler Gespräche. Sie beschäftigen sich vor allem mit der Veröffentlichungs-Geschichte der genannten vier Studien des MPIB.

Es werden nun jeweils Anlage und Umfang dieser Studien vorgestellt, dann die wichtigsten Ergebnisse, soweit schon bekannt oder erkennbar, und dann die Geschichte ihrer Veröffentlichung. Anschließend wird in Ausführlichkeit nach Befunden gefragt, die – aus welchen Gründen auch immer – noch nicht veröffentlicht worden sind.

Da auch jetzt wieder damit zu rechnen ist, dass diese Hinweise bestritten werden, folgt am Ende eine Zusammenstellung von „*Fragen zum Nachfragen*“.

Der Text und seine Formulierungen haben in Teilen auf drei Mitgliederversammlungen des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. vorgelegen und sind dort beraten worden. Die gelegentliche Verwendung der ersten Person des Plurals hat hier ihren Grund.

5.2.2 Das Projekt „Schulleistung“

Das Projekt „Schulleistung“, auch „Gymnasiasten-Studie“ genannt, war die gründlichste Studie dieser Art, die je in Deutschland durchgeführt wurde. Und für jene Zeit war sie sehr fortschrittlich. Im Rahmen dieses Projektes sind zwischen 1968 und 1970 in den zehn Ländern der damaligen Bundesrepublik und in West-Berlin – mit Unterstützung aller Kultusministerien und mit Unterstützung des Deutschen Philologenverbandes – etwa 14.000 Gymnasiasten von etwa 450 Gymnasien untersucht worden.

Ziel dieser ersten großen Studie des 1963 gegründeten MPIB war es, herauszufinden, welche „*Faktoren des Systems*“ die Schulleistungen fördern und welche „*Faktoren des Systems*“ die Schulleistungen behindern. Ertrag der Studie: „*verarbeitbare Datensätze für 12.594 Schüler aus 427 Schulen und für insgesamt 1.130 Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrer*“; gespeichert auf etwa 150.000 Lochkarten, mit Angaben zu den „*Unterrichts-Strategien*“ der Lehrer und mit Angaben zum Leistungsstand der Schüler in Deutsch, Englisch und Mathematik, mit Angaben zu ihren intellektuellen Grundfähigkeiten und zu ihrem Freizeitverhalten sowie mit Angaben zum Bildungsstand der Eltern- und sogar der Großeltern-Generation. Die Untersuchungen beanspruchten jeweils drei Tage am Beginn und am Ende des 7. Jahrgangs. (BAUMERT u. a. 1986, S.644, und EDELSTEIN 1970, S.519 und 526f.). Es war also nicht nur ein sehr aufwändiges, sondern offensichtlich auch ein sehr kostenintensives Projekt.

Angeregt worden war das Projekt „Schulleistung“ 1964 durch Wolfgang EDELSTEIN bei Gelegenheit eines Treffens in der Odenwald-Schule (Hessen). Die Odenwald-Schule gilt als einer der ersten deutschen Gesamtschulversuche. An diesem Treffen teilgenommen haben neben anderen: Jürgen HABERMAS, Wolfgang EDELSTEIN, Hartmut ZEIHNER, Peter Martin ROEDER, Fritz SANG und Werner STEGELMANN. EDELSTEIN war zu dieser Zeit Assistent von Hellmut BECKER, der das MPIB im Jahre 1963 gegründet hatte.

Anhand des reichen Datenmaterials dieser Studie hätte der deutschen Öffentlichkeit schon sehr früh, spätestens aber bis 1977, mit der erforderlichen Breitenwirkung bekannt gemacht werden müssen, dass Gesamtschulen – unter den in Deutschland gegebenen Rahmenbedingungen – die Gymnasien nicht ersetzen können. Denn die Studie hatte ergeben: Leistungsstärkere Schüler können hierzulande in leistungsgemischten Lerngruppen, die ja das tragende Element von Gesamtschulen sein sollten, nicht begabungsgerecht gefördert werden. Eine strukturbedingte Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler durfte sich Deutschland als Industrienation jedoch auch damals schon nicht erlauben.

Tatsächlich aber wurden Angaben über die „*Faktoren von Schulleistungen*“ aus dem Projekt „Schulleistung“ erst 1986, durch den erwähnten Aufsatz von BAUMERT,

ROEDER, SANG und SCHMITZ, sowie 1991 durch einen Aufsatz von ROEDER und SANG veröffentlicht, doch nur für Teilbereiche, dazu an abgelegener Stelle, in Fachzeitschriften nämlich. Deshalb sind sie auch heute noch – selbst in der Fachwelt und unter Bildungspolitikern – kaum bekannt. Eine zusammenfassende, allgemeinverständliche Darstellung der originären Ergebnisse hat es nicht gegeben.

Wir stellen fest: Den Entscheidungsträgern in Politik und Bildungspolitik standen in den entscheidenden Jahren zwischen 1977 und 1982 entscheidende Informationen nicht zur Verfügung, zum Schaden der betroffenen Schüler und Lehrer, zum Schaden des Standortes Deutschland – und zum Schaden der SPD. Die hätte sich dann nämlich nicht auf ihre überstürzten bildungspolitischen Experimente eingelassen. Es wäre ihr zum Beispiel 1978 in NRW schon das blamable Scheitern der „Koop-Schule“ ganz sicher erspart geblieben. Das war eine Art Kooperative Gesamtschule. Sie sollte, so hatte Kultusminister GIRGENSOHN freimütig bekannt, lediglich „ein Zwischenstadium zur Integrierten Gesamtschule“ sein, mit leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen. – Wie uns auf Anfragen mehrfach bestätigt wurde, hätten die zentralen Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ spätestens bis 1977 vorgelegt werden können.

Es hatte sich herausgestellt: Schon am Gymnasium ist es ein großes Problem, wenn innerhalb einer Klasse Vorkenntnisse und Leistungsvermögen der Schüler allzu verschieden sind. In jenem 1986 von Jürgen BAUMERT, Peter Martin ROEDER, Fritz SANG und Bernd SCHMITZ vorgelegten Aufsatz über „*Leistungsförderung und Leistungsausgleich in Gymnasialklassen*“ (mit Teilergebnissen aus dem Projekt „Schulleistung“) liest sich das so: „*Auf zunehmende Streuung beziehungsweise ein geringes Vorkenntnisniveau antworten Lehrer offenbar unter anderem mit einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und einer Intensivierung von Üben und Wiederholen. Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte der Schüler des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.*“ (BAUMERT u. a. 1986, S. 655). Das war im Grunde eine vernichtende Prognose für alle Versuche, in Deutschland die Effektivität des Unterrichts in den weiterführenden Schulen durch die Einführung von leistungsgemischten, heterogenen Klassen zu verbessern. Aber es war

eine Prognose mit folgenreicher Verspätung. Denn die Vereinbarkeit von „Leistungsförderung“ und „Leistungsausgleich“ war von Anfang an *das* zentrale, konzeptionsbedingte Problem der Gesamtschule.

Gewiss gab es auch vor 1986 und 1991 schon Veröffentlichungen aus dem Projekt „Schulleistung“, zum Beispiel 1973 eine Studie von Helga ZEIHNER mit dem Titel *„Gymnasiallehrer und Reformen - Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht“*, die auf einer Auswertung von Lochkarten des Projektes „Schulleistung“ beruhte (erschien als Band 1 in der Reihe „Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung“, die unseres Wissens trotz aller Ankündigungen über den dritten Band nicht hinausgekommen ist).

Erst Peter Martin ROEDER (als Direktor am MPIB von 1973 bis 1995 Vorgänger von Jürgen BAUMERT) und sein Mitarbeiter Fritz SANG teilten dann 1991 mit, welche „Schulleistungen“ am Anfang des 7. Jahrgangs bei jenen Schülern vorgefunden wurden, die bis dahin in völlig leistungsgemischten, heterogenen Lerngruppen unterrichtet worden waren, wie sie in den 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Grundschulen üblich sind: Bremer und Berliner Gymnasiasten hatten am Anfang des 7. Jahrgangs gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die im 5. und 6. Jahrgang schon das Gymnasium besuchten, erhebliche Nachteile: *„Im Englischen beträgt der durchschnittliche Leistungsunterschied zu Beginn des Schuljahres etwas mehr als eine Standardabweichung, im Mathematikunterricht etwa eine dreiviertel Standardabweichung.“* (ROEDER und SANG: Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden, 1991, S. 167) Das entspricht bei gymnasialem Lerntempo nach üblichen Maßstäben einem Leistungsunterschied von ungefähr anderthalb Schuljahren.

Was hier über den niedrigeren Fördereffekt der 5. und 6. Jahrgänge von sechsjährigen Bremer und Berliner Grundschulen herausgefunden wurde, gilt ebenso auch für die leistungsgemischten Klassen der 5. und 6. Jahrgänge von Orientierungsstufen und Gesamtschulen. ROEDERS Mitteilungen aus dem MPIB-Projekt „Hauptschule“ von 1997 und sein Gutachten von 1995 (s. u.) haben das bestätigt.

Wenn das Datenmaterial des Projektes „Schulleistung“ von 1970 und das Datenmaterial des Projektes „Hauptschule“ von 1980 über die Probleme leistungsgemisch-

ter Lerngruppen seinerzeit so schnell wie möglich ausgewertet und die wichtigsten Ergebnisse dann – ihrer Bedeutung entsprechend – der Öffentlichkeit nachhaltig mitgeteilt worden wären, dann hätte die Geschichte des deutschen Bildungswesens ab 1982 ganz sicher einen anderen Verlauf genommen. Denn dann hätten die vielen Gesamtschulen, Regionalschulen, Sekundarschulen, Orientierungsstufen und sechsjährigen Grundschulen gar nicht erst eingerichtet werden dürfen, mit denen seit 1982 hierzulande herumexperimentiert wird, – zum Schaden der in langen Jahren gewachsenen und durchaus reformoffenen Schullandschaften. Die „*Schulversuche mit Gesamtschulen*“ hätten ein Ende gehabt.

Es sollten „*Schul-Versuche*“ sein, also zurücknehmbare Aktionen. Doch die Gesamtschule geriet in die Programme von Parteien und Verbänden. Auf diese Weise haben sich die „*Schul-Versuche*“ recht bald verselbständigt und konnten nicht mehr zurückgenommen werden. Denn die alarmierenden Informationen der Bildungsforschung waren nicht bekannt.

Bereits 1974 hatte Jürgen RASCHERT (Diplom-Soziologe, 1968-69 Assistent des Bildungsrat-Unterausschusses „*Experimentalprogramm*“ und 1974 Mitarbeiter am MPIB) in seiner Studie „*Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment*“ festgehalten: „*Das Experiment erscheint einerseits nicht mehr als zurücknehmbar und ist andererseits auch nicht mehr Vorläufer einer neuen Regelschule.*“ (1974, S. 186)

Am Anfang seines Berichtes von 1970 über das Projekt „*Schulleistung*“ teilte Wolfgang EDELSTEIN mit: „*Das ‚Projekt Schulleistung‘ im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft wird vom Team der Mitarbeiter gemeinsam durchgeführt und verantwortet. Die Mitarbeiter sind: Mario von Cranach (Leitung), Wolfgang EDELSTEIN, Gerda MEISCHNER, Helga PAUCK, Fritz SANG, Werner STEGELMANN, Hartmut ZEIHNER und, mit einem Teil ihrer Zeit, Hans-Ludwig FREESE und Diether HOPF.*“ (S. 517)

Dieses Team hatte schon bald äußere und innere Probleme. Von CRANACH und EDELSTEIN gingen ins Ausland, zwei der Mitarbeiter wurden krank, das Rest-Team hatte interne Probleme mit Methoden und Prioritäten – und die Auswertung der etwa 150.000 Lochkarten, mit den Daten von über 12.000 Gymnasiasten und über 1.100 Gymnasiallehrern, kam nicht voran.

Am MPIB für das Projekt zuständig war Hellmut BECKER (1913-1993), der das Institut 1963 gegründet hatte und dort bis 1981 neben anderen Direktoren als sein Gründungsdirektor fungierte (Die Einführung der kollegialen Führung geschah am MPIB erst 1982.). BECKER war außerdem auch Mitglied der Bildungskommission des 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrates. Unter seinem Vorsitz erarbeitete der Unterausschuss „*Experimentalprogramm*“ im Jahre 1968 für diese Bildungskommission die 440 Seiten der „*Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*“, die im Januar 1969 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates verabschiedet wurden. Ohne diese Empfehlungen wäre es wohl nie zur Gründung der vielen Gesamtschulen gekommen. Weitere Mitglieder dieses Ausschusses waren unter anderen: Wolfgang EDELSTEIN, Peter Martin ROEDER, Jürgen RASCHERT, Hans-G. ROLFF und Hartmut von HENTIG.

BECKER hatte sich in jenen Jahren einem ungewöhnlichen Interessenkonflikt ausgesetzt: Einerseits engagierte er sich für die Einführung der Gesamtschule als Einheitsschule, andererseits war sein Institut dabei, eine Qualitätskontrolle des Gymnasiums zu erstellen, das durch die geplante Gesamtschule ersetzt werden sollte. Er war also vergleichsweise in der Situation eines Architekten, der mit einem Team von Mitarbeitern ein hochmodernes Gebäude entwerfen durfte. Irgendwie kommt es dazu, dass er gleich anschließend die Aufgabe hat, mit einem anderen Team von Spezialisten jenes ältere Gebäude zu begutachten, das erst abgerissen werden muss, bevor das neue, unter seiner Leitung entworfene Gebäude errichtet werden kann. – Was nun, wenn sich herausstellen sollte, dass der alte Bau so schlecht gar nicht war, wie allgemein verbreitet wurde? Dazu folgendes aufschlussreiche Zitat aus dem erwähnten Aufsatz „*Leistungsförderung und Leistungsausgleich in Gymnasialklassen*“ von BAUMERT, ROEDER, SANG und SCHMITZ aus dem Jahre 1986:

„Das Gymnasium gilt als Vertreter eines Systems, das die Probleme zunehmender Leistungsunterschiede durch frühe Auslese und Verteilung der Schüler auf Bildungsgänge unterschiedlicher Niveaus und gerade nicht durch kompensatorische Bemühungen zu lösen sucht. Divergenzbegrenzung spielt danach im Gymnasium nur insofern eine Rolle, als fehlerhafte Übergangentscheidungen

durch interne Auslese nachzubessern sind. – Jeder Kundige weiß natürlich, dass es sich bei dieser Darstellung um ein Zerrbild handelt.“ (BAUMERT/ROEDER/SANG/SCHMITZ 1986, S. 639)

Mit Hilfe der Befunde des Projektes „Schulleistung“ wird durch diese Ausführungen also – wenn auch mit Verspätung – der verbreitete Vorwurf korrigiert, das Gymnasium sei ein Instrument erbarmungsloser Selektion und diene einer Reproduktion der Führungsschicht. *„Ein Leistungsunterschiede ausgleichender Unterricht ist auch im selektiven Gymnasium der ausgehenden sechziger Jahre eine übliche Unterrichtsform. Das gilt selbst für die auslesebedeutsamen Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik.*“ So lautet der erste Satz der Zusammenfassung am Ende jenes Aufsatzes von 1986 (S. 654). Das Dilemma der Vereinbarkeit von Leistungsförderung und Leistungsausgleich ist zweifellos ein Problem selbst der Gymnasien. Aber es ist – konzeptionsbedingt – *das Zentralproblem* der Gesamtschule. Insofern war die Verspätung der Bekanntgabe sehr folgenreich.

Zweifellos hat es einen gewissen Reiz, sich einmal vorzustellen, was wohl geschehen würde, wenn jemand daherkäme, der behauptete, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sei, was den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“ angeht, zumindest in den ersten zwei Jahrzehnten seines Bestehens ein Tendenz-Betrieb gewesen. Die Widerlegung des Anscheins ist hier – wie auch sonst – ein echtes Problem.

Was auch immer die Ursachen der Verzögerungen gewesen sein mögen: BECKER hätte mit Nachdruck auf einer rechtzeitigen Auswertung aller wichtigen Daten des Projektes „Schulleistung“ von 1968 - 1970 und auf deren Veröffentlichung bestehen oder er hätte ein neues Team aufstellen müssen, um zu verhindern, dass das kostenintensive, aufschlussreiche Projekt versandete und fast sogar in Vergessenheit geriet. Dieses Versäumnis wirkte „fortzeugend“ weiter:

Nach der Emeritierung von BECKER im Jahre 1981 hatte das MPIB nämlich die schwierige Aufgabe, den einflussreichen Befürwortern der Gesamtschule bittere Wahrheiten mitteilen zu müssen, ohne die Reputation des Institutes und das Ansehen BECKERS zu beschädigen.

Wolfgang EDELSTEIN dankte 1970 in dem zu Beginn erwähnten Bericht über das Projekt „Schulleistung“ (S. 517) all denen, die dieses Projekt unterstützt hatten, mit

folgenden Worten: „Wir möchten die Gelegenheit ergreifen und der großen Zahl beteiligter Schüler, Eltern, Lehrer, Direktoren und Studenten, die verständnisvoll an der Studie mitgearbeitet haben und die sehr komplizierte und aufwendige Datenerhebung durch ihre Kooperationsbereitschaft und Hilfe ermöglicht haben, unseren Dank übermitteln. Die Kooperation aller Kultusministerien und des Deutschen Philologenverbandes verdient dankbare Erwähnung. Ohne sie wäre die Untersuchung kaum möglich gewesen.“ – Offenbar hat aus diesen Kreisen bisher noch nie jemand nach den Ergebnissen der Kooperation gefragt.

Im Bildungsbericht des MPIB von 1994 werden die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ nur mit zwei Sätzen erwähnt, und zwar in einem von Diether HOPF redigierten Kapitel (S.337). Ohne weitere Angaben wird dort hingewiesen „auf die bedeutsamen Befunde einer repräsentativen Untersuchung über die Schulleistungen von Gymnasialisten in den 7. Klassen, deren Daten 1970 erhoben wurden. Bei einem Vergleich der Schulleistungen in Mathematik, Englisch und Deutsch zeigten sich hier beträchtliche Leistungsnachteile bei den Kinder, die eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Bremen) besucht hatten, im Unterschied zu den Übergängern nach Klasse 4 in den anderen Bundesländern; diese Unterschiede hatten sich auch am Ende der 7. Klasse noch nicht ausgeglichen.“

5.2.3 Das Projekt „Hauptschule“

Im Rahmen dieses MPIB-Projektes wurde 1980, unter der Leitung von ROEDER, die 1970 im Projekt „Schulleistung“ nachgewiesene Problematik leistungsgemischter Lerngruppen wieder aufgegriffen, unter anderem in einer sehr gründlichen Untersuchung an fünf Berliner Gesamtschulen. ROEDER war von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB und als Vorgänger von J. BAUMERT dort zuständig für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“. Umfang der Studie: „ausführliche Interviews mit 193 Lehrern und Schulleitern“ und Hospitationen von „mehr als 700 ein- bis zweistündigen Unterrichtseinheiten“ (ROEDER 1997, S. 242).

„Binnendifferenzierung“, auch „Innere Differenzierung“ genannt, ist der Versuch, die Unterschiede von Lerntempo und Auffassungsvermögen schon innerhalb der Lerngruppe durch Gruppenunterricht und gestaffelte Anforderungen zu bewältigen.

Der Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung!

Wichtigstes Ergebnis einer Auswertung jener 193 Interviews: Wegen des hohen Arbeitsaufwands und aus verschiedenen anderen Gründen sind die Probleme von leistungsgemischten Lerngruppen durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Das klare Urteil: Sie *„taugt nicht als Alternative“* zur äußeren Differenzierung in leistungs-homogeneren Kursen oder Klassen. Die Ergebnisse der 700 Hospitationen sind unveröffentlicht geblieben. Die Ergebnisse der 193 Interviews hingegen wurden 1997 veröffentlicht, mit 17 Jahren Verspätung, von ROEDER, und zwar in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (2/1997, S.241-259, und in „Pädagogik“ 12/1997, S.12-15). Sie waren für ROEDER so bedeutsam, dass er unter Berufung auf sie bereits 1995 mit einem nicht veröffentlichten Gutachten, welches dem Arbeitskreis vorliegt (abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de), dringend von einer Einführung der Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt abgeraten hat. (Um zu zeigen, wie selten binnendifferenzierter Unterricht stattfindet, wird in diesem Gutachten übrigens erstmals auch eine statistische Auswertung der 700 Hospitationen abgedruckt, in Form von zwei Tabellen. Es hat den Briefkopf des Institutes.)

ROEDERS Argumentation: Die Einführung der Orientierungsstufe laufe *„im Wesentlichen auf eine Verlängerung der Grundschulzeit um zwei weitere Jahre“* hinaus. Das aber benachteilige *„diejenigen Schüler, die erst ab Klasse 7 ein Gymnasium besuchen, gegenüber Schülern, die bereits die Klassen 5 und 6 im Gymnasium absolviert haben“*. Für diesen Hinweis beruft er sich auf die von ihm und Fritz SANG 1991 veröffentlichten Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ und die dort vorgefundenen Leistungsunterschiede.

Durch Binnendifferenzierung seien, wie das Projekt „Hauptschule“ gezeigt habe, die Probleme leistungsgemischter Lerngruppen nicht zu bewältigen, unter anderem wegen des hohen Arbeitsaufwands und unvermeidlicher Disziplinprobleme. Im übrigen würde, wie sorgfältige Studien gezeigt hätten, *„bei konsequenter Anwendung der*

Binnendifferenzierung nach Leistung und Interesse die Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht vermindert, sondern vergrößert.“ – Schluss-Satz des Gutachtens: „Die unter den gegebenen Bedingungen (...) problematischste Organisationsform gesetzlich zur einzig möglichen zu erklären, dürfte Frustration und Scheitern vorprogrammieren. Aber offenbar ist sich der Gesetzgeber dieser Schwierigkeiten nicht ausreichend bewusst, wie es scheint.“

Dass ROEDER hier eine Tradition des Schweigens und Verschweigens durchbrochen hat, verdient hohen Respekt! Denn außer dem von ihm und Fritz SANG 1991 veröffentlichten Aufsatz, außer seinem Gutachten von 1995 und dem Hinweis von Diether HOPF im Bildungsbericht des MPIB von 1994 (S.337) gibt es aus dem MPIB unseres Wissens bisher keine weiteren „eindeutigen“ Informationen zu den „*beträchtlichen Leistungsnachteilen*“ von sechsjährigen Grundschulen, obwohl solche Informationen, wie ROEDERS Gutachten zeigt, schon 1991 möglich gewesen wären.

Noch 1997 bezeichnete ROEDER diese 1991 veröffentlichte Auswertung der Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1968 - 1970 als „*die einzige repräsentative Studie*“ zu der Frage, „*inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, die sich mit der Verlängerung der Grundschuldauer verbinden.*“ (WEINERT/HELMKE (Hg.): Entwicklung im Jugendalter, 1997, S. 406f) Diese Feststellung gilt immer noch! Durch die Veröffentlichungen von ROEDER und SANG war also 1991 bekannt gemacht worden, dass leistungsstärkere Schüler in den leistungsgemischten Lerngruppen der 5. und 6. Jahrgänge von sechsjährigen Grundschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen und in der 1970 vom Deutschen Bildungsrat empfohlenen Orientierungsstufe nicht begabungsgerecht gefördert werden können und dass das Versprechen der „*Individuellen Förderung*“ dort nicht einzulösen ist. Dennoch wurden diese beiden Jahrgänge, welche die Gelenkstellen jeder Schullaufbahn enthalten, in allen bisherigen und allen bisher geplanten bundesländer-übergreifenden Leistungsstudien ausgespart. **Es bleibt also die Frage, warum 1991 die BIJU-Studie des MPIB nicht mit dem 5. Jahrgang, sondern erst mit dem 7. Jahrgang gestartet worden ist.**

Nach Ausweis von KMK-Statistiken wurden im PISA-Jahr 2000 etwa 40 % aller deutschen Schülerinnen und Schüler auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch in leistungsgemischten heterogenen Lerngruppen unterrichtet, wie sie zum Beispiel in sechsjährigen Grundschulen, in Orientierungsstufen, in Sekundarschulen und Gesamtschulen üblich sind. Der Arbeitskreis Gesamtschule e. V. sieht in dieser Tatsache keineswegs eine pädagogische Errungenschaft, sondern – aufgrund der Erfahrungen seiner Mitglieder in den 5. und 6. Jahrgängen von Gesamtschulen – eine der Ursachen für „*das miserable Abschneiden*“ der deutschen Schülerschaft bei den internationalen Leistungsvergleichen der PISA-Studien.

In der Grundschule ist der Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen nur darum möglich, „weil sie mit einem retardierten Curriculum fährt“ (F.E. WEINERT 1999 bei einer Diskussion). Das ist nicht hinreichend bekannt.

Im Mai 1982 hatte die Kultusministerkonferenz darüber zu befinden, ob die Gesamtschule bundesweit als Regelschule anerkannt werden soll. Die „*Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen*“ wäre ganz sicher am Veto einiger Kultusminister gescheitert, wenn die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ und die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Hauptschule“ über Probleme der Binnendifferenzierung vor dem Mai 1982 veröffentlicht worden wären.

Bilanz: Eine schulform-bedingte Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler hätte sich Deutschland als Industrienation schon damals nicht erlauben dürfen. Außerdem wären bei rechtzeitiger Bekanntgabe der MPIB-Befunde vielen Bundesländern Fehl-Investitionen in Milliarden-Höhe erspart geblieben.

„Schnee von gestern!“ sagen die einen. Wir aber sagen: Es sind die Probleme von heute und morgen und übermorgen! So durfte und so darf mit der Zukunft von Kindern, mit den Hoffnungen der Eltern und mit der Einsatzbe-

reitschaft von Lehrerinnen und Lehrern nicht umgegangen werden. Tag für Tag sehen sie sich mit Erwartungen konfrontiert, von denen schon vor 20 Jahren zu erkennen war, dass sie unter den gegebenen Bedingungen nicht zu erfüllen sind.

Wie stünde das deutsche Bildungssystem da, wenn all der Eifer und all das Geld und all der gute Wille, die seit mehr als 30 Jahren in die Gesamtschulen investiert worden sind, der Weiterentwicklung des gegliederten Schulwesens, vor allem aber den Hauptschulen zugute gekommen wären.

5.2.4 Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“

Querschnitt-Analysen wie die PISA-Studien sind sehr aufschlussreich, aber sie sind eben nur Momentaufnahmen. Denn sie beschreiben den Leistungsstand am Tage der Befragung. Weitaus ergiebiger sind Längsschnitt-Analysen, weil hier die Entwicklung von Schülern über einen längeren Zeitraum begleitet werden kann.

Das Forschungsprojekt BIJU ist eine solche sowohl Schulformen wie auch Bundesländer übergreifende Langzeit-Studie. Sie wurde 1991 an 212 Schulen mit 9424 Schülern des 7. Jahrgangs gestartet (1.BIJU-Bericht, 1994, S.7). Beteiligt waren Nordrhein-Westfalen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Mit der BIJU-Studie standen also 1991 erstmals wieder Daten zur Verfügung über den in verschiedenen Bundesländern im 7. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstand, aber diesmal für alle Schulformen. – (Neuerdings hat diese Studie auch die Bezeichnung: Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“.)

Im Dezember 1996 veröffentlichte das MPIB seinen 2. Bericht für die am Projekt BIJU teilnehmenden Schulen. Er war wie der 1. Bericht von 1994 erklärtermaßen allgemeinverständlich formuliert. *„Wir haben uns bemüht, den Text so zu schreiben, dass er auch ohne Kenntnis der Statistik verständlich ist. Wir wollen aber doch so viele konkrete Informationen liefern, dass der Leser sich ein selbständiges Urteil gegenüber unserer Interpretation der Ergebnisse bilden kann.“* (1.Bericht, S. 5; vgl. 2. Bericht, S. 5) Von dieser beachtenswerten Bemühung um Transparenz und Verständlichkeit ist in den jüngeren, fachsprachlich verschlüsselten Veröffentlichungen des MPIB nicht mehr viel zu spüren. Was sind die Ursachen für diesen „Stilwechsel“?

Aus der BIJU-Studie gibt es – wie auch aus dem Projekt „Schulleistung“ – für Berlin und NRW wiederum Informationen über die Leistungen in Deutsch (vgl. 1. BIJU-Bericht von 1994, S. 24-31), Englisch und Mathematik sowie über die intellektuellen Grundfähigkeiten und über den familiären Hintergrund und außerdem auch noch über die Entwicklung des Selbstwertgefühls der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Mit den Berliner Daten der BIJU-Studie von 1991 hätten die Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1968-70 überprüft, aktualisiert und präzisiert werden können. Denn aus Berlin lagen 1991 für die Mitte des 7. Jahrgangs die Daten von mindestens 2400 Schülern vor, darunter mindestens 800 Gymnasiasten aus 23 Gymnasien. Als Bezugspunkt boten sich an: Schüler der Berliner grundständigen, im 5. Jahrgang beginnenden Gymnasien und die etwa 800 Schüler der am Projekt BIJU beteiligten 21 NRW-Gymnasien. Es hätte also auch jetzt wieder festgestellt werden können, wie sehr sich die Leistungen von Schülern, die erst nach 6 Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, von den Leistungen jener Schüler unterscheiden, die bereits nach dem 4. Jahrgang zum Gymnasium Übergewechselt waren. Und es hätten auch jetzt wieder diese Vergleiche weiter präzisiert werden können, nämlich anhand von Schülergruppen, welche *„jeweils paarweise die gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen hatten“*. Solche Überprüfungen mögen stattgefunden haben, sie sind aber nicht veröffentlicht worden.

Der unterschiedliche Fördereffekt der verschiedenen Schulformen ist nach den „Grundregeln der Schuleffizienzforschung“ erst dann recht präzise nachgewiesen, wenn nur solche Schüler verglichen wurden, die „ähnliche kognitive Grundfähigkeiten“ und „einen ähnlichen familiären Hintergrund“ haben. (Formulierungen aus Informationen des MPIB zum PISA-Ergebnis der Laborschule Bielefeld vom November 2002 : www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html)

Solche „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ sind auch im Rahmen des Projektes BIJU durchgeführt und 1998 von BAUMERT und KÖLLER veröffentlicht worden, aber nur aus NRW und nur für das Fach Mathematik. Bezugspunkt war die Gesamtschule.

Ergebnisse: Der Förder-Effekt der NRW-Gesamtschulen ist bei vergleichbaren Schülern nicht höher als der Fördereffekt von NRW-Hauptschulen. NRW-Real-schüler hingegen haben am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber NRW-Gesamt-schülern trotz gleicher Begabung und trotz eines ähnlichen familiären Hintergrunds „etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren. Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, dass die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte.“ (BAUMERT und KÖLLER in „Pädagogik“ 6/1998, S. 17) – Diese Auskünfte stehen dort unter der Überschrift: „Schulformen als unterschiedliche Entwicklungsmilieus“. – Anlass der Veröffentlichung war, dass die Informationen des 2. BIJU-Berichtes (1996) über den niedrigeren Fördereffekt der NRW-Gesamtschulen, der bekanntlich sowohl das fachliche wie auch das überfachliche Lernen, nämlich das soziale Lernen betraf, von der GEW und der GGG angezweifelt worden waren.

Weitere Untersuchungen zur schulformbedingten unterschiedlichen Leistungsentwicklung in den Fächern Englisch, Physik und Biologie sowie zur unterschiedlichen Entwicklung des Selbstwertgefühls und der kognitiven Grundfähigkeiten sind für NRW zweifellos durchgeführt worden, aber die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse steht in großen Teilen immer noch aus.

Schulformvergleiche mit konkreten Angaben zu den „*Bildungsverläufen*“ in den drei anderen am Projekt BIJU beteiligten Bundesländern Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern hat es bisher nicht gegeben.

In dem Aufsatz „**Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I**“ berichten Olaf KÖLLER und Jürgen BAUMERT über Konsequenzen der Leistungsgruppierungen des gegliederten Schulwesens für leistungsstärkere Schüler an leistungsstärkeren Schulen. (KÖLLER/BAUMERT: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 2/2001, S. 99 - 110). Grundlage für die Untersuchungen waren BIJU-Daten zur Entwicklung des Selbstwertgefühls sowie BIJU-Daten zur Leistungsentwicklung im Fache Mathematik aus den Jahren 1991-1995. Vor allem bei Gymnasiasten, die sehr leistungsstarke Gymnasien besuchen, stellte sich heraus, dass diese Schüler unter den vielen starken und stärkeren Mitschülern wegen der großen Zahl möglicher „*Aufwärtsvergleiche*“ in Gefahr sind, sich (zumindest im Fache Mathematik) zu unterschätzen, was negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung haben kann. (Unseres Erachtens ist dem mit einigem pädagogischen Geschick zu begegnen. Angesichts der vorgelegten Befunde sollte diese Studie daher zur Pflichtlektüre aller Lehrer werden, die in leistungsstarken Klassen oder in leistungsstarken Kursen Mathematik unterrichten).

Der Aufsatz von KÖLLER und BAUMERT könnte als einseitige Kritik an den „Leistungsgruppierungen“ des gegliederten Schulwesens gedeutet werden. Denn es fehlt die Gegenprobe: Nach der Meinung von Gesamtschullehrern ist nämlich die ungünstige Entwicklung von leistungsstarken Schülern in *leistungsgemischten* Lerngruppen ein sehr viel größeres Problem.

Es sollte also mit gleicher Gründlichkeit auch **die differenzielle Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Fachleistungen von Gymnasiasten und vergleichbaren Gesamtschülern** dargestellt werden. Leistungsstarke Schüler werden an Gesamtschulen wegen der großen Zahl möglicher „*Abwärtsvergleiche*“ dazu verleitet, sich zu überschätzen. Infolge ständiger Unterforderung verlernen sie das Lernen. Die von

der Kultusministerkonferenz seit 1982 für Gesamtschulen vorgeschriebene Zensurierung nach der Hauptschul-Skala tut ein übriges.

Zweitens müsste mit Hilfe der vorliegenden BIJU-Daten dargestellt werden, wie unterschiedlich sich im Leistungs-Mittelfeld das Selbstwertgefühl und die Fachleistungen der Schüler entwickeln, und zwar durch einen **Vergleich von Realschülern und gleich begabten, ähnlich situierten Gesamtschülern**.

Drittens fehlen die entsprechenden Vergleiche zu der Frage, wie unterschiedlich sich Selbstwertgefühl und Fachleistungen von **Hauptschülern und vergleichbaren, also lernschwächeren Gesamtschülern** entwickeln. Beide Gruppen hatten in jenem 1998 beschriebenen Vergleich der Mathematik-Leistungen am Anfang des 7. Jahrgangs denselben Leistungsstand. Am Ende des 10. Jahrgangs hatten sie immer noch „*einen identischen Leistungsstand*“ (Pädagogik 6/98, S. 17).

Das bedeutet: Bei leistungsschwächeren Schülern ist der Fördereffekt von Gesamtschulen zumindest in NRW nicht höher als der Fördereffekt der Hauptschulen. Obwohl für diese Gesamtschüler der Hauptschulabschluss die Grenze des Erreichbaren ist, werden ihnen die Strapazen des Bezugsgruppeneffektes leistungsgemischter Lerngruppen und die Strapazen der Differenzierung zugemutet. An der Tür des Klassenraumes erfahren sie Tag für Tag ihr „Selegiert-Werden“, wenn sich die Wege zu den verschiedenen Kursen trennen.

Dass lernschwache Schüler an deutschen Gesamtschulen durch den Bezugsgruppen-Effekt hohen psychischen Belastungen ausgesetzt sind, war schon 1973 ein Befund der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs, der schon damals zu Konsequenzen hätte führen müssen: „*Wir können hier von einem Forschungsergebnis ausgehen, das eines der wichtigsten unserer ersten Gesamtschuluntersuchung (DFG-Studie 1973) war, der überraschende Sachverhalt nämlich, dass die Lage der Gesamtschüler in niedrigen Leistungskursen, was das subjektive Wohlbefinden und auch die Selbsteinschätzung angeht, ungünstiger war als die Situation der Hauptschüler.*“ – „*Die Frage ... bleibt bestehen, ob das gegliederte*

Schulsystem durch die Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schulformen nicht bessere Möglichkeiten bietet, jeder Leistungsgruppe eine ‚soziale Beheimatung‘ zu ermöglichen.“ (Helmut FEND: Gesamtschule im Vergleich/ Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. 1982, S.337-338.) Auf diese zusätzliche Benachteiligung der von Natur und Herkunft Benachteiligten haben Ulrich STEFFENS, Klaus HURRELMANN, Werner SPECHT und Rainer SCHWARZER ebenfalls sehr eindringlich hingewiesen.

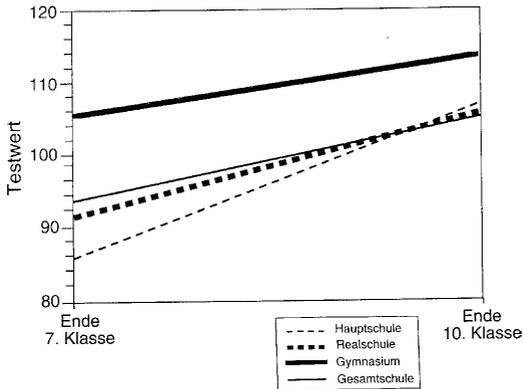
Mit den Angaben der BIJU-Studie zur Entwicklung des Selbstwertgefühls hätte also auch dieser Befund der Bildungsforschung aktualisiert werden und endlich zu Konsequenzen führen können.

Lernschwache Kinder sind in leistungsgemischten Lerngruppen infolge der täglichen Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihnen im „*Schonraum*“ der Hauptschule erspart blieben. In den *„Empfehlungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“* von 1969 (S. 29), steht, zitiert unter „*Einwände*“, zu lesen: *„Es bestehen Bedenken, dass den lernschwachen Schülern ein Schonraum entzogen würde und sie Konflikten und Belastungen ausgesetzt werden, die ständige Misserfolgsergebnisse zur Folge haben und frühzeitige Resignation erzeugen.“* Man wusste also 1969 sehr wohl um diese und andere Risiken des Gesamtschulversuchs. – In der TIMSS heißt es, mit Blick auf das *„gegliederte Schulsystem“*: *„Der Hauptschule fällt in diesem System eine selbstwertschützende Funktion zu.“* (TIMSS 1997, S. 175)

Im MPIB-Bildungsbericht von 1994 liest sich das so: *„In den vorliegenden empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise, dass die leistungsschwächeren Gesamtschüler stärker belastet sind als ihre Schulkameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus an gegliederten Schulen. Dies ist besonders in Vergleichen von Schülern des unteren Leistungskurses mit Hauptschülern deutlich geworden.“* (S. 541)

Diese *„leistungsschwächeren Gesamtschüler“* haben keine Lobby, denn die für Hauptschullehrer zuständigen Verbände setzen sich ein für sechsjährige Grundschulen, für Gesamtschulen und für Sekundarschulen als Gesamtschulen 2. Klasse. Und eine der beiden großen Volksparteien, die sich seit ihrer Gründung mit großen Erfolgen als der Anwalt der Benachteiligten versteht, betreibt nun seit mehr als dreißig Jahren die

Verbreitung einer Schulform, in der durch Natur und Herkunft benachteiligte Kinder erwiesenermaßen noch weiter benachteiligt werden.



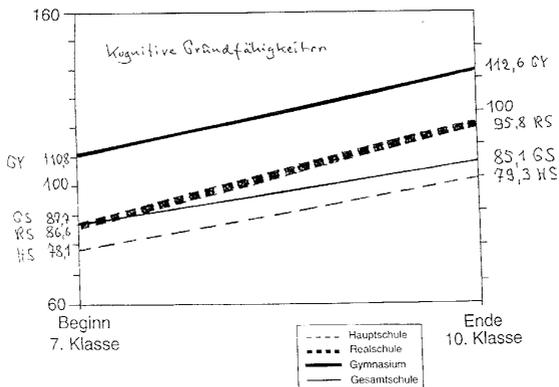
Grafik 1: Entwicklung des Selbstwertgefühls von NRW-Schülern

Die **Grafik 1** zur „Entwicklung des Selbstwertgefühls“ der am Projekt BIJU beteiligten NRW-Schüler, die 1996 in jenem 2. BIJU-Bericht für die teilnehmenden Schulen abgedruckt wurde, zeigt: Schon das Selbstwertgefühl *aller* Gesamtschüler sinkt bis zum Ende des 10. Jahrgangs unter das Selbstwertgefühl der Hauptschüler, obwohl diese Gesamtschüler gegenüber den Hauptschülern am Anfang des 7. Jahrgangs noch einen Vorsprung von 8 Testpunkten hatten (Olaf KÖLLER: 2. BIJU-Bericht, 1996, S. 23, Abb.11). – Ein Vergleich der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Hauptschülern und gleich begabten, also *lernschwächeren* Gesamtschülern dürfte daher noch alarmierender ausfallen. – Die letzten wirklich repräsentativen Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von leistungsschwächeren Schülern in deutschen Gesamtschulen liegen mehr als 20 Jahre zurück. Es ist der eigentliche Skandal der Gesamtschulbewegung, dass ihre Wortführer diese Problematik nicht zur Kenntnis genommen oder verdrängt haben. – „Nicht sein kann, was nicht sein darf.“ – das Palmström-Syndrom! (Zur gesamten Problematik: Ulrich SPRENGER: „*Wie Kinder mit*

Lernproblemen die integrierte Gesamtschule erleben“/ Eine Dokumentation. In: REFLEX 1968, S. 68-73, abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de)

Mit Hilfe der BIJU-Daten müsste weiterhin nachhaltig und in allgemein verständlicher Form bekannt gemacht werden, wie unterschiedlich sich **die kognitiven Grundfähigkeiten** in den verschiedenen Schulformen entwickeln. Durch das Projekt BIJU wurde bereits bestätigt: Auch bezüglich der Förderung von kognitiven Grundfähigkeiten erweisen sich „Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus“. (vgl. u.a.: KÖLLER und BAUMERT: Entwicklung schulischer Leistungen. In: R. OERTER und L. MONTADA (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S.756-786)

Die im Folgenden vorgestellte, vom Verfasser entwickelte **Grafik 2** dient zur Veranschaulichung dieser „differenziellen Entwicklung“. Sie wurde erstellt mit Hilfe der im 2. BIJU-Bericht veröffentlichten Physik-Grafik (1996, S. 18) und anhand von deren Skalierung. Die Werte für den 7. Jahrgang stammen aus der Mitschrift eines MPIB-Vortrags, die Werte für den 10. Jahrgang aus der Tabelle 5 des 1999 veröffentlichten MPIB-Aufsatzes „Wege zur Hochschulreife“ (KÖLLER u.a., 1999, S.404).



Grafik 2: Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten bei NRW-Schülern

Die Datensätze der linken und der rechten Skala entstammen verschiedenen Berechnungen. Ihre Zahlenwerte sind daher nicht direkt vergleichbar, wohl aber bezüglich der sich ändernden Rangplätze und Relationen. Soviel ist aus dem bisher veröffentlichten Material also bereits deutlich zu erkennen: An keinem anderen Schultyp verläuft – zumindest in NRW – bei vergleichbaren Schülern die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten so ungünstig wie an Gesamtschulen. Anhand der verfügbaren Daten kann zur Zeit allerdings nur die differenzielle Entwicklung von Realschülern und Gesamtschülern dargestellt werden, weil von ihnen bekannt ist, dass sie, was Begabung und Herkunft angeht, im Rahmen der BIJU-Studie „*sehr ähnliche Populationen*“ darstellten – „*Vergleiche von vergleichbaren Schülern*“ aus dem *gymnasialen* Bereich dürften noch alarmierender ausfallen. – Die Ergebnisse solcher Vergleiche sind sehr ernst zu nehmen. Ein Gesamtschüler, der bei Schulformvergleichen nach Ausweis der PISA-Daten im 9. Jahrgang die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten hat wie der mit ihm verglichene Gymnasiast, muss daher zu Beginn des 5. Jahrgangs in diesem Bereich höhere Werte gehabt haben als jener Gymnasiast damals, wenn er trotz seines ungünstigeren Entwicklungsmilieus dann im 9. Jahrgang die gleichen Werte hat wie jener Gymnasiast. Die bei solchen „vergleichbaren“ Schülern im 9. Jahrgang vorgefundenen Unterschiede in den Fachleistungen sind bei einer „approximativen Rekonstruktion der Leistungsentwicklungen“ besonders aussagekräftig. Denn diese Schüler hatten am Anfang des 5. Jahrgangs ganz sicher die gleichen, wenn nicht sogar etwas bessere intellektuelle Startbedingungen als jene Gymnasiasten.

Bei allen Schulformvergleichen, die mit den BIJU-Daten und mit den PISA-Daten möglich sind, müsste jeweils eine repräsentative Schülergruppe der einen Schulform mit einer Gruppe von Gesamtschülern verglichen werden, welche „*ähnliche kognitive Grundfähigkeiten*“ und „*einen ähnlichen familiären Hintergrund*“ haben. Als Ausgangspunkt für die Bildung von repräsentativen Gruppen empfiehlt sich der Leistungsmittelwert-Bereich der drei Schulformen, denn vor allem hier entfalten Richtlinien, Lehrbücher, Methoden und eine schulformbezogene Lehrerausbildung ihre schulformspezifischen, auf diese Schülerschaft abgestimmten Wirkungen.

Sämtliche Teilnehmer der BIJU-Studie sind im Jahre 2000 postalisch über ihren weiteren Lebensweg befragt worden. Bei dieser Gelegenheit gab es zweifellos auch Auskünfte darüber, welche Schulformen besser auf Studium und Beruf vorbereitet haben. Entsprechende Veröffentlichungen liegen selbst nach drei Jahren unverständlicherweise immer noch nicht vor. – Eine nächste Befragung über die Entwicklung des weiteren Lebensweges soll im Jahre 2004 erfolgen.

Im Juni 1998 war von BAUMERT eine allgemeinverständliche Zusammenfassung der BIJU-Befunde aus den Jahren 1991 bis 1997 für Ende 1998 angekündigt worden: „*Der für ein breiteres Publikum gedachte deskriptive Bericht über die schulischen Entwicklungsverläufe wird Ende dieses Jahres erscheinen.*“ („Pädagogik“ 6/1998, S. 13)

Er ist bis heute nicht erschienen! – Wir gehen davon aus, dass das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sehr wohl zu planen und Termine einzuhalten versteht. Eine derartige Zurückhaltung von bildungspolitisch wichtigen Befunden, die zudem mit einem hohen Aufwand öffentlicher Mittel gewonnen wurden, verstößt gegen Prinzipien wissenschaftlicher Praxis und missachtet elementare öffentliche Interessen. Den Entscheidungs-Trägern in Politik und Bildungspolitik wurden schon wieder in entscheidenden Jahren entscheidende Informationen vorenthalten. – Wir interpretieren jedoch die Zurückhaltung des MPIB als ein Zurückgehalten-Werden.

Unsere zentralen Fragen: Was ist im Herbst 1998 geschehen? Warum ist der für Ende 1998 angekündigte Bericht bis heute immer noch nicht erschienen? Wer hatte ein Interesse daran und die Macht dazu, eine Veröffentlichung dieser allgemeinverständlichen Informationen über die schulform-bedingten Unterschiede von „*schulischen Entwicklungsverläufen*“ zu verhindern? Was waren die Motive?

Es ereignet sich hier – wie beim Projekt „Schulleistung“ – eine Historisierung und insofern eine schleichende Entwertung von sehr aufwändig gewonnenen, bildungspolitisch brisanten Daten: Aktualitätsverlust durch Ver-Alterung.

Wir sehen es nicht als unsere Aufgabe an, naheliegende Vermutungen vorzutragen. Wir sehen es als unsere Aufgabe an, auf die Tatsachen hinzuweisen. Es darf jedoch

gefragt werden, wie lange Öffentlichkeit und Fachwissenschaft sich eine derartige Bevormundung noch gefallen lassen.

Einmal angenommen, das „Max-Planck-Institut für medizinische Forschung“ in Heidelberg hätte herausgefunden, eine traditionelle Behandlungsmethode der Kinderheilkunde wäre im hiesigen Klima erheblich wirksamer – und kostengünstiger – als eine von den zuständigen Ministerien mit großem Aufwand eingeführte neue Behandlungsmethode! Wie würde die Öffentlichkeit wohl reagieren, wenn sie erführe, dass dieses Institut über lange Jahre – aus welchen Gründen auch immer – nicht im Stande gewesen ist, die Ergebnisse seiner Forschung bekannt zu machen?

5.2.5 Die PISA-Studien des Jahres 2000

Wie aus dem Projekt „Schulleistung“ und der BIJU-Studie gibt es auch aus den PISA-Studien des Jahres 2000 Angaben über den familiären Hintergrund der 46.000 Schülerinnen und Schüler, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, – bis hin zur Zahl der vorhandenen Musikinstrumente und Bücher. Und es gibt ebenfalls wieder Angaben über ihre kognitiven Grundfähigkeiten. Die wurden *„erhoben mit verbalen und figuralen Subtests, die Komponenten abstrakter räumlicher und verbaler Intelligenz abbilden“* (PISA 2000/1, S. 121).

Wir wiederholen: Nach den *„Grundregeln der Schuleffizienzforschung“* sind Vergleiche von Schulformen erst dann nahe an der Realität, wenn *„vergleichbare Schüler“* verglichen werden. Auch mit den Daten der PISA-Studien wären solche Vergleiche in großer Zahl möglich gewesen. Bisher ist jedoch nur ein einziger konkreterer Vergleich dieser Art veröffentlicht worden, und zwar ausgerechnet für die seit je als Muster-Gesamtschule gepriesene Laborschule Bielefeld. Seine Ergebnisse wurden am 13.11.2002 bei der Pressekonferenz der Laborschule Bielefeld bekannt gemacht.

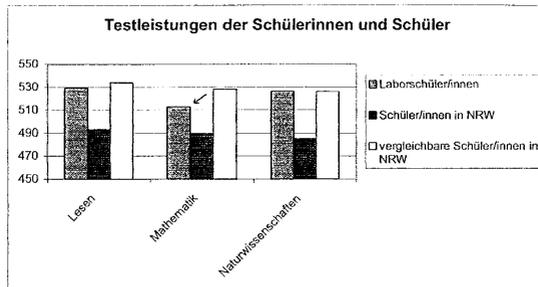


Abbildung aus der „Presseinformation“ des MPIB, vorgelegt bei der Pressekonferenz am 13.11.02 in der Laborschule Bielefeld

Grafik 3: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld

Die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld erreichen, wie aus der **Grafik 3** zu erkennen ist, im Lesen und in den Naturwissenschaften nur „ungefähr“ das Leistungsniveau von „vergleichbaren Schülern anderer Schulen in NRW“. In Mathematik jedoch liegen sie – wie die Grafik zeigt – mit einer Differenz von etwa 15 Punkten fast ein halbes Jahr unter dem Leistungsstand von „vergleichbaren Schülern anderer Schulen in NRW“ (die Jungen sogar mit 25 Punkten um weit mehr als ein halbes Schuljahr!). Und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen ist „ähnlich eng wie in der Gesamtgruppe der 15jährigen Nordrhein-Westfalens“. Mit anderen Worten: Diese Schule leistet außerdem auch keinen bemerkenswerten Beitrag zur Überwindung sozial bedingter Ungleichheiten.

Das war im Grunde eine Bankrotterklärung für die materiell und personell hoch begünstigte Laborschule Bielefeld. Trotzdem wurde diese Bankrotterklärung durch dpa-Meldungen vom 13. und 14. November 2002 zu einem „Triumph der Strummelpeter-Schulen“ hochgejubelt – und so auch von großen Zeitungen übernommen, z.B. unter dem Titel „Das Lächeln der Sieger“.

In einer reichlich harschen, aber leider nur im Internet veröffentlichten „*Stellungnahme*“ vom 26. November 2002 bezeichnete das MPIB die dpa-Interpretationen als „*unzulässig*“, mit folgender Begründung: „*Diese Meldungen sind irreführend und entsprechen nicht der Darstellung der Ergebnisse für die Laborschule Bielefeld, die das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung am 13. November 2002 der Presse präsentiert hat.*“ (Alle Zitate und die Grafik stammen aus der „Presseinformation“ des MPIB vom 13.11.2002, aus der „Stellungnahme“ des MPIB vom 26.11.2002 und aus einem Aufsatz von Mitarbeitern des MPIB, der am 14.11.2002 in der „Frankfurter Rundschau“ veröffentlicht wurde. Abrufbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html)

Die meisten der großen Zeitungen, welche die „*irreführenden*“ dpa-Meldungen vom 13. und 14.11.2002 übernommen hatten, hielten es nicht für notwendig, ihre Leser auf die „*Irreführung*“ hinzuweisen. Und das MPIB hat es unterlassen, von ihnen die entsprechenden öffentlichen Korrekturen einzufordern, ganz im Gegensatz zur Praxis jener anrührenden Versuche, gesamtschul-*kritische* Zeitungs-Artikel mit Leserbriefen zu entschärfen.

Andere, nach den „*Grundregeln der Schuleffizienzforschung*“ durchgeführte und auf den PISA-Daten beruhende, konkrete Schulformvergleiche mit „*vergleichbaren Schülern*“ sind im Rahmen der drei bisherigen umfangreichen PISA-Veröffentlichungen nicht vorgelegt worden, obwohl sie, wie allein das Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigt, sehr wohl möglich gewesen wären. Es besteht Anlass zu der Vermutung, dass solche Vergleiche zum Beispiel für die Gesamtheit der übrigen NRW-Gesamtschulen noch viel ernüchternder ausfallen würden.

Die MPIB-Informationen vom November 2002 über das an der Laborschule Bielefeld nachgewiesene Missverhältnis von Aufwand und Effekt fanden jedoch 2003 – erstaunlicherweise – keinen Platz im 3. Band der PISA-Veröffentlichungen. In dem Kapitel „*Schulformen und Einzelschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus*“ des Aufsatzes von Jürgen BAUMERT, Ulrich TRAUTWEIN und Cordula ARTELT über „Schulumwelten“ wären sie sicher ein hilfreicher Beitrag gewesen.

In diesem Aufsatz wird eine sehr interessante Beweisführung vorgelegt. Sie zeigt, dass mit den PISA-Daten aufschlussreiche Schulformvergleiche in großer Zahl sehr wohl möglich gewesen wären: *„PISA vermittelt zunächst nur eine Momentaufnahme am Ende der Vollzeitschulpflicht. Allerdings lassen sich unter Nutzung von übergangsrelevanten Zusatzinformationen – wie kognitiven Grundfähigkeiten oder Merkmalen der sozialen Herkunft – Entwicklungsverläufe approximativ rekonstruieren. Der Status solcher Analysen kann freilich nur explorativ sein. Sie gewinnen jedoch an Gewicht, wenn die Struktur der Befunde in Längsschnittstudien repliziert werden kann.“* (PISA 2000/3, S.282). Mit anderen Worten: **Entwicklungsverläufe können auch anhand der PISA-Daten annäherungsweise erkundet und dargestellt werden. Am Beispiel der Laborschule Bielefeld ist das vom MPIB im November 2002 sogar vorgeführt worden.**

„Auch wenn die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten, wie KÖLLER und BAUMERT (2002) beschrieben haben, nicht von institutionellen Bedingungen unabhängig verläuft, kann gerade das schlussfolgernde Denken – ein Kernaspekt kognitiver Grundfähigkeiten – als relativ stabiles, leistungsbezogenes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden, sodass man es zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen heranziehen kann. Die kognitiven Grundfähigkeiten fungieren dann als Indikator für das in PISA nicht erfasste bereichsspezifische Vorwissen. Die Stabilität der Sozialschichtzugehörigkeit kann man in der Regel als gegeben voraussetzen.“ (PISA 2000/3, S.286) Mit anderen Worten: Weil der Einfluss des familiären Hintergrundes relativ stabil ist, kann mit Hilfe der Angaben zu den kognitiven Grundfähigkeiten annäherungsweise erschlossen werden, was ein Schüler vermöge seiner Begabung hätte lernen können. Die Angaben über den im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstand sind daher, wenn sie mit den Angaben über die kognitiven Grundfähigkeiten in Beziehung gebracht werden, gleichzeitig auch Informationen zum unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen.

Es ist an der Zeit, dass derartige Schulform-Vergleiche – zum Beispiel vom Bundes-Bildungsministerium – mit Nachdruck eingefordert werden, damit die Ergebnisse der PISA-Studien nicht mehr so einseitig und realitätsfern interpretiert werden können, wie das bisher geschieht. Es fehlen nämlich in den

drei PISA-Veröffentlichungen deutlichere Hinweise auf den niedrigeren Fördereffekt leistungsgemischter Lerngruppen, obwohl solche Hinweise durchaus möglich gewesen wären.

Aufschlussreiche Beispiele für Schulformvergleiche nach den „*Grundsätzen der Schulleistungsforschung*“, die mit Hilfe der Daten aus PISA 2000 durchgeführt werden können, wären unter anderem die im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstände „*vergleichbarer*“ Schüler

- von bayrischen Realschulen, die ja teils mit dem 5. Jahrgang, teils mit dem 7. Jahrgang begonnen haben,
- von hessischen kooperativen Gesamtschulen, die schon im 5. Jahrgang schulform-bezogen unterrichtet haben, und von solchen Gesamtschulen, die das erst im 7. Jahrgang tun,
- von Schulen aller drei Schulformen aus NRW und entsprechenden Schülergruppen der beteiligten NRW-Gesamtschulen,
- von bayrischen Gymnasien und NRW-Gymnasien,
- von Berliner im 7. Jahrgang beginnenden Gymnasien und von den Berliner grundständigen, im 5. Jahrgang beginnenden Gymnasien und Express-Klassen,
- von bayrischen Hauptschulen sowie von NRW-Hauptschulen und NRW-Realschulen. (Die vorliegenden Daten zeigen: Bayrische Hauptschulen erreichen in etwa das Niveau von NRW-Realschulen.)

Der im 9. Jahrgang vorgefundene Leistungsstand ist bei gleich begabten, ähnlich situierten Schülern immer auch eine Aussage über das „*Förderungspotential*“ (PISA 2000/3, S.293) der von ihnen besuchten Schulen. Die Zurückhaltung solcher Befunde förderte das pädagogische Wunsdenken mancher Bildungspolitikern.

Mit diesen Vergleichen nachgewiesene Leistungsunterschiede verdienen höchste Aufmerksamkeit. Denn sie führen zu Ungerechtigkeiten. Zur Zeit ist es zum Beispiel ja so, dass ein bayrischer Hauptschüler nach seiner Schulzeit bei Bewerbungen in NRW erheblich bessere Chancen hat als ein NRW-Hauptschüler in Bayern, trotz

gleicher kognitiver Grundfähigkeiten. Und ein NRW-Realschüler hat bei seiner Suche nach einem Ausbildungsplatz bessere Chancen als ein gleich begabter NRW-Gesamtschüler. Im Anschluss an einen Aufsatz von Jürgen BAUMERT und Gundula SCHÜMER (PISA 2000/2, S. 159 - 202) müssten solche „Ungleichheiten“ neben den begabungs-bedingten „*primären*“ und den sozialschicht-bedingten „*sekundären Disparitäten*“ dann als schulform-bedingte „*tertiäre Disparitäten*“ bezeichnet werden. Diese „*tertiären Disparitäten*“ sind jedoch am leichtesten zu überwinden: durch die Einführung von bundesländer-übergreifenden, verbindlichen Bildungsstandards für den Abschluss des 4., des 10. und des 12. bzw. 13. Jahrgangs, wie das in England bereits recht erfolgreich geschehen ist. Wenn solche Standards vorliegen und Schülern wie Eltern bekannt sind, dann entfällt die leidige Frage von Schülern und Eltern, warum denn dies oder das unbedingt gelernt werden müsse, und, daraus folgend, für die Lehrer der Zwang zur permanenten Selbst-Legitimation. Bei klar definierten Zielen werden Lehrer, Schüler und Eltern zu einer Solidargemeinschaft. Das erleichtert den Alltag der Schulen und steigert ihre Effizienz.

Mit den Daten der PISA-Studien können, dank der großen Zahl der Teilnehmer erstmals auch innerhalb der einzelnen Bundesländer Schulformvergleiche durchgeführt werden. Die unterschiedlichen Förder-Effekte der verschiedenen Schulformen eines *einzelnen* Bundeslandes sind nun erstmals verlässlicher darstellbar. Denn die soziokulturellen und die schulrechtlichen Rahmenbedingungen sind ja innerhalb eines Bundeslandes für die beteiligten Schulen in etwa dieselben. Bei bisherigen Vergleichen ließ es sich oft nicht vermeiden, dass Länder-Standards und Schulform-Standards vermischt wurden.

Mit solchen Schulformvergleichen „*vergleichbarer*“ Schüler hätte anhand der PISA-Daten dem absehbaren Wiederaufleben der Gesamtschulbewegung schon sehr früh der notwendige Realitäts-Bezug und eine entsprechende Ernüchterung vermittelt werden können.

Es ist an der Zeit, über die Ökonomie der Bildungsforschung öffentlich nachzudenken. Oder sollte das Gerücht stimmen, dass der Verzicht auf konkrete Schulformvergleiche eine Bedingung des Genehmigungsverfahrens war?

„*Schulformen und Einzelschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus*“ – so lautet die Überschrift vom dritten Kapitel jenes bereits erwähnten Aufsatzes von BAUMERT, TRAUTWEIN und ARTELT über „Schulumwelten“ (PISA 2000/3, S. 282 - 290).

Dort heißt es gleich zu Beginn (S. 282): *„Inwieweit unter... unterschiedlichen institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen auch differenzielle Entwicklungsumwelten entstehen, ist eine bislang unzureichend untersuchte Frage, obwohl deren Beantwortung für die Beurteilung der Folgen von Übergangsentscheidungen wichtig ist. Es liegen nur wenige jüngere Arbeiten vor, die sich dieser Frage angenommen haben.“* Die hier beklagte Situation ist vom MPIB mitverursacht worden: Wenn die „älteren“ Ergebnisse der Projektes „Schulleistung“ und die Ergebnisse des Projektes „Hauptschule“ zu Fragen der Binnendifferenzierung zeitnah und öffentlichkeitswirksam bekannt gemacht worden wären und wenn diese Befunde mit den BIJU Befunden von 1991 aktualisiert worden wären, dann ... – Dass es in der Schulform-Debatte noch keine „*eindeutige Befundlage*“ gibt, hat erkennbare Ursachen.

In jenem Aufsatz von BAUMERT, TRAUTWEIN und ARTELT werden, wie bereits erwähnt, mit den aus der PISA-Studie vorliegenden Informationen über die kognitiven Grundfähigkeiten und über die soziale Herkunft der Schüler deren Entwicklungsverläufe „*approximativ*“ rekonstruiert (S.282), aber nur, um ganz allgemein für NRW den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen zu beweisen. Es ergab sich, dass *„Schulformen in der Tat differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, die auf institutioneller Ebene für eine Öffnung der Leistungsschere während der Sekundarstufe I sorgen.“* (S. 286) Diese Befunde zum unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen werden anschließend mit den erwähnten BIJU-Längsschnittbefunden der Jahre 1991-1995 aus NRW überprüft, präzisiert und illustriert (PISA 2000/3, S. 287).

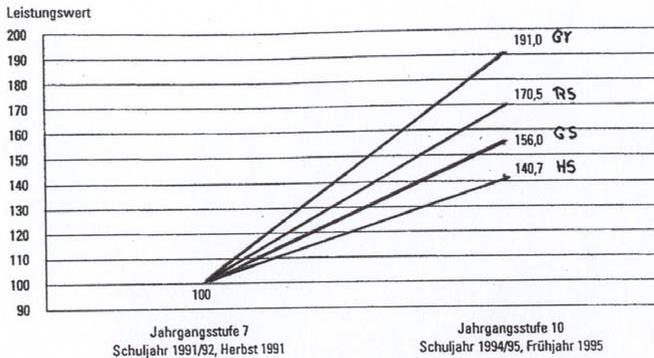


Abbildung 10.8 aus PISA 2000/3, S. 287

Die Verwendung dieser Grafik geschieht mit freundlicher Genehmigung des Verlages Leske + Budrich

Grafik 4: Die unterschiedliche Entwicklung von vergleichbaren Schülern der verschiedenen Schulformen von NRW in Mathematik

„Abbildung 10.8 stellt die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe mit durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten, durchschnittlichen Mathematikleistungen und durchschnittlicher Sozialschichtzugehörigkeit über vier Schuljahre hinweg differenziert nach Schulformzugehörigkeit dar. Die Mathematikleistungen wurden so skaliert, dass der Mittelwert am Anfang der 7. Jahrgangsstufe hundert Testpunkte bei einer Standardabweichung von 30 Testpunkten betrug.“ (S. 288) Bei dieser Berechnungs- bzw. Darstellungsmethode wird die Entwicklung von Schülern aus dem Mittelfeld der Gesamtstichprobe verglichen, die alle am Anfang des 7. Jahrgangs dieselben intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen und außerdem auch noch alle am Anfang des 7. Jahrgangs denselben Leistungsstand hatten. Vergleichsbasis ist also ein Einheitsstyp von Durchschnittsschüler. Aber es geht doch nicht um die Frage, welche Organisationsformen des Unterrichts für einen Einheits-Typ von Durchschnitts-Schüler den höchsten Förderreifeffekt haben.

Die Grafik lässt einige wichtige Fragen unbeantwortet: Es fehlen Angaben zur Gesamtzahl der untersuchten Schüler. Und es fehlen Angaben zur Zahl der Schüler, die trotz Mittelfeld-Begabung die Hauptschule besuchen. Solche Schüler sind eigentlich kein Parade-Beispiel für den unterschiedlichen Fördereffekt verschiedener Schulformen, sondern schlicht das Opfer eines Beratungsfehlers auf Seiten der Grundschule – und Opfer des Konvoi-Effekts: „Eine Kolonne ist nicht schneller als ihre langsamsten ihrer Fahrzeuge.“ – Weiterhin fehlen Angaben zur Zahl der Schüler, die trotz Mittelfeld-Begabung am Gymnasium das höhere Lerntempo mithalten konnten, wie viele von ihnen bei diesem Tempo „sitzen geblieben“ sind, in welchem Umfang durch sie das Lerntempo der Schnelleren verzögert wurde. (Da waren diese Schüler dann die vom Konvoi-Effekt Betroffenen.) Und es fehlen Angaben über die Schulzufriedenheit dieser aufs Gymnasium geratenen Mittelfeld-Schüler.

Das alles will beachtet sein. Denn bei oberflächlicher Kenntnisnahme wirkt die Abbildung 10.8 wie eine generelle In-Frage-Stellung des gegliederten Schulwesens. Aufschlussreich ist sie jedoch lediglich für die Entwicklung im Mittelfeld der Leistungen, also für den Vergleich von Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern. In der Stichprobe der BIJU-Studie von 1991 waren die NRW-Realschüler und die NRW-Gesamtschüler, was Begabung und Herkunft angeht, einander insgesamt sehr ähnlich. *„Fast man die Befunde zur Grundintelligenz und zum Bildungshintergrund der Jugendlichen zusammen, so zeigt sich erwartungsgemäß das günstigste Bild für die Gymnasiasten, das ungünstigste für die Hauptschüler. Real- und Gesamtschüler stellen von den hier berücksichtigten Variablen sehr ähnliche Populationen dar.“* (Olaf KÖLLER, 2. BIJU-Bericht, 1996, S. 16). Die Tabelle 10.8 bestätigt nebenbei die im 2. BIJU-Bericht von KÖLLER mitgeteilten, seinerzeit jedoch heftig angefeindeten Informationen über den am Ende des 10. Jahrgangs vorgefundenen unterschiedlichen Leistungsstand. Dort (S. 19) hieß es: *„Überraschend sind die substantiellen Vorteile der Realschüler gegenüber den Gesamtschülern. Denn aufgrund der kognitiven Voraussetzungen und des Bildungshintergrunds der Eltern hätte man erwarten können, dass Schüler/-innen in beiden Schulformen ähnliche Entwicklungsverläufe aufweisen.“*

Nach allgemeiner Erfahrung ist die Entwicklung schulischer Leistungen vor allem das Produkt der drei Faktoren **Begabung, Milieu** und **Schulform**. Wenn die kognitiven Grundfähigkeiten und der familiäre Hintergrund von NRW-Realschülern und NRW-Gesamtschülern einander „*sehr ähnlich*“ sind und die Ausgangsleistungen am Anfang des 7. Jahrgangs „*identisch*“ waren, dann können Leistungsunterschiede nur von der Schulform und ihren Konzepten verursacht sein.

Auch bei den mit der Abbildung 10.8 veranschaulichten Untersuchungen macht die Realschule wie manches andere Sandwich-Kind eine recht gute Figur. Für „*eine traditionell eher gymnasialferne Klientel*“ ist zweifellos sie der empfehlenswertere „*Weg zur Hochschulreife*“. – Veröffentlichungen aus dem Projekt BIJU wirken stets wie ein Loblied auf die Realschule.

Zusammenfassung: Auch die Abbildung 10.8 zeigt in einer fortan nicht mehr zu bestreitenden Deutlichkeit: **Integrierte Gesamtschulen haben – zumindest in NRW – bei gleich begabten, ähnlich situierten Schülern einen erheblich niedrigeren Fördereffekt als Realschulen.** Gesamtschüler rangieren am Ende des 10. Jahrgangs auf der Mitte zwischen Hauptschülern und Realschülern, obgleich der Leistungsstand aller beteiligten Schüler am Anfang des 7. Jahrgangs noch identisch war. Noch genauer: Gemessen am Abstand zur Hauptschule, ist der Fördereffekt der Realschule doppelt so hoch wie der Fördereffekt der Gesamtschule.

Damit sollte eine beliebte Ausrede endlich aus der Welt sein, die da lautet: „*Ja, wenn 1978 oder 1982 die Gesamtschule flächendeckend eingeführt worden wäre, dann hätte sie jetzt den für eine integrative Arbeit erforderlichen Anteil von leistungsstarken Schülern, dann gäbe es den Creaming-Effekt nicht.*“ – H.-G. ROLFF definierte den Creaming-Effekt als „*das Absahnen der begabteren, talentierteren Schüler – nicht nur durch die Gymnasien, sondern auch durch die Realschulen.*“ (neue deutsche schule 12/1991, S. 12).

Der Creaming-Effekt wird auch durch die in PISA 2000/3 vorgelegten Auswertungen der BIJU-Studie als ein Sekundär-Effekt ausgewiesen: Die NRW-Gesamtschulen haben nicht darum einen so niedrigen Fördereffekt, weil die

leistungsstarken Schüler ausbleiben. Sondern: Weil der Fördereffekt von Gesamtschulen, wie Helmut FEND bereits 1982 in seiner Bilanz des Gesamtschulversuchs nachgewiesen hat, immer schon niedriger war als der Fördereffekt von Realschulen und Gymnasien, zogen die Eltern es vor, ihre begabteren Kinder auf Realschulen und Gymnasien zu schicken. Die Abbildung 10.8 zeigt, dass sie recht daran tun.

Der Hamburger Gesamtschul-Dezernent Jürgen RIEKMANN bezeichnete diesen Vorgang als „Entmischung“. Es ist ein sich selbst verstärkender Prozess. Er führt zu einer unerwünschten Homogenisierung der Gesamtschulen im unteren Leistungsbereich und insofern zum Gegenteil dessen, was diese Schulform bewirken sollte: Integration durch Heterogenität.

In Recklinghausen war – nach Auskunft der Stadtverwaltung – keines von den 408 Kindern, die im Jahre 2002 an den drei dortigen Gesamtschulen angemeldet wurden, von der Grundschule zum Gymnasium empfohlen worden. 14% der Kinder hatten eine Realschulempfehlung. Die übrigen 86% Gesamtschüler mit Hauptschulempfehlung werden von einer Lehrerschaft unterrichtet, die zu mehr als 40% gymnasial besoldet wird, aber auf den Umgang mit dieser Schülerschaft überhaupt nicht vorbereitet ist.

In vielen anderen Städten von NRW, z.B. in Hamm oder Duisburg, sieht es nicht viel besser aus. Irgendwann wird auch der Finanzminister dieses Missverhältnis von Kosten und Nutzen bemerken müssen.

Wir halten fest: Anhand der Abbildung 10.8 ist 2003 im Rahmen der PISA-Veröffentlichungen mit Hilfe von BIJU-Material aus den Jahren 1991 - 1995 wiederum überzeugend nachgewiesen worden, dass Gesamtschulen in Deutschland keineswegs den Fördereffekt haben, den sie haben sollen.

Aber es wird mit dieser Grafik lediglich dargestellt, wie unterschiedlich sich ein Einheitstyp von Durchschnittsschüler an den verschiedenen Schulformen entwickelt. Die Frage der „Passung“, also der begabungsgerechten Förderung durch eine der Begabung entsprechende Schulform wird hier nicht angesprochen.

Die zur Entscheidung drängende Frage lautet:

Haben die drei Schulformen des gegliederten Schulwesens insgesamt den höheren Fördereffekt, weil sie mit Richtlinien, Lehrbüchern und Methoden arbeiten, die eigens konzipiert sind für das ihnen jeweils zugeordnete Drittel aus dem Begabungsspektrum der Schülerschaft, und weil sie eine schulformspezifisch ausgebildete Lehrerschaft haben?

Oder:

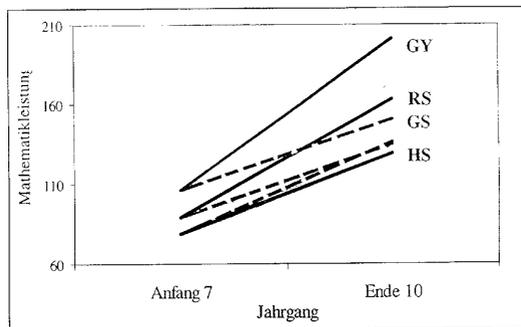
Haben Gesamtschulen einen insgesamt höheren Fördereffekt, weil sie auf den Lern-Anreiz leistungsgemischter Lerngruppen und die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung setzen, eben auf den „*intelligenteren Umgang mit Heterogenität*“?

Untersuchungen zur Leistungsentwicklung, die im 5. Jahrgang beginnen, gibt es für NRW zur Zeit noch nicht. Zur Verfügung stehen nur die NRW-Daten der BIJU-Studie für die 7. bis 10. Jahrgänge. Aufgrund dieses Datenmaterials haben Jürgen BAUMERT und Olaf KÖLLER – wie bereits erwähnt – 1998 die Ergebnisse eines Vergleichs vorgelegt, der erheblich aufschlussreicher ist als die Abbildung 10.8. Auf drei verschiedenen Vergleichsebenen wurden repräsentative Gruppen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten jeweils mit einer entsprechenden Gruppe von gleich begabten und ähnlich situierten Gesamtschülern verglichen. Diese sechs Gruppen hatten auf ihren drei Vergleichsebenen außerdem noch am Anfang des 7. Jahrgangs jeweils paarweise denselben Leistungsstand.

Es ergab sich: Hauptschüler und gleichbegabte, ähnlich situierte Gesamtschüler haben, bei gleicher Ausgangsleistung am Anfang des 7. Jahrgangs, am Ende des 10. Jahrgangs „*einen identischen Leistungsstand*“. Nach Ausweis der Abbildung 10.8 rangieren die Gesamtschüler jedoch nicht mehr auf dem gleichen Niveau wie die gleich begabten Hauptschüler in der Grafik von 1998, sondern in der Mitte zwischen Hauptschülern und Realschülern. Der Abstand zu den Hauptschülern entspricht nun mit 14,3 Testpunkten fast einem Drittel der gesamten Variationsbreite

(140,7 : 191,0). Bei der in PISA 2000/3, Abbildung 10.8, S. 287, angewandten Darstellungsweise gerät also der alarmierende Befund, dass Gesamtschulen bei lernschwachen Schülern keinen höheren Fördereffekt haben als Hauptschulen, vollkommen aus dem Blickfeld!

Die im Folgenden vorgestellte **Grafik 5** zur „Entwicklung der Mathematikleistungen bei Schülern mit paarweise identischer Ausgangsleistung“ ist die Wiedergabe einer 1998 bei verschiedenen Informationsveranstaltungen des MPIB gezeigten, in Farbe gehaltenen Grafik. Sie veranschaulicht die 1998 von BAUMERT und KÖLLER berichteten Ergebnisse jenes wiederholt erwähnten, früheren BIJU-Schulformvergleichs (Pädagogik 6/1998, S. 17), ist aber noch nie veröffentlicht worden. Daher hätte sie in PISA 2000/3 zusammen mit der Abbildung 10.8 endlich veröffentlicht werden müssen, damit deren irritierende Wirkung abgefangen würde. Denn anhand dieser Grafik ist sehr viel deutlicher zu erkennen, dass in den Schulformen des gegliederten Systems die Schülerinnen und Schüler erheblich besser gefördert werden als in einer Schulform, die das alles unter einem Dache zu leisten verspricht. Das zeigt sich vor allem beim Leistungsunterschied von Realschülern und gymnasialbefähigten Gesamtschülern in der oberen Hälfte der Grafik. Die unterbrochenen Linien stellen die Leistungsentwicklung der Gesamtschüler dar.

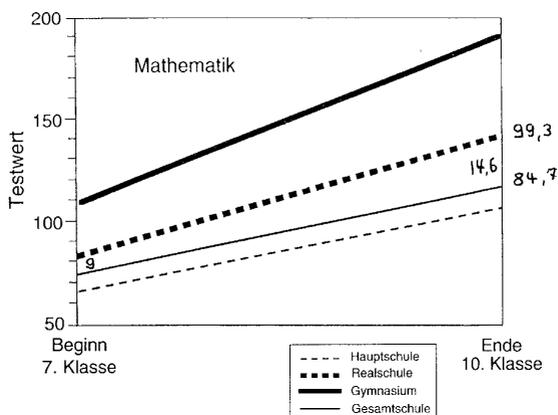


Grafik 5: Entwicklung der Mathematik-Leistungen bei Schülern mit paarweise identischer Ausgangsleistung

Diese Grafik ist ein überzeugender Beweis für den begabungsgerechteren Förder-
effekt des gegliederten Schulwesens, insbesondere, was die Überlegenheit der Real-
schulen gegenüber den Gesamtschulen betrifft.

Erläuterung der im Folgenden vorgestellten **Grafik 6** zur „Entwicklung der Mathe-
matikleistungen bei Realschülern und Gesamtschülern“ aus dem 2. BIJU-Bericht,
1996 (S. 18): Die Werte der rechten Skala stammen aus der Tabelle 5 in „Wege zur
Hochschulreife“ (KÖLLER u. a.: 1999, S. 404). – (Diese Tabelle ist übrigens eine
komprimierte Qualitätskontrolle des Schulwesens von NRW.) Im Fach Mathematik
entspricht bei der hier verwendeten Skalierung (Mittelwert 100) eine Differenz von
8 bis 10 Testpunkten ungefähr dem Lernfortschritt eines Schuljahres (vgl. TIMSS II,
1997, S. 66f). Wie die BIJU-Studie ergab, waren 1991 in NRW Realschüler und NRW
Gesamtschüler, was die Begabung und den familiären Hintergrund angeht, „*sehr ähnli-
che Populationen*“.

Die Grafik 6 zeigt: Nach dem undifferenzierten Unterricht in der Förderstufe hat-
ten die Gesamtschüler gegenüber der „*sehr ähnlichen Population*“ der Realschüler am
Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik bereits einen Leistungs-Rückstand von etwa
einem Schuljahr. Dieser 1991 am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundene Rückstand
der Gesamtschüler bleibt in der Abbildung 10.8 aus PISA 2000/3 und in der Grafik
von 1998 unberücksichtigt. Die ab Anfang des 5. Jahrgangs aufgelaufenen Leistungs-
unterschiede sind also in Wirklichkeit noch viel größer.



Grafik 6: Entwicklung der Mathematik-Leistungen bei Real- und Gesamtschülern

Wenn dieser am Anfang des 7. Jahrgangs schon existierende Vorsprung von 9 Punkten zu den in „Pädagogik“ 6/1998, S.17, genannten Lernzuwächsen der 7. bis 10. Jahrgänge hinzugerechnet wird, dann haben Realschüler in Wirklichkeit am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber gleichbegabten, ähnlich situierten Gesamtschülern zum Beispiel in Mathematik einen Vorsprung von etwa drei Schuljahren. Das bedeutet: Die untersuchten Gesamtschüler würden im Durchschnitt etwa drei weitere Schuljahre benötigen, um jenen Leistungsstand zu erreichen, den die untersuchten Realschüler in ihrem Durchschnitt zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits hatten.

Es sind also bei den 1998 (Pädagogik 6/98, S. 17) und 2003 (Abbildung 10.8) veröffentlichten Vergleichen die im 5. und 6. Jahrgang aufgelaufenen und daher am Anfang des 7. Jahrgangs bereits vorhandenen Leistungsdefizite nicht berücksichtigt worden. Erst wenn das dritte Kriterium „gleicher Leistungsstand am Anfang des 7. Jahrgangs“ weggelassen wird, kann auch jetzt schon die Leistungsentwicklung dieser Schüler ab Anfang des 5. Jahrgangs ziemlich genau beschrieben werden. Dazu brauchte lediglich auf der Grundlage der BIJU-Daten aus NRW die „*differenzielle Entwicklung*“ von Gesamtschülern und Schülern des gegliederten Systems verglichen

werden, die am Anfang des 7. Jahrgangs „*ähnliche kognitive Grundfähigkeiten*“ und einen „*ähnlichen familiären Hintergrund*“ hatten, und zwar jeweils paarweise auf einer der drei Vergleichsebenen (s. Grafik 5). „*Die kognitiven Grundfähigkeiten fungieren dann als Indikator*“ für die in der BIJU-Studie nicht erfassten Ausgangsleistungen zu Beginn des 5. Jahrgangs, wie BAUMERT und seine Mitarbeiter in PISA 2000/3 (S.286) erläutert haben.

Es ist an der Zeit, dass auch derartige Vergleiche vom Bundes-Bildungsministerium mit Nachdruck eingefordert werden.

Im Übrigen bestätigten die BIJU-Befunde über die 1991 am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungsunterschiede der gleich begabten Realschüler und Gesamtschüler jetzt auch *für das Mittelfeld der Schülerschaft* die Befunde des Projektes „Schulleistung“ über den niedrigeren Fördereffekt von leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen.

Man wird sich also damit abfinden müssen: Es gibt zumindest in Deutschland Grenzen der Heterogenität. Dies zur Kenntnis zu bringen, wäre Aufgabe der Bildungsforschung – und der Lehrer-Verbände. Wer aber stattdessen einen „*intelligenteren Umgang mit Heterogenität*“ einklagt, der überfordert die Realität zu Gunsten eines Prinzips. Er widerspricht etlichen am MBIP vorliegenden Befunden, die in jenem Gutachten ROEDERS von 1995 ihre zusammenfassende und überzeugende Darstellung gefunden haben.

Die bekannte These: „Eine Schule ist so gut wie ihre Lehrer!“ klingt vor diesem Hintergrund wie blanker Hohn. Allzu gern wird mit solchen Sprachregelungen vertuscht, dass die Gesamtschule nicht an den mangelnden Fähigkeiten ihrer Lehrerinnen und Lehrer scheitert, sondern an ihrem Konzept. Eine Einheitsschule ist unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen nicht zu realisieren.

Damit nun keine Missverständnisse aufkommen: Optimale Lösungen gibt es nicht, sondern – wie fast überall – nur den vernünftigeren Kompromiss. Denn zweifellos ist auch das gegliederte Schulwesen eine problemreiche Art der Unterrichtsorganisa-

tion, aber es ist offensichtlich der effizientere, kostengünstigere und reform-offenere Weg, junge Menschen auf das Leben in der Wissensgesellschaft vorzubereiten.

5.2.6 Schlussbemerkungen

Obwohl die Befunde des Projektes „Schulleistung“ schon 1970 hohen Klärungsbedarf angezeigt hatten, fehlen zur Zeit immer noch Untersuchungen zum günstigsten Zeitpunkt des Übergangs in die weiterführenden Schulen (vgl. ROEDER 1997, S. 406f). Dieser Übergang geschieht in Deutschland vorwiegend nach vier Jahren Grundschule. Wer diese Praxis ändern will, müsste zuvor die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen der 5. und 6. Jahrgänge vorlegen können. Da es sie nicht gibt, müssen also erst einmal – nach Art der BIJU-Studie – auch **repräsentative Untersuchungen zu den „Bildungsverläufen und der psychosozialen Entwicklung in den 5. und 6. Jahrgängen“** eingefordert, durchgeführt und veröffentlicht werden.

Trotz fehlender wissenschaftlicher Argumente propagieren jedoch verschiedene bildungspolitische Gruppierungen immer noch die sechsjährige Grundschule oder Gesamtschulen oder Formen der Sekundarschule als Schulen mit leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen, um auf diese Weise das deutsche Schulwesen zu verbessern.

In NRW sieht es inzwischen so aus, als ob hier das erwiesene und unübersehbare Scheitern des Gesamtschul-Experiments durch neue Schulform-Experimente verschleiert werden soll. Solange jedoch die erforderlichen Untersuchungen der 5. und 6. Jahrgänge nicht durchgeführt und veröffentlicht worden sind, gilt für alle derartigen Experimente nach wie vor der vom Arbeitskreis Gesamtschule seit 1997 erhobene Vorwurf:

„Es laufen hierzulande Großversuche mit Schutzbefohlenen – ohne ausreichende wissenschaftliche Grundlagen und ohne ausreichende wissenschaftliche Kontrolle.“

5.3 Fragen zum Nachfragen

1. Warum sind die wichtigen Informationen über den niedrigeren Fördereffekt der leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Grundschulen aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“ mit 21 Jahre Verspätung erst 1991 veröffentlicht worden? Wie uns auf Anfragen mehrmals bestätigt wurde, hätten sie sehr wohl bereits 1977 vorliegen können.

2. Warum hat es bisher noch keine zusammenfassende Darstellung der originären Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ gegeben?

3. Warum sind die Veränderungen der Rangliste, die 30 Jahre später in der PISA-Studie unter den am Projekt „Schulleistung“ beteiligten elf Bundesländern festgestellt worden sind, noch nicht veröffentlicht? Dass eine solche Rangliste existiert, ist zum Beispiel in TIMSS II, 1997, S. 125f erwähnt worden.

4. Warum hat es bis jetzt noch keine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus dem sehr aufwändigen, 1980 am MPIB durchgeführten Projekt „Hauptschule“ zu Problemen der Binnendifferenzierung an Gesamtschulen gegeben? Und warum sind die Ergebnisse dieser Studie mit so großer Verspätung erst 1997 veröffentlicht worden?

5. Warum ist jenes Gutachten von ROEDER nie veröffentlicht worden, mit dem er 1995 dringend von einer Einführung der Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt abgeraten hat, weil das „zu einer Benachteiligung leistungsstärkerer Schüler“ führen würde?

6. Warum sind die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ nicht durch die Befunde der 1991 gestarteten BIJU-Studie aus Berlin und NRW überprüft, aktualisiert und präzisiert worden? ROEDER und SANG forderten 1991 am Ende ihres Aufsatzes über Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ ausdrücklich, dass sich „schulpolitische Folgerungen“ aus Arbeiten der Bildungsforschung „auf neuere Erhebungsdaten stützen sollten“ (S. 168). Die lagen 1991 aus der BIJU-Studie doch vor.

7. Die Probleme des Unterrichts in den leistungsgemischten Klassen der 5. und 6. Jahrgängen waren mit Hilfe des Projektes „Schulleistung“ im MPIB spätestens 1977 klar erkannt worden. Warum ist dann die BIJU-Studie 1991 nicht mit dem 5. Jahrgang, sondern erst mit dem 7. Jahrgang begonnen worden? – Die 5. und 6. Jahrgänge sind bisher in allen großen Studien ausgespart geblieben!

8. Warum gibt es seit mehr als 20 Jahren in Deutschland keine Untersuchungen mehr zu der Frage, wie Kinder mit Lernproblemen den Unterricht in den leistungsgemischten Lerngruppen weiterführender Schulen erleben? Mit den Daten der BIJU-Studie zur Entwicklung des Selbstwertgefühls wären sie sehr wohl möglich gewesen.

9. Warum sind die Ergebnisse des BIJU-Oberstufen-Vergleichs von 1997 noch nicht in Form einer allgemeinverständlichen Zusammenfassung erschienen? Untersucht wurden in der 2. Hälfte des 12. Jahrgangs die Leistungen in Englisch, Mathematik und Deutsch. Veröffentlicht wurden bisher lediglich die Mathematik-Befunde aus NRW, jedoch in einer fachsprachlichen Verschlüsselung,

die „*ohne Kenntnis der Statistik*“ kaum zu verstehen ist. Wichtigster Befund: Der Leistungsunterschied zwischen den 12. Jahrgängen von Gesamtschulen und den 12. Jahrgängen von Gymnasien entspricht der Differenz von *zwei* Notenstufen. (KÖLLER, BAUMERT, SCHNABEL: „Wege zur Hochschulreife“, 1999, S. 410) Dieser Unterschied bleibt auch im 13. Jahrgang bestehen. Studienabbrüche und das Scheitern von Lebensplänen sind durch diese Disparitäten vorprogrammiert. – Eine Veröffentlichung der Ergebnisse für Englisch und Deutsch steht immer noch aus.

10. Warum gab es bisher nur (sparsame) Auskünfte über BIJU-Befunde aus NRW, aber keine Auskünfte aus Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt? In Mecklenburg-Vorpommern ist man dabei, die Regionalschule einzuführen. Als Kombination von Haupt- und Realschule ist das eine „Gesamtschule 2. Klasse“. Die für diese Neuerung verantwortlichen Leute wussten, wie sich bei einer Anhörung am 27.02.2002 im Landtag von Schwerin herausstellte, nichts von der BIJU-Studie und ihren gesamtschul-kritischen Befunden. Auch das ist eine Folge der von uns kritisierten Zurückhaltung.

11. Warum ist „*der für ein breiteres Publikum gedachte deskriptive Bericht*“ über die Ergebnisse der BIJU-Studie immer noch nicht erschienen, obwohl er im Juni 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ von BAUMERT bereits für Ende 1998 angekündigt worden war? (Pädagogik 6/1998, S.13) Wer hatte ein Interesse daran – und die Macht dazu, diese Veröffentlichung zu verhindern?

12. Warum ist von jenen 1998 veröffentlichten Befunden, dass an NRW-Gesamtschulen im Gegensatz zu anderen Schulen der Egoismus zunimmt und der Altruismus abnimmt, seitdem nie mehr die Rede gewesen? Dies gilt ebenso für den Befund, dass die Werte für Devianz (z. B. Schulschwänzen) und Delinquenz (z. B. Gewalttätigkeit) an Gesamtschulen deutlich höher waren als an anderen Schulen, und ebenso die Werte für Ausländerfeindlichkeit und für die Ablehnung von Asylanten. (BAUMERT und KÖLLER: „Pädagogik“ 6/1998, S. 17 u. 18)

13. Warum sind die Ergebnisse der im Jahre 2000 durchgeführten Befragung aller BIJU-Teilnehmer über ihren weiteren Lebensweg immer noch nicht veröffentlicht worden? Dort gibt es doch sicher auch Auskünfte darüber, welche Schulformen besser auf Studium und Berufsleben vorbereiten.

14. Warum ist den Erwartungen, eine Verlängerung der Grundschulzeit könnte die Lern-Leistungen deutscher Schüler verbessern, nicht schon in den ersten PISA-Veröffentlichungen der Boden entzogen worden, und zwar durch Vergleiche nach der in PISA 2000/3 (S.286) erläuterten Methode, welche die Leistungsentwicklung solcher Schüler annäherungsweise zu rekonstruieren vermag, die ähnliche intellektuelle und soziale Startbedingungen hatten.

5.4 Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden

Warum sind die bisher schon bekannt gemachten Ergebnisse der Bildungsforschung zum niedrigeren Fördereffekt leistungsgemischter Lerngruppen von Ihnen nicht wahrgenommen oder nicht ernstgenommen worden?

Wie war es zum Beispiel möglich, dass in Sachsen-Anhalt die Orientierungsstufe eingeführt wurde, obwohl ROEDER in einem Gutachten dringend davon abgeraten hat?

Wie ist es möglich, dass in NRW neue Gesamtschulen gegründet und weitere geplant werden, obgleich schon die bisher veröffentlichten BIJU-Befunde aus NRW dieser Schulform bei vergleichbaren Schülern einen deutlich niedrigeren Fördereffekt bescheinigt haben als den anderen Schulformen?

Warum ist im Berliner Senat anscheinend noch nie jemand auf die Idee gekommen, nach den Berliner Ergebnissen des Projektes „Schulleistung“ und ihrer Bestätigung durch die Berliner BIJU-Befunde von 1991 zu fragen?

Wie lange soll es noch dauern, bis alle wichtigen Befunde der genannten vier Studien in allgemein verständlicher Form für eine praxisnahe und realitätsbezogene Orientierung der Bildungspolitik zur Verfügung stehen – und die verbreitete Zurückhaltung ein Ende hat?

Ist nicht vielleicht am Ende die Zurückhaltung des MPIB sogar eine Folge Ihrer Zurückhaltung?

5.5 Literatur

Jene zwölf Veröffentlichungen, die für die Zusammenstellung dieser Dokumentation besonders wichtig waren, wurden durch **Fettdruck** markiert. Mit drei Sternen (***) gekennzeichnete Texte sind im Internet abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de, einige von ihnen allerdings erst nach dem 30.11.2003.

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck 1994 (Hier insbesondere die Seiten 337/338, 519 - 521, 527, 540/541).

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: REFLEX – Gesamtschule in der Praxis – Beiträge zur Kritik der integrierten Gesamtschule – Jahrbuch des Arbeitskreises Gesamtschule e.V. – 1997 / 1998 / 1999 (Die Ausgabe für 1999 ist noch erhältlich, und zwar über die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Gesamtschule e. V., Spiekeroogstraße 21, 45655 Recklinghausen, Fon/Fax: 02361/493175).

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: „Elf Thesen zum Thema Gesamtschule“: Die „Vier Thesen“ von 1994, ergänzt um jene „Sieben weiteren Thesen“, die am 23.01.1995 Gegenstand der 1. Pressekonferenz des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. waren. ***

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: Eine Dokumentation zum Missverhältnis von Kosten und Nutzen an integrierten Gesamtschulen. In: REFLEX 1999, S. 4 -32. ***

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: Eine Dokumentation zum Creaming-Effekt. In: REFLEX 1998, S. 60-65, und in: REFELX 1999; S. 23 -31. ***

BAUMERT, J./RÖDER, P. M./SANG, F./SCHMITZ, B.: **Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen**. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1986, S. 639 - 660.

BAUMERT, J./LEHMANN, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.

BAUMERT, J./KÖLLER, O.: **Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?** In: „Pädagogik“ 6/1998, S. 12-18.

BAUMERT, J./KÖLLER, O./SCHNABEL, K.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft

- (Hg.): Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerkes der GEW, 2000, Nr. 14, S. 28 - 68). – Der Vorstand der GEW hatte versucht, durch die von ihm in Auftrag gegebene Expertise eines Konstanzer Privat-Dozenten die BIJU-Befunde zur psychosozialen Entwicklung der Gesamtschüler in Frage zu stellen. Mit diesem Aufsatz weisen die drei Autoren den Versuch in scharfer Form und mit ausführlicher Begründung zurück und bezeichnen die Konstanzer Expertise als „*ein politisches Pamphlet*“.
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 (hier: PISA 2000/1).
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002 (hier: PISA 2000/2).
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003 (hier: PISA 2000/3).
- BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Hier: „Motive für und Einwände gegen die Gesamtschule“, Klett Stuttgart 1970, S. 299 - 308.
- BUHREN, C./RÖSNER, E.: Gesamtschule – eine Zwischenbilanz. Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim/München 1996.
- CLEAVINGHAUS, C.: Gesamtschule als Hauptschulersatz/ Beiträge zu einer Diskussion. In: Schule heute 1/1990, S. 7 - 25.
- EDELSTEIN, W.: **Das „Projekt Schulleistung“ im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft: berichtet für die Mitarbeiter.** In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1970, S. 517 – 529.
- FELTEN, M. (Hg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Donauwörth 1999.
- FEND, H./SPECHT, W.: Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In der Aufsatzsammlung „Hauptschule“, hrsg. von der Redaktion „betrifft: Erziehung“. Weinheim/Basel 1977, S. 27 - 55.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen: Wie wichtig sind die Lehrer?
In: „Erziehungswissenschaft“ 1/1984, S. 68-86.
- FEND, H.: Gestaltungsrichtungen des Bildungswesens auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten 20 Jahre. (Helmut Fends berühmter Soester Vortrag, mit dem er zur Gesamtschule auf Distanz ging.) In: Begabung – Lernen – Schulqualität, Soester Symposion 1987, Soester Verlagskontor 1987 / auch in: „Schule heute“, 6-7/1987, S. 8-13.
- FONDERMANN, W.: „Haben Sie auch die richtige Methode gewählt?“ – Beobachtungen zur Situation von Lehrerinnen und Lehrern in nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. In: REFLEX 1998, S. 6 – 25. ***
- FONDERMANN, W.: Von der „Vergleichbarkeit“ des nicht Vergleichbaren / Beobachtungen und Überlegungen zum Nebeneinander der Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen in NRW. In: REFLEX 1999, S. 100 - 106. ***
- FRIESECKE, G.: Die integrierte Gesamtschule im Wandel der Zeiten – Erfahrung oder Experiment? (Herausgegeben vom Hessischen Elternverein) Frankfurt, Febr. 1988 ***
- FÜHR, Chr.: **Bildungsreform unter dem Anspruch von Erziehungstheorie und Bildungsökonomie.** In: Schriftenreihe des Realschullehrerverbandes NRW, Nr. 11, 1976.
- GIESECKE, H.: Pädagogische Illusionen. Klett-Cotta, Stuttgart 1998.
- GRUEHN, S.: Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1995, S.531 - 553.

- GÜTH, G.: Tote sprayen nicht. Elefanten Press Berlin 1999 (Der erste Gesamtschul-Krimi in Buchform, eine Milieu-Studie mit hoher Authentizität).
- HANSEL, T. (Hg.): Hauptschule – Auslaufmodell oder Herausforderung? Centaurus Verlag Herbolzheim 2000.
- HANSEL, T. (Hg.): Schulprofil und Schulqualität. Centaurus Verlag Herbolzheim 2001.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ 1/1988, S. 45 - 76.
- HENSEL, H.: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule/ Eine pädagogische Streitschrift. Lichtenau und München 1995.
- HERZOG, R.: Politikum Gesamtschule – gleiche Leistungen für gleiche Berechtigungen. In: Politische Studien, München 1980, S. 21 - 25.
- HURRELMANN, K., u. a.: Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1988, S. 25.
- KEIM, W.: Fachleistungskurse an Gesamtschulen – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Wolfgang KEIM: Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987, S.436-493.
- KÖLLER, O.: **Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe.** In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 2. Bericht für die Schulen, 1996, S. 13-24.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./SCHNABEL, K.: **Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards.** In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/1999, S.385 - 422.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J.: **Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I – Ihre Konsequenzen für die Mathematik-Leistungen und das mathematische Selbstkonzept der Begabung.** In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2/2001, S. 99 - 110.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J.: Entwicklung schulischer Leistungen. In: R. OERTER und L. MONTADA (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S.756-786).
- KÖLLER, O./TRAUTWEIN, U.: Schulqualität und Schülerleistungen. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf Hessischen Gesamtschulen. Weinheim 2003 (Unser Kommentar: Benedidenswert „Orchideen in der Bildungslandschaft“, aber eben nicht serientauglich!).
- KORNPROBST, H.: Wollen wir französische Verhältnisse? In: Realschule in Deutschland 1/1996, S. 14. ***
- KRAUS, J.: Spaßpädagogik / Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998.
- LANDESELTERNRAT DER GESAMTSCHULEN IN NRW e. V.: Aufruf zu einer Erbsen-Sammel-Aktion im Sommer 1998, In: REFLEX 1999, S.128/129 (Die Erbsen sollten im neuen Schuljahr in mit „TIMSS-Schleifen“ verschnürten „BIJU-Säckchen“ am 16.09.1998 Frau Ministerin Behler und am 17.09.1998 dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin überreicht werden. Diese Aktion des Landeselternrates wurde unterstützt von der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW und der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Der Aufruf hat tatsächlich an etlichen NRW-Gesamtschulen im Sommer 1998 über einen längeren Zeitraum ausgegangen.) ***
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG/INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (Hg.): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 1. Bericht für die Schulen, 1994.

- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hg.): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*, 2. Bericht für die Schulen, 1996.
- MENZYK, H.: Die Ausbreitung der integrierten Gesamtschule in NRW, dargestellt anhand der Übergänge aus dem 4. Jahrgang der Grundschule in die weiterführenden Schulen (eine Grafik). *REFLEX* 1999, S. 25. ***
- MENZYK, H.: Die Entwicklung der Recklinghäuser integrierten Gesamtschulen im Umfeld der übrigen Schulformen (eine Grafik). *REFLEX* 1999, S. 26. ***
- NEUMANN, D.: Zur Diskussion um die Hauptschule. In: „Pädagogische Welt“ 5/1994, S. 232-237 (Eine Auseinandersetzung mit dem dynamischen Begabungsbegriff von Heinrich Roth).
- NEUMANN, D.: Falsche Ansichten über das Lernen? Reformgrundsätze auf dem Prüfstand. In: „Pädagogische Welt“ 6/1996, S. 274 - 281 und 255 (Eine Auseinandersetzung mit den Theorien von Heinz Heckhausen).
- NEUMANN, D.: „Begabung und Lernen“ – Bildungsreformgrundsätze auf dem Prüfstand. In: *REFLEX* 1999, S. 114 - 121 (Vortrag auf einer Tagung des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. 1997 in Köln) ***
- NICKLIS, W. S.: Gesamtschule als pädagogische Fehlkonstruktion – Systematik erfahrungsbegründeter Einwände. 1974, in: Harald LUDWIG (Hg.): *Gesamtschule in der Diskussion*, Bad Heilbronn 1981.
- RADEMACHER, N. In: taz vom 02.12.1997: Studie stellt Gesamtschule kein gutes Zeugnis aus – Max-Planck-Institut verglich Schultypen in Berlin und NRW. Gesamtschule hat viele Defizite. In: *REFLEX* 1998, S.45 (Erster Bericht über BIJU-Befunde, nach einem Vortrag von K.-U. Schnabel in Berlin) ***
- REITER, P.: Notenmobbing an der Gesamtschule. In: *Nordrhein-Westfälische Lehrerzeitung* vom 20. Januar 2000, S. 2.
- REITER, P.: Gesamtschule – die Quadratur des Kreises. In: *REFLEX* 1999, S. 60 f. ***
- RIEKMANN, J.: Zur Situation der integrierten Gesamtschulen in Hamburg. In: "Profil" 11/1996, S. 25 - 28 (Ein internes Gutachten von 1990, für die Kultussenatorin) ***
- ROEDER, P. M./SCHÜMER, G.: Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben: Bericht aus einem Berliner Forschungsprojekt. In: *Westermanns pädagogische Beiträge* 4/1987, S. 20 - 25.
- ROEDER, P. M./SANG, F.: **Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden.** In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2/1991, S. 159 - 170.
- ROEDER, P. M.: **Anmerkungen zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt** (Ein nicht veröffentlichtes kritisches Gutachten aus dem Jahre 1995) ***
- ROEDER, P. M.: **Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule.** In: WEINERT, F. E./HELMKE, A.: *Entwicklung im Grundschulalter.* BELTZ 1997, S. 159 - 170.
- ROEDER, P. M.: **Binnendifferenzierung im Schulalltag: Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern.** In: *Pädagogik* 12/1997, S. 12 - 15.
- ROEDER, P. M.: **Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern.** In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1997, S. 241 - 259.
- SCHNABEL, K.-U.: Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in den alten und neuen Bundesländern. In: *Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft, München 1994, S.584 -589.*

- SCHNABEL, K.-U.: Zur Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Gesamtbetriebsrat der Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalismus, Gewalt. Texte und Materialien. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, 1994, S.66-87.
- SCHWARZER, R.: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 3/1979, S. 153 - 166.
- SPRENGER, U.: Vier Thesen zum Thema Gesamtschule / Ein Erfahrungsbericht. In: "neue deutsche schule" 14/1994, S. 13 - 20. ***
- SPRENGER, U.: Lese- und Wiederfinde-Hilfe zu BIJU 1996 (Ein Register) ***
- SPRENGER, U.: Lese- und Wiederfinde-Hilfe zu TIMSS II 1997 (Ein Register). ***
- SPRENGER, U.: Ein Dokumentation zu dem Thema: Wie Kinder mit Lernproblemen die integrierte Gesamtschule erleben. In: „Realschule in Deutschland“ 5/1997, S. 15-18, und in REFLEX 1998, S. 68 - 73. ***
- SPRENGER, U.: Offene Fragen zum Thema Gesamtschule – für die zuständigen Behörden und Fachwissenschaftlichen, 1997 (25 Fragen, die wissenschaftliche und die bildungspolitische Reflexion der Praxis von Gesamtschulen betreffend) ***
- SPRENGER, U.: Warum ich meine Kinder heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken würde. In: Michael FELTEN: Neue Mythen in der Pädagogik. Donauwörth 1999, S. 163-169.
- SPRENGER, U.: Vom Hoffnungsträger zum Sorgenfall – Ergebnisse des Forschungsprojektes BIJU. In: „Profil“ April 2000, S. 18-23. ***
- SPRENGER, U.: Thesen zur Differenzierung in den 5. und 6. Jahrgängen, die Verhältnisse in Deutschland betreffend. In: „Realschule in Deutschland“, Juni 2001. ***
- SPRENGER, U.: Die integrierte Gesamtschule – ein nicht zu haltendes Versprechen. In: Toni HANSEL (Hg.): Schulprofil- und Schulqualität, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2001, S. 162 - 195.
- SPRENGER, U.: Die Nase der Cleopatra ... In: LUDWIG, C./MANNES, A. L. (Hg.): Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand, Leibniz Verlag, St. Goar, erscheint im Sommer 2003.
- SPRENGER, U.: Gesamtschule in Deutschland – ein nicht zu haltendes Versprechen / Thesen Texte – Dokumente. In Vorbereitung, erscheint 2004.
- STEFFENS, U.: „Michaela“ – Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben. In: „Die Deutsche Schule“ 2/84, S. 134-157.
- TRESSSELT, P.: Gesamtschule unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Schule heute 2/95, S. 21/22 (Erfahrungsbericht eines Schulleiters).
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen. München 1990.
- UHL, S.: Die Pläne der Grünen zur Reform des Schulunterrichts / Programm und Erfolgsaussichten. In: „Gymnasium in Niedersachsen“ 4/5 1993, S. 83 - 90.
- WAGNER, J.W.L.: Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen (ein Literatur-Überblick), Münster 1999.
- WAGNER, J.W.L.: Bezugsgruppeneffekte und soziale Vergleiche – eine empirische Studie. Landau 2000.
- WEINERT, F. E.: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 5/1984, S. 353 - 365.
- WEINERT, F. E.: Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede, Festvortrag anlässlich der Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft 1999. In:

- Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft , München 1999, S. 35 - 48 (Eine Korrektur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ Heinrich Roths von 1969).
- WEISS, V.: Leistungsstufen der Begabung und dreigliedriges Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 7/1993a, S. 171-183 und 197-200.
- WEISS, V.: Die IQ-Falle / Intelligenz, Sozialstruktur und Politik. Graz 2000.
- WESTFÄLISCHE-LIPPISCHE DIREKTORENVEREINIGUNG: Fremdkorrektur Abitur 1999/ Erfahrungen und Probleme / Anhang zum Protokoll der Jahrestagung am 22.10.1999, S.61-63. (Zusammenfassung der Ergebnisse einer Umfrage auf der Grundlage von 162 bearbeiteten Fragebögen zur Zweitkorrektur im 3. Abiturfach, mit Angaben über Bewertungsunterschiede zwischen Gymnasien und Gesamtschulen) ***
- WOLLENWEBER, H.: Gegen illusionäre Konzepte, für eine leistungsorientierte und zukunftsfähige Schule. In: Pädagogische Rundschau 2/1999.
- WOTTAWA, H.: Die Leistungsfähigkeit der NRW-Gesamtschulen – eine kritische Betrachtung der empirischen Ergebnisse. In: „Bildung und Erziehung“ 3/1980, S. 239-251.
- WOTTAWA, H.: Die Kunst der manipulativen Berichterlegung in der Evaluationsforschung. In: „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ 1/1981, S. 45-60 (Eine Kritik an der Darstellung von Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs von 1979).
- WOTTAWA, H.: Gesamtschule, was sie uns wirklich bringt. Düsseldorf 1982.
- ZEIHER, Helga: Gymnasiallehrer und Reformen: Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung, Bd.1, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1973.

6 PISA und der pädagogische Zeitgeist

Die Ergebnisse der PISA-Studie, nach der die Leistungen der deutschen Schüler im Lesen sowie in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung weltweit unter 32 Ländern im unteren Drittel rangieren, sorgen bis heute wie in keinem anderen an der Untersuchung beteiligten Land für Aufregung in der Öffentlichkeit. Die Vergleiche sind es nämlich, die das Selbstbewusstsein kränken; dumm sein fällt nur auf, wenn andere als klüger gelten. Dabei kamen die Ergebnisse keineswegs überraschend. Zu einem ähnlichen Urteil gelangen seit Jahren Erhebungen der Wirtschaft über die Basisqualifikationen von Schulabgängern, die eine Ausbildung beginnen wollen, oder der Hochschulen über die Studierfähigkeit von Studenten. Schon die 1997 veröffentlichte TIMSS-Studie, bei der die Lesekompetenz allerdings noch nicht abgefragt wurde, hatte im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften ein ähnliches Resultat, aber damals dachten viele noch: Wer ist oder war schon gut in Mathematik! Erst die PISA-Studie fand die gebührende Resonanz in der Öffentlichkeit, als habe die allgemeine Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem nur auf einen Auslöser gewartet, um sich artikulieren zu können. Nun wurde jedem Zeitungsleser bekannt, dass fast 24 Prozent der deutschen Schüler nur auf einem sehr niedrigen Niveau lesen können. Die Forscher betrachten sie als eine „Risikogruppe“ im Hinblick auf selbständiges Lesen und damit auf die Fähigkeit zum Weiterlernen. Lesen gehört auch nicht mehr zu den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen; der Anteil derjenigen, die nicht zum Vergnügen lesen, beträgt 42 Prozent und wird von keinem

anderen Land übertroffen. In keinem anderen Land ist zudem der Abstand zwischen den guten und schwachen Leistungen so groß wie in Deutschland. Zu den Leistungsschwachen gehören insbesondere Ausländer, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, sowie Aussiedler und Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien.

Nun muss man, um die Resultate dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen richtig zu würdigen, gewiss auch ihre Grenzen sehen.

1. Die Bildungsforscher haben nicht Lehrplanwissen abgefragt, also etwas, was die Schüler eigentlich können müssen – das wäre wegen des internationalen Vergleichs gar nicht möglich gewesen. Vielmehr wurden *Anwendungen* getestet, die so nicht in den Lehrplänen stehen, für deren Lösung aber ein hinreichendes Leseverständnis erforderlich ist. Nun ist das mit den Anwendungen so eine Sache. Man muss nicht nur lesen können, sondern auch verstehen, worauf die Tester hinauswollen. Wer geübt ist im Beantworten von Testfragen, hat es leichter als jemand, der damit keine Erfahrung hat. Getestet wird dabei so etwas wie ein allgemeines geistiges Potential, das als solches nicht planmäßig trainierbar ist, von dem man jedoch annimmt, dass es durch richtigen Unterricht herauskommen kann – etwa im Sinne einer „Schlüsselqualifikation“. Es ist jedoch fraglich, wie weit diese Unterstellung trägt. Jedenfalls waren die Aufgaben hochgradig standardisiert, um international vergleichbar gemacht werden zu können, und sie waren typische Testaufgaben in Laborsituationen, im wirklichen Leben erfolgen Anwendungen meist in kommunikativen Zusammenhängen.

Diese Einschränkung hat die nachfolgende PISA-E-Studie teilweise dadurch kompensiert, dass sie eine auf deutsche Verhältnisse bezogene Zusatzuntersuchung vorgelegt hat, deren Ergebnisse jedoch nicht minder niederschmetternd sind; von ihr ist in der öffentlichen Wahrnehmung im Wesentlichen der innerdeutsche Ländervergleich übrig geblieben.

2. Es handelt sich bei PISA um Durchschnittswerte, die noch nichts über eine bestimmte Schule oder Schulklasse aussagen. Zwar werden den Schulen auf Wunsch

ihre eigenen Resultate zur Verfügung gestellt, die ihnen einen Vergleich mit anderen vergleichbaren Schulen gestatten, aber der praktische Nutzen ist nicht besonders hoch. Man erfährt nämlich nicht, worauf der eigene Leistungsstand zurückzuführen ist und wie man ihn verbessern könnte. PISA hat nicht untersucht, was in den Schulen wirklich geschieht, wenn dort „Unterricht“ und „Erziehung“ abläuft. Jürgen BAUMERT hat sich zwar mehrfach kritisch über die Übertreibung der so genannten fragend-entwickelnden Methode geäußert, aber wir wissen nicht, wie weit sie in welchen Schulformen verbreitet ist und welche anderen Varianten dort in welchem Umfang eine Rolle spielen. Diese Unkenntnis schränkt den praktischen Nutzen dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen ein – was selten von denen gesehen wird, die sich auf sie berufen. Was hat, so könnte man fragen, ein Deutschlehrer oder Mathematiklehrer von der PISA-Studie – im Hinblick auf *seinen* Handlungsraum in *seinem* Unterricht? Die Autoren von PISA haben sich immer sehr zurückhaltend über handlungsrelevante Konsequenzen ihrer Ergebnisse – etwa über guten und schlechten Unterricht – geäußert. Das hat seinen guten Grund. Je genauer nämlich die Techniken der Bildungsforschung, aber auch der Lernforschung werden, um so komplexer werden die Ergebnisse und um so weniger lässt sich deshalb aus ihnen für die pädagogische Praxis unmittelbar ableiten. Die PISA-Studie sagt z.B. nicht, was sie eigentlich unter Unterricht versteht. Vermutlich besteht zwischen dem, was in den Schulen wirklich geschieht, und dem, was bildungspolitische und schulpädagogische Veröffentlichungen darüber sagen, eine erhebliche Differenz.

3. Aus der Komplexität dessen, was den Bildungsstand eines Schülers zum Zeitpunkt des Tests ausmacht, wurde nur ein ganz kleiner Teil gemessen. Es ging z.B. nicht um literarische Bildung, also etwa um die Interpretation von Gedichten. Insofern wurde nur eine bestimmte Version von „Leseverständnis“ ermittelt.

Selbst wenn man jedoch solche Einschränkungen in Rechnung stellt, beweist PISA, dass sich unser Bildungswesen im Hinblick auf seine Wirksamkeit in einem schlechten Zustand befindet. Dem soll selbstverständlich abgeholfen werden – da sind sich alle Beteiligten einig.

Das wäre verhältnismäßig leicht möglich, wenn man einen Schuldigen dafür eindeutig ausmachen könnte – etwa die Kultusminister, ihre Bürokratie, die Lehrer oder die Eltern oder wen sonst immer. Leider ist die Sache so einfach nicht, obwohl sich alle Interessenten immer wieder geäußert haben und im Wesentlichen propagieren, dass man nun noch mehr von dem verwirklichen müsse, was sie immer schon vorgeschlagen und gewollt haben. Alle fühlen sich bestätigt. Die alten Zauberworte voll von wohlklingender Inhaltslosigkeit geben sich weiterhin ein Stelldichein: Schlüsselqualifikationen, das Lernen lernen, Schulautonomie, eine Schule für alle, Teamgeist, neue Unterrichtskultur, vernetztes Denken, Qualitätssicherung, um nur einige zu nennen.

Ohne Zweifel hat PISA eine bildungspolitische und pädagogische Diskussion in Deutschland losgetreten, wie sie lange nicht mehr stattgefunden hat. Eigentlich hätte man deshalb erwarten dürfen, dass dabei eine Bilanz gezogen worden wäre: Worin liegen die Ursachen, was ist in der letzten Jahrzehnten warum falsch gelaufen, wer hat das zu verantworten? Welche Annahmen und Theorien haben sich bestätigt, welche nicht? Ein derartiger Diskurs hat sich aber nur in Ansätzen ergeben. Die Bildungspolitiker gehen vorsichtig miteinander um, weil sie keine alten Gräben aufreißen und den Blick zum gemeinsamen Handeln nach vorne richten wollen. Das ist vielleicht klug, jedenfalls verständlich, aber die sonstige Öffentlichkeit wäre an eine solche Klugheit nicht gebunden, sondern könnte den Diskurs durchaus in Gang bringen. Weil das nicht hinreichend geschehen, eine kritische Bilanz nicht gezogen ist, droht die Gefahr, dass die nötigen Korrekturen ins Leere gehen.

6.1 Fetisch „Modernisierung“

Das gemeinsame Schweigen scheint einen gemeinsamen Nenner zu haben, nämlich „Modernisierung“. Zu diesem Schlagwort können sich alle bekennen, selbst diejenigen, die in den letzten Jahrzehnten falsche Entscheidungen getroffen haben, können sich mühelos unter sein Dach begeben. Wer will schon gegen Modernität sein?

„Modernisierung“ legt die Vorstellung nahe, dass alles, was bisher gegolten hat, überholt, neuen Anforderungen nicht gewachsen sei. Modernisierung erscheint als ein schicksalhafter Prozess, der ohnehin abläuft, gegen den sich nichts ausrichten lässt, in den man sich aber einklinken muss, wenn man den Anschluss nicht verpassen will. Dieser Modernisierungszauber hat auch die Schulen erfasst und sich dort vor allem als Computereuphorie und im schwungvollen Hantieren mit ökonomischen Begriffen niedergeschlagen. Die Schule – wie auch die Hochschule – müsse im Hinblick auf ihre Effizienz regelmäßig evaluiert und zu einer lernenden Organisation werden, sie brauche wie ein florierender Industriebetrieb Wettbewerb sowie ein gut funktionierendes Management, müsse für Qualitätssicherung sorgen, die Lehrer müssten nach Leistung bezahlt und deshalb von den Fesseln des Beamtenstatus befreit werden. Als Motor des Unausweichlichen gelten die Globalisierung der Märkte und der daraus resultierende weltweite Wettbewerb, der den Standort Deutschland überrollen werde, wenn nicht auch das Bildungswesen hier zu Lande diesem Trend angepasst werde.

Diese Argumentation ist auf eine eigentümliche Weise geschichtslos und insofern wenig tauglich zur kritischen Reflexion. Das zeigt sich daran, dass real existierende Verhältnisse und Strukturen nicht in ihrem Entstehungszusammenhang analysiert und hinsichtlich ihrer künftigen Tragfähigkeit überprüft werden, so dass man überzeugende Argumente erhielte, was warum und wie zu verbessern sei. Vielmehr wird die nicht aufgeklärte Wirklichkeit lediglich konfrontiert mit Postulaten, die in diesem Sinne für „modern“ gehalten werden. Diese geschichtslose Argumentationsfigur hat zur Folge, dass der Modernisierungszauber daher kommen kann mit der Aura des historisch Unausweichlichen, zu dem es ernsthaft keine Alternative geben könne; es scheint so, als müsse alles Wichtige neu erfunden werden.

Dieser Zeitgeist trifft das Bildungswesen, dessen Aufgabe gerade das kritische Tradieren ist, im Kern seines Selbstverständnisses. Was dort gelehrt und gelernt wird und seinen unmittelbaren Nutzen nicht nachweisen kann, unterliegt dem Verdikt, altmodisch, überflüssig oder zumindest veraltet zu sein. Statt dessen verengen sich

die Überlegungen zum Lehren und Lernen auf eine zum Fetisch gewordene Praxisorientierung und damit auf unmittelbare Verwertbarkeiten, obwohl diese morgen schon wieder in Frage stehen können. So wird der Weg frei gemacht für eine schier unerschöpfliche Fülle von Einfällen, Plänen und Vorschlägen, die auf die Bildungseinrichtungen niedergehen, sich an nichts jedoch wirklich abarbeiten müssen. Das so verstandene „Moderne“ hat keine Geschichte, kennt folgerichtig auch keine Irrtümer, die aufzuklären wären, und muss sich deshalb auch nicht revidieren; es wird nur irgendwann durch etwas, das noch moderner ist, erneut abgelöst.

Auf dem Hintergrund dieses Zeitgeistes erscheint jede kritische Aufarbeitung als nutzlose intellektuelle Spielerei, die nur das gemeinsame Handeln gefährdet. Was dabei jedoch unter den Teppich gekehrt wird, sollen die folgenden Hinweise wenigstens andeuten.

6.2 Was ist Unterricht?

Entscheidend ist die Qualität des Unterrichts – sagen die Forscher. Wäre das nur ein technisches Problem, ließe es sich verhältnismäßig leicht durch eine entsprechende Fortbildung lösen. Tatsächlich jedoch gehen die Meinungen darüber, was unter Unterricht überhaupt zu verstehen sei, inzwischen so weit auseinander, dass sie kaum noch auf einen Nenner zu bringen sind. Es gibt keinen Konsens mehr über die Ziele und Aufgaben der Schule, was die einen für das Idealbild einer Schule halten, halten die anderen für das erklärte Gegenteil. Über diese tiefe Kluft, die es nicht einmal auf dem Höhepunkt des Kampfes für oder gegen die Gesamtschule gab, täuschen die schönen Zauberworte hinweg. Die Lehrer müssten eben einen besseren Unterricht erteilen, wird nun von allen Seiten gefordert. Was aber soll das heißen? Sie erteilen doch *den* Unterricht, den man ihnen in der Referendarzeit beigebracht hat: entweder konservativ aufgebaut nach einem formalen Schema, das für kreative und von der Planung abweichende Fragen der Schüler kaum Raum lässt; das vorher geplante Er-

gebnis muss am Ende der Stunde auch herauskommen, sonst ist die Lehramtsprüfung gefährdet. Oder aber die sich für fortschrittlich haltenden Ausbilder fordern den so genannten „offenen Unterricht“, mit viel Action und Handlungsorientierung, wenig gedanklicher Systematik, aber großer Beliebigkeit der Stoffe. Im ersten Falle tötet der Schematismus die Eigeninitiative der Schüler, im anderen Falle lässt allzu große Beliebigkeit keine zusammenhängenden Vorstellungen über die Sachverhalte entstehen. Über das, was in den Ausbildungsseminaren, also in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, geschieht, wissen wir kaum etwas, niemand scheint sich dafür zu interessieren, obwohl hier, nicht in der so unermüdlich kritisierten Hochschulausbildung, die entscheidenden Weichen gestellt werden.

„Guter Unterricht ist, wenn nicht mehr unterrichtet wird“ – so lautet eine oft zu hörende und zu lesende Parole, die den Anspruch der Modernität zu erfüllen verspricht. Darin artikuliert sich eine Gegenposition zur klassischen Vorstellung vom Unterricht. Die geht nämlich vom Lehrer, von den Sachverhalten und vom Lehrplan aus. Der Lehrer hat das Pensum der Grundbildung bereits hinter sich, das die Schüler noch vor sich haben; er hat die Sachverhalte studiert, er kann Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden und deshalb den Stoff ordnen, er kennt die Methoden des Lernens. Die führende Rolle des Lehrers bleibt auch dort erhalten, wo sie wie bei bestimmten didaktisch-methodischen Arrangements zu verschwinden scheint. Folgerichtig geht traditioneller Unterricht primär von den Sachverhalten aus, erst sekundär auch von den so genannten Bedürfnissen der Schüler. Der Unterricht soll zwar vorhandene Interessen und Motivationen aufgreifen, aber mehr noch neue entstehen lassen. Das schließt durchaus ein, die Didaktik und Methodik zu verbessern, den Umgangsstil zu entkrampfen, aber nicht, die Sachverhalte, um die es gehen muss, einer mehr oder weniger interessierten Schülernachfrage anzupassen oder von einem begrenzten Leistungswillen der Schüler diktieren zu lassen.

Unter dem Eindruck von PISA fordern alle Kultusminister nun einen anspruchsvollen Unterricht schon in der Grundschule, aber sobald sie daran gehen, dafür ein verbindliches Kerncurriculum – altmodisch Lehrplan genannt – zu formulieren, pro-

vozieren sie damit erbitterte Debatten. Dabei gehört auch der Lehrplan – ob nun vom Staat verordnet oder vom Lehrer entworfen – ebenfalls zu den klassischen Prinzipien des Unterrichts: Ohne Lehrplan kann es keine aufeinander aufbauenden Lehrgänge geben, schrumpft alles zum Gelegenheitsunterricht – heute dies, morgen das.

Nun kann man natürlich politisch etwas anderes als diesen klassischen Unterricht in den Schulen wollen – es gibt ja außerhalb der Schule viele vernünftige pädagogische Angebote, die mit Schulunterricht nichts zu tun haben – aber dann muss man das auch sagen, damit die Öffentlichkeit sich ein zutreffendes Bild machen kann. Der Öffentlichkeit wird jedoch vorgegaukelt, zur Wahl stünden „altmodischer“ oder „moderner“ Unterricht.

Die Abneigung gegen jede Art von gedanklich geordnetem und systematischem Unterricht – zusammengefasst unter dem Slogan der „Neuen Lernkultur“ – rechtfertigt sich nun mit Hinweis auf PISA: Im klassischen lehrergeleiteten Unterricht lernten unsere Schüler etwas Falsches, nämlich nur „theoretisches“ Wissen, weshalb sie bei dessen Anwendung, wie in der PISA-Studie gefordert, scheitern müssten. Aber in der „neuen Lernkultur“ erwerben sie gar kein geordnetes Wissen mehr, deshalb können sie angesichts eines besonderen Problems auch nichts davon anwenden. Die Anwendung auf einen besonderen Fall setzt immer ein geistiges Repertoire voraus, das jenseits davon und unabhängig von ihm zur Verfügung steht. Anwenden lernt man nicht nur durch Anwenden – obwohl man es ständig üben muss. Voraussetzung dafür ist vielmehr, dass vorher etwas *systematisch* begriffen worden ist. Eben dies ist die Aufgabe eines vom Lehrer entsprechend geleiteten Unterrichts, darauf können die Schüler nicht von sich aus kommen – mit einem Lehrer im Hintergrund, der weitgehend lediglich als „Moderator“ fungiert.

Auch aktuelle Vorschläge zum Kerncurriculum bewegen sich auf dieser Ebene. Sie konzentrieren sich vornehm auf „Kompetenzen“, nicht auf Stoffpläne, und den Schulen soll überlassen bleiben, wie sie diese Ziele erreichen, aber niemand weiß, wie das durch unterrichtliche Operationalisierungen zuverlässig zu realisieren ist – erneut verdeckt ein Zauberwort die sachlichen Schwierigkeiten und Widersprüche. Nachge-

rade fragt man sich verduzt, wie eigentlich frühere Generationen – z.B. die, die die Bundesrepublik aufgebaut haben – ohne das Eintrimmen solcher „Kompetenzen“ eine nützliche Schulbildung erlangen konnten.

6.3 Pädagogische Gesinnungsorientierung

Über die Gründe, warum die deutschen Schüler so schlecht abgeschnitten haben, wird viel spekuliert. Dabei wird leicht ein Aspekt übersehen, der uns von anderen von PISA untersuchten Ländern unterscheidet: In Deutschland sind über Jahrzehnte hinweg bildungspolitische und schulpädagogische Fragen zu Gesinnungsfragen gemacht worden, deren gegensätzliche Positionen sich institutionell in Lehrerverbänden und Administrationen verfestigt haben. Das hängt zusammen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Art und Weise ihrer primär moralischen Aufarbeitung seit Mitte der sechziger Jahre. Andere Länder haben sich dagegen von pragmatischen und wirtschaftlichen Kriterien leiten lassen und sich unvoreingenommen die voraussichtlichen Effekte verschiedener Planungsvarianten angesehen; deshalb konnten sie unbefangene Wirkungsanalysen und Evaluationen durchspielen, was bei uns weitgehend verfehlt war.

Die weltanschauliche Besetzung pädagogischer Fragen hat auch dazu beigetragen, dass das öffentliche Ansehen von Schule und Lehrerschaft im Unterschied zu den erfolgreichen Ländern bei uns auf einem Tiefpunkt angelangt ist. Wenn nämlich die öffentliche Meinung nicht weitgehend geschlossen hinter den Schulen und ihren Lehrern steht und sie als für das Gemeinwesen bedeutsame Einrichtungen und Personen anerkennt, wird den Schülern eine wichtige Motivation genommen, die Ansprüche dieser Institution ernst zu nehmen. Hier zu Lande gibt es statt dessen ein inzwischen selbstverständliches Bündnis der Eltern mit ihren Kindern gegen die Lehrer – was in diesem Ausmaß nur auf dem Boden einer diese Haltung unterstützenden öffentlichen Meinung möglich ist.

Diese weltanschauliche Prägung hat viele Facetten. Dazu gehört etwa ein antistaatlicher Affekt, der aus der moralisierenden Verarbeitung des Nationalsozialismus entstanden ist und sich gerade im Bildungswesen bis in manche Administration hinein fest verankert hat. Demnach hat der Staat keine Ansprüche zu erheben, sondern die Mittel für das Wohlbefinden seiner Bürger bereit zu stellen. Eine Schule, die Leistungsanforderungen an die Schüler geltend macht, gilt somit als eine Zumutung an deren Persönlichkeit. Nur was der Schüler selbst lernen will, darf auch von ihm gefordert werden – und ohne „Spaß“ läuft schon gar nichts. Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen des Kindes zu richten, nicht umgekehrt. Folgerichtig hat sich der pädagogische Blick immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, auf sein Ich gerichtet und dabei die wünschenswerte Bildung des Subjekts in Subjektivismus verkehrt. Vergessen wurde dabei der *politische* Charakter der Schule als einer Einrichtung der Gesellschaft bzw. des Staates, die – wenn auch pädagogisch modifiziert – *Forderungen* an die nachwachsende Generation zu stellen hat. Auf einen wesentlichen Grund dafür weist die PISA-Studie hin: Unsere Gesellschaft kann sich kein soziales Dynamit leisten, das aus massenhafter schlechter Schulbildung resultiert. In Gestalt der Schule bietet die Gesellschaft der nachwachsenden Generation einerseits eine Ausbildung für die optimale Partizipation an ihren Handlungsmöglichkeiten an, andererseits braucht sie diese Fähigkeiten zu ihrer eigenen Reproduktion und Weiterentwicklung. Beide Seiten können nur zusammen gesehen werden, den enormen Investitionen für das Bildungswesen muss eine angemessene Bereitschaft zur Leistung und Anstrengung seitens der Schüler – und ihrer Eltern! – entsprechen. Leistungsfeindlichkeit ist demnach in dreifacher Hinsicht ein Ärgernis: Sie dient nicht der persönlichen Entwicklung, ignoriert die Vorleistungen der staatlichen Gemeinschaft und ist ökonomisch gesehen parasitär.

In diesen Zusammenhang gehört auch das Konzept der „Individualisierung des Lernens“. Darin drückt sich in erster Linie die Abneigung gegen eine für alle Schüler einer Klasse gemeinsam geltende Leistungserwartung, also gegen den üblichen, vom Lehrer ausgehenden Unterricht aus – „Frontalunterricht“ gilt inzwischen als der Gip-

fel schulpädagogischer Ignoranz. Nun muss in der Tat der Unterricht auch die notwendigen Individualisierungsprozesse von Schülern fördern und ermutigen. Die werden allerdings nicht dadurch behindert, dass alle zur gleichen Zeit denselben Stoff bewältigen und am selben Problem arbeiten müssen, wie das im normalen Unterricht geschieht. Individualisierung ist nicht ein im Inneren der Person ruhendes Programm, sondern Ergebnis von Anstrengung, Mühe und Auseinandersetzung mit Ansprüchen, die der Person von außen, etwa aus dem gesellschaftlichen Leben oder auch von den Schulstoffen her aufgenötigt werden. „Individuell“ ist in diesem Zusammenhang gewiss das *Lerntempo* – weshalb in Einzelfällen eine besondere Förderung nötig werden kann.

Individuell ist jedoch vor allem die Art und Weise der subjektiven Aneignung, damit das Gelernte in der Vorstellungswelt des Einzelnen eine Bedeutung erhält. Das war früher gemeint, wenn man vom „Bildungswert“ eines Faches oder eines Stoffes sprach. Von sich aus ist alles, was man lernt, sinnlos, bloße Information; damit daraus Wissen werden kann, muss der Schüler ihm Sinn geben, indem er es in seine bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen einbaut und ihm somit eine Bedeutung gibt. Dabei kann der Lehrer helfen, aber nicht stellvertretend für den Schüler denken.

Nun propagiert aber der Zeitgeist von der Politik über die Wirtschaft bis hin zu den pädagogischen und wissenschaftlichen Einrichtungen ein *instrumentelles* Verhältnis zum Wissen und zum Lernen. Folgerichtig berührt es also die Person nicht weiter, wird von ihr fern gehalten im Sinne des „cool-bleiben“, bleibt ihr insofern äußerlich und kann deshalb auch nicht mit Sinn ausgestattet werden. In dieser Form bleibt Wissen, wenn es denn überhaupt behalten wird, wie eine Häufung bloß auswendig gelernter Informationen unverbunden nebeneinander stehen und ist deshalb nur schwer auf neue Probleme anwendbar. Gegen diese Grundeinstellung ist mit Motivationskünsten und methodischem Einfallsreichtum durch den Lehrer kaum anzukommen. Die von der Schule bis zur Universität und zur Lehrerbildung nicht abreißende Forderung nach mehr „Praxisorientierung“ des Wissens ist überhaupt nur auf diesem Hintergrund verständlich. Sie beruht im Wesentlichen auf der inneren Unfä-

higkeit zum Studieren und damit zur geistigen Auseinandersetzung. Genau daran – nicht am Intelligenzquotienten – unterscheiden sich die leistungsfähigen Schüler und Studenten von den weniger erfolgreichen.

Individualisierung von Lernprozessen scheitert heute also zunehmend daran, dass die Bearbeitung des Ich durch die Herausforderungen der Außenwelt – repräsentiert in den Schulstoffen – weitgehend verweigert wird – nicht daran, dass wir nicht jeden lernen lassen, was er will und wann er es will. Ob diese tief sitzende und weit verbreitete, wie selbstverständlich verinnerlichte Bildungsfeindlichkeit durch eine andere Unterrichtskultur kurzfristig korrigiert werden kann, ist mehr als zweifelhaft. Die so genannte „Neue Lernkultur“ hat sie jedenfalls nicht abgeschafft, sondern durch die Duldung von Beliebigkeit eher verstärkt.

Es ist schon jetzt abzusehen, dass unter dem vor Kritik schützenden Dach der „Modernität“ die gegensätzlichen Gesinnungspositionen weiter ihre durch die Wirklichkeit nicht gedeckten Zauberworte und „Hochglanzbroschüren“ (Th. ZIEHE) propagieren, in ihrem Sinne auf die öffentliche Meinung Einfluss nehmen und dafür sorgen werden, dass sich so schnell nichts Wesentliches ändert.

6.4 Wer soll eine Reform tragen?

Zu den nach PISA allseits als „modern“ propagierten Forderungen gehören u.a.: bessere Förderung der Leistungsschwachen, vermehrte Fortbildung, wirksamere didaktische Ausbildung der Lehrer, größere Aufmerksamkeit für die Grundschule. Aber was soll daran neu sein?

Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten nahezu das ganze Schulsystem darauf ausgerichtet, die leistungsschwächeren Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden des individualisierenden Unterrichts zu *fördern*? Warum ist das offensichtlich nicht nur erfolglos geblieben, sondern hat die Differenz zwischen leistungsfähigen

gen und weniger leistungsfähigen Schülern nur noch vergrößert? Vielleicht lag es daran, dass gar nicht klar war, was „Fördern“ eigentlich heißen soll, weil man z.B. zu sehr auf die Innerlichkeit des Schülers setzte anstatt auf klare Anforderungen, auf die hin das Fördern erfolgen soll. Die einzig halbwegs erfolgreiche Förderung scheint der professionell betriebene Nachhilfeunterricht zu sein. Jedenfalls kann es doch wohl nicht zu besseren Resultaten führen, wenn man nur mehr von dem anbietet, was bisher erfolglos war, ohne den Gründen dafür nachzuspüren.

Für die *Fortbildung* der Lehrer wurde noch nie zuvor so viel Geld ausgegeben, eigene, fast monopolartige Institute mit teurem Personal haben die Kultusminister sich dafür zugelegt – was wurde den Lehrern dort eigentlich über all die Jahre beigebracht? Es gibt Berichte über anrührende Kommunikationsspiele und andere Infantilisierungen sowie über psychische Selbstschutzmaßnahmen gegen renitente Schüler. Wenn man nicht einsieht, dass vielfach gerade die Einrichtungen der Fortbildung als pädagogische Ideologieschmieden mitverantwortlich sind für die nun unübersehbare Misere, wird auch vermehrte Fortbildung keine Besserung erwarten lassen.

Didaktik als wissenschaftliche Disziplin gibt es seit mehr als 40 Jahren an den Hochschulen – warum hat sie den Ruin des schulischen Unterrichts nicht verhindert oder wenigstens öffentlich wirksam rechtzeitig kritisiert? Auch sie ist offensichtlich nicht die Lösung, sondern ein Teil des Problems. So wie es aussieht, ist das Konzept einer Didaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin bisher nicht eingelöst worden. Was bleibt dann übrig außer pädagogischen Weltanschauungslehren – wie gehabt? Zwischen den an den Hochschulen fabrizierten didaktischen Theorien und dem, was in den Schulen praktiziert wird, scheint es kaum noch eine Vermittlung zu geben – was nicht verwundert, wenn man die komplexe und komplizierte und stets auf Vollständigkeit bedachte einschlägige Hochschulliteratur zur Kenntnis nimmt. Jedenfalls wäre die Vermutung abwegig, der Unterricht würde automatisch besser, wenn die Lehrer an den Hochschulen didaktisch besser ausgebildet würden.

Die didaktischen Überlegungen haben zudem in den letzten Jahrzehnten weniger auf die Lehrbarkeit von Wissen gesetzt – also auf Kanon, Lehrplan und Lehrgang –

sondern auf Lerntheorie. Die Hoffnung, man könne auf diese Weise allgemeine, möglichst sogar fachunspezifische Regeln oder gar Gesetze des Lernens und damit eben auch entsprechende Strategien des Lehrerhandelns finden, wurden jedoch bisher enttäuscht. Je genauer die Lernforschung wird, um so mehr muss sie vor der Komplexität des Problems kapitulieren und um so weniger gibt sie infolgedessen für die Handlungsorientierung der Lehrer her. Die praktisch relevanten Ergebnisse gehen kaum über das hinaus, was ein Lehrer nach einiger Berufserfahrung ohnehin weiß.

Auch darüber, dass die Bildungsbemühungen im Vorschulbereich und in der Grundschule verstärkt werden müssen, scheint Einigkeit zu herrschen. Aber die infantilisierende Unterforderung von Grundschulkindern ist schon Ende der sechziger Jahre entdeckt und heftig diskutiert worden, und der Bildungsrat hat seinerzeit ein ausführliches, wissenschaftlich fundiertes Reformkonzept vorgeschlagen – warum ist das so schnell versandet? Gewiss gab es damals einige unrealistische szientistische Übertreibungen, aber der wahre Grund war: Weder die Schulbehörden noch die Lehrer oder die Eltern *wollten* eine solche Grundschule – warum sollten sie sie jetzt wirklich wollen? Um Grundschulkindern z.B. grundlegende naturwissenschaftliche Einsichten zu vermitteln, wie jetzt wieder erwartet wird, müssen die Lehrer neben der didaktischen über eine relativ hohe *fachwissenschaftliche* Kompetenz verfügen, sonst können sie die notwendigen didaktischen Reduktionen nicht vornehmen und flexibel anwenden; dafür werden sie aber nicht ausgebildet. Jeder didaktischen Analyse muss erst einmal die Sachanalyse vorausgehen – aber wie viele Lehrer können das noch?

Schon damals lag auf der Hand, dass Kinder in diesem Alter besonders empfänglich fürs Lernen und deshalb früh an Leistung heranzuführen sind, was besonders wichtig für diejenigen aus bildungsfernen Schichten ist. Wenn Kinder in der Grundschule systematisch unterfordert werden, schadet das den ohnehin Benachteiligten, während Schüler aus dem bildungsnahen Milieu das mit Hilfe des „kulturellen Kapitals“ ihrer Familie weitaus besser kompensieren können. Ideologiekritisch gewendet ergibt sich daraus eine merkwürdige Pointe: Wenn wir das alte Bildungsprivileg hät-

ten erhalten wollen – was uns ja gelungen ist, wie PISA zeigt – dann hätten wir die Grundschule genauso planen müssen, wie wir sie jetzt haben – einschließlich ihrer personellen und materiellen Unterversorgung. Es ist die Tragik der sozialdemokratischen, auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik, dass sie von pädagogischen Illusionisten aus ihren eigenen Reihen torpediert wurde, denen es gelungen ist, über Jahrzehnte einen mehr als problematischen pädagogischen Zeitgeist zum ideellen Leitmotiv der öffentlichen Meinung zu machen. Die Politik kann zwar „Chancengleichheit“ als Ziel formulieren, es jedoch nicht selbst in den Schulen realisieren; für die Umsetzung braucht sie pädagogische Fachkompetenz – und das ist ihr zum Verhängnis geworden.

Gerade die Grundschule ist – von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, weil sie ihr ohnehin nicht interessant genug erschien – zum Versuchslabor für alle möglichen, meist unausgereiften pädagogischen Ideen geworden; immerhin stellt sie die einzig flächendeckende und konkurrenzlose Gesamtschule dar. Alles soll dort „spielerisch“ sein, systematischer Unterricht gilt ebenso als kinderfeindlich wie das Erteilen von Zensuren – vom Sitzenbleiben ganz zu schweigen. Alles zusammen deutet darauf hin, dass Anstrengung und Leistung in der Grundschulkultur keine zentralen Werte darstellen. Klassische Lerntechniken wie Einmaleins, Auswendiglernen von Gedichten, Vorlesen von Texten und vor allem ständiges Üben des Gelernten sind weitgehend verloren gegangen. Hausaufgaben könnten die familiär benachteiligten Schüler diskriminieren. Wie soll eine solche seit Jahren gefestigte und unangefochtene pädagogische Grundeinstellung kurzfristig geändert werden – mit demselben Personal, denselben Ausbildern und Fortbildnern?

Zudem erfolgt der Schuleintritt für immer mehr Kinder zu spät. Nach dem Gesetz sind Kinder einzuschulen, wenn sie mindestens sechs Jahre alt sind; Rückstellungen müssen begründet werden, wurden aber in den vergangenen Jahren immer öfter zur Regel, so dass das durchschnittliche Einschulungsalter auf fast sieben Jahre angestiegen ist. Das schlägt sich auch in der PISA-Studie nieder, insofern in Deutschland die 15-jährigen Schüler auf die Klassen sieben bis zehn in einem Maße verteilt sind wie

in keinem anderen untersuchten Land. Unter Eltern in der Mittelschicht ist es üblich geworden, den möglichst späten Schuleintritt ihrer Kinder untereinander als besondere Fürsorge auszugeben, und wenn die Kinder endlich in der Schule sind, werden die Lehrer genervt, sobald die Sprösslinge mit Unlustgefühlen nach Hause kommen.

6.5 Krokodilstränen für die Benachteiligten

Vielleicht am meisten überrascht hat gerade reformpädagogisch orientierten Kreise, dass die Leistungsschere zwischen den Kindern aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus trotz aller gegenteiligen Bemühungen nicht kleiner, sondern größer geworden ist und somit das Wunschziel zunehmender Chancengleichheit weit verfehlt wurde. Dieses Resultat wird im Allgemeinen der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der frühen Selektion angerechnet. Abgesehen davon, dass die Gesamtschulen hier auch nicht erfolgreicher waren, wird durchweg übersehen, dass nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält, die Kinder aus bildungsfernem Milieu benachteiligt. Sozial selektiert wird bereits mit dem ersten Schultag. „Offener Unterricht“, überhaupt die Demontage des klassischen, lehrerbezogenen Unterrichts, die Wende vom Lehren zum Lernen und damit die übertriebene Subjektorientierung, die Verunklarung der Leistungsansprüche, Großzügigkeit bei der Beurteilung von Rechtschreibschwächen bis hin zur Adaption von medizinischen Erklärungen wie Legasthenie hindern die Kinder mit von Hause aus geringem kulturellen Kapital daran, ihre Mängel auszugleichen, während sie den anderen kaum schaden. Der pädagogische Zeitgeist hat das Bildungsprivileg der Mittelklasse nach unten hin verteidigt; er ebnete dabei ihrem weniger leistungsfähigen Nachwuchs den Weg zum Abitur und zum Hochschulstudium, vergrößerte auf diese Weise jedoch den Rückstand der anderen. Es ist ähnlich wie in der Sozialpolitik: Wenn die benachteiligten sozialen Schichten schon etwas bekommen sollen, wie das Kindergeld, dann sollen es alle

anderen auch haben. Unter den Bedingungen der Ungleichheit ist Gleichbehandlung aber immer Ungleichbehandlung.

Schule ist unvermeidlich eine Mittelklasseinstitution. Sie begünstigt deshalb notwendigerweise diejenigen Kinder, die aus diesem Milieu kommen. Nicht nur sind sie mit einem besseren sozialen und kulturellen Startkapital ausgestattet, ihre Schulerfahrungen und Schulerfolge werden auch zu Hause selbstverständlicher sozial akzeptiert und unterstützt. „Subjektorientierung“ etwa, wie sie durch die psychologisch fundierte Reformpädagogik propagiert wird, ist ein Projekt der Mittelschicht, in den unteren Schichten gilt sie von Hause aus wenig. „Lebensweltorientierung“ des Unterrichts meint das eigene bürgerliche, nicht das *depravierte* Ambiente – davon versteht die Schule außer der Vermutung von materieller oder kommunikativer Armut nichts. In diesem Milieu ist man auch nicht „intrinsisch“ motiviert – das kann man sich gar nicht leisten.

Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien müssen sich also mit Hilfe der Schule von ihrem Familienhintergrund teilweise emanzipieren oder zumindest eine innere Gegenwelt dazu aufbauen, wenn sie das schulische Lernangebot optimal nutzen wollen; das behindert die Gleichheit ihrer Chancen enorm. Das einzige Kapital, das diese Kinder von sich aus vermehren können, sind ihr Wissen und ihre Manieren; dafür brauchen sie eine Schule, in der der Lehrer nicht nur „Moderator“ für „selbstbestimmte Lernprozesse“ ist, sondern die Führung übernimmt und die entsprechenden Orientierungen vorgibt. Gerade das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts. Die Schulreformpädagogik der letzten Jahrzehnte hat entgegen ihren Beteuerungen für diese Kinder gar nichts bewirkt, wie sich jetzt herausgestellt hat. Das gilt erst recht für solche Kinder, die der deutschen Sprache kaum mächtig sind; vielfach werden sie jedoch einfach in die Grundschulen gesteckt, weil es so für die Administration am bequemsten und vor allem am billigsten ist, während andere, erfolgreichere Länder wie Schweden niemanden in die Schule lassen, der nicht hinreichend die Landessprache beherrscht. Die Hoffnung,

man könne solche tief fundierten Benachteiligungen mit ein paar zusätzlichen Förderstunden in den Griff kriegen, ist schiere Sozialromantik. Erfolgreicher könnten schon Ganztagschulen sein, aber nur dann, wenn sie möglichst früh, nachhaltig und relativ dauerhaft ein Gegenmilieu bilden würden. Solche und andere nützliche Angebote speziell für entsprechende Regionen bzw. Stadtteile einzurichten, verteufeln die Sozialromantiker jedoch als Diskriminierung. Die objektiv Benachteiligten sollen sich nicht als solche fühlen – ein klassischer ideologischer Trick, von dem die Betroffenen nichts haben.

Der entscheidende pädagogische Denkfehler, der schon in der Weimarer Zeit bei der pädagogischen Begründung der gemeinsamen Grundschule zu Tage trat, liegt in der Definition des Kindes „als solchem“. Da damals nämlich auch Kinder des Bürgertums die Grundschule besuchen sollten, brauchte man eine pädagogische Idee, die als über den sozialen Klassen stehend angesehen werden konnte; dafür bot sich die reformpädagogische Vorstellung einer gelungenen Gestaltung der Kindlichkeit des Kindes an. So wurde die Grundschule zu einer Kinderschule, die der erzieherisch-pflegerischen Förderung aller kindlichen Kräfte den Vorrang einräumte gegenüber einer für einseitig und kinderfeindlich gehaltenen kognitiven Bildung. Dabei ist es im Wesentlichen bis heute geblieben. Sozial gesehen gibt es jedoch nur Kinder, die in Blankenese oder in Kreuzberg, in Reichtum oder Armut, mit gebildeten oder weniger gebildeten Eltern aufwachsen – um nur größte Kategorien zu nennen.

6.6 Was ist zu tun?

Die Kultusminister haben lange gezögert, sich an international vergleichenden Untersuchungen überhaupt zu beteiligen und mussten von den Forschern mühsam dazu überredet werden. Nun wollen sie den Blick nach vorne richten, nicht in die Vergangenheit. Aber vorne wird sich nichts zeigen, was der Mühe wert ist, wenn nicht eine Bilanz gezogen wird, die die Entwicklung der letzten Jahrzehnte kritisch in

den Blick nimmt. Dabei gehören alle gegenwärtig gehandelten pädagogischen Konzepte auf den Prüfstand, gerade auch diejenigen, die als besonders fortschrittlich – nämlich als „modern“ – gelten. Es gibt keine Patentrezepte und auch keine schnellen Lösungen, weil sich – das sollte unsere Problemskizze zeigen – kaum ein vom pädagogischen Zeitgeist unbeschädigter Ansatzpunkt dafür finden lässt. Übrig bleibt einstweilen nur, den gegenwärtigen Zustand weiterhin möglichst präzise zu erforschen, ihn ungeschönt zu beschreiben, Fehlentwicklungen zu erkennen, sie behutsam zu korrigieren, den wohlklingenden Zauberworten zu misstrauen und nicht wie bisher den Novitäten aus den Wissenschaften, der Wirtschaft oder der Organisationslehre auf den Leim zu gehen, nur weil sie sich gerade marktschreierisch in Szene setzen.

Im Mittelpunkt der Überlegungen sollte eine einfache Leitfrage stehen: Was von alledem, was den Schulen und ihren Lehrern heute und künftig zugemutet werden soll, nützt wirklich den Schülern im Hinblick auf ihre gegenwärtige und vor allem zukünftige gesellschaftliche Teilhabe? Wenn man daraufhin einmal alles sortiert, was in den letzten Jahrzehnten an angeblichem pädagogischem Fortschritt über die Schulen hereingebrochen ist, macht man die erstaunliche Entdeckung, dass die Bedürfnisse der Schüler wenn überhaupt, dann nur eine instrumentelle und legitimierende Funktion gehabt haben. Am Beispiel der von Hause aus benachteiligten Kinder lässt sich das besonders eindrucksvoll zeigen.

Helfen bei einer Neubesinnung werden auch Untersuchungen wie PISA nur dann, wenn ihr praktischer Nutzen richtig eingeschätzt wird. Unterrichten als soziales Handeln ist niemals nur die *Anwendung* von irgendetwas – auch nicht von noch so bedeutsamen empirischen Forschungsergebnissen – sondern stets ein Schritt ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang. Wissenschaftliche Forschungen können dieses Handeln grundsätzlich nicht konstituieren, sondern nur mit vorbereiten und aufklären. Deshalb sind Untersuchungen wie TIMSS und PISA für den Handlungshorizont der Lehrer nur von begrenzter Bedeutung – im Unterschied zu ihrer bildungspolitischen Relevanz. Das gilt übrigens für andere empirische Forschungen wie die Lern-

forschung auch; sie überschwemmen inzwischen die Schulen mit immer wieder neuen Fachterminologien, deren Nutzen jedoch relativ begrenzt bleibt, weil die Ergebnisse immer erst in den Standpunkt des Handelns übersetzt werden müssen. Geschieht das nicht, brechen neue Forschungsergebnisse nur wie einander ablösende Moden in das Schulgeschehen ein, ohne es wirklich verbessern zu können. Die grundlegende Handlungsstruktur des Unterrichtens ist der wissenschaftlichen Aufklärung vorgegeben und nicht aus ihr deduzierbar. Wird das übersehen, droht die Gefahr, dass Bildungsforschungen in der Art von PISA zum Maßstab nicht nur für bildungspolitische, sondern auch für didaktische Entscheidungen werden. Deshalb muss man fragen, was sie eigentlich messen und was nicht, und inwieweit das Gemessene mit den pädagogischen Zielen identisch ist oder sein soll – zumal ähnliche Verfahren ja auch für die Evaluation vorgesehen sind.

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

7 Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik

7.1 Qualitätswende in der Bildungspolitik

Wenn man die derzeitige bildungspolitische Situation oberflächlich betrachtet, wird man Pessimist. Wer jedoch einen genaueren Blick auf sie wirft, wird Optimist. Doch für diesen Schritt bedarf es der Zeit. Und genau die steht seit der PISA-Debatte nur sehr begrenzt zur Verfügung. Selbst auf die Gefahr hin, der Schwarzmalerei geziehen zu werden, halte ich fest, dass sich das Land in einer schwierigen Verfassung befindet. Grund hierfür ist keine vorübergehende Schwächephase oder mehr oder weniger gewichtige Anpassungsprobleme, sondern vielmehr, weil in wesentlichen Teilbereichen der Gesellschaft fundamentale Probleme bestehen. Es muss erst eine neue tragfähige Grundlage für die Zukunft geschaffen werden. Gesundheitssystem, Rentenversicherung, Arbeitsmarkt sind hier ebenso zu nennen, wie die Situation der öffentlichen Haushalte. Die Dramatik der Lage wird daran deutlich, dass der ökonomische Musterknabe und Vater des Stabilitätspakts den berühmten blauen Brief (Als Kultusministerin finde ich das schon beinahe wieder schön: endlich einmal ein Instrument der Schule in der Ökonomie!) aus Brüssel erhält. Den Eindruck grundlegender Pro-

bleme und bisher nicht ausreichender Konzepte gewinnen auch ausländische Beobachter, denen man vielleicht größere Distanz und damit höhere Objektivität zutraut: Von amerikanischen Journalisten können wir Anmerkungen lesen, dass der „Rheinische Kapitalismus“ – unsere soziale Marktwirtschaft – tot sei. „The Economist“ widmet Deutschland ein „survey“, in welchem dem Deutschland schwierige Zeiten prophezeit werden, falls es keinen deutlichen Wandel herbeiführen sollte.

Auch das Bildungssystem stellt keine Ausnahme dar. Spätestens seit PISA und TIMSS besteht das Bewusstsein einer hohen Reformbedürftigkeit. Man kann die Probleme in diesem Sektor nicht länger leugnen und nur auf die guten Schulen deuten, welche manch andere Nachteile aufwogen. Die Schwächen des Bildungswesens drohen vielmehr zu einem weiteren Standortnachteil zu werden.

Im „Economist“ heißt es: „Germany’s once well-regarded education system, too, has lost its lustre“ (7.12.2002, S.4, „Deutschlands einst sehr angesehenes Bildungswesen hat ebenfalls seinen Glanz verloren“, C.S.) Es sind längst nicht mehr allein die Vertreter der Wirtschaft, die wie Dieter HUNDT rufen: „Bringt den Bildungsstandort in Deutschland in Ordnung.(...) Die Qualität der schulischen Bildung muss durch regelmäßige Leistungstests, moderne Lehrpläne und eine obligatorische Weiterbildung für Lehrer gestärkt werden. Bildung in der Schule, Ausbildung und Weiterbildung müssen zusammen gesehen werden“ (Rede vom 01.10.2002 auf der Fachtagung „Weiterbildung Worldwide“ – Strategien der Erschließung internationaler Weiterbildungsmärkte).

Vorbei sind die Zeiten des 19. Jahrhunderts, als die Qualität der technischen und naturwissenschaftlichen Forschung den Rückstand in einigen Industrialisierungsbereichen aufzuholen half.

Wir dürfen keine Situation zulassen, in der die Schule in Deutschland zu einem Standorthindernis wird. Wenn junge Leute hier zur Schule gehen, kann es nicht sein,

dass sie auf dem europäisch bzw. weltweiten Arbeitsmarkt schlechte Chancen haben. Unternehmen, die den Standort Deutschland in Betracht ziehen, dürfen nicht an der Qualität der Schulbildung und des Arbeitskräftepotentials zweifeln. Noch einmal „The Economist“: Der 21. Platz für Deutschland bei PISA „suggesting, among other things, that the famously high quality of Germany’s shop-floor workers may soon start to fall.“ (... deutet unter anderem an, dass die hochgelobte Qualität der deutschen Industrie-Arbeiter bald sinken könnte.)

7.2 PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen

Zu den Herausforderungen und Konsequenzen für die Bildungspolitik will ich gleich noch Stellung nehmen. Zunächst sind jedoch einige Vorbemerkungen notwendig:

1. Die Öffentlichkeit ist über die Befunde von PISA schockiert. Sie erwartet jetzt rasche Reformen und Maßnahmen, die schnell zu Erfolgen – sprich besseren Ergebnissen – führen. Diese Erwartungshaltung ist unrealistisch, denn für die richtigen Weichenstellungen muss man sich Zeit nehmen. Die Reformen werden Zeit brauchen, bis sie wirken. Die so entfachte Ungeduld ist schädlich: „Sie verführt zur Hektik, wo nur das geduldige Bohren dicker Bretter mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich hilft“ (Max WEBER).

2. PISA zeigt den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich um eine Bestandsaufnahme des Bildungswesens. Aber PISA enthält keine Ursachenanalyse. Über die Ursachen und die zu ziehenden Konsequenzen muss diskutiert werden.

Dabei kann man einige Behauptungen schon jetzt in das Reich der Fabeln verweisen:

a) Es liegt nicht am Schulsystem (integrierte Systeme oder gegliederte), auch wenn ein sog. Experte der OECD einen anderen Eindruck zu erwecken versucht. Die Verfasser des PISA-Berichts haben mehrfach mitgeteilt, dass ein Zusammenhang mit dem Schulsystem nicht untersucht wurde und nicht feststellbar ist. Aber was stört das schon mit einseitigem Bildungsmissionarseifer Ausgestattete? Zum Beweis: Finnland liegt zwar vor Deutschland, Griechenland und Italien sind auf der Ergebnisliste jedoch hinter der Bundesrepublik zu finden. Außerdem ist auf das Ergebnis Österreichs zu verweisen. Im innerstaatlichen Vergleich haben die Länder mit stärkerem Anteil integrierter Systeme schlechter abgeschnitten als die anderen. Deshalb ganz deutlich: Wir haben kein Systemproblem, sondern ein Qualitätsproblem. Wer über das Schulsystem redet, übersieht das zentrale Ergebnis der Schulqualitätsforschung, dass es in erheblichem Umfang auf die Einzelschule ankommt. Er erkennt nicht den Sachverhalt, den Ewald TERHART in seinem Buch „Nach PISA“ in folgende Worte gekleidet hat: „Schulqualität entsteht zu einem hohen Anteil aus Unterrichtsqualität.“ (Hamburg 2002, S. 80). Deshalb bekräftige ich noch einmal: Wer eine Systemdebatte anzettelt, verhindert die Lösung des Qualitätsproblems.

b) Es liegt nicht an den Klassengrößen, denn diese sind in Japan und Korea ungleich größer als in Deutschland, beide schneiden jedoch viel besser ab.

c) Es liegt auch nicht an den finanziellen Aufwendungen allein, denn Irland und Südkorea geben zwar deutlich weniger aus als wir, aber übertreffen unsere Resultate deutlich.

Wahrscheinlicher ist es ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, welche hier zum Tragen kommen. Dabei dürfen kulturelle Faktoren nicht unterschätzt werden, wie zum Beispiel die Bedeutung von Schule und Bildung in der Gesellschaft.

d) PISA ist ein Schlaglicht, das auf bestimmte Kompetenzen, bestimmte Wissensgebiete sowie eine bestimmte Altersgruppe geworfen wird. Es handelt sich nicht um eine Gesamtanalyse, sondern lediglich um eine Teilanalyse des deutschen Bildungswesens.

e) Die Lösung des durch PISA offen gelegten Problems ist nicht durch eine isolierte Idee oder Maßnahme oder in nur einem Schritt möglich. Schulische Qualität entsteht durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren und ist nicht allein von der Schule abhängig. Deshalb gilt: Auf vielen verschiedenen Feldern muss gleichzeitig angesetzt und, wie in einem Mosaik, Stein zu Stein aneinander gefügt werden, bis ein neues Bild entsteht.

f) TIMSS und PISA eignen sich nicht als Spielwiese für ein Kompetenzgerangel zwischen Bund und Ländern. Die verfassungsrechtliche Lage ist hier ebenso klar wie die geschlossene Position der Länder. Eltern erwarten ein auf Qualitätsverbesserung gezieltes Handeln – ein politisches Tauziehen dient nicht der Sache.

7.3 Gemeinsame Verantwortung für die Bildung

Sowohl in der Renten- als auch in der Gesundheitspolitik werden Elemente der stärkeren Verantwortung des Einzelnen in die Systeme der sozialen Sicherung eingebaut. Diesen Gedanken der Verantwortung müssen wir auch in der Bildungspolitik verfolgen. Dort allerdings nicht in erster Linie im Sinne einer stärkeren finanziellen Beteiligung des Einzelnen, sondern einer Einsicht in die eigene Mitverantwortung für das Gelingen sowie einer Ausweitung der Freiräume und Verantwortlichkeiten „unten“. Alle Beteiligten müssen erkennen, dass sie einen jeweils eigenen Anteil an einem guten Bildungswesen und einer gelingenden Bildungsbiographie haben.

Hessen hat bereits vor vier Jahren umgesteuert und die Qualitätswende in der Bildungspolitik herbeigeführt. Unter der Überschrift der Unterrichtsgarantie wurden seitdem 2900 zusätzliche Lehrer- und 1600 zusätzliche Referendarstellen geschaffen. Aus der quantitativen Verstärkung erwuchs auch eine qualitative Verbesserung: die Stundentafel ist wieder zu 100 Prozent abgedeckt; zu haltender Unterricht findet auch tatsächlich wieder statt. Die Mittel zur Vertretung plötzlichen Unterrichtsausfalls wurden von fünf auf 34 Millionen Euro erhöht. Damit sind die Schulen in die Lage versetzt, die Unterrichtsabdeckung flexibel über Vertretungsverträge zu gewährleisten.

Auch an den eigentlichen Qualitätsschrauben wurde gedreht: Die alten Rahmenpläne wurden durch bildungsgangspezifische Lehrpläne abgelöst. Die Stundentafeln wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen verstärkt. Das Hauptschulprofil wurde durch eine eigene Abschlussprüfung aufgewertet und die gymnasiale Oberstufe wurde weiterentwickelt. Neu ist hier, dass der erste Leistungskurs verpflichtend Mathematik, eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft sein muss, während der zweite frei wählbar bleibt. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur wird zudem auf fünf erhöht, um eine Präsentation als Prüfungsform einzuführen. Deutsch und Mathematik werden stärker gewichtet: Statt bislang dreistündig werden sie als Grundkurse künftig vierstündig belegt.

Gute Schulbücher und moderne Lernmittel tragen nach meiner Auffassung maßgeblich zur Qualität der Schulen bei. Entgegen dem Bundestrend hat das Bildungsland Hessen den Lehranstalten daher im Jahr 2001 eine Million Euro mehr für die Beschaffung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln zur Verfügung gestellt. Von 1997 an wurden die Ausgaben für die Durchführung der Lernmittelfreiheit von 20,818 Millionen Euro um 18 Prozent auf 24,576 Millionen Euro erhöht.

Das Abdrängen der Privatschulen hat in Hessen ein Ende gefunden. Mit der Novellierung des Ersatzschulfinanzierungsgesetzes erhöht die Landesregierung die Zuschüsse zu den Personalkosten von 72,5 auf 75 Prozent. Die Ausgaben stiegen um 16 Millionen Euro auf 154 Millionen Euro.

Staatliche Verantwortung für Bildung tragen bedeutet nicht, durch eine Inflation von Aktivitäten einen Aktionismus zu entfachen. Dieser bliebe wirkungslos. Auf die Verzahnung und Feinabstimmung kommt es an. So reicht es als Maßnahme der Begabtenförderung nicht aus, nur Turbo-Abitur-Klassen anzubieten. Unsere Überzeugung in Hessen ist: Besonders Begabte und besonders Leistungswillige müssen von Kindesbeinen an gefördert werden. Zu diesem Zweck haben wir landesweit an 15 Standorten spezielle Grundschulklassen für Hochbegabte eingerichtet. Zudem nimmt im August dieses Jahres die hessenweit erste Schule für besonders leistungsstarke und motivierte Schülerinnen und Schüler ihren Betrieb im Schloss Hansenberg (Rheingau) auf. Dieses Internat ist deutschlandweit einmalig: Gemeinsam mit den Partnern Dresdner Bank und ALTANA wird hier als Public-Private-Partnership ein staatliches Oberstufengymnasium betrieben. Der Staat kann, und das zeigt das Beispiel in gewinnbringender Weise, die Verantwortung für Bildung nicht alleine schultern.

Verantwortung tragen die Lehrkräfte: Für den Unterricht und dessen Vorbereitung, Engagement, Fortbildung und Bemühung um den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin.

Sie dürfen jedoch damit nicht allein gelassen werden. Ihre wichtige Rolle verlangt Anerkennung. Sie brauchen Respekt und Autorität. Wenn eine Berufsgruppe ständig im Mittelpunkt der Bewitzelung am Stammtisch steht, untergräbt man das notwendige Vertrauen in deren fachliches Können. Die Besten sollen sich angesprochen fühlen, den Lehrerberuf zu ergreifen.

Verantwortung kommt den Eltern zu: Für die Unterstützung der Schule und ihren Beitrag zur Erziehung. Sie haben auf die Konzentrationsfähigkeit ihrer Kinder zu achten und darauf, dass sie in der Schule ihre Pflichten erfüllen.

Auch sie verdienen Unterstützung: Durch Erziehungspartnerschaften und Betreuung in verlässlichen Halbtagschulen. Eine betreute Grundschule hilft den Eltern ebenso, wie ein Angebot wohnortnaher Ganztagschulen.

Verantwortung liegt auch bei den Schülerinnen und Schülern: Am Unterricht teilnehmen und sich beteiligen. Die Schule müssen sie als die Hauptsache ansehen und nicht als lästige Unterbrechung in einem von Nebenjobs, Fitness-Studio und Disco geprägten Tagesablauf. Dafür benötigen sie die orientierende Hilfe durch Lehrkräfte und Eltern.

7.3.1 Frühe Förderung

Aus der Hirnforschung ist bekannt, dass die Ausbildung des Hirns und seiner Funktionen von Signalen und Erfahrungen sowie Sinnesreizen aus der Umwelt abhängig ist. Nervenverbindungen werden so hergestellt oder eben nicht. Die Entwicklung von Fähigkeiten kann dauerhaft verschüttet werden! Für die Entwicklung von Fähigkeiten gibt es bestimmte zeitliche Fenster, die dafür besonders günstig sind und genutzt werden müssen. Es kommt also darauf an, zur richtigen Zeit das Richtige zu bieten. Viel findet bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung statt, d.h. vor der Schulzeit. Etwas davon schwingt in der alten Sprichwortweisheit mit: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Das bestätigt noch einmal die wichtige Rolle von Eltern und Familie. Es bedeutet auch, dass von der Vorstellung Abschied genommen werden muss, frühes Lernen sei schädlich oder eine Überforderung. Konsequenzen sind im Kindergarten und in der Vorschule zu ziehen. Deshalb haben wir in Hessen die unabhängige Expertenkommission „Frühe Förderung“ eingerichtet. Sie soll Vorschläge für einen stärker hinführenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erarbeiten. Wie es sich abzeichnet, wird es nun erstmals ein „Curriculum“ für den Kindergarten geben.

7.3.2 Sprachkenntnisse sichern

Die auch im Vergleich mit anderen Ländern schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ zeigen die Integrationsdefizite in der Bundesrepublik noch einmal deutlich. Selbstkritisch ist festzuhalten: Diese Defizite hat zum Teil auch die deutsche Bevölkerung zu verantworten, denn wir haben es an entschlossenen und nachhaltigen Anstrengungen zur Förderung der Integration fehlen lassen. Zu lange wurde verdrängt, dass Zuwanderer auf Dauer bleiben und Familien nachkommen lassen oder gründen.

Die Defizite sind andererseits auch von den Zuwanderern zu vertreten. Denn sie haben teilweise nicht die Konsequenzen aus den veränderten Gegebenheiten gezogen, sich eigene „Heimaten“ in der neuen Heimat geschaffen, ohne in der deutschen Gesellschaft wirklich ankommen zu wollen. Arbeiten unter Deutschen brachte noch keine Integration. Auch das Betonen von Pluralität und Multikulturalität als bereichernde Elemente einer modernen Gesellschaft bewegte bestenfalls Stimmungen, änderte an der Alltagswirklichkeit jedoch nichts. Seit PISA ist die Integrationspolitik aus dem Nischenwinkel der Sozialpolitik hervorgetreten.

Nun kommt es darauf an, dass gemeinsam die Weichen richtig gestellt werden und jeder seinen Beitrag leistet.

Die Hauptursache für fehlenden schulischen Erfolg, unzureichende Chancen auf dem Arbeitsmarkt und entsprechend hohe Arbeitslosigkeit mit dem Gefühl der Ausgrenzung sind fehlende Sprachkenntnisse. Aus diesem Grund müssen Anstrengungen unternommen werden, welche dazu führen, dass Kinder die für die Mitarbeit in der Schule erforderlichen Sprachkenntnisse bereits vor Aufnahme erwerben. Wie kann ein Grundschüler lernen und Grundlagen legen, wenn er im Unterricht nichts versteht? Wie kann er Freunde in der Klasse finden, die ihn zur Anstrengung anspornen, wenn die Klassenkameraden ihn nicht verstehen? Und wie kann er Spaß an

der schulischen Leistung finden, wenn er keinen Weg sieht, seine Leistung im Unterricht einbringen zu können? Wie können Mitschüler, die bereits erste Grundlagen in Lesen, Schreiben und Rechnen durch elterliche Vorarbeit vorweisen können, noch motiviert werden, dem kaum von Lernfortschritten geprägten Unterricht aufmerksam zu folgen. Wie sollen sie noch gefordert werden?

Hessen hat seine Einschulungspraxis geändert. Eingeschult werden seit diesem Schuljahr nur solche Kinder, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Diese werden nach Empfehlung einer vorgezogenen Einschulungsuntersuchung neun Monate lang in freiwilligen Deutsch-Frühförderkursen aufgebaut. Deutlich über 90 Prozent der betroffenen Eltern haben dieses freiwillige staatliche Angebot für ihr Kind angenommen. Erst wenn in einer späteren zweiten Untersuchung wiederum die Deutschkenntnisse unzureichend sind, wird das Kind um ein Jahr zurückgestellt und einem verpflichtendem schulischen Deutsch-Förderkurs zugewiesen.

Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, die große Risikogruppe der Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Kompetenzen zu verkleinern und bei diesen die Aussichten auf eine gelingende Schul- und Berufskarriere zu vergrößern.

7.3.3 Abbau der sozialen Selektivität

Zu den Resultaten von PISA, die aufrüttelnd sind und deren Verbesserung es besondere Aufmerksamkeit zu widmen gilt, zählt der Nachweis, dass in Deutschland der schulische Erfolg sehr stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist – und zwar viel stärker als in anderen Ländern. Bei gleicher Begabung ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus der Oberschicht das Gymnasium besucht und das Abitur erwirbt deutlich höher als bei einem Kind aus einer Familie, die zu den unteren sozialen Schichten zählt. Dem Einzelnen werden somit trotz vorhandener Begabung nicht die Zugänge zu den entsprechenden Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen eröffnet.

Der Entfaltung seiner Begabungen stehen Hindernisse entgegen. Das ist ein eklatanter Mangel an Gerechtigkeit und insofern ein Skandal.

Dies ist aber nicht nur gegenüber den Betroffenen ungerecht und unfair. Für die Gesellschaft ist es ebenso schädlich, wenn sich die in ihr vorhandenen Potentiale an Fähigkeiten nicht entwickeln und sie daran gehindert werden, sich zugunsten der Gesellschaft zu entfalten. Angesichts absehbar zurückgehender Bevölkerung mit entsprechend weniger jungen Menschen, können wir es uns nicht leisten, Begabungen zu verschütten oder nicht zur Geltung kommen zu lassen.

Dem muss entgegengewirkt werden. Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. SCHAVAN hat mehrfach, unter anderen in ihrem jüngsten Buch, zu Recht hervorgehoben, dass soziale Ungleichheiten dort schwächer ausfallen, wo deutlich auf Leistung gesetzt wird. Wenn Leistung zählt, setzt sich durch, wer Leistung bringt. Deshalb darf man keine Situation zulassen, in der sich der Eindruck festigt, es ginge auch ohne Leistung. Das hilft nur denen, die andere Startvorteile haben. Einem vor einigen Wochen publizierten Papier von Bündnis90/Die Grünen habe ich interessante selbstkritische Töne dazu entnommen.

Im Übrigen muss nachdenklich machen, dass die Entkopplung von Bildung und sozialer Herkunft in den 50er Jahren offensichtlich noch etwas besser gelang als danach, obwohl doch so massiv darauf abgezielt wurde. Leider hat dieser doch erstaunliche und bemerkenswerte Befund kaum ein Echo gefunden und die Protagonisten auch nicht zu einer kritischen Reflektion veranlasst. Antworten auf die Frage nach den Ursachen wurden ebenfalls nicht vorgetragen.

Ich frage mich: Waren der Aufbau- und Aufstiegszweck in einem zerstörten Land bessere Helfer als die Selbstzufriedenheit? Was hat die durch Krieg und Nachkriegsereignisse gestärkte Mobilität bewirkt? Diese Rahmenbedingungen wünschen wir uns gewiss nicht zurück. Aber die Einstellung zur Leistung und zur Anstrengung wären

vielleicht hilfreich. Oder anders ausgedrückt: Die „Spaßgesellschaft“ oder „Spaßschule“ ist eben nicht das geeignete Leitbild! Das bedeutet ja nicht, dass Lernen nicht Spaß machen darf. Ich bin davon überzeugt, dass Kinder gern und mit Freude lernen und Spaß am Zuwachs ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten haben. Es heißt nur, dass es auch Phasen gibt, in denen es weniger Spaß bereitet. Hierfür ist Anstrengung und Durchhaltevermögen nötig.

7.3.4 Leistung und Anstrengung fordern

Leistung und Anstrengung sind die zwei für die künftige Gestaltung des Schulwesens wesentlichen Orientierungspunkte. Die Schule muss davon gekennzeichnet sein.

Leistungsansprüche müssen und können gestellt werden. Denn wer fordert, fördert zugleich. Im Vergleich zu anderen Ländern werden die deutschen Schülerinnen und Schüler ganz gewiss nicht durch zu hohe Forderungen und Ansprüche belastet. Nun liegt es aber in der menschlichen Natur, sich nicht mehr abzuverlangen, als zur Erreichung eines Ziels erforderlich ist bzw. als verlangt wird. Deshalb ist es kein Wunder, wenn bei niedrigen Anforderungen auch weniger geleistet wird.

Mit meiner Forderung nach höheren Ansprüchen befinde ich mich in der angenehmen Gesellschaft von Jürgen BAUMERT, Johannes FRIED, Hans JOAS, Jürgen MITTELSTRAB und Wolf SINGER, die in ihrem Manifest zur Bildungspolitik (veröffentlicht in einem Band „Zukunft der Bildung“, der von Linda REISCH mitherausgegeben wurde) formulieren:

„Den Ansprüchen an alle dürfen nach oben keine Grenzen gesetzt werden. Wir müssen erkennen, dass das Absenken der Ansprüche unser Bildungssystem einschließlich dem Ziel der Chancengleichheit durchgehend geschwächt hat.“ (S. 204)

Ich kann auch die Anmerkung zur Chancengerechtigkeit, wie ich es lieber nenne, nach dem oben Gesagten nur unterstreichen.

7.3.5 Lesekompetenz verbessern

Lesen ist eine grundlegende Kompetenz für die Bewältigung des Lebens, für Kommunikation und Lernen. Wer nicht lesen kann, ist ausgeschlossen. Auch der Erfolg in den nichtsprachlichen Fächern wie z.B. Mathematik und Naturwissenschaften hängt von der Lesekompetenz ab. Der kompetente Leser erzielt bessere Resultate. In diesem Kreis bedarf es keiner großen Worte, um das zu unterstreichen. PISA hat uns gezeigt, wie sehr es an der Vermittlung elaborierter Lesefertigkeiten und auch an der Lesemotivation mangelt. Von PIRLS/IGLU erwarten wir uns weitere Aufschlüsse über Leseverständnis und Leseintentionen am Ende der Grundschulzeit. Dadurch werden Grundlagen für weitere Entscheidungen geschaffen.

Gerade beim Lesen muss wieder die Wirkung und Wichtigkeit des familiären Umfelds und der frühen Begegnung mit Büchern hervorgehoben werden. Vorlesen ist wichtig, auch im Kindergarten, im Elternhaus und in der Schule. Die Stiftung Lesen wirkt hier nachhaltig. Lesende Eltern wirken als gute Vorbilder.

Viele Aktivitäten zur Steigerung der Lesemotivation sind an den Schulen bereits selbstverständlich: Zum Beispiel Lesenächte, die Beteiligung an Wettbewerben sowie Autorenlesungen. Und selbstverständlich enthalten alle hessischen Lehrpläne entsprechende Festlegungen. Es ist auf Folgendes zu achten: Im Unterricht sind Lesestrategien zu vermitteln. Ganz wichtig ist auch sinnentnehmendes Lesen. Zu viele schwache Leserinnen und Leser werden übersehen. Diagnostische Kompetenzen sind durch Fortbildung zu verbessern. Gerade weil Lesen eine Querschnittskompe-

tenz ist, muss die Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer angesehen werden.

In der Schule ist auf eine lesefreundliche Umwelt zu achten. Dazu zählt auch eine gut zugängliche und ausgestattete Schulbibliothek. Dort müssen natürlich auch neue Medien und Computer mit Internetanschluss zur Verfügung stehen, damit die Bibliothek als Wissens- und Recherchezentrum einer Schule dienen kann. Sie ist der ideale Ort für selbstständiges Lernen. Man erfährt, welche Medien für welche Zwecke am hilfreichsten sind. Das gehört zur Medienerziehung. Schulbibliotheken kommen besonders denen zugute, die zu Hause nur wenige Bücher vorfinden, also den Kindern aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Schichten. Deshalb ist Leseförderung durch Schulbibliotheken zugleich ein Beitrag zum Abbau sozialer Selektivität.

Leider fehlen an vielen Schulen solche Einrichtungen gänzlich oder sind nur dürftig ausgestattet. Darüber muss mit den Schulträgern gesprochen werden.

An Ganztagschulen haben Schulbibliotheken zusätzliche Funktionen zu erfüllen. Deshalb ist es notwendig, mit den seit längerem in Aussicht gestellten Zuschüssen des Bundes die Schulträger dabei zu unterstützen, an Ganztagschulen Bibliotheken einzurichten oder auszubauen.

7.4 Qualitätsvergleiche

Die bisher vorliegenden Vergleichsuntersuchungen beleuchten bestimmte Ausschnitte des Bildungswesens. Das ist noch kein Gesamtbild. Durch weitere Vergleichsuntersuchungen wird dieses Bild ergänzt und auf andere Kompetenzen ausgedehnt. Damit wird das erfasst, was wir als Basiskompetenzen für die Bewältigung der

Zukunftsaufgaben und die Teilhabe an Kommunikation ansehen können – Muttersprache, Fremdsprache, Naturwissenschaften, Mathematik.

Mit den weiteren Untersuchungen schaffen wir höhere Transparenz und Klarheit, gewinnen Aufschluss über Stärken und Schwächen und schaffen so die Voraussetzungen für weitere gezielte Anstrengungen und Maßnahmen zur Qualitätssteigerung.

Zur Reminiszenz: Aus Hessen haben Sie früher einmal gehört: „Das Schwein wird durch Wiegen nicht fett.“ Das ist ebenso richtig und gleichzeitig kurzsichtig wie die Auffassung: „Der Patient wird durch die Blutanalyse nicht gesund.“ Natürlich nicht. Aber ohne Untersuchungsergebnisse kann die Krankheit nicht diagnostiziert und nicht therapiert werden. Wir brauchen Ergebnisse. Denn wir wollen Klarheit und Wahrheit. Unser Kurs ist richtig. Lieber unangenehme Wahrheiten als einschläfernde Illusionen.

Das schulpolitische Handlungsfeld wird in diesem Jahr erneut von Vergleichsuntersuchungen geprägt sein: Vom Fortgang der einen, von Ergebnissen und weiteren Auswertungen der anderen:

- von den thematischen Ergänzungsberichten zu PISA I (interessant ist besonders der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistungen, Lesekompetenz);
- von der vertiefenden Analyse von PISA-E;
- von der internationalen Grundschuluntersuchung (PIRLS/IGLU), die uns im April 2003 wichtige Daten zum Leseverständnis am Ende der Grundschulzeit geliefert hat,
- für PISA II wird die Hauptuntersuchung mit dem Schwerpunkt Mathematik durchgeführt, ergänzt um einen Lehrerfragebogen. Ich möchte hervorheben, dass Deutschland damit bei den Erhebungen zur Lehrerexpertise Vorreiter ist!

Im Hinblick auf die Veröffentlichung der Ergebnisse möchte ich schon jetzt vor drei Fehlern warnen:

1. Fallen die Ergebnisse besser aus als die vergangenen, besteht zwar Anlass zur Freude, aber nicht zur Zufriedenheit und schon gar nicht zu der Auffassung, damit seien die Probleme gelöst.

2. Fallen die Ergebnisse genau so schlecht oder schlechter aus, besteht kein Anlass zur Depression. Nur erkannte Defizite können beseitigt werden.

3. Wenn es noch keine Verbesserungen gegeben hat, besteht auch kein Anlass zur Ungeduld oder zu der Meinung, es sei nicht das Richtige unternommen worden. Jede Änderung braucht Zeit, bis sie ihre Wirkung entfaltet.

7.4.1 Qualität durch Verabredung von Standards

Qualität bedarf eines Maßstabs oder einer Bezugsgrundlage, wenn ich sie messen will. Wenn eine gute Schule festgestellt werden soll, muss vorher festgelegt werden, was eine gute Schule ist. Zunächst muss also definiert werden, was wie erreicht werden soll. Erster Schwerpunkt der Arbeit in diesem Jahr ist daher die Entwicklung von bundesweit einheitlichen Standards.

Sie werden Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten beschreiben, die Schülerinnen und Schüler an den Scharnierstellen des Bildungswesens – also am Ende der Grundschule, beim Hauptschulabschluss und dem Mittleren Schulabschluss – erworben haben sollen. Dies geschieht zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, später aber auch für Biologie, Chemie und Physik. Erste Standards werden im Sommer 2003 der Fachöffentlichkeit sowie den Hochschulen und den für die betriebliche Ausbildung zuständigen Verbänden zur Diskussion vorgelegt.

Diese Standards formulieren das gemeinsame Ziel in allen Bundesländern. Sie lassen Freiräume für unterschiedliche Wege in den Ländern und Länderprofile. Sie tragen zur Beseitigung der starken Leistungsunterschiede zwischen den Ländern bei, sichern die erforderliche Vergleichbarkeit. Außerdem bilden sie eine wichtige Garantie für Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern, dass in allen Ländern die gleichen Kompetenzen vermittelt werden und niemand benachteiligt wird.

In Rückgriff auf meine Anmerkungen zu den Leistungsanforderungen möchte ich betonen, dass die Ansprüche dieser Standards nicht nach unten nivelliert werden dürfen.

Die Kultusminister kennen die Wichtigkeit dieser Aufgabe, wir haben den Einigungswillen und auch die erforderliche Konsensfähigkeit, um das Ziel zu erreichen. Für die Bundesregierung gilt (mit den Worten Hans-Dietrich GENSCHERS zum Wunsch Italiens nach Beteiligung an den 2plus4 Verhandlungen) : „You are not part of the game.“

Gleichzeitig wird die Überarbeitung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur fortgesetzt. In Mathematik, Deutsch und Englisch liegen die neuen Fassungen bereits vor. In den naturwissenschaftlichen Fächern, Informatik sowie den modernen Fremdsprachen wird derzeit daran gearbeitet. Hier werden die überarbeiteten EPA voraussichtlich Ende des Jahres 2003 verabschiedet sein. Im Anschluss daran folgen Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Kunst, Musik, Latein, Griechisch, Sport, kath. Religionslehre, ev. Religionslehre, Ethik, Philosophie und Pädagogik.

Das übergreifende Ziel der hier genannten Projekte ist es, die Ergebnisse des Unterrichts an den Schulen in Deutschland dauerhaft zu verbessern. Es geht nicht um eine Korrektur des deutschen Tabellenplatzes in der internationalen PISA-Rangliste:

Im Blick stehen vielmehr die Schülerinnen und Schüler, ihr Bildungsstand und ihre Zukunft. Hierfür sind wir verantwortlich. Sie sollen die Bildung, die Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die sie für ein selbstverantwortliches Leben, die Mitwirkung in der Gesellschaft und den beruflichen Erfolg benötigen.

7.4.2 Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss eine weitere Voraussetzung gegeben sein. Leistungsmaßstäbe und Standards sind sinnlos ohne Kontrolle, ob sie eingehalten und die gesetzten Ziele erreicht werden. Dazu sind Vergleichsarbeiten in allen Ländern erforderlich.

Die Ausarbeitung und Auswertung der Vergleichsarbeiten muss ebenfalls bundesweit einheitlich erfolgen und in die Hände einer unabhängigen wissenschaftlichen Institution gelegt werden.

In einigen Ländern werden die Vergleichsarbeiten durch zentrale Abschlussprüfungen oder Prüfungen mit einem Anteil landesweit einheitlicher Aufgaben ergänzt. Das halte ich für sinnvoll.

Den Schulen, die dabei schlecht abschneiden, muss geholfen werden. Schulaufsicht und Fortbildungseinrichtungen sind gefordert.

7.4.3 Qualität durch Selbstständigkeit

Mit der Verabredung von Standards und Kontrollen durch Vergleichsarbeiten stehen wir zugleich mitten im Wechsel von der input-Steuerung zur output-Steuerung des Schulwesens und damit des Ausbaus der Selbstständigkeit der Schulen. Nicht mehr durch möglichst genaue Vorgaben im Einzelnen wird gesteuert, sondern durch die Definition des zu erreichenden Ziels und eines Rahmens (z.B. bei den Ressourcen). Die Wege zu dem definierten Ziel bleiben den Entscheidungen der Schule überlassen. Das verspricht unter den jeweils unterschiedlichen Bedingungen höhere Wirksamkeit. Die Schule gewinnt Freiraum in der täglichen Arbeit, muss nur bei Vergleichsarbeiten und Qualitätskontrollen nachweisen, dass sie die gesetzten Ziele verwirklicht hat. Sie muss sich der internen und der externen Evaluation stellen und dabei bestehen. Dem größeren Freiraum entspricht somit eine höhere Verantwortung. Das ist ein grundsätzlicher Wandel.

Die größere Selbstständigkeit betrifft

- den Umgang mit den vorhandenen Mitteln im Rahmen der Budgetierung,
- den Umgang mit Lehrplänen, die einen bestimmten Teil der Unterrichtszeit unverplant lassen und Gelegenheit zur Schwerpunktbildung bieten, die sich auch von umfangreichen Themenkatalogen zu knapperen Festlegungen wandeln können,
- den Umgang mit der Stundentafel mit Freiräumen für zeitliche Schwerpunktbildungen etc.,
- den Umgang mit dem Klassengrößenerlass, solange der Gesamtrahmen nicht überschritten wird,
- die Auswahl des für die Schule geeigneten Personals,
- im Rahmen gesteigerter Selbstständigkeit lässt sich dann vielleicht auch das alte Problem der ungleichen Belastung bei gleicher Stundenzahl lösen, nämlich in Form einer schulinternen Verlagerung von Stunden und eines schulinternen

Ausgleichs; das setzt aber ein hohes Maß an Kollegialität und Solidarität voraus (SCHAVAN).

Das schafft auch zugleich einen neuen Wettbewerb zwischen den Schulen, der leistungsfördernd wirkt. Die Folgen müssen bedacht werden: Neue Aufgaben der Schulleitungen, für die sie bisher nicht ausgebildet und qualifiziert wurden.

7.4.4 Qualität durch Wettbewerb

Wettbewerb gehört nicht nur in das Reich der Ökonomie. Wir können von dem Gedanken auch in anderen Feldern profitieren, nämlich aus der Konkurrenz verschiedener Konzepte und Ideen, verschiedener Lösungsansätze für Probleme. Was in der Ökonomie als Kampf um den besten Preis und das beste Angebot erscheint, ist hier die Suche nach der höchsten Qualität. Wettbewerb fördert sie. Denn er sichert Vielfalt statt Einheitsbrei, ermöglicht eigene Wege statt allgemeiner Trampelpfade, verhindert Erstarrung oder das Laufen aller in die gleiche, aber falsche Richtung. Wettbewerb regt an, die besten Kräfte zu entfalten, um ein noch besseres Ergebnis zu erreichen. Deshalb gilt: Qualität entsteht durch Wettbewerb. Einheitlichkeit tötet sie. Nur der, der weiß, dass er das schlechtere Produkt zu verkaufen hat, muss den Wettbewerb fürchten.

Welche Folgen fehlende Konkurrenz hat, lehrt das Schicksal der DDR.

Deshalb bejahe ich aus grundsätzlichen Überlegungen und mit großer innerer Überzeugung den föderalen Wettbewerb der Bundesländer, auch und gerade in der Schul- und Bildungspolitik. Ich empfehle, dem Direktor des Instituts für Wirtschaftsinformatik an der Universität des Saarlandes, Prof. SCHEER, zu folgen. Er hat kürzlich mit Blick auf den Föderalismus und die Folgen von PISA vor dem Irrweg der Zentralisierung gewarnt und geschrieben: „Dezentralität kann eine hohe Dyna-

mik entfalten, wenn ihre Vorteile genutzt und nicht konterkariert werden.“ (WELT, 6.12.2002)

Dass gleichwohl die Einheitlichkeit beachtet wird, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in den vergangenen Jahrzehnten bewiesen. Dabei kann man über Optimierungen der KMK-Arbeit immer reden. Die KMK muss möglichst viele neue Wege eröffnen und sich deshalb aus vielen kleinen Entscheidungen heraushalten und hier den Bundesländern viel mehr Freiraum für eigene Lösungen geben. Sie muss sich auf den Rahmen beschränken – wie wir gegenüber den Schulen.

Die Zuständigkeit für die Gestaltung des Schulwesens liegt bei den Ländern. Das ist eine ihrer Kernkompetenzen. Wer ihnen diese nimmt, wirft die Frage nach der weiteren Existenzberechtigung der Länder auf. Das wäre in einer Zeit, in der überall über die Stärkung regionaler Strukturen geredet wird, geradezu aberwitzig. Selbst Frankreich arbeitet derzeit an einer Dezentralisierung.

Ich habe schon gesagt, dass ich diese Kompetenzregelung auch für richtig halte. Wer anderer Meinung ist und es ändern will, muss den in der Verfassung vorgeschriebenen Weg zur Grundgesetzänderung gehen.

Das Ganze hat auch eine prinzipielle demokratische Seite: Für die Gestaltung des hessischen Schulwesens hat die Bundesregierung kein demokratisches Mandat.

7.5 Ganztagschule: Die Nicht-Antwort auf PISA

In der PISA-Debatte wurde von Anfang an kritisiert, dass einige die schlechten deutschen Ergebnisse und den zweifellos vorhandenen Reformbedarf dazu nutzen werden, ihre bisherigen Forderungen unter der Überschrift PISA neu vorzutragen. Die Diskussion über die Ganztagschule ist ein Musterbeispiel dafür. Aus PISA lässt sich keine Überlegenheit der Ganztagschule ableiten. Die schlichte Verlängerung der

in der Schule zu verbringenden Zeit bringt keine qualitative Verbesserung. Um es zuzuspitzen: Wenn ich schlechte Nahrung zu mir nehme, wird es mir nicht besser, wenn ich die doppelte Portion schlucke! Gute Bildungspolitik macht auch Politik für die Gesellschaft; Gesellschaftspolitik im Sinne des Ausbaus von Ganztagsangeboten macht hingegen noch keine gute Bildungspolitik.

Die Ganztagsschule ist notwendig und ich habe darüber unter dem Stichwort Unterstützung der Eltern gesprochen. Es gibt einen gesellschaftspolitischen Bedarf an entsprechenden Angeboten. Die werden auch in allen Ländern vorgehalten und gerade ausgebaut. Das Bildungsland Hessen hat allein im Haushaltsjahr 2002 insgesamt 2,55 Millionen Euro in zusätzliche Ganztagsangebote investiert. Damit bieten mehr als die Hälfte aller hessischen Schulen bereits jetzt ein Betreuungs- oder Ganztagsangebot an. Die Ganztagsschule braucht eine solide pädagogische Basis, die in den Ländern geschaffen wird. Eine finanzielle Unterstützung ist willkommen. Aber man darf auch nicht den Eindruck erwecken, mit einem einmaligen Zuschuss oder einer Anschubfinanzierung seien die Probleme gelöst. Wer kommt für die laufenden Kosten in Zukunft auf? Das ist doch die Frage. Deshalb hilft man den Ländern mehr mit einer Politik, die gesunde finanzielle Verhältnisse der Länder und der kommunalen Schulträger herbeiführt.

7.6 Lehrerinnen und Lehrer:

Imagegewinn statt Ansehensverlust

Als letzten und für mich einen der wichtigsten Punkte nenne ich die Lehrkräfte.

Wenn Schulqualität, wie oben zitiert, im Wesentlichen Unterrichtsqualität ist, und wenn Unterrichtsqualität von den Lehrkräften abhängt, dann steht und fällt die Verbesserung der Qualität der Schule mit den Lehrkräften.

Weil sie eine solche Schlüsselstellung für die Förderung des Nachwuchses einer Gesellschaft und damit deren Zukunft haben, haben Lehrer in den meisten Kulturen und Nationen besonderes Ansehen. Das war auch in unserem Land sehr lange der Fall. Lehrer standen an der Spitze der Ansehensskala der Berufe. Das hat sich aus einer Fülle von Gründen geändert. Dies ist eine der Ursachen unserer Probleme und in jedem Fall schädlich. Wir müssen das Ansehen der Lehrkräfte wieder erhöhen, dazu beitragen, dass ihnen Respekt entgegengebracht wird. Ihre Ausbildung ist zu verbessern, damit es die Besten wieder attraktiv finden, sich dieser schönen Aufgabe zu widmen. Eine über einen längeren Zeitraum durchgeführte, medial breit unterstützte Lehrermarketingkampagne könnte die dringend notwendige Ansehensverbesserung der Lehrkräfte leisten.

Zu den in der Wirkung sicher unterschätzten Unterschieden zwischen uns und Finnland gehört die ganz andere Anerkennung der Lehrkräfte!

Wir brauchen eine Lehrerausbildung, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Theorie und Praxis enger miteinander verzahnt. Die erziehungswissenschaftlichen Teile der Ausbildung müssen stärker an der Praxis orientiert werden. Lebenslang muss gerade die Lehrkraft lernen, nicht nur das Drei-Phasen-Modell zu pflegen, das in seinem letzten Teil unstrukturiert zu sehr auf Freiwilligkeit abhob. Dazu bedarf es systematischer Angebote.

Die Devise kann nicht lauten: Weniger Fachwissenschaft! Denn Autorität der Lehrkraft entsteht auch durch hohe fachliche Kompetenz. Aber wir müssen durch Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung dafür sorgen, dass die Unterrichtsrealität vielfältiger wird und die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichts verschwindet. Einbezogen werden müssen Projekt- und Gruppenarbeit. In bestimmten Phasen des Unterrichts hat auch der so verpönte Frontalunterricht nach wie vor seinen Platz und seine Wirksamkeit.

Die zahlreichen Neueinstellungen von Lehrkräften in den letzten Jahren haben sicher einen Innovationsschub bewirkt oder können ihn zumindest in Zukunft bewirken.

Wir müssen von den Hochschulen verlangen, dass sie der Lehrerbildung und den Anforderungen des Lehrerberufs und der Schule den Platz zukommen lassen, der ihr nach dem Anteil der Lehramtsstudenten unter den Studenten in den einzelnen Fächern zusteht.

7.7 Berufliche Bildung

Die Verbesserung der Qualität der schulischen Bildung, die Stärkung der Grundkenntnisse und Basiskompetenzen – gerade in den sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen – festigt zugleich die Fundamente für den weiteren Bildungsweg des Einzelnen. Sie erleichtert den aufnehmenden Institutionen – in der beruflichen Ausbildung ebenso wie in den Hochschulen – die Arbeit. Diese können wieder auf einem sicheren Fundament aufbauen, Kenntnisse voraussetzen und müssen nicht nacharbeiten, was versäumt wurde. Das schafft die Voraussetzung für ein Gelingen der weiteren Etappen und für weniger abgebrochene Lehren und Studien. Wir müssen stärker in diesen Zusammenhängen denken.

Dazu bedarf es des Zusammenführens der beteiligten Partner. Ein gutes Beispiel:

Die Kultusministerkonferenz, die Wirtschaftsministerkonferenz und die Wirtschaftsverbände haben im Herbst vergangenen Jahres ein – wie ich finde – bemerkenswertes gemeinsames Grundsatzpapier zu den Themen Bildung, Schulen, Hochschulen und berufliche Ausbildung vorgelegt. Auch dies zeigt den eingeleiteten Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik. Alle Beteiligten sind sich darin einig, dass die Anstrengungen in Bildung intensiviert und die Qualität und Leistungsfähigkeit des

Schul- und Hochschulsystems optimiert werden müssen. Der Dialog soll im Herbst 2003 mit den Themenschwerpunkten Forschung, Lehrerbildung und Vorschulerziehung fortgesetzt werden.

Das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner Verbindung von Theorie und Praxis wird zu Recht gerühmt. Wir haben ihm u.a. einen verhältnismäßig geringeren Stand der Jugendarbeitslosigkeit zu verdanken. Es leistet einen Beitrag dazu, dass es in Deutschland ein qualifiziertes Arbeitskräftepotential gibt. Das sichert Wachstumschancen und Wettbewerbsfähigkeit. Die Verbesserung der Fundamente hilft, diesen positiven Standortfaktor zu sichern und die Vorteile der jungen Menschen, die das berufliche Bildungswesen absolvieren, dauerhaft zu erhalten.

Zweifellos gibt es dennoch auch im Bereich der beruflichen Bildung neue Herausforderungen.

Um den Reformstau in der beruflichen Bildung auflösen zu können, erwarten die Länder die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes. Nach der Erklärung mit den Wirtschaftsverbänden sind Themen wie die Straffung der Aus- und Weiterbildung, die Anrechnung von Ausbildungsleistungen, die Qualitätssicherung und die Internationalisierung dabei von Bedeutung.

8 Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern

PISA ist die weltweit bisher umfassendste und differenzierteste Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern. Sie testet so genannte „Lifeskills“, d.h. die Alltagstauglichkeit des in der Schule erworbenen Wissens. PISA ist Teil einer nunmehr auf Dauer und breit angelegten Strategie der Qualitätssicherung, die eine periodische Wiederholung des internationalen Vergleichs, auch bundesinterne Ländervergleiche (PISA-E), komplementäre Untersuchungen in wichtigen Kompetenzbereichen (DESI: aktive Sprachbeherrschung im Deutschen und Fremdsprachenkompetenz) sowie weitere Untersuchungen einschließt.

Aus diesen Untersuchungen sollen auch Konsequenzen für curriculare und didaktische Veränderungen, Qualifizierung von Schulen und Lehrkräften, für die weitere Entwicklung der empirischen Bildungsforschung und der fachdidaktischen Forschung sowie für Verfahren der Steuerung im Bildungswesen abgeleitet werden.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen der OECD können für Deutschland in fünf Kernaussagen zusammengefasst werden:

1. Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in allen von PISA untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung) liegen im unteren Mittelfeld.
2. Die Leistungsstreuung (der Abstand zwischen den guten und schwachen Leistungen) ist in Deutschland ungewöhnlich groß.
3. Besondere Probleme zeigten sich im unteren Leistungsbereich. Die Probleme im oberen Leistungsbereich sind dagegen weniger stark ausgeprägt.
4. Der Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler einerseits und ihrer sozialen Herkunft andererseits ist in Deutschland stärker ausgeprägt als in anderen untersuchten Ländern.
5. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien gelingt in Deutschland scheinbar weniger gut als in anderen vergleichbaren Ländern.

Fazit: Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ist nicht optimal erledigt worden. Die bis dahin weit verbreitete Annahme, dass schulischen Ergebnisse mit den von den Rahmenplänen vorgegebenen Zielen identisch sind, ist nach TIMSS und nach PISA als weitgehend unzutreffend zu bezeichnen.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland hat in Auswertung der Ergebnisse der internationalen PISA-2000-Studie sieben Handlungsfelder vorgegeben, in denen die Länder tätig werden sollen.

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung,

3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund,
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
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 erstatten seit Mitte 2002 regelmäßig an die KMK Bericht über laufende und geplante Maßnahmen in den Handlungsfeldern. Diese Länderberichte fließen künftig in die nationalen Bildungsberichte der KMK ein.

Die Berichte zur nationalen Erweiterungsstudie für Deutschland PISA-E-2000 insbesondere der vertiefende Länderbericht vom März 2003, weisen für Mecklenburg-Vorpommern deutliche Besonderheiten und Defizite aus.

Bereits bekannt war, dass die Leistungen deutscher Schüler in allen von PISA untersuchten Kompetenzbereichen im unteren Mittelfeld liegen. Die Leistungsstreuung, d.h. der Abstand zwischen den guten und den schwachen Leistungen an den Schulen der selben Schulform ist in der Bundesrepublik größer als die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen und Schulformen. Diese große Leistungsstreuung wird zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I erzeugt. Auf diesen Sachverhalt

wiesen bereits die Befunde unserer landesinternen Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern 2002 hin. Es ist davon auszugehen, dass dies auf unterschiedliche Fördermöglichkeiten und unterschiedlich erfolgreiche pädagogische Arbeit an der jeweiligen Einzelschule zurückzuführen ist.

Die Lesekompetenz stellte bei der Untersuchung 2000 den Schwerpunkt dar. Die Testschüler schnitten bei PISA besser ab, wenn sie über ein ausgeprägtes Leseinteresse, über ein positives verbales Selbstkonzept bzw. positive Selbstwirksamkeitserfahrungen verfügten und regelmäßige regulierende sowie kontrollierende Lernstrategien anwandten. Hieraus ergeben sich entscheidende Ansätze zu Veränderungen und Schwerpunktsetzungen im Unterricht.

Die Lesekompetenz muss auch in Mecklenburg-Vorpommern in besonderem Maße gefördert werden, weil, wie in anderen Bundesländern, ca. ein Viertel der Schüler zu den so genannten Risikolesern zählt, d.h. sie sind nur zu einem oberflächlichen Verständnis einfacher Texte in der Lage. Ca. 45% der befragten Testschüler gaben außerdem an, dass sie nicht zum Vergnügen lesen. Darüber hinaus erklärten die befragten Schüler, dass sie vorrangig Wiederholungsstrategien zum Lernen benutzen.

Der Fernsehkonsum in den neuen Bundesländern ist statistisch gesehen 1 Stunde höher als in den alten Bundesländern bei Bevorzugung der privaten Sender mit simplen Sendeinhalten. Er liegt teilweise vor Unterrichtsbeginn. Mecklenburg-Vorpommern liegt bei der Dauer des Fernsehkonsums an der Spitze aller Bundesländer. Es steht zu vermuten, dass dies nicht ohne Auswirkungen auf die Sprachkompetenz bleibt.

Im Zentrum des Unterrichtes wird künftig vor allen Dingen die Verstärkung der Lesemotivation und des Weckens des Leseinteresses stehen müssen. Eine Erhöhung der Lese- und der Problemlösungskompetenz sollte eine zentrale Anforderung an den Unterricht in jedem Fach darstellen.

Die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Unterrichtsanalyse und zur Einschätzung der individuellen Schülerleistungen ist qualitativ sehr unterschiedlich ausgeprägt. Lernprobleme und ihre Ursachen werden deshalb häufig zu spät oder gar nicht erkannt. Die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte werden künftig auch darauf zu richten sein, dass Lehrer besser diagnostizieren und auch die Eltern bei der Entwicklung der Lesekompetenz ihrer Kinder unterstützen können.

Die Benotungsbandbreiten in den einzelnen Schulformen variieren zwischen den Bundesländern z. T. erheblich. Schulen beziehen sich bei ihrer Notenvergabe auf einen innerschulischen Referenzrahmen. Für gleiche Leistungen werden danach in unterschiedlichen Schulen und Lerngruppen unterschiedliche Noten vergeben.

Die Erkenntnisse über die Leistungsstreuung und die Benotungsbandbreiten bestätigen erneut die Notwendigkeit der Einführung einheitlicher Standards.

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind verpflichtet, die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und die Durchlässigkeit im Bildungssystem sicherzustellen.

Bis 2004 werden daher in der Bundesrepublik Deutschland für den mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und die 4. Jahrgangsstufe zunächst Regelstandards erarbeitet. Diese erscheinen als geeigneter und schneller erster Schritt im Prozess der Beschreibung länderübergreifender Bildungsstandards. Sie sollen die Entwicklung von Testaufgaben ermöglichen und als Grundlage für die Diskussion in den Ländern und mit der Wissenschaft dienen. Mecklenburg-Vorpommern hat in jede der gebildeten von der KMK gebildeten Arbeitsgruppen entsprechende Fachleute zur Entwicklung dieser Standards entsandt.

Bei der Untersuchung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom familiären Kontext hat sich gezeigt, dass in Mecklenburg-Vorpommern im Wesentlichen keine anderen Zusammenhänge nachweisbar sind als in den anderen Bundesländern. Die

Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass die analysierten Merkmale der Familienstruktur (Kinderzahl, Familientyp, mütterliche Erwerbstätigkeit) nur einen sehr begrenzten Einfluss auf die Bildungschancen der Jugendlichen besitzen. Einzelkinder haben deutlich bessere Chancen als Kinder mit drei oder mehr Geschwistern.

Als Besonderheit in Mecklenburg-Vorpommern zeichnet sich wie in den anderen neuen Bundesländern eine Tendenz ab, die auf einen größeren Erfolg der Kinder vollzeitbeschäftigter Mütter hinweist. (Die Chance auf einen Gymnasialbesuch ist bei Kindern berufstätiger Mütter 3,7-mal so hoch wie bei Kindern von Müttern, die nicht berufstätig sind. Hier kann ein Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Mutter vermutet werden.)

Anders als bei der bundesweiten Stichprobe haben Kinder aus vollständigen Familien Mecklenburg-Vorpommerns Vorteile beim Erwerb von Lesekompetenz.

In den neuen Ländern ist der Anteil der 15- und 16-jährigen Schüler, die ohne Abschluss die allgemein bildende Schule 2000 verließen, signifikant höher als in den alten Ländern. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verließen noch mehr Schüler die Schule ohne Abschluss als in Mecklenburg-Vorpommern.

Der Anteil der 18- bis 20-Jährigen mit allgemeiner Hochschulreife war 2000 in Mecklenburg-Vorpommern am geringsten von allen neuen Ländern.

Die Schüler in Mecklenburg-Vorpommern und in anderen neuen Bundesländern zeigen eine vergleichsweise geringe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Ganz ähnlich ist der Befund für prosoziale Ziele. Zugleich wird aber auch das Argument widerlegt, wenn Schule das soziale Lernen verstärkt, sinken die fachlichen Leistungen. Unsere Bemühungen müssen folglich auf die Verbesserung der fachlichen Leistungen und des sozialen Lernens gerichtet sein. Die Ganztagschule scheint vielen ein geeignetes Mittel zu sein, einen sozialen und kulturellen Nachteilsausgleich zu erreichen. Sie kann zur Erhöhung der Chancengleichheit einen wichtigen Beitrag leisten. Sie soll nicht nur Bildungsdefizite beseitigen helfen, sondern auch Begabun-

gen und Talente fördern. Außerdem ermöglicht sie den Kindern über eine größere Zeitspanne am Tag das soziale und gemeinsame Lernen. Die 65 in Mecklenburg-Vorpommern existierenden Ganztagschulen reichen bei weitem nicht aus, um diesem Anspruch, bezogen auf alle Kinder, zu genügen.

Die Landesregierung nutzt deshalb die Initiative der Bundesregierung zur Förderung der Ganztagschulen auch dafür, das bisherige Ganztagschulkonzept für Mecklenburg-Vorpommern auf den Prüfstand zu stellen.

Die PISA-Berichte haben für das Schulwesen in Mecklenburg-Vorpommern, wie bereits skizziert, eine Reihe von neuen Fragen aufgeworfen. Die gründliche fachliche Analyse der Berichte ist angelaufen. Anhand der Analyse-Ergebnisse sind die bisherigen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in unserem Bundesland auf ihre Wirksamkeit zu prüfen, weiter zu entwickeln, und es sind auch neue Wege zu gehen.

Seit dem Erscheinen der Ergebnisse von PISA 2000 steht die Schule in der öffentlichen Diskussion in Deutschland beständig weit oben auf der Tagesordnung.

Die Frage nach dem Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern ist in Mecklenburg-Vorpommern besonders seit der TIMS-Studie Gegenstand der öffentlichen bildungspolitischen Debatte.

Die Landesregierung legte im September 1999 als Folge dieser Diskussion ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an den allgemein bildenden Schulen vor. Es enthielt neben einer Situationsbeschreibung auch bereits Vorschläge für erste Maßnahmen zur Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung auf der Basis des Kompetenzmodells. Sowohl das Modell als auch die Vorschläge sollten einer breiten öffentlichen Diskussion unterzogen werden.

Vor 3 Jahren gab der damalige Bildungsminister Prof. Dr. Peter KAUFFOLD auf einem Symposium in Güstrow den Auftakt für diese Debatte.

Im Ergebnis dieser öffentlichen z.T. sehr kontrovers geführten Diskussion haben viele Fachleute ihre Ideen und kritischen Hinweise in die Berichte von 16 Arbeits-

gruppen eingebracht. Es entstanden auch die ersten Entwürfe für konkrete neue Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.

Die bereits bewährten Instrumente zur Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie die ergebnisorientierte Evaluation dieser Prozesse seit 1999 werden weiter genutzt und verbessert.

So behält Mecklenburg-Vorpommern das Zentralabitur und die zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 bei. Die Prüfungsverordnung für die Jahrgangsstufe 10 wird gegenwärtig überarbeitet und den neuen Bedingungen angepasst. Ab 2004 werden alle Schüler in der Jahrgangsstufe 10 die Mittlere Reife ablegen, auch die Schüler des Gymnasiums. Es ist außerdem beabsichtigt, die Berufsreife nach der Jahrgangsstufe 9 auch mit einer freiwilligen Leistungsfeststellung zu verbinden.

Die Arbeit mit Vergleichsarbeiten wird fortgesetzt. Die Zusammenarbeit des L.I.S.A. und der beiden Universitäten unter Federführung des Bildungsministerium bei der Arbeit mit Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern hat sich bewährt. Das Konzept wurde mehrfach präzisiert, in dem u.a. neben Haupt- und Realschulen sowie KGS im Jahr 2001 erstmals Gymnasien einbezogen wurden.

Die Ergebnisse und die Analysen von 1998 bis 2000 sind bereits veröffentlicht worden. Der Bericht über Die Vergleichsarbeiten 2001 und 2002 erscheint Ende dieses Jahres.

Das bisherige Konzept für Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern unterscheidet sich von dem Konzept der PISA-Studie in folgenden Bereichen grundlegend:

Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	PISA-Tests
Elementare Anforderungen	komplexe Anforderungen
Orientierung an Rahmenplänen	Orientierung am Gesamtergebnis von Schule
Vollerhebung im Bereich der Haupt-, Real- sowie der verbundenen Haupt- und Realschule, Stichproben Gymnasien und Gesamtschulen	Stichproben
	Aufgaben von PISA orientieren sich an einem speziellen Lehr- und Lernkonzept.

Vergleichsarbeiten wurden in Mecklenburg-Vorpommern bisher nicht als Instrument der Kontrolle verstanden, sondern als effektives Mittel zur externen Unterrichtsevaluation und als Möglichkeit zu einem didaktischen Diskurs mit den Lehrkräften.

Die Ergebnisse der landeseigenen Vergleichsarbeiten haben die Notwendigkeit aufgezeigt, genauere Untersuchungen im Grundschulbereich in Deutsch und Mathematik durchzuführen. Ein entsprechendes Untersuchungskonzept dazu steht im Land kurzfristig nicht zur Verfügung.

Mit Blick auf die Einführung bundeseinheitlicher Standards und der Überprüfung ihrer Einhaltung ab 2004 besteht jedoch rascher Handlungsbedarf, daher wird sich Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam mit weiteren Bundesländern noch in diesem Jahr an einem rheinlandpfälzischen Vergleichsarbeitsprojekt beteiligen.

Dieses von Herr. Prof. Dr. Andreas HELMKE und Herrn Dr. Ingmar HOSENFELD von der Universität Koblenz-Landau in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium Rheinland-Pfalz entwickelte Projekt „Vergleichsarbeiten an Grundschulen“ (VERA) beinhaltet die Durchführung von Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Jahrgangsstufe 4 von 2003-2006 (bisherige Planung).

Bei diesem Projekt werden international erprobte Items genutzt. Alle Viertklässler schreiben im jährlichen Wechsel zwischen Deutsch und Mathematik eine Vergleichs-

arbeit. Die Auswertung erfolgt in den Grundschulen selbst durch die Lehrkräfte und mit Hilfe einer zentralen Stichprobe. Ein Schulranking erfolgt nicht, weil die Schulen 50% der Aufgaben aus einem Pool auswählen und somit ein Vergleich der Schulergebnisse untereinander nicht möglich ist.

VERA soll als Maßnahme zur Qualitätsentwicklung einerseits einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung in der Einzelschule leisten und andererseits ab 2004 ein wichtiger Beitrag der beteiligten Länder für den KMK-Aufgabenpool zur Überprüfung der neuen bundeseinheitlichen Standards sowie der Überprüfung ihrer Einhaltung im Grundschulbereich sein.

Das Projekt wird von einer Steuerungsgruppe bestehend aus Prof. Dr. HELMKE und Dr. HOSENFELD sowie jeweils einem Vertreter der Bildungsministerien der beteiligten Bundesländer geleitet. Zur Unterstützung der überregionalen fachbezogenen Arbeitsgruppen Deutsch und Mathematik sind auch Projektgruppen in den Ländern eingerichtet.

Das 1998 erarbeitete Konzept zu den Vergleichsarbeiten sowie das 1999 erstellte Qualitätskonzept müssen auf Grund der vorliegenden landesinternen Ergebnisse der zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, der Ergebnisse von PISA 2000 und PISA-2000-E sowie der Beschlüsse der KMK aktualisiert und fortgeschrieben werden. Die Beteiligung des Landes am VERA-Projekt ist ein Schritt dahin.

Daneben ist es erforderlich landeseigene Arbeitsstrukturen zu schaffen, um einerseits wissenschaftliche Zuarbeiten für die künftig regelmäßigen Bildungsberichte der KMK leisten zu können und auch andererseits qualifizierte unterrichtsbegleitende Forschung in Mecklenburg-Vorpommern zu ermöglichen. Die Potenziale der Universitäten des Landes und des L.I.S.A. könnten dafür genutzt werden.

Die vom Landtag 2002 beschlossene Schulgesetzänderung wird von der Regierung als ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht angesehen. Das Gesetz öffnete den Weg zu einem zweigliedrigen Schulsystems mit der teil-

integrativ arbeitenden Regionalen Schule und dem Gymnasium, in dem durch die Abschaffung des 13. Schuljahres ab 2007 das Abitur wieder nach 12 Schuljahren abgelegt werden kann.

Die Regionale Schule, welche die Haupt- und Realschulen im Wesentlichen ablöst, ist eine politische Antwort auf die zurückgehenden Schülerzahlen. Sie soll besonders im ländlichen Raum eine wohnortnahe Beschulung sichern. Die Frage der individuellen Förderung und die damit im Zusammenhang stehende Ausgestaltung der Fachleistungsdifferenzierung in der Regionalen Schule ist voraussichtlich nach einer ersten Erprobungsphase neu zu erörtern.

Im Bereich der Grundschule gibt es erste Vorstellungen zu Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem Kindergarten und der Grundschule, bezogen auf Organisation, personelle Fragen und Inhalte. Der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten ist zu bestimmen. Die anstehende Neufassung des Kindertagesstättengesetzes wird dies tun.

In den letzten Jahren leitete die Landesregierung eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Grundschule ein. Seit dem Schuljahr 1999/2000 wurde in den Jahrgangsstufen 1 und 2 in den Fächern Deutsch und Mathematik die Stundenzahl um jeweils 1 Stunde erhöht. Weiterhin erhalten mit Beginn des Schuljahres 2001/2002 die Schüler in der Jahrgangsstufe 3 eine Stunde mehr Deutsch und ab 2002/2003 wird auch in der Jahrgangsstufe 4 die Studentafel um eine Stunde Deutsch erhöht.

Alle Grundschüler in den Jahrgangsstufen 3 und 4 erlernen in der Regel Englisch oder auch Französisch als frühbeginnende Fremdsprache. Landesweit sind bisher 77 volle Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten eingerichtet worden.

Die im Schuljahr 2001/02 erfolgte Reduzierung der Möglichkeiten des Notenausgleichs hatte zum Ziel, die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler

sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Bildungsgängen positiv zu beeinflussen.

Im Ergebnis der bisherigen Evaluation ist eine Broschüre für die Hand des Lehrers zur Bewertung und Zensierung im Fach Deutsch entstanden. Diese ist Ende 2001 durch das Bildungsministerium veröffentlicht worden. Auf Grund der besonderen Rolle des Faches Deutsch soll diese Broschüre den Lehrern Anleitung und Hilfe zur Korrektur, Bewertung und Zensierung sein. Diese Arbeit muss für den Bereich der mündlichen Kommunikation fortgesetzt werden.

Bei der Weiterentwicklung und Neugestaltung der Rahmenpläne wird das Kompetenzmodell stärker umgesetzt. Es empfiehlt sich dabei die Hinweise, welche die am 18.2. 2003 vom BMBF vorgelegte Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards diesbezüglich gibt, aufzugreifen.

Die Pläne orientieren auf eine Grundlagenbildung. Die Rahmenpläne und die Fortbildungsangebote zielen stärker auf die didaktisch-methodische und diagnostische Kompetenz des Lehrers ab. Diese Arbeitsfelder wurden sowohl in die Lehrer- als auch in die Schulleiterfortbildung aufgenommen. Außerdem entwickelte das Landesinstitut für Schule und Ausbildung gemeinsam mit der Schulaufsicht abrufbare Beratungsangebote für Lehrer.

Weitere Maßnahmen sowie eine Schwerpunktsetzung bei der Lehrerfortbildung zum Umgang mit Leistungsheterogenität müssen noch entwickelt werden.

Die Schulaufsicht soll verstärkt in Zusammenarbeit mit dem L.I.S.A. Schulen bei der Entwicklung und Sicherung ihrer Qualität beraten. Aus dieser Sicht muss eine Systemberatung der einzelnen Schule nicht nur anhand gültiger Rechts- und Verwaltungsvorschriften erfolgen, sondern vielmehr anhand der schuleigenen Konzeptionen und Arbeitspläne. Eine derartige Beratung würde einer Verrechtlichung pädagogischer Prozesse entgegenwirken. Die Kompetenz der Schulleitungen und der Lehrkräfte, alle in den Rechts- und Verwaltungsvorschriften des Landes gebotenen

pädagogischen und organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten auszuschöpfen, könnte dadurch wesentlich erhöht werden.

Es ist beabsichtigt ein neues System der Unterrichts- und Schulberatung zum frühestmöglichen Zeitpunkt auf der Ebene der Staatlichen Schulämter einzuführen.

Die neuen Beratungsaufgaben der Schulaufsicht orientieren sich auf:

- die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen und deren externer Evaluation,
- die Findung, Gewinnung, Bewertung und Beratung von Schulleitungspersonal und
- die Feststellung des aktuellen Standes der Schulqualität.

Neben der kontinuierlichen und zielgerichteten Kontrolle und Beratung ist es aber genauso erforderlich, die Schule in die Lage zu versetzen, sich selbst zu arrangieren. Schulen benötigen freie Finanzmittel für den gezielten Einkauf von Fortbildung. Das wäre eine implizite Qualitätskontrolle. Darüber wäre bei der im Lande gerade anlau-fenden Diskussion über die selbständige Schule m.E. ernsthaft nachzudenken.

Die eingeleiteten und auch die noch zu konzipierenden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in Schulen bedürfen, wenn sie erfolgreich sein sollen, der Sorgfalt, der Geduld und der Beharrlichkeit aller, die an Bildung und Erziehung beteiligt sind. Man muss sich voraussichtlich mit einer Entwicklungsperspektive von zehn Jahren anfreunden, bis messbare Erfolge nachweisbar sein werden.

Literatur

- HELMKE, Andreas/HOSENFELD, Ingmar: Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen, Schulverwaltung, Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Nr. 1/2003, S. 10-13 und 2/2003, S. 41-43.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske und Budrich, Opladen 2001.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Leske und Budrich, Opladen 2002.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Leske und Budrich, Opladen 2003.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): Kommentierte Ländertabellen PISA 2000 – Mecklenburg-Vorpommern.
- GRUETER, Hans Joachim/MANGEL, Hans-Peter/SILL, Hans-Dieter/SUCHAROWSKI, Wolfgang: Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999 und 2000, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (hrsg.), Schwerin 2002.
- HASCHKE, Heidi/SUCHAROWSKI, Wolfgang/ROSENOW, Wolfgang/LEHMANN, Gabriele/FRANK, Norbert/THIELE, Heidemarie: PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland – Erste Bewertungen der zentralen Befunde für Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2003.
- BAUMERT, Jürgen: Die neuen Lehrstrategien müssen mit Unterschiedlichkeit intelligent umgehen (Interview), Neue Lernkultur, hrsg. Erziehungs- und Weiterbildungsinstitut der ev. Kirchen in Rheinland-Pfalz, Nr. 2/2003.
- KARPEN, Klaus: Standards für den Schulunterricht – ein Beitrag zur Sicherung der Qualität von Schule, Schulverwaltung, Nr. 5/2003, S. 164 ff.
2. LANDESJUGENDBERICHT, Mecklenburg-Vorpommern.
3. LANDESJUGENDBERICHT, Landtag Mecklenburg-Vorpommern 3. Wahlperiode, Ders. 32895.
- FRANK, Norbert: Landesprogramm zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen, Schulverwaltung, Ausg. Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, Nr. 4/2000, S. 150 ff.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.): Bewährtes Bewahren – Neues gestalten, Dokumentation zum Symposium zur Qualitätssicherung an den allgemein bildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns, Delego Wirtschaftsverlag, Schwerin 2000.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.): Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an den allgemein bildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns, Schwerin 1999.
- FEISTE, Uwe: PISA 2000. Konsequenzen für den Unterricht, Im Blickpunkt: die gymnasialen Ergebnisse in Mecklenburg-Vorpommern, Schulverwaltung, Ausg. Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, Nr. 5/2003, S. 175 ff.

9 Vom Umgang mit dem Wort.

Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen

9.1 Allgemeine Vorbemerkungen

So manche Veröffentlichung hat den Eindruck erweckt, als habe die Durchführung der PISA-Studie nichts mit Entscheidungen der deutschen Kultusminister zu tun. Dabei haben sie sich massiv für die Teilnahme an PISA eingesetzt. Bereits 1997 hat die KMK mit den Konstanzer Beschlüssen die Türen zu internationalen Leistungsvergleichen geöffnet. Dieter SKALA stellt dazu in einer Veröffentlichung der deutschen Bischofskonferenz aus dem Juli 2000 fest: „Ziel ist neben der Gewinnung von Einblicken in die Leistungsfähigkeit deutscher Schüler die Entwicklung einer neuen Kultur der Anstrengung, eine Stärkung der allgemeinen Kultur und Wertschätzung des Lernens, eine Hebung des Stellenwertes der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Gesellschaft sowie die Verbesserung von Qualität und Organisation des entsprechenden Fachunterrichtes an den Schulen.“⁴¹

PISA ist also keine Fremdeinwirkung, die von den Kultusministern abgelehnt wird, sondern eine gewollte Untersuchung, die Impulse zur Diskussion geben soll. Ihr Ziel ist es, „den teilnehmenden Staaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstat-

stung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“. Die Staaten sollen in einem 3-jährigen Zyklus Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verbesserung des eigenen Bildungssystems erhalten. Dabei wechseln die Schwerpunkte zwischen den Bereichen Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften. Gleichzeitig werden auch Kontextfaktoren erhoben:

- selbstreguliertes Lernen,
- Kooperation und Kommunikation der Schüler,
- familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb,
- Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen.

9.2 Zum Bildungsbegriff

Im Vorwort zum bildungspolitischen Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung wird treffend dargestellt, worum sich Bildung dreht: Nicht die Schaffung eines „neuen Menschen“, nicht das Ausfüllen gesellschaftspolitischer Lücken, sondern die Bildung der Persönlichkeit ist der Auftrag der Schule. Zunehmend herrscht Konsens, dass Schule weder Feuerwehr für die Gesellschaft noch Notarzt für die Ökonomie ist. Bildung begleitet den Prozess des Jugendlichen hin zur Ausbildung seiner eigenen Persönlichkeit, zur Entdeckung seiner Leistungsstärken, zum Verkraften seiner persönlichen Schwächen. Sie ermöglicht kulturelle Teilhabe, weckt die Urteilsfähigkeit, die Kraft zum Denken. Der Gebildete wird auf dieser Basis zum „freien Menschen“ und eben nicht zum „neuen Menschen“. Mit SCHLEIERMACHER müssen wir uns darum sorgen, dass der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, selbst wieder zur Herrschaft einer auf bloße Verständigkeit reduzierten Vernunft führt“². Unser Ziel ist nicht der faktensatte, bewegungsunfähige Mensch. Bildung geht von der Selbstbesinnung des Menschen aus, die eine Reduktion auf das Innerweltliche verhindert.

Es ist nicht primäres Ziel des Bildungsprozesses, Unternehmen die Humanressource Mensch mundgerecht darzubieten. Der Schüler soll weder politisch-ideologischen Vorstellungen entsprechend „geprägt“, noch lediglich zum funktionsfähigen Nutzen im wirtschaftlichen Prozess gebildet werden. Beides würde nämlich das, was „Bildung der Persönlichkeit“ bedeutet, gefährlich reduzieren. Aber wer die Schule verlässt, muss den Anforderungen des Lebens und seiner Zeit gemäß ausgebildet sein, denn die Sicherung der eigenen Lebensgrundlage ist wesentliche Voraussetzung, damit der freie Mensch auch wirklich seine Freiheit wahren kann. Die Erfüllung von Qualifikationsvoraussetzungen ist somit zentrales Subziel des Bildungsprozesses, das nicht unterschätzt werden darf.

9.3 Die europäische Dimension des Bildungswesens

Die PISA-Debatte darf aber nicht nur aus nationaler Perspektive geführt werden. Das deutsche Bildungswesen steht heutzutage mehr denn je im internationalen Wettbewerb.

Mit der Einführung des EURO ist die europäische Integration in eine neue Phase getreten. Er verdeutlicht eine Transparenzpflicht, die über den ökonomischen Bereich hinausgeht. Defizite der Ökonomien, aber auch Mängel der Bildungssysteme werden sichtbarer. Für Deutschland öffnet sich darin die Chance, den Föderalismus zu modernisieren und als reformfähiges Erfolgsmodell nach Europa zu tragen.

Für dieses Europa gibt es keine abgeschlossene Architektur. Ob Kathedrale, große Universität oder nur der Super-Karstadt ist noch offen. Der Präsident des Max-Planck-Institutes Hubert MARKL sieht für die europäische Einigung nur einen prägenden Bezugsrahmen: den scharfen Wettbewerb der global vernetzten Weltwirt-

schaft. Dies sei die wichtigste Antriebskraft für den unaufhaltsamen Wandel, dem diese Generation nicht ausweichen könne.³

Die Bildungssysteme können nicht mehr nur mit Blick auf ihren nationalen und regionalen Rahmen handeln und für diesen praktikable Lösungen entwickeln. So ist das sächsische Bildungswesen eingebunden in die globale Wirtschaft, Wissenschaft und Beschäftigung. Die regionale Perspektive ist zu eng, um der Jugend internationale Bewegungsfreiheit und Konkurrenzfähigkeit zu sichern. Nur transparente und leistungsfähige Bildungssysteme gewährleisten Chancengerechtigkeit.

Die EU-Kommission hat diese Überlegungen im Frühjahr 2000 in der so genannten Lissabon-Strategie zusammengeführt. Darin werden ökonomische, wissenschaftliche und bildungspolitische Handlungsfelder formuliert, die die EU zum dynamischsten, wettbewerbsfähigsten und wissensbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt machen sollen. Für den Bildungsbereich wurde ein detailliertes Arbeitsprogramm erarbeitet, dessen Kernziele sind:

- Die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung in der EU.

In verschiedenen Bereichen sollen die Lehrer besser auf die Herausforderungen in der Wissensgesellschaft vorbereitet und damit die allgemeinen Grundfertigkeiten für diese Perspektive verbessert werden. Dabei wird der Begriff der Fertigkeit als weitergehend als der der Kompetenz gesehen, insbesondere hinsichtlich persönlicher Einstellung, Eignung und notwendigem Wissen. Lernmethoden, Eigeninitiative, soziale Fertigkeiten sowie ein Verständnis für die kulturelle Dimension dieses Gesamtprozesses werden betont. Auch der leichtere Zugang zu den neuen Technologien und eine Verbreiterung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung gehören in diesen Kontext. Auch effizienterer Ressourceneinsatz im personellen und finanziellen Bereich tragen zur Erreichung des Ziels bei.

- Leichter Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung für alle.

Wenn die Herausforderungen der Wissensgesellschaft ernst genommen werden, ist es gesellschaftliche Aufgabe, den vielfältigen Zugang zu Wissen in der Bevölkerung zu stärken. Der Einzelne darf nicht aufgrund seiner sozialen Herkunft, späterer Entwicklung oder einer unzutreffenden Schullaufbahnentscheidung in seiner Jugend einfach „im System hängen bleiben“. So soll der Zugang zu den Bildungseinrichtungen transparenter gestaltet und Durchlässigkeit gestärkt werden, Lernen und Bildung sollen zugleich höheres Ansehen und größere Attraktivität erzielen.

Während der Durchschnitt der EU-Länder z. B. im tertiären Bereich eine Beteiligung von 15 % hat, liegt diese in den drei besten Ländern der Vergleichsanalysen bei über 20 %. Chancengerechtigkeit und sozialer Zusammenhalt werden in diesem Komplex auf die Agenda gesetzt.

- Weltweite Öffnung der Bildungssysteme.

Die Öffnung der Bildungssysteme wird von der EU in breiter Perspektive aufgeworfen. Dies beginnt zunächst im regionalen Umfeld der Bildungseinrichtung – Arbeitswelt, Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Bildung soll hier nicht isoliert, sondern im Gesamtkontext der Gesellschaft verwirklicht werden und damit konkrete Bezüge zur Lebenswirklichkeit erhalten. Dies bedeutet Förderung von Unternehmergeist, mehr Fremdsprachenkenntnisse, um an der internationalen Mobilität partizipieren zu können, und damit natürlich der unmittelbare Austausch. Damit wird dem Schüler schon bewusst, dass seine Zukunft nicht nur der regionale, sondern schon in naher Zukunft der europäische Arbeitsmarkt sein wird.⁴

Die Bildungspolitik wurde „ausdrücklich als vorrangiger Kernbereich innerhalb der Strategie von Lissabon anerkannt.“⁵, um auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft, Globalisierung und EU-Erweiterung zu antworten. Bis 2010 soll erreicht werden, dass

- die Bildungssysteme in Europa untereinander kompatibel sind und so die Freizügigkeit für alle Bürger umgesetzt ist;
- in der EU erworbene Leistungsnachweise in der ganzen Union anerkannt werden;
- der Zugang zum lebensbegleitenden Lernen altersunabhängig besteht;
- Europa sich für die Zusammenarbeit mit allen anderen Regionen weiter geöffnet hat und primäres Ziel von Studenten und Wissenschaftlern aus aller Welt ist.

Um die EU bzw. ihre Bürger für die Wissensgesellschaft und die globalisierte Wirtschaft „fit“ zu machen, sollen prioritär die Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im technologischen Bereich beseitigt werden.

Hierzu soll die offene Methode der Koordinierung genutzt werden, die sich auf Indikatoren und Richtwerte sowie den Vergleich bewährter Verfahren, regelmäßige Beobachtung, Evaluierung und gegenseitige Bewertung als Lernprozess aller Beteiligten stützt.

Flankiert werden die Aktivitäten durch eine Task-Force zur Qualifikation und einen daran gekoppelten Aktionsplan zur Mobilität. Ziele sind auch hier, die Sicherstellung der Freizügigkeit im europäischen Binnenmarkt, die Beseitigung von Mobilitätshindernissen sowie die Entwicklung der wissensbasierten Gesellschaft als Faktor zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. Seit den 60er Jahren sucht die EU die Bildungspolitik insbesondere über das Ziel der Freizügigkeit zu gestalten und ihre Kompetenzen zu erweitern.

9.4 PISA und die Leistungsvergleiche

Der Europaexkurs ist für die Diskussion um Schulleistungsvergleiche notwendig, um einen Blick dafür zu bekommen, dass Schulleistungsvergleiche nicht nur einfach nationale oder regionale Ereignisse sind, die gleich einem großen Gewitter über uns herunterbrechen, aber genauso wieder vorübergehen. Studien wie PISA bilden den Horizont, vor dem wir uns wieder Gedanken darüber machen müssen, was wir eigentlich in Deutschland unter Bildung verstehen wollen. Was soll das Ziel von Bildung sein: Der Mensch als Humanressource oder als Persönlichkeit? Der Mensch als Instrument der Ökonomie oder als freier Geist, der schöpferisch agiert? Es geht darum, wo wir zwischen dem Notwendigen und dem Idealen die Brücke schlagen.

PISA kann dabei ein wichtiges Instrument sein. Die Europäische Union strebt langfristig ein breites Benchmarking mit den Hauptkonkurrenten Japan und den USA an, wie es im Forschungsbereich auch umgesetzt wird. Die OECD ist der geeignete Rahmen. Über Leistungsvergleiche wird Druck entstehen, sich in der EU stärker als bisher auf Leistungskriterien und prüfbare Indikatoren zu einigen. (Binnenmarkt – europäischer Forschungs-, Hochschul- sowie Bildungsraum). Die Indikatoren können Hilfestellungen für die Schwachstellendiagnose in den Ländern sein. Dies führt dann auch zu der von der EU-Kommission angepeilten ‚Osmose der Bildungssysteme‘, die kulturelle Vielfalt und inhaltliche Hoheit der Mitgliedstaaten und deutschen Länder aufrechterhalten soll.

Über gemeinsame Zielstellungen und begleitende Förderprogramme werden einerseits „goldene Zügel“ angelegt. Andererseits werden sich Leistungsparameter entwickeln, die ein gemeinsames, transparentes Niveau ergeben können. Damit ist die Hoffnung verbunden, eines der Kernziele der Europäischen Verträge zu realisieren, nämlich die Freizügigkeit der Arbeitnehmer quer durch die Gemeinschaft sicherzustellen. Tendenziell ist damit aber nicht nur gesteigerte Transparenz innerhalb Euro-

pas, sondern auch das Problem der Kompetenzverlagerung nach oben verbunden, die dem Föderalismus widerspricht.

Hermann LANGE, der erste PISA-Beauftragte der Kultusministerkonferenz, weist darauf, dass TIMSS, die erste große Schulleistungsuntersuchung, an der Deutschland teilweise teilgenommen hat⁶, von der Wissenschaft ausgegangen sei. Die Ergebnisse haben bereits Ende der 90er Jahre gewissermaßen zu einem Schock geführt: Deutsche Schüler waren in Mathematik und Naturwissenschaften nur Mittelmaß! Sie waren gut im Repetieren, wiesen aber große Schwächen im Bereich der Problemlösekompetenz auf – Ergebnisse, die PISA bestätigt hat. LANGE weist zudem darauf hin, dass es – trotz der Diskussion über den Föderalismus – bei uns keine Tradition mit Vergleichsstudien gibt. Dies erkläre skeptische Reaktionen und Unsicherheit im Umgang mit den Ergebnissen.⁷

PISA erweitert nun die TIMSS-Studie um den Bereich der Lesekompetenz. PISA ist zugleich differenzierter und greift – wie erwähnt – weitere Fragestellungen (Selbstlernkonzept etc.) auf. Anders als TIMSS ist PISA eine vom politischen Willen der teilnehmenden Staaten und Regionen getragene Studie.

Bei der Auswertung von Untersuchungen gilt es stets, sich der Ebene bewusst zu sein, auf die sie bezogen ist – der Unterricht, die einzelne Schule oder das Gesamtsystem.⁸ Bei PISA wurden repräsentative Untersuchungen, die sich auf die Ebene der einzelnen Staaten beziehen, durchgeführt. Untersuchungen auf der Ebene des Gesamtsystems erlauben nur auf dieser Ebene die Debatte. Diskussionen über einzelne Schulen und deren Erfolge lassen sich auf dieser Datenbasis nicht führen.⁹

Die PISA-Studie verfolgt keinen curricularen Ansatz, der fragt, ob Schüler das, was sie gemäß Lehrplan können sollten, auch beherrschen. PISA testet, ob die Schüler darüber, „was sie im Blick auf die sich entwickelnden Anforderungen im Beruf und

im gesellschaftlichen Leben können müssten⁴¹⁰, verfügen. Damit rücken Lehrpläne zwar ins Blickfeld, sind aber nicht Maßstab.¹¹

Das zugrunde liegende Literacy-Konzept geht vom Prozess lebenslangen Lernens aus. Der Einzelne benötigt ein „solides Fundament an Kenntnissen in Bereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Um in diesen Bereichen mehr hinzuzulernen und mit dem gelernten Wissen in der realen Welt etwas anfangen zu können, müssen sie auch gewisse elementare Prozesse und Grundsätze verstehen und fähig sein, diese flexibel in unterschiedlichen Situationen anzuwenden.“⁴¹² Es wird kein Wissen abgefragt, sondern die Fähigkeit bewertet, mit einem allgemeinen Verständnis von bestimmten Schlüsselkonzepten Aufgaben in wirklichkeitsnahen Situationen zu bewältigen.¹³

Die Kernfrage lautet also: Lernen Schüler die richtigen Inhalte in der richtigen Weise, so dass sie auch in anderen oder neuen Kontexten darauf zurückgreifen und sie nutzen und Neues lernen können? Der Blick in andere Länder kann helfen, solange man den Vergleich nicht auf eine Strukturdebatte reduziert. Denn angemessene Schlussfolgerungen sind nicht vorschnelle Rufe nach Strukturveränderungen oder einfaches Kopieren. Zu berücksichtigen ist nämlich, „dass Unterschiede nicht nur Folge unterschiedlicher bildungspolitischer Konzepte, curricularer und didaktischer Programme und organisatorischer Regelungen sind, sondern dass sie auch auf unterschiedliche soziostrukturelle Kontextbedingungen zurückzuführen sein können. Letztere ... erklären einen großen Teil der Varianz in den Schülerleistungen.“⁴¹⁴ Wir müssen also die einfachen Leistungsergebnisse mit den Rahmenbedingungen der einzelnen Schule in den einzelnen Ländern in Beziehung setzen, um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen.

Damit rückt in der Qualitätsdebatte das pädagogische Handeln in der einzelnen Schule ins Zentrum, denn die schulspezifischen Bedingungen sind wesentlich für den Leistungszuwachs der Schüler. Über Dezentralisierungsstrategien und neue Steue-

rungsmodelle wird die Schule zum ‚entscheidenden pädagogischen Innovationszentrum‘.

Bisher war in Deutschland das Schulwesen traditionell nach dem Prinzip der „Input-Steuerung“ über Lehrpläne, Lehrmittel sowie Lehrpersonal strukturiert. Nun rückt die Frage nach dem output, die Ergebniskontrolle stärker in das Blickfeld. In Sachsen wurde bereits durch zentrale Abschlussprüfungen für alle qualifizierten Bildungsabschlüsse und die transparente Darstellung der Schulporträts im Internet weitreichende Offenheit erreicht und Input- und Output-Steuerung miteinander verbunden. Auch angesichts knapper Haushaltsmittel ergibt sich eine Verschiebung von einer Quantitäts- zu einer Qualitätsdebatte. Schule muss sich dem Anspruch stellen, die eingesetzten (Steuer)Gelder mit einem optimalen Wirkungsgrad einzusetzen. Auch dies ist ein Vergleichsindikator für die Qualität von Schule.

Das Schulwesen respektiert zunehmend einen notwendigen Referenzrahmen, der aufdeckt, was woanders unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen erreicht wird. Dies löst Debatten quer durch die bisherigen „Lager der Bildungspolitik“ aus. Lediglich die organisierten Interessenvertreter führen noch Nachhutgefechte in der Hoffnung, alte Forderungen unterzubringen. Mit dieser empirischen Wende erfolgt ein Abrücken von der eher spekulativen Konzeptentwicklung und eine Ausrichtung auf die systematische Untersuchung der Wirkung pädagogischen Handelns, die auch Konsequenzen für die weitere Professionalisierung der Berufsausübung zur Folge hat.¹⁵

9.5 PISA – Ergebnisse

Für die Bundesrepublik liegen mit den im Dezember 2001 veröffentlichten Daten die Karten auf dem Tisch. Fast durchgängig bestätigen sich in der PISA-Studie gleiche Befunde. Die deutschen 15-jährigen Schüler sind leicht unter dem europäischen Durchschnitt.

Ergänzt wurde das Bild im Juni 2002 durch die Veröffentlichung der Ergebnisse des Vergleichs der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen den Ländern und innerhalb der Länder zeigt sich dabei eine vertiefende Leistungskluft: Sachsen gehört dabei – wie unten näher ausgeführt – zur Spitzengruppe und ist das erfolgreichste neue Land. Hinsichtlich der Leistungsstreuung innerhalb der sächsischen Schülerschaft liegt der Freistaat auf Platz 4, nach Brandenburg, Bayern und Thüringen, d. h. im Deutschlandvergleich ist die Leistungsstreuung trotz äußerer Differenzierung nach Klasse 4 unterdurchschnittlich.

9.5.1 Lesekompetenz

Lesekompetenz wird als Fähigkeit definiert, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“.¹⁶

Lesekompetenz dient also nicht nur dem Individuum, um seine persönlichen Ziele zu erreichen, sondern ist Bedingung für die Weiterentwicklung seines Wissens und seiner Fähigkeiten. Es geht um die Möglichkeit der zielorientierten, selbstgesteuerten Aneignung neuen Wissens und um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Lesen wird dabei als komplexer Vorgang gesehen. Auf der untersten Ebene – so die PISA-Studie – besteht Lesen „aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie aus der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächsthöheren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen im Vordergrund und auf der Textebene die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes.“¹⁷

Bei der Untersuchung der Lesekompetenz werden folgende Aspekte unterschieden:

- Informationsermittlung
- Textbezogene Interpretation
- Reflexion und Bewertung

Deutschland erreicht hier mit 484 Punkten Platz 21 und liegt damit 16 Punkte unterhalb des OECD-Durchschnittes. In keinem Land ist der Leistungsabstand zwischen den 5 % der schlechtesten und der besten Schüler so groß wie in Deutschland. Das heißt, die Leistungsstreuung in Deutschland ist im OECD-Vergleich am größten, bedingt vor allem durch besonders ausgeprägte Schwächen im unteren Leistungsbereich. 10 % der Schüler erreichen nämlich noch nicht einmal die niedrigste Kompetenzstufe I, auf der nur explizit angegebene Informationen lokalisiert werden können, wenn keine konkurrierenden Informationen vorhanden sind oder der Hauptgedanke bzw. die Intention des Autors besonders auffällig dargestellt ist. Insgesamt liegen 23 % der Schüler auf dieser Kompetenzstufe oder darunter. Das heißt, diese Schüler sind nur fähig, auf einem elementaren Grundschulniveau zu lesen und werden demzufolge wohl Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben. Im oberen Leistungsbereich weichen dagegen die deutschen Ergebnisse nur unmaßgeblich vom OECD-Durchschnitt ab. Die Kompetenzstufe V erreichen 9,3 % der deutschen Schüler, dies ist vergleichbar mit Österreich, der Schweiz, Frankreich oder Dänemark, liegt jedoch signifikant unter den Werten von Finnland oder Neuseeland.

Auffälliges Ergebnis einer begleitenden Lehrerbefragung in Schulen mit Hauptschulbildungsgang ist, dass rund 90 % der Lehrer ihre schwach lesenden Schüler nicht identifiziert haben.

Beim Vergleich der Leseleistungen innerhalb Deutschlands zeigt sich, dass die Leistungsdifferenz zwischen den deutschen Ländern deutlich größer ist als eine halbe Standardabweichung. Der Freistaat Bayern liegt an der Spitze mit 510 Punkten, Bremen deutlich abgeschlagen 62 Punkte niedriger – bei 448 Punkten. Diese Leistungsstreuung zwischen den Ländern, die sich innerhalb der Länder vielfach fortsetzt, wird in leistungsstarken PISA-Teilnehmerstaaten nicht angetroffen. Sachsen rangiert an dritter Stelle und liegt mit 491 Punkten über dem deutschen Durchschnitt und im OECD-Schnitt.

Gute oder schlechte Leseleistungen sind nicht monokausal zu erklären, sondern hängen von vielfältigen Faktoren ab. Lesehäufigkeit und Einstellungen zum Lesen spielen eine große Rolle. Die familiäre Lesesituation ist dabei von großer Bedeutung. Hier wird Wissen über die Funktion von Lesen und Schreiben, hier werden metasprachliche Kompetenzen vermittelt: Im Gespräch mit den Eltern lernt das Kind Sprache als Instrument der Kommunikation einzusetzen. Jenseits von PISA wurde festgestellt, dass keine Alltagssituation so wichtig für den Spracherwerb ist wie die Vorlesesituation und die Nutzung des klassischen Bilderbuches. Hier entstehen quasi dialogische Situationen, in denen Eltern und Kind den Bedeutungsgehalt eines Textes aushandeln. Kinder werden angeregt zu fragen, wie Geschichten weitergehen oder warum etwas in einer bestimmten Weise verlaufen ist. Es werden Kultur und Werte vermittelt sowie der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache bewusst. Zentral für die künftige Lesekompetenz ist dabei wohl die phonologische Bewusstheit¹⁸. Wie erfasst das Kind die Lautstruktur eines Wortes? Erkennt es im Satz die Wörter und in Wörtern die Silbe? Hinzu tritt, als wichtige Voraussetzung für eine gute Lesekompetenz, die frühe Buchstabenkenntnis. Wenn ein Kind

z. B. schon vor Schulbeginn seinen Namen schreiben kann, hat es sich als guter Leser herausgestellt.¹⁹

Angesichts der Bedeutung der vorschulischen Phase müssen wir nun die Frage stellen, welche Forderungen daraus erwachsen. Familien mit hohem Bildungshintergrund geben Kindern häufig stärkere Leseimpulse. Aber wie helfen wir Kindern, deren Eltern kein Vorleseinteresse haben? Sie benötigen elementare Leseförderung, die auch das Staatsministerium für Kultus deutlich stärken will. Beispielhaft ist das in Kooperation mit der Stiftung Lesen entwickelte deutschlandweit einmalige Projekt „Leselust in Sachsen“ für den Vorschul- und Grundschulbereich, das mit Bücherpaketen, Seminaren und Tipps für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen das Lesen fördern will.

Ein differenzierter Vergleich zwischen Finnland, dem OECD-Durchschnitt und Deutschland, den die finnische Pädagogikprofessorin Pirjo LINNAKYLÄ, zugleich Mitglied im PISA-Konsortium, in Berlin vorgestellt hat, verdeutlicht die Problematik: Während in Finnland 7 % der Schüler auf Kompetenzstufe I und niedriger liegen, sind dies in Deutschland insgesamt rund 23 %.²⁰ In Deutschland würden Schüler mit Lesefähigkeit auf Kompetenzstufe I und niedriger als Problemgruppe angesehen, in Finnland dagegen bereits ab Kompetenzstufe II. Die Alarmglocken läuten also früher. Schon hier seien Leistungen nämlich unterdurchschnittlich, die Angehörigen dieser Risikogruppe seien als generell nicht berufsfähig anzusehen.

Ziel eines Bildungssystems müsse es sein – so LINNAKYLÄ – alle Schüler mindestens auf das mittlere Niveau der Kompetenzstufe III zu heben, um ihnen grundlegend die Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu sichern. Wenn die Berufsfähigkeit durch das Bildungswesen nicht gesichert werde, müsse dies im weiteren Verlauf über die sozialen Sicherungssysteme ausgeglichen werden. Dies sei für den Staat teurer, da Sozialausgaben zumeist länger geleistet werden müssten. Es reiche nicht aus,

soziale Ausgaben zur Disposition zu stellen. Notwendig seien Strategien zur Verhinderung sozialer Probleme.

Aufschlussreich sind auch LINNAKYLÄS Auswertungen der Einflussfaktoren auf die Leseleistungen und insbesondere des Leseverhaltens:

Indikator	FIN	OECD	D
Engagement beim Lesen	22	16	13
Interesse am Lesen	18	11	8
Kulturelle Kommunikation zu Hause	6	5	6
Selbstkonzept Lesen	6	2	2
Wettbewerbsstrategie	4	2	2
Kulturelle Aktivität	3	6	9

Tabelle aus Mitschriften erstellt, Angaben in Prozent

Die Werte zeigen bezogen auf die Leseleistungen deutlich die Effekte des Lesens, das auch durch kulturelle Aktivitäten, wie sie in Deutschland verbreiteter seien, nicht ersetzt werden könne.

Interessant ist auch die Analyse dessen, was 15-jährige – abgesehen von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten – lesen: In Finnland lesen 61 % der Schüler Tageszeitungen. In Deutschland greifen nur rund 40 % zu einer Tageszeitung, womit wir noch 1 % über dem OECD-Durchschnitt liegen. Magazine lesen in Finnland 37 %, im OECD-Durchschnitt 30 % und in Deutschland 34 %. Comicleser sind 35 % der finnischen Schüler, in Deutschland 15 % und im OECD-Durchschnitt nur 5 %. 35% sind in Finnland Email-Leser, im OECD-Durchschnitt und in Deutschland 22 %.

Drastisch sind die Unterschiede in der Einstellung zum Lesen: 42 % der Schüler bei uns geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen, 31 % sehen im Lesen sogar reine Zeitsverschwendung – in Finnland ist der Anteil nicht freiwilliger Leser dagegen mit ca. 21 % relativ gering, mehr als 22 % geben sogar an täglich mehr als 1 Stunde zum Vergnügen zu lesen. Auch bei der Frage nach der Nutzung von Bibliotheken wird das unterschiedliche Leseverhalten deutlich: In Finnland nutzen sie 44 % der 15-jährigen, in Deutschland nur 14 %.

Ursachen für das gute Abschneiden der finnischen Schüler liegen wohl abgesehen von spezifisch finnischen Faktoren wie z. B. der Struktur des Schulwesens, die auf die geringe Bevölkerungsdichte reagiert, dem traditionell hohen Leseinteresse, den hohen Erwartungen von Lehrern und an Lehrer sowie deren Ansehen auch in der geringen Migration: Finnland hat einen ähnlich niedrigen Ausländeranteil von 1,5 % wie Sachsen. Die Integration von Kindern ausländischer Herkunft in die Klasse und eine Sonderförderung sind da leichter zu lösen als die Integration von 50 oder 60 % ausländischer Kinder, wie es in den deutschen Ballungszentren wie Berlin und Hamburg bewältigt werden muss. In diesem Sinne sollten wir unser Bildungssystem auch nicht unnötig diskreditieren. Wir haben in Deutschland über die Schulen auch eine große Integrationsleistung erbracht – aber eben nicht genug erreicht.

Bei den Schülern in Deutschland, die nicht die Kompetenzstufe I erreichen, kommen 34 % aus Sonderschulen und 50 % aus Hauptschulen. 47 % dieser Schüler sind selbst wie ihre Eltern in Deutschland geboren, 36 % sind im Ausland geboren, 17 % haben mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil. Nehmen wir nur den Anteil der Schüler, deren Eltern auch in Deutschland geboren sind, erreichen lediglich 6 % nicht mehr die Kompetenzstufe I, bei den im Ausland geborenen Schülern sind dies 25 %. In der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund erreichen 14 % nicht die Kompetenzstufe I. Fragen wir schließlich nach dem regulären, das heißt ohne Klassenwiederholung erfolgten Schuldurchlauf, haben das in dieser Gruppe nur

25 % der Schüler erreicht. Mit diesen Zahlen sind die Problemgruppen gut definiert, um die es sich nun im Wesentlichen zu kümmern gilt.

Außerdem werde – so die finnische Wissenschaftlerin – in Finnland größter Wert auf die methodisch-didaktische Ausbildung gelegt. Während in vielen Ländern häufig Lehrer eine bestimmte Methodik undifferenziert auf alle Schüler anwendeten, seien die Lehrer in Finnland so ausgebildet, dass sie die jeweils anzuwendende Methodik aus der jeweiligen Klassensituation ableiten und so unterschiedliche Konzepte in unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen, je nach Stärken und Schwächen, einsetzen können. Damit verfügten die Lehrer über eine hohe Kompetenz – und der Staat achte darauf, dass der Bildungsstandard nicht abrutsche.

Zusammenfassend ist zu schlussfolgern, dass großes Augenmerk auf die Verbesserung des Textverstehens und die Entwicklung einer positiveren Haltung zum Lesen gerichtet werden muss. Schüler, die nicht lesen, wenig Interesse für Tageszeitungen oder andere Lektüre entwickeln, verlieren den Anschluss an diejenigen, die sich durch Interesse und Lust am Lesen geleitet neue Wissensfelder und damit Strategien zur Kompetenzerweiterung aneignen. Je höher die textrelevante Wissensbasis und je höher die Lesegeschwindigkeit des Schülers ist, desto höher sind die Leistungsvorsprünge, die sich aus den angeeigneten kognitiven Grundfertigkeiten ergeben.²¹ Es geht also um die Schaffung einer Kultur und Lust des Lesens.

9.5.2 Mathematische Grundbildung

Als mathematische Grundbildung wird die „Fähigkeit definiert, die Rolle, die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen, zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als eines kon-

struktiven, engagierten und reflektierenden Bürgers entspricht.“²² Es geht auch hier nicht nur um die Durchführung mathematischer Operationen, sondern um das Verständnis dafür, dass Mathematik ein wesentlicher Inhalt von Kultur ist, eine Sprachform, die ein Schüler verstehen können muss.²³

Auch hier erreichen deutsche Schüler lediglich den 20. Platz – den OECD-Durchschnitt wieder nicht mitgezählt. Deutschland bleibt dabei deutlich mit einem Mittelwert von 490 Punkten unter den Vergleichswerten aller übrigen west- und nordeuropäischen Länder. Zur Spitzengruppe, die die oberste Kompetenzstufe erreichen, gehören nur 1,3 % der Schüler, womit Deutschland im internationalen Vergleich allerdings hier etwas besser abschneidet, als im unteren Leistungsbereich. Fast ein Viertel der Schüler ist nämlich zu einer Risikogruppe zu zählen, da ihre mathematische Grundbildung kaum über das Rechnen auf Grundschulniveau hinausgeht. Für eine erfolgreiche Berufsausbildung reicht dies nur bedingt aus.

Welche Basisfunktion die Lesekompetenz hat, wird auch hier deutlich. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen der Lese- und Mathematikleistung diagnostiziert. Steigt die Leseleistung einer Schülergruppe um eine Standardabweichung, steigt auch das mathematische Ergebnis um eine halbe Standardabweichung.²⁴ Wer eine Aufgabe nicht lesen und damit nicht voll verstehen kann, hat eben auch Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe. Lesekompetenz erlangt auch hier Gewicht bei der Erklärung von Leistungsdifferenzen.

Im innerdeutschen Vergleich erreicht Sachsen mit 501 Punkten den Platz 3 nach Bayern (516 Punkte) und Baden- Württemberg (512 Punkte) – der Abstand zu den schwächsten Ländern ist wiederum recht groß: Brandenburg erreicht 472 und Bremen sogar nur 452 Punkte. Sachsen liegt damit über dem deutschen und dem OECD-Durchschnitt.

9.5.3 Naturwissenschaftliche Grundbildung

Ausgehend vom oben beschriebenen Literacy-Konzept erfolgt im Bereich der Naturwissenschaften eine Fokussierung auf die Fähigkeit, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“²⁵ Im Mittelpunkt stehen grundlegende Ideen aus der Physik, Chemie und den Geowissenschaften, z. B. Kraft und Bewegung (Kräfte im Gleich- und Ungleichgewicht, Geschwindigkeit, Beschleunigung), Artenvielfalt (Arten, Genpool, Evolution) und physiologische Veränderungen (Hormone, Elektrolyse, Neurone).

Deutsche Schüler erzielten hier den Platz 20 unter 31 Nationen. (Irrtümlich wird in vielen Publikationen der 21. Platz ausgewiesen, indem dort die Angabe des OECD-Durchschnitts mitgezählt wird.) Eine große Gruppe von immerhin 26,3 % der Schüler erreicht lediglich die niedrigste Kompetenzstufe. Ihnen gelingt es nur, einfaches Faktenwissen zu reproduzieren und in begrenztem Rahmen mit Schlussfolgerungen zu versehen und zu bewerten. Demgegenüber sind Schüler auf der höchsten Stufe in der Lage, Vorhersagen oder Erklärungen auf der Basis konzeptueller Modelle zu treffen. Diese Schüler verfügen über ein differenziertes Verständnis naturwissenschaftlicher Untersuchungen, können Begründungen analysieren und präzise kommunizieren. Diese Leistungsebene erreichen in Deutschland lediglich 3,4 % der Schüler. In Österreich liegt die Quote bei 4,5 %, in der Schweiz bei 4,6 % und im Vereinigten Königreich bei 9,0 %.

Im innerdeutschen Vergleich erreicht Sachsen nach den Spitzenreitern Bayern (508 Punkte) und Baden-Württemberg (505 Punkte) den 3. Platz mit 499 Punkten. Wiederum ist das Leistungsspektrum sehr breit und reicht bis zu 461 Punkten in Bremen.

Die sächsischen Schüler liegen somit über dem deutschen Durchschnitt und im OECD- Schnitt.

Auffällig ist, dass die neuen Länder bei den nationalen Aufgaben deutlich besser abschneiden als bei den internationalen. Im ergänzenden deutschen Naturwissenschaftstest schneiden Sachsen und Thüringen besser ab als Bayern und Baden-Württemberg. Beachtenswert ist zudem, dass in Sachsen auf relativ hohem Kompetenzniveau die fachbezogenen Leistungen in Biologie, Physik und Chemie relativ nah beieinander liegen, während es in den anderen Ländern z. T. auffällige Unterschiede zuungunsten von Chemie und/oder Physik gibt. In allen Ländern schneiden die Schüler im biologiebezogenen Testteil am besten ab, dem Fach, mit dem meist an den weiter führenden Schulen als erster Naturwissenschaft begonnen wird.

9.5.4. Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb

Betrachtet man nunmehr noch die weiteren Untersuchungen, insbesondere zur Frage des Zusammenhanges von sozialem Hintergrund und Kompetenzerwerb, ergeben sich weitere Erklärungsansätze, die uns das deutsche Ergebnis verständlich machen.

In keinem Staat, das ist ja über die Medien extensiv transportiert worden, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erzielter Kompetenzstufe so eng wie in Deutschland. Dieser Prozess, so hebt die PISA-Studie hervor, wirkt kumulativ, beginnt lange vor der Grundschule und wird an den Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt. Soziale Verhältnisse kovariieren mit Bildungsehrgeiz, Bildungsbeteiligung, erbrachten Schulleistungen sowie Lebensplänen und Lebenschancen.²⁶

Die geringsten sozialschichtbedingten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung werden dabei im innerdeutschen Vergleich PISA-E für Sachsen konstatiert: Die sozi-

ale Herkunft entscheidet hier am wenigsten über die relativen Chancen eines Kindes, das Gymnasium zu besuchen. Hinsichtlich der Bedeutung der Sozialschichtzugehörigkeit für die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs zeigt sich insgesamt ein deutlicher Ost-West-Unterschied (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern). In den alten Ländern ist Baden-Württemberg das Land mit den niedrigsten sozialen Disparitäten im Gymnasialbesuch. Wenn zusätzlich zur Sozialschichtzugehörigkeit Eignung und Leistung (i. S. kognitiver Grundfähigkeiten und schulisch erworbener Kompetenzen) berücksichtigt werden, zeigen sich in Sachsen und Brandenburg ebenfalls die geringsten sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Gymnasialbesuchs.

Schauen wir auf eine andere Untersuchung, die 16. Studentenfragung des Hochschulinformationssystems, die in einem festen Rhythmus die soziale Lage der Studenten untersucht. Seit 1985 konnten wir – trotz des Versuches, durch die Bildungsexpansion sozialen Ausgleich in den Bildungschancen herzustellen – keine Fortschritte zur Herstellung einer Chancengerechtigkeit erzielen. Im Gegenteil: Hatten 1985 29 % der Studenten Eltern mit Hochschulabschluss, sind dies heute 44 %. Zählen wir die Studenten hinzu, die Fachschulabschlüsse und ähnliches vorweisen können, steigt diese Zahl im Jahr 2000 sogar auf 62 %. Betrachten wir uns den unteren Skalenbereich, so ist die Quote der Studenten, deren Eltern über eine Lehre oder Facharbeiter- oder gar keine Ausbildung verfügen von 45 % auf 30 % zurückgegangen. Die Aussagen verändern sich unwesentlich, wenn wir den Blick auf den höchsten Schulabschluss oder die soziale Herkunft richten.

Sachsen hat insgesamt – das zeigt der innerdeutsche Vergleich PISA-E – eine relativ hohe Bildungsbeteiligung: 55 % der 15-jährigen sind im Realschulbildungsgang, ähnlich hohe Werte hat deutschlandweit nur Brandenburg. Hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen sind also die Aufstiegschancen in Sachsen mit seinem zweigliedrigen Schulsystem recht günstig.

Auf die Frage, wann die Leistungsschere zwischen den Schülern aufreißt, stellt der Bericht des nationalen Konsortiums fest: Der Schulbesuch wirkt für die Schüler an

sich leistungsausgleichend. Die Schere öffnet sich in der schulfreien Sommerpause – „einer Zeit, in der Kinder unterer sozialer Schichten im Leistungsniveau zurückfallen, während Kinder aus privilegierten Elternhäusern den erreichten Leistungsstand halten oder sogar ausbauen können. Der Wechsel zwischen homogenen institutionellen Lerngelegenheiten und unterschiedlichen Anregungspotenzialen in sozialen Milieus wirkt über die Schuljahre kumulativ auf die Entwicklung sozial bestimmter Leistungsunterschiede.“²⁷ Kontrolliert man – so weitere Studien – das Vorwissen und kognitive Grundfertigkeiten bei der Auswahl der Stichproben, haben soziale Merkmale praktisch „keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der 7. bis zur 10. Jahrgangsklasse.“²⁸ Es entstehen also schulformspezifische Entwicklungsmilieus. Ist der Schüler im Gymnasium angekommen, treten soziale Aspekte bei der Leistungsentwicklung zurück. Damit rücken die Schnittstellen des Bildungssystems in den Blickpunkt. Deren schlichte Beseitigung würde aber unsere spezifischen Probleme nur verlagern. Fragen der Förderung und Forderung würden dadurch nämlich keineswegs automatisch beantwortet.

Mit Blick auf die Analyse der Leistungen von Migranten hebt die Studie hervor, dass weder „die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche (...) primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind; von entscheidender Bedeutung sind vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau.“²⁹ Auch bei Migranten spielt also die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache eine zentrale Rolle für die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen.

Die hektische Diskussion um die PISA-Ergebnisse und die tägliche Verkündung von Patentrezepten verdeutlichen, dass das „Wissen über die Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulen und Schulsystemen (...) offenbar schneller (wächst) als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und wie dieses in reale Verbesserungen der Situation auf den verschiedenen hier angesprochenen Ebenen ‚umzusetzen‘ ist“³⁰.

Denn einfache Lösungen zur kurzfristigen Qualitätsverbesserung der Schule in Deutschland gibt es nicht. Wir müssen also in verschiedene Richtungen denken. Da geht es um die generelle Förderung von schwachen und starken Schülern. Da steht die Frage der didaktischen und methodischen Ausbildung unserer Lehrer und deren Fort- und Weiterbildung. Da steht die Frage der Ausstattung von Schulen mit moderner Technologie, die Frage der Wertschätzung, die die Gesellschaft Bildung und auch Lehrern gegenüber zum Ausdruck bringen. Da steht die Frage, welcher Bildungsehrgeiz in der Bevölkerung anzutreffen ist und warum Eltern ihre Kinder – trotz Bildungsempfehlung – nicht auf das Gymnasium, sondern auf eine Mittelschule schicken.

Dann sind wir bei der Frage, welche Bedeutung wir unserer Sprache zuordnen, denn hier scheint ja das Kernproblem zu liegen. Sie wird in einem Wörterbuch definiert als „eine bestimmte, endliche, nie restlos in andere Sprachen übersetzbare Offenheitsweise von Welt, die auf dem gesamtulturellen Hintergrund das faktische Verstehen des Menschen ermöglicht.“⁴³¹ Welche Konsequenzen hat dies jenseits der Bildungspolitik, z. B. in der Zuwanderungsdebatte? Sprache ist – das stellte schon Wilhelm von Humboldt fest – das bildende Organ des Menschen. Das Ziel von Sprache ist nicht nur schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit in einer leblosen Formalstruktur, sondern auch Anteilnahme an kulturellem Leben, Literatur, Medien, der Politik. Sie ist Schweigen und Aufmerksamkeit, die den Dialog schafft.

9.6 Sächsische Schlussfolgerungen

Die PISA-Ergebnisse haben deutschlandweit der Debatte über Qualität und Erträge von Schule sowie über die Bedeutung von Bildung einen wesentlichen Impuls gegeben. Deutlich wird, dass sich Qualitätskontrolle und -sicherung im Bildungsw-

sen zuerst auf den Unterricht richten muss. Dabei wird sich Deutschland von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung bewegen.

Trotz zahlreicher Debatten um die vermeintliche Reformunfähigkeit des deutschen Bildungswesens ist sehr viel in Bewegung. Dass dies nicht immer wahrgenommen wird, hängt auch damit zusammen, dass derzeit jeder die Chance sieht, seine eigenen Interessen über die PISA-Kritik durchzusetzen. Die Kultusminister haben sehr schnell und angemessen auf die PISA-Ergebnisse reagiert. Sie haben sich bereits im Dezember 2001 auf insgesamt sieben Handlungsfelder zur Qualitätsverbesserung von Schule verständigt. Im Juni 2002 wurde zudem – ein absolutes Novum im föderalen deutschen Bildungswesen – die Erstellung von gemeinsamen Bildungsstandards, bezogen auf die Schnittstellen der schulischen Ausbildung, und die Einführung von Orientierungs- und Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Standarderreicherung beschlossen. Darüber hinaus wird es in Deutschland weiterhin nationale und internationale Schülerleistungsvergleiche geben. Daran schließt sich eine umfangreiche Datenerhebung und -analyse an, die dem entspricht, was ein nationaler Bildungsbericht unter dem Dach der Bundesbildungsministerin auch nicht besser erreichen könnte. Der von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene erste Bericht über Bildung in Deutschland wird noch im Jahr 2003 veröffentlicht werden und Aussagen zu Kontext- und Prozessfaktoren sowie deren Wirkungen machen.

Für den Freistaat Sachsen sind die PISA-Ergebnisse Ansporn für eine Qualitäts-offensive, denn PISA hat gezeigt: Im nationalen Vergleich können sich die Leistungen unserer Schülerinnen und Schüler sehen lassen, haben sich die Grundentscheidungen unseres Schulsystems bestätigt. Insbesondere folgende Eckpunkte des sächsischen Schulsystems haben sich als zukunftsfähig erwiesen:

- Die Leistungsorientierung in allen Schularten verbunden mit umfassenden Fördermöglichkeiten aller Schüler trägt dazu bei, dass Anlagen und Neigungen angemessen entwickelt werden und ein hohes Maß an Kenntnissen und Fähigkeiten

flächendeckend erreicht werden kann. Mit der Betonung des Stellenwertes schriftlicher Leistungen (z.B. Klassenarbeiten) befindet sich der Freistaat auf dem richtigen Weg. Die Benotung in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik ab Klassenstufe 2 gibt auch Eltern die Möglichkeit, klare Leistungsbilder ihrer Kinder zu erhalten.

- Die Konzentration auf die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bereits in der Grundschule gewährleistet – ergänzt durch den Begegnungsspracheunterricht – eine umfassende Grundbildung, die Voraussetzung für die weitere schulische Entwicklung ist. Dies wird durch die Betonung der Kernfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaften in den Mittelschulen und Gymnasien konsequent fortgesetzt.
- Zentrale Abschlussprüfungen sowohl am Gymnasium wie beim Realschul- und qualifizierenden Hauptschulabschluss sowie Lehrpläne, die in allen Fächern Ziele und Inhalte verbindlich und transparent machen, haben sich als Instrument der Qualitätssicherung bewährt.
- Schließlich ermöglichen die auf dem Bildungsserver publizierten Schulporträts die Standortbestimmung der Einzelschule und den Vergleich zwischen Schulen. Die verbindliche, nach einheitlichen Kriterien gestaltete öffentliche Darstellung der Mittelschulen und Gymnasien und ihres Leistungsprofils schafft mit über 40 Indikatoren Transparenz und Vergleichbarkeit und motiviert zudem zum Wettbewerb um die „best practice“. Insgesamt soll ein größerer Austausch zwischen den Lehrern innerhalb und außerhalb des eigenen Kollegiums erreicht werden. Schließlich sollen auch Eltern und die gesamte Öffentlichkeit von diesem transparenten Informationssystem in ihren Entscheidungen profitieren.
- Leistungsstarke Schüler werden durch ein breit angelegtes Begabtenförderungskonzept frühzeitig und gezielt gefördert, dazu gehören Wettbewerbe, Korrespondenzkreise, Arbeitsgemeinschaften und spezielle Gymnasien für Domänenbegabungen. Mit dem Landesgymnasium St. Afra für mehrfach Hochbegabte in Meißen wurde die Elitförderung noch erweitert.

- Da zusätzliche Untersuchungen zur Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler ähnliche Ergebnisse wie die PISA-Studie erbrachten, wurden an einigen Schulen Debattierclubs eingeführt. Die Schüler üben dort mit Sprache umzugehen, aus gelerntem Wissen Positionen zu bestimmen und im Streitgespräch zu vertreten. Über die Analysen von Abschlussprüfungen und Erprobungsarbeiten wurden zudem neue Aufgaben entwickelt, die stärker den schriftlichen Sprachgebrauch und den Wissenstransfer berücksichtigen.
- Positiv erweist sich auch, an der Schnittstelle zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe 1 objektive Kriterien für die Bildungsempfehlung zu hinterlegen. Damit wurde erreicht, dass nicht der Bildungshintergrund der Eltern über die Bildungskarriere entscheidet, sondern das tatsächliche Leistungsprofil des jeweiligen Schülers. Die sächsischen Ergebnisse zeigen zugleich, dass der verkürzte Weg zum Abitur nach 12 Schuljahren möglich ist und nicht durch Abstriche an der Qualität bezahlt werden muss.

Trotz des vergleichsweise guten Abschneidens der sächsischen Schüler im deutschen Ländervergleich gibt es keinen Grund für Euphorie: Im internationalen Vergleich stehen wir allenfalls im guten Mittelfeld. Ziel muss es sein, in den nächsten Jahren auch international zur Spitzengruppe aufzuschließen. Deshalb sollen im sächsischen Schulsystem besonders folgende Maßnahmen in der nächsten Zeit umgesetzt bzw. ausdrücklich auf die Konsequenzen aus PISA orientiert werden.

- **Lehrplanreform**

Die z. Zt. laufende grundsätzliche Lehrplanreform für alle Schularten bietet die günstige Möglichkeit, aktuelle Erkenntnisse aus PISA direkt in die neuen Fachlehrpläne einzuarbeiten. Sie zielt insbesondere auf den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, die Entwicklung von Lern- und Methodenkompetenz, von Sozialkompetenz und Werteorientierung. Damit sollen Vernetzung, Problemorientierung und Anwendungsfähigkeit – den seit TIMSS und PISA nachgewiesenen Defiziten des deutschen Fachunterrichts – zu Eckwerten

eines fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts in allen Schularten werden. Stärkung der Lesekompetenz wird als Kernaufgabe für alle Fächer definiert. Durch die Reduzierung der Stofffülle in den Lehrplänen werden Freiräume geschaffen, die dem Lehrer in der konkreten Situation seiner Klasse ermöglichen, auf aktuellen Handlungsbedarf zu reagieren.

- Standards und Orientierungsarbeiten

Sachsen hat sich bereits im zurückliegenden Jahr intensiv an dem gemeinsamen Projekt der CDU/CSU-regierten Länder zur Definition verbindlicher länderübergreifender Standards für schulische Bildung beteiligt. Diese Standards sind jetzt in den Ländern durch Vergleichsarbeiten zu untersetzen, mit denen an bestimmten Punkten in Grundschule, Mittelschule und Gymnasium untersucht werden soll, ob die Schüler die Ziele im jeweiligen Fach erreicht haben. Nachdem bereits in den letzten Jahren für einzelne Fächer Vergleichsarbeiten entwickelt und in der Schulpraxis auch eingesetzt worden sind, sollen ab dem kommenden Jahr in allen genannten Schularten „Orientierungsarbeiten“ geschrieben werden, die neben dem Vergleich der Schülerleistungen Schülern, Lehrern und Eltern vor allem Orientierungsmöglichkeit auch hinsichtlich besonderem Förderbedarf geben sollen.

- Ausbau von Ganztagsangeboten

Durch Ausbau und Vernetzung von vorhandenen und in Sachsen bewährten Angeboten wie Hort und Schuljugendarbeit sollen Ganztagsangebote erweitert werden. Im kommenden Schuljahr beginnt ein Schulversuch an 10 Schulen, der ganztagsschulische Angebote in neuer Form erprobt.

- Lehrerfortbildung

Das Max-Planck-Institut fordert eine höhere Professionalisierung der Lehrerschaft. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Lehreraus-, fort- und -weiterbildung, die besonders die Diagnosefähigkeit sowie Methodik und Didaktik betreffen. Die Lehrerfortbildung wird sich in den kommenden Jahren gezielt auf die Erkenntnisse aus PISA und auf die Schlussfolgerungen für den Unterricht

in Sachsen konzentrieren müssen. Bereits bestehende Schwerpunkte, die verstärkt werden müssen, sind die Förderung der Eigenverantwortung der Schule und ihrer Kooperationsmöglichkeiten insbesondere durch Schulentwicklung sowie durch Anregung von Schulprogrammen sowie die Verbesserung der analytischen Arbeit für die Schulaufsicht, Fachberater und für die in der Fortbildung tätigen Lehrer.

Dies gibt ein Rahmengerüst für eine Verbesserung von Schule im Interesse der Zukunftschancen der jungen Generation. Das sind keine Knebelungen von schulischer Wirklichkeit, denn Schule ist kein Selbstzweck. Sie hat einen konkreten Auftrag – nämlich die eingangs erwähnte Persönlichkeitsbildung.

9.7 Anmerkungen

- ¹ Dieter SKALA: Qualitätssicherung als Thema in der aktuellen politischen Situation = Arbeitshilfen 154: „Schulqualität“. Beiträger zu einer öffentlichen Diskussion (31. Juli 2000), Sekretariat der dt. Bischofskonferenz, S. 7.
- ² Felix GRIGAT: Die Welt in sich aufnehmen und sich in der Welt darstellen. Zur Aktualität der Bildungstheorie Friedrich SCHLEIERMACHERS = Forschung und Lehre 9/2001, 467f. In der Diskussion über Leistungsvergleiche und den Umgang mit den Ergebnissen dürfen wir deren Begrenzung nicht außer Acht lassen. Bildung kann nicht auf begrenzte Aspekte, die kontinuierlich gemessen werden, begrenzt werden. Bildung orientiert auf innere Formung hin, die Sprache, das Denken, die Gesellschaft und die Wissenschaft, meint wesentlich auch geistige Haltung. Diese geht über das Messbare hinaus. Kardinal RATZINGER hat dazu im Blick auf eine Krise der Gegenwart ausgeführt: „Die Krise der Gegenwart beruht eben darauf, dass die Vermittlung zwischen dem subjektiven und dem objektiven Bereich ausfällt, dass Vernunft und Gefühl auseinanderdriften und dabei beide krank werden. Denn die sektoral spezialisierte Vernunft ist zwar ungeheuer stark und leistungsfähig, aber ob der Standardisierung eines einzigen Typs von Gewissheit und von Vernünftigkeit gestattet sie den Durchblick auf die grundlegenden Fragen des Menschen nicht mehr. Daraus folgt eine Hypertrophie im Bereich technisch-pragmatischen Erkennens, der eine Schrumpfung im Grundlagenbereich entgegensteht und so eine Störung des Gleichgewichts, die für das Humanum tödlich werden kann.“² Leistungsmessung hilft, Irrtümer zu entdecken, aber die Wirkung ist wieder ambivalent: Einerseits erhalten wir Daten darüber, was unsere Systeme wirklich leisten, andererseits dürfen sie keine Totalität entwickeln. Der Mensch ist zur Freiheit geboren. Er lebt sein verantwortetes Leben. Dieses weist eine transzendente Perspektive auf, die wir nicht in der Sucht nach Vermessung von Lebensnorm und der Anpassung an Wirtschaftszwänge aufgeben dürfen. Zwar ist die Leistungsmessung standardisierbar, nicht jedoch Menschsein insgesamt. Die PISA-Ergebnisse geben uns Anregungen zur Verbesserung unseres Bildungswesens, nicht aber Hinweise, wie ein verfügbarerer, anpassungsfähigerer Mensch ausgebildet werden kann. Dies widerspräche unserer Berufung zur Freiheit. Begriffe für die menschliche Existenz als „Humanressource“ oder „Humankapital“ weisen allerdings darauf hin, das Sorge im Blick auf RATZINGERS Verständnis einer Krise der Gegenwart durchaus berechtigt ist.
- ³ Hubert MARKL: „Schule neu denken – Gedanken eines Naturwissenschaftlers“ = Vortrag vor der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag, 28.11.96.
- ⁴ Vgl. http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/de.pdf
- ⁵ Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Brüssel 2002), 3.
http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_de.pdf
- ⁶ Helmut LANGE: Bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungsstudien = RdJB 3/2001, S. 262 f.
- ⁷ Ebd.
- ⁸ Ebd.
- ⁹ Vgl. ebd. S. 268: Die *Adressaten der jetzt vorliegenden Ergebnisse* sind das Wissenschaftssystem im Hinblick auf Konsequenzen für Bildungsforschung und Lehrerbildung; Bildungsplanung und Bildungsverwaltung im Hinblick auf notwendige Veränderungen von Lehrplänen, Fortbildungsprogrammen, Handlungsformen der Schulaufsicht, Schulorganisa-

tion und Schulausstattung sowie Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schullaufbahnen, Einschulungsalter, Schnittstellen. Im Gegensatz dazu: Die Hamburger Langzeitstudie LAU ist eine Studie, die den Vergleich der Einzelschulen zulässt, da über einen zweijährigen Rhythmus alle Schulen an der Studie beteiligt waren.

¹⁰ Ebd. S. 271.

¹¹ Ebd. Es geht um die Identifikation jener Elemente, die Teil einer kulturellen Alphabetisierung in der heutigen Welt sind und deren Universalisierung und Unverzichtbarkeit Kennzeichen einer Modernisierung sind, der sich die Teilnehmerländer im Blick auf die Entwicklungsdynamik hin zur Wissensgesellschaft nicht entziehen können. Es geht um Anwendung von Wissen, nicht um Repetition.

¹² OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000 S. 20.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd. S. 272.

¹⁵ Heinrich ROTH forderte dies bereits 1962 unter dem Leitbegriff der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaften. Er sah die Notwendigkeit, die traditionell normativ, bzw. geisteswissenschaftlich und philosophisch orientierte Pädagogik um die empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden zu ergänzen, siehe auch: Heinrich ROTH: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung = Neue Sammlung 2 (1962), S. 481-490.

¹⁶ Vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. Schülerleistungen im int. Vergleich.

¹⁷ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: PISA 2000, S. 71 und CHRISTMANN U. und GROEBEN, N. Psychologie des Lesens = B. FRANSMANN u. a. (Hg.): Handbuch Lesen (München, 1999) S. 145 – 223.

¹⁸ Ebd. S. 75.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd. S. 104 f.

²¹ Ebd. S. 131.

²² Ebd.

²³ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001) S. 141.

²⁴ Ebd. S. 185.

²⁵ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.). Schülerleistungen im int. Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. (Berlin, 2000).

²⁶ Ebd. S. 351.

²⁷ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: PISA 2000, S. 352f.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd. S. 274.

³⁰ Helmut LANGE, S. 280.

³¹ Winfried BÖHM: Wörterbuch der Pädagogik (Stuttgart, 1994) 657 f.

10 Schulreform:

Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?

10.1 Vorbemerkung

Die folgenden Darlegungen über erfolgte und laufende Maßnahmen der Bildungspolitik als Reaktion auf internationale und nationale Leistungsvergleiche von SchülerInnen basieren weitgehend auf Pressemeldungen. Nur teilweise können solche Meldungen an Primärquellen überprüft werden – wenn, dann zumeist über zeitgleich über das Internet zur Verfügung gestellte Informationen der Bildungsministerien. Die mitgeteilten Reaktionen werden also mit diesem Vorbehalt vorgetragen, dass nicht alles ganz zutreffend und genau in den Zeitungsberichten mitgeteilt wird, auf die ich mich hier beziehen muss.

10.2 Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten

Die offiziellen und erwarteten Reaktionen auf die veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche aus TIMSS¹ und PISA² und der nationalen Vergleiche aus PISA E³ werden im Folgenden nach ihren institutionellen Kontexten getrennt betrachtet. Vier Kontexte werden berücksichtigt: die

- Bundesebene
- Kultusministerkonferenz
- einzelnen Länder
- Deutsche Forschungsgemeinschaft

10.2.1 Bundesbildungsministerium

Die Bundesbildungsministerin Edelgard BULMAHN hat in vielen öffentlichen Erklärungen bundespolitische Konsequenzen aus den Leistungsvergleichen gezogen und den Bundesländern Angebote zur finanziellen Unterstützung und Kooperation bei Reformmaßnahmen gemacht.

(1) **Konsequenzen.** In den meisten der gemessenen Dimensionen schneiden deutsche SchülerInnen⁴ nur durchschnittlich ab, in manchen Dimensionen liegen die Ergebnisse im oberen Mittelfeld, nie aber im Spitzenbereich, und in anderen Dimensio-

¹ BAUMERT, Jürgen, u. a. (Hrsg.), 2000: TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

² BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

³ BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.), 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

⁴ Mit dieser Schreibung soll darauf verwiesen werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit in diesen und den folgenden Aussagen jeweils von Bedeutung ist; das Binnen-I ist praktikabler als die umständliche Nennung beider Geschlechter.

nen auch deutlich unter dem Durchschnitt aller verglichenen Länder.⁵ Nach dem nationalen Selbstverständnis zur Bedeutung und Qualität des deutschen Schulsystems wird jedoch ein Spitzenplatz erwartet und eingefordert. Aus den vom Auswertungskonsortium mitgeteilten Rangreihenergebnissen und einigen wenigen Korrelationen wurden sofort einige bildungspolitische Schlussfolgerungen gezogen.

- Da in Deutschland – anders als in den meisten übrigen Staaten der OECD und insbesondere in denjenigen mit sehr guten Ergebnissen – keine standardisierten Leistungstests für regionale Vergleiche eingesetzt werden, wird als erstes eine kontinuierliche **nationale Berichterstattung** über den Leistungsstand von SchülerInnen in elementaren Kompetenzdimensionen gefordert. Das würde nicht nur der Orientierung darüber dienen können, wo Deutschland im internationalen Vergleich stünde, sondern würde zudem dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes entsprechen, der vorschreibt, dass die Bundesregierung und die Länderegierungen verpflichtet sind, in wesentlichen Dimensionen der öffentlichen Daseinsvorsorge für gleiche Lebensbedingungen aller Staatsbürger in allen Regionen zu sorgen. Dazu ist erstens eine bundeseinheitliche Absprache über die für wichtig erachteten elementaren Kompetenzdimensionen erforderlich und zweitens die Einrichtung einer neuen Institution zur einheitlichen Messung von Leistungen bezogen auf die so festgelegten Standards auf Bundesebene, die den Bundesländern als Dienstleistungseinrichtung Hilfestellungen bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten und Tests geben könnte und dabei für die gebotene Einheitlichkeit sorgen würde.
- Da die meisten der sehr gut platzierten Länder **Ganztagschulsysteme** haben und es einen auch erziehungswissenschaftlich gut begründbaren Zusammenhang zwischen dieser Schulform und den SchülerInnenleistungen geben kann, wird ein Umbau des deutschen Schulsystems in diese Richtung gefordert, und zwar mindestens in der Weise, dass dem schon jetzt bestehenden Elternwunsch nach

⁵ Die 2003 veröffentlichte Studie über die Leistungen in der Grundschule namens IGLU können hier nicht mehr berücksichtigt werden.

dieser Schulform durch einen schnellen Teilausbau von Ganztagschulen als Angebotsschulen entsprochen werde.

- Vor allem im Blick auf das problematisch niedrige Niveau in den unteren Stufen der Lesekompetenz wird von früher als bisher einsetzenden Bildungsbemühungen Abhilfe erwartet. Das wird mit Verweis auf das im internationalen Vergleich späte Einschulungsalter durch eine Einbeziehung des Kindergartens in einen neu zu formulierenden **Bildungsauftrag für die Vorschulerziehung** erwartet. Das wirft die Frage der Trägerschaft und inhaltlichen staatlichen Aufsicht neu auf, da der Kindergarten in Deutschland, in Folge des spezifischen Subsidiaritätsprinzips des Grundgesetzes, Teil der Jugendhilfe und nicht des Bildungssystems ist.⁶

(2) Angebote zur **Kofinanzierung**. Da diese Fragen im Rahmen der grundgesetzlichen Kulturhoheit der Länder von diesen zu entscheiden sind, hat die Bundesbildungsministerin im Rahmen ihrer Zuständigkeit zunächst vor allem Kofinanzierungen in den Bereichen angeboten, in denen zusätzliche finanzielle Mittel eingesetzt werden müssen, nämlich für die nationale Bildungsberichterstattung und den Ausbau von Ganztagschulen. Für Letzteres ist auch im Koalitionsvertrag für die neue Legislaturperiode ab 2002 ein Betrag von 4 Milliarden Euro in Aussicht gestellt worden.

(3) In Reaktion auf argumentativ unbegründete und harsche Zurückweisungen dieser Angebote durch die Meinungsführer unter den Länderbildungsministern hat die Bundesbildungsministerin die Forderung nach einer **Bundeszuständigkeit für**

⁶ Es sei daran erinnert, dass der Grund für dieses im internationalen Vergleich einmalige Prinzip aus den Erfahrungen mit der totalitären Gleichschaltung des Schulsystems während des nationalsozialistischen Regimes heraus formuliert und in die Staatskonstitution der Bundesrepublik Deutschland bei ihrer Gründung nach dem Zweiten Weltkrieg eingelassen wurde. Danach sollte gegen die latente Gefahr einer ideologisch einseitigen Staaterziehung eine Pluralität weltanschaulich differenter freier Träger für Erziehungs- und Jugendeinrichtungen gesetzt werden. Nur wenn es jeweils nicht genügend Angebote von solchen freien Trägern geben sollte, darf und muss der Staat ersatzweise tätig werden. Die Vielfalt freier Träger ist also kein lediglich historisches Relikt aus einer früheren, stärker weltanschaulich geprägten Orientierung von Erziehung und sozialer Arbeit, sondern Konstitutivum der Staatskonstruktion der Bundesrepublik Deutschland. Für den Bereich der Sozialen Arbeit vgl. dazu O.L.K. 2001.

Allgemeinbildung erhoben. Entsprechende Überlegungen wurden auch im Bundestag angestellt. Das ist eine politisch und auch verfassungsrechtlich naheliegende Überlegung, wenn abzusehen ist, dass die Länder ihren diesbezüglichen Aufgaben nicht nachkommen wollen. Vergleichbare Kompetenzentscheidungen hat es in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland schon früher zugunsten der Bundesebene gegeben, als mit dem Berufsbildungsgesetz und dem Hochschulrahmengesetz die Rahmenkompetenz des Bundes für diese Bereiche ausgestaltet wurde. Entsprechendes wäre für die Allgemeinbildung durchaus ebenfalls möglich und auch gut begründbar.

10.2.2 Kultusministerkonferenz

(1) Wie schon erwähnt, reagierten die Länderbildungsminister einhellig abwehrend auf die Angebote der Bundesebene, und dies mit Verweis auf die **Kultushoheit** der Länder durch die bestehende Verfassungskonstruktion und Verfassungsauslegung. Nachdem in den vergangenen Jahrzehnten die eigenständigen Kompetenzen der Länder immer mehr zugunsten des Bundes zurückgedrängt wurden, ist als eigenständiger Kompetenzbereich faktisch nur mehr die Kultur verblieben, und dazu zählt auch die Bildung.

(2) In Reaktion auf die von der Bundesebene formulierten Anforderungen beschloss die Kultusministerkonferenz im Herbst 2002 eine **Verabredung auf Leistungsstandards** und die Einrichtung einer zentralen **Agentur** zur Dienstleistung für Tests und Vergleichsarbeiten.

(3) Des Weiteren wurde ein **Bericht** über die Maßnahmen der einzelnen Länder in Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche angekündigt.

(4) Schon vor der aktuellen Debatte über die Leistungsvergleiche ist ein öffentlicher Diskurs zur Verbesserung des in Deutschland relativ geringen **Ansehens des**

LehrerInnenberufs begonnen worden. Außer Appellen ist aber bisher nichts von dieser Imagekampagne zu vernehmen gewesen.

10.2.3 Einzelne Länder

Die Reaktionen der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich zum Teil von den Verlautbarungen ihres gemeinsamen Forums, der Kultusministerkonferenz. So wiegeln einzelne Bundesländern mit dem Hinweis auf bereits Geleistetes alle Reformanforderungen rundweg ab. Andere weisen alle Anforderungen mit Hinweis auf mangelnde Finanzmittel zurück, so derzeit vor allem Nordrhein-Westfalen. Wieder andere verweisen stolz auf ihr überdurchschnittliches Abschneiden im nationalen Vergleich, so etwa Bayern. Entgegen den Befunden wird von den meisten Ländervertretern die Schulformdebatte als nicht weiterführend abgelehnt, obwohl es starke Gründe dafür gibt, das früh irreversibel selektierende dreigesäulte deutsche System mit Gymnasium, Realschule und Hauptschule als erklärende Variable für das unterdurchschnittliche Abschneiden in bestimmten Leistungsdimensionen heranzuziehen. Eine Ausnahme stellt das Ganztagschulkonzept dar, das überwiegend akzeptiert wird.

Als erstes und derzeit einziges Bundesland hat Mecklenburg-Vorpommern den allgemeinbildenden Bildungsauftrag für den Kindergarten im Koalitionsvertrag für die neue Legislaturperiode ab 2002 festgeschrieben. Es ist jedoch zu erwarten, dass ähnliche Beschlüsse in anderen Bundesländern in Kürze folgen werden.

In vielen Länderministerien ist offenbar die Parole ausgegeben worden, man solle sich unter dieser Diskussion möglichst geräuschlos wegducken und darauf setzen, dass das Thema – wie alle Politikthemen – schnell an Aktualität verlieren werde.

10.2.4 Deutsche Forschungsgemeinschaft

Die deutsche Forschungsgemeinschaft hat einen Förderschwerpunkt zur Unterstützung von **Infrastruktur der empirischen Bildungsforschung** ausgelobt und in einem ersten Auswahlverfahren in Bielefeld und Essen zwei solche neuen Förderschwerpunkte eingerichtet. Weitere Schwerpunkte sollen folgen. Ziel dieses Schwerpunktprogramms ist die dauerhafte Einrichtung von international ausstrahlenden Kompetenzzentren zur Weiterentwicklung von Verfahren der quantifizierenden empirischen Bildungsforschung, verbunden mit der Ausbildung eines entsprechenden Nachwuchses, da vor allem in Deutschland die Erziehungswissenschaft, aber auch ein Teil der Fachdidaktiken, nur zu einem geringen Teil quantitativ empirisch arbeiten. Durch das Programm sollen darüber hinaus Forscher und Forschergruppen ermuntert werden, interdisziplinär angelegte längerfristige Forschungsprogramme zu aktuellen Fragen der Bildungsforschung zu konzipieren und zu beantragen.

Obwohl die Ausschreibung forschungsmethodisch offen formuliert ist, wird doch bei dem jetzt begonnenen Auswahlverfahren deutlich, dass vorrangig die konventionelle empirische Bildungsforschung nach dem psychologischen Paradigma der quantifizierten Leistungsmessung gefördert werden soll. Das entspricht jedoch nicht dem internationalen Diskussionsstand über erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden und Evaluationsverfahren für den Bildungsbereich und verdankt sich vermutlich dem dominanten Einfluss einseitig orientierter Fachgutachter.

10.3 Öffentlicher Diskurs

Der öffentliche Diskurs zu Fragen von Erziehung und Bildung hat erstaunlich wenig Kenntnis von diesem Thema genommen. Das ist umso bemerkenswerter, als noch kurz zuvor eine breite Diskussion über Fragen der Erziehung stattgefunden

hat. Dafür seien beispielhaft zwei Bestsellerpublikationen genannt, nämlich „Der Erziehungsnotstand“ der Fernsehmoderatorin Petra GERSTER (zusammen mit ihrem Ehemann Christian NÜRNBERGER 2001) und „Die Erziehungskatastrophe“ der ZEIT-Journalistin Susanne GASCHKE (2001). Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat sich im August 2002 ebenfalls zur Erziehung, nämlich zur Werterziehung⁷, geäußert und nicht zu dem Thema, zu dem sie sich allein kompetent hätte äußern können, nämlich zu Fragen der grundlegenden Allgemeinbildung als Voraussetzung für eine darauf aufbauende Berufsausbildung.

Lediglich die Belletristik-Lobby fordert, wie seit längerem, eine verstärkte Förderung der „Leseerziehung“. Dies ist aber bei näherem Hinsehen nicht etwa eine Antwort auf die im Gruppenvergleich unzureichende Lesekompetenz deutscher SchülerInnen, sondern die altbekannte Forderung nach einer stärkeren Hinwendung zum „guten Buch“, also zu belletristischer und fiktionaler Literatur. Zwar ist unbestritten, dass die Lektüre solcher Texte die Lesekompetenz fördert, aber die Probleme der nicht zufriedenstellenden Lesekompetenz bei 20 bis 40 Prozent der deutschen SchülerInnen liegen weit vor einem solchen Ansatz.

Die Argumentation aller dieser Diskurse streicht die Verantwortung der Eltern für das gelingende Aufwachsen, die geforderte Sozialität – oder in altmodischer Formulierung: Sittlichkeit – und den Aufbau von Basiskompetenzen heraus. Das entlastet zum Teil die staatliche Verpflichtung der Herstellung von Chancengleichheit im Durchlaufen der Bildungseinrichtungen und im Bewältigen der in ihnen gestellten Leistungsanforderungen: *Wer hier versagt, dessen Eltern haben versagt*. Andererseits wird auf das „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ verwiesen (so die programmatische Formulierung des Elften Jugendberichts der Bundesregierung von 2002), also darauf, dass die Anforderungen an ein gelingendes Aufwachsen unter den gegenwärtigen sozialen und kulturellen Bedingungen von den Eltern bei weitem nicht mehr allein bewältigt werden können, so dass in wesentlichen und in immer mehr

⁷ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber: Bildungsauftrag Werteverziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln. www.bda-online.de

Bereichen die gesamtgesellschaftliche Verantwortung in Form von staatlichen Unterstützungsangeboten und auch Interventionen wahrgenommen werden muss.

10.4 Konsequenzen für die Schule

Naheliegenderweise werden aus den Leistungsvergleichen Konsequenzen für die Schule gezogen, die auf der Hand liegen:

(1) **Organisatorisch** wird eine engere Kooperation der Grundschule mit der Vorschuleroziehung gefordert, um vor allem die vermuteten Bedingungen für die Defizite in der Lesekompetenz bei vielen deutschen SchülerInnen möglichst frühzeitig angehen zu können. Das drückt einen Paradigmenwechsel in der Auffassung von Vorschuleroziehung aus, die in Deutschland noch immer stark von der Konzeptualisierung des Kindergartens durch FRÖBEL als einem Ort des möglichst ungestörten und freien Aufwachsens für Kinder geprägt ist. Alle Ansinnen, in der Vorschuleroziehung bereits systematisches Lernen beginnen zu lassen, werden aus dieser Perspektive als Verfrühung kritisiert, und dies mit einem eher philosophisch als entwicklungspsychologisch grundierten Menschenbild, wonach die Kinder erst nach dem zweiten Gestaltwandel zu diszipliniertem und systematischem Lernen fähig seien, wie es typisch für die Schule sei. Die Forderung nach einer solchen Kompetenz ist nicht neu, aber weithin nicht umgesetzt, was vor allem auf die paradigmatischen Differenzen und die damit verbundenen Distanzierungen des Fachpersonals beider Institutionstypen zurückzuführen sein dürfte.

Weithin unbestritten ist die Forderung nach Einführung der Ganztagschule auf allen Schulstufen und für alle Schulformen mindestens als Angebotsschule. Weniger einheitlich sind die Vorstellungen darüber, was in der zusätzlichen Anwesenheitszeit der SchülerInnen zu geschehen habe. Die Forderungen gehen von einer einfachen Ausweitung der Unterrichtszeit über Konzepte für eine Ausweitung von Förderunterricht und Einführung einer Hausaufgabenbetreuung bis hin zur Ablehnung der

Unterrichtsausweitung und Beschränkung der Nachmittagszeit ganz auf unterrichts-ergänzende Aktivitäten zur Stärkung des Erziehungsauftrages, dem die Familien nicht genügend nachkämen.

(2) Die **didaktischen** Konsequenzen finden sich in den veröffentlichten Texten eher versteckt und werden weniger von Politikern denn von Experten vorgetragen. Folgende Aspekte seien aus diesem Teil des Diskurses hervorgehoben:

- Es gibt eine neue **Aufmerksamkeit für die Grundschuldidaktik**. Die alarmierenden Leistungsschwächen in der elementaren Lesekompetenz bei überraschend vielen SchülerInnen führen zu der Forderung, hier müsse mehr und Besseres geschehen. Der in der PISA-Auswertung mitgeteilte Befund, viele LehrerInnen hätten von der Leistungsschwäche ihrer SchülerInnen in dieser Kompetenzdimension gar nichts gewusst, führt zu den beiden Forderungen, erstens den schwächeren SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und zweitens die Fähigkeit der LehrerInnen zu verbessern, Kompetenzen der SchülerInnen zuverlässig diagnostizieren zu können.
- Da die **Lesekompetenz** besonders bei SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache zu wünschen übrig lässt, ergibt sich die Forderung, hier spezifisch zu fördern. Das betrifft nicht nur SchülerInnen mit **ausländischer** Staatsangehörigkeit – also vor allem Kinder von Wanderarbeitnehmern und von Flüchtlingen –, sondern auch die Sondergruppe deutscher Staatsangehöriger, die abgekürzt als **Aussiedler** bezeichnet werden. Die für diese Gruppe bisher praktizierte Sprachförderung zu Beginn der Einreise erweist sich ganz eindeutig als unzureichend und muss während einer längeren Phase durch innerunterrichtliche Differenzierung oder durch zusätzlichen Förderunterricht fortgesetzt werden. Für die SchülerInnen aus Familien mit ausländischer Staatsangehörigkeit rückt stärker in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, dass die Dauer des Aufenthalts der Familie in Deutschland überhaupt kein Indikator für den Grad der Sprachkompetenz im Deutschen ist, weder für die Erwachsenen noch für die zumeist hier geborenen Kinder. Die Sprachkompetenz hängt vielmehr ausschließlich vom Grad der

Akkulturation der Familien ab, also der freiwillig entschiedenen und eigeninitiativen Bemühung um die Beherrschung der Verkehrssprache des Aufenthaltslandes. Die aktuelle Diskussion über Integration verschleiert diesen Befund, weil sie zu sozialstrukturell ansetzt und nur die Bedingungen der Möglichkeiten für diese faktisch geforderte Akkulturation erörtert, etwa durch Maßnahmen der rechtlichen Gleichstellung mit Einheimischen und Ansprüchen auf kostenfreien Deutschunterricht.

- Vor allem durch den international vergleichenden Blick rückt in den Vordergrund der Beachtung, dass die festgestellten außerordentlich großen Leistungsstreuungen in der deutschen Untersuchungspopulation möglicherweise durch eine entschiedene Steigerung von **Individualförderung** verringert werden können. Eine solche ist in deutschen Schulen seltener anzutreffen als in den Schulen der verglichenen leistungsstärkeren Länder. Es wird vermutet, dass sie besonders den schwächeren SchülerInnen zugute kommen kann, so dass die Leistungsstreuung geringer wird und der Leistungsdurchschnitt insgesamt steigt.
- In diesem Zusammenhang wird auch wieder einmal **Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsstil** laut, der an deutschen Schulen vorherrschend sei, während der internationale Vergleich überwiegend individualisierenden, problemorientierten Unterricht und das selbständige Arbeiten in Gruppen zeige. Für den Aufbau der in den internationalen Leistungsvergleichen gemessenen basalen Kompetenzdimensionen dürfte diese Kritik angemessen sein, wenn gleich nicht festgestellt ist, ob der fragend-entwickelnde Unterrichtsstil nicht für andere Lern- und Bildungsziele, nämlich für den Aufbau abstrahierender, komplexer Orientierungsmuster zum Zurechtfinden in der kulturellen Welt, durchaus der geeignete und vielleicht sogar wirksamste Weg sein könnte.

(3) Neben solchen unmittelbar praktischen Konsequenzen gibt es auch abstraktere Schlussfolgerungen, die man mit guten Gründen als **schultheoretisch** bezeichnen kann. Das soll an zwei solcher Konsequenzen deutlich gemacht werden:

- Eine Schlussfolgerung besagt, dass die Ergebnisse der Leistungsvergleiche wieder einmal deutlich gemacht hätten, dass die **Qualität von Unterricht** wichtiger sei als die äußere Schulorganisation.
- Das führt zu der Frage, wovon die gute Qualität von Unterricht beeinflusst werde. Als Antwort wird gegeben: Die Qualität von Unterricht hänge wesentlich von der **Kompetenz und dem Engagement der LehrerInnen** ab, also von personalen Qualitäten und weniger von den äußeren Rahmenbedingungen, um die seit langem der schulpolitische Streit gegangen ist und bis heute geht.

10.5 Konsequenzen für die Jugendhilfe

Da die international vergleichenden Leistungsstudien in ihren neueren Fassungen nicht mehr nur Leistungsmerkmale deskriptiv erfassen und vergleichen, sondern ansatzweise Kausalmodelle für das Zustandekommen der gemessenen Leistungen empirisch erproben, sind nun auch die außerschulischen Einflüsse auf die Schulleistungen mit in den Blick gerückt worden. Vor allem für die Lesekompetenz wurde ein starker Einfluss der vorschulischen literarischen Sozialisation identifiziert, und dementsprechend richten sich nun die Blicke auch auf die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und Bildung, für welche in Deutschland aus den weiter oben angesprochenen Gründen die freien Träger der Jugendhilfe zuständig sind.

So werden auch für die Jugendhilfe inzwischen Konsequenzen diskutiert. Die Konferenz der Landesjugendminister hat 2001 und 2002 in mehreren Entschlüssen dazu Stellung genommen (in Forum Jugendhilfe 3/2002), und das Bundesjugendkuratorium hat in seinen Leipziger Thesen 2002 (www.bundesjugendkuratorium.de) die entschiedene Umorientierung der Jugendhilfe hin zu der ihr zwar zugeschriebenen, aber kaum wahrgenommenen Aufgabe eines eigenständigen Bildungsauftrages eingefordert. Er solle sich konzeptionell und wesentlich vom schulischen Bildungs-

auftrag unterscheiden und diesen in jenen Dimensionen ergänzen, für welche die Schule durch ihren gesetzlich normierten Auftrag Zuständigkeit hat.

10.5.1 Bildungsauftrag des Kindergartens

Das, was in anderen Ländern vorschulische Erziehung oder Bildung ist, geschieht in Deutschland in einer Einrichtung, die seit ihrem Begründer mit dem romantischen Namen Kindergarten bezeichnet wird, der das behutsame Umhegen eines ansonsten weitgehend aus inneren Antrieben geschehenden Aufwachsens und Reifens programmatisch ausdrücken soll. Damit ist zugleich eine schroffe Entgegensetzung zu den ernsten, anstrengenden Forderungen der Schule gemeint, deren Zumutungen keinesfalls zu früh auf das Kind eindringen sollen. Deshalb liegt die Trägerschaft dieser Kindergärten nicht im Bereich des die Schulen gestaltenden Staates, sondern in einer eigenen Sphäre außerschulischer Erziehungsunterstützungen, in Deutschland durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz eigenständig geregelt.

Wenn nun im Blick auf Defizite in der Schulzeit ein die Allgemeinbildung grundlegendes spezifisches Lernen in der Zeit vor der Schule eingefordert wird, fällt dies in die Zuständigkeit der Kultus- und Bildungspolitik, während jedoch die Kindergärten aus weiter oben erwähnten Gründen der Sozialpolitik zugeordnet sind. Hier werden politische Umorientierungen erforderlich: Entweder wird der bisherige Kindergarten in eine Einrichtung der vorschulischen Bildung transformiert und müsste dann konsequenterweise in den Zuständigkeitsbereich der Bildungspolitik und in einem weiteren Sinne der Schulpolitik wechseln, oder er verbleibt im Bereich des KJHG und übernimmt dort einen eigenständigen, aber auf den staatlich vorgegebenen Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen abgestimmten Bildungsauftrag. Das würde eine ständige und enge Abstimmung der zuständigen Politikressorts erfordern.

Hierbei entsteht ein finanzielles Problem. Allgemeinbildung ist seit dem neunzehnten Jahrhundert aus guten Gründen für alle kostenfrei. Für den Besuch von

Kindergärten werden von den Eltern Gebühren erhoben, und zwar für eine erbrachte Dienstleistung, die eben nicht verpflichtende Bildung für alle ist und sein kann. Würde der Kindergarten eine allgemeinbildende Aufgabe erhalten, müssten die Gebühren entfallen. Im Übrigen wäre das Fachpersonal auf dem gleichen Niveau zu qualifizieren wie für die Grundschulen, nämlich an Universitäten – so wie es in den Staaten selbstverständlich ist, in denen die vorschulische Bildung als Allgemeinbildung konzipiert wird.

Der nun wieder aufgenommene Diskurs über vorschulische Bildung thematisiert einige der Fragen neu, die bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erörtert wurden, als es schon einmal im Blick auf die Vorschulerziehung in anderen, ökonomisch besonders erfolgreichen Staaten darum ging, elementare Qualifikationen so früh wie möglich und nicht erst in der in Deutschland im internationalen Vergleich spät beginnenden Pflichtschule zu trainieren. Diese Bemühungen stießen auf die Kritik der Vertreter der herrschenden Vorstellung vom angemessenen Aufwachsen von Kindern in der Zeit vor der Schule: Eine solche Vorverlegung von schulischen Anforderungen sei eine pädagogische Verfrühung mit überfordernden und dauerhaft schädigenden Wirkungen auf die Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren solchen Anforderungen in ihrer körperlichen und seelischen Entwicklung noch nicht gewachsen seien und einen Schonraum spielerischer Erfahrung ihrer Umwelt benötigen würden.

Diskurs über vorschulische Bildung:

- Gefahr: Verfrühung durch Vorverlegung von schulischen Anforderungen – das Menschenbild von FRÖBEL wirkt fort, ist aber durch internationale Erfahrungen längst widerlegt: Kinder wollen und können systematisch lernen
- kleinkindgemäße Lernarrangements sind erforderlich – das erfordert eine Umstrukturierung der ErzieherInnenausbildung (erforderlich ist eine Hochschul- ausbildung und bis dahin eine entsprechend hochwertige Fortbildung) vor allem in der Vorschuldidaktik (ELSCHENBROICH, Weltwissen der Siebenjährigen): auf

Landesebene könnte eine Anlaufstelle entsprechend dem LISA erforderlich werden (oder mehrere Bundesländer tun sich zusammen)

- Aufbau von sozialer Kompetenz soll frühzeitig erfolgen
- Fremdsprachenfrühbeginn: Vorbereitung auf ein dreisprachiges Europa?
- Bewegungserziehung
- Verkehrserziehung
- Gesundheit und Ernährung
- begleitet durch Erziehungs- und Bildungsberatung für Eltern

→ Die bisherige umfassende Bedeutung von musisch-kreativer Bildung ist in *diesem* Zusammenhang nicht zu begründen; sie muss von einem anderen, d. h. umfassenderen Bildungsverständnis her zusätzlich begründet werden.

10.5.2 Ganztagschule

Kooperation mit der Schule zu einem ganztägigen Betreuungsangebot der Schule für alle, nicht nur für sozial Benachteiligte als Veränderung von Schule oder als Kooperation von Schule und Jugendhilfe?

Anforderungen:

- keine Ausweitung des Unterrichts, aber zusätzliche Zeit für Förderunterricht und „Hausaufgabenhilfe“, d. h. Übungsstunden – Aufgabe der Schule;
- außerschulische familienergänzende Jugendbildung im räumlichen und zeitlichen Kontext von Schule – Aufgabe der kooperierenden Jugendhilfe

→ für die Veränderung von Schule (im internationalen Vergleich das Standardmodell): einfache, klare Organisation mit problemlosen Verantwortlichkeiten, Sozialarbeiter können den LehrerInnen formal gleichgestellt werden

→ für die Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe: das Subsidiaritätsprinzip des Grundgesetzes gebietet eine Pluralität von Trägern nach weltanschaulicher Orientierung (aber wie ist das mit einer Einzelschule zu realisieren?), Schule soll keinen umfassenden Erziehungsauftrag haben, um nicht indoktrinieren zu können

10.5.3 Elternunterstützung

Die Eltern sind strukturell überfordert: notwendig ist eine familienergänzende Unterstützung in Bildungs- und Erziehungsaufgaben: Jugendhilfe und außerschulische Jugendbildung.

10.6 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik

10.6.1 Bildungspolitik

- Konjunkturen der Bildungspolitik sind schnelllebig – aber PISA kommt wieder: wird das zu dauerhaften Anstrengungen der Bildungspolitik führen?
- Welchen Sinn und welche Folgen auf die Bildungsqualität hat das Prinzip der Kulturhoheit der Länder? Gibt es eine gesamtstaatliche Verantwortung für die Bildungsqualität im internationalen Vergleich (Globalisierungsfolgen auf dem Binnenmarkt)?

10.6.2 Paradigmenwechsel

- Qualität von Unterricht oder Schulorganisation? → Interaktion, Sinn oder Institution?
- vergleichende Bildungsberichterstattung darf nicht dem psychologischen Paradigma überlassen bleiben

10.6.3 Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden

- Kann man die Leistung pädagogischen Handelns messen? Ist das Kompetenzkonzept zu eng, zu sehr auf wirtschaftliche Verwendbarkeit eingegrenzt – wo bleibt die Allgemeinbildung?
- Kausalmodelle, aber interaktiv
- Vorsicht vor vorschnellen Kausalinterpretationen von festgestellten Korrelationen
- Relevanz der empirischen Forschung und die Methodenvielfalt

10.6.4 Ausbildung

- Priorität der Allgemeinen Didaktik
- Kompetenzaufbau von LehrerInnen in drei Phasen: Reformbedarf der LehrerInnenbildung: Reduktion des Fachanteils zugunsten von Erziehungswissenschaft und eigenständiger, profilierter Fachdidaktik

10.7 Literatur

- OLK, Thomas, 2001: Träger der Sozialen Arbeit. In: Hans-Uwe OTTO/Hans THIRSCH (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Zweite, völlig überarbeitete Auflage. Darmstadt: Luchterhand, S. 1910-1926.

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

11 Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?

11.1 Der sogenannte PISA-Schock

Die deutsche Öffentlichkeit und auch die Bildungspolitiker hierzulande scheinen vom schlechten Abschneiden der deutschen Schüler beim jüngsten internationalen Vergleichstest in Lesefähigkeit (PISA: Programme for International Student Assessment) komplett überrascht worden zu sein. Diese Überraschung ist allerdings selbst überraschend. Der vorhergehende internationale Vergleichstest in Mathematik und Naturwissenschaft (TIMSS: Third International Mathematics and Science Study) hat bereits gezeigt, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich bestenfalls mittelmäßige Ergebnisse vorweisen können.

Hinzu kommt, dass deutsche Schüler auch Anfang der siebziger Jahre, als Deutschland zum letzten Mal vor TIMMS und PISA an einem internationalen Vergleichstest teilgenommen hat, keineswegs auf einem Spitzenplatz gelandet sind. Die damaligen Kommentare in der Presse zum Abschneiden deutscher Schüler – im Tenor nahezu identisch mit den aktuellen Kommentaren zu den PISA-Ergebnissen –

sind offenbar weitgehend in Vergessenheit geraten. Die aktuelle Debatte über den sogenannten PISA-Schock verkennt also dreierlei:

- Die Überraschung der Bildungspolitik über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler ist selbstverschuldet, da es Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern bewusst versäumt hat, regelmäßig an internationalen Vergleichstests teilzunehmen.
- Wie es um die Leistungsfähigkeit der deutschen Schüler im internationalen Vergleich bestellt ist, konnte man schon vor PISA anhand der TIMSS Ergebnisse bestimmen.
- Deutsche Schüler haben auch vor rund 30 Jahren bei internationalen Vergleichstests nur einen Mittelplatz erreicht, so dass es nicht darum gehen kann, sie mit einer anderen Bildungspolitik „zurück“ in die Spitzengruppe zu bringen, wie gelegentlich zu hören ist.

Unklarheit besteht derzeit vor allem darüber, wie denn die Bildungspolitik den durchschnittlichen Leistungsstand der Schüler in Deutschland gegebenenfalls verbessern könnte. Als kleinster gemeinsamer Nenner der öffentlichen Debatte scheint sich herauszuschälen, dass höhere Bildungsausgaben nötig sind, um bessere Schülerleistungen hervorzubringen. Zwar wird niemand ernsthaft bestreiten wollen, dass zusätzliche Ressourcen in Form höherer Bildungsausgaben im Prinzip zu besseren Schülerleistungen führen könnten, aber verschiedene neuere Studien deuten darauf hin, dass es nicht mit einer Erhöhung der globalen Bildungsausgaben im Schulbereich getan ist. So wird in der laufenden Diskussion vollständig übersehen, dass die Bildungsausgaben in zahlreichen Industrieländern im Zeitraum 1970-1994 zum Teil drastisch zugenommen haben, ohne dass sich deshalb der durchschnittliche Leistungsstand der Schüler substantiell verbessert hätte (Kapitel II).

Mikroökonomische Forschungsergebnisse stützen die These, dass die Höhe der Bildungsausgaben in der Tat nicht die entscheidende Determinante des Leistungs-

stands der Schüler ist. Danach sind es vielmehr unterschiedliche Bildungsinstitutionen, die erklären können, woher die großen internationalen Unterschiede im gemessenen Leistungsstand der Schüler kommen (Kap. III). Für die Bildungspolitik vieler Länder heißt dies, dass die vorhandenen Mittel im Bildungssektor offenbar wesentlich produktiver eingesetzt werden könnten. Der Bildungssektor scheint demnach also keineswegs anhand von Effizienzkriterien gesteuert zu werden. Deshalb ist es auch wenig wahrscheinlich, dass sich die Bildungsqualität in Form der durchschnittlichen Schülerleistung allein mit höheren Bildungsausgaben verbessern lässt. Ohne eine umfassende Reform der Bildungsinstitutionen, die auf leistungsfördernde und kostensparende Anreize im Bildungssektor setzt, werden zusätzliche Bildungsausgaben vermutlich keinen positiven Effekt auf die Schülerleistung haben.

11.2 Bildungsausgaben und Bildungsqualität

Grundschulen und weiterführende Schulen sind in den meisten Ländern ganz überwiegend staatlich organisierte Institutionen. Für ein staatliches Engagement im Bildungssektor gibt es gute Gründe. Zunächst sind individuelle Bildungsinvestitionen am Kapitalmarkt nicht beleihungsfähig, so dass eine rein private Finanzierung von Bildung zu einer suboptimalen Bildungsnachfrage führen würde. Hinzu kommen denkbare positive externe Effekte der Bildung, die bei einem rein privatwirtschaftlichen Bildungsmarkt zu einem suboptimalen Bildungsangebot führen würden. Allerdings gilt gleichzeitig, dass das staatliche Angebot von Gütern und Dienstleistungen häufig mit Ineffizienzen verbunden ist, weil es an Wettbewerb von Dritten fehlt. Deshalb sollte vor einer vielleicht intuitiv plausiblen Erhöhung der Bildungsausgaben stets geprüft werden, ob bei den staatlichen Ausgaben für Schulen Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis stehen.

Ein wesentliches empirisches Ergebnis in diesem Forschungszweig der Bildungsökonomie besagt, dass es für den Fall der Vereinigten Staaten keinen gesicherten statistischen Zusammenhang zwischen den Ausgaben für Bildung und dem gemessenen Leistungsstand von Schülern gibt. So sollten etwa das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Ausbildung, die Berufserfahrung und das Gehalt der Lehrer sowie die Ausstattung der Schule mit Räumen und Sachmitteln eigentlich einen positiven Einfluss auf die Schülerleistungen haben. Die in Schaubild 1 zusammengefassten Ergebnisse einer Vielzahl von empirischen Studien scheinen jedoch zu belegen, dass im Mittel eben kein Zusammenhang zwischen der Höhe der Ausgaben für diese Bildungsinputs und dem jeweiligen Leistungsstand der Schüler besteht. Beispielsweise finden über 80 Prozent der berücksichtigten Studien keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lehrer-Schüler-Verhältnis (der Klassengröße) und dem Leistungsstand der Schüler; und bei den wenigen Studien, die einen statistisch signifikanten Zusammenhang finden, halten sich die positiven und die negativen Ergebnisse in etwa die Waage. Ähnlich unbefriedigende statistische Ergebnisse für den Zusammenhang zwischen Bildungsinputs und Bildungoutput erhält man auch für viele Entwicklungsländer (HARBISON und HANUSHEK 1992; HANUSHEK 1995). Für europäische Länder liegen demgegenüber keine vergleichbaren Studien in ausreichender Anzahl vor.¹

Produktionstheoretische Überlegungen legen nahe, dass in einem optimalen Bildungssystem alle Bildungsinputs einen gleich hohen marginalen Beitrag zum Bildungoutput in Form des Leistungsstands der Schüler liefern sollten. Mehrere empirische Untersuchungen für die Vereinigten Staaten und für einzelne Entwicklungsländer kommen allerdings zu dem Ergebnis, dass relativ viel Geld für Bildungsinputs ausgegeben wird, die einen unmittelbaren Nutzen für Lehrer stiften, während relativ wenig Geld für Bildungsinputs ausgegeben wird, die einen unmittelbaren Nutzen für

¹ PSACHAROPOULOS (2000) konstatiert einen großen Rückstand der angewandten ökonomischen Bildungsforschung in Europa, der vermutlich sogar hinter den Stand der Forschung für Länder wie Brasilien oder Kolumbien zurückfällt.

Schüler stiften.² Ein solcher Befund deutet auf Ineffizienzen in den staatlichen Schulsystemen der untersuchten Länder hin. Wenn Schulen steigende Ausgaben für Bildungsinputs nicht in steigenden Bildungsoutput in Form einer besseren Ausbildung der Schüler umsetzen können, dann sinkt definitionsgemäß die Produktivität der schulischen Ausbildung. Insbesondere im Zeitalter der Globalisierung könnte sich ein solches Phänomen sehr schnell als schwerwiegender Standortnachteil erweisen, und zwar insbesondere für wenig mobile Arbeitskräfte mit unzureichender Qualifikation.

Grundsätzlich gehören Schulen wahrscheinlich zu denjenigen Bereichen einer Volkswirtschaft, die wie andere Dienstleistungsbereiche auch keinen großen Produktivitätsfortschritt erzielen können. Ähnlich wie das Aufführen einer Symphonie oder das Schneiden der Haare ist das Lehren in der Schule arbeitsintensiv und bietet wenig Möglichkeiten zur Faktorsubstitution. Eine Symphonie auf Compact Disk mag noch als Beispiel für eine denkbare Faktorsubstitution gelten, aber eine programmierbare Haarschneidemaschine für den Hausgebrauch hat sich bislang nicht durchsetzen können. Ob das Internet zukünftig in ernsthafte Konkurrenz zum Lehren von Lesen, Schreiben und Rechnen in der Schule treten kann, bleibt abzuwarten. Die Vermittlung und die Aneignung von Basiswissen dauert heute mit und ohne Internet vermutlich ebenso lange wie vor 25 Jahren. Weder beim Aufführen von Symphonien noch beim Haare schneiden noch in den Schulen scheinen neue Technologien zum Einsatz gekommen zu sein, die einen stetigen Anstieg der Produktivität hätten erwarten lassen.

Wenn Schulen im Durchschnitt tatsächlich keinen oder nur einen wesentlich langsameren Produktivitätsanstieg vorweisen können als etwa die Branchen des verarbeitenden Gewerbes, dann müsste sich ihr Produkt nach ökonomischer Logik kontinuierlich verteuern. Ökonomen sprechen in diesem Zusammenhang ganz allgemein

² Vgl. f. einen Literaturüberblick z.B. HANUSHEK (1998) sowie PRITCHETT und FILMER (1999).

von der Kostenkrankheit der Dienstleistungen. Da es bei vielen Dienstleistungen keinen Produktivitätsfortschritt gibt, steigen die Produktionskosten einer Dienstleistungseinheit im Vergleich zu den Produktionskosten von industriell erzeugten Gütern: Konzertkarten werden im Vergleich zu CDs ständig teurer, und die beim Friseurbesuch gelesene Illustrierte wird im Vergleich zum Haare schneiden ständig billiger. Von daher ist auch zu erwarten, dass die Ausgaben für das Produkt des Dienstleistungsbereichs Schule kontinuierlich steigen werden.

Als Produkt des Dienstleistungsbereichs Schule wird hier ein Schüler mit einem gegebenen Leistungsstand betrachtet. Wenn man einmal davon ausgeht, dass sich der durchschnittliche Leistungsstand der Schüler über die Zeit nicht verändert – was jede Elterngeneration natürlich ganz anders sieht –, dann sollten in einem effizienten Bildungssystem die um den allgemeinen Preisanstieg bereinigten Bildungsausgaben je Schüler in etwa so zunehmen wie die gesamtwirtschaftliche Produktivität.³ Schaubild 2 zeigt für eine Reihe von europäischen Ländern (und für die Vereinigten Staaten) die mit dem Deflator des Bruttoinlandsprodukts berechnete reale Zunahme der staatlichen Bildungsausgaben je Schüler. Die realen staatlichen Ausgaben je Schüler haben in den meisten europäischen Ländern im Zeitraum 1970-1994 mit jährlichen Veränderungsraten von mehr als 3 Prozent stark zugenommen. Auf den gesamten Zeitraum bezogen haben sich die realen staatlichen Ausgaben in Deutschland beispielsweise fast verdreifacht und in Finnland immerhin verdoppelt.

Ausgabensteigerungen dieser Größenordnung sind kaum mit der Hypothese einer konstanten Produktivität der schulischen Ausbildung zu vereinbaren. Aus theoretischer Sicht müsste der reale Anstieg der Bildungsausgaben je Schüler ja gerade der gesamtwirtschaftlichen Veränderungsrate der Produktivität entsprechen, wenn die Produktivität der Schulen konstant geblieben wäre. Tatsächlich haben aber die realen

³ Zu den Einzelheiten der zugrundeliegenden theoretischen Zusammenhänge sowie zu den im folgenden vorgestellten Berechnungen vgl. GUNDLACH et al. (2001).

Bildungsausgaben in den meisten Ländern beträchtlich schneller zugenommen als die gesamtwirtschaftliche Arbeitsproduktivität, die ebenfalls in Schaubild 2 dargestellt ist. Demnach scheint die Produktivität der schulischen Ausbildung in diesen Ländern zum Teil drastisch gefallen zu sein.

Etwas überraschend ist dabei, dass die Vereinigten Staaten hinsichtlich des beobachteten Produktivitätsverfalls noch relativ günstig abschneiden. Während dort aber bereits eine intensive öffentliche Debatte über die „kollabierende“ (HANUSHEK 1997) Produktivität der schulischen Ausbildung geführt wird, ist der offensichtlich wesentlich stärkere Produktivitätsverfall in europäischen Ländern bislang kaum beachtet worden. In Europa und speziell in Deutschland findet bestenfalls eine theoretische Debatte über die ökonomischen Aspekte des Bildungswesens statt. Eine Debatte über die empirische Produktivität der schulischen Ausbildung findet nicht statt.⁴

Ob die festgestellte Diskrepanz zwischen Ausgabenwachstum und gesamtwirtschaftlichem Produktivitätsfortschritt tatsächlich einen substantiellen Produktivitätsverfall der schulischen Ausbildung in den untersuchten Ländern reflektiert, hängt natürlich entscheidend davon ab, ob die Annahme eines über die Zeit konstanten Leistungsstands der Schüler richtig ist. Wenn sich der Leistungsstand der Schüler kontinuierlich verbessert hätte, könnte Schaubild 2 nicht als Beleg für einen Produktivitätsverfall der Schulen dienen. Die vorliegenden empirischen Befunde für die Vereinigten Staaten (und die Alltagserfahrung vieler Unternehmen) stützen eine solche Interpretation allerdings nicht. Leistungstests für 9, 13 und 17 Jahre alte Schüler, die seit den frühen siebziger Jahren regelmäßig in Mathematik und in den Naturwissenschaften durchgeführt wurden, belegen, dass US-Schüler in den letzten 25 Jahren im Durchschnitt nicht besser geworden sind. In den Vereinigten Staaten sind bei

⁴ Als Zusammenfassungen über den Stand der Debatte in den Vereinigten Staaten vgl. etwa FRB NY (1998). Zum defizitären Stand der anwendungsorientierten ökonomischen Bildungsforschung in Deutschland vgl. z. B. WEIB (1998).

einem konstanten durchschnittlichen Leistungsstand der Schüler die Ausgaben für Bildung wesentlich stärker gestiegen als es nach Maßgabe des gesamtwirtschaftlichen Produktivitätsfortschritts zu erwarten gewesen wäre. Dort wird demnach zu Recht von einem Produktivitätsverfall der Schulen gesprochen.

Wie Schaubild 2 gezeigt hat, ist der Produktivitätsverfall der schulischen Ausbildung in den meisten europäischen Ländern noch größer als in den Vereinigten Staaten, wenn sich am Leistungsstand der europäischen Schüler ebenfalls nur wenig geändert haben sollte. Leider lässt sich diese Hypothese nicht direkt überprüfen, weil für andere Länder als die Vereinigten Staaten keine über die Zeit hinweg vergleichbaren Leistungstests durchgeführt worden sind. Verfügbar sind lediglich über Länder hinweg vergleichbare Leistungstests, die in gewissen zeitlichen Abständen erhoben worden sind. Diese internationalen Querschnitts-Tests unterscheiden sich jedoch zum einem durch die jeweils teilnehmenden Länder und zum anderen teilweise auch durch den Grad ihrer Schwierigkeit sowie hinsichtlich der Bewertung einzelner Schülerleistungen.

Ein direkter Vergleich der Schülerleistungen über die Zeit anhand der verschiedenen internationalen Testergebnisse ist deshalb nicht möglich. Man kann allerdings versuchen, mit Hilfe der internationalen Testergebnisse eine Indexziffer zu konstruieren, deren Veränderung über die Zeit unter bestimmten Annahmen Rückschlüsse auf eine Veränderung des Leistungsstands der Schüler eines Landes in Relation zu den Leistungen der Schüler eines Basislandes zulässt.⁵ Schaubild 3 zeigt die Ergebnisse dieser Berechnungen für den Fachbereich Naturwissenschaften (vertikale Achse) und setzt sie gleichzeitig in Bezug zur Veränderung der realen staatlichen Ausgaben je Schüler (horizontale Achse). Lediglich Schüler in Schweden und in den Niederlanden sind danach im Zeitraum 1970-1994 im Vergleich zu den US-Schülern etwas besser geworden. Schüler aus allen anderen betrachteten Industrieländern haben in

⁵ Zu den Einzelheiten der Berechnungen und zu den Datenquellen vgl. GUNDLACH et al. (2001).

diesem Zeitraum ihr Leistungsniveau bestenfalls halten können, manche scheinen eher schlechter geworden zu sein.

Weiterhin zeigt Schaubild 3, dass Länder mit einem starken realen Anstieg der Ausgaben je Schüler keineswegs einen verbesserten Leistungsstand ihrer Schüler erreicht haben. Zwischen steigenden Ausgaben für die schulische Bildung und der Veränderung des Leistungsstands der Schüler besteht nach den vorliegenden Ergebnissen vielmehr ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang; der Rang-Korrelationskoeffizient nach PEARSON beträgt $-0,66$. Dieser Befund legt nahe, dass der in Schaubild 2 festgestellte Produktivitätsverfall der schulischen Ausbildung in einer Reihe von Industrieländern eher unterschätzt worden ist, wenn man den beobachteten Produktivitätsverfall in den Vereinigten Staaten als Richtgröße nimmt. In Deutschland, Frankreich, Italien und im Vereinigten Königreich hat sich der Leistungsstand der Schüler im Zeitraum 1970-1994 zumindest nicht verbessert. Demnach wäre der Produktivitätsverfall der schulischen Ausbildung in den vier großen europäischen Ländern im Durchschnitt mindestens mehr als anderthalb mal so groß wie in den Vereinigten Staaten.

Wenn Bildung die Schlüsselqualifikation für das nächste Jahrtausend sein sollte, laufen offenbar viele Länder Gefahr, den Anschluss zu verpassen. Höhere Bildungsausgaben scheinen nicht der unmittelbare Schlüssel für eine bessere Bildungsqualität zu sein, wie ein Blick auf den Zeitraum 1970-1994 belegt. Deshalb lohnt sich ein Nachdenken über die Frage, ob nicht auch bei konstanten Bildungsausgaben mit Hilfe institutioneller Reformen im Bildungssektor ein höherer Leistungsstand der Schüler erreicht werden könnte.

11.3 Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität

Unter Bildungsinstitutionen werden hier die Spielregeln verstanden, die das Verhalten aller am Schulsystem beteiligten Akteure bestimmen. Die Frage ist deshalb, ob der von staatlicher Seite festgesetzte institutionelle Rahmen des Schulsystems so gestaltet ist, dass Schulbehörden, Schulleiter, Lehrer, Schüler und nicht zuletzt die Eltern Anreize haben, die verfügbaren Ressourcen so effektiv wie möglich einzusetzen. In nicht-staatlichen Sektoren der Wirtschaft wird zumeist angenommen, dass sich die jeweiligen Akteure leistungsmaximierend verhalten, da sie einem Gewinnanreiz ausgesetzt sind und der Wettbewerb diejenigen bestraft, die ihre Ressourcen nicht effizient verwenden. Im öffentlichen Schulsektor ist das nicht notwendigerweise der Fall. Eltern und Schüler können sich deshalb anders als bei im Wettbewerb erzeugten Produkten in der Regel nicht darauf verlassen, dass das Zusammenspiel von Schulbehörden, Schulverwaltung und Schulpersonal automatisch zu dem aus ihrer Sicht gewünschten Bildungsergebnis führt, und umgekehrt können diese sich nicht darauf verlassen, dass Eltern und Schüler stets alle ihre Anstrengungen auf den Bildungserfolg ausrichten.

Zu den relevanten Institutionen im Schulsystem, die die jeweiligen Anreize für das Verhalten der Akteure setzten, zählen etwa die Art und Weise, wie die Gesellschaft ihre Schulen finanziert und leitet, wie sie die Leistungen ihrer Schüler bewertet und wem sie das Recht gibt, wichtige schulische Entscheidungen zu fällen wie etwa hinsichtlich der Wahl des Curriculums, der Einstellung von Lehrern oder der zu verfolgenden Lehrmethoden. Die Herausforderung besteht darin, all diese institutionellen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie ein geeignetes Anreizsystem für Schüler, Lehrer, Schulverwaltung und nicht zuletzt auch Eltern generieren. Ein solches Anreizsystem muss sicherstellen, dass alle Beteiligten nicht notwendigerweise zuerst ihre eigenen eng definierten Interessen verfolgen, sondern sich statt dessen für eine Verbesserung der Bildungsleistungen der Schüler einsetzen. Gleichzeitig muss es

sicherstellen, dass auch die Schüler ein starkes Eigeninteresse an der Qualität ihrer Ausbildung entwickeln.

Aus ökonomischer Sicht sollten sich beispielsweise die in einem Schulsystem vorherrschenden Anreizstrukturen grundlegend verändern, wenn zentrale Prüfungen eingeführt werden. Zentrale Prüfungen messen definitionsgemäß die Leistungen der Schüler relativ zu einem externen Standard gemessen und machen damit die Leistungen über Klassen und Schulen hinweg vergleichbar. Wenn es eine zentrale Prüfung gibt lässt sich somit leichter feststellen, ob die schlechte Leistung eines Schülers eine Ausnahme in seiner Klasse ist oder von klassenspezifischen beziehungsweise schulspezifischen Faktoren mitbestimmt wird. Damit können zentrale Prüfungen tendenziell aufzeigen, ob die Ursachen für ein individuell schlechtes Abschneiden eher bei dem Schüler selbst, bei seinem Lehrer oder bei seiner Schule zu suchen sind. Das gesamte Schulsystem wird so transparenter: Eltern können die Leistungen von Kindern, Lehrern und Schulen bewerten; Schulleiter können die Leistungen ihrer Lehrer bewerten; und die Regierung und die Verwaltung können die Leistungen verschiedener Schulen bewerten. Diese Transparenz schafft Anreize bei Schülern, Lehrern, Schulverwaltungen und auch Eltern, vorhandene Ressourcen effektiver einzusetzen und sich somit leistungsfördernd und kostensparend zu verhalten.

Demgegenüber lässt sich der Effekt einer erhöhten Schulautonomie auf die erzielten Leistungen der Schüler a priori nicht eindeutig vorhersagen. Einerseits benötigen Schulen weitreichende Entscheidungsfreiheiten, um auf die spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse von Eltern und Schülern eingehen zu können. Darüber hinaus dürfte das Lehrpersonal innerhalb der Schule besser wissen als eine zentrale Verwaltung, welche Lehrstrategien für ihre jeweiligen Schüler am effektivsten sind. Die einzelnen Lehrer dürften auch eher wissen, welches die besten Lehrmaterialien für ihre Schüler sind. Ebenso werden Schulleiter besser als eine zentrale Verwaltung beurteilen können, welche Lehrer sie in ihrer Schule anstellen sollten und welche ihrer Lehrer eine Beförderung oder eine Gehaltserhöhung (bei gegebenem Gesamt-

budget der Schule) verdienen. Andererseits könnte es dem Lehrpersonal bei einer hohen Schulautonomie leichter fallen, seine Arbeitslast zu mindern, solange es keiner externen Kontrolle unterliegt. Deshalb scheint es um so wichtiger zu sein, externe Standards und Beurteilungen zu haben, je mehr Entscheidungsfreiraum eine Schule hinsichtlich des Personalmanagements und der Unterrichtsgestaltung hat.

Schließlich ist zu vermuten, dass die Schülerleistungen nicht zuletzt von den Einflussmöglichkeiten der Lehrer auf den Bildungsprozess abhängen. Da das Verhalten der Lehrer nicht direkt gesteuert werden kann, haben Lehrer ein großes Ausmaß an Freiheit in der Ausführung ihrer Lehre. Einerseits haben Lehrer Interesse und Freude daran, ihre Schüler lernen zu sehen, was sie ermuntert, sich unabhängig von finanziellen Anreizen für den Lernerfolg ihrer Schüler einzusetzen. Lehrer müssen darüber hinaus bei schlechten Leistungen auch negative Konsequenzen von Seiten der Schulleitung und der Eltern befürchten. Andererseits haben sie, wie andere Arbeitnehmer auch, ein natürliches Interesse daran, ihr Einkommen bei gegebener Arbeitsbelastung zu erhöhen beziehungsweise ihre Arbeitslast bei gegebenem Einkommen zu verringern. Die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems können das Verhalten der Lehrer in die eine oder in die andere Richtung tendieren lassen.

Ob und gegebenenfalls in welchem Umfang institutionelle Faktoren wie die Existenz zentraler Prüfungen, die Verteilung der Entscheidungsgewalt innerhalb des Schulsystems oder die Mitspracherechte von Lehrern und ihren Interessenvertretern einen Einfluss auf die Bildungsqualität in Form von Schülerleistungen haben, ist bislang empirisch kaum untersucht worden. Der wesentliche Grund dafür ist, dass die relevanten Bildungsinstitutionen innerhalb eines Landes in der Regel nicht genügend variieren, um ihren empirischen Einfluss statistisch überhaupt feststellen zu können. Nur der internationale Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme hat das Potential zu zeigen, ob Bildungsinstitutionen einen nennenswerten Einfluss auf die Leistungen der Schüler haben. Der TIMSS- Datensatz bietet erstmals die Möglichkeit, die Aus-

wirkungen verschiedener Bildungsinstitutionen im Zusammenhang mit anderen Determinanten der Schülerleistung aufzuzeigen. WÖBMANN (2003) hat die erste umfassende empirische Studie zu dieser Thematik vorgelegt.

Die TIMSS-Studie ist sowohl von der Anzahl der teilnehmenden Länder als auch vom inhaltlichen Umfang her der größte internationale Schülerleistungstest, der jemals durchgeführt wurde.⁶ In der Mittelstufenstudie, an der die größte Anzahl an Ländern teilnahmen, wurden Schüler in den beiden Jahrgangsstufen mit dem größten Anteil 13-jähriger Schüler getestet, was in den meisten Ländern der siebten und achten Schulklasse entspricht. Der Datensatz umfasst Daten für über 250000 einzelne Schüler, die eine repräsentative Stichprobe einer Gesamtpopulation von über 30 Millionen Schülern darstellen. Neben den schulischen Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften wurden im Rahmen von TIMSS auch Kontextfragebögen von den Schülern, ihren Lehrern und den Schulleitern ausgefüllt. Diese Fragebögen bieten eine Fülle von Zusatzinformationen, die es ermöglichen, den familiären Hintergrund der Schüler zu berücksichtigen sowie den Einfluss der Ressourcenausstattung und verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen auf die Schülerleistungen empirisch zu testen.

Der Einfluss von familiärem Hintergrund, Ressourcenausstattung und Bildungsinstitutionen auf die Schülerleistungen kann durch die Schätzung von so genannten Bildungsproduktionsfunktionen ökonometrisch getestet werden. Die in der Studie von WÖBMANN (2003) geschätzten Bildungsproduktionsfunktionen haben folgendes Aussehen:

$$\text{Schülerleistung} = \alpha \text{ Familienhintergrund} + \beta \text{ Ressourcen} + \gamma \text{ Institutionen.}$$

⁶ Für eine Zusammenfassung der internationalen Ergebnisse vgl. IEA (1998).

Dabei dienen das Mathematik- und alternativ das Naturwissenschaftsergebnis des TIMSS-Tests als Maß für die Schülerleistung. Als Einflussfaktoren gehen eine Reihe von Maßen des familiären Hintergrunds des jeweiligen Schülers, der Ressourcenausstattung der jeweiligen Schule und der institutionellen Ausgestaltung des jeweiligen Schulsystems in die Schätzgleichung ein. Der jeweilige empirische Einfluss von Familienhintergrund, Ressourcen, und Institutionen auf die Schülerleistung kann dann an den zu schätzenden Koeffizienten α , β und γ abgelesen werden.⁷

Insgesamt gesehen bestätigen die empirischen Ergebnisse in WÖBMANN (2003) neben dem starken Einfluss des familiären Hintergrunds die Relevanz verschiedener Bildungsinstitutionen für die Schülerleistung. Schaubild 4 stellt seine Befunde für die geschätzten quantitativen Gesamteffekte des familiären Hintergrunds, der schulischen Ressourcenausstattung sowie ausgewählter Bildungsinstitutionen auf die Schülerleistungen in Mathematik zusammenfassend dar. Dabei zeigt sich zunächst der starke Einfluss des sozialen Hintergrunds auf individuelle Schülerleistungen, der für die ausgewählte Konstellation 94 Testpunkten entspricht. Da der durchschnittliche Abstand im Testergebnis zwischen Schülern der siebten und der achten Jahrgangsstufe rund 40 Punkte beträgt, lässt sich eine Differenz von rund 90 Testpunkten für einen maximalen Unterschied im Bildungshintergrund der Eltern in einen durchschnittlichen Bildungsabstand von etwas mehr als zwei Schuljahren übersetzen.

Weiterhin zeigt Schaubild 4 den wenig plausiblen (jeweiligen) negativen Zusammenhang zwischen dem Leistungsstand der Schüler sowie den Ausgaben je Schüler und der Klassengröße. Quantitativ schlagen diese Effekte allerdings nur geringfügig zu Buche. Auch eine substantielle Verbesserung der Qualifikation der Lehrer, die in dem angenommenen Umfang so niemals zu realisieren sein würde, hätte nur marginale Wirkungen auf die Schülerleistung: Nach den Schätzergebnissen würde sich das

⁷ Zu den Details der Schätzungen sowie zu einigen ökonomischen Besonderheiten, die mit der Erhebungsweise der Primärdaten Studie und mit der hierarchischen Datenstruktur zusammenhängen, vgl. WÖBMANN (2003).

durchschnittliche Testergebnis in Mathematik selbst dann nur um rund 20 Punkte (also um etwa ein halbes Schuljahr) erhöhen, wenn es gelänge, nur noch weibliche Lehrer mit Universitätsabschluss und einer um zehn Jahre erhöhten Berufserfahrung zu beschäftigen.

Demgegenüber kommt einer Variation institutioneller Faktoren offenbar eine quantitativ wesentlich bedeutsamere Rolle zu. Dargestellt ist in Schaubild 4 der quantitative Gesamteffekt auf die Schülerleistung, der sich als Differenz aus der Gegenüberstellung von zwei hypothetischen Schulsystemen ergibt. Danach würde das Testergebnis in Mathematik beispielsweise in einem Schulsystem mit zentraler Prüfung, zentraler Budgetkontrolle, dezentralem Personalmanagement sowie individuellem, aber nicht kollektivem Einfluss der Lehrer auf den Lehrplan um rund 120 Punkte besser ausfallen als in einem Schulsystem, das diese institutionellen Regelungen nicht aufweist. Die Größenordnung von 120 Testpunkten entspricht dabei in etwa einem Leistungsunterschied, der dreimal so groß ist wie der durchschnittliche Leistungsunterschied zwischen der siebten und achten Klasse.

Diese Befunde verdeutlichen, dass die Bildungsqualität in Form der Schülerleistungen in erheblichem Umfang über die Ausgestaltung der Bildungsinstitutionen gesteuert werden könnte. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass von zusätzlichen Bildungsausgaben keine großen Wirkungen auf die Bildungsqualität zu erwarten sind. Wenn gut ausgebildete Arbeitskräfte als entscheidender Faktor für Wachstum und Entwicklung einer Volkswirtschaft gesehen werden, dann sollte sich die Bildungspolitik mehr um eine umfassende Reform der Bildungsinstitutionen kümmern als darum, zusätzliche Mittel in ein ineffizientes Schulsystem zu lenken.

11.4 Schlussfolgerungen

Wenig strittig dürfte sein, dass ein effizientes Bildungssystem, das einen in der Breite hohen Leistungsstand seiner Absolventen zu produzieren vermag, große volkswirtschaftliche Vorteile birgt und gleichzeitig unerlässlich ist, um die Herausforderungen der kommenden wissensbasierten Informationsgesellschaft zu meistern. Strittig ist aber vermutlich, welche konkreten Optionen die Bildungs- und die Wirtschaftspolitik besitzen, um ein effektiveres Schulsystem zu gestalten. Als wesentliches Ergebnis einiger neuer empirischer Untersuchungen lässt sich festhalten, dass die Bildungsqualität, also der Leistungsstand der Schüler in einem gegebenen Schulsystem, nicht in erster Linie vom Ausgabenniveau abhängt, sondern eher von den institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten.

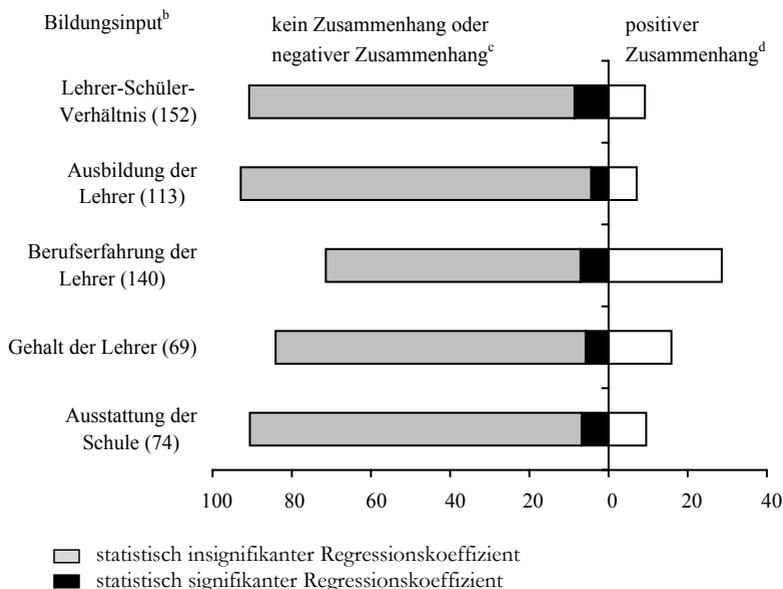
Die in der Vergangenheit in vielen Ländern zu beobachteten rasanten Ausgabenerhöhungen im Schulsektor haben dort offenbar nicht zu einer durchweg besseren Bildungsqualität geführt. Dies deutet auf bestehende Ineffizienzen in den jeweiligen Schulsystemen hin, die auch für Deutschland auszumachen sind. Deshalb gilt es zunächst, die bestehenden Ineffizienzen zu beseitigen statt weiter auf steigende Bildungsausgaben zu setzen. Die Bildungspolitik kann also sehr wohl einen großen Beitrag zu einer auf lange Sicht substantiellen Verbesserung des Leistungsstands der Schüler leisten. Dazu bedarf es allerdings einer umfassenden institutionellen Reform des Bildungssystems, die Anreize für alle Beteiligten setzt, sich leistungsfördernd und kostensparend zu verhalten. Nicht schwer vorherzusagen ist, dass eine solche Reform nicht allen Beteiligten gleichermaßen gefallen würde.

11.5 Literatur

- FRBNY (Federal Reserve Bank of New York) (1998). Excellence in Education: Views on Improving American Education. Proceedings of a Conference Held at the Federal Reserve Bank of New York in November 1997. *Economic Policy Review* 4 (1).
- GUNDLACH, E., L. WÖBMANN und J. GMELIN (2001). The Decline of Schooling Productivity in OECD Countries. *Economic Journal* 111 (471): C135–C147.
- HANUSHEK, E.A. (1995). Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. *World Bank Research Observer* 10 (2): 227–246.
- HANUSHEK, E.A. (1997). The Productivity Collapse in Schools. In William FOWLER, Jr. (Hrsg.), *Developments in School Finance 1996*. U.S: Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.
- HANUSHEK, E.A. (1998). Conclusions and Controversies about the Effectiveness of School Resources. *Federal Reserve Bank of New York Economic Policy Review* 4 (1): 11–27.
- HARBISON, R.W., und E.A. HANUSHEK (1992). *Educational Performance of the Poor. Lessons from Rural Northeast Brazil*. Oxford.
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (1998). *Third International Mathematics and Science Study: International Achievement Reports*. Verfügbar unter: <http://timss.bc.edu/timss1995i/Achievement.html>
- PRITCHETT, L., und D. FILMER (1999). What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures. *Economics of Education Review* 18: 223–239.
- PSACHAROPOULOS, George (2000). Economics of Education a la Euro. *European Journal of Education* 35 (1): 81-95.
- WEIß, M. (1998). Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In R. K. v. WEIZSÄCKER (Hrsg.), *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*. Schriften des Vereins für Socialpolitik, NF 262, Berlin.
- WÖBMANN, Ludger (2003). Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* (in Vorbereitung).

11.6 Schaubilder

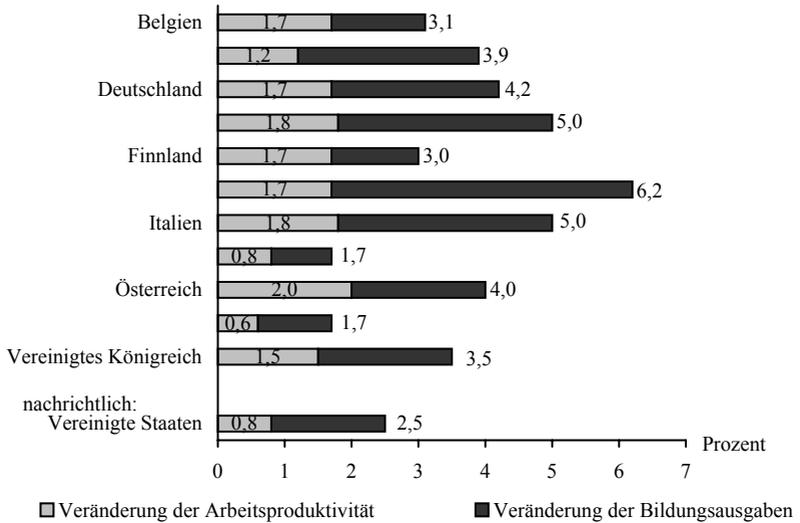
Schaubild 1: *Der Zusammenhang zwischen ausgewählten Bildungsinputs und der Leistung der Schüler in den Vereinigten Staaten^a*



^aZusammenfassung der Ergebnisse für die mit einer Bildungs- Produktionsfunktion geschätzten Regressionskoeffizienten ausgewählter Bildungsinputs, abhängige Variable: anhand von Vergleichstests ermittelter Leistungsstand der Schüler. – ^bAnzahl der jeweils berücksichtigten Studien in Klammern. – ^cAnteile der Studien mit statistisch insignifikanten oder statistisch signifikanten negativen Regressionskoeffizienten. – ^dAnteil der Studien mit statistisch signifikanten positiven Regressionskoeffizienten.

Quelle: Basierend auf HARBISON und HANUSHEK (1992).

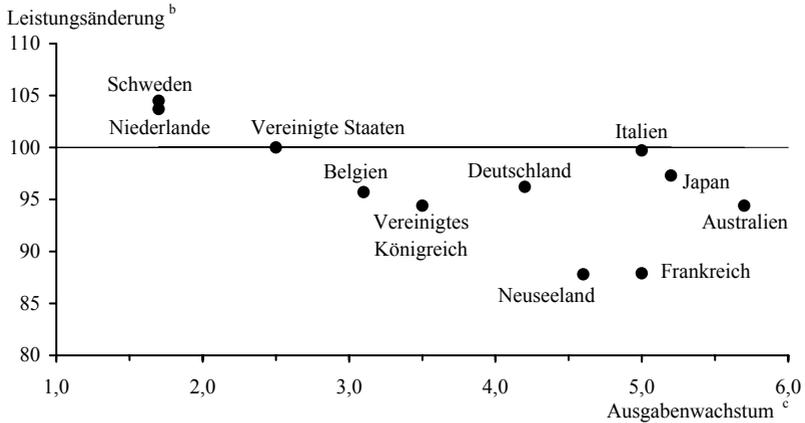
Schaubild 2: *Veränderungen der Bildungsausgaben^a und der Arbeitsproduktivität,^b 1970-1994*



^aDurchschnittliche jährliche Veränderungsrate der staatlichen laufenden Bildungsausgaben je Schüler (UNESCO-Daten), deflationiert mit dem Preisindex des Bruttoinlandsprodukts (UN-Daten); in Prozent. – ^bDurchschnittliche jährliche Veränderungsrate des realen Bruttoinlandsprodukts je Erwerbstätigen (Weltbank-Daten); in Prozent.

Quelle: GUNDLACH et al. (2001).

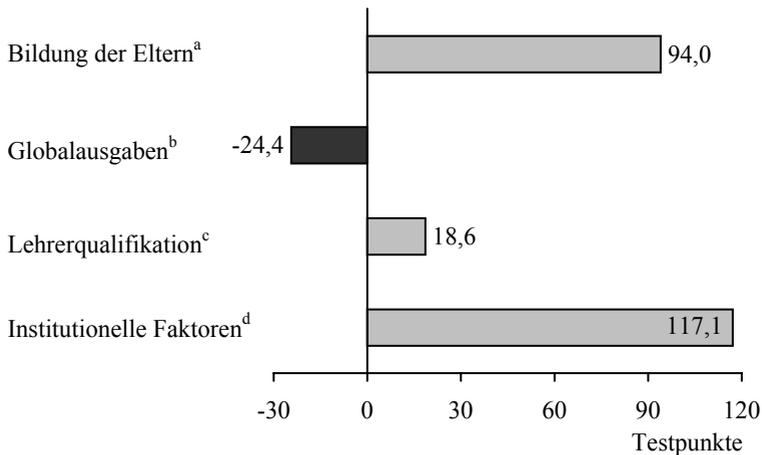
Schaubild 3: *Veränderungen im Leistungsstand der Schüler^a und in den realen staatlichen Bildungsausgaben je Schüler^c, 1970–1994*



^aIm Fachbereich Naturwissenschaften. – ^bIndexziffer; 1970=100. – ^cDurchschnittliche jährliche Veränderungsrate der staatlichen laufenden Bildungsausgaben je Schüler, deflationiert mit dem Preisindex für das Bruttoinlandsprodukt; in Prozent.

Quelle: Basierend auf GUNDLACH et al. (2001).

Schaubild 4: *Ausgewählte Determinanten der Schülerleistung in Mathematik*



^aUniversitätsabschluss der Eltern und mehr als 200 Bücher im Haushalt, relativ zu kein Schulabschluss der Eltern und weniger als 10 Bücher im Haushalt – ^bAusgaben je Schüler sowie Klassengröße um jeweils eine Standardabweichung erhöht. – ^cWeiblich, mit Universitätsabschluss sowie Berufserfahrung (und Alter) um durchschnittlich 10 Jahre erhöht. – ^dZentrale Prüfung, zentrale Budgetkontrolle, dezentrales Personalmanagement, individueller, aber kein kollektiver Einfluss der Lehrer auf Lehrpläne, relativ zu einem hypothetischen Schulsystem ohne zentrale Prüfung, mit dezentraler Budgetkontrolle, mit zentralem Personalmanagement, ohne individuellen aber mit kollektivem Einfluss der Lehrer auf den Lehrplan.

Quelle: Basierend auf WÖBMANN (2003).

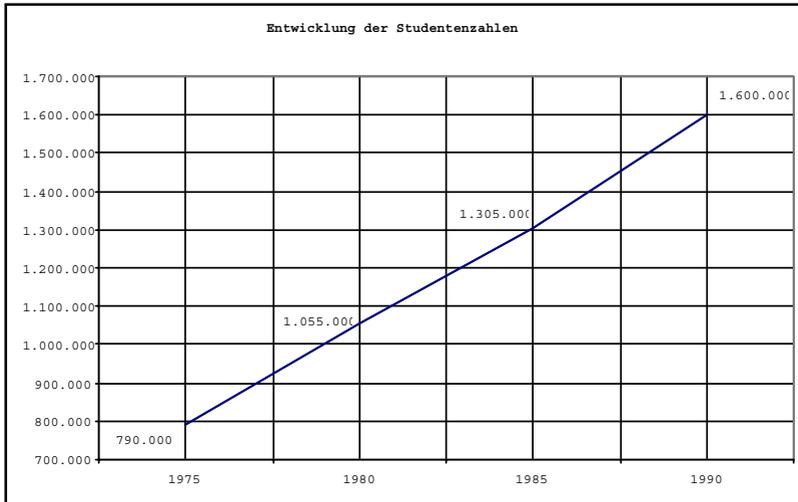
12 PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber

Die Feststellung, daß Deutschland seine materielle Zukunft allein auf seinen geistigen Leistungen aufbauen kann, gehört zu den Trivialitäten, die allenthalben ausgesprochen werden, kaum aber irgendwo zu Konsequenzen führen. Wenn Ludwig ERHARD in seiner Regierungserklärung nach der gewonnenen Bundestagswahl im Jahr 1965 ausführte, die Bildungsfrage spiele in unserer Zeit die gleiche Rolle wie die Lösung der sozialen Frage für das 19. Jahrhundert, dann wird dies zwar seither in Sonntagsreden nachgebetet, hat aber in der Politik keinerlei praktische Bedeutung. Man kann die Nachrangigkeit der Bildungs- und Wissenschaftspolitik an der Ausschlußnumerierung des Deutschen Bundestages direkt ablesen, da die Fraktionen entsprechend ihrer Stärke ein Zugriffsrecht auf den jeweiligen Ausschußvorsitz haben. Nachdem alle anderen Aufgaben verteilt sind – Haushalt- und Finanzen, Auswärtiges, Verteidigung, innere Sicherheit, Wirtschafts- und Sozialordnung, Ernährung und Landwirtschaft, Gesundheit, Umweltpolitik usw. – meldet sich an neunzehnter Stelle (!) eine Fraktion, um den Vorsitz in dem für die Zukunft unseres Landes schlichtweg konstitutiven Feld der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu besetzen. Das ist der vorletzte Platz, dem nur noch die Entwicklungshilfe folgt!

Dabei liegt auf der Hand, was die Universitäten für unser wirtschaftliches Wohlergehen zu leisten haben. Wenn man einmal die Aufgaben der Hochschulen für die Deutung des Sinnes menschlicher Existenz und als Träger der kulturellen Überlieferung bewußt ausblendet, ohne daß diese Aufgaben deshalb geringer einzuschätzen wären¹, dann geht es in der Wissenschaft um neue Erkenntnisse, die sich in wirtschaftlich verwertbare Produkte umsetzen lassen. Wie bekannt ist, sind die Voraussetzungen dafür bei uns miserabel. Was der Staat auf diesem Feld durch zu geringe Ausstattung sündigt, haben wir alle bitter zu bezahlen. Die gegenwärtige Krise unserer Wirtschaft betrachte ich bereits als eine Folge der Versäumnisse auf diesem Gebiet. Aber diese Frage gehört nicht in den Mittelpunkt unseres Themas. Ich breche daher im Blick auf die Leistungen der Forschung ab.

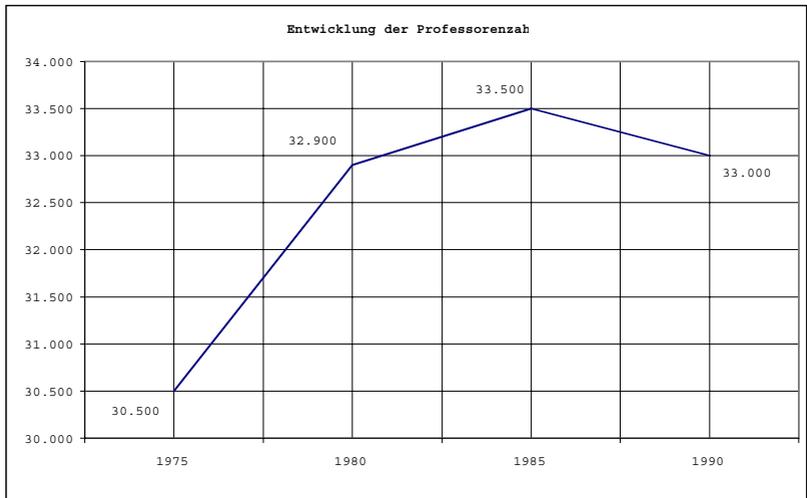
Aber auch beim zweiten großen Aufgabenkomplex, nämlich der Ausbildung des Führungsnachwuchses, sind die Universitäten wegen der völlig unzureichenden Ausstattung, die ihnen der Staat gewährt, nicht in der Lage, die Voraussetzung für die erfolgreiche Reproduktion der Erhaltung und des Ausbau unserer geistigen Leistungsfähigkeit zu schaffen. Insbesondere hält der Ausbau der Hochschulen mit der erwünschten und erforderlichen verstärkten Nachfrage nach akademischer Ausbildung bei weitem nicht Schritt. Immer wieder hat sich die Politik mit falschen Prognosen über die Entwicklung der Studentenzahlen beruhigt und ein baldiges Schrumpfen oder doch wenigstens eine Sättigung der Nachfrage prognostiziert. Die tatsächliche Entwicklung zeigt hingegen folgendes Bild:

¹ im Gegenteil: persönlich bin ich davon überzeugt, daß dies sogar die wichtigere Aufgabe ist und daß die materiell umsetzbaren Erkenntnisse mehr oder weniger nur unplanbare Nebenprodukte der zweckfreien Forschung und geistigen Durchdringung der Probleme des Menschen und der Welt darstellen.



Wegen der Wiedervereinigung konnte diese Zahlenreihe nicht fortgesetzt werden, weil die dazu erforderlichen Daten z. T. nicht vorliegen, z. T. aber auch nicht vergleichbar sind und daher das Bild verfälschen würden. Eins ist nur klar: Auch wenn die Kinderzahlen in der ehemaligen DDR inzwischen dramatisch zurückgegangen sind, ist doch mit einer Entlastung der Universitäten in den kommenden Jahren kaum zu rechnen, weil der „Sättigungsgrad“, d. h. die Nachfrage nach einem Studium unter den Angehörigen jedes Jahrgangs in den neuen Bundesländern immer noch nicht dem Standard in der alten Bundesrepublik entspricht, wo inzwischen rund 40 % eines Jahrganges eine Ausbildung im tertiären Sektor durchlaufen.

Während sich die Zahl der Studierenden in der alten Bundesrepublik in der Zeit von 1975 bis 1990 kontinuierlich von rund 800 000 auf 1 600 000 erhöhte – und das heißt, daß sie sich innerhalb von anderthalb Jahrzehnten verdoppelte –, erfolgte kein entsprechender Ausbau der Hochschulen, im Gegenteil, seit 1985 sinkt die Zahl der Stellen für Professoren:



Diese Entwicklung betrifft das gesamte Hochschulpersonal, so daß die Ausbildungskapazitäten trotz steigender Nachfrage erheblich zurückgehen. Wenn man bedenkt, daß die Kultusministerkonferenz die Situation im Jahr 1980 mit der Feststellung kommentierte, es handele sich bei den damals aktuellen Studentenzahlen um eine vorübergehende Situation, weshalb die Hochschulen vorübergehend eine „Überlast“ von 80 % zu tragen hätten, dann wäre zu erwarten gewesen, daß der weitere Anstieg von etwas über einer Million Studenten im Jahr 1980 auf 1,6 Millionen zehn Jahre später nun endlich Ausbauaktivitäten ausgelöst hätte. Stattdessen geriet die Prognose aus dem Jahr 1980 in Vergessenheit, so daß die Überlast nicht nur fortbesteht, sondern inzwischen dramatisch zugenommen hat.

Den Universitäten fehlt aber nicht nur die direkte materielle Förderung, die für eine erfolgreiche Bewältigung ihrer Lehraufgaben unverzichtbar ist. Sie sind auch und besonders Opfer der mangelhaften Ausstattung des Bildungswesens überhaupt. Da die Studienanfänger nicht die erforderlichen Grundkenntnisse mitbringen, können sich die Hochschullehrer nicht auf ihre eigentlichen Lehraufgaben konzentrieren, sondern müssen dafür sorgen, daß zunächst einmal die Voraussetzungen hierfür ge-

schaffen werden. Die an vielen Stellen zu beobachtenden erheblich zu langen Studienzeiten sind – neben der durch die Personalenge bedingten Massensituation im eigentlichen Studium – auf mangelhafte Kenntnisse zurückzuführen, mit denen die Studenten auf die Hochschulen kommen. Professor Helge LÖBLER, der die Professur für Marketing in der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig innehat, hat im Rahmen der Vordiplomprüfungen im Wintersemester 2001/2002 in der Abschlußklausur 447 Studenten neben drei Marketing-Aufgaben auch zwei der PISA-Studie entnommene Mathematik-Aufgaben gestellt. 43 % scheiterten an einer im exakten Wortlaut übernommenen Aufgabe, 34 % an einer zweiten, von LÖBLER marketingbezogen umformulierten. Diese Aufgaben entsprachen dem Niveau einer neunten Klasse des Gymnasiums. Die Betriebswirtschaftsstudenten hatten erhebliche Schwierigkeiten mit Prozentrechnungen und mit der Lösung von Wurzel- und quadratischen Gleichungen. Generell stellte die PISA-Studie fest, daß Deutschland in den Mathematik-Leistungen im unteren Mittelfeld liegt und daß in den Naturwissenschaften nur 3,4 % die höchste Kompetenzstufe (Stufe V) erreichen. Die Vergleichszahlen für die Schweiz lauten 4,6 %, Österreich 4,5 %, Großbritannien 9,0 %. Der Durchschnitt liegt bei 4,1 %, Deutschland ist also weit abgeschlagen. Niederschmetternd ist außerdem, daß der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland bei 20 % jedes Jahrganges liegt. Deutschland nimmt den letzten Platz bei der Frage ein, ob Lesen den Schülern Vergnügen bereitet.

Die Konsequenzen sind eindeutig: Das universitäre Niveau sinkt ab und der Ausbildungsstand in Deutschland wird im Vergleich zur internationalen Konkurrenz immer schlechter. Denn was soll die universitäre Ausbildung leisten?

Der Wissenschaftsrat hat im Jahr 1966 hierzu eine klassische Formulierung gefunden. Mit dem Studium soll nach dieser Definition

„ ... erreicht werden, daß der Student sich das von seinem Fach erforderte und für seinen Beruf nötige Wissen aneignet, sich mit den wissenschaftlichen Methoden seines Faches vertraut macht, im Umgang mit der

Wissenschaft erfährt, was wissenschaftliche Erkenntnis ist und zu leisten vermag, aber auch ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit inne wird. Er soll fähig werden, fremde Standpunkte kritisch zu prüfen, und bereit sein, den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und fremder Nachprüfung auszusetzen. Im Maße, wie dies geschieht, wird der Student aus der Rezeptivität zur Freiheit gegenüber dem Stoff und zugleich zu disziplinierter geistiger Selbständigkeit gelangen.²

Das ist nun eine Aufgabe, die alle Kräfte der Professoren und Studenten fordert. Um die Studenten auf den Stand zu bringen, der sie erst befähigt, ihr Studium im Sinne dieser Definition aufzunehmen, fehlen den Universitäten alle Voraussetzungen: Sie verfügen ja nicht einmal über eine ausreichende Zahl von Hochschullehrern zur Erledigung der eigenen Aufgaben, noch verfügt das vorhandene und für propädeutische Kurse zweckentfremdete Personal über die spezifischen didaktischen Fähigkeiten, die den Erwerb der Grundkenntnisse rationell ermöglichen würden.

Die Universität ist aber nicht nur Opfer des Bildungsrückstandes unserer Schüler, sie ist zugleich auch „Täter“. Damit meine ich zunächst, daß die Universität in einem für das Bildungswesen besonders wichtigen Bereich offensichtlich ihre Aufgaben nicht ernst genug genommen hat, nämlich im Bereich der Lehrerbildung. Ich will mich in den Streit der Experten über die Frage, ob Lehrerbildung ein- oder zweistufig sein soll, oder ob die Praxisanteile der Ausbildung ausreichen, nicht einmischen. Solange aber in der Gymnasiallehrerbildung das Motiv der Studenten nicht pädagogischer Eros, sondern das persönliche Interesse an Literatur, Sprachen oder den einzelnen naturwissenschaftlichen Fächern ist, so daß der Lehrerberuf vor allem mangels geeigneter beruflicher Alternativen in den studierten Fächern ergriffen wird, werden wir in der „pädagogischen Provinz“ Probleme haben.

Es kommt hinzu, daß der Staat inzwischen unter Berufung auf die sinkenden Geburtenzahlen daran geht, in erheblichem Umfang auch Lehrerplanstellen abzubauen. In dieser Situation lohnt es sich, einmal die Zahlen anzuschauen, die in den sechziger

² Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums, 1966, S. 14 f.

Jahren zur Ausrufung des „Bildungsnotstandes“ in der alten Bundesrepublik geführt haben.

Im Februar des Jahres 1964 hatte die Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine vierteilige Artikelserie von Georg PICHT unter dem Oberthema „Die deutsche Bildungskatastrophe“ veröffentlicht. Damit bekam die innenpolitische Diskussion der zweiten Hälfte der sechziger und siebziger Jahre die Parole, um die gestritten wurde. Niemand stellte die Grundthese der Publikation in Frage. Die Politiker aller Parteien versuchten vielmehr, sich in ihrem Eifer bei der Bewältigung der angeblichen Katastrophe gegenseitig zu übertrumpfen. Zweifel an der Diagnose, das deutsche Bildungswesen befinde sich in einer seit Jahrhunderten nicht mehr erlebten Krise, kamen nicht auf.

Der Autor der Artikelserie schien darüber hinaus ein besonders glaubwürdiger Zeuge für die These zu sein, die das allgemein empfundene Unbehagen über den Zustand des bundesrepublikanischen Bildungswesens auf den Begriff brachte. PICHT war ein renommierter evangelischer Reformpädagoge, der damals die Internatsschule „Birklehof“ im Schwarzwald leitete. Auch der Ort der Veröffentlichung schien für Seriosität zu bürgen: „Christ und Welt“ war eine damals in liberal-protestantischen Kreisen um die Bildungspolitikern Hildegard HAMM-BRÜCHER verbreitete, angesehene und seriöse Wochenzeitung.³

In der Artikelserie wurde auf der Basis einer Lehrerbedarfsprognose, die die Kultusministerkonferenz im Jahr 1963 für das Jahr 1970 erstellt hatte, ein Bild des deutschen Schul- und Hochschulwesens gezeichnet, das düsterer nicht aussehen konnte: Zu den zahlreichen Zwischenüberschriften, die davon Zeugnis ablegen, gehört eine uns aus den letzten Jahren recht vertraut vorkommende Angelegenheit. In unserer

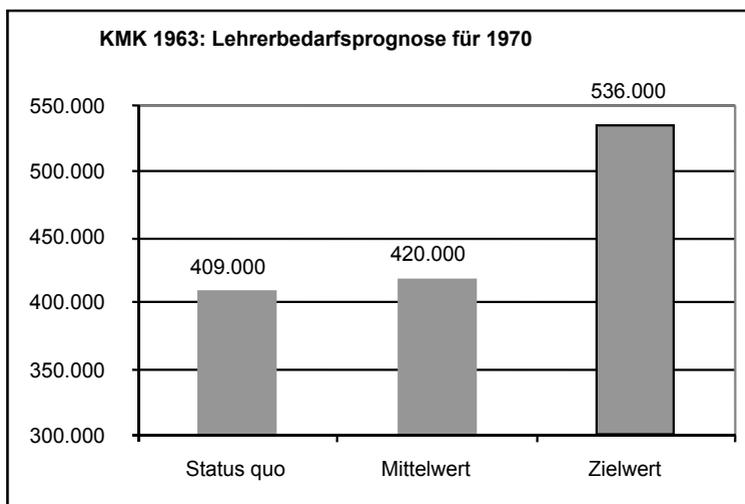
³ Der Name „Christ und Welt“ lebt als Unterzeile in dem von den katholischen Bischöfen derzeit noch am Leben gehaltenen „Rheinischen Merkur“ fort, mit dem die ehemals prononciert protestantische Wochenschrift etwa Mitte der siebziger Jahre aus wirtschaftlichen Gründen verschmolzen wurde.

Zeit ging es um fehlende Informatiker. PICHT formulierte: „Ingenieure aus der Türkei – Ärzte aus Griechenland?“

Die Hauptthese der vier Artikel lautete: Wenn wir nicht alle gegenwärtigen und in den nächsten zehn Jahren die Schule verlassenden Abiturienten zu Lehrern ausbilden, bleibt künftig die Hälfte aller Kinder ohne Schulausbildung.

Stimmte das? – Was hatte die KMK prognostiziert?

Ein Blick in das Originaldokument der KMK läßt Dramatisches kaum erkennen. Um überhaupt die Aussage der Prognose sichtbar werden zu lassen, habe ich in der folgenden Graphik die Größen-Achse verkürzt:

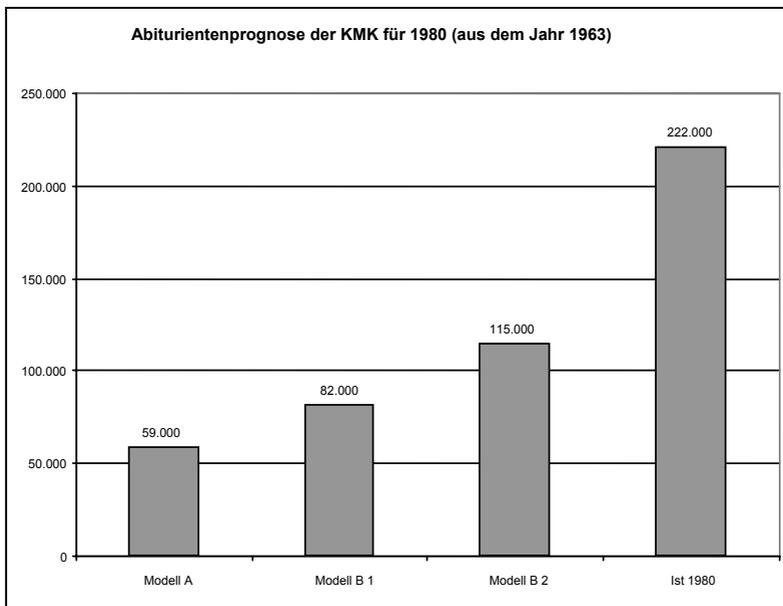


Was bedeutet diese Vorhersage? – Zunächst einmal beschreibt der „Status quo“ die Lehrerzahl des Jahres 1961, also im Zeitpunkt der Erhebung der Daten für die Prognose. Damals betrug die (wahrlich nicht sehr schöne) Klassenstärke in Grund- und

Hauptschulen im Bundesdurchschnitt 37 Schüler und es kam auf 36 Schüler ein Lehrer. In den anderen Schulzweigen galten entsprechende Werte (Realschulen: 33 Schüler je Klasse, 23 Schüler je Lehrer; Gymnasien: 28 Schüler je Klasse, 17 Schüler je Lehrer).

Die Kultusministerkonferenz wollte eine Verbesserung dieser Verhältniszahlen erreichen. Bei den „Mittelwerten“ („dem pädagogisch Vertretbaren“) sollte die Klassenfrequenz an Grund- und Hauptschulen auf durchschnittlich 32 und die Lehrer/Schüler-Relation auf das Verhältnis 30:1 verbessert werden. Die Zielwerte (das pädagogisch Wünschbare) sahen Klassenfrequenzen von durchschnittlich 28 Schülern und ein Verhältnis Schüler je Lehrer von 25 zu 1 vor:

Die Kultusministerkonferenz prognostizierte in ihrer Ausarbeitung die Abiturientenzahl alternativ: Im Modell A ging sie davon aus, daß sich Erfolgsquote und Übertrittsverhalten der Schüler in die Gymnasien gegenüber 1962 nicht verändern; in Modell B 1 wurde unterstellt, daß zwar mehr Kinder eines Jahrganges in das Gymnasium wechseln, die Erfolgsquote aber konstant bleibt. In Modell B 2 war die Annahme, daß relativ auch mehr Schüler der Gymnasien das Abitur schaffen als 1962. Betrachtet man die Ist-Statistik für 1980, sieht man, daß die KMK neben falschen Annahmen bezüglich der beiden genannten Faktoren mit einem Umstand überhaupt nicht gerechnet hat: Nämlich, daß im Zieljahr der Prognose mehr als ein Viertel aller Abiturienten die Hochschulreife über das berufsbildende Schulwesen erreicht hat.

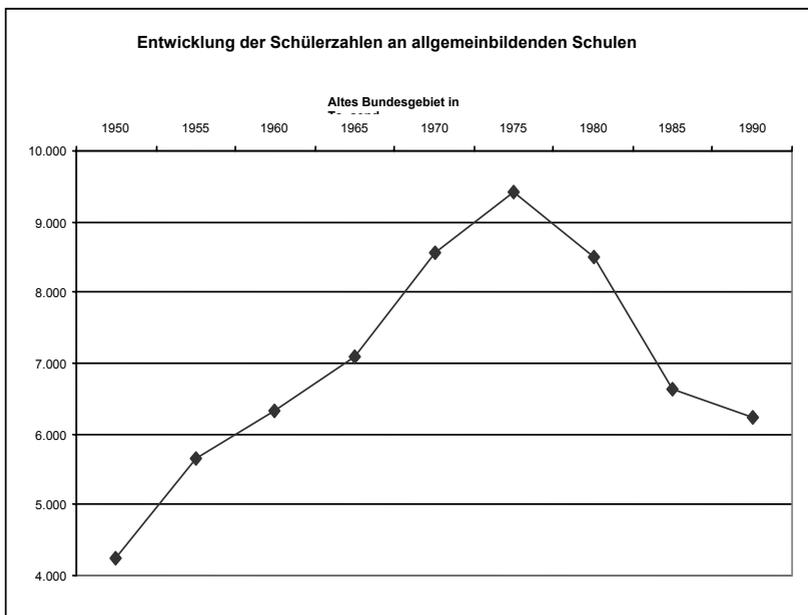


Derartige Fehler habe ich bereits 1964 vermutet und seither alle Vorhersagen über Schüler- und Studentenentwicklungen verfolgt: Sie waren bisher immer in einem für die Bildungspolitik relevanten Umfang falsch, und zwar mußten sie bisher noch immer erheblich nach oben korrigiert werden. Ich will mich hier nicht mit der Frage auseinandersetzen, warum in amtlichen Prognosen in unserem Land dieser Fehler zwangsläufig auftritt. Denn es ließe sich ohne große Schwierigkeiten zeigen, daß das amtliche Verfahren zur Aufstellung von Prognosen Elemente enthält, die notwendigerweise zu niedrige Werte ergeben.⁴ Von Schüler- und Studentenprognosen darf man daher nur mit großer Vorsicht Gebrauch machen. Sie mögen Trends andeuten.

⁴ Das hängt vor allem mit der Technik der Aufstellung der staatlichen Haushaltspläne zusammen: Da die Mittel immer zu knapp sind, versuchen die Beamten, die nicht finanzierbaren Aufgaben ihres Zuständigkeitsbereichs „schönzurechnen“. Das aber hat zwangsläufig zur Folge, daß man bei den Prognosen über den künftigen Bedarf immer von denjenigen Werten ausgeht, die es erlauben, mit den zu erwartenden Finanzmitteln „gerade noch so zurechtzukommen.“ Eine Untersuchung, die dies belegen würde, existiert bis heute nicht. Die Erfahrungen des Autors in über vierzig Jahren Bildungsplanung lassen die Aussage aber plausibel erscheinen.

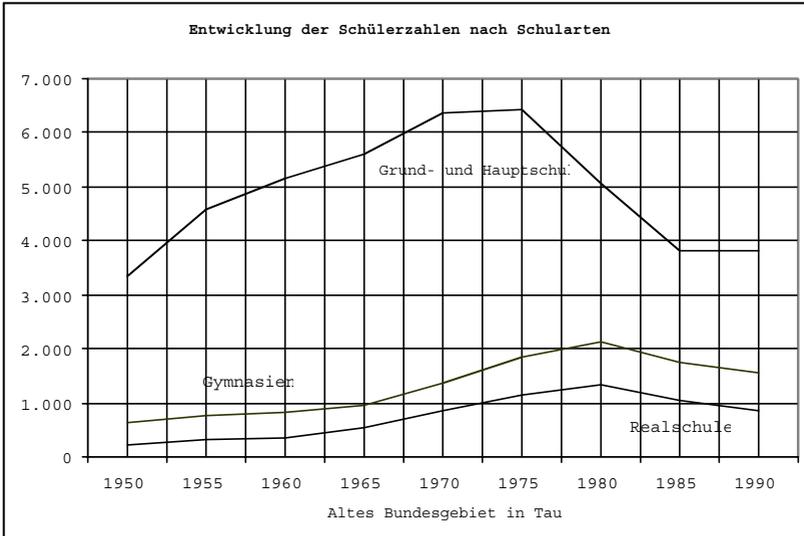
Als Grundlage für die Schul- und Hochschulplanung sind sie prinzipiell ungeeignet. Trotzdem werden sie immer noch so verwendet. Beweis: Die Zielplanung für die Gebäude der Universität Leipzig ging 1993 von einer Studentenzahl von 25 000 im Jahr 2005 aus; diese Zahl wurde bereits im WS 1999/2000 erreicht; sie wäre außerdem zum genannten Zeitpunkt bereits um 3 000 Studierende überschritten worden, wenn die Universität Leipzig nicht in zahlreichen Fächern einen örtlichen NC verhängt hätte, so daß derzeit 75 % aller Studierenden in NC-Fächern eingeschrieben sind.

Bleiben wir noch einen Moment bei der Entwicklung der Schülerzahlen – diesmal bei den Ist-Zahlen. Wir sehen, daß sie generell bis zum Jahr 1975 dramatisch nach oben gehen. Darauf folgt dann der erheblicher Rückgang, wie man besonders an den Zahlen für die Grund- und Hauptschulen ablesen kann:



Der um 1975 sichtbar werdende Rückgang der Schülerzahlen spiegelt das tatsächliche Ausmaß dieses Phänomens zunächst noch nicht im vollen Ausmaß wider. Das im bildungspolitischen Jargon als „Pillenknick“ bezeichnete Phänomen wurde erst später in vollem Umfang sichtbar. Ursache dafür war das veränderte „Übertrittsverhalten“, wie die noch einige Zeit andauernde Steigerung der Schülerzahlen in den Realschulen und Gymnasien beweist. Erst im Jahr 1980 beginnen auch die Schülerzahlen in den „weiterführenden Schulen“ abzunehmen, allerdings immer noch langsamer als in den Grundschulen.

Da die überdurchschnittliche Abnahme der Hauptschülerzahlen auch eine Folge der Verhaltensänderung gegenüber der weiterführenden Bildung ist, bezeichnet man seit Anfang der achtziger Jahre die Hauptschule im bildungspolitischen Jargon auch als „Rest-Schule“, in der nur diejenigen verbleiben, die den Übertritt in Realschule oder Gymnasium nicht schaffen. Über die sozialen Folgen dieser Bewertung der „**Haupt-**“schule und die sich daraus ergebenden Probleme für die Schüler dieses Bildungsweges wird im politischen Raum viel zu wenig nachgedacht – auch das ist eine Folge des sogenannten „bildungspolitischen Aufbruchs“ des Jahres 1964.



An dieser Grafik ist gut abzulesen, daß zwar die Gesamtschülerzahl ab 1975 erheblich abnimmt, daß sich aber der Anstieg an Realschulen und Gymnasien noch bis 1980 fortsetzt und erst von diesem Jahr an dem allgemeinen Trend, wengleich wegen des geänderten Übertrittsverhaltens erheblich abgeschwächt, folgt.

PICHT hatte in seiner Artikelserie mit einem Trick gearbeitet, um seine Aussage von der „Bildungskatastrophe“ plausibel erscheinen zu lassen. Er merkte an, die „Unterwerte“ seien offenbar so schlecht, daß die KMK deren Veröffentlichung nicht gewagt habe. Dabei war der „Unterwert“ nichts anderes als die Beschreibung des Status quo; d. h. bei Unterstellung der Fortsetzung der Relation Schüler je Klasse und Schüler je Lehrer aus dem Jahr 1961 hätte es nicht den von PICTH im weiteren Verlauf seines Artikels behaupteten Lehrermangel, den er mit 150 000 bis 300 000 für das Jahr 1970 bezifferte, gegeben, sondern einen rechnerischen Überschuß von ca. 7 000 Lehrern. Natürlich waren die Verhältnisse alles andere als ideal und an man-

chen Stellen völlig unerträglich, eine Verbesserung der Situation war also dringend wünschenswert.

Als ich PICHT auf die „Unterwerte“ der Bedarfsfeststellung ansprach und ihn fragte, ob er dies übersehen habe, antwortete er entwaffnend ehrlich: „Natürlich habe ich das gesehen. Aber ich habe es weggelassen, weil ich ja etwas bewirken wollte!“

Welcher Gegensatz zwischen den Fakten und der äußerlich ausbrechenden Aufregung und Geschäftigkeit herrschte, zeigt, daß bereits die Fortsetzung der Bedarfsfeststellung der KMK aus dem Jahr 1967 im politischen Raum keinerlei Glauben mehr fand: Günter LACHMANN, Mitarbeiter des wissenschaftlichen Dienstes des Deutschen Bundestages, hatte damals auf Grund der neuen Daten einen großen Artikel mit der überfälligen Richtigstellung der PICHTschen Zahlen geschrieben, der als Sonderseite der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erscheinen sollte und bereits gesetzt war. Der Bundestagspräsident untersagte seinem Beamten LACHMANN aber die Veröffentlichung, so daß erst um die Jahreswende 1969/70 bekannt wurde, daß inzwischen viel zu viele Lehrer ausgebildet worden waren. Völlig unvorbereitet traf es daher die Öffentlichkeit, als – zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik – in stärkerem Umfang Akademikerarbeitslosigkeit eintrat: Die Länder waren einfach nicht in der Lage, alle ausgebildeten Lehrer in den Staatsdienst zu übernehmen und zu bezahlen.

Daß der Staat sich so viele Lehrer nicht leisten konnte, lag aber nicht in erster Linie etwa an einer inzwischen entsprechend gestiegenen Zahl von Planstellen. Ursache waren vielmehr die Besoldungssprünge, die die Lehrerberufe aller Kategorien auf der Welle der „Bildungskatastrophe“ erlebt hatten: Die Besoldung der Grund- und Hauptschullehrer stieg von der Besoldungsgruppe A 9 in die Gruppe A 11 und A 12; an den Gymnasien blieb es zwar bei der „Ratsstufe“ (A 13), dafür wurde aber die Zahl der Beförderungsämtler dramatisch erhöht: Sah das Verhältnis etwa 1960 noch folgendermaßen aus: An einem Gymnasium mit rund 800 Schülern gab es 39 Studi-

enräte (A 13), 5 Oberstudienräte (A 14), 2 Studiendirektoren (A 15) und einen Oberstudiendirektor (A 16), änderte sich dies nun erheblich: Auf 20 Studienräte kamen 20 Oberstudienräte, sechs Studiendirektoren und ein Oberstudiendirektor:

Zu den längerfristigen Folgen der Ausrufung der „Bildungskatastrophe“ trug damals die Erfindung des Begriffs „Bildungswerbung“ nicht wenig bei. Mit dem Slogan „Schick Dein Kind länger auf bessere Schulen!“ und der Parole „Schulen von heute sind das Brot von morgen!“ wurden die Eltern bedrängt, ihre Kinder verstärkt auf Realschulen und Gymnasien zu schicken. Die Experten machten dabei aus, daß es von Metropolen entfernte Regionen gab, in denen der Besuch weiterführender Schulen statistisch besonders hinterherhinkte. Eine berühmte Diskussionsfigur jener Jahre war das katholische Mädchen aus einer kinderreichen Familie im bayerischen Wald, das statistisch die geringsten Bildungschancen habe.

Die politischen Parteien begannen damals, ihre bildungspolitischen Leistungen vor allem mit der Veröffentlichung immer höherer Übertrittsquoten auf die weiterführenden Schulen in den von ihnen regierten Bundesländern darzustellen. Wo – wie in Bayern – der politische Durchgriff auf die Beamten noch nicht so vollständig gelungen war, blieb es im Großen und Ganzen bei den erforderlichen Leistungsanforderungen an das Abitur. In den SPD-regierten Bundesländern wurde das Niveau der Abituranforderungen aber drastisch gesenkt, so daß es in der Kultusministerkonferenz in den siebziger Jahren zu heftigen Auseinandersetzungen hierüber kam. Dieser Streit hatte aber nicht so sehr seine Ursache in der damit einhergehenden mangelhaften Vorbereitung und Eignung der Abiturienten für ein Studium, sondern hing mit der Versorgung der eigenen „Landeskinder“ zusammen, die wegen des Numerus clausus durch Absolventen aus Bundesländern mit Billig-Abitur verdrängt wurden. Dies war und ist ein heißes Eisen. Man denke nur an die Auseinandersetzungen um die im Vorfeld der PISA-Studie vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Untersuchung über die Mathematik-Kenntnisse der Abiturienten, deren Einzeldaten, aus denen man die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Bun-

desländer bereits recht genau hätte ablesen können, von den Kultusministern strikt geheim gehalten wurde – ein wirklicher Skandal, den wir uns als selbstbewußte Staatsbürger eigentlich nicht hätten gefallen lassen dürfen. Die Publikation der PISA-Ergebnisse durch die OECD hat diese Praxis aber nun durchkreuzt.

Die Folgen für die Universitäten

Die seinerzeitige Folge waren aber nicht nur erheblich gestiegene Abiturientenzahlen. Die nicht erwartete Konsequenz bestand darin, daß ein Großteil der Abiturienten auch ein Studium aufnahm. Der Anteil der Studierenden schwankte zwar einige Zeit, weil immer wieder Perioden eintraten, in denen ein relevanter Teil der Abiturienten eine betriebliche Lehre aufnahm. In der Regel verschob aber diese Praxis den Studienbeginn nur um zwei bis drei Jahre. Der Anteil der studierenden Abiturienten schwankt mittelfristig um 70 bis 80 Prozent. Er kann in einzelnen Jahren auch noch höher liegen. Die Folge ist die dargestellte Entwicklung der Studentenzahlen.

Wenn aber die Universitäten sich damit abquälen müssen, die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken der Studenten zunächst auf ein Niveau zu heben, das ein wissenschaftliches Studium ermöglicht, und wenn sie zugleich darauf bedacht sind, die für das Berufsleben erforderlichen Kenntnisse in möglichst kurzer Zeit (man denke an die Anhängigkeit der BAföG-Förderung von der Einhaltung der Regelstudienzeit!) zu vermitteln, dann bleibt zur geistigen Durchdringung, zur Beschäftigung mit den elementaren Grundfragen der einzelnen Fächer und ihre Einordnung in das Welt- und Selbstverständnis des Studenten kein Raum mehr. Die Folgen dieses Umstandes halte ich für dramatisch, weil es zu einer unglaublichen Verflachung bei der Behandlung derjenigen Fragen der Menschheit führt, die an ihre Existenz rühren. Diese grundsätzliche Problematik wird noch dadurch verstärkt, daß wir angesichts der nicht mehr beherrschbaren Informationsflut alle Übersicht verlieren und selbst in den existentiellen Fragen des Menschen ein Grad von Beliebigkeit der Antworten entstanden ist, der die Fortdauer unserer Gemeinschaft in Staat und

Gesellschaft in Frage stellt. Wenn aber – wie Paul FEYERABEND dekretiert hat – „alles geht“, dann fehlen alle Maßstäbe für die Verbindlichkeit dessen, was ein junger Mensch wissen und verstehen muß, damit er mit sich und der Welt zurande kommt. Nicht umsonst haben in unseren Tagen Bildungs- oder Literaturkanones Hochkonjunktur. Es wird an vielen Stellen zugleich als schmerzliche Lücke empfunden, daß der Konsens über das, was man früher Allgemeinbildung nannte, verlorengegangen ist.

Nachdem Nazis und Kommunisten den Gemeinschaftsgedanken in unserem Land so böse mißbraucht haben, bietet die weltanschaulich-indifferente geistige Situation einem hemmungslosen Egoismus einen bereiten Nährboden. Er durchdringt inzwischen alle Poren unserer Gesellschaft. Gerade die Stätten der Bildung und Ausbildung brauchen aber Orientierung, die sich am Ziel des Fortbestandes der Gemeinschaft orientiert. Die angelsächsischen Länder drücken dies mit einer Vokabel aus, die ohne die Belastung ist, die der Appel an das Gemeinschaftsbewußtsein bei uns erzeugt, und die deshalb auch ganz unbefangen verwendet wird. Sie sprechen von „Common sense“, und bei ihnen gilt bürgerschaftliches Engagement für die Gemeinschaft daher auch heute noch etwas. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, dessen Maximen maßgeblich auf der Staatsrechtslehre eines Studenten der Universität Leipzig, nämlich Rudolf SMEND, aufbauen, hat einen der großen unseres Landes, der leider weitgehend vergessen ist, zum geistigen Vater. Ich spreche von Theodor LITT, dem großen Pädagogen und Staatsphilosophen. Daß er, der dem Lehrer eine „relative Autonomie“ zusprach, mit seinem pädagogischen Hauptwerk „Führen oder Wachsenlassen“ sowohl den Nazis als auch den Kommunisten verhaßt war, ist kein Wunder. Er stellte der Forderung nach Parteilichkeit und Unterordnung unter die jeweilige Doktrin, die beide Weltanschauungen bedingungslos verlangten, das Eigenrecht des Zöglings gegenüber, das der Pädagoge und natürlich auch der Staat und die Gemeinschaft stets zu respektieren hat. LITT hat nicht nur 1932 in seiner Rede zum Antritt seines Rektorats an der Universität Leipzig vor den Nazis gewarnt und ihnen mutig bis hin zum Verlust des Amtes als Professor widerstanden.

Er war nicht nur Freund und Berater der Männer des 20. Juli und insbesondere Carl GOERDELEERS. LITT hat auch den Kommunisten nicht nach dem Mund geredet und mußte ein zweites Mal mit einem Redeverbot fertig werden. Im Alter von 67 Jahren ist er im Jahr 1947 einem Ruf an die Universität Bonn gefolgt und hat noch lange nach seiner Emeritierung als gefeierter Festredner unseres Landes Triumphe gefeiert. Sein Werk „Individuum und Gemeinschaft“ aus dem Jahr 1926, in dem er die für jede demokratische Ordnung konstitutive Lehre ihrer ständig Erneuerung durch die Integration der widerstreitenden Ansichten und Interessen entwickelt hat, bildete die Basis für Rudolf SMENDs Staatsrechtslehre, die an der Wiege des Bonner Grundgesetzes steht. Wenn es offensichtlich schwer ist, aus der Flut der Informationen und Meinungen das Bleibende und Unverzichtbare herauszufiltern, dann ist es vielleicht das persönliche Vorbild derjenigen, die sich in Leben und Werk bewährt haben. Den Universitäten, aber auch den Schulen stünde es gut zu Gesicht, wenn sie sich auf solche Traditionen besännen und sie für ihr Handeln fruchtbar machten.

Bildungsforschung und Unterricht

13 Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?

13.1 Was beunruhigt

13.1.1 Die PISA-Studie – eine Negativ-Story

Seit 2001 die Ergebnisse der OECD Studie PISA (2000) vorliegen, glauben wir zu wissen, was unsere Schüler alles nicht können. Auf die Frage, ob Schüler zum Vergnügen lesen, teilen uns diese lakonisch mit „dass sie nicht gerne lesen“¹ und auf die Frage, ob es denn nicht vielleicht eine Stunde ist, in der sie mit Vergnügen lesen, werden wir gleichfalls ernüchtert, die Antwort fällt wieder negativ aus und belegt ein schwaches Interesse am Lesen.²

¹ PISA 2000 (2001), 113-116: Beim Vergleich dieser Länder zeigt sich, dass der Anteil der 15-Jährigen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland bei 42 Prozent liegt und von keinem anderen Land übertroffen wird.

² PISA 2000 (2001), 116: Im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die täglich mindestens eine Stunde zum Vergnügen lesen, nimmt Deutschland ... eine stärkere zur Mitte tendierende Position ein. Betrachtet man ... nur die Länder mit vergleichbaren Zusammenhängen zwischen freiwilliger Leseaktivität und Leseleistung, so bewegt sich dieser Anteil zwischen knapp 10 Prozent in Island und 22 Prozent in Finnland. ... in Deutschland sind es etwas mehr als 13 Prozent der 15-Jährigen, die angeben, täglich eine Stunde und mehr zu ihrem Vergnügen zu lesen.

Im Konzert der 31 befragten Staaten zählen wir dann immer zu denen, die mit den Leistungen der Schüler nur in der unteren Hälfte repräsentiert sind.³ Finden sich in diesen eher motivationalen Rahmendaten Hinweise, die zur Nachdenklichkeit anhalten, so machen die harten Fakten betroffen, welche Leseleistung im Sinne eines vertehenden Lesens messen. Hier werden wir auf der Ebene der Bundesrepublik ins untere Drittel der verglichenen Staaten verwiesen und besonders hart trifft der Umstand, dass die schwächsten der Schüler die größte Gruppe in Deutschland ausmachen und dass in diesem Punkt wir auch noch „führend“ sind.⁴ Nicht einmal die niedrigste Leistungsstufe wird in der Mehrzahl der dort befindlichen Schüler erreicht.⁵ In keinem anderen Land streut die Leistung so stark und in keinem anderen ist die schwache Gruppe so ausgeprägt.⁶

Damit hat der Negativbefund der Schülerleistungen im Lesen aber noch nicht sein Ende erreicht. Mit PISA-E wissen wir seit dem Sommer diesen Jahres, wie es vor unserer Haustür aussieht und wo wir mit unseren Schülern in Mecklenburg-Vorpommern stehen.⁷ Nur die Schüler in Luxemburg sind noch schlechter als die

³ PISA 2000 (2001), 106.: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten: Gesamtskala Lesen OECD-Durchschnitt $M=500$, $SE=0.6$, $SD=100$; Deutschland $M=484$, $SE=2.5$, $SD=111$; Rang 22.

⁴ PISA 2000 (2001), 105: Das Muster der Verteilung der in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Kompetenzstufen lässt vermuten, dass die Leistungen der 15-Jährigen im Lesen sehr breit streuen. ... Wie an den Perzentilenbändern zu erkennen ist, ist der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Vergleich mit den anderen Ländern deutlich am größten. Der von den 5 Prozent leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern maximal erreichte Testwert liegt in Deutschland 366 Punkte unter dem Ergebnis, das von den 5 Prozent besten Schülerinnen und Schülern mindestens erreicht wird. Dieser Abstand ist um 38 Punkte größer als die über alle OECD-Teilnehmerstaaten gemittelte Differenz.

⁵ PISA 2000 (2001) 105: Insgesamt weist der Vergleich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen darauf hin, dass in Deutschland vor allem im unteren Leistungsbereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielt werden. Besonders auffällig ist dabei der relativ hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Leistung unterhalb der Kompetenzstufe I liegen.

⁶ PISA 2000 (2001) 105: Das Muster der Verteilung der in Deutschland gestesteten Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen lässt vermuten, dass die Leistungen der 15-Jährigen im Lesen sehr breit streuen.

⁷ PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (2002).

Schüler in Mecklenburg-Vorpommern.⁸ Aber es zeigt sich, dass Brandenburg, Sachsen-Anhalt oder Bremen noch schlechtere Leistungen erzielt haben.⁹

Wenn wir die Streubreite der Ergebnisse prüfen, dann zeichnet sich sehr klar ab, dass diese in Mecklenburg-Vorpommern mehr streut als in anderen Bundesländern.¹⁰ Das Ergebnis ist eindeutig: die Leseleistung der Schüler in Mecklenburg-Vorpommern ist unbefriedigend. Betrachten wir diese im Detail näher. Die Leseleistung wird gemessen als die Fähigkeit des Sich-Informierens, des textbezogenen Interpretierens-Könnens und der Kompetenz des allgemeinen Reflektierens und Evaluierens von Texten in ihrer referentiellen Aussageweite.¹¹ In allen drei genannten Bereichen werden die Schüler von Mecklenburg-Vorpommern ins unterste Viertel verwiesen, deutlich schlechter sind die Leistungen nur noch in Bremen.¹² Auch der hohe Anteil der Nicht-Leser rückt Mecklenburg-Vorpommern mit Abstand an das Ende der Bundesländer.¹³ Werden die Gymnasien als Bildungsgang herausgegriffen, verbessert sich die Lage ebenfalls nicht, auch dann bleibt Mecklenburg-Vorpommern im unteren Viertel

⁸ PISA 2000 – Die Länder (2002) 66: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland schneiden im internationalen Vergleich im unteren Leistungsbereich alle vergleichsweise schlecht ab. Das bereits für Deutschland gezeigte Ergebnis der international besonders niedrigen Leistungen der schwächsten Schüler zeigt sich in allen Ländern der Bundesrepublik, in Bremen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein dabei mit großer Deutlichkeit. Ähnlich niedrige Werte für die schwächsten 5 Prozent der Schüler sind nur noch in Luxemburg zu finden.

⁹ PISA 2000 – Die Länder (2002) 73: Abbildung 3.7 Mecklenburg-Vorpommern Rang 11 von 14

¹⁰ PISA 2000 – Die Länder (2002) 69: Im internationalen Vergleich ist der Anteil an potenziellen Risikoschülern in Deutschland relativ hoch. Lediglich in einem einzigen Bundesland der Bundesrepublik, nämlich Bayern, ist dieser Schüleranteil geringer als im OECD-Durchschnitt. In allen übrigen Ländern der Bundesrepublik gibt es jeweils mehr Risikoschüler als im Durchschnitt der OECD-Staaten. 72: Abbildung 3.6

¹¹ PISA 2000 – Die Länder (2002), 56-59.

¹² PISA 2000 – Die Länder (2002) 77: Deutsche Schülerinnen und Schüler schneiden besonders bei Aufgaben, die eine Bewertung und Reflexion verlangen, schlecht ab, während Aufgaben zum Ermitteln von Informationen und zum textbezogenen Interpretieren eher gelöst werden. 78: Abbildung 3.5 Rang 11 (Mecklenburg-Vorpommern) Informationen ermitteln M=488 SD= 1,9, textbezogen interpretieren M=488 SD=1,8, Reflektieren und Bewerten M=474 SD=2,2. Rang 1 (Bayern) Informationen ermitteln M=4521 SD= 2,8, textbezogen interpretieren M=522 SD=3,2, Reflektieren und Bewerten M=510 SD=3,5

¹³ PISA 2000 – Die Länder (2002) 79: Abbildung 3.11 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen. Rang 13 (Mecklenburg-Vorpommern) 45 Prozent der Schüler, Rang 1 (Bayern) 33 Prozent der Schüler.

und die Gesamtleistung der Schüler befindet sich deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Bundesländer.¹⁴

Die Ergebnisse der PISA-E Studie belegen für den Leistungsbereich des Lesens entsprechend der zitierten Testfelder Informationen ermitteln, textbezogen interpretieren und reflektieren und bewerten: Im Konzert mit den Schülern der anderen Bundesländer schneiden Schüler aus Mecklenburg-Vorpommern nicht gut ab. Ein solches Resultat befriedigt alle Betroffenen nicht.

Es werden Fragen aufgeworfen wie beispielsweise, ob die Schüler aufgrund zu klärenden Rahmendatenleistungen schwächer sind? Oder liegt es an den Lehrern und ist ihre Kompetenz nicht ausreichend gefördert worden? Die Lehrpläne können als Quelle für das Versagen ausgeschlossen werden. Das belegen Nachuntersuchungen über den Zusammenhang der Lehrpläne und der Testaufgaben. Die Länderergebnisse verändern sich marginal, wenn die Besonderheiten der Lehrpläne in die Resultate der Leseleistungen korrigierend einbezogen werden.¹⁵

13.1.2 Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern

Das Land Mecklenburg-Vorpommern zählt zu den ersten Bundesländern, das vom Instrument der Vergleichsarbeit Gebrauch gemacht hat.¹⁶ Seit vier Jahren werden Daten über die Fähigkeit im Fach Deutsch und Mathematik erhoben und bieten auf diese Weise einen besonderen Einblick in das sprachliche und mathematische

¹⁴ PISA 2000 – Die Länder (2002) 90: Abbildung 3.18 Perzentilbänder der Leistungen der Neuntklässler in Gymnasien für 16 Bundesländer der Bundesrepublik Rang 12; 91: Rang 12 (Mecklenburg-Vorpommern) M=566 SD=3.5; Rang 1 (Bayern) M=593 SD=3.7

¹⁵ PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik (2003) 91: Die Veränderungen, die sich im Vergleich zu den Ergebnissen des internationalen PISA-Lesetests ergeben, sind im Bereich Lesekompetenz relativ klein. 94: Wie schon bei den Mittelwerten bestehen auch bei der Verteilung der Schüler auf Kompetenzstufen kaum Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Testversionen. In keinem Land ändern sich die Ergebnisse des curricularen validen Ländertests pro Kompetenzstufe um mehr als einen Prozentpunkt.

¹⁶ Zwischenbereich zur Vergleichsarbeit in den Jahrgangsstufen 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Haupt- und Realschulstudiengang im Schuljahr 1998/99. Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schwerin 2000.

Leistungsvermögen der Schüler in diesem Land. Auch wenn die Arbeiten keinen Testcharakter wie bei den PISA-Studien haben, sind sie dennoch aussagekräftig hinsichtlich bestimmter Leistungserwartungen.¹⁷ Im Fach Deutsch sollte ermittelt werden, inwieweit aus Texten Informationen entnommen werden und ob bei der Textproduktionen der Nachweis erbracht wird, sachangemessen ein Thema zu behandeln, normgerecht die Sprache zu verwenden sowie Konventionen einer Textsorte zu beachten.¹⁸

Das Konzept der Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern zielte darauf ab, den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung der als grundlegend erkannten verbalen Fähig- und Fertigkeiten zu beobachten und so zu beschreiben, dass Einsichten in die Sprachentwicklung der Schüler gewonnen und Hinweise darauf gefunden werden können, wo Abweichungen von Leistungserwartungen durch Beratungs- und Förderkonzepte ausgeglichen werden sollten. Es waren Aufgaben wie bei einer Schulaufgabe, die von der wissenschaftlichen Begleitforschung unter den genannten speziellen Fragestellungen ausgewertet wurden.

Damit wird die Möglichkeit eröffnet zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse aus der PISA-E Studie sich als ein Sonderfall eines spezifischen Testdesigns darstellen und für diesen Fall nahe legen, die Aussagereichweite der Ergebnisse zu relativieren oder zumindest in gewisser Weise zu entlasten.

Wenn wir die Erwartung aussprechen, dass Schüler in der 9. Jahrgangsstufe über einen nicht-sprachlichen Wirklichkeitsausschnitt schriftsprachlich sich so äußern, dass dieser für einen Leser rekonstruierbar ist, dann zeichnet sich ein Ergebnis ab, das überrascht.

¹⁷ Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999 und 2000 (2001) Schwerin, 9: Die Testpraxis orientiert sich an einer schulpraktischen Aufgabenstellung. Sprachliche Kompetenz wird aufgrund der Anforderungen des Lehrplans der entsprechenden Jahrgangsstufe und des jeweiligen Faches definiert. Der Erwartungshorizont entspricht Erfahrungen mit dem Unterrichtsalltag der Lehrkräfte aus der Aufgaben-Kommission.

¹⁸ Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik (2001) 9: Der Testaufbau folgt der Gliederung, die das verstehende Lesen an den Anfang stellt, Aufgaben zum Umgang mit der Sprache anbietet und mit einer Aufgabe schließt, in der sich der Schüler schriftlich äußern kann.

Um die Vergleichbarkeit von individuellen Textproduktionen herstellen zu können und zu vermeiden, dass sich eine thematisch-inhaltliche Sichtweise bei der Analyse in den Vordergrund drängt, wurden Kriterien von Textualität allgemein gewählt. Beim Lösen einer Schreibaufgabe werden zwei Problemfelder unterschieden. Ein Text definiert sich aus einzelnen Sätzen, die inhaltlich und formal aufeinander bezogen sind.¹⁹ Textqualität kann gemessen werden, wenn die innere, formale Verflechtung von Sätzen und die logische Beziehung solcher Verknüpfungen erfasst wird.²⁰ Als Erwartung lässt sich dann formulieren: Schüler sollen in der 9. Jahrgangsstufe Sätze formal und inhaltlich so verknüpfen können, dass ein Text entsteht.

Verknüpfungsgrad von Sätzen ²¹

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Formale Verknüpftheit	Logische Verknüpftheit
Ergebnis 5 (1998)	.22	0,53
Ergebnis 7 (1999)	-	0,71
Ergebnis 7 (2000)	0,51	0,68
Ergebnis 9 (2001)	0,54	0,42

Eine kontinuierliche Entwicklung des Leistungsniveaus scheint nicht gegeben. Die Resultate in den einzelnen Jahrgangsstufen belegen einen schwach ausgebildeten Verknüpfungsgrad. Es entsteht sogar der Eindruck, dass es zunehmend Schwierigkeiten gibt, Texte aus inhaltlich aufeinander bezogenen Aussagen zu organisieren.

¹⁹ Das erste Textualitäts-Kriterium betrifft nach de BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 3-4: ...die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, d.h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind. Die Oberflächenkomponenten hängen durch grammatische Formen und Konventionen voneinander ab, so dass also Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten beruht.

Das zweite Kriterium von Textualität charakterisiert BUSSMANN 1990, 389: textbildender Zusammenhang von Sätzen gesehen, der alle Arten satzübergreifender grammatischer und semantischer Beziehungen umfasst.

²⁰ Weitere Kriterien wie Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität sind in den Auswertungen der einzelnen Vergleichsarbeitsjahrgänge berücksichtigt worden.

²¹ Formale Verknüpftheit: Im Text werden durchgehend Sätze pronominal und konjunkional miteinander verbunden. Logische Verknüpftheit: Die Aussagen im Text sind durchgehend durch relationale Beziehungen semantisch zueinander geordnet.

²² Daten wurde nicht erhoben.

Das gilt für die formale Bewältigung durch sprachliche Mittel sowie für die semantische Organisation der Aussagen. Dabei mangelt es den Schülern nicht an der Fähigkeit, im Rahmen einer grammatischen Übung, Sätze mit einander zu verknüpfen.²³

Wenn geprüft wird, inwieweit es den Schülern gelingt, textsortenspezifisch etwas schriftsprachlich abzufassen, entsteht ebenfalls der Eindruck einer eher negativ ausgerichteten Entwicklung.²⁴

Einhalten von Strukturmerkmalen

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	allgemein	besondere
Ergebnis 5 (1998)	0,83	0,05
Ergebnis 7 (1999)	0,64	0,18
Ergebnis 9 (2001)	0,53	-

Die Texte der Schüler entwickeln sich hinsichtlich der genannten Kriterien nicht weiter. Sie gewinnen nicht an inhaltlicher oder formaler Dichte und der Umgang mit textsortenspezifischen Schemata wird nicht sicherer. Das bedeutet indes nicht, dass es keine Entwicklungen in der sprachlichen Kompetenz gäbe. So belegen Beobachtungen zur Entwicklung eines Normbewusstseins einen kontinuierlichen Zuwachs im sicheren Umgang mit speziellen Problemfeldern der Rechtschreibung. Die Ergebnisse bestätigen Beobachtungen aus der aktuellen Forschung, die für den Erwerb der Rechtschreibung von einer kontinuierlichen Entwicklung der Fähigkeit bei den Kindern ausgehen.²⁵ Im Bereich der Phonem-Graphem-Zuordnung treten kaum noch Fehler auf.

²³ In den Vergleichsarbeiten der 7-Jahrgangsstufe 1999 und 2000 gab es Aufgaben, Sätze miteinander zu verknüpfen. Knapp 80 Prozent der Schüler hatten keine Probleme, zwei Sätze grammatisch miteinander zu verknüpfen. Allerdings fällt auf, dass ca. 11 Prozent asyndetische Verknüpfungen gewählt haben.

²⁴ Bewertet wurde, ob die Aussagen einem allgemeinen Schema wie dem Erzählen oder Beschreiben oder Erörtern folgen. Festgestellt wurde dabei, inwieweit die Besonderheit des Abschlusses realisiert worden ist.

²⁵ THOME, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Lang Frankfurt a.M.

Fehler im Umgang mit der orthographischen Norm²⁶

Fehler bei der Phonem-Graphem-Zuordnungen²⁷

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Doppelkonsonanz	Auslaut
Ergebnis 5 (1998)	0,56	0,42
Ergebnis 7 (1999)	-	0,51
Ergebnis 7 (2000)	0,40	-
Ergebnis 9 (2001)	0,17	0,11

Fehler aufgrund unzureichenden grammatischen Wissens

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Groß-/ Kleinschreibung	Interpunktion
Ergebnis 5 (1998)	0,68	0,64
Ergebnis 7 (1999)	0,84	0,94
Ergebnis 7 (2000)	-	0,93
Ergebnis 9 (2001)	0,50	0,72

Das Segment der Groß- und Kleinschreibung ist deutlich fehleranfälliger und unbefriedigend ist die Entwicklung bei der Interpunktion. Trotzdem wird hier ein positiver Trend sichtbar. Der Umgang scheint sicherer zu werden. Die deutliche Zunahme des Textumfangs in der 7-ten und 9-ten Jahrgangsstufe bedingt allerdings auch ein Ansteigen der Fehlerhäufigkeit. Die positive Tendenz im Sinn des normangemessenen Umgangs mit sprachlichen Mitteln ist in der Grammatik beobachtbar. Wenn die grammatische Richtigkeit in den Äußerungen betrachtet würde, lässt sich eine deutliche Fehlerabnahme in kritischen Bereichen erkennen.²⁸

Wenn die Ergebnisse insgesamt betrachtet werden, offenbart der Befund der Vergleichsarbeiten der vergangenen vier Jahre eine deutliche Schwäche bei der Produktion von Texten. Diese Schwäche wird erkennbar in der mangelhaften Fähigkeit, sich

²⁶ Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (2001), 20-23.

²⁷ Als Fehler-Fall aufgenommen, wenn bei hundert Wörter der Fehler mehr als dreimal auftritt.

²⁸ Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (2001), 23-24. Die Beherrschung des Dativs als Valenzkasus war nicht gegeben bei 93.42 Prozent (5 Jahrgangsstufe), 48.72 Prozent (7 Jahrgangsstufe).

in Zusammenhängen äußern zu können bzw. Abhängigkeiten von Aussagen in ihrer logischen Verknüpftheit semantisch explizit zu machen. Es ist weniger eine Schwäche im Umgang mit sprachlichen Normen, sondern ein Defizit in der sprachlich-gedanklichen Durchdringung von Aussagen über die Wirklichkeit, die sich hier andeutet.²⁹

Die Ergebnisse belegen damit ein deutlich erkennbares Defizit in der Bewältigung von Aussagen und Einschätzung über die Wirklichkeit, die in zusammenhängenden Texten dargeboten werden müssen. Eine gedankliche Durchdringung von Ereignissen wird von den Schülern mit zunehmendem Alter sprachlich nur unzureichend geleistet und die angemessene Beherrschung einer Textproduktion nimmt eher ab als zu. Das entspricht Beobachtungen auf Bundesebene, wo beobachtet worden ist, dass nach der 7. Jahrgangsstufe keine wesentliche Entwicklung bei der Textproduktion mehr statt findet.³⁰

13.1.3 Ergebnisse in der Zusammenschau

Die Resultate der Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern stehen nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen von PISA. Sie verweisen vielmehr in eine nicht unähnliche Richtung. Denn sie berühren sich in einem Punkt und erlauben eine ähnliche Perspektive auf die Sprache, wie sie in den Aufgaben des PISA-Tests zu finden ist. Dort tritt uns Sprache nicht als Gegenstand an sich entgegen. Sprache ist nicht Thema der bloßen Reflexion, sondern Sprache ist ein Instrument. Sprache ist nicht das einzige Instrument, denn es gibt noch andere Symbolsysteme, die zur Wirklichkeitsaufarbeitung beitragen können. Sprache trägt zur Modellierung von Wirklichkeitsausschnitten bei. Sie ist daher nicht das Instrument an sich, sondern sie ist der Auslöser von und zu gedanklichen Operationen, die zur Lösung eines Problems bei-

²⁹ Die Tests im Zeitraum 1998-2000 wurden nur an den Haupt- und Realschulen durchgeführt.

³⁰ Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, Jürgen & Rüdiger WEINGARTEN (1995): Schreiben. Westdeutscher Verlag Opladen, 51-69.

tragen. Sprache erlaubt es, Modelle über die Welt zu bilden und von diesen Modellen her auf die Realität in dieser Welt zu schließen.

Damit ist ein erstes Resümee zu der Frage „Was beunruhigt uns?“ möglich. Es beunruhigt uns, dass Schüler offenkundig nicht in der Lage sind, Wirklichkeit mit Hilfe ihrer Sprache angemessen zu modellieren. Wenn wir auf die Ausgangsfrage antworten wollten „hat der muttersprachliche Unterricht versagt?“, dann müssten wir für uns feststellen, die Feststellung einer nicht genügend ausgebildeten Textkompetenz ist eine unbefriedigende Beobachtung. Denn die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten deuten auf eine defizitäre Entwicklung im Hinblick auf die Fähigkeit referentiell präzise und kommunikationstaugliche Texte zu verfassen. Die Resultate von PISA verweisen auf eine nicht ausreichend entwickelte Fähigkeit, Texten und die darin verarbeitete Wirklichkeit zum Ausgangs- und Zielpunkt der Modellierung von Weltausschnitten zu nehmen und so zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sichtweise zu machen. Beide Ergebnisse berühren sich somit in einem Punkt dem des verstehenden Durchdringen von Wirklichkeit als kommunikativer Aufgabe und kommunikativem Auftrag.

13.2 Die Rolle der Fachdidaktik

13.2.1 Didaktische Konzepte im Wandel

Die Beobachtungen zur Leistung im Deutschunterricht lassen folgende zwei Schlüsse zu. Aus den Daten der Vergleichsarbeiten kann erlesen werden, dass durchaus etwas geschieht, was sich in der Sprachentwicklung abzeichnet. Der normenhafte Umgang mit der Sprache verbessert sich in den beobachteten Jahrgangsstufen von 5 bis 9. Ähnliches wird auch in der PISA-E Studie bestätigt, wo sich gezeigt hat, dass die informative Wirklichkeitsverarbeitung deutlich besser gelingt als die anderen Ver-

arbeitsstrategien.³¹ Es gibt eine Leistungsentwicklung, wenn wir die Rechtschreibfähigkeit und die Normgemessenheit im Bereich der Grammatik betrachten. Auch der Zuwachs in der Länge von Texten deutet unzweideutig auf Leistungsentwicklungen hin. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich diese Prozesse im Rahmen der Sprachentwicklung bewegen und insofern als natürliche Reifungsprozesse darstellen lassen. Zu klären wäre daher, welchen Anteil die Förderung durch Unterricht an diesen Entwicklungen besitzt.

Um das unterrichtliche Handeln in der gegenwärtigen Situation besser einschätzen zu können, scheint es mir nicht uninteressant, einmal einen Blick auf allgemein didaktische Entwicklungen im Fach Deutsch zu werfen und sich zu fragen, auf welche Probleme sie antworten und wie sie von der schulischen Praxis angenommen wurden bzw. werden.

Wenn man Entwicklungslinien skizziert, dann kann man sagen, am Anfang der gegenwärtigen didaktischen Konzepte stand die muttersprachliche Bildung. Sprache als die prägende Kraft für das emotionale und rationale Empfinden wurde zur Bezugsbasis der Erziehung bis in die 60er Jahre gewählt. Am ästhetisch hochwertigen, als klassisch anerkannten Text wurden Inhalte der Humanität und Vorbilder der Kultur zum Gegenstand der Beschäftigung gemacht. Nachdenken und Nachempfinden sollten Persönlichkeitsmerkmale bilden, welche den Menschen für das Gute und Schöne, für Humanität und Gerechtigkeit sensibel machen sollten.³²

Die gesellschaftliche Wirklichkeit der 70er Jahre ließ deutliche Zweifel aufkommen, ob darin nicht eine weltfremde Sicht und eine gefährliche Fiktion aufgebaut würde, abgesehen von dem Problem, dass die Inhalte nicht mehr Kindern und Jugendlichen dieser Generation im Unterricht vermittelbar erschienen. Gesellschaft stellte sich als die Wirklichkeit der Filmwelt und des Radios dar, Comics waren normaler Konsumgegenstand der Kinder, die Welt des Alltags und die mit ihm verbundenen Probleme,

³¹ PISA 2000 Die Länder (2002), 63; PISA 2000 Ein differenzierter Blick (2003), 91-96.

³² WEISGERBER, Leo (1950): Das Tor zur Muttersprache. Schwann Düsseldorf.

die Auseinandersetzung mit der Frage nach schichtspezifischen Unterschieden in der Gesellschaft und im Bildungssystem bestimmten die Diskussion.

Die Folge im Deutschunterricht war, dass Sprache nicht aus dem Vorbild der Klassiker abgeleitet wurde, sondern als Varietät einzelner Sprechergruppen erkannt und als unterrichtlicher Gegenstand anerkannt wurde. Mit dieser Varietät umzugehen, war das Ziel, sie zu beherrschen oder wenn sie als restringiert eingestuft wurde, sie zu überwinden.³³ Die als klassisch deklarierte Literatur wurde verdächtigt, Hürden aufzubauen, um den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionen zu verhindern.³⁴ Alles „Elitäre“ wurde als ungerechtfertigt abgelehnt. Mündlichkeit und Kommunikation wurden zu den unterrichtlichen „Stichwörtern“ einer ganzen Lehrergeneration. Das Reden im Alltag wurde zu einem der leitenden Themen unterrichtlicher Praxis.³⁵

Mit einem solchen paradigmatischen Wechsel in der Deutsch-Didaktik verkomplizierten sich die Inhalte des Faches. Die klare Unterscheidung zwischen einer Hoch- und Schriftsprache, der eine besondere Wertigkeit zugesprochen, und einer Umgangs- und Sprechsprache, die als minder eingestuft wurde, blieb der Unterrichtsgegenstand ausschließlich auf die Vermittlung der Schriftsprachlichkeit beschränkt.

Die kommunikative Wende erzwang im Deutschunterricht die Zuwendung zu sprachlichen Varietäten des Deutschen. Das Sprechen wurde zum Thema und die damit verbundene Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten. Es bedurfte daher weiterreichender didaktischer Konzepte, welche einerseits wie bisher das Schreiben fördern und andererseits zum Auf- und Ausbau einer kommunikativen Kompetenz in Alltagssituationen beitragen sollten. Das alles musste im Rahmen des bestehenden Unterrichtsumfangs geleistet werden.

³³ Hessische Rahmenrichtlinien (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch des Hessischen Kultusministers.

³⁴ STRASSER, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Narr Tübingen.

³⁵ Bremer Kollektiv (1974): Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Klett Stuttgart.

Ein zweiter Aspekt muss bei der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Ergebnissen bedacht werden. Mit dem Scheitern der behavioristischen Lerntheorien ging die Euphorie verloren, man könne, wenn man wolle, alles lernen.³⁶ Der Glaube an die Überwindung des restringierten zugunsten des elaborierten Codes ging verloren. Diese Erfahrung wurde verstärkt durch die zunehmende Erkenntnis, dass die genetischen Grundlagen für das Lernen wesentlich sind.³⁷ Die Annahme, Lernen sei von der Umwelt determiniert,³⁸ die eine ganze Generation von Didaktikern in ihrem Denken beeinflusst hatte, wurde damit in Frage gestellt und mit der Gegenposition konfrontiert, es mache überhaupt keinen Sinn Lernen zu organisieren, weil sich das Gehirn das Lernen schon selbst „erfindet“.³⁹

Das zog die Hinwendung zum Einzelnen als Konsequenz nach sich weg von dem Blick auf die Gesellschaft. Damit verbunden war gleichzeitig ein Abrücken von einer systematischen „Curricularisierung“ von Unterricht und Schule.⁴⁰ Lernen wurde zunehmend als eine „private Sache“ angesehen. In der Schule wurde vom schülerzentrierten Unterricht gesprochen und von der Benachteiligung der Schüler durch den lehrerzentrierten Unterricht. Man las, was dem Schüler Spaß versprach, man ließ schreiben, wozu der Schüler Lust hatte, und redete viel von der Kreativität des Einzelnen, die es frei zu setzen und zu unterstützen galt.⁴¹

Sprache wurde zunehmend aus der Perspektive des gesprochenen Mediums wahrgenommen und allmählich zur Basis der gesamten sprachlichen Arbeit im Unterricht gewählt. Ein Schulen formal angemessenen Schreibens wurde als veraltet eingestuft

³⁶ ROTH, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Frankfurt a.M., 20-34.

³⁷ ROTH, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Suhrkamp Frankfurt a.M., 85-112.

³⁸ OEVERMANN, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Suhrkamp Frankfurt a.M.

³⁹ Von GLASERSFELD, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp Frankfurt a.M.

⁴⁰ SUCHAROWSKI, Wolfgang & Elke WACHWITZ (2001): Fachdidaktik Deutsch. Konstruktivistische Ansätze und moderner Deutschunterricht. In: Deutsch-Didaktik Rostock Heft 7.

⁴¹ BÜRGELEMAN, Hans & Erika BRINKMANN (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben. Liliom LANGWIL; DEHN, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Beltz Weinheim.

und an seine Stelle verstärkt ein Schreiben in freien Formen gerückt. Ziel war es in hohem Maße, dadurch der Phantasie des Einzelnen Räume zu erschließen.

Ein solcher Ansatz bedeutet für den Lernenden eine höhere Fähigkeit zur Abstraktion gegenüber dem eigenen sprachlichen Handeln. Es ist einfacher, seine sprachliche Leistung im Hinblick auf ein Vorbild zu vergleichen als das eigene Produkt funktional zu bewerten. Denn erfolgreich zu kommunizieren, setzt eine Gabe zur Antizipation des Anderen voraus. Sprachliche Varietät erschließt sich aus dem Kontrast. Das Erlernen sprachlicher Flexibilität ist komplexer und aufwendiger als der Erwerb einer einfachen Textsortenkompetenz und setzt insofern einen Mehraufwand voraus, der im gegenwärtigen curricularen System so nicht vorgesehen ist.

Die neue Subjektivität wurde in den letzten zehn Jahren verschärft mit der Umgestaltung der Gesellschaft durch die neuen Medien und hier vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem Computer. Der Einzelne ist gezwungen, sich einer permanenten Datenbeeinflussung zu stellen. Sein Einfluss darauf ist gering. Information und der Umgang mit ihr werden erstmals zu einem ernststen Thema und die Einführung der Computer in die Schule zwingen dort zu einer Auseinandersetzung mit der virtuellen Welt der Daten.

Der Deutschunterricht ist aufgefordert worden, darauf zu reagieren.⁴² Es ist viel über den Computer im Deutschunterricht gesagt worden, man findet alle möglichen Aussagen über Lernprogramme, über Schreiben mit Hilfe eines Computers oder dass man und wie man mit dem Internet arbeiten könnte.⁴³ Es wird darin aber nichts oder nur wenig darüber diskutiert, was es heißt, Daten in Informationen umzuwandeln. Informationen zu Wissen umzuformen. Es gibt keine Didaktik der Modellierung von Wirklichkeit durch Sprache.

Wird einer solchen Erwartung im Deutschunterricht entsprochen, kommt auf den bisherigen Deutschunterricht ein zusätzliches Aufgabenfeld zu. Quantitativ hätte das

⁴² LEHMANN, Gabriele (2000): Lehren und Lernen mit Neuen Medien. In: Sprache und der Computer. Deutsch-Didaktik Rostock, Heft 3, 35-42.

⁴³ JONAS, Hartmut & Kurt ROSE (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Lang Frankfurt a.M.; BORRMANN, Andreas & Rainer GERDZEN (2003): Internet im Deutschunterricht. Klett Stuttgart.

zur Folge: Kürzungen in vorhandenen Themenfeldern zugunsten der neuen Aufgaben. Das wirft die Frage auf, ob das dann nicht eine weitere Schwächung der Möglichkeiten sprachlicher Entfaltung und Förderung nach sich ziehe.

13.2.2 Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik

Hier setzt die Studie von PISA mit einer Konzeption an, die grundsätzlich eine qualitative Veränderung nahe legt. Betrachten wir das Lesen als ein Beispiel für einen Wechsel der Perspektive auf das Fach. Das Lesen hatte im Deutschunterricht schon im kommunikativen Paradigma der 80er Jahre Alltagstexte zum Gegenstand gewählt.⁴⁴ Aber es waren Dokumente, um Funktionen im kommunikativen Umfeld aufzudecken. Es waren nie Quellen für reine Informationen oder zur Entwicklung von Wissen und ein Verstehen von Alltagswelt. Die Lese-Didaktik hat schon früh entdeckt, dass Lesen einen Akt der subjektiven Weltannäherung darstellt. Jeder liest „sein Buch“.⁴⁵

Die individuelle Auseinandersetzung mit Geschriebenem fand und findet im Klassenzimmer statt. Die Diskussionen richteten sich aber immer noch oder schon wieder auf das dem Text Eigentliche, seine Immanenz beschäftigte weit mehr als die Suche nach Bezügen außerhalb der textlichen Wirklichkeit. Interpretation wird als ein Verfahren verstanden, einen wie auch immer gearteten Sinn unterhalb der Textoberfläche zu suchen. Es werden in hohem Maße textinterne Merkmale bearbeitet. Sinn wird dabei als etwas Vorgegebenes verstanden, den es zu „entdecken“ gilt. Das Lesen

⁴⁴ LIEBERUM, Rolf (1998): Gebrauchstexte im Unterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik. Hrsg. v. Günter LANGE, Karl NEUMANN & Werner ZIESENIS. Schneider Hohengrehren, 853-864.

⁴⁵ WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengrehren; ROSEBROCK, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Cornelsen Berlin, 153-174.

ist nicht ein Akt zur Modellbildung eines Wirklichkeitsausschnitts, sondern weitgehend die Beschäftigung mit der Subjektivität des Erlebten als dem Gelesenen.

Was zum Lesen angemerkt wurde, kann auch zur Sicht auf die Sprache oder allgemein der Symbolsysteme festgestellt werden. Jedes Sprachbuch reflektiert irgendwann einmal zwischen der 5. und 7. Jahrgangsstufe Symbolsysteme, um die Zeichenhaftigkeit von Sprache zu verdeutlichen. Dort finden sich Lehreinheiten über Verkehrsschilder oder Ikone auf öffentlichen Plätzen. Keines setzt sich mit Darstellungen in der Mathematik oder Chemie auseinander, was sich und wie sich mit Zeichen dort eine Welt erschließt. Wie das so Erfasste dann wieder der eigenen praktischen Welt zugeführt werden kann, bleibt unthematisiert. Die unterrichtliche Auseinandersetzung gilt der Vermittlung des abstrakten semiotischen Systems an sich und nicht seiner Funktion, etwas abbilden zu wollen und dem damit verbundenen Problem, ob und inwieweit es dafür geeignet ist.

Sprache in Texten wurde im kommunikativen Paradigma als Leistung einer bestimmten Varietät gesehen. So ließen sich Textsorten klassifizieren. Unbeachtet oder zumindest wenig beachtet blieb der Aspekt, inwieweit auf diese Weise der Zugang zu Wirklichkeitsausschnitten erleichtert oder verstellt wird. Undiskutiert blieben Aspekte, inwieweit aus Worten schiefe oder falsche Begriffe abgeleitet zu Rekonstruktionen von Ereignissen oder Dingen führen, die falsch sind. Semantik ist im Deutschunterricht ein Fremdwort. Der Vorgang von Bedeutungszuschreibungen ist kein Thema im Deutschunterricht,⁴⁶ statt dessen verharrt die didaktische Diskussion weitgehend auf semiotischen Modellen, die Zeichen wie ontologische Gegebenheiten nehmen und nicht als Auftrag und Aufforderung an den Einzelnen, sie zum Auf- und Ausbau eines besseren Verstehens von Situationen in der Welt zu nehmen.

Statt dessen werden noch immer pragmatische Themenstellungen bevorzugt, ob und wie ein Hörer wohl reagieren kann, wenn ihm etwas so oder anders vorgetragen

⁴⁶ Ansätze sind gegenwärtig erkennbar. Der Deutschunterricht 2002 (3) setzt sich erstmals in einem eigenen Heft mit Fragen zur Semantik als Problem von Deutschunterricht auseinander. SUCHAROWSKI, Wolfgang (2002): Vom Ding zum Wort und zurück oder wie wir besser über die Welt reden können. Deutschunterricht 3, 20-25.

wird. Nicht gefragt wird, wie zwischen den Individuen Wirklichkeit mit Hilfe ihrer Äußerungen aufgebaut wird. Es wird nicht darüber nachgedacht, dass Bedeutungen nicht an sich existieren, sondern von jedem Einzelnen abgeleitet und im Abgleich mit den Anderen evaluiert werden müssen. Das wird erschwert, weil die Welt des Virtuellen diesen Abgleich überflüssig erscheinen lässt. Es fehlen Foren, die es dem Einzelnen ermöglichen bzw. ihn zwingen, seine Einschätzungen und seine Sichtweisen zu explizieren und in einem Diskurs zu rechtfertigen.

Zu Sichtweisen dieser Art hat die vorfindliche Alltags-Schulwirklichkeit wenig bzw. keinen Zugang gefunden. Sie organisiert im unterrichtlichen Geschehen noch immer in hohem Maße die Stofflichkeit. Sie versteht Lernen weitgehend als einen Prozess rezeptiven Handelns im Sinne der Bewältigung vorgegebener Thematiken und der Überprüfung ihrer Aneignung. Sprache ist ein Gegenstand und das Betrachten derselben die Beschäftigung mit deklarativen Aussagen darüber.⁴⁷

Wir hatten uns die grundsätzliche Frage vorgelegt, „hat unser muttersprachliche Unterricht versagt?“. Bei einer Durchsicht der Leistungsergebnisse unserer Schüler auf der Bundesebene und dann auf der Landesebene mussten wir konstatieren, dass sie im Deutschunterricht hinsichtlich der erwarteten Problematik nicht ausreichend vorbereitet waren. Aber selbst wenn wir ihnen Aufgaben stellen, wie die Vergleichsarbeiten es gezeigt haben, die näher an ihrer Schulalltagspraxis liegen, fallen Defizite auf. Der Negativbefund aus der Sicht von PISA wird durch die Perspektive der Vergleichsarbeit nicht behoben, sondern findet darin eine Bestätigung.

Besieht man die Hintergründe für den Deutschunterricht, indem die unterschiedlichen didaktischen Paradigmen durchgesehen wurden, dann muss man feststellen, dass wir uns gegenwärtig in einer Phase befinden, wo erst ansatzweise ein Umdenken im Sinne einer Fokusbildung auf eine Sprache der Vermittlung und des Verstehens stattfindet und bestehende Konzepte weiterentwickelt werden und neue empirisch

⁴⁷ Auffallend ist in diesem Zusammenhang die Art, wie gerade in neuen Sprachbüchern Grammatik und Rechtschreibung vermittelt wird. Hier wird zu traditionellen Darstellungsweisen zurückgekehrt und wenig von dem „übersetzt“, was als funktionales Sprachverständnis bereits verfügbar ist.

erprobt werden müssen, um die Leistungen bei den Schülern zu erreichen, die wir im Sinne des PISA-Ansatzes erwarten.

Unser muttersprachlicher Unterricht impliziert eine andere Perspektive auf die Sprache und Reifen in derselben. Daher sollten wir nicht davon sprechen, dass der muttersprachliche Unterricht versagt hat, unser gegenwärtige, muttersprachliche Unterricht löst bestimmte Probleme nicht. Da es Probleme sind, die hochgradig relevant für die Ausbildung unserer Schüler sind, macht es Sinn, sich mit diesen Problemen gezielt auseinander zu setzen.

Sprache wird im Konzept von PISA als ein System symbolischer Repräsentation verstanden, das den Zweck verfolgt, über die Virtualität des Geschriebenen zur Realität des Gedachten und über das Gedachte zum real Vorfindlichen vorzudringen. Das setzt ein ganz anderes Fragen voraus und erfordert ganz andere Aufgabenstellungen für die Schüler.

Es geht nicht darum, den Umgang mit dem Internet zu lernen oder WEB-Seiten zu machen, das gute Recherchieren oder die Fähigkeit eines Referat mit Power-Point zu machen oder Daten und ihren Charakter verstehen zu lernen. Es muss Sensibilität für das Phänomen der Daten entstehen, die ihrer Bearbeitung bedürfen. Diese wiederum erfolgt in zwei Phasen, dem subjektiven Erfassen und Umwandeln in Information sowie in einer zweiten durch das Kommunizieren der Information mit anderen.

Daten wahrzunehmen hat nicht unbedingt mit den neuen Medien zu tun, daher ist das Hervorheben des Lesens von Print-Produkten ein so wichtiger Aspekt. Im Lesen konzentriert sich der Prozess der Datenwahrnehmung und Umwandlung in Information am stärksten.

Die Wirklichkeit der Virtualität durch Sprache ist uns mit dem PISA-Test auf das nachdrücklichste näher gebracht worden. Sie thematisiert erstmals in ihren Aufgabenstellungen, wie durch das Erfassen von Informationen aus vorgegebenen Daten ein Weg zum Wissen und damit verbundenem Verstehen gefunden werden muss. Dieser, und das wird in PISA nicht im Rahmen der Lesekompetenz thematisiert,

findet seine Fortsetzung in der interaktiven Wissensevaluation. Was die Frage nach der Bedeutungskonstitution und Kommunikationssemantik nach sich zieht.

Daraus folgt für den Deutschunterricht eine andere Sicht auf die Sprache und von ihr auf die Dinge und von den Dingen auf die Welten, welche wir miteinander teilen wollen. Es geht in Zukunft also nicht darum, im Deutschunterricht mehr lesen zu üben und mehr mit dem Computer zu arbeiten. Der Deutschunterricht muss dem Lernenden ein Bewusstsein dafür vermitteln, dass kommunizierbare Daten Ansprüche auf Bedeutsamkeit erheben. Der Schüler muss lernen, welche Bedeutung ihnen zukommt. Sprachlichen Daten kommt eine zentrale Rolle zu, weil Sprache das effektivste Medium ist, um über uns und unsere Wirklichkeit Aussagen machen zu können. Erworben werden muss eine Kompetenz des Verstehen-Könnens dessen, was uns „gesagt“ wird.

Der Deutschunterricht muss daher den Lernenden dazu befähigen, die Welt der Daten im Hinblick auf die darin behauptete Wirklichkeit zu verstehen. Er muss anleiten, aktiv Daten so zu präsentieren, sei dies sprachlich oder in anderen Formen der Präsentation, so dass die Anderen verstehen können, was intendiert ist. Der Schüler muss sich zu verständigen gelernt haben.

Der gegenwärtige, muttersprachliche Unterricht verfügt noch nicht über einen solchen präzisen Fokus, der die bestehenden Aktivitäten im Fach Deutsch so bündelt, dass effektiver als bisher die genannten Fähigkeiten sich entfalten könnten. Das Fach ist trotz der aktuell geführten Diskussion um integrative Ansätze noch immer geprägt von einem Denken, das ganz unterschiedliche Tätigkeiten unter bestimmten thematischen Schwerpunkten.⁴⁸ Es versteht sich zu wenig als ein Fach, das Antworten auf die semiotische Herausforderung unserer Informationsgesellschaft finden muss.

13.3 Literatur

- BAURMANN, Jürgen (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, Jürgen & Rüdiger WEINGARTEN (1995): Schreiben. Westdeutscher Verlag Opladen, 51-69.
- BORRMANN, Andreas & Rainer GERDZEN (2003): Internet im Deutschunterricht. Klett Stuttgart.
- BREMER KOLLEKTIV (1974): Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Klett Stuttgart.
- BÜRGELE, Hans & Erika BRINKMANN (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben. Liliom LANGWIL; DEHN, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Beltz Weinheim.
- BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Körner Stuttgart.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain & Wolfgang DRESSLER (1981): Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer Tübingen.
- Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999-2000. Hrsg. v. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR. Schwerin 2001.
- HESSISCHE RAHMENRICHTLINIEN (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch des Hessischen Kultusministers.
- JONAS, Hartmut & Kurt ROSE (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Lang Frankfurt a.M.
- KELLER, Rudi (1995): Zeichentheorie: zu einer Theorie semiotischen Wissens. Franck Tübingen.
- KLOTZ, Peter (2003): Integrativer Deutschunterricht. KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin, 41-59.
- LEHMANN, Gabriele (2000): Lehren und Lernen mit Neuen Medien. In: Sprache und der Computer. Deutsch-Didaktik Rostock, Heft 3, 35-42.
- LIEBERUM, Rolf (1998): Gebrauchstexte im Unterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik. Hrsg. v. Günter LANGE, Karl NEUMANN & Werner ZIESENIS. Schneider Hohengehren, 853-864.
- OEVERMANN, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen u.a. (2003) Leske Budrich Opladen.
- PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen u.a. (2002) Leske Budrich Opladen.
- PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen (2001) Leske Budrich Opladen.

⁴⁸ KLOTZ, Peter (2003): Integrativer Deutschunterricht. KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin, 41-59.

- ROSEBROCK, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung - literarisches Leben in der Schule. In: KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Cornelsen Berlin, 153-174.
- ROTH, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Frankfurt a.M., 20-34.
- ROTH, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- SCHÖN, Erich (1997): Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In: BALHORN, Heiko (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Libelle Lengwil CH.
- STRASSER, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Narr Tübingen.
- SUCHAROWSKI, Wolfgang (2002): Vom Ding zum Wort und zurück oder wie wir besser über die Welt reden können. Deutschunterricht 3, 20-25.
- SUCHAROWSKI, Wolfgang & Elke WACHWITZ (2001): Fachdidaktik Deutsch. Konstruktivistische Ansätze und moderner Deutschunterricht. In: Deutsch-Didaktik Rostock Heft 7.
- THOME, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Lang Frankfurt a.M.
- VATER, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. 3. Auflage Fink München.
- WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengehren.
- VON GLASERSFELD, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengehren.
- WEISGERBER, Leo (1950): Das Tor zur Muttersprache. Schwann Düsseldorf.
- Zwischenbereich zur Vergleichsarbeit in den Jahrgangsstufen 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Haupt- und Realschulstudiengang im Schuljahr 1998/99. Mecklenburg-Vorpommern MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR. Schwerin 2000.

14 Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland?

Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse

14.1 Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion

PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. So heißt die vom Deutschen PISA-Konsortium herausgegebene Studie. Ihre Ergebnisse haben in Deutschland zu einer Bildungsdiskussion geführt, die es in vergleichbarer Intensität seit Georg PICHTs Zeiten nicht gegeben hat. Das ist an und für sich positiv. Jedoch: Obwohl der Titel den Gegenstand der Untersuchung klar bezeichnet, wird in dieser Diskussion fast durchgängig ignoriert, wovon PISA eigentlich handelt – nämlich NICHT von Bildung. Den *Bildungsstand* der Probanden erhoben zu haben, geben die beteiligten Forscher nicht vor. Das wäre auch absurd. Die einunddreißig Teilnehmerländer hätten sich auf einen Bildungsbegriff niemals einigen können, und was in der deutschen Tradition (übrigens auch in ganz Skandinavien, wo es „bildning“ heißt) unter *Bildung* verstanden wird, lässt sich prinzipiell nicht quantifizieren.

PISA handelt von *Basiskompetenzen*. Wer über sie verfügt, ist deshalb noch nicht gebildet, jedoch besitzt er die Voraussetzungen zum Erwerb von Bildung. Ob er diese nutzt und sich tatsächlich Bildung aneignet, muss sich erweisen. Aber wer nicht richtig lesen kann, braucht nach „Schiller und Goethe“ gar nicht erst zu greifen – um nicht davon zu reden, dass zu jeder Art von Apparat oder Maschine (wie z.B. dem mehrteiligen Monstrum, auf dem ich diesen Text schreibe) eine Bedienungsanleitung gehört. Die muss der Benutzer bei Strafe des Scheiterns an der Technik wieder und wieder zu Rate ziehen. Sie liest sich entschieden schlechter als „Schiller und Goethe“.

Ohne Lesen geht gar nichts. Und wer zu mathematischem und naturwissenschaftlichem Denken keinen Zugang hat, steht ratlos vor den Zusammenhängen der Welt, in der er lebt. Darum ist die Industriegesellschaft darauf angewiesen, dass ihre Bürger über Basiskompetenzen verfügen, wie sie die PISA-Studie definiert und erfasst hat. Wem sie fehlen, der wird nirgends als Auszubildender bestehen. Er bekommt bestenfalls „ungelernte“ Arbeit. Je nach Wirtschaftslage gibt es die – oder auch nicht. Arbeitslosigkeit, soziale Randständigkeit und schlimmstenfalls das Abgleiten in die Kriminalität drohen jedem, der nicht gut genug lesen, rechnen und denken kann, um einem Betrieb „seines Lohnes wert“ zu sein. Darum ist das Entscheidende an den PISA-Ergebnissen nicht die jeweilige Leistungsspitze und letztlich auch nicht der Mittelwert. Wie groß ist der Anteil der schwachen Leistungen, und wie schwach sind sie? Das ist die eigentlich brisante Frage. Dass die deutschen Gymnasiasten keineswegs schlecht abgeschnitten haben, ist sozialpolitisch so uninteressant, dass Presse und Fernsehen diesen Befund praktisch ignorierten. Aber dass fast 10% der deutschen Probanden unterhalb des untersten gemessenen Leseniveaus blieben und weitere 12,7% über dieses nicht hinaus kamen, das hat die Öffentlichkeit nachhaltig alarmiert. Es sind diese knapp 23% der 15-Jährigen, die Anlass zu größter Sorge geben. Das deutsche Schulwesen muss sich ändern – aber wie?!

Deutsche Politiker und Pädagogen halten nach Modellen Ausschau, und da bieten sich diejenigen Länder an, die bei PISA vordere Plätze belegten. Sofern diese außer-europäisch sind, kann man von ihnen kaum lernen – zu fremd sind uns die gesellschaftlichen Voraussetzungen, in denen sie gründen. Aber auf dem Rangplatz I unter

allen europäischen Teilnehmern steht Finnland. Dort kann man hinfahren. Das taten denn auch ungezählte deutsche Journalisten, Politiker und Pädagogen. Da sie weder Finnisch noch Schwedisch konnten, kamen dabei zahllose oberflächliche und geradezu irreführende Darstellungen heraus. Zwei Dimensionen sind dabei immer wieder in den Mittelpunkt gestellt worden: Erstens die Schulform, zweitens die Unterrichtsqualität. Dem lag die unausgesprochene, auf Grund der Terminologie selbstverständliche Voraussetzung zugrunde, dass finnische Gesamtschulen im Prinzip so strukturiert seien wie deutsche. Dass finnische Lehrkräfte einfach besseren Unterricht gäben als deutsche, war ein häufig gezogener Schluss.¹⁾

Beides ist schlichtweg falsch. Richtig ist, dass finnischer Unterricht – ausweislich der PISA-Ergebnisse – effektiv ist. Dies liegt aber nicht daran, dass finnische Lehrkräfte ihren deutschen Kollegen methodisch überlegen wären. Es hat ganz andere Gründe. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden.

Vorweg die brisantesten Ergebnisse:

1. Auf der **Gesamtskala „Lesen“** belegt Finnland bei OECD-Durchschnitt 500 mit 546 Punkten Platz 1, Deutschland mit 484 Punkten Platz 21 unter 31 Teilnehmerländern. Sieht man von den außereuropäischen Ländern ab, belegt Deutschland Platz 15 unter 23 Teilnehmerländern.²⁾

2. Die **Standardabweichung** – das Maß für die durchschnittliche Abweichung der individuellen Testleistungen vom Mittelwert des jeweiligen Landes – betrug bei OECD-Durchschnitt 100 in Finnland 89, in Deutschland 111 (DP S.106/107). Das ist der höchste Wert unter sämtlichen Teilnehmerländern. Auch der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Probanden ist in Deutschland größer als irgendwo anders (DP S. 105).

3. Die **Risikogruppe** – in der deutschen PISA-Studie definiert als diejenigen, die nicht einmal die Kompetenzstufe I erreichen – beträgt beim Lesen in Finnland 2%, in weiteren zwölf Ländern unter 5%, in Deutschland knapp 10%. Nur zwei europäische Länder liegen höher. Jedoch erscheint es angesichts der Anforderungen von Ausbildungsberufen (im Gegensatz zu „ungelernten Tätigkeiten“) durchaus begründet, auch diejenigen als Risikokandidaten mitzuzählen, die die erste Kompetenzstufe

zwar erreichen, aber nicht überschreiten; dies ist in der Presse auch häufig geschehen. (Vgl. hierzu die Definition der Kompetenzstufen auf S. 89 DP.) Zählt man also alle diejenigen zusammen, die Stufe II nicht erreichen, kommt man in Deutschland auf knapp 23%, in Finnland auf 7%. Dazu stellt die finnische PISA-Studie fest, dass es sich dabei um mehr als 4000 Betroffene (von insgesamt rund 62 000 15-Jährigen) handelt, und kommentiert: „In Zukunft muss man der Entwicklung der Lesefähigkeit dieser Gruppe besondere Aufmerksamkeit widmen, denn schwache Lesefähigkeit lässt mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf schließen, dass die Betroffenen in Bezug auf Ausbildung, Arbeit, kulturelle Interessen und staatsbürgerliche Aktivität in eine Randposition geraten werden“ (FP S. 35). Diese Feststellung gilt in Deutschland also nicht für 7%, sondern für fast 23% der 15-Jährigen. In Finnland ist man wegen gut 4000 Personen schon besorgt. Die Zahl dieser „Sorgenkinder“ in Deutschland hat man, so weit ich sehe, gar nicht erst ausgerechnet.

In der Mathematik sieht es nicht besser aus. In Bezug auf sie heißt es in der deutschen PISA-Studie: „Ein Viertel der 15-Jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht.“ (DP S. 170)

In Finnland hat man die Probanden ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund nach in vier Gruppen eingeteilt und den Durchschnittswert einer jeden Gruppe für sich berechnet. Bei einem OECD-Durchschnitt von 500 erreichten die 15-Jährigen des untersten sozio-ökonomischen Viertels im Lesen einen Durchschnittswert von 525 Punkten. Es gibt Länder, in denen der Durchschnitt des obersten Viertels darunter liegt!

Aus diesen Zahlen geht hervor, dass es in Finnland in besonderem Maße gelungen ist, gerade die schwachen Schüler zum Optimum ihrer Leistungsmöglichkeiten zu bringen, während eben diese in Deutschland entscheidend zum katastrophalen Gesamtergebnis beitragen. Sie sind ganz offensichtlich nicht so gefördert worden, wie sie es gebraucht hätten, um als Erwachsene in der Arbeitswelt erfolgreich bestehen zu können. Umso mehr interessiert, wie die finnische Schule strukturiert ist und wie sie arbeitet.

Jedem Schulsystem und jeder konkreten schulischen Praxis liegen gesellschaftliche Voraussetzungen zu Grunde. Ohne Kenntnis der letzteren bleiben erstere unverständlich. Sie müssen darum vorweg kurz dargestellt werden.

14.2 Voraussetzungen des finnischen Schulwesens³⁾

14.2.1 Geographische und klimatische Verhältnisse

Finnland erstreckt sich von 60° N bis 70° N und umfasst eine Fläche von 338 000 qkm (zum Vergleich: Deutschland 357 000 qkm). Davon sind 79% Wald oder Wasser. Die langjährige mittlere Tagestemperatur liegt in den nördlichen Landesteilen von Oktober bis April, im Süden von Dezember bis März unter 0° C (in ganz Deutschland nirgends, von extremen alpinen Höhenlagen abgesehen). Schnee bedeckt den größten Teil des Landes mehrere Monate lang. In Südfinnland geht die Sonne um den Jahreswechsel herum ungefähr um 9 Uhr auf und ungefähr um 15 Uhr unter. Nach Norden zu werden die Tage entsprechend kürzer.

Die Relevanz für PISA-bezügliche Verhaltensmuster liegt auf der Hand: Solche Lebensbedingungen begünstigten von jeher die Kultur des Lesens, mit der finnische Kinder und Jugendliche aufwachsen. Obwohl heute auch in Finnland in fast jedem Haus ein Fernseher steht, wird dort noch immer sehr viel mehr gelesen als südlich der Ostsee. Die finnischen PISA-Probanden wurden danach gefragt, was für Bücher in ihrem Elternhaus vorhanden seien. 54% gaben an, dass es zu Hause „klassische Literatur“ gäbe (worunter sie zweifellos nordische Klassiker verstanden, nicht mitteleuropäische), 56% kreuzten „Gedichtbände“ an (FP S. 99).

14.2.2 Demographie, Sprach- und Religionsgruppen

Finnland hat 5,2 Millionen Einwohner, im Landesdurchschnitt 17 Einwohner pro Quadratkilometer. Sie verteilen sich jedoch extrem ungleichmäßig. In der Provinz Uusimaa, zu der auch der Ballungsraum Helsinki-Espoo-Vantaa gehört, wohnen rund 1,5 Mill.; die Bevölkerungsdichte von 134 Einwohnern pro Quadratkilometer entspricht in etwa mitteleuropäischen Verhältnissen. Schon wenige hundert Kilometer nordöstlich von Helsinki, in der Provinz Mikkeli, kommen statistisch auf den Quadratkilometer aber nur noch 13 Personen und im hohen Norden weniger als eine.

Ungleich verteilt sind auch die Sprachgruppen. Es gibt noch immer Gegenden, in denen praktisch nur Schwedisch gesprochen und Finnisch erst in der Schule gelernt wird, es gibt – in weit größerer Zahl – den umgekehrten Fall, es gibt zweisprachige Gegenden, und es gibt Angehörige der einen Sprachgruppe, die vereinzelt in einer von der anderen dominierten Gegend wohnen. Ausdrücklich sei hervorgehoben, daß die Schwedisch sprechenden Einwohner Finnlands Finnländer sind und nicht etwa Schweden. Sie sind gleichberechtigte Bürger und haben Anspruch auf jegliche Art von Bildung in ihrer Muttersprache, vom Kindergarten bis zur Universität. Die Existenz dieser zwei Bevölkerungsgruppen führt also keineswegs zu Heterogenität von Schulpopulationen oder gar -klassen. Die zweite anerkannte sprachliche Minderheit sind die Saamen, früher Lappen genannt. Auch sie haben Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht und dürfen z.B. den Abituraufsatz auf Saamisch schreiben.

Finnisch als Muttersprache sprechen rund 92% und Schwedisch knapp 6% der Bevölkerung; dies sind die beiden offiziellen Landessprachen. Andere Muttersprachen sprechen die Saamen (0,03%), die einheimischen Roma sowie Flüchtlinge und Einwanderer aus aller Herren Länder. Der Bevölkerungsanteil der Einwanderer liegt bei knapp 2%. Für die Schule ist wichtig, dass es Saamen praktisch nur in Lappland gibt und Einwanderer hauptsächlich in Uusimaa. Eine binnenfinnische Schule braucht sich normalerweise nicht auf sprachliche „Ausreißer“ einzustellen.

Religionszugehörigkeit: 86% protestantisch, 12% konfessionslos, 1% griechisch-orthodox. Muslime (hauptsächlich eingewanderte, seit Generationen voll integrierte Sunniten), Juden und andere machen zusammen 1% aus.

Die außerhalb von Uusimaa so dünne Besiedlung ist die entscheidende Voraussetzung für die konkrete Gestalt von Schule und der Grund dafür, dass, anders als in dicht besiedelten Ländern, ein Parallelschulsystem nicht effektiv organisierbar wäre.⁴⁾ In einer Klasse oder Lerngruppe (jahrgangsübergreifend) sind Schülerzahlen um 15 herum normal. Gruppen über 20 kommen praktisch nur in Städten vor und kaum in den unteren Klassen, sondern erst vom siebenten Schuljahr an. Anders als in Deutschland mutet man den älteren Schülern viel eher als den jüngeren durchaus auch Klassengrößen um die 30 zu.

14.2.3 Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein

Die Bevölkerung Finnlands ist, von der Provinz Uusimaa abgesehen, ausweislich solcher Zahlen sprachlich, sozial und kulturell noch immer in hohem Maße homogen. Hinzu kommt, dass die Differenz zwischen den höchsten und den niedrigsten Einkommen „nach Steuern“ die geringste aller entwickelten Länder ist.⁵⁾ Reichtum der Größenordnung, für die in Mitteleuropa Jahrhunderte alte Namen wie etwa Thurn und Taxis stehen, existiert im 1917 erst selbstständig gewordenen Finnland überhaupt nicht. Jede normale Schulklasse im finnischen Binnenland setzt sich aus Kindern zusammen, deren soziales und mentales Erbe ein weitgehend gemeinsames ist. Selbstverständlich gibt es auch in einer mittelfinnischen Kleinstadt Ärzte und Apotheker, Lehrer und Juristen einerseits – und andererseits Busfahrer, Hausmeister und Briefträger. Aber ein Proletariat gibt es nicht, nicht einmal ein ländliches. Jede Lehrkraft kann sich darauf verlassen, dass das von frühester Kindheit an in den Köpfen der Schüler verankerte Werte- und Normengefüge im Prinzip intakt ist, auch wenn – selbstverständlich! – Kinder in Finnland wie überall auf der Welt nicht von

morgens bis abends einfach „artig“ sind. Keine binnenfinnische Lehrkraft hat es mit dem grellbunten Flickenteppich der Mentalitäten zu tun, mit dem ihre deutschen Kollegen zurecht kommen müssen. Was das für das Arbeitsklima und damit für die Effektivität von Lernprozessen bedeutet, schlägt sich deutlich in den PISA-Ergebnissen nieder. Sie sind für ganz Finnland – von Lappland bis Mittelfinnland, „ost“ wie „west“ – gleichmäßig, nur nicht für Uusimaa. Dort sind sie schlechter. Nicht so viel schlechter, dass sie die finnischen Gesamtergebnisse verdorben hätten. Aber „mitteleuropäische Lebensverhältnisse“ bedeuten offensichtlich eine ungünstigere Lernumwelt als althergebrachte finnische.

Nicht nur das Lesen, Bildung überhaupt hat in der finnischen Gesellschaft von jeher einen sehr hohem Stellenwert. Eine Darstellung der historischen, insbesondere sozial- und kulturgeschichtlichen Gründe dieser Tatsache überschritte den Rahmen dieses Beitrags.⁹⁾

Die Finnen haben auch seit langem begriffen, dass sie ihren Lebensstandard im Zeitalter der Globalisierung nur dann halten können, wenn sie für ein durchgängig hohes Ausbildungsniveau sorgen und dieses, der Weltwirtschaftsentwicklung entsprechend, auch unablässig weiter erhöhen. Das ist teuer, langfristig erweist sich aber die Rendite dieser Investitionen als hoch. Bildungsfragen stehen ständig in der öffentlichen Diskussion, und es bleibt nicht bei theoretischen Betrachtungen. Weil alle Entscheidungen mit Ausnahme der ganz prinzipiellen lokal fallen, nicht zentral, ist das System als Ganzes auch nicht „träge“, sondern in einem geradezu verblüffenden Maße beweglich.

14.3 Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland

14.3.1 Die Form

Schulträger sind in der Regel die Gemeinden. Die Schulen haben eine sehr weitgehende Autonomie, sogar in Bezug auf den Lehrplan. Lehrkräfte sind nicht Beamte, sie werden zu einem großen Teil nach Bedarf eingestellt und entlassen. Es gibt Schulen mit weniger als zehn Schülern. 40% aller finnischen Schulen haben weniger als 50 Schüler, 60% haben weniger als sieben Lehrkräfte. Über 500 Schüler haben nur 3% aller Schulen. Die durchschnittliche Schülerzahl liegt bei 85. In einer Klasse oder Lerngruppe (jahrgangsübergreifend) sind Schülerzahlen um 15 herum normal. Gruppen über 20 kommen praktisch nur in Städten vor und weniger in den unteren Klassen, sondern meist erst vom siebenten Schuljahr an. Schon daraus erklärt sich der finnische Erfolg zu einem guten Teil: Gerade die lernschwächeren Kinder gedeihen in einer intimen Lernumwelt weit besser als in einer anonymen.

Vorschulische Einrichtungen unterschiedlicher Art besuchen 90 - 95% aller Kinder; in dünn besiedelten Gegenden haben sie Anspruch auf Transport. Kinder von Eltern ausländischer Muttersprache sind kindergartenpflichtig. Kindergärtnerinnen werden wie andere Lehrkräfte an der Universität ausgebildet. Vorschulische Einrichtungen und Schulen kooperieren intensiv und können z.T. „Verzahnung“ in Bezug auf Fremdsprachen anbieten.

Die Schulpflicht beginnt im Jahr des siebten Geburtstages und endet mit der 9. Klasse. Es gibt keine Sonderschule L. Die Sitzenbleiberquote beträgt 0,6%. Das Schuljahr beginnt Mitte August und endet in den ersten Junitagen, die Sommerferien dauern also zweieinhalb Monate. Die Schulwahl ist frei.

Die erste Schulform ist die 6-jährige Unterstufe (*alაკონlu*).⁷⁾ Davon gibt es landesweit ungefähr 3700. Die Klassenlehrerin unterrichtet meist alle Fächer außer den Fremdsprachen.

Die zweite Schulform ist die 3-jährige Oberstufe (*yläkoulu*, Schuljahre 7 - 9). Davon gibt es landesweit ungefähr 600. Den Unterricht erteilen Fachlehrer. Die Oberstufe kooperiert oft intensiv mit außerschulischen Einrichtungen, denn insbesondere im Binnenland könnte die Schule allein kein breites Angebot zu Stande bekommen. Bibliotheken, Sportvereine und die meist sehr guten Musikschulen sind selbstverständliche Partner. Museen aller Art, Galerien, Theater, in Helsinki sogar die Staatsoper und ihr Ballett arbeiten mit Schulen zusammen. Dies dürfte einer der Gründe dafür sein, dass kulturelle Interessen in der finnischen Bevölkerung auch außerhalb der eigentlichen „Bildungsschicht“ überaus stark verbreitet sind.

Die beiden Schulformen „Grundstufe“ und „Oberstufe“ sind normalerweise institutionell getrennt. Beide unter einem Dach gibt es nur in Ballungsregionen und auch dort so selten, dass sie statistisch nicht ausgewiesen werden. Zusammen machen sie die *peruskoulu* aus – wörtlich: die „Grundschule“. Diese wird in den deutschen Medien meist „Gesamtschule“ genannt, obwohl eine deutsche Gesamtschule die Jahrgänge 5 - 13 führt, nicht 1 - 9. Außerdem kann letztere mehr als tausend Schüler haben und dann auch weit mehr als hundert Lehrkräfte. Die in Deutschland irreführenderweise „Gesamtschulen“ genannten finnischen Schulen sind nach Größenordnung und Binnengliederung meist dermaßen anders als deutsche Gesamtschulen, dass die Verwendung eines und desselben *terminus technicus* für beide Schulgestalten völlig falsche Vorstellungen erweckt. Darum vermeide ich diesen Sprachgebrauch.

Die dritte Schulform ist die *lukio*. Davon gibt es landesweit ungefähr 400. Sie führt keine Jahrgangsklassen, sondern arbeitet mit einem reinen Kurssystem. Je nach Begabung, Fleiß und angestrebtem Notendurchschnitt kann man das Abitur nach zwei, drei oder vier Jahren ablegen. Dabei handelt es sich um ein Zentralabitur, bei dem nicht nur die Aufgaben zentral gestellt, sondern auch die Arbeiten der Prüflinge zentral korrigiert werden. Ihre eigenen Lehrkräfte haben keinen Einfluss auf die Zensuren.

Der Notendurchschnitt ist von entscheidender Bedeutung, wenn man studieren will, denn das Abitur als solches begründet keinen Anspruch auf einen Studienplatz. Wenn das Zeugnis gut genug ist, kann man sich um einen solchen bewerben. Ob

man ihn bekommt, entscheidet allein der zuständige Fachbereich an der Universität. Die Zahl der Studienplätze richtet sich nach der Gesamtkapazität des Lehrkörpers im Fachbereich. Die Überfüllung von Lehrveranstaltungen als Ausweg aus dem Kapazitätsdilemma steht außerhalb jeder Diskussion: Sie ginge ja auf Kosten der Ausbildungsqualität. In dem Studiengang, der dem hiesigen „für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ entspricht, bekommen z.B. in Jyväskylä im Jahre 2003 von 1300 Bewerbern gerade einmal 96 einen Studienplatz.

14.3.2 Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule

Ein Kind, dem es schlecht geht, kann nicht gut lernen. Von dieser schlichten Tatsache geht das finnische Schulgesetz aus. Was immer Unterricht vermittelt, wird der Schüler nur so weit verarbeiten, als es ihm gut geht. Der fundamentale Begriff heißt *hyvinvointi* (Aussprache: *hüüwinvointi*, Ton auf der ersten Silbe) und lässt sich nicht übersetzen, nur umschreiben. Er umfasst sowohl subjektives Wohlbefinden als auch den objektiven Befund, dass es dem Betreffenden gut geht, und zwar physisch, psychisch und sozial. Für *hyvinvointi* der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu sorgen, ist der erste Auftrag der finnischen Schule. Erst, wenn sie diesen erfüllt, kann sie effektiv arbeiten. Ihr „eigentlicher“ Auftrag heißt, wie auch in Deutschland, „Unterricht“ und „Erziehung“.

Die Rangordnung dieser Aufträge ist für den Erfolg der finnischen Schule entscheidend. Zuerst muss es dem Kind gut gehen. Ohne diese Voraussetzung läuft Unterricht ins Leere. Denn:

Lernprozesse sind – erstens – Stoffwechselfvorgänge. Ein Kind, das nicht gut ernährt ist, kann nicht gut lernen. Lernprozesse sind – zweitens – psychische Vorgänge. Ein Kind, dessen psychische Ressourcen durch Angst, Wut, Trauer oder andere belastende Gefühle blockiert sind, kann nicht gut lernen. Lernprozesse sind – drit-

tens – soziale Vorgänge. Ein Kind, das sich in seinem sozialen Umfeld nicht als akzeptiert und gestützt erfährt, kann nicht gut lernen.

Dass es dem Kind gut geht, dafür sollten in erster Linie die Eltern sorgen. „Pflege und Erziehung der Kinder“ ist „die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, in Deutschland im GG Art. 6, Abs. 2 so festgeschrieben. Und deutsche Schulgesetze gehen davon aus, dass Eltern diese Aufgabe auch tatsächlich erfüllen.

Sie verfehlen damit die Realität. Jede deutsche Lehrkraft an einer Schule mit problemträchtigem Einzugsgebiet weiß z.B., dass manche Kinder unter Fehl- oder Mangelernährung leiden und darum in ihrer Lernfähigkeit beeinträchtigt sind, dass viele zu Hause keinen ruhigen Platz zum Arbeiten haben, dass sie dort nicht lernen können (oder gar: nicht dürfen!) und vieles mehr im Argen liegt. Aus solchen Fakten kann die Schule keine Konsequenzen ziehen, weil die Rechtslage dies nicht vorsieht (es sei denn, ein Kind sei dermaßen verwahrlost, dass das Jugendamt eingreift; dann geht es aber längst um viel mehr als Lernen). Die PISA-Resultate sind die Folge.

In Finnland geht man von vorn herein davon aus, dass nicht alle Eltern gute Eltern sind und dass die Gesellschaft für die so benachteiligten Kinder die Verantwortung übernehmen muss. Das hat weitläufige Auswirkungen auf Strukturen und Praxis der Schulen.

14.3.3 Die Personalausstattung

In jeder Schule, auch der abgelegensten, gibt es täglich eine – selbstverständlich kostenlose – Mahlzeit für alle. Sie ist darauf angelegt, ein Drittel des täglichen Bedarfs an Kalorien, Vitaminen und Mineralien zu decken, aber natürlich darf jedes Kind so viel essen, wie es will. Schulen mit entsprechender Klientel bestellen für Montag doppelte Portionen, weil sie wissen: Nach dem Wochenende sind manche Kinder sehr hungrig. Es gibt also an jeder Schule **Küchenpersonal**.

Hyvinvointi umfasst auch Gesundheit über den Ernährungszustand hinaus. Darum gibt es an jeder finnischen Schule eine **Schulschwester**, d.h. eine Krankenschwester mit Zusatzausbildung (das Berufsbild ist hierzulande unbekannt). An großen Schulen ist sie täglich anwesend, jeder Schüler kann sie jederzeit aufsuchen. An kleinen ist sie es, je nach Schülerzahl, nur an bestimmten Tagen, mindestens aber einmal die Woche. Sie führt z.B. die Gesundheitsakte eines jeden Kindes und berät die Lehrkräfte, wenn es Lernprobleme bekommt. Diese könnten ja gesundheitlich begründet sein, z.B. durch eine leichte Schwerhörigkeit. In komplizierteren Fällen wird der **Schularzt** konsultiert, der ohnehin einmal im Monat in die Schule kommt. Im Übrigen läuft die gesamte zahnärztliche Betreuung bis Ende der Schulpflicht über die Schulen.

Hyvinvointi umfasst weiterhin das psychische Wohl. Darum gehört zu jedem Kollegium eine **Psychologin**. Auch hier gilt, dass sie an jeder Schule mindestens einmal die Woche präsent sein sollte, sonst könnte sie weder die Schüler noch die Kollegen gut genug kennen, um beim Auftreten von Problemen sinnvoll eingreifen zu können. An großen Schulen hat sie entsprechend mehr Präsenzzeit. Diese Vorgaben werden allerdings nicht immer erfüllt. Bei einer landesweiten Befragung im Schuljahr 2001/2 beklagten sich Schüler (!) darüber, dass sie auf einen Termin beim Psychologen hätten warten müssen. Es gibt eben auch in Finnland Finanzprobleme. Dennoch: Grundsätzlich sind Lehrkräfte und Schüler nicht allein gelassen wie hierzulande. Sie werden laufend gestützt und beraten. Statistisch kommt in Finnland auf je 800 Schüler ein Schulpsychologe.

Hyvinvointi umfasst schließlich auch das soziale Wohl. Niemand darf zum Außenseiter werden, jedes Kind, auch das schwache, auch das weniger sympathische, auch das schwierige, hat Anspruch auf Gemeinschaft. Da das nicht immer von allein klappt, gibt es – zu denselben Bedingungen und mit denselben Einschränkungen wie in den oben genannten Fällen – an jeder Schule eine **Kuratorin**. Sie hat eine sozialpädagogische Ausbildung und ist für alle Arten von sozialen Konflikten zuständig, auch, wenn sie außerhalb der Schule selbst liegen. Z.B. ist es ihre Sache, mit Eltern Kontakt aufzunehmen, wenn ein Schüler schwänzt, Lehrkräfte haben sich da herauszuhalten. Ebenso wenig sollten sie sich etwa in Konflikte zwischen Schülergruppen

(wie hierzulande den „Krieg“ zwischen Türken und „Russen“) einmischen. Da kann man nur etwas ausrichten, wenn man über ein einschlägiges Methodenarsenal verfügt. Die Lehrerausbildung umfasst keine Sozialpädagogik, also verstehen Lehrkräfte einfach nichts davon. Sie sind Fachleute für Unterricht und nichts anderes.

Selbstverständlich gibt es Kinder, die während ihrer gesamten Schulzeit weder die Psychologin noch die Kuratorin in Anspruch nehmen. Umso wichtiger sind diese Fachkräfte für diejenigen, die zu Hause das Maß an Zuwendung und seelischer Fürsorge nicht erhalten, das ein Kind nun einmal braucht, um ein gesundes Selbstwertgefühl und psychische Stabilität zu entwickeln. Die aber sind die Grundlage von Lernprozessen.

Den **Beratungslehrer** aber braucht im Laufe seiner Schulzeit jeder. Denn bei der immer wieder fälligen Wahl zwischen alternativen Kursen, „Linien“ und Sprachen bedarf es der Mitarbeit einer Fachkraft, die die Konsequenzen dieser Entscheidung übersieht. Außerdem gehört kompetente Beratung in Bezug auf Studien- und Arbeitstechnik für alle Schüler, nicht nur für die Schwachen, zu denjenigen Selbstverständlichkeiten der finnischen Schule, die nicht Sache des Klassen- oder Fachlehrers sind.

Soweit die **institutionelle Sicherung der Voraussetzungen** für erfolgreichen Unterricht.

Dass dann dieser Unterricht zu dem von PISA nachgewiesenen Lernerfolg führt, wird ebenfalls gesichert, und zwar durch **organisatorische Regelungen**:

Erstens dadurch, dass Lehrkräfte sich ausschließlich der Aufgabe widmen, für die sie ausgebildet sind, also dem Unterricht, und in den Stunden keine Zeit für unterrichtsfremde Angelegenheiten verwenden,

zweitens dadurch, dass normalerweise kein Unterricht ausfällt (der Schulträger hat eine Vertretungsreserve; wird eine Lehrkraft krank, steht noch am selben Tag, spätestens aber am nächsten, die Vertretung in der Klasse),

drittens dadurch, dass in Klassen über zwanzig Schülern oft eine Assistentin mit in den Unterricht geht und nach Anweisung der Lehrkraft mit Gruppen oder einzelnen arbeitet, und viertens und vor allem durch den Spezialunterricht.

14.3.4 Die Förderung der schwachen Schüler

Wann immer ein Kind Leistungsschwächen zeigt, die sein „Mitkommen“ gefährden, wird es an die **Speziallehrerin** überwiesen. Es gibt an jeder Schule mindestens eine, an größeren mehrere. Sie hat außer der normalen Klassenlehrausbildung ein Jahr Spezialstudium hinter sich und verfügt u.a. über logopädische (in begrenztem Maße), lerndiagnostische und -therapeutische Kompetenz. Sie gibt jedem Kind, das im Klassenunterricht „untergeht“, so viel Einzelunterricht, wie es braucht. Pro Jahr kommen nach Aussage des Zentralamts für Unterrichtswesen etwa 16 - 17 % aller Schüler für kürzere oder längere Zeit in den Genuss solcher Hilfe.

Gelingt es nicht, Lernprobleme mit einer beschränkten Zahl von Stunden bei der Speziallehrerin zu beheben, schreibt das Gesetz vor, daß die Spezialkonferenz sich des Falles annimmt. Diese tagt einmal monatlich und besteht aus der Schulleitung, der Klassenlehrerin, ggf. der Fachlehrerin, allen oben genannten Mitgliedern des Kollegiums sowie dem Schularzt. Zunächst ist zu klären, ob den Lernproblemen des Kindes gesundheitliche Störungen zugrunde liegen. Wenn ja, ist der Schularzt zuständig, und die Eltern werden informiert. Ist das Kind nicht in diesem Sinne krank, sucht die Konferenz weiter nach den Ursachen seiner Lernprobleme und entwirft einen Plan, wie ihm zu helfen sei. Nach vier Wochen steht der Fall erneut auf der Tagesordnung. Die Frage heißt: Haben die Maßnahmen „gegriffen“? Wenn nicht: Wie soll es weiter gehen? Eine Möglichkeit ist z.B., dass für dieses Kind ein eigener Lehrplan erstellt wird. Dann sind nicht alle Lernziele der Klasse auch seine individuellen Lernziele. Manche Schulen führen auch „Züge“ für Lernschwache oder Verhaltensgestörte; diese können je nach Bedarf für längere oder kürzere Zeiten in eine Sonderklasse hinüberwechseln. Selbstverständlich unterrichten dort keine gewöhnlichen Klassenlehrerinnen, sondern nur speziell ausgebildete Kräfte. Soweit es ihr Verhalten erlaubt, können Schüler der Sonderklassen aber in Fächern wie Sport, Werken oder Hauswirtschaft mit den anderen zusammen arbeiten. So erfahren sie sich nicht als ausgesondert.⁹⁾

Kooperation der Eltern ist dringend erwünscht. Verweigern sie aber diese, muss die Schule eben ohne sie auskommen. Auf keinen Fall darf sie einen Schüler im Stich lassen, der zu seinem Unglück uneinsichtige Eltern hat. Rechtssubjekt ist hier das Kind, es hat einen gesetzlich definierten Anspruch darauf, dass seinem Bedarf an Aufmerksamkeit, Förderung, Stützung Rechnung getragen wird.

Die Förderung der schwachen Schüler ist also landesweit geregelt und funktioniert ausweislich der PISA-Ergebnisse hervorragend. Für die Förderung der besonders Begabten gibt es entsprechende Regelungen nicht. Im Binnenland hängt es vom Engagement und Geschick einzelner Lehrkräfte ab, ob in dieser Richtung überhaupt etwas geschieht. Dass begabte Kinder neun Jahre lang völlig unterfordert nur „mitlaufen“, ohne jemals auch nur Aufgaben zu bekommen, die anspruchsvoller wären als die der Klasse, von Projekten für Begabte gar nicht zu reden, kommt durchaus vor. Für ihre Bedürfnisse zu sorgen, bleibt den Eltern überlassen. Dass hier gesellschaftlich relevante Ressourcen verloren gehen, lässt sich kaum bezweifeln, aber die demografischen Verhältnisse und die relativ geringe Zahl der Begabten/Hochbegabten, die dabei benachteiligt werden, erklären den Tatbestand. In größeren Städten und in Ballungsräumen jedoch funktioniert die **intrasystemische Diversifikation**. Nicht binnendifferenzierter Unterricht in heterogenen Klassen löst das Problem, sondern die Profilbildung der Schulen. Dann verteilen sich die Schülerströme (bei selbstverständlich freier Schulwahl) nach angebotenen Profilen.

14.3.5 Die intrasystemische Diversifikation

Für das Schulsystem insgesamt gilt, dass es zwar für ausländische Beobachter, die keine der beiden Landessprachen verstehen, nach Gleichheit aussieht, dass dies aber eine Art optischer Täuschung ist. In Finnland ist jede Schule verpflichtet, dem örtlichen Bedarf entsprechend ihr eigenes Schulprofil zu entwerfen und zu realisieren. Den Lehrplan entwickelt – im Rahmen sehr „weitmaschiger“ Vorgaben – jedes

Kollegium selbst. Dies führt dazu, dass die Unterschiede zwischen den rein formal gleichförmigen Schulen viel größer sind als die Unterschiede zwischen Schulen gleicher Schulart in Deutschland. Die Ergebnisse der neuesten landesweiten Evaluierung von Schulen wurden am 13. 5. 2002 publiziert und in der finnischen Presse weit intensiver diskutiert als die PISA-Ergebnisse. Die Schüler konnten maximal 100 Punkte erlangen. In manchen Schulen lag der Durchschnittswert bei 85 Punkten, in anderen bei 40 Punkten. Eine bestimmte Leistung wird in einer anspruchsvollen Schule mit 6 zensiert, d.h. auf der siebenstufigen Skala (4 - 10) um zwei Noten über „durchgefallen“, in einer anspruchlosen Schule wird aber dieselbe Leistung mit 9, also der zweithöchsten Note, belohnt.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass es in der *peruskoulu* durchaus Leistungskontrolle und -bewertung gibt, von welcher Klasse an und in welcher Form, entscheiden die Schulen aber selbst. In manchen Einzugsgebieten legen die Eltern Wert auf Notenzeugnisse, in anderen weniger. Sei die Form wie auch immer, haben die Lehrkräfte auf jeden Fall laufend den Lernstand jedes einzelnen Kindes im Auge; das ist eine der Erklärungen für die Effektivität des finnischen Unterrichts. Leistungsbewertung dient aber nicht dazu, Druck auszuüben.⁹⁾ Das durch die Evaluation offengelegte kritische Leistungsgefälle zeigt sich zwischen Schulen in größeren Städten bzw. in Ballungsgebieten, dort, wo es so viele Schulen gibt, dass man zwischen unterschiedlichen Profilen eine echte Wahl hat, nicht zwischen Schulen im Binnenland. Die hierzulande weit verbreitete Vorstellung, dass finnische Schulen mit Hilfe binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden in sich ausgesprochen heterogene Klassen auf ein relativ homogenes Leistungsniveau brächten, entspricht also nicht der Realität. Die Schülerströme in Ballungsgebieten sortieren sich auf Grund der curricularen Profilierung, dem Fremdsprachenangebot und der freien Schulwahl so, dass manche Schulen mehr oder weniger einem deutschen Gymnasium entsprechen (und das schon spätestens ab Klasse 3, nicht etwa erst ab Klasse 5!), andere eher einer deutschen Hauptschule. Alle Eltern, deren Kind im folgenden Herbst eingeschult wird, aus Klasse 2 in Klasse 3 (in der die erste Fremdsprache spätestens beginnt) oder aus der Grundstufe in die Oberstufe (also aus Klasse 6 in Klasse 7) übergeht,

erhalten den für sie relevante Schulkatalog automatisch schon vor Weihnachten. Darin stellen sich alle Schulen mit ihrem Profil und ihren besonderen „Zügen“ (erweitertes Fremdsprachenangebot, Musik, Sport, Kunst usw.) ausführlich vor. So können die Eltern in Ruhe überlegen, wo sie ihr Kind anmelden wollen. Allerdings sind für viele „Sonderzüge“ Eignungsprüfungen zu bestehen; diese werden jeweils im Februar abgehalten. Jede Schule ist aber verpflichtet, wenigstens einen „Normalzug“ zu führen, denn jedes Kind hat einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der nächstgelegenen Schule. Es kann also keine Schule (Privatschulen ausgenommen, von denen es aber nicht viele gibt) ihre gesamte Schülerpopulation „sieben“. Verboten ist auch das Aussieben durch Notendruck in einmal zusammengestellten Klassen; dies tun nicht einmal Schulen in privater Trägerschaft. Stellt sich etwa heraus, dass ein Kind, das in Klasse 3 oder in Klasse 7 in einem „Zug“ mit erhöhtem Anspruch (in welchem Fach auch immer) angefangen hat, nun doch überfordert ist, hilft ihm die Schule zunächst mit Spezialunterricht weiter. Auf die Dauer allerdings tut das dem Kind nicht gut; man wird es dann normalerweise einvernehmlich in die Parallelklasse versetzen, die auf dem „ganz normalen“ Niveau arbeitet. Entscheidend bei alledem ist, dass der Weg durch die Schule als Ganzes und der Zugang zum Abitur nicht davon abhängt, welchen „Zug“ das Kind besucht: Auch wenn es sich in gar keinem Fach einem erhöhten Anspruch stellt, erreicht es den Abschluss der Pflichtschule und kann sich anschließend an einer *lukio* bewerben.

Ein Land, das zwei international unbrauchbare Landessprachen hat, gerät in kulturelle und wirtschaftliche Isolierung, wenn seine Bürger nicht Fremdsprachen können. Solche nehmen darum in finnischen Studentafeln breiten Raum ein und sind ein wichtiges Kriterium für die Schulwahl. Wie man sich vorstellen kann, wird kein Elternpaar einem sprachlich nicht sonderlich begabten Kind ab Klasse 3 eine so schwere Sprache wie z.B. Deutsch zumuten, wenn doch auch Leichteres zu haben ist. Im Übrigen gibt es natürlich auch Schulen mit z. B. mathematisch-naturwissenschaftlichem oder musikischem Profil, ja sogar mit Sportprofilen ganz unterschiedlicher Art (von Leichtathletik bis Eishockey, letzteres von der Zubehörindustrie ge-

sponsert). Die Verteilung der Schüler auf die derart unterschiedlichen Schulen regelt sich durch die freie Schulwahl, und die folgt natürlich dem Profil.

Das Zentralamt für Unterrichtswesen hat vor, Richtlinien für die neun Jahre der Schulpflicht zu erlassen und so die curriculare Selbstständigkeit der Schulen einzuschränken; sie sind mittlerweile allzu weit auseinander gedriftet. Für die ersten zwei Schuljahre liegen die neuen Richtlinien vor. Sie umfassen wenige Seiten (für alle Fächer!). Den Schulen haben also immer noch viel Freiheit. Die Profilbildung soll erhalten bleiben.

14.3.6 Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem

Finnische Stundentafeln sind extrem sprachenlastig. Die jeweils andere Landessprache und Englisch sind Pflicht für alle, die ein Abschlusszeugnis der *peruskoulu* erwerben wollen. Deutsche Lehrkräfte, die Erfahrung mit Englischunterricht in der Hauptschule haben, werden an dieser Stelle fragen, ob denn alle finnischen Kinder so sprachbegabt sind, dass sie am Ende zwei Sprachen außer der Muttersprache wirklich können. Die ehrliche Antwort lautet natürlich: NEIN. Wie das gehandhabt wird, kann ich hier aus Platzgründen nicht darstellen.¹⁰⁾

Weitere Fremdsprachen sind wahlfrei, man kann aber in Finnland nichts Interessantes werden, wenn man sich mit den beiden Pflichtsprachen begnügt. Die Sprachenfolge ist frei. Zwar muss die erste Fremdsprache erst im 3. Schuljahr zwingend angeboten werden, ein Beginn in Klasse 1 ist aber gesellschaftlich erwünscht und kommt auch immer häufiger vor, nicht nur in Ballungsräumen. Es gibt sogar Schulen, die einen „englischen Zug“ führen. Der setzt voraus, dass die Kinder schon im Kindergarten Englisch lernten.

Ob ab Klasse 3 die jeweils andere Landessprache angeboten wird oder Englisch, oder ob eine der schweren Sprachen: Deutsch, Französisch oder Russisch, das ent-

scheidet jede Schule selbst, natürlich unter Berücksichtigung der Nachfrage, und mehrzügige Schulen stellen in den Parallelklassen verschiedene Wege zur Wahl. Spätestens in Klasse 5 beginnt die erste freiwillige Fremdsprache, und spätestens in Klasse 7 die zweite Pflichtfremdsprache. Seit einigen Jahren fördert der Staat die drei oben genannten „freiwilligen“ Sprachen mit Nachdruck, weil sie vorher so wenig gewählt wurden, dass der gesellschaftliche Bedarf nicht gedeckt werden konnte. Weitere Fremdsprachenangebote gibt es je nach Interesse der Schüler und Ressourcen der Schule. Spanisch und Italienisch kommen öfter vor. Exotisches wie etwa Chinesisch (Partnerschule in Beijing!) ist die Ausnahme.

Der Zusammenhang zwischen Sprachenwahl und Leseleistung wurde bei der PISA-Untersuchung nicht erhoben. Man geht aber kaum fehl in der Annahme, dass das Lernen mehrerer Fremdsprachen auch das Lesen als solches übt und dass hier einer der zahlreichen Faktoren vorliegt, die zu den finnischen Leseergebnissen beigetragen haben.

14.4 Lehrerausbildung und Methodik

Den Studiengang „Lehramt“ führen nur Universitäten, die über eine „Übungsschule“ in eigener Trägerschaft verfügen. Die Ausbildung künftiger Lehrkräfte folgt dem „Schichttortenprinzip“: Theorie und Praxis wechseln mit einander ab. Bewährte, als gut anerkannte Lehrkräfte geben „Modellunterricht“, die Studierenden können sich in der Klasse erproben. Künftige Klassenlehrer müssen alle Fächer studieren, die sie im Schuldienst unterrichten werden. Die deutsche Praxis fachfremden Unterrichts – der ja keine Ausnahme ist, sondern Alltag, sogar in Gymnasien – ist aus finnischer Sicht unverständlich. (Ich selbst wage die Hypothese aufzustellen, dass diese Praxis ihr Teil zu den PISA-Resultaten beigetragen hat.)

Das Prinzip der Fachkompetenz von der ersten Klasse an bedeutet, dass der finnische Studiengang für das Lehramt „Grundstufe“ völlig anders angelegt ist als deut-

sche. Künftige Oberstufenlehrkräfte dagegen studieren nur ein oder zwei Fächer, ähnlich wie bei uns. Aber auch für sie gilt das „Schichttortenprinzip“. Theoretisch dauert die gesamte Ausbildung fünf Jahre, aber viele brauchen ein Jahr mehr. Da im Studium Theorie und Praxis verzahnt sind, gibt es keine Referendarzeit.

Die Methodik ist in Entwicklung begriffen. Jedoch ist für die PISA-Resultate nicht maßgebend, was sich gegenwärtig verändert, sondern wie finnische Lehrkräfte in dem Zeitraum arbeiteten, in dem die 15-Jährigen des Jahres 2000 zur Schule gingen. Und da gibt es eine eindeutige Auskunft: Der Unterricht war im Allgemeinen eher konservativ, d.h. lehrerzentriert, handwerklich solide, aber keineswegs „alternativ“, „kreativ“, „phantasievoll“, wie es dem deutschen Wunschbild entspräche. Dergleichen mag es im Einzelfall gegeben haben, nicht aber so viel, dass darin die Erklärung für den Lernerfolg läge. Tatsächlich habe ich selbst bei zahlreichen Hospitationen solchen Unterricht nicht nur nie gesehen, ich habe auch keine Lehrkraft getroffen, die für sich in Anspruch genommen hätte, so zu arbeiten, und keinen jungen Menschen, der von solchen Schulerfahrungen zu berichten gewusst hätte.¹¹⁾

14.5 Fazit

Die obige Darstellung der Gründe des finnischen PISA-Erfolges hebt die wesentlichen Faktoren hervor, bleibt aber naturgemäß unvollständig. Nur beiläufig kann ich auf Faktoren wie z.B. die bekannte Funktion der in Finnland unsynchronisierten, aber untertitelten Fernsehprogramme als Leseschule oder auf die praktisch totale Übereinstimmung der finnischen Orthografie mit der Phonetik hinweisen.

Aus der Analyse geht hervor, dass zunächst einmal die im weitesten Sinne des Wortes gesellschaftlichen Voraussetzungen des finnischen Schulwesens sich von den hiesigen so grundlegend unterscheiden, dass keine gemeinsame Basis vorhanden ist. Das wichtigste Merkmal finnischer Schulen ist ihre Kleinheit – die drei Prozent, die über 500 Schüler haben, haben die PISA-Ergebnisse gewiss nicht entschieden! – und

die kulturelle Homogenität ihrer Klientel. Irgend eine Art von „Systemkopie“ kann es darum nicht geben.

Sehr wohl aber ließen sich einzelne Elemente kopieren. Allein schon die Einsicht, dass kleinere Schulen prinzipiell besser sind als große und darum nicht geschlossen, sondern geradezu gepflegt werden sollten, wäre segensreich. Aber natürlich nur gekoppelt mit der Bereitschaft, sie personell und sächlich ebenso gut auszustatten wie größere!

Zwei zentrale Elemente des finnischen Schulwesens vor allem könnten hierzulande übernommen werden, wenn auch nicht „von jetzt auf gleich“ flächendeckend, sondern zunächst vorrangig in Grundschulen und in Schulen mit sozial problematischem Einzugsbereich: Die Personalbesetzung und die systematische Förderung der schwachen Schüler. Eine Lehrerin mit einschlägiger Spezialausbildung an jeder Grundschule, ein Kurator an jeder Großstadthauptschule, und der Effekt wäre nach wenigen Jahren (d.h. einem „Schülerdurchlauf“) messbar und ganz ohne Zweifel dramatisch. Alle Maßnahmen, die nur dazu führen, dass den Lehrkräften an deutschen Schulen weitere unterrichtsfremde Aufgaben aufgebürdet werden (wie es manche Kultusministerien planen – z.B. Ganztagsbetrieb, aber ohne zusätzliches Personal), können auf die Dauer die Effektivität des Unterrichts nicht erhöhen. Dies wäre vielmehr dadurch zu erreichen, dass die Kompetenz von Fachkräften für Spezialpädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie im Schulalltag zur Verfügung stünde und die Lehrkräfte dadurch gestützt und entlastet würden.

„Das können wir nicht bezahlen!“

Aber die Sozialkosten, die durch mangelhafte Ausbildung eines erheblichen Anteils der Bevölkerung entstehen, die werden wir bezahlen müssen. Jahrzehntlang.

14.6 Anmerkungen

Vorbemerkung zum Sprachgebrauch: Grundsätzlich bevorzuge ich geschlechtsneutrale Ausdrücke wie „Lehrkraft“ oder „Kind“, sie passen aber nicht immer. Da das Personal an finnischen Unterstufen zu rund 80% aus Frauen besteht, benutze ich in diesem Zusammenhang meist die weibliche Form, also „Klassenlehrerin“ usw. In anderen Zusammenhängen benutze ich die grammatische Grundform, die für mein Sprachverständnis beide Geschlechter einschließt. Ich bin aber in Sachen „männliche/weibliche Form“ bewusst inkonsequent, denn ich finde es abwegig, aus der Grammatik ein Politikum zu machen. Für ausnahmslos jeden schulbezogenen Beruf gilt, dass ihn beide Geschlechter ausüben.

Ausdrücklich lehne ich den Sprachgebrauch der PISA-Studie ab, die, *politically correct*, konsequent verdoppelt. „Schülerinnen und Schüler“, „Lehrerinnen und Lehrer“ usw. führt zu Satzungenbümen, die mein Sprachgefühl kränken. Sollte nun hinwiederum mein Sprachgebrauch diese oder jene Leserin kränken, so nehme ich für meine Praxis dieselbe Toleranz in Anspruch, die ich meinerseits täglich für Verdoppelungen oder die unsäglichen „/Innen“ aufzubringen genötigt bin.

1) Als Beispiel sei der Leitartikel der ZEIT vom 6.12.2001 genannt, in dem es heißt: „Warum schneiden skandinavische, asiatische und angelsächsische Länder so viel besser ab als wir? Die Antwort ist einfach: Ihre Lehrer geben besseren Unterricht.“ Martin SPIEWAK, Die Schule brännt, jetzt in ZEITdokument 3/2002 „Schock für die Schule – Die Pisa-Studie und ihre Folgen“ S. 7, Spalte 3.

2) Vgl. Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 106. Im Folgenden gebe ich alle Seitenangaben, soweit sie sich auf die deutsche oder die finnische PISA-Studie (siehe Literaturliste) beziehen, im laufenden Text in Klammern. Dabei heißt DP „deutsche PISA-Studie“, FP „finnische PISA-Studie“. Diese ist mit der deutschen keineswegs identisch, sondern enthält viele Analysen, die meines Wissens auf Deutsch nirgends publiziert worden sind.

3) Im hier gegebenen Rahmen lassen sich diese Voraussetzungen nur knapp skizzieren. Gründlicher, insbesondere auch über die hier fehlenden historischen Aspekte, informiert Thelma von FREYMAN, Schule an der europäischen Peripherie – Bildungs- und Sprachenpolitik in Finnland, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1/1998.

- 4) Auch Finnland hatte bis zur Schulreform der 70er Jahre ein Parallelschulsystem: Kleine Volksschulen überall, höhere Schulen nur in Städten. Solange es im Binnenland weder asphaltierte Straßen noch Schulbusse gab, bedeutete der Besuch einer höheren Schule für Landkinder, dass sie während des Schuljahres nicht zu Hause wohnen konnten. Und viele Eltern konnten die Unterbringung am Schulort einfach nicht bezahlen. Mit dem alten System konnte der gesellschaftliche Bedarf an höheren Schulabschlüssen nicht gedeckt werden.
- 5) Tilastokeskus (Statistics Finland), Arki EU-maissa, Helsinki 2002. Die Publikation gibt die Resultate einer Erhebung ökonomischer Daten durch das European Community Household Panel (ECHP) wieder, der Titel lautet auf Deutsch „Alltag in den EU-Ländern“. Im Berichtszeitraum lag der Anteil der Armen, definiert als Haushalte mit einem Einkommen unter 50% des Durchschnittseinkommens, in Finnland bei 8%, im EU-Durchschnitt bei 17%.
- 6) Vgl. hierzu den in Anm. 3 genannten Aufsatz.
- 7) Die Bezeichnungen wurden im Herbst 2002 amtlich geändert. Die beiden Formen der peruskoulu hießen „ala-aste“ und „ylä-aste“, und so werden sie in allen bis dahin erschienenen Texten genannt. „Alakoulu“ heißt wörtlich „Unterschule“, „yläkoulu“ heißt wörtlich „Oberschule“. Da „peruskoulu“ wörtlich „Grundschule“ heißt, kann man die „Unterschule“ so nicht nennen. Ich wähle die Ausdrücke „Grundstufe“ und „Oberstufe“, obwohl sie unbefriedigend sind: Die Klassen 7 - 9 sind im deutschen System Mittelstufe, nicht Oberstufe!
- 8) Vgl. hierzu Thelma von FREYMANN, Sonderpädagogische Förderung in Finnland, in: Heilpädagogik online, Ausgabe Januar 2003, abzurufen unter <http://www.heilpaedagogik-online.com>
- 9) Näheres hierzu siehe Elisabeth GESSNER, „Was alle angeht, können nur alle lösen!“ – Anmerkungen zu einer Informationsreise nach Finnland, abzurufen unter e.gessner@rws-help.de
- 10) Vgl. hierzu Thelma von FREYMANN, Schule an der europäischen Peripherie, a.a.O.
- 11) Hierzu Elisabeth GESSNER a.a.O. sowie Jan KEITH/Dana TOSCHNER, Muster Schüler – Was eine 16jährige Deutsche in Finnland lernt, in: fluter Nr.5, Dezember 2002, S. 14ff.

14.7 Literatur

- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.), PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- VÄLIJÄRVI, Jouni und LINNAKYLÄ, Pirjo (für das finnische PISA-Konsortium), Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa, Jyväskylä, 2002.
- Das finnische Bildungssystem, ohne Autor, offizielle Broschüre des Zentralamtes für Unterrichtswesen, Helsinki 1999. Bestellbar unter „Opetushallitus“, PF 380, FIN-00531 Helsinki.
- FREYMANN, Thelma von: Schule an der europäischen Peripherie – Bildungs- und Sprachpolitik in Finnland, in: Zeitschrift für internationale Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1998/1.
- dies.: Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens, in: Freiheit der Wissenschaft 2/2002 S. 11, im Internet unter <http://www.bund-freiheit-wissenschaft.de>
- dies.: Modell Finnland – Was die deutsche Schule von der finnischen lernen könnte, in: PÄD Forum: Unterrichten, erziehen 1/2003 S. 25 - 31.
- dies., Sonderpädagogische Förderung in Finnland, in: „Heilpädagogik online“, Ausgabe Januar 2003, <http://www.heilpaedagogik-online.com>
- GESSNER, Elisabeth: „Was alle angeht, können nur alle lösen!“ – Anmerkungen zu einer Informationsreise nach Finnland, abzurufen unter e.gessner@rws-help.de
- KEITH, Jan/TOSCHNER, Dana: Muster Schüler – Was eine 16jährige Deutsche in Finnland lernt, in: fluter, Magazin der Bundeszentrale für Politische Bildung, Nr.5, Dezember 2002.
- PIRI, Riitta/DOMISCH, Rainer: Schulentwicklung in Finnland, in: PÄDAGOGIK 6/2002 S. 43 - 48.

15 Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen

15.1 Entstehung dieses Berichts

Dies ist ein Bericht von einer privat organisierten Reise nach Schweden – mit dem Ziel, das schwedische Schulsystem kennen zu lernen, Anregungen zu erhalten und das eigene Schulsystem zu hinterfragen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der PISA-Studie. Diese Studie war in der von mir besuchten Stadt, aber auch allgemein in der schwedischen Öffentlichkeit nahezu unbekannt, sogar bei vielen Lehrern, stieß aber immerhin auf ein gewisses Interesse.

Vom 29.8.02 bis zum 2.10.02 besuchte ich Schulen und vorschulische Einrichtungen im Bereich der schwedischen Kleinstadt Mariestad am Vänernersee, durch private Kontakte hilfreich eingeführt und mit Sprachkenntnissen vorbereitet. Mariestad ist, gemessen an der Einwohnerzahl Schwedens (8 Millionen), als regionales kulturelles und wirtschaftliches Zentrum anzusehen mit historischem Stadtkern und hohem Erholungswert. Die Stadt hat bei 24 000 Einwohnern inklusive Umland, 16 allgemein bildende Schulen, eine Spezialschule für kommunikationsgestörte und autistische Kinder sowie 20 Kindertagesstätten.

Mein eigener beruflicher Hintergrund: Grundschullehrerin, mit langjähriger Erfahrung in Sekundarstufe I; dazu kommt eine Montessori-Diplomausbildung und -praxis.

Bei meinen Hospitationen habe ich mich vor allem von dem Interesse daran leiten lassen, was am schwedischen System anders und besonders sein könnte – also was vielleicht zu einer kleinen oder großen Anregung für mich und meine Lehrerkollegen dienen könnte. Dabei geht es sicher nicht um den Auftrag, Fremdes zu kopieren, sondern sich die eigene Schulpraxis ver-fremden zu lassen, um eine neue Sicht auf allzu Vertrautes zu bekommen. Daraus entsteht die Bereitschaft, notwendige Reformen anzugehen.

15.2 Hospitationsbereich

Bei meinen Besuchen habe ich nahezu alle Stadien des schwedischen Erziehungs- und Schulsystems gesehen: von der Kindertagesstätte über die allgemein bildenden Schulen bis zur berufsvorbereitenden Ausbildung und Umschulungseinrichtung. Die Zeiträume lagen zwischen einem Tag und zwei Wochen – in manchen Fällen habe ich auch als „assistant teacher“ mitgearbeitet. Gespräche mit einheimischen und deutschen Lehrern, die dort unterrichteten, sowie mit einer Kinderpsychologin im kommunalen Beratungssystem waren sehr hilfreich zur Absicherung, Interpretation, Erweiterung und Korrektur meiner Beobachtungen.

Weniger Wert gelegt habe ich bei meinen Hospitationen auf die Leistung eines Lehrers in einer gesehenen Stunde, da dies zu sehr vom Zufall und der Beobachtersituation abhängt, als dass ich daraus Schlüsse ziehen könnte.

Zwei Bereiche des schwedischen Erziehungs- und Schulsystems schälten sich als wesentlich für mich heraus: die Elementarerziehung und die Gesamtschulerziehung der höheren Schulstufen. Für diesen Bericht konzentriere ich mich auf den ersten

genannten Bereich, die elementare Erziehung. Wie wird der Elementarschulbereich und dessen Vorstufen organisiert und wie wird gearbeitet?

15.3 Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich

15.3.1 Start ins Leben

Das schwedische Schulsystem beginnt, überspitzt formuliert, mit der Geburt des Kindes. Die Eltern erhalten vom Staat ein Buch mit Liedern und Gedichten, um das Vorlesen zu fördern – für ausländische Mitbürger übrigens eine Ausgabe mit Liedern aus aller Welt in vielen Sprachen.

Direkt nach der Geburt erhalten die Eltern das Hilfsangebot der *barn vårds centralen* (BVC, „Kinderwachtzentrale“), bestehend aus gestaffelten Untersuchungen vom ersten Lebenstag bis zum sechsten Schuljahr. Bei Schäden erfolgen Hilfsmaßnahmen, z.B. Logopädie, Gymnastik, Therapien etc. – Diese Untersuchungen werden von nahezu allen Eltern wahrgenommen und sind kostenlos.

Mit 12 Monaten kann ein Kind das *daghem* (Kindertagesheim) besuchen. Es kommt dann in eine altersgemischte Gruppe. Der Besuch ist kostenpflichtig; die Öffnungszeiten liegen, innerhalb der Stadt etwas variierend, zwischen 6.30 und 18.30h. Die Erzieherinnen (3 pro 20 Kinder in einer Gruppe) sind Kinderkrankenschwestern oder Vorschullehrerinnen mit dreijähriger Hochschulausbildung. Das gemeinsame Mittagessen wird in der eigenen Küche zubereitet; dafür und für die notwendigen Abwasch- und Putzarbeiten steht eine Teilzeitkraft zur Verfügung. Gleich zu Beginn erhalten die Eltern eine Broschüre, in der sie über das Personal, die Öffnungszeiten und den Tagesablauf, aber auch über die pädagogischen Ziele, Unterrichtsinhalte, die Einschulung in die Vorschule, die gebotene Zusammenarbeit und weitere Formalitäten informiert werden (siehe Materialanhang **M1**). So nimmt auch das Tagesheim- und Vorschulpersonal die BVC in Anspruch bzw. ist bei auffällig gewordenen Kin-

dem sogar meldepflichtig. Gearbeitet wird nach einer jahreszeitlich orientierten Planung mit täglichen sprachfördernden, musischen, umwelt-, bewegungs- und handlungsorientierten Aktivitäten.

15.3.2 Die Ausgangslage vor der Einschulung

Man kann davon ausgehen, dass jedes schwedische Kind mit 6 Jahren eine Vorschulklasse besucht und nahezu jedes Kind ab 3 Jahren auch schon das Tagesheim besucht hat, so dass zu Beginn der Schulzeit mit 7 Jahren die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (Sozialverhalten, Lernen in Gruppen, Steuerung der Aufmerksamkeit, Ausdauer, Begegnung mit der Schriftkultur, Kenntnis des schulischen Umfeldes und der geltenden Regeln), sowie elementare Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und Umweltkunde bestehen. Potentiell schwierige oder unterstützungsbedürftige Kinder sind zu dem Zeitpunkt bereits erkannt, gemeldet und werden gefördert. „Sie haben eine Diagnose“ – so der Ausdruck der zuständigen Schulpsychologin. Die Eltern sind über die Zusammenarbeit von Kindertagesheim und BVC informiert.

Die in die Grundschule integrierten Vorschulklassen arbeiten mit dem ersten Schuljahr zusammen; so erfolgt zum Beispiel die regelmäßige Buchstabeneinführung in einer gemeinsamen Lektion, der sich dann differenzierte Arbeitsaufträge anschließen, die wieder in getrennten Gruppen durchgeführt werden. Daher erhält jedes Kind eine wiederholte Einführung in das Lesen und Schreiben binnen zweier Jahre.

15.3.3 Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems

Die allgemeine Schule (*grundskolan*) gliedert sich in 3 Stufen mit je 3 Jahrgängen (*lägstadiet* = Unterstufe, *mellanstadiet* = Mittelstufe, *högstadiet* = Oberstufe), die für alle Schüler gemeinsam sind (siehe **M2**). Danach folgt eine gymnasiale Oberstufe (*gymnasiet*), die jedoch nicht einem deutschen Gymnasium entspricht, sondern eine Gesamtschule ist mit vielen verschiedenen Ausbildungsprogrammen im Angebot. Das *gymnasiet* bietet neben eher theoretisch orientierten Ausbildungsrichtungen wie etwa dem wirtschaftswissenschaftlichen, dem sprachlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig auch praxisorientierte Richtungen wie den musischen Zweig sowie berufsbildende Fachschulbereiche, z.B. Hotel- oder Hauswirtschaftsfachschule, „Baugymnasium“, „KFZ-Gymnasium“ usw., sogar ein Sonderschul-Programm, das berufsvorbereitend ausgerichtet ist.

Behinderte Kinder werden bei ihrer Einschulung in Regelklassen oder spezielle, aber in die Regelschule integrierte Klassen aufgenommen, mit Mitbestimmungsrecht der betroffenen Eltern.

Wer in diesem Schulsystem nicht mit Erfolg abschließt oder für ein Studium sein Wissen vertiefen oder seine Fächerwahl ergänzen will oder einen besseren Zensuredurchschnitt braucht, kann nach dem Gymnasium, als Erwachsener, zur *Kommux* (*Kommunal vuxen utbildning* = Kommunale Erwachsenenbildung) gehen und Kurse belegen. Diese Einrichtung wird von der Kommune betrieben und bezahlt und sollte ursprünglich Jugendlichen ohne Abschluss zu einer erfolgreichen Ausbildung verhelphen.

15.4 *Lågstadiet* als prägende Schulstufe

15.4.1 Ein Schulvormittag in der *Österåsenkolan* (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen

In dieser Schule wird angelehnt an Montessori-Prinzipien unterrichtet. Es ist in Mariestad die einzige Schule mit ausgewiesenen Montessori-Lehrerinnen; eine Planarbeitsphase (*egget arbete*) mit Montessori-orientierten Elementen ist jedoch der pädagogische Regelfall in schwedischen Grundschulen, ebenso wie die Betonung des selbstgesteuerten und projektorientierten Lernens.

Montag, 2.9.02, 1. bis 3. Schuljahr, 22 Kinder, eget arbete

Leise Musik spielt, während die Kinder hereinkommen und sich still setzen. Sie dürfen vor der Schule nicht draußen spielen, daher sind alle auf den Arbeitsanfang konzentriert. Zu Beginn sind auch zwei Eltern anwesend. Der Besuch aus Deutschland wird begrüßt mit einem gemeinsamen Lied.

Ein Kind verliest nun feierlich das Datum des Tages und schreibt es an die Tafel, nennt die kalenderischen Namenstage, sieht die Temperatur nach, stellt sie auf einem großen Holzthermometer dar und liest den Speiseplan des Tages vor. Danach erläutert und bespricht die Lehrerin den Stundenplan. Die Kinder erhalten einen offenen Wochenplan in Form einer Tabelle mit 3 bis 7 Aufgabentiteln, differenziert nach Klassenstufe aus den Bereichen: Schönschreiben, Ich-Buch(=Tagebuch), Rechnen, PC, Leseübungen, Sachkunde-Forschungen. Sie kleben ihn in Min Skolplanbök, einem Planarbeitsstagebuch, ein. Die Lehrerin fragt jedes Kind ab, was es heute tun will. Die Kinder setzen dafür jeweils Punkte in ihre Tabelle.

Die weitere Unterrichtsorganisation entspricht in etwa einer Montessori-Schule mit Materialien und Heften für die Bereiche Mathematik, Sprache, Sachkunde und Sinne.

Zum Skolplanbök (siehe M3): Es lag in vorgedruckter Form vor und bot Platz für Kinderbilder und kurze Texte. Es dient auch der Elterninformation, indem besondere Vorhaben in dieser Woche (z.B. Fotograf) gemeinsam verzeichnet werden. Die Eltern müssen wöchentlich abzeichnen, dass sie diesen Rapport gesehen haben. Die Kinder vermerken, ob sie die vorgenommenen Aufgaben erledigt haben, die Lehrerin fügt ein Kontrollzeichen hinzu. Dadurch haben die Kinder, aber auch Lehrer und Eltern einen Überblick über die Leistungen. In höheren Klassenstufen erstellen die Kinder ihr Schularbeitstagebuch aus einem einfachen Schreibheft selbst.

Im Nebenraum lagert Montessori-Material u.ä. An einem PC führen die Kinder ein Programm durch zum 10-Finger-Schreiben; mit Selbstkontrollzettel.

Die Sitzordnung ist gemischt von Klasse 1 bis 3, so dass die älteren Kinder den jüngeren helfen. Diese Gruppierungen werden „Familien“ genannt. Die Kinder haben Wasserflaschen auf dem Tisch und dürfen jederzeit trinken. Außerdem steht ein Behälter mit Schreibmaterial auf jeder Tischkombination. Dosen mit sortierten Farbstiften, Lineale, Scheren, Klebestifte, Papier liegen auf den Regalen bereit. Dort finden sich auch die sortierten verschiedenartigen Hefte der Kinder.

Gegen Schluss der Arbeitszeit fragt die Lehrerin einzeln im Herumgehen ab, was jedes Kind geschafft hat. Dabei machen die Kinder ihre Eintragungen in ihr Schularbeitstagebuch und frühstücken leise. Alle haben Obst. Kinder holen einen Abfallbehälter für jeden Tisch. In der gleichen Sitzordnung folgt eine kurze Erzählrunde über das Wochenende sowie ein Geburtstagslied (stehend auf den Stühlen) mit schwedischer Fahne am den Tisch des Geburtstagskindes.

Mittwoch, 4.9.02, 8-9.30h Sonderschulgruppe für Geistigbehinderte Klasse 1-4, mit Klassenlehrerin sowie 3 weiteren Betreuern

10 Kinder mit verschiedenen geistigen und Lern- Behinderungen, u.a. eins mit Down-Syndrom.

Beginn mit Morgenkreis, in dem der Tagesablauf mit Symbolen ausführlich vorgestellt wird. Aufteilung in die Jahrgangsgruppen 1 / 2 und 3 / 4. Die Kinder erhalten Planarbeitsaufgaben zur Eigenarbeit, aber die erste Aufgabe wird jeweils festgelegt. Neben den Lernschwierigkeiten zeigen

sich auch Konzentrations- und Strukturierungsschwierigkeiten sowie Unselbstständigkeit und starke Abhängigkeit von Personen. Es müssen ständig klare Regeln bestehen und Hilfen gegeben werden, so dass zwei Personen pro Teilgruppe nicht zu viel erscheinen.

In den Pausen und auch im Musikunterricht, der aus Singen und Spielliedern besteht, sind die behinderten Kinder mit den nichtbehinderten Kindern der Klasse 1 zusammen.

10.15-11.30h Werken, ca. 15 Kinder aus dem 4. Schuljahr

Alle arbeiten an verschiedenen Werkstücken. Sie orientieren sich teilweise an einem Werkbuch mit bebilderten Vorlagen, das auf dem Tisch ausliegt. Der Lehrer hilft nach einer Hjälpläst (Hilfeliiste). Es werden gefertigt: Ritterschwerter, Schilder, Häuser, Kreisel, Igel, Fahrzeuge, Kleiderbaken und mehr.

Die Ausstattung und Ordnung ist sehr durchdacht und für die Kinder frei zugänglich; alle nur denkbaren Werkzeuge und Materialien sind vorhanden.

An jeder Vierer-Werkbankgruppe hängen zudem Handfeger, Hammer, Unterlage, Schallschutz-Kopfhörer. Maschinen für den Lehrer: große Stichsäge, Bohrstände (der Lehrer hält das Werkstück, die Kinder bedienen den Bohrer). An Nebenräumen: je einer für Farben zum Anmalen, einer mit Brennstab, einer mit Lack.

Die Kinder arbeiten sehr selbständig und teilweise sehr geschickt, teilweise weniger erfolgreich und ungeschickt. Nach Aussage des Lehrers ist es „ein wenig chaotisch“, aber er will die Kreativität fördern und die Kinder sollen sich gegenseitig helfen.

Ein extrem kleiner Junge verhält sich äußerst ungeschickt bzw. erarbeitet nichts allein, noch nicht einmal das Schneiden eines Stückchen Filzes. Wenn er seinen Misserfolg sieht, weint er zornig. Er posiert ausdauernd mit seinem Schild und Bogen. Der Lehrer erklärt mitleidig, dass dieser Junge zu Hause nur Kriegsspiele am Computer spielt.

15.4.2 Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der *Österåsen*-Schule

Die Klassengrößen der von mir am ausführlichsten besuchten Schule *Österåsen* betragen in den Vorschulklassen 10 bis 15 Kinder, in der Unterstufe zwischen 18 und 25 Kindern, in der Mittelstufe zwischen 20 und 30 Kindern, wobei letzteres eine Ausnahme war. Häufig wurden die Gruppen jedoch geteilt.

Der Personalschlüssel beträgt dort zur Zeit 1,75 Lehrpersonen pro Klasse und Stunde; die Lehrerzahl kann je nach Finanzlage der Kommune bis zu 3 Personen erreichen. Dabei ist es durchaus üblich, unterschiedlich qualifizierte Unterrichtende zu beteiligen, z.B. auch Referendare, Erzieher, Sozialpädagogen, angeleitete Honorarkräfte oder in Ausbildung befindliche Seiteneinsteiger. Bei gemeinsamen einführenden Lektionen ist es so, dass ein Lehrer einen Teil des Unterrichts übernimmt und der andere Lehrer sich dabei um Kinder kümmert, die dem Unterricht in dieser Form nicht folgen können. Die eigentliche Aufgabe des „assistant teachers“ ist es jedoch, Kinder mit Lernschwierigkeiten einzeln oder in kleinen Gruppen zu unterstützen oder Teilgruppen zu übernehmen.

In der *Österåsen*-Schule wird in jahrgangsübergreifenden Gruppen (Klasse 1 bis 3) unterrichtet; aber das ist nicht zwingend, sondern liegt in der Entscheidung der Schule bzw. der Lehrer. Dabei wechseln Phasen des gemeinsamen Unterrichts mit solchen, in denen nach Jahrgang differenziert wird (siehe **M4**). Auch die Kinder der Sonderschulklasse haben Phasen gemeinsamen Unterrichts mit den Vorklassen- und Erstklasskindern, zum Beispiel im Musikunterricht.

Schwedische Kinder gehen länger in die Schule als deutsche – sie haben 34 Stunden á 40 Minuten Unterricht in der Woche, das entspräche umgerechnet auf den deutschen 45-Minuten-Rhythmus 6 Stunden und 10 Minuten am Tag. Es ertönt kein Klingelzeichen. In den Unterrichtsvormittag inbegriffen ist ein kostenloses, gesundes und abwechslungsreiches Mittagessen. Die Stundenpläne der Klassenstufen oder Teileinheiten sind versetzt, so dass der Schulhof und der Speisesaal besser genutzt

werden können. Außerdem sorgt diese Regelung für eine erhebliche Ruhe im Gebäude; Pausengedrängel entfällt.

Nach der Schule, die um 13 oder 14 Uhr endet, können die Kinder in Betreuungsangebote wechseln, die von Freizeitpädagogen angeboten werden; dies kann in den schulischen Räumen, besser aber noch in eigenen Räumen stattfinden.

Jede Klasse hat einen Gruppenraum und einen Vorraum, der auch für Gruppenarbeit oder Einzelunterweisung genutzt wird. Viele Schulgebäude der Stadt stammen aus den 70er Jahren und sind renovierungsbedürftig. Die Unterrichtsmaterialien wirken schon recht alt, sind jedoch gezielt aufeinander abgestimmt, z.B. Kassetten auf das benutzte Englischbuch. In jedem Gruppenraum steht den Schülern ein PC und ein Kassettenrekorder zur Verfügung – in den höheren Schulstufen gibt es einen PC-Raum mit Internet-Anbindung.

Während der Schulzeit kommt alle zwei Wochen ein Medizinischer Dienst (Arzt und Krankenschwester) in die Schule, um Kinder, bei denen Verdacht auf Gesundheitsprobleme besteht, zu untersuchen. Dies geschieht bei den jüngeren Kindern in Gegenwart der Eltern. – In den höheren Jahrgangsstufen ist während der Unterrichtszeit neben einer Schulkrankenschwester auch noch ein *kurator*, d.h. ein Schulpsychologe oder Sozialarbeiter, anwesend.

Zensuren gibt es ab der achten und Zeugnisse ab der neunten Klasse. Die Bewertungskriterien heißen: *godkännt* = bestanden/ausreichend, *väl godkännt* = gut bestanden, *mycket väl godkännt* = sehr gut bestanden. In den Jahren davor findet jeweils ein Elterngespräch statt; es erfolgen keine schriftlichen Berichte. Im sechsten und im neunten Schuljahr gibt es seit ca. drei Jahren landesweit einheitliche Tests, die von den Lehrern als Orientierungshilfen begrüßt werden.

Die aktuelle Schulpädagogik sieht vor, in kleinen, jahrgangs- oder gruppenbezogenen baulichen Einheiten und Lehrerteams zu arbeiten (*arbetslag*), sowie möglichst viel projektorientiertes und selbsttätiges Lernen zu fördern. Auf dieser *arbetslag*-Ebene werden von den Lehrern in wöchentlichen Besprechungen die organisatorischen, aber auch die pädagogischen Fragen geklärt und Entscheidungen getroffen.

Die Schulleiterin erhält 20% Stundenermäßigung für Schulleitersaufgaben (Organisation, Kontakte, Repräsentation, Gespräche). Die *Österåsen*-Schule gehört mit zwei anderen Elementarschulen zum Organisationsbereich eines *Principals*, eines für administrative Fragen zuständigen Schulbezirksleiters, der für jeweils etwa zwei Stunden am Vormittag vorbeikommt. Jede Unter- und Mittelstufenschule ist außerdem einer weiterführenden Oberstufen-Schule zugeordnet, von der sie z.B. im PC-Bereich betreut wird, oder mit der der Aufbau des fremdsprachlichen Unterrichts koordiniert wird.

15.4.3 Streiflichter

In den Klassenräumen sind die Türen stets offen.

In den meisten gesehenen Unterrichtssituationen waren mindestens zwei Lehrkräfte anwesend, oder die Klasse war aufgeteilt.

Während des Vormittags sind Reinigungskräfte in der Schule unterwegs.

Das Mobiliar besteht in der Regel aus höhen- und schrägverstellbaren Einzeltischen mit Bücherfach und aus höhenverstellbaren Stühlen.

Auf der Rückseite der Lehne „ihres“ Stuhls haben die Kinder ein Namensschild angebracht.

Im Speisesaal sind die Plätze festgelegt. Ein Kind aus jeder Gruppe wischt den Tisch ab. Eingang und Ausgang erfolgen geordnet unter Aufsicht.

Arten von Aufgaben in der Wochenplanarbeit in den Klassen 1 bis 6:

Insgesamt scheinen die Materialien sehr gezielt ausgewählt und durchstrukturiert zu sein, also eher wenige Angebote, die aber große Bereiche abdecken:

- *Finns + Sinn* (gemischte Kartei mit Mathematik, Schwedisch, Englisch, Sachkunde-Aufgaben)

- Karteien: zur Rechtschreibung, Lesekartei, Mathematik, Baumkartei, englisch-schwedischer Kartensatz usw.
- Englisch-Aufgaben und Hörkassetten mit den Texten aus dem Lehrbuch
- englische Vokabelliste der Woche
- ein Versuch
- *Tankebok* („Denkbuch“) mit folgenden Fragen für diese Woche: *„Wie war es am Anfang des Schuljahrs? Wie willst du dich verbessern im Lesejahr? Was willst du bei den freigewählten Sportübungen machen?“*
- Lesen der lokalen Tageszeitung

An der Tafel stehen meistens eine Tagesbegrüßung und Aufforderungen wie: *Ver-giss nicht die Morgenzeitung zu lesen. Hast du deine Sportsachen dabei? Fotografieren um 12.45h.*

Fremdsprachen: Der Englischunterricht beginnt in Klasse 4, allerdings haben die Kinder schon von Klasse 1 an mündlichen Kontakt mit der Fremdsprache. Außerdem haben viele Kinder regelmäßig den englischsprachigen Kinderkanal im schwedischen Fernsehen gesehen. Es kommt hinzu, dass die amerikanischen Filme und allgemein ausländische Filme in Schweden nicht synchronisiert werden, sondern mit schwedischen Untertiteln laufen. Daher ist das passive Niveau vergleichsweise hoch. Der Schwerpunkt des Sprachenlernens liegt auf Hörverstehen, Textverstehen, Dialogkompetenz.

Interessant zur **Leseförderung:** In jeder Klasse hängt ein selbstgestaltetes Poster mit beschrifteten Bücherrücken. *„So viele Bücher haben wir schon gelesen“* – mit Titel, Datum und Seitenzahl aller (vor)gelesenen Bücher. Auch bestehen individuelle Lesekontrakte, schriftlich fixiert, zwischen jedem Kind und der Lehrerin: *„Ich verspreche, bis zu den Herbstferien xx Bücher zu lesen.“* Im Stundenplan sind regelmäßige Lesestunden ausgewiesen, als gemeinsame oder Partneraktivität. Die Morgenzeitung, täglich in einigen Exemplaren in jede Klasse geliefert, gehört zum Wochenplan.

Schulklima und Gewaltprävention: Die an dieser Schule so genannte „*Mobbus*konferenz“ findet seit mindestens fünf Jahren einmal im Monat statt mit zwei Kindern aus jeder Klasse unter Vorsitz einer Lehrerin. Fälle von Mobbing und Schulkonflikte werden besprochen. Zur Vorbereitung und zum Schuljahrsbeginn wurde vorher ein Fragebogen in allen Klassen verteilt (siehe **M5**). Die Konferenz ist obligatorisch für alle schwedischen Schulen.

Bei bestehenden Problemen tritt ein *handlingsplan* in Kraft: 1. Gespräch mit dem Opfer und 2. Gespräch mit dem Täter; beides in Anwesenheit von Lehrern. Weitere Maßnahmen wären: Gespräch mit den Eltern bis hin zur Einschaltung der Polizei. Bisher haben an dieser Schule nur Stufe 1 und 2 stattgefunden.

Der Umgangston der Lehrer und Schüler miteinander ist durchgehend auffallend freundlich; Schimpfen ist die Ausnahme. Es herrscht in der Regel schon bei Stundenbeginn eine erwartungsvolle oder zumindest selbstverständliche Lernbereitschaft.

Ein Beispiel für diese Lernbereitschaft und deren Förderung aus dem 5. Schuljahr:

Nach der Rückgabe eines englischen Vokabeltests erklärt die Lehrerin: „Wer ein *excellent* unter seinem Text hat, wird aufgefordert, statt 10 Vokabeln nun 15 zu lernen!“

Auf einem Gang in der *Österåsen*-Schule hängt ein Schulgelöbnis, das die Lernatmosphäre widerspiegelt (siehe **M6**).

Schwerpunkt Natur- und Umwelterziehung:

Die Gruppen der Kindertagesstätte erobern sich einmal pro Woche, am „Waldtag“, den benachbarten Wald.

In der frei gewählten Sport-Arbeitsgruppe wird unter anderem in der schulnahen Umgebung Rad gefahren.

In der Oberstufe finden regelmäßig Tage des Orientierungslaufs statt; Gruppen fahren Kanu, versorgen sich selbst und übernachten in Hütten oder Zelten.

Ein Beispiel, nicht aus der Schule, das aber die Verwurzelung von Umwelterziehung und Bildung in der schwedischen Gesellschaft beleuchtet:

Sonntags bieten ehrenamtliche Gruppen eine sogenannte *Tipps-Promenade* an, eine Art Waldspaziergang anhand von Quizfragen zur Allgemeinbildung, die an verschiedenen Stationen aufgehängt werden – jeweils für Erwachsene und für Kinder unterschiedliche Fragen. Unterwegs informiert dann noch ein als Eichhörnchen verkleideter Förster die Kinder über Phänomene des Waldes und am Zielort gibt es vor der Auswertung noch gegrillte Würstchen – Erlös für einen guten Zweck.

15.5 Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?

Die Lehrer erteilen bei voller Stundenzahl in der Grundschule 26 Stunden á 40 Minuten Unterricht; an den höheren Schulstufen sind es weniger.

Zur Unterrichtszeit zählen die Pausenaufsichten, die Aufsicht im Speiseraum, die halbe Stunde Frühaufsicht (flexible Eingangsphase für die Kinder). Hinzu kommt Anwesenheitspflicht für die Lehrer für weitere 9 Stunden; außerdem müssen sie noch 10 Stunden wahlweise in der Schule oder zu Hause arbeiten. Das ergibt insgesamt 45 Stunden. Damit sind ihre langen Ferien abgegolten. Da häufig keine geeigneten Lehrer-Arbeitsplätze bestehen, wird die Anwesenheitspflicht allerdings teilweise als unbefriedigend gelöst empfunden.

Die Ausstattung der Schulen und die Gehälter der Lehrer sind seit den 90er Jahren in die Verantwortung der Kommunen übergegangen, daher kommt es je nach Finanzlage zu unterschiedlichen Standards.

Die Lehrer in Schweden werden vergleichsweise schlechter als in Deutschland besoldet; sie erhalten etwa zwei Drittel eines deutschen Lehrereinkommens; der Lohn bzw. Lohnzulagen werden ein- bis zweimal im Jahr zwischen dem Schulleiter und dem einzelnen Lehrer ausgehandelt. Die Anwendung der Kriterien ist in der Praxis eher unklar; von großer Wichtigkeit sind über den Unterricht hinausgehende Projekte wie z.B. Theatergruppen, außerdem kann ein Arbeitsplatz- bzw. Schulwechsel das

Gehalt erhöhen. Der soziale Status sei gesunken, wird von den Lehrern wiederholt erklärt. Es gibt zur Zeit große Probleme, Lehrer bzw. Lehramtsstudenten zu bekommen. Daher ist es im Augenblick leicht, eine zeitweilige Anstellung als ungelernete Vertretung (*vikarie*) auf Honorarbasis zu bekommen. Es kann passieren, dass neu eingestellte Lehrer ein höheres Gehalt erhalten als erfahrene Lehrer mit vielen Dienstjahren oder besserer Ausbildung. Es besteht in Schweden ein Auskunftsrecht über Gehälter, so dass man das Netto-Gehalt einer jeden Person erfragen kann. Jede Gemeinde veröffentlicht die Daten in einem Jahrbuch.

Auch in Schweden gibt es Fälle von *Utbrändhet* (burnout) und einen hohen Krankenstand.

Befragte Lehrer führten dies auf schwierige Schüler, lange Arbeitszeiten und sehr viel organisatorische Arbeit zusätzlich zum Unterricht zurück. Nach meinem Eindruck nehmen sich schwedische Lehrer auch den Schulerfolg ihrer Schüler persönlich sehr „zu Herzen“.

15.6 Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme

Als positive Gestaltungselemente des schwedischen Schulsystems möchte ich zusammenfassend und schlagwortartig anführen:

1. Langjährige Vorbereitung auf die Schule durch Tagesheim und Vorschule
2. Lange Verweildauer in der Schule am Tag; lange gemeinsame Schulpflicht und gemeinsame Allgemeinbildung
3. Gemeinsames Mittagessen mit Teilnahme und Beaufsichtigung durch die Lehrer
4. Betonung der Eigenarbeit der Kinder: regelmäßig, klar strukturiert im Ablauf und den Materialien, mit Selbstverpflichtung und -kontrolle sowie Kontrollmöglichkeiten für Lehrer und Eltern
5. Altersgemischte und leistungsgemischte Gruppen mit Erziehung zur gegenseitigen Hilfe und Verantwortung

6. Guter Personalschlüssel; häufig unterrichten zwei Lehrkräfte gemeinsam
7. Enge Zusammenarbeit der Lehrer mit abgesprochenen, durchgehenden Unterrichtsstrukturen und -materialien
8. Teilweise gute materielle Ausstattung
9. Konsequente Beobachtung und Training des Sozialverhaltens; starke soziale Kontrolle
10. Betonung von Natur- und Bewegungserfahrungen
11. Gesellschaftlicher Konsens über die hohe Bedeutung von Schulbildung
12. Klar definierte Eltern/Lehrer/Schüler-Rechte und -pflichten
13. Dicht ausgebautes Gesundheitssystem mit regelmäßiger Kontrolle
14. Hochwertige Ausbildung der Erzieher
15. Konsequenter durchstrukturierter Aufbau des Erziehungssystems

Natürlich gibt es auch Entwicklungen im schwedischen Schulsystem, die man für bedenklich halten kann. Insbesondere die seit 1990 eingeführten durchgreifenden Reformen und Umstrukturierungen scheinen nicht ganz gelungen. Durch die Abgabe der Schulen und des Personals aus dem nationalen Bereich an die Kommunen kommt es zu Ungleichheiten in Ausstattung und Besoldung. Die leistungsbezogene Komponente des Lehrergehalts verlangt nach mehr Transparenz der Kriterien. Eine vorgeschriebene Verweildauer in der Schule macht nur Sinn, wenn dort auch entsprechende Arbeitsplätze vorhanden sind. Maßnahmen, den Lehrerberuf wieder attraktiver zu machen, werden auch in Schweden erörtert.

15.7 Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?

Zwei Felder, in denen das schwedische Schulsystem sich von dem deutschen gravierend und positiv unterscheidet, stellten sich während meiner Beobachtungen als wesentlich heraus.

Zum einen handelt es sich um den großen Bereich der elementaren Erziehung und Bildung, dem in Schweden viel höhere Bedeutung beigemessen wird. Dies zeigt sich an der hochwertigen Ausbildung der Erzieher, an der Ausgestaltung des staatlichen Gesundheitssystems, an der personellen und räumlichen Ausstattung der Einrichtungen, an der Zusammenarbeit mit den Eltern und an der Konsequenz, mit der die verschiedenen Einrichtungen aufeinander aufbauen.

Zum anderen werden die schwedischen Schüler wesentlich länger gemeinsam unterrichtet. Entsprechend ausdifferenziert sind daher auch die Schulen der Sekundarstufe, die Ausbildungsgänge der Schüler und die Praxisorientiertheit des allgemein bildenden Unterrichts. Die Leistungsmessung erfolgt häufig in Form eines Projekts oder einer Schülerarbeit; Gespräche, Tests, Leistungsbeschreibungen sowie landesweit einheitliche Tests an zwei Knotenpunkten der Schullaufbahn ersetzen die bei uns halbjährlich gegebenen Zensuren.

Für die Schulpraxis könnten sich anhand des schwedischen Beispiels folgende Fragen und Anregungen ergeben:

Wie könnte man in Deutschland eine wirkungsvolle Schulkultur aufbauen?

Wie könnte man das Potential der jungen Kinder früher und besser nutzen?

Wie könnte man leistungsschwächere Schüler über längere Zeit hinweg integrieren?

Wie könnte man zu selbstständiger und selbstverantworteter Arbeit motivieren?

Wie könnte man den Unterrichtsstoff praxisnäher vermitteln?

Eine Veränderung in den obengenannten Bereichen erfordert allerdings einen gesamtgesellschaftlichen Konsens und eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung.

Auf einem niedrigeren Level, etwa auf der Ebene der Einzelschule, lassen sich jedoch auch Anregungen nutzen. So z.B. die Idee,

- die Schule in kleinere Einheiten aufzugliedern und in einer solchen Einheit als Team zu arbeiten;
- Stunden- und Pausenzeiten zu entzerren
- ein gemeinsames Mittagessen für alle anzubieten
- Freizeitpädagogen mit einzubinden
- ein Schulgelöbnis für alle an der Schule Beteiligten zu entwerfen
- eine Einführungsbroschüre zum Schulbeginn für die Eltern zu verfassen

Auf einer noch einfacheren Ebene könnte man sich in der persönlichen Unterrichtspraxis, besser noch gemeinsam mit den Kollegen, zum Beispiel anregen lassen zu

- einem Planarbeitstagebuch
- differenzierter und individualisierter Arbeit im Werkunterricht
- jahrgangsübergreifendem Unterricht in Teilbereichen
- einer ritualisierten Eingangsphase am Morgen
- dem Vorlesen während der Frühstückspause
- Lesekontrakten mit den Kindern

Für Deutschland würde ich mir wünschen, dass viele neue Gedanken in unser Schulsystem einwandern.

15.8 Materialanhang

M1

Aus der Elternbroschüre des Daghems/Förskolan Sikelvingen
(Übersetzung in Auszügen).

Sikelvingens Zielsetzung:

- dass Kind und Eltern sich willkommen fühlen
- zu erreichen, dass die Kinder Vertrauen empfinden
- zu erreichen, dass die Kinder Zutrauen zu sich selbst bekommen und sie es wagen, ihre Gefühle zu zeigen
- die Neugier, Fantasie und Ideen der Kinder zu bewahren
- zu erreichen, dass die Kinder andere Menschen verstehen und andere Ansichten und Lebensweisen akzeptieren

Einschulung

Die Einschulungszeit dauert normalerweise 2 Wochen, aber bei Bedarf auch länger.

Am Anfang ist das Kind für eine oder ein paar Stunden mit Mutter oder Vater da. Während der Einschulung lernt das Kind nach und nach seine Vorschule kennen. Am Schluss der Einschulungszeit ist das Kind ohne seine Eltern in der Vorschule. Es ist wichtig, dass die Eltern dennoch per Telefon zu erreichen sind.

Jede Abteilung befolgt ein Einschulungsschema.

Es gibt viel Neues für das Kind, das die Vorschule beginnt; neue Erwachsene, neue Kameraden, Orte, Regeln usw. Deshalb ist es wichtig, dass die Einschulung dem Kind die Zeit gibt, die es braucht, um Zutrauen zu Personal und Kindern zu haben – das hat man dann auch zukünftig.

Die Einschulung ist aber auch äußerst wichtig für Sie, die Eltern. In dieser Zeit haben Sie die Möglichkeit, die Tätigkeit, das Personal und die anderen Kinder in der Vorschule kennen zu lernen.

Wir hoffen, dass Sie Vertrauen zu uns Erwachsenen bekommen, die wir uns um ihr Kind kümmern, und dass Sie sich allzeit willkommen fühlen in Sikelvingen.

Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Vorschule

Damit Ihr Kind es bei uns so gut wie möglich hat, ist es wichtig, dass wir Erwachsenen gut zusammenarbeiten. Dinge, die in der Vorschule vorfallen, können vielleicht die Reaktionen des Kindes abends zu Hause erklären, und dasselbe gilt für die Vorschule: wenn etwas Besonderes zu Hause passiert ist, ist es gut für uns, das zu erfahren.

Wenn es etwas gibt, worüber Sie nachdenken oder beunruhigt sind, wenn Sie denken, etwas läuft schlecht, oder wenn Sie zufrieden sind, was Ihr Kind betrifft, sagen Sie es uns bitte gern.

Alles Personal, das in der Vorschule arbeitet, unterliegt der Schweigepflicht. Wir haben auch Meldepflicht, was beinhaltet, dass wir als Kinderpflegepersonal dem Sozialdienst eine Meldung machen müssen, wenn wir den Verdacht haben, dass es dem Kind „schlecht geht“.

Wir arbeiten zusammen mit den Ärzten, Krankenschwestern und Psychologen der *barn vårds centralen* (Kommunales Kinderzentrum) , wenn wir deren Hilfe brauchen.

In der Gemeinde gibt es auch eine Hilfsgruppe mit ausgebildetem Personal, das uns helfen kann, wenn in einer Kindergruppe ein Problem entsteht. Zum Beispiel kann es ein Kind geben, das es schwer hat mit dem Sprechen oder vielleicht sich schwer konzentrieren kann. Dort können wir Hilfe bekommen durch Material oder verschiedene Arbeitsweisen, die eine Hilfe für genau dieses Kind sein können.

Wir wissen, dass Sie uns das Liebste und Wichtigste überlassen, das Sie haben. Wir geloben, eine so gute Arbeit zu machen, wie wir können, und dass die Zeit in Sikelvingen eine positive Zeit für Sie und Ihr Kind wird.

M 2

Erziehungssystem/Schulsystem

Lebensalter - Jahre	Schulorganisation	außerschulische Angebote	Kommentar
0 / Geburt		<i>barn vårds centralen</i>	Untersuchungen Hilfsangebote und Therapien
0-18 Monate		Erziehungsurlaub	
ab 12 Monate (Wartezeit!)		<i>daghem</i>	Kindertagesstätte von 7.00h-18.00h, kostenpflichtig
6 Jahre	<i>föreskolklass</i> = Vorschulklasse	<i>fritids/ daghem</i> = Tagesheim, Freizeitheim mit Betreuung nach der Schule	Die Vorschule ist der Schule angegliedert, Betreuung kann in denselben Räumen stattfinden oder auch in anderen Freizeiteinrichtungen (kostenpflichtig)
7-9 Jahre	<i>lägstadiet</i> = Klassen 1,2,3	weiterhin <i>fritids/ daghem</i>	von 8 Uhr bis 14 Uhr mit Mittagessen
10-12 Jahre	<i>mellanstadiet</i> = Klassen 4, 5, 6	<i>ungdomsgård</i> = Jugendtagesstätte	dto.
13-15 Jahre	<i>högstadiet</i> = Klassen 7, 8, 9		bis zu diesem Zeitpunkt keine Differenzierung nach Schulformen; Pflichtschule
ab 16 Jahren	Gymnasium = Klassen 10-12, als Gesamtschule untergliedert in Zweige, auch berufsvorbereitend		freiwillig; wird jedoch von 98 % aller Jgdl. besucht

M 3, M 4

Månad & Menat Jahr	Veckans mål Ziel der Woche		Veckans favoritbok Lieblingsbuch der Woche	Vecka Woche
Måndag Montag	Dagbok/planering/logg/bild Tagebuch/Planung/Logbuchbeitrag/Bild		Dagbok/planering/logg Tagebuch/Planung/Eintrag	Rita och måla Mina diskingsfänger Zeichne und male Meine Lieblingsfächer
Tisdag Dienstag				
Onsdag Mittwoch				
Torsdag Donnerstag				
Freitag Freitag	Lördag Samstag	Söndag Sonntag	Lära- och föreläsningar Lehr- und Blätterunterschied/-bemerkungen	
Den här veckan har jag lyckats bra med In dieser Woche ist mir ... gelungen		Ziel	Motsäord - skriv egna motsäordsord till hård svart över föret över Svart över	
			Gegensatzwörter - Schreibe eigene Gegensatzwörter zu hars zuerst	

Stundentplan Klasse 1-3	Montag			Dienstag			Mittwoch			Donnerstag			Freitag		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
8.00 - 9.00	Eigenarbeit (Wochenplan)			Eigenarbeit (Wochenplan)			Ma- the	Textil	Wer- ken	Lesestunde	Lesestd.		Eigenarbeit		
- 9.30	Eigenarbeit (Wochenplan)			Eigenarbeit (Wochenplan)			Ma- the	Textil	Wer- ken	Pause			Pause		
-10.00	Sport	P		A			U			S			E		
-10.30	Sport	Mathe	Ma- the	Schwe- disch	Mathe	Ma- the	Schwe- disch	Ma- the	Mathe	Schwe- disch	Eigenarbeit	Kunst Klassenzeit			
-11.00	L			U			N			C			H		
-12.00	Singen			Sachkunde			Eigenarbeit			Sachkunde Schülerversammlung			Sachkunde		
-12.30	P			A			U			S			E		
-13.00	Parturlesen			Schwe- disch	Schwe- disch			Sport-AG Freie Wahl		Schwe- disch	Sach- kunde		Aufwärmen		
- 14.00					Schwim- men			Sport-AG Freie Wahl					M 4		

M 5

Fragen zur Beantwortung beim Mobbustreffen

Schreibe die Antwort oder zeichne eine Fratze (*Smiley*) ☺ ☹ ☹

Wie geht es dir in den Pausen?

Hat sich jemand dumm (*unfair*) gegen dich verhalten? Schreibe den Namen auf und/oder berichte, worum es sich handelt.

Hast du etwas Dummes (*Unfairnes*) gegen jemand anderen gesehen?

Kommt es oft vor, dass du nicht dabei sein oder mitspielen darfst?

Darfst du bei den Kameraden mitmachen, mit denen DU arbeiten willst, oder mit der Gruppe, wenn ihr selbst auswählen dürft?

Ist etwas besonderes vorgekommen in diesen Monaten, das du in der Mobbusgruppe aufgreifen möchtest?

Name:

M 6

Österåsen – Schule

Schulgelöbnis

Erkenntnis

Wir wollen

- dass alle arbeiten können gemäß ihren Voraussetzungen
- schüleraktiv arbeiten
- die Neugier wecken
- das lebenslange Lernen anregen

Freude

Wir wollen

- dass alle mit Freude zur Schule gehen können
- fröhlich zusammensein
- dass es Spaß macht, zu lernen

Geborgenheit

Wir wollen

- dass alle gedeihen und sich wohlfühlen in der Schule
- alle Formen von Gemeinheit bekämpfen
- dass alle ein gutes Selbstvertrauen bekommen

Verantwortung

Wir wollen

- dass alle die Verantwortung für ihre eigene Arbeit fühlen
- dass alle die Verantwortung füreinander fühlen
- dass alle die Verantwortung für die Schulwelt fühlen

Gemeinschaft

Wir wollen

- einander besser kennen lernen
- über Altersgrenzen hinweg zusammenarbeiten
- einander akzeptieren, so wie wir sind.

16 Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit

16.1 Problemaufriß

Durch nahezu alle Beiträge dieses Bandes zieht sich die Klage, daß PISA wegen der Eindeutigkeit der Negativ-Befunde im Hinblick auf die deutsche Stichprobe großes Erschrecken, ja Entsetzen bei Betroffenen und Entscheidungsträgern auslöste. Erschreckt kann aber nur sein, wer zuvor die vielfältigen Symptome einer dauerhaften Erosion des Pädagogischen aus der Schule bei gleichzeitiger fast schon inflationärer Anhäufung von Informationen über die Schule, ihre Teilsysteme, ihre Organisationsformen, ihre innere und äußere Beschaffenheit usw. nicht wahrnahm oder nicht zur Kenntnis nehmen wollte. Nun sind Informationen über die Schule nicht gleichzusetzen mit Kenntnissen oder gar Erkenntnissen über dieses außerordentlich sensible enkulturative Organ öffentlicher Bildung und Erziehung. Mehr noch: Wir haben keinen Informationsmangel über die Schule, sondern einen Mangel an pädagogisch konturierter Verarbeitung des Wissens über die Schule. Das gilt für empirisch gewonnene Wissenstatbestände wie für das Erfahrungswissen der Lehrergenerationen. Die Verunsicherungen und Irritationen, mit denen wir es schon seit geraumer Zeit zu tun haben und für die PISA nur der letzte Beleg ist, führt Hans SCHIEFELE (1993, 215 ff) im wesentlichen darauf zurück, daß der Fortschritt der Bildungsreform durch

die 60er und 70er Jahre mißraten sei, in verschiedenen Hinsichten verschieden weit zurückgeblieben oder vorangekommen, in keinem Fall jedoch ans Ziel gelangt ist. Hermann GIESECKE (1995, 92 ff) benennt die Ursachen für Verunsicherung und Irritation schon konkreter und markiert subjektive Erfahrungen von Schulpraktikern, aber auch prüfbare Daten wie z.B. die Zahl der Frühpensionierung von Lehrern als Symptom einer belastenden Schule. Irgendetwas muß faul sein an unseren Schulen – so GIESECKEs Resümee – , und was ihnen fehlt, ist wohl nicht durch erhöhten Einsatz von Geld und Personal zu kompensieren, es muß vielmehr an der Substanz, an ihrem pädagogischen Selbstverständnis liegen.

Wer diese Kritik, die Mahnungen und Warnungen für das Lamento ewig Gestriger hält, der sei daran erinnert, daß in den letzten Jahren aus den Beiträgen der empirischen Bildungsforschung eine Erneuerungsbewegung argumentativ gespeist wurde, die als „Gute-Schule-Debatte“ letztlich auf die Veränderung der Schule mit dem Ziel der Verbesserung gerichtet war – die Schulkritik hat hier schon seit langem Handlungsbedarf angemahnt. Häufig hatten die „Schulverbesserer“ ein fertiges Konstrukt der „neuen Schule“ bereits vor Augen, wenn sie forderten, die Schule neu zu erfinden. Ihre Kritik, daß die Schule sich nur sehr langsam, manchmal eher zögerlich verändere, ist wohl zutreffend. Das mag von vielen bedauert werden, angesichts dessen, was gelegentlich an „Verbesserungen“ vorgeschlagen wird, könnte diese Zögerlichkeit allerdings eher für eine der höherwertigeren Qualitäten der Schule gehalten werden.

Wer auf die Verbesserung von Schulqualität setzt, hat eine wichtige Unterstellung bereits gemacht, auf die Helmut FEND (1988) in der damals hitzigen Debatte verwiesen hat: Wer so denkt, der nimmt an, daß es auf der Ebene der einzelnen Schule Vorgänge gibt, die positive oder negative Auswirkungen haben, welche nicht so sehr vom einzelnen Lehrer oder vom Schulsystem insgesamt ausgehen und welche nur auf dieser Ebene erreichbar sind. Damit ist die Debatte an einen Punkt zurückge-

führt, den sie nach dem II. Weltkrieg mit großen Reformhoffnungen verlassen hat. Wurde das Denken zunächst von der Vorstellung beeinflusst, daß Schulreform sich in dem Dreieck von *verständigem Lehrer*, *angemessenem Sachverhalt* und *motiviertem Schüler* bewegt, so transferierten die Reformbemühungen der 70er Jahre die Aufmerksamkeit der Forscher und ihrer Rezipienten auf die Systemebene: Fragen der Schulorganisation erlangten dominante Bedeutung gegenüber den Aspekten der inneren Ausgestaltung von Schule. Heute entdecken wir die einzelne Schule als die Ebene wieder, auf der pädagogisches Handeln Gestalt annimmt und bildungs- und erziehungswirksam wird. Hans-Günther ROLFF, Gründer und langjähriger Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, stellt fest: „Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als Motor der Schulentwicklung, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (ROLFF 1998, 297). Wer die Forschungsschwerpunkte des Dortmunder Instituts kennt, der bemerkt, daß diese Feststellung einem Paradigmenwechsel gleichkommt! Dies ist in der Tat ein kontrastreicher Richtungswechsel gegenüber COLEMAN (1966) und seinem vielbeachteten Report mit dem Resümee: „Schools dont make a difference“. Dagegen sind wir der Auffassung: Schulen sind nicht wirkungslos – weder die guten und leider auch nicht die schlechten! Die entsprechenden Impulse in diese Richtung entnehmen wir der stark beachteten RUTTER-Studie (1980), die den Beleg dafür brachte, daß Schulen trotz vergleichbarer struktureller, substantieller und finanzieller Ausgangsbedingungen zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen unterrichtlicher und edukativer Qualität gelangen.

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, daß sie seit den 60er Jahren zunehmend an großflächig angelegten Schulleistungsvergleichsstudien teilnimmt. Die Distanz gegenüber solchen Studien ist deutlich zurückgegangen, aber noch nicht überwunden. Die Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung hat allerdings auch offengelegt, daß diese Art der Beschäftigung mit der Schule in Deutschland noch

keine breite Tradition hat und daß relativ wenig ausgewiesenes Fachpersonal bereitsteht, das internationalen Gütemaßstäben entspricht. Zwar wird die empirische Bildungsforschung im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien zunehmend nachgefragt, weil von ihr kompetente Beratung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung erwartet wird, aber obwohl dieser Forschungsschwerpunkt in den zurückliegenden Jahren einen sehr sichtbaren Platz eingenommen hat, erwies sich seine Basis als zu schmal. Deshalb hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sommer 2002 eine Förderinitiative *Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung* mit dem Ziel eingerichtet, strukturbildende Maßnahmen zu fördern und den wissenschaftlichen Nachwuchs für diesen Forschungsschwerpunkt heranzubilden. Wir befinden uns hier allerdings noch in einem sehr frühen Stadium.

Inzwischen ist der Fundus an „large scale assessments“ soweit angewachsen, daß er hinsichtlich des Geltungsbereichs der Studien eine Systematisierung zuläßt. So ist zu unterscheiden zwischen nationalen und internationalen Studien. Erstgenannte Kategorie ist teils länderintern, teils länderübergreifend angelegt; nicht alle internationalen Studien werden mit deutscher Beteiligung durchgeführt (VAN ACKEREN/KLEMM 2000). Die gegenwärtige Schulkritik beklagt nun nicht mehr vorrangig den Mangel an Schulleistungsbilanzen, sondern eher deren Folgenlosigkeit für die Schule. Im Anschluß an die Darlegung ausgewählter Befunde der empirischen Bildungsforschung aus den letzten Jahren wollen wir schließlich der Frage nachgehen, ob und warum solche Befunde im Schulalltag doch bemerkenswert folgenlos sind.

16.2 Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung

Besonders ins Auge fallende Ansätze der letzten Jahrzehnte waren die Forschungen zur Struktur der Schule und des Bildungswesens und die Schulleistungsvergleiche, auf die wir eingangs bereits verwiesen haben. Im nationalen Rahmen führte die Mehrzahl der Bundesländer z. B. zum Vergleich gegliederter und horizontalisierter Schulorganisation umfassende Schulversuche durch, die von wissenschaftlichen Forschungsgruppen mehrjährig begleitet wurden. Da es sich bei diesen Forschungen zumeist um wissenschaftliche Untersuchungen handelte, die in den Bundesländern u.a. zum Zweck der Politikberatung initiiert worden waren, standen sie unter einem nicht unerheblichen Erfolgsdruck, der gelegentlich zu Einschränkungen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit, des Kostenrahmens und damit verbunden des methodischen Aufwands führte.

Die an der wissenschaftlichen Begleitung der *Gesamtschulversuche in Nordrhein-Westfalen* beteiligten Wissenschaftler sollten nach dem Willen des beauftragenden Kultusministers als politisch neutrale Autorität eine koordinative Funktion erfüllen: Sie sollten eine Konsensbildung über ein strittiges politisches Problem ermöglichen, mit dem divergierende soziale Interessen verknüpft waren. Die daraus hervorgehenden politischen Entscheidungen sollten einem Diskurs widerstreitender Interessen und Überzeugungen standhalten, weil sie alle Argumente gewürdigt und alle empirisch entscheidbaren Fragen geklärt hätten (KULTUSMINISTER NW 1979, 15).

Die Ergebnisse sind insgesamt nicht zufriedenstellend gewesen (FEND 1982; AURIN 1983, 183 ff; HANSEL 1989a, 559 ff; BUHREN/RÖSNER 1996 usw. usw.). Deswegen ungeachtet ist die Gesamtschule neben Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium als Angebotsschule etabliert worden. Nachfolgende Forschungen, auf die

weiter unten noch einzugehen sein wird, haben die defizitären Befunde der Gesamtschulforschung, die der KULTUSMINISTER NW zumindest teilweise einräumt, in den 90er Jahren bestätigt.

Die 1991/92 begonnene Längsschnittuntersuchung *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (BIJU) zielt(e) auf die Untersuchung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Jugendlichen. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB Berlin) und das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN Kiel) gingen in diesem Forschungsansatz gemeinsam der Frage nach, wie die Schule als Erfahrungsraum – neben anderen wichtigen Rahmenbedingungen des Lebensraumes von Jugendlichen – Einfluß auf Bildungsverläufe nimmt. Die Stichprobe der Untersuchung basierte auf einer Zufallsauswahl allgemeinbildender Schulen aus Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Berlin. Dem von beiden an der Untersuchung beteiligten Instituten herausgegebenen 1. Zwischenbericht (MPIB/IPN 1994) entnehmen wir, daß an 212 Schulen aller Schulformen jeweils zwei Parallelklassen vom Beginn der 7. Jahrgangsstufe bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe mit insgesamt 9.424 Schülern beteiligt waren. Die Ergebnisse sind repräsentativ für die einbezogenen Bundesländer, die Forschergruppen der beiden durchführenden Institute gehen davon aus, daß sich die Befunde darüber hinaus auf die entsprechenden Altersgruppen von Schülern der Bundesrepublik Deutschland verallgemeinern lassen.

Die Darstellung der Gesamtbefunde sprengt den hier vorgesehenen kapazitativen Rahmen, deshalb ist auf die vorliegende Literatur zu verweisen (BAUMERT/KÖLLER 1998; dies.& SCHNABEL 1999; SPRENGER 1999). Wir greifen aber einen schulformspezifischen Aspekt der bisher aus diesem Projekt veröffentlichten Befunde heraus, der einen besonders nahen Bezug zu dem hier bearbeiteten Thema aufweist. Die Analyse der soziographischen Daten belegt eine sehr große Übereinstimmung der Schülerpopulation von Realschule und Gesamtschule im Hinblick auf soziokulturelle Herkunft und Begabung. Diese Übereinstimmung findet jedoch keine Entsprechung

in den durch die Studie ausgewiesenen Leistungsparametern: Bereits am Ausgangspunkt der Studie, nämlich am Beginn der Jahrgangsstufe 7 zeigen BAUMERT/KÖLLER (1998, 16), daß die Leistungsentwicklung an den einzelnen Schulformen unterschiedlich verläuft. Die stärksten Leistungszuwächse verzeichnet das Gymnasium, gefolgt von der Realschule, mit Abstand von der Gesamtschule und der Hauptschule. „Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht“. Die eigentlich bemerkenswerten Unterschiede zeigen sich aber zwischen Realschülern bzw. Gymnasiasten und Gesamtschülern: „Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa 2 Schuljahren. Noch stärker sind die Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, daß die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte“ (S. 17).

Vor diesem Hintergrund erscheint die insbesondere von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Durchsetzung eines von ihr favorisierten Schultyps instrumentalisierte Chancengleichheitsdebatte in einem neuen Licht. Die nordrhein-westfälische Bildungspolitik, aber auch die etlicher anderer Länder hat sich an diese Debatte weitgehend unkritisch „angehängt“ und weiß nach der in einer ganzen Reihe unterschiedlicher Studien dokumentierten Erfolglosigkeit integrativerer Systeme nicht ohne tiefgreifende Ansehensverluste davon wieder loszukommen. Dieses Dilemma werden wir in unserer abschließenden Würdigung noch einmal aufgreifen.

Die von 1994-1996 durchgeführte *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) ist eine internationale Vergleichsstudie von Schulleistungen, die die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schülerleistungen von Grundschulern sowie

von Schülern der Sekundarstufen I und II gleichzeitig untersucht. Es handelt sich – wie bei BIJU auch – nicht um eine Auftragsforschung, sondern um eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) mit Sitz in Den Haag (Niederlande), einer internationalen Forschungsorganisation also, die die Gesamtverantwortung für die internationale Organisation von TIMSS übernommen hat (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997). Die Studie wurde in der Verantwortung der beteiligten Institute und Wissenschaftler durchgeführt.

Auch hier verzichten wir auf eine umfassende Darstellung der Befunde und verweisen auf die Literatur (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997; BAUMERT/KÖLLER 1998; KRAUS 1998; MIEBACH/VIRNICH 1998; SCHNABEL 1998 usw. usw.). Auf einige im Zusammenhang mit der hier bearbeiteten Fragestellung besonders bemerkenswerte Ergebnisse soll dennoch verwiesen werden:

- Ein erheblicher Prozentsatz der untersuchten Schüler erreicht das für einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Erstausbildung notwendige Niveau mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung nicht.
- Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht baut weniger systematisch auf vorher gelernten Inhalten auf. Die Wissenszuwächse sind im internationalen Vergleich gering.
- Es gibt in Deutschland erhebliche regionale Leistungsunterschiede, die je nach Schulform unterschiedlich ausfallen. In der Regel verbinden sich mit den unterschiedlichen Fachleistungen auch unterschiedliche Leistungsstandards.
- Schulformen unterscheiden sich in ihren Fachleistungen erwartungsgemäß deutlich. Es gibt jedoch erhebliche Überlappungsbereiche der Leistungsverteilungen (BAUMERT/KÖLLER 1998, 12 ff).

TIMSS ist zwar eine internationale Vergleichsstudie, die Autoren weisen jedoch darauf hin, daß das heuristische Potential von TIMSS durchaus genutzt werden kann, um die Dringlichkeit eines nationalen Ländervergleichs zu unterstreichen. In einem

ersten Entwurf des TIMSS-Berichts haben sie dann am Beispiel zweier nicht auf Anhieb identifizierbarer Länder die Größenordnung – und damit auch die föderale Brisanz – des Problems dargestellt und allen Kultusministern zugestellt. Offensichtlich ist dieser Berichtsentwurf ohne Zustimmung der Autoren in die Öffentlichkeit gelangt (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997, 119 ff). Die in dem TIMSS-Bericht als A und B bezeichneten und damit anonymisierten Länder hat Ulrich SPRENGER (1998, 11 f) identifiziert: Demnach ist der für das Fach Mathematik beschriebene Unterschied zwischen dem Land A (Bayern, 534 Punkte) und dem Land B (Nordrhein-Westfalen, 493 Punkte) signifikant. „Wenn man den Leistungsfortschritt während eines Schuljahres als Bezugsgröße nimmt, entsprechen die Leistungsunterschiede ungefähr dem Leistungszuwachs von 1,5 Schuljahren“ (BAUMERT/LEHMANN u.a., 121 f). Offensichtlich ist eine derart mutlose Berichterstattung eine der Ursachen für die weithin notable geringe Resonanz von solch brisanten TIMSS-Befunden in der Öffentlichkeit.

Im Herbst 2001 erlebte die Bundesrepublik Deutschland – international gesehen – den bildungspolitischen SuperGAU bei der Veröffentlichung der im Auftrag der OECD durchgeführten Studie *Programme for International Student Assessment* (PISA-O). Diese Studie untersuchte bei 15-jährigen Schülern in 31 Ländern die Basiskompetenzen im sinnerschließenden Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Aufgaben waren in Kompetenzstufen von 1 (leicht) bis 5 (schwer) aufgeteilt. Die deutschen Schüler kamen im Bereich Lesekompetenz auf Platz 21, in Mathematik und Naturwissenschaften auf Platz 20. Betrachtet man die Rangplätze etwas differenzierter, dann fällt auf, daß 10 % der Schüler nicht einmal die niedrigste Kompetenzstufe im Leseverständnis erreichten – so viel wie in keinem anderen an der Studie beteiligten Land. Deutsche Jugendliche lesen so ungern wie in kaum einem anderen Land: Während in Finnland gerade mal 22 % der befragten Jugendlichen angeben, daß sie nicht zum Vergnügen lesen, sind es unter den deutschen Jugendlichen immerhin 42 %. Ähnlich schwach schneiden diese Jugendlichen in Mathematik und Naturwissenschaften ab: Nur 24 % der deutschen Jugendlichen erreichen in beiden Bereichen

die durchschnittliche Kompetenzstufe 3, weitere 24 % erreichen gerade die Stufe 1, was etwa Grundschulniveau entspricht.

Die im Sommer 2002 vorgelegte weiterführende Studie PISA-E, die einen Vergleich der Schülerleistungen zwischen den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland ermöglichte, führte zu ausgesprochen hektischen Reaktionen seitens der Bildungspolitik auf die Befunde der Bildungsforscher, ohne daß die Forderungskataloge und Absichtserklärungen ersichtlich zu plausibilisieren vermochten, wie denn diese pädagogischen und didaktischen „Schnellschüsse“ vor Ort, also in der Schule selbst, Wirkung entfalten könnten. Die Bundesbildungsministerin BULMAHN (SPD) forderte nationale Bildungsstandards, was wohl in der Sache dasselbe ist wie die von dem Ministerpräsidenten des erfolgreichen PISA-Landes Bayern, Edmund STOIBER (CSU), geforderten einheitlichen Standards und Vergleichsmaßstäbe. Allerdings fordert er – abweichend von BULMAHN – die Erarbeitung solcher Standards nicht von der Bundesregierung, die in diesem Falle keine Mitwirkungskompetenz habe, sondern wegen der Länderzuständigkeit in Fragen der Schulpolitik von der Kultusministerkonferenz. Die Vorsitzende der Bildungsgewerkschaft GEW, Eva-Maria STANGE, kann in PISA-E kaum mehr als die Krise des föderalen Bildungswesens entdecken, ohne freilich einen Hinweis zu geben, wie denn der Weg aus dieser Krise herausführt.

Ein Teil dieser Stellungnahmen – und wir geben hier nur einen sehr schmalen Ausschnitt wieder – offenbart eine große Unkenntnis darüber, was solche Studien leisten können und wo ihre Grenzen liegen. Nicht selten wird erwartet, daß nicht nur auf Leistungsursachen, sondern auch auf Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten geschlossen werden kann. Dabei wird häufig übersehen, daß es sich bei solchen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nicht-experimentellem Design handelt, also eine Designart mit geringer kausaler Aussagekraft (PEKRUN 2002, 112 f). Und wer zu kausalen Aussagen kommen möchte, muß zuvor für eine

Einschätzung der Wirksamkeit von Schule Langzeituntersuchungen durchgeführt haben. Die aber sind außerordentlich aufwendig und deshalb in der Bundesrepublik Deutschland kaum verfügbar. So greifen wir häufig auf die großen internationalen Reports zurück und vernachlässigen dabei allzu oft, die Frage der Vergleichbarkeit hinreichend zu prüfen.

16.3 Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?

Blicken wir auf die Entwicklung der Schulforschung in der Bundesrepublik Deutschland zurück, dann fällt auf, daß ungeachtet der zuvor genannten Einschränkungen die Relevanzfrage im Hinblick auf Praxisveränderung (im Sinne von Verbesserung) implizit ein handlungsleitendes Forschungsmotiv ist. Ein solches Motiv ist jedoch nur insofern gültig, wie man in Anlehnung an den kritischen Rationalismus (POPPER 1967; ders. 1973) wertfreie Forschung für möglich hält, deren Befunde dann von Bildungsexperten – in Politik, Wissenschaft, Schulpraxis – umgesetzt werden. Das ist allerdings eine sehr tiefgreifende Einschränkung: Forschung kann sich nicht in der Bereitstellung von Konzepten erschöpfen, sie übernimmt auch Verantwortung für die Praxis. Damit begibt sie sich in ein Dilemma, das ihr Verhältnis zu Rezipienten und potentiellen Auftraggebern gleichermaßen und latent belastet: Sie ist unter den Gegebenheiten der Vernetzung von Schulpolitik, Schulwirklichkeit und Schulforschung kaum unter der Prämisse „Wertfreiheit“ handlungsfähig, obwohl idealtypisch gerade dies immer wieder von ihr erwartet, ja geradezu eingefordert wird.

Den von uns hier konkret benannten Forschungsansätzen ist gemeinsam, daß sie von ihrer konzeptionellen Anlage her nicht auf jene Abläufe, Prozesse, kommunikative Gegebenheiten gerichtet sind, die im Unterricht unmittelbar erfahrbar, beob-

achtbar und quantifizierbar sind, z.B. durch Prozeßanalyse mittels teilnehmender Beobachtung. Ihnen ist ebenfalls gemeinsam, daß sie output-orientiert, deskriptiv, auf Rahmenbedingungen und Wirkungen von Schulen und Schulsystemen gerichtet sind. Mit beiden Forschungssträngen sind unterschiedliche Erwartungen verknüpft, die in dem einen Fall eher auf das Zustandekommen bzw. die Bedingungen von Leistungserfolg und/oder Leistungsversagen gerichtet sind, in dem anderen Fall eher das quantitative Ausmaß der Wirkung von Schule in den untersuchten Variablen zu erfassen versucht, ohne freilich deren Zustandekommen erklären zu können. Hier wird also ein Forschungsbedarf erkennbar, der durch die dargelegten Forschungskonzepte nicht bedient wird. Deshalb kann PISA nicht vorläufiger Schlußpunkt der Schulwirkungsforschung sein, sondern vielmehr Auftakt einer feingliedrigen prozeßanalytischen Forschung in der Schule, genauer: im Unterricht.

Im Zusammenhang mit der Schulstrukturforschung, auf die wir eingangs verwiesen haben, sind die Gründe für die Unerreichbarkeit der Schulpraxis für die Schulforschung relativ einfach darzulegen. Ein Beispiel mag als Beleg dienen: Peter STRUCK (1995) hat vor einiger Zeit auf dem Klappentext seiner Publikation einige im Sinne unserer Fragestellung geradezu entlarvende Sätze abgedruckt: „Schule ist gewiß das kostspieligste Unternehmen unserer Gesellschaft mit dem geringsten Ertrag. Sie bedeutet größtenteils organisierte Zeit- und Materialverschwendung, es sei denn, sie baut mit offenem Unterricht, mit der Projektmethode, mit Gruppenarbeit, mit kompensatorischen Bemühungen und mit integrativen Lernstrategien soziale Kompetenzen und politische Mündigkeit auf“. Das ist eine Auffassung, die wir so nicht teilen, die aber weite Bereiche der öffentlichen Meinung widerspiegelt! Ohne nun den in diesem kurzen Zitat-Abschnitt zahlreich enthaltenen Reizworten im einzelnen nachzugehen, ist aber in unserem thematischen Zusammenhang festzuhalten: Angesichts der enormen Kosten öffentlicher Bildung und Erziehung gerät die Politik, genauer: geraten Politiker, die ihr politisches Überleben – zumindest partiell – an die Bildung knüpfen, zunehmend unter Rechtfertigungszwänge. Die Finanznöte öffentlicher Haushalte fordern von den Trägern immer vernehmlicher die Beantwortung der Ef-

ektivitätsfrage. Gleichrangig neben dieser Frage rangiert auch die Frage nach der politischen Opportunität bildungspolitischer Entscheidungen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß die Schulforschung zunehmend in den Dienst außerhalb ihrer selbst liegender Entscheidungsnotstände genommen wird: Sie leistet Politikberatung, sie liefert erziehungswissenschaftliche Argumente für oder gegen bildungspolitische Grundsatzentscheidungen, ohne daß damit freilich die Gewähr verknüpft ist, daß die Politik immer dem folgt, was durch empirische Forschung als aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sinnvoll dokumentiert worden ist; sie wird in erheblichem Umfang durch Entscheidungen derer finanziert, die ihre Dienste nachfragen und sie ist deshalb in der latenten Gefahr, ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

Der Verlauf der nordrhein-westfälischen Gesamtschuldebatte ist ein eindrucksvolles Beispiel für eine Forschung, deren erziehungswissenschaftlicher Sachverstand sich durch bildungspolitische Entscheidungen nachhaltig in den Hintergrund drängen ließ und der deshalb die Schulwirklichkeit „vor Ort“ nicht erreichte. Nur so ist es erklärbar, daß der KULTUSMINISTER NW (1979, 63ff) in seinem Abschlußbericht zur Begleitforschung an den Gesamtschulen dieses Bundeslandes zwar eine Reihe systemtypischer Mängel feststellen mußte, aber: bekanntlich hat das Land NW den Versuchsstatus dieser Schulform aufgehoben, ihren flächendeckenden Ausbau in Kenntnis der notierten Mängel forciert und hofft seit dem auf bessere Zeiten. Wenn heute das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in den Blick genommen wird, dann dominiert Ironie: „Die Umarmungen und Gunstbeweise im ersten Frühling der Bildungseuphorie sind längst verfliegen, man lebt zwar in Scheidung, aber man lebt miteinander“ (BECK/LAU 1983, 107).

Neben solcher *Dienstleistung* ist die beachtlich große *Ideologiefälligkeit* mancher Forscher, Auftraggeber und Rezipienten ein ernst zu nehmendes Hindernis, das zwischen Forschung und Schulwirklichkeit tritt. Auch hier gibt es inzwischen vielfältige Nachweise, die freilich kaum Prominenz erlangen, weil ihre Präsentation zu Ansehensverlusten und zu deutlicher Minderung der politischen Akzeptanz der Akteure

führt. Sie scheuen den außerordentlich großen Verlust bildungspolitischen „Kapitals“, das an mancher schulpolitischen Grundsatzentscheidung hängt; da kann man nach Vorliegen von Forschungsbefunden nicht einfach in die andere Richtung gehen! Denn in politisch kontroversen Fragen werden die Evaluationsstudien auch als wissenschaftliches Urteil über die politischen Positionen von Parteien interpretiert, gelegentlich auch instrumentalisiert. Ein Beispiel für eine solche ideologische Verkrustung ist die Behandlung der Befunde aus BIJU durch das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen. In diesem Bundesland hatte bekanntlich der Leistungsvergleich zwischen Realschulen und Gesamtschulen krasse Unterschiede in Englisch und Mathematik dokumentiert, obwohl die Schülerschaft beider Schulformen hinsichtlich der Herkunft und der Begabung sehr ähnlich ist.

Angesichts dieser Befunde, die einen Lernrückstand der Gesamtschüler am Ende der 10. Jahrgangsstufe von deutlich mehr als einem Schuljahr gegenüber den Realschülern konstatierte, nannte Gabriele BEHLER, damalige Kultusministerin in NRW, die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorgelegten Befunde, auf die wir hier mehrfach Bezug genommen haben, in einem Brief an die Schulleiter der NRW-Gesamtschulen vom 02.11.1999 „... eine ernst zu nehmende Analyse, vor deren seriös erarbeiteten Befunden sie nicht die Augen verschließen könne ...“ (FOCUS Nr. 8/2000, S. 100). Dies ist eine vergleichsweise verhaltene Reaktion auf einen schulpolitischen Super-GAU, zu irgendwelchen Folgen in der Schule in NRW hat dies freilich nicht geführt.

Als ein besonders gravierendes Hindernis zwischen Schulforschung und Schulforschungswirklichkeit müssen *Verstöße gegen wissenschaftliche Forschungsethik* betrachtet werden, z.B. die manipulative Darstellung wissenschaftlicher Befunde. Auch hier sind Beispiele zu nennen. Es hat sich inzwischen die Praxis verfestigt, umfangreiche Forschungsberichte, die nicht selten mehr als 1.000 Seiten stark sind, in einem zusammenfassenden Band zu veröffentlichen. Dagegen ist solange nichts einzuwenden, wie die zusammenfassende, verkürzte Datenpräsentation nicht zu einer Umdeutung der

zentralen Befunde und der daran geknüpften Aussagen führt. Schließlich ist kaum ein außenstehender Rezipient in der Lage, die gesamte Fülle des Materials zu sichten; die damit verbundenen Informationsverluste sind solange akzeptabel, wie der Rückgriff auf die Gesamtheit des Datenmaterials gesichert ist. Problematisch ist jedoch in höchstem Maße, wenn unerwünschte Befunde, die zentrale Gegenstände der Untersuchung betreffen, in einem solchen zusammenfassenden Abschlußbericht unberücksichtigt bleiben und aufgrund solcher Unterlassungen dann ein von den tatsächlichen Befunden erheblich abweichender Gesamteindruck entsteht. Heinrich WOTTAWA (1981, 45 ff) beschreibt die im nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuch untersuchte schulische Förderung benachteiligter Schülergruppen und nennt Beispiele solcher Manipulation, von denen wir eines hier substantiieren:

Bei HAENISCH et a. (1979, 263 ff) ist ausführlich dokumentiert, daß insbesondere im 9. Schuljahr (und mit etwas Abschwächung auch im ebenfalls untersuchten 6. Schuljahr) die Gesamtschulen für „benachteiligte“ Schülergruppen (Mädchen, Arbeiterkinder, Kinder mit niedriger Intelligenz) eine signifikante und im Ausmaß beträchtlich geringere schulische Förderung (gemessen am Vergleich der in beiden Systemen erzielten Testwerte) bieten als das traditionelle, gegliederte Schulsystem. Dieses Resultat, das in eklatantem Widerspruch zur erhofften Verbesserung der Chancengleichheit durch kompensatorische Förderung in Gesamtschulen steht, kann wohl zu recht als ein besonders wichtiger und überraschender Befund bezeichnet werden. Aber im Abschlußbericht (KULTUSMINISTER NW 1979) findet sich zu diesem Thema kein einziges Wort. In der Diskussion über „Chancengleichheit“ wird zwar ausführlich dargestellt, daß die Abschlußquoten eine geringere Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler an Gesamtschulen zeigen (KULTUSMINISTER NW 1979, 65 ff); daß die Ursache dafür in einem noch stärkeren Defizit der Gesamtschulen hinsichtlich der schulischen Förderung für Mittelschichtkinder zu suchen ist, wird jedoch nicht erwähnt.

Das *Zurückhalten von Forschungsbefunden* ist nach unserer Auffassung für die Veränderung der Schulqualität im Sinne von Verbesserung nicht weniger folgenreich wie die zuvor dargestellte manipulative Berichtslegung, weil auch in diesem Falle Informationen nicht dorthin gelangen, wo allein sie wirksam werden können: in die Schule! Die Gründe für die Nichtveröffentlichung von Forschungsbefunden mögen vielfältig sein: Fehleinschätzung der Relevanz, Bedeutungsschwund wegen veränderter Rahmenbedingungen vom Forschungsbeginn bis zur Berichtslegung, Fortfall des Untersuchungsgegenstandes (wie z.B. der Hauptschule in Mecklenburg-Vorpommern nach Einrichtung der Regionalschule), aber auch eine Güterabwägung hinsichtlich der politischen Brisanz der zu veröffentlichenden Befunde. Letztgenanntes Kriterium wollen wir anhand eines zwar schon länger zurückliegenden, aber bis in die Gegenwart nachwirkenden Beispiels erläutern:

Die Einrichtung integrativer Schulen wurde und wird bis in die Gegenwart von der Forderung nach Binnendifferenzierung des Unterrichts begleitet. Forschungen, die sich mit solchen sehr komplexen Unterrichtsmodellen befassen, liegen kaum vor; ungeachtet dieses „weißen Flecks“ in der schulpädagogischen Forschungslandschaft setzten die Reformansätze der letzten drei Jahrzehnte unbeirrt auf Binnendifferenzierung, nicht zuletzt wohl auch, weil *personae gratae* jener Jahre (KLAFKI/STÖCKER 1976, 503) die sicherlich unbestreitbare These vertraten, daß eine optimale Förderung des einzelnen Schülers im Unterricht nur dort gelingen kann, wo dieser Unterricht im Sinne innerer Differenzierung durchdacht worden ist. Ihre Interpreten radikalisierten diese These – mehr auf „Glauben“ denn auf „gesichertes Wissen“ gestützt – durch Anwendung auf integrative Systeme mit ihrer außerordentlich heterogenen Schülerschaft.

Wegen der unbefriedigenden Forschungslage zu dieser Fragestellung, dem Mangel an erziehungswissenschaftlich fundierten Antworten auf bildungspolitisch motivierte Fragen zur Struktur des Sek.I-Bereichs und den widersprüchlichen Positionierungen aus der Schulpraxis heraus führte Peter Martin ROEDER im Jahre 1980 eine Fallstudie

an fünf Berliner Gesamtschulen durch, in der insgesamt 193 Lehrer in schwach strukturierten Interviews zu den Möglichkeiten binnendifferenzierten Unterrichts befragt worden sind. In seinem Resümee zu dieser Arbeit stellt ROEDER (1997, 241 ff) fest, die dort vorgelegten Befunde sprächen nicht dafür, daß der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist. Wenn aber Binnendifferenzierung wegen des außerordentlich hohen Arbeitsaufwands als Dauerangebot von der Lehrerschaft nicht zu erbringen ist, dann sehen wir nur eine mögliche Konsequenz: Die schwächeren Schüler am Ende der Leistungs-Skala können nicht hinreichend gefördert werden und auch die stärkeren Schüler in der Spitzengruppe bleiben weit hinter ihren Möglichkeiten zurück, weil auch sie nicht entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden. Nachdenklich im Sinne unserer Fragestellung stimmt nicht nur der Umstand, daß der Fortfall der äußeren Differenzierung nicht systemimmanent durch unterrichtliche Binnendifferenzierung aufgefangen werden kann; nachdenklich stimmt insbesondere der Umstand, daß die Ergebnisse dieser Forschung nicht zeitnah zum Erhebungsdatum veröffentlicht wurden, sondern erst 17 Jahre danach. Wer sich der historischen Zeitumstände erinnert, der weiß, daß Anfang der 80er Jahre des 20.Jh. in den Bundesländern heftig über Strukturreformen des Schulwesens und ihre Auswirkungen auf die Schülerleistungen gestritten wurde. Eine Veröffentlichung dieser ROEDERSchen Befunde zum damaligen Zeitpunkt wäre geeignet gewesen, diese Debatte in eine gesamtschulkritische Richtung zu lenken. Offenkundig diente das Zurückhalten dieser Befunde dem Zweck, der Kritik an der Gesamtschule nicht neue Nahrung zu geben. Für unsere Fragestellung bedeutete diese „Zurückhaltung“, daß Informationen über ein von der Begleitforschung insgesamt als pädagogisch und didaktisch wenig tauglich klassifizierte Strukturmodell zurückgehalten wurden und in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns demzufolge keine Wirkung entfalten konnten!

Dieser Mangel an Forschungstransfer aus den Forschungsinstituten in die Schulen hat weitreichende bildungspolitische Folgen. Kai SCHNABEL (MPIB), der zum Mitar-

beiterstab der TIMSS-Studie gehörte, zieht ein eher düsteres Resümee: „Die Gesamtschule ist den hohen Ansprüchen, die man in der bildungspolitischen Diskussion der 70er Jahre an sie gestellt hat, nicht gerecht geworden“ (taz v. 02.12.1997, S. 6). Er faßt damit Forschungsergebnisse zusammen, die bereits 15 Jahre zuvor veröffentlicht worden waren, deren Bedeutung in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit aber entweder nicht bekannt, verdrängt, ignoriert oder schlicht bestritten wurden. Helmut FEND (1982, 337 f): „Wir können hier von einem Forschungsergebnis ausgehen, das eines der wichtigsten unserer ersten Gesamtschuluntersuchung (DFG-Studie 1973) war, dem überraschenden Sachverhalt nämlich, daß die Lage der Gesamtschüler in niedrigen Leistungskursen, was das subjektive Wohlbefinden und auch die Selbsteinschätzung angeht, ungünstiger war als die Situation der Hauptschüler. Die Frage bleibt bestehen, ob das gegliederte Schulsystem durch die Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schulformen nicht bessere Möglichkeiten bietet, jeder Leistungsgruppe eine ‚soziale Beheimatung‘ zu ermöglichen“. Dieses Wissen ist aus Gründen, auf die wir oben verwiesen haben, nicht in die Schulen transportiert worden, Schulstrukturen wurden aus ideologischen, nicht aus pädagogischen Gründen in Stufen umgeformt. Ulrich SPRENGER (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einem Großversuch mit Schutzbefohlenen!

Die hier herangezogenen Befunde berühren unmittelbar die Legitimationsszenarien der Schulforschung in den 70er Jahren, die allerdings auch heute noch bemüht werden, obwohl – oder sollten wir sagen: weil – ihre Suggestivkraft größer ist als ihre erziehungswissenschaftliche Plausibilität. Gemeint ist hier die Forderung nach *Chancengleichheit* für alle Kinder und Jugendlichen als oberstes Ziel der Politik, umzusetzen in integrativen Bildungsgängen. Der Begriff gilt in der Erziehungswissenschaft inzwischen als untauglich, weil von nur partikularer Bedeutung für die Beschreibung von Erziehungs- bzw. Sozialisationsansprüchen. Erich GEISSLER (1984, 190 ff) hat schon sehr früh auf die mit der unkritischen Verwendung dieses Begriffs verbundenen Mißverständnisse aufmerksam gemacht:

Die erste Version des Begriffsverständnisses geht von einem Sozialisationsdeterminismus aus, dessen Hochkonjunktur in den 70er/80er Jahren lag und der alles, was ein Individuum auszeichnet – seine Sprache, seine Hoffnungen, seine Ängste – samt und sonders sozial vermittelt seien, das Individuum folglich nichts anderes als eine Funktion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen darstelle. Das Individuum ist solcher Ansicht nach nichts weiter als das, was die Gesellschaft aus ihm gemacht hat. Personengene ist Sozialisation und sonst nichts! Diese Theorie hat als bedeutsame Konsequenz, daß alle individuellen Defizite in der Form von Ungleichheiten – z.B. mangelnde Intelligenz, Kriminalität – sofort und unmittelbar auf gesellschaftliche Defizite verweisen: Individuelle Leiden seien stets gesellschaftliche Leiden, und wer jene heilen wolle, müsse diese zuvor beseitigen. Aus Pädagogik wird Politik!

Die zweite Version steht auf einer deutlich anderen Ebene, weil in ihr das individuelle Moment ganz anders zum Tragen kommt. Bei aller tatsächlich bestehenden kulturellen Abhängigkeit, was die jeweiligen kulturellen Äußerungsformen betrifft, ist doch *Person* der unteilbare Selbststand, die unteilbare Substantialität eines geistigen Wesens. Daß der Mensch eine bestimmte Sprache spricht, ist sicherlich Sozialisations- und Enkulturationsergebnis. Daß er mit Hilfe dieser Sprache Gedanken ordnet, Urteile fällt, diese argumentativ absichert, anderen mitteilt, mit ihnen darüber diskutieren kann, läßt sich nicht mehr als alleiniges Sozialisationsergebnis begreifen, vielmehr erlangt das Individuum in der Personalisation jene Entscheidungsfähigkeit, wonach es urteilend zwischen richtig und falsch und moralisch zwischen gut und schlecht unterscheiden kann und seine Handlungen nach solchen Urteilen auszurichten fähig wird. Damit wird deutlich, daß Erziehung und Bildung in einem personalen Bezug mehr sein müssen als bloße „Nische“ innerhalb eines umgreifenden Sozialisierungsprozesses.

Solche Differenzierungen muß sich vergegenwärtigen, wer unbedacht mit dem Begriff *Chancengleichheit* hantiert. Definiert man Individualität als bloßes Sozialisationsergebnis, dann ist materiale Chancengleichheit das einzig Legitime mit der

Konsequenz gleicher Curricula, gleicher Bildungsgänge und gleicher Bildungseinrichtungen. Definiert man Individualität so, daß es immer auch nicht weiter ableitbare Unterschiede gibt hinsichtlich dessen, was der einzelne kann, was er mag, worin er sich wohlfühlt, was ihn befriedigt, kurzum: was seine Individualität ausmacht, dann kann materiale Gleichheit zur ausgemachten Ungerechtigkeit werden. Zu Recht ist an unserem – mit länderspezifischen Akzenten – auf Einheitlichkeit getrimmten Schulwesen gerügt worden, daß der Differenziertheit der Schülerschaft nicht mehr hinreichend Rechnung getragen werde und der Mensch erst dort beginne, wo er sich „gymnasial“ artikuliere (BÖRNER 1981). Eine Schule, die die individuellen Differenzen aufnimmt und ernst nimmt, führt vom undifferenzierten Prinzip materialer *Chancengleichheit* zum sachangemesseneren der *Chancengerechtigkeit*, sie sucht die Individualität des einzelnen Schülers auch hinsichtlich seines vorhandenen individuellen Interessenpotentials auf, das sicherlich energisch durch pädagogische Einflüsse erweitert werden soll, das indes in seiner Besonderheit zu akzeptieren sein wird.

Diesem Paradigmenwechsel muß Schulforschung Rechnung tragen. Es gibt freilich keinen Mangel an Vorschlägen, was dabei zu beachten ist; es gibt aber wohl eher einen Mangel an Vorschlägen, *wie* die sicherlich in ihrer Mehrzahl tauglichen Vorschläge ziel- und adressatenadäquat „vor Ort“, also in der Schule, umzusetzen seien. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nennen wir eine Auswahl der häufiger genannten Positionen:

- schnellerer Umschlag von Forschungswissen in schulpädagogisches Handlungswissen
- Vernetzung von fachlichem Wissen, didaktischem Können und kommunikativer Kompetenz
- Erhöhung der Schulmanagement-Kompetenz nicht nur bei Entscheidungsträgern in der Schule, sondern im Schulkollegium insgesamt
- Evaluationspflicht der Schule

- Ausschöpfung der Handlungsspielräume zur Sicherung bzw. Erhöhung der Qualitätsstandards
- Entwicklung eines identitätsbildenden Schulprofils
- Finanzierungshoheit der Schule usw. usw.

Es bedarf keiner besonderen Hervorhebung, daß Schulforschung in der Mehrzahl der hier genannten Bereiche keinen unmittelbaren Einfluß geltend zu machen in der Lage ist. Aber ihr Einfluß ist beträchtlich, wenn sie die dem Schulalltag erwachsenen Fragen und Probleme aufnimmt und bearbeitet. Hier fehlt es in der Tat an Lösungsvorschlägen, die mit der Schulwirklichkeit abgestimmt sind. Die Kluft zwischen den „Weißkittelpädagogen“ und den „Blaumännern“ ist gelegentlich schier unüberwindlich.

16.4. Ausblick

Unabhängig, ob die Forschungsansätze „klassischen“ Methoden der empirischen Sozialforschung folgen, als deren Merkmale zu nennen sind standardisierte Fragebögen und/oder Beobachtungsschemata, große, repräsentative Stichproben, große Distanz zum Untersuchungsgegenstand (in diesem Falle also zur Schulpraxis), Generalisierbarkeit als Zielvorgabe usw. usw., oder ob sie im Sinne einer handlungsorientierten Aktionsforschung (MOSER 1975), als deren Merkmale zu nennen sind die ständige Interaktion mit dem Forschungsfeld (Lehrer, Schüler, Eltern usw.), geringe Reduktion der Schulwirklichkeit (d.h. multidimensionale Gegenstandserfassung), daraus folgend kleine, u.U. nicht repräsentative Stichproben, innovative Rückkopplung mit dem Schulpersonal bereits vor Abschluß der Forschung mit dem Ziel der Veränderung im Sinne einer Verbesserung, Annäherung an den Gegenstand, unabhängig also von diesen doch recht unterschiedlichen Konzeptualisierungen von

Schulforschung eint sie doch das Bemühen um den gleichen Gegenstand – Schule mit dem gleichen Ziel – Schulreform – auf unterschiedlichen methodischen Wegen.

Jenseits des Streits, der um Substanz oder Struktur der Schule ausgetragen wird, sind es immer Menschen, die diese Substanz ausfüllen oder die Struktur handhaben. Letztlich sind es die auf allen Ebenen pädagogisch und didaktisch Tätigen, die den Erfolg oder das Scheitern von Unterricht verantworten – ganz gleich, innerhalb welcher Systemstruktur er erteilt wird. Deshalb müssen Reformbemühungen systemimmanent ansetzen – die herausragenden Befunde einzelner Schulen von den Konstanzer Gesamtschulstudien bis PISA unterstreichen das mit Nachdruck. Es gilt aber gleichermaßen auch, daß diejenigen, die Reformen planen, die enge Verbindung mit Reformkräften in der Lehrerschaft und der Lehrerbildung suchen und diese nutzen müssen. Reformen müssen von denen, die allein sie durchführen und ausfüllen können, als ihre eigene Sache anerkannt werden (FLITNER 1980). Gegen diesen Grundsatz verstößt kultusministerielle Arroganz oder Ignoranz nur allzu oft. Das ist nicht neu und ist von uns anderenorts eingehend dargelegt worden (HANSEL 1989b, 178 ff). Unabhängig davon ist aber die Botschaft, daß die Schule nicht so bleiben kann wie sie ist, in den Schulen angekommen. Viele Lehrer, aber leider noch viel zu wenige, warten nicht länger darauf, daß die öffentlichen Finanzen in Ordnung kommen, die Schüler netter werden und die Eltern ihre Arbeit unterstützen und schätzen. In solchen Schulen übernehmen Lehrer selbst Verantwortung für die innerschulische Entwicklung, statt auf ministerielle oder Vorgaben der Schulverwaltungsbehörden zu warten. Mitunter folgen sie auch eher einer Not als großem Reformeifer, denn für die ehemalige Kultusministerin BEHLER bestehen die künftigen Aufgaben des Staates ohnehin nur noch in der Sicherung der Ausstattung und der Qualitätsstandards, über die Wege dorthin entscheiden nach diesem Verständnis die Schulen selbst.

Darin liegen Chancen und Risiken gleichermaßen. Ein solches Verständnis von den Aufgaben des Staates im Bildungswesen ist geeignet, bürokratische Gängelung zu reduzieren, Reformen könnten „vor Ort“ aufgenommen und umgesetzt werden, und

zwar mit größerem Engagement als „verordnete“ Reformen, denn sie müßten auch von denjenigen, die sie herbeiführen, verantwortet werden. Das dämpft die Lust mancher „Reformer“, in und mit der Schule zu experimentieren und ungeprüft „Großversuche mit Schutzbefohlenen“ durchzuführen – die Chancen einer seriösen, nicht parteitaktisch/ideologisch dominierten Forschungsrezeption sind realistisch gut! Auf der anderen Seite ist durchaus nicht von der Hand zu weisen, daß die Schule auch im 21. Jh. nicht ohne einen Rechtsrahmen auskommen kann. Würde der Schule, so die Auffassung v. HENTIG (1979, 37), durch eine unverhoffte Verwaltungsreform Selbständigkeit gewährt, dann würde es sich schnell zeigen, wie groß das Regelungsbedürfnis der Betroffenen ist. Deshalb muß, wer forsch mehr Schulautonomie einfordert, zugleich immer mitbedenken, daß erst durch die konsequente Justiziabilisierung Freiräume und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule festgeschrieben wurden. Es steht also immer nur der Grad der Verrechtlichung der Schule zur Disposition, nicht die Funktion eines Rechtsrahmens.

Kehren wir zur Ausgangsthese zurück: Der Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit! Im Zusammenhang mit der oben vorgenommenen Unterscheidung von klassischer empirischer Sozialforschung einerseits und handlungsorientierter Aktionsforschung andererseits ist festzuhalten, daß die erstgenannte Variante zumeist keine unmittelbar schulgestalterischen Einflüsse hat, also die Schul- und Unterrichtswirklichkeit eher selten erreicht; sie dient im wesentlichen der Politikberatung und ist deshalb Ausgangspunkt, nicht Endpunkt von Schulreform. Studien wie die von uns eingangs dargestellten haben nur dann einen schulpädagogischen Sinn und sind nur dann gegenüber dem finanzierenden Steuerzahler zu legitimieren, wenn ihre Befunde zur Revision erkannter und dokumentierter Schwachstellen und Mängel führen. Dies ist in der Vergangenheit durch die Finanznöte der öffentlichen Haushalte, durch Abhängigkeitsüberhänge von Wissenschaftlern, durch politische Rücksichtnahmen über ein vertretbares Maß hinaus, durch die eher auf allgemeine erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung als auf spezifisch schulalltagsorientierte, eben genuin schulpädagogische Problemlagen zentrierte Studien verhindert

bzw. nicht geleistet worden. Zu dieser völlig unzureichenden Rezeption der empirischen Bildungsforschung in der Schule hat u.a. auch die gelegentlich befremdliche sprachliche Darstellung von Forschungsansatz und -befunden geführt, die von den Adressaten, den pädagogisch und didaktisch Handelnden, nicht mehr verstanden wurde – und gelegentlich wird. Es kommt verschärfend hinzu, daß Forscher nicht selten der Hybris erliegen, das Wissen um und die Kenntnis von Forschungsergebnissen führe gleichsam in der Verlängerung über die Lehrer zu Veränderungen im Schulalltag. Dies ist in der Tat ein Irrtum! Wissen mündet nicht notwendig auch in Handeln.

Die zweitgenannte Forschungsvariante – von uns in Anlehnung an MOSER gewiß vereinfachend als handlungsorientierte Aktionsforschung bezeichnet – kommt dem von FLITNER für unerlässlich gehaltenen Zusammenschluß von Forschung und Schulpraxis sehr nahe und ist deshalb geeignet, Forschungswissen relativ verzögerungsfrei neben Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals in den Schulalltag zu implementieren und auf diesem Wege Reformwirkung zu entfalten. Wenn sie dennoch relativ selten begonnen und noch seltener erfolgreich zum Abschluß gebracht wird, dann ist das sicherlich auf eine Reihe von Umständen zurückzuführen, von denen hier nur zwei genannt werden sollen:

Zum einen wird solche Forschung in der Regel von sehr engagierten Schulpraktikern initiiert und umgesetzt. Deren Kenntnis der Schulwirklichkeit ist profund und sie sind deshalb in der Lage, Fragestellungen zu entwickeln, die große Relevanz für die Lehr-/Lernprozesse, die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse usw. besitzen, Fragestellungen, die den klassischen Empirikern, die nur in Ausnahmefällen auch Schulpädagogen sind, zumeist verborgen bleiben. Das forschungsmethodische „know how“ ist allerdings häufig eher zufallsbestimmt und schränkt deshalb die Signifikanz der Befunde deutlich ein. Daraus folgt eine relativ geringe Akzeptanz solcher Initiativen, obwohl die Fragestellungen, die mit ihnen verknüpft sind, für die qualitative Verbesserung der Schule außerordentlich bedeutsam sind.

Zum anderen erliegen solche Forschungsansätze nicht selten einer Fehleinschätzung der Struktur des Forschungsgegenstandes. Schule und Unterricht sind ein multifaktorielles Gebilde, dessen Merkmale (TWELLMANN/JENDROWIAK/KREUZER/HANSEL 1981, 58 ff) interdependent miteinander verknüpft sind: personale, soziale, kontextuale, institutionale, funktionale, organisatorische, ökonomische, professionelle, ökologische, politische usw. usw. Strukturelemente sind für die Schule konstitutiv; es gibt sie auch anderswo, in der Schule erfahren sie jedoch ihre schultypische Ausformung. Diese Komplexität schafft Probleme, die mit dem Methodenrepertoire und der häufig wenig entfalteten Logistik der handlungsorientierten Aktionsforschung kaum befriedigend und sachadäquat zu bearbeiten sind.

Einen in die Zukunft weisenden Ansatz sehen wir in der Verknüpfung beider Forschungsstränge: Da einzelne Lehrer oder Lehrergruppen angesichts der oben skizzierte Komplexität von Schule und Unterricht kaum ein innovatives Gesamtkonzept erarbeiten können, das der Interdependenz der Strukturmerkmale genügen könnte, sind sie auf die Zusammenarbeit mit universitärer Schulforschung angewiesen und verwiesen. Und die Umkehrung ist gleichermaßen legitimiert: Universitäre Schulforschung hat notwendigerweise eine deutlich wahrnehmbare Distanz zur Schule, weil ihre Aufgabe nicht ausschließlich und nicht immer primär in der Verbesserung von Schule und Unterricht besteht, sondern zuvorderst in der Lehrerbildung angesiedelt ist. Schulforscher verfügen aber weitgehend nicht mehr über aktuelle authentische Erfahrung mit Schule und Unterricht, sondern bestenfalls über punktuelle, häufig zufallsabhängige Einblicke in die Schulwirklichkeit. Sie sind auf die Kooperation mit Schulpraktikern angewiesen, wenn ihr Forschungskonzept „Bodenhaftung“ behalten soll. Deshalb muß Schulforschung, wenn sie in der Schule Wirkung entfalten soll, Forschungskompetenz und operative Schulpraxis vereinen, d.h. der Forscher muß seine eigene Kenntnis der Schule anreichern mit Kenntnissen über den Systemcharakter von Schule. Über dieses Wissen verfügen engagierte Lehrer und es ist Aufgabe universitärer Schulforschung, dieses fundierte Wissen in die eigene Konzeption einzubeziehen.

16.5 Literatur

- v. ACKEREN, Isabell/KLEMM, Klaus: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien, in: Pädagogik 12/2000.
- AURIN, Kurt: Die Gesamtschule und ihre Grenzen. Resümee des Auswertungsberichtes der Projektgruppe „Gesamtschule“ der BLK, in: Die Höhere Schule 6/1983.
- BAUMERT, Jürgen/LEHMANN, Rainer (u.a.): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- BAUMERT, Jürgen/KÖLLER, Olaf: Nationale und internationale Schulleistungsstudien – Was können sie leisten? In: Pädagogik 6/1998.
- BAUMERT, J./KÖLLER, O./SCHNABEL, Kai U.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus. Eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse, Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW Nr. 14, Frankfurt 1999.
- BECK, U./LAU, Chr.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung, In: Zeitschrift. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1983.
- BÖRNER, Holger: „Ich bin im Bildungsgesamtplan nicht vorgesehen“, FAZ 03.01.1981.
- BUHREN, Claus G./RÖSNER, Ernst: Gesamtschule – eine Zwischenbilanz. Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, Weinheim/München 1996.
- COLEMAN, J.S.: Equality of educational opportunity, Washington D.C. Government Printing Office 1966.
- FEND, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim/Basel 1982.
- FEND, Helmut: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, in: Neue Sammlung 28./1988/537-547.
- FLITNER, Andreas: Gebt der Schule mehr Rechte, in: Die Zeit, Nr. 45/1980.
- GEISLER, Erich E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984.
- GIESECKE, Hermann: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 35./1995/H3.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, Zürich 1979.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, Zürich 1979.
- HANSEL, Toni: Krise der Hauptschule – Krise unseres Bildungssystems? In: Pädagogische Rundschau 44./1989a/S. 559-567.
- HANSEL, Toni: Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag, Aachen 1989b.
- KLAFKI, Wolfgang/STÖCKER, Hans: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 22./1976/S. 497-523.
- KRAUS, Josef: Bildungspolitische Schlußfolgerungen aus der TIMSS-Studie Deutschland – 15 Thesen, in: LIST, J. (Hrsg.): TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand, Köln 1998.
- KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe Gesamtschulversuch in NRW, Bd. 38, Köln 1979.

- MIEBACH, C.H./VIRNICH, P.: Ein schlechtes Zeugnis für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen? In: *Neue Deutsche Schule* 50./1998/H.2.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- MPIB/IPN: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. 1. Zwischenbericht für die Schulen, Berlin/Kiel 1994.
- Ders.: 2. Zwischenbericht für die Schulen, Berlin/Kiel 1996.
- PEKRUN, Reinhard: Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/2002.
- POPPER, Karl: Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften, in: TOPITSCH, E. (Hrsg.): *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln/Berlin 1967/S. 113-125.
- Ders.: *Objektive Erkenntnis – ein evolutionärer Entwurf*, Hamburg 1973.
- ROEDER, Peter M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43./1997/Nr. 2.
- ROLFF, Hans-Günther: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: ROLFF, H.-G. (u.a.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* Bd. 10, Weinheim 1998.
- RUTTER, M./MAUGHAN, R./MORTIMER, P./OUSTON, J.: *Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*, Weinheim/Basel 1980.
- SCHIEFELE, Hans: Erfahrungen mit der Schulreform, in: *Neue Sammlung* 33./1993/215-227.
- SCHNABEL, Kai-Uwe: *Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt*, Münster, München, Berlin 1998.
- SPRENGER, Ulrich: Realschüler bis zu einem Jahr besser, in: *Realschule in Deutschland* 1/1998.
- SPRENGER, Ulrich: *Ergebnisse des Forschungsprojektes BIJU*, in: *Reflex. Jahrbuch des Arbeitskreises Gesamtschule e.V.*, Recklinghausen 1999.
- SPRENGER, Ulrich: Großversuch mit Schutzbefohlenen, in: *Die Welt*, 20.02.2001; der vollständige Aufsatz in: www.akgev.de.
- STRUCK, Peter: *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek 1995.
- TWELLMANN, Walter/JENDROWIAK, Hans-Werner/KREUTZER, Karl Josef/HANSEL, Toni: *Die Schule in der Spannung von Expressivität und Reduktivität: Elemente einer Theorie*, in: TWELLMANN, Walter (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 1, Düsseldorf 1981.
- WOTTAWA, Heinrich: Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XIII Heft 1, 1981/S. 45-60.

17 Autorenspiegel

BREITKREUZ, Cornelia, Jg. 1954, Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und ev. Theologie an der Universität Hamburg für das Lehramt an Volks- und Realschulen; unterrichtet seit 1977 an Realschulen und Grundschulen in Hamburg und seit 1981 in Niedersachsen; Montessori-Diplom und -unterrichtspraxis seit 1996, Mitarbeit in der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung.

HANSEL, Toni, Univ.-Prof. Dr. Jg. 1946, Lehrerausbildung (Grund- und Hauptschulen), Schuldienst, Wiss. Ass., Promotion in Erziehungswissenschaft 1976, Habilitation im Fach Schulpädagogik 1984, Prof. für Grundschulpädagogik an der Universität Essen (bis 1991), Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig (bis 1993) und an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald (bis 1996), derzeit Lehrstuhl für Schulpädagogik und Direktor des Instituts für Schulpädagogik an der Universität Rostock.

FRANK, Norbert, Referatsleiter, Jahrgang 1960, Diplomaltehrerstudium für die Fächer Deutsch und Geschichte an der Universität Rostock, 1983-1990 Lehrer an Polytechnischen Oberschulen, 1990-1991 , stellv. Stadtschulrat in Schwerin, 1991-1994 Schulleiter, seit 1994 Referatsleiter im Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern, PISA-Beauftragter des Landes.

FREYMANN, Thelma von, in Finnland geboren. Schulzeit in Finnland, Schweden, Deutschland und der Schweiz. Studium in Deutschland und Schweden, deutsches Staatsexamen I + II, Schuldienst am Gymnasium. Sieben Jahre als Redakteurin an einem Schulbuchverlag. 1975 - 1995 am Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und allgemeine Didaktik an der Universität Hildesheim, Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen, als Akademische Oberrätin pensioniert.

GIESECKE, Hermann, Jg. 1932; 1953 Abitur; 1954 - 1960 Lehramtsstudium in Münster (Geschichte, Latein); 1961 - 1963 Dozent am und Leiter des Jugendhof Steinkimmen; 1963 - 1967 Wiss. Ass. an der Universität Kiel; 1964 Promotion mit einer Arbeit zur politischen Bildung in der Jugendarbeit; 1967 Professor für Pädagogik und Sozialpädagogik an der PH Göttingen, nach deren Integration an der Universität Göttingen; 1997 Emeritierung; seit 1970 Mitherausgeber der Zeitschrift "Neue Sammlung".

GUNDLACH, Erich, PD Dr., Jg. 1957, Leiter der Forschungsgruppe "Humankapital und Wachstum" am Institut für Weltwirtschaft in Kiel; Studium der Volkswirtschaftslehre and der Christian-Albrechts-Universität Kiel, Promotion 1992, Habilitation an der Universität der Bundeswehr in Hamburg 2000, Mitglied im Ausschuss für Entwicklungsländer des Vereins für Socialpolitik seit 1999.

GUTJAHR-LÖSER, Peter, Jg. 1940, Studium der Rechtswissenschaft, Philosophie und Pädagogik in Bonn; journalistische Tätigkeit zur Bildungs- und Wissenschaftspolitik; 1966 erste, 1970 zwei juristische Staatsprüfung; 1972 Geschäftsführer des Bundes Freiheit der Wissenschaft; 1974 Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung; 1980 Referatsleiter in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft; seit 1991 Kanzler der Universität Leipzig.

NIEKE, Wolfgang, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1948; Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Germanistik an der Universität Münster; Promotion 1976, Habilitation 1991, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock seit 1993, Direktor des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Rostock, Prorektor für Studium und Lehre 1994-1996; Studiendekan seit 2002.

PORTUNE, Günther, Jg. 1946, Studium der Fächer Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Geschichte. in Stuttgart und Erlangen-Nürnberg; 1973 - 1978 Tätigkeit als Regionalleiter des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission (BLK) "Fallstudien und Planspiele an kaufmännischen Schulen" für das Kultusministerium Baden-Württemberg, danach Referent am Oberschulamts Stuttgart, Referatsleiter für die kaufmännischen Schulen im Oberschulamtsbezirk Stuttgart und Leitender Regierungsschuldirektor; 1991 - 1996 Leiter der Abteilung Grundsatzangelegenheiten und seit 1997 Staatssekretär im Sächsischen Staatsministerium für Kultus; seit 1998 Mitglied im nationalen Beirat des OECD-Projektes PISA; Lehrtätigkeit an der Universität Dresden und der Universität Leipzig.

SPRENGER, Ulrich, Studiendirektor a.D., Jg. 1931, unterrichtete die Fächer Deutsch, Philosophie, Religionslehre, Latein, Biologie. 1959-1971 an Gymnasien (fünf Jahre an einem Ganztags-Gymnasium). Danach 22 Jahre Studiendirektor an einer der ersten integrierten Gesamtschulen von NRW, davon sieben Jahre Leiter der gymnasialen Oberstufe und Mitglied der Schulleitung. Vorsitzender im 1994 gegründeten *Arbeitskreis Gesamtschule e. V.*

SUCHAROWSKI, Wolfgang, Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Jg. 1946. Studium der Fächer Germanistik und Komparatistik, Philosophie und Theologie, Allgemeine Psychologie an den Universitäten München und Kiel. Erstes und zweites Staatsexamen, Gymnasiallehrer und Seminarleiter für Deutsch an Gymnasien in München. Promotion 1973 und Habilitation 1987. Assistent in München 1973-1978, Professor für Deutsche Sprache, Literatur und Didaktik an der Universität Kiel 1980-1986, Privatdozent für Germanistische Linguistik an der Universität Eichstätt, seit 1996 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur am Institut für Germanistik der Universität Rostock.

TERHART, Ewald, Univ.-Professor, Dr. phil., Jahrgang 1952; Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Münster, Abschluss Diplom-Pädagoge, Studienrichtung „Schule“; Promotion 1978; Habilitation 1982; Assistent und Professor (auf Zeit) an den Universitäten Osnabrück (1976-1988), Lüneburg (1988-1993) und Bochum (1993-2002); seit 2002 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Münster; gewählter Fachgutachter der DFG von 1992-2000; 1998/99 Vorsitzender der KMK-Kommission Lehrerbildung; seit 1997 Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, seit 2002 deren geschäftsführender Herausgeber.

WENDEL, Hans Jürgen, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1953, Studium der Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Politologie und Philosophie an der Freien Universität Berlin und an der Universität Mannheim. Nach dem Soziologie-Diplom 1982 folgten 1985 die Promotion und 1988 die Habilitation in Philosophie an der Universität Mannheim. Nach Lehrtätigkeit an der Universität Kiel ab 1992 Professor für Philosophie in Rostock. Herausgeber von LOGOS. Zeitschrift für systematische Philosophie. Präsident der Gesellschaft für Neue Phänomenologie. Forschungsschwerpunkte: Philosophische Grundlagen der Wissenschaften, Ethik, Sprachphilosophie; seit dem Wintersemester 2002/03 Rektor der Universität Rostock.

WOLFF, Karin (Jg. 1959), Studium der Fächer Geschichte, ev. Theologie, Philosophie und Ethnologie in Mainz und Marburg. Referendariat in Darmstadt 1984-1986, Studienrätin in Darmstadt 1986-1995. Mitglied des Landesvorstandes der Jungen Union (Hessen) 1979-1985; stellvertretende Landesvorsitzende der CDU Hessen 1981; Mitglied im CDU-Landesvorstand Hessen 1996. Mitglied im Bundesvorstand des Evangelischen Arbeitskreises (EAK) 1995 und EAK-Landesvorsitzende ab 1996; Vorsitzende der CDU-Stadtverordnetenfraktion in Darmstadt (1993-1999); Mitglied des hessischen Landtags 1995; Hessische Kultusministerin seit April 1999; Präsidentin der Kultusministerkonferenz ab Januar 2003.

18 Namenregister

ACKEREN, van	329, 351	FISCHER	15, 16
ARTELT	81, 85	FLITNER	347, 349, 351
AURIN	330, 351	FONDERMANN	101
BALHORN	276	FRANK	10, 166
BAUMERT	21, 25, 28, 55, 59- 61, 63-65, 71, 72, 76, 78, 81, 82, 84, 85, 90, 91, 94, 98, 100-102, 108, 139, 166, 198, 275	FREESE	62
BAURMANN	264, 275	FREYMANN, von	24, 28, 299, 300, 301
BEAUGRANDE, de	261, 275	FRIED	139
BECK	338, 351	FRIESECKE	101
BECKER	59, 63, 64	FRÖBEL	205, 210
BEHLER	102	FÜHR	101
BENNER	22	GASCHKE	204
BÖHM	196	GAUGER	13, 16
BÖRNER	345, 351	GEISSLER	343, 351
BORRMANN	269, 275	GENSCHER	144
BRINKMANN	268, 275	GERDZEN	269, 275
BUHREN	101, 330, 351	GERSTER	204
BULMAHN	198	GESSNER	300, 301
BÜRGMANN	268, 275	GIESECKE	24-26, 29, 101, 327, 351
BUSSMANN	261, 275	GIRGENSOHN	60
CLEVINGHAUS	101	GLASERSFELD, von	268, 276
COLEMAN	328, 351	GMELIN	232
CRANACH	62	GOERDELEERS	254
DEHN	268, 275	GOETHE	14, 278
DOMISCH	301	GRIGAT	194
DRESSLER	261, 275	GRUETER	166
EDELSTEIN	59, 62-64, 101	GUNDLACH	16, 25, 221, 223, 232, 234, 235
ELSCHENBROICH	210	GUTJAHR-LÖSER	25
ERHARD	237	HABERMAS	59
FEISTE	166	HAENISCH	340, 351
FELTEN	101, 104	HAMM-BRÜCHER	243
FEND	74, 89, 101, 327, 330, 343, 351	HANSEL	16, 102, 104, 330, 347, 350-352
FEYERABEND	253	HANUSHEK	219, 220, 222, 232, 233
FILMER	220, 232	HARBISON	219, 232, 233
		HASCHKE	166
		HEINE	16
		HELMKE	67, 102, 103, 161, 162, 166

HENKEL	28, 29	LÖBLER	241
HENSEL	102	LUKESCH	351
HENTIG	63, 348		
HERDER	14	M ANGEL	166
HERZOG	18, 29, 102	MARKL	170, 195
HOPF	62, 65, 67	MAUGHAN	352
HOSENFELD	161, 162, 166	MEISCHNER	62
HUMBOLDT	189	MENZYK	103
HUNDT	129	MIEBACH	333, 352
HURRELMANN	74, 102	MITTELSTRAß	139
		MORTIMER	352
I NGENKAMP	13	MOSER	346, 349, 352
J ENDROWIAK	350, 352	N EUMANN	103, 270, 275
JOAS	139	NICKLIS	103
JONAS	269, 275	NÜRNBERGER	204
JÜRGENS-PIEPER	19, 28		
		O EVERMANN	268, 275
K ÄMPER VAN DEN	270, 274, 275	OLK	200, 214
BOOGART		OTTO	214
KANT	14	OUSTON	352
KARPEN	166		
KAUFFOLD	159	P AUCK	62
KEIM	102	PEARSON	224
KEITH	300, 301	PEKRUN	23, 335, 352
KELLER	275	PICHT	243, 244, 249, 250, 277
KLAFKI	341, 351	PIRI	301
KLAGHOFER	351	POPPER	336, 352
KLEMM	329, 351	PORTUNE	27
KLOTZ	274, 275	PRITCHETT	220, 232
KÖLLER	71, 72, 75, 76, 82, 87, 90-92, 98, 100, 102	PSACHAROPOULOS	219, 232
K ORNPROBST	102	R ADEMACHER	103
KRAUS	24, 29, 333, 351	RASCHERT	62, 63
KREUZER	350	REISCH	139
KRÜGER-	351	REITER	103
HAENISCH		RIEKMANN	89, 103
		ROEDER	59, 60, 61, 63-67, 94, 95, 97, 99, 103
L ACHMANN	250	ROLFF	63, 88, 328, 352
LANGE	21, 29, 174, 195, 196, 270, 275	ROSE	269, 275
		ROSEBROCK	270, 275
L ANGWIL	268, 275	ROSENOW	166
LEHMANN	25, 28, 166, 269, 275, 333, 334, 351	RÖSNER	101, 330, 351
LIEBERUM	270, 275	ROTH	195, 268, 275, 276
LINNAKYLÄ	180, 181, 301	RÜTTER	328, 352
LITT	253, 254		

SANG	59-64, 66, 67, 97, 100, 103	WACHWITZ	276, 268
SCHAVAN	9, 138, 147	WAGNER	104
SCHEER	147	WALDMANN	270, 276
SCHIEFELE	326, 352	WEBER	130
SCHILLER	14, 278	WEINERT	28, 67, 68, 103, 104
SCHLEIERMACHER	168, 194	WEINGARTEN	264, 276
SCHMITZ	60, 63, 64, 100	WEISGERBER	266, 276
SCHNABEL	98, 100, 102-104, 331, 333, 342, 351, 352	WEISS	105
SCHÖN	276	WEIB	222, 232
SCHREIBER	13	WEIZSÄCKER	232
SCHÜMER	84, 103	WOLFF	27
SCHWARZER	74, 104	WOLLENWEBER	105
SCHWEITZER	9, 29	WÖBMANN	19, 25, 228, 229, 232, 236
SILL	166	WOTTAWA	105, 340, 352
SINGER	139	WUNDER	23, 29
SKALA	167, 194	ZEIHER	59, 61, 62, 105
SMEND	253, 254	ZIEHE	117
SPECHT	74, 101	ZIESENIS	270, 275
SPIEWAK	299		
SPRENGER	25, 75, 104, 331, 334, 343, 352		
STANGE	23, 335		
STEFFENS	74, 104		
STEGELMANN	59, 62		
STRASSER	267, 276		
STÖCKER	341, 351		
STOIBER	335		
STRUCK	337, 352		
SUCHAROWSKI	26, 166		
TERHART	25, 26, 131		
THIELE	166		
THIERSCH	214		
THOME	262, 276		
TOSCHNER	300, 301		
TRAUTWEIN	81, 85, 102		
TRESSELT	104		
TRÖTSCHER	15, 16		
TWELLMANN	350, 352		
UHL	104		
VÄLJÄRVI	301		
VATER	276		
VIRNICH	333, 352		

Hansel, Toni (Hg.)

Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?

Schulpädagogik, Bd. 1, 2000, 214 S., ISBN 3-8255-0313-5, € 25,46

Es gibt keinen Zweifel daran, daß die Schule sowohl der inneren Erneuerung wie auch der Anpassung ihrer Struktur an die sich verändernden Rahmendaten der Gesellschaft bedarf, deren nachwachsende Generation sie bildet und erzieht. Für die Hauptschule bedeutet dies die Herausbildung ihres Profils unter sich wandelnden Bedingungen. Dieser Aufgabe haben sich in diesem Band Experten aus Erziehungswissenschaft, Erziehungspraxis und dem Beschäftigungssystem gestellt.

Das Buch bietet eine aktuelle Diskussionsgrundlage zur derzeit geführten Debatte über die künftige schulpädagogische Gestaltung des Sekundarstufen I-Bereichs. Alternative Vorstellungen unter Wahrung des institutionellen Rahmens werden vorgestellt. Kritiker der Hauptschule sind ebenso unter den Autoren wie Befürworter. Die um Problemlösung bemühten Adressaten – Studierende, Referendare, Lehrer, Schulaufsicht, Tätige in Lehreraus- und -fortbildung – finden Argumente und Gegenargumente und können so zu einem eigenen Urteil gelangen, das es ihnen erlaubt, die gegenwärtig wieder aufkommende Debatte über die künftige Entwicklung des Bildungswesens sachlich kompetent zu verfolgen.

Mit Beiträgen von: Hans-Jürgen Brackmann, Dietmar Bronder, Toni Hansel, Hans Günther Homfeldt, Heinz Jürgen Ipfing, Torsten Jendrowiak, Achim Leschinsky, Wolfgang Nieke und Dieter Schulz.

Wirries, Ingeborg

Die gute Staatsschule. Problemanalyse und

Modernisierungskonzeption aus schulpädagogischer
und organisationstheoretischer Sicht

Schulpädagogik, Bd. 3, 2002, 410 S., ISBN 3-8255-0340-2, € 28,50

Seit Jahren stehen die Staatsschulen der Bundesrepublik Deutschland wegen ihrer schwächelnden Leistungsfähigkeit heftig in der Kritik. Obwohl die Politik mit einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelmaßnahmen versucht, innerorganisatorische Verbesserungen zu bewirken, sind doch erhebliche Zweifel angebracht, ob sie mit dieser wenig konzeptionellen Vorgehensweise tatsächlich zukunftsfähig zu machen sind.

Dieses Buch verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz: Mit Hilfe der modernen Organisationstheorie wird zunächst eine umfassende Problemanalyse der einzelschulischen Organisationsgestalt durchgeführt. Dabei zeigt sich, daß die tradierte Form der internen Schulorganisation obsolet geworden ist. In Konsequenz dazu wird eine Modernisierungskonzeption aus organisationstheoretischer Sicht entwickelt. Diese neue Schule ist eine moderne Dienstleistungsorganisation, die – lernfähig und flexibel – die von ihr geforderte Leistung auf hohem und stabilem Qualitätsniveau zu erzeugen in der Lage ist.

Schulpolitik und -aufsicht, Verbände, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, Lehrkräfte und Schulleiter, Erziehungsberechtigte und Bürger können mittels der hier eingenommenen Sichtweise erkennen, daß und warum nur eine grundlegende Modernisierung der internen Schulorganisation zum Ziel führen kann.

SCHULPÄDAGOGIK

Hansel, Toni (Hg.)

Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte
Schulpädagogik, Bd. 3, 2001, 292 S., ISBN 3-8255-0355-0, € 27,50

Bildung diskutieren wir heute nicht mehr allein vor dem Hintergrund veränderungsbedürftiger Strukturen, sondern im Zusammenhang mit den qualitativen Ergebnissen der öffentlichen Bildungsbemühungen. Angesichts der Finanzierungsengpässe der öffentliche Haushalte greift die Debatte nun auch bisherige Tabuthemen z.B. der GEW auf, etwa den Zusammenhang zwischen Mitteleinsatz, Effektivität, Effizienz und Einhaltung von Zielen.

Dieses Buch versucht die Zusammenhänge von Schulprofil und Schulqualität auf dem Hintergrund einer umfassenden Sicht dieses Paradigmenwechsels von der Struktur- zur Qualitätsdebatte zu vermitteln. Der Perspektivwechsel ermöglicht eine multi-dimensionale Betrachtung der Schulreform: Neben die unterschiedlichen Dimensionen der Erziehungswissenschaft treten die bildungspolitische, die bildungsökonomische, die forschungslogische, nicht zu vergessen die unterrichtspraktische Dimension. Zu diesen Bereichen kommen namhafte Fachleute zu Wort. Dabei werden Konvergenzen, aber durchaus auch gegenläufige Positionierungen erkennbar.

Mit Beiträgen von: Jürgen Baumert, Hartmut Ditton, Frederico Foders, Dieter Gauger, Henning Günther, Toni Hansel, Eckhard Klieme, Jörg- Olaf Köller, Josef Kraus, Ulrich Sprenger, Hans-Jürgen Wendel, Wilhelm Wittenbruch.

Hansel, Toni (Hg.)

Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung
Schulpädagogik, Bd. 4, 2002, 288 S., ISBN 3-8255-0395-X, € 26,50

Die Lehrerbildung ist nicht erst seit der durchsichtig motivierten Empfehlung des Wissenschaftsrates auf Verlagerung von Teilen der Lehrerausbildung an Fachhochschulen stärker in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt. Auslöser sind Defiziterfahrungen „vor Ort“, d.h. in der Schule sowie ein sich zunehmend verdichtendes Bewußtsein, daß die sich stetig wandelnden Bedingungen in Schule und Gesellschaft nicht ohne Wirkung auf die Lehrerausbildung sein können. Auch die internationalen Bildungsstudien der letzten Jahre haben die Sensibilität für Inhalte, Struktur und Personal der öffentlichen Schulen deutlich erhöht. Die Mehrzahl der Bundesländer richtete zwischenzeitlich Kommissionen ein, die Vorschläge für eine Reform der Lehrerausbildung erarbeiten sollten.

Dieser Band geht u.a. der Frage nach, welche Konturen eine künftige Lehrerausbildung – auch im europäischen Verbund – annehmen sollte, ohne zugleich Bewährtes ersatzlos preisgeben. Die Autoren sind dabei keineswegs immer einhelliger Auffassung – Kontroversen sind unvermeidbar, aber notwendig. Dabei wird deutlich, daß Lehrerbildung ein außerordentlich komplexer Ausbildungsbereich ist, an dem viele Personen, Institutionen, Verantwortungsbereiche mit entsprechend unterschiedlichen Motivations- und Interessenlagen beteiligt sind. Diese Vielfalt spiegelt sich in den Vorschlägen zur Lehrerbildungsreform wider, die die Autoren unterbreiten.

Der Band gibt Lehrenden, Studierenden und Praktikern einen umfassenden Überblick über den derzeitigen Stand der Lehrerbildungsdebatte, die berufswissenschaftlichen Wurzeln und die kurz- und mittelfristigen Perspektiven.

Mit Beiträgen von: Klaus-Peter Eichler, Christine Freitag, Jörg-Dieter Gauger, Toni Hansel, Peter Kauffold, Rudolf Lassahn, Wolfgang Nieke, Heike Polzin, Klaus Prange, Franz Prüß, Herbert Reul, Karin Koch-Schäfer, Claudia Solzbacher.

CENTAURUS VERLAG