

Zukunftsforum Politik

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

Nr. 46

Heike Schmoll / Josef Kraus
Jörg-Dieter Gauger / Hartmut Grewe

PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs

Sankt Augustin, September 2002

ISBN 3-933714-48-6

Redaktionelle Betreuung: Dr. Hartmut Grewe

Inhalt

Beobachtungen zu PISA-E Heike Schmoll	7
Fünfzehn Fragen und Antworten zur innerdeutschen PISA-Studie Josef Kraus	22
PISA und PISA-E: Rückblick auf eine deutsche Debatte Jörg-Dieter Gauger/Hartmut Grewe	50
Die Autorinnen/Die Autoren	62

Download-Publikation

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

Beobachtungen zu PISA-E

Heike Schmoll

Nervosität: Deutschland vor PISA-E

In keinem der an der Vergleichsstudie PISA beteiligten Länder wurde über Ergebnisse und Vorveröffentlichungen so hysterisch spekuliert wie in Deutschland. Nicht wenige bildungspolitisch Verantwortliche haben den ersten Vergleich unter den Bundesländern - PISA-E - mit großer Nervosität erwartet, und das Bestreben der SPD war unübersehbar, den Wettbewerb „unter den Schwächsten“ möglichst frühzeitig zu entschärfen. Ob einer anderthalb Meter oder nur fünfzig Zentimeter unter Wasser schwimme, sei nicht von Bedeutung, propagierte der niedersächsische Ministerpräsident Gabriel (SPD) in Berlin und appellierte an den Zusammenhalt der Schwächsten. Am liebsten hätten die sozialdemokratischen Politiker den unionsregierten Bundesländern vorgeschrieben, wie sie mit den Ergebnissen in den nächsten Monaten umzugehen haben.

Solchen politischen Handlungsanweisungen hat sich die Union zu Recht verweigert - nicht nur des Wahlkampfs wegen. An ihrem klaren Bekenntnis zu einem leistungsfähigeren Schulsystem wird sich die SPD nach Veröffentlichung des Ländervergleichs messen lassen müssen. Unausweichlich wird sich auch die Frage stellen, welchen Stellenwert Bildungspolitik in der Gesamtpartei und in den einzelnen Ländern genießt.

Denn die Wertschätzung von Bildung zeigt sich nicht an wahlkampfaktisch motivierten Regierungserklärungen. Trotz des vernichtend schlechten Abschneidens Deutschlands beim internationalen PISA-Vergleich hat sich in Deutschland noch nichts daran geändert, dass um Bildung viele schöne Worte gemacht werden, aus denen keine politischen Handlungen folgen. Wer den abgedroschenen Satz wiederholt, Bildungsausgaben seien eine Zukunftsinvestition, muss dafür sorgen, dass Bildungsausgaben trotz knapper Finanzen Vorrang genießen. Die bisher vernachlässigte Förderung der Schwächsten und die Sprachschulung von Einwandererkindern kosten Geld. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass Grundschulen überhaupt arbeitsfähig werden. Gelingt es nicht, Einwandererkinde gezielter sprachlich auf die Schule vorzubereiten, wird die Segregation schon während der Schulzeit verstärkt.

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 warnt auch der 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.

Spitzenleistungen ohne soziale Nachteile

Deutlicher als durch die Schulvergleichsstudie PISA-E hätte das Scheitern sozialdemokratischer Bildungspolitik kaum bestätigt werden können. Die drei Spitzenreiter des nationalen Vergleichs sind nicht zufällig unionsgeführte Länder. Bayern überschreitet deutlich den OECD-Durchschnitt und liegt im internationalen Vergleich im ersten Drittel. Könnten alle Länder solche Leistungen aufweisen, läge Deutschland im internationalen Vergleich nicht auf Platz 21, sondern auf Platz 10. Um so absurder wirken die Reden der Bundesbildungsministerin und anderer Bildungspolitiker, die suggerieren wollen, alle seien gleich schlecht und Bayern sei kein Vorbild, weil es gute Leistung mit einer niedrigen Abiturientenquote erkaufe. Davon kann jetzt keine Rede mehr sein, denn Baden-Württemberg erzielt ähnlich gute Leistungen bei einer erheblich höheren Abiturientenquote.

Hohe Leistungen werden nicht durch große soziale Nachteile erkaufte, im Gegenteil: Den unionsgeführten Ländern gelingt es in höherem Maße als sozialdemokratisch regierten Ländern, leistungsstarke Schüler heranzubilden, ohne dabei die schwächeren Schüler oder Kinder aus Ausländerfamilien zu benachteiligen. Bei der Lesefähigkeit erzielen die beiden süddeutschen Länder die besten Durchschnittsleistungen, weil sie den geringsten Anteil von Nichtlesern aufweisen, weil also die Integration leistungsschwacher Schüler gelingt. Ein aus dem Ausland stammendes Kind erbringt in Bayern oder Baden-Württemberg bessere Leistungen als ein deutsches Kind in Bremen, dem Bundesland, das am meisten Geld für einen Schüler ausgibt. Ausgerechnet in den Ländern, die bisher auf sozialen Ausgleich setzten, sind die soziale Streuung und der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg besonders groß. Das gilt vor allem für Nordrhein-Westfalen.

Plädoyer für das dreigliedrige Schulsystem

Mit der vielsagenden Feststellung, dass der Entkopplungsprozess von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in der unmittelbaren Nachkriegszeit und in den fünfziger Jahren - noch vor der Periode der Bildungsreform - besonders ausgeprägt war, wird das Gerede von den gleichen Bildungschancen für alle endgültig widerlegt. Die Bildungsreformen der sechziger Jahre haben das soziale Gefälle erhöht und den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bestätigt. Im deutschen Bildungskontext scheinen leistungsstarke Haupt- und Realschulen ein starkes Gymnasium zu begünstigen und zugleich die sozialen Unterschiede einzuebnen. Dieser Befund ist ein klares Plädoyer für das dreigliedrige Schulsystem. Nicht umsonst sind diejenigen unter den neuen Ländern auf wesentlich bessere Werte gekommen, die ihre Schulsysteme an Baden-Württemberg und Bayern orientiert haben, also Sachsen und Thüringen. Stärkere Selektion führt nicht zu geringeren Gesamtleistungen, sondern zu höheren. Es wäre deshalb verfehlt, die deutsche Bildungsmisere durch andere Schulstrukturen beheben zu wollen. Weder Ganztagschulen noch Gesamtschulen werden das Niveau heben.

Kein Land hat Grund, sich auf seinem Lorbeer auszuruhen, auch Bayern nicht. Aber niemand wird weiter behaupten können, alle spielten in der zweiten Liga. Wenn zwischen einem bayerischen und einem brandenburgischen Gymnasium ein Leistungsgefälle existiert, das einem bis anderthalb Schuljahren entspricht, kann von einer Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse nicht mehr die Rede sein. Die Länder brauchen künftig nicht nur gemeinsame Bildungsstandards, sondern auch zentrale Abschlüsse für alle Schulformen, um sich überhaupt einander anzunähern. Die Qualität des Unterrichts muss dabei an oberster Stelle stehen.

Alarmierende Zahlen von Bildungsverlierern

Die ausführlichen Auswertungen der PISA-Ergänzungsstudie haben allerdings auch gezeigt, dass die bloße Betrachtung von Spitzenplätzen wenig aussagt. Auch ein Land wie Nordrhein-Westfalen, dessen Ergebnisse unter den deutschen Durchschnittswerten liegt, erzielt bei der Spitzengruppe im Lesen neben Bayern und Baden-Württemberg ähnlich gute Leistungen wie die Spitzengruppe in Schweden, Belgien oder Norwegen. In Bremen und Sachsen-Anhalt ist die Risikogruppe bei der Lesekompetenz mehr als siebenmal so groß wie die Spitzengruppe beim Lesen. Ein Viertel der Schüler besitzen also nicht die geringste Voraussetzung, überhaupt eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung zu durch-

laufen. Offenbar gelingt es weder, die Lesefähigkeit der Schüler zu fördern noch Lernschwächen und Sprachschwierigkeiten frühzeitig festzustellen. Das ist ein äußerst alarmierender Befund. Eine so große Zahl von Bildungsverlierern wie Deutschland leistet sich kaum ein anderes Land.

Gute Schüler kann man nicht kaufen

Zu den überraschenden Ergebnissen gehört weiter, dass hohe Pro-Kopf-Ausgaben für einen Schüler unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen. Ein Vergleich der wirtschaftsstarke Länder mit den neuen Ländern zeigt, dass die strukturschwachen Länder mehr als den doppelten Anteil am Bruttoinlandsprodukt aufwenden müssten, um eine einigermaßen vergleichbare Versorgung im Schulwesen aufrechterhalten zu können. Unter den Flächenstaaten tätigen Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen mit 9.000 bis 9.600 Mark die höchsten Ausgaben für einen Schüler. Diese Pro-Kopf-Ausgaben werden nur in den Stadtstaaten übertroffen. Berlin wendet 9.800 Mark, Bremen 11.400 Mark und Hamburg 12.400 Mark pro Schüler und Jahr auf. Das Max-Planck-Institut macht für die hohen Ausgaben in den Stadtstaaten die besondere Personal- und Schulstruktur verantwortlich. So sind die Lehrerstunden in Hamburg am teuersten. Die Personalausgaben für wöchentliche Unterrichtsstunden liegen in Hamburg bei 6.400 Mark, in Baden-Württemberg bei 5.400 Mark.

Während in den neuen Ländern die Absicherung des Unterrichts in einer breiten Stundentafel offenbar Priorität besitze, scheine Berlin zugunsten kleiner Lerngruppen das Unterrichtsaufkommen auf den im Vergleich zu allen anderen Ländern geringsten Umfang zu reduzieren. Heute gebe es offensichtlich unterschiedliche Auffassungen über effizienzsteigernde Maßnahmen im Schulwesen: Die einen setzten vor allem auf das Unterrichtsangebot, andere auf die Wirksamkeit kleiner Lerngruppen und die Förderung durch zeitweilige Klassenteilung, lautet die Schlussfolgerung des Max-Planck-Instituts.

Stundentafel und Unterrichtsqualität

Die durchschnittliche Stundentafel in Deutschland sieht bei 36 Unterrichtswochen im Jahr insgesamt 8.600 Unterrichtsstunden von 45 Minuten für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 vor. Das mittlere Jahresaufkommen beträgt 955 Stunden. Die tatsächlichen Werte in den Ländern sind jedoch sehr unterschiedlich. Nimmt man die Extremwerte nominellen Unterrichtsaufkommens von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe - also Berlin mit rund 8.100 und Bayern mit 9.300 Unterrichtsstunden -, so beläuft sich die über die Jahrgangsstufen hinweg angehäufte

Differenz auf mehr als ein Schuljahr. Doch auch die Anzahl der Unterrichtsstunden ist nicht immer der Schlüssel zum Erfolg, sondern die Qualität des Unterrichts.

Unter den Flächenländern mit Spitzenergebnissen erweist sich Baden-Württemberg als eines der aussagekräftigsten. Mit 8.593 Unterrichtsstunden von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe liegt es nicht an der Spitze. Nordrhein-Westfalen liegt bei 8.640 Stunden höher und erzielt schlechtere Ergebnisse. Ein leistungsfähiges Schulsystem wird immer durch mehrere Faktoren gesichert, nie durch einen einzigen. In Baden-Württemberg zeigt sich, dass weder die Zurückstellung von Erstklässlern noch Klassenwiederholungen - also zeitliche Verzögerungen im Bildungsverlauf - sich positiv auf die Leistung auswirken. Der Prozentsatz der von der Schule zunächst zurückgestellten Schüler liegt dort inzwischen bei 6,2 Prozent und unter dem Durchschnitt der alten Bundesländer. Auch bei den Klassenwiederholungen erzielt Baden-Württemberg in der Bundesrepublik die niedrigsten Werte.

Lesefreude und Lesekompetenz

Der Anteil der Schüler, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen, liegt in Bayern und Baden-Württemberg (33 und 34 Prozent) deutlich unter dem Bundesdurchschnitt (42 Prozent). „Die beiden Länder mit dem geringsten Anteil von Nichtlesern (Bayern und Baden-Württemberg) erzielen auch im PISA-Lesekompetenztest die besten Durchschnittsleistungen. In Baden-Württemberg spielt die soziale Herkunft beim Besuch eines Gymnasiums eine deutlich geringere Rolle. Am ausgeprägtesten ist das soziale Gefälle der Bildungsbeteiligung in den Ländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Unter den alten Ländern ist Baden-Württemberg das Land mit den niedrigsten sozialen Disparitäten im Gymnasialbesuch“, heißt es in dem Text. Das zeige, dass die Gymnasien in Baden-Württemberg keine schichtspezifische Schulart, sondern ein begabungsgerechtes offenes Angebot darstelle, heißt es in der Landesauswertung.

Jugendliche aus deutschen Arbeiterhaushalten erreichen in Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen die besten Leseergebnisse. „Hohe soziale Disparitäten und ein niedriges Leistungsniveau verbinden sich im Stadtstaat Bremen und den Flächenländern Hessen und Niedersachsen“, heißt es in der PISA-Ergänzungsstudie. Die Förderung von Schülern, die aus dem Ausland stammen, gelingt in Baden-Württemberg deutlich besser als in anderen Bundesländern. „Mit Abstand die schwächsten Leistungen werden von Bremer Schülern mit Migrationgeschichte erzielt“, sie lägen auf dem Niveau von Mexiko, heißt es in der Studie. In

Bremen, im Saarland, in Schleswig-Holstein und in Nordrhein-Westfalen zählen über 35 Prozent der Schüler mit Migrationsgeschichte zur Risikogruppe. „Eine vergleichsweise kleine Risikogruppe weisen Bayern und Baden-Württemberg auf“, heißt es in dem Text.

Mathematische Grundbildung

Bei der mathematischen Grundbildung liegt zwischen bayerischen und Bremer Schülern ein Leistungsunterschied, der mehr als einem Schuljahr entspricht. Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein erreichen bei den Mathematikkenntnissen erstaunlich viele Schüler eine Kompetenz, die noch vor Finnland und Schweden liegt. Baden-Württemberg wertet die gelungene Sicherung einer breiten, leistungsstarken Schülerschaft als Erfolg seiner Haupt- und Realschulen. Der geringe Anteil von Schülern ohne Hauptschulabschluss (8 Prozent) bei einer hohen Leistungserwartung belege das. Die Verlängerung der Grundschule oder die Einrichtung von Gesamtschulen erreichten nicht die propagierten Ziele, heißt es in der Auswertung durch Baden-Württemberg. Der Wert eines Bildungssystems werde vor allem durch die Unterrichtsqualität begründet.

Neuorganisation der Vorschulerziehung

Deutschland wird sich auf Dauer nicht als einziges Land in Europa eine völlig unregelte Kindergarten- und Vorschulbildung leisten können. Auch dafür muss es bestimmte Standards geben, die Schule nicht vorwegnehmen, aber gezielt auf sie vorbereiten müssen. Kinderärzte und Kinderpsychiater berichten übereinstimmend, dass viele Kinder den Bruch zwischen Kindergarten und Grundschule und den Übergang zur weiterführenden Schule nicht verkraften und deshalb psychische Auffälligkeiten entwickeln.

Das liegt freilich nicht daran, dass die Schule so grausam wäre, sondern dass Kinder vor der Schule völlig unterfordert sind. Ausgerechnet in einer Zeit, in der sie neugierig und wissbegierig, lernbereit und aufnahmefähig sind wie später nie, kultiviert Deutschland nach wie vor die Kuschel- und Spielideologie selbstberufener Berufsmütter. Anspruchsvolle. Anregungen und Leistungsdenken von Kindern fernzuhalten ist nicht kindgemäß. Der Wettbewerb unter den Kleinen beginnt im Sandkasten. Eltern sind dafür verantwortlich, dass er sich nicht im Wettlauf um Statussymbole erschöpft, sondern mit Inhalten gefüllt wird. Dazu bedarf es allerdings des Muts zum Erziehen, der vielen Eltern verlorengegangen ist. Die wachsenden psychischen Auffälligkeiten unter Kindern und Jugendlichen hängen auch damit zusammen, dass Eltern immer weniger wissen, wie sie auf

unerwartetes Verhalten ihrer Kinder reagieren sollen. Jugendpsychiater berichten, dass die Therapie der Eltern inzwischen ebenso wichtig ist wie die Therapie der Kinder. Gespannt sein darf man auf das Erziehungskonzept für das Vorschulalter, das der Augsburger Familienforscher Fthenakis im Auftrag des bayerischen Kultusministeriums im kommenden Jahr vorlegen wird.

Lernklima und Elternzufriedenheit

Von den erfolgreichen PISA-Ländern des internationalen Vergleichs war 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.

Die nationale PISA-Ergänzungsstudie gibt nun Aufschluss über die Zufriedenheit von Eltern mit der Schule ihrer Kinder. Die Hälfte der Eltern ist in den westdeutschen Ländern mit den Leistungen ihrer Kinder eher zufrieden - oder sogar sehr zufrieden. In den neuen Ländern liegen die Werte deutlich niedriger - sie schwanken zwischen 47,5 Prozent in Sachsen und 40 Prozent in Sachsen-Anhalt, wo die Eltern unzufriedener sind als in jedem anderen Bundesland. Am größten ist die Zufriedenheit der Eltern in Baden-Württemberg, sie liegt bei 56 Prozent, aber auch in Sachsen und Bayern gehören mehr als die Hälfte der Eltern zu dieser Gruppe.

Generell hängt die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule in den neuen Ländern enger mit den Noten des eigenen Kindes zusammen. Entscheidend in den westlichen Ländern scheint dagegen zu sein, ob die Eltern den Eindruck gewinnen, ein Lehrer bemühe sich um seine Schüler. Glauben Eltern, der Lehrer habe sich Mühe gegeben, ist es siebenmal wahrscheinlicher, dass sie zufrieden sind. Das zeigt, dass die Schulzufriedenheit der Eltern weniger vom Bundesland als von der Schule am Ort, also von den dort unterrichtenden Lehrern abhängt.

Den engsten Zusammenhang zwischen Bundeslandzugehörigkeit und Zufriedenheit findet sich indessen bei der Einschätzung der Leistungsanforderungen der Schule: Der Anteil der Eltern, die Anforderungen als gerade richtig wahrnehmen, variiert zwischen 54 Prozent in Hessen und 67 Prozent in Bayern. Dass die Anforderungen etwas zu hoch oder viel zu hoch sind, meinen zwischen acht und neun Prozent der Eltern in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. In Thüringen sind es dagegen 16 Prozent und in Bayern 19 Prozent der Eltern. Die größten Unterschiede gibt es bei der Einschätzung, dass die Leistungsanforderungen der Schule etwas oder viel zu nied

rig seien. Sie betragen in Bayern nur 14 Prozent, in Hessen dagegen 36 Prozent. Im Stadtstaat Bremen, wo durchgängig geringe Leistungen erzielt wurden, sind 41 Prozent der Eltern der Meinung, die Leistungsanforderungen der Schule seien viel zu niedrig.

Die Studie hat nun erwiesen, dass ein zunehmender Anteil von Eltern, die den Eindruck gewinnen, die schulischen Anforderungen seien zu niedrig, tatsächlich Hinweise auf schwache Leistungen beim Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften geben. Bei ihrem Urteil über die Leistungsanforderungen der jeweiligen Schule orientieren sich Eltern auch an der wahrgenommenen Unterrichtsversorgung. Als sicher gelten kann jetzt, dass die Erwartungen der Eltern in nicht unwesentlichem Maße die tatsächlichen Leistungen ihrer Kinder und die Leistungsfähigkeit der Schule mitbestimmen.

Viele Eltern glauben ihren Kindern noch immer einen Gefallen dadurch zu tun, dass sie ihnen den „Ernst des Lebens“, die Einschulung, so spät wie möglich zumuten. In Deutschland sind viele 15 Jahre alte Schüler noch nicht in der 9. Klasse, weil die Rückstellungsquote bei 12 Prozent liegt. Die niedrigste Rückstellungsquote erreicht Baden-Württemberg mit 6,2 Prozent, das Saarland mit 7 Prozent, es folgt Bayern mit 7,1 Prozent. Am häufigsten werden Kinder in Mecklenburg-Vorpommern von der Einschulung zurückgestellt (12,5 Prozent), in den neuen Ländern durchgängig häufiger als in den alten. Nur Schleswig-Holstein erreicht ebenfalls 11,5 Prozent. Schleswig-Holstein weist gleichzeitig eine extrem hohe Zahl von Schülern auf, die eine Klasse mindestens einmal wiederholt haben (36 Prozent).

Hohe Wiederholer- und Sitzenbleiberquoten sind in Westdeutschland nicht - wie man vermuten könnte - durch viele ausländische Schüler bedingt. So liegt der Anteil der Einwandererkinder in Baden-Württemberg mit 17 fast doppelt so hoch wie der in Schleswig-Holstein (9 Prozent), trotzdem bleiben in Baden-Württemberg nur halb so viele Schüler sitzen wie in Schleswig-Holstein. Auch wenn sich keine unmittelbare Beziehung zwischen Zurückstellungs- und Versetzungsquoten und dem Leistungsniveau herstellen lässt, bleibt es doch auffällig, dass drei der vier Spitzenländer (Baden-Württemberg, Sachsen und Rheinland-Pfalz) unterdurchschnittliche Anteile an Wiederholern bei sehr guten Gesamtleistungen aufweisen. Mit anderen Worten: Die Verzögerung oder Verlängerung von Bildungskarrieren fördert den Leistungszuwachs in der Regel nicht.

Sprachverwahrlosung durch mangelnde Ansprüche

Inzwischen kommt jedes vierte Kind mit einer verzögerten Sprachentwicklung in die Grundschule. Eltern sprechen zu wenig mit ihren Kindern, sie lesen ihnen wenig vor, sie sind sprachlos in einer Gesellschaft, die in Informationen untergeht und sich vor der Inflation der Worte kaum retten kann. Erzieher und Grundschullehrer berichten von einer Kluft zwischen Kindern mit einem großen Ausgangswortschatz und anderen, die nicht einmal über ein altersgemäßes Sprachvermögen verfügen.

Anstatt die Spracherziehung in der Grundschule zu verstärken, haben die Länder den sogenannten Mindestwortschatz, der am Ende der vierten Klasse erwartet wird, gesenkt. Auch wenn sich kein vernünftiger Lehrer in seinen Qualitätsansprüchen durch solche Verwaltungsvorschriften bremsen lässt, ist die Wirkung, die von einer Absenkung des Mindestwortschatzes ausgeht, ruinös. Wichtiger als die tatsächliche Zahl der Wörter ist das Signal: Sprache ist nicht wichtig. Das setzt sich in den Köpfen der Lehrer, der Schüler und der Eltern fest. Solche Entwicklungen zurückzudrehen, dauert Jahre und erfordert große Anstrengungen - nicht nur von der Schule.

Während finnische Grundschulkinder notfalls mit individueller Förderung nach spätestens vier Monaten flüssig lesen können, wird es hier in einigen Ländern als normal betrachtet, wenn Schüler erst am Ende der zweiten Klasse flüssig lesen können. Vorher wird in offenen Unterrichtsformen der Lernstillstand so lange praktiziert, dass die begabten Schüler die Motivation verlieren und die Schwachen keine gezielte Förderung erfahren.

Zur Konstruktionsleistung eines verständigen Lesens gehört es, das Prinzip der Abbildung bestimmter Laute in Buchstaben zu kennen. Anstatt von Anfang an auf eine korrekte Schreibung zu achten, geben sich Grundschullehrer etwa in Hamburg damit zufrieden, wenn ihre Schüler bis zum Ende der zweiten Klasse phonetisch schreiben. „Jega“ soll dann „Jäger“ heißen - das findet die Grundschullehrerin in Ordnung und hängt das falsch geschriebene Wort neben anderen Sprachungetümen auch noch an die Wände des Klassenraumes eines ersten Schuljahrs, auf dass sich die falsche Schreibung auch richtig gut einprägen.

Hamburg scheint aber kein Einzelfall zu sein. Die SPD-Regierung in Hessen und der damalige Kultusminister Holzapfel hatte seinerzeit in inzwischen nicht mehr gültigen Rahmenrichtlinien für Deutsch festgehalten: „Mangelnde Rechtschreibleistungen in der Schule sind bei genügenden sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten kein Grund für die Benachteiligung eines Schülers,“ Übungen zur Rechtschreibung ließen sich nicht gesondert durchführen, sondern seien in die

übrige Arbeit zu integrieren. Durch die Einsicht in die historische Bedingtheit der Orthographie solle der Rechtschreibunterricht den Schüler zu einer kritischen Einstellung gegenüber der Rechtschreibung befähigen. Wieso sollte ein Schüler sich dann noch um eine korrekte Schreibung bemühen? Über Jahre hin wurde Schülern und Lehrern auf diese Weise suggeriert, die kritische Einstellung zur Rechtschreibung sei wichtiger als deren Beherrschung. Die Folgen zeigen sich jetzt.

Wenn die Grundschule die sprachlichen Anforderungen senkt, wird den weiterführenden Schulen das Fundament entzogen. Selbst an Gymnasien empfinden Schüler es als Zumutung, zumindest noch Faust I im Deutschunterricht lesen zu müssen - mehr als ein Reclamheft schaffen sie nicht, und das nur unter Stöhnen. Welchen Professor wundert es dann noch, wenn seine Studenten von Seminarsitzung zu Seminarsitzung nicht mehr als 30 Seiten deutschen Text lesen können, von fremdsprachlichen ganz zu schweigen? In früheren Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen zum Deutschunterricht heißt es, dass solche Bestimmungen „die Vergleichbarkeit schulisch vermittelter Qualifikationen ermöglichen ... und dass sie mit alledem der Förderung der Chancengleichheit dienen“. Offenbar haben sie nicht einmal das erreicht, sonst wären die sozialen Unterschiede laut PISA-E dort nicht am ausgeprägtesten in ganz Deutschland.

In den Deutschmaterialien der früheren Kollegschule in Nordrhein-Westfalen, die nach einem dreijährigen Bildungsgang als allgemeine Qualifikation die allgemeine Hochschulreife und den schulischen Abschluss „Erzieher“ vergab, hieß es: „Kinderbuchtexte sind relativ kurz und bieten wegen ihrer einfachen Struktur kaum Verständnisschwierigkeiten. Das hat den Vorteil, dass der Schüler bei der Arbeit nicht die Übersicht verliert und nicht alle seine Kräfte dafür einsetzen muss, den Wortlaut überhaupt einigermaßen zu begreifen.“ Der Literaturkurs der Kollegstufe erhob den Anspruch, einem Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe ebenbürtig zu sein, empfahl aber als eigene Unterrichtsreihe die Lektüre des „Struwelpeter“. Kontinuität zeigt sich allenfalls im systemkritischen Ansatz („Literatur als Instrument affirmativer oder kritischer Darstellung gesellschaftlicher Zustände“).

Nichts geht ohne Sprachbeherrschung

Bei der internationalen Vergleichsstudie PISA glaubten einige, die Sündenböcke für das schlechte Abschneiden Deutschlands schnell ausmachen zu können: die Kinder aus Migrantenfamilien. Wenn diese These zuträfe, müssten die ostdeutschen Länder an der Spitze der erfolgreichen Länder liegen, denn dort macht der

Anteil der Kinder aus Migrantenfamilien weniger als 5 Prozent eines Geburtenjahrgangs aus. Den höchsten Anteil weist Bremen mit 40,7 Prozent auf, in den Großstädten sind es 36,1 Prozent, in Hessen stammen 32,7 Prozent der 15 Jahre alten Jugendlichen aus eingewanderten Familien, in Nordrhein-Westfalen sind es 32,2 Prozent und in Baden-Württemberg 28,8 Prozent. Schleswig-Holstein (14,4) und das Saarland (19,6 Prozent) haben die niedrigsten Anteile unter den Flächenstaaten. In allen Ländern ist mittlerweile der Anteil derjenigen, die aus Spätaussiedlerfamilien stammen, am größten (in Niedersachsen liegt er bei 53 Prozent unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Als nächstgrößere Gruppen folgen die Familien türkischer Herkunft (16 Prozent), italienischer und griechischer Abstammung (7,7 Prozent) und die Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien (6,6 Prozent). In Baden-Württemberg und im Saarland ist der Anteil griechischer und türkischer Familien besonders hoch (14 und 12 Prozent), der höchste Anteil an Zuwanderern türkischer Herkunft ist in Bremen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und in den Großstädten anzutreffen. In diesen Ländern überschreitet er die Zwanzig-Prozent-Marke.

70 Prozent der Jugendlichen aus eingewanderten Familien haben vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht. Allerdings findet sich bei den Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war. Der Hauptschulbesuch liegt bei knapp 50 Prozent, der Gymnasialbesuch bei 15 Prozent. Den kleinsten Anteil an den weiterführenden Bildungsgängen haben türkische Jugendliche und solche aus dem ehemaligen Jugoslawien. Etwa 60 Prozent dieser Kinder erreichen nur Hauptschulniveau. In Ländern mit dreigliedrigem Schulsystem verteilen sich die Schüler - mit oder ohne Migrationshintergrund - anders als in Ländern mit Gesamtschulen. Deshalb liegt der Besuch der unteren Bildungsgänge durch ausländische Jugendliche in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bei etwa 60 Prozent. In Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland sinkt die Quote auf 30 bis 50 Prozent. In diesen Ländern besuchen ausländische Jugendliche eher integrierte Gesamtschulen oder Realschulen. Nur in den neuen Ländern nehmen Jugendliche in ähnlicher Weise an allen Schulformen wie ihre deutschen Mitschüler teil.

In PISA-E werden deshalb die Chancen von Jugendlichen aus einheimischen und eingewanderten Familien verglichen, einen mittleren oder höheren Bildungsgang zu besuchen. In Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und in Bremen sind die Übergangsschwellen zu einem mittleren und höheren Bildungsgang deutlich abgesenkt. Aber nur in Hessen und Niedersachsen führt dies

auch zu einer Annäherung des Bildungsverhaltens der unterschiedlichen Bevölkerungsteile. Wird die Sozialschicht der jeweiligen Familie kontrolliert, verringern sich die Chancen der Bildungsbeteiligung merklich. „Vergleicht man Jugendliche mit gleicher Lesekompetenz ohne Berücksichtigung der Sozialschichtzugehörigkeit, ist keine Benachteiligung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien mehr nachweisbar“, heißt es in der Studie.

Bei gleicher Lesekompetenz machten Kinder aus Zuwandererfamilien vom Übergang in einen mittleren oder höheren Bildungsgang tendenziell häufiger Gebrauch als Altersgleiche aus deutschen Familien. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Deutschkenntnisse ausreichen. Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Deshalb tut man den Ausländern überhaupt keinen Gefallen, wenn man auf Sprachtests vor der Grundschulzeit verzichtet.

Ernsthafte Mängel in der Sprachbeherrschung können durch Leistungsstärken in anderen Bereichen nicht kompensiert werden. Gelingt es, Sprachbeherrschung und Lesefähigkeit der Zuwandererkinder zu entwickeln, bleiben die Leistungsunterschiede auch in Mathematik und den Naturwissenschaften gering. Ein Beispiel für ein Land, das durch „konsistent niedrige Disparitäten bei relativ hohem Kompetenzniveau der Zuwanderergruppe“ auffällt, ist Bayern. Bei einer mittleren Lesefähigkeit fallen die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Hessen und Rheinland-Pfalz eher klein aus. Ein ähnliches Muster lässt sich für Mathematik in Schleswig-Holstein und Hessen, für Naturwissenschaften in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz belegen. Ein riesiges Leistungsgefälle beim Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften findet sich indessen in Bremen und in Nordrhein-Westfalen. In Bremen ist das Kompetenzniveau auffallend niedrig und das Leistungsgefälle zwischen deutschen Kindern und Zuwandererkindern größer als in anderen Großstädten.

Sprachförderung, Sommerschulen und bessere Grundschulbildung: Die Vorschläge des PISA-Koordinators Baumert

In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen so eng wie in Deutschland. Das ist das harte Urteil über vierzig Jahre der Rede von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit in der Ländervergleichsstudie PISA-E. Der Zusammenhang zwischen Elternhaus und Bildungserfolg ist vermutlich schwerer aufzulösen, als ausländische Jugendliche in die Schule zu integrieren. „Sind die Sprachbarrieren einmal behoben, weisen Ju

gendliche mit Migrationshintergrund eine höhere Leistungsaspiration für das Gymnasium auf“, sagt der Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, Jürgen Baumert. Er hat den Ländervergleich PISA-E koordiniert und die Ergebnisse ausgewertet. Andere Länder wie die Niederlande, die Sprachbeherrschung zur Bedingung des Bleibens machten, hätten gezeigt, welche Bedeutung dem Spracherwerb zuzurechnen sei. Baumert hält es deshalb für angebracht, Zusatzunterricht zum Sprachenlernen einzurichten, Kinder mit Nachholbedarf konsequent nachmittags und samstags zu unterrichten und durch Sommerschulen dafür zu sorgen, dass nicht alles in den großen Ferien vergessen wird.

Zu den dringlichsten Aufgaben zählt er die Stärkung der Grundschule durch mehr und vor allem anspruchsvollen Unterricht. Ein Unterricht, der in so kleinen Schritten voranschreite, dass er sich selbst trivialisiere, sei ruinös. Bayern habe deshalb so gute Werte erzielt, weil es in gleichförmigen, rhythmisierten und anspruchsvollen Schritten voranschreite und auch in der Hauptschule sämtliche Kulturtechniken systematisch übe. Durch eine solide Grundschulbildung und das Bemühen um jeden einzelnen Schüler erreiche Bayern ein hohes Sockelniveau auch in der Hauptschule. Ernsthaftigkeit, frühe Verantwortung für die Schüler und berufsvorbereitende „geschützte Arbeitsplätze“ hält Baumert für ein Erfolgsrezept der Hauptschule.

Er empfiehlt den Bildungspolitikern die Ersparnisse, die vom Jahr 2010 an durch den Schülerrückgang zu erwarten sind, jetzt in dringend nötige Verbesserungen zu investieren. Dabei gilt es nach Auffassung von Baumert, nicht erst bei der Grundschulbildung anzufangen. Kein Land der Europäischen Union leistet sich eine unregelmäßige Kindergartenbildung, nur Deutschland. So wenig systematisiert wie das Kindergartenkonzept ist auch die Erzieherinnenausbildung. Es ist kein Zufall, dass Finnland seine Erzieherinnen die selbe Ausbildung absolvieren lässt wie Grundschullehrer.

Schon im Kindergarten sollten Kinder das Hörverstehen von Texten üben. Die häufig vernachlässigte Praxis des Vorlesens hält Baumert für enorm wichtig. Schon ein drei Wochen alter Säugling könne die Muttersprache von einer Fremdsprache unterscheiden, um so wichtiger sei ein gezieltes Üben der Laute und ihrer Abbildung in Buchstaben. Für die Grundschule greift Baumert auf Vorschläge des finnischen Lesetrainings zurück: Lesetagebücher, Besprechung der privat gelesenen Bücher in der Schule, eine intensive Zusammenarbeit mit Stadtbibliotheken, mehr Bücher aus der Jugendkultur im Deutschunterricht hält er für be

währte Mittel. Spätestens mit 8 bis 10 Jahren sollten Schüler eine habitualisierte Lesehaltung besitzen.

Wer keinen Leistungszuwachs beim Lesen erkennt, wird auch nicht lesen - erst recht keine schwierigen Texte. Bis zur sechsten Klasse sollten Lehrer systematisch das Nacherzählen und schriftliche Zusammenfassen vorgelesener Texte üben, das selbst von Oberstufenschülern nicht immer ausreichend beherrscht wird. Aber in Deutschland können viel zu viele Schüler überhaupt nicht verständlich lesen, in Bremen sind es 35 Prozent. Das ist mehr, als ein Wohlfahrtsstaat verkraften kann. In Anbetracht dessen, dass hierzulande nahezu 200.000 Risikoschüler die Schulen verlassen, die das Lesen kaum beherrschen, müsse dringend mehr Geld für die Förderung schwacher Schüler bereitgestellt werden. Das sei besser, als später an all diese Schüler Sozialhilfe zu zahlen.

Für aussichtslos hält es der Bildungsforscher, die sozialen Differenzen in Deutschland ganz zu beseitigen, allerdings gelte es, sie bei gleichzeitiger Wahrung der Anforderungen einzuebnen. Es sei keine Lösung, das Gymnasium so leicht zu machen, dass Abiturientenquoten von 40 oder 50 Prozent erreicht werden. Zu den überraschenden Befunden in PISA-E gehört, dass die Beteiligung an Gymnasien nur schwer politisch gesteuert werden kann. Selbst die Einschränkung des Elternwillens durch vorgelagerte Prüfungen am Ende der Grundschulzeit ergebe nur für zwei Jahre leichte Dellen in der Statistik der Gymnasialzugänge, dann wollten wieder genauso viele Schüler aufs Gymnasium wie zuvor. Während die Trennlinie früher noch zwischen Haupt- und Realschulabschluss verlief, liege die soziale Wasserscheide heute zwischen Realschule und Gymnasium.

Seltsamerweise gelang es in der Nachkriegszeit und in den fünfziger Jahren eher, den Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft zu lockern als nach der Bildungsreform in den sechziger Jahren. Die Bildungsreform hat die Entkoppelung von den sozialen Determinanten nicht leisten können. Nichts lässt sich nach Baumerts Erkenntnis so wenig politisch steuern wie die Expansion weiterführender Bildungsgänge. Voraussetzung dafür ist allerdings, auch in strukturschwachen Gebieten für ein gymnasiales Angebot zu sorgen - und sei es nur einzügig. Diese Chance hätten vor allem Niedersachsen und Schleswig-Holstein bisher viel zu wenig wahrgenommen. Beispiele für eine gymnasial unterversorgte, strukturschwache Gegend seien in Bayern Oberfranken und Niederbayern.

Unter den alten Ländern ist Baden-Württemberg das Land mit den niedrigsten sozialen Disparitäten im Gymnasialbesuch. Am ausgeprägtesten ist das soziale

Gefälle in der Bildungsbeteiligung in Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Dort erreicht die relative Begünstigung von Jugendlichen aus Oberschichtfamilien im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterhaushalten mit acht- bis zehnmals so großen Beteiligungschancen ein bemerkenswertes Ausmaß. Um so wichtiger ist eine leistungsstarke Grundschulbildung mit einer gezielten Förderung Schwacher und Herausforderungen für Begabte, denn nur so können von zu Hause mitgebrachte Ausgangsvoraussetzungen einander angenähert werden. Dazu sind nicht nur Eltern nötig, die viel von der Schule erwarten und Kinder motivieren, sondern auch ein gutes Lern- und Leistungsklima und von Anfang an qualitätsbewusster Grundschulunterricht.

Fünfzehn Fragen und Antworten zur innerdeutschen PISA-Studie

Josef Kraus

Seit Ende Juni 2002 hat die Geheimniskrämerei ein Ende, und mit PISA-E („E“ für innerdeutsche Erweiterungsstudie) ist die Katze aus dem Sack: Innerhalb Deutschlands gibt es ein erhebliches Süd-Nord-Bildungsgefälle. Dass die innerdeutschen Ergebnisse wenigstens teilweise auf dem Tisch sind, ist gut so. Besser wäre es gewesen, sie wären bereits Anfang Dezember 2001 zusammen mit den internationalen PISA-Vergleichsdaten aufgelegt worden. Dann hätte sich niemand mit so manch schiefem oder gar verkrampftem Vergleich mit Finnland, Schweden oder Japan abmühen müssen. Nunmehr stehen nämlich für Deutschland nicht mehr nur die Daten der für PISA-International in 150 Schulen getesteten 4.600 deutschen Schüler zur Verfügung, sondern diejenigen von in 1.460 Schulen getesteten knapp 50.000 deutschen Schülern. Gut wäre es auch gewesen, die beiden Stadtstaaten Hamburg und Berlin wären bei der Durchführung und Auswertung der PISA-E-Studie voll mit von der Partie gewesen, anstatt – womöglich boykottbedingt – am Quorum von 85 Prozent Schulbeteiligung bzw. 80 Prozent Schülerbeteiligung zu scheitern. Und noch besser wäre es gewesen, man hätte die innerdeutschen schulformspezifischen Vergleiche nicht auf das Gymnasium beschränkt, sondern die Ergebnisse derjenigen Schulformen gleich mitveröffentlicht, die vom Gros der Schüler besucht werden: die Ergebnisse der Haupt- und Realschulen bzw. der Gesamtschulen.

Jetzt geht es darum, 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 in erheblich geringerem Umfang formal höhere Bildungsabschlüsse erhalten. Umgekehrt ist es nicht mehr zu akzeptieren, dass Schüler in Nord- oder Westdeutschland offenbar erheblich schlechter auf ihren nachfolgenden Weg in Berufsbildung oder Studium vorbereitet werden.

1. Was sind die auffälligsten Ergebnisse der innerdeutschen PISA-Vergleichsstudie?

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 Party gewesen wären.

Überhaupt schneiden die sog. A-Länder (SPD-regiert) erheblich schwächer ab als die sog. B-Länder (unionsregiert). Legt man alle Bundesländer zu Grunde, die seit der Wiedervereinigung überwiegend von der SPD bzw. von der CDU/CSU regiert wurden, so ergibt das für die SPD-Länder in PISA-E einen durchschnittlichen innerdeutschen Rangplatz von 8,7 und für die CDU/CSU-Länder einen von 2,6. Bayern steht national in mehrfacher Hinsicht 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 Teilstichprobe bzw. je nach den Testbereichen 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 Details 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.
- In Süddeutschland lesen die 15-Jährigen mehr und lieber als Gleichaltrige andernorts, die Leistungsunterschiede zwischen den Gymnasien und den nicht-gymnasialen Schulformen sind auf der „Südschiene“ geringer als in vielen anderen Bundesländern; auch beim Anteil der Schüler, die im Lesen die oberste Kompetenzstufe erreichen, halten die Bayern mit rund 11 Prozent international gut mit.
- Auch 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“.

2. Kommt die Diagnose des innerdeutschen Leistungsgefälles überraschend?

Unter Insidern hält sich die Überraschung ob des innerdeutschen Leistungsgefälles 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.

Ansonsten gab es nicht viele, aber doch etliche Untersuchungen, die den Vorsprung Süddeutschlands in der Schulbildung immer wieder dokumentierten, zuletzt 1996 und 1997 die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Diejenigen, die dies „nicht wussten“, wollten es zumeist aus Angst vor der Wahrheit nicht wissen. Einige von ihnen versuchten sogar die Durchführung

dieser innerdeutschen PISA-Studie zu verhindern – wohl weil sie wussten, was dabei „herauskommt“.

In der Studie „Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern“ von 1992 beispielsweise 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.“

Oder: Unter dem Titel „Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern“ veröffentlichte der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg 1992 im OECD-Rahmen 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.

Oder: Spätestens 1997 hätten die Alarmglocken schrillen müssen. Damals kam die TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) auf den Markt. Diese TIMSS 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. Leider, wird man im nachhinein sagen, denn mögliche Defizitanalysen im Grundschulbereich wären sehr hilfreich für die Interpretation der deutschen TIMSS-II-Ergebnisse gewesen. An der Untersuchung in der „Mittelstufe“ TIMSS II waren 15 Bundesländer (ohne Baden-Württemberg) beteiligt, an der Oberstufenstudie alle 16.

In TIMSS II waren in einer vertraulichen Fassung für die KMK 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.

Innerdeutsch ist auch die TIMSS III des Jahres 1998 brisant, denn das innerdeutsche Leistungsgefälle hat sich hier 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 1998 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.

Ansonsten ist es leider Alltag in süddeutschen Schulen, dass Kinder, die mit ihren Eltern aus anderen Bundesländern zuziehen, oft erhebliche Probleme bei der schulischen Integration haben. Ohne dass diese Kinder etwas dafür könnten oder gar dümmer wären, verlieren sie oft ein Schuljahr. Ein solches müssen sie oft genug einschieben, um Anschluss an die entsprechende Klassenstufe in Bayern oder Baden-Württemberg zu finden. Diese Probleme werden umso größer, je höher die Klassenstufe ist. Aber auch „unten“ gelingt der Anschluss nicht immer: Ein Kind etwa, das aus der sechsten Klasse der Grundschule Brandenburgs oder der sechsten Klasse der Orientierungsstufe Niedersachsens in die siebte Klasse eines süddeutschen Gymnasiums, erleidet in vielen Fällen Schiffbruch. Einen umgekehrten Schulwechsel hatte der damalige Innenminister von Niedersachsen, Gerhard Glogowski (SPD) im Auge, als er Mitte April 1998 in den Zeitungen mit der drastischen Aussage zitiert wurde: „Zieht ein bayerisches Kind hierher, muss

es sich erst mal zwei Jahre hängen lassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“

3. Tut man sich in Deutschland schwer mit der schulpolitischen Wahrheit?

Immer noch! Weil die SPD und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit solchen Ergebnissen auch diesmal rechneten, hatten sie im August 1999 schon einmal vorsorglich bei den SPD-Schulministern bzw. bei der Kultusministerkonferenz gepoltet. Die SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung 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 GEW 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.“ Reife Einsichten!

In der deutschen Schulpolitik geht jedoch seit eh und je die Angst vor der Wahrheit um. 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 „autonome“, „offene“, „integrierte“ Schulen ohne Stundenplan, ohne Fächertafel und ohne Ziffernzeugnis das Rezept für die Zukunft seien. Gerade „Reform“-Länder, wie Bremen, (vormals) Hessen oder NRW, bleiben gerne resistent gegen Erfahrung; sie weigern sich, empirische Daten zur Kenntnis zu nehmen. Siehe Beispiel Gesamtschule! Es käme sonst zu einem bösen Erwachen! Bezeichnen-derweise – oder deshalb? – ist in Deutschland auch noch kaum ein Schulversuch für gescheitert erklärt worden.

Der Widerstand gegen Leistungsmessung hat eine lange Tradition in Deutschland. Helmut Schelsky schrieb bereits 1961: „Dass der Bericht des Ausschusses (gemeint ist der von 1953 bis 1965 existierende Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen) ... den Versuch unterlässt, seine Ausgangspunkte wissenschaftlich auch quantitativ beweiskräftig zu belegen, spiegelt leider den Schrecken speziell der deutschen Pädagogik vor Zahlen wider.“ (in Schelsky: Anpassung und Widerstand – Zwischenbemerkungen zu den Denkweisen des

Rahmenplans). Karlheinz Ingenkamp klagt 1989 in der Streitschrift „Die Test-Aversion des deutschen Intellektuellen“: „Die langfristige und erfolgreichste Wirkung der Test-Aversion liegt darin, dass die wissenschaftliche Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik und ihre Umsetzung in die Praxis in Deutschland blockiert und verhindert worden sind ... Es gibt keine westliche Industrienation mit einem so niedrigen Standard der Pädagogischen Diagnostik wie in der Bundesrepublik, wie die internationale Literatur belegt ... 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.“

4. Ist das Ergebnis Bayerns ebenfalls nur zweitklassig?

Kaum war das PISA-E-Ergebnis auf dem Tisch, setzte auch schon die Missgunst ein. Kein Wunder – kam PISA-E doch gerade eben ein Vierteljahr vor der Bundestagswahl vom 22. September 2002! Anders ist es jedenfalls nicht zu erklären, wie interessierte Kreise versuchten, das ordentliche bayerische PISA-Ergebnis schlecht zu rechnen. Dabei kommt bei PISA-E eigentlich nichts Überraschendes heraus – nämlich ein erhebliches Süd-Nord-Gefälle in Sachen Schulleistung. Namhafte Kräfte der „Linken“ haben dies gehänt, weshalb sie bereits im August 1999 alles versuchten, eine innerdeutsche Schulleistungsstudie mit Länder- und Schulartenauswertung zu verhindern. Jüngstes Kind dieser Angst vor der Wahrheit ist der Versuch, die Veröffentlichung von PISA-E oder zumindest von wichtigen Teilen auf die Zeit nach dem 22. September 2002 zu verschieben. Bei so viel Taktiererei ist es kein Wunder, dass selbst bei sehr konkreten Fakten sehr unterschiedliche Lesarten oder sogar Methoden der Realitätsverweigerung herauskommen.

Der niedersächsische Ministerpräsident Gabriel glaubte in der Bildungsdebatte vom 13. Juni 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 verliebt sich in das Bild, den Nichtbayern stehe das Wasser fünf Zentimeter, den Bayern immerhin auch zehn bis zum Hals. Andere namhafte „Bildungsexperten“ gefallen sich in der Behauptung, dass der deutsche PISA-Sieger Bayern allenfalls erster in der

zweiten Liga sei. SPD-Bundesgeneral Müntefering wirft den Bayern wider besseres Wissen soziale Selektion der Schule vor und tadelt die vermeintlich miserabel niedrige Abiturientenquote des Freistaates von 18 Prozent. Und Bayerns SPD-Chef Hoderlein verkündet gallig, dass ihn nicht wundere, wenn die Bayern gut abgeschnitten hätten, schließlich würden die bayerischen Schüler ja mit einer Unmenge an „Kreuzworträtselwissen“ vollgestopft. Alle vier haben sie vergessen, dass der Vorsprung Bayerns vor Bremen fast zwei komplette Schuljahre ausmacht (und das nach erst neun Schuljahren insgesamt).

Fakt bleibt: Wäre Bayern ein eigenständiger nationaler PISA-Teilnehmer, dann hätte es im internationalen Vergleich je nach Testbereich – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – Rangplätze von 6 bis 9 errungen. Bayern kann also international sehr wohl mithalten.

5. Was sind die Gründe für das gute Abschneiden der Süddeutschen? Kann man davon lernen?

Eines macht den Vorsprung der Bayern sicherlich 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 für vier Jahre Ganztagschule fördern zu müssen – einer Summe übrigens, die den Kommunen vom Bund durch die Wegnahme großer Teile der Gewerbesteuer zuletzt genommen wurde und die nicht einmal ausreicht, um in allen vorgesehenen 10.000 Schulen eine Kantine einzurichten.

In der Summe sind es wohl vier Faktoren, die den Vorsprung der Süddeutschen innerhalb Deutschlands ausmachen:

- Süddeutsche Kinder erhalten in den ersten neun Schuljahren um bis zu zehn und mehr Prozent mehr Unterricht als nord-, west- oder mitteldeutsche (Bayern: 9.240 Stunden; NRW 8.640 Niedersachsen 8.431, Bremen 8.388, Brandenburg 8.327)
- Die Lehrpläne sind in den Kernfächern und in den Kernbereichen recht verbindlich.
- Ihr Beherrschen wird in anspruchsvollen Prüfungen (am Ende der Schullaufbahn zentral) examiniert.
- Das Leistungsprinzip hat – in begabungsgerechter Schulformdifferenzierung – einen nach wie vor hohen Stellenwert; die gilt auch für eine konsequente Notengebung.

Davon kann man lernen. Interessanterweise ist das auch die Überzeugung der Mehrheit der Bundesbürger. Eine Umfrage von Infratest dimap förderte im Juli 2002 folgende Meinungen zutage: 61 Prozent der Bürger meinen, die Schulpolitik in Deutschland solle sich stärker an Bayern orientieren; 27 Prozent votierten dagegen. Selbst SPD-Anhänger sehen Bayern mit einem Anteil von 55 Prozent als Vorbild.

6. Kommt es auf die Abiturientenquote an?

Insgesamt nur 30 Prozent der Bürger und auch nur 33 Prozent der SPD-Anhänger – so Infratest dimap im Juli 2002 – sind der Meinung, dass die Abiturientenquote erhöht werden müsse. Auch ansonsten ist die Behauptung reichlich hanebüchen, Bayern solle sich im Zusammenhang mit PISA-E nicht rühmen, denn es habe zu wenig Abiturienten. Wer so argumentiert, der meint offenbar, Höherqualifizierung erreiche man, indem man inflationär die Noten-, sprich: Abiturzeugnisse anschmeißt. Anscheinend ist manchem sog. Bildungspolitiker ein Mensch mit dünnem Abiturzeugnis wichtiger als ein Mensch mit solidem Hauptschul- oder Realschulabschluss. Nicht wenige Bundesländer aber belegen, dass sich gerade in Sachen Bildungsabschluss Quantität und Qualität reziprok verhalten. In Bayern beginnt der Mensch eben nicht erst beim Abitur, sondern in Bayern haben auch Hauptschüler und Realschüler beste Aussichten, sie sind attraktiv auf dem Lehrstellenmarkt.

Es zielt also an der Sache vorbei, wenn behauptet wird, Bayern habe zwar vielleicht den höchsten deutschen PISA-Wert, aber die niedrigste Abiturientenquote. Also taue das System nicht. Aber erstens geht es bei PISA nicht allein um Gymnasiasten und überhaupt nicht um Abiturienten. Die PISA-Studie hat 15-jährige Schüler aller Schulformen getestet, für den innerdeutschen Vergleich wurden auch noch Neuntklässer, ebenfalls von allen Schulformen, herangezogen. Zweitens hat Bayern nicht deshalb gut abgeschnitten, weil es gute, „selektierte“ Gymnasiasten hat, sondern weil sogar seine Haupt- und Realschüler gut dastehen. Ein Beispiel: Der innerdeutsche Vorsprung Bayerns ist so groß, dass es sogar ohne seine – fiktiv aus PISA herausgerechneten – Gymnasiasten bundesweit zumindest einen mittleren Platz einnähme. Bayern rangierte ohne seine Gymnasiasten immer noch vor sieben anderen Bundesländern einschließlich deren Gymnasiasten. Auf etwa gleicher Höhe stünden dann Bayern ohne und NRW inklusive Gymnasiasten.

Zudem haben in Bayern eben auch Hauptschüler und Realschüler beste Aussichten, sie sind attraktiv auf dem Lehrstellenmarkt. Dass immer mehr Fachkräfte

nach Bayern gehen, hat nichts mit der zu geringen Abiturientenquote zu tun, sondern mit der Attraktivität Bayerns als Wirtschafts- und Bildungsstandort. Und bezeichnenderweise haben die beiden innerdeutschen PISA-Spitzenreiter „trotz“ vergleichsweise niedriger Abiturientenquoten auch die niedrigste Rate an Jugendarbeitslosigkeit. Vermutlich gilt auch für die Abiturientenquote der Grundsatz, dass sich Quantität und Qualität reziprok verhalten. Der internationale Vergleich hilft hier wenig weiter. Es mag ja sein, dass die USA und Finnland eine höhere „Akademisierungsrage“ als die Deutschen haben; aber diese Vergleiche hinken, schließlich ist in Finnland und in den USA auch eine Ausbildung zur Krankenschwester eine akademische Ausbildung; und bis heute konnte auch noch niemand nachweisen, dass die dortigen Krankenschwestern besser qualifiziert seien als die deutschen.

7. Was sind die schulpolitischen Sünden der A-Länder?

Nicht wenige sagen, die SPD habe mit der innerdeutschen Schulstudie PISA-E den größten anzunehmenden Unfall in Sachen Schulpolitik erlebt. Jedenfalls befinden sich die Sozialdemokraten im Ausnahmezustand schulpolitischer Orientierungslosigkeit. SPD-Chef und Kanzler Schröder wirft dem nationalen PISA-Sieger Bayern Selbstzufriedenheit vor; zugleich tadelt er die vermeintlich zu niedrige Abiturientenquote des Freistaates.

Wenn Bundeskanzler Schröder in einem „Kanzlerbrief“ vom 1. Juli 2002 meint, so wie bisher könne es nicht weitergehen, dann hat er recht, aber wohl in einem anderen Sinn, als er es meint. Denn sein Appell mutet an wie der Ruf „Haltet den Dieb!“, wenn man von sich selbst ablenken will. War Schröder nicht acht Jahre lang Regierungschef eines Landes, das im innerdeutschen PISA-Test in der zweiten Tabellenhälfte rangiert? Aber mit der Liebe zur schulpolitischen Wahrheit ist es in Teilen der SPD nicht weit her. Weil sich die Partei schwer tut mit Leistungsmessung, hat sie im August 1999 quasi von der Basis her vorsorglich bei den sozialdemokratischen Schulministern gepoltet. Die SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung wetterte gegen PISA und gegen die SPD-Kultusminister, die mit dem Vergleichstest zulassen würden, „für ihre Schulpolitik an den Pranger gestellt zu werden“; sie trafen damit Vorbereitungen, „dass die SPD-Bildungspolitik der letzten dreißig Jahre zum Scheitern verurteilt werden soll“.

Ein wenig mehr von diesem Realismus könnte der Partei nicht schaden. Es muss ja nicht gleich so hart ausfallen wie beim damaligen Innenminister von Niedersachsen, Gerhard Glogowski (SPD). Der merkte Mitte April 1998 höhnisch an:

„Zieht ein bayerisches Kind hierher, muss es sich erst mal zwei Jahre hängen lassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“ Aber von kritischer Selbstbesinnung zumindest der Bundes-SPD findet sich aber derzeit keine Spur. Auch nicht bei den Grünen und der FDP, die beide viele Jahre an der Deformierung des Schulwesens mitgewirkt haben. Selbst die CDU hat Anlass, in sich zu gehen; sie stand oder steht ja in mehreren Bundesländern, die ebenfalls nicht gerade an der Spitze rangieren, in großer Koalition mit der SPD.

Hauptsünder ist die SPD. Sie ist verantwortlich für das innerdeutsche Leistungsgefälle und für den gesamtdeutschen Rückstand im internationalen Vergleich. Gemeinsamer Nenner dieser Sünden war und ist eine durchgängige Egalisierung.

I. Egalisierung durch Diskreditierung schulischer Leistung: Was nicht alle leisten können, darf keiner leisten. Dieser implizite Grundsatz galt noch weit über 68 hinaus. Entsprechend heftig polemisierte die SPD gegen das schulische Leistungsprinzip. Sogar die rot-grüne Faschismus-Keule musste immer wieder herhalten. Die Folge: Manche Bundesländer schafften die Noten gänzlich ab, oder sie annullierten ihre Wirkung. So heißt es in der Zeugnisverordnung Bremens vom Juli 1997: „An der Gesamtschule ... rückt jeder Schüler ohne Versetzungsentscheidung ... in die nächsthöhere Jahrgangsstufe vor.“

II. Egalisierung durch eine Abitur-Vollkasko-Politik: Die SPD stand und steht für eine permanente Senkung der Abituransprüche und – als beginne der Mensch erst mit dem Abitur – für eine Fixierung auf die Abiturientenquote. Damit das Abitur aber eine vermeintliche soziale Errungenschaft werden konnte, musste die Schraube gymnasialer Ansprüche kräftig zurückgedreht werden. Zum Beispiel hatte Niedersachsens damaliger Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD) 1993 gemeint, die „Studierfähigkeit könnte mit viel weniger Grundvoraussetzungen erreicht werden als allgemein behauptet“. Hamburgs langjährige Schulsenatorin Rosemarie Raab (SPD) wettete in den Neunzigern permanent gegen die „Privilegierung der Kernfächer“, die dann allgemach aus dem Abiturtableau verschwanden. In Nordrhein-Westfalen konnte man sich ab 1987 für eine Zeit lang an einer so genannten Kollegschule mit dem „Struwelpeter“ als Jugendbuchlektüre auf das Abitur vorbereiten. Brandenburg erlaubt seit 1997, dass „auf Wunsch eines Schülers“ pro Schulhalbjahr bis zu vier Klausuren (in zwei Schuljahren also sechzehn!) durch „andere Leistungsnachweise“ ersetzt werden. Das sind „Einbringen außerschulischer Erfahrungen“, „Gruppenarbeit“ und so weiter.

III. Egalisierung durch curriculare Beliebigkeit: Unter Berufung auf „Schlüsselqualifikationen“ findet seit einigen Jahren vor allem in SPD-regierten Ländern eine fortschreitende Abkehr von den Schulfächern und konkreten Curricula statt.

An deren Stelle traten „Lernbereiche“, „Lernfelder“, „Fächerverbünde“ und dergleichen mehr. Untermuert wird dies mit der angeblich notwendigen Abschaffung des „starren“ Fächerprinzips, der „Stoffhuberei“ und des „Lektionismus“.

IV. Egalisierung durch Abkehr von der Hochsprache: In den berühmt-berüchtigten hessischen Richtlinien für das Fach Deutsch des Jahres 1972 ging es den Initiatoren darum, Sprache – auch Rechtschreibung – als „Ausübung von Herrschaft“ zu begreifen; dementsprechend müsse die „Unterwerfung der Schule unter herrschende Normen“ überwunden werden. Von Literatur oder Hochsprache war kaum noch die Rede. Selbst Poetik sollte hinsichtlich ihrer „emanzipatorischen Möglichkeiten“ diskutiert werden. Die Literatur insgesamt rangierte unter „Text“, in einer Kategorie mit Werbetexten. Die PISA-Studie liefert jetzt die Quittung dafür, dass der Deutschunterricht solchermaßen verlief.

V. Egalisierung durch Bildungszentralismus: Das ist die neueste Variante von Egalitarismus, die von Bundeskanzler Schröder und Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn derzeit vertreten wird. Gleichwohl war und bleibt es gut, dass noch nie ein Bundestag oder eine Bundesregierung Gestaltungsrechte im Schulbereich hatten, sonst wäre es beispielsweise ab 1969 deutschlandweit zu einer Sozialdemokratisierung der Schulpolitik mit all ihren Folgen gekommen. Wahrscheinlich hätten wir dann heute von Flensburg bis Passau die PISA-Ergebnisse von Bremen. Zu einer Bundeshoheit wird es auch jetzt nicht kommen, da mag der Bundeskanzler, assistiert von Bundesbildungsministerin Bulmahn, noch so sehr mit einem „Rahmengesetz“ drohen, das einheitliche Bildungsstandards festlegt. „Insoweit“, kündigte er im Rededuell mit Unionskanzler Edmund Stoiber an (Bild-Zeitung vom 9. Juli), „müssen wir den Bildungsföderalismus überwinden.“ Sei's drum. Es wird auch in Zukunft keine Zweidrittelmehrheit des Bundestages und des Bundesrates geben, nicht einmal die SPD-regierten Länder wollen die Schulhoheit abgeben.

Alles in allem: Die Bundes-SPD will im Zusammenhang mit PISA-E vom Scheitern der eigenen Schulpolitik ablenken. Die SPD-Landeskultusminister sind hier erfreulicherweise etwas weiter. Immerhin diskutieren sie mittlerweile Dinge, die noch vor einem Jahr als „igittigitt“ galten. So hat sich die Kultusministerkonferenz (also inklusive sozialdemokratischer Kollegen) Ende Mai 2002 darauf verständigt, gemeinsame Standards für die Schulbildung zu erarbeiten. Manche SPD-Minister diskutieren gar ein Zentralabitur.

8. Müssen wir immer noch über Gesamtschule diskutieren?

Die Befunde, dass Gesamtschüler bei weitem nicht das leisten, was Realschüler und Gymnasiasten leisten, setzen sich über drei Jahrzehnte hinweg bis Ende der 90er Jahre fort. Besonders schmerzlich ist die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Dabei waren erstmals im Schuljahr 1991/92 und dann erneut 1996 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 etwa 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, und trotz einer um 30 Prozent besseren personellen und sächlichen Ausstattung.

Außerdem wird vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung darauf hingewiesen, dass es zwischen Hauptschule und Realschule 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 Max-Planck-Institut wird 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.

Solche und andere Erkenntnisse des Scheiterns der Gesamtschule werden von den Gesamtschulpropheten weggewischt. Die Diskussion um Gesamtschule ist damit seitens ihrer Befürworter zu einer gigantischen Ablenkungsmaschinerie verkommen. Die Ausreden lauten: Nicht die Idee Gesamtschule sei gescheitert, sondern ihre reale Existenz sei gescheitert, weil Gesamtschule nur „halbherzig“ gewollt worden sei. Wenn Gesamtschule in Leistungstests schlechter abschneide, dann angeblich deshalb, weil Schüler verschiedener Schulformen nicht verglichen werden dürften. Außerdem sei Gesamtschule an den Lehrern und an den Didaktikern gescheitert: Lehrer beherrschten zu wenig ein Handwerkszeug, mit dem zugleich Hauptschüler und Gymnasiasten gefördert und gefordert werden

könnten. Zudem hätten die Didaktiker bei der Aufgabe versagt, eine Didaktik für einen guten Gesamtschulunterricht zu liefern; so wird die frühere Vorsitzende der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und spätere Kölner Gesamtschuldezernentin Anne Ratzki in der WOCHE vom 5. Juni 1998 zitiert. Ausreden über Ausreden. Auf die Idee aber, dass die Idee nichts taugt, kommt keine(r).

9. Ist das mehrgliedrige Schulwesen überholt?

Nein, es ist vielmehr aktueller denn je! Gäbe es weltweit immer noch keine systematische schulische Bildung und wollte man nun endlich eine solche etablieren, so könnte man sich im Gedankenexperiment puristisch zwei unterschiedliche Systemvarianten zurecht legen. Modellvariante 1 wäre die jeweils eigene Schule für jeden Einzelnen; eine solche Schule wäre höchstindividuell, weil vollkommen an der freien Entfaltung der Einzelpersönlichkeit orientiert, und sie wäre – abgesehen von negativen sozialpädagogischen Implikationen – vermutlich im Kognitiven sehr leistungsfähig. Modellvariante 2 wäre die eine und gleiche Schule für alle; eine solche Schule wäre eine Schule der Gleichheit und vermutlich auch der Gleichmacherei, in der die Individualität des Einzelschülers auf der Strecke bliebe.

Auch bei der Gestaltung eines Schulwesens stellt sich damit die uralte Frage: Freiheit oder Gleichheit? Variante 1 – die Schule der Freiheit für jeden Einzelnen – ist finanziell nicht machbar. Sie war es allenfalls im alten Rom, als die Reichen die gebildeten griechischen Sklaven als Lehrer für ihre Kinder hatten. Variante 2 – die Schule der Gleichheit für alle – ist realisiert in Form der integrierten Gesamtschule, die wiederum weltweit sehr unterschiedliche Varianten ausweist; sie mag durchaus in einigen Ländern Europas und der Welt gut funktionieren, in den vergangenen 30 Jahren deutscher Schulgeschichte aber erwies sie sich eher als kränkender Dinosaurier.

Nein, wir brauchen keine neue Debatte wie 1990 zur Wiedervereinigung um sog. dritte Wege. Im Schulwesen beschreiten wir mit dem gegliederten Schulwesen längst einen dritten Weg, nämlich den Weg zwischen der Schule der totalen Freiheit und der Schule der totalen Gleichheit. Ein gegliedertes, differenziertes Schulwesen ist der dritte Weg, weil es in gelungener Weise die Vorzüge der beiden Extremvarianten vereint (Individualisierung hier, Gleichbehandlung dort) und deren Nachteile (Vereinzelung hier, Kollektivierung dort) vermeidet. Es ist ein Kompromiss aus den Prinzipien der Chancengerechtigkeit und der Beteiligungsgerechtigkeit. Vor allem aber realisiert ein gegliedertes Schulsystem Durchlässigkeit – und zwar in vertikaler und in horizontaler Hinsicht. Horizontal

durchlässig ist es, weil es einen Wechsel der Schulformen unter entsprechenden Leistungsvoraussetzungen zulässt, und vertikal durchlässig ist es, indem es keine Sackgassen kennt. Auch die Abschlüsse der immer wieder zu Unrecht gescholtenen Hauptschule stellen keine Sackgassen dar, sondern sie sind Anschlüsse an anspruchsvolle berufliche Bildung oder an weiterführende Schulbesuche bis hin zum Erwerb einer Hochschulreife. Schließlich – das wird oft übersehen – besteht das mehrfach gegliederte Schulwesen ja aus mindestens vier allgemein bildenden Schulformen (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium), aus mindestens sieben berufsbildenden (Berufsschule, Fachschule, Berufsfachschule, Wirtschaftsschule, Fachakademie, Fachoberschule, Berufsoberschule) und aus einer Reihe von Schulen des Zweiten Bildungsweges (Abendrealschule, Abendgymnasium, Kolleg).

Die Tatsache, dass im internationalen Vergleich Länder mit einheitlichem Schulsystem bei PISA gut abgeschnitten haben, sagt überhaupt nichts aus über das Leistungsvermögen der Gesamtschule in Deutschland. Gesamtschule in Deutschland ist vielmehr „out“, das weiß sogar die SPD, bei der die Gesamtschule nicht einmal mehr als Begriff in den Grundsatzpapieren des Jahres 2001 vorkommt. Auch die Empirie hat eindeutig nachgewiesen, dass deutsche Gesamtschule zu teuer und zu leistungsschwach ist.

Wenn politische Kräfte im Zuge der Veröffentlichung der internationalen und der nationalen PISA-Studien jetzt erneut von der Gesamtschule schwärmen, weil sie soziale Selektion vermeide, dann verschweigt sie, dass knallharte soziale Selektion nach dem Geldbeutel der Eltern nicht in Deutschland mit seinem bereit ausdifferenzierten öffentlichen Schulwesen, sondern in Ländern mit Gesamtschulen stattfindet: In England, Frankreich und in den USA laufen die Eltern der öffentlichen Gesamtschule davon, wenn sie es sich leisten können, ihr Kind für Jahresgebühren von bis zu 15.000 Dollar in eine Privatschule zu schicken. Und in Japan, das ebenfalls eine Gesamtschule nach US-Vorbild hat, besuchen für teures Geld 65 Prozent der Schüler regelmäßig eine der 40.000 privaten Nachhilfeschulen („juku“).

Spätestens seit der innerdeutschen PISA-E müsste auch klar sein, dass ein gegliedertes Schulwesen zumindest in Deutschland die vernünftigeren und die kindgerechtere Variante ist. Sonst hätten Bayern und Baden-Württemberg nicht so eindeutig die beiden nationalen Spitzenplätze eingenommen – Bayern sogar mit einem Wert, der Plätzen der internationalen PISA-Spitzengruppe im vorderen Drittel entspricht. Gegliedertes Schulsystem ist ansonsten kein Wert an sich, seinen Wert entfaltet es – wie die Süddeutschen zeigen konnten – erst im Kontext

mit relativ verbindlichen Lehrplänen im inhaltlichen Kernbereich, mit einem transparenten Leistungsprinzip, mit einer frühen Differenzierung nach einer vierjährigen Grundschule sowie mit anspruchsvollen zentralen Abschlussprüfungen.

Die Alternative zu einem gegliederten Schulsystem kann also nicht die integrierte Gesamtschule, sondern nur ein weiter verbessertes gegliedertes Schulsystem sein. Verbesserungen sind auch hier möglich, wenn man etwa bereit ist, die unterrichtliche Differenzierung weiter auszubauen – vor allem zu Gunsten schwächerer Schüler und zu Gunsten von Schülern mit Migrationshintergrund.

10. Helfen zentrale Abschlussprüfungen weiter?

Ja – auch wenn ein Zentralabitur jahrzehntelang nicht einmal zum Zankapfel deutscher Bildungspolitik taugte, so geschlossen verkrustet war die Front seiner Gegner. Jetzt, nach dem PISA-Schock, wird diese Form schulischer Abschlussprüfung kaum noch aufzuhalten sein. Die bislang rivalisierenden Abiturlager lassen sich gleichwohl bis heute gut lokalisieren: Die SPD ist ebenso wie die Grünen und die FDP dagegen, die Union ist dafür; die Erleichterungspädagogen sind dagegen, die Leistungspädagogen dafür. Und natürlich sind diejenigen dagegen, die meinen, der Mensch beginne erst beim Abitur, oder zumindest glauben, die Abiturientenquote in Deutschland sei viel zu niedrig. Damit ist klar, welches Bundesland einen landeseinheitlichen Gymnasialabschluss hat: Baden-Württemberg, Bayern, Saarland (auch in SPD-Zeiten), Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern – letztere zwei zumindest gleich nach der Wende von 1990 unionsregiert, zugleich aber in einer in diesem Fall guten DDR-Prüfungstradition stehend. Hessen kommt jetzt mit einem „Landesabitur“ hinzu. Ja, selbst Niedersachsen und Berlin denken urplötzlich über die Einführung eines Zentralabiturs nach.

Ein Zentralabitur wird damit allmählich Standard in Deutschland. International ist es das zumindest bei den PISA-Siegern Finnland und Japan längst. Durch das offenbar gute Abschneiden Baden-Württembergs und Bayerns im innerdeutschen PISA-Vergleich wächst nun zusätzlich der Druck in Richtung Zentralprüfung. Erstens und vor allem bringt eine Zentralprüfung Schwung in eine ganze Schullaufbahn; denn diese Form des Examens verlangt nach breiter Bildung und nach verbindlichen Kerncurricula. Inhaltliche Beliebigkeit würde sich bei einer Zentralprüfung bitter rächen. Zweitens ist ein solches Prüfungsverfahren schlicht und einfach gerecht, weil es an alle Prüflinge eines Bundeslandes die gleichen Anforderungen stellt. Drittens sind zentral geregelte Abschlüsse auch für die „Abneh

mer“ von Schulabsolventen transparent; man kann sich darauf verlassen, dass die Schulabgänger die Lerninhalte in ihrer Breite beherrschen und nicht nur eine eng geführte Prüfungsvorbereitung hinter sich haben. Ein vierter Vorteil kommt hinzu: Zentrale Abschlussprüfungen schweißen Schüler und Lehrer zusammen. Beide wissen ja nicht, was „drankommt“; das mobilisiert gemeinsame Motivationen. Dass Lehrer bei der Zentralprüfung selbst mit auf dem Prüfstand stehen und dass eine solche Prüfung gnadenlos eine schwache unterrichtliche Vorbereitung aufdeckt, halten Lehrer aus. Ganz abgesehen davon, dass eine Zentralprüfung Tausende von Lehrern von der Pflicht entbindet, eigenhändig und höchst zeitaufwändig Aufgaben erstellen zu müssen.

Es bleiben eigentlich nur zwei – letztlich irrierte – Annahmen contra Zentralabitur. Annahme eins besagt, dass etwa ein Abiturient aus Bremen mit Haus-Abitur locker das Kafka-Thema des zentralen bayerischen Deutsch-Abiturs bearbeiten könne. Das stimmt – allerdings nur unter der Prämisse, dass Kafka in Bayern gerade dran ist. Das Wahrscheinlichere ist, dass er sich nur auf Kafka spezialisiert hat, dass Kafka dann nicht dran ist, dass der Kandidat vor, hinter und neben Kafka nichts kennt und dass er dann „alt“ aussieht. Falsch ist auch Annahme, dass eine Zentralprüfung angeblich den pädagogischen Freiraum der Lehrer als Unterrichtende und als Prüfende einengen. Dagegen steht, dass eine Zentralprüfung den Prüflingen in den meisten Fächern eine gewisse Aufgabenauswahl zugesteht. Und auch die so genannten Erwartungshorizonte für die Korrektoren sind keine sklavisch einzuhaltenden Vorhaben, vielmehr bieten sie gerade in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern vertretbare Spielräume.

Es wird also Zeit, dass die Auseinanderentwicklung von Studierberechtigung und Studierbefähigung gestoppt wird. Zentralprüfungen sind ein Schritt in diese Richtung; sie sind auch deshalb überfällig, um etwas anderes zu verhindern, was im Endeffekt die Gymnasien schwächte, nämlich die Einführung von Hochschulzugangsprüfungen, das Ersetzen des Abiturs also durch ein Abitur. Keine Zugangsprüfung erreicht hinsichtlich Validität die Aussagekraft eines Zentralabiturs. Überfällig ist sodann eine Verpflichtung auf einen Kranz an Prüfungsfächern. Fünf sollten es eigentlich am Gymnasium sein: Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft sowie Geschichte oder ein gesellschaftswissenschaftliches Fach. Man kann sicher davon ausgehen, dass sich mit einem solchen Abitur die hohe Quote von 30 Prozent Studienabbrechern nicht zumindest etwas senken ließe!

Zentralprüfungen sollte man aber auch – wie in Baden-Württemberg und Bayern – den Realschulen bzw. Gesamtschulen in den zentralen Fächern verbindlich ab

verlangen und den Hauptschulen fakultativ zugestehen. Gerade für die Hauptschulen wäre dies die große Chance, ihr Ansehen entgegen dem dümmlichen Gerede von ihr als „Restschule“ aufzuwerten und ihre Schüler attraktiver für den Lehrstellenmarkt zu machen. Der „qualifizierte“, zentrale Hauptschulabschluss, den in Süddeutschland rund 60 Prozent der Hauptschüler zusätzlich erwerben, ist jedenfalls eine Erfolgsgeschichte.

11. Beschränkt sich schulische Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung auf Messungen nach Art von PISA?

Ebenso wie in allen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen Evaluation und Qualitätskontrolle stattfinden, muss sich auch das Schulwesen dem öffnen und deren qualifizierte Weiterentwicklung vorantreiben. Eine regelmäßige Überprüfung des Wirkungsgrades von Schule und Unterricht hilft, Qualität zu sichern und auf der Basis verlässlicher Daten diese auch weiter zu erhöhen. Zudem gebieten die Grundsätze der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse und der Gleichheit vor dem Gesetz eine transparente schulische Qualitätskontrolle und eine vergleichbare Definition von Bildungsstandards. Die gleiche Behandlung vor dem Gesetz (vgl. Grundgesetz Artikel 2) ist aber eingeschränkt, wenn uneinheitliche Anforderungen zu nicht vergleichbaren Abschlussnoten führen.

Ein Verzicht auf Qualitätskontrolle im Bildungsbereich unterminiert damit das Recht auf Freizügigkeit, weil Übergänge von Schule zu Schule oder vom Schulsystem des einen in das Schulsystem eines anderen Bundeslandes dann wie bisher mit erheblichen Problemen verbunden bleiben.

Das wesentliche Kriterium für die Qualität von Schule ist der Unterricht. Was diesem dient, ist zu entwickeln und zu stärken. Die Qualität des Unterrichts ist daran zu bemessen, wie viel Kinder und Jugendliche nachweislich lernen. Das Schulwesen hat somit die Aufgabe, konkrete Fertigkeiten und konkretes Wissen zu vermitteln sowie den Erfolg dieses Bemühens zu untersuchen. Das setzt Verbindlichkeit in den Bildungszielen und in den zentralen Bildungsinhalten voraus. Der Verzicht auf fachliche Kompetenz und damit auf konkrete Inhalte zu Gunsten der Förderung von so genannten Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen ist ein Irrweg, denn die sog. extrafunktionalen Qualifikationen sind nur auf der Basis konkreter Fächer und konkreter curricularer Inhalte vermittelbar. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und allgemeinen Kompetenzen ist ferner kaum evaluierbar.

Je konkreter und verbindlicher die Inhalte, desto exakter messbar sind die Lernabläufe und die Lernerfolge. Der Überprüfung der objektivierbaren Fachleistung

kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Diese Überprüfung hat einen hohen Wert im Sinne der Rückmeldung, der Mahnung bzw. der Ermutigung für die einzelnen Lernenden. Zugleich liefert sie im Sinne interner Evaluation den Lehrenden Resultate ihrer unterrechtlichen Bemühungen.

Große Aussagekraft im Sinne einer Standortbestimmung einer Schule, einer Klasse oder eines Kurses hat darüber hinaus das Ergebnis einer zentralen Abschlussprüfung. Deshalb sollten in allen Schulformen zentrale Abschlussprüfungen in den zentralen Fächern bzw. in den maßgeblichen Profulfächern durchgeführt werden. Verbindliche schulformbezogene Lehrpläne (mit Pflicht- und Wahlmodulen), professioneller Fachunterricht und zentrale Klassenarbeiten dienen der Sicherung von Unterrichtsstandards.

Die in einer zunehmenden Anzahl an Bundesländern eingeführte Praxis, in bestimmten Fächern und Jahrgangsstufen standardisierte Leistungstests durchzuführen (z.B. BMT, MARKUS, LAU 5/7), ist grundsätzlich zu begrüßen. Gleiches gilt für die Beteiligung deutscher Schulen an internationalen bzw. nationalen Leistungstests (TIMSS, PISA, IGLU). Solche standardisierte Testverfahren sichern im Verein mit zentralen Abschlussprüfungen eine externe Evaluation, ohne die eine Schule den Bezug zu gängigen Maßstäben verlöre.

Evaluation ist ansonsten permanente Aufgabe einer jeden Einzelschule. Das heißt: Jede Lehrkraft, jede Fachschaft, jedes Lehrerkollegium und jede Schulleitung sind aufgefordert, die Wirksamkeit und den Erfolg des eigenen Handelns kontinuierlich zu reflektieren. Die Schulleitung hat dabei die Aufgabe, zur Evaluation anzuregen, vorhandene Evaluationsansätze zu koordinieren und auf die Umsetzung von konkreten Ergebnissen zu achten. Als individuelles Instrument der Schulleitung kommt insbesondere das Mitarbeitergespräch in Betracht. Deshalb sind sowohl die Rolle und Kompetenz der Schulleiter als Berater wie auch als Vorgesetzte zu stärken.

Gute Schulen gibt es bei guten Schulleitern und dort, wo sich Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern in grundlegenden Zielen des Lernens und Arbeitens einig sind. Es ist bekannt, dass zwischen hohen Leistungsergebnissen, intensiver Anstrengungsbereitschaft und hohen Leistungserwartungen Wechselwirkungen bestehen.

Eine Mitwirkung von Schülern und Eltern im Evaluationsprozess ist damit nicht nur denkbar, sondern geradezu wünschenswert. Für diese Mitwirkung kommen folgende Verfahren in Frage: Beratungsgespräche mit Schülern und Eltern bzw. deren Vertretern; schriftliche Befragung von Schülern und Eltern zur Einschätzung bestimmter schulischer Strukturen und Abläufe. Die rechtliche und die pä

dagogische Verantwortung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung darf dadurch nicht eingeschränkt werden.

Gleichwohl gibt es eine Reihe von Indikatoren, die von recht allgemeinem Interesse sind, deren Bedeutung und Reichweite aber nicht überschätzt werden darf. Von sehr begrenztem Wert sind so genannte Abschlussquoten, zum Beispiel Abiturientenquoten bzw. Studierquoten. Solche Quotenwerte sagen über das Qualitätsniveau wenig aus. Insofern sind die entsprechenden, jährlich veröffentlichten OECD-Werte über die Studierquoten im internationalen Vergleich wenig hilfreich, vor allem wenn international Bildungs-„Währungen“ verglichen werden, die nicht vergleichbar sind. Ebenfalls von begrenztem Wert als Evaluationsinstrument sind Erhebungen zu den Bildungswünschen von Eltern und Schülern und zur subjektiven Akzeptanz von Schule bei Schülern und Eltern.

Wie in bestimmten Ländern (z.B. Großbritannien) üblich, führen auch einzelne deutsche Bundesländer ein Schul-Ranking ein (aktuelles Beispiel: Sachsen im Herbst 2000). Diese Praxis ist m.E. mit großer Skepsis zu betrachten: Die öffentliche Darstellung der Leistungsergebnisse wird einer Schule nicht gerecht, weil diese Leistungsergebnisse auch von vielen Faktoren abhängen, die sich nicht auf die pädagogische Arbeit beziehen. Vor allem aber können in einem Ranking nur wenige Kriterien erfasst werden. Das „Image“ einer Schule erleidet damit in vielen Fällen eine Verzerrung.

Sinnvoll für die konkrete Weiterentwicklung der Einzelschule sind nur solche Evaluationen, die anschließend eine individuelle Rückmeldung über das konkrete Abschneiden der Einzelschule gewährleisten. Es geht also weniger um ein „Ranking“ zwischen einzelnen Schulen als vielmehr um eine externe Analyse und Verbesserung der Bereiche, in denen die Ergebnisse für die jeweilige Schule nicht befriedigend waren. Hier müssen sich also eine auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität bezogene externe und interne Evaluation ergänzen.

Viele Evaluationsansätze weisen die Verursachung von schwächeren Ergebnissen explizit oder implizit den Einzelschulen zu. Das ist eine einseitige und unvollständige Betrachtungsweise, denn die Schulen können sich hinsichtlich ihres Wirkens nur innerhalb des Bereiches bewegen, der ihnen personell und finanziell vorgegeben ist.

Die Qualität einer Schule wird maßgeblich von ihrer gegebenen materiellen und personellen Ausstattung bestimmt. Eine vorbildliche Versorgung mit Lehrkräften, ein gut ausgestatteter „Vertretungspuffer“, ein angemessener Klassenteiler bzw. angemessene Kursgrößen sichern Qualität.

12. Brauchen wir mehr schulische Autonomie?

Bildung und Erziehung in der Schule brauchen Freiräume, vor allem im pädagogisch-didaktischen und methodischen Bereich. Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten von Schule, dass Lehrer im Rahmen curricularer inhaltlicher Vorgaben Schwerpunkte setzen können und frei sind bei unterrichtsmethodischen Entscheidungen. Im Rahmen der Grundsätze der Transparenz und Gleichbehandlung brauchen Lehrer im Interesse ihrer Schüler zudem Freiräume in der Wertung von Schulleistungen. Die aktuelle Diskussion über eine erweiterte Eigenverantwortung und eine eigenständige Profilbildung der Einzelschulen wird insofern zu Recht geführt.

Darüber hinaus bedarf die Schule administrativer Freiräume. Dazu gehören unter anderem eine Entlastung des pädagogischen Schulpersonals durch zusätzliche Verwaltungsfachkräfte; eine Erweiterung der schulischen Kompetenz bei der Wahrnehmung der äußeren Schulverwaltung, zum Beispiel in Fragen der schulischen Ausstattung; eine Erweiterung der schulischen Kompetenz bei der Wahrnehmung der inneren Schulverwaltung, zum Beispiel bezüglich Lehr- und Lernmittelhaushalt oder Reisemittelhaushalt.

Freiheit von etwas oder Freiheit zu etwas implizieren ein Verpflichtetsein gegenüber allgemein anerkannten und demokratisch vorgegebenen Rahmenbestimmungen, insbesondere gegenüber der Fundamentalnorm des Grundgesetzartikels 7 Absatz 1 („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“) sowie gegenüber den Bildungs- und Erziehungszielen der Landesverfassungen. Nach dem Wesentlichkeitsprinzip stehen die maßgeblichen strukturellen und inhaltlichen Vorgaben der Schule unter dem Parlaments- und Gesetzesvorbehalt. Insofern ist schulischer Freiraum immer nur relative Freiheit. Dieses Prinzip hat seinen Grund: Schule ist Teil der staatlichen Daseinsfürsorge, die wiederum dem Grundsatz der Gleichbehandlung vor dem Gesetz und dem Grundsatz der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse gerecht zu werden hat.

Eine „autonome“, „basisdemokratisch“ verfasste Schule mit einer weitreichenden Kompetenzausstattung gemischter bzw. paritätisch besetzter Schulgremien bzw. eine „Schulentwicklung von unten“ aber bedeuteten, dass sich der Staat aus der politischen und rechtlichen Verantwortung für die Schule – zumindest teilweise – zurückzöge und sich Schule außerhalb geltenden Rechts entwickelte. Eine Verlagerung von schulischen Kompetenzen auf Nicht-Lehrer führt zu einer Entprofessionalisierung schulischer Entscheidungen. In einer „autonomen“ Schule aber mit einem „Räte“-System, d.h. mit ihren Lehrern, Eltern und Schülern zum Teil nahezu paritätisch besetzten Entscheidungsgremien, würde über Hoheitsakte von

Nichtbeamten (Eltern, minderjährigen Schülern) mitverfügt. Bezüglich der dem Staat obliegenden Bildungsaufgabe tragen aber Legislative und Exekutive gegenüber dem Souverän Verantwortung; diese darf nicht durch Zuständigkeiten von Selbstverwaltungsorganen der Schulen gemindert werden.

Die Haushaltspolitik des Staates ist aufgefordert, Schule hinsichtlich Personalversorgung, Klassenstärken, Lehrerarbeitszeit, Lehr- und Lernmitteln, Reisemitteln usw. so mit Personal und Mitteln auszustatten, dass Freiräume entstehen und Profilbildung möglich ist. In Zeiten allgemeinen öffentlichen Sparens dagegen ist Misstrauen angebracht, wenn der Staat den Schulen mehr Personal- und Finanzhoheit zugestehen will. Eine Budgetierung von Unterrichtsstunden kann der schulischen Profilbildung dienen; in der Praxis aber erweist sie sich als problematisch. Die jüngsten Beispiele von Budgetierung zeigen, dass es sich dabei um Ablenkungsmanöver handelt, durch die die Mängelverwaltung den Schulen überantwortet wird, durch die zugleich aber der Staat selbst aus der Kritik kommt.

Diese Grundversorgung muss das schulische Grundangebot abdecken und darüber hinaus die Einrichtung von Zusatzangeboten (weitere Schulzweige und Ausbildungsrichtungen, Wahl- und Förderkurse usw.) erlauben. Ist die Grundversorgung aber zu eng bemessen, führt eine Personal- bzw. Finanzhoheit der Schulen zu Konflikten bei der Verwendung der verfügbaren, aber eingeschränkten Mittel für Personal und Sachausstattung. Es würden schließlich vor allem bei Eltern Hoffnungen geweckt, dass die Einzelschule jetzt alles „machen“ und jedes mögliche Bildungsangebot einrichten könne, wenn sie nur wolle. Das provoziert Enttäuschungen. Im Extrem würden Schulen einer Selbstausbeutung ausgeliefert, wenn sie dennoch versuchten, zusätzliche Bildungsangebote aus einem ohnehin überlasteten Lehrkörper „herauszupressen“.

Die Öffentlichkeit, vor allem aber die Schüler und Eltern müssen Gewissheit über die schulischen Inhalte und Anforderungen haben können. Gewissheit wird dadurch geschaffen, dass zumindest die Schulformen ein unverwechselbares Profil haben. Das schulische „Endprodukt“ muss verlässlich einschätzbar sein: für Schüler, Eltern und für die potentiellen „Abnehmer“ der Schulabsolventen. Dies ist bei einer im Extrem durch eigenständige Profilbildung atomisierten Schullandschaft nicht mehr der Fall, denn hier werden Schüler zu einem erheblichen Anteil unterschiedlich beschult und bewertet. Der Grundsatz der Gleichbehandlung vor dem Gesetz wäre damit gefährdet.

Bei Realisierung einer wiederholt diskutierten Freigabe der Stundentafeln und der Lehrpläne würde der Übergang eines Schülers von einer Schule zur anderen selbst innerhalb ein und derselben Kommune erheblich erschwert. Schließlich

haben Schüler je nach Zugehörigkeit zu einer Schule dann eine sehr unterschiedliche Vorbildung, weil sie sehr Unterschiedliches gelernt haben. Bei ausgeprägter Uneinheitlichkeit der vermittelten Lerninhalte und der Leistungsbewertung besteht die Gefahr, dass die Abnehmer der Schulabgänger deren schulische Qualifikation kaum noch einschätzen können. Folge davon wäre, dass die Abnehmer (weiterführende Schule, Hochschule) zur Bewerberauswahl eigene Eignungs- und Eingangstests etablierten. Ein solcher Wandel vom Abitur- zum Aditur-Prinzip entwertet die schulischen Zeugnisse. Deshalb müssen Schulzeugnisse auch zukünftig der transparente Nachweis dafür sein, inwieweit Schüler allgemein anerkannte Qualifikationen erworben haben.

13. Brauchen wir mehr Bildungszentralismus?

Urplötzlich im Zusammenhang mit PISA-E hat die rot-grüne Bundesregierung im Frühsommer 2002 eine Debatte um eine schulpolitische Kompetenz des Bundes angezettelt. Der Bundeskanzler drohte den Bundesländern gar – so manche Meldungen – mit einem Rahmengesetz des Bundestags für Schule. Vielleicht hat diese Drohgebärde damit zu tun, dass zumindest die Bundes-SPD vom größten anzunehmenden Trauma ablenken will, das sie mit der innerdeutschen Schulleistungsstudie PISA-E in drei Jahrzehnten sozialdemokratischer Bildungsreform erleiden musste. Und unter Umständen hat es damit zu tun, dass Gerhard Schröder gerade in der heißen Phase des Wahlkampfes seinen vielen Chefsachen eine weitere hinzufügen und nun auch den Macher in Sachen Schule geben wollte.

Anstatt dass sich aber gerade die lange Jahre schulpolitisch rot-grün regierten Bundesländer kritisch ihrer schulpolitischen Sünden erinnerten und diese als Ursachen für ihre hinteren Rangplätze bei PISA durchschauten, wird von der Bundes-SPD forsch eine verfassungsrechtlich höchst brisante Debatte vom Zaun gebrochen. In sich ist diese Marschrichtung zwar auf eigenartige Weise konsequent: Nach einer mit großer Innovationsrhetorik umgesetzten Egalisierung der Notengebung, der Schulabschlüsse, der Unterrichtsfächer und der Curricula durch viele SPD-Schulminister von Girgensohn bis zu Ludwig von Friedeburg soll jetzt offenbar ein Egalisierung der Schulsysteme der Bundesländer stattfinden.

Gleichwohl war und bleibt es gut, dass noch nie ein Bundestag oder eine Bundesregierung Gestaltungsrechte im Schulbereich hatten, sonst wäre es beispielsweise ab 1969 deutschlandweit zu einer Sozialdemokratisierung der Schulpolitik mit all ihren andernorts zu besichtigenden Folgen gekommen. Aber zu einer Bundeshoheit wird es gottlob auch diesmal nicht kommen, da mag die Bundesbildungsmi

nisterin noch so gebetsmühlenhaft verkünden, dass sie eine entsprechende Grundgesetzänderung nicht ausschließe. Frau Bulmahn wird auch in Zukunft keine zwei Drittel des Bundestages und des Bundesrates ausmachen; nicht einmal die SPD-regierten Länder wird sie in ihrer Absicht, den Schulföderalismus einzugrenzen, hinter sich kriegen.

Damit könnte man das Thema Schul-Zentralismus eigentlich abhaken und beiseite legen. Aber auch in Wahlkampfzeiten sollte doch die eine oder andere Grundsatzdebatte möglich sein. Der Fortbestand des bundesdeutschen Föderalismus im Bereich Schule gehört schließlich zu den Essentials unserer Verfassungswirklichkeit; bundesdeutscher Föderalismus ist Kernbestand bundesrepublikanischen Staatsverständnisses und bundesdeutscher Identität, er findet gerade in der Schulhoheit der Bundesländer sein Herzstück.

Dieser Föderalismus ist gewachsen, er entsprang nicht einer Laune der Väter und Mütter des Grundgesetzes. Die Jahre 1806, 1815, 1848 und 1871 stehen für diesen Kulturföderalismus, der den deutschen Gliedstaaten die Gestaltungshoheit in Kultur und Schule zuwies. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus haben diesen Grundsatz nicht endgültig aufgehoben, sondern nur vorübergehend annulliert. Dass das Grundgesetz 1949 wieder am Föderalismus anknüpfte, hat vor allem mit dem Wunsch zu tun, einer neuerlichen Entstehung eines uniformierten Zentralstaates und einer totalitären Kulturpolitik vorzubeugen.

Tatsächlich verhindert gerade ein Kulturföderalismus Extrem Lösungen. Deshalb ist es gut, dass die Versuche der Bundesregierung von 1978 scheiterten, unter dem Motto des „kooperativen Föderalismus“ mehr Bundeskompetenz im Bildungssystem für sich zu reklamieren. Nicht umsonst hatte das Bundesverfassungsgericht bereits 1957 die Schulhoheit der Bundesländer zum „Kernstück ihrer Eigenstaatlichkeit“ erklärt. Dieser Föderalismus fördert zugleich das Ringen um die besten schulpolitischen Wege und das innovative Experiment im kleinen Rahmen; er korrespondiert insofern mit den Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft – mit Wettbewerb und Subsidiarität. Im übrigen steht der Kulturföderalismus bei der Bevölkerung in hohem Ansehen, weil er Bürgernähe und landsmannschaftliche Verbundenheit garantiert.

Wenn der Föderalismus ausgehöhlt wurde, dann vor allem durch zwei Entwicklungen: erstens weil sich die Selbstorganisationsgremien der Bundesländer immer mal nur auf dem untersten Kompromisslevel einigten, und zweitens weil sich die Länder ureigene Aufgaben vom Bund finanzieren ließen. Das eine ist gelegentlich geschehen bei windelweichen Vereinbarungen der Kultusminister zur bundesweiten Anerkennung von Schulabschlüssen; das andere geschieht der

zeit in Form einer Mitfinanzierung schulischer Ganztagsbetreuung durch den Bund – mit Geldern übrigens, die der Bund den Schulträgern, den Kommunen also, zuvor durch die Reform der Gewerbesteuer entzogen hatte.

Der Schulföderalismus ist dann der gegenüber einem Zentralismus Überlegene, wenn die schulpolitische Eigenbrötlererei vor allem kleinerer Bundesländer endet und wenn der Föderalismus nicht kultusministeriell kastriert wird. Vor allem wäre zu wünschen, dass die Kultusminister in entscheidenden Fragen rascher „zu Potte“ kommen und dass die einzelnen Länder Vereinbarungen zügig umsetzen. Hier gibt es unrühmliche Beispiele. Als die Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 eine neue Abiturvereinbarung verabschiedete, hatte Hamburg die Abiturvereinbarung der KMK aus dem Jahr 1987 noch nicht einmal verwirklicht.

Es wird höchste Eisenbahn, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) endlich wieder den föderalen Wettbewerb in Kraft setzt und sich bei Vereinbarungen über Standards nicht immer nur – zum Beispiel auf Intervention eines kleinen Bundeslandes – auf dem untersten Kompromissniveau positioniert. Das Grundgesetz schreibt Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse in Deutschland vor. Richtig! Einheitlichkeit dann aber bitte im Schulbereich nicht auf dem untersten, sondern auf dem obersten Niveau!

Darüber hinaus wäre das Ersetzen des in der KMK geltenden Einstimmigkeitsprinzips durch ein Zwei-Drittel- oder Drei-Viertel-Quorum ein wichtiger Schritt. Dabei wäre sogar eine gewichtete Stimmabgabe wie im Bundesrat denkbar. Und vielleicht findet sich gelegentlich ein Schulminister, der eine windelweiche KMK-Vereinbarung platzen lässt. Dann käme endlich Bewegung in den KMK-Laden. Das föderale Prinzip wäre der Gewinner.

14. Müssen wir früher und konsequenter mit der muttersprachlichen Bildung anfangen?

Wenn überhaupt eine einzelne Maßnahme als Konsequenz aus PISA bzw. aus PISA-E ausreicht, dann die, dass man die mutter- bzw. landessprachliche Bildung in der Schule und im Vorschulbereich konsequent stärkt. Man hätte für diese Idee keine vier Millionen Mark teure PISA gebraucht. Auch ohne PISA hätte man sehen können, dass die Deutschen ihrer Muttersprache als Schulfach zwischen der ersten und zehnten Klasse nur ganze 16 Prozent der Wochenstunden gönnen, dagegen die Polen 22, die Schweden 24, die Franzosen 26 und die Chinesen 26 Prozent.

Es wird höchste Zeit, dass sich die Schule in der muttersprachlichen Bildung von einigen Fehlern der letzten dreißig Jahre verabschiedet (vgl. dazu das Kerncurri

culum Deutsch der KAS aus dem Jahr 2001!). Die deutsche Schule, die einstige Schule der Dichter und Denker sowie der großen Pädagogen schafft es nicht mehr, den Nachwuchs solide in der Muttersprache zu schulen, geschweige denn für die Schönheit der Muttersprache zu begeistern.

Dem Deutschunterricht käme also eine exponierte Stellung zu. Das gilt für so ganz bzw. leider nicht mehr so ganz selbstverständliche Dinge wie eine intensive Unterrichtung in Orthographie und Grammatik – auch im Zeitalter von Rechtschreib- und Diktierprogrammen. Phonetische Schreibweisen in der Grundschule haben freilich nichts zu suchen. Zugleich bleibt das Fach Deutsch maßgebliche Grundlage für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht.

Überlegen muss sich der Deutschunterricht auch, ob er nicht Lesen in einem noch umfassenderen Sinne als herkömmlich verstehen will: Das „Lesen“ von Tabellen und Graphiken ist schließlich auch ein Lesen. Die daraus entnommenen Daten wollen erst einmal gewichtet, bewertet und verbalisiert werden. Warum also nicht auch ein Lernziel im Deutschunterricht, das „Verbalisieren von Schaubildern“ heißt? Das Beschreiben von Vorgängen, Gegenständen und Bildern gehört ja auch zum Deutschunterricht. Gäbe es ein Lernziel „Verbalisieren von Schaubildern“ bereits, die darin geschulten Kinder hätten in PISA erheblich besser abgeschnitten. Überlegen müssen sich schließlich die Lehrer aller Fächer, ob sie das Sprachliche nicht zu sehr vernachlässigt haben in ihrer Neigung, nur noch mit Spiegelstrichen und Schaubildern zu arbeiten.

Zu überdenken sind die heute vielfach als modern ausgegebenen Kindergartenkonzepte, bei denen es bis ins letzte Vorschuljahr hinauf eher um den Betreuungsauftrag, aber viel zu wenig um den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens geht. Wenn derzeit jedes vierte Kind mit einer verzögerten Sprachentwicklung in der ersten Klasse der Grundschule ankommt, dann müssen davon neben den Eltern auch die Kindergartenerzieherinnen aufgerüttelt werden. Es wäre an der Zeit, gerade mit den Fünfjährigen gezielt sprachliche Erziehung zu betreiben und damit eine gezielte Förderung auf die Einschulung zu veranstalten. Die entsprechenden Möglichkeiten des Kindergartens sind äußerst vielfältig, man muss nur die Scheu vor dem vorgelesenen Text, vor dem erzählten Wort, dem auswendig gelernten Gedicht oder Lied und dem konzentrierten, gelenkten Gespräch ablegen.

Eine besondere Aufgabe haben Schulen und Kindergarten bei der sprachlichen Schulung der Kinder mit „Migrationshintergrund“, die im Deutschen noch zu wenig sattelfest sind oder aufgrund einer selbstgewählten Selbstghettoisierung auch gar keinen Wert darauf legen. Reine Förderklassen mit hochintensivem

Unterricht in Deutsch als Fremdsprache oder „Sprachlernklassen“ wie am Herbst 2003 in Bayern sind vielversprechende Ansätze.

Ganz besonders ist das Elternhaus gefordert. Denn der Medienkonsum Heranwachsender wird im ersten Lebensjahrzehnt geprägt. Für das Lesen heißt das: Es beginnt mit dem Erzählen und mit dem Vorlesen zu Hause. Und es setzt sich mit dem elterlichen Vorbild fort. Interessant ist, was eine OECD-Studie des Jahres 1992 dazu eruierte. Leider sind deren Ergebnisse damals in Deutschland kaum registriert worden, nämlich dass die Lesefreude und Leseintensität der Kinder abhängt vom Vorhandensein von Büchern im Elternhaus und dass die gesamte schulische Leistung der Kinder eng mit deren außerschulischer Lektüre zusammenhängt.

15. Ist Bildung gleichzusetzen mit PISA?

Es gibt auch eine Schulleistung jenseits von PISA. Dies sei festgehalten, weil die Gefahr droht, Schulleistung nach PISA nur noch operationalistisch zu betrachten. Das wäre eine Analogie zu einer früheren gleichwohl pfiffigen, aber auch hilflosen Definition von Intelligenz, die sich in der diagnostischen Psychologie bereitgemacht hat: Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst. Das stimmt nicht! Und ebenso wenig stimmt, dass Schulleistung das ist, was PISA misst. Bildung mit dem zu identifizieren, was PISA misst, ist eine verarmte Vorstellung von Bildung. Deshalb sind die Durchführung und die Analyse von PISA selbst noch keine Bildungspolitik.

Wir müssen uns in Sachen Bildung verstärkt wieder auf den Eigenwert des nicht Messbaren besinnen, denn wir sind in Deutschland mit dem Grundsatz, dass die Schulen Allgemeinbildung leisten sollen, gut gefahren. Die deutsche Bildungsidee war schon einmal der Protest gegen den Utilitarismus eines Vernunftzeitalters und gegen das Leitbild eines allein als Spezialist nützlichen Gliedes der Gesellschaft. Diese Idee von Bildung ist auch zu Beginn des 21. Jahrhundert nicht überholt, denn der Mensch ist auch in Zukunft nicht nur der homo oeconomicus.

Bildung ist Lebensorientierung; sie soll dem Individuum helfen, sich und seine Stellung in der Welt zu verstehen und sich zu verorten. Bildung bezieht sich deshalb nicht nur auf den Intellekt, sondern auf die Ganzheit der Persönlichkeit. Bildung ist zudem ein dialektischer Vorgang, nämlich zugleich einerseits Bindung und Anpassung, andererseits Befreiung von Indoktrination, von Zwängen und von Zeitgeist.

In im Rahmen eines solchen Verständnisses vermittelt Bildung neben der Vorbereitung auf berufliche Aufgaben und gesellschaftliche Verantwortung zugleich

Lebensorientierung sowie individuelle und kollektive Identität. Hier gilt es in der zukünftigen Bildungsdebatte ebenso anzusetzen wie bei der Frage nach den Möglichkeiten der Verbesserung zukünftiger PISA-Ergebnisse deutscher Schüler; hier hat auch eine überfällige Kanon-Debatte quer durch alle allgemeinbildenden Fächer der Schulen – auch der berufsbildenden – ihre Rechtfertigung.

(Vgl. dazu die Schrift „Bildung der Persönlichkeit“, hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Zukunftsforum Politik Nr. 19, November 2000 und die im Internet abrufbaren Kerncurricula zu Deutsch, Geschichte und Politischer Bildung).

PISA und PISA-E: Rückblick auf eine deutsche Debatte

Jörg-Dieter Gauger/Hartmut Grewe

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

Kurt Masur vor 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

PISA und ein Ende? Das Fieber abgekühlt, die Kassandrarufe verhallt, die Rezepte ausgestellt? Ist nicht längst alles geschrieben, debattiert, durch Talk-Shows gejagt, hat nicht die KMK das Notwendige und sogar parteiübergreifend beschlossen?: Nationale Bildungsstandards, für die Kernfächer bis 2004, Verbesserung der Sprachkompetenz der Kinder bereits im vorschulischen Bereich, bessere Verzahnung von Vorschule und Kindergarten mit der Grundschule, Stärkung der Grundschule, indem die Lesekompetenz, die mathematische Kompetenz und technisch-naturwissenschaftliche Kompetenz dort gezielt gefördert werden, individuelle Förderung benachteiligter Kinder, deren Eltern nicht oder nur wenig Deutsch sprechen, gezielte Sprachförderung bereits im Vorschulalter, praxisnähere und kürzere Lehrerausbildung, Verbesserung der didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen, mehr Ganztagsangebote, weitere Vergleichstests, jährlicher nationaler Bildungsbericht.

Was außer verbalen Variationen dieser Vorschläge und Anregungen im Detail sollte PISA-E gegenüber PISA da noch Neues bringen?

Deutschland im Testfieber

Eines hat die Ergänzungsstudie sicher erreicht: Deutschland ist nach Jahrzehnten der Testabstinenz jetzt geradezu vom Testvirus befallen, alles will alles testen lassen oder doch andere testen, die HRK die Hochschulen, die (hessische) Wirtschaft die Berufsschulen, die Politiker die Lehrer (nach PISA kommt PITA, was 80 % aller Deutschen angeblich wünschen). Dabei wäre doch schon viel gewonnen, hätte man auch die Daten für die Haupt- Real- und Gesamtschulen veröffentlicht. Bleibt nur offen, wer die Eltern (drei Viertel, so Friedhelm Meyer, Vor

sitzender des Hauptschullehrerverbandes, interessiere nicht, was ihre Sprösslinge lernten und wie sie ihre Zeit verbrächten) und die Kultuspolitik testet. Der Wähler hatte dazu jedenfalls nur geringe Chancen, denn PISA-E wurde vom Sommer überschattet (im Juli/August 2002 wurde nur noch höchst sporadisch und auch nur über Details berichtet), fiel unter die Hartz-Kommission und wurde durch Flutkatastrophe und Irak aus dem Wahlkampf verdrängt. Sicher auch ein Beleg für eine erfolgreiche Ablenkungsstrategie. Vielleicht war aber auch die Palette sinnvoller Vorschläge erschöpft, jedenfalls waren die Reaktionen in Politik und Öffentlichkeit eher ein Nachklang. Bis uns die nächste Studie wieder einmal kalt erwischt. Diesmal erwischte es jedenfalls kalt die SPD.

Ablenkungsstrategien

Als im Dezember 2001 die erste PISA-Studie veröffentlicht wurde, bat Bundeskanzler Schröder den PISA-Koordinator Prof. Jürgen Baumert ins Kanzleramt; seitdem durfte Schröder mit Recht davon ausgehen, dass die unionsgeführten Länder bessere Ergebnisse erzielen würden als der Rest der Republik. Und das konnte den bevorstehenden Wahlkampf schon beeinflussen, schien doch schon die Diskussion um den internationalen Vergleich deutlich zu machen, dass bildungspolitische Debatten auf breite öffentliche Resonanz stießen. Um so aufseherregender der innerdeutsche Vergleich, so durfte man unterstellen. Doch wie aus der lauernden Falle herauskommen, die die GEW schon im Vorfeld der Studien gewittert hatte?

Die einzig sinnvolle Strategie hieß Ablenkung, denn mit Gesamtschuldebatten gegen gegliedertes System war in Deutschland nun wirklich nichts mehr holen, und an der Studie selbst herumzudeuteln, traute man sich dann doch nicht: daher blieb Klaus Klemm, Erziehungswissenschaftler in Essen, weit und breit der einzige Rufer in der Wüste, der das bayerische Ergebnis herunterzurechnen versuchte.

Ablenkung 1: Den Bildungsföderalismus überspielen

Als PISA-E Ende Juni 2002 endlich kam und das befürchtete Ergebnis eindrucksvoll bestätigte, schlug Bundesbildungsministerin Bulmahn, für die Schule nicht im geringsten zuständig, sofort den Kammerton an: „regionale Kirchturmspolitik“ sei an allem schuld („Schrebergartensichtweise“), die Vorsitzende des Bundeselternrates drohte mit Verfassungsklage wegen der uneinheitlichen Lebensverhältnisse, die GEW konstatierte das „Scheitern des Bildungsföderalismus in Deutschland“, und Oberlehrer Schröder verstärkte zum Akkord: er geißelte in

der „Zeit“ die „Kirchturm-Perspektiven mancher Provinz- und Regionalpolitiker“ (gemeint wohl die CDU-Kultusminister), wollte die KMK nicht einmal mehr „versetzen“ („Gesamtleistungen schlecht, Versetzung ausgeschlossen“) und unterstellte auch „einige(n) Ministerpräsidenten“ (wahrscheinlich denen von Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen) noch einmal eben diese „Kirchturmperspektive“. Nach dieser theologischen Besinnung war klargestellt, dass es gar um die desaströse SPD-Bildungspolitik gehen konnte, sondern sich ganz Deutschland von Bremen bis München im Desaster befindet, was einen Bundeskanzler von schon von Amts wegen zu einer nationalen Anstrengung des Bundes inspirieren musste. Daher gab er neben der üblichen Lyrik („neue Lernkultur“) den Beschluss der KMK zu „nationalen Bildungsstandards“, zu einem „nationalen Curriculum“, „verbindlich für alle Schüler in Deutschland“, als seinen eigenen aus, der den Versagern in den Ländern nicht zuzutrauen sei, vielmehr nur über ein „nationales Rahmengesetz für die Schule“ zu verwirklichen wäre, was Roman Herzog als die „originellste Forderung“ zu PISA-E bezeichnete. Problematisch war freilich nicht nur, dass Schröder dieses „nationale Curriculum“ mit „Mindeststandards“ identifizierte (was nach oben alles offen lässt), sondern die kuriose Begründung lieferte, es könne doch nicht sein, dass es bayerische oder niedersächsische Mathematik gäbe. Nun gibt es die tatsächlich nicht, so wie auch keine „deutsche Physik“ gab (und gibt), sondern nur besseren und schlechteren Unterricht, bessere oder schlechtere Lehrpläne, bessere oder schlechtere Kontrolle. Aber statt sich darüber auszulassen, entlieh Kanzler eine alte CDU-Formulierung und forderte einen „Bildungs-TÜV“ (seine Ministerin variierte zu einem „Rat der Bildungsweisen“, der VBE nennt das einen „überparteilichen Bildungsrat“, die Mehrheit im Bundestag beschloss am 4. Juli 2002 schon mal eine neue Enquete-Kommission; man fragt sich, was das „Forum Bildung eigentlich die ganze Zeit wirklich getrieben hat) und natürlich die „Ganztagsschule“, schließlich wisse man (woher eigentlich?) „seit langem“, dass sie Heilung brächte.

Ablenkung 2: Eine neue Strukturdebatte: die Ganztagsschule

Damit griff der Kanzler das schulpolitische Credo wieder auf, das die SPD bereits im Januar/Februar 2002 verkündet hatte und das er in seiner Regierungserklärung vom 13. Juni 2002 im Bundestag erneut propagierte: die Ganztagsschule soll es richten, dafür soll es vier Milliarden Euro Bundesförderung geben. Auch Edelgard Bulmahn sekundierte Anfang Juli 2002 mit ihrem Programm „Zukunft Bildung“ als die „nationale Antwort auf Pisa“: Auch hier wieder „die bedarfsge-rechte Ausweitung des Angebots an Ganztagsschulen, „zwar kein Allheilmittel,

aber ein Baustein“. Der Bund sei bereit, die Länder bei Investitionen im Ausbau von Ganztagschulen und der notwendigen Modernisierung der Schulen zu unterstützen, die zusätzlichen Personal- und Sachmittel sollten bei Ländern und Kommunen verbleiben.

Schröders Föderalismusmelde fand nicht nur Beifall bei Guido Westerwelle („schnarchnasigen Bildungspolitikern Feuer unter den Hintern machen“) und Handwerkspräsident Dieter Philipp, sondern auch grundsätzlichen Widerspruch bei Bundespräsident Rau, bei NRW-Ministerpräsident Wolfgang Clement („Horrorvorstellung“), bei den Grünen, und immerhin konnte Thüringens Wissenschaftsministerin und KMK-Präsidentin Dagmar Schipanski relativ leicht kontern („Wir brauchen kein fruchtloses Kompetenzgerangel, wir brauchen mehr Qualität an den Schulen“) und darauf verweisen, dass die KMK jene Konsequenzen, die Schröder und Bulmahn fordern, schon vor einem halben Jahr gezogen habe (s.o.). Der Bund solle mit seiner Wirtschafts- und Sozialpolitik das Bildungswesen besser durch die Schaffung vergleichbarer regionaler Lebensbedingungen sowie besserer materieller Rahmenbedingungen unterstützen, die Bildungspolitik aber in der Verantwortung der Länder zu belassen. Darauf setzt auch die Wirtschaft, Dieter Hundt, Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, bevorzugt den Wettbewerb zwischen den einzelnen Bundesländern und betrachtete den Föderalismus eher als einen Antriebsfaktor, der die besten Lösungen hervorbringt, denn als einen Bremsfaktor.

Zentrale Prüfungen sind nicht mehr tabu

Geradezu zum Chorgesang wurde das Bekenntnis zu mehr Leistung und dazu, dieselbe mehr und besser und auf allen möglichen Stufen zu kontrollieren, was ja nur darauf eingesteht, dass da bislang zu wenig geschehen war. Wenn daher Kanzler Schröder unterstellt („Offenheit muss bleiben“) oder Ministerin Bulmahn gebetsmühlenartig wiederholt, Bayern betreibe „soziale Selektion“ und man müsse die Zahl der Studienanfänger von 28 auf 40 % hochschrauben, können sie der Frage nur noch ausweichen, wie es denn um deren Qualität bestellt sei (von völlig unvergleichbaren Hochschulsystemen einmal ganz abgesehen) und haben dabei auch Volkes Stimme gegen sich: Nicht nur, dass 61 % sich dafür aussprachen, die Bildungspolitik anderer Länder stärker am bayerischen Modell zu orientieren (infratest-dimap), und 62 % davon überzeugt sind, die Lehrer seien „zu lasch“, auch unter den SPD-Anhängern fordern 59 % eine schärfere Auswahl beim Abitur, nur 33 % favorisieren mehr Abiturienten. In diesem Kontext ist es sicher ein letzter weiterer Erfolg von PISA-E, dass die Übernahme des von der CDU/CSU seit Jahren propagierten Gedankens zentraler Prüfungen so

wohl im Abitur (Brandenburg/Berlin/Niedersachsen; Hessen: „Landesabitur) wie auch im Bereich der Sekundarstufe I (Brandenburg/Niedersachsen/Hessen) nicht mehr tabu ist.

PISA –E hat noch einmal ein wenig Bewegung gebracht. Aber war es in summa das, was man unter einer echten Bildungsdebatte verstehen müsste und sollte? Denn die Leistungsfähigkeit eines Bildungswesens hängt entscheidend von der öffentlichen und politischen Wertschätzung ab, die Bildung und Kultur in einer Gesellschaft genießen. Daher hat der Präsident des Zentralamts für das finnische Unterrichtswesen, Jukka Sarjala, recht: „Was bei uns erfolgreich war, muss nicht anderswo erfolgreich sein.“ Was immer man vorschlägt oder übernimmt, es wird nicht greifen, wenn das Klima nicht stimmt. Die Art der Reaktionen auf PISA hierzulande lässt jedenfalls das Mosaik einer nicht nur erziehungsunsicheren, sondern auch bildungsmissachtenden Gesellschaft entstehen.

1. Eine echte Bildungsdebatte muss mehr sein als eine ökonomische Standortdebatte

Seit Dezember 2001 stand eine Reprise der „deutschen Bildungskatastrophe“ Georg Pichts von 1964 auf der Tagesordnung, aufgeführt wurde daher eine Standortdebatte, allerdings mit einem feinen Unterschied: wollte man damals die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands dadurch erhöhen dass man die Zahl der Abiturienten und Lehrer erhöhte, so sind wir jetzt auf die „Basiskompetenzen“ zurückgeworfen, auf das Verstehen von einfachen Texten und das Lösen von Denksportaufgaben: Schwellenland statt „Wissensgesellschaft“, der Standort Deutschland vor dem Kollaps, wenn sich bei Mathematik und Naturwissenschaften nichts bessert. Ob und wie an unseren Schulen Literatur, Geschichte, Politik, Musik, Kunst, Religion vermittelt wird, ist immer noch uninteressant.

2. Eine echte Bildungsdebatte muss mehr sein als eine ideologisch aufgeladene Strukturdebatte

Daher widerrief in der WELT eine Bildungsjournalistin zu Recht ihre wenige Tage zuvor geäußerte Prognose, nach PISA seien die Bildungsideologen müde geworden; vielmehr „bleiben sie am Ball“, Bundespräsident Johannes Rau irrte, als er Ideologiekämpfe in der Bildungspolitik für beendet erklärte. Denn PISA ließ rasch wieder ideologische Ladenhüter im Schaufenster platzieren: 6jährige Grundschule, das Sitzenbleiben abschaffen oder ein neuer Anlauf zur Gesamtschule. Nach PISA-E sind immerhin gewisse Mythen entzaubert: mehr Geld bringt's ebenso wenig wie geringere Klassenfrequenzen, sonst müssten Hamburg (6200 pro Euro p.a. pro Schüler; Lehrer-Schüler 1:14), Bremen (5700 Euro) und Berlin (4900) Spitzenreiter sein, der Streit Gesamtschule versus differenziertes

Schulsystem ist von der Tagesordnung (auch wenn im baden-württembergischen Handwerk und bei Bertelsmann über jetzt natürlich „neue“ Gesamtschulformen nachgedacht wird), und die Schulen in privater Trägerschaft erfreuen sich offenbar erneut gesteigerter Nachfrage.

3. Eine echte Bildungsdebatte muss mehr sein als eine Sündenbockdebatte

Sofort ging der Zeigefinger hoch: auf „die“ Eltern, „die“ Medien, v.a. aber „die“ Lehrer: das sowieso schon negative Lehrerbild erhielt eine neue Facette. Oder von oben nach unten: Die Wirtschaft auf die Hochschulen, die Hochschulen auf die Gymnasien, die Gymnasien auf Grundschulen, den Grundschulen bleibt freilich nur die Familie oder der Kindergarten, aber letzteres Manko wird ja glücklicherweise jetzt behoben. Deutlich geworden ist wieder einmal die zentrale Rolle des Lehrers und seiner Ausbildung, des Respekts vor seiner Rolle und Tätigkeit bei Schülern und Eltern, der wiederum viel mit seinem Ansehen in Politik und Öffentlichkeit zu tun hat. Daher können zwar in diesem Kontext - wie Erklärungsversuche belegen - unterschiedliche Mentalitäten, unterschiedliche wirtschaftliche Rahmenbedingungen, höheres Unterrichtsangebot (von Klasse 1 bis 9 erhalten Bayerns Schüler 1000 Unterrichtsstunden mehr als in NRW), mehr Geld (immerhin gab GEW-Chefin Eva-Maria Stange zu, dass die Bildungsausgaben in Bayern und Baden-Württemberg 10 % über dem Bundesdurchschnitt liegen) auf das Ergebnis von PISA-E Einfluss genommen haben, aber keine ernsthafte Bildungsdebatte wird das Thema „Lehrer, Lehrerbildung“, Lehrerethos, Lehrerbild“ umgehen dürfen.

Das mangelnde Sozialprestige der Lehrer hat eine vergleichsweise bescheidene Rolle in der bisherigen Debatte gespielt, ausser gelegentlichen Verweisen auf die flapsigen Kanzler-Worte, die Lehrer als „faule Säcke“ brandmarkten. Der Hinweis, dass in den führenden Bildungsnationen Skandinaviens die Arbeit der Lehrer generell respektiert und ihr Ansehen entsprechend positiv gewürdigt wird, ist da schon hilfreicher. Der Journalist Rolf Schneider bemerkte dazu in der „Welt“: „Man kann den Deutschen ein höheres Sozialprestige der Lehrer nicht verordnen. Sicher ist aber, dass die deutsche Bildungsmisere erst enden wird, wenn auch dieses Sozialprestige sich wandelt“, nämlich zum Positiven.

4. Eine echte Bildungsdebatte muss mehr sein als eine Methodendebatte

Nicht nur neue Lehrer, auch neue Vermittlungsformen müssen her: als bedürfe es nur einer besseren „Unterrichtschoreographie“ und erhöhten multimedialen Einsatzes, um die Lernerfolge zu verbessern. Dem liegt ein Verständnis von Lehren und Lernen zugrunde, das - so der Unterrichts-Forscher Franz Weinert - den

Schüler idealisiert, das Lernen romantisiert und offenen Unterricht, Projektmethode, Gruppenunterricht als „die“ Unterrichtsmethode dogmatisiert. Die Frage, wie realistisch und zielführend dieses Unterrichtsparadigma wirklich ist, wird mit dem Hinweis abgetan, es komme ja sowieso nur mehr auf das „Lernen des Lernens“ oder auf sog. „Schlüsselqualifikationen“ an. Aber genau das hat sich offenbar als Holzweg erwiesen: sonst bräuchte man ja über Kerncurricula, über fundamentale und exemplarische Vorgaben gar nicht weiter zu reden.

5. Einer echten Bildungsdebatte muss ein realistisches Menschenbild zu grundeliegen

Zumal die hier zugrundeliegende Idealisierung des Schülers unrealistisch sein könnte und wir wieder die Mitte finden müssen: „Die Schüler leben in einer Spaßgesellschaft und haben keine Lust mehr zu lernen“ (Friedhelm Meyer) und „...es ist die Gesellschaft, die der Schule ein ideal-typisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autoritäten und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kindesbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform“ (Sonja Margolina). Man wird daher festhalten müssen, dass ein am jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziel orientierter „Methodenmix“ den besten Weg darstellt: weit überwiegend lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte „direkte Instruktion“ zum Erwerb „intelligenten“ Wissens, auf die gerade leistungsschwache Schüler angewiesen sind, Projektmethode, offener Unterricht, Teamarbeit für die lebenspraktische Nutzung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Lernen des Lernens und „Schlüsselqualifikationen“ durch Selbstständigkeit und Selbstreflexion unter Anleitung des Lehrers.

6. Eine echte Bildungsdebatte muss eine ehrliche Debatte über Leistungsmaßstäbe sein

Der Baden-Württembergische Handwerkstag (BWHT) beklagte in einem Positionspapier im Juli 2002, dass „immer mehr Schulabgänger auf Grund mangelnder Kenntnisse in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausbildungsfähig sind“ und schrieb damit nur eine Erfahrung fort, die die Betriebe seit Jahren machen. Wenn 32 % unserer Studienanfänger über unzureichende Fremdsprachenkenntnisse, 25% über unzureichende Fähigkeiten in Mathematik, 23 % über mangelndes politisches Grundwissen (SZ, 19. Februar 2002) klagen, so wird

man mit Fug und Recht fragen dürfen, ob wir die richtigen Qualitätsmaßstäbe haben, und das ist zuvörderst Aufgabe des Staates. Immerhin nahm der Präsident der HRK Klaus Landfried diese Umfrage zum Anlass, endlich einmal an die simple Tatsache zu erinnern, dass es mit der vielbeschworenen Selbsttätigkeit („Lernen des Lernens“ o.ä.) unserer Schulabsolventen so gut nicht steht, und verwies auf schlichte Wahrheiten: „Wer Ingenieur werden will, sollte eben bis zum Abitur Mathematik belegt haben, und wer Geschichte und Politik studieren möchte, muss als Jugendlicher fleißig lesen.“ Der jetzt einem breiten Publikum bekanntgewordene Tübinger Althistoriker Frank Kolb bekannte öffentlich, 50 % der Studenten seien für „unsere Fächer“ nicht studierfähig, was immerhin für generell ca. ein Drittel der Gymnasialabgänger auch eine Professorenfrage des IW 2001 zutage fördert: besonders schlecht bewertet die sog. „kognitiven Fähigkeiten“, besonders auffällig die geringen Vorkenntnisse in Deutsch und Geschichte, aber auch Politik oder Fremdsprachen. Obwohl all das bescheinigt wurde, häufig mit guten Noten. Weder ausbildungs- noch studierfähig, das ist das Resultat einer verfehlten Bildungspolitik. Man hat daher auch hier genau hinzusehen: wird ein gesellschaftlicher oder jener „pädagogische“ Leistungsbegriff zugrundegelegt, der sich nicht am individuellen Leistungserbringer und seinem Resultat orientiert, sondern gruppenbezogene Lernprozessen zum Maßstab macht? Man stelle sich nur einmal vor, was wir an Bildungsstandards hätten, hätte der Bund 1969 die Gelegenheit erhalten, sie zu formulieren. Daher trifft Baden-Württembergs Kultusministerin Annette Schavan den Punkt: „Zentralisierung führt zu Nivellierung“.

7. Eine echte Bildungsdebatte muss eine Debatte über die Rolle des Staates im Bildungssystem sein

Staat und Politik sitzen in der ersten Reihe, wenn von Verantwortung abgelenkt wird. Dass es die Kultusbürokratie ist, die die Lehrer in das Korsett von Lehrplänen, Benotung, Rechtsregeln sperrt, dass sie es ist, die „Leistung“ definiert, wird weder in der Öffentlichkeit noch in der Presse wahrgenommen. Daher wird man die konkrete Umsetzung der KMK-Beschlüsse sehr aufmerksam zu verfolgen haben, zumal im Hintergrund immer noch die Frage lauert, wer das alles bezahlen soll: Vier Milliarden Euro hat McKinsey allein für die frühkindliche Erziehung berechnet, 840 Millionen Euro für Qualitätsmessungen, der Städtetag hat jedenfalls im Februar 2002 für NRW bereits darauf hingewiesen, dass weder Ganztagsbetreuung noch Sprachkurse durch die Kommunen zu bestreiten sind, zumal ja auch noch weitere bildungspolitische Operationen anstehen: Islamunterricht, Familienförderung, intensivierete Lehrerfortbildung, Abbau von Unterrichtsausfall, rapide steigende Pensionslasten usw. usw.

8. Eine echte Bildungsdebatte muss eine Debatte über den Auftrag von Schule sein

Wo immer es in der Gesellschaft brennt, wird Schule zum „Reparaturbetrieb“. Durch diese permanente Überforderung kann sie ihrer originären Aufgabe immer weniger nachkommen. Ihre originäre Aufgabe aber ist der Unterricht, Unterricht wiederum zielt auf das Können und Wissen der Schüler und den einübenden und überprüften Umgang damit ab, Können und Wissen haben aber immer etwas mit Inhalten (= etwas können oder wissen) zu tun. Daher muss „gutem Unterricht“ die Bestimmung der Inhalte jeder Methode logischerweise vorangehen: ich muss erst wissen, „was“ gelernt und erst dann, „wie“ gelernt werden soll. Und auch nur dann kann man wirklich etwas „testen“, vergleichen, „transparent“ machen. Und nur dann wird auch klar, was eine Ganztagschule wirklich leisten soll außer aufbewahren und von der Straße zu holen. Daher wird gerade hier darauf achten haben, ob die bis 2004 zu erarbeitenden Kerncurricula nur vage Mindeststandards setzen, die dann doch nur wieder zum Auseinanderdriften nach A- und B-Ländern führen (vergleichbar dem Abiturkompromiss von 1995) und ob sie dem schulischen Auftrag: kulturell, allgemeinbildend und berufsbefähigend, wirklich gerecht werden.

9. Eine echte Bildungsdebatte muss schließlich eine ernsthafte Debatte um „Bildung“ sein

Dem Diskussionsstil um PISA, für das ein selbstreferentielles Milieu aus Politik, Verbänden, aber auch der Wissenschaft eine unheilige Allianz eingegangen ist, liegt ein eindimensionaler, antiintellektueller und zugleich unrealistischer Denkstil zugrunde, der jetzt auch voll auf die Universitäten durchschlägt und der sich wie folgt charakterisieren lässt: die Reduktion von „Bildung“ auf ihre ökonomische Utilität, die damit einhergehende Abwertung von Tradition und Kultur, die Monopolisierung dessen, was als „modern“ zu gelten hat, das Zählen nach Quantitäten statt des Messens an Qualität, der Glaube an die Allheilwirkung von Strukturen, Fördermaßnahmen und Unterrichtstechnologien, die Verwechslung von Information und Wissen, der Ersatz von Inhalten durch Methoden.

Sicher: Der Beitrag des Bildungssystems zur Sicherung unserer ökonomischen Grundlagen ist elementar, daher ist legitim, wenn die Wirtschaft sich des „Standortfaktors Schule“ annimmt, zumal viele Vorschläge zur Erhöhung der Leistungsstandards zu begrüßen sind. Und es ist auch legitim, wenn bei jungen Menschen nach der jüngsten Shell-Jugendstudie (2002) Bildung im wesentlichen als Karrierevehikel begriffen wird, das entspricht dem gesellschaftlichen Großtrend. Es ist aber das Skandalon der Politik, einem Bildungsbegriff nachzugeben, der

sich immer weiter auf diese elementare Sphäre des unmittelbaren Bedürfnisses reduziert. Denn er reduziert nicht nur die anthropologischen Dimensionen des Menschseins. Er verkennt auch, dass eine Gesellschaft nicht vom Brot allein lebt und sich Moral, Orientierung und Sinn immer weniger über Institutionen und Milieus herstellen, sondern der Einzelne und seine Persönlichkeit gefordert sind. Für die Schule bedeutet das konkret, sie wieder als kulturelle und allgemeinbildende Einrichtung zu verstehen, die als allgemein verbindlich gerade nicht das Beliebig-Individuelle, sondern wieder das Allgemeine, Grundlegende und Grundbildende repräsentiert. Was das sei, schulformbezogen und unter Einschluss der beruflichen Schulen, darüber lohnt der Streit, das kostet keinen Cent, und PISA hätte endlich jene Debatte bewirkt, auf die es wirklich ankommt.

Zur Begründung der Initiative der Konrad-Adenauer-Stiftung „Bildung der Persönlichkeit“ mit Kerncurricula zu Deutsch, Geschichte, Politischer Bildung (unter www.kas.de) sei hingewiesen auf die Broschüre: „PISA und die Folgen“ (2002), ebenfalls über die KAS, mit Beiträgen u.a. von Dieter Althaus und Josef Kraus, auf den von der hessischen Kultusministerin Karin Wolff herausgegebenen Sammelband: „Ohne Bildung keine Zukunft“ und auf das „Schulpolitische Grundsatzpapier“ des Sächsischen Kultusministeriums (beide 2001).

Anhang

Die Studie als Buch:

PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.), Leske und Budrich, Opladen 2001

Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000

OECD (Hrsg.), Paris 2001

PISA 2000: Die Länder der Bunderepublik Deutschland im Vergleich

J. Baumert et al. (Hrsg.), Leske und Budrich, Opladen 2002

PISA im Internet:

- PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde (PDF-Format, 51 Seiten) und
- PISA-E: Zusammenfassung zentraler Befunde (PDF-Format, 80 Seiten) bei www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/
- Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche: PISA-E (Kultusministerkonferenz) www.kmk.org/aktuell/strateg.pdf
- PISA-E: Analyse – Ergebnisse auf den ersten und den zweiten Blick www.gew.de/standpunkt/aschlagzeilen/schule/pisa/analyse/index.html
- PISA-E: Ergebnisse und Reaktionen www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=1307
www.lehrerverband.de
- Das Parlament: Sonderausgabe zum Thema PISA und Bildungspolitik www.das-parlament.de/2002/31_32/thema/index.html
www.politische-bildung.de/linktips.htm#pisa

Kommentare und Gutachten:

- **Wir brauchen eine andere Schule! Konsequenzen aus PISA**
(Positionen der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2002)
www.bertelsmann-stiftung.de
- **Konsequenzen aus PISA: Positionen des Handwerks**
(Schriftenreihe des Baden-Württembergischen Handwerktags, Stuttgart 2002)
www.handwerk-bw.de

Pressedokumentationen bzw. Dossiers über PISA 2000 im Netz:

- **OECD-Pressespiegel (Reaktionen in den Mitgliedsländern auf die Studie)**
(z.B. für Deutschland für Zeitraum 12/2001 bis 1/2002 im PDF-Format, 774 Seiten)
www.pisa.oecd.org/News/cntry.htm
de.fc.yahoo.com/p/pisa.html
www.welt.de/politik/blickpunkt/pisa/index.htm
www.zeit.de/2002/27/wissen/pisaindex.html
www.merkur.de/aktuell/mp/pi_index.html
www.stern.de/campus-karriere/spezial/pisa
www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,202396,00.html

Bücher zum Thema PISA und Bildungspolitik:

- **Nach dem Pisa-Schock: Plädoyer für eine Bildungsreform**
Bernd Fahrholz, Simar Gabriel, Peter Müller (Hrsg.)
Hamburg: Hoffmann u. Campe Verlag, 2002
- **Schock für die Schule: Die PISA-Studie und ihre Folgen**
Hamburg: Zeit-Dokument 3/2002

Die Autorinnen/Die Autoren

Dr. Jörg-Dieter Gauger, Leiter des Teams „Bildung, Forschung, Kulturpolitik“ der Hauptabteilung „Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft“ der Konrad-Adenauer Stiftung

Dr. Hartmut Grewe, wiss. Mitarbeiter im Team „Bildung, Forschung, Kulturpolitik“ der HA „Innenpolitik und Soziale Marktwirtschaft“ der Konrad-Adenauer-Stiftung

Josef Kraus, Diplom-Psychologe, Oberstudiendirektor, seit 1987 Präsident des Deutschen Lehrerverbandes

Dr. h.c. Heike Schmoll, Redakteurin, Frankfurter Allgemeine Zeitung