

Gutjahr-Löser, Peter

## **PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber**

*Hansel, Toni [Hrsg.]: Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 237-254*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gutjahr-Löser, Peter: PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 237-254 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34234

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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# 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	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
---	----------------	----------

**Hans Jürgen Wendel**

2	<b>Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?</b>	<b>13</b>
---	---	-----------

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

## **Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA**

**Toni Hansel**

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

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	<b>Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?</b>	<b>30</b>
---	--	-----------

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**

<b>5</b>	<b>Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation</b>	<b>53</b>
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**

<b>6</b>	<b>PISA und der pädagogische Zeitgeist</b>	<b>106</b>
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**

<b>7</b>	<b>Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik</b>	<b>128</b>
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**

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

## **Günther Portune**

<b>9</b>	<b>Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen</b>	<b>167</b>
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**

<b>10</b>	<b>Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?</b>	<b>197</b>
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**

<b>11</b>	<b>Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?</b>	<b>216</b>
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**

<b>12</b>	<b>PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber</b>	<b>237</b>
-----------	--	------------

## Bildungsforschung und Unterricht

**Wolfgang Sucharowski**

<b>13</b>	<b>Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?</b>	<b>256</b>
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**

<b>14</b>	<b>Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse</b>	<b>277</b>
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 Breitkreuz**

<b>15</b>	<b>Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen</b>	<b>302</b>
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**

<b>16</b>	<b>Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit</b>	<b>326</b>
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
<b>17</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>353</b>
<b>18</b>	<b>Namenregister</b>	<b>356</b>

## **12 PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber**

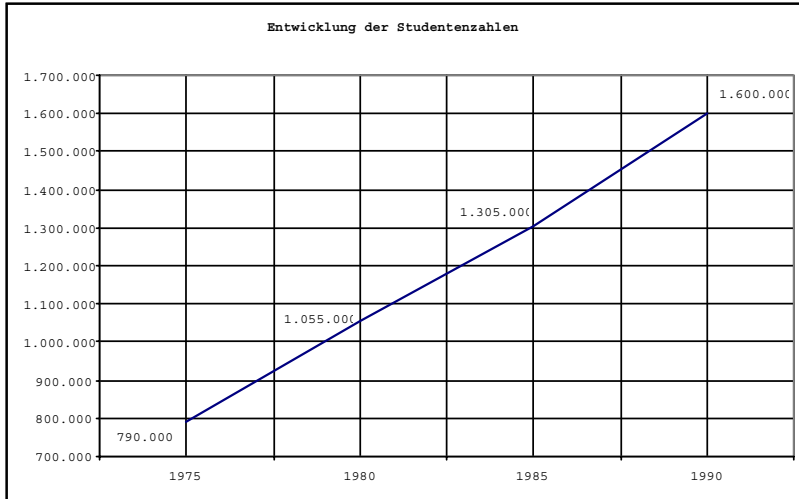
Die Feststellung, daß Deutschland seine materielle Zukunft allein auf seinen geistigen Leistungen aufbauen kann, gehört zu den Trivialitäten, die allenthalben ausgesprochen werden, kaum aber irgendwo zu Konsequenzen führen. Wenn Ludwig ERHARD in seiner Regierungserklärung nach der gewonnenen Bundestagswahl 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 wären<sup>1</sup>, 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:

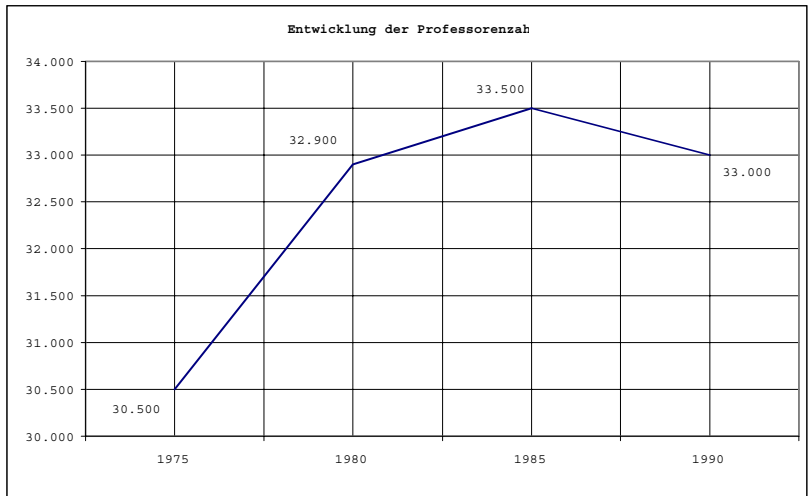
---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>*

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

---

<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

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

---

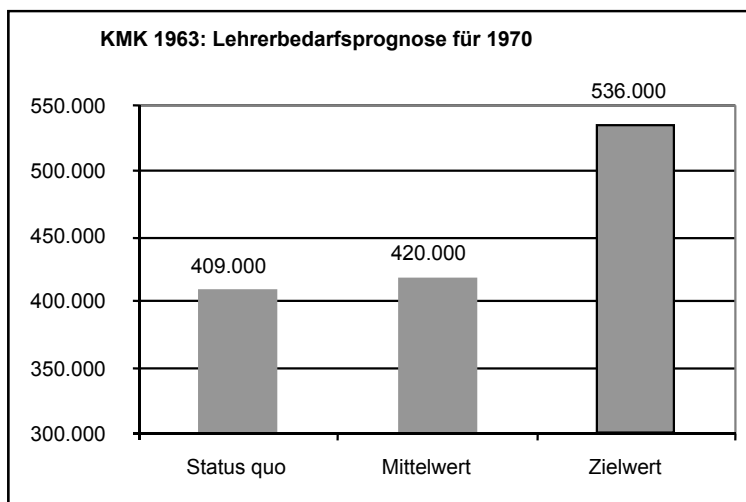
<sup>3</sup> Der Name „Christ und Welt“ lebt als Unterzeile in dem von den katholischen Bischöfen derzeit noch am Leben gehaltenen „Rheinischen Merkur“ fort, mit dem die ehemals prononciert protestantische Wochenschrift etwa Mitte der siebziger Jahre aus wirtschaftlichen Gründen verschmolzen wurde.

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:

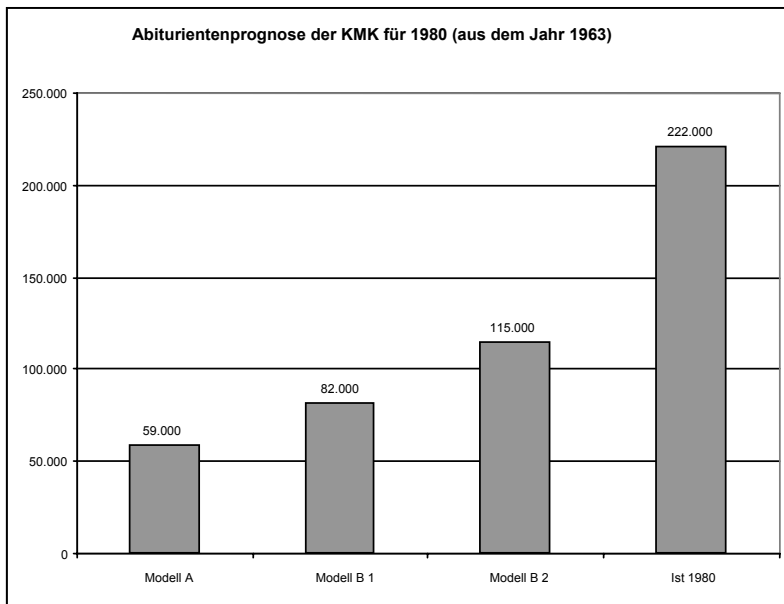


Was bedeutet diese Vorhersage? – Zunächst einmal beschreibt der „Status quo“ die Lehrerzahl des Jahres 1961, also im Zeitpunkt der Erhebung der Daten für die Prognose. Damals betrug die (wahrlich nicht sehr schöne) Klassenstärke in Grund- und

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.

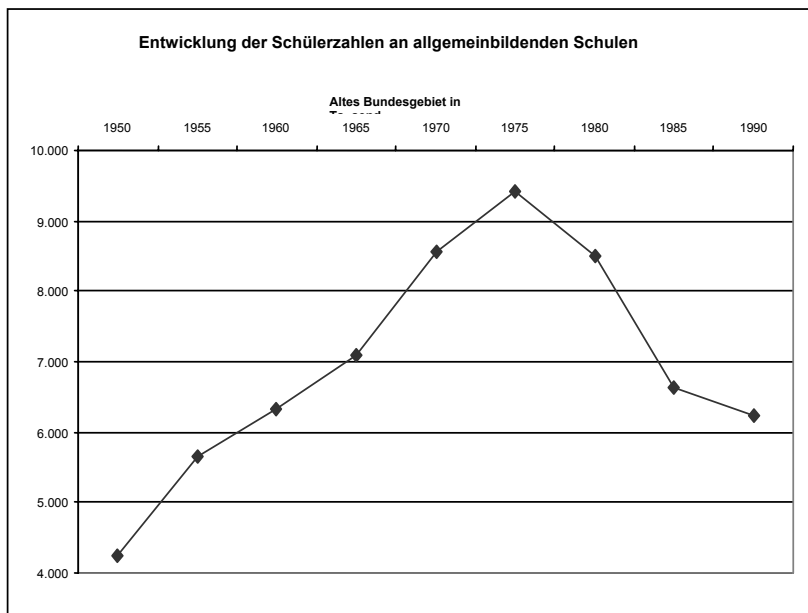


Derartige Fehler habe ich bereits 1964 vermutet und seither alle Vorhersagen über Schüler- und Studentenentwicklungen verfolgt: Sie waren bisher immer in einem für die Bildungspolitik relevanten Umfang falsch, und zwar mußten sie bisher noch immer erheblich nach oben korrigiert werden. Ich will mich 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.<sup>4</sup> Von Schüler- und Studentenprognosen darf man daher nur mit großer Vorsicht Gebrauch machen. Sie mögen Trends andeuten.

<sup>4</sup> 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.

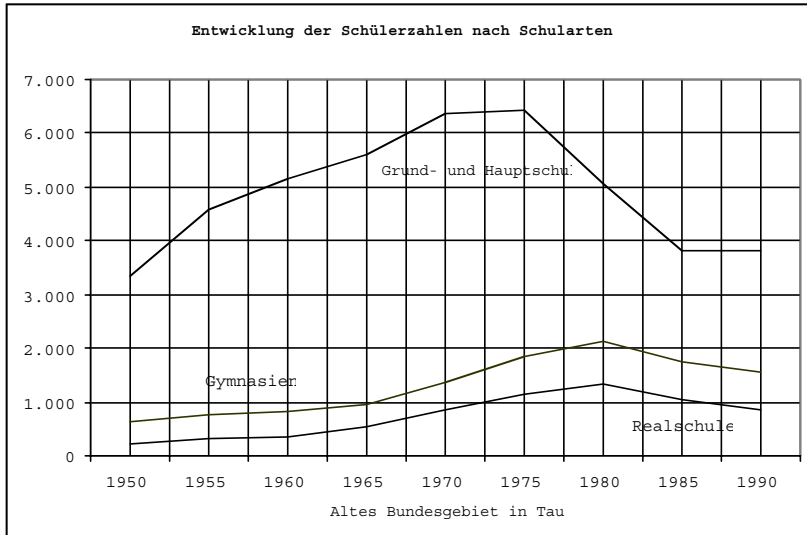
Als Grundlage für die Schul- und Hochschulplanung sind sie prinzipiell ungeeignet. Trotzdem werden sie immer noch so verwendet. Beweis: Die Zielplanung für die Gebäude der Universität Leipzig ging 1993 von einer Studentenzahl von 25 000 im Jahr 2005 aus; diese Zahl wurde bereits im WS 1999/2000 erreicht; 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.