

Roeder, Peter Martin

Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 201-215



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter Martin: Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 201-215 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52735 - DOI: 10.25656/01:5273

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52735>

<https://doi.org/10.25656/01:5273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungsstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Content

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland

Zusammenfassung

Der Aufsatz bietet einen Überblick über Anlage und Ergebnisse der im Rahmen des *Third International Mathematics and Science Study* unter der Leitung von HAROLD W. STEVENSON durchgeführten qualitativen Fallstudien der Schulsysteme Japans, der USA und Deutschlands.¹ Ziel der drei Fallstudien war es, zum genaueren Verständnis der sehr großen Leistungsunterschiede zwischen Japan und den beiden anderen Ländern beizutragen. Während die komparatistische Perspektive in den drei Länderberichten implizit bleibt, konzentriert sich die vergleichende Interpretation im vorliegenden Text auf drei Problembereiche: die Entwicklung und Kontrolle schulischer Leistungsstandards, die Interpretation und institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden und die Rolle der Schule im Leben von Jugendlichen.

1. Einleitung

Die dritte große international vergleichende Erhebung über Schulleistungen im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht (TIMSS) wurde durch zwei Forschungsprojekte ergänzt, die eine differenziertere Interpretation der beträchtlichen Leistungsunterschiede zwischen Schulsystemen von Ländern ermöglichen, die sich im Übrigen auf vergleichbarer Entwicklungsstufe befinden. Es handelt sich um die unter Leitung von J. STIGLER (University of California, Los Angeles) begonnene und am MPI für Bildungsforschung fortgeführte Videoanalyse von Mathematikunterricht in Klassen der 8. Jahrgangsstufe amerikanischer, japanischer und deutscher Schulen. Die von STIGLER und seinen Mitarbeitern entwickelten Analyseverfahren markieren nicht nur einen beträchtlichen Fortschritt der Technik der Unterrichtsforschung; die auf dieser Basis gewonnenen inhaltlichen Befunde zur Qualität des Unterrichts bieten sicher auch eine mindestens teilweise Erklärung für die besonders hohen Mathematikleistungen japanischer Schüler (vgl. STIGLER u.a. 1996; BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997). Das zweite Projekt, das im folgenden eingehender dargestellt werden soll, umfasst die im Titel angesprochenen qualitativen Fallstudien zu den Schulsystemen der drei Länder.

Die Leitung der Studie lag bei H. W. STEVENSON (Center of Human Growth and Development, University of Michigan).

1 The Educational System in the United States: Case Study Findings. 1999. The Educational System in Japan: Case Study Findings. 1998. The Educational System in Germany: Case Study Findings. 1999. In drei Bänden veröffentlicht durch das National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment. Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education. Zitiert wird mit dem Namen des Kapitulautors, der Jahreszahl und der Seitenangabe im jeweiligen Länderbericht.

2. Anlage der Untersuchungen

Für die Durchführung der Untersuchung wurden in jedem Land drei Standorte ausgewählt – Groß- und Mittelstädte samt ihrem regionalen Umfeld –, von denen einer als Zentralort bestimmt wurde, die beiden anderen als Ergänzungsstandorte. Der Großteil der Datenerhebung konzentrierte sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten auf den Zentralort. Für Interviews mit Lehrern, Schülern, Eltern und Sachverständigen aus Schulverwaltungen und Ministerien und Beobachtungen von Schulleben und Unterricht an den Ergänzungsstandorten standen jeweils etwa 14 Tage zur Verfügung. Die Auswahl der Schulen erfolgte mit dem Ziel, das Spektrum der Leistungsunterschiede zwischen Schulen, der sozioökonomischen Bedingungen der Schuleinzugsbereiche, der Schulstufen und Schulformen angemessen zu repräsentieren. Berücksichtigt wurden neben allgemein bildenden auch berufsbildende Schulen, nicht jedoch Sonderschulen. In den USA z.B. wurden Interviews und Beobachtungen an insgesamt 17 Schulen durchgeführt, davon an sechs in den beiden Ergänzungsstandorten. In Japan waren es 15 Schulen in die Untersuchung einbezogen, in Deutschland waren es 17, davon sechs in den Ergänzungsstandorten. Einen gewissen Eindruck vom Umfang der Datenerhebung vermittelt die Zahl der interviewten Personen und die Gesamtdauer der Interviews: In Deutschland waren es 199 Lehrer, Schüler, Eltern, Schulleiter und andere in insgesamt 366 Stunden, in Japan 274 Personen in 494 Stunden, in den USA 271 Personen in 542 Stunden. Hinzu kamen Beobachtungsprotokolle in beträchtlichem Umfang. Die Interviews wurden weit überwiegend mit Lehrern geführt, die Mathematik oder Naturwissenschaften unterrichteten. Auch die Unterrichtsbeobachtungen konzentrierten sich auf diese Fächer. Auf den Einsatz standardisierter Befragungs- und Beobachtungsinstrumente wurde verzichtet, um den Forschern zu ermöglichen, flexibel auf die höchst unterschiedlichen lokalen Bedingungen einzugehen. Um dennoch Vergleichbarkeit der Befunde zu erreichen, war die Thematik der Erhebung auf der Grundlage der relevanten Literatur aus den drei Ländern sorgfältig und sehr detailliert vorstrukturiert worden. Eine so umfangreiche, qualitative, vergleichende Untersuchung kann letzten Endes nur gelingen, wenn die beteiligten Wissenschaftler mit Sprache, Kultur und Bildungssystem des Landes, in dem sie forschen, aufs Genaueste vertraut sind. Die lebendige, detailreiche, klar strukturierte und sorgfältig belegte Darstellung der drei Länderberichte lässt keinen Zweifel, dass diese Voraussetzung durchweg gegeben war.

Die Untersuchungen richten sich auf vier umfassende Themenbereiche:

- 1) Die Entwicklung und Kontrolle von Leistungsstandards auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (gesamtstaatlich, teilstaatlich, Schulbezirk, Einzelschule). Welche Rolle spielen dabei Bedingungen der unmittelbaren Lernumwelt, Erwartungen der Eltern und Einstellungen der Lehrer?
- 2) Die Interpretation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schüler. Wie reagiert die Schule auf sie mit unterschiedlichen Formen der Differenzierung und Individualisierung? Welche Formen der besonderen Förderung leistungsschwacher und hoch begabter Schüler sind anzutreffen, und wie werden sie von Lehrern, Schülern und Eltern bewertet?

- 3) Der Stellenwert der Schule im Leben von Jugendlichen. Welcher Anteil der Tageszeit wird durch die Schule (Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, Hausaufgaben, Nachhilfe, private Nebenschulen) absorbiert? Welcher Zeitanteil wird in anderen Kontexten – Freundeskreis, Clique, Familie – verbraucht und welche Rückwirkungen hat das auf schulisches Engagement? Welche persönlichen Ziele verbinden Jugendliche mit schulischem Lernen?
- 4) Ausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrern. Es geht um Faktoren, die die Wirksamkeit des Lehrers beeinflussen: die materielle Absicherung, Weiterbildungsmöglichkeiten, kollegiale Beziehungen, Mitentscheidungsmöglichkeiten im Hinblick auf Unterricht und schulische Rahmenbedingungen.² Jedem dieser Themenbereiche ist in den drei Länderberichten ein umfangreiches Kapitel gewidmet.

3. Lehrpläne – Entwicklung und Kontrolle von Leistungsstandards

In allen mit diesen vier Themen angesprochenen Dimensionen bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den drei Ländern. So wird in Japan ein einheitlicher Lehrplan durch Kommissionen des nationalen Bildungsministeriums entwickelt und in regelmäßigen Abständen von etwa zehn Jahren revidiert. Dass diese Vorgaben wirklich beachtet werden, wird vor allem durch zwei Maßnahmen gesichert: die Prüfung der zugelassenen Lehrbücher auf Übereinstimmung mit dem Lehrplan und durch die Überprüfung der Tests, die über die Aufnahme in ein hierarchisches System von Oberschulen (Jahrgangsstufen 10 bis 12) und von Hochschulen entscheiden. Für jedes der fünf Kernfächer des zentralen Lehrplans, Japanisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften und Englisch, werden dabei 40 Minuten Bearbeitungszeit eingeräumt, und die Fächer werden im Gesamtpunktwert gleich gewichtet. Auch die Tests für die Aufnahme in die Hochschulen orientieren sich in vergleichbarer Weise am Lehrplan. Da die Aufnahme in eine möglichst hochrangige Universität mit entscheidend für den beruflichen Erfolg ist, bewirken diese Selektionsregelungen einen Leistungsdruck, der spätestens in der Mittelstufe der japanischen Gesamtschule nachhaltig spürbar wird. Da zugleich aber eine formelle Differenzierung nach fachlichen Interessen und Leistungen der Schüler im Rahmen der staatlichen Pflichtschule (bis zum 9. Schuljahr) weder von Eltern, Schülern und Lehrern gewünscht – wofür die Untersuchung eindrucksvolle Belege bietet – noch von der Schulverwaltung gestattet wird, hat sich ein System von privaten Stützinstitutionen herausgebildet, die vorwiegend zwei Funktionen übernehmen: die fachliche Förderung von Schülern, die Schwierigkeiten haben, dem Unterricht in ihrer Klasse zu folgen, und Schüler, ausgehend von deren individuellen Lernvoraussetzungen, optimal auf die bei der Aufnahme in Oberschulen und Universitäten zu absolvierenden Tests vorzubereiten. Solche Dienstleistungen werden offenbar erfolgreich von privaten Nebenschulen erbracht, aber auch von Verlagen, die eine reiche Auswahl an preiswerten Broschüren anbieten,

2 Die Befunde für das japanische Bildungssystem stimmen mit den von N. KEN SHIMAHARA auf der Grundlage eigener Studien in dem vorangegangenen Heft 1 (2001) dargestellten weitestgehend überein.

die dem Selbststudium und der Testvorbereitung dienen. Beide müssen sich, um ihren Zweck zu erfüllen, offensichtlich strikt an die Vorgaben des zentralen Lehrplans halten.

Ein solcher Grad an faktischer Verbindlichkeit des Lehrplans wird trotz detaillierter Regelungen in den Bundesländern und den Bemühungen der Kultusministerkonferenz um Angleichung in Deutschland sicher nicht erreicht, auch wenn die Verordnungen über die Zulassung von Schulbüchern und die Praxis der kollegialen Entscheidung über ihre Einführung an der einzelnen Schule japanischen Verhältnissen vergleichbar sind (vgl. VOLLSTÄDT/TILLMANN u. a. 1999). So kritisierten Grundschullehrer am Zentralstandort der Studie die, gemessen an ihren lokalen Bedingungen, unrealistisch hohen Anforderungen der Rahmenlehrpläne (vgl. M. A. ASHWILL 1999a, S. 24). Lehrer an Haupt- und Realschulen im gleichen Bundesland erklärten die Rahmenrichtlinien schlicht für irrelevant (vgl. ebd., S. 43f.); zugleich beklagten sie, dass es an ihren Schulen kaum Kooperation der Lehrer in der Unterrichtsplanung gebe; vielmehr entwickle jeder Lehrer auf der Grundlage des ausgewählten Lehrbuchs sein eigenes Unterrichtsprogramm. Manche der vorhandenen Lehrbücher seien allerdings zu schwierig in der Darstellung und deshalb für die Unterstützung der selbstständigen Arbeit der Schüler nicht geeignet. Auch die Gesamtschullehrer betonten vor allem die Autonomie des einzelnen Lehrers in der Planung seines Unterrichts. Von intensiver Zusammenarbeit berichteten vor allem Grundschullehrerinnen. In vielen Gesprächen mit Eltern, Lehrern und auch Schülern wurden Unterschiede zum Nachbarland im Süden der Bundesrepublik thematisiert. Dabei bestand weitgehende Übereinstimmung, dass dort eine größere Verbindlichkeit der Lehrpläne – zum Teil über zentrale Abschlussprüfungen – erreicht werde, dass dadurch die Unterschiede zwischen Schulen einer Schulform minimiert würden, dass in den Lehrplänen zugleich die spezifischen Zielsetzungen der Schultypen prägnanter herausgearbeitet würden und insgesamt ein höheres Leistungsniveau erreicht werde. Interviews und Beobachtungen im in diesem Bundesland gelegenen Ergänzungsstandort sind geeignet, diese Meinungen eher zu stützen (vgl. ebd., S. 55ff.; BAUMERT/LEHMANN u. a. 1997, S. 120–126).

In den USA sind die Ansätze zu einer detaillierten gesamtstaatlichen oder auch bundesstaatlichen Regulierung vor allem bei den Lehrern umstritten, wie die im Interview geäußerte Kritik an in den drei Bundesstaaten angeordneten zentralen Tests zeigt. In einigen Schulen wurden sie als Hilfe zur Selbstkontrolle begrüßt, in anderen als unvermeidliches Übel bewertet. Schulleiter und Lehrer, die unter besonders schwierigen Bedingungen arbeiteten, kritisierten die Veröffentlichung von Testergebnissen als unfair, fühlten sich aber gleichwohl unter Druck, ihren Unterricht an den Anforderungen der Tests zu orientieren und dabei möglicherweise ihren schwierigen Erziehungsauftrag zu verfehlen. An den besonders leistungsfähigen Schulen wurden die Bemühungen um die Sicherung grundlegender Leistungsstandards als für die eigene Schule eher bedeutungslos eingeschätzt, weil die Lernziele hier ohnehin weit darüber hinausgingen. Eltern äußern sich dagegen überwiegend positiv über die staatliche Vorgabe von Leistungsstandards und die Testprogramme zu ihrer Kontrolle. Lehrer votieren eher für eine freiwillige Verpflichtung auf Standards, wie sie etwa durch den Berufsverband der Mathematiklehrer empfohlen wurden. Die

Modifikation solcher überregionalen Vorgaben in Anpassung an die lokalen Bedürfnisse und damit eine schulnahe Lehrplanentwicklung betrachten sie als ihre ureigene Aufgabe. Kooperation der Fachlehrer in der schulnahen Curriculumentwicklung wurde in den USA häufiger angetroffen als in Deutschland.

4. *Unterschiede zwischen Schulen – soziales Umfeld*

Schon die Kurzbeschreibungen der einzelnen Schulen zeigen, wie groß die Unterschiede zwischen ihnen sind und welche Grenzen damit dem Bemühen um vergleichbare Leistungsstandards in den USA gesetzt sind (vgl. HOFER 1999, S. 7ff., 109ff.). Einerseits gibt es die großen Schulen in den wohlhabenden Vororten mit gepflegten Gebäuden, die Raum für Werkstätten und perfekt ausgestattete Laboratorien für den naturwissenschaftlichen Unterricht bieten, einem Schulgrundstück, das ausreichend Platz für mehrere Turnhallen, Schwimmbad, Sport- und Spielplätze bietet, mit finanziellen Ressourcen, die pro Schüler weit über dem Durchschnitt liegen und unter anderem eine höhere Besoldung der Lehrer ermöglichen. Die Schülerpopulation ist überwiegend weiß oder umfasst einen wohl integrierten Anteil von afroamerikanischen und asiatischen Schülern. Die Schulleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften liegen deutlich über dem Durchschnitt des Bundesstaates; die Bildungsaspirationen sind hoch; 85% der Schüler und mehr erreichen den Schulabschluss; viele von ihnen planen ein Studium an einer prestigereichen Hochschule. Das andere Extrem wird durch die Innenstadt-Schule repräsentiert, deren Schüler zu 80% und mehr aus Familien mit niedrigem Einkommen stammen, mit einem Anteil von weißen Schülern unter 5%, einer jährlichen Mobilitätsrate (Anteil der Schüler, die neu aufgenommen werden oder die Schule verlassen) zwischen 50 und mehr als 80%. Mehr als die Hälfte ihrer Schüler beherrscht die englische Sprache nur unzureichend; nur knapp die Hälfte erreicht den regulären Schulabschluss. Von den Schülern einer berufsvorbereitenden Oberschule erreichten dieses Ziel nur etwa 20%, was bei einer durchschnittlichen Anwesenheitsrate von unter 50% kaum verwundert. Die finanziell schlechter gestellten Schulen waren nicht nur in der Regel unzureichend mit Lehr- und Lernmitteln ausgestattet, was auch für die erwähnte berufsvorbereitende Schule gilt, sondern hatten auch ein vergleichsweise kärgliches Angebot an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Letzteres allerdings nicht nur aus finanziellen Gründen, sondern auch, weil Lehrer um ihre Sicherheit bangten und die Schule außerhalb der regulären Unterrichtszeit mieden. Während in manchen Wohngebieten die Schule einer der wenigen Orte ist, an denen sich die Schüler einigermaßen sicher fühlen, äußern auch sie in anderen die Besorgnis, dass die Bedrohung durch Gruppen gewaltbereiter Kinder und Jugendlicher eher zunimmt.

Dass die in Deutschland und Japan in die Untersuchung einbezogenen Schulen, darunter in Deutschland auch Grundschulen mit Anteilen von 50 und 60% ausländischer Schüler, keine vergleichbare Problembelastung erkennen ließen, mag teilweise auf einen Bias im Auswahlprozess zurückzuführen sein, spiegelt aber wohl auch reale Unterschiede wider (zur Situation in deutschen Schulen vgl. POPP 2000; BUSCH 2000). Die Abhängigkeit amerikanischer Schulen vom lokalen Steueraufkommen führt zu – im Hinblick auf Ausstattung und

verfügbare Finanzmittel – sehr ungleichen Arbeitsvoraussetzungen, während der hohe Anteil zentraler Mittel an der Finanzierung des Schulwesens in Deutschland und Japan für einen weitgehenden Ausgleich lokaler Disparitäten sorgt. Dieser Unterschied reicht aber zur Erklärung der starken Kontraste wohl kaum aus. Wahrscheinlich spielen demographische Faktoren – die stärkere Konzentration ökonomisch und sozial problembelasteter Gruppen in bestimmten Wohngebieten der Städte und die Konzentration der oberen Mittelschichten in den Vororten – dabei eine Rolle.

Solche Prozesse ökonomischer und zugleich ethnischer Gettoisierung sind auch in deutschen Städten zu beobachten. Damit einhergehende schulische Probleme, die u. a. im höheren Anteil ausländischer Jugendlicher ohne Schulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung manifest werden, waren aber in den besuchten Schulen offenbar nicht so drängend, dass sie spontan angesprochen wurden. Selbstverständlich wurde die Arbeit in der Grundschule mit einem Anteil von mehr als 60% ausländischen Schülern aus vielen verschiedenen Ländern in einem ökonomisch schwachen Wohngebiet der Innenstadt von Lehrern und Eltern als schwieriger eingeschätzt als die in der Schule im wohlhabenden Vorort, von der die Hälfte der Schüler auf ein Gymnasium übergang. Immerhin schafften auch von der Schule mit hohem Ausländeranteil etwa 20% den Übergang ins Gymnasium, während die Mehrheit sich auf Haupt-, Real- und Gesamtschulen verteilte. Die Mehrzahl der Gesprächspartner stimmt allerdings in dem Urteil überein, dass die Qualität der Vorbereitung aufs Gymnasium in Grundschulen mit homogeneren Lernvoraussetzungen der Schüler besser ist. Die Mutter einer Schülerin hebt jedoch anerkennend hervor, dass die Lehrerin sich auch für die vier oder fünf besten Schüler der Klasse Zeit nahm und sie durch Zuweisung zusätzlicher Aufgaben zu fördern suchte (vgl. ASHWILL 1999a, S. 41). Das Beobachtungsprotokoll von drei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden in einem 4. Schuljahr mit 20 überwiegend ausländischen Schülern vermittelt das Bild eines klar strukturierten, lehrergeleiteten Unterrichts ohne wesentliche Störung. Der Protokollant urteilt abschließend, dass die Schüler „mit wenigen Ausnahmen konzentriert, sehr diszipliniert und motiviert“ mitgearbeitet hätten (ebd., S. 35f.).

Dennoch bleibt angesichts der offensichtlich beträchtlichen Unterschiede bemerkenswert, dass sich die Grundschulen in ihren durchschnittlichen Testleistungen – erhoben im 4. Schuljahr mit einer Auswahl von Aufgaben aus dem für die TIMSS-Hauptstudie konstruierten Test – nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Nur die am Nebenstandort in den neuen Bundesländern einbezogene Grundschule erreichte deutlich höhere Leistungen. Die im 8. Schuljahr mit einer Aufgabenauswahl aus dem für diese Altersstufe entwickelten Instrument aus TIMSS getesteten Sekundarschüler lagen im Mittel bei dem in der Hauptuntersuchung für die jeweilige Schulart ermittelten Durchschnittswert (vgl. Introduction in 1999a, S. 16f.). Dies ist sicher zum Teil auf Bias bei der Auswahl von Schulen zurückzuführen; wahrscheinlich manifestiert sich im Fehlen massiver Unterschiede aber auch ein standardisierender Effekt der Gliederung nach Schularten. Schließlich darf man in einem hohen Anteil ausländischer Schüler wohl nicht nur eine Belastung sehen. Von Hauptschullehrern wird mehrfach geäußert, dass ihre Problemschüler eher die deutschen Kinder seien, deren Eltern kaum Kontakt zur Schule suchen. „Die ausländischen Kin-

der sind die besseren Schüler. Ihre Arbeitsmoral ist stärker“, stellt ein Hauptschullehrer fest (ebd., S. 54). Unterrichtsbeobachtungen im Mathematikunterricht im 9. Schuljahr einer Hauptschule bestätigten dieses Urteil (vgl. ebd., S. 50f.). In diesem Punkt, dass nämlich Schulprobleme der Kinder ihre Ursache fast immer auch in Funktionsmängeln der Familie haben, sind sich Lehrer und Eltern in allen drei beteiligten Ländern einig. Dass der Schule damit zusätzliche Aufgaben zugewachsen sind, wird von vielen Lehrern akzeptiert, von einigen aber auch resignativ zur Kenntnis genommen, weil die Schule kaum in der Lage sei, solche Defizite auszugleichen.

Auch in Japan hat das sozioökonomische Umfeld einen starken Einfluss auf die einzelne Schule, der sich vor allem in unterschiedlichen Leistungen manifestiert, wobei allerdings das Ausländerproblem zumindest quantitativ eine untergeordnete Rolle spielt. Unterschiede zwischen Grundschulen werden von den Lehrern als eher geringfügig eingestuft. Dass die Schüler lernen, respektvoll und freundlich miteinander umzugehen, einander zu helfen und Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen, gehört zu den wichtigsten Erziehungszielen der Grundschullehrer. Konflikte werden behutsam, aber nachdrücklich bearbeitet. Schon die Dauer des Aufenthalts in der Schule – im Grundschulalter von 8.30 Uhr bis etwa 16 Uhr, auf der Mittelstufe von 8 Uhr bis etwa 18 Uhr – sichert der Schule ein hohes Maß an Kontrolle des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Nicht nur die zahlreichen außerunterrichtlichen Angebote werden in diesem Sinne genutzt, sondern auch das gemeinsame Mittagessen und das Reinigen des Klassenraums und Flurs zusammen mit dem Lehrer. Ein hoher Prozentsatz der Grundschüler nutzt darüber hinaus die Freizeitangebote der *Juku*, u. a. Instrumentalunterricht, Schwimmen, Kalligraphie, während viele Mittelstufenschüler die unterrichtlichen Angebote dieser Nebenschulen wahrnehmen. Japanische Kinder und Jugendliche verbringen also den Großteil des Tages unter Aufsicht der Erwachsenen. Doch trotz der mit ihrem Differenzierungsverbot bis zum Ende der Pflichtschulzeit und mit ihrem reichen Angebot an außerunterrichtlichen Aktivitäten ganz auf Ausgleich von Unterschieden angelegten Schule sind die Mechanismen der Vererbung des sozioökonomischen Status mithilfe der Schule auch im japanischen Bildungswesen wirksam: In Familien mit niedrigem Status nehmen Eltern seltener an schulischen Aktivitäten teil; sie und ihre Kinder haben niedrigere Bildungsaspirationen; der Anteil der Schüler, die neben der Schule noch arbeiten – in Japan und Deutschland im Allgemeinen wesentlich niedriger als in den USA –, ist höher. In einer der besuchten Schulen, in der in den meisten Familien beide Eltern berufstätig waren, stellten die Lehrer eine Häufung von Verhaltensproblemen bei den Schülern fest, die sie auf Probleme in den Familien zurückführten (LETENDRE 1998, S. 11).

5. *Bildungsziele in Schule und Elternhaus*

Die dominante Rolle der Schule im Leben japanischer Kinder und Jugendlicher ist nicht nur eine Frage der durch schulisches Lernen und Spielen absorbierten Zeit des Tages – viele amerikanische Schüler der Mittel- und Oberstufe haben einen vergleichbar langen Schultag –, sie manifestiert sich auch im umfassenden

Erziehungsauftrag der Schule, wie er z.B. von den befragten Eltern formuliert wird sowie in der Intensität der im Unterricht wie in außerunterrichtlichen Aktivitäten gestellten Anforderungen. Objekt der Erziehung ist „die ganze Person“, die als gleichberechtigtes Mitglied am Leben der Gruppe teilhat (vgl. SHIMIZU 1998, S. 98). Die ganze Person im Blick zu haben bedeutet auch, sich nicht auf kognitives Lernen zu beschränken, sondern die moralische, emotionale, ästhetische und körperliche Entwicklung zu fördern, in einem sehr umfassenden Sinne Charakterbildung, Willensstärke, Durchhaltevermögen, Fähigkeit, Unbilden zu ertragen, Entschlossenheit anzustreben. Die Mutter eines Mittelstufenschülers bringt das in ihrer Interpretation schulischen Lernens – im englischen Text: *studying* – zum Ausdruck: „Aus der Perspektive der Schüler ist die Schule ein Ort, wo man Spaß hat; wenn es keinen Spaß machte, würden sie nicht hingehen. Aber ich meine, die Schule ist auch ein Ort des Schmerzes. Sie müssen lernen, um erwachsen zu werden. Sie müssen es jeden Tag tun. Ich glaube deshalb, dass schulisches Lernen auch wehtun kann.“ (Vgl. LETENDRE 1998, S. 158f.)

Mit vollem Einsatz dabei zu sein ist auch die Maxime für die Teilnahme an den Clubs und Arbeitsgemeinschaften des Schulnachmittags (vgl. ebd., S. 150). Während deutsche Eltern eher eine funktionale Differenzierung des Erziehungsauftrags der Schule im Verhältnis zu den Aufgaben der Familie betonen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 244ff.), scheint die japanische Tradition das Zusammenwirken von Familie und Schule in der Verfolgung identischer Erziehungsziele stärker zu gewichten. Das kann, wie die Praxis des Mathematikunterrichts der Grundschule zeigt, durchaus arbeitsteilig geschehen: Der Schulunterricht zielt auf Verstehen. Dem dient die Erörterung von Problemen, die unterschiedliche Lösungen zulassen, die allein oder in Zusammenarbeit mit Mitschülern erarbeitet und vor der Klasse erläutert werden. Der Unterricht muss also Zeit zum Nachdenken lassen, zumal es japanischen Lehrern darum geht, Kompetenzunterschiede durch die Förderung insbesondere der schwächeren Schüler auszugleichen. Zusammenarbeit in der Gruppe zu lernen ist dabei ein Erziehungsziel von eigenständigem Rang.

Zugleich sind die japanischen Lehrer jedoch – wie ihre deutschen und amerikanischen Kollegen – davon überzeugt, dass Fortschritte im Lernprozess angesichts wachsender Komplexität der Anforderungen des Lehrplans nur durch planmäßige Übung und intensive Wiederholung zu sichern sind. Die Verantwortung dafür weisen sie jedoch der Familie zu, die sie gegebenenfalls an private Nebenschulen delegiert (vgl. TRELFA 1998, S. 35ff.). Von den befragten Eltern und Lehrern kommt offenbar niemand auf den Gedanken, einen Gegensatz zwischen mathematischem Verstehen und der Verfügung über Kenntnisse und Fertigkeiten zu konstruieren. Vielmehr wird in den Gesprächen immer wieder intensives Üben an Aufgaben steigender Schwierigkeit als Weg zum tieferen Verständnis bezeichnet. Wie oben angedeutet, dient diese Anstrengung nicht nur dem Erreichen kognitiver Lernziele, sondern hat als Element der Charakterbildung eine allgemeinere psychologische und moralische Zieldimension von eigenem Gewicht. Gestützt wird diese Überzeugung durch die Interpretation von Schulleistung als Ergebnis vor allem von Anstrengung und erst in zweiter Linie von Begabung. Darin unterscheiden sich japanische deutlich von amerikanischen und deutschen Lehrern und Eltern, die beide Faktoren als eher gleich gewichtig einstufen.

Auch japanische Schüler haben diese Überzeugungen ihrer Eltern früh verinnerlicht, betonen den gleichen Bildungsanspruch aller Kinder und leiten daraus für die Pflichtschuldauer die Illegitimität von Leistungsdifferenzierung als Diskriminierung ab (vgl. SHIMIZU 1998, S. 99f.). Viele von ihnen sind bereit, sehr viel Zeit auf das häusliche Studium bzw. den Besuch der *Juku* zu verwenden. Dazu stehen ihnen neben den Lehrbüchern, die sich gut für die selbstständige Wiederholung des Unterrichtsstoffes eignen, und den Arbeitsbögen, die ihre Lehrer für den Unterricht erstellt haben, preiswerte Broschüren privater Verlage zur Verfügung, die Übungsaufgaben zunehmender Schwierigkeit bieten.

Die Fallstudien machen deutlich, dass die Intensität dieser Anstrengung durch die per Schülerfragebogen im Rahmen der Hauptstudie erhobenen Angaben zum Umfang der täglichen Hausarbeit erheblich unterschätzt wird. LETENDRE (vgl. 1998, S. 143ff.) verdeutlicht deren Spannweite u. a. durch die Wiedergabe von Wochenplänen von zwei Schülern der 8. Jahrgangsstufe. Einer dieser Pläne fällt in die Zeit der für die Leistungsbewertung besonders wichtigen Tests zu Semesterende. In dieser Woche – einschließlich Sonntag – widmet der Schüler 37 Stunden der selbstständigen Vorbereitung der Tests. Hinzu kommen acht Stunden Unterricht in der privaten *Juku*. Eine Schülerin einer anderen Schule widmet einen großen Teil ihrer unterrichtsfreien Zeit – täglich, außer Sonntag, vier Stunden – der Mitarbeit im Schülerrat und im Volleyballclub der Schule. An einigen Abenden der Woche nimmt sie Klavierunterricht. Für das selbstständige Lernen bleiben ihr „nur“ 15 Wochenstunden zwischen 10 und 12 Uhr abends an Wochentagen und zwischen 9 und 12 Uhr abends an Sonntagen. Hinzu kommt der vierstündige Unterricht der *Juku*, ebenfalls am Sonntag. Für den Schlaf bleiben beiden Schülern in dieser Woche nur sieben Stunden pro Nacht.

Auch diese Schülerin investiert noch deutlich mehr Zeit in die selbstständige Arbeit für die Schule als die in der Fallstudie befragten deutschen Schüler: Hauptschüler brauchen danach zwischen 30 Minuten und einer Stunde täglich für die Bearbeitung der Hausaufgaben, Realschüler ein bis zwei Stunden, Gymnasiasten etwa zwei Stunden (vgl. ASHWILL 1999a, S. 47f., S. 64). Die Beanspruchung amerikanischer Schüler durch Hausaufgaben scheint – bei großen Unterschieden zwischen den Schulen – etwa auf vergleichbarem Niveau zu liegen (vgl. NERISON-LOW/ASHWILL 1999b, S. 43ff.).

6. Leistungsdruck

Die Bereitschaft japanischer Schüler, derartige Anstrengungen auf sich zu nehmen, ist sicher nicht nur ein Beleg für eine starke intrinsische Motivation, sondern auch ein Effekt bestimmter Rahmenbedingungen schulischen Lernens in der Mittel- und Oberstufe. Da ist auf der einen Seite die Konkurrenz um Zulassung zu einer möglichst hochrangigen Oberschule bzw. Hochschule, die eine intensive Vorbereitung auf die dabei zu absolvierenden Tests bei Schülern mit ausgeprägter Bildungsaspiration geradezu erzwingt und u. a. zu einem drastischen Anstieg der Nutzung privater Nebenschulen im Verlauf der Mittelstufe führt. Nach einer Erhebung waren dies 1993 mehr als zwei Drittel aller Schüler

des 9. Schuljahres, und es ist kaum anzunehmen, dass dieser Anteil zurückgegangen ist (vgl. LETENDRE 1998, S. 9f.). Aber auch die Lehrer der regulären staatlichen Schulen sehen sich mit der Erwartung konfrontiert, an der Vorbereitung der entscheidenden Prüfungen mitzuwirken, und versuchen, die Inhalte des Lehrplans so vollständig wie möglich im Unterricht zu bearbeiten. Dies führt aber nach ihrer eigenen Überzeugung zu einer Minderung der Qualität ihres Unterrichts: Der Lehrervortrag werde zur dominanten Unterrichtsform; für Schülerexperimente im naturwissenschaftlichen Unterricht bleibe kaum noch Zeit (vgl. TRELFA 1998, S. 66ff.). Schüler beklagen sich darüber, dass sie dem Mathematikunterricht im Verlaufe der Mittelstufe immer weniger zu folgen vermögen und dass ihre Lehrer darauf keine Rücksicht nehmen. Auch dies steigert den Zulauf zur *Juku*, die Wert darauf legt, den Unterricht den spezifischen Leistungsmängeln und Lernbedürfnissen der Schüler anzupassen.

Es scheint kaum zweifelhaft, dass das Zusammenwirken dieser Faktoren die im internationalen Vergleich sehr hohen Leistungen japanischer Schüler im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht mit erklärt, abgesehen davon, dass die Häufigkeit von Tests in Mittel- und Oberschulen Experten in der Bearbeitung standardisierter Leistungsprüfungen heranbildet (vgl. TRELFA 1998, S. 77f.).

Das Bildungssystem – Regel- und Nebenschulen, Differenzierung des Kursangebots nach Neigung und Leistung in der Oberschule zusammen mit dem vielfältigen Angebot von gut strukturierten Unterrichtsmaterialien zum selbstständigen Lernen – bietet Fördermöglichkeiten für ein breites Spektrum von Lernvoraussetzungen, die häufig mit beträchtlicher Intensität wahrgenommen werden. Das System wird auch von den befragten Schülern insgesamt als fair empfunden (vgl. ebd., S. 69f.; SHIMIZU 1998, S. 117f.), nicht zuletzt, weil es Chancengleichheit dadurch ermöglicht, dass alle bis zum Ende der Schulzeit mit dem gleichen Kernlehrplan konfrontiert werden, wobei allerdings die Schwierigkeitsgrade der Umsetzung im Unterricht variieren. Nur für die Oberschule hat das Ministerium Lehrbücher zugelassen, die den gleichen Unterrichtsstoff für drei Leistungsniveaus darbieten.

Nicht zu übersehen ist freilich auch, dass Schüler, die den hohen Anforderungen der Schule nur teilweise gewachsen sind, sich der Schule entfremden bzw. das Interesse an als schwierig erfahrenen Fächern, zu denen Naturwissenschaften und Mathematik zählen, verlieren (vgl. TRELFA 1998, S. 39ff., 72ff.; LETENDRE 1998, S. 153ff., 178). Nicht wenige Lehrer führen dies auf Mängel des Unterrichts – Stofffülle, Zeitdruck, zu schwierige Lehrbücher z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht der Mittelschule – zurück. An Oberschulen verschärfen sich diese Probleme noch.

Nach den Beobachtungen der Forschergruppe fallen dagegen die negativen Effekte hoher Anforderungen an den ranghöchsten Oberschulen, die die leistungsstärksten Schüler rekrutieren, wie zu erwarten, kaum ins Gewicht. Das gilt auch für die dank ihrer Einbettung in ein wohlhabendes Mittelschichtmilieu begünstigte Mittelschule. Ihre Schüler werden von den Lehrern als hoch motiviert und leistungsstark charakterisiert. Im Gespräch mit den Forschern werden sie als heiter, interessiert und weit über den Lehrplan hinaus belesen erlebt. Sie haben klare Vorstellungen über ihren weiteren Bildungsgang (vgl. TRELFA 1998, S. 51f., 69f.).

Kritik am System scheint vor allem seitens des Bildungsministeriums und seiner pädagogischen Berater geübt zu werden. Sie gilt u. a. dem Übergewicht standardisierter Leistungsmessung, der Vernachlässigung individueller Stärken und Schwächen von Schülern. Gewünscht wird eine stärkere Betonung von Individualität und Kreativität (vgl. SHIMIZU 1998, S. 124f.). Das ministerielle Programm, die Belastung der Schüler durch Verzicht auf Unterricht an – zunächst – zwei Samstagen zu mindern, erscheint freilich als höchst ambivalent, zumal keine entsprechende Reduktion der Lehrplananforderungen erfolgte.

Von den Stundenkürzungen scheint vor allem der naturwissenschaftliche Unterricht betroffen. In erregten Debatten innerhalb des Fachbereich stellen die Lehrer fest, dass unter diesen Bedingungen ein motivierender, fachlich adäquater Unterricht nicht mehr möglich erscheine (vgl. TRELFA 1998, S. 20f., S. 55f.). Einschneidende Stundenkürzungen im Verlauf der neunziger Jahre in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik wurden auch von deutschen Lehrern erbittert kommentiert: Weder fachliche Belange noch elementare didaktisch-methodische Anforderungen seien im Rahmen des verfügbaren Stundendeputats angemessen zu erfüllen (vgl. ASHWILL 1999a, S. 46, 64).

7. Formen der Differenzierung

Weder in den USA noch in Deutschland ist Überforderung durch schulische Leistungsansprüche ein derart dominantes Thema der bildungspolitischen Debatte wie in Japan. In Deutschland geht es, wie auch die Fallstudien bestätigen, eher um Fragen einer stillschweigenden Erosion schulischer Leistungsstandards als Folge u. a. der langfristigen Expansion des Gymnasiums und des Fehlens einheitlicher Kriterien der Zulassung zu den verschiedenen Sekundarschultypen. In den USA hat sich ein im Vergleich zur Differenzierung in Schularten hoch flexibles System der Berücksichtigung individueller Unterschiede entwickelt. An praktisch allen Schulen, die im Rahmen der Studie beobachtet wurden, gab es ein Programm zur Förderung von Schülern mit Lernproblemen, Leistungsmängeln oder unzureichender Beherrschung der englischen Sprache bei Kindern erst kürzlich eingewanderter Familien. Allerdings wurde eine beträchtliche Variabilität in Umfang und Qualität solcher Maßnahmen, abhängig von den an der einzelnen Schule verfügbaren Ressourcen, festgestellt (vgl. TRELFA 1999b, S. 74ff.). In den Grundschulklassen wurden unterschiedliche Formen der Binnendifferenzierung angetroffen: von der Zuweisung zu homogenen Leistungsgruppen bis hin zu bewusst heterogen zusammengestellten „kooperativen“ Gruppen, in denen leistungsstarke Schüler tutorielle Funktionen übernahmen – eine Praxis, die auch in Mittelschulen beobachtet wurde. In einigen Grundschulen wurden Schüler, die in ihrer Heimat nur unregelmäßigen Schulbesuch erfahren hatten, nicht ihrem Alter, sondern ihrem Leistungsstand entsprechend einer Jahrgangsklasse zugewiesen. Vergleichbar der japanischen Praxis boten Lehrer individuelle Nachhilfe im Anschluss an den regulären Unterricht an. Schüler wurden während der regulären Unterrichtszeit für eine oder mehrere Unterrichtsstunden in besonderen Fördergruppen zusammengefasst, die sowohl zum Ausgleich von Leistungsmängeln als auch in einigen Fällen zur besonderen Förderung leistungsstarker

Schüler eingerichtet wurden. Viele Lehrer äußerten sich optimistisch über die Möglichkeiten der Individualisierung des Lernens durch den Einsatz von Computern. Die Kriterien für die Zuweisung zu remedialen Unterricht variierten von Schule zu Schule. In Schulen mit besonders hohem Leistungsstand wurden auch Schüler einbezogen, deren Testleistungen dem Durchschnitt des Bundesstaates entsprachen; in anderen fehlten die Mittel, alle Schüler zu berücksichtigen, die dringend zusätzliche Förderung gebraucht hätten. Auch die Integration von stärker lernbehinderten Kindern unter Mitwirkung von Sonderschullehrern, wie sie in Deutschland an einer Reihe von Grundschulen praktiziert wird, wurde nur an einer besonders begünstigten und entsprechend leistungshohen Grundschule beobachtet (vgl. ebd., S. 99ff.).

In den Mittel- und Oberstufen wurde der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Sprache und Literatur fast durchweg auf mindestens zwei Niveaustufen erteilt. In den Schulen mit dem höchsten Leistungsstand wurden im Mathematikunterricht bis zu fünf Kurse unterschiedlichen Leistungsniveaus eingerichtet. In diesen Schulen waren die Lehrer weitgehend autonom in der Auswahl der Lehrmittel und der Gestaltung ihres Unterrichts. Schüler der oberen Leistungskurse äußerten sich durchweg enthusiastisch über die Qualität des dort erfahrenen Unterrichts, die Fähigkeit der Lehrer, durch die Auswahl anspruchsvoller Themen, durch überzeugende Demonstration ihrer eigenen Begeisterung für das Fach und ihrer persönlichen Anteilnahme am Lernerfolg der Schüler, Interesse anzuregen. Auch die Qualität der Beiträge hoch motivierter Schüler zum Gelingen des Unterrichts in diesen Leistungskursen wird ebenso hervorgehoben wie das sehr gute Unterrichtsklima. Unterricht in den unteren Niveaustufen bzw. in nicht leistungsdifferenziert angebotenen Fächern wird demgegenüber häufig als langweilig charakterisiert (vgl. NERISON-LOW/ASHWILL 1999b, S. 32, 44f.; HOFER 1999b, S. 140ff.).

In diesen besonders begünstigten Schulen gab es über die übliche Niveaudifferenzierung hinausreichende Programme zur Förderung der kleinen Gruppe hoch begabter Schüler, die im dritten oder vierten Jahr der Grundschule einsetzten und im Verlaufe der Mittelschule z.B. die Teilnahme am Mathematikunterricht fortgeschrittener Oberschulklassen ermöglichten. Für diese Schulen gilt die Feststellung eines Mittelschullehrers, dass das amerikanische Schulsystem die besonders Begabten irgendwie betrüge, offensichtlich nicht (vgl. TRELFA 1999b, S. 102ff.).

Das alte Problem, ob die amerikanische Praxis der Niveaudifferenzierung sozial und ethnisch diskriminierend sei, war selbstverständlich auch Gegenstand der Fallstudien. Berichtet wird sowohl über Versuche in manchen Schuldistrikten, Differenzierung weitgehend aufzuheben, als auch über eher erfolglose Bemühungen, den Zusammenhang zwischen Kurszugehörigkeit und ethnischer und sozialer Herkunft zu durchbrechen. Einer der Gründe dafür wird in der auch in den Interviews mit Schülern angesprochenen Erfahrung gesehen, dass das Streben nach Schulerfolg in manchen subkulturellen Gruppen von Jugendlichen als „acting white“ (sich wie ein Weißer verhalten) negativ sanktioniert wird (vgl. ebd., S. 90ff.).

Abschließend noch eine Bemerkung zur Fallstudie über das deutsche Schulsystem. Wie nicht anders zu erwarten, ist sie stark durch den in der Regel impliziten Bezug auf die amerikanische Schule geprägt, so etwa, wenn der Grad

der trotz der Länderhoheit bundesweit erreichten Vereinheitlichung im Hinblick auf die Curriculumentwicklung, die Profilierung der unterschiedlichen Schularten, den zeitlichen Umfang des Schulunterrichts in den Fächern, die Kontinuität des Lernens in einem breiten Spektrum von Kernfächern bis zum Abschluss des jeweiligen Schultyps, die Ausbildung und berufliche Stellung der Lehrer und nicht zuletzt die Finanzierung des Systems hervorgehoben werden.

Damit die Botschaft an die heimischen Leser nicht holzschnittartig ausfällt, kommen die Kritiker des Systems unter den Gesprächspartnern ebenso zu Wort wie seine Befürworter. Gewichtige Themen der bildungspolitischen Debatte werden kontrovers beleuchtet, so etwa die Frage des Zeitpunkts für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarschulen, das Elternrecht der Schulpflicht und die abnehmende Selektivität des Gymnasiums.

In ihrer eigenen Bewertung neigen die Autoren wohl zu dem Urteil, das sie als Mehrheitsvotum aus den Gesprächsprotokollen herausfiltern: Das gegliederte Schulsystem – einschließlich der Gesamtschule – führt zu einer akzeptablen Passung zwischen Bildungsaspirationen der Familien, Fähigkeiten und Interessen der Schüler einerseits und Anforderungen der Schule nach Inhalt und Schwierigkeit andererseits. Das System ist zugleich flexibel genug, Korrekturen von Fehlentscheidungen in der individuellen Planung der Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Auch die Bemühungen um die Vorbereitung der Berufswahlentscheidung nach dem Abschluss der Haupt- oder Realschule bzw. der entsprechenden Abschlüsse in der Gesamtschule werden in diesem Zusammenhang gewürdigt. Die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews scheinen diese allgemeine Einschätzung zu stützen, insoweit sie ein schulartspezifisches Profil des Unterrichts erkennen lassen. Die in den Unterrichtsbeobachtungen wahrgenommene besondere Qualität des gymnasialen Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterrichts, die sich gerade auch in den Schülerbeiträgen zeigte, begründet wohl auch die These, dass diese Schulform prinzipiell ein geeigneter Ort zur Förderung hoch begabter Schüler sei.

8. Spaß an der Schule? Deutsch-amerikanische Kontraste

Als Problem wird die eher negative Einstellung vieler deutscher Schüler, darunter auch Gymnasiasten, zur Schule deutlich. Sie empfinden sie als Last und als Pflicht, die sie mit eher gebremstem Eifer erfüllen. Wenn sie begeistert über Schule reden, dann geht es, anders als bei den amerikanischen Schülern, nicht um die Institution, sondern um einzelne Lehrer, deren Kompetenz und Engagement für Schüler sie besonders hoch einschätzen. Viele Lehrer, Eltern und Schüler, die mit der amerikanischen Schule vertraut sind, glauben, dass es ihr wesentlich besser gelingt, ein „Gefühl der Zugehörigkeit und Kameradschaft zu wecken“. Sie führen das u.a. auf die Tatsache zurück, dass amerikanische Schüler und Lehrer bis 16 Uhr oder länger zusammenbleiben, um Sport zu treiben, an der Schulzeitung zu arbeiten oder eine Theateraufführung vorzubereiten. Das schaffe ein Gemeinschaftsgefühl unter Schülern ebenso wie unter Lehrern. Ein Vater, der mit seinen Kindern zwei Jahre in Amerika gelebt hatte, stellt fest: „In der amerikanischen Schule geht es um die Entwicklung der Persönlichkeit, bei uns nur um Wissen.“ Auch er verweist auf die außerunterricht-

lichen Aktivitäten als eine „Herausforderung, sich zu steigern und von früh auf Erfolg zu erleben“. Deutsche Schulen sind nach seinem Urteil „zu stressig für die Kinder“. Der Leiter eines Gymnasiums, das ein Austauschprogramm mit amerikanischen Schulen hat, erklärt, der einjährige Amerikaaufenthalt beeinflusse, wie Schüler sprechen und denken. Sie seien entspannter und eher bereit, über unterschiedliche Themen zu reden, und sie hätten gelernt, auf eine andere Weise mit Büchern zu arbeiten.

Die Schülerin eines Beruflichen Gymnasiums urteilt im Rückblick auf ihren einjährigen Aufenthalt in den USA: Die Lehrer seien umgänglicher gewesen, und deshalb habe der Unterricht mehr Spaß gemacht. „Bei uns kämpft jeder nur für sich; in Amerika haben wir oft in Gruppen gearbeitet; die Mitschüler waren wirklich freundlich.“ (Vgl. MILOTICH 1999a, S. 153f., 156) Im Unterschied zu vielen seiner Kollegen glaubt ein Gymnasiallehrer, dass die außerunterrichtlichen Aktivitäten vom eigentlichen Zweck des Gymnasiums nur ablenken (vgl. ebd. S. 142). Dass dies nicht notwendig so sein muss, zeigt der Einblick in die unterschiedliche Praxis der drei in die Fallstudien einbezogenen Länder. Der Überblick über die drei Bände bietet eine Vielzahl solcher Einsichten. Die vergleichende Forschung führt hier gewissermaßen vor, dass alles auch ganz anders sein kann, dass aber das, was ist, so fest in der nationalen Kultur und Geschichte verankert ist, dass seine Veränderung auf massiven Widerstand stößt und unerwartete Effekte wahrscheinlich sind. Sich darauf realistisch einzustellen fällt Pädagogen wie Bildungspolitikern nach wie vor schwer.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BUSCH, L.: Jugendcliquen und aggressives Verhalten in der Schule. In: Empirische Pädagogik 14 (2000), S. 3–33.
- POPP, U.: Gewalt an Schulen als „Türkenproblem“? Gewaltniveau, Wahrnehmung von Klassenklima und sozialer Diskriminierung bei deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. In: Empirische Pädagogik 14 (2000), S. 59–91.
- STIGLER, J.W. u.a.: The TIMSS videotape classroom study: Methods and preliminary findings. Prepared for the National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Los Angeles/CA 1996.
- The Educational System in Germany: Case Study Findings. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Assessment. U.S. Department of Education, Washington/DC 1999 (a).
- The Educational System in Japan: Case Study Findings. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Assessment, U.S. Department of Education, Washington/DC 1998.
- The Educational System in the United States: Case Study Findings. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Assessment, U.S. Department of Education, Washington/DC 1999 (b).
- VOLLSTÄDT, W./TILLMANN, K.-J. u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999.

Abstract

The author reviews three qualitative case studies on the national educational systems of Japan, the United States, and Germany, conducted as a component of the Third International Mathematics and Science Study under the direction of HAROLD W. STEVENSON. The studies provide a sound basis for a better understanding of the fundamental differences in mathematics and science achievement between Japan and the two Western countries. While the comparative perspective remained implicit in the original publication of the country reports in three separate volumes, the article presents a comparative interpretation of findings focussed on three problem areas: 1. „The development and implementation of education standards“. 2. „The interpretation of and institutional reactions to individual differences in ability and achievement“. 3. „The role of schools in adolescents' lives“.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Parkberg 24, 22397 Hamburg