pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Albrecht, Achim

Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform? Konsequenzen aus PISA

Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 412-425

Quellenangabe/ Reference:
Albrecht, Achim: Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform? Konsequenzen aus PISA - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 412-425 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275275 - DOI: 10.25656/01:27527

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275275
https://doi.org/10.25656/01:27527

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

Achim Albrecht[1]

Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform?

Konsequenzen aus PISA

Die „PISA-Debatte" verkommt derzeit zu einem Hick-Hack zwischen Schnellschuss-Ratgebern und Rechthabern. Das auch für viele Pädagoginnen und Pädagogen Neue an erziehungswissenschaftlicher Denkweise, das PISA zu Grunde liegt, ist nicht vor dem Test vermittelt worden, sondern erreicht erst jetzt, nach dem Test, bruchstückhaft die interessierte Öffentlichkeit. Die Lexikon-Wissens-Welle („Wer wird Millionär?") verbindet sich mit platten Weisheiten wie „Kultur der Anstrengung schaffen" und der von Ratlosigkeit bestimmten Reaktion auf den Massenmord von Erfurt, der aber auch schon wieder aus dem Bewusstsein verschwindet.

Der für die PISA-Aufgabenstellungen bestimmende Begriff „*Literacy*" war bis zum vorigen Jahr selbst Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland in der Regel fremd. Jetzt ist er einer der Kernbegriffe, um die es eigentlich gehen *müsste*. Öffentliche Debatten aber beschränken sich in der Regel auf das Niveau von „deutsche Kinder können zu wenig Rechtschreibung und lesen zu wenig". Nach Erfurt übertrafen sich die Vorschläge an Kurzatmigkeit. Eine Chance droht zu zerrinnen. Es kann nicht dabei bleiben, dass der Spiegel eine Bildungsserie auflegt, der Stern ein Themenheft produziert (das ist mehr, als die gesamte KMK bisher an Publikationstätigkeit zu dem Thema geleistet hat).

1. So könnte die Versachlichung, Vertiefung und Verbreiterung der Debatte anfangen:

Die Schulen (Lehrkräfte, Eltern und Schüler) müssen in die Lage versetzt werden, sich mit dem Bildungskonzept, das sich hinter dem „Literacy"-Begriff verbirgt, auseinander zu setzen.

Es wäre dringend erforderlich, dass die hinter dem PISA-Test stehenden bildungstheoretischen Überlegungen der interessierten Öffentlichkeit in nachvollziehbarer Weise vermittelt werden, damit überhaupt bildungspolitisch und

1 Der Verfasser ist Pädagogischer Leiter an einer der vier Versuchsschulen des Landes Hessen, der Offenen Schule Waldau in Kassel. Die Offene Schule Waldau ist eine Ganztagsschule. Sie steht jederzeit auch Besuchern zu „Anschauungsunterricht" über eine „etwas andere" pädagogische Praxis offen.
Die Anregungen, Ideen und Forderungen zu Konsequenzen aus PISA beziehen auch die Erfahrungen aus 14 Jahren bildungspolitischer Arbeit als hauptamtlicher stellvertretender Bundesvorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ein.

pädagogisch geklärt werden kann, *ob* wir dieses Konzept dauerhaft adaptieren wollen und *wie* das geschehen kann: Welche Unterschiede zwischen dem „herkömmlichen" Schulalltag in Deutschland und dem, was die PISA-Experten wollen, gibt es überhaupt? Wollen wir – wenn wir gelernt haben, was da gemeint ist – diese Art von Bildung? Wie können wir sie erreichen?

Dazu ist es z.B. erforderlich, den Unterschied zwischen dem „traditionellen" Verständnis von „Wissen" im Sinne von „Vorratswissen" und dem mit dem „Literacy"-Begriff verbundenen Ziel von Kompetenzerwerb und „lebenslangem Lernen" im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen deutlich zu machen. Dazu sind praktische Beispiele für noch in den 50er und 60er, ja sogar 70er Jahren gültigen Vorstellungen von „guter Allgemeinbildung" und heutigen Erfordernissen hilfreich. Wir sollten für die öffentliche Diskussion einige der PISA-Aufgaben gemeinsam mit vergleichbaren, aber „traditionellen" Aufgabenstellungen, z.B. aus Schulbüchern, gegenüberstellen, damit der Unterschied auch für Laien deutlich wird.

Zwischen den meisten Testfragen, die bei Einstellungstests von Unternehmen benutzt werden um Eignungen herauszufinden, und dem, was die PISA-Experten weltweit erreichen wollen, liegen Welten. Schule kann aber nicht beides leisten: Nach PISA-Vorstellungen Unterricht verbessern und dafür sorgen, dass ihre Abgänger einen bildungspolitisch vor 20 Jahren stehen gebliebenen Wissenskanon reproduzieren können. Die Politik ist gefordert, mit Schulpraktikern, Erziehungswissenschaftlern, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Hochschulvertretern und dem Max-Planck-Institut in Berlin einen groß angelegten konstruktiven *und* öffentlichen Streit zu initiieren, was warum wie gelernt werden soll. Schulformfragen, (noch) gültige Lehrpläne und Stundentafeln oder gar Bundesländer-Eitelkeiten sollten dahinter zurückstehen. Lehrerinnen und Lehrer werden sich ratlos und frustriert auf das zurückziehen, was sie schon immer machen, wenn dieser klärende Prozess nicht rasch und gründlich beginnt – und zwar unter Einbeziehung der Schulen.

PISA war auch so etwas wie eine Überwältigung. Plötzlich ist PISA der Maßstab für Qualität – im Nachhinein. Niemand wurde 2, 3 Jahre *vorher* systematisch darin weitergebildet, die erziehungswissenschaftliche, die didaktische „Denke", die hinter den Aufgabenstellungen steht, zu erlernen, um Unterricht danach aufbauen zu können. Wenn PISA ein sinnvolles Instrument werden soll, dann muss das jetzt nachgeholt werden.

Nebenbei: Es ist schon ein bemerkenswerter Vorgang, dass in ihren Verlautbarungen unisono die Vertreterinnen und Vertreter von 16 Bundesländern davon ausgehen, dass die PISA-Konzeption offenbar für ein neues Bildungsverständnis die Richtige und für alle 16 Bundesländer im Grundsatz Gültige ist. Es drängt sich der Verdacht auf, dass nicht beabsichtig ist, in jedem einzelnen Bundesland die Lehrpläne und die Unterrichtspraxis wirklich mit PISA abzugleichen.

In Deutschland würde eine Chance vertan, wenn der öffentliche Diskurs auf dem Niveau des „Wir haben Recht" einiger KultusministerInnen stehen bliebe. Es geht nicht um ein paar „richtige" Antworten mehr, die jemand im Test geben kann, sondern um ein neues, zeitgemäßes Verständnis von Lernen. Hin-

gewiesen sei nur darauf, dass PISA weltweit „Science", also integrierte Naturwissenschaften testet, während die konservative deutsche Schullandschaft fast überall Biologie, Physik und Chemie getrennt in Mini-Häppchen unterrichtet. Gleiches gilt für Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde – und das auch noch oft bei getrennten Lehrerinnen oder Lehrern. In der Grundschule ist „Science" in den „Sachunterricht" integriert, der sehr oft nicht von Grundschullehrerinnen unterrichtet wird, die ein naturwissenschaftliches Fach mitbringen.

Nach wie vor wird in Mathematik zu oft der eine „richtige" Rechenweg zu einer Aufgabenlösung gepaukt, statt auf das selbstständige Finden von Lösungswegen Wert zu legen. Nach wie vor gelten oft die Vermittlung von Methodenkompetenz und sozialem Lernen als ausschließende Alternative zur „Stoffvermittlung". Schulen in Deutschland, die längst neue Wege beschreiten, gibt's sogar mehr als man denkt – aber zu wenige andere Schulen lernen von ihnen und die Kultusverwaltungen fördern sie zu gering. „Belohnt" wird Durchschnittsverhalten von Schulen durch gesicherte Planstellenzuweisungen, Sachmittelausstattung und Gebäude-Unterhaltung. „Belohnung" für innovative Projekte erfolgt in der Regel zu kurzatmig, zu gering und mit zu wenig nachhaltigem Effekt.

Die Schulen werden mit Wettbewerbsausschreibungen von Ministerien, Behörden, Vereinen, Firmen überhäuft – in der Regel stellen die Preise keine nachhaltige Verbesserung für die Schule oder die Schülerinnen und Schüler dar und in der Regel kommen die Preisausschreiben so kurzfristig, dass sie oft nicht vernünftig in geplanten Unterricht eingebaut werden können. Wettbewerbe nur als Imagepolitur für die Ausschreiber?

PISA zeigt nur Ausschnitte aus dem Problem-Syndrom namens „Bildung" in Deutschland auf. Die öffentliche Rezeption der Ergebnisse könnte zum Katalysator einer lange überfälligen großen Bildungsreform werden – mit einer Zeitperspektive von mehr als einem Jahrzehnt für die einzelnen Veränderungsschritte und -bereiche. Wenn es *jetzt*, im Jahr 2002, gelänge eine Koalition der Fachleute, der Politiker und der wichtigsten Medien zu bilden. Schule in Deutschland kann nicht durch isolierte Einzelmaßnahmen nachhaltig verändert werden. Der Wille zu einer umfassenden Reform ist allerdings noch nicht erkennbar.

Jedes Schulsystem muss vier Aufgabenbereiche befriedigend regeln, vielleicht kann einer davon problematisch sein, dann müssen die anderen drei Aufgabenfelder exzellent funktionieren. Deutschland leistet sich in allen vier Aufgabenfelder fundamentale Probleme:

(1.) Das System muss die gemeinsame Förderung von Kindern aller sozialen Schichten und Begabungskennzeichen sicherstellen: Durch Binnendifferenzierung, individuelle Förderung und vor allem eine Mentalität des „alle abholen, wo sie je einzeln stehen, jedes Kind so weit fördern wie möglich", frühe Auslese vermeiden. Wir tun in Deutschland das Gegenteil. PISA hat herausgefunden: Die soziale Selektion ist nirgendwo so groß wie in Deutschland. Vielleicht könnte man die frühe Selektion und das Einschachteln in drei Schultypen verantwortbarer machen, wenn man dieses Problem durch die drei anderen Bereiche zumindest abfedert. Aber das tun wir nicht:

(2.) Wir praktizieren auch noch Lernformen, die durch Frontalunterricht, Methodenarmut, Fächersalat am Vormittag (eben waren noch die „if-clauses" in Englisch ganz wichtig, jetzt ist Kunst dran und das Kind soll kreativ sein – danach wird es um Jesus gehen (getrennt nach Katholiken, Protestanten und den Rest und in der folgenden Stunde soll es das Bruchrechnen sehr ernst nehmen. In der Geografiestunde danach geht dann nichts mehr. Aber die ist auch nicht versetzungsrelevant). Das Problem der Methoden-Ignoranz in der Unterrichtsgestaltung verschärft sich im Schulsystem aufsteigend bis zur gymnasialen Oberstufe, wo Schulbuch, vervielfältigter Text und Monologe noch immer dominieren.

(3.) Wir beschränken den Unterricht auf den Vormittag, Zeit für Gespräche, miteinander leben, ganzheitliche Erfahrungen machen ist nicht vorgesehen: Ganztagsschule ist in Deutschland die Ausnahme. In der Halbtagsschule fangen wir mit vielen Inhalten zu spät und zu sehr voneinander isoliert an. (Fremdsprache, Naturwissenschaften (statt Bio, Chemie, Physik), Gesellschaftslehre/Gemeinschaftskunde statt Geografie, Geschichte und Sozialkunde, in der dann neben Politik oft noch Rechtskunde und Ökonomie platziert sind.

(4.) Wir bilden Lehrerinnen und Lehrer als die Vertreterinnen und Vertreter zweier Fachwissenschaften aus, die, je nach Uni, auch noch ein bisschen was von Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Bildungstheorie/Bildungsgeschichte mitbekommen – oft zur Unkenntlichkeit verstümmelt. Von keinem Arzt würden wir uns behandeln lassen, von keinem Anwalt vertreten lassen, von keinem Versicherungskaufmann beraten lassen, der so praxisfern ausgebildet wurde. Bei Kindern merkt man's halt nicht so schnell... Wir haben zugelassen, dass eine erhebliche Überalterung der Lehrerschaft in der alten Bundesrepublik eingetreten ist, die im Osten mit 10 Jahren Verspätung kommen wird und wir bieten – mit Ausnahmen – keine Weiterbildungsstrukturen an, die die Lehrkräfte auf dem denkbar besten pädagogischen und fachlichen Stand halten – im Gegenteil: Wir investieren viel in Studium und Referendariat, und dann überlassen wir es den Einzelnen, welche Qualität von Arbeit sie 30 Jahre lang abliefern.

Da über Deutschland wohl erst noch zwei, drei PISA-Katastrophenergebnisse hereinbrechen müssen, die sozialpolitisch und ökonomisch furchtbaren Differenzen zwischen „Erfolgreichen" (die international nicht mal Spitze sind) und Risikogruppen wohl noch schlimmer werden müssen, ehe eine neue Debatte über das sog. dreigliedrige Schulsystem losgeht, sollten wir uns wenigstens die drei anderen Problembereiche vornehmen. Sie könnten nach einer grundlegenden Reform die politisch in Deutschland gewollten Folgen der frühen Selektion mindern.

2. *Aus PISA folgt mehr Eigenverantwortung für die einzelnen Schulen, aber auch mehr Unterstützung der Schulen – keinesfalls mehr Zentralismus.*

Gültige Lehrpläne und Schulgesetze müssen durch Expertinnen und Experten darauf abgeprüft werden, in welchen grundsätzlichen Fragen und wie umfangreich sie den pädagogischen Zielsetzungen von PISA widersprechen. Das ist deswegen wichtig, weil PISA zu einer wichtigen und dauerhaften Messlatte dafür werden wird, wie gut eine Schule arbeitet.

Jeder beruft sich jetzt auf PISA – wir werden uns noch wundern. Die Expertenteams, die PISA entwickelt haben und weiter entwickeln, werden in die Rolle derer gebracht, die definieren, was unter einer erfolgreichen, die Schülerinnen und Schüler optimal bildenden Schule zu verstehen ist. Dieser Aspekt einer öffentlichen Debatte wird nicht mehr zu stoppen sein. Dabei wird deutlich werden, dass Fächerintegration, fächerübergreifendes Lernen, „Lernen lernen", Schlüsselqualifikationen" und „Kompetenzen", Umsetzung des Gelernten in praktisches Problemlösen in verwandten Kontexten, eben „Literacy", zwangsläufig zu einer Durchforstung von „Lern-Stoff" führen müssen. Dabei wäre es zu kurz gegriffen, nur „auszudünnen". Vielmehr muss es um dreierlei bei dieser „Durchforstung" gehen:

Es muss geklärt werden, was in einzelnen Fächern bzw. Lernfeldern und Sinnzusammenhängen unverzichtbares „Wissen" ist, auch im Sinne von „auswendig lernen", und „merken" – allerdings mit dem Zusatz: „und *nachhaltig* merken und anwenden können" – in Deutschland gibt es aus „guten" Gründen keine breit angelegte Studie darüber, was Schülerinnen und Schüler von dem memorierten „Stoff", z.B. bestimmten Fachbegriffen, Formeln, Vokabeln usw., den sie für eine Klassenarbeit auswendig gelernt haben, ein Jahr später noch wiederholen können – geschweige denn in sinnvollen Anwendungssituationen verwenden können. „Wissen" muss in neuen Zusammenhängen immer wieder einmal angewendet werden können, damit die „Lernzeit" sich gelohnt hat und „Gewusstes" nicht nach und nach in „Vergessenes" übergeht. Daraus müssen offene Spiralencurricula entstehen, die ständiger Veränderung und regionaler und gruppenbezogener Veränderung zugänglich sind. Das bedeutet: Das noch in der DDR und unter Mayer-Vorfelder in Baden-Württemberg praktizierte engmaschige zentrale Instrument bindender Stoff-Lehrpläne ist endgültig „out". Der teilweise festzustellende Versuch ihrer Wiederbelebung ist anachronistisch. Schulaufsicht, Kultusministerien und Parlamente haben jetzt die Chance, Schulen Anreize zu geben, ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit so zu verändern, dass sie künftig „PISA-kompatibel" werden kann.

Es muss die „gleichberechtigte" Funktion von „Wissen" mit der Aneignung und Erweiterung von „Literacy" deutlich werden. Praktisch gesehen müssen die Paradigma, die hinter den einzelnen Aufgabenstellungen des PISA-Tests stehen, publiziert, erklärt und so breit wie möglich in den Schulen mit den Aufgabenstellungen unserer bestehenden Lehrpläne, Schulbücher und schulischen Materialien und Methoden abgeglichen werden. Wir müssen damit beginnen, erst einmal Lehrerinnen und Lehrern und möglichst weitgehend auch Eltern das „Aufgabenformat", die Andersartigkeit der Herausforderung, die für die Schülerinnen und Schüler hinter den PISA-Aufgaben steht, zu vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer müssen Hilfe dabei bekommen, solche Aufgaben gruppenbezogen selbst entwickeln zu können.

Lehrerinnen und Lehrer wissen zu wenig darüber, wie Lernen effektiv gefördert werden kann. Psychologische und medizinische Kenntnisse des letzten Jahrzehnts haben sich noch nicht in der Breite in praktische Förderinstrumente für das Lernen umgesetzt. Maßnahmen im Stil der „Klippert-Methoden"-Welle gehen zwar in die richtige Richtung, isoliert bleiben sie vorhersehbar begrenzt wirksam. Frontalunterricht mit Frage-Antwort-Spiel, bestenfalls unterstützt durch Arbeitsblätter, die speziell für eine Gruppe/eine Unterrichtsstunde an-

gefertigt wurden, dominiert nach wie vor den Unterrichtsalltag in den meisten Klassenräumen. Dafür verantwortlich sind die, die äußersten Falls Crash-Kurse im Methodentraining statt einer gediegenen methodischen Weiterbildung ermöglichen. Das kostet nämlich richtig Geld.

3. Jetzt muss die Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer endlich ausgebaut werden.

In den meisten Bundesländern gab es in den vergangenen Jahren keine staatliche Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer mit unterrichtsbezogener Breitenwirkung (Gemeint ist: Fortbildung mit einer Veränderung pädagogischer Praxis bei der Mehrheit der Lehrkräfte, die erkennbar auf Fortbildung zurückzuführen wäre), um seriös eine pädagogische Praxis in den Schulen zu entwickeln, die den Zielsetzungen, die hinter PISA stehen, näher kommt als die derzeitige Schulwirklichkeit.

Es gab allerdings eine breite, vor Jahren schon zuerst in den Grundschulen begonnene, in guten Gesamtschulen besonders intensiv weitergeführte und von mehr Schulen als die Öffentlichkeit weiß, partiell übernommene reformpädagogische Bewegung, der die „Methodenbewegung", die an Managementprinzipien orientierte Schulentwicklungsbewegung (Schulqualitäts-Debatte, Schulprogramme, Evaluation) und die Forderung nach nachprüfbarer „Leistung" grundsätzlich gar nicht widersprechen. Reformpädagogik, humanistische Psychologie und systemisches Denken und Methodentrainings und Leistungsanforderungen sind nur verschiedene Seiten oder Räume ein und desselben „Hauses des Lernens", das die Schule werden soll.

Alle einschlägigen Untersuchungen weisen darauf hin, dass die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf mit Engagement ausübt. Defizite gehen nicht kollektiv zu Lasten der Lehrerinnen und Lehrer. Aber seit Jahrzehnten wird den Lehrerinnen und Lehrern mehr und mehr an Aufgaben aufgepackt, die als Probleme in der Gesellschaft entstanden sind. Die Bedingungen wurden gerade in den 90er Jahren generell verschlechtert. In den neuen Bundesländern wurde zunächst einmal mit dem Überstülpen westlicher Schulstrukturen, westlicher Lehrpläne und Schulbücher, der kollektiven Verdächtigung der Lehrerschaft als Diener eines „Unrechtssystems" und mit massenhaften Entlassungen Schule nachhaltig gestört.

Heute ist festzustellen: Das Problem der Lehrerinnen und Lehrer ist im Allgemeinen nicht die Bezahlung (die ist in der Höhe, pauschal gesagt, akzeptabel und im europäischen Maßstab befriedigend). Das Problem sind mangelnde Zeit, sobald sich ein Lehrer/eine Lehrerin wirklich engagiert und vor allem das Gefühl öffentlicher Missachtung guter Lehrerarbeit. Lehrerschelte, Verordnung von Arbeitszeitverlängerungen, immer neue Anforderungen im Bereich sozialpädagogischer Aufgaben – aber weder Ministerpräsidenten noch Bürgermeister, ja, nicht einmal Kultusminister oder Schuldezernenten suchen systematisch nach Anlässen, den Stellenwert von Bildung und den Wert guter Lehrerarbeit regelmäßig herauszustellen – und in den Medien machen sich Negativberichte offenbar besser als regelmäßige Reportagen über beispielhafte Schulen (damit sind nicht die Regionalzeitungs-Berichte mit Foto über einen Schul-Event gemeint, die sind wichtig, aber sie dienen nicht der kritischen öffentlichen Auseinandersetzung mit Bildung). Wer Schule im Sinne von PISA ver-

ändern möchte, kann dies nur mit den vorhandenen Lehrerinnen und Lehrern tun – und die haben oft genug die Erfahrung gemacht, dass eine Debatte wie die um PISA nach dem Hühnerstall-Prinzip verläuft: Es klopft jemand an die Stalltür – großes Gegacker und Geflatter im Stall; da nichts weiter geschieht, sitzen bald wieder alle an derselben Stelle auf derselben Stange; Ruhe bis zum nächsten Klopfen. Wer die Lehrerinnen und Lehrer – und nicht nur diejenigen, die ohnehin unverdrossen immer wieder Neues entwickeln, für einen pädagogischen Alltag im Sinne von PISA gewinnen will, muss dauerhaft ermutigen, anerkennen, für alle verpflichtende Fortbildung einführen (und bezahlen) und konsensfähige, handfest mit Ressourcen ausgestattete Perspektiven aufzeigen.

4. Wir stehen vor einem Generationenwechsel in der Lehrerschaft. Die jetzige Lehrerausbildung an den Universitäten wird dafür sorgen, dass sich nichts ändert – wenn die Ausbildung nicht geändert wird.

Gerade darin liegt die positive Herausforderung von PISA: Wenn PISA zu einer breiten, dringend notwendigen, in die Tiefe gehenden Bildungsreform genutzt werden soll, dann müssen diese verschiedenen Dimensionen endlich Grundlage und Zentrum der Lehreraus- und Fortbildung werden. Dies bedeutet z.B.:

Es müssen überall formal klare, gut ausgestattete und sich selbst regulierende Institutionen in den Universitäten geschaffen werden, die für Lehrerausbildung verantwortlich sind. Sie müssen stark genug sein, um die unheilvolle Fächer-Dominanz und Praxisferne in der Realität der Lehrerausbildung zurückdrängen zu können. Lehramtsstudiengänge müssen von Anfang an auf Schule bzw. schulnahe Berufsfelder bezogen sein. Eine Zweiteilung nach dem Prinzip von „erst Fachwissen, dann Praxis" ist eine fatale Fehlentscheidung, die von einer schul-ignoranten Hochschullobby bei vielen Kultusministern fast schon durchgesetzte Idee einer konsekutiven Lehrerbildung – „erst Fachwissen, dann Schulpädagogik" – geht dramatisch in die Irre. Wir brauchen Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs mit jungen Leuten, die ihr Fachwissen unter dem Verwertungszusammenhang „Schule" erwerben, die sich selbst früh und gut betreut in der Lehrerrolle erleben und erproben können. Manche können dann rechtzeitig diese Berufsidee aufgeben, die Mehrheit sich wirklich auf den künftigen Beruf als Zentrum ihres Studiums vorbereiten. Umgekehrt bleiben für den Lehrerberuf, wie bisher, zu oft die übrig, die fachwissenschaftlich nicht „gut genug" für ein Spitzendiplom waren. Die komplexen Kompetenzen des Lehrerberufs müssen endlich gleich wichtig neben dem Erwerb von Fachwissen ab dem ersten Semester an der Universität vermittelt werden.

Wenn das an den bestehenden Universitäten nicht zügig zu verwirklichen ist – warum nicht einen echten Neuanfang wagen? Was, außer der herrschenden Deutung des Beamtenrechts und Bundesbesoldungsgesetzes, spricht gegen den Aufbau pädagogischer Fachhochschulen, an denen in tatsächlichen acht bis neun Semestern (einschließlich Examen) die erste Phase der Lehrerausbildung, in enger Kooperation mit Schulen, absolviert wird, wenn man gleichzeitig Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, verbunden mit Zertifikaten und darauf folgenden Aufstiegschancen verbindet?

Wem das bildungspolitisch zu riskant ist, der muss dafür sorgen, dass an den Unis selbst endlich überall diejenigen über Neuberufungen für Didaktik-Lehr-

stühle und allgemeine Erziehungswissenschaften entscheiden, die sich auch tatsächlich um das Praxisfeld Schule kümmern. Zweifel sind berechtigt, ob das gelingen kann. Nach Luhmann geht es einfacher und schneller, eine neue Organisationsform aufzubauen, statt eine bestehende zu renovieren.

Berufsbegleitende Lehrerfort- und Weiterbildung muss endlich so ausgestattet werden, wie das ihrer Bedeutung entspricht und muss die oben stichwortartig genannten Kompetenzfelder der Lehreraufgaben hinreichend vermitteln können. Dabei kommen Aufgaben der fachlichen/fächerbezogenen Fortbildung und Aktualisierung einmal erworbenen Hochschulwissens hinzu. Verbindliche Fortbildungszeiten in unterrichtsfreier Zeit (auch Ferien) müssen ausgehandelt werden; in diesen Zeiten müssen allerdings auch qualitativ gute Angebote und ausreichende Finanzmittel in den Lehrerbildungsinstituten bzw. zur Unterstützung von „schulinterner Fortbildung" oder zur Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten Dritter zur Verfügung stehen.

5. *Das Grundrecht auf „freie Entfaltung der Persönlichkeit" durch Bildungschancen ist überhaupt erst zu gewährleisten und das Gleichheitsgebot des Grundgesetzes dadurch ernst zu nehmen, dass wir die soziale Ungleichheit der Startchancen durch besondere Förderung verringern – aufheben kann Schule sie nicht, nur die Folgen mindern – aber PISA zeigt: Genau das tun unsere Schulen schlechter als die Schulen der meisten Länder!*

Eines der gravierendsten Probleme, das PISA aufzeigt, ist die Tatsache, dass in Deutschland – immer noch – Kinder aus ärmeren, bildungsferneren Elternhäusern viel schlechtere Startchancen haben als die Kinder wohlhabender Eltern, die selbst einen höheren Bildungsabschluss haben. Deutschland gehört zu den Ländern, bei denen der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern besonders groß ist.

Natürlich ist die Versuchung groß, zu sagen: das liegt am frühen und primitiven Aussortieren nach der 4. Klasse in drei Sorten „Lerner": „Gute", „Mittelgute" und „Schlechte" und an der Halbtagsschule, die zu wenig Zeit für ganzheitliche Bildungsprozesse lässt. Im Grundsatz ist diese Kritik so alt wie richtig – kein Industrieland sortiert seine Kinder so früh auseinander und lässt Schülern so wenig Zeit am Tag, um in der Schule zu „verweilen". Doch die Wirklichkeit ist kompliziert: Auch Gesamtschulen schneiden in Deutschland nicht so ab, wie man sich das als Bildungsreformer wünscht – teilweise ganz im Gegenteil. Allerdings zeigt eine parallel zu PISA in Hamburg durchgeführte große Erhebung („LAU"), dass auch die Gymnasien riesige Defizite haben – LAU sollte überall in Deutschland durchgeführt werden. Es nützt niemandem eine neue Schulformdebatte zu beginnen, und es nützt auch nichts, die – an sich richtige – Klage darüber zu wiederholen, dass die integrierten Schulen in Deutschland in Konkurrenz zum traditionellen Schulwesen stehen: Das bildungspolitische Klima ist nun mal nicht so und wird es auch in diesem Jahrzehnt nicht werden, dass Strukturdebatten anstehen. Es gilt zwar, den geradezu zwanghaften Gymnasialverteidigern entgegen zu treten und die Probleme des Gymnasiums – z.B. die hohe Zahl von Sitzenbleibern und Abbrechern, aber vor allem die pädagogische Illusion, eine Gymnasialklasse habe etwas mit einer *homogenen Gruppe* zu tun und deswegen brauche man keine Binnendiffe-

renzierung – bewusst zu machen – aber der Schwerpunkt der Konsequenzen aus PISA muss in der Ermutigung der einzelnen Schulen zu Profilbildung, Qualitätsverbesserung und Modernisierung des Unterrichts im Sinne des „Literacy-Konzepts von PISA liegen.

6. PISA befördert einige wichtige Themen ins öffentliche Bewusstsein. Andere dürfen nicht vergessen werden: Politische Bildung zum Beispiel.

In den fünfziger Jahren gab es, eingedenk einer gerade erst überstandenen furchtbaren Diktatur, einen breiten Konsens über die Notwendigkeit „Politischer Bildung" als Fach und als Unterrichtsprinzip. In den siebziger Jahren fand eine – überfällige – „Versozialwissenschaftlichung" dieses wichtigen Bereichs statt, emanzipatorische Zielsetzungen standen im Zentrum von Lehr- und Rahmenplänen. Konflikte wurden öffentlich um das Fach ausgetragen. Und heute?

Seit den 90ern haben wir in Deutschland drei politische Phänomene, die Anlass sein müssten, eine intensive Förderung dieses Aufgabenfeldes anzupacken – aber hier herrscht ein unglaublicher Stillstand, von der theoretisch-didaktischen Grundlegung bis zum schulischen Alltag. „Projektwochen" und „Konflikttrainings", Wettbewerbe des Bundespräsidenten und Ähnliches täuschen da eher über die triste Wirklichkeit hinweg, als sie bewusst zu machen. Die Konzentration auf Deutsch, Mathematik und Fremdsprache als versetzungsrelevante Fächer macht „Politische Bildung" vielerorts zu einer randständigen Aufgabe und da, wo immer noch Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde in Einzelstunden (und in manchen Jahrgängen gar nicht) unterrichtet wird, ist dieser Bereich nahezu bedeutungslos. Vor allem aber gibt es zu selten ein Nachdenken darüber, was und wie heute Politische Bildung sein kann. Ich meine diese drei Phänomene:

- Immer weniger Menschen beteiligen sich an Wahlen. Der Trend geht hin zu US-amerikanischen Verhältnissen. Man sollte meinen, Politiker würde dies aufregen, denn bei einer Wahlbeteiligung von 60%, von z.T. schon unter 50%, kann von einer „Volksvertretung" wohl nicht mehr gesprochen werden. Eine gewählte Regierung hat damit einen Wählerauftrag durch weniger als 1/3 der Bevölkerung. Wir haben zunehmend nicht nur „Passivbürger/innen" im Sinne von „nur Wähler, sonst kein Engagement", sondern Millionen, die sich aus jedem öffentlichen politischen Diskurs verabschiedet haben.
- Zu viele Jugendliche fallen auf rechtsextreme Weltbilder herein und zu viele Jugendliche bleiben zu lange in rechtsextremen Szenen. Zu viel Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Demokratiefeindlichkeit geht von diesen Szenen aus.
- Der kulturelle Wandel hat die Mehrheit der Jugendlichen nicht „unpolitisch" werden lassen – sie haben grundlegend andere Muster, in denen sie sich „einmischen" wollen – und es auch tun. „One-Purpose-Projekte (ein Ziel, eine Aufgabe, ein überschaubarer Ort, eine überschaubare Zeit des Engagements, eine vorübergehende Einbindung in eine Gruppe) erreichen viele aktive Jugendliche.

„Politische Bildung als *fächerübergreifendes Erziehungsprinzip*" – wann hat sich eine Lehrerkonferenz zum letzten Mal intensiv damit befasst, was das heute für den *Alltag* einer Schule heißen könnte? Hier gilt wohl wirklich, dass die berühmten Ausnahmen die Regel bestätigen.

7. Die politisch Verantwortlichen sollten Wege finden, Bewegung zu belohnen, sollten auf Veränderungsbereitschaft in der Region vertrauen – und sie ermöglichen, fördern und bekannt machen.

Die notwendige umfassende Bildungsreform kann nicht „von oben" verordnet, sondern „von oben" nur gefördert und in gewissem Umfang gelenkt werden. Fördernde Schritte können neben den genannten Maßnahmen sein:

- Schulen, die wesentliche Aspekte, die hier angesprochen wurden, bearbeiten wollen, um sich weiterzuentwickeln, werden „belohnt". Sie können z.B. Anträge auf Fördermitteln stellen, deren Verwendung der Evaluation unterliegt.
- Schulen können externe Evaluation mit Bildungs- und Beratungsinstituten nach zu entwickelnden Prinzipien nutzen und erhalten dafür Fördermittel, wenn sie sich dabei an bestimmte Qualitätsstandards halten. Dazu gehört z.B. dass ein vorgegebener und ein individuell ausgehandelter Anteil von Arbeitsfeldern einer Schule evaluiert wird und die Qualität des evaluierenden Instituts gewährleistet ist.
- Schulen können sich zu freiwilligen Verbünden zur Realisierung von pädagogischen Projekten zusammenschließen. Dazu gehören auch Projekte, in denen Schulen sich mit Dritten zusammenschließen. Solche Projekte werden durch Fördermittel unterstützt.
- In allen Bundesländern werden „Versuchsschulen"/„Modellschulen"/„Pilotschulen" eingerichtet, die, nach entsprechenden Planungs- und Genehmigungsvorläufen, auf lange Zeiträume erforderliche Unterstützung durch Personal- und Sachausstattung erhalten, vor allem auch öffentlich finanzierte wissenschaftliche Begleitung und besondere Fortbildung. Diese Schulen übernehmen „Nukleus-Funktionen" für Schulen, die nach und nach „von ihnen lernen", kooperieren in besonderer Weise mit Lehrerbildungsinstitutionen der Hochschulen und der Länder und beschleunigen so Schulqualitätsentwicklung. Der Anteil solcher Schulen sollte in den Bundesländern innerhalb der nächsten 5 Jahre nicht unter 5% liegen und nach und nach auf 10% gesteigert werden.

An solchen Schulen könnten auch besonders intensiv Praxisfelder für Lehramtsstudenten eröffnet werden. Solche Schulen müssen auch besonders gründlich Formen der Evaluation und deren Wirksamkeit auf Verbesserungen erproben.

Dass ganzheitliches, kinder- und jugendlichen gemäßes Lernen besser an guten Ganztagsschulen als in der Reduktion auf 8 bis 13 Uhr erfolgen kann, ist unbestritten. Es kommt darauf an, den Vormittag nicht einfach zu verlängern, sondern die Chance einer wesentlichen pädagogischen „Umstellung" zu nutzen, die in einem Prozess von einigen Jahren an vielen Schulen ja schon gelungen ist. Dazu gehört, intelligente Tagesrhythmen zu konzipieren, wie sie z.B. an der Offenen Schule Waldau in Kassel (s. Internet: www.osw-online.de) seit über 20 Jahren praktiziert werden. Gemeint sind insbesondere ein flexibler Beginn am Morgen, offene Angebote am späteren Nachmittag und Projektwochen nicht nur als Alibi am Schuljahresende.

- Evaluation ist für die Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland immer noch etwas Bedrohliches. Die Kultusministerien müssen endlich hinreichende Mittel zur Verfügung stellen, damit eine genügende Anzahl von Schulen sich die professionelle externe Beratung einkaufen kann, die sie brauchen, um *interne* Evaluation zu lernen. *Externe* Evaluation zu einem von den Schulen als nützlich betrachteten – und nicht, wie bei der britischen „School Inspection" als Trauma empfundenen Obrigkeitsinstrument – zu machen, ist not-

wendig, kostet aber noch mehr Geld. Auch hier sind relativ schnell Beispielprojekte einführbar, wenn man es zunächst interessierten Schulen überlässt, sich Evaluationspartner in OE-Instituten, Hochschulen usw. zu suchen und mit ihnen die Gegenstände und Kriterien externer Evaluation auszuhandeln. Daraus ließen sich Modelle für den „Normalfall" externer Evaluation entwickeln, die die Unerfahrenheit des deutschen Schulsystems mit diesem Instrument berücksichtigen und zur Qualitätsverbesserung tatsächlich beitragen können.

Von den verschiedenen Möglichkeiten der vergleichenden Überprüfung von Schulen ist die die Schlechteste, die durch zentrale Leistungstests, gar mit öffentlichem Ranking, die gerade geforderte Profilbildung der Einzelschule wieder zerstört und Lehrer und Schüler in Angst und Schrecken versetzt. Die Testeritis in den USA hat keine guten Schulen hervorgebracht und das Ranking in England verbreitet Stress und Schrecken.

Intelligente Lösungen könnten so aussehen: Die Kultusverwaltung sorgt durch eine von ihr geprüfte Liste von externen Evaluationsinstituten (Uni-Fachbereiche, private Institute, Fortbildungsinstitute usw.) für qualitative Mindeststandards der Evaluateure, die Schulen wählen sich daraus Partner aus. 50% der Gegenstände der Evaluation werden vorgegeben, 50% sind Themen, die die Schule mit ihrem Evaluationspartner vereinbart. Eine andere Möglichkeit: Einige Schulen tun sich über mehrere Jahre zusammen und erhalten die Möglichkeit, nach dem Prinzip von Peer-Groop-Revue sich gegenseitig zu evaluieren. Sie legen den Maßnahme-Katalog offen und helfen sich gegenseitig beim Umgang mit den Ergebnissen. Dazu werden die Schulen mit hinreichend Zeit und Geld ausgestattet.

Dritte Möglichkeit: Kleine Gruppen von Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften aus verschiedenen Schulen werden zu Evaluationsteams weitergebildet. Sie unterliegen Supervision und können von Schulen aus einer Liste angefordert werden. Diese Teams werden an zwei Tagen in der Woche vom Unterricht freigestellt. Die Ausbildung übernehmen private Unternehmen, z.B. Coaching-Einrichtungen von Betrieben gemeinsam mit Erziehungswissenschaftlern.

Alle drei Modelle könnten vier, fünf Jahre lang erprobt werden, ehe verbindliche Einführungen erfolgen. Es ist keine Frage, dass mehr Autonomie auch zu mehr Legitimierungsdruck führt. Je höher allerdings bei Evaluationsverfahren der Anteil ist, der eingesetzt wird, weil eine Schule sich tatsächlich für ihre Weiterentwicklung einen Nutzen davon verspricht, desto wirksamer werden externe Evaluationsverfahren die Qualität von Schulen verbessern, statt neue Fassaden aufzubauen. Je mehr Schulen selbst bestimmen, mit wem und wie sie die Qualität ihrer Arbeit ermitteln, desto wirksamer wird der Prozess. Die Aufgabe der Schulverwaltung ist es, auf der Meta-Ebene der Kontrolle sicherzustellen, dass professionelle Verfahren gewählt werden, statt sich operativ einzumischen. Das müsste die deutsche Schulaufsicht ihrerseits aber meist erst lernen.

8. Das Schulmanagement muss modernisiert werden. Dies alles geht nicht ohne den Kraftakt einer Modernisierung des Schulmanagements und der Schulbudgetierung sowie der Aufstockung des Bildungsanteils am Bruttosozialprodukt.

Einerseits können durchaus Ressourcen eingespart werden, vor allem in der mehrstufigen Schulverwaltungshierarchie, der Trennung von kommunaler und

staatlicher Schulverwaltung usw. Andererseits muss kritisch festgehalten – und geändert werden:

• Die Unterrichtsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland durch die Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche und häufig die Gruppengrößen ist in der Regel zu hoch und führt zu einer auch ökonomisch unsinnigen Frühpensionierung von viel zu vielen berufserfahrenen Lehrkräften. Eine Debatte über Einkommensstrukturen (z.B. unterschiedliche Bezahlungen bei verschiedenen Lehrämtern oder die gegenüber anderen Lehrergruppen ungerechte A-14-Beförderung von Studienräten) und Arbeitszeit könnte, wenn ein ernsthafter Dialog mit Bildungsgewerkschaft und Standesverbänden statt des gängigen Anordnens versucht würde, neue Wege eröffnen.

Für viele Lehrkräfte in den letzten Jahren vor der Pensionierung könnte auch die Arbeit mit kleinen Gruppen, z.B. zur Integration von Migrantenkindern, die besondere Förderung einzelner Schüler usw. eine gute Alternative zur Frühpensionierung sein. So würde Berufserfahrung noch genutzt, wenn es „nur" darum geht, das jemand eben mit 25, 30 oder mehr Kindern auf einmal nicht mehr zurecht kommt, aber gerne noch pädagogisch tätig wäre.

Unterm Strich wird hier aber, bezogenen auf die Zahl der Lehrerstellen, zugelegt werden müssen. Ein trotz Schülerrückgangs in Zukunft erst einmal gar nicht einsetzender und dann relativ, in Bezug auf die Verringerung von Schülerzahlen, deutlich verlangsamter Rückgang von Lehrerstellen, könnte das zentrale Instrument einvernehmlicher und finanziell darstellbarer Lösungen sein. So könnte der Schülerrückgang überwiegend zur Verbesserung der Personalausstattung genutzt werden – ein Mehr an Schulautonomie erfordert die Einstellungskompetenz in der Hand der Schule (ausdrücklich: nicht, wie in England, „des Schulleiters") unter schulaufsichtlicher Kontrolle.

• Schule entwickeln heißt auch: Schule kompetent leiten. Die Zeit, die Schulleitern und Schulleiterinnen bzw. weiteren Schulleitungsmitgliedern auf Grund hoher Unterrichtsverpflichtungen, besonders, an mittleren und kleinen Schulen dafür zur Verfügung steht, ist lächerlich gering und führt zu einer Entprofessionalisierung der Schulleitungsrolle. Man vergleiche einmal eine Schule mit 30 oder 50 Lehrkräften mit einem Betrieb gleicher Größe und ähnlich qualifiziertem Personal in der Produktion bzw. ähnlich anspruchsvollen Aufgabenstellungen im Hinblick auf die administrativen und Management-bezogenen Personalressourcen.

• *Zeit*, nicht in erster Linie *Geld*, brauchen auch „Mentoren", also Lehrkräfte, die Referendare betreuen und anleiten. *Zeit* brauchen Fachleiter in Studienseminaren, *Zeit* brauchen Lehrkräfte, wenn sie bei Kollegen hospitieren sollen, andere Schulen besuchen sollen, um von ihnen zu lernen, Modelle für Verbesserungen entwickeln sollen. *Zeit* brauchen Beratungslehrer und Mediatoren. Im Gegensatz zu weit verbreiteten Vorurteilen haben gerade diese Gruppen, sowie die Schulleitungen, zu viel Unterricht zu halten, wenn sie sich um ihre außerunterrichtlichen Aufgaben kümmern sollen.

• Als neue, personalintensive Aufgabe kommt auf alle Schulen die Administration von PC-Netzwerken zu. Staatlicherseits müssen schleunigst die Finanzmittel dafür mindestens in dem Umfang bereitgestellt werden, der in der Wirtschaft als Messlatte für eine bestimmte Zahl von im Einsatz befindlichen PCs (mit denen ausgebildete Erwachsene umgehen) gilt.

9. Die PISA-Philosophie muss auch kritisch hinterfragt werden.

Das, was an PISA für die meisten Schulen in Deutschland neu und richtig ist, muss hierzulande in den Universitäten, Studienseminaren, Schulen, Forschungs- und Weiterbildungsinstituten, die sich mit Schule befassen, verarbeitet und selbstbewusst mit dem, was in Deutschland längst auch an Reformkonzepten entwickelt wurde – und teilweise bereits Wirklichkeit wurde – für einen Diskurs innerhalb Deutschlands aufbereitet werden. Der Ansatz von PISA muss auch Kritik zugänglich sein und ist mit Gefahren verbunden.

- PISA verengt bisher schulische Bildungsprozesse auf die Bereiche „Schreib-Lesefähigkeit", Mathematik und Naturwissenschaften. Schule führt in die jeweilige Kultur und die gesellschaftliche Wirklichkeit einer Region, eines Landes, eines Kontinents ein und soll junge Menschen befähigen, selbstverantwortlich für sich und mitverantwortlich für ihre Mitmenschen, für die Demokratie, für den Globus angemessen handeln zu lernen. Dies umfasst den Beruf so wie die Familie, die Freizeit so wie Politik und Künste. Schule ist eine Institution im Dienste der Gesellschaft *und* der Heranwachsenden. Deswegen muss Schule mehr sein als der Lernbereich, den PISA erfasst.
- PISA birgt auch die Gefahr einer „Testgläubigkeit", wie sie sich in der vorpädagogischen und vorprofessionellen Idee zentral verordneter Abschlussprüfungen und Tests widerspiegelt. Vergleichstests können sehr hilfreich sein, um Lehrerinnen und Lehrern zu zeigen, wo Stärken und Schwächen des Alltags ihrer Arbeit liegen und um Konsequenzen daraus zu ziehen. Schülerbeurteilungen aber gehen sinnvoller Weise von dem gesamten Lernprozess in einer konkreten Gruppe über ein Schuljahr bzw. einen gesamten Bildungsgang unter den konkreten Bedingungen vor Ort aus. Punktuelle Prüfungen können durchaus ihren Sinn haben. Aber sie müssen zu einem erheblichen Teil in den Einzelheiten von Aufgabenstellungen vor Ort entwickelt werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer z.B. ein Vorschlagsrecht für Abituraufgaben haben, diese Vorschläge von einer nächst höheren Instanz geprüft und ggf. auch zurückgewiesen werden, dann respektiert solch ein Verfahren sowohl die Lernwirklichkeit einer Schülergruppe als auch die Professionalität der die Aufgaben vorschlagenden, beurteilenden und genehmigenden oder zurückweisenden Pädagogen – und diese Aufgaben sind dem Diskurs der Fachleute vor Ort zugänglich. Zentrale Tests führen leicht zu Sinnentleerung, entfremdetem Lernen und zu Prüfungen mit dem Charakter von „Russischem Roulett". Zentrale Abschlussprüfungen und Tests stehen vor allem in krassem Widerspruch zu der Vorstellung, dass Schulen ihr „eigenes Profil" entwickeln und sich selbst evaluieren

10. PISA kann der Katalysator für eine umfassende Reform des Bildungswesens sein – wenn's ernst gemeint ist.

Eine Debatte über eine grundlegende Bildungsreform, die den überkommenen Beamtenstatus der Lehrerinnen und Lehrer ausspart, vergisst ein wichtiges Feld.

Der Beamtenstatus – besonders aber seine in der Regel vorherrschenden Anwendungsmuster innerhalb der Beamtenschaft – „tu du mir nichts, dann tu ich dir auch nichts" und Gehaltsverbesserungen oder Beförderung (spielt bei Lehrerinnen und Lehrern nur eine untergeordnete Rolle) nach dem Senioritätsprinzip haben u.a. zwei Folgen:

- Bei einem Teil Bequemlichkeit bis zur Faulheit, bei dem Teil, der trotzdem viel und gut arbeitet, das Vermissen von Anerkennung, das Fehlen von Spiel-

räumen und die kollektive Entmündigung einer ganzen Berufsgruppe. Unverändert praktizieren Landesregierungen Erhöhungen von Unterrichtsverpflichtungen, Vorschriften über Schülerzahlen pro Klasse usw., also schwer wiegende Eingriffe in die Qualität von Lehrerarbeit, per Verordnung von oben. Mitbestimmung wie beim Betriebsverfassungsgesetz gibt es nur in sehr reduzierter Form und Tarifverhandlungen sind ein Fremdwort.

Der anstehende Generationenwechsel sollte genutzt werden, um endlich eine Kultur des Aushandelns von Aufgaben und Arbeitsbedingungen zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaft an die Stelle von obrigkeitlichen Diktaten zu setzen – und zwar sowohl aus Demokratiegründen heraus, als auch aus Gründen der Qualitätsentwicklung: Als mündige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer behandelte Erwachsene in einem Massenberuf von einer halben Million Menschen in Deutschland arbeiten mittelfristig besser.

- Die Ganztagsschule ist bei Lehrerinnen und Lehrern mehrheitlich nicht beliebt. Die Furcht den Arbeitsalltag nicht mehr flexibel gestalten zu können, ist gerade auch bei engagierten Lehrerinnen und Lehrern verbreitet. Ohne die Lehrenden für Ganztagsschule zu gewinnen, scheitert die Ganztagsidee. Nichts wäre schlimmer, als eine konzeptlos und widerwillig in den Nachmittag verlängerte Halbtagsschule.

Wer jetzt Ganztagsschulen aufbauen will, zieht sicher eine richtige Konsequenz aus PISA – aber Schulen, die damit anfangen, müssen gute Startbedingungen bekommen. 5% pro Tag Personalzuschlag und ggf. bauliche Erweiterungen, um bei schlechtem Wetter günstige Aufenthaltsbedingungen im Schulgebäude zu schaffen, einschließlich angemessener Möglichkeiten zum Mittagessen, sind das Minimum, das Schulen brauchen – um nur die zentralen Kostengrößen zu nennen.

11. Ist in diesem Land eine seriöse Debatte mit weniger taktischem Kalkül, mehr Ehrlichkeit und mehr Konsensbereitschaft überhaupt möglich?

Dies alles, eine Entwicklung auch nur in diese Richtung, wird nur stattfinden, wenn Schluss gemacht wird mit den unerträglichen Rechthabe-Parolen von Ministerpräsidenten und Kultusministerien in Sachen PISA. Ein breiter, auch streitiger Diskurs in der Öffentlichkeit muss her. Diesen Diskurs müssen die Parteien, die Regierungen und Parlamente, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Gewerkschaften, Kirchen und Verbände, vor allem auch die Medien gestalten. Erst wenn über Bildung und beste Wege zu einem besseren, ständiger Weiterentwicklung offenen Bildungswesen in Deutschland so intensiv von Eltern, Kindern und Jugendlichen, allen direkt und indirekt Betroffenen diskutiert wird, dass diese Lösungen und die Wege zu ihnen *wahlentscheidend* werden können, wird die Politik auch wieder das tun, was ihre Hauptaufgabe ist: Glaubwürdig, intelligent und zügig Probleme lösen.

Achim Albrecht, geb. 1946; Pädagogischer Leiter der Offenen Schule Waldau (IGS) in Kassel. von 1984 bis 1996 hauptamtlicher stellvertretender Bundesvorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft;
Anschrift: Offene Schule Waldau, Stegerwaldstr. 45, 34123 Kassel
E Mail: tiat.ks@t-online.de
Internet: www.osw-online.de