

Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe
herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 56

Josef Kraus, Heike Schmoll, Jörg-Dieter Gauger

Von Timss zu IGLU Eine Nation wird vermessen

Sankt Augustin, Dezember 2003

ISBN 3-933714-94-X

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger

Inhalt

Josef Kraus TIMSS, PISA, IGLU und Co. – Fakten und Legenden	7
Heike Schmoll Was müssen wir (wieder) lernen? Folgerungen aus PISA und IGLU	73
Jörg-Dieter Gauger Wozu Bildung gut ist und was sie braucht: Beobachtungen zur bildungspolitischen Diskussion nicht erst seit PISA	109
Initiative „Bildung der Persönlichkeit“	145
Die Autoren	147

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titlei der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

TIMSS, PISA, IGLU und Co. – Fakten und Legenden

Josef Kraus

Im Zuge der Diskussion um PISA wurde und wird immer wieder so getan, als habe es vor PISA keine empirischen Leistungsbilanzen für das deutsche Schulwesen gegeben. Das ist nicht richtig. Richtig ist, daß insbesondere die SPD-regierten Bundesländer Leistungsmessungen ungern sahen, ja gerne sogar die Durchführung oder zumindest die Veröffentlichung von Leistungsstudien behinderten. Richtig ist aber auch, daß es lange vor PISA, auch lange vor TIMSS, genügend seriöse Diagnosen gab, vor deren Hintergrund PISA überhaupt nicht überraschen konnte. Hätte man die Wahrheit wissen wollen, man hätte sie wissen können: nämlich daß es innerhalb Deutschlands ein erhebliches schulisches Leistungsgefälle, und zwar ein Süd-Nord-Gefälle, gibt und daß das Prestigeobjekt der sog. Schulreformer, die Gesamtschule, trotz privilegierter personeller und sächlicher Ausstattung gescheitert ist. Wären daraus bereits in den 80er und 90er Jahren die Konsequenzen gezogen worden, dann hätte Deutschland in PISA keinen Platz im hinteren Mittelfeld, sondern im vorderen Teil der PISA-Liga erzielt.

Aber der Widerstand gegen Leistungsmessung hat Tradition in Deutschland. Helmut Schelsky schrieb 1961: „Daß der Bericht des Ausschusses (gemeint ist der von 1953 bis 1965 existierende Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen; der Verf.) ... den Versuch unterläßt, seine Ausgangspunkte wissenschaftlich auch quantitativ beweiskräftig zu belegen, spiegelt leider den Schrecken speziell der deutschen Pädagogik vor Zahlen wider.“ Karlheinz Ingenkamp klagt 1989 in der Streitschrift „Die

Test-Aversion des deutschen Intellektuellen“: „Ein Bildungswesen, das nur zufallsabhängige, vereinzelte, subjektive Informationen über die Bewährung seiner Maßnahmen erhält, ist unfähig, seine Reformen gediegen und gründlich zu planen. Es wird Planung durch wortgewaltige Absichtserklärungen ersetzen, für die die politische Akzeptanz wichtiger ist als pädagogische Qualität. Unsere Test-Aversion hat dadurch zum Niedergang der bildungspolitischen Diskussion beigetragen, die sich immer weniger an nachprüfbaren Fakten orientieren muß und kann und immer stärker auf Emotionen und medienwirksame Klischees zurückgreift.“

In der deutschen Schulpolitik schien (und scheint!) also die Angst vor der Wahrheit umzugehen. Deshalb werden schulische Leistungsvergleiche, die nach Bundesländern und Schulformen spezifiziert sind, mit sehr spitzen Fingern angefaßt. Man hat Angst vor Ent-Täuschungen, vor allem vor der Zerstörung der Lebenslüge, daß alle sechzehn Bundesländer gleiche Bildungsqualität produzierten und daß die „autonome“, „offene“, „integrierte“ Schule ohne Stundenplan, ohne Fächertafel und ohne Ziffernzeugnis das Rezept für die Zukunft sei. Gerade frühere „Reform“-Länder, wie Bremen, Hessen oder NRW, blieben lange resistent gegen Erfahrung; sie weigerten sich, empirische Daten zur Kenntnis zu nehmen. Siehe Gesamtschule!

Weil gerade die SPD und die Gewerkschaften sich seit eh und je schwer tun mit Leistungsmessung, haben sie im Sommer 1999, also unmittelbar im Vorfeld von PISA, bei den SPD-Schulministern bzw. bei der Kultusministerkonferenz interveniert. Die SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) wetterte gegen PISA und gegen die SPD-regierten Länder, die es zuließen, „für ihre Schulpolitik an den Pranger gestellt zu werden,“ und die damit vorbereiteten, „daß die SPD-Bildungspolitik der letzten dreißig Jahre zum Scheitern verurteilt werden soll“. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schrieb von „unseriösen und

tendenziösen“ Ländervergleichen, und sie wußte, daß „Bundesländer mit hochselektiven Schulsystemen auf der Basis eines Schulformvergleiches besser abschneiden müssen“, daß „alles andere eine Sensation wäre“ und daß dann den „reformorientierten Bundesländern die Revision ihrer bisherigen Schulpolitik nahegelegt würde“.

Konkrete Bilanzen wurden in deutscher Schulpolitik also bis zuletzt nicht geschätzt. Lieber schmückte man sich mit Theorie. NRW tat dies mit seiner hunderttausendfach vertriebenen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995). Und wo sich deutsche Schulforschung einmal nicht mit Utopien befaßte, da war sie damit beschäftigt, Wünsche von Eltern und Schülern auszuzählen, die subjektive Akzeptanz von Schule zu erfragen oder Abiturientenquoten miteinander zu vergleichen. Der Lüneburger Hochschullehrer Czerwenka etwa veröffentlichte 1988 eine Studie, derzufolge über 90 Prozent der Schüler des Gymnasiums und der Realschule nicht mit ihrer Schule zufrieden seien. Czerwenka folgerte, daß – ausgerechnet! – das Schulsystem der USA weitaus eher schülergerecht sei. Oder: Alle zwei Jahre verbreitet das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund Befragungsergebnisse zu den Bildungswünschen der Eltern. Ergebnis ist dann unter anderem: 54 oder 52 oder 50 Prozent der Eltern wünschten das Abitur für ihre Kinder. 1992 kommt das IFS zum Ergebnis: 40 Prozent der Eltern gäben der Gesamtschule die Noten „sehr gut bis gut“. Freilich: Für eine solide Schulpolitik können solche Auszählungen kaum Maßstab sein.

Nicht immer, aber immer öfter platzte einem Landesminister – dann war es allerdings kein Kultusminister – der Kragen. Im September 1997 schrieb Wolfgang Clement (SPD), damals NRW-Wirtschaftsminister und später von Mai 1998 bis Herbst 2002 NRW-Ministerpräsident, nach einer Rundreise durch sein Bundesland an seine Landtagsfraktion: Die immer wieder

desland an seine Landtagsfraktion: Die immer wieder beklagten mangelhaften Leistungen der Schüler in Deutsch und Mathematik verlangten eine „pädagogische Kurskorrektur“. Drastischer der damalige Innenminister und spätere vorübergehende Ministerpräsident von Niedersachsen, Gerhard Glogowski (SPD); Mitte April 1998 wird er mit der Aussage zitiert: „Zieht ein bayerisches Kind hierher, muß es sich erst mal zwei Jahre hängenlassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“

Frühere Leistungsstudien

Schulforschung in Deutschland indes war selten fleißig, wenn es um die wissenschaftliche Untersuchung von Bildungs-„Produkten“ ging. Gelegentlich aber tauchten interessante Studien auf. In der Studie „Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern“ von 1992 kam Ingenkamp im bundesweiten Vergleich der Leistungen von Grundschulern zu bezeichnenden Ergebnissen. Mit Hilfe des „Allgemeinen Schulleistungstests für 4. Klassen – AST 4“ wurden Leistungen in Rechtschreibung, Sprachverständnis, Mathematik und Sachkunde untersucht. Ingenkamp stellte fest: „In den Rechen- bzw. Mathematiktests war das Saarland zu beiden Zeitpunkten (1971 und 1990/91) unter den Ländern mit den besseren Mittelwerten. Hessen dagegen lag zu beiden Zeitpunkten am unteren Ende der Skala. In den Deutschleistungen befand sich Bayern zu beiden Zeitpunkten auf dem ersten Rangplatz. Auch in den Gesamtestwertungen des AST 4 von 1991 nahm Bayern den ersten und Hessen den letzten Rangplatz ein.“

Unter dem Titel „Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern“ veröffentlichte der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg 1992 eine Studie. Als Ergebnis wird unter anderem festgehalten: „Hinsichtlich der ... Leseleistung zeigen die Bundesländer mit höher selektiven

Schulsystemen im Durchschnitt über alle Schüler, bei allen Textarten und in allen Fähigkeitsgruppen Vorteile gegenüber den Ländern mit erweiterten Übergangsquoten zum Gymnasium bzw. zur Gesamtschule.“ Im Klartext: Je mehr Schüler mit formal höheren Abschlüssen ausgestattet werden, desto geringer ihr Leistungsniveau.

Permanent Negativbilanzen für die Gesamtschule

Der ultimative schulpolitische Großversuch wird seit 30 Jahren ununterbrochen mit der Integrierten Gesamtschule (IGS) veranstaltet. Neue Nahrung bekam eine solche Schulpolitik mit der Wiedervereinigung Deutschlands. Angeblich nämlich hatte sich die einheitliche Polytechnische Oberschule (POS) der DDR bewährt.

Gesamtschule in (West-)Deutschland war jedenfalls immer mit der Zielsetzung angetreten, die Anteile der Schüler mit formal höheren Bildungsabschlüssen quer durch alle Bevölkerungsschichten zu erhöhen, die soziale Integration und das soziale Lernen der Schüler zu fördern sowie das schulische Klima zu verbessern. Diese Ansprüche wurden nie eingelöst. Dabei kostet Gesamtschule um bis zu 30 Prozent mehr – sächlich und personell. Das sagt Anfang der 90er Jahre ein vom NRW-Kultusminister in Auftrag gegebenes Gutachten der Unternehmensberatung Kienbaum über Schule in NRW aus.

Vielmehr erwies sich die IGS in vielerlei wissenschaftlichen Systemvergleichen gegenüber dem gegliederten Schulsystem bei den fachlichen Leistungsfortschritten der Schüler als weit unterlegen und in den übrigen Erziehungswirkungen als ebenfalls nicht gleichrangig. Und das bei erheblich besserer Personal- und Sachausstattung. Daß wir heute mehr sog. Arbeiterkinder unter den Abiturienten haben und daß sich die Abiturientenquote in 30 Jah-

ren verfünffacht hat, ist nicht Ergebnis der Gesamtschulen, sondern des gegliederten Schulsystems.

Untersuchungen der 70er und 80er Jahre (Helmut Fend, Aloysius Regenbrecht, Kurt Aurin, Heinrich Wottawa) haben deutlich gezeigt: Gesamtschule ist weit davon entfernt, einem Vergleich mit dem gegliederten Schulsystem standhalten zu können. Regenbrecht etwa stellte fest, „daß im Jahr 1980 an den niedersächsischen Gesamtschulen 20 Prozent mehr weiterführende Abschlüsse als im gegliederten Schulwesen vergeben wurden, obwohl die Leistungsergebnisse insgesamt hinter den Leistungen der Schüler des gegliederten Schulwesens zurückblieben“. Gesamtschule ist somit kaum etwas anderes gewesen als eine Hauptschule mit anderem Namen. Sie wollte zu je einem Drittel potentielle Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten haben. Die Realitäten sehen anders aus. In den meisten Städten mit Gesamtschulen stieg der Anteil der hauptschulempfohlenen Gesamtschüler an allen Gesamtschülern auf 60 bis 80 Prozent. Zugleich fiel die Zahl der gymnasialempfohlenen Gesamtschüler auf durchschnittlich fünf Prozent.

Hierzu hatte bereits 1973 eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) festgehalten, daß die Lage der Gesamtschüler in niedrigeren Leistungskursen und in Förderkursen sogar hinsichtlich Selbsteinschätzung ungünstiger sei als die Lage der Hauptschüler. Vielmehr hätten Hauptschüler die Möglichkeit, im Vergleich mit Mitschülern ihrer Klasse relativ erfolgreich zu sein. Ein sog. kompensatorischer Chancenausgleich durch die Gesamtschule finde – wenn überhaupt – nur auf dem Wege der „Verschiebung von Verteilungsmaßstäben“ statt. Ungeschützt formuliert heißt das: durch Senkung des Niveaus.

Andreas Helmke vom Max-Planck-Institut für psychologische Forschung stellte 1988 fest, „daß leistungs- und begabungsstarke

Schüler bei leistungsegalisierendem Unterricht durchwegs eine suboptimale Leistungsentwicklung zu verzeichnen haben ... Begabungsschwache Schüler profitieren in keiner Weise von egalisiertem Unterricht.“ Das Hochschul-Informationssystem (HIS) untersuchte 1993/94 die Ursachen eines Studienabbruchs. Zur Gesamtschule heißt es: „Im Urteil der Exmatrikulierten erweist sich die Vorbereitung auf das Studium durch Gesamtschulen im Mittel besonders selten als '(sehr) gut'.“ Die Leiter der Oberstufen vieler Gesamtschulen berichteten in den 90er Jahren, daß die Zahl der Abbrecher in dieser Oberstufe bis 50 Prozent betrage, weil Schüler durch die Gesamtschule auf die Sekundarstufe II zu schlecht vorbereitet worden seien.

Gleichwohl wird am Mythos „Gesamtschule“ weitergestrickt. In der Programmatik der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule“ (GGG) liest sich das im Jahr 1990 – also inmitten der Abwicklung der DDR-Einheitsschule – so: „Die Gesamtschule ist das ersetzende Schulsystem, das die Orientierungsstufe, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium ersetzen muß.“ Nietzsche und Schopenhauer könnten sich wieder bestätigt fühlen: „Denn so ist der Mensch! Ein Glaubenssatz könnte ihm tausendfach widerlegt sein – gesetzt, er hätte ihn nötig, so würde er ihn immer wieder für wahr halten“ (Nietzsche). „Was dem Herzen widerstrebt, läßt der Kopf nicht ein. Manche Irrtümer halten wir unser Leben hindurch fest, und hüten uns, jemals ihren Grund zu prüfen, bloß aus einer uns selber unbewußten Furcht, die Entdeckung machen zu können, daß wir so lange und so oft das Falsche geglaubt und behauptet haben“ (Schopenhauer).

Bilanz der Gesamtschule in NRW

Die Befunde, daß Gesamtschüler bei weitem nicht das leisten, was Realschüler und Gymnasiasten leisten, setzen sich auch Ende

der 90er Jahre fort. Besonders aufschlußreich ist die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB). Dabei waren erstmals im Schuljahr 1991/92 und dann erneut 1996 verschiedene Schülerpopulationen getestet worden: Schüler von Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien in den Fächern Englisch, Mathematik, Biologie und Physik – und zwar in den Ländern NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Berlin (Ost und West). Für NRW wird anhand der Stichproben aus 14 Gesamtschulen (getestet wurden 778 Schüler) und aus 19 Realschulen (getestet wurden 990 Schüler) folgendes Ergebnis festgehalten: Am Ende der 10. Klasse liegen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich mit Realschülern um zwei, im Vergleich mit Gymnasiasten um mehr als zwei Jahre zurück – und das trotz einer Schülerklientel der Gesamtschule, die sich von der Schülerklientel der Realschule weder hinsichtlich sozialer Herkunft noch hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten unterscheidet. Außerdem wird vom MPIB darauf hingewiesen, daß es zwischen Hauptschule und Gesamtschule keine Leistungsunterschiede gebe. Zugleich wird festgestellt, daß die Gesamtschüler hinsichtlich sozialen Lernens nicht mit den Schülern der anderen Schulformen mithalten können. Das Institut geht davon aus, daß das sog. altruistische Motiv der Gesamtschüler niedriger ausfällt als bei Schülern anderer Schulformen. Olaf Köller vom MPIB wird anlässlich einer Fachtagung in Düsseldorf zur Frage nach den Ursachen dieses schwachen Abschneidens von dpa am 25. Mai 1998 wie folgt zitiert: An den Gesamtschulen wird zuviel Zeit mit sozialer Förderung verschwendet, statt Wissen zu vermitteln.

Selbst international treten die Mängel dieser Schulform immer häufiger zu Tage: In den USA ist das gesamte öffentliche Schulwesen damit bankrott gegangen. Wie dort flüchten sich auch in Großbritannien und in Frankreich mehr und mehr Eltern mit ihren

Kindern aus der Einheitsschule in eine Privatschule. Und in Japan hat integrierte Gesamtschule dazu geführt, daß zwei Drittel der Schüler private und teure Nachhilfe bekommen.

Im Jahr 1999 kamen unerfreuliche Atteste auch für die „gymnasiale“ Oberstufe der NRW-Gesamtschulen. Eines dieser Atteste ist die MPIB-Studie „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards – Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen.“ Grundlage dieser Studie, die Teil der BIJU-Studie ist, war eine Untersuchung der Fachleistungen von 991 Schülern aus 19 Gymnasien und von 582 Schülern aus 12 integrierten Gesamtschulen. Getestet wurden die Leistungen in Mathematik, Physik, Biologie, Englisch und in politisch-wirtschaftlicher Grundbildung, ferner kognitive Grundfähigkeiten mittels des Tests „Figurenanalogien“. Einzelne Ergebnisse daraus: Die fachlichen Ausgangsleistungen der Schüler der Gesamtschuloberstufe, die zum Abitur führt, entsprechen in allen Fächern einem Niveau, das unter dem mittleren Realschulniveau bleibt. Leistungskursschüler an Gesamtschuloberstufen erreichen in Mathematik in der 12. Jahrgangsstufe mit einem Testwert von durchschnittlich 90,0 Punkten nicht das Leistungsniveau, das in Grundkursen des Gymnasiums erzielt wird (105,9 Punkte). Zum Vergleich: Teilnehmer des Leistungskurses des Gymnasiums erzielen im Schnitt 132,7 Testpunkte, Teilnehmer des Grundkurses einer Gesamtschuloberstufe 75,1 Testpunkte. Eine Angleichung der Leistungsniveaus der beiden Gruppen während der 13. Klasse geschieht nicht. Und ein weiteres interessantes Detail: Die beiden Schülergruppen unterscheiden sich – jeweils zu Gunsten der Gymnasiasten – hinsichtlich kognitiver Grundausstattung (hier: Fähigkeit, Analogien zu bilden) um eine halbe Standardabweichung voneinander, in den schulischen Fachleistungen aber um eine ganze Standardabweichung. Das bedeu-

tet: Die Gesamtschule schöpft nicht einmal das kognitive Potential ihrer Schüler voll aus. Zudem: Oberstufenschüler des Gymnasiums, die als Teilnehmer des Grundkurses Mathematik beispielsweise 80 Testpunkte erzielten, werden mit der Note 5 bewertet; hätten sie dieselbe Leistung in einem Grundkurs der Gesamtschul-Oberstufe erzielt, würden sie mit einer „3“ benotet. Teilnehmer des Leistungskurses, die 100 Testpunkte erreichen, erhalten dafür in der gymnasialen Oberstufe eine „5“, in der Gesamtschul-Oberstufe eine „3 plus“. Das sind Unterschiede von zwei und mehr Notenstufen bei gleicher Leistung.

Bilanz integrativer Schulen in Hamburg

Die Serie an wenig schmeichelhaften Attesten für Gesamtschule setzt sich andernorts fort. Mitte der 90er Jahre ging es um die Gesamtschule in Hamburg; die Studie heißt „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 – kurz „LAU 7“. Hierfür war der Schulleistungstest „Hamburg für die Klasse 5 und 6“ (KS-HAM 5/6) erarbeitet worden. Die brisantesten Ergebnisse der LAU 7 sind: Am Ende der 6. Klasse unterscheiden sich die fachbezogenen Leistungen der Schüler erheblich. Gymnasiasten haben mit einem Gesamtwert von 70,4 Testpunkten den mit Abstand höchsten Wert, Haupt-/Realschüler (40,7) und Gesamtschüler (44,4) unterscheiden sich kaum voneinander. Zu berücksichtigen ist hier ähnlich wie in NRW, daß die Schülerjahreskosten im Haushaltsplan 2000 pro Nase bei den Haupt-/Realschulen (Klassen 5/6) mit 9.873 Mark, bei den Gymnasien (Klassen 5/6) mit 9.677 Mark und bei den Gesamtschulen mit 12.930 Mark ausgewiesen sind! Dementsprechend unterschiedlich sind die Lehrer-Schüler-Relationen: Haupt-/Realschule 1:15,3; Gymnasium 1:16,5 und Gesamtschule 1:11,3. Ferner: Schüler, deren Fähigkeiten im „typisch gymnasialen Leistungsbereich“ liegen, die aber

gleichwohl eine Haupt- und Realschule besuchen, bleiben unter ihren Möglichkeiten.

Ähnlich ungünstige Befunde erzielte in Hamburg die sog. „Integrative Grundschule“. Das ist ein Modellversuch, bei dem in den 90er Jahren in der Grundschule die Integration behinderter Schüler in 377 Integrativen Regelklassen (IR) erprobt wurde. In einem wissenschaftlichen Bericht der „Arbeitsstelle Integration“ am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg heißt es dazu: „Auch im IR-System ist es trotz der sonderpädagogischen Ressourcen nicht gelungen, das Auseinanderklaffen der Leistungsschere aufzufangen.“ Und: „Es muß konstatiert werden, daß die Integration im Schulversuch nicht zur Reduzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Ende der Grundschulzeit geführt hat.“

Der erste größere Schock durch TIMSS

Mit der Third International Mathematics und Science Study (TIMSS II; Mittelstufe) kam 1997 ein erstes Erwachen. Diese TIMSS wurde 1993 unter dem Dach der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) eingeleitet. Ihr waren in den 60er Jahren – jeweils ohne deutsche Beteiligung – eine FIMSS (First International Mathematics Study) und Anfang der 80er Jahre eine SIMS (Second International Mathematics Study) vorausgegangen. Die TIMSS selbst war angelegt als Untersuchung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler in bis zu 45 Ländern, und zwar in drei Altersgruppen: unter neunjährigen Schülern der Grund- bzw. Primarschule (TIMSS I), unter Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufe (TIMSS II) und unter Schülern der gymnasialen Oberstufe sowie der beruflichen Voll- und Teilzeitschulen (TIMSS III). An der TIMSS I nahm Deutschland nicht teil. An der Untersuchung in

der „Mittelstufe“ TIMSS II waren 15 Bundesländer (ohne Baden-Württemberg) beteiligt, an der Oberstufenstudie alle 16. An der TIMSS III übrigen beteiligten sich die fernöstlichen TIMSS-II-Spitzenreiter nicht. Die Untersuchung der Mittelstufe fand in den Schuljahren 1993/94 und 1994/95 statt, die Untersuchung in den beruflichen Schulen sowie in den 12. Gymnasialjahrgängen im Jahr 1995 und die Untersuchung in den 13. Gymnasialjahrgängen 1996.

Pikant war die Art der Veröffentlichung von TIMSS II: In einer vertraulichen Fassung für die KMK waren neben dem im internationalen Vergleich durchschnittlichen Abschneiden Deutschlands und nebst vielen interessanten Besonderheiten auch folgende – nicht ganz neue, aber in dieser Deutlichkeit selten wissenschaftlich fixierte – Ergebnisse enthalten: Es gibt in Deutschland bei Schülern der 8. Klasse zwischen einem Bundesland A und einem Bundesland B ein Leistungsgefälle von 1,5 Jahren. Außerdem schneiden die Gesamtschulen erheblich schlechter als die Realschulen und Gymnasien ab; sie befinden sich auf dem Niveau der Hauptschulen. Im Februar 1997 ging das für den deutschen TIMSS-Part federführende Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) vor die Öffentlichkeit, und siehe da: Die Unterschiede zwischen Land A und B waren in der Studie nicht mehr enthalten. Es begann ein lebhaftes Rätselraten: Bald stellte sich heraus, daß A für Bayern und B für Nordrhein-Westfalen stand. Dieser A-/B-Vergleich ist erst in der TIMSS-Buchfassung vom Mai 1997 wieder enthalten.

Viel Geheimniskrämerei! Bayerns ehemaliger Kultusminister Hans Maier schrieb denn auch mit Blick auf die Auflage der Kultusminister, keine bundeslandspezifischen Ergebnisse errechnen zu lassen, von einem „Kotau vor Länder- (und Partei!)-Interessen“. DIE ZEIT wunderte sich über das „Kartell des Schweigens“ der „lichtscheuen“ Kultusminister, die ihr Wissen

über innerdeutsche Leistungsunterschiede („Der Kreml läßt grüßen“) unter Verschluss halten.

Im späten Winter 1997/98 kam TIMSS III: Dazu meldete Agence France Presse (AFP), Büro Washington, am 24. Februar 1998 vorab über den Atlantik: „Schwedische und niederländische Gymnasiasten sind im internationalen Vergleich am besten in Mathematik und den Naturwissenschaften. Die deutschen Schüler landeten in den beiden Kategorien dagegen auf dem 13. und auf dem 12. Platz.“ Die Deutsche Presseagentur (dpa) ergänzte am folgenden Tag: „Die deutschen Schüler lagen in Mathematik/Wissenschaft (gemeint ist „science“, also Naturwissenschaften; Verf.) im unteren Mittelfeld, in höherer Mathematik auf dem drittletzten Platz von 16 Ländern.“ Wie nicht anders zu erwarten, übertraf sich Ende Februar 1998 trotz dünnster Datenlage alles, was in der Bildungs- und Fachszene glaubt, Rang und Namen zu haben, gegenseitig: „Radikale Untersuchungen des gesamten deutschen Schulsystems“ waren angesagt. Die GEW überschlug sich mit der Behauptung, es werde jetzt deutlich, daß die gymnasiale Oberstufe die zentrale Schwachstelle des deutschen Schulsystems sei.

Aber das sind Ablenkungsmanöver, denn bei TIMSS III wurden Schülerpopulationen und Leistungen miteinander verglichen, die nicht vergleichbar sind. Zur deutschen Untersuchungspopulation gehörte die ganze Bandbreite der unterschiedlich vorgebildeten Achtzehnjährigen; das heißt, es wurden nur teilweise – mit einem Anteil von 25,3 Prozent – Oberstufengymnasiasten getestet, in der Mehrzahl aber Berufsschüler. Diese Bandbreite wurde in anderen Ländern nicht getestet. Dort fand zum Teil eine hochkarätige positive Vorselektion statt, so daß überwiegend Schüler aus vorakademischen Einrichtungen getestet wurden. So stammen beispielsweise in den Niederlanden (Platz 1 in „Mathematics and Science Literacy“) 43 Prozent, in Schweden 66 Prozent (hier

Platz 2) und in Island (hier Platz 3) 82 Prozent der getesteten Schüler aus der akademisch orientierten Oberstufe. In Rußland (Platz 2 in „advanced mathematics“) sind Schüler der beruflichen Bildungsprogramme gänzlich aus der Untersuchung ausgeschlossen geblieben. Wieder andere Länder ließen nur die Population einer ganz bestimmten, spezialisierten Schulform untersuchen. Das gilt im besonderen für Frankreich. Dort gibt es auf der „Lycée“-Ebene eine Vielzahl an unterschiedlichen Schulprofilen, unter anderem das Lycée C (mathématique et sciences physiques), quasi eine Art hochspezialisierte Oberstufe mit sehr breitem Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die Franzosen haben nur Schüler dieser Schulform in den Test geschickt und in „advanced mathematics“ dementsprechend Platz 1 erreicht.

Innerdeutsch aber ist die TIMSS III brisant, denn das innerdeutsche Leistungsgefälle hat sich erneut verifiziert. NRW-Schüler des Leistungskurses Mathematik erreichten im TIMSS-III-Test durchschnittlich 113, bayerische Schüler 126 und baden-württembergische Schüler 133 Punkte. Man geht davon aus, daß eine Differenz von 10 Punkten etwa einem Schuljahr entspricht. (Am Rande sei vermerkt: In Baden-Württemberg ist Mathematik Pflicht-Abiturfach!) Ferner stellte sich heraus, daß für eine und dieselbe Leistung um bis zu zwei Noten unterschiedlich streng bewertet wird. Dazu sagte Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in einem Interview: „Man kann je nach Bundesland für dieselben Leistungen unterschiedliche Zensuren bekommen. Im unteren Bereich beträgt die Differenz eher zwei Noten, im oberen eine Zensurenstufe.“ Das heißt konkret: Eine Sechs in Bayern oder Baden-Württemberg kann in NRW eine Vier sein und umgekehrt.

Der Schock durch PISA-E

Auf TIMSS 1997/1998 und auf die internationale PISA-Studie, vorgelegt im Dezember 2001, folgte im Juni 2002 die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie PISA-E (E für Erweiterungsstudie innerdeutsch). Damit kam die Katze aus dem Sack: Innerhalb Deutschlands gibt es ein erhebliches Süd-Nord-Bildungsgefälle. Besser wäre es gewesen, diese Ergebnisse wären bereits Anfang Dezember 2001 zusammen mit dem internationalen PISA-Vergleich aufgelegt worden. Dann hätte sich niemand mit so manch schiefem Vergleich mit Finnland, Schweden oder Japan abmühen müssen. Aber es gab sogar Versuche, die Veröffentlichung von PISA-E auf einen Zeitpunkt nach dem 22. September 2002, dem Tag der Bundestagswahl 2002, zu verschieben. Gleichwohl hielt sich die Überraschung zumindest bei den Kennern jüngster deutscher Bildungsgeschichte in Grenzen. Dieses Gefälle war spätestens seit den 70er Jahren erkennbar, und zwar oft allein schon an den Schülern, die als „Nordlichter“ in eine Schule nach Bayern oder zu den „Schwabern“ wechselten.

Und sofort regierte die Mißgunst: Der damalige niedersächsische Ministerpräsident Gabriel (SPD) glaubte in der Bildungsdebatte vom 13. Juni 2002 im Bundestag zu wissen, daß alle, inklusive Bayern, in Sachen PISA unter Wasser schwämmen – die einen drei Meter, die anderen vielleicht nur zwei oder einen Meter. Bundesbildungsministerin Bulmahn (SPD) verliebte sich bei der gleichen Gelegenheit in das Bild, den Nichtbayern stehe das Wasser fünf Zentimeter, den Bayern immerhin auch zehn bis zum Hals. Andere namhafte „Bildungsexperten“ gefielen sich in der Behauptung, daß der deutsche PISA-Sieger Bayern allenfalls erster in der zweiten Liga sei. Der damalige SPD-Generalsekretär Müntefering warf den Bayern wider besseres Wissen soziale Selektion der Schule vor und tadelt die vermeintlich miserabel nied-

rige Abiturientenquote des Freistaates von 19 Prozent. Und Bayerns damaliger SPD-Chef Hoderlein verkündete gallig, daß ihn nicht wundere, wenn die Bayern gut abgeschnitten hätten, schließlich würden die bayerischen Schüler ja mit einer Unmenge an „Kreuzworträtselwissen“ vollgestopft.

Erneut schien der Mensch erst mit dem Abitur zu beginnen. Anscheinend ist manchem Bildungspolitiker ein Mensch mit dünnem Abiturzeugnis wichtiger als ein Mensch mit solidem Hauptschul- oder Realschulabschluß. Nicht wenige Bundesländer aber belegen, daß sich auch in Sachen Bildungsabschluß Quantität und Qualität reziprok verhalten. In Süddeutschland aber haben auch Hauptschüler und Realschüler gute Aussichten, sie sind attraktiv auf dem Lehrstellenmarkt. Daß immer mehr Fachkräfte in den Süden der Republik gehen, hat nichts mit einer zu geringen Abiturientenquote oder einem Akademikermangel, sondern mit der Attraktivität Bayerns und Baden-Württembergs als Wirtschaftsstandort und als Bildungsstandort für die eigenen Kinder zu tun.

Die Fakten von PISA-E bleiben jedenfalls eindeutig: Die Süddeutschen, die Bayern und die Baden-Württemberger also, sind eindeutig die deutschen PISA-Sieger. Deutschland hätte in der internationalen PISA-Studie sogar noch um einige Rangplätze schlechter abgeschnitten und wäre hinter die erreichten Plätze 21 und 22 gerutscht, wenn die „Südlichter“ nicht mit von der Partie gewesen wären. Überhaupt schneiden die sog. A-Länder (SPD-regiert) erheblich schwächer ab als die sog. B-Länder (unionsregiert). Bayern steht dabei innerdeutsch ganz oben: mit jeweils Platz 1 und entsprechenden Punktwerten im Lesen (510 PISA-Punkte), in der Mathematik (516) und in den Naturwissenschaften (508), im innerdeutschen Gymnasialvergleich jeweils mit Platz 1 im Lesen (593) und in der Mathematik (599) sowie Platz 3 (587) in den Naturwissenschaften. Nur in der letzteren Skala werden Bayerns Gymnasien „getoppt“ von Schleswig-Holstein (595), das

sich wegen seines deutlichen Vorsprungs an naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden hier knapp an die Spitze vor Baden-Württemberg (588) und Bayern (587) setzen konnte.

Wäre Bayern ein eigenständiger nationaler PISA-Teilnehmer, dann wären die Leistungen – je nach Testbereich Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – vergleichbar mit internationalen Rangplätzen zwischen 4 und 10. Bayern kann international also sehr wohl mithalten. Spitze in Deutschland sind jedoch auch die bayerischen Haupt- und Realschüler. Das steht zwar nicht explizit in der aktuellen Studie und wird weiteren Auswertungen vorbehalten sein. Aber sicher ist eines: Die Bayern haben nicht allein deshalb so gut abgeschnitten, weil sie gute, angeblich „selektierte“ Gymnasiasten haben, sondern weil sogar Bayerns Hauptschüler und Realschüler ausgesprochen gut dastehen. Der innerdeutsche Vorsprung der Bayern reicht sogar so weit, daß Bayern ohne (!) seine – fiktiv aus PISA herausgerechneten – Gymnasiasten bundesweit zumindest in der Mitte stünde (mit 480 PISA-Punkten). Es rangierte nämlich ohne Gymnasiasten vor sieben anderen Bundesländern inklusive (!) deren Gymnasiasten – etwa auf der Höhe von NRW inkl. dessen Gymnasiasten (482 Punkte).

Viele interessante Details aus PISA-E kommen hinzu:

- In Süddeutschland lesen die Fünfzehnjährigen eindeutig mehr und lieber.
- Die Leistungsunterschiede zwischen den Gymnasien und den nicht-gymnasialen Schulformen sind auf der „Südschiene“ geringer als in vielen anderen Bundesländern.
- Die Differenz zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten Schülern ist zum Beispiel im Lesen in Bayern mit 339 Differenzpunkten erheblich geringer als in NRW (384).

- Was den Anteil der Schüler betrifft, die die oberste Kompetenzstufe (PISA-Werte über 625 im Lesen bzw. über 655 in Mathematik) erreichen, halten die Bayern ebenfalls international gut mit und zwar im Lesen mit dem internationalen Platz 6 und in der Mathematik mit Platz 4.
- Sogar die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, also mit zumindest einem ausländischen Elternteil, scheint in Bayern erheblich besser zu gelingen: Bayerische Schüler aller Schularten mit im Ausland geborenen Eltern erzielen (hier im Lesen) bessere Werte als Schüler mit deutschen Eltern in den Bundesländern Hessen, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Bremen und Sachsen-Anhalt. Ferner erreichen bayerische Gymnasiasten mit Migrationshintergrund bessere Ergebnisse als deutsche Gymnasiasten etwa in Sachsen-Anhalt oder Brandenburg. Offenbar kann auch in dieser Hinsicht der Vorwurf nicht aufrecht erhalten bleiben, Bayern „selektiere“ mehr nach Herkunft als andere.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihrer Kinder ist in den mit höheren schulischen Leistungsanforderungen arbeitenden Bundesländern größer als in anderen. Bayerische Eltern halten die schulischen Anforderungen mit einem Anteil von 67 Prozent (dem höchsten aller Bundesländer) für „gerade richtig“.

In der Summe sind es wohl vier Faktoren, die den Vorsprung der bayerischen und baden-württembergischen Kinder erklären: Sie erhalten um bis zu zehn Prozent mehr Unterricht als nord- oder westdeutsche; die Lehrpläne sind in den Kernfächern und in den Kernbereichen recht verbindlich; ihr Beherrschen wird in anspruchsvollen Prüfungen (am Ende der Schullaufbahn zentral) examiniert; außerdem hat das Leistungsprinzip bis in die Notengebung hinein einen nach wie vor hohen Stellenwert. Will man die

guten süddeutschen PISA-Ergebnisse auch zukünftig replizieren, so gilt es, diese strukturellen Vorzüge zu verteidigen bzw. überlegt fortzuschreiben. Ein überstürzter Reformaktivismus, wie er verschiedentlich sogar in Süddeutschland aufkeimt (siehe Initiativen zur Einschulung mit fünf Jahren, zur Verkürzung der Schulzeit, zum Einsatz von Lehrern als Nachmittagsbetreuer), könnte kontraproduktiv sein. Eines jedenfalls macht den Vorsprung der Bayern nicht aus: die Ganztagsbetreuung bzw. die Ganztagschule. Bayern gehört hier zur Schlußgruppe der Bundesländer. Das sollte vor allem die Bundesregierung zur Kenntnis nehmen, wenn sie jetzt meint, mit vier Milliarden Euro Ganztagschule fördern zu müssen.

Eine von mehreren Folgerungen aus PISA-E muß nach PISA-E heißen, daß alles darangesetzt werden muß, die doppelte Gerechtigkeitslücke zu schließen, die sich hinter dem innerdeutschen Leistungsgefälle verbirgt. Es ist nicht mehr einzusehen, warum die jungen Süddeutschen offenbar mehr leisten, aber dennoch erheblich weniger formal höhere Bildungsabschlüsse erhalten. Umgekehrt ist es nicht mehr zu akzeptieren, daß Schüler in Nord- oder Westdeutschland offenbar viel schlechter auf ihren Weg in Berufsbildung oder Studium vorbereitet werden.

Wer indes wie Schröder und Bulmahn meint, daß in Deutschland mehr Bildungszentralismus notwendig sei, geht völlig in die Irre. Wäre ein solcher Zentralismus etwa 1969 etabliert worden, dann rangierten jetzt alle deutschen Länder auf Rängen wie das deutsche PISA-E-Schlußlicht Bremen. Föderalismus bedeutet Wettbewerb und Ringen um die besten Lösungen. Mehr wettbewerbfördernder Föderalismus ist also gefragt und nicht weniger. Allerdings ist dafür eine Kultusministerkonferenz notwendig, die Vereinbarungen über schulische Anforderungen nicht immer als Kompromiß eines Kompromisses, also auf dem untersten Anspruchslevel, festklopft.

Abseits des Föderalismus aber hat die „reformerische“ Schulpolitik mit der innerdeutschen Schulstudie PISA-E ihren GAU in Sachen Schulpolitik erlebt. SPD-Chef Schröder mag dem nationalen PISA-Sieger Bayern Selbstzufriedenheit vorwerfen und die vermeintlich zu niedrige Abiturientenquote des Freistaates tadeln. Immerhin aber hielt er in einem „Kanzlerbrief“ vom 1. Juli 2002 fest: „So wie bisher kann es nicht weitergehen.“ Indes mutete dieser Appell an wie der Ruf „Haltet den Dieb!“. Schröder war immerhin acht Jahre lang Regierungschef eines Landes, das im innerdeutschen PISA-Test in der zweiten Tabellenhälfte rangiert. Ansonsten sollte die SPD ihren Blick außer nach Süddeutschland nach Großbritannien zur Labour Party richten. Dort fände sie ein Vorbild, denn die Engländer sind die Bildungsaufsteiger der letzten 15 Jahre. Das hatte zunächst mit Margaret Thatcher zu tun, die 1988 radikale Reformen einleitete, als sie standardisierte Schultests und ein verbindliches Curriculum einführte. Das hat jetzt mit Tony Blair zu tun, der erkannte, daß der Weg der „Eisernen Lady“ nicht falsch war. Der Erfolg spricht für beide: England landete nach einem langen Dasein als Schlußlicht nun im internationalen Vergleich auf PISA-Rängen zwischen Platz 4 und 8.

Zurückgehaltene PISA-Daten

Zurück zu den Anfängen von PISA: Im Jahr 2000 wurden in Deutschland über 48.000 Schüler aus 1.479 Schulen getestet. Aber selbst Anfang 2003 sind im mittlerweile dritten PISA-Band immer noch nicht alle relevanten Daten veröffentlicht. Gewiß war es Ende 2001 interessant zu erfahren, daß die Deutschen international nur zwischen dem mittleren und dem hinteren PISA-Drittel rangieren; noch aufschlußreicher – für manche zu aufschlußreich – war es, im Frühsommer 2002 davon Kenntnis zu erhalten, daß es innerhalb Deutschlands schulformübergreifend und gymnasial ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle in der Schulleistung gibt.

Anfang 2003 spätestens hätte man erwarten können, daß nach dreijähriger Auswertung und nach Offenlegung der Daten der an PISA 2000 beteiligten 400 Gymnasien auch die Daten der mehr als 1.000 nichtgymnasialen Schulen veröffentlicht würden. Aber nichts davon: Man sucht auch zu einem Zeitpunkt, zu dem bereits der Tests PISA 2003 durch die Schulen gegangen war, vergeblich nach den Ergebnissen der an PISA 2000 beteiligten 293 Hauptschulen, 339 Realschulen, 178 Integrierten Gesamtschulen und der 246 Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Warum diese Zurückhaltung und diese Häppchen-Taktik? Vermutlich weil sich in PISA 2000 das wiederholte, was man aus den Leistungsstudien des MPIB seit Ende der 60er Jahre weiß, nämlich daß die Gesamtschule sogar bei vergleichbarer Schülerpopulation nicht nur erheblich hinter dem Gymnasium, sondern auch deutlich hinter der Realschule rangiert und trotz luxuriöser Personalausstattung gerade eben vor der Hauptschule liegt. Sowohl die TIMSS wie auch die BIJU sprechen hier eine eindeutige Sprache. PISA 2000 hat diesen Befund mit Sicherheit repliziert. Das MPIB, das Institut mit dem seriösen Namen Max Plancks, wird nicht von sich aus Daten unterschlagen. Aber vermutlich sieht sich das Institut seit 1968 unter dem Einfluß SPD-regierter Länder immer wieder zu Opportunitätsüberlegungen gezwungen. Als jüngstes Ergebnis solcher Überlegungen steht da die Tatsache, daß das Institut die Daten von mehr als 1.000 an der PISA-Testung beteiligten Schulen nicht aufbereitet hat.

So ist man darauf verwiesen, aus den vorhandenen Daten die Ergebnisse der nichtgymnasialen Schulformen herauszurechnen; allerdings ist damit keine Differenzierung nach Hauptschule, Gesamtschule, Realschule möglich. Dies zu tun ist möglich und zulässig, denn es liegen die Gesamtergebnisse der Bundesländern, die Gymnasialergebnisse und die jeweiligen Schüleranteile an den Gymnasien vor. Aus den entsprechenden Berechnungen ergibt

sich im nicht-gymnasialen Schulbereich ein noch markanteres Süd-Nord-Gefälle in Sachen PISA-Leistung.

Bundesland	PISA-Wert Lesen alle Schüler	PISA-Wert Lesen Gymnasiasten	Anteil Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent	Anteil Nicht-Gymnasiasten an allen Schülern in Prozent	PISA-Wert Lesen Nicht-Gymnasiasten
Baden-Württemberg	500	582	28.9	71.1	467
Bayern	510	593	26.6	73.4	480
Brandenburg	459	552	28.8	71.2	421
Bremen	448	547	29.6	70.4	406
Hessen	476	568	31.4	68.6	434
Mecklenburg-V.	467	566	25.7	74.3	433
Niedersachsen	474	584	24.8	75.2	438
Nordrhein-W.	482	581	30.0	70.0	440
Rheinland-Pfalz	485	582	25.6	74.4	451
Saarland	484	570	28.5	71.5	450
Sachsen	491	582	27.7	72.3	456
Sachsen-Anhalt	455	553	28.3	71.7	416
Schleswig-H.	478	584	26.2	73.8	440
Thüringen	482	571	26.7	73.3	450

Es gilt festzuhalten: Das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem besten und schwächsten Bundesland – ist am geringsten bei den PISA-Werten der Gymnasiasten (maximal 46 PISA-Punkte) und am größten bei den nicht-gymnasialen Schulformen (74 PISA-Punkte). Für alle Schulformen beträgt es 62 PISA-Punkte. Ferner: Die PISA-Ergebnisse der

Gymnasien sind quer durch Deutschland relativ ausgewogen. Das läßt vermuten, daß die Gymnasien in Deutschland noch am ehesten ein gemeinsames Bildungsziel haben. Man darf zudem vermuten, daß sich die Gymnasien selbst in sog. Reformländern am erfolgreichsten gegen Nivellierungen zur Wehr gesetzt haben. Das heißt aber auch: Mehrere Bundesländer fallen mit ihren ausschließlich nichtgymnasialen PISA-Werten auf virtuelle internationale PISA-Ränge im Umfeld der beiden PISA-„Schlußlichter“ Mexiko (422) und Brasilien (396) zurück.

Legenden um die „soziale Ungleichheit“ im deutschen Bildungswesen

Seit Ende der 60er Jahre geht der Vorwurf durch die Lande, das Bildungssystem, vor allem das gegliederte Schulwesen, würde soziale Ungleichheiten reproduzieren, ja gar verstärken. Vor über 30 Jahren mag das der Fall gewesen sein: Die Bildungsreserven waren bei weitem nicht ausgeschöpft, damals erwarben aus einem Geburtsjahrgang in Deutschland rund fünf Prozent das Abitur. Heute sind es je nach Bundesland zwischen knapp 20 und gut 40 Prozent, darunter Städte wie Darmstadt mit Abiturientenquoten von über 60 Prozent. Das sprichwörtliche katholische Mädchen vom Lande war früher selten unter den Abiturienten. Daran hat sich viel geändert. Wie es das Ziel der Bildungsreformer war, schnellten die Gymnasiastenzahlen in die Höhe: bezogen auf das alte Bundesgebiet von 850.000 im Jahr 1960 auf 2,2 Millionen im Jahr 1980, ehe danach die „Pille“ ihre bildungsökonomische Wirkung zu entfalten begann und die Gymnasiastenzahl – hier bezogen auf das wiedervereinigte Deutschland – bei derzeit gut zwei Millionen einpendeln ließ. Zudem dominieren heute die jungen Frauen; sie stellen mit recht konstant 55 Prozent den größeren Teil der Abiturienten und erzielen zudem die besseren Abiturnoten.

Das Gymnasium ist heutzutage überhaupt die eigentliche „Hauptschule“, weil es unter den Siebtklässern bundesweit (nicht ganz allerdings in Bayern!) den Hauptteil eines Geburtsjahrgangs in den eigenen Reihen hat. Möglich war dies, weil das sog. flache Land flächendeckend mit Gymnasien – und mit Realschulen – versorgt wurde. Landwirte und Arbeiter auf diesem flachen Land mußten ihre Kinder, so sie ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen sollten, ab Anfang/Mitte der 70er Jahre nicht mehr in Schülerheime stecken; heute sind deutschland- und bayernweit an jedem Wohnort ein Gymnasium oder eine Realschule innerhalb eines Zirkelschlages von zwanzig Kilometer Radius mit dem täglich verkehrenden Schulbus erreichbar.

Gleichwohl halten SPD, Bündnis 90/Die Grünen, Gewerkschaften und verschiedene Erziehungswissenschaftler unvermindert an ihrer Theorie von der „sozialen Disparität“ des deutschen, vor allem des gegliederten süddeutschen Schulwesens fest. Innerdeutsche und internationale Vergleiche sagen etwas anderes aus. Die Behauptung gar, Bayern sei in Sachen Bildungschancen „trauriges Schlußlicht“, ist eine reine Zweck-Legende, der zahlreiche Fakten entgegenstehen.

Erstens: Die Kategorie „Arbeiterkind“ und entsprechende Statistiken sind fragwürdig. Der Wandel der letzten Jahrzehnte auf dem Arbeitsmarkt hat dem Begriff „Arbeiterkind“ die Gültigkeit genommen. Das „Arbeiterkind“ ist außerdem ein Konstrukt, zumindest ist die Anwendung dieser Kategorie in der Statistik fragwürdig. Diesbezügliche Daten haben auch kaum eine verlässliche Basis, denn die Schulen dürfen die Berufe der Schülereltern aus datenschutzrechtlichen Gründen seit längerem nicht mehr erfassen. Der Mikrozensus selbst unterscheidet – ohne Rücksicht auf Bildungsabschluß und Einkommen – vier Beschäftigungsverhältnisse: Beamte, Angestellte, Arbeiter, Selbstständige. Das Beschäftigungsverhältnis sagt aber wenig aus über den Bildungsabschluß,

das Einkommen und den Sozialstatus. So gibt es sicher viele Beamte unterer Besoldungsgruppen, die ein erheblich geringeres Einkommen haben als sog. Arbeiter, zum Beispiel Facharbeiter. Die Statistiken sind außerdem oft sehr widersprüchlich: So wird der Anteil der Arbeiter an der deutschen Bevölkerung im Euro-Student-Report des Jahres 1997 mit 43 Prozent, vom Statistischen Bundesamt für das Jahr 2001 mit 32,5 Prozent beziffert; diese Differenz ist mit den knapp auseinander liegenden Erhebungszeitpunkten nicht erklärbar.

Zweitens: Die sozioökonomischen Kennwerte der Schülereltern sind international nur bedingt vergleichbar. Die entsprechenden Kennwerte der Herkunftsfamilien der Schüler liefern im internationalen Vergleich ein verzerrtes Bild. Offenbar werden diese Kennwerte ebenso wie die bildungsökonomischen Kennwerte national sehr unterschiedlich definiert bzw. in der Statistik unterschiedlich angewendet. Die Rate der Hochschulberechtigungen von Schülervätern macht dies deutlich (vgl. dazu PISA 2000, S. 348). Sie beträgt beispielsweise in Prozent angeblich: in Japan 92,7 Prozent, in der Russischen Föderation 83,2 Prozent, in Deutschland 30,2 Prozent und in Österreich 27,0 Prozent. Konkret heißt das: In Japan kann es de facto keine Disparitäten geben, weil ja dort formell nahezu alle Schülerväter ebenso wie ihre Kinder den höchsten Abschluß der Sekundarstufe II erreichen.

Drittens: Sofern die sozioökonomischen Kennwerte der familiären Herkunft der Schüler verglichen werden können, sind soziale Disparitäten im Bildungswesen kein deutsches, sondern ein internationales Phänomen. „Internationale Vergleichsstudien weisen auf eine hohe Stabilität des Grundmusters sozialkultureller Disparitäten hin ... Bei einer Analyse längerer Entwicklungszeiträume läßt sich für einzelne Länder gleichwohl eine Lockerung dieses Zusammenhanges nachweisen. In Schweden wurde dieser Prozeß zuerst und am deutlichsten sichtbar ... Auch für Deutschland

konnte eine Reduktion des Zusammenhangs von Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung belegt werden“ (PISA 2000). Die Studienanfängerquote von Arbeiterkindern hat sich mittlerweile bei 13 Prozent stabilisiert; in Fachhochschulen ist sie höher als an Universitäten (vgl. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS). Darüber hinaus wird in mehreren Studien über den Schulbesuch nachgewiesen, „daß es an Gymnasien selbst keine Benachteiligung von Arbeiterkindern gab“ (PISA 2000). Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen. In Japan etwa schicken zwei Drittel der Eltern ihr Kind auf eine „juku“, eine private Nachhilfeschule, oder sie heuern parallel zur Schule einen Privatlehrer an. In England, Frankreich und in den USA geben Eltern ihre Kinder, die sich dafür pro Nase jährlich fünf bis zwanzig Tausend Euro bzw. Dollar leisten können, auf eine renommierte Privatschule. Laut 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS ist der Arbeiterkinderanteil auch an der studentischen Bevölkerung oft nicht höher als in Deutschland. Gemäß Euro-Student-Report, zitiert in DSW/HIS, beträgt er in Deutschland 16, in Frankreich 18, in Italien 14, in Österreich 9 Prozent.

Viertens: Die Quote an Studierenden und die Quote an Akademikern sind völlig unzureichende Kriterien für die Charakterisierung eines Bildungswesens. Die sog. Abiturienten- und Akademikerquoten sind international nicht vergleichbar. Ein solches Quotendenken verwechselt in planwirtschaftlicher Manier Quantität mit Qualität. In Frankreich gelten 80 Prozent der Schulabsolventen als „Abiturienten“, ohne es nach deutschen Maßstäben zu sein; in Finnland und in den USA gilt die Ausbildung zur Krankenschwester als Hochschulausbildung. Diese Beispiele zeigen, daß viele deutsche Schul- und Berufsabschlüsse unterhalb der sog. a-

akademischen Schwelle den gleichen Rang haben wie andernorts Hochschulabschlüsse. Die soziale Durchlässigkeit des Bildungswesens vieler anderer Länder ist zudem ein statistisches Artefakt: Wenn in Finnland die Tochter eines Industriearbeiters Krankenschwester wird, dann gilt sie als Aufsteigerin in akademische Ränge, in Deutschland trotz gleichwertiger Ausbildung nicht.

Fünftens: Die Studierquote von Arbeiterkindern in Bayern ist kaum anders als in Bundesländern, die ihre Schulpolitik seit Jahren auf die „Produktion“ so genannter Chancengleichheit ausgerichtet haben. Von allen Studierenden in Deutschland sind insgesamt 17 Prozent Arbeiterkinder, in Bayern 15 Prozent, in Niedersachsen 17 Prozent, in NRW 18 Prozent (vgl. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks DSW und des Hochschul-Informationssystems HIS). Es ist bezeichnend, daß gerade Flächenländer, die seit Jahrzehnten (NRW) oder zumindest drei Legislaturperioden hindurch (Niedersachsen) von der SPD regiert wurden, trotz der programmatisch angesagten Herstellung von Chancengleichheit keine höheren Anteile von Arbeiterkindern in formal höheren Bildungsgängen haben als Länder mit gegliederter Schulstruktur. Im Gegenteil: Sie provozierten eine Absenkung der Leistungsansprüche (siehe PISA und TIMSS) und belasteten damit a priori die Chancen der jungen Generation. Eine Senkung der Abschluß-Standards wiederum mindert die Chancengleichheit bei Bewerbungen.

Sechstens: Bei der Diskussion um „soziale Disparität“ im Bildungsbereich wird die Bedeutung der unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Grundfähigkeiten (früher: „Begabung“) vernachlässigt. Es sei deshalb in Erinnerung gerufen: „Der Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung geht auf den gemeinsamen Einfluß von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit zurück“ (PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich). Dementsprechend

stellen sich die Wahrscheinlichkeiten, daß ein Kind einer bestimmten Sozialschicht das Gymnasium besucht, sehr unterschiedlich dar – je nachdem, ob man nur die Schichtherkunft berücksichtigt oder auch die kognitive Ausstattung. Unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten ist die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind aus einer bestimmten Schicht das Gymnasium besucht, eine völlig andere, wie wenn nur die soziale Herkunft zu Grunde gelegt wird. Beispiel (vgl. dazu PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich): Die relative Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind aus der sog. oberen Dienstleistungsklasse ein Gymnasium besucht, ist in den alten Bundesländern 7,26fach höher als bei einem Kind eines Fach- bzw. leitenden Arbeiters. Berücksichtigt man zudem die kognitiven Grundfertigkeiten, so ist die entsprechende Wahrscheinlichkeit nur noch 3,73fach höher.

Siebtens: Bayern fördert die hinsichtlich ihrer Sozialherkunft schwächere Schülerklientel besser, als es andere Bundesländer vermögen: Der PISA-Lesewert der bayerischen Schüler aus der sog. Arbeiterschicht ist der höchste von allen Bundesländern (vgl. PISA 2000) Die Differenz der PISA-Lesewerte zwischen den Schülern aus den beiden oberen Sozialschichten und den Schülern aus der sog. Arbeiterschicht ist unter allen alten Bundesländern in Bayern und Baden-Württemberg am geringsten. Die PISA-Leistungsunterschiede zwischen den Gymnasien und den nicht-gymnasialen Schulformen sind in Bayern geringer als in vielen anderen Bundesländern. Die Differenz zwischen den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten PISA-Schülern ist im Lesen in Bayern mit 339 Differenzpunkten erheblich geringer als in NRW (384).

Achtens: Bayern fördert alle Schüler, nicht nur Gymnasiasten, besser als andere Bundesländer. Die PISA-Ergebnisse der sog. reformorientierten Bundesländer sind trotz (oder wegen?) höherer

Abiturientenquoten und trotz (oder wegen?) integrierter Schulformen schwächer als die PISA-Ergebnisse der süddeutschen Länder mit ihrer klaren Schulformgliederung. PISA-E hat dementsprechend schulartübergreifend ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle in Sachen Bildungsniveau dokumentiert.

Während also das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem besten und schwächsten Bundesland – am geringsten bei den PISA-Werten der Gymnasiasten (maximal 46 PISA-Punkte) ist, geht die Bandbreite bei den nicht-gymnasialen Schulformen auf 74 PISA-Punkte auseinander. Ergo: Die Bayern sind auch am erfolgreichsten, wenn es um die PISA-Ergebnisse der Haupt- und Realschulen geht. Unter den Realschulen beispielsweise finden sich Schulen, die einen PISA-Wert von über 600 erzielten.

Der Vorwurf, Bayern „selektiere“ im Bildungswesen mehr nach sozialer Herkunft als andere, kann nicht im entferntesten aufrecht erhalten bleiben. Vielmehr produziert erst die innerdeutsch sehr unterschiedliche Qualität schulischer Bildung „Selektion“ und damit Gerechtigkeitslücken. Richtig ist auch: Rund zehn Prozent eines Jahrganges hätten das Gymnasium „im Kreuz“, besuchen es aber nicht; weitere gut zwanzig Prozent eines Jahrganges besuchen das Gymnasium, ohne dafür geeignet zu sein und ohne jemals beim Abitur anzukommen. Schade, daß die Potentiale dieses Drittels der Schüler nicht wirklich optimal gefördert werden können.

PISA-Legenden um Reformschulen in Bielefeld und Wiesbaden

Die seit Mitte/Ende November 2002 in der Öffentlichkeit herumgereichten PISA-Ergebnisse der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule Wiesbaden haben für viel Verwirrung und Vernebelung geführt. Weitergehende Recherchen nähren den Verdacht, daß deren PISA-Daten schlicht und einfach falsch dargestellt und interpretiert sind und daß eine Nachrichtenagentur sowie einige Zeitungen sich zumindest für eine Art „Hofberichterstattung“ zugunsten der beiden Schulen haben instrumentalisiert lassen (siehe Etiketten wie „Musterschulen“ und „Traumnoten“ usw.). Letztere Vermutung wird zusätzlich genährt durch die Tatsache, daß dieselben Agenturen und Zeitungen es unterlassen haben, eine Presseerklärung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) vom 26. November 2002 zu verbreiten, in der sich das Institut von den Inhalten und der Art der öffentlichen Darstellung der beiden Schulergebnisse distanziert. In keinem Fall aber taugen die PISA-Ergebnisse der beiden Schulen in Bielefeld und in Wiesbaden als Beleg für die angebliche Überlegenheit von Gesamtschulen. Wer solches behauptet, betreibt in skandalöser Weise Propaganda oder zumindest Wahlkampf (siehe die Landtagswahlen vom 2. Februar 2003 in Niedersachsen und Hessen).

Die Helene-Lange-Schule (HLS) als integrierte Gesamtschule der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (ehemals war sie ein Gymnasium) war im Rahmen von PISA regulär im Jahr 2000 getestet worden. In Teilen der Presse wurde Mitte/Ende November 2002 berichtet, daß die HLS eben als integrierte Gesamtschule im PISA-Subtest Lesen einen Wert von 579 erreicht habe, quasi Spitze national und international sei und Finnland wie auch Bayern übertreffe. Dabei ist festzuhalten: Die HLS war an der PISA-Untersuchung – wie andere getestete Schulen auch – mit nur rund 23 Schülern betei-

ligt. Das ist keine repräsentative Stichprobe, um eine Schule mit einem ganzen Land vergleichen zu können. Es ist zudem nicht offengelegt worden, wie sich die getesteten HLS-Schüler nach Bildungsempfehlung (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) zusammensetzen. Der berichtete Wert liegt – gemessen an einer Gymnasiastenpopulation – keineswegs an der Spitze. Im Vergleich mit süddeutschen Gymnasialergebnissen rangiert der HLS-Wert im hinteren Drittel. Zahlreiche deutsche Gymnasien haben einen Wert von mehr als 600 erreicht, ohne daß sie es für nötig gehalten hätten, sich öffentlich zu inszenieren. Die HLS hat sich nicht an die mit dem MPIB getroffene Vereinbarung gehalten, die eigenen Ergebnisse nur für den internen Gebrauch zu nutzen. Das MPIB spricht deshalb in einer Presseerklärung vom 26. November 2002 auch von einer „unzulässigen“ und „irreführenden“ Darstellung der beiden Schulen in Wiesbaden und Bielefeld. Die HLS-Schülerschaft insgesamt setzt sich zu 55 Prozent aus Gymnasialempfohlenen, zu 30 Prozent aus Realschulempfohlenen und zu 15 Prozent aus Hauptschulempfohlenen zusammen. Ob die HLS-Stichprobe an diesen Anteilen ausgerichtet wurde, wurde nicht offengelegt. (Zum Vergleich: Die deutsche PISA-Gesamtstichprobe hat einen Gymnasiastenanteil von 27,5 Prozent.) Die HLS hat nach wie vor das in die rot-grüne hessische Vorgängerregierung zurückreichende Vorrecht, die Schulanfänger vier Wochen vor den Nachbarschulen aufzunehmen. Aus der Elternschaft wird berichtet, daß dies vor allem zu einer Selektion der Hauptschulempfohlenen führt. Zudem ist die HLS nach wie vor nicht an die Klassenbildungsrichtlinien gebunden; das heißt, sie unterschreitet sie in erheblichem Maße. Die HLS hat auch in puncto Lehrerversorgung Vorrechte: Sie hat – gemessen an Schulen mit vergleichbaren Schülerzahlen – sieben Lehrer mehr als andere Schulen.

Auch die Darstellung der Laborschule Bielefeld als Schule mit angeblich überragenden Werten ist falsch. Hierzu reicht als ent-

scheidender Satz die folgende Passage aus der Presseerklärung des MPIB vom 26. November 2002: „Wie auch in der am 14.11.2002 ... veröffentlichten Dokumentation nachzulesen, erzielten die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld im Lesen und in Naturwissenschaften ähnliche Leistungen wie vergleichbare Schülerinnen und Schüler anderer Schulen. Diese Ergebnisse verweisen also weder auf besondere Stärken noch auf besondere Schwächen der Laborschule. In Mathematik liegen die Leistungen etwas unterhalb des Wertes, den man aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft in der Laborschule erwarten würde.“ Der Vollständigkeit halber sei hinzugefügt: Die Laborschule Bielefeld wurde auf eigenen Wunsch ein Jahr nach dem PISA-Hauptdurchlauf nachgetestet. Zu diesem Zeitpunkt war ein Teil der PISA-Aufgaben bereits bekannt. Und der Leiter der wissenschaftlichen Begleitkommission der Laborschule, Prof. Dr. Tillmann, ist zugleich Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums. Es bleibt unter dem Strich: Viele Realschulen in Deutschland übertreffen den Wert der Bielefelder um 60 PISA-Punkte, von den Gymnasien ganz zu schweigen.

Die IGLU-Legende

Die Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; international: PERLS = Progress in International Reading Literacy Study) wurden von manchen Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern und Publizisten zum Anlaß für die altbekannten Strickmuster genommen: In PISA sei de facto das gegliederte Schulwesen getestet worden; hier seien die Deutschen schlecht; in IGLU seien die Grundschulen getestet worden, und hier seien die Deutschen gut. Da Grundschule per se Gesamtschule sei, sei Gesamtschule gut und gegliedertes Schulwesen schlecht.

Eine solche Argumentation ist schon deshalb falsch, weil sich in PISA allen anderen 15 Bundesländern voran Bayern eben mit einem gegliederten Schulwesen bzw. deswegen international als konkurrenzfähig erwiesen und weil auch IGLU ein erhebliches innerdeutsches Gefälle nachgewiesen hat. Vgl. dazu den ersten IGLU-Band von 2003: Danach betragen die „regionalen Disparitäten“ zwischen den fünf besten und den fünf schwächsten Bundesländern eine Drittel Standardabweichung. Mit anderen Worten: Mehrere deutsche Länder rangieren im fiktiven internationalen Vergleich im hinteren Teil der IGLU-Tabelle.

Entscheidend ist: Die IGLU- und die PISA-Werte bzw. die entsprechenden Tabellen sind nicht miteinander vergleichbar. Erstens sind die Rangplätze der untersuchten Länder jeweils zum Teil sehr unterschiedlich. So sind die folgenden zehn Länder, die in PISA im Schwerpunktbereich Lesen vor Deutschland (PISA-Platz 21) rangierten, nicht an IGLU beteiligt (dahinter ist jeweils der Rangplatz bei PISA und der erreichte PISA-Punktwert angegeben):

Finnland	1	546
Australien	4	528
Irland	5	527
Korea	6	525
Japan	8	522
Österreich	10	507
Belgien	10	507
Dänemark	16	497
Schweiz	17	494
Spanien	18	493.

Zweitens ist ein Vergleich der Ranglisten allenfalls zulässig, wenn man aus IGLU und PISA alle Länder herausnimmt, die nicht an beiden Schulstudien beteiligt sind. Danach ergibt das ein Tabellenbild, demzufolge Deutschland bei PISA Rang 11 und bei IGLU Rang 8 erreichte.

<i>PISA-Rang</i>	<i>PISA-Punkte</i>	<i>IGLU-Rang</i>	<i>IGLU-Punkte</i>
1. Kanada	534	1. Schweden	561
2. Neuseeland	529	2. England	553
3. Vereinigtes Königreich	523	3. Lettland	545
4. Schweden	516	4. Kanada	544
5. Island	507	5. Ungarn	543
6. Norwegen	505	6. USA	542
6. Frankreich	505	7. Italien	541
8. USA	504	8. Deutschland	539
9. Tschechien	492	9. Tschechien	537
10. Italien	487	10. Neuseeland	529
11. Deutschland	484	11. Russische Föderation	528
12. Ungarn	480	12. Frankreich	525
13. Griechenland	474	13. Griechenland	524
14. Russische Föderation	462	14. Island	512
15. Lettland	458	15. Norwegen	499

Drittens sind Zweifel an der Vergleichbarkeit der Stichproben angebracht. Die jeweiligen Rangplätze eines Landes in PISA bzw. in IGLU sind offenbar ein Zufallsprodukt; die Rangkorrelation ergibt für die beiden Tabellen einen Koeffizienten von $R = 0.10$. Bei einem R bei 0.00 besteht aber keinerlei Zusammenhang zwischen den Rangplätzen in verschiedenen Tabellen. (Zur Erläuterung: Der Rangkorrelationskoeffizient R ist ein Maß für den Zu-

sammenhang zwischen Rangreihen. Er liegt zwischen -1.00 und $+1.00$. Ein Wert von $+1.00$ besagt, daß zwischen zwei Rangreihen ein kompletter Zusammenhang besteht. Beispiel: Wenn die Bundesligatabelle des Jahres 2003 exakt das dieselbe Aussehen hätte wie die Tabelle des Jahres 2002, wäre $R = +1.00$. Wäre die Ligatabelle 2003 in den Rangplätzen der Einzelclubs exakt das Spiegelbild der Tabelle von 2002, wäre also der Tabellenerste 2002 der Tabellenletzte 2003, der Tabellenzweite 2002 der Tabellenvorletzte 2003 usw., dann wäre $R = -1.00$.)

Viertens haben sich mehrere Länder bei IGLU gegenüber PISA angeblich drastisch „verbessert“ oder drastisch „verschlechtert“. Die nachfolgende Gegenüberstellung aber zeigt, wie offenbar zusammenhanglos die verschiedenen Angaben über die angebliche Bildungsqualität eines Landes sind. Da es jedoch extrem unwahrscheinlich ist, daß eine Nation in einem Schulbereich sehr gut und in einem anderen sehr schlecht abschneidet, stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der Stichproben.

Ein sehr unterschiedliches Abschneiden einzelner Nationen in verschiedenen Leistungsstudien hat sich bereits bei der Gegenüberstellung der PISA-Tabellen und der TIMSS-Tabellen sowie der TIMSS-I- und TIMSS-III-Tabellen gezeigt. Siehe Vergleich TIMSS II (34 Länder) und TIMSS III (16 Länder): Frankreich erzielte in TIMSS II Rang 14 und in TIMSS III Rang 1, Russland die Ränge 6 bzw. 2, Zypern die Ränge 33 bzw. 5. Siehe ferner TIMSS II (34 Länder) und PISA (31 Länder): Tschechien erzielte in TIMSS II Rang 5 und in PISA Rang 19, die Schweiz die Ränge 8 bzw. 17, Neuseeland die Ränge 21 bzw. 3.

Fünftens sind die untersuchten Kohorten nicht vergleichbar. Bei PISA wurden Fünfzehnjährige unabhängig von der besuchten Klasse getestet, bei IGLU Viertklässer unabhängig vom Lebensal-

ter. Da deutsche Schüler im internationalen Vergleich deutlich später eingeschult werden, hängen die bei PISA getesteten deutschen Schüler schulisch hinterher, während die bei IGLU Getesteten älter sind als ihre Klassenkollegen in anderen Ländern. Wäre bei PISA ebenfalls nach Klassen getestet worden, hätten die Deutschen besser, und wäre bei IGLU nach Alter getestet worden, hätten die Deutschen schlechter abgeschnitten. Wer dennoch Vergleiche zieht, errichtet statistische Artefakte.

Fazit: Aus den unterschiedlichen deutschen PISA- bzw. IGLU-Rängen Schlußfolgerungen zu ziehen, ist unwissenschaftlich und naiv. Deutschland schneidet in IGLU nicht besser ab als in PISA. Es bleibt dabei: Ohne große öffentliche Resonanz hat in den vergangenen dreißig Jahren in der Grundschule – im Norden der Republik sehr intensiv, im Süden zurückhaltender – der unter allen Schulformen wohl weitestreichende Wandel stattgefunden: von der ergebnis- zur erlebnisorientierten Schule; von der lernenden und einübenden Schule zur spielerischen Schule; von der Schule mit eindeutigen Fächerstrukturen zur Schule der Projekte und der Freiarbeit; von der benotenden Schule zur Schule ohne Noten; vom lehrergesteuerten Unterricht zur völligen Schülerzentrierung; von der Schule mit professionellem Urteil über die weitere Schullaufbahn zur Mißachtung dieses Urteils. Ob das günstige Voraussetzungen für gute Schulergebnisse in weiterführenden Schulen sind, darf bezweifelt werden.

Deshalb gibt es überhaupt keinen stichhaltigen Grund, IGLU als „Argument“ für eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit zu nutzen, die Entscheidung von Eltern über die weiterführende Schullaufbahn ihres Kindes um zwei Jahre nach hinten zu verlagern. Institute, wie die Max-Planck-Institute für Bildungsforschung und für psychologische Forschung sowie das Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Universität München, liefern weitere gewichtige Gründe für eine nur

vierjährige Grundschule: Erstens wird die Treffsicherheit einer Laufbahneempfehlung nach der sechsten Klasse ungenauer; schließlich befinden sich Sechstklässer, also Dreizehnjährige, bereits in den Verwerfungen der Vorpubertät. Zweitens hat sich in Sachen Intelligenzentwicklung im zehnten Lebensjahr bereits ein so großer Schereneffekt gebildet, daß eine fortgesetzte einheitliche Unterrichtung den Einzelschülern nicht gerecht würde. Kurz: Es gibt keinerlei wissenschaftliche Belege, die für eine pädagogische Überlegenheit einer verlängerten Grundschule oder einer Orientierungs- bzw. Aufbaustufe sprächen. Zudem beweisen Untersuchungen in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch erhebliche Leistungsrückstände bei Kindern, die in Berlin bzw. Bremen eine sechsjährige Grundschule bzw. eine Orientierungsstufe besucht haben. Deren Rückstand – es geht um einen Rückstand von einem Lernjahr und mehr – hat sich im Vergleich zu Kindern, die in die weiterführende Schule nach der 4. Grundschulklasse starten, selbst bis Ende der 7. Klasse nicht ausgeglichen. Das heißt, die schulischen Leistungen von Schülern einer sechsjährigen Grundschule bzw. einer integrierten, also einheitlichen Orientierungsstufe sind und bleiben durchwegs schwächer als die Leistungen von Schülern, die nach der 4. Klasse in differenzierte Schulformen und damit in leistungshomogenere Lerngruppen einmündeten.

Ärgerlich ist schließlich, daß – wie bei PISA – erneut nicht alle Ergebnisse auf den Tisch kamen. Daß es auch bei IGLU ein innerdeutsches Leistungsgefälle gibt, ist zu erwarten. Der Grundsatz wissenschaftlicher Transparenz hätte es geboten, daß sofort veröffentlicht worden wäre, welche Bundesländer bei IGLU vorne und welche hinten liegen. Da dies nicht geschah und auch bei der Veröffentlichung von IGLU-E („E“ = Ergänzungsstudie) zur Jahreswende 2003/2004 nicht zu erwarten ist, kann man vermuten, daß sich in IGLU die Ergebnisse der letzten größeren innerdeutschen Grundschulstudien von 1971 und 1991 bestätigten, nämlich

daß es bei IGLU innerdeutsch – wie bei PISA – ein eindeutiges Süd-Nord-Gefälle gibt. Damals hatte Karlheinz Ingenkamp in der Studie „Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern“ festgestellt: „In den Deutscheleistungen befand sich Bayern zu beiden Zeitpunkten auf dem ersten Rangplatz.“ Man darf gespannt sein, wann solches aus IGLU doch noch heraussickert.

Die Verirrungen der OECD-Bildungsstudie „Bildung auf einen Blick“ 2003

Im September 2003 hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) ihren jährlich erscheinenden, diesmal 512 Seiten starken Jahresbericht mit dem Titel „Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003“ auf den Markt gebracht. Viele Jahre lang haben sich um diesen Bericht allenfalls ein paar Insider gekümmert, ehe er dann auf Nimmerwiedersehen in den Aktenordnern der Schulpädagogik, Schulpolitik und Schuladministration verschwand. Jetzt aber, im krampfhaften Bemühen, den sog. PISA-Schock zu reanimieren, greift sich die „veröffentlichte“ Meinung ein paar Details heraus, um wieder so richtig auf Katastrophienstimmung machen zu können. Vor allem kaprizierte man sich darauf, daß es Deutschland angeblich deshalb so schlecht gehe, weil es zu wenig Akademiker habe.

Der auf die OECD-Studie 2003 folgende öffentliche Aufschrei hatte zwar in der Presse nur eine kurze Halbwertszeit. Aber laut genug war einmal mehr die jetzt vermeintliche OECD-amtliche statistische Untermauerung der Uralt-Klage um die angeblich zu geringe Abiturienten- und Studierquote in Deutschland. Hatten bislang vor allem sozialdemokratische Bildungspolitiker ihr Lamento um die zu wenigen Abiturienten allenfalls dogmatisch hinausposaunen können, so liefert ihnen die jüngste OECD-Studie vermeintliche statistische Argumentationshilfe.

Und so traten sie denn an: Für die Bundesregierung war die OECD-Studie erneut Anlaß zum Appell, alles zu unternehmen, um die Studienanfängerquote in Deutschland zu steigern; Deutschland erreiche hier ja – bezogen auf alle Schulabsolventen – nur 32 Prozent gegenüber beispielsweise Finnland mit 72 und Schweden mit 69 Prozent. Für die Wirtschaftsverbände war der OECD-Vergleich 2003 erneut Gelegenheit, um über die nachlassende Qualität der deutschen Schulabsolventen und die zu niedrige Studierquote zu klagen; nicht die Rede war aus dieser Ecke vom Versagen der Wirtschaft bei der Bewältigung der Lehrstellenmisere mit ihren im Herbst 2003 über 100.000 noch stellensuchenden Jugendlichen. Gewerkschaften gefielen sich in der Forderung, die Studierquote in Deutschland müsse „in kürzester Zeit wenigstens verdoppelt“ werden. Und das Gros der Zeitungen betete all dies brav nach. Angeblich drücke die niedrige deutsche Studierquote das Wirtschaftswachstum, so war von Garmisch bis Flensburg, von Aachen bis Görlitz zu lesen. Gottlob – wenn auch zu wenig beachtet – hielten wenigstens die für Schule Verantwortlichen in Österreich, in der Schweiz sowie die Kultusministerien von Baden-Württemberg, Bayern und Hessen dagegen und warfen der OECD vor, keine Ahnung vom deutschen Bildungswesen zu haben.

Verantwortlich für die hanebüchenen Darstellungen ist zunächst die OECD selbst. Sie ist es, die Vergleiche anstellt, die jeder Seriosität spotten: Sie vergleicht nämlich quer durch die Staaten der OECD und darüber hinaus „Hochschule“ miteinander, wiewohl es kein Land mit vergleichbaren Hochschulsystemen gibt. Zudem vergleicht sie hochselektiv Bildungsstatistiken mit einseitigen Wirtschaftsparametern. Am Ende blieb leider nur die Aussage: Je höher der Studentenanteil, desto größer das Wirtschaftswachstum. Dieser Zusammenhang wird aber in keinem Fall von der Statistik getragen. Kurz: Es gibt keinerlei signifikante Korrelation zwi-

schen Studierquote und Wirtschaftskraft. International und innerdeutsch gibt es Länder mit höherer Studierquote und recht ungünstigen Wirtschaftsdaten, und es gibt international wie auch innerdeutsch Länder mit niedrigen Studierquoten und sehr guten Wirtschaftsdaten.

Die Bedingungen für die wirtschaftliche Stärke eines Landes sind außerdem hochkomplex, sie können nicht monokausal auf eine einzige bildungsökonomische Zahl, hier die Studierquote, zurückgeführt werden. Zu den Bedingungen wirtschaftlicher Prosperität gehören schließlich der Reichtum eines Landes an natürlichen Ressourcen, seine Infrastruktur, sein Engagement in Forschung und Entwicklung, seine demographische Struktur, seine Wirtschafts-, Steuer- und Tarifpolitik, die Preisstabilität, das Zinsniveau u.v.a.m. Die Qualifikation der Beschäftigten ist darunter ebenfalls eine feste Größe, aber die Frage nach dem Qualifikationsniveau wiederum darf nicht reduziert werden auf die Studierquote. Vielmehr muß die Frage nach der Qualifikation abseits eines jeden simplen Quotendenkens differenziert für jeden einzelnen Bildungsbereich gestellt werden.

Unergiebig ist auch der Versuch, einen Zusammenhang zwischen Bildungsstatistiken und dem Wirtschaftswachstum herzustellen. Das Wirtschaftswachstum ist für sich allein schon eine sehr relative Größe, die über die Stärke eines Wirtschaftsstandortes wenig aussagt, wenn man das Ausgangsniveau zuvor nicht anhand anderer Parameter (zum Beispiel Bruttoinlandsprodukt/BIP, Beschäftigungsstand, Außenhandelsbilanz) bestimmt. Beispiel Schweiz: Niemand wird bezweifeln, daß die Schweiz eine starke Volkswirtschaft hat; in puncto Wirtschaftswachstum aber liegt die Schweiz – bezogen auf die Jahre 1990 bis 2000 – bei weniger als 0,5 Prozent Wachstum pro Jahr. Umgekehrt hatte Irland zuletzt ein jährliches Wirtschaftswachstum von über 6 Prozent; das ist bei einem Land, das einst zu den Armenhäusern der EG bzw. EU

gehörte, allerdings auch leichter zu erzielen als in Ländern, die schon früher ein hohes Niveau hatten.

Interessant wird die OECD-Studie erst, wenn man weitere Daten heranzieht, insbesondere das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf. Danach haben (siehe Tab. 1) Finnland und Schweden zwar Studierquoten von 72 bzw. 69 Prozent, beim BIP pro Kopf rangieren sie aber nur im Mittelbereich. Großbritannien, Italien und Spanien haben eine deutlich höhere Studierquote als Deutschland, gleichwohl aber ein zum Teil erheblich niedrigeres BIP pro Kopf. Zugleich haben Deutschland, Österreich und die Schweiz neben Belgien die niedrigsten Studierquoten, parallel dazu aber ordentlich bis sehr gute Daten beim BIP pro Kopf. Auch die PISA-Werte mehrerer Länder stehen in keinerlei Zusammenhang mit den Wirtschaftsdaten (siehe insbesondere Luxemburg!).

Ferner haben Bundesländer mit hoher Studierquote keineswegs die günstigsten Werte beim BIP pro Kopf (siehe Tab. 2). Bei dieser Betrachtung müssen die Ost-Länder und die Stadtstaaten aus unterschiedlichen Gründen zwar außen vor bleiben: die Ost-Länder aus den hinreichend bekannten Gründen; die Stadtstaaten, weil es in großen Städten wegen der dort konzentrierten Dienstleistungen und Industriebranchen sowie wegen der Einpendler zu Verdichtungsphänomenen kommt. Wie sehr sich freilich auch die Werte der Stadtstaaten relativieren, zeigt sich, wenn man Hamburg als dem Spitzenreiter unter den Bundesländern beim BIP pro Kopf München gegenüberstellt: München hatte im Jahr 2002 ein BIP pro Kopf von 53.800 EURO und damit fast ein Viertel mehr als Hamburg.

Und schließlich sind die PISA-Werte der Bundesländer tendenziell proportional zu den niedrigen Studierquoten und reziprok zu den Wirtschaftsdaten (siehe Tab. 2 und 3). Das heißt mit Blick auf Bayern: Der Freistaat hat die innerdeutsch besten PISA-Werte,

die niedrigste Studierquote und das unter den Flächenländern beste BIP pro Kopf.

Tab. 1: Wirtschafts- und Bildungsdaten ausgewählter OECD-Länder

Land	Studienanfängerquote Tertiärbereich A (2001; Uni. + FH)	BIP pro Kopf PISA-Wert (2001; in EURO)	Arbeitslosigkeit 15- bis 29-Jährige in Prozent (2001)	PISA-Wert Lesen, alle Schüler
Belgien	32	24.958	5.4	507
Dänemark	44	33.775	2.0	497
Deutschland	32	25.154	4.3	484
Finnland	72	26.210	4.8	546
Frankreich	37	24.032	6.5	505
Großbritannien	45	23.812	4.3	523
Irland	38	30.070	2.7	527
Italien	44	21.004	9.1	487
Japan	41	30.862	4.3	522
Luxemburg	keine Daten verfügbar	48.121	2.0	441
Niederlande	54	26.751	1.7	nicht beteiligt
Österreich	34	26.081	3.0	507
Schweden	69	27.358	3.5	516
Schweiz	33	37.006	1.7	494
Spanien	48	16.147	8.5	493
USA	42	30.762	4.2	504

Tab. 2: Studierquoten und Wirtschaftsdaten der 16 Bundesländer

Bundesland	Relation Studienberechtigte/ Absolventen der Berufsschulen (2000)	Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf (2002) in EURO	Durchschnittl. Arbeitslosenquote 2001 in Prozent	Arbeitslosenquote Juni 2003 unter 25 Jahren
Baden-W.	42:58	29.001	5.5	5.3
Bayern	33:67	29.921	6.0	7.3
Berlin	49:51	22.766	17.9	18.7
Brandenburg	41:59	17.015	18.8	17.0
Bremen	41:59	34.788	13.6	11.0
Hamburg	47:53	43.557	9.3	9.4
Hessen	44:56	31.525	7.4	7.5
Mecklenb.-Vo.	37:63	16.824	19.6	18.1
Niedersachsen	43:57	23.017	10.0	10.5
Nordrhein-W..	48:52	25.701	9.6	8.4
Rheinland-Pfalz	44:56	23.043	7.6	9.0
Saarland	43:57	23.856	9.8	11.1
Sachsen	39:61	17.288	19.0	12.5
Sachsen-Anhalt	41:59	16.780	20.9	15.8
Schleswig-H.	38:62	23.409	9.4	9.5
Thüringen	43:57	16.869	16.5	15.8

Tab. 3: Studierquoten und PISA-Werte der 16 Bundesländer

Bundesland	Relation Studienberechtigte/ Absolventen der Berufsschulen (2000)	PISA-Wert Lesen alle Schüler	PISA-Wert Lesen Gymnasiasten	Anteil Gymnasiasten an allen Schülern	PISA-Wert Lesen Nicht-Gymnasiasten
Baden-W.	42:58	500	582	28.9	467
Bayern	33:67	510	593	26.6	480
Berlin	49:51	nicht repräsentativ beteiligt	568	33.8	nicht repräsentativ beteiligt
Brandenburg	41:59	459	552	28.8	421
Bremen	41:59	448	547	29.6	406
Hamburg	47:53	nicht repräsentativ beteiligt	563	31.8	nicht repräsentativ beteiligt
Hessen	44:56	476	568	31.4	434
Mecklenb.-Vo.	37:63	467	566	25.7	433
Niedersachsen	43:57	474	584	24.8	438
Nordrhein-W.	48:52	482	581	30.0	440
Rheinland-Pfalz	44:56	485	582	25.6	451
Saarland	43:57	484	570	28.5	450
Sachsen	39:61	491	582	27.7	456
Sachsen-Anhalt	41:59	455	553	28.3	416
Schleswig-H.	38:62	478	584	26.2	440
Thüringen	43:57	482	571	26.7	450

Datenquellen: OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ 2003, Statistisches Bundesamt, Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Jahresgutachten 2002/2003 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung

Wer im Übrigen wiederkehrend meint, Deutschland müsse sich in Sachen Akademikerquote an den USA orientieren, der unterliegt der Illusion, diese erhöhte Akademisierung erfolge in den USA ausschließlich in Universitäten der Marke Harvard, Yale oder Princeton. Weit gefehlt! Diese drei Eliteuniversitäten sind höchst singulär. Die Realität der höchsten Akademikerquoten produzierenden US-Hochschulbildung ist eine andere: Das Gros der US-Universitäten entläßt Absolventen, die zum Teil den Standard der beruflichen Schulen in Deutschland nicht erreichen.

Überhaupt sollte diese OECD-Studie einmal mehr Anlaß sein zu fragen, ob der Mensch in Deutschland erst mit dem Abitur beginnt. Ein Abitur oder ein Hochschulstudium sind nicht Mindeststandard der Zukunft. Vielmehr sollte zu denken geben, daß Länder mit höchsten Abiturienten-Quoten teilweise kaum eine unseren Maßstäben entsprechende berufliche Bildung haben. Wir dürfen außerdem annehmen, daß das, was andere Länder als „Abitur“ oder als Studium „verkaufen“, in Deutschland vielfach nicht einmal einer Fachschulausbildung entspräche. Eine Abitur-Vollkasko-Politik bzw. eine Verhochschulung unserer Gesellschaft wird der aktuellen Forderung nach Höherqualifizierung jedenfalls nicht gerecht. Auch in Zukunft werden mindestens zwei Drittel der jungen Menschen über die berufliche Bildung den Einstieg in einen Beruf finden. Deshalb wird es Zeit, die Akademisierungseuphorie zu überwinden und mehr dafür zu tun, daß die berufliche Bildung im öffentlichen Bewußtsein den gleichen Rang bekommt wie der gymnasiale und der akademische Bereich.

Eine forcierte Erhöhung der Studierquote hilft niemandem. Würde schier inflationär die Abitur-Notenpresse angeleiert, würden unsere Hochschulen noch mehr aus den Nähten platzen. Vor allem aber müßten die Ansprüche gesenkt werden, denn schließlich brechen jetzt schon rund 25 Prozent der universitären Studienanfänger ihr Studium ab. In vielen Fällen tun sie dies, weil sie ein-

fach überfordert sind. In den Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften sind es sogar über 40 Prozent, in der Informatik, der Geographie, dem Bauwesen und den Wirtschaftswissenschaften immerhin auch über 30 Prozent, die ihr Studium nicht beenden. Es sei auch nicht vergessen, daß die Arbeitslosigkeit unter Akademikern in Deutschland (hier: Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen) zwar niedriger ist als die auf dem gesamten Arbeitsmarkt, daß sie aber dennoch vorhanden ist und zuletzt im Jahr 2002 mit einer Arbeitslosenquote von 5,7 Prozent immerhin 223.600 Akademiker betraf.

Die OECD-Statistiker und ihre Promoter zeichnen sich jedenfalls vor allem durch ihre Ahnungslosigkeit aus, mit der sie über die berufliche Bildung in Deutschland hinweggehen. Das gilt auch für den Koordinator der OECD-Studie, den Deutschen Andreas Schleicher. Allerdings ist die gesamte politische und publizistische, auch die wissenschaftliche Diskussion um Schule in Deutschland extrem kopflastig, das heißt, sie ist verkopft im Sinne einer monomanischen Ausrichtung auf alles, was mit Gymnasium, Abitur und Studium zu tun hat. Diese verengte Sichtweise hat vermutlich zwei Gründe: Erstens haben die maßgeblichen Politiker, Journalisten und Bildungswissenschaftler zum allergrößten Teil selbst eine Biographie, die sie über das Gymnasium und ein Studium in ihre spätere Tätigkeit führte; ihre eigenen Kinder treten diesbezüglich in ihre Fußstapfen, und auch in ihrem Bekanntenkreis haben sie in der Regel mit Leuten ähnlicher Biographie zu tun. Zweitens fehlt es den betreffenden Damen und Herren zumeist an differenziertem Wissen über die Bildungsbereiche außerhalb von Gymnasium und Studium und auch an der Bereitschaft, etwas gegen dieses Defizit zu tun. Die Bildungsstationen Gymnasium und Hochschule sind ja vergleichsweise überschaubar im Vergleich mit dem hoch komplexen und hoch differenzierten System der beruflichen Bildung.

Der alte Georg Picht feiert offenbar seine Wiedergeburt mit seinem 1963 ausgesprochenen Diktum: „Wir brauchen mehr Abiturienten, auch wenn wir sie nicht brauchen.“ Gekleidet wird diese Forderung heute – wie damals – gerne in internationale Vergleichszahlen. Motto: Wenn die Amerikaner und die Finnen eine hohe Akademikerquote haben, dann braucht es uns nicht zu wundern, wenn wir abgehängt werden. Aber selbst dieses vermeintliche Argument ist nichts anderes als Symptom der Schieflage deutscher Bildungspolitik. Sie ist schier planwirtschaftlich auf Quantitäten, ja Quoten, statt auf Qualität fixiert. Sonst hätte sie endlich zur Kenntnis genommen, daß „Akademiker“ im internationalen Vergleich eben nicht „Akademiker“ ist. Beispiel (siehe oben): Die deutsche Krankenschwester oder Erzieherin ist sicher nicht schlechter qualifiziert als ihre Kollegin andernorts, aber andernorts (z.B. in Finnland und in den USA) gilt ihre Ausbildung jeweils als Hochschulausbildung und sie damit als „Akademikerin“.

Daß Deutschland ein sehr leistungsfähiges Berufsbildungssystem hat, bleibt damit weitgehend unbeachtet. Dabei wären viele Länder – nicht nur der zweiten und dritten Welt – froh, über Vergleichbares zu verfügen. Wenn der deutsche Wirtschaftsmotor derzeit stottert, dann hat das wenig mit dem Qualifikationssystem zu tun. Schließlich war und ist die berufliche Qualifikation von Millionen Beschäftigten eine maßgebliche Stütze des Exportweltmeisters Deutschland. Andere Länder kennen nur die totale Verschulung der beruflichen Bildung; oder sie machen den Berufseinstieg über ein bloßes „training on the job“. In Deutschland dagegen nehmen nach wie vor 70 Prozent der jungen Menschen ihren Weg in den Beruf über die berufliche Bildung im Dualen System oder im beruflichen Vollzeitschulwesen. Neben den betrieblichen Ausbildungsstätten tragen die Verantwortung hier vor allem die mehr als 8.000 berufsbildenden Schulen in Deutschland mit ihren rund 80.000 Lehrern.

Die nach wie vor mangelnde Bereitschaft, berufliche Bildung wahrzunehmen oder gar engagiert anzupacken, verwundert um so mehr, haben doch gerade die Deutschen hier eine lange Tradition. Deutschland – das ist nicht nur das Land der Dichter und Denker, sondern auch das Land der großen Pädagogen, auch der großen Berufspädagogen. Aber im Endeffekt besetzt immer wieder der deutsche Bildungsidealismus die Köpfe. Das Nützliche galt einem Schiller, Humboldt, Schleiermacher als etwas Verwerfliches, ja geradezu als das Gegenteil von Bildung. Beruf und Bildung, so meinte man, würden sich gegenseitig ausschließen wie Enge und Weite. Dagegen vermochte nicht einmal ein Kerschensteiner etwas auszurichten, selbst wenn er Goethes Wilhelm Meister im Jahr 1917 leidenschaftlich in einer seiner Schriften mit den Worten zitierte: „Narrenposen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“

Wie auch immer die Ignoranz der Politik, der Öffentlichkeit und der Wissenschaft gegenüber Fragen der beruflichen Bildung herzuweisen ist: Es ändert nichts an dem gewaltigen Handlungsbedarf, der sich hier aufgestaut hat. Er betrifft im europäischen Kontext beispielsweise die Frage der Einstufung der deutschen Berufsabschlüsse in der EU-Skala. Völlig an der deutschen Öffentlichkeit vorbei kündigt sich hier erneut eine Ungleichbehandlung zu Ungunsten der deutschen Absolventen an. Die deutschen Berufsabschlüsse sollen nämlich auf einer ansteigenden 5er-Skala nur auf Rang 2 angesiedelt werden, während die Abschlüsse anderer Länder, bloß weil sie pro forma als Hochschulabschlüsse definiert sind und trotz zum Teil geringeren Qualitätsanspruchs, darüber eingestuft werden. Die Bundesregierung sollte sich hier in Brüssel auf die Hinterbeine stellen und für die deutschen Berufsabschlüsse Rang 3 sowie für Meisterabschlüsse Rang 4 reklamieren.

Nicht das Aufspringen der Deutschen auf den sog. Bologna-Prozeß ist entscheidend für den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland. Hier mögen sich 29 Länder Mitte 2001 noch so euphorisch für die Jahre bis 2005 die Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums vorgenommen haben. Die in „Bologna“ enthaltene und für alle Länder zur Nachahmung empfohlene Neustrukturierung des Studiums nach dem zweistufigen angelsächsischen Bachelor-Master-Modell (BA-/MA-Modell) ist für die deutsche Bildungslandschaft absolut schädlich. Sie gebiert einen die Studierstatistik beschönigenden Bachelor, der in mehreren Ländern, in denen er existiert, jetzt schon nicht einmal den Level qualifizierter beruflicher Abschlüsse deutsche Provenienz erreicht.

Was die OECD-Studien schließlich betrifft, so ist ernsthaft zu fragen, ob die Deutschen dieses Vergleichen von Äpfel und Birnen zukünftig überhaupt noch mitmachen und mitfinanzieren sollen.

Internationale Vergleiche jenseits von PISA

Laut Statistik stehen Franzosen, Engländer, US-Amerikaner und Japaner schulisch erheblich besser da als die Deutschen. So sagen es jedenfalls Studien nach Art von PISA und OECD-Vergleiche aus. Da Statistiken nicht alles sind, bedürfen diese quantitativen Vergleiche der Ergänzung um eine Betrachtung der jeweiligen Schulsysteme und Schulwirklichkeiten.

Beispiel Frankreich

Die Urteile der Franzosen über ihre Schule sind nicht schmeichelhaft. Es häufen sich Schlagzeilen wie „Le système éducatif court à l'abime“ (Das System steuert auf den Abgrund zu) oder „Le collège, le trou noir de la pédagogie“ (Die Gesamtschule, das

schwarze Loch der Pädagogik). Das als Einheitsschule konzipierte „collège unique pour tous“ (eingerrichtet 1975 auf Initiative des damaligen bürgerlichen Präsidenten Giscard d'Estain) gilt als gescheitert, weil es allzu heterogene Klassen habe, weil es Leistungsunterschiede nivelliere, weil es die Leistungsstarken langweile, weil es die Leistungsschwachen überfordere, weil es als Schule für den Durchschnitt gelte – und weil trotzdem alle aufstiegen. Francois Bayrou, von 1993 bis 1997 Erziehungsminister der konservativen Regierung, hat in seinem Buch „La décennie des malappris“ (Das Jahrzehnt der Ungezogenen) die französische Gesamtschule als „sanglante anerie“ (himmelschreiende Eselei) bezeichnet und sie mitverantwortlich gemacht für die Disziplinlosigkeit an den Schulen.

Dem „collège“, der öffentlichen Einheitsschule, läuft deshalb die Klientel davon. Eltern, die auf sich und auf ihre Kinder etwas halten, nehmen nahezu alles auf sich, um den Zugang zu einem renommierten Lycée oder zu einer privaten Schule zu erreichen; so eröffnen sie nicht selten sogar Tarn-Wohnsitze im Einzugsbereich der gewünschten Schule. An dieser Abstimmung mit den Füßen hat auch das am 10. Juli 1989 von der Französischen Nationalversammlung verabschiedete Schulgesetz nichts geändert, selbst wenn damit verbindlich das Ziel gesetzt war, bis zum Jahr 2000 nicht weniger als 80 Prozent eines Geburtsjahrganges auf das „niveau de baccalauréat“ zu heben. (Im Jahr 1997 waren es 65 Prozent, im Jahr 2000 79,5 Prozent. Zugleich übrigens sind die berufsorientierten Bildungsgänge mehr und mehr zum Abstellgleis für minder Begabte oder sozial Schwierige verkommen.)

Die vom damaligen Ministerpräsidenten Michel Rocard verkündete Absicht, die „uniformité“ des französischen Schulwesens müsse der „efficacité“ weichen, kam über das Stadium der Option nicht hinaus. Und somit bleiben die zentralistisch verordnete „égalité“ und die Vermassung des Baccalauréat die herausragen-

den Probleme des französischen Schulwesens bis in die Regierungszeit des sozialistischen Premierministers Lionel Jospin, ehemals selbst Bildungsminister, und seines von Juni 1997 bis April 2000 amtierenden und anfangs sehr fulminant auftretenden Bildungsministers Claude Allègre. Dieser sah zu seinem Amtsantritt das Heil der Schule in der Bildungstechnologie der Informationstechnik; außerdem wollte er das zentralstaatliche Korsett für die Schulen lockern („dégraïsser le mammoth“/das „Mammut entfetten“). Er ist daran gescheitert, auch wenn er ein halbes Jahr nach seinem Rücktritt in einem Buch noch einmal mit der „ganzen Wahrheit“ herausrücken wollte (Buchtitel: „Toute vérité est bonne à dire“).

Jeder französische Schulminister, auch Allègres Nachfolger Jack Lang, wird scheitern, solange man in Frankreich schulpolitisch am Rousseausche Gleichheits-Ideal und an dem daraus abgeleiteten, fast sakral hochgehaltenen Einheitsschulgedanken festhält. Vielmehr wird man sich weiter in die eigene Tasche lügen und in Kauf nehmen, daß die sog. Abiturientenquote (im Jahr 2000: 79,5 Prozent; im Jahr 1999: 78,3 Prozent!) weiter steigt, die Leistungen an den Schulen aber zugleich sinken. Der Doppelanspruch aus Egalität und Exzellenz ist mit einem „collège unique“ eben nicht machbar. Was Jack Lang sich im Frühjahr 2001 ausgedacht und wofür er den Beifall aller Lehrgewerkschaften eingeheimst hat, ist nur Augenwischerei. Jack Lang will das „collège unique“ zum „collège républicain“ umbauen und verstärkt Leistungsprüfungen einführen. Am Einheitsschulgedanken will man aber ganz offenbar doch festhalten: Die „soziale und intellektuelle Heterogenität der Schülerschaft“ solle in eine „Quelle des Reichtums“ umgewandelt werden.

Beispiel England

In Großbritannien wurde in den 70er Jahren das gegliederte Schulsystem abgeschafft und durch die Einheitsschule der „Comprehensive School“ ersetzt. Die „Senior Secondaries“ und die „Grammar Schools“ verschwanden weitestgehend von der Bildfläche; nur 160 von den „Grammar Schools“ blieben – jetzt freilich auch nach dem Willen von „Labour“ – erhalten. An die Stelle der „meritocracy“ aber trat das egalitäre Motto „Gleiche Bildung für alle“. Schule wurde unter das Motto des „child centred learning“ gestellt.

Ab Mitte der 80er Jahre waren die Folgen dieser „Reformen“ zum Verdrußthema geworden. Allgemein beklagte man das sinkende Niveau der Schulen sowie die Aufsplitterung des Bildungssektors in ein Zweiklassensystem: in einen niveaulosen, öffentlichen Durchschnittsbereich mit rund 30.000 und in einen privaten Elitebereich der Oberschicht und des Mittelstandes mit rund 2.500 Schulen und mit bis zu 30.000 Mark jährlichen Schulgebühren. Von den 200 Schulen, die im landesweiten Vergleich am besten abschnitten, gehören regelmäßig 190 zum privaten Schulsektor. Die Gesamtschulen selbst stellten sich nur noch als ein Hort der Unterprivilegierten dar. Das „kindzentrierte“ Lernen wurde für gescheitert erklärt.

1988 unternahm die Regierung Thatcher den Kraftakt. Sie verabschiedete das neue Erziehungsgesetz („Great Education Reform Bill“/GERBIL) und machte ein „National Curriculum“ mit „standards and quality control“ für alle Schulen verbindlich. Eltern begrüßen die Reform. Die Angehörigen sozial schwächerer Schichten befürworteten laut TIMES vom 26. Januar 1996 gar eine Rückkehr zum gegliederten System, weil sie sich davon mehr Chancen für ihre Kinder erwarten. Auf Protest stieß – damals – die Reform bei der Labour-Party. Glaubwürdig war der Widerstand der La-

bour-Party nicht. Der Labour-Führer und mehrere Labour-Abgeordnete schicken ihre Kinder nicht in staatliche Schulen, sondern zehn Kilometer weiter in eine klassische Grammar School – in eine Schule also, die sie eigentlich gänzlich abschaffen wollten.

Mit den 88er Reformen erlangten die Schulfächer einen höheren Verbindlichkeitsgrad. Zuvor war ein Ausweichen auf „weiche“ Fächer möglich, etwa auf Kunst, Musik oder Handwerken. Schüler hatten „harte“ Fächer umgehen können. Jetzt sind bis zum 16. Lebensjahr zehn Fächer verbindlich: die „core subjects“ Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die „foundation subjects“ Technologie, Geographie, Geschichte, Musik, Kunst, Sport und eine Fremdsprache. Eingerichtet wurden nachfolgend das „Office for Standards in Education“ (OFSTED) und ab 1996 ein „General Teaching Council“ (GTC).

Zusammen mit 485 Schulinspektoren („Her Majesty's Inspectors of Schools“) sollen diese Einrichtungen die Sicherung der Standards überwachen. Die Messung des Schulerfolgs erfolgt mit standardisierten Tests („Standard Assessment Tests“ – SAT). Das ist eine Art Zentralprüfung für Schüler im Alter von 7, 11, 14, 16 Jahren in allen zehn Fächern. Seit 1992 werden die SAT-Ergebnisse der Schulen in jedem November in den großen Tageszeitungen veröffentlicht. Diese „Ligatabellen“ weisen unter anderem Verbesserungen oder Verschlechterungen der Schulen gegenüber dem Vorjahr aus.

Am 19. Januar 1996 veröffentlichte die TIMES eine Leistungsstudie des „National Institute of Economic and Social Research“. Die Ergebnisse sind nach wie vor nicht berauschend: Elfjährige in England lägen im Wissensstand und in den Fähigkeiten im Vergleich mit Schülern auf dem Kontinent um zwei Jahre, Vierzehnjährige immer noch ein Jahr zurück. Von den Elfjährigen blieben 52 Prozent in Englisch und 56 Prozent in Mathematik unter dem

Klassenziel zurück. Die Vierzehnjährigen lägen mit nur 55 Prozent in Englisch, mit 57 in Mathematik und mit 56 in den Naturwissenschaften im Plansoll.

Am 15. März 1996 bringt die TIMES eine Studie über die defizitären Mathematikleistungen englischer Schüler. Besonders interessant ist dabei die Bewertung der Ursachen für diese Defizite. Die TIMES führt diese unter anderem zurück auf zu wenig Hausaufgaben, zu wenig Tests, zu viel „progressive“ und wenig straffe Unterrichtsmethoden und eine zu frühe Verwendung des Taschenrechners.

Mit Tony Blair übernimmt im Mai 1997 die Labour Party mit der Dreifach-Prioritätenliste „Bildung, Bildung und nochmals Bildung“ die Regierung in Großbritannien. Man hätte damit rechnen können, daß die neue Regierung alles über Bord wirft, was die Tories schulpolitisch etabliert hatten. Aber nicht. Blair setzt die Politik seiner konservativen Vorgänger gezielt fort: In ihrem Weißbuch mit dem Titel „Excellence in Schools“ fordert die Labour-Regierung mehr Leistungsorientierung und Effizienz in den Schulen, mehr Leistungskontrollen sowie eine Erhöhung der Anforderungen und eine unterrichtliche Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der Schüler. Das „National Curriculum“ bleibt erhalten, und bis zum Jahr 2002 sollen Elfjährige 80 Prozent der erwarteten Maßstäbe im Englischen und 75 Prozent in Mathematik erreichen; zum Zeitpunkt der Regierungsübernahme durch Labour sind es rund 60 Prozent. Blairs damaliger Erziehungsminister David Blunkett wollte darüber hinaus einen Verzicht auf den Taschenrechner und eine Förderung des Kopfrechnens („Kopfrechnen statt Knöpfedruckern“), einen Verzicht auf die sog. kindorientierte Erziehungstheorie, mehr Hausaufgaben für die Schüler (von 30 Minuten für die Grundschüler und von 90 Minuten für die älteren Schüler ist die Rede), ferner eine Rück-

kehr zu traditionellen Unterrichtsmethoden, wie dem lehrergeführten Frontalunterricht.

Vor allem will Labour eine Stärkung der Schulaufsicht durch regelmäßige externe Kontrolle der Schulen. Leistungsschwachen Schulen soll gar das Aus drohen, so beinahe fast 80 Jahre nach ihrer Gründung auch der Summerhill-Schule, die zuletzt vor allem wegen der unbefriedigenden Englisch- und Mathematik-Kenntnisse ihrer Schüler aufgefallen war.

Auch unkonventionelle Methoden der schulischen Leistungssteigerung sind unter Labour angesagt: So begannen im Herbst 1997 zwanzig Clubs der ersten Fußball-Liga, an einem unter anderem staatlicherseits mit sechs Millionen Pfund ausgestatteten Programm („Playing for Success“) zur Förderung schwacher Schüler mitzuwirken: In Newcastle, Sheffield und Leeds bekommen schwache Schüler in den Räumen der Fußballclubs Nachhilfeunterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen.

Geändert haben alle diese Aktionen zumindest bis zum Jahr 2001 noch wenig, denn der Mut zum radikalen Neubeginn fehlte bislang. Die Quote höherer Schulabschlüsse steigt aber bei gleichzeitig sinkender Leistung: Der A-Level (advanced level) wurde im Jahr 1989 von 75 Prozent der Schüler, im Jahr 1998 von 88 Prozent erreicht. Gleichzeitig sagt man, Großbritannien habe die höchste Analphabetenrate in Europa. Es ist zudem bekannt, daß 40 Prozent der Staatsschüler weit unter den eh schon herabgesetzten Vorgaben in Englisch und Mathematik bleiben. Dennoch geraten Labour-Abgeordnete, die ihre Kinder an eine „grammar school“ schicken, so der Abgeordnete Jeremy Corbyn, intern immer noch unter heftigen Beschuß. Und bezeichnend ist auch, daß im Spätherbst 2000 der Chefinspektor der britischen Schulen (Office for Standards in Education, OFSTED) namens Chris Woodhead seinen Hut nahm und als freier Mitarbeiter zum Daily Telegraph wechselte. Woodhead, der noch von John Major eingesetzt

worden war, verstand sich als harter Kritiker der sogenannten progressiven Unterrichtsmethoden.

Anfang 2001 hat Blair das Heft in Sachen Schulstruktur in die Hand genommen. Er will – sehr zum Entsetzen mancher Labour-Genossen – die Gesamtschule zu Grabe tragen, er will das Schulwesen wieder auffächern. Das gute alte Gymnasium feiert damit ein Comeback. Für besonders Begabte eröffnet man sogar spezielle Elite-Schulen.

Beispiel USA

Seit Kennedy klagen die US-Präsidenten über das Versagen der öffentlichen Schule. Noch fast jeder US-Präsident der letzten 35 Jahre wollte sich als „Education President“ verstanden wissen. Die US-Präsidenten sehen den Unterschied zu japanischen und europäischen Schülern, sie sehen die USA als Entwicklungsland vor allem in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung und sie sind in Sorge um die Wettbewerbsfähigkeit der US-Wirtschaft. Clinton schwebte gar eine Art deutsches Schulsystem für die USA vor.

Die Sorge der Eltern um die schlechter werdende Bildung ihrer Sprößlinge wächst. Deshalb wird das öffentliche Schulsystem zum Auslaufmodell. Der Graben zwischen den guten (privaten) und den schlechten (öffentlichen) Schulen vergrößert sich. Untersuchungen ergeben, daß Schüler von privaten Schulen landesweit eine um etwa 30 Prozentpunkte höhere Leistung in schulischen Standardtests gegenüber Kindern an öffentlichen Schulen erbringen. Mehr als 50 Prozent der Eltern würden für ihre Kinder gerne eine „charter“-Schule, eine Privatschule, wählen. Rund ein Viertel aller Eltern tun es tatsächlich, weil sie es sich leisten können, für ein Schuljahr im Schnitt an der High School umgerechnet rund

8.000 EURO und am College rund 10.000 EURO, vereinzelt auch bis zu 35.000 Dollar aufzubringen.

Nicht wenige Eltern verschulden sich bereits für den Besuch ihrer Kinder an einer High School, so daß sie für die höhere Bildung ihrer Kinder oft kein Geld mehr haben. Die Eltern schimpfen auf das öffentliche Schulsystem, weil sie, so sagen sie, zweimal dafür zahlen müßten: einmal als Steuerzahler und ein zweites Mal wenn sie ihre Kinder gegen viel Geld dennoch an die Privatschulen geben müßten. Selbst Lehrer wechseln zuhauf vom öffentlichen ins private Schulsystem: nicht weil sie dort besser verdienen, sondern im Gegenteil: sie verdienen dort weniger, aber sie finden zugleich erheblich günstigere Arbeitsbedingungen vor. Darüber hinaus machen Wirtschaft, Politik, Kirchen und Verbände mehr und mehr die Erfahrung, daß qualifizierte Leute, die sie anheuern möchten, nicht bereit sind, in Gegenden mit schlechten Schulen zu ziehen.

Mehr und mehr greifen das „homeschooling“ und die „Do-it-yourself“-Schule um sich: Die Eltern inszenieren Heimunterricht – ursprünglich einmal von religiösen Eiferern (den Kreationisten) zum Schutz ihrer Kinder von der Evolutionstheorie Darwins und der Big-Bang-Theorie eingerichtet. In den Genuß dieser häuslichen Bildung und dieses – mittlerweile staatlich geduldeten – Schulboykotts kommen im Jahr 2000 bereits eineinhalb Millionen Schüler. Und die Ergebnisse sind eindeutig: Auch diese Kinder sind den regulär beschulten weit überlegen, auch wenn die Voraussetzungen, die man staatlicherseits an die Qualifikation der Eltern stellt, nicht eben riesig sind: In Tennessee beispielsweise reicht schon ein High-School-Abschluß aus, um sein eigenes Kind bis zur achten Klasse unterrichten zu dürfen. Für die späteren Klassen müssen die Eltern dann einen Bachelor nachweisen.

40 Prozent der Schüler verlassen die öffentliche High School vorzeitig, ohne Schulabschluß. Einen formal unterhalb des High-

School-Abschlusses liegenden Schulabschluß gibt es nicht. Ein erheblicher Teil der „drop-outs“ gilt als Analphabeten: laut Untersuchung des US-Erziehungsministeriums 13 Prozent der Schulabgänger. In der Summe spricht man von 17 bis 21 Millionen Analphabeten in den USA. 1986 stellt das „Carnegie Forum on Education and the Economy“ fest: Die Mathematikkenntnisse der US-Schüler lägen deutlich unter denen von Gleichaltrigen anderer Industrienationen. Weil die schulische Vorbereitung völlig unzulänglich sei, bereiteten sich laut NEW YORK TIMES 40 Prozent der Bewerber um einen Studienplatz an einer Universität für mehr als 500 Dollar in 50 Stunden bei privaten Instituten auf den Aufnahmetest der „College Boards“, den „Scholastic Aptitude Test“ (SAT), vor.

Nach einer Konferenz mit den 50 Gouverneuren brachte die US-Regierung unter Ronald Reagan 1983 ihre Studie „A Nation at Risk“ („Die gefährdete Nation“) heraus. Darin ist die Rede von einer Flut schulischen Mittelmaßes sowie von der Notwendigkeit einer drastischen Heraufsetzung der Standards und der intellektuellen Anforderungen. Moniert wird, daß die US-Schule zu nachsichtig und rückständig sei und daß weniger als die Hälfte der Schüler Leistungen erbringe, zu denen sie eigentlich fähig sei.

Jedes Jahr neu belegt das GALLUP INSTITUTE katastrophale Wissenslücken unter der Bevölkerung. Die USA liegen zum Beispiel 1988 hinsichtlich geographischen und historischen Wissens hinter Kanada, Frankreich, Japan, Schweden, England und Deutschland, nur noch vor Mexiko und Italien. Die Testaufgaben bestanden unter anderem darin, 13 Länder und Regionen auf dem Globus zu orten. 75 Prozent konnten den Persischen Golf und 45 Prozent Zentralamerika nicht auf der Karte finden; zwei Drittel fanden Vietnam nicht. 16 Prozent gaben an, daß die Sowjetunion Mitglied der NATO sei; 10 Prozent meinten, die USA seien Mitglied des Warschauer Pakts. 14 Prozent fanden nicht einmal die

USA auf einer Weltkarte. Ein Viertel der Studenten im Abschlußsemester wußte nicht, daß Kolumbus 1492 Amerika entdeckt hatte; fast 50 Prozent wußten nicht, wann der amerikanische Bürgerkrieg war. Im Jahr 1997 stellt man fest, daß 53 Prozent der Amerikaner erklärten, die USA seien niemals britisch gewesen.

Gegen diese Mißstände wollten sich die Amerikaner manches einfallen lassen. 1990 propagiert Bush sen. den Erziehungsplan „America 2000“. Das Selbstbedienungsangebot des „cafeteria-style curriculum“, des „curriculum smorgasbord“ sollte reduziert werden. Bis dato konnte man manches zentrale Fach ersetzen durch Fahrkurse, Lehrgänge in Lebensrettung u.a.m. Insgesamt waren bis zuletzt 45 Prozent der Fächer zur freien Wahl gestanden. Statt dessen sollen die „five New Basics“ (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Informatik) etabliert werden. Außerdem werden mehr Hausaufgaben empfohlen. Der Lehrerbildung wird geraten, daß sie sich zukünftig weniger der Pädagogik, dafür mehr dem Fachstudium widmen solle. Ansonsten wird mit Nachdruck bedauert, daß die Frage der Lehrerqualifikation und des Ansehens des Lehrerberufes kaum Gegenstand der öffentlichen Debatten sei. Immerhin eine nationale Kommission (National Commission on Teaching and America's Future) kommt 1996 in einem Strategieentwurf zu dem Ergebnis, daß diese Zukunft vor allem davon abhängt, die besten Lehrer zu finden. Resignierend wird aber an anderer Stelle festgehalten: In der US-Gesellschaft werde den Qualifikationen der Tierärzte, die Hauskatzen und Hunde behandeln, mehr Beachtung geschenkt als den Befähigungen der Lehrer. Damit ist es kein Wunder, daß der Lehrerberuf in Amerika ein miserables Image hat: Lehrer werden schlecht bezahlt, ihr Lebensstandard ist in den letzten vierzig Jahren immer weiter gesunken. Ein Lehrer verdient im Schnitt pro Jahr 39.000 Dollar, ein Ingenieur 64.000. Dementsprechend geht rund die Hälfte der US-Lehrer einer Nebenbeschäftigung nach. Es bewerben sich oft nur schwache Kandidaten, was wieder zur Fol-

ge hat, daß 60 Prozent der Anwärter die Prüfungen nicht bestehen. Und 30 Prozent der jungen Lehrer haben sich bereits nach den ersten fünf Berufsjahren nach einer anderen Beschäftigung umgesehen. Einige Schulbezirke sehen sich wegen dieser Nachwuchsprobleme mittlerweile bereits unter pensionierten Militärs als Schullehrern um.

Ebenfalls 1990 wird das Programm „Earning by Learning“ aufgelegt: Kinder, die ein Buch lesen und zum Inhalt des Buches einen Quiz-Fragebogen ausfüllen können, bekommen von der betreffenden Stiftung zwei Dollar bar ausbezahlt. Im Jahr 1997 wird ein weiteres Programm aufgelegt: In einigen Städten belohnt man im Rahmen von Sommerprogrammen Kinder, die in den Ferien Bücher lesen und darüber einen Aufsatz schreiben, mit Eintrittskarten für Sportveranstaltungen, mit Gutscheinen für Schulartikel, mit T-Shirts, Postern, Essensgutscheinen u.a.m. Clinton startete zugleich eine Kampagne zur Verbesserung der Lesefähigkeit mit einer Million freiwilliger Lehrer.

Die Universitäten selbst legen Nachhilfeprogramme in allgemeinbildenden Fächern auf. Auch andere Abnehmer der US-Bildungsabsolventen wissen ein Lied von diesen Defiziten zu singen. Die US-Army lehnt jährlich mehr als 50.000 Bewerber ab, weil sie zu wenig Grundbildung mitbrächten. Firmen sind erschreckt über das Bildungsniveau und wollen Abhilfe schaffen. In den 90er Jahren geben US-Unternehmen mehr als 20 Milliarden Dollar aus, um ihre Angestellten in Basisbereichen (Rechnen, Lesen) zu schulen. Die „Pacific Bell“, eine der größten Telefongesellschaften, berichtet 1992, daß 60 Prozent beim Einstellungstest durchfielen, obwohl dieser nur das Niveau der siebten Klasse voraussetzte. Die Bank of America hält im gleichen Jahr fest: 40 Prozent der Anwärter scheiterten, weil sie weder die Rechtschreibung beherrschten noch einfache Rechenaufgaben lösen konnten. Banken spenden Millionenbeträge für Verbesserungen im Ma-

thematikunterricht und in der Lehrerfortbildung, andere Firmen finanzieren Rechtschreibkurse für Schüler. IBM initiierte den „American Teacher Award“, um Lehrer zu motivieren, und schickt eigene Fachleute als Lehrer in die Schulen. Daneben bilden sich um die Schulen herum regelrechte Bildungskonzerne, nämlich eine Art Gürtel aus Privaten Paukstudios, Musikschulen und Computerlabors.

Im April 1996 treffen sich die Gouverneure erneut zu einem bildungspolitischen Krisengipfel. Sie beschließen, die schulischen Anforderungen höherschrauben zu wollen. Weil die Schüler im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren zu rund einem Drittel nicht lesen könnten, erklärt der damalige US-Bildungsminister Richard Riley es zur „patriotischen Pflicht“, daß Eltern täglich mit ihren Kindern das Lesen üben. Die American Federation of Teachers (AFT) empfiehlt 1996 eine Rückkehr zu klassischen schulpädagogischen Prinzipien: „Be rigorous at all grade levels and in all educational programs in order to stretch students to reach their maximum potential.“ Der Bundesstaat Kalifornien schafft Ende 1996 – auch das ein bezeichnendes Detail – die Benutzung des Taschenrechners bei Leistungstests ab.

Auch George Bush jun., der im Januar 2001 sein Amt antritt, will den „education president“ geben. Zusammen mit seiner Frau, die Lehrerin war, beklagt er, daß in einigen Schulbezirken Amerikas bis zu 70 Prozent der Zehnjährigen nicht fließend lesen könnten. Er will die Ausgaben für Bildung um weitere rund elf Prozent steigern. Und er hat bereits eine Gesetzesinitiative eingebracht: Danach sollen Schulen mit guten Testergebnissen finanzielle Zuwendungen bekommen. Schulen, die schlecht abschneiden haben eine dreijährige Bewährungsfrist. Bessert sich dann immer noch nichts, können ihre Schüler – mit einem Bildungsgutschein ausgestattet – eine andere Schule (eine öffentliche oder private) besuchen.

Es bleiben Zweifel, ob all die genannten Maßnahmen nicht nur Flickwerk sind. Die Probleme sind zu sehr struktureller Art, und sie haben zu sehr mit der Einheitsschule der High School sowie mit ihrem Egalitätsverständnis zu tun. Sie haben auch damit zu tun, daß sich US-Schule mehr als Sozial- denn als Bildungsanstalt versteht.

Beispiel Japan

Viele Jahre war es in deutscher Wirtschaftspolitik üblich, neidvoll in den Fernen Osten zu schießen. Deutsches Management konnte – begeistert von japanischen Wachstumsraten und gramebeugt ob deutscher „Standort-Nachteile“ – gar nicht genug kriegen von Sentenzen wie diesen: „Von Japan lernen heißt siegen lernen.“ „Die Japaner arbeiten mit unlauteren Mitteln: Sie arbeiten während der Arbeitszeit.“

Mit der TIMSS war nun auch schulpolitisch Projektion deutscher Reformgelüste ins Fernöstliche angesagt. Schließlich attestierte die TIMSS den Deutschen unter 45 Nationen nur mittlere Ränge in mathematisch-naturwissenschaftlicher Schulleistung. An der Spitze aber standen Singapur, Korea und Japan. Diese Ergebnisse waren noch nicht so richtig bekannt, da brach in Deutschland, flankiert von hypochondrisch-deutschem Leiden am eigenen Schulsystem, asiatisches Fieber aus. Eilends wurde über Bord geworfen, was man von „brutaler“ japanischer Schule gewußt hatte, um Platz zu machen für einen Sieger-Mythos: „Von Japan lernen heißt rechnen lernen“, titelte ein Blatt (Frankfurter Rundschau); ein anderes begann einen Japan-Bericht mit der Schlagzeile „Mathematik von einem anderen Stern“ (Süddeutsche Zeitung).

Für Neidgefühle gegenüber japanischer Schule gibt es aber kaum Anlaß, denn die Kenntnis einiger Fakten dürfte das verhindern.

Heranwachsende in Japan werden wegen der an den meisten Schulen und Hochschulen, verschiedentlich sogar an Kindergärten stattfindenden Aufnahmeprüfungen vor allem über Nachhilfe auf Leistung getrimmt. Während 1985 rund 45 Prozent der Schüler eine der 40.000 „juku“ mit ihren jährlich – umgerechnet – sechs Milliarden EURO Umsatz besuchten, also eine private Nachmittags- und Abendschule, waren es in den 90er Jahren bereits 64 Prozent der Achtklässler. In Deutschland liegt der entsprechende Prozentsatz bei ca. 13 Prozent in den Gymnasien und Realschulen. Wenn zwei Drittel japanischer Schüler also solchermaßen getrimmt werden, dann kann man das als Symptom großer Lernbereitschaft werten, man kann darin aber auch eine Bankrotterklärung für das Schulsystem sehen.

Mit umgerechnet 50.000 EURO schlägt für japanische Familien die Ausbildung eines Kindes vom Kindergarten bis zur Universität zu Buche. Die Aufnahme in einen privaten Kindergarten kostet bis 2.000 EURO mit laufenden Monatskosten ca. 500 EURO; für den Besuch einer privaten Oberschule werden monatlich bis 3.000 EURO Schulgeld und für die Aufnahme in einer privaten Universität bis 25.000 EURO und Jahresgebühren bis 20.000 EURO bezahlt.

Die Japaner erreichen ihre Spitzenpositionen – wie Singapur und Korea – mit höchsten Klassenstärken. Das erklärt, warum Japan mit vier Prozent unter allen OECD-Ländern das Schlußlicht beim Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ist. (In Deutschland sind es rund 6 Prozent.) Während in Deutschland nur drei Prozent der Klassen mehr als 30 Schüler haben, sind dies in Singapur 90 Prozent, in Korea 97 und in Japan 96. Kaum jemand wird dieses Faktum, das zugleich Ausdruck eines eher kollektivistischen Menschenbildes ist, auf deutsche Verhältnisse übertragen wollen. Schon deswegen müßte die Japan-Euphorie begrenzt sein, sonst könnten deutsche Finanzminister

japanische Verhältnisse konstruieren oder gar dem Votum des Bildungsrates Japans folgen wollen, der kürzlich die „Juku“ als berechtigten Bestandteil des Bildungssystems wertete.

Im übrigen darf man vermuten, daß die Japaner schon auch mal nachhelfen, wenn es darum geht, gut abzuschneiden. Jedenfalls liegen Insiderberichte vor, die sich kritisch mit dem TIMSS-Abschneiden der Asiaten sowie dessen Zustandekommen auseinandersetzen. In der „hamburger lehrerzeitung“ (hlz, 7/1997) stellt Koji Suda, japanischer Mathematiklehrer an der Japanischen Schule in Hamburg, Vermutungen an: „Ich vermute aber, die Organisatoren in meinem Land haben die 50 Klassen extra ausgewählt, damit sie einen guten Eindruck machen ... Schwindeln ist nicht der richtige Ausdruck ... Es ist fast wie ein Theaterstück, alles wird genau einstudiert. ... Sie wollen eben einen schönen, guten Unterricht zeigen.“ Ein deutscher Lehrer, der acht Jahre in Korea als Berater in der Lehrerbildung tätig war, erklärt die guten Ergebnisse Japans und Koreas damit, daß „mehr genormtes, abfragbares Grundwissen lehrerzentriert vermittelt wird, die Behörden leistungsstarke Schulen für allgemeine Vergleichstests aussuchen, die Schulen starke Klassen für die Tests bestimmen...“ („hlz“ 8-9/1997).

All diese Fakten und Stimmen müssen im Vergleich Deutschlands mit Japan zur Kenntnis genommen werden. Wenn man über die Übertragbarkeit japanischer Schulbildung nachdenkt, dann sollten aber auch folgende Aussage aus TIMSS II Beachtung finden: „Im japanischen System hat Anstrengung eine ungleich höhere Bedeutung.“ Vielleicht hat es aber schlicht und einfach damit zu tun, daß im Land der millionenfachen Produktion desselben der Taschenrechner in der Schule verboten ist. Sodann findet am Ende der japanischen Sekundarstufe I („chugakko“) eine Zentralprüfung in fünf Fächern statt. „Diese Prüfung wirkt auf das Lernverhalten in der Sekundarstufe I regulierend zurück“ (TIMSS). Man

sollte dies in Deutschland bedenken und endlich eine zentrale A-bitur- und Mittlere-Reife-Prüfung einführen.

PISA und die Deutschen

PISA und Co. haben zumindest in Deutschland auch mit Tiefenpsychologie zu tun. Schließlich sind die Reaktionen der Deutschen auf PISA und auf das für die Deutschen wenig schmeichelhafte Ergebnis tiefenpsychologisch hochinteressant. Während andere Länder mit schwächeren PISA-Daten weniger deprimiert nachgrübeln und PISA als das sehen, was sie ist, nämlich eine Statistik, könnte Sigmund Freud am Umgang der Deutschen mit ihrem PISA-Ergebnis nahezu sein ganzes Theoriegebäude verifizieren. Da ist zum einen der Hang der Deutschen, sich selbst zu verleugnen, und ihr Hang zur Projektion, diesmal ins Internationale: Die anderen, ja die machen alles viel besser. Und da ist zum zweiten der Hang der Deutschen zur Autoaggression, zumindest zur Selbstbeichtigung. In TIMSS und PISA waren wir mittelmäßig, Deutsche aber wollen die Besten und Stärksten oder eben die Schlechtesten und Hintersten sein. Bei PISA kann man sich letzteres hinrechnen. Platz 20 oder 21 unter 32, das reicht zur marternden Selbstverteufelung.

Aber auch innerhalb dieser unserer „erwachsenen“ Spaß- und Freizeitgesellschaft wird projiziert, nämlich die eigene seichte Bequemlichkeit in die Heranwachsenden hinein. Damit kann man sich selbst freisprechen und nun den Nachwuchs kritisieren, weil dieser ja in Sachen Lesen, Rechnen und Naturwissenschaften zu schwach auf der Brust sei. Man könnte aber auch folgern: Jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient.

Ansonsten gilt ganz besonders: Das typisch deutsche Schlechtre-den ist Teil des deutschen Bildungsdilemmas. In Finnland dagegen gehört es nicht zum guten Ton, über Schule und Lehrerschaft

dumm daherzureden. Schule und Lehrerschaft genießen dort einen sehr guten Ruf. Auch das ist Teil des finnischen Erfolges.

Was müssen wir (wieder) lernen? Folgerungen aus PISA und IGLU

Heike Schmoll

*Das Beispiel Finnland: Die bildungspolitischen Strategien
im Land der PISA-Sieger*

„Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“, sagt Jukka Sarjala, damals Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen in Helsinki. Treffender ließe sich die Bildungsphilosophie des PISA-Siegers Finnland kaum charakterisieren. Finnland ist fast so groß wie Deutschland, aber es hat nur fünf Millionen Einwohner. Jeder Schüler wird gefördert, bis er zumindest einen mittleren Leistungsstand erreicht. Nur so lassen sich hohe Leistungen beim Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften bei äußerst geringen Leistungsdifferenzen erklären, wie sie die PISA-Studie ergeben hatte. Alle Schulen sind mit einem Fördersystem ausgestattet, das deutsche Lehrer vor Neid erblassen ließe. Neben einem Kurator, der sich im Auftrag der Kommunen um soziale Belange kümmert, stehen Schulpsychologen, Speziallehrer mit einer sonderpädagogischen Ausbildung, Sprachtherapeuten, Arzt und Krankenschwester sowie Schulassistenten zur Verfügung und entlasten die Lehrer von all den zeitraubenden Aufgaben, die sie an der Konzentration auf den Unterricht hindern. Wie viele Speziallehrer vorhanden sind, hängt von der finanziellen Lage der Kommune ab, die Schulträger ist und die Lehrer einstellt und entläßt, die keinen Beamtenstatus haben. In armen Gemeinden kommt es durchaus vor, daß das gesamte Lehrerkollegium im Sommer rechtswidrigerweise für eine kurze Zeit entlassen wird.

Über 17 Prozent der finnischen Schüler kommen in den Genuß einer Spezialförderung in kleinen Gruppen. Jedes Kind erhält für den Spezialunterricht einen eigenen Lehrplan, der mit den Eltern und Schülern besprochen, manchmal sogar durch einen Vertrag besiegelt wird. Der Spezialunterricht kann auch gegen ihren Willen gegeben werden. Oft danken sie später dem Schulleiter, weil ihr Kind nach der frühen Förderung ohne Schwierigkeiten in der Mittelstufe folgen kann. In den ersten Klassenstufen gibt es in Finnland fast nur verbale Bewertungen, spätestens in der sechsten Klasse jedoch Ziffernoten. Die Noten verlieren an Gewicht, wenn ein so subtiles Fördersystem aufrechterhalten wird wie an jeder finnischen Zwergschule (dann sind Spezialkräfte oft für mehrere Schulen zuständig).

Es handelt sich also um eine gestufte Integration, die sich nach den Bedürfnissen des Schülers richtet – das gilt insbesondere für lernschwache oder leicht behinderte Kinder, die nur im Notfall auf eine der wenigen Sonderschulen geschickt werden. Neun Jahre lang hat in Finnland kein Lehrer die Möglichkeit, schwächere Schüler an die nächstniedrigere Schule abzuschicken. Wer allerdings glaubt, die deutsche Bildungsmisere mit einem allgemeinen Gesamtschulsystem lösen zu können, hat nur einen oberflächlichen Blick nach Nordeuropa geworfen. Denn die finnischen Einheitsschulen sind mit deutschen Gesamtschulen nicht vergleichbar. Das hat mehrere Gründe: Zum einen ist die Gesamtschule in Deutschland zu einer Art Restschule geworden. Das zeigt sich vor allem in Nordrhein-Westfalen und Hessen, wo sowohl dreigliedrige Schulformen als auch Gesamtschulen nebeneinander existieren. Zum andern ist die finnische Einheitsschule so binnendifferenziert, daß sie nicht mit Gesamtschulen vergleichbar ist. Die Klassen 1 bis 6 bilden die Grundstufe, die Klassen 7 bis 9 die Mittelstufe, darüber gibt es die jahrganglose Oberstufe mit Kursystem. Da Schulpflicht in Finnland nicht mit Anwesenheitspflicht gleichzusetzen ist, können auch Kurse belegt werden, die

nicht besucht, aber geprüft werden. Jeder Schüler kann seinen Stoff lernen, wo er will.

Am Ende der Oberstufe steht ein Zentralabitur, das von einer unabhängigen Kommission abgenommen wird. Das Zentralabitur sorgt für vergleichbare Standards bei der sonstigen Autonomie der Schulen selbst in der Lehrplangestaltung. Dennoch zählt die Oberstufe zu den Schwachpunkten des Systems. Jedenfalls halten die Universitäten die Kursbelegung für allzu beliebig und zu wenig kontinuierlich. Insgesamt handelt es sich beim Abitur um vier schriftliche Prüfungen, eine in der Muttersprache, eine in der zweiten Landessprache, in einer Fremdsprache sowie Mathematik oder Realien (Geschichte, Naturwissenschaften, Religion). Mündliche Prüfungen gibt es nur fakultativ, was finnischen Schülern entgegenkommen dürfte. Sie schweigen meist und reden genau wie die Erwachsenen nur dann, wenn sie etwas zu sagen haben. Finnische Lehrer werden kaum einen Schüler aufrufen, der sich nicht freiwillig meldet. Sie halten es für falsch, einen Schüler vor den anderen zu blamieren. Positive Bestärkung und Ermunterung stehen im Vordergrund, nicht die wertende Suche nach Fehlern und Schwächen. Vielleicht liegt es daran, daß finnische Schüler, die eine Zeitlang in Deutschland waren, die dortigen Lehrer als so viel strenger und unnahbarer empfinden. Das finnische „Du“ zwischen Lehrer und Schüler jedenfalls wird es kaum machen. Die Schweden, so meint man im Bildungsministerium, hätten die positive Bestärkung übertrieben, es müßten auch klare Grenzen gesetzt werden.

Daß nur fünf Prozent der Abiturienten die höchste Notenstufe erreichen dürfen, steht von vornherein fest, auch die übrigen Zensurverteilungen sind vorgegeben. Wer studieren will, muß den Numerus clausus des gewünschten Faches erfüllen und außerdem eine Eignungsprüfung der aufnehmenden Universität bestehen. Mit dem Abitur ist nicht etwa ein Rechtsanspruch auf einen Stu-

dienplatz verbunden, die Universitäten haben eigene Aufnahmeprüfungen eingerichtet. Die Finnen wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat. Jeder Einwohner muß Finnisch und Schwedisch lernen und bekommt dafür auch ein Sprachzertifikat. Die Ausländer, die in Finnland leben (es sind weniger als zwei Prozent), sollen ebenfalls beide Landessprachen lernen, haben aber auch ein Anrecht auf ein bis zwei Unterrichtsstunden in ihrer Muttersprache. Albanisch, Somalisch, Russisch werden am häufigsten gebraucht. An manchen Schulen werden bis zu elf Fremdsprachen angeboten – Schwedisch, Estnisch, Russisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch, Italienisch, Spanisch, nur selten dagegen Latein (die humanistische Bildung fällt in Finnland aus).

Seit 1996 gibt es einen verpflichtenden Vorschulunterricht für alle sechsjährigen Kinder, der gezielt auf die erste Klasse vorbereitet. Die Erzieherinnen haben dieselbe akademische Ausbildung wie Grundschullehrer. Alle Kinder, die Mitte August eingeschult wurden, können bis Weihnachten fließend lesen. In den ersten beiden Grundschulklassen werden sieben Stunden Finnisch erteilt. Es erfüllt die Kinder mit Stolz, wenn sie im finnischen Fernsehen, wo viele englische, deutsche und französische Filme in der Originalsprache gesendet werden, die finnischen Untertitel lesen können. Das verständige Fernsehschauen möglichst schnell zu lernen, motiviert finnische Kinder enorm.

Lehrer genießen in Finnland hohes Ansehen, werden allerdings schlecht bezahlt. Grundschullehrer verdienen kaum mehr als 1700 Euro brutto, Mittelschullehrer 2000 bis 3000 Euro und Gymnasiallehrer ebenfalls. Sie haben jedoch die Möglichkeit, ihr Gehalt durch zusätzliche Stunden aufzustocken. Aber kein Politiker käme je auf den Gedanken, Lehrer öffentlich zu beschimpfen, zumal sich die besten Abiturienten oft für das Lehramt entscheiden. Häufig bewerben sich neun Abiturienten für einen Lehramtsstudienplatz.

Das Lesen wird schon in der Grundschule energisch trainiert. Die finnische Lesekultur stellt in den Schatten, was das Volk der Dichter und Denker – zumindest bis zur PISA-Studie – für sich in Anspruch nehmen zu können meinte. Noch in das letzte Dorf Lapplands kommen fahrende Bibliotheken in Bussen, der Fernunterricht über Computer wird immer häufiger, von Anfang an wird das Vorstellen von Büchern im Unterricht geübt. Die Schulbücher sind auf dem neuesten Stand, weil es keine Genehmigungspflicht gibt. Sie werden wie jeder Bleistift und jedes Heft von der Gemeinde gekauft. Das Zentralamt für Unterrichtswesen, das gerade neue Lehrpläne konzipiert, lädt die Verlage zu den Sitzungen der Lehrplankommissionen ein.

Schon in der dritten Grundschulklasse beginnt die erste Pflichtfremdsprache. Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Schwedisch stehen zur Wahl. In der fünften Klasse beginnt die Wahlsprache (jede beliebige), in der siebten Klasse die zweite Pflichtfremdsprache (Englisch oder Schwedisch). Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich am Alltagsgebrauch. Ein finnischer Schüler wird sicher nie ein Goethe-Gedicht zu Gesicht bekommen, sondern sein Abitur über einen Zeitungsartikel schreiben. Ähnliches gilt für die anderen Fremdsprachen, die Hörverstehen in den Vordergrund stellen, schriftlich eher weniger beherrscht werden.

Problemlösungsstrategien stehen im finnischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht im Vordergrund. „Deutsche Mathematikaufgaben könnten wir hier gar nicht verwenden, sie sind zu altmodisch“, sagt einer der Fachlehrer, der im engen Kontakt mit einem deutschen Kollegen in Kassel steht. Gefordert wird in beiden Fächern viel: Hausaufgaben sind Pflicht, Selbständigkeit ist eine Selbstverständlichkeit. Das Schulgesetz gibt Lehrern die Möglichkeit, Schüler ohne Hausaufgaben nach dem Unterricht in der Schule zu behalten, bis sie die Aufgaben gemacht haben. Or-

ganisatorisch ist das unproblematisch, denn in allen finnischen Schulen ist eine Kantine zum Mittagessen vorhanden.

Meist erklärt der Fachlehrer im Mathematikunterricht nur ein Beispiel, die Übertragung muß dann sofort von den Schülern geleistet werden. „Die Schüler sollen selbst herausfinden, wie das funktioniert“, sagt eine Lehrerin. In der neunten Klasse wird der Unterricht in Mathematik zusätzlich in zwei Gruppen geteilt, um die Schüler, die nach der Mittelstufe in die Oberstufe wechseln wollen, optimal vorzubereiten. Es ist deshalb kein Wunder, daß sich weit mehr als die Hälfte der Oberschüler für eine Schwerpunktbildung in Mathematik und Naturwissenschaften entscheidet.

Die Abiturientenrate liegt in Finnland bei fast 60 Prozent eines Jahrgangs, von ihnen studieren jedoch nur 30 Prozent an einer Universität. Die anderen setzen ihre Ausbildung an einer Fachhochschule fort (auch Erzieherinnen im Kindergarten haben in Finnland eine akademische Ausbildung). Finnlands hohe Abiturientenrate ist nur durch die unterschiedlichen Anforderungen der Oberstufen (Lukio) erklärbar. Nach der neunten Klasse reichen alle Schüler eine Liste mit einer Rangfolge der Oberstufenschulen ein, die sie besuchen möchten. Die Elite-Lukio SYK in Helsinki kann sich erlauben, nur die besten zu nehmen. Durch verschiedene Profilbildungen (naturwissenschaftlich, sprachlich, musisch, sportlich) wetteifern die Oberstufen miteinander. Wer nur einen mäßigen Abschluß in der Mittelstufe erreicht, muß mit der Oberstufe vorliebnehmen, die ihn überhaupt nimmt.

Der Unterricht ist fast durchgehend ein lehrergeleiteter Unterricht, nur in der Oberstufe wird zuweilen Gruppenarbeit eingesetzt. Methodisch sind finnische Lehrer ihren deutschen Kollegen sicher nicht überlegen. Aber – und das ist ein Schlüssel zum Erfolg – die Öffentlichkeit hat hohe Erwartungen an sie und schätzt ihre Arbeit.

Das Beispiel Finnlands zeigt, dass sich gezielte Förderung und Leistungsansprüche nicht ausschließen, sondern einander bedingen. Dass die Skandinavier dazu Einheitsschulen etabliert haben, hat weniger ideologische als pragmatische Gründe: Daher warnte auch der vormalige Generaldirektor des nationalen Erziehungsministeriums, Jukka Sarjala, immer wieder davor, ein erfolgreiches Schulwesen in einem Land mit einer völlig anderen Bevölkerungsdichte einfach zu übernehmen. In Finnland haben nur 3 Prozent der landesüblichen Einheitsschulen mehr als 500 Schüler, wohingegen 40 Prozent weniger als 50 Schüler zählen. Die finnische Einheitsschule entspricht deshalb nicht nur dem verfassungsrechtlich festgeschriebenen Grundsatz zur Chancengleichheit, sondern ist angesichts der Bevölkerungsdichte eine politische Notwendigkeit, um die Kluft zwischen stärker besiedelten und nahezu menschenleeren Gegenden auszugleichen; das gilt auch für die anderen skandinavischen Länder.

Was machen die PISA-Siegerländer anders als Deutschland?

Seit einer umfassenden Schulreform stehen in den erfolgreichen PISA-Ländern nicht die Lernprozesse im Vordergrund, sondern die Lernergebnisse. Dies zeigt sich besonders beim Testsieger Finnland, der es bisher den Schulen überlassen hat, sich über die Einzelheiten ihrer Lehrpläne zu einigen und nur die Bildungsziele zentral festlegt. Zumindest über diese Ziele muß es Konsens geben, doch davon ist die deutsche Diskussion weit entfernt. Als Extrembeispiel für ein ergebnisorientiertes Schulsystem nennt die OECD das nicht am PISA-Vergleich beteiligte Singapur. Dort werden Schülerleistung und sozialer Hintergrund jedes Schülers erfaßt und dann eine Aussage getroffen über die Ziele, die an der Schule erreicht werden müßten. Bleibt sie unterhalb des festgelegten Ziels, wird ein Schulentwicklungsplan zum Ausgleich der De-

fizite vorgegeben. Bessert sich der Zustand während der kommenden fünf Jahre nicht, wird die Schule geschlossen. Hätte sich Singapur an PISA beteiligt, wären die OECD-Staaten noch bei weitem übertroffen worden. Kennzeichnend für die erfolgreichen Teilnehmerstaaten ist auch ein positives Schulklima. Deutschland und Italien sind die beiden Länder, die den einzelnen Schulen am wenigsten Eigenständigkeit gewähren. Von den PISA-Siegern darauf zu schließen, daß die Gesamtschule die wirksamere Schulform sei, verbietet sich jedoch. Entscheidend ist die Integration von Bildungswegen, die das Lernen in den Vordergrund stellen wie die finnische, schwedische Einheitsschule. Die bei PISA erfolgreichste Provinz in Kanada indessen verfügt auch über ein mehrgliedriges Schulsystem.

Auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland könnte leistungsfähiger sein, wenn die Schüler sich nach ihrem Leistungs niveau und nicht nach ihrem sozialen Hintergrund auf die verschiedenen Schularten verteilen. Nachteilig wirkt sich das dreigliedrige Schulsystem dann aus, wenn sich keine Schulart dafür verantwortlich fühlt, die Leistungsdefizite ihrer Schüler selbst auszugleichen, sondern schwache Schüler immer an die nächst niedrigere Schulform abschieben kann. Und es werden nicht nur die Schüler an die jeweils tiefere Institution abgeschoben, sondern auch die Verantwortung. Auffallend große Bedeutung messen die erfolgreichen PISA-Länder der Vorschulerziehung und den Grundschulen bei. Die Integration ausländischer Kinder (in Schweden, Frankreich und in Norwegen) wird in der Vorschule geleistet, so daß vor allem die Grundfertigkeit Lesen in der ersten Schulklasse schnell gelernt wird. Während finnische Erstklässler nach vier Monaten lesen können, gibt es selbst in Baden-Württemberg Grundschulen, die am Ende der zweiten Klasse große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist und gelesen werden sollte.

Neun Jahre alte Schüler werden in Deutschland 752 Stunden im Jahr unterrichtet, der OECD-Durchschnitt liegt bei 834 Stunden. Australien und Neuseeland liegen bei 986 und 985 Unterrichtsstunden jährlich und haben erheblich bessere Ergebnisse aufzuweisen. Entsprechend höher sind auch die Kosten für den Primarbereich in den Ländern mit guten Ergebnissen. 1998 hat Deutschland für einen Grundschüler 3531 amerikanische Dollar im Jahr ausgegeben, Finnland hingegen 4641 Dollar, Japan sogar 5075 und Schweden 5579 Dollar, im OECD-Durchschnitt sind es 3940 Dollar pro Schüler und Jahr. Dafür liegt Deutschland bei den Bildungsausgaben für den Sekundarbereich II mit 9519 Dollar pro Jahr und Schüler weit über dem Ländermittel von 5916 Dollar.

Von den erfolgreichen PISA-Ländern des internationalen Vergleichs ist aber vor allem zu lernen, daß nicht allein die Qualität des Unterrichts, sondern auch das allgemeine Lernklima sowie der Stellenwert, den Bildung in der Gesellschaft genießt, entscheidend sind. Leistungsfähige Schüler brauchen verstehende Eltern mit echtem Interesse an ihrem Schulalltag.

Deutsche Strategien: Bildungszentralismus als Ausweg?

Es war den Kultusministern nicht zu verdenken, daß sie vom Vorschlag der SPD Bundestagsfraktion nichts hielten, regelmäßig einen gemeinsamen Bildungsbericht zu veröffentlichen. Mit Recht befürchten sie, das Bundesbildungsministerium könnte sich unter der Leitung von Edelgard Bulmahn (SPD) zu einem Superministerium entwickeln, das den Ländern zunehmend ihre Zuständigkeit für die Schulpolitik entzieht – und sei es nur durch einen nationalen Bildungsbericht. Genausowenig war einzusehen, warum es einen Sachverständigenrat für Bildung geben soll. Deshalb hat die KMK einen eigenen Bildungsbericht beschlossen, der im Herbst 2003 erstmals vorgelegt wurde.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte sich mit ihrer sogenannten Öffnungsklausel schon vor einigen Jahren anders entschieden. Anstelle einer Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, nach dem in der KMK geltenden Einstimmigkeitsprinzip, sollten Vielfalt und Wettbewerb unter den Ländern zugelassen werden. Ohne Öffnungsklausel hätte Baden-Württemberg nicht sein fünftes Abiturprüfungsfach einführen dürfen, überall wäre das Mittelmaß eingezogen.

Über Lern- und Bildungsziele jedoch herrscht zu wenig Einigkeit. Das gilt nicht nur für die Länder selbst, sondern auch und vor allem für die KMK. Wenn die nordrhein-westfälische Bildungsministerin von Qualität und Vergleichbarkeit spricht, meint sie mit Sicherheit etwas anderes als ihre baden-württembergische Kollegin.

Solche Unstimmigkeiten durch Berliner Bildungszentralismus zu beseitigen, dürfte keinen Erfolg haben. Vielmehr zeigen die Staaten, die im internationalen Vergleich die besten Ergebnisse vorweisen können, daß es erfolgversprechender ist, den einzelnen Schulen und kommunalen Trägern größtmögliche Freiheit zu gewähren. Das gelingt freilich nur dann, wenn die Lernziele klar definiert sind und regelmäßig überprüft werden. Wie wichtig eine unabhängige Evaluation ist, haben die Skandinavier auch verstanden: Helsinki will ein eigenes Evaluationsministerium gründen, um gar nicht erst den Verdacht aufkommen zu lassen, daß genau diejenigen, die Bildungsziele festlegen, auch die Lernergebnisse überprüfen.

Ganztagschule kein Allheilmittel

Die Ganztagschule soll alle PISA-Probleme lösen, die Leistungen verbessern und vor allem das soziale Bildungsgefälle schmälern. Das ist zumindest die Vorstellung der Bundesbildungsminis-

terin. Doch der Traum von einer Ganztagschule mit Gesamtschulcharakter zur Entkoppelung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung dürfte nach einer neuen Studie des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF) vorläufig ausgeträumt sein.

Auch wenn die Wissenschaftler eine fehlende empirische Forschung über die Auswirkungen von Ganztagschulen sowie die Verwirrung durch unterschiedliche Ganztagschulmodelle beklagen, läßt sich aus bisherigen Studien zumindest folgern, daß sich bei einer ganztägigen Schulorganisation in der Regel keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau feststellen lassen, sondern eine Nivellierung: Für lernschwache Schüler könnte die Ganztagschule mehr Unterstützung bereithalten, für lernstarke Schüler aus bessergestellten Familien hingegen wirkt sich die Ganztagschule negativ aus, weil die elterliche Unterstützung am Nachmittag wegfällt. Die begabten Schüler kommen in ganztägigen Konzepten offenkundig zu kurz. Dafür sprechen auch Beobachtungen aus Finnland, das die schwachen Schüler zwar in vorbildlicher Weise fördert, die Starken aber zu wenig fordert, als daß sich im dortigen Einheitsschulsystem tatsächlich Leistungseliten bilden könnten. Ob die Ganztagschule sich positiv auf die Leistungen auswirken kann, steht und fällt mit der Qualität der Förderung für schwache und starke Schüler. Mit um so größerer Entschiedenheit stellen die Forscher anhand von Studien fest, daß die Kombination von Gesamt- und Ganztagschule zu einer „Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau“ führt. Ob auch diese Nivellierung auf Kosten der ohnehin schmalen Leistungsspitze geschieht, bleibt zu vermuten, ist aber nicht zu belegen.

Insgesamt scheint die stärkere Betonung sozialpädagogischer Elemente dazu zu führen, daß die Leistungen in den Augen aller Beteiligten an Bedeutung verlieren. Während die ganztägige Or-

ganisation sich in kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien auf das Sozialverhalten praktisch nicht auswirkt, scheinen sich die Umgangsformen in anderen Schularten tatsächlich zu verbessern. Wichtig für den in allen Bundesländern geplanten Ausbau des Ganztagschulsystems ist die Feststellung, daß eine ganztägige Organisation nur dann sinnvoll ist, wenn sie zu qualitativen Verbesserungen im gesamten Erziehungs- und Bildungsalltag führt. Das belegt die Vermutung, daß sich die deutschen Versäumnisse in der Schule auch in der bisher üblichen Halbtagschule aufholen ließen und die Ganztagschule etabliert wird, um erwerbstätigen Müttern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen. Dieses Bedürfnis ließe sich jedoch auch an Halbtagschulen mit nachmittäglichen Betreuungsangeboten und Hausaufgabenhilfe erfüllen. Konstitutiv für eine echte Ganztagschule, so bekräftigen die Forscher, ist ein durchgehendes und strukturiertes Angebot an mindestens vier Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden. Die Aktivitäten am Vor- und Nachmittag müßten in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen, erweiterte Lernangebote wie individuelle Förderung müßten in die Konzeption eingebunden und die Freizeitgestaltung müsse als pädagogische Aufgabe enthalten sein. Außerdem brauche die Ganztagschule eine entsprechende personelle, räumliche und materielle Ausstattung sowie eine Mittagsversorgung. Grundsätzlich seien zwei Ganztagschulmodelle zu unterscheiden, die gebundene Ganztagschule mit Pflichtunterricht am Vor- und Nachmittag sowie die offene Ganztagschule. In der offenen Ganztagschule findet der verbindliche Unterricht vormittags statt, das Nachmittagsangebot ist freiwillig.

Einer echten Ganztagschule entsprach die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland übliche Schule, die bis zu 40 volle Zeitstunden umfaßte. Hinzu kamen tägliche Hausaufgabenzeiten zwischen drei und fünf Stunden. Wer darüber am meisten klagte, waren nicht Lehrer, sondern Ärzte, die eine Überlastung der Kin-

der befürchteten. Im Zuge der Industrialisierung waren gleichzeitig die Schulwege der Kinder aus ländlichem Raum gewachsen, so daß die Wochenstundenzahl 1892 erheblich reduziert und 1911 die 45 Minuten umfassende Unterrichtsstunde sowie die Halbtagschule eingeführt wurden. Der Vergleich mit anderen Ländern, die beim Ganztagsschulsystem blieben, zeigt, daß es so gut wie keine empirische Forschung zur Qualität und Wirkung unterschiedlicher organisatorischer und didaktischer Ganztagsmodelle gibt. Vielmehr scheint es sich um die Beibehaltung von Gewohnheiten und Traditionen zu handeln. Wenn die Forscher am Ende ihrer Studie deshalb zu der Schlußfolgerung gelangen, daß die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt gelten muß, gibt es erst recht keine Gründe mehr, anzunehmen, diese Schulform sei dazu geeignet, die Defizite zu heilen.

Bildungsstandards sollen Qualität sichern

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ist von nationalen Bildungsstandards die Rede. Bildungsstandards sollen verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule formulieren. Sie benennen die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit und legen die erwünschten Lernergebnisse der Schüler fest. Sie legen die Fertigkeiten fest, die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Bildungsstandards bilden bei der Qualitätssicherung gewissermaßen das Gelenkstück schulischer Arbeit. Die angestrebten Bildungsziele und die tatsächlich erreichten Lernergebnisse werden auch in den nächsten Jahren den Kern der Qualitätsdebatte ausmachen. Denn die PISA-Studie hat gezeigt, daß die Leistungen der deutschen Schüler so stark wie in keinem anderen Teilnehmerstaat variieren, was von den Bildungsforschern mit fehlenden Mindeststandards in Verbindung gebracht wird. Doch nicht nur das Leis-

tungsniveau, sondern auch die Benotungsmaßstäbe unterscheiden sich deutlich, so daß das Gleichheitsgebot im Sinne des Grundgesetzes längst nicht mehr gewahrt ist. Die Ergebnisse der besten Teilnehmerstaaten zeigen, daß eine systematische Qualitätssicherung insgesamt zu wesentlich höheren Lernergebnissen führt. Die Frage der Schulform ist demgegenüber zweitrangig. Bildungsstandards, so fordern die Fachleute, müßten eine klare, verständliche Orientierung vermitteln und darin auch gängigen Lehrplänen und Richtlinien überlegen sein. Sie sollten nicht nur für Schüler erreichbare Ziele umfassen, sondern es dem Lehrer auch ermöglichen, diese Ziele in angemessene Unterrichtsaktivitäten zu übersetzen. Solche Standards hat es in Deutschland bisher nicht gegeben.

Bildungsstandards können jedoch nur dann Vergleichbarkeit sichern und die von der Verfassung geforderte Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse zumindest annähernd ermöglichen, wenn sie in unabhängigen, länderübergreifenden Vergleichsarbeiten überprüft werden. Dagegen hatten selbst Länder Bedenken, die sich ihrer Schulleistungen nicht schämen müssen. Doch inzwischen sind die länderübergreifenden Vergleiche beschlossen – ob Bildungsministerin Bulmahn (SPD) sie nun wahrhaben will oder nicht. Sie ignoriert die Beschlüsse der KMK eisern und will eigene „nationale Bildungsstandards“, eine Agentur zu deren Überprüfung, einen Bildungsbericht und einen Sachverständigenrat einrichten. In all diesen Fragen wäre der Bund auf enge Zusammenarbeit mit den Ländern angewiesen, in deren alleiniger Zuständigkeit die Schulpolitik liegt. Keine Bundesregierung hat sich jemals so in die ureigensten Aufgaben der Länder eingemischt und so direkt in eine Schulstrukturdebatte eingegriffen wie die jetzige Berliner Koalition. Schließlich war es die Bildungsministerin, die eine Regelschule von acht bis neun Jahren vorschlug und das gegliederte Schulsystem abschaffen will. Frau Bulmahn macht sich die klamme Finanzsituation der Länder zunutze und

lockt erst mit 4 Milliarden Euro für Ganztagsangebote, dann mit 2,5 Millionen Euro für eine Agentur zur Überprüfung der Bildungsstandards. Die Nagelprobe für die KMK wird daher darin bestehen, in den kommenden Monaten eine unabhängige Agentur zu gründen, die die Erfüllung der Bildungsstandards überprüft.

Die Kultusministerkonferenz hat sich bis zum Jahr 2004 vorgenommen, Standards für Deutsch und Mathematik für die Grundschule zu entwickeln. Außerdem sollen die Standards in Deutsch, Mathematik und in einer Fremdsprache für den Hauptschulabschluß fertig sein. Auch die Standards für den mittleren Schulabschluß sollen neu festgelegt, die einheitlichen Prüfungsanforderungen für verschiedene Abiturfächer überarbeitet werden. Die Erarbeitung national einheitlicher Standards und Leistungskriterien ist im föderalen System der Bundesrepublik ein drastischer Einschnitt. Bisher gibt es keine einschlägigen Erfahrungen damit. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Initiative auf die Ergebnisse der nächsten PISA-Untersuchungen auswirken wird. Jedenfalls werden sich die Bildungsstandards zur Meßlatte dafür entwickeln, ob die KMK sowohl in ihren Beschlüssen als auch in ihrer Arbeitsweise einen revolutionären Sprung gemacht hat. Die Voraussetzungen dafür sind besser denn je, denn sowohl die Schul- als auch die Hochschuldiskussion haben sich in bemerkenswerter Weise entideologisiert. Das ist insofern um so erstaunlicher, als sich gerade die Schulpolitik in den vergangenen Jahren als wahlentscheidender Faktor gezeigt hat.

Woran es fehlt

Die Defizite bei deutschen Schülern im Lesen, in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung lassen sich auf eine Grundschwäche zurückführen: es fehlt den Schülern am verstehenden Lernen. Sie spulen angelernte Techniken und Erkenntnisse geradezu unbeteiligt und mechanisch ab, aber es fehlt ihnen das

Interesse, das in seiner lateinischen Grundbedeutung das „Dazwischensein“, also die Beteiligung, meint. Deutschen Schülern geht offenbar jegliche hermeneutische Fähigkeit ab. Sie können das Gelesene nicht mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen. Die Gründe dafür sind komplex, sie wurzeln jedoch alle in der ausgeprägten Leseschwäche, dem geistigen Analphabetentum, das Texte zwar buchstabiert, sie aber nicht kritisch bewerten und reflektieren und angelesene Kenntnisse deshalb auch nicht anwenden kann. Mangelnde Lesekompetenz hat nicht nur kulturelle, sondern auch politische Folgen. Sie führt zum einen zu traditionsvergessenen Staatsbürgern, die weder mit antiken noch biblischen Texten etwas anfangen können, weil sie beziehungslos bleiben, zum andern zu unkritischen, manipulierbaren Bewohnern. PISA hat literarische Texte, aber auch Gebrauchstexte getestet, die im täglichen Leben eine Rolle spielen. Vor allem die Jungen scheinen noch weniger in der Lage als Mädchen, mit Texten jeder Art kritisch umzugehen. Diese Differenzierung ergibt sich jedoch erst nach der Grundschulzeit, der genaue Zeitpunkt konnte bisher nicht geklärt werden.

Das Lesen ist in weit höherem Maße als mathematische und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse abhängig von stützenden sozialen Kontexten, also vor allem vom Elternhaus oder von anderen Vorbildern, welche die Lust am Lesen wecken. Die Schlüssel-funktion des Lesens geht so weit, daß gute Leser von nahezu jedem Lerntraining profitieren, während schlechte Leser mehr Instruktionen benötigen und in besonderem Maß von der Überwachung ihres Lernens profitieren. Es ist deshalb kein Zufall, daß das deutsche Wissenschaftlerkonsortium zur PISA-Studie, unter Leitung des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die Mädchen, die insgesamt erheblich besser und kritischer lesen, auch als die besseren Lernstrategen identifiziert hat. Ob eine gezielte Leseförderung gelingt, hängt wesentlich davon ab, ob Lehrer die Schwächen und den jeweiligen Leistungsstand jedes Schü-

lers diagnostizieren können. Eine Befragung der Hauptschullehrer durch die Wissenschaftler hat jedoch ergeben, daß nur 11 Prozent der schwächsten Schüler durch ihre Lehrer erkannt werden. Die übrigen Schwachen werden auf jegliche Förderung verzichten müssen, weil ihr Defizit nicht wahrgenommen wurde. Nur so erklärt sich auch der enorme, im Vergleich zum OECD-Mittel fast doppelt so hohe Anteil unterdurchschnittlich lesender Schüler in Deutschland. Vor allem muß das Lesen viel früher gefördert werden. Wachsen kann eine Lesekultur nur in einer anregenden Leseumwelt. Nur dann können Kinder und Jugendliche erleben, daß Lesen für die eigene Entwicklung lohnend und sozial von Bedeutung ist, sich in der Auswahl der Lesestoffe auswirkt und dann auch genußvoll sein kann. Zu den schwierigsten Aufgaben wird die Förderung von Kindern aus Migrationsfamilien und anrechnungsgünstigen, lesefernen Elternhäusern zählen. Anderen Staaten mit ähnlichen Bevölkerungsstrukturen gelingt es offenbar wesentlich besser, die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Lesefähigkeit zu begrenzen. In Deutschland kommen 40 Prozent der schwächsten Leser aus den unteren sozialen Schichten. Unter den Zuwanderern sind es vor allem Türken, ehemalige Jugoslawen sowie deutschstämmige Aussiedler aus Rumänien, Polen und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, denen schon vor dem Eintritt in die Grundschule eine gezielte Sprach- und Leseförderung zuteil werden müßte. Insgesamt werden sich die bildungspolitischen Ausgaben, die sich bisher vor allem auf die Sekundarstufe II konzentrieren, an der Früh- und Grundschulförderung orientieren müssen. Als wirksam könnte sich auch erweisen, eine frühe Einschulung mit einer flexiblen Grundschulzeit zu verbinden. Es ist unnötig, schon in der ersten Klasse gut lesenden und rechnenden Kindern die Freude am Lernen dadurch auszutreiben, daß sie sich zwei Jahre langweilen, weil der Rest der Klasse ihren eigenen Wissensstand erreichen muß. Darüber hinaus kann Lese- und Sprachförderung nicht mehr allein im Deutschunterricht stattfinden.

den, alle Fächer müssen sich dafür verantwortlich fühlen. Zu erwägen ist auch, ob Jungen nicht eine gezielte Leseförderung erhalten und Mädchen zusätzlich in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung unterstützt werden. Die Erkenntnis, daß Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften dann höhere Fähigkeiten erreichen, wenn sie von Frauen unterrichtet werden, weil diese offenbar mehr Verständnis für spezifisch weibliche Defizite wie das räumliche Vorstellungsvermögen haben, könnte dazu führen, daß die Koedukation in einigen Fächern aufgegeben wird. Denn in Zukunft werden nicht schulformspezifische Fragen die entscheidende Rolle spielen, sondern die jeweils wirksamste Differenzierung innerhalb einer Schulart. Auffällig ist allerdings, daß Gymnasiasten ein wesentlich höheres Wissen über effektive Lernstrategien besitzen, während dieses ausgerechnet in der Gesamtschule und in der Hauptschule am geringsten ausgeprägt ist, obwohl diese Schüler ihrer Wahrnehmung nach mehr von ihren Lehrern unterstützt werden.

Während die angelsächsischen Länder durch eine Koordination ihrer Mathematik-Didaktik und entsprechender Lernstrategien deutliche Verbesserungen gegenüber der dritten naturwissenschaftlichen und mathematischen Vergleichsstudie (TIMSS) erreichen konnten, verfügt Deutschland zwar über eine hochentwickelte Mathematik-Didaktik, aber nicht über ausreichende „innermathematische Modellierungen“. Gemeint ist damit ein selbständiger, anwendungsorientierter Umgang mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten. Länder, die im PISA-Mathematik-Test besonders gut abschneiden, legen entweder auf innermathematische Modellierungen großen Wert, wie Japan und die Schweiz, oder auf pragmatisch-anwendungsbezogene Probleme, wie die angloamerikanischen Länder. Auch in der Mathematik müssen die Anforderungen beim verstehenden Lernen erheblich angehoben werden. Denn deutsche Schüler haben offenbar nicht verstanden, daß bestimmte mathematische Verfahren erst dann sinnvoll

sind, wenn sie auch verständig eingesetzt werden. Solange es in Deutschland auch unter Erwachsenen gesellschaftlich schick ist, sich des eigenen Versagens in Mathematik zu rühmen, werden alle didaktischen Anstrengungen erfolglos bleiben. Ähnliches gilt für die Naturwissenschaften, deren gesellschaftlicher Wert kaum höher ist. Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und ein Verständnis der Besonderheiten von Naturwissenschaften werden im deutschen Unterricht, verglichen mit skandinavischen und angloamerikanischen Ländern, kaum berücksichtigt. Die Bildungsforscher schlagen deshalb vor, in den Naturwissenschaften fächerübergreifend auf ein tieferes Verständnis und größere Anwendbarkeit zu dringen. Denn anwenden läßt sich nur intelligentes und verstandenes Wissen.

Was tun?

Zentrale Qualitätsstandards und Überprüfungskonzepte

Wettbewerb um die besten Unterrichts- und Schulkonzepte ist wünschenswert. Doch nötiger sind jetzt zentrale Qualitätsstandards und Überprüfungskonzepte. Dazu müssen sich die Kultusminister auch fragen, wieviel das deutsche Abitur eigentlich noch wert ist. Wurde nicht allzulange die Studienberechtigung mit der Studierfähigkeit verwechselt? Ist es sinnvoll, über vierzig Prozent eines Jahrgangs studieren zu lassen, um dann Abbrecherquoten von bis zu achtzig Prozent zu erzielen?

Denn beängstigender als die im OECD-Vergleich niedrige Rate der Hochschulabsolventen eines Altersjahrgangs (16 Prozent) ist die hohe Zahl der Studienabbrecher. In Germanistik beenden 80 Prozent ihr Studium nicht, in Mathematik 70 Prozent, und in Physik und Elektrotechnik bleiben 50 Prozent ohne Abschluß. Das sind mit Ausnahme der Germanistik ausgerechnet die Fächer, in denen Hochschulabsolventen gebraucht würden. Insofern liegt der Schluß nach den PISA-Ergebnissen nahe, daß es im naturwissen-

schaftlichen Unterricht offensichtlich zu wenig gelingt, die durchschnittlich Begabten zu motivieren. Anders läßt sich der hohe Anteil unterdurchschnittlich schlechter Schüler und der niedrige Anteil von Spitzenleistungen nicht erklären. Die wesentlich schwierigere Frage bleibt jedoch, wie ausländische Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache rechtzeitig lernen können und vor allem davor bewahrt werden, Schulen und Ausbildungsstätten ohne Abschluß zu verlassen. Immerhin ging 2000 jeder fünfte Ausländer ohne Abschluß von der Schule (19,9 Prozent), fast vierzig Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren hatten keinen Abschluß. Mit der Empfehlung zu einer stärkeren Konzentration auf das Erlernen der deutschen Sprache, deren Beherrschung entscheidend für den späteren Berufserfolg sei, wird es nicht getan sein. Wie soll ein Fachlehrer noch mangelnde Deutschkenntnisse nachholen? Offensichtlich muß beim Erwerb der deutschen Sprache mehr Druck ausgeübt und schon vor Beginn der Schulzeit festgestellt werden, ob die Sprachkenntnisse ausreichen. Wer jedoch glaubt, die deutschen PISA-Ergebnisse seien nur wegen des hohen Ausländeranteils so schlecht, wie sie sind, und darauf hinweist, daß Spitzenreiter Finnland nur ca. zwei Prozent Ausländer habe, der macht es sich zu einfach und sucht offenbar einen Sündenbock. Eines zumindest muß das öffentliche Schulsystem vom privaten lernen: Das Schulklima steht und fällt mit der Wertschätzung des Unterrichts und des Lernens durch Schüler, Lehrer und Eltern. Der Lernerfolg hängt nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch vom Ansehen, das Anstrengung und Leistung, ja das Lernen selbst in einer Gesellschaft genießen. Zu dieser Bewußtseinsänderung wird Deutschland Jahre brauchen.

Ergebnisse der Lernforschung integrieren

Deutsche Pädagogen haben einen enormen Nachholbedarf, was die Kenntnis der hirnhysiologischen Voraussetzungen des Ler-

nens angeht, die etwa in skandinavischen Ländern schon längst zum didaktischen Handwerkszeug gehören. Lehrer müßten mehr über das Gehirn wissen, um ihre Lernstrategien zu ändern, so der Ulmer Psychiater Manfred Spitzer. Eine Flut von neuen hirnpfysiologischen Forschungsergebnissen belege, wie erfahrungsbhängig unser Gehirn ist. Schon sieben Monate alte Säuglinge können nicht nur bestimmte Laute erkennen, sondern auch Regeln und Strukturen bestimmter Phoneme. Ohne den Bezug auf neue hirnpfysiologische Erkenntnisse lassen sich daher keine Lerntheorie und keine Didaktik mehr entwickeln. Im Unterschied zu Tieren spielen beim Menschen Emotionen und Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle beim Lernprozeß. Comenius' Einsicht: „Alles, was beim Lernen Freude macht, unterstützt das Gedächtnis“, ist deshalb weiter gültig. So erfreulich es ist, daß die neuere Didaktik die Erkenntnisse der Hirnforschung zu berücksichtigen sucht, so fragwürdig erscheint es zuweilen. Denn häufig wird nicht nur verschwiegen, welche vermeintlich neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zugrunde gelegt werden, sondern es werden auch Ergebnisse aus Tierversuchen allzu unkritisch auf menschliche Lernvorgänge übertragen.

Gleichwohl gilt es, künftig neuropfysiologische Erkenntnisse stärker in der Schule zu berücksichtigen. Die Neurodidaktik umschreibt die Aufgabe, dem Zusammenhang zwischen den neurobiologischen Bedingungen des Menschen und seiner Lernfähigkeit nachzugehen und daraus Schlußfolgerungen für den Unterricht zu ziehen. Noch ist die durch bildgebende Verfahren schnell fortschreitende Hirnforschung weit davon entfernt, verläßliche Angaben darüber machen zu können, wie sich die kognitiven Fähigkeiten des Menschen aus den Aktivitäten der neuronalen Netzwerke im Gehirn entwickeln. Es gibt jedoch gesicherte Hinweise auf die Strukturen der Vernetzung der Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn, die pädagogisches Handeln besser begrün-

den können. Wahrnehmung ist ein aktiver Such- und Konstruktionsprozeß.

Aktivität, so bekräftigt der Freiburger Mathematikdidaktiker Gerhard Preiß, fördere die Vernetzung im Gehirn, Passivität indessen baue sie ab. Um so wichtiger sei es, die echte Aufmerksamkeit der Kinder für das Lernen zu erregen, andernfalls blieben sie passiv. Aus diesem Grund spielt auch die Vorstellung eines Computers, also des durch „Input“ und „Output“ gesteuerten Lernens, in der Didaktik keine Rolle mehr, weil sich Schüler nicht programmieren lassen wie eine Maschine.

Spielen, Erkunden und Nachahmen sind gewissermaßen die angeborenen Methoden zu lernen. In den vergangenen Jahren wurde das Spielen vor allem zuungunsten des Nachahmens überbetont. Erst allmählich setzt sich wieder die Einsicht durch, daß das regelmäßige Wiederholen die Grundlage für alle Lernvorgänge ist. So sinnvoll es ist, die Lernbedingungen für den Elementarbereich und die Grundschule zu definieren, so falsch wäre es, den Lernvorgang als solchen zu definieren. Während die genetisch vorgegebenen Anlagen nicht beeinflussbar sind, sind die Umwelt mit ihren Signalen, die Struktur der jeweils individuellen neuronalen Vernetzung sowie Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion durch Erziehung und Bildung prägnant. Eine optimale Gestaltung der Lernumwelt erfordere ein ausgewogenes Verhältnis von Vielfalt und stabiler Ordnung, sagt Preiß. Während die Vielfalt der virtuellen Welt Kinder vor allem verwirrt, sind verlässliche und gegliederte Lernorte äußerst wichtig. Denn das Gedächtnis von Gefühlen, die das Lernen und das Behalten prägen, entwickelt sich schon in der frühesten Kindheit. Sie lassen sich wesentlich weniger beeinflussen als die Denkprozesse selbst. Gefühle verwandeln schulisches Geschehen in persönliches Erleben und geben allen Lerninhalten eine subjektive Bedeutung. Lernbereitschaft und Lernerfolg sind deshalb aufs engste mit positiven Ge-

fühlen verknüpft. Die Brachialpädagogik, nach der eine Strafe auch „richtig weh tun“ müsse, ist deshalb schädlich. Lehrer und Erzieher wußten das seit langem intuitiv, doch die neurologische Forschung gibt ihnen die Möglichkeit, ihr Handeln bewußter zu überdenken und das Lernen als überschaubares Ereignis zu strukturieren. Die in Deutschland noch vergleichsweise oft praktizierte „Defizitpädagogik“ müßte deshalb zunehmend durch eine „Kompetenzpädagogik“ verdrängt werden, die Schwächen der Schüler nicht ignoriert, sondern klar erkennt und benennt, aber vermeidet, daß sie sich als Niederlagen im Gedächtnis des Schülers einprägen. Die Kompetenzpädagogik bewertet Fehler als natürlichen Bestandteil von Lernprozessen, aber sie versucht auch die Fehler so früh zu erkennen, daß sie nicht mit einer bestimmten Situation verbunden und deshalb immer wieder aufgerufen werden. An der ersten Stelle des pädagogischen Auftrags steht nicht der zu lernende Stoff, sondern die individuelle Begabung des Kindes. Deshalb ist es eine hohe pädagogische Kunst, trotz klarer Vorstellungen von den Lerninhalten und Lernzielen eine freie und produktive Entwicklung der Schüler zu sichern. Dazu brauchen auch Lehrer Selbständigkeit und vor allem Anerkennung.

In der Zeit zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr ist das Gehirn des Menschen so formbar wie nie wieder. Deshalb gilt es diese Zeit nicht nur für die Sprachentwicklung zu nutzen, sondern auch für die Entwicklung von Zahlenvorstellungen. Viele Kinder haben auch von kleinen Zahlen keinerlei anschauliche Wahrnehmung und entwickeln später nicht selten eine ausgeprägte Rechenschwäche. Denn die Früherziehung im Kindergarten wird nicht dazu genutzt, die abstrakten mathematischen Inhalte mit konkreter Wahrnehmung und Handeln zu verbinden.

Preiß versucht das anhand des sogenannten Zahlengartens. In einer Schule in Bad Krozingen entsteht ein solcher in Mosaikform. Die Vier wird anhand der vier Kardinaltugenden (iustitia, fortitu-

do, temperantia, prudentia) dargestellt, die Fünf durch die fünf Säulen des Islam, die Sechs durch jüdische Symbolik. Auf diese Weise lassen sich nicht nur konkrete Zahlenvorstellungen entwickeln, sondern auch kulturelles Grundwissen vermitteln und interdisziplinäre Zusammenarbeit einleiten. Schon kleine Kinder erfahren, daß die abstrakten Zahlen unmittelbar mit ihrer Umwelt zu tun haben, und verlieren die Angst, vor Rechenexempeln.

Mehr zu beachten ist auch die von Neurobiologen und Psychiatern gewonnene Erkenntnis, daß Lernen nur gelingen kann, wenn in der frühkindlichen Phase emotionale Sicherheit und Zuwendung erfahren wurden. Kinder und Jugendliche brauchen offenbar bestimmte Erfahrungen und Bindungen, um zukunfts- und bildungsfähig zu werden. Innere Orientierung, innere Leitbilder und Haltungen und Überzeugungen sind nicht vererbbar, sondern können nur durch Erziehung gefestigt werden. Das geschieht in den ersten drei bis sechs Lebensjahren im sogenannten frontalen Cortex des Gehirns. Von der Entwicklung der Leitbilder, Ziele und Orientierungen hängt etwa die Motivation von Kindern ab. Auf welche Weise sie Haltungen, Verantwortung und Empathie einüben, prägt ihre soziale und emotionale Kompetenz. Handlungen zu entwickeln und deren Folgen abzuschätzen sind die Voraussetzungen, eigene Impulse zu kontrollieren. Je sicherer die emotionalen Bindungen in der ersten frühkindlichen Phase erlebt wurden, desto besser gelingt später die Bewältigung von Streß und Belastungen. Wie Streß bewertet wird, hängt von der subjektiven Bewältigungsfähigkeit ab. In den Krisen und Brüchen des Lebens müssen Menschen zu ihren eigenen Fähigkeiten (Wissen und Erfahrung), zu vorgestellten Fähigkeiten (Glaube) oder zu den Fähigkeiten anderer (Bindungen) Zuflucht nehmen können. Eltern, die ihre Kinder in wohlmeinender Absicht vor Krisen und Enttäuschungen bewahren wollen, tun ihnen damit keinen Gefallen. Solche Kinder werden unfähig, ihre Probleme zu bewältigen,

und geraten in die fesselnden, im Extremfall selbstzerstörerischen Strukturen der Selbstbezogenheit.

Lese- und Sprachkompetenz entwickeln

Ein erschreckend hoher Anteil 15 Jahre alter Schüler erreicht in Deutschland nicht einmal Grundschulniveau beim Lesen. Das ist der niederschmetternde Befund der internationalen PISA-Studie und des Ländervergleichs. Wäre die Sprachkompetenz der Schüler untersucht worden, der Befund wäre vermutlich noch schlechter ausgefallen. Sprechen, Lesen und Schreiben sind ebensowenig voneinander zu trennen wie Denken und Sprechen. Inzwischen kommt jedes vierte Kind in Deutschland mit einer sprachverzögerten Entwicklung in die Schule. Es besitzt also nicht die notwendigen Voraussetzungen, um überhaupt Schreiben und Lesen zu lernen. Normalerweise sind fünfjährige Kinder in der Lage, alle Laute ihrer Muttersprache normgerecht zu artikulieren. Diese Sicherheit ist die notwendige Voraussetzung, um unterschiedliche, teilweise sehr ähnliche Laute und Lautfolgen zu unterscheiden und sprechnotorisch zu realisieren. Gelingt das nicht, kann das Kind einen Laut auch nicht einem Buchstaben zuordnen.

Ein ewiges Rätsel bleiben dann die typischen Schwierigkeiten des Deutschen, daß gleiche Buchstaben unterschiedliche Laute abbilden können wie „Vase“ und „Vater“, weil nicht einmal die regelmäßigen Lautbildungen beherrscht werden.

Schon ein Fötus im Mutterleib kann eine Fremdsprache von der Muttersprache unterscheiden, besagen hirnhysiologische Untersuchungen. Kaum ist das Kind auf der Welt, eignet es sich die Lautsprache im Kontakt mit den unmittelbaren Bezugspersonen an. Ihre Sprechweise prägt die eigene Art des Sprechens grundlegend. Doch wie soll die Verständigung zwischen Mutter und Kind gelingen, wenn Eltern sich kaum Zeit nehmen, mit ihren Kindern zu sprechen? Es gibt eine Fülle von Anzeichen dafür, daß die

Kommunikation zwischen Eltern und Kindern in den ersten Lebensjahren ihre Selbstverständlichkeit eingeübt hat. Bei einfachen Spielen wie „Hoppe, hoppe Reiter“ auf dem Schoß der Mutter geht es nicht nur um Körperkontakt, sondern auch um Musikalität, Rhythmus und Lautentwicklung. All das müssen nicht nur die Kinder lernen, sondern inzwischen vor allem die Mütter. Sie besuchen mit ihren anderthalb Jahre alten Kindern inzwischen Musikkindergärten, um die einfachsten Lieder und Spiele zu lernen. Denn sie gehören längst selbst zu einer Generation, die all jene Defizite aufweist, von denen die PISA-Studie redet – und noch mehr schweigt. Deshalb fehlt vielen von ihnen auch der Sinn dafür, daß es beim Kauf eines Kinderwagens nicht nur wichtig ist, wie er sich im Kofferraum verstauen läßt, sondern ob der Blickkontakt zur Mutter gegeben ist. Gerade draußen, wo alle Eindrücke ungeschützt auf das Kind einströmen, braucht es die Verständigungsmöglichkeit mit der Bezugsperson, um sich einigermaßen geborgen fühlen zu können. Nur so kann es Orientierung gewinnen, Laute nachahmen und von sich geben. Auf diese Verständigung verzichten Eltern immer häufiger, indem sie schon die Säuglinge in Fahrtrichtung setzen und sie nicht nur dem Gewimmel von Bildern und neuen Eindrücken aussetzen, sondern auch auf jegliche Verständigung mit Blicken und Mienen verzichten. Unruhige Kinder werden sofort mit Schnuller oder Flasche ruhiggestellt. Statt direkter Zuwendung und emotionaler Geborgenheit erfahren sie Ersatzbefriedigung. Die Kinder selbst haben sich vermutlich weniger geändert als der Umgang der Erwachsenen mit ihnen. Es gehört zu den Chancen, aber auch zu den Schwierigkeiten nach PISA, daß der Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten in der frühkindlichen Entwicklung fällt. Dazu gehört auch das Vorlesen, das den Zusammenhang von Lesen und Sprechen am deutlichsten zeigt. Es ist kein Zufall, daß Kinder immer wieder zu denselben Bilderbüchern greifen, die dann geradezu ritualisiert vorgelesen werden. Nur so gelingt es, korrekte Artikula-

tion zu üben und die Bedeutung der Worte in Sprachrhythmus und Sprachmelodie zu lernen. Häufig können sie den Text des gesamten Buches auswendig und interessieren sich ganz von selbst für die Abbildung der Laute in Buchstaben. Längst gibt es Untersuchungen darüber, daß Schüler mit altersentsprechenden und guten lautsprachlichen Grundfertigkeiten keine Lernprobleme haben. Schüler mit lautsprachlichen Defiziten geraten schon in den ersten drei Schuljahren in massive Schwierigkeiten, zumeist bleiben ihre Lernprobleme bis zum Ende der Schulzeit. In Finnland werden die lautsprachlichen Grundfertigkeiten schon im Kindergarten überprüft. Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung werden entsprechend gefördert. Hierzulande beherrschen Kinder nicht einmal die lautsprachlichen Voraussetzungen der eigenen Sprache, sollen aber dann auch noch eine Fremdsprache lernen. Das muß scheitern. Die sogenannte Bildungsaufgabe des Kindergartens – in den siebziger Jahren heftig diskutiert und erfolglos erprobt – besteht künftig vor allem darin, selbstverständliche Lernvoraussetzungen durch die Beherrschung der lautsprachlichen Grundfertigkeiten zu schaffen. Eltern und Erzieher können sich dabei nicht aus der Verantwortung stehlen. Aber auch die Grundschule wird künftig mehr fordern müssen. Wer in der Schule immer nur Lückentexte ausgefüllt hat und Wortblasen in Comics gelesen hat, kann auch mit zehn Jahren noch keinen zusammenhängenden Satz sprechen, geschweige denn einen sinnvollen Text schreiben. Die Einwortsprache Jugendlicher („cool“, „echt kraß“, „oderso“) deutet nicht auf einen Niedergang der Jugend hin, sondern fällt auf Erwachsene zurück. Solange ihnen die Intuition für die Selbstverständlichkeiten der sprachlichen Grundentwicklung abhanden kommt, wird keine Schulreform der Welt die deutsche Bildungsmisere bessern.

Offensichtlich haben Lehrer die Lesefähigkeit als Basiskompetenz völlig unterbewertet. Das ist der weitaus wichtigste Befund der PISA-Studie. Dazu haben nicht nur Deutschlehrer, sondern

Lehrer aller Fächer beigetragen. Lesefähigkeit zu entwickeln sei eine Aufgabe, die mit dem Abschluß der Grundschule gelöst sein müßte. Damit rechnen die Lehrer der Sekundarstufe I auch und kümmern sich nicht mehr um die Lesekompetenz. Das rächt sich später: Selbst Studienanfänger sind kaum in der Lage, einen komplexeren Text in angemessener Zeit zu lesen und präzise zu resümieren. Das Leseinteresse muß gleichzeitig mit dem Schriftspracherwerb geweckt sein. Wer mit 12 Jahren noch kein Leser ist, wird es kaum noch werden. Aber auch vorher kann schon etwas getan werden: Wenn Kindern im Kindergarten vorgelesen wird, entwickeln sie über das Hören der Laute die Voraussetzungen für ihre spätere Lesekompetenz. Eltern sollten ihren Kindern wieder mehr vorlesen. Außerdem dürfe die gesamte außerschulische Kinder- und Jugendliteratur in der Schule nicht ausgeblendet werden. Der Hamburger Anglist Dietrich Schwanitz warnt davor, Kinder fernsehen zu lassen, bevor sie eine habitualisierte Lesehaltung ausgebildet hätten, weil die Bilder bestimmte, sonst durch das Lesen stimulierte, Leseimpulse freisetzen.

Die Rechtschreibreform hat diesen Prozeß begünstigt, der schon vor einigen Jahrzehnten begann. Vor ungefähr vierzig bis fünfzig Jahren galt noch, daß jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde ist. Wer also eine mit Rechtschreib- und Interpunktionsfehlern gespickte Biologiearbeit abgab, mußte mit Punktabzug rechnen. Mitte der sechziger Jahre wurde dieses Verfahren für unzulässig erklärt. In einigen Bundesländern ging die sprachliche Laxheit später so weit, daß Rechtschreibfehler selbst in Deutschaufsätzen nicht als Fehler bewertet werden durften. Als der damals noch für Schulen zuständige bayerische Staatsminister Zehetmair durch einen Erlaß die Berücksichtigung der Rechtschreibung in allen Fächern für die Bewertung wieder zur Auflage machte, ging ein Sturm der Entrüstung durch das sonst in Schulangelegenheiten eher gefügte Bayern. Einige Länder erlaubten ihren Gymnasialisten in der Hochphase der Oberstufenreform sogar, in den letzten

beiden Schuljahren ganz auf die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Literatur zu verzichten und Deutsch abzuwählen. Schon bald gab es deshalb Deutschlehrer, die selbst rechtschreibschwach waren oder vor allem die Absicht hatten, ihren Schülern vor Beherrschung derselben eine kritische Haltung zur Rechtschreibung einzuweihen. Solche Entwicklungen hat die Neuregelung nicht etwa korrigiert, ganz im Gegenteil.

Und was geschieht mit den vielen Schülern ausländischer Herkunft? Die PISA-Studie hat belegt, daß gerade Ethnien, die dauerhaft zuwandern, die Landessprache in Deutschland schlechter beherrschen als in anderen Ländern wie Österreich oder Schweden. Auch darüber sei hierzulande viel zu lange hinweggeschaut worden. PISA-Moderator Jürgen Baumert schlägt Sommerakademien, Samstagskurse und systematischen Sprachunterricht für Kinder und deren Mütter vor. Auf diese Weise ließen sich auch die in Deutschland überdurchschnittlich stark ausgeprägten sozialen Disparitäten ausgleichen. Vor allem in der Grundschule unterschätzen Lehrer die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler offensichtlich chronisch. Zwar müßten alle Anforderungen altersadäquat gestellt werden, doch Kinder könnten wesentlich mehr leisten, als die meisten Erzieher glaubten. Das gilt für alle Schularten. In Niedersachsen wurde die Anstrengungsbereitschaft von Hauptschülern und Gymnasiasten verglichen – es wurden keine Unterschiede festgestellt. Die Hauptschule als Restschule zu betrachten, ist daher völlig falsch. PISA hat immerhin die Entideologisierung der bildungspolitischen Diskussion zumindest beschleunigt. Plötzlich tritt selbst Hartmut von Hentig für das differenzierte Schulsystem ein. Auch Rolf Dahrendorf, der noch vor zehn Jahren ganz anderes geredet hatte, plädiert für das dreigliedrige Schulsystem und warnt vor der Illusion, alle Schüler zum Abitur führen zu wollen.

„Basisqualifikationen“ oder Bildung?

PISA hat nicht Bildung gemessen, sondern nur Bildungsvoraussetzungen oder – wie es im PISA-Deutsch heißt – „Basisqualifikationen“. Damit kann sich aber niemand trösten. Denn wie mag es um die Bildung stehen, wenn noch nicht einmal ihre Voraussetzungen annähernd erfüllt sind?

Kulturelle Selbstentwurzelung Oder: Was leisten die alten Sprachen?

Solange wir uns nicht vom Machbarkeitswahn befreien können, gibt es kaum eine Möglichkeit, noch einmal zu einem authentischen Verhältnis zur Antike zu kommen. Dann aber wird es auch kein authentisches Verhältnis zu uns selbst geben. Das hat der Berliner Philosoph Michael Theunissen als Warnung formuliert. Früher als andere hat er die Gefahr eines kollektiven Gedächtnisschwundes gegenüber der eigenen Herkunft vorausgesehen. In der Tat droht ein dramatischer Kontaktriß zur Überlieferung, der sich die europäische Geistesgeschichte verdankt: dem Christentum und der Antike. Dabei ist das, was die frühen Griechen gedacht und gedichtet haben, längst zu einem Element des modernen Menschen geworden. In welchem Maß das der Fall ist, zeigt schon der Gedanke der Vernunft. Daß der aufgeklärte Mensch sich der Vernunft verpflichtet fühlt, ist nicht selbstverständlich, sondern ein Erbe der Griechen, das die gesamte Geistesgeschichte geprägt hat, keineswegs nur die Philosophie. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als um kulturelle Selbstentwurzelung.

Der Abschied der alten Sprachen von den Schulen hat sich gewissermaßen in Raten vollzogen, in manchen Bundesländern wie in Brandenburg und Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt könnte schon der Nachruf auf das grundständige Latein angestimmt werden, in anderen Ländern lernen zumindest noch einige wenige Schüler in der Sexta Latein. Der frühe

Beschluß der Kultusminister, den Unterschied zwischen einem kleinen und einem großen Latinum aufzuheben, hat zu dieser Entwicklung ebenso beigetragen wie der Verzicht vieler Geistes- und Naturwissenschaften auf Lateinkenntnisse, von Griechisch ganz zu schweigen. Durch das zwölfjährige Gymnasium ist eine weitere Bedrohung hinzugekommen. Der frühe Fremdsprachenbeginn in der Grundschule führt dazu, daß nichts unlogischer scheint, als im Gymnasium eine alte Sprache zum in den ersten Schuljahren begonnenen Englisch oder Französisch hinzuzulernen. Besonders ausgeprägt sind die elterlichen Befürchtungen in den Gebieten, die nicht mit Englisch beginnen. Dort scheint es so, als würden die Kinder von der Lingua franca der neuen Welt mutwillig ferngehalten und müßten nun in den weiterführenden Schulen das scheinbar Entgangene um so zügiger nachholen.

Abgesehen davon, daß es für keinen einigermaßen begabten Menschen unmöglich ist, eine moderne Sprache außerhalb der Schule nachzuholen, spricht gerade der frühe Fremdsprachenerwerb in der Grundschule dafür, im Gymnasium sofort mit Latein zu beginnen. Denn das frühe Fremdsprachenlernen ist durch konsequente Hörverstehensprozesse geprägt. Es soll den muttersprachlichen Spracherwerb imitieren und basiert auf häufigem Nachsprechen und genauem Hören. Erst in der Endphase werden Schrift und Lesen einbezogen. Im Gymnasium werden die Fremdsprachenkenntnisse der Grundschule mit der schriftlichen, strukturellen, grammatischen Vorgehensweise des traditionellen Sprachunterrichts vertieft und fortgesetzt. Genau in dieser Phase gibt es keine idealere Ergänzung als Latein, das nur über genaue Konstruktion, strukturelles Erfassen von Satzkonstruktionen und schrittweises Erfassen gelernt werden kann. Insofern hat die Forderung nach Latein als erster gymnasialer Fremdsprache im Verbund mit einer modernen Sprache durch die PISA-Studie neue Aktualität erhalten. Denn die alten Sprachen üben genau das, was die deutschen Schüler offenbar zu wenig beherrschen: das mikro-

skopisch genaue Lesen und präzise Verstehen eines Textes. Hinzu kommen neue hirnhysiologische Erkenntnisse über das Sprachenlernen, wonach das frühe Lernen unterschiedlicher Sprachen verschiedene Unterbereiche des Sprachzentrums aktiviert und neu verschaltet.

Die alten Sprachen gehören vermutlich zu den berechenbarsten Fächern im Gymnasium, weil mit einem relativ geringen Wortschatz große Teile der Lektüre bewältigt werden können. Der Bamberger Buchners Verlag hat nach einer computergestützten Auswertung der Schullektüren herausgefunden, daß nur 1250 lateinische Vokabeln ausreichen; um über 80 Prozent der Schultexte zu bewältigen. Die daraus entstandenen Schulbücher haben mit früheren altsprachlichen Schmökern mit schwarzweißen Illustrationen und trockener Aufmachung nichts mehr gemein. Sextaner werden heute auch mit lebendigem Latein des römischen Alltags vertraut gemacht und verlieren sich nicht in ermüdenden Schlachtschilderungen des gallischen Krieges. Aber genügt es nicht, Latein als dritte Fremdsprache zu lernen? So werden skeptische Eltern fragen, die ihre Jüngsten schon auf einem französischen Marktplatz verhungern sehen. Das zwölfjährige Gymnasium hat dafür gesorgt, daß Latein in den meisten Bundesländern auf dem dritten Platz in der Sprachenfolge gelandet ist. Griechisch dürfte selbst in den humanistischen Gymnasien kaum zu retten sein. Wer sich mit den Rumpelkammern der antiken Literatur begnügen will, kann natürlich als dritte Fremdsprache Latein lernen, aber die Prunksäle antiker Dichtung werden ihm vorenthalten bleiben, es werden ihm allenfalls späte Lichter aufgehen. Gewiß wird jeder Gymnasiast auch ohne Latein- und Griechischkenntnisse auskommen. Aber es bleibt ihm eine geistige Welt verborgen, die persönlichkeitsbildend ist. Keinem Altphilologen wird es darum gehen, antike Dichter und Denker als museale Figuren wiederauferstehen zu lassen. Es gehört zu den Eigenheiten der alten Sprachen, daß ihre Fürsprecher in gegenwärtigen, von

kurzatmigem Nützlichkeitsdenken und modischen Erfordernissen geprägten Bildungsdiskussionen unweigerlich in Begründungsnot geraten. Das haben sie mit der griechischen Philosophie gemein, deren Würde und nicht deren Nachteil Aristoteles in ihrer Nutzlosigkeit gesehen hat. Deshalb dienen die alten Sprachen dazu, „durch Erfahrung nicht so wohl klug (für ein andermal), als vielmehr weise (für immer) zu werden“, wie Jacob Burckhardt schrieb.

Musikalisches Analphabetentum? Oder: Was leistet die musische Bildung?

Die Unentbehrlichkeit des schulischen Musikunterrichts zu beschwören gehört ebenso zu bildungspolitischen Sonntagsreden wie die Qualifizierung der Bildung als Zukunftskapital. Wie ernst es die Redner damit meinen, zeigt die erbärmliche Lage des wirklichen Musikunterrichts an den Schulen. Zwar gibt es auf den Stundentafeln noch Musikunterricht, doch er ist nicht wirklich verankert, zumal er in mindestens zehn Bundesländern in eine Fächerkombination mit Kunst, Sport und Werken oder textilen Gestalten eingebunden ist. An den allgemeinbildenden Schulen läßt sich der Musikunterricht in drei Arten unterteilen: in den sogenannten Pflichtunterricht, in die Arbeitsgemeinschaften mit Chor, Orchestern, Musiktheater und einer freiwilligen Teilnahme sowie in den erweiterten Musikunterricht in Musikklassen mit intensiver und kontinuierlicher Unterweisung auf freiwilliger Basis. Der erweiterte Musikunterricht erfreut sich wachsender Beliebtheit, richtet sich aber nahezu ausschließlich an Kinder mit privater Vorbildung, mit musikalisch engagierten Eltern. Bis zu 80 Prozent des Pflichtunterrichts werden entweder gar nicht oder durch fachfremde Lehrer erteilt. Findet der Unterricht statt, ist er meistens auf eine Wochenstunde beschränkt. Es überrascht nicht, daß 90 Prozent der bayerischen Hauptschüler Musik in der siebten

Klasse abwählen und sich in allen Bundesländern nur ein geringer Anteil der Gymnasiasten für Musik als Leistungskurs entscheidet. Dabei steht das Gymnasium noch gut da im Vergleich mit anderen Schularten. Doch auch hier ist die Wahl zwischen Musik einerseits und bildender Kunst andererseits weit verbreitet. Auch baut der Musikunterricht in den verschiedenen Schulstufen kaum aufeinander auf. Wegen des verbreiteten Mangels an Musiklehrern bleibt die günstige Zeit des Grundschulalters zur musikalischen Erziehung, zum Singen (ohne die pubertätstypischen Skrupel) zumeist ungenutzt, weiterführende Schulen können keine Grundlagen voraussetzen. Sie müssen außerdem noch die Kluft zwischen Kindern mit privatem Musikunterricht und musikalisch nicht vorgebildeten Kindern überwinden. Der für die Klassen 5 bis 10 vorgesehene Musikunterricht schwankt zwischen vier und zehn Wochenstunden. Aber sie gibt es nur auf dem Papier. Denn alles steht und fällt mit der Fachlehrerversorgung. Über diese gibt es ebensowenig zuverlässige Zahlen wie über die tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden. Nicht einmal in den Jahrgangsstufen 5 und 6 findet durchgängig Musikunterricht statt – mal ist es ganzjährig eine Stunde, mal sind es halbjährig zwei Stunden, dann folgt ein Jahr Pause. Mit weiteren Kürzungen des Musikunterrichts in der Unter- und Mittelstufe ist spätestens bei der Einführung des zwölfjährigen Gymnasiums zu rechnen. Notwendige didaktische Unterschiede zwischen Gymnasium, Grund- und Hauptschule werden in der Ausbildung so gut wie nicht berücksichtigt. Zu den Gründen der Krise des Fachs gehört, daß die Schulmusiker an den Musikhochschulen als zweitrangig und ihre Instrumental- wie Gesangsunterweisung von den Dozenten eher als lästige Pflicht betrachtet werden. Viele Dozenten haben nach ihrer eigenen Schulzeit keine Schule mehr von innen gesehen und stehen dem Musikunterricht merkwürdigerweise kritisch bis ablehnend gegenüber. So beginnt der Teufelskreis häufig schon im Studium des späteren Musiklehrers.

Pädagogische Fragen, die vor allem das Musizieren an der Schule mit Laien betreffen, werden nicht selten als minderwertig abgetan. Das führt häufig zu einem nahezu ausschließlich rezeptiven Umgang mit Musik statt eines aktiv singenden und musizierenden. In den sechziger Jahren nahm das Theoretisieren und Analysieren überhand, daran krankt der Musikunterricht noch heute. Jedenfalls ist es für Schüler wenig anregend, Quintenzirkel auswendig zu lernen und den Aufbau einer Symphonie zu pauken, ohne selbst Zugang zum Musizieren zu bekommen.

Die Musikpädagogen sind sich darüber einig, daß theoretische Kenntnisse zwar nicht vernachlässigt werden dürfen, der Musikunterricht jedoch nicht musikwissenschaftlich auszurichten ist. Singen, Instrumentalspiel, Improvisieren, Hören, Analysieren, Bewegung zu Musik, aber auch Malen und Schreiben zu Musik werden ausdrücklich als Lernziele genannt. „Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen und der Musikschulen ist es, Interesse, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, um kompetent am Musikleben teilnehmen zu können“, hat die Musikkommission Nordrhein-Westfalen im vergangenen Jahr festgehalten. Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln müßten systematisch mit der Erschließung von Kultur verbunden werden, fordern die Musikdidaktiker, die zunächst einmal einen „Bildungsstandard“ für den Musikunterricht entwickeln müssen. Mit dem Singen und Musizieren an der Schule wird es zumindest bei den Kindern hapern, die weder im Kindergarten noch zu Hause gesungen haben. Eine Musikausbildung für Erzieherinnen ist selten, die meisten begnügen sich damit, den Kassettenrecorder einzuschalten. Dabei könnte eine musikalische Anleitung im Kindergarten nicht nur als Basis für den Musikunterricht dienen, sondern auch als Grundlage für eine Laut- und Sprachentwicklung. Es geht um eine musikalische Alphabetisierung, die etwa in Finnland weit entwickelt ist und mit großem Erfolg für die spätere Schullaufbahn schon in den dort obligatorischen Vorschulklassen geübt wird. Aber in diese

Begründungsfälle gerät der Musikunterricht immer: Er muß seine Existenz dadurch rechtfertigen, daß er positive Wirkungen auf Konzentration und Lernerfolg, auf das Zusammenleben, auf die Entwicklung der Intelligenz, auf die motorischen Fähigkeiten, auf Kreativität und innere Stabilität anpreist und sie möglichst auch noch in einer wissenschaftlichen Studie nachweist. Dabei ist es eine Binsenweisheit, daß die Erfahrung beim Erlernen eines Musikinstruments, auch Durststrecken zu überwinden, um es am Ende wirklich zu beherrschen, zu einem Schlüsselerlebnis für jegliches Lernen werden kann. Ohne den politischen Willen, den Musikunterricht zu vertiefen und dabei auch andere Modelle zu erproben – etwa einen gesicherten Unterricht an den Grundschulen und einen zweistündigen Wahlpflichtunterricht in den Klassen 5 bis 10 -, bleiben alle Qualitätsanforderungen graue Theorie. Dazu könnten auch die Verbände beitragen: Trotz unzähliger Institutionen, die sich der Förderung des Musikunterrichts widmen, sind ihre Anstrengungen bisher kaum koordiniert, häufig stehen sie sogar im Wettstreit miteinander. All das bessert die Lage des Musikunterrichts nicht, der zu den leidtragenden Fächern einer von vordergründigen Utilitarismen geprägten Bildungsdiskussion zählt.

Wozu Bildung gut ist und was sie braucht: Beobachtungen zur bildungspolitischen Diskussion nicht erst seit PISA

Jörg-Dieter Gauger

„Wir müssen jetzt aufwachen, sonst sind wir
die längste Zeit eine Kulturation gewesen.“

Kurt Masur vor PISA

„Was bei uns erfolgreich war, muß nicht anderswo erfolgreich sein.“

*Jukka Sarjala, vorm. Präsident des Zentralamts für
das finnische Unterrichtswesen, nach PISA*

„Wer selber vorzugsweise Erdnuß mampfend vor der Glotze sitzt, kann
schlecht ins Kinderzimmer rufen: ‚Nun lies mal ein gutes Buch!‘“.

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, zu PISA

„Die Krankheit unserer Gesellschaft ist das Phlegma.“

Schriftstellerin Tanja Kinkel ohne PISA

Von Sommerloch zu Sommerloch

Wer über lange Jahre „Bildungs“debatten in Deutschland verfolgt hat, stößt immer wieder auf vier Reaktionen, die weniger etwas über das eigentliche Thema, denn vielmehr über Befindlichkeiten hierzulande verraten: Die erste Reaktion besteht darin, sich selbst zu bejammern, und die Klagemauern sind nach PISA noch höher geworden: Ein Land mit einem der höchsten Lebensstandards der

Welt und sicher zweitstärkste Exportnation unterhält – so die öffentliche Selbstkritik – ein „im Kern verrottetes“ Bildungswesen, in dem gewalttätige Schüler den Ton angeben, das demotivierte Studenten „aufbewahrt“ und in dem „faule Säcke“, sprich Lehrer, oder „Faulpelze“, sprich Professoren, ihr Unwesen treiben. BILD bringt es auf den Punkt: Die Schüler sind schlecht, weil die Lehrer nicht länger arbeiten wollen, oder: jede Stunde mehr bringt uns über PISA weg. Das Heil wird im Ausland gesucht, im (selbst-)anerkannt maroden Bildungswesen Amerikas (sieht man einmal von der Spitzenforschung ab, die ja immer häufiger vom brain-Import lebt) oder in den Paukschulen Japans (die, würde man sie hier einführen, nicht nur bei der GEW einen Schrei der Entrüstung hervorriefen, verstoßen doch schon Schuluniformen gegen die Menschenwürde). Oder man schaut nach Holland, weil es dort ja so autonome Schulen gibt, die freilich mangels Qualität an PISA nicht teilnehmen wollten. Abgemildert lautet die Parole: wir sind nicht schlechter geworden, aber die anderen sind besser geworden. Nun hat Schlechtrede immer auch eine politische Funktion, es bildet die Folie für allerlei und immer wieder neue „Reformen“. Die neue Variante bestand nur darin, das deutsche Bildungssystem auch noch für „unsozial“ zu befinden, obwohl doch alle „Reformen“ seit den späten 60er Jahren wesentlich daran gemessen werden wollten, mehr „Arbeiterkinder“ an die Universitäten bekommen zu wollen. Daß nun gerade diejenigen, denen wir diese „Reformen“ wesentlich „verdanken“, am lautesten schreien, macht die Sache noch kurioser.

Die zweite Reaktionen besteht darin, nach „Schuldigen“ zu suchen, wobei hier der Phantasie keine Grenzen gesetzt sind, mit drei Ausnahmen: unschuldig sind üblicherweise die Politiker, ihre Kultusbürokratie und ihre Hilfstruppen an erziehungswissenschaftlichen Instituten, denen wir die „theoretische“ Unterfütterung vieler „Reformen“ verdanken: wer wollte schon gegen „die Wissenschaft“ opponieren? Die dritte Reaktion besteht darin, die

Ergebnisse welcher Art auch immer zum Anlass zu nehmen, die ewigen bildungspolitischen Ladenhüter wieder aus der Schublade zu ziehen und sie als das Heilmittel zu verkaufen, so bei PISA wieder einmal die Gesamtschule, weil die Finnen auch so etwas hätten, oder bei IGLU wieder einmal die 6jährige Grundschule, weil ja die weiterführenden Schulen die Lesefähigkeit der Grundschul Kinder verdürben. Die neue Variante bestand eigentlich nur darin, daß die Bundesregierung die Gunst der Stunde erkannte, ihre Kompetenzen auch auf die Schule ausdehnen zu können (nachdem mit ihrer Hochschulpolitik nun wahrlich kein Blumentopf mehr zu gewinnen war), dafür zentrale „Bildungsstandards“ propagierte (was die Länder zum Glück abgewehrt haben) und den Hebel „Ganztagsschule“ ansetzte (was sich immer mehr durchsetzt, ohne daß man so recht weiß, wie eine solche Schule konkret auszusehen hätte und v.a. wie sie zu finanzieren wäre). Die vierte Reaktion: Schule ist ein randloses Phänomen: jeder hat sie besucht, das qualifiziert automatisch zum Experten, und sie ist für jede Diskussion gut, weil sie irgendwie von allem betroffen ist. Bei der öffentlichen Beurteilung von PISA fühlten sich sogar Guildo Horn und Vicky Leandros angesprochen. Daher hat sich auch das Sommerloch 2003 wieder zwanglos mit allen möglichen Einfällen füllen lassen: von der Verkürzung der Ferienzeit auf 4 Wochen oder von der zweifellos existentiellen Frage, ob Schülerinnen ihren Bauchnabel, Lehrerinnen ihr Decolleté oder Lehrer ihre Schlabberpullis vorführen dürfen, ob man nicht wieder einmal durch Schuluniformen wenigstens dem „Markenterror“ den Garaus machen könne oder ob Schulen Benimm-Unterricht einführen müssten wie in Bremen oder im Saarland projiziert, natürlich dann gleich wieder verbunden mit der ebenfalls in regelmäßigen Abständen aufbrechenden Diskussion um „Kopfnote“. Daß sich auch Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt wieder zu Wort meldete, überrascht auch nicht weiter: denn er hat es just in der Ferienzeit über Jahre immer wieder einmal auf die Lehrer abgese-

hen: Sollten sie früher nur „in die Produktion“, so werden sie heute runderneuert: „modern“, das klingt nach Fortschritt; was nach Amerika riecht (s.o.), ist immer gut, also werden der „Master of Education“ und „Traineeprogramme“ (wer immer dann die „Trainees“ sein mögen), „ein in der Wirtschaft stark nachgefragtes Modell“, gefordert, was aus Deutschland kommt, ist immer schlecht, also weg mit Staatsexamen und Referendariat (daß der Arbeitgeberchef dabei alte SPD-Vorschläge aus den 90er Jahren wieder verstärkt, scheint ihm nicht bewußt zu sein). Nun wird niemand bestreiten, daß all diese Vorschläge ihren Zweck haben. Daß Schüler sich immer weniger benehmen können, ist allerdings eher ein Problem, das man zwar immer auch mit dem Leitbild „erziehenden Unterrichts“ verbinden wollte, das aber eigentlich in der Familie gelöst werden müsste, die das aber offenbar nicht mehr schafft, und zwar durch alle sozialen Schichten hindurch, nicht nur in den sozial schwachen, in denen Kinder heute noch eher „normal“ sind.

Vergessen sei freilich auch nicht, daß nach dem revolutionären Aufbruch deutscher Bildungspolitik „68“ff. alles, was nur nach „Sekundärtugenden“ roch (kann man bekanntlich auch ein KZ mit führen), dem Verdikt von Anpassung, Duckmäusertum und mangelnder Kreativität unterlag. Daß der Lehrer die zentrale Rolle nicht nur für die kognitiven Prozesse gelingenden Unterrichts spielt, sondern – und zwar mehr als alle möglichen „Programme“ – qua Vorbild auch für die Vermittlung von Werten und Tugenden, ist völlig unbestritten, und auch PISA-Moderator Jürgen Baumert hat des öfteren eben darauf hingewiesen. Dabei muss freilich nicht nur der Lehrer „bildung“ (immer noch ein höherer Anspruch als „Ausbildung“), sondern mehr noch auch seinem Ansehen und seinem Bild in Gesellschaft und Politik eine zentrale Bedeutung zukommen, und an letzterem hapert es gewaltig. Ob da die berühmte „Polyvalenz“, englische Semantik und der damit

sicher verbundene Abbau von Fachlichkeit weiterhelfen, ist zu bezweifeln.

Worin freilich die hier skizzierten und die weiteren Diskussionen um PISA herum auch wieder bestärken, ist der Eindruck, daß man das Thema „Bildung“ in Politik und Öffentlichkeit so ernst immer noch nicht nimmt. Was ja durchaus der allgemeinen Stimmung in der Bevölkerung entspricht, wenn ihr Renate Köcher (Allensbach) in der FAZ vom 20. August 2003 „Gleichmut im Umgang mit einem Schicksalsthema“ attestiert: nur 21 % der Bevölkerung haben die Berichterstattung über PISA näher verfolgt, 32 % bei Eltern mit Schulkindern. Würde man es ernst nehmen, würde man sich ja nicht über Themen streiten, die nicht im Zentrum jener Frage angesiedelt sind, die uns TIMSS, PISA oder IGLU erneut nahe legen, die Frage nämlich, was unsere Schüler wissen und können müssen, wenn sie die Schule verlassen und ihnen ein entsprechender Standard notifiziert wurde. Wenn überhaupt, wird diese Frage höchstens unter dem Aspekt erörtert, inwieweit Deutschland durch Defizite in Mathematik und Naturwissenschaft zurückfällt, also unter dem Aspekt von Bildung als ökonomischer Ressource.

Bildung als ökonomische Ressource?

Der zentrale Topos jeder bildungspolitischen Sonntagsrede, den die OECD jüngst wieder einmal bestätigte, lautet: Bildung gehört zu den zentralen Faktoren, wenn es um wirtschaftliche Ressourcen, v.a. um „Innovationssprünge“ geht (Hans Olaf Henkel). Auf den Punkt gebracht: angewandte Forschung schafft die Produkte von morgen, Grundlagenforschung die Problemlösungen und Produkte von übermorgen. Umgekehrt belasten Bildungsdefizite und fehlende Nachfrage: von derzeit ca. 4,5 Millionen Arbeitslosen haben über 1,1 Millionen keine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung; auf ca. 4 Millionen schätzt man den funktiona-

len Analphabetismus, mindestens 10-15 % unserer Jugendlichen gelten als nicht ausbildungsfähig (oder –willig?), auch ein Grund, warum Unternehmen bei Lehrstellen zögern. Oder das mangelnde Interesse an naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen, das schon beim Lehrernachwuchs (Berufsschulen!) zu erheblichen Engpässen führen wird. Das hat freilich mit Technikfeindlichkeit (s. 14. Shell-Studie) wenig zu tun, spiegelt vielmehr die Tatsache, daß Einstellungsverhalten und Jugendkult in der Wirtschaft, die Defizite staatlicher Forschungsförderung, das Präferieren von Studiengängen unter Selbstverwirklichungsaspekten in einer Erben- und Wohlstandsgesellschaft, weibliche Zurückhaltung bei steigendem Studierendenanteil und schließlich der schon in der Schule vermittelte Ruf dieser Wissenschaften, „schwierig“ zu sein oder in ethische Konflikte hineinzuführen, sich zu einem entsprechenden Syndrom verdichtet haben.

Man kann natürlich alles Mögliche fordern, was das Bildungssystem ökonomisch zu optimieren scheint oder wie es Bundesverbraucherministerin Renate Künast wieder einmal so trefflich formulierte: „Beispiele dafür, wie man ein Unternehmen gründet, muss man (an den Schulen) wie ein Trüffelschwein suchen“: für die Schulen etwa attraktiver präsentierte Naturwissenschaften, Unterricht in Technik und/oder Ökonomie oder Umgang mit PC und Internet, vornehm Medienkompetenz, oder ein positives Unternehmerbild in Schulbüchern, für die Hochschulen mehr Wettbewerb, Studentenauswahl, Studiengebühren, eine bessere Verzahnung von Wissenschaft und Wirtschaft durch Transferagenturen, Evaluation, Leistungszulagen, anwendungsorientierte Studiengänge wie Tourismus, Kulturmanagement oder „Entrepreneur“-Lehrstühle. Und das alles wiederum kombiniert mit Sozialkompetenz, Synergiekompetenz, Teamfähigkeit, „Lernen des Lernens“, „Schlüsselqualifikationen“, vernetztem Denken und ähnlichem mehr, dem phraseologischen, auf Formales gehenden Einfallsreichtum sind hier keine Grenzen gesetzt.

Auch in der Diskussion um die beiden PISA-Studien stand die wirtschaftliche Standort-Sicherung im Mittelpunkt der deutschen Debatte, Politik und Verbände gerierten sich, als ob Deutschland am Abgrund stünde, obwohl jedem klar sein müsste, daß solche Untersuchungen immer nur punktuell messen, was sie selbst vorgeben, und schließlich die Leistungen pubertierender 15jähriger aus Haupt- und Realschule nicht unbedingt auf das Niveau unserer zukünftigen Forscherelite schließen lassen. Die Argumentation läuft so: die Leistungen dieser 15jährigen in Mathematik und Naturwissenschaften seien so dürftig, daß künftig immer weniger den Anforderungen eines solchen Studiums gewachsen seien, daß zugleich immer weniger die Neigung zeigten, sich ihm zu widmen (was sicher beides zutrifft), daß daher immer weniger Forscher bereit stünden, um den Bedarf Deutschlands an Technik und Forschung zu decken, die wiederum Voraussetzungen seien für die Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes, von der wiederum dessen Wohlstand und soziale Sicherheit abhingen (was nicht unbedingt zutreffen muss).

Vor diesem Hintergrund scheint klar: Bildung ist die ökonomische Ressource: Deutschland muss als rohstoffarmes Land seinen Reichtum in den Köpfen seiner Menschen suchen. Dieses Szenario fügt sich dann ganz ungezwungen zu dem Begriff, mit dem man vielerorts glaubt, die Zukunft auf einen Begriff gebracht zu haben, den der „Wissensgesellschaft“ mit den in ihr schaffenden „Wissensarbeitern“ (Peter Glotz), die ja schon semantisch einen hohen Bildungsanspruch evozieren.

Allerdings liegen die Dinge nicht ganz so einfach, wie es auf diesen ersten Blick hin zu sein scheint. Denn Bildung findet ja nicht im luftleeren Raum statt. Daher als ersten Kontrast zum öffentlichen Bekenntnis nur zwei jüngere Zahlen, die die Realität besser beschreiben als jede noch so wohlgemeinte Kausalkette: der EU-Durchschnitt an F- und E-Mitteln liegt bei zwei Prozent, der deut-

sche Anteil bei 2,4, die USA liegen bei 2,7 und Japan bei 2,9, Finnland bei 3,6 %. Anvisiert waren 3 % vom Bruttoinlandsprodukt bis spätestens 2010. Aber schon wegen der in diesem Jahr laufenden Null-Runde bei Forschungsmitteln für die Max-Planck-Gesellschaft und der trotz „Einstein-Jahr“ avisierten Kürzung um 8 % in 2004 dürfte dieses Ziel utopisch bleiben. Gleichzeitig liegt das Betreuungsverhältnis von Professor zu Student in der Relation von 1:60, während es 2002 noch 1:55 waren (DHV). Das trifft nicht so sehr die Naturwissenschaften oder die Technik, das trifft vor allem Jura, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften. Nur zum Vergleich: In Kanada, Großbritannien oder der Schweiz liegt das Betreuungsverhältnis um etwa 30 Prozent besser. Wie lässt sich diese merkwürdige Diskrepanz zwischen tönendem Anspruch und tönerner Realität erklären? Wohl nur dadurch, daß man über Ziel und Zweck des Bildungswesens zwar alle möglichen Vorstellungen hat, aber keine klare Idee mehr. Daher wird auch die Ganztags„schule“, besser die übrigbleibende Ganztagsbetreuung – einmal abgesehen von der Finanzierung – nur die Probleme fortschreiben, die wir derzeit haben.

Juristen ja, Germanisten nein!

Dominant sind zwei Überlegungen, die sich zu einer unheiligen Allianz verbinden: die soeben skizzierte und im Kern sicher richtige Behauptung, Bildung sei die ökonomische Ressource für unsere Zukunft und die damit indirekt oder direkt begründete, aber falsche Verengung auf und die Unterstellung des Bildungsbegriffs unter ein nur mehr ökonomisches Nutzenkalkül, wobei dieses Kalkül nicht nur auf Inhalte (die spielen die geringste Rolle) und Ziele, sondern v.a. auf Strukturen und Methoden durchschlägt. Ein besonders prägnantes Beispiel mag dafür genügen: die im April 2000 erschienene Schrift der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft unter dem verheißungsvollen Titel „Wie viel Bildung brauchen

wir“ und dem dann schon wieder weniger Erwartungen weckenden Untertitel „Humankapital in Deutschland und seine Erträge“ verleiht diesem Denkstil prägnanten Ausdruck: „Die Volkswirtschaft würde profitieren, wenn mit demselben Geld, mit dem viele Germanisten für ein Leben mit hohem Arbeitslosenrisiko und geringen Einkünften ausgebildet werden, Juristen unterrichtet würden.“ Man mag zwar bezweifeln, daß noch mehr Juristen (und die ja schon heute drohende Juristenschwemme) das Leben in Deutschland wirklich erleichtern, zugleich der deutschen Volkswirtschaft aufhelfen und damit zur Humankapital-Rendite beitragen werden, aber im Kontext dieser Schrift hat eine solche Forderung schon ihren Sinn. Denn das Interesse am Studium, so die Autoren, dürfte eigentlich nur davon bestimmt sein, ein gutes Einkommen zu erzielen. Aber genau das, beklagen sie, sei nicht der Fall, die jungen Deutschen verhielten sich falsch, weil einfach nicht rendite-bewußt: „Das Interesse am Studienfach oder an der Wissenschaft, die eigene Neigung oder Begabung oder das Streben nach persönlicher Entfaltung finden hingegen 90 Prozent der Studienanfänger wichtig.“ Daher auch ihre glasklare Folgerung: „Wenn Studiengebühren potenzielle Studenten von einem Studium abschrecken, muss das nicht unbedingt schlecht sein. Denn ein Studium, dessen Ertragsaussichten die Investition nicht rechtfertigt, unterbleibt besser.“ Daher nimmt es auch nicht wunder, daß die Autoren den großen bildungspolitischen Anstrengungen der 60er und 70er Jahre attestieren, daß dort zwar alles Mögliche betrieben worden sei. Aber die Steigerung des Humankapitals, also nutzbringender Bildung, die sich irgendwie kapitalisieren und sich zugleich volkswirtschaftlich rechnen ließe, sei durch die ganzen Reformen nur in geringem Maße erreicht worden. Die Autoren rechnen daher offenbar nur in Grenzen damit, daß Bildung und Wissenschaft wirtschaftlichen Nutzen erbringen, soweit dort Überflüssiges, weil nicht Rechenbar-Nützlichendes betrieben werde. Was nicht gesagt wird, aber logische Folgerung wäre, daß dann

etwa der Germanistik – und natürlich der Romanistik und der Geschichte, der Philosophie oder der Theologie – eigentlich nur mehr eine Nischenexistenz zugebilligt werden dürfte. Und das schlägt natürlich auch auf die Stellung der entsprechenden Schulfächer durch.

Damit hat sich in den vergangenen 30 Jahren ein Verständnis von „Bildung“ durchgesetzt, dessen Siegeszug in den 60er Jahren begann, zunächst wieder zurückgedrängt wurde, aber dann unter dem Eindruck internationalen Abstiegs wiederbelebt wurde, wobei letzterer wiederum durch eben die internationalen Vergleichsstudien einen entscheidenden Impuls erhielt.

1964 Georg Picht: Die Nation am Abgrund

Die (west-)deutsche Bildungspolitik ist seit den 60er Jahren durch zwei Ansätze geprägt:

Der ökonomische Ansatz entstand als Folge von Sputnik-Schock und OECD-Report „Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens“, vorgelegt 1962; 1963 erklärte Bundeskanzler Ludwig Erhard, die Bildungsfrage sei für das 20. Jahrhundert das, was die soziale für das 19. Jahrhundert gewesen sei, ein Jahr später, 1964, rief der Religionspädagoge Georg Picht die „deutsche Bildungskatastrophe“ aus. Seine Beiträge hatten eine ungeheuere politische Wirkung, die bis heute anhält. Denn noch heute zitiert man Picht gerne, freilich ohne ihn noch gelesen zu haben, und ab 1968 gilt Pichts Cassandra-Ruf jedenfalls auf konservativer Seite als der Urknall all jener als negativ gewerteter Entwicklungen, die das deutsche Bildungssystem seitdem betroffen haben. Dabei hat sein Ansatz mit irgendwelchen ideologischen Ideen und Visionen nichts zu tun. Vielmehr ging es ihm um den Erhalt und die Fortentwicklung des Standorts Deutschland im internationalen Wettbewerb. Nach seiner Diagnose drohe durch zu geringe Investitio-

nen und zu wenig Lehrer, durch Abwanderung junger Wissenschaftler zu Tausenden ins Ausland (was heute wieder im Zentrum vieler Befürchtungen steht) und durch die Unterstellung, daß Deutschland, was sein Schulsystem angeht, am unteren Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal stehe, Deutschland auf das wirtschaftliche Niveau eben dieser Länder abzusinken. Deutschland benötige daher – so Pichts Forderung – eine Verdoppelung der Abiturienten-Zahl bis 1975 (= etwa 12 % pro Jahrgang), um allein die erforderlichen Lehrer auszubilden. Sein heute schon legendärer Kernsatz lautete: „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potenzial des Volkes, und von dem geistigen Potenzial sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Themenstellung abhängig.“ Allerdings wurden 1974 bereits 19,4 % an Studienberechtigungen vergeben. Das heißt, die Zahlen sind schon im Zeitraum von 1965 bis 1975 erheblich stärker gestiegen, als dies bei Picht (und im übrigen auch beim Wissenschaftsrat) für notwendig erachtet war.

Die Schwäche dieses Ansatzes und seine Folgen liegen auf der Hand: Sind solche gesellschaftlichen Ertragsrechnungen überhaupt möglich, können wir wirklich mehr sagen, als daß wir auch um die (steigende) Bedeutung des Faktors Bildung wissen? Überlegungen dazu sind in den USA angestellt worden und wurden von der deutschen Bildungsökonomie, die Ende der 60er Jahre begründet wurde, mit stark ideologischem Einschlag herübertransportiert, aber auch die damals vorgelegten Untersuchungen besagten letztlich nur wenig.

Denn wäre der Zusammenhang zwischen Bildungsstand, der wirtschaftlichen und sozialen Leistungskraft und der zukünftigen Position unseres Landes im Konzert der „Wissensgesellschaften“ europäischen, amerikanischen oder asiatischen Typs im allgemeinen Globalisierungsgeschehen so eindeutig wie hier unterstellt, so

wäre auch die Lösung eindeutig und prima vista einfach: Es bedarf nur der immer breiteren und immer höheren und immer passgenaueren Qualifizierung von „human capital“, und Deutschland stünde blendend da. Und genau das wird ja unterstellt, wenn uns die OECD und Bundesbildungsministerin Bulmahn mit konstanter Beharrlichkeit einreden, es bedürfe nur der Erhöhung der Quantitäten – von 30 auf mindestens 40 % Studierende – , um endlich mit anderen gleichzuziehen, was nach der Rechnung der HRK allerdings 5-6 Milliarden Euro zusätzliche Mittel erfordern würde, die man dann höchstens über Studiengebühren hereinholen könnte. Und „passgenauer“ heißt dann natürlich: Werbung für Studienfächer, die auf den ersten Blick „Standortsicherung“ versprechen, weil sie „produktiv“ sind: Informatik, Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, „Wissenschaften“, von denen man mithin meint, sie ließen sich „rechnen“.

Wie simpel hier gedacht und öffentlich argumentiert wird, lässt sich freilich schon an einer ebenso simplen Frage zeigen: Hat die Erhöhung der Abiturientenzahl um 400 % notabene in den vergangenen 30 Jahren die wirtschaftliche Situation Deutschlands entscheidend und positiv beeinflusst? Bei einem Ja müsste man unterstellen, daß es uns erheblich besser ginge als ohne diese rasante Steigerung, was allerdings ebenso wenig nachweisbar ist wie bei einem Nein und der gegenteiligen Unterstellung, daß es uns wesentlich schlechter ginge. Weder-noch, wenn man sich nur vergegenwärtigt, was man jeder Tageszeitung entnehmen kann, nämlich daß für das wirtschaftliche Potential ganz andere Rahmenbedingungen eine Rolle spielen als nur der Zustand des Bildungswesens.

Das nachfrageorientierte Modell hat das Problem, durch Trendanalyse in Wirtschafts- und Arbeitswelt Bildungsbedarf zu eruieren, gar zu prognostizieren. Aber das klappt ja offenbar nicht einmal in jenem Bereich, der zwar auch nicht ganz leicht, aber

doch wesentlich sicherer als woanders zu prognostizieren wäre, dem der Lehrerbildung. Vor 3-4 Jahren konnte man Leserbriefe in den Zeitungen lesen, in denen sich Universitätsabsolventen im Ingenieurbereich bitter über ihre Situation beklagten, weil sie trotz vielfältiger Bewerbungen keinen Arbeitsplatz fanden, und derzeit scheint das auch wieder einzutreffen. Und vergessen sei auch nicht, daß 1996 in Hildesheim der Studiengang Informatik durch die niedersächsische Landesregierung geschlossen wurde mit der Begründung, es gebe dafür keine Nachfrage. Nun ist vor zwei Jahren die Nachfrage in Informatik um 39 % gestiegen, weil es plötzlich hieß, wir bräuchten mehr Informatiker, um unsere Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten; weil die Lücke durch das „Versagen der Bildungseinrichtungen“ so schnell nicht geschlossen werden könne, benötige die Wirtschaft dringend Informatiker aus dem Ausland, und die Greencard war geboren. Inzwischen ist die Internetblase geplatzt, die Zahlen um 17 % bei den Erstsemestern zurückgegangen, und es bleibt offen, wie viele davon wiederum in fünf Jahren – das ist der normale Zyklus – einen entsprechenden Arbeitsplatz finden werden: jedenfalls steigt derzeit die Zahl arbeitsloser Informatiker. Was besagen diese wenigen Beispiele? Ein direkter Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftskraft ist schon prima vista nicht so einfach zu konstruieren. Andere Faktoren wie Konjunkturentwicklung, Steuersystem, Sozialsysteme, demographische Entwicklung etc. spielen eine – vorsichtig formuliert – mindestens ebenso wichtige Rolle; und nicht zu vergessen: politische Optionen: Wenn ich Kernkraftwerke schließe, sterben eben Kernphysik und Kerntechnik.

1966 Ralf Dahrendorf: das katholische Bauernmädchen aus dem bayerischen Wald

Der Ansatz Pichts fand daher schon in den 60er Jahren nicht uneingeschränkte Zustimmung. Und damit kam ein zweiter Ansatz

ins Spiel, dessen Ziel man mit „Chancengerechtigkeit“ umschreiben könnte. Gemeint ist der angebotsorientierte Ansatz, den Ralf Dahrendorf 1966 auf die ebenfalls klassische Formel brachte: „Bildung ist Bürgerrecht“. Dahrendorf ist gegenüber dem Katastrophenszenario, das Picht zwei Jahre zuvor entworfen hatte, deutlich zurückhaltend: „Die Ökonomie zu beschwören und zögernde Politiker mit dem bedrohten Wohlstand zu schrecken, mag wirksam sein, ist .. ungenau.“ Auch reiche der internationale Vergleich nicht aus, eine aktive Bildungspolitik zu begründen: „Ob wirklich die Konkurrenzfähigkeit, die Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung eines Landes von der Zahl der Abiturienten abhängt, muss zumindest als offene Frage bezeichnet werden.“ Daher übt Dahrendorf auch an der beschworenen Kausalreihe, „mit der sich auch heute noch (sic! 1966) Parlamente beeindrucken lassen“, deutliche Kritik: In der Wirtschaft – hält Dahrendorf dagegen – erlaube die Elastizität der Entwicklungsmöglichkeiten keine überzeugende Bedarfsprognosen: „Um den Bedarf an Akademikern und Abiturienten zu bestimmen, müsste man Entwicklungen kennen, deren Merkmal gerade ihre Offenheit ist.“ Nachdem Dahrendorf die Standortbegründung Pichts zumindest infrage gestellt hat, ist sein eigener Gedanke der, daß es jenseits der wirtschaftspolitischen Argumentationsschiene ein „Bürgerrecht auf Bildung“ gebe, das sich als soziales Grundrecht aller Bürger aus der Verfassung ableiten lasse, das auf Chancengleichheit hinauslaufe und für das daher zuvörderst soziale Schranken zu überwinden seien. Aktive Bildungspolitik begründe sich daher als Verwirklichung der Bürgerrechte. Bildungsschranken, die durch Ansiedlung, Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc. gegeben seien, etwa bei Landkindern, „Arbeiter“kindern oder Mädchen, müssten überwunden werden, damit mehr junge Menschen an höheren Abschlüssen partizipieren können. Das berühmte „katholische Bauernmädchen aus dem bayerischen Wald“ mag hier zur Veranschaulichung dienen. Die Konse-

quenzen dieses Ansatzes, die u. a. eine Erhöhung der Abiturientenzahl auf 15 bis 20 Prozent bis 1980 einschließen sollten (wie gesagt, war die Zahl schon 1975 erreicht), waren Dahrendorf klar: daß man nämlich ebenso auf finanzielle Ressourcenprobleme der öffentlichen Hand stoßen wie auch das Arbeitsplatzangebot nur sehr bedingt abzustimmen sein würde: am Horizont tauchte der Typ des Homer lesenden Taxifahrers auf.

„Begabungsreserven“: die Identität von Angebot und Nachfrage?

Eine gedankliche Brücke zwischen beiden Positionen ließ sich damals noch durch das Schlagwort von der Ausschöpfung der „Begabungsreserven“ schlagen. Begabungsreserven, das klingt auf der einen Seite nach noch unerschöpftem Reichtum an Köpfen, deren Verwertung dem Standort Deutschland zugute kommen könnte, und fordert auf der anderen Seite die Überwindung sozialer Dissonanzen, habe man doch die Entfaltung ja vorhandener Fähigkeiten dieser Begabungsreserven durch falsche Strukturen gehindert. Allerdings gingen sowohl Picht wie Dahrendorf – wie ja die genannten Zielzahlen schon verraten – von etwa maximal 18-20 % sinnvoller, weil begabungsgerechter Teilhabe am gymnasialen und damit letztlich wissenschaftlichen Bildungsgang aus.

In der Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt von 1969 wurden beide Ansätze kombiniert, was freilich ihre Schwächen gerade nicht aufzuheben vermag, auch wenn man damals noch an „Bildungsplanung“ glaubte, allerdings hier eher bezogen auf Dahrendorfs „soziale Gerechtigkeit“: „Der zentrale Auftrag des Grundgesetzes, allen Bürgern gleiche Chancen zu geben, (wurde)“, so der Kanzler, „noch nicht annähernd erfüllt. Die Bildungsplanung muss entscheidend dazu beitragen, die soziale Demokratie zu verwirklichen.“ Um wenige Zeilen weiter fortzufahren: „Bildung, Ausbildung und Forschung müssen als ein Ge-

samtsystem begriffen werden, das gleichzeitig (Hervorhebung Verf.) das Bürgerrecht auf Bildung sowie den Bedarf der Gesellschaft an möglichst hoch qualifizierten Fachkräften und an Forschungsergebnissen berücksichtigt. Grundlegende Reformen in Bildung und Forschung sind zugleich Bedingung für die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes.“

Damit wurde eine mögliche Identität von nachfrage- und angebotsorientierter Bildungspolitik suggeriert, die freilich nur dann hätte realisiert werden können, wenn einerseits die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt worden wären, um dem Angebot wirklich gerecht zu werden, und andererseits ein Nachfrager existiert hätte, der dieses Angebot in entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten umgewandelt hätte.

Reformfolgen und Denkstile

Vor diesem Hintergrund expandierte in den Jahren nach 1968 das Bildungswesen in Deutschland in einer bisher nicht gekannten Weise, neue Schulformen wurden begründet, neue Bildungswege, neue Hochschultypen, eine neue Form der gymnasialen Oberstufe, neue Curricula usw. Dadurch schien das Problem gelöst: die Angebotsseite expandierte, finanzielle Hemmnisse fielen (darunter auch Semestergebühren und Hörgelder!; und man erinnere auch daran, daß damals nach dem sog. Honneffer Modell jedes Semester Leistungsnachweise zu erbringen waren). Die Nachfrageseite belebten eine florierende Wirtschaft und die Aufnahmebereitschaft und Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Dienstes. Signale, daß dieses System freilich nur temporär funktionieren konnte, zeigten sich bereits in den frühen 70er Jahren – erstes Signal war die Einführung des numerus clausus – und dann Mitte der 80er Jahre, als erstmals arbeitslose Lehrer auf der Straße standen. Spätestens seitdem ist das System aus der Balance. Neu ist heute nur, daß sich die schlechte konjunkturelle Lage immer früher und

immer stärker auf die Beschäftigungsmöglichkeiten auch junger Hochschulabsolventen niederschlagen wird.

Man wird weder Picht noch Dahrendorf unterstellen dürfen, das sie die Leistungsmaßstäbe, die damals galten, zugunsten höherer Quoten zurückfahren wollten, aber „gut gemeint“ ist bekanntlich das Gegenteil von „gut.“. Jedenfalls hat sich im Gefolge dieser Bildungsexpansion ein bildungspolitischer Denkstil durchgesetzt, den ich wie folgt und auch nur grob charakterisieren möchte: Bildung ist Instrument gesellschaftlicher Veränderung (heute: „Luft-
hoheit über den Kinderbetten“), Bildung bedeutet automatisch Aufstieg, Quantität ist besser als Qualität, Lernprozesse (Curricula) sind programmierbar, auf die Methode kommt es an, Inhalte müssen lebenskundlich sein, es gibt keinen eigenen Bildungswert von Fächern/Inhalten, „Bildung“ muss sich rechnen und einsetzen lassen, der Schüler ist naturaliter „gut“, organisiert sich selbständig, will nur motiviert sein, Unterricht muss daher Event sein, Spaß machen, die Lehrer als Lernmoderator oder -anreger, fallen ansonsten öffentlicher Missachtung anheim, weil „faule Säcke“; Erziehung hingegen ist Repression, Leistung ist strukturelle Gewalt, Fördern ist besser als Fordern, soziales Lernen ist Unterrichtsziel, heterogene Klassen daher besser als homogene, frühe Differenzierung ist inhuman, Förderung besonders Leistungsstarker ist „elitär“, Studienabbruch ist durch Studienberatung zu beheben.

Dieser Denkstil hat gravierende strukturelle Folgen gezeitigt: ich nenne vier, die freilich kaum mehr zu korrigieren sind:

- die damit verbundene Abwertung der anderen Bildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe I durch Politik und Öffentlichkeit, insbesondere des Hauptschulbildungsganges: Hauptschule sei „Restschule“. Neu ist eigentlich nur, daß diese „Restschule“ wirklich dazu würde, wenn ich sie weiterhin mit nicht deutsch-

sprechenden Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturkreisen auffülle, statt sie endlich wieder aufzuwerten;

- die deutliche bildungspolitische Vernachlässigung der beruflichen Bildung, die auch von der OECD jüngst wieder als international führend eingestuft wurde und die ja immer noch von zwei Dritteln unserer Jugendlichen wahrgenommen wird (Man darf doch wohl unterstellen, daß auch aus einer guten handwerklichen oder Facharbeiterausbildung und deren Qualität sich ein günstiger wirtschaftlicher Effekt ergibt); neu ist nur, daß derzeit die Studentenzahlen wieder steigen, aber das ist nicht wiedererwachtes wissenschaftliches Interesse, sondern spiegelt die Lage der beruflichen Bildung;
- die fortschreitende Aufblähung des Gymnasiums, die Diskussionen über den qualitativen Wert aktueller Hochschulzugangsberechtigungen auch im Hinblick auf hohe Studienabbrucherquoten und auf Aufnahmeformen durch die Hochschulen immer wieder beflügelt; neu ist nur, daß es offenbar nicht gelungen ist, Sozialbarrieren nach unten wirklich abzubauen, auch nicht durch jene Schulform, die dafür eigens geschaffen wurde, die Gesamtschule; zumal sie den Anspruch, wenigstens zu besserem Sozialverhalten beizutragen, weniger einlöst als gegliederte Systeme (BIJU 1996).
- die fortschreitende und auch politisch gewollte, weil den Lehrstellenmarkt entlastende Überlastung der Hochschulen – Stichwort „Vermassung“ – , der man jetzt u.a. durch konsekutive Studiengänge begegnen will; wenn man freilich das anglo-amerikanische Modell – 70 % Bachelor, 30 % Master, 1 % PhD – bei der Verteilung nicht strikt durchhält, was die KMK ja derzeit noch offenlässt, wird aus der Entlastung nichts werden, sofern sich nicht die Wirtschaft für den Bachelor begeistern lässt, worauf allerdings derzeit auch nichts hinweist.

Der Verlust konkreten Wissens und Könnens

Dieser Denkstil hat aber zugleich zwei unbestreitbare Resultate gezeitigt: die Steigerung der Formalabschlüsse und den damit einhergehenden steigenden Verlust konkreten, abrufbaren Wissens und Könnens, und zwar von der Grundschule bis zum Abitur, den Wirtschaft und Hochschulen unisono beklagen: mindestens 10 bis 15 Prozent unserer Jugendlichen gelten als nichtausbildungsfähig, die jüngst wieder beklagten hohen Abbrecherquoten an unseren Universitäten (im Durchschnitt 30 Prozent, in einzelnen Fächern bis zu 60 Prozent) sind ja nicht nur auf günstige Job-Angebote oder auf studienorganisatorische Gründe (Überfüllung der Hochschulen usw.) zurückzuführen. Nein, es mangelt so manchem „Abbrecher“ schon auch an einer hinreichenden Ausstattung an Eigenverantwortung bei der Gestaltung des Studiums und/oder an Grundlagenwissen in vielen Feldern – muttersprachlich, fremdsprachlich, historisch, literarisch, kulturgeschichtlich, religionskundlich, mathematisch, naturwissenschaftlich. Nachwuchskräften einer deutschen Großbank muss eigens beigebracht werden, daß Haydn, Mozart, Beethoven zu Klassik gehören und letzterer zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe (FAZ vom 28. Dezember 2002), was auf die Selbstbildung deutscher Jungakademiker ein eher trübes Licht wirft. Die „Leiden des jungen Werther“ sollen von Günter Grass, die „Lustige Witwe“ von Richard Wagner stammen, der französische Staatschef heißt Lafontaine (so der Leserbrief einer Medienagentur in Düsseldorf in Auswahl über Erfahrungen mit „Azubis“ in der WamS vom 24. August 2003). Bewerber für einen internationalen Studiengang in Dresden lassen Monrovia nach Marilyn Monroe benannt, suchen Spanien in Südamerika oder halten Nelson Mandela für den Generalsekretär der UNO: Lehrstuhlinhaber Reiner Pommerin empfiehlt unseren Abiturienten deshalb Zeitungslektüre (WamS, 17. August 2003). Eine Umfrage des Instituts der deut-

schen Wirtschaft soll belegt haben, daß den Hochschullehrern ein Drittel unserer Studierenden als studierunfähig gilt. Man kann solche Eindrücke auch aus eigener Kenntnis ohne Mühe fortsetzen. Hätte man bei PISA nicht nur nach „Basiskompetenzen“, sondern etwa nach historischen, literarischen, ästhetischen oder gar religiösen Kenntnissen gefragt (letzteres hat bekanntlich der Kölner Kardinal Meißner gefordert), die Ergebnisse wären sicher verheerend.

Manchmal, wenn auch nur kurzfristig, wird das Unbehagen öffentlich. Es rauscht durch den Blätterwald, wenn wie 1998 der „Spiegel“ oder 1999 der „Stern“ durch Umfragen das immer mehr gegen Null tendierende konkrete Allgemeinwissen der jungen Generation bis zum Abiturienten belegen. Der stupende Erfolg von Dietrich Schwanitz‘ Bildungs-Berater („Bildung“, 1999) für „Small-Talker“ und Vernissage-Besucher belegt ein Bedürfnis der Öffentlichkeit, sich wieder an traditionellen Wissensbeständen orientieren zu wollen. Schließlich hat auch Marcel Reich-Ranicki ein sehr positives Werk getan, als er seine Zusammenstellungen von Lyrik oder Romanen unter dem Titel „Bildungskanon“ verkaufte, auf Nachfrage allerdings geantwortet hat, es handelt sich natürlich nur um „Empfehlungen“. Aber immerhin hat der „Spiegel“ daraus eine Titelgeschichte gemacht.

Bezeichnend waren aber auch die Reaktionen auf Schwanitz. Viele Feuilletons reagierten in einer Melange von Faszination und Distanz, weil Humboldt für tot erklärt sei, weil Latein und Griechisch, Literatur, Zitate, Historie, weil das „Bildungsbürgerliche“ in Auflösung begriffen sei. Schade drum, aber nicht mehr zeitgemäß! Gesetzt es wäre so einfach, die Folgen lägen auf der Hand. Die ganze Fülle verkürzend-anspielender Kommunikation wäre beseitigt: was etwa ein „Pyrrhus-Sieg“ sei oder warum der aktuelle Föderalismus einem „Augiasstall“ gleichkomme und seine Reform einer „herkulischen Aufgabe“ (SZ, 28.8.2003) oder jemand

einen „Canossa-Gang“ antreten soll, das alles würde nicht mehr verstanden. Noch gravierender: Wir lebten in der permanenten Gegenwart! Was sie an selbsterlebten Paradigmen bereit hält, wäre absolut, es hieße, das Rad immer neu zu erfinden, weil anderes als nicht gewusst auch nicht bewusst wird.

Vom Verschwimmen der Allgemeinbildung

Das Dilemma nicht erst der aktuellen Bildungsdebatte, sondern der vergangenen 30 Jahre, liegt offenbar darin, daß man nicht nur für das Bildungswesen keine klare Idee mehr besitzt, sondern daß der Begriff der Bildung, der einer solchen Idee zugrunde liegen müsste, ebenfalls keine Bestimmung mehr zu haben scheint. Wie die eingangs skizzierten Themen im Sommer 2003 belegen, geht es nicht um Bildung, sondern es geht um Erziehungsfragen: Kleidung und Benimm. Nun wird niemand bestreiten, daß „Bildung“ Einfluss auf den Habitus nehmen kann, weil es z.B. ein Gebot der Klugheit sein kann, sich nicht daneben zu benehmen und Regaleinhaltung überdies das Leben erleichtert, das eigene wie das der anderen, aber damit wird ja Bildung zur Voraussetzung. Wie vage dieser Begriff im Bewußtsein der Öffentlichkeit jedoch geworden ist, läßt sich nicht nur an dem Vorschlag von Verbraucherministerin Renate Künast ablesen, Schüler müssten lernen, einen privaten Haushalt zu führen oder mit Kreditangeboten und 0190er Nummern umzugehen, es läßt sich auch an der von Renate Köcher in der FAZ vom 20. August 2003 präsentierten Umfrage zur Rolle der Bildungspolitik wieder einmal deutlich ablesen: Zwar halten 78 % unserer Bevölkerung die Vermittlung einer guten Allgemeinbildung für wichtig, was das aber sei, darüber hat man jenseits früher barer Selbstverständlichkeiten (Rechtschreibung und Grammatik), die offensichtlich heute keine mehr sind, keine rechte Vorstellung mehr. Vielleicht hat die „neue Allgemeinbildung“, die man „wissenschaftlich“ propagiert hat, hier

schon durchgeschlagen, jedenfalls scheinen deutsche Literatur, historische, politische oder ökonomische Kenntnisse, mit Musik oder mit Medien (vulgo Medienkompetenz) nur mehr bei randständigen Minderheiten dazuzugehören. Und daß nur mehr noch 53 % den variablen Umgang mit der deutschen Sprache für wichtig halten, lässt ebenfalls am Sinn des hier avisierten Allgemeinbildungsbegriffs zweifeln. Man hat immer mehr den Eindruck, das Element "Bildung" im Begriff "Bildungspolitik" sei nur mehr historische Reminiszenz. Eigentlich betreiben wir Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Geschichtspolitik usw. mit dem Instrument Schule (und Hochschule). Allerdings weisen Rüdiger Hossiep und Markus Schulte in der WELT vom 20. September 2003 auf folgenden Sachverhalt hin: „Die Einschätzung, was zur Allgemeinbildung gehört und was nicht, ist irrelevant, solange keine negativen Konsequenzen aus einer mangelhaften oder einseitigen Bildung resultieren. Doch gerade dies zeigt sich in unserer Gesellschaft in immer höherem Maße. Unwissenheit entwickelt sich in einer zunehmend dienstleistungs- und wissensorientierten Gesellschaft zu einem Hemmnis für Berufs- und Privatleben.“

Schon eine formale Bestimmung – Bildung als Einheit von Wissen und Urteilen – wäre sinnlos, wenn sich das Wissen als objektivierbar-gemeinsamer (und daher auch überprüfbarer) Bestand immer weiter verflüchtigte und sich nur mehr auf individuell-zufällig verfügbare Wissensbestände reduzierte. Denn dann wären alle „gebildet“, wie jene Friseurin „Zizi“ in Hans Magnus Enzensberger „Über Ignoranz“, die sämtliche Schauspieler in Film und Fernsehen kennt, oder niemand. Aber wer wollte behaupten, „Zizi“ sei mit solchen Kenntnissen „gebildet“? Also muss es ein Wissen geben, das „bildet“, denn ein Begriff hat nur dann einen Sinn, wenn er etwas Bestimmtes meint. Also: was könnte Bildung für einen Sinn haben, was müsste „Schulbildung“ in diesem Kontext leisten und welche Idee der Schule ließe sich daraus ableiten?

Bildung als regulative Idee

Ausgangspunkt der Bildungsidee im 18. Jahrhundert war die Emanzipation des Bürgertums. In den Schriften der Klassiker der Bildungstheorie tauchen regelmäßig Begriffe auf wie Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstbildung: Bildung soll zum einen dem Menschen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum andern soll sie ihn gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der modernen Berufswelt wappnen, will sie ein Gegengewicht sein gegen die wachsende Selbstentfremdung. Im Kern ist Bildung daher der Versuch des Menschen, „in sich frei und unabhängig zu werden“, wobei Wilhelm von Humboldt damit zweierlei verband: „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“; gebildet sei derjenige, der "soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht. „Bildung, mit jener Kultur verbunden, die auch das Wesen der modernen Welt ausmacht, ist selbst ein tätiges, reflexives und konstruktives Leben. In ihr wird Kultur (individuell) angeeignet. Kurz: Bildung ist Verwandlung der (kulturellen) Welt in das (lernende) Ich“ (Jürgen Mittelstrass). Oder wie Theodor W. Adorno es einmal ausgedrückt hat: Bildung ist „Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung.“ Daher ist Bildungswissen ein Wissen, das zum Selbstverständnis und zur Selbstbestimmung beitragen kann und das deswegen gesucht wird, weil es für den einzelnen die entsprechende Bedeutung hat: der Trierer Philosoph Anselm Müller hat das einmal auf folgende Pointe gebracht¹:

¹ Der Beitrag der Wissenschaft zur Bildung – 16 Thesen, in: Jörg-Dieter Gauger (Hg.): Bildung, Kultur, Wissenschaft. Eine versäumte Grundsatzdebatte, St. Augustin 2002, S. 15-48.

„Den Charakter der Bildung nimmt das Wissen um eine Sache an, wenn es deswegen wertvoll ist und gesucht wird, weil es, innerhalb eines größeren Zusammenhangs solchen Wissens, über die Bedeutung der Sache für das eigene Leben Aufschluß gibt. Und zwar ‚Aufschluß gibt‘ nicht im Sinne einer brauchbaren Information; sondern so, daß man – indem man die Bedeutung der Sache, ihre Rolle im eigenen Leben, versteht – auch dieses Leben und somit sich selber besser versteht und beziehungsreicher erlebt“: Bildung ist ein Beitrag zur Selbstverständigung im Kontext von Welt.

„Gebildet ist daher ein Mensch mit Kenntnissen – nennen wir es Bedeutungswissen –, in denen er sich selbst ein vertieftes Verständnis seines Lebens in seiner Welt – und insofern ein vertieftes Verständnis seiner selbst – verschafft. Der Gebildete versteht durch Bildungswissen gleichsam uns: sich selbst als Menschen, als Natur- und als Kulturwesen und gewinnt dadurch Identität“. Identität aber heißt Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle, definiert sich daher nicht aus modisch definierten „skills“, sondern nur aus der „Er-Innerung“ eines kulturellen Erbes.

„In dem Maß, in dem ich mich gebildet habe, verstehe ich mich in meiner Zugehörigkeit zum Kosmos mit seiner stofflichen Konstitution und seinen Gesetzen; zum großen Zusammenhang der Natur und speziell des Lebens auf der Erde; zur Spezies Mensch mit ihrer langen Entwicklung und ihrer Differenzierung in Nationen, Sprachen, Kulturen. Ich verstehe mich als Mitglied dieser Nation und ihrer Geschichte, dieser Sprachgemeinschaft mit ihren literarischen Erzeugnissen; als Anhänger dieser Religion; als Teilhaber an dieser Tradition der Technik, der Kunst, der Musik, des Feierns, der Politik usw.“ Das Wissen um Kultur und Tradition ist Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben, Ohne ein

Wissen um Kultur und Tradition können kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewußtsein von Wandels zustandekommen.

Und mehr noch: was für eine Selbstverständigung wäre ein Bedeutungswissen, das mich aber im Dunkeln ließe bezüglich der Verheißungen und der Anforderungen von Tugend, Selbständigkeit des Urteils, Religion, Gemeinschaft, Liebe, Kunst und Spiel – bezüglich der Frage also, was ich darf und was ich soll?“

Schließlich: Selbst-Verstehen durch Kontrast: Ich verstehe mich besser, wenn ich um alternative Lebensformen oder Möglichkeiten des Menschseins im Spiegel fremder Kulturen, früherer Weltbilder und vergangener Epochen weiß. Durch Distanzierung befreit solche Selbstverständigung von der Einbildung der Selbstverständlichkeit und des reinen Gegenwartsbezugs.

Last not least: „Der Gebildete hat mehr vom Leben als der weniger Gebildete. Denn was ihm begegnet und was er tut, was er von anderen hört und worauf er die eigenen Gedanken lenkt, ist schlicht reicher an erlebbarer Bedeutung. Bildung trägt zum Lebensgenuß bei.“

Wenn man Bildung im beschriebenen Sinne als etwas Individuelles und daher Subjektives versteht, so ist klar, daß von einem gesellschaftlich vorgegebenen „Kanon“ nicht die Rede sein kann. Weil das, was für den einzelnen Bedeutungswissen ist, sich jeweils individuell auf die eigene Lebenssituation bezogen präsentiert, die Auswahl des Anzueignenden und Angeeigneten ihm selbst überlassen bleiben muss. Daher kann es auch heute keinen gesellschaftlich anerkannten Bildungs„kanon“ mehr geben, wie es ihn auch früher nur in Grenzen gegeben hat. Bildungskanon und Bildungsbürgertum, natürlich gab es so etwas noch zu Beginn des 20. Jh., weil die Gleichförmigkeit v.a. humanistischer Schulbildung und gesellschaftlich akzeptierter Bildungsvorstellungen in gewissermaßen Kanonisches einmündete. Die Kenntnis der Antike, der deutschen Klassik und der Bibel oder anders ausgedrückt,

die Quadriga Athen-Rom-Jerusalem-Weimar bildete den Orientierungsrahmen, an dem sich Kanonisches und damit Bildungsbürgerliches messen ließ, der Bildung gleichsam objektivierbar machte. An solche Vorstellungen ist heute nicht mehr zu denken. Nicht nur weil die Systeme Schule und Hochschule sich grundlegend verändert haben, sondern auch weil die Träger ausgegangen sind, die man als Bildungsbürgertum bezeichnen konnte.

Die Sonderstellung der Schule und das Problem der Schulbildung

Bildung als Lernprozess wird in verschiedenen Lebenskontexten erworben: „lebenslanges Lernen“, informelles Lernen usw. Wir lernen, wie schon Sokrates wusste, noch im Greisenalter tagtäglich hinzu. Um freilich jenes Bedeutungswissen, das ja hochkomplex sein kann, sich überhaupt aneignen zu können, bedarf es eines vorgängigen Grundwissens: Ich muss schon irgendwie eine Ahnung haben, was bedeutsam sein könnte, und ich muss motiviert sein, mich weiter bilden zu wollen, der freiwillige Griff zum Buch z.B. Das Fundament dafür muss die Schule legen, die dafür aufschließen muss, eine Einführung gibt in jene Wissensbereiche und Wissensformen, die mir erst den möglichen Reichtum möglicher Bildung verdeutlichen und mich darauf neugierig machen.

Dabei hat die Schule im Kontext der diversen „Lern- und damit Bildungsorte“ eine Sonderstellung: sie ist die einzige Institution in dieser pluralen Gesellschaft, die gegenüber anderen „Bildungsträgern“ nicht auf den „Markt“ verwiesen werden kann noch darf, daher an Qualität, nicht an Quote orientiert sein kann, die öffentlich verantwortet werden muss, auf die man steuernden Einfluss nehmen (im Unterschied zur Familie), die systematisch, leistungs- und altersgerecht arbeiten kann, der keiner „entkommt“ und deren Klientel nicht „erwachsen“ ist. Die Schule ist daher die einzige Institution, in der sich das an Inhalten präsentieren kann und darf,

was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als Allgemein und Exemplarisch gelten darf und was ihr „kulturelles Gedächtnis“ ausmacht. Das Reden über „Kulturstaat“ oder „Kulturnation“ wird hohl, wenn man nicht dort ansetzt und die Schule wieder als kulturell-bildende Institution begreift.

Die Wandlungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft verlaufen rapide. Sind daher jeweils gesellschaftlich, v.a. wirtschaftlich definierte Zwecke das erste Ziel der Schule, wobei die Änderung dieser Zwecke immer wieder zu anpassender Veränderung der Bildungsinstitutionen führen muss? Oder geht es primär und immer noch um die Persönlichkeit, also um die „werdende Freiheit“ (Romano Guardini), konkret: die Selbstständigkeit des jungen Menschen, der Bildung gerecht werden soll? Noch weiter zugespitzt: Hat Schule heute noch über elementare Berufsbefähigung hinaus einen kulturellen und allgemeinbildenden Anspruch zu erheben und zu vertreten und wie ließe er sich begründen oder geht es nur mehr noch um die vordergründig leichter zu begründenden Dimensionen der Nützlichkeit und Funktionalität? Oder sind solche Zuspitzungen gar falsch, sind „Kultur“ und Allgemeinbildung erst eigentlich Voraussetzungen sine qua non für die Lebensführung und für eine sinnvoll verstandene Ausbildungs- und Berufsfähigkeit, zumal man immer noch darauf hinweisen darf, daß Beruf und Leben nur teilidentisch sind, Leben auch Familie, weitere Sozialbeziehungen, den politischen Raum, die Freizeit umfasst und sich auf Sinn hin auslegen will.

Daher darf sich die Schule nicht in funktionalistische oder utilitaristische Eindimensionalität verlieren. Vielmehr müssen sich in ihr die Interessen von Staat und Gesellschaft, der Wirtschaft (die Berufsfähigkeit erwarten darf), der Religionsgemeinschaften, aber zuvörderst das Recht des jungen Menschen, sich in seinen anthropologischen Dimensionen zu entfalten, zu einer ausbalancierten Einheit verbinden. Wir sind sogar der Überzeugung, daß wir an-

gesichts der schon laufenden Wandlungsprozesse ihre persönlichkeits- und ganzheitlich bildende Funktion verstärken müssen: der Mensch begriffen auch als kulturelles, ästhetisches, historisches, politisches, religiöses, sittliches, sinnsuchendes Wesen, nicht nur als Akteur im und am Marktgeschehen. Eine Schule, die nur den „funktionierenden“ Menschen sähe, wäre eine ent-personalisierte und de-kultivierte Schule.

Sie bleibt nun aber einmal die einzige Institutionen, die auf den jungen Menschen gezielt, systematisch und v.a. im Interesse seiner individuellen Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen kann. Verfehlte Bildungsbiographien sind schwer korrigierbar, was Hänschen nicht gelernt hat, lernt Hans nimmermehr. Gerade in einer Zeitenwende, die immer mehr Flexibilität, Mobilität, „patch-work-Biographien“, den Verlust von Sicherheiten verheißt, bedarf es der „wetterfesten“ Persönlichkeit, die in der Lage ist, all dies nicht nur auszuhalten, sondern auch jeweils als Chance neu zu begreifen und sich selbst darin bewusst zu machen.

Für die Schule als allgemeinverbindlicher Institution heißt das, daß sie diesem allgemeinverbindlichen Anspruch genügen muss, um im Sinne inhaltlich verstandener „Chancengleichheit“ gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Sie muss einen Bildungsprozess intendieren, der die Chance gibt, möglichst viel an „Allgemeinbildung“ zu erwerben/zu verarbeiten und damit Urteilsfähigkeit (die wiederum Sach- und moralische Kompetenz verknüpft) zu verbinden. Allgemeinbildung setzt kulturelles Wissen voraus, wobei dieses Wissen nicht beliebig sein kann, sondern den Zweck hat, Welt strukturiert zu erschließen; es muss also ein Wissen sein, das grundlegend und repräsentativ ist. Daher geht es nicht nur um eine Entfaltung der Dimensionen von Person, die notwendige Bildungsbereiche/Fächer unmittelbar vorgeben: der Mensch als geschichtliches (Geschichte), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), Welt und Natur im Sinne seines Überlebens gestalten-

des (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches (Politische Bildung im weitesten Sinne), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), sinnsuchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen. Und hier streiten wir uns ja gar nicht um solche grundsätzlichen Festlegungen, auch wenn der eine mehr Sport verlangt (wegen der schlechten Physis unserer Kinder), die anderen mehr ästhetische Erziehung fordern, wieder andere mehr politische Bildung verlangen oder wieder andere wie die Wirtschaftsverbände mehr ökonomisches Grundwissen. Streit bricht mit Sicherheit aber dann aus, wenn es geht darum, näherhin zu bestimmen, was „in“ den Fächern als grundbildend definiert wird.

Über grundbildende Inhalte wurde jedoch seit ziemlich genau 30 Jahren nicht mehr diskutiert. Das war bis 1968/69 nicht anders, die Lehrpläne – üblicherweise Stoffkataloge oder Lektürevorschriften dünnen, daher überschaubaren Umfangs – schrieben die der Weimarer Republik, der sich auch der Fächerkanon verdankt, schlicht fort: Schule wurde verstanden und verstand sich als Wissensvermittler und Hüterin eines kulturellen Erbes. Der Streit über Inhalte begann, als man Schule als Instrument emanzipatorischer Gesellschaftsveränderung entdeckte, ich erinnere an den Streit 1972/3 um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftskunde oder Deutsch, die Furore machten: Schlagwortartig „Brecht statt Iphigenie“ und „Der rote Großvater erzählt“. Danach fiel die Inhaltsdebatte wieder in einen Dornröschenschlaf: Lehrer sahen sich zwar damit noch konfrontiert, wenn es um schulinterne Curricula ging, aber letztlich wurden Inhalte gleichgültig, weil Fächer gleichwertig wurden und im Sinne des Primats von Lernzielen, heute Kompetenzen, gleichgültig ist, ob ich Interpretieren an Goethe oder der „Bild“zeitungstexten ausübe und Bildung als Eigenwert zugunsten „lebensweltlicher“ Auswahl“ keinen Eigenwert mehr habe. Weder Publizistik noch Eltern interessierten sich dafür, was an den Schulen gelehrt und gelernt wurde, für letztere

war die Hauptsache, daß der Abschluss stimmte. Immerhin kennen 84 % der Eltern die Lehrer ihrer Kinder nicht persönlich.

Daher käme es heute wieder darauf an, klare anspruchsvolle Vorgaben über in diesem Sinne „wertvolles“ Wissen zu formulieren und den Kindern/Jugendlichen/Eltern deutlich zu machen, daß und warum es in ihrem Interesse geschieht.

Aber dieser Mut scheint (immer) noch zu fehlen, man scheint schlichtweg Angst davor zu haben, normative Entscheidungen zu treffen: denn eine Definition dessen, was ich unter „Grundbildung“ verstehen will, also über einen „Kanon“ (der Wortbedeutung nach „Richtschnur“) verlangt immer eine inhaltliche Festlegung auf besser und schlechter, repräsentativer und weniger repräsentativ, exemplarischer und weniger exemplarisch, verlangt ein Werturteil, und das scheint man sich im Zuge des allgemeinen Werterelativismus nicht mehr zuzutrauen.

Zwar gewinnt man nach PISA jetzt endlich den allgemeinen Eindruck, sich in der Bildungspolitik wieder über Inhalte zu unterhalten, sei kein Liebhaberthema mehr, ob allerdings der im Kontext der PISA-Debatte eingeführte Begriff „Bildungsstandards“ hier wirklich weiterführt, ist noch die Frage. Denn es fiel bei der Präsentation der ersten KMK-Bildungsstandards (für Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Sek. I) sofort auf, und das wurde auch in der Presse gewürdigt, daß die Kultusminister auf keinen Fall den Eindruck erwecken wollen, Bildungsstandards seien etwa mit einem Bildungskanon zu verwechseln, ein solcher Kanon sei gerade nicht intendiert, daher fehlen auch etwa verbindliche Lektürelisten in Deutsch.

Es ist zwar noch zu früh, eine allgemeine Bewertung aus den derzeit vorliegenden KMK-Bildungsstandards abzuleiten, aber was bislang darunter subsummiert wird, ist doch nichts anderes als ausführlicher formulierte Lernziele, semantisch variiert zu „Kompetenzen“: Wieso Lernziele früher nur den „in-put“ vorgegeben

hätten und jetzt endlich einmal der „out-put“ formuliert werde, ist höhere Rabulistik: will man ernsthaft behaupten, Lernziele wie „Der Schüler soll erkennen, einsehen, beherrschen, formulieren, beurteilen“ usf. sei nicht auch das, was „hinterher herauskommen“ sollte?

Es ist zudem eine Chimäre zu behaupten, man bräuchte in den Bildungsstandards keine „kanonischen“ Festlegungen. Der im August 2003 erneut vorgelegte Entwurf Baden-Württembergs für landesweite Bildungsstandards für Geschichte am Gymnasium ist gegenüber seinem Vorgänger vom Mai 2003 zweifellos eine Verbesserung, aber immerhin belegte die frühere Vorlage, wie schwierig es ist, neben allgemeinen Kompetenzen dann auch konkrete Inhalte zu beschreiben. Nur zu Erinnerung: Geschichte wurde zunächst begriffen als Steinbruch für Gegenwartsdiagnose („lebensweltlich“), hatte keinen eigenständigen Bildungswert, Fernerinnerung war abgebaut, Antike und Mittelalter infantilisiert, das biographische Element – machen Personen keine Geschichte? – war fast vollständig dem Strukturellen gewichen (warum eigentlich nur die Staufer und nicht die Ottonen), Investiturstreit und Reformation waren auf Interessengegensätze reduziert, nach 1945 gab es zwar die „Ära Ulbricht“ und die „Ära Honecker“, aber für den Westen nur die „Ära Adenauer“, „Soziale Marktwirtschaft“ und „Ausbau des Sozialismus“ waren offenbar gleichwertig, nur Stalin war totalitär, seine Adepten nicht, die Schüler sollen „die aus den unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systemen resultierenden Formen des gesellschaftlichen Lebens (vergleichen) und beurteilen, wie die Bundesrepublik und die DDR die Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft bewältigt haben“ (letztere ist bekanntlich pleite gegangen), und schließlich sollten sie die „Treuhandgesellschaft“ im Gedächtnis speichern, die nun wirklich ebenso ephemere ist wie die „runden Tische“. Der neue Entwurf korrigiert vieles zum Positiven, insbesondere, was die geistigen Wurzeln Europas angeht. Warum aber der zuletzt zitierte Satz weiter stehen

Warum aber der zuletzt zitierte Satz weiter stehen geblieben ist ebenso unklar wie problematisch, daß „totalitär“ nur noch mit NS identifiziert wird, daß der Begriff „Investiturstreit“ jetzt ganz ausgefallen ist oder sich die Schüler jetzt ausgerechnet Solons Reformen und den Begriff der „Isonomie“ (hier streiten ja bis heute die Experten!) merken sollen, statt sich etwa auf die Blüte der antiken Demokratie unter Perikles zu konzentrieren.

Diesen wenigen Bemerkungen sollen nur wieder einmal zeigen, daß das Inhaltsproblem nicht mit Schnellschüssen zu erledigen ist. Das ganze Gerede über Kompetenzen, Strukturen und Methoden nutzt nichts, wenn die Inhalte nicht stimmen, und die sind nun einmal Ausdruck des kulturellen Klimas unserer Gesellschaft. Das „Volk der Dichter und Denker“?

Drei Einwände und vier Antworten

Der erste Einwand gegen ein solides Grundwissen ist schnell parat: Die „Halbwertszeit“ des Wissens werde immer geringer. Bei näherem Hinsehen trifft dies aber höchsten einen bestimmten Bereich von „Wissen“, nämlich das technisch-instrumentalisierbare. Aber: Es gibt sehr viel, ja unendlich viel unüberholbares Wissen, das zur Entfaltung der Persönlichkeit gehört; das gilt auch für naturwissenschaftliches Grundwissen. Niemand hat bisher erklären können, was an der Kantschen Ethik, Goethes „Faust“ oder einem Englisch-Grundwortschatz, von Lateinvokabeln ganz zu schweigen, denn so rasch veralten sollte. Der Kurzschluss besteht nur darin, daß Methodenkompetenz auch das konkrete „Wissen“ ersetzen soll: Wann Karl der Große gelebt hat, was die Hauptstädte Europas sind, kann ich ohne Schwierigkeiten auch aus dem Internet herausklauben, wenn ich so etwas gerade brauchte. Ich muss nur die entsprechenden Suchmaschinen bedienen können. Wissen „on demand“ bzw. „just in time“ wird zum Ideal. Allerdings ist das eine Begriffsverwechslung: Information und Wissen sind

zweierlei. Informationen, zu denen auch das so gern denunzierte „Faktenwissen“ gehört und die ja ebenfalls erst einmal geordnet und gesichert werden müssen, gewinnen ihren Stellenwert nur im Rahmen vorgängiger einordnender Maßstäbe und vorgängiger und unmittelbar präsenter Wissensgrundlagen: „Die Vielwisserei macht noch nicht weise“, das wußte schon Heraklit. Aber ohne etwas zu wissen, wird man es auch nicht. Am 7. Februar 2000 schrieb Christine Brinck in der „Welt“ unter der Überschrift „Bildung in Zeiten des Internet“: „Das gegenwärtige Zeitalter wird gerne das der Information genannt. Information indes ist nicht Wissen, und Wissen noch längst nicht Weisheit“. Recht hat sie!

Schulpolitik muss gerade angesichts der Dynamik der Wissensentwicklung vermeiden, daß Bildung überspezialisiert, ja atomisiert wird. Die Schule kann im Wettlauf der Wissenschaften und Technologien, der Trends und Moden nicht mithalten – und sie muss es auch nicht. Die Schule sollte sich vielmehr darauf besinnen, was Bestand hat und was nach dem Prinzip „multum non multa“ jene Grundausstattung ist, mit deren Hilfe jede noch so expansive Wissensentwicklung in der späteren Berufsbildung, im späteren Studium oder in der späteren Berufstätigkeit bewältigt werden kann.

Der zweite Einwand: Man wolle wieder zurück zur „Paukschule“ des 19. Jh.s. Einmal ganz abgesehen davon, daß diese „Paukschule“ Voraussetzung war für den Ruf des deutschen Bildungssystems bis in die 60er Jahre auch im Ausland, zurück kann man nie. Wilhelm Hennis hat kürzlich der immer noch als restaurativ verschrieenen Adenauer-Ära attestiert: „Im Vergleich zu heute waren die Schulen hervorragend ... Selten hat man an deutschen Universitäten so vorzüglich studieren können wie in der Zeit nach dem Krieg bis zur Mitte der sechziger Jahre, als aufgrund voraussehbarer demographischer Folgen die Universitäten anfangen, aus den Nähten zu platzen, was eine törichte Bildungs- und Wissen-

schaftspolitik noch dadurch verstärkte, daß man ‚Bildung‘ – etwas, das doch immer etwas schwer und individuell zu Erwerbendes gewesen ist – zum ‚Bürgerrecht‘ erklärte, das also jedem gewissermaßen in die Wiege hineingelegt werden müsse, so wie Begabung ja nicht mehr als ein kostbares Geschenk empfunden, sondern als Verpflichtung zur Begabung der Unbegabten den Lehrern aufgetragen wurde.“

Es ist daher kein romantischer Rückfall, wenn man an Bewährtes erinnert, das man aus welchen Gründen auch immer (vor allem ideologischen) allzu leichtfertig über Bord geworfen hat, auch wenn man sich den Vorwurf einhandelt, „unsozial“ zu sein. Dazu gehören auch klare inhaltliche Vorgaben für die Schulen. Da eine Kanon-Diskussion immer Reaktion auf Sinnkrisen und Traditionsverlust darstellt (vgl. Traute Petersen, WELT vom 24. Oktober 2001), mithin innovativ ist, ist das Argument nicht zutreffend, man wolle nur die „Stoffhuberei“ fortschreiben. „Stoffe“ nimmt man immer durch, die Frage ist doch vielmehr, ob sie sinnvoll sind, ob nicht eine vorgebende Auswahl – wohlbegründet notabene – unterrichtlicher Beliebigkeit vorzuziehen ist.

Der dritte Einwand: die aktuelle (v.a. erziehungs-)wissenschaftliche Diskussion wird zu wenig beachtet. Damit wäre ich vorsichtig, v.a. dann, wenn es um normative Entscheidungen geht. Denn was alles in diesem Kontext in den vergangenen 30 Jahren – von der Gesamtschule über die Mengenlehre bis hin zu den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 oder die Diffamierung von Erziehung – als „wissenschaftlich begründet“ ausgegeben und dann an der Realität scheiterte, ist Legion. Nur sind Bildungsbiographien nicht beliebig wiederholbar.

Schließlich die vierte Antwort: Wenn das ganze Bildungs-Klima in Gesellschaft und Familie nicht stimmt, dann werden alle Maßnahmen auch nicht greifen: Wenn Schulen verkommen, Unterricht zum Vabanque-Spiel oder in Beliebigkeit abdriftet (heute

sehen wir einen schönen Film!), gar nicht Kenntnis genommen wird, daß das, was gelehrt wird, morgen vergessen ist, weil es nicht „sitzt“, weil es auch keiner mehr überprüft, abfragt, gar auswendig lernen läßt, oder Hausaufgaben nur erteilt, aber nicht ernst genommen werden (4,5 Stunden die Woche), dann wird sich auch nicht viel ändern. Denn wie sollten es Schüler ernst nehmen und nicht lieber jobben gehen, was ja sowieso 1/3 unserer 13-17jährigen schon tun? Und es ist auch legitim, wenn junge Menschen (14. Shell-Jugendstudie 2002) Bildung im wesentlichen als Karrierevehikel begreifen, das entspricht dem gesellschaftlichen Großtrend. Wenn Vicky Leandros und Guido Horn als Experten für PISA auftreten, Dieter Bohlen zum literarischen Verkaufsschlager, ein Daniel Küblböck zum musikalischen „Superstar“ hochgejubelt, aber Kultursendungen immer weiter ins Nachtprogramm verschoben werden, dann entspricht das offenbar dem Bildungs- und Kulturverständnis unserer Gesellschaft.

Das Bildungsklima einer Gesellschaft richtet sich nicht nach „Bildungsberichten“, die allgemein Bekanntes nur wieder neu recyceln, richtet sich nicht nach OECD-Studien, die Äpfel mit Birnen vergleichen. Es lebt vom Vorbild, vom Vorbild der Eltern, der Lehrer, der gesellschaftlichen Kräfte, der Medien, der Politik. Wir brauchen Elternhäuser, die an dem interessiert sind, was ihre Kinder mitnehmen, statt Bildung mit Betreuung und Noten zu verwechseln – bekanntlich hängen Herkunft und Aufstieg immer noch engstens zusammen – , wir brauchen Lehrer, die verkörpern dürfen, was sie vermitteln sollen, statt immer wieder öffentlicher Verachtung anheimzufallen, wir brauchen gesellschaftliche Kräfte, die den Eigenwert von Bildung unterstützen statt ihre Partikularinteressen für das Gemeinwohl auszugeben, wir brauchen Medien, die sich wieder als kulturelle Einrichtungen verstehen, statt zur weiteren Verdummung beizutragen, wir brauchen Hochschulen, die „Bildung durch Wissenschaft“ wieder als ihren originären Auftrag verstehen, wir brauchen Bildungspolitiker, die wissen,

das Bildung ohne Wissen ein Null-Code bleibt, die sich daher um Inhalte kümmern, statt sich in Strukturdiskussionen zu ergehen, wir brauchen eine Administration, die sich nicht als Selbstzweck, sondern als Dienstleister versteht. Und wir brauchen schließlich ein realistisches Menschenbild: Qualität und Leistung erreicht man nicht durch noch so viele Gremien und Evaluationsagenturen, sondern dadurch, daß man sich wieder klar macht, daß Fordern ohne Fördern ebenso sinnlos ist wie Fördern ohne Fordern. Beides muss stimmen.

Wenn es nicht gelingt, auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit dem Thema so ernst zu machen, daß die jungen Menschen begreifen, was ihnen Bildung „bringt“, dann mögen wir noch so oft nach Finnland reisen, es wird nichts nützen. Dann verschärft sich vielmehr das, was Karl Jaspers schon 1931 beschrieb: „Eine Unruhe bemächtigt sich der Welt; ins Bodenlose gleitend fühlt man, daß alles daran liege, was aus der kommenden Generation werde. Man weiß, daß Erziehung das kommende Menschsein bestimmt; Verfall der Erziehung wäre Verfall des Menschen. Aber die Erziehung verfällt, wenn die geschichtlich überkommene Substanz in den Menschen, welche in ihrer Reife die Verantwortung tragen, zerbröckelt ... Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst ... Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.“

Initiative „Bildung der Persönlichkeit“

Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beruht wesentlich auf dem geistigen Potential und den ethischen Ressourcen der nachwachsenden Generation, die Grundlagen dafür werden durch Familie und Bildung gelegt. Das betrifft nicht nur die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, die durch ein zunehmend steigendes Ausbildungs- und Qualifikationsniveau gesichert werden muss, insbesondere in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Das betrifft auch das geistige, kulturelle und politische „Klima“ unserer Gesellschaft. Zugrundeliegen muss daher eine ganzheitlicher, an der „wetterfesten“ Persönlichkeit orientierte Bildungs- und Erziehungspolitik, die Bildung und Erziehung – wissen, werten, urteilen und handeln – als Einheit versteht und die Aspekte: kulturell, allgemeinbildend, berufsbefähigend, wieder zu einer neuen Einheit zusammenführt. Notwendig dafür ist mehr denn je eine bildungspolitische Konzeption „aus einem Guss“, die die Verzahnung („lebenslanges Lernen“) der Bildungsbereiche von der vorschulischen Erziehung bis hin zur Universität und zur beruflichen Bildung fördert und zugleich immer wieder die Rolle der Familie als Bildungs- und Erziehungsinstitution einbezieht.

Allerdings haben die Diskussionen um TIMSS und PISA erneut deutlich gemacht, dass sich Schulpolitik und Schulpädagogik immer noch überwiegend auf strukturelle Fragen oder auf Fragen methodischer Kompetenzen konzentrieren. Bildung kann sich jedoch nicht auf bloße Lesefertigkeiten oder das Lösen einfacher mathematischer oder naturwissenschaftlicher Textaufgaben beschränken. Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte „stimmt“, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsin-

halte verständigt. Inwieweit die seit 2003 im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse geführte Debatte um „Bildungsstandards“ hier zielführend ist, sei dahingestellt: Leistungsanforderungen kann man standardisieren, Bildung im umfassenden Sinn eher nicht.

Es bedarf einer Renaissance der Persönlichkeitsbildung. Vor diesem Hintergrund gründete die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Februar 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“. Ihr gehören an: Josef Kraus, Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Dr. Hartmut Müller-Kinet, Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium (+); Dr. Bernd-Uwe Althaus, Regelschulrektor und Bundesvorsitzender der Katholischen Erziehergemeinschaft; Heidemarie Mundlos, MdL und Vorsitzende des Deutschen Elternvereins; die vormalige Kultusministerin Steffie Schnoor und die vormaligen Kultusminister Dr. Peter Bendixen, Prof. Georg-Bernd Oschatz, Dr. Werner Remmers sowie für die Konrad-Adenauer-Stiftung Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger. Darüber hinaus wurde ein Beraterkreis aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultusverwaltung einbezogen.

Im Juni 2000 wurde ein erstes Grundsatzpapier veröffentlicht, das sich vor allem mit Fragen einer zeitgemäßen pädagogischen Anthropologie und mit grundsätzlichen schulpolitischen und didaktischen Schlussfolgerungen befasst (Heft 19: „Zukunftsforum Politik“). Darüber hinaus sind bislang Kerncurricula für die Fächer Deutsch (April 2001), Geschichte (August 2001), Politische Bildung (Mai 2002) und zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung erstellt worden. Alle Papiere sowie weitere Informationen zum Thema können im Internet unter www.kas.de oder unter www.lehrerverband.de abgerufen werden.

Die Autoren

Josef Kraus ist Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes.

Dr. h.c. Heike Schmoll ist Redakteurin der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“.

Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger ist Stv. Hauptabteilungsleiter „Wissenschaftliche Dienste“ der Konrad-Adenauer-Stiftung und betreut den Bereich „Bildungs- und Kulturpolitik“.