

# Zukunftsforum Politik

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

Nr. 40

Dieter Althaus/Josef Kraus/Jörg-Dieter Gauger/Hartmut Grewe

## **PISA und die Folgen: Neue Bildungsdebatte und erste Reformschritte**

Sankt Augustin, Februar 2002

ISBN 3-933714-27-3

Redaktionelle Betreuung: Dr. Hartmut Grewe

### **Inhalt**

Jörg-Dieter Gauger/Hartmut Grewe Zur Einführung: öffentliche Reaktionen auf die PISA-Studie	7
Josef Kraus PISA 2000: 30 Fragen und 30 Antworten	21
Dieter Althaus Schule, ein Seismograph unserer Gesellschaft – PISA offenbart kulturelle Defizite	46
Die Autoren	60

---

### **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.

# Zur Einführung: öffentliche Reaktionen auf die PISA-Studie

*Jörg-Dieter Gauger/Hartmut Grewe*

Als das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1997 die deutsche Fassung der Third International Mathematics and Science Study II (TIMSS II: Mittelstufe; an TIMSS I war Deutschland noch nicht beteiligt) präsentierte, war die publizistische und politische Betroffenheit groß: deutsche Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften international im Mittelfeld, der Standort Deutschland gefährdet, „Qualitätssicherung“ hieß die Konsequenz (statt über die Erhöhung von Qualität nachzudenken). Aber die Schockwelle verebbte rasch, daher ist zu begrüßen, dass die Anfang Dezember 2001 veröffentlichte PISA-Studie die Bildungsdiskussion in Deutschland wieder neu angefacht hat. Diese von der OECD in Auftrag gegebene internationale Vergleichsuntersuchung über „Basiskompetenzen“ von 15-jährigen Schülern und Schülerinnen konstatiert noch einmal „die Schiefelage der deutschen Schulbildung“, wie es ein Journalist formulierte. PISA, federführend auch hier das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, hat in Deutschland rund 10.000 Schüler getestet. Im Jahr 2000 besuchten die Tester mehr als 200 nach dem Zufallsprinzip ausgesuchte Schulen. Sie stellten den 15-jährigen Schülern Aufgaben in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Ziel der Untersuchung war es, den 32 Teilnehmerstaaten möglichst aussagekräftige Daten über die Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. So sollte die Studie weniger den Wissenstand der Schüler beschreiben als vielmehr das, was man mit „verstehendem Lernen“ (Lesen: „literacy“) und „Problemlöse- und Transferfähigkeit“ umschreiben kann. Derzeit mehren sich seriöse Stimmen, die mit der Anlage der Untersuchung, der Schulauswahl, der Verallgemeinerbarkeit der Resultate („Momentaufnahme“) und einzelnen Länderergebnissen (Tschechien, Luxemburg?) Probleme haben und vor übereilten Schlussfolgerungen warnen; zudem bestand die Testgruppe aus 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, d.h. einer ohnehin problematischen Altersgruppe von Jugendlichen, die sich mitten in der Pubertät befinden, in der Schule und schulische Leistungen einen nachgeordneten Stellenwert besitzen. Aber:

im Trend sind die Ergebnisse sicher richtig, weil sie auch durch vorangehende oder parallele innerdeutsche Studien bestätigt werden.

Im weltweiten Vergleich schneiden deutsche Jugendliche am Ausgang der Mittelstufe in punkto Leseverständnis und mathematisch-naturwissenschaftlicher Anwendungskompetenz erschreckend schwach ab. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass nach „Basiskompetenzen“ gefragt wurde, so ist die Schlussfolgerung nicht falsch, dass sich am Bildungsstand unserer Kinder und Jugendlichen im Interesse ihrer und der Zukunft unseres Gemeinwesens einiges verbessern lässt.

Ein weiteres, aber ebenfalls nicht neues Ergebnis der Studie ist die enge Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und Leistungsstandard. Anders als die Schulsysteme anderer Staaten haben die deutschen Schulen bei der Förderung von Kindern aus einfachen sozialen Schichten, bei Immigranten und Aussiedlern erhebliche Defizite. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es erst PISA gelungen zu sein scheint, die auch ideologisch begründete Barriere aufzubrechen, für den Schulbesuch angemessene Deutschkenntnisse zu verlangen; das war noch vor kurzem nicht selbstverständlich.

### ***Ladenhüter und Schuldzuweisungen***

Zwei Reaktionen auf PISA waren vorprogrammiert: der Versuch, alte Ladenhüter wieder aufzupolieren wie das Abschaffen des Sitzenbleibens oder die 6jährige Grundschule und wie schon bei TIMSS II die Suche nach Sündenböcken, die sich pauschal und kollektiv schuldig gemacht haben sollen und auf die man jeweils mit dem Zeigefinger weisen kann: es sind „die“ Eltern, es sind „die“ alten und neuen Medien, es sind „die“ Lehrer, die als Schuldige identifiziert werden. Zählt man alle vermeintlich Schuldigen zusammen, dann sitzt die gesamte Gesellschaft auf der Anklagebank, und das spiegelt genau jene gesamtgesellschaftliche Bedeutung, die wir dem Thema Bildung wieder beimessen müssen. Daher hat auch der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus zu Recht darauf hingewiesen, dass eine Gesellschaft, die ihre Leistungsanforderungen immer weiter absenkt, ein schlechtes Vorbild für die Jugend abgibt, und Heike Schmoll hat in der FAZ mit ähnlicher Zielrichtung unterstrichen: „Der Lernerfolg hängt nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch vom Ansehen, das Anstrengung und Leistung, ja das

Lernen selbst in einer Gesellschaft genießen. Zu dieser Bewusstseinsänderung wird Deutschland Jahre brauchen“.

### ***Wer lesen will, der lese - Oder: PISA hatte längst Vorläufer***

Es gab und gibt immer wieder innerdeutsche Schulleistungsstudien ohne besondere öffentliche Wirksamkeit (LAU-Hamburg seit 1996, zuletzt 2001, die schon 1997 soziale Abhängigkeiten des Bildungserfolgs konstatierte; die rheinland-pfälzische Mathematikstudie Markus, QuaSum in Brandenburg seit 1999, ins Haus stehen uns PIRLS und IGLU), die den allgemeinen Trend sinkender Leistungen des Schulsystems insgesamt und länderspezifisch schon längst thematisiert haben. Deshalb ist es auch nicht so wesentlich, ob die PISA-Erhebung wirklich das hergibt, was öffentlicher Aktionismus aus ihr macht. Denn diese Studien (etwa auch noch die OECD-Lesestudie von 1994, R. Lehmann, Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler, 1995) waren und sind nur Fachleuten bekannt; bildungspolitische Wirksamkeit war nicht zu beobachten. Daneben existierten und existieren viele Verbändestudien zu diesem Komplex, für die freilich weitestgehend das Gleiche gilt, etwa die seit 1977 laufenden Längsschnittuntersuchungen der Hessischen Industrie- und Handelskammern oder eine Studie des hier sehr verdienstvollen Instituts der Deutschen Wirtschaft (1999), deren Ergebnisse den Trend ebenfalls bekräftigen. Schließlich denke man zurück an die Gesamtschulstudien der 80er Jahre (BLK, 1982, K. Aurin u.a., 1986 u.ö.), die den Vorsprung gegliederter Schulsysteme ebenso deutlich gemacht haben wie die erste Studie aus dem Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) ebenfalls des Max-Planck-Instituts vom Dezember 1996 folgern ließ (ebenso wie die Buchfassung von TIMSS II), dass es zwischen Gesamtschulen und Hauptschulen keine Leistungsunterschiede gibt, dass die Gesamtschule hinsichtlich des sog. „sozialen Lernens“ gegenüber den anderen Schulformen zurückfällt und dass NRW-Gesamtschüler am Ende der 10. Klasse in Mathematik gegenüber Realschülern um bis zu Jahre zurückliegen. Olaf Köller, Mitarbeiter des MPIB, wurde anlässlich einer Fachtagung in Düsseldorf zur Frage nach den Ursachen dieses schwachen Abschneidens von dpa am 25. Mai 1998 wie folgt zitiert: An den Gesamtschulen werde zuviel Zeit mit sozialer Förderung verschwendet statt Wissen zu vermitteln.

Allerdings: Schon 1992 schrieb Karlheinz Ingenkamp in seiner Studie über Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern: „In einem zusammenwachsenden Europa wird sich auch die Bundesrepublik künftig nicht mehr damit zufrieden geben können, dass sie zwar die Zahl der Kaninchen pro Durchschnittshaushalt, die durchschnittliche Milchproduktion pro Kuh, die politischen Einstellungen der Bürger an jedem Wochenende und vieles andere mehr penibel erfragt und registriert, im Bildungsbereich aber... hinsichtlich der Lernerfolge dieses Systems nur auf Vermutungen und subjektive Einzelaussagen angewiesen ist... Derartige... Lernerfolgsmessungen sind die Voraussetzung für eine sichere Aussage über die Bewährung von curricularen, organisatorischen, didaktischen und... von Rahmenbedingungen... Das deutsche Bildungswesen wird auf die Dauer nicht auf diese Untersuchungsmöglichkeiten verzichten können.“ In TIMSS II heißt es: „Eine Studie über Schulleistungen (scheint) zumindest in der Bundesrepublik in eigentümlicher Weise unzeitgemäß zu sein.“ Die Aufmerksamkeit der fachwissenschaftlichen und weiteren Öffentlichkeit konzentrierte sich auf zwei Felder: „Einen Fokus bilden Fragen der Gestaltung von Schule als Lebensraum eigenen Rechts, einen zweiten Schwerpunkt stellen Fragen der Vermittlung möglichst allgemeiner Basiskompetenzen dar, die Entführung spezifischen Fachwissens aufzuheben versprechen ... Die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den wenigen Industrienationen, die zwar ein komplexes System der Steuerung und Abstimmung des ... Bildungssystems entwickelt haben, aber auf nationale Qualitätskontrollen der Ergebnisse von Bildungsprozessen und deren Justierung im internationalen Vergleich praktisch verzichten“. In der Zeitschrift „Pädagogik“ (50,1998, Heft 6) formulierten schließlich MPI-Direktor Jürgen Baumert und Olaf Köller: „In der Bundesrepublik Deutschland gibt es keine Tradition der dauerhaften Beobachtung von Erträgen institutionalisierter Bildungsforschung ...“

Es ist daher genaugenommen eben erst vier Jahre her (!), dass Politik und Öffentlichkeit wirklich begonnen haben, solche Ergebnisse ernsthaft zur Kenntnis zu nehmen und darauf sogar zu reagieren. Und dann waren es zunächst die Lehrer-Verbände oder spezialisierte Vereinigungen (z.B. der „Arbeitskreis Gesamtschule“), die daraus Munition bezogen und Alarmrufe in die Presse und die Politik transportieren, um Bundesgenossen zu gewinnen.

Deutschland hat sich lange Zeit (vielleicht zu lange) auch den internationalen schulischen Leistungsvergleichen verschlossen. Erst der Konstan-

zer Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1997 sah nicht nur vor, eigene länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen durchzuführen, sondern sich auch an internationalen Leistungsvergleichen im Rahmen der OECD zu beteiligen. Dabei sei nicht vergessen, dass Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sich lange aus „methodischen Bedenken“ gegen eine deutsche Teilnahme an PISA gesträubt hatten; gerade beim innerdeutschen Vergleich fürchtete man offenbar die erneute Bestätigung einer längst bekannten Wahrheit.

Vor diesem Hintergrund kann eigentlich niemand über die Ergebnisse von PISA wirklich überrascht sein. Allerdings: was die Resonanz auf die Studie angeht, ist Deutschland einsame Spitze. So wurden von der OECD für den Zeitraum Dezember 2001/Januar 2002 über 600 Presseartikel in einer Dokumentation zur PISA-Studie aufgeführt, weit mehr als in jedem anderen beteiligten Land (England und Österreich ca. 120, Frankreich 25, USA 30). Die Schlagzeilen waren selten moderat, in der Regel deftig:

- PISA-Studie zeigt Mängel im Bildungssystem: Neue Schulformdiskussion steht bevor
- Deutsche Schüler sind nur noch Mittelmaß – das ganze Bildungssystem verdient schlechte Noten
- Das deutsche Bildungssystem hat versagt: es ist ungerecht und produziert Mittelmaß
- Das Elend unserer Schulen: Sind die Lehrer faule Säcke?
- Ein lehrreiches Desaster: Wir müssen alle nachsitzen
- Wer ist schuld am Bildungsnotstand: Die progressive Bildungspolitik hat versagt

Im folgenden soll versucht werden, Grundlinien der öffentlichen Debatte, so wie sie sich in den Printmedien widerspiegelt, in aller Kürze zu skizzieren und mit kurzen Anmerkungen zu versehen. Angesagt sind jetzt eher Gelassenheit und politisches Durchhaltevermögen, denn so schnell wie gefordert lassen sich mögliche Bildungsreformen – zumal in einem föderativen Politiksystem - nicht durchsetzen, geschweige denn dadurch die erhofften messbaren Erfolge erzielen. Überdies muss dabei berücksichtigt werden,

dass in der öffentlichen Diskussion mit Recht viele Gravamina zur Sprache kommen, die hier von Bedeutung wären wie etwa die Rolle der Fami-

lie für Erziehung und Bildung (vgl. auch die OECD-Begleitstudie zur Schülereinschätzung von Eltern und Lehrern) oder der hohe Medienkonsum schon der Kleinkinder, die freilich politisch kaum zu beheben sind,

dass manches gar nicht öffentlich thematisiert wird wie die Rolle des Staates bei der Regulierung von Bildungsstandards

und dass viele der vorgeschlagenen Maßnahmen insbesondere im Vorschulbereich incl. der sonst noch anstehenden, derzeit nur etwas in den Hintergrund geratene Aufgaben erhebliche finanzielle Anstrengungen erfordern, von denen man nicht sieht, wie sie angesichts klammer Länder- und Kommunalkassen geleistet werden könnten, auch nicht bei tiefgreifender Veränderung der Prioritäten.

### *Unterschiedliche Folgerungen: Einige Stimmen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*

In einer bildungspolitischen Grundsatzrede hat Bundespräsident **Johannes Rau** auf dem Abschlusskongress des „Forum Bildung“ in Berlin lange überfällige Bildungsreformen gefordert. Bildung dürfe nicht länger vernachlässigt werden, sondern müsse – nicht zuletzt wegen der ernüchternden PISA-Befunde - wieder einen höheren Stellenwert in der Politik erhalten. Es gehe um die bessere Teilhabe aller an Bildung in einer Gesellschaft, die sich gewandelt hat und immer weiter verändert. Insbesondere fordert er eine Stärkung der Elementar- und Grundschulbildung, die für die Vermittlung von Grundfertigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, unentbehrlich seien und auch die Lust am Lernen fördern solle. „All das hat sehr viel mit Teilhabe zu tun: Die Kindergärten, die Kindertagesstätten und die Grundschulen sind ja nicht nur die Tore zum Bildungswesen, sie sind auch die Tore zu unserer Gesellschaft, zu Selbstentfaltung und Gemeinschaftsfähigkeit, zu beruflichem Erfolg und staatsbürgerlicher Verantwortung.“ (Frankfurter Rundschau vom 11.1.1002) Gerade die Integration der sozial Schwachen und der Ausländerkinder in unsere Gesellschaft müsse über verstärkte Förderung besser gelingen als bisher, wobei die deutsche Sprache der Schlüssel sei. Rau macht sich stark für den Ausbau von Ganztagschulen, damit berufstätige Eltern und insbesondere alleinerziehende Mütter bei der Erziehung ihrer Kinder besser unterstützt werden. Auch müsse der Stellenwert von Weiterbildung in unserer Gesellschaft erhöht werden, um die notwendigen Voraussetzun-

gen für ein lebensbegleitendes Lernen zu ermöglichen. Vor allem aber müssten die ideologischen Fixierungen der Vergangenheit in der Bildungspolitik überwunden werden, um endlich mit den Reformen voranzukommen.

**Angela Merkel**, CDU-Bundesvorsitzende, plädiert für eine Überprüfung der Unterrichtsinhalte, der didaktischen Konzepte und der finanziellen Ausstattung unseres Bildungssystems. Sie fordert klare Qualitätsstandards und zentrale Abschlussprüfungen an allen weiterführenden Schulen. Die Begriffe Leistung und Anstrengung müssten in unserem Bildungssystem wieder positiv belegt werden.

Der bayerische Ministerpräsident **Edmund Stoiber**, Vorsitzender der CSU und Kanzlerkandidat der Unionsparteien für die Bundestagswahl im September 2002, plädiert für ein Ende der ideologischen Bildungspolitik und der Gleichmacherei und tritt ein für eine Rückbesinnung auf Lernfleiß und Leistungsbereitschaft. Stoiber sieht die negativen Ergebnisse der PISA-Studie darüber hinaus als ein Signal zur Begrenzung der Zuwanderung.

NRW-Ministerpräsident **Wolfgang Clement** (SPD) nahm PISA zum Anlass, sich für eine Schulzeitverkürzung auszusprechen, er fordert bundesweit das Abitur nach 12 Schuljahren, wie es bereits in Sachsen, Thüringen und im Saarland flächendeckend existiert. Außerdem fordert er mehr Sprachunterricht an den Schulen für ausländische Kinder.

Die bis Ende 2001 amtierende Präsidentin der Kultusministerkonferenz, **Annette Schavan** (CDU), übt Kritik an den Gesamtschulen und an den in vielen Bundesländern fehlenden zentralen Abschlussprüfungen. Als Kultusministerin von Baden-Württemberg verlangt sie von den Schülern in ihrem Land mehr Leistung: durch frühere Einschulung, früheres Abitur, einen verpflichtenden Fächerkanon, Eliteklassen und eine strengere Benotung schon in der Grundschule. Als eine der wesentlichen Folgerungen aus der PISA-Studie fordert Frau Schavan eine neue Konzentration auf den Unterricht. Sie will eine Diskussion über die Unterrichtsinhalte schulischer Bildung.

Der Präsident der Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände **Dieter Hundt** fordert ein Ende der „Kuschelpädagogik“, strengere Leistungsmaßstäbe und regt eine neue Debatte über Bildungsinhalte an; diese Zielrichtung teilt auch der sächsische Kultusminister **Matthias Rößler**.



Der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), **Ludwig Georg Braun**, fordert ebenfalls ein Ende der ideologisch geprägten Schuldebatten der vergangenen Jahrzehnte und betont die Notwendigkeit, einen breiten gesellschaftlichen Konsens herzustellen, um die Schwachstellen an unseren Schulen zu beheben. Die deutsche Wirtschaft biete sich als Partner an, zumal unsere wichtigste Ressource, um den Standort Deutschland international wettbewerbsfähig zu halten, die Bildung sei, also die Qualität unserer Schulen und Hochschulen. Es müsse ein zentrales Anliegen unserer Gesellschaft sein, eine allgemeine Kultur und Wertschätzung des Lernens, mithin eine neue Lernkultur, fest zu verankern. Die Leistung unseres Wirtschaftssystems hänge eben in starkem Maße von der Leistung unseres Schulsystems ab.

**Jürgen Möllemann**, stellvertretender FDP-Vorsitzender und früherer Bundesbildungsminister, fordert einen Bildungsgipfel des Bundeskanzlers mit den Regierungschefs aller Bundesländer, um die Beschlüsse des Forums Bildung schnellstmöglich umzusetzen und um die finanziellen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Es sei dringend erforderlich, höhere Bildungsinvestitionen zu tätigen, um die Zukunft unseres Landes und unserer Wirtschaft zu sichern.

### *Erste Reformankündigungen*

Die **Kultusministerkonferenz** hat noch im Dezember 2001 ein Maßnahmenpaket zur Verbesserung der schulischen Bildung beschlossen. So soll schon der Vorschulbereich eine vorbereitende Bildungsaufgabe übernehmen und das Einschulungsalter gesenkt werden. Zudem planen die Kultusminister verbindliche Qualitätsstandards und ergebnisorientiertes Lernen von der Grundschule an. Außerdem soll die Ausbildung der Lehrer verbessert werden. Auch das Angebot an Ganztagschulen soll ausgebaut werden, um leistungsschwache Schüler auch nachmittags unterrichten zu können.

Wenn man die **Definition von Bildung** zugrundelegt, die für die PISA-Studie und für die Arbeit des Forum Bildung maßgeblich war, sind drei Zieldimensionen hervorzuheben:

1. Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt.

2. Bildung ermöglicht Teilhabe und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens.
3. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung.

Auch nach den Empfehlungen des **Forum Bildung** soll das Lernen früher beginnen, individueller ausgestaltet werden, lebenslang andauern und von Verantwortung und demokratischen Prinzipien getragen sein. Eine Reform der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrenden hält es ebenfalls für dringend erforderlich.

### *Themen der aktuellen Reformdiskussion im einzelnen*

#### **Frühe Förderung durch vorschulische Bildung**

Ein breiter Konsens zwischen allen politischen Parteien, Verbandsvertretern und Bildungsexperten scheint sich diesem Punkt herauszukristallisieren. Die Kindergärten sollten einen stärker bildenden Auftrag zur besseren Vorbereitung auf die und zur Verzahnung mit der Grundschule erhalten, worauf allerdings auch die Erzieherinnenausbildung abgestellt werden müsste (dazu s. auch die Initiative der KAS „Kinder in besten Händen“, [www.kas.de](http://www.kas.de), Innen-, Kommunal- und Wirtschaftspolitik, unter: Frauen und Familienpolitik).

Fachleute aus Finnland, Schweden und Großbritannien – Länder, die bei PISA gut abgeschnitten haben – werteten eine gute Vorschularbeit als wichtiges Fundament für ihren Erfolg im internationalen Schultest. Seit die Vorschule in Schweden nicht mehr nur als Verwahranstalt organisiert sei, sondern zielgerichteter auf die Primarstufe führe, verzeichne das Land bessere Bildungserfolge, sagten schwedische Experten. Ob allerdings die in diesem Kontext ebenfalls diskutierte frühere Einschulung pädagogisch sinnvoll ist, ist in Deutschland unter Fachleuten wie politisch umstritten.

#### **Fördermaßnahmen für Ausländerkinder und sozial Benachteiligte**

Unstrittig ist auch nach den Ergebnissen der PISA mit Blick auf die hohe soziale Differenzierung und sozial bedingte Benachteiligung, dass größere Anstrengungen unternommen werden, um individuell diejenigen Kinder

zu fördern, die aus sozial schwachen Familien und insbesondere aus Immigrantenhaushalten kommen, in denen wenig oder kein Deutsch als Muttersprache gesprochen wird. Immigrantenkinder sind überproportional in Problemgruppen ohne reguläre Schulabschlüsse anzutreffen, die erfahrungsgemäß wenige Chancen auf eine Berufsausbildung haben und eher Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung erfahren. Spezielle Deutschkurse sollen verhindern, dass eine Einschulung ohne ausreichende Sprachkenntnisse vorgenommen wird. Auch die Familien müssen einbezogen werden, damit die Förderung zur besseren Integration in die deutsche Gesellschaft besser greifen kann (man denke etwa an die hessische Initiative). Damit kann nach Aussagen von Experten auch einem möglichen Abdriften in die Kriminalität vorgebeugt werden.

Man sollte freilich bei dieser Diskussion auch nicht übersehen, dass die bildungspolitische Vision der späten 60er Jahre, man könne soziale Unterschiede durch die Schule kompensieren, schon damals an ihre Grenzen stieß, dass angesichts genetisch vorgegebener Begabungsverteilung auch die beste Förderung ebenfalls begrenzt ist, dass man angesichts dieser Situation die Hauptschule/den Hauptschulbildungsgang nicht an den Rand hätte reden dürfen und dass man jetzt nicht wieder verdrängen sollte, dass auch die besonders Leistungsstarken entsprechender Förderung bedürfen: auch das ist ein Gebot der Chancengerechtigkeit.

### **Ausbau von Ganztagschulen bzw. ganztägiger Betreuungsformen**

Fast alle Länder, die bei PISA gut abschnitten, haben Ganztagsbetrieb. Daher wird auch angesichts der gestiegenen erzieherischen und kompensatorischen Anforderungen an unsere Schulen in allen Bundesländern über den Ausbau von Ganztagschulen im strengen Sinne oder doch über einen Ausbau ganztägiger Betreuungsformen diskutiert – erste Ankündigungen sind bereits erfolgt - , insbesondere an den Grundschulen und an sozialen Brennpunkten. Man muss sich dabei freilich darüber im klaren sein, dass dafür erhebliche Geldmittel aufgewendet werden müssten.

### **Qualität des Unterrichts verbessern durch bessere Ausbildung und Fortbildung von Lehrern**

MPI-Direktor *Jürgen Baumert*, der für die wissenschaftliche Auswertung der internationalen Schuluntersuchungen für Deutschland verantwortlich

zeichnet, vertrat in einem Interview die Meinung, nicht in Schulstrukturen, sondern in besserer Unterrichtsqualität lägen die besten Chancen zu einer wirklichen Reform des deutschen Bildungswesens. Darüber wird man freilich ebenso streiten können wie über die Frage, was heute „guter Unterricht“ und wie er zu erreichen sei: Haben uns die Diskriminierung des lehrerzentrierten Unterrichts (wie ihn der Unterrichtsforscher Franz Weinert, ebenfalls MPI, mit gutem Grund wieder gefordert hat), der „Kult des Selbst“, das dem zugrundeliegende unrealistische Schülerbild, die übertriebene „neue Medien“-Diskussion, die sukzessive Rücknahme der Bewertungsmaßstäbe, das Denken in Quantitäten statt in Qualität denn wirklich weitergebracht? Richtig ist sicher, dass die Diskussion um die Lehrerausbildung und -fortbildung einen neuen Impuls in jene Richtung („Professionalisierung“) erfahren sollte, die durch das Terhart-Gutachten der KMK von 1999 formuliert wurde. Davor zu warnen ist allerdings, auch hier wieder zu übertreiben und auf konsekutive Formen der Lehrerbildung zu setzen, wie dies jetzt NRW projiziert: die fachliche Deprofessionalisierung des Lehrers kann nicht Sinn einer „neuen“ Lehrerbildung sein. Zugleich bedarf es angesichts sinkender Einschreibung und des hohen Ersatzbedarfs in den kommenden Jahren dringend der Erhöhung der Attraktivität des Berufs durch Abbau des in Politik, Publizistik und Öffentlichkeit dominierenden negativen Lehrerbildes und durch entsprechende Besoldungs- und Aufstiegsregelungen auch für Grund-, Haupt- und Realschulen.

### **Überprüfung der Bildungsinhalte**

Wenn es um Bildung geht, kann nicht nur die Frage interessieren, *in welchem System* unterrichtet wird, nicht nur die Frage, *wie* unterrichtet wird und man es eventuell anders und besser machen kann, sondern auch *was* unterrichtet werden soll. Dass berufsbefähigende Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, neuerdings der Umgang mit dem Computer und Englisch-Kenntnisse immer dazu gehören, ist völlig unstrittig. Aber auf diese Elementarkompetenzen kann sich ja die schulische Bildung in allen weiterführenden Schulen, vor allem am Gymnasium (Stichwort: „Studierfähigkeit“), nicht beschränken, gerade wenn wir angesichts gravierender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse wieder einen stärkeren kulturellen und allgemeinbildenden Auftrag mit ihr verbinden müssen. Daher kommt der Frage, ob wieder verpflichtende Kerncurricula im Sinne einheitlicher, transparenter und überprüfbarer Standards für alle Fächer

festgelegt werden müssen, eine ganz zentrale Bedeutung zu, was sich auch daran ablesen lässt, dass die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitsgeberverbände (BdA) die Inheldiskussion („Grundbildung“) wieder sehr pointiert eröffnet hat. Zur Begründung der eigenen Position sei verwiesen auf die KAS-Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ mit Kerncurricula zu Deutsch und Geschichte, die im Internet abzurufen sind ([www.kas.de/ism/bild\\_fosch\\_kult.html](http://www.kas.de/ism/bild_fosch_kult.html)). Hinzuweisen ist auch auf das von der hessischen Kultusministerin Karin Wolff herausgegebene Buch „Ohne Bildung keine Zukunft“ (2001).

### **Eine neue Gesamtschuldebatte?**

Da die bei PISA führenden Länder allesamt über Einheitsschulsysteme verfügen, ist nicht verwunderlich, dass die Debatte über die Gesamtschule insbesondere in der GEW wiederbelebt wird, trotz aller Warnungen nicht zuletzt aus eigenen Kreisen, die ideologischen Glaubenskriege erneut anzufachen.

So fordert **Dieter Wunder**, ehemaliger Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), von seiner Partei, der SPD, eine neue Debatte über eine zukunftsfähige Gesamtschule. Ihr politischer und pädagogischer Stellenwert müsse neu bestimmt werden. Es solle realistisch geklärt werden, „was diese Schulform leisten kann, und zwar besser als andere“. Die vorhandenen Mängel seien offen zu diskutieren mit dem Ziel, „die Gesamtschule wieder wählerwirksam zu einer attraktiven Schulform zu machen, weil sie z.B. sich der tatsächlichen Heterogenität junger Menschen stellt und also der Vielfalt junger Menschen gerechter wird, Benachteiligte differenzierter fördert, Begabte vielfältiger unterstützt, in Methoden und Inhalten moderner ist, besser auf die Arbeitswelt vorbereitet.“ PISA habe die prinzipielle Überlegenheit integrativer Schulsysteme gezeigt, wenn auch nicht die der deutschen Gesamtschulen, gibt Wunder zu. Gleichwohl fordert er von seiner Partei eine neue Debatte über die Gesamtschule und eine politische und pädagogische Wiederbelebung. Die amtierende Vorsitzende der GEW, **Eva-Maria Stange**, sekundiert: „Natürlich müssen wir die Schulformdebatte neu aufrollen“.

Dieser Debatte liegt freilich wieder einmal der alte sozialistische Dreischritt zugrunde: die Idee ist gut, die Realität gescheitert, also muss die Realität neu angepasst werden. Allerdings wäre solchen Stimmen dringend anzuraten, nicht nur die Ergebnisse der vorliegenden Gesamtschul-

studien, sondern auch den Artikel von Heike Schmoll in der FAZ vom 9. Februar 2002 über das finnische Bildungssystem zur Kenntnis zu nehmen, das mit Zentralabitur und universitären Aufnahmeprüfungen einen hohen Selektionsgrad nach oben aufweist; sie kommt zu folgendem Ergebnis: „Die finnischen Einheitsschulen sind mit deutschen Gesamtschulen nicht vergleichbar. Das hat mehrere Gründe: Zu einen ist die Gesamtschule in Deutschland zu einer Art Restschule geworden. Das zeigt sich vor allem in Nordrhein-Westfalen und Hessen, wo sowohl dreigliedrige Schulformen wie auch Gesamtschulen nebeneinander existieren. Zum anderen ist die finnische Einheitsschule (nach dem Modell der DDR-Einheitsschule) so binnendifferenziert, dass sie nicht mit Gesamtschulen vergleichbar sind.“

Nach den für Sommer 2002 angekündigten Ergebnissen der deutschen Sondererhebung zu PISA, die auch Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und den verschiedenen Schultypen eruieren soll, wird die Diskussion neu aufbrechen. Es ist sicher hilfreich, auch vom Ausland lernen zu wollen, man denke nur an die Ausstattung der Schulen in den skandinavischen Ländern. Nur sollte dabei nicht übersehen werden, dass gewachsene Bildungskulturen und das sie prägende kulturelle Umfeld nicht einfach adaptierbar sind. Man darf daher gespannt sein, ob die dann veröffentlichten Daten bestätigen, was vorhandene Studien an Schlussfolgerung schon längst nahegelegt hätten, nämlich uns auf unsere Stärken wieder zu besinnen und uns von selbstverschuldeten Fehlentwicklungen zu verabschieden. Das verlangt freilich, dass wir wieder vor unserer eigenen Tür zu kehren bereit sind.

# 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 Schulleistungsstudie PISA 2000**

OECD (Hrsg.), Paris 2001

## *PISA im Internet:*

[www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/)

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

[www.gew.de/aktuell/frame\\_pisa.htm](http://www.gew.de/aktuell/frame_pisa.htm)

[www.lehrerverband.de](http://www.lehrerverband.de)

## **Pressedokumentationen bzw. Dossiers über PISA 2000 im Netz:**

[www.pisa.oecd.org/news/pisa2000/pisaGermany.pdf](http://www.pisa.oecd.org/news/pisa2000/pisaGermany.pdf)

[www.welt.de/politik/blickpunkt/pisa/index.htx](http://www.welt.de/politik/blickpunkt/pisa/index.htx)

[www.zeit.de/2001/49/hochschule/pisaindex.html](http://www.zeit.de/2001/49/hochschule/pisaindex.html)

[www.merkur.de/aktuell/mp/pi\\_index.html](http://www.merkur.de/aktuell/mp/pi_index.html)

# **PISA 2000: 30 Fragen und 30 Antworten\***

*Josef Kraus*

Zumindest für eine Weile ist „Pisa“ nicht mehr die Stadt mit dem schiefen Turm, sondern Anlas zu schulpolitischem Ärger. PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Es handelt sich um eine internationale Schulleistungsstudie der OECD und einiger anderer Länder, deren erste Ergebnisse Anfang Dezember 2001 die deutsche Öffentlichkeit erschütterten. Deutschlands Schüler – so das zentrale Ergebnis – rangieren unter den Schülern der 32 beteiligten PISA-Länder auf Rängen zwischen dem mittleren und unteren Drittel der Rangliste. Die deutschen Medien reagierten darauf heftig. Die Ergebnisse waren noch nicht einmal in Ansätzen bekannt, da titelten sie bereits „Ohrfeigen für Deutschlands Schulen“. Die meisten Zeitungen begnügten sich dann in ihren Kommentaren auch mit monokausalen Ursachenerklärungen und engen Patentrezepten („Lehrerbildung verbessern!“). Das Thema PISA war denn auch bald ausgelutscht. Wie vorher dominierten Afghanistan, die K-Frage der CDU und Rot-Rot in Berlin die Gazetten. Dabei wäre es an den Medien, die Diskussion jetzt differenziert, ohne Tabus und mit Hartnäckigkeit zu führen, ehe es sich Deutschlands Politiker und Eltern wieder bequem machen in ihren Sesseln. Und es wäre auch an den Medien, vor allem den Medien im elektronischen Bereich, selbstkritisch nachzudenken, ob sie an der Verflachung des geistigen Niveaus deutschen Nachwuchses nicht maßgeblich mitgewirkt haben. Viele Fragen stellen sich jedenfalls im Zusammenhang mit den Ergebnissen und bei deren Interpretation. Noch wichtiger aber sind die Konsequenzen, die sich aus diesen Fragen und Antworten ergeben. Die wichtigsten 30 Fragen sollen hier beantwortet werden.

## **1. Was ist und was misst PISA?**

PISA heißt „Programme for International Students Assessment“. Es handelt sich dabei um ein genormtes Testinstrument, mit dem alle drei Jahre die Leistungen von 15-jährigen Schülern in Lesen, Mathematik und Na-

---

\* Der Beitrag erschien in der Dezember-Ausgabe von MediaDialog und ist auch online abrufbar unter: [www.lehrerverband.de](http://www.lehrerverband.de)



turwissenschaften gemessen werden. Der Vergleich dieser Ergebnisse mit den Leistungsstandards der rund 30 wichtigsten Industriestaaten erlaubt eine Beurteilung der Stärken und Schwächen der nationalen Bildungssysteme. Die OECD (Organisation für Economic Cooperation and Development) hat vergleichbare Studien bereits in den vergangenen zehn Jahren koordiniert, zum Beispiel zuletzt die TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Mit PISA wurden weltweit rund 150.000 Schüler getestet. Der erste Testzyklus, dessen erste Ergebnisse jetzt veröffentlicht wurden, fand von 1998 bis 2001 statt, der zweite Testzyklus läuft von 2000 bis 2004 und der dritte Zyklus von 2003 bis 2007. Deutschland war bislang mit 4.600 Schülern aus 150 Schulen beteiligt. Insgesamt wurden in Deutschland aber ca. 1.460 Schulen mit knapp 60.000 Schülern getestet. Letztere stellen die Basis für PISA-E (PISA-Erweiterungsstudie) dar. Mit dieser umfassenderen Testung werden Vergleiche der Schülerleistungen zwischen den Bundesländern und zwischen den Schulformen möglich sein; diese Ergebnisse sollen im Sommer 2002 veröffentlicht werden. Die Testaufgaben zum Leseverständnis bestanden darin, dass die Schüler zu Texten, Bildern und Graphiken Verständnisfragen beantworten mussten. Im Teilbereich Mathematik waren weniger konkrete Rechnungen vorzunehmen als anwendungsbezogene Aufgaben zu lösen, zum Beispiel Graphiken richtig zu lesen oder praktische geometrische Probleme zu bewältigen. Im Teilbereich Naturwissenschaften ging es etwa darum, biologisch-medizinische oder ökologischen Fragestellungen anhand von Texten und Schaubildern zu entschlüsseln. Verantwortlich für die Untersuchungen in Deutschland ist im Auftrag der Kultusministerkonferenz ein nationales Konsortium unter Federführung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin.

## ***2. Wie schneiden die Deutschen, wie die anderen ab?***

Der internationale Durchschnittswert für die 32 beteiligten Staaten ist mit dem Wert 500 definiert. Im Teilbereich Lesen erreichten die Deutschen mit 484 Punkten den Rangplatz 22, im Teilbereich Mathematik mit 490 Punkten den Rangplatz 21 und im Teilbereich Naturwissenschaften mit 487 Punkten ebenfalls den Rangplatz 21. Wichtige Detailergebnisse kommen hinzu: Die Spannbreite der Leistungen der deutschen Schüler ist größer als in fast allen anderen Ländern; im Lesen zum Beispiel beträgt die Spannbreite unter den fünf Prozent besten und den fünf Prozent schwächsten Schülern 366 Punkte. Im Lesen erreicht außerdem ein

Fünftel der deutschen Schüler gerade eben die unterste der fünf Kompetenzstufen. In keinem anderen Land lesen die Schüler so ungern wie in Deutschland, nämlich 42 Prozent; in Finnland ist dies nur die Hälfte davon. Gesondert nach Schulformen erreichen die deutschen Schüler im Lesen folgende Werte: Gymnasium 582, Realschule 494, Gesamtschule 459 und Hauptschule 394. In der Mathematik gehören in Deutschland 24 Prozent zur Risikogruppe, in Japan sieben Prozent. In den Naturwissenschaften fällt bei den Deutschen besonders auf, dass sie in der obersten Kompetenzstufe noch weniger vertreten sind als im Lesen und in der Mathematik. Die Mathematikleistung korreliert insgesamt ungewöhnlich hoch mit der Leseleistung (Korrelationskoeffizient = 0.55). Das heißt, das Lesevermögen hat einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Leistungen im Mathematiktest; immerhin besteht der Mathematiktest ja vor allem aus Textvorlagen. Wie schneiden andere Länder ab? Spitzenreiter im Lesen sind Finnland (546 Punkte), Kanada (534) und Neuseeland (529); in der Mathematik Japan (557), Korea (547) und Neuseeland (537); in den Naturwissenschaften Korea (552), Japan (550) und Finnland (538). Tabellenletzte im Lesen sind Luxemburg (441), Mexiko (422) und Brasilien (396); in der Mathematik Luxemburg (446), Mexiko (387) und Brasilien (334); in den Naturwissenschaften Portugal (443), Luxemburg (422) und Brasilien (375).

### **3. Kann man die Ergebnisse glauben?**

Wie steht es um die Seriosität der Untersuchung? Die Ergebnisse der OECD-Studien sind grundsätzlich glaubwürdig und die beteiligten Institute seriös. Ein paar Fragen aber, die mit den Stichproben und mit politischen Interessenlagen zu tun haben, stellen sich dennoch. So ist es zum Beispiel schwer nachvollziehbar, warum Tschechien in der TIMSS II in den Naturwissenschaften mit einem Wert von 574 einen Spitzenrang (Platz 2) erreichte, in der TIMSS III mit einem Wert von 451 einen der hintersten Ränge und in der PISA/Naturwissenschaften mit 511 Punkten einen 11. Rang. Oder: In der TIMSS II/ Naturwissenschaften rangiert Neuseeland hinter Deutschland, in der PISA weit vor Deutschland. Andere Beispiele dieser Art lassen sich zahlreich finden. Das zeigt, dass die Stichproben offenbar nicht immer repräsentativ sind. Das gilt offenbar auch für japanische Schulen. Anlässlich der TIMSS berichteten japanische Lehrer freimütig, dass man in ihrem Land des guten Ergebnisses wegen Schulen für den Test gezielt ausgewählt hatte. Auch die politische

Interessenlage der Auftraggeber scheint eine Rolle zu spielen. Im Dezember 1996 und im Februar 1997 wurden die Ergebnisse TIMSS II auf den Markt gebracht. Als offizielles Ergebnis wurde für die 7. und 8. Klassen festgestellt: Deutschland befinde sich nur auf mittleren Rangplätzen. Aber: Die Studie enthielt auch drei Ergebnisse, die zunächst nur den Kultusministerien, nicht aber der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollten, nämlich dass es erstens innerhalb Deutschlands Differenzen zwischen den Bundesländern von eineinhalb Jahren gebe (dem Vernehmen nach handelt es sich bei den beiden verglichenen Bundesländern um Bayern und Nordrhein-Westfalen) und dass zweitens die Ergebnisse der Gesamtschule deutlich hinter der Realschule und weit hinter dem Gymnasium rangierten. Und drittens wurde ständig und gezielt übersehen, dass das Gymnasium in Deutschland auf der internationalen Skala auf Platz zwei steht: mit einem Wert von 589 hinter Singapur mit 607. Da stellt sich schon die Frage, ob in der Veröffentlichungspraxis nicht Opportunitäts Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Das gilt auch für manch andere Ergebnisse von Untersuchungen des Max-Planck-Instituts der 70er Jahre, die erst rund zwanzig Jahre später das Licht der Welt erblickten. So geschah es beispielsweise mit Daten, die vom MPIB in den Jahren 1969/70 erhoben wurden und die für die heftig diskutierte Frage einer vier- oder sechsjährigen Grundschulzeit von erheblichem Interesse sind: Die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen kamen erst 1986 in einem Fachaufsatz ans Licht; erst 1994 fanden sie Eingang in den Bildungsbericht des MPIB. Das brisante Ergebnis dieser Daten lautete: Schüler einer sechsjährigen Grundschule haben nach sechs Jahren einen deutlichen Rückstand gegenüber Schülern, die nach einer vierjährigen Grundschulzeit bereits zwei Jahre eine weiterführenden Schulform besuchten.

#### ***4. Wie ist die große Bandbreite der Schülerleistungen zu erklären?***

Diese Bandbreite zeigt zum einen, dass wir eine – wenn auch schmale – Leistungsspitze haben. Sie ist zu schmal, weil wir uns leider jahrzehntelang schwergetan haben mit Hochbegabtenförderung und mit Elitebildung. Zum zweiten zeigt die Bandbreite, dass wir mit einem großen Anteil eine leistungsschwache Schülerklientel haben. Das ist sicherlich auch das Ergebnis einer politisch gewollten Vernachlässigung der Hauptschule und ihrer üblen Diskreditierung als sog. Restschule. Hätte man Hauptschule politisch und finanziell in gleichem Maße bedacht wie Gesamt-

schule, so wäre die Hauptschule auch zusammen mit ihrer multikulturell heterogenen Schülerschaft eine attraktive Schule. Der große Anteil leistungsschwacher Schüler hat aber auch mit einer Heterogenität unserer Schülerschaft zu tun, wie sie in kaum einem anderen Land anzutreffen ist. Wir haben in Deutschland einen Anteil ausländischer Schüler von rund elf Prozent, Finnland und Japan von einem Prozent. Dort, wo der Ausländeranteil vergleichbar mit Deutschland ist, sprechen die Migrantenkinder in der Regel die jeweilige Landessprache, in England eben englisch und in Frankreich französisch. Anders in Deutschland: Hier tun sich immer noch zu viele Migrantenkinder mit dem Deutschen schwer. Dass diese Kinder in PISA schlecht abschneiden, ist die logische Konsequenz. Dass Luxemburg völlig wider Erwarten ebenfalls schlecht abgeschnitten hat, ist ebenfalls mit seinem hohen Migrantenanteil zu erklären. Für Deutschland jedenfalls stellt sich die Frage, wie es uns zukünftig besser gelingen kann, Ausländerkinder ins deutsche Schulsystem zu integrieren. Die Vermittlung des Deutschen im Rahmen eines forcierten Unterrichtsfachs Deutsch als Fremdsprache an den Schulen muss hier Vorrang bekommen. Die Politik einiger Bundesländer, die die Ausländerschüler mehr in ihrer Herkunftssprache als im Deutschen gefördert haben, war falsch. Denn schließlich ist das maßgebliche Integrationsinstrument die Sprache.

##### ***5. Hat das Ergebnis etwas mit deutschen Befindlichkeiten zu tun?***

Es gehört offenbar zum Nationalcharakter der Deutschen, entweder die Größten oder die Schlechtesten sein zu wollen. Jetzt hält man sich mal wieder für die Schlechtesten. Man muss das Gejammere aber auch ein wenig relativieren, denn es ist kaum etwas anderes als ein typischer Pawlowscher Reflex deutscher Schulpolitik. Wenn Schulpolitik in Deutschland nämlich eigenes Versagen vertuschen will, dann reagiert sie stets standardisiert: Entweder sie simuliert Entschlossenheit mittels "progressiver" Abbruchlaune, oder sie lenkt ab ins Internationale. Psychoanalytiker würden das eine, die Abbruchlaune, Autoaggression und das andere, das Ablenken, Projektion oder halluzinatorische Wunscherfüllung nennen. Letztere geschieht seit 25 Jahren, weil man glaubte, an skandinavischer, französischer, englischer, amerikanischer und - seit neuestem - japanischer Gesamtschule "nachweisen" zu können, wie "rückständig" und "restaurativ" deutsches gegliedertes Schulsystem sei. Das Ausweichen ins Internationale wurde somit oft zum Quell pädagogischer Poesie.

Alles, was man sich an Horrorbildern von gegliedertem Schulwesen, von "Frontalunterricht" sowie an Sehnsüchten nach „Kindgemäßheit“ und "Schülerzentrierung" zusammengereimt hatte, wird international unterfüttert. Aber wie es bei Mythen eben so ist: Zumeist fehlt es ihnen an der Grenzscheide zwischen Vorgestelltem und "Wahr"-Nehmung, zwischen Wunsch und Erfüllung, zwischen Träumen und Wachen, zwischen Bild und Sache. Wir sollten uns besser darauf besinnen, was einmal unsere Stärken in Sachen Bildung ausgemacht hat. Dazu gehört das hochfunktionfähige Berufsbildungssystem. Es ist ja immerhin interessant, dass die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren in Deutschland 2,3 Prozent, in Finnland und in Neuseeland 9,4 Prozent, in Großbritannien 9,6 Prozent und in Kanada 9,7 Prozent beträgt.

### **6. Ist das Ergebnis symptomatisch für die ganze Bildungsnation?**

Wenn wir mit unseren jungen Leuten und deren Bildungsniveau nicht zufrieden sein können, dann hat das identifizierbare Gründe. Tatsächlich hat sich das Verhältnis von Ernst und Spaß, von Arbeit und Freizeit in der Erwachsenenwelt drastisch gewandelt. Wir hatten noch vor eineinhalb Generationen die 48/50-Stunden-Woche, jetzt haben wir die 35/38-Stunden-Woche. Die Wochen-Arbeitszeit hat sich in dieser Zeit also um rund 30 Prozent reduziert. Nur rund sieben Prozent der Lebenszeit (650.000 Stunden; ca. 75 Jahre) sind heute Arbeit (ca. 45.000 Stunden). Seit den 90er Jahren haben die Menschen in Deutschland erstmals (auf das Jahr bezogen) mehr Stunden zur freien Verfügung, als sie für den Erwerb ihres Unterhalts aufwenden müssen. Folge: Der weltweit sprichwörtliche fleißige deutsche Michel ist „out“. Bei den Begriffen "Fleiß" und "Arbeit" denkt man heute oft eher an die Japaner und die "vier kleinen Tiger" Singapur, Hongkong, Taiwan und Süd-Korea als an die Deutschen. Man kennt die böse Redensart: „Die Japaner arbeiten mit unlauteren Mitteln, sie arbeiten während der Arbeitszeit.“ Will sagen: Die Deutschen steigen mehr und mehr aus der Arbeit aus. In den 90er Jahren betrug die Jahresarbeitszeit eines Deutschen 1600 Stunden, die eines Briten oder Franzosen ca. 1700 Stunden, die eines US-Amerikaners 1900 Stunden und die eines Japaners 2100 Stunden. Das "Limers"-Ideal ist auf dem Vormarsch: "Less income, more excitement". Ein anderes böses Wort sagt: Die Deutschen - die sind in der Freizeit Hedonisten, in der Arbeitszeit Spartaner. Da ist es mehr als logisch, dass eine solche Spaßgesellschaft eine Spaßpädagogik erzeugt. Wir brauchen uns also nicht zu wun-

dern, wenn unsere jungen Leute keine 40-Stunden-Schul-und-Hausaufgabenwoche wollen. Außerdem erleben wir seit ca. 30 Jahren einen dramatischen Wandel der Werteprioritäten. Helmut Klages hat dazu eine Theorie entwickelt, der zufolge ab Ende der 60er Jahre Pflicht- und Akzeptanzwerte (z.B. Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung) durch Selbstentfaltungswerte (z.B. Emanzipation, Partizipation, Individualismus, Autonomie) zurückgedrängt worden seien. Klages konstatiert unter anderem einen zunehmenden Verfall von Arbeitsdisziplin und Leistungsbereitschaft. Aber: Alles zu dürfen und nichts zu sollen, das funktioniert nirgends, weder in der Gesellschaft noch in der Erziehung. Es mag kulturpessimistisch klingen: Wir sind vielleicht überhaupt dabei, nicht nur unsere natürlichen Ressourcen aufzubrechen, sondern auch unsere ideellen: „ .... und dabei ist das Eis, das uns noch trägt, so dünn geworden: Wir fühlen alle den warmen unheimlichen Atem des Tauwindes - wo wir noch gehen, da wird bald niemand mehr gehen können!“ (Friedrich Nietzsche). Solche Aussagen betreffen auch die Bereitschaft dieser Bildungsnation, ihren Nachwuchs zu erziehen. Der namhafte Pädagoge Eduard Spranger stellte vor vier Jahrzehnten fest, dass die hauptsächliche Ursache negativer Prägungen unserer Kinder und Jugendlichen "die innere Unwahrhaftigkeit der Gesellschaft ist, da erziehen zu wollen, wo echte Erziehungsergebnisse eigentlich nicht gewollt, zumindest nicht geschätzt werden." Das gilt auch heute. Man denke nur an den Schrott, den uns diese Gesellschaft zumutet, den wir zugleich als Ausdruck von Informationsvielfalt, Meinungsfreiheit und Kunstfreiheit akzeptieren sollen, gegen den wir aber zugleich erziehen sollen.

### ***7. Kamen die PISA-Ergebnisse überraschend?***

Die Ergebnisse kamen überhaupt nicht überraschend. Wir hatten vor wenigen Jahren die TIMSS, und wir hatten immer wieder Studien, die allerdings zu oft und zu rasch in den Schubladen verschwanden. In keinem anderen Land der Welt hat man in der Schulpolitik und in der Schulpädagogik eine solch große Angst vor der Wahrheit. Deshalb müssen die Schwarzen Peter bei allen schön in der Tasche bleiben. Schulpolitik in Deutschland braucht auch keine international unterlegten Mythen und keine ins Internationale ablenkenden Manöver, vielmehr sollte deutsche Schulpolitik endlich im eigenen Haus zu kehren beginnen. Nicht internationale Schulleistungsvergleiche sollten uns bewegen, sondern die innerdeutschen, denn letztere fördern immer wieder Brisantes zu Tage. Bei-

spiel: Eine OECD-Studie kam 1992 zum Ergebnis, dass das Lese-, Text-, und Sprachverständnis in Bundesländern mit Gesamtschulstrukturen und mit hoher Abiturientenquote signifikant unter dem entsprechenden Niveau in Bundesländern mit gegliederter Schulstruktur und geringerer Abiturientenquote liegt. Ins Brutale übersetzt heißt das: Je mehr Gymnasiasten und Abiturienten produziert werden, desto dümmer sind alle. Und die Lehrer wissen seit langem, was los ist. Wer zwanzig Jahre Schulerfahrung hat, der weiß, dass er heute in keiner Jahrgangsstufe mehr das verlangen darf, was er 1981 verlangte, weil es sonst ein Notengemetzel gibt. Zu oft sind diese Lehrerbeobachtungen als Larmoyanz eines Berufsstandes angesehen worden.

### ***8. Hat die Grundschule etwas mit dem PISA-Ergebnis zu tun?***

Ja, auch wenn die Grundschulleistungen nicht gemessen wurden. Schließlich hat die Grundschule die Fundamente zu schaffen, auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen. Daran hapert es aber offenbar. Wer mit Blick auf die schulpolitischen Debatten der letzten Jahre auf einer Strichliste registrierte, wie oft welche Schulform bzw. welche Schulstufe in der öffentlichen Debatte „dran“ war, könnte feststellen, dass ein Schulbereich völlig außerhalb jeder Kritik blieb: eben die Grundschule. Grundschule erschien geradezu als sakrosankt. Gymnasium, Hauptschule, Gesamtschule, etwas weniger Realschule – alle kriegen sie laufend „ihr Fett“ ab. Kritische Diskussion über Grundschule aber gilt als Tabubruch. Dieser Tabubruch ist nach PISA fällig. Denn ohne große öffentliche Resonanz hat in den vergangenen zwanzig bis dreißig Jahren in der Grundschule der unter allen Schulformen wohl weitestreichende Wandel stattgefunden: von der ergebnis- zur erlebnisorientierten Schule; von der lernenden und einübenden Schule zur spielerischen Schule; von der Schule mit eindeutigen Fächerstrukturen zur Schule der Projekte und der Freiarbeit; von der benotenden Schule zur Schule ohne Noten; vom lehrer gesteuerten Unterricht zur völligen Schülerzentrierung; von der Schule mit professionellem Urteil über die weitere Schullaufbahn zur Missachtung dieses Urteils. Lehrer weiterführender Schulen registrieren zunehmend Defizite bei ihren Neuankömmlingen: der Wortschatz (curricular vorgegeben sind teilweise nur 700 Wörter) ist zu eng, Grammatik und Syntax wackeln, die Orthographie ohnehin; der sog. Zehnerübergang sitzt nicht; mit der Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit geht es dahin. Und die Folgen? Realschulen und Gymnasien mussten ihr Anspruchsniveau anpas-

sen, und sie müssen bei der Vermittlung von Arbeitsmethoden und Kulturtechniken heute etwas leisten, was noch vor kurzem selbstverständliche Aufgabe der Grundschule war. Und es hat das Spielerische in der Grundschule überhand genommen. Die Kinder unterliegen damit der Täuschung, die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen könne stets ohne Anstrengung, Ausdauer und Enttäuschungen geschehen. Entrüstet wird gleichwohl der Anspruch zurückgewiesen, Grundschule habe auf weiterführende Schulen vorzubereiten. Damit die Grundschule aber wieder den ihr gemäßen Auftrag als "Grund" legende Schule erfüllen kann, bedarf es der Veränderungen. Dazu gehört die Besinnung auf die Kulturtechniken; auf die Förderung der Ausdauer und der Arbeits- und Lern-techniken; auf die Förderung der Neugier und der Lernfreude (was etwas anderes ist als Spaß). Eine herausragende Bedeutung mit einem Anteil von der Hälfte der Stundentafel müssten in der Grundschule deshalb Deutsch und Rechnen haben. Diese beiden Fächer vermitteln in besonderer Weise das Beherrschen der Kulturtechniken: Lesen, Schreiben, Sprechen, Wortschatz, Orthographie, Grammatik, Syntax, Sprachbetrachtung; Umgang mit Zahlen und Größen, Grundrechenarten, Sachrechnen, geometrische Grunderfahrungen. Wichtig und richtig wäre es zudem, Grundschüler sukzessive wieder an die Prinzipien Anstrengung und Leistung zu gewöhnen. Leistungsmessung gehört dazu. Die sog. Berichtszeugnisse haben sich zumindest in der dritten und vierten Klasse nicht bewährt. Ab Ende der zweiten Klasse sollte deshalb in den Zeugnissen neben einer Verbalbewertung eine Benotung mittels Ziffernnoten erfolgen. Und nachdem man endlich deutschlandweit bereit ist, bei Fünfzehnjährigen zu testen, was sie in Mathematik können, was sie in den Naturwissenschaften wissen und was sie an Lesefertigkeit aufbringen, wäre es an der Zeit, einmal genauer hinzusehen, was Viertklässler in den Fächern Deutsch und Rechnen können.

### ***9. Brauchen wir eine verlängerte Grundschule?***

Für das, was Grundschule leisten soll, sind vier Grundschuljahre ausreichend. Am Ende der 4. Klasse ist bei 90 Prozent der Grundschüler eine solide Empfehlung möglich, welcher der nachfolgenden Bildungswege der geeignete für einen Grundschüler ist. Die Schere in der kognitiven Entwicklung weitet sich ab da noch mehr. Die prognostische Validität einer Eignungsempfehlung ist am Ende der 4. Klasse zudem höher als am Ende der 6. Klasse inmitten der Vorpubertät. Eine Verlängerung der



Grundschule (als sechsjährige Grundschule oder als integrierte Orientierungs-, Beobachtungs- oder Förderstufe) kann aus entwicklungspsychologischen und pädagogischen Gründen nicht vertreten werden. Dergleichen provoziert massenhaft Unterforderung und Überforderung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Eine solche Verlängerung lässt außerdem das vor Beginn der Vorpubertät sehr ausgeprägte Lernvermögen Elf- und Zwölfjähriger und deren ausgeprägte Lernbereitschaft brachliegen. Am Ende der 4. Klasse ist vor allem bei differenzierter Betrachtung des Leistungsvermögens der Kinder in Deutsch und Rechnen eine solide Bildungsempfehlung bzw. Eignungsaussage möglich. Eine hohe prognostische Validität haben die Grundschulnoten in Aufsatzschreiben, in Grammatik/Rechtschreiben sowie im Zahlenrechnen und im Textrechnen. Schüler, die am Ende der 4. Klasse hier einen Notendurchschnitt von 2,0 erreichen, kommen mit höchster Wahrscheinlichkeit zum Abitur; Grundschüler, die durchweg mit Note 3 in den genannten Bereichen ans Gymnasium übertreten, finden sich unter Abiturienten kaum wieder. Zugleich muss vermieden werden, dass Grundschüler in eine für sie ungeeignete Bildungslaufbahn gelenkt werden. Dies kann am sichersten dadurch geschehen, dass dem sog. Elternwillen bei der Wahl des weiterführenden Bildungsweges als Korrektiv gleichrangig der Eignungsgrundsatz zur Seite gestellt wird. Die Grundschulempfehlung ist insofern aufzuwerten, zumal es sich hier um ein professionelles Urteil von Lehrern handelt, die ein Kind in der Regel mehr als ein Jahr lang kennen.

### ***10. Ist der Ruf nach einer Gesamtschule berechtigt?***

Die Tatsache, dass im internationalen Vergleich Länder mit Einheitschulen 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. Die im Herbst 1998 aufgelegte sog. BIJU-Studie des MPIB (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter) weist eindeutig aus: Gesamtschule in NRW rangiert leistungsmäßig und auch hinsichtlich sozialen Lernens um zwei Jahre hinter der Realschule, und zwar trotz vergleichbarer sozialer Provenienz der Schülerschaft und trotz einer um 30 Prozent besseren personellen und sächlichen Ausstattung. Wenn linke

Kräfte 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, sondern in Ländern mit Gesamtschulen stattfindet: In England, Frankreich und in den USA laufen die Eltern der Gesamtschule davon, wenn sie es sich leisten können, ihr Kind für Jahresgebühren von 30.000 Mark 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 private Nachhilfeschule („juku“).

### ***11. Ist der Ruf nach Ganztagschule richtig?***

Wir müssen uns nicht als rückständig fühlen, weil die meisten anderen Länder ein Ganztagschulsystem haben. Unser Halbtagschulsystem hat sich bewährt. Es gibt den Kindern auch außerhalb der Schule Raum zu Entfaltung. Nur Schule oder gar Schule total – das wäre eine drastische Verarmung der Entwicklungschancen unserer Kinder. Und auch als Staatsbürger sollte man etwas gegen eine weitere Verstaatlichung der Erziehung haben. Man sollte sich hier nicht von der Bequemlichkeit mancher Eltern verleiten lassen, die nach dem Motto denken: Für die Schule zahle ich eine Menge Steuern, also möchte ich mein Kind auch um 7.30 Uhr dort abliefern und um 17 Uhr abholen können: vokabelabgefragt, gefälligst konfliktgelöst und erkennbar abiturtauglich. Lassen wir uns auch nicht vom Ausland blenden: Wo es Ganztagschule gibt, gibt es eben nicht das breite und vielfältige Spektrum der Jugendarbeit wie bei uns in Deutschland.

### ***12. Muss die Schule mehr Spaß machen?***

Wir brauchen natürlich keine freudlosen, sterilen Paukschulen. Wir brauchen Schulen, die den Kindern Freude machen. Solche Freude-Erlebnisse sind nie ein Geschenk, das wie der Lotto-Treffer plötzlich da ist. Letzteres wäre das flüchtige und oberflächliche Ergebnis eines Zufalls. Gemeint ist hier Freude vielmehr als ein Geschenk, für deren Erwerb man aktiv etwas tun kann – nämlich Fleiß, Anstrengung und Ausdauer zu investieren. Nur bei solcher Investition – Psychoanalytiker würden sagen: unter Triebaufschub – ist das tiefere Erleben von Freude, von Stolz oder gar von Glückseligkeit möglich. Spaß ist etwas anderes als Freude. Spaß ist augenblicksorientiert und im Kern selbstsüchtig. Außerdem bedarf der Spaß der steten Reizerneuerung, sonst kehrt ja perma-

nent Langeweile ein. Spaß ist das Vertreiben von Zeit. So jedenfalls erschließt sich auch sprachgeschichtlich das Wort Spaß. Es kommt nämlich vom italienischen "spasso" (lat. ex-passare = zerstreuen; expandere = ausbreiten), was nichts anderes heißt als "Vergnügen und Zeitvertreib". Zum Zeitvertreib aber ist die Zeit in der Schule zu kostbar. Von daher ist Skepsis gegenüber einer Spaß-Schule angebracht. In eine Analogie gebracht, heißt das: Spaß verhält sich zu Freude wie Oberfläche zu Tiefgang. Spaß verhält sich zu Freude wie Flüchtigkeit zu Dauerhaftigkeit. Deshalb, wegen des Tiefgangs und wegen der Dauerhaftigkeit, ist eine Schule der Freude an Leistung einer Schule des Zeitvertreibs unbedingt vorzuziehen.

### **13. Brauchen wir mehr „Computer Literacy“?**

Es scheint ja geradezu, als sei nach dem Poetischen Trichter der Barockliteratur ein neues Trichterstadium angesagt: das Stadium des elektronischen Nürnberger Trichters. Die Rezepte, von denen man in beschleunigter Angebotsfrequenz liest, heißen dementsprechend: didaktische Hyperlinks, Edutainment, interaktive Lernumgebung, knowledge-machines, Lernanimation, Multimedia-Learning, Online-learning, Teachware, Telelearning, Teleteaching, virtuelles Klassenzimmer usw. Dabei ist aber schwer nachvollziehbar, worin der Vorzug einer "vernetzten" Schule mit ihrer Häppchen-Kultur liegen soll, wenn man das meiste, was das Internet an Sinnvollem bietet, auch in einem Brockhaus oder in einer Encyclopaedia Britannica nachschlagen kann. Überhaupt ist die wichtigste Basis für die sog. Computer Literacy die Fähigkeit, gründlich und sinnentnehmend zu lesen. Kurz: Wer sich in einem Buch und in einer Bibliothek nicht auskennt, der kennt sich auch im Internet nicht aus. Auf das Lesenkönnen und Lesenwollen kommt es auch beim Computer an. Wir dürsten außerdem nach Wissen und ersaufen in Information. Das Buch wäre hier das geeignete Rettungsboot in dieser Sintflut. Das Buch kann auch gelassen in die Zukunft schauen. Noch nie ist in der Mediengeschichte ein altes Medium durch ein neues vollständig ersetzt worden. Immer haben neue Erfindungen das Ensemble der Medien erweitert. Diese Gesetzmäßigkeit der Mediengeschichte wird auch durch Multimedia nicht außer Kraft gesetzt. Deshalb wird der PC samt Internet das Buch nicht ersetzen, weder in der Schule noch sonst wo, sondern nur ergänzen. Das Buch wird schon deshalb das zentrale Medium bleiben, weil es - weitaus mehr als

Multimedia - Wissen ohne Verfallsdatum und ohne permanente Aufkündbarkeit per Mausklick anbietet.

#### **14. Brauchen wir eine andere sprachliche Bildung?**

Ein Bildungssystem, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert für junge Menschen die Entwicklungschancen und leistet damit einer Dekultivierung Vorschub. Das geschieht aber. Zumindest hat sich Beliebigkeit breit gemacht. Nicht wenige Bundesländer beförderten Gebrauchstexte inkl. Bedienungsanleitungen in den Rang wichtiger Textsorten. Immer mehr Bundesländer reduzieren bereits den Grundschulwortschatz; angesagt sind jetzt nur noch 700 Wörter! An vielen Schulen begnügt man sich - anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen - mit der haarkleinen Analyse von Fluten kopierter Textauszüge. Das ist Leseverhinderungspädagogik. Da hat sich wohl der alte Rousseau erneut mit seinem Verdikt gegen das Lesen durchgesetzt („Lesen ist die Geißel der Kindheit.“) Dennoch ist es dringend notwendig, dass sich die Schule in der muttersprachlichen und literarischen Bildung von einigen grundlegenden Fehlentwicklungen der letzten dreißig Jahre verabschiedet. Dazu gehören vor allem: die vernachlässigte Spracherziehung (hinsichtlich Vielfalt und Genauigkeit des Ausdrucks, grammatischer Korrektheit, Abwehr eines "Slangs" und einer primitiven Sprache); das vernachlässigte Einüben sprachlicher Gestaltungsformen (Nacherzählung, Beschreibung, Schilderung, Zusammenfassung); die Abschaffung eines Lektürekansons und die damit verbundene Aufgabe kultureller und geistiger Tradition. Gerade Sprache ist die „via regia“ zur Kultur. Sprache und Literatur sind Speicher kultureller Erfahrungen. Sprache und Literatur sind Vehikel zur Aneignung von Welt und zur Teilhabe an Welt. Sprache ist zudem Vehikel für die Entfaltung der Innerlichkeit des Erlebens. Und Sprache ist das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen. Erst die Alphabetisierung erlaubt sodann eine Teilhabe an zivilisatorischen Errungenschaften (etwa an Wissenschaft und Technik). Das Beherrschen der Sprache ist unter allen sog. Schlüsselqualifikationen überhaupt die zentrale, denn nahezu alle Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachbeherrschung und Sprachanwendung zu tun. Die Schulen müssen deshalb der sprachlichen und literarischen Bildung wieder mehr Aufmerksamkeit widmen. Das sprachliche Vermögen ist damit für die Bildung und für die Sozialisation jedes Einzelnen wie auch für unser Selbstverständnis als Kulturnation überhaupt die

wesentliche Grundlage. Das heißt: Ein Bildungswesen, das die junge Generation zukunftsfähig in Leben, Ausbildung und Beruf entlassen und zugleich seinen kulturellen und allgemeinbildenden Auftrag erfüllen soll, muss der sprachlichen Schulung größte Bedeutung beimessen. Dem Deutschunterricht kommt 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. Zugleich bleibt das Fach Deutsch maßgebliche Grundlage für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Deutschunterricht - das ist ferner die Chance, ein Gespür für künstlerische Leistung zu entwickeln. Zu den Charakteristika des Deutschunterrichts gehört es, dass er Kreativität zu fördern vermag. Seine Möglichkeiten reichen hier vom Rezitieren, von Sprachspielen und Stegreifspielen über das kreative Schreiben bis hin zum Theaterbesuch und zum großen Schulspiel. Und Deutschunterricht hat vor allem via Literatur die Chance, eine Verständigung über gemeinsame kulturelle Erfahrungen zu schaffen. In der Schule muss es deshalb um die Begegnung mit großen Werken der Literatur gehen - um Werke, die fundamental für eine Epoche sind, deren Wirkung zugleich über den deutschsprachigen Raum, über die jeweilige Epoche und über die Literatur hinausgeht. Eine Offensive zu Gunsten des Deutschunterrichts ist überfällig - allein schon deshalb, weil Sprache und Literatur kulturelle Identität ermöglichen. Teilhabe an Kultur lässt sich eben nur verwirklichen, wenn die Grundlagen für das Reden miteinander gemeinsame sind; der sich immer weiter individualisierenden Kommunikation muss die Schule daher das Allgemein-Verbindliche entgegensetzen. Eben darauf muss sich der Deutschunterricht besinnen. 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? Gäbe es ein solches Lernziel bereits, die darin geschulten Kinder hätten in PISA erheblich besser abgeschnitten. Und insgesamt dürfte es in Deutschland zukünftig keinen Schulabschluss mehr ohne eine Prüfung im Fach Deutsch geben.

### **15. Braucht man neue Lehrpläne und zentrale Abschlussprüfungen?**

Wir brauchen in vielen Bundesländern überhaupt erst einmal Lehrpläne. Im Zuge der Fiktion der Gleichwertigkeit aller Fächer und aller Inhalte hat man vor allem in SPD-Ländern nur Rahmenpläne vorgegeben und die Inhalte der Beliebigkeit preisgegeben. Auf diesem Trip sind sie nach wie vor, sie wollen im Zuge schulischer „Autonomie“ die Inhalte sogar noch mehr freigeben. Wir brauchen statt dessen Kerncurricula, weil es Inhalte gibt, die sich nicht überholen, die wichtig sind für die spätere Schul- und Berufslaufbahn und die kulturelle Identität begründen. Wir brauchen auch eine Vernetzung der Inhalte eines Faches über die betreffende Jahrgangsstufe hinaus. Es kann nicht sein, dass Bruchrechnen oder Prozentrechnen nur einmal in der Schullaufbahn vorkommen und dann nicht mehr. Und wir dürfen uns auch nicht blenden lassen von der Schwärmerie um Schlüsselqualifikationen, um Download- bzw. Just-in-time-Wissen und andere Schwärmereien mehr, die an die Stelle konkreten Wissens und Könnens treten sollen. Schlüsselqualifikationen gedeihen nämlich nur auf der Folie ganz konkreter Inhalte. Die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) hat hier den richtigen Weg eingeschlagen. Seit dem Jahr 2000 arbeitet sie an sog. Kern-Curricula, die sie den 16 Bundesländern nahelegt. Bisher sind Kern-Curricula für die Fächer Deutsch und Geschichte erschienen. Demnächst folgen die Fächer Politik/Sozialkunde, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die ästhetische Bildung. (Im Internet zu finden über [www.lehrerverband.de](http://www.lehrerverband.de) und den Link unter DL-aktuell zur KAS). Außerdem brauchen wir zentrale schulische Abschlussprüfungen, und zwar in allen Schulformen – in der Hauptschule, in der Realschule und im Gymnasium. Die Vorzüge einer zentralen Prüfung zum Schulabschluss liegen klar auf der Hand. Im besonderen gewährleistet eine Zentralprüfung Vergleichbarkeit, Gerechtigkeit, Transparenz, Qualitätssicherung und Breite der Grundbildung. Anders ausgedrückt: Sie vermeidet hinsichtlich Anforderungen ein Gefälle zwischen Einzelschulen und Bundesländern, sie dokumentiert quasi öffentlich das Anspruchsniveau, sie ist für die "Abnehmer" der Schulabsolventen (Hochschule und Wirtschaft) nachvollziehbar, sie ist über die sechzehn Bundesländer hinweg besser vergleichbar, und sie verhindert einseitige fachliche Spezialisierungen, weil sie auf Breite angelegt ist. Auch international geht der Trend zu zentralen, oft sogar national einheitlichen schulischen Abschlussprüfungen oder zumindest standardisierten schulischen Leistungstests. Die USA,

England oder die Niederlande sind Beispiele dafür. Diesem Trend können sich die deutschen Länder nicht auf Dauer verschließen.

### **16. Was müssen Schule und Lehrer tun? Sind die Lehrer schuld?**

Die Lehrer müssen wieder fordernder werden. Sie dürfen ihren Schüler durchaus einiges mehr zutrauen, aber auch einiges mehr zumuten. Bildung und Erziehung heißt auch In-Anspruch-Nehmen. Vielleicht sind die Lehrer hier gelegentlich zurückgeschreckt – aus Bequemlichkeit, oder aus Resignation, weil sie sich ohne Unterstützung von „oben“ klagewütigen Glücken-Eltern gegenübersehen. Vor allem aber müssen unsere Lehrer wieder einen anderen gesellschaftlichen Stellenwert bekommen. Wenn sich jeder, der einmal Schule besucht hat oder zumindest einen kennt, der Schule besucht hat, über Lehrer auslässt, wenn Sprüche über Lehrer als faule Säcke den Aufstieg ins höchste politische Amt dieser Republik begleiten, dann muss man sich nicht wundern, wenn die Schule von Kindern nicht ernstgenommen wird. Deshalb hat Karl Jaspers auch heute noch recht, wenn er 1966 schrieb: Es ist ein Schicksal des Volkes, welche Lehrer es hervorbringt und wie es seine Lehrer achtet. Ansonsten wird in den kommenden Jahren etwas ganz anderes diese Bildungsrepublik viel mehr beschäftigen als es die PISA bislang konnte, nämlich die Frage, ob man noch genügend Lehrernachwuchs bekommen wird. 300.000 der derzeit 750.000 aktiven Lehrer gehen in den kommenden zehn Jahren in den Ruhestand. Es ist nicht erkennbar, dass die dadurch entstehenden Lücken geschlossen werden können. Der Lehrerberuf ist schlicht und einfach nicht mehr attraktiv für junge Leute. PISA wird das nicht ändern, sondern auf Lehreraspiranten eher noch mehr abschreckend wirken.

### **17. Was ist der Part der Eltern?**

Der schönen neuen Schulwelt, die Schulpolitiker und Erziehungswissenschaftler mit ihrer schier hyperaktiven Innovationsrhetorik nahezu tagtäglich neu erfinden, stehen Realitäten gegenüber, die keine Raritäten sind: Elfjährige, die morgens mit nichts außer Cola im Bauch in die Schule kommen; Zwölfjährige, die wöchentlich fünfmal die Hausaufgabe „vergessen“; Dreizehnjährige, die von ihren Eltern für eine Woche „krank“ geschrieben werden, weil das Ticket in die Karibik dann um 400 Mark billiger ist; Vierzehnjährige, die das Englischbuch verschlampt und selbst nach acht Wochen kein Ersatzbuch beschafft haben; Fünfzehnjährige, die

keinen Werktag vor Mitternacht zu Hause sind; Sechzehnjährige, die den ganzen Montag wegen des Open-Air-Festivals vom Wochenende ausschlafen; Siebzehnjährige, die zur Finanzierung von Handy und Designerjacke mehr Zeit beim Jobben an der Tankstelle verbringen als am häuslichen Schreibtisch; Achtzehnjährige, die ihre Volljährigkeit dazu nutzen, sich pro Quartal per eigene Unterschrift an die sechzig Freistunden zu gönnen; Eltern, die aber bereits bei einer Vier in einem Extemporale die Schulaufsicht bemühen oder zumindest ständig auf der Suche beispielsweise nach einem Legasthenie-Attest sind, um für das Kind noch mehr herauszuholen. Allein diese Beispiele zeigen: Wir müssen vermehrt das Umfeld, in dem Bildung und Erziehung stattfinden (müssen), ins Zentrum der Debatte rücken; denn wir machen uns etwas vor, wenn wir meinen: Die Schule soll mal machen, dafür ist sie da, dafür zahlen wir ja. Anders ausgedrückt: Ohne Erziehungsoffensive zu Hause kann es keine Bildungsoffensive in den Schulen geben.

### ***18. Brauchen wir eine Renaissance der Erziehung im Elternhaus?***

Es wäre überhaupt zu wünschen, die Gesellschaft würde mit dem gleichen Engagement wie die anderen Bürger- und Menschenrechte auch die Erziehungsrechte und -pflichten (vgl. GG Artikel 6) sowie eine Erziehung im Interesse des Kindeswohls (vgl. BGB 1627) einfordern. Gerade für die Ansprüche des Artikels 6 des Grundgesetzes, demzufolge Pflege und Erziehung der Kinder "das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht" sind, ist oft kein Platz in der Familie mehr. Eine Offensive elterlicher Erziehung ist also überfällig. Die Schule kann aus sich allein heraus jedenfalls keine Steigerung des Bildungsanspruchs erzielen, wenn sich immer mehr Eltern aus ihrer erzieherischen Verantwortung verabschieden. Nach wie vor nimmt zwar der größere Teil der Elternschaft die erzieherische Verantwortung des Elternhauses ernst. Es ist aber wohlbekannt, dass häusliche Erziehung heute vielfach unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss. Zugleich kommen vermehrt die Ergebnisse familiärer Erziehungsdefizite in der Schule an. Vor allem müssen sich die Schulen tagtäglich in Hunderttausenden von Fällen herumschlagen mit Schülerinnen und Schülern, die weder im Unterricht mitarbeiten, noch die benötigten Materialien mitbringen, noch zu Hause einen Finger krumm machen für den nachfolgenden Schultag. Wenn der Anteil der Eltern, die ureigene Aufgaben an die Schule delegieren oder die aus Gründen der Bequemlichkeit auf erzieherische Einflussnahme



verzichten, immer größer wird, dann hat die Schule keine Chance, die Bildungsqualität zu verbessern. Schulerfolg kommt schließlich nicht nur aus dem Klassenzimmer, sondern er braucht eine entsprechende familiäre Atmosphäre. Deshalb ist es für die Lehrerschaft ein Horror zu erleben, wenn manche Eltern sogar zehn und mehr schriftliche Mahnungen der Schule abschütteln und ihre Kinder tags darauf wieder ohne erledigte Mathe-Aufgabe in die Schule kommen. Wenn also die häusliche Vorbereitung der Schüler nicht „klappt“, dann „klappt“ es in der Schule nicht. So trivial es sein mag: Eltern sollten in erster Linie dafür sorgen, dass ein Kind für die Hausarbeiten und für das Lernen Gewohnheiten entwickelt. Dazu gehören feste häusliche Arbeitszeiten und ein passender Arbeitsplatz mit allen benötigten Arbeitsmitteln. Dazu gehört, dass sich die Kinder am Vortag den Stundenplan des Folgetages vergegenwärtigen, um wenigstens die Schultasche vollständig packen zu können. Eltern sollen sich zudem wenigstens bis zur achten Jahrgangsstufe regelmäßig ein Bild davon machen, welche Hausaufgaben ein Kind zu erledigen hat und welche Leistungserhebungen anstehen. Grundsätzlich muss die Schule Priorität vor Freizeit- oder Jobinteressen haben. So einfach ist das.

### ***19. Kann das Elternhaus das Lesen der Kinder beeinflussen?***

Nur das Elternhaus kann das. Denn die Gewohnheiten hinsichtlich Medienkonsum werden im ersten Lebensjahrzehnt gelegt oder eben nicht. Das beginnt mit dem Erzählen und mit dem Vorlesen zu Hause. Und es setzt sich mit dem elterlichen Vorbild fort. Die Schule kann hier nur in begrenztem Umfang kompensatorisch wirken. Interessant ist auch, 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 und Zeitschriften im Elternhaus und dass das gesamte schulische Leistungsvermögen der Kinder eng mit der außerschulischen Lektüre der Kinder zusammenhängt. Das ist eine eindeutige Schelte an Eltern, die selbst nichts lesen, die ihre Kinder nicht dazu anhalten oder die allenfalls - erdnussmampfend vor der Glotze sitzend – ins Kinderzimmer rufen: Nun lies doch mal ein Buch!

### ***20. Brauchen wir ein Bundesschulministerium?***

Die Schulhoheit der deutschen Länder ist Kern ihrer Eigenstaatlichkeit. Sie ist per Grundgesetz garantiert, und für eine Abschaffung dieser Ga-

rantie wird es nie eine Zwei-Drittel-Mehrheit geben. Das ist gut so, denn der Föderalismus garantiert in allen Bereichen Wettbewerb – auch im schulischen. Deshalb gibt es Bundesländer mit leistungsfähigeren Schulsystemen. Würden die Deutschen in den Schulleistungen überall so abschneiden wie die Süddeutschen, hätten wir die PISA-Schlappe nicht. Gebremst wird der Wettbewerb leider von einigen aus ideologischen Gründen, deshalb schließen sich insbesondere die A-Länder (A = SPD-regiert) ungern den erfolgreicherer Ländern an. Und die Kultusministerkonferenz hat sich leider oft genug dem Diktat der A-Länder gebeugt und bei Vereinbarungen nur den kleinsten gemeinsamen Nenner festgeschrieben. Schließlich aber verhindert der Föderalismus doch eine Ein-ebnung der Schullandschaft. Die sozial-liberale Bundesregierung hätte sonst bereits 1969 ganz Deutschland mit einer Einheitsschule zugepflegt. Dann hätten wir jetzt auch in Bayern und Baden-Württemberg die gleiche Misere wie in den typischen Gesamtschulländern. Was von einem Bundesbildungsministerium zu halten ist, haben wir ansonsten in den vergangenen Wochen und Monaten gesehen. Es bringt nichts zustande und verliert sich in unsinnigen Reformplänen, wie dem gottlob gescheiterten Plan der Abschaffung der Habilitation von angehenden Professoren.

## **21. Brauchen wir mehr Abiturienten?**

Wir müssen gerade aufgrund der Erfahrungen mit explodierenden sogenannten Abiturientenquoten in den USA oder in Frankreich endlich einsehen, dass das Abitur oder das Hochschulstudium nicht Mindeststandard der Zukunft sind, auch wenn manche Bildungspolitiker uns in Deutschland dies glauben machen wollen. Vielmehr sollte uns zu denken geben, dass Länder mit höchsten Abiturienten-Quoten teilweise zugleich die höchsten Quoten arbeitsloser Jugendlicher haben. Wir dürfen außerdem - das hat mit Arroganz gar nichts, mit Seriosität aber viel zu tun - annehmen, dass das, was andere Länder als "Abitur" oder als Studium "verkaufen", in Deutschland nicht einmal einer Fachschulausbildung entspreche. Wenn Höherqualifizierung, dann muss und kann diese ebenso stattfinden in der Realschule, in der Hauptschule, in der beruflichen Bildung und nicht zuletzt in einer lebenslangen Weiterbildung. Eine "Verhochschulung" unserer Gesellschaft wird der Forderung nach Höherqualifizierung aber absolut nicht gerecht. Auch in Zukunft werden mindestens zwei Drittel der jungen Menschen über die berufliche Bildung den Einstieg in

einen Beruf finden. Diese jungen Menschen dürfen nicht als Außenseiter betrachtet und bildungspolitisch vernachlässigt werden. Deshalb wird es Zeit, die Gymnasial- und Akademisierungseuphorie zu überwinden und mehr dafür zu tun, dass die berufliche Bildung im öffentlichen Bewusstsein den gleichen Rang bekommt wie der allgemeinbildende und der akademische Bereich.

## **22. Sind andere Unterrichtsmethoden der richtige Weg?**

Es muss Schluss sein mit dem gängig gewordenen Methodenzauber und mit der Maskierung der Unterrichtsinhalte durch einen eigenwilligen Primat der Unterrichtsform. Hier ist eine Anti-Revolution durch eine Konzentration auf Fächer und Inhalte überfällig. Das wissen auch kritische Amerikaner, wie zum Beispiel Eric Donald Hirsch, der in seinem Buch "The Schools We Need and Why We Don't Have Them" 1996 zu dem Urteil kommt: Dass wir nicht die Schulen haben, die wir brauchen, liegt vor allem daran, dass wir der unterrichtlichen Kenntnis- und Wissensvermittlung zu wenig Bedeutung beimessen. Wörtlich schreibt er: "The anti-subject-matter principles of progressivism have demonstrably triumphed in our schools."

## **23. Haben die Erziehungswissenschaften versagt?**

Es muss Schluss sein mit der sog. Kind- und Selbstzentrierung schulischen Lernens. Alle pädagogische Welt scheint ja nur noch begeistert, wenn nicht sogar paralysiert vom Selbst der Schüler. Angesagt sind dementsprechend für Schule und Unterricht: Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbsterziehung, Selbstevaluation, Selbstkonzept, Selbstqualifizierung, Selbstregulierung, Selbststeuerung, Selbstunterricht, Selbstvergewisserung, Selbstverwirklichung, Selbstwerdung, Selbstzentrierung. Nicht angesagt sind leider: Selbstbeherrschung, Selbstbesinnung, Selbstdisziplin, Selbstironie, Selbstkritik, Selbstlosigkeit. Darüber aber grämen sich egomanisch infizierte Unterrichtsvisionäre nicht. Autismus wird damit zur (Unterrichts-) Methode. Psychoanalytiker würden sagen: Das ist die Projektion des Egotrips der Erfinder auf die Kinder. Dagegen ist zu setzen: Diese sog. kindzentrierte Schule raubt den Schülern die Zukunft, weil sie die Kinder in der kindlichen Gegenwart einkerkernt. Und Kindgemäßheit darf auch nicht heißen, dass man komplexe Sachverhalte so manipuliert, bis sie kindgemäß sind. Das verhindert Tiefgang.

## **24. Helfen Anleihen im Management der Wirtschaft?**

Man sollte zur Kenntnis nehmen, dass es große Unterschiede zwischen Wirtschaftspolitik und Schulpolitik gibt – Unterschiede, die jede Eins-zu-Eins-Implementierung von Management-Methoden im Bildungsbereich verbieten; Unterschiede auch, die Wirtschaftspolitik als das einfachere Unternehmen erscheinen lassen als Bildungspolitik. Denn erstens glaubt in der Wirtschaftspolitik nicht jeder, mitreden zu können. Das erleichtert Wirtschaftspolitik ungemein. Zweitens hat die Wirtschaft ihre rasch und seismographisch ausschlagenden Indikatoren. Die Bildungspolitik kennt dergleichen kaum; hier werden Schäden oder Versäumnisse frühestens eine Schülergeneration später sichtbar. Um so mehr bedarf Bildungspolitik eines besonders behutsamen Vorgehens. Und drittens: Die Anbieter anspruchsvoller Wirtschaftsprodukte können auf einen Konsumenten zählen, der entsprechende Preise dafür zahlt. In der Bildung aber meinen manche Anbieter und Konsumenten bereits, sie sei gar ohne den Preis Anstrengung erwerbbar.

## **25. Brauchen wir mehr Anwendungsbezug in schulischer Bildung?**

Es geht in Sachen Bildung – weil sie sonst nur Ausbildung ist – auch um den Eigenwert des Nicht-Ökonomischen. Unsere beiden christlichen Kirchen (Deutsche Bischofskonferenz und Evangelische Kirche Deutschlands) haben hier den Nagel auf den Kopf getroffen, wenn sie in ihrem gemeinsamen Papier zur Bildungspolitik vom 16. November 2000 (Titel: „Wissen braucht Maß – Lernen braucht Ziel – Bildung braucht Zeit“) vor einem „Totalitarismus neuen Typs“ warnen, nämlich vor einem „subjektlosen Funktionalismus.“ Der schulpolitischen Debatte jedenfalls die Anthropologie abhandeln gekommen zu sein. Der junge Mensch wurde zuletzt einem behavioristisch bzw. informationstechnisch hergeleiteten pädagogischen Allmachtstraum geopfert, der seinen Widerhall findet in technizistischen Ansätzen von Schule. Die Behavioristen treten wieder auf den Plan und verkünden die grenzenlose Machbarkeit (Konditionierbarkeit) des Menschen (übrigens eine Machbarkeitphantasie, die man an Ratten und Tauben im Käfig gewann). Und für die IT-ler ist das menschliche Gehirn ohnehin allenfalls nur noch ein – freilich störanfälliges, minderbemitteltes - Modul in einer global vernetzten Welt, dem man mit computerpädagogischen Nürnberger Trichtervorstellungen auf die Sprünge zu helfen hat. Es wäre jedenfalls zu wünschen, dass es uns um mehr geht als um die heute sich immer mehr verstärkende Tendenz, den Menschen nur

noch eindimensional als homo oeconomicus in den Blick zu nehmen. Es geht in Sachen Bildung – weil sie sonst nur Ausbildung ist – also um den Eigenwert des Nicht-Ökonomischen. Es geht um den Menschen. Es geht um die Bildung der Persönlichkeit und um Allgemeinbildung. Mehr Anwendungsbezug ja! Aber nicht allein Bildung muss die Gratwanderung bestehen zwischen Verwertungsdenken und kulturellem Auftrag. Die Lösung kann nicht darin bestehen, dass das Schulmotto zukünftig heißt: dübeln statt grübeln!

## **26. Gehen andere Länder ehrlicher mit ihren Defiziten um?**

Die Engländer beispielsweise: Sie haben erkannt, was die Gründe etwa der defizitären Mathematikleistungen englischer Schüler sind: zu wenig Hausaufgaben, zu wenig Tests, zu viel "progressive" und wenig straffe Unterrichtsmethoden und eine zu frühe Verwendung des Taschenrechners. In ihrem Weißbuch mit dem Titel "Excellence in Schools" fordert die Labour-Regierung 1997 mehr Leistungsorientierung und Effizienz in den Schulen, mehr Leistungskontrollen sowie eine Erhöhung der Anforderungen und eine unterrichtliche Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der Schüler. Blairs damaliger Erziehungsminister David Blunkett forcierte darüber hinaus einen Verzicht auf den Taschenrechner und eine Förderung des Kopfrechnens ("Kopfrechnen statt Knöpfedruckern"), einen Verzicht auf die sog. kindorientierte Erziehungstheorie, mehr Hausaufgaben für die Schüler (von 30 Minuten für die Grundschüler und von 90 Minuten für die älteren Schüler ist die Rede), ferner eine Rückkehr zu traditionellen Unterrichtsmethoden, wie dem lehrergeleiteten Frontalunterricht. Anfang 2001 hat Blair das Heft in Sachen Schulstruktur erneut in die Hand genommen. Er will - sehr zum Entsetzen mancher Labour-Genossen - die Gesamtschule zu Grabe tragen. Diese Meldungen dazu stammen vom Februar 2001. Blair will das Schulwesen wieder auffächern. Das gute alte Gymnasium feiert damit ein Comeback. Für besonders Begabte eröffnet man sogar spezielle Elite-Schulen.

## **27. Warum sind uns die Japaner so weit überlegen?**

Die Überlegenheit der Japaner hat sehr unterschiedliche Gründe, aber nur teilweise Gründe, die uns die Nachahmung dieses Systems nahe legen könnten. Für Neidgefühle gegenüber japanischer Schule gibt es kaum Anlas. Heranwachsende in Japan werden wegen der an den meisten Schulen und Hochschulen, verschiedentlich sogar an Kindergärten

stattfindenden Aufnahmeprüfungen vor allem über Nachhilfe auf Leistung getrimmt. Während 1985 rund 45 Prozent der Schüler eine der 40.000 "juku" mit ihren jährlich 12 Milliarden Mark Umsatz besuchten, also eine private Nachmittags- und Abendschule, waren es in den 90er Jahren bereits 64 Prozent der Ächtklässler. In Deutschland liegt der entsprechende Prozentsatz bei ca. 13 Prozent in den Gymnasien und Realschulen. Wenn zwei Drittel japanischer Schüler also solchermaßen getrimmt werden, dann kann man das als Symptom großer Lernbereitschaft werten, man kann darin aber auch eine Bankrotterklärung für das Schulsystem sehen. Mit 100.000 Mark schlägt für japanische Familien die Ausbildung eines Kindes vom Kindergarten bis zur Universität zu Buche. Die Aufnahme in einen privaten Kindergarten kostet 3.000 Mark mit laufenden Monatskosten bis 1.000 Mark; für den Besuch einer privaten Oberschule werden monatlich bis 5.000 Mark Schulgeld und für die Aufnahme in einer privaten Universität bis 50.000 Mark und Jahresgebühren bis 40.000 Mark bezahlt. Wenn man über die Übertragbarkeit japanischer Schulbildung nachdenkt, dann sollten aber auch folgende Beobachtungen Berücksichtigung finden. Es scheint ein Spezifikum des japanischen Unterrichts zu sein, dass er sehr auf Kontinuität angelegt ist: "Das Stoffgebiet wird in Japan jedoch nicht aufgegeben, sondern in nahezu allen Klassen in einzelnen Stunden mit reduzierter Intensität wiederholt", so die TIMSS, und weiter: "Im japanischen System hat Anstrengung eine ungleich höhere Bedeutung." Das sollte nicht verwundern, wo sich Japaner, so Jörg Möller in seinem Buch "Japans Bildungskrise", doch gerne mit "ganbatte kudasai" ("Bitte halten Sie durch!") begrüßen und wo dort, im Land der millionenfachen Produktion desselben, der Taschenrechner in der Schule doch verboten ist. Falls etwas aus dem japanischen Unterricht für Deutschland abzuleiten ist, dann dieses: Erstens muss in schulisches Lernen wieder Kontinuität durch regelmäßiges Wiederholen kommen. Zweitens sollte auch in Deutschland Schule anstrengend sein dürfen. Das hat mit Drill- und Paukschule nicht im entferntesten etwas zu tun. Drittens: Am Ende der japanischen Sekundarstufe I ("chugakko") findet eine Zentralprüfung in fünf Fächern statt. "Diese Prüfung wirkt auf das Lernverhalten in der Sekundarstufe I regulierend zurück" (TIMSS). Man sollte dies in Deutschland bedenken und endlich zentrale schulische Abschlussprüfungen einführen.

## **28. Wo lagen einmal unsere Stärken?**

Die Deutschen würden gut dran tun, sich wieder der Stärken zu besinnen, die einst ihr Schulsystem zu einem weltweit beneideten machten. Zu diesen Stärken gehört vor allem der hohe Differenzierungsgrad des Schulwesens, d.h. das gegliederte Schulwesen. Der jetzt auch von manch Konservativem immer wieder aufgelegte Topos, dass die Schulstruktur keine Rolle spiele, ist ein Phantom. Die innerdeutschen Leistungsvergleiche zeigen überdeutlich, dass die Gesamtschule in keinem Bereich schulischen Lernens mithalten kann. Zu unseren Stärken gehören im Detail somit die äußere Fachleistungsdifferenzierung, das Eignungsprinzip bei der Positionierung der Schüler im verzweigten System, die Unterrichtung nach einem klar gegliederten Fächerprinzip, die Wissenschaftsorientierung der Unterrichtung, die Lehrerzentrierung des Unterrichtsgeschehens, das sog. Abitur statt dem Aditur-Prinzip, das duale Berufsbildungssystem und die zweiphasige Lehrerbildung.

## **29. Was bringt der angekündigte innerdeutsche Leistungsvergleich?**

Wenn im Sommer 2002 die innerdeutschen PISA-Vergleiche kommen, wird es erst so richtig spannend. Dann müssen wir nicht mehr Äpfel mit Birnen, also Korea mit Deutschland, vergleichen, sondern dann können wir Nordrhein-Westfalen mit Baden-Württemberg, Brandenburg mit Bayern usw. vergleichen. Dass diese Ergebnisse brisant werden, ahnen die Gegner eines jeden innerdeutschen Vergleiches längst. Deshalb haben sie im August 1999 bei der Kultusministerkonferenz ihren Protest gegen innerdeutsche PISA-Leistungsvergleiche angemeldet. Die Arbeitsgemeinschaft der Sozialdemokraten für Bildung schrieb: „Es ist ohne Test vorher zu sagen, dass Länder mit selektiven Schulsystemen, die den Schulstrukturen der letzten dreißig Jahre widerstanden haben, bessere Schülerleistungen in allen Schulformen haben werden.“ Die GEW wusste damals: Solche Vergleiche seien „unseriös und tendenziös, weil Bundesländer mit hochselektiven Schulsystemen auf der Basis eines Schulformvergleichs besser abschneiden müssen, nicht weil sie im repräsentativen Mittel besser sind, sondern weil der schulformbasierte Mittelwert in hochselektiven Schulsystemen besser sein muss als bei niedrighschwelliger Selektivität – alles andere wäre eine Sensation.“ Der Schock der innerdeutschen TIMSS-Vergleiche sitzt noch tief, schließlich hatten bei TIMSS Schüler aus Bayern und Baden-Württemberg einen

Lernvorsprung von eineinhalb bzw. zwei Jahren gegenüber Nordrhein-Westfalen.

### ***30. Wann ist mit besseren Ergebnissen zu rechnen?***

Wenn ein Schulsystem einmal plattgemacht ist, dann dauert es eine Zeit, bis es wieder auf die Beine kommt. Gesetzt den Fall, dass man wirklich konsequent an allen Ecken zugleich ansetzt, ist mit einer spürbaren Leistungssteigerung frühestens in etwa einer halben Schülergeneration zu rechnen. Schüler, die jetzt bereits in höheren Jahrgangsstufen sitzen, werden davon nicht mehr allzu viel haben. Das heißt aber auch: Man braucht Geduld, und man muss auch Schulpädagogik und Schulpolitik als ein Bohren dicker Bretter sehen.



# Schule, ein Seismograph unserer Gesellschaft – PISA offenbart kulturelle Defizite\*

*Dieter Althaus*

Die Entwicklung zur Wissensgesellschaft schreitet unaufhaltsam voran. Gleichzeitig müssen wir jedoch erfahren, dass deutsche Schüler Probleme haben beim Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Naturwissenschaften. Die Ergebnisse der PISA-Studie sind bei globaler Betrachtung dramatisch, das Entsetzen ist groß, aber haben wir nicht damit rechnen müssen? Schüler und Lehrer stehen im Kreuzfeuer der Kritik, aber ich glaube: **PISA ist ein Abbild unserer Gesellschaft.** Im Vordergrund der aktuellen Diskussion stehen zwar die Schüler und Lehrer, im Hintergrund jedoch erscheint unsere Gesellschaft und so manche Fehlentwicklung.

Sofort erschallt der Ruf nach mehr Geld. Milliarden schwere Bildungsprogramme sollen aufgelegt werden. Sicherlich, mehr Geld wäre gut, zur Stärkung der Grundschulen oder zur Sanierung unserer Schulen im Osten. Geld ist wichtig, aber ich glaube, nicht entscheidend. Denn Schule ist ein Seismograph unserer Gesellschaft und PISA offenbart im Grunde kulturelle Defizite! Welche Richtung, die verschiedenen Bildungspolitiken der Länder jeweils einschlagen müssen, lässt sich erst nach der Vorlage der regionalisierten Ergebnisse sagen, aber schon jetzt wird deutlich: eine neue Bildungsreform oder eine neue Bildungspolitik reichen nicht aus, **wir brauchen vielmehr eine neue Bildungskultur in unserer Gesellschaft.**

Pisa kann ein Katalysator für notwendige Handlungen sein. Ich möchte weitere Indizien dafür anführen: Der Anteil der Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, ist seit dem Schuljahr 1996/97 unablässig gestiegen und lag am Ende des Schuljahres 1999/2000 bei 8,3%. Die ostdeutschen Länder liegen leider noch über diesem Durchschnitt. (IWH, 15.1.02) Ein Studium nehmen im Durchschnitt der Industrienationen 40% eines Jahrgangs auf, in Deutschland sind es nur 28%. Zudem ist in Deutschland die Studienabbrecherquote besonders hoch.

---

\* Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Vortrag, der am 22.1.2002 in Berlin im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ der Konrad-Adenauer-Stiftung gehalten wurde.

### ***Bedeutet diese Ergebnisse nun den Abstieg der Kulturnation?***

Vielleicht stehen wir vor der Gefahr, wenn wir eine lebendige Kulturnation meinen. Denn eine solche lebendige Kulturnation setzt voraus, dass die Menschen entsprechend gebildet über eine personale Kultur verfügen, die sie an der Sachkultur, die über Jahrhunderte geschaffen wurde, teilhaben lässt. Diese personale Kultur muss von jeder Generation neu erworben werden, d.h. über Bildung und dort haben wir Probleme. Probleme beim Lesen, Schreiben, Rechnen und Mängel bei den Naturwissenschaften - das Fundament der Kulturnation zeigt tiefe Risse. Liegt es daran, dass Kultur zuweilen zum Event verkommt und seine grundsätzliche Bedeutung, seine Sinnhaftigkeit als Mittel der Identitätsstiftung und des Lebensverstehens nicht verstanden wird? Aus Verantwortung für die Zukunft ist ein Umdenken der Gesellschaft gefordert.

Aufgrund der PISA-Studie möchte ich mich stärker auf den Bereich Bildung beziehen. Ich bin zutiefst überzeugt, dass wir einen ebensolchen Diskurs, wie wir ihn seit einigen Wochen über die schulische Bildung führen auch über die Kultur als solche führen müssen. Beides bedingt sich, beides ist miteinander verschränkt. Aber beides hat auch seine spezifischen Eigenheiten.

### ***PISA legt die Frage nahe: Ist Bildung in Deutschland noch ein Ideal?***

Sicherlich, früher war es nur wenigen möglich, an Kultur teilzuhaben. Aber es gab ein Bildungsideal und den Wunsch der Teilhabe. Bildung erschloss auch die Teilhabe an gesellschaftlichen Erträgen. Wer aber hegt heute noch diesen Wunsch? Wer hat heute das Ziel, seine Fähigkeiten auszubauen, sich im klassischen Verständnis zu vervollkommen? Bedeutet Vermassung also unmittelbar Nivellierung des Ideals? Müsste eine breitere Bildungsbasis nicht sogar eine Anhebung des Bildungsniveaus erlauben? Selbstgenügsamkeit in unserer Gesellschaft ist aber weit verbreitet. Leben nach dem Motto, dass Anstrengung nicht lohnt, dass es schon irgendwie geht - dies scheint jedenfalls ausreichende Teilhabe zu sichern.

Die PISA-Studie zeigt nun: Die Abhängigkeit der Schülerleistung vom sozialen Milieu ist in Deutschland besonders krass, obwohl wir z.B. unter den europäischen Staaten materiell gesehen mit über die geringste soziale Spreizung verfügen. Bedeutet dies im Umkehrschluss, dass eine größere soziale Spreizung Anreize für Bildung bietet? Mehrfach wird in den zentralen Befunden vom Problem der großen Streuung gesprochen. Ursache dafür ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schülern mit sehr schwachen Leistun-

gen (bis 25%). Wo liegen die Ursachen - individuelle Voraussetzungsfrage, Bedürfnisfrage oder Anreizprobleme?

Wie kann Deutschland bessere Ergebnisse erzielen, ohne von positiven sozialen Errungenschaften Abstand zu nehmen? Wie können wir verhindern, dass Schulartendifferenzierung scheinbar zur Segregation führt? Wie können wir Anreize für Bildung schaffen? Gibt es nicht den Drang nach Selbsterfahrung und Selbstbestätigung? Im Sport jedenfalls finden wir Lust auf Leistung, aber zugleich auch Anerkennung von Leistung. Aber nicht nur im Leistungssport. Es gibt eine breite Kultur der Körperbildung und Anerkennung - „bodybuilding“ – ein vergleichbares Phänomen im Bereich der Geistesbildung aber gibt es nicht. Wer investiert in Deutschland in seiner Freizeit ebensoviel Zeit, wie Anstrengung und Geld in seine Geistesbildung wie in Sport, bodybuilding, fitness-center?

Gute Sportler sind Idole und eine sportliches Outfit scheint das Ideal (Wertestrategie). Gute Schüler, geistig rege, aber sind schnell als Streber verschrien und finden kaum öffentliche Anerkennung. Unsere gesundheitliche Situation z.B. hängt doch nicht nur von unserer körperlichen Fitness ab. In einem alle Dienste vorhaltenden Sozialstaat scheint dies aber so - ein trügerischer Fehlschluss. Dabei gehören Geistes- und Körperbildung im klassischen Sinne untrennbar zusammen – dies aber ist heute offenbar ein unbekanntes Ideal. Wieso diese unterschiedliche Anerkennung?

***These 1: Die Ideologisierung von Bildung hat ganz entscheidend zu ihrer Entidealisierung beigetragen – auf verschiedene Art im Osten wie im Westen.***

Im Osten hatten wir eine Ideologisierung der Lerninhalte. Die politische Erziehung im Sinne des Marxismus-Leninismus bestimmte nicht nur die Fächer Staatsbürgerkunde, Geschichte und Wehrkunde, sondern zog sich wie ein roter Faden durch die Schule und humanistische Bildungsinhalte wurden so überwuchert. Das Interesse an diesen Überwucherungsteilen der Bildung war glücklicherweise nicht sehr groß. Aber wichtige Bildungsinhalte sind so der heutigen Elterngeneration auch vorenthalten worden. Dies erschwert ihnen natürlich die Unterstützung ihrer Kinder, z.B. bei den Fremdsprachen, Geschichte, politische Bildung u.a.

Im Westen erfolgte in Folge der 68er Bewegung eine Ideologisierung der Lernprozesse und -strukturen. Bildungspolitik war weniger auf das objektiv

messbare Wissen als auf den sozialen Prozess ausgerichtet. Der Streit um Schulformen und -strukturen wurde wohl am heftigsten um die Gesamtschule geführt. Die Diskussion um die anti-autoritäre Erziehung - exemplarisch hierfür war Summerhill-School in England - hatte mit Ausnahmen Auswirkungen auch auf konventionelle Schulen und die dortige Lehr- und Lernatmosphäre. Bester Beweis dafür war die Reform der gymnasialen Oberstufe, die den Schülern anfangs die vollständige Freiheit in der Wahl der Abiturfächer ließ. Die vermeintliche Selbstbestimmung des Schülers stand im Vordergrund und damit weniger objektiv und vergleichbar nachprüfbares Wissen. Zum Teil überboten sich Länder mit derartigen Ideologisierungsschüben – und das alles unter dem großen Mantel des Kulturföderalismus, der eigentlich Leistung durch Wettbewerb fördern sollte. Die Begriffe „Leistung“ und „Eliten“ waren ein Tabu und müssen von vielen der heutigen Eltern als Tugend neu entdeckt werden.

***These 2: Diese Ideologisierung der Bildung ging eindeutig zu Lasten der Schüler und der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft .***

Mit der politischen Wende haben wir uns in den neuen Ländern schnell von dem ideologischen Ballast befreit. Leistung und Eliten waren bei uns glücklicherweise keine Tabubegriffe. Deshalb konnten wir relativ unbefangen eine in der Struktur effiziente Bildungspolitik gestalten. So haben wir in Thüringen gegen massiven Widerstand in der Kultusministerkonferenz das 12-jährige Abitur eingeführt bzw. beibehalten. Wir können heute eine leistungsfähige Bildungslandschaft vorweisen mit zentralen Prüfungen und Schulabschlüssen ohne Mitnahmeeffekte, mit klaren, an Leistung orientierten Übertrittsregelungen zwischen den Schularten, mit klar und umfassend aufgebautem Curriculum, einem guten Betreuungsverhältnis in Schulen und Horten, Spezialgymnasien in verschiedenen Ausprägungen und einer vielfältigen Hochschullandschaft. U.a. haben wir bestehende Hochschulen gefördert, vier Fachhochschulen gegründet, gegen den Trend eine geisteswissenschaftlich und international ausgerichtete Universität gegründet sowie eine an der Praxis ausgerichtete Berufakademie, für die uns die Kultusministerkonferenz die Anerkennung der Abschlüsse allerdings noch verweigert. Bei der Oberstufenstruktur des Gymnasiums haben wir uns leider nicht durchsetzen können. Das bedauere ich noch heute. Und alle Bemühungen, durch die Reform der Reform der Reform zu mehr Verbindlichkeit im Abitur zu kommen, bleiben in Ansätzen stecken.

10 Jahre später heißt es nun auch im Westen endlich: Abschiednehmen von den Bildungsideologien, von denen wir im Osten seit der Wende nur noch die Nachwehen verspüren. PISA bewirkt in dieser Hinsicht ganz offensichtlich einen heilsamen Schock. Die letzten Wochen haben gezeigt, dass wir nun seit Jahren erstmalig die Chance haben, losgelöst von abgehalfterten Gesellschaftstheorien eine nüchterne Bestandaufnahme vorzunehmen und über Parteigrenzen hinweg einen wirklich am Kind und seiner Bildung orientierten Dialog zu führen. Dieser Dialog muss, so bin ich sicher, zu gravierenden Veränderungen im deutschen Bildungssystem und darüber hinaus führen.

***These 3: Der Entideologisierung von Bildung muss ihre erneute Idealisierung folgen.***

Bildung ist eine kulturpolitische Herausforderung für die gesamte Gesellschaft - deshalb mein Plädoyer für eine neue Bildungskultur. Bildung braucht Solidität, Anstrengung, Leistung, Auslese und Anerkennung. Welche konkreten Maßnahmen im Einzelfall ergriffen werden müssen, hängt sicher entscheidend von den regionalisierten Ergebnissen ab, die im Sommer dieses Jahres vorgelegt werden. Schnellschüsse sind deshalb nicht angebracht, aber einige Schlüsse können schon jetzt gezogen werden. Hier nur einige Stichpunkte:

***1. Kindergärten:***

Mit einem allumfassenden Bildungsauftrag haben wir zu DDR-Zeiten schlechte Erfahrungen gemacht und diesen nach der Wende deshalb zunächst undefiniert gelassen. Kinder aber sind wissbegierig. Dieser Wissensdurst ist zu stillen, deshalb ist ein Bildungsauftrag konkret definierbar, wie es z.B. in Bayern geschehen ist. Wir prüfen dies zur Zeit. Einen Pflichtkindergarten aber lehne ich ab. Auch wenn ich eine generelle Schulpflicht für 5-Jährige ablehne, mehr voraussetzungsbezogene Flexibilität ist nötig. Zwischen Kindergärten und Grundschulen muss zudem mehr befruchtender Kontakt bestehen.

***2. Schulen:***

Welchen Auftrag soll Schule haben? Welche Bildung brauchen Schülerinnen und Schüler zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, zur Vorbereitung auf ein selbstbestimmtes Leben und lebensbegleitendes Lernen in einer zunehmend komplexen Welt? Gleichzeitig soll Schule faszinieren! Natürlich, der Zuwachs an verfügbarem Wissen dynamisiert sich, aber Schule muss für die Grundla-

gen und den Kompass sorgen. Statt die Lehrpläne immer weiter aufzuplus-tern ist eine Entrümpelung der Lehrpläne notwendig nach dem Motto: Qualität statt Quantität, - also die Konzentration auf Kernwissen. Weniger ist dann mehr.

Die Initiative der KAS, für Fächer wie Deutsch, Geschichte und Mathematik Kern-Lehrpläne zur Diskussion zu stellen, habe ich daher sehr begrüßt. In Folge müssen die Curricula in den Ländern inhaltlich und quantitativ überar-beitet werden müssen (Jahreswochenstundenzahl, Fachnaturwissenschaf-ten).

Für die Vermittlung von Lernkompetenz ist entscheidender, dass man solide Grundlagen anwendungsfähig lehrt, d.h. ein ritualisiertes Lernen, mit dem Wesentliches wiederholt und durch Anwendung in unterschiedlichen Rahmen gefestigt wird, anstatt immer mehr zu vermitteln mit der Konsequenz der Oberflächlichkeit. Diese Verbindlichkeit gilt auch für die Oberstufe des Gym-nasiums. Die individuellen Vertiefungen in einem Fach bzw. Fächern sind deshalb als Ergänzungen bzw. Additum zu planen, nicht aber als Substitution. Sollte dies nur mit der Rückkehr von Gruppen zu Klassen in der gymnasialen Oberstufe zu erreichen sein, hätte ich nichts dagegen.

Insbesondere gilt es, die Inflation der Bindestrich-Fächer bzw. -Erziehung zu unterbinden, wie z.B.: Medien-Erziehung, Umwelt-Erziehung, Gesundheits-Erziehung. So wichtig ihre Aufnahme in die Ausbildung der Lehrer ist, in der Schule sollten ihre Inhalte in den klassischen Unterricht integriert werden. Ein gutes Beispiel eines solcher Art integrierten Ansatzes erfährt Wilhelm\_Meister bei den Musikschülern der Pädagogischen Provinz: „ bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt“, wird ihm berichtet. „...denn indem wir die Kinder üben, Töne, wel-che sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlass dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wieder zu finden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben, als man denkt, und da dieses alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen aus-geübt und nachgebildet werden muss, so fassen sie den hohen Wert der Mess- und Rechenkunst viel geschwinder als auf jede andere Weise.“ (In: Goethes Gedanken über Musik, S.122,123)

Insbesondere der Grundschule muss für die Vermittlung von Grundwissen eine größere Bedeutung und Akzeptanz beigemessen werden. Dabei finde ich es weniger wichtig, ob die erste Fremdsprache ab der ersten oder der

dritten Klasse gelehrt wird. Wichtiger sind die Grundfertigkeiten Rechnen, Lesen, Schreiben, die Fähigkeiten, zu denken, sich zu konzentrieren, zu übertragen und darzustellen.

Vor allem darf in diesem Zusammenhang der Verweis auf die Chancen der modernen Medien nicht von der soliden Vermittlung der Grundfähigkeiten ablenken. Was nutzt es, wenn die Schüler den Computer bedienen können, aber mit dem Text aus dem Internet nichts anfangen können. Die Nutzung von Hilfsmitteln setzt Wissen voraus, das war nicht nur beim Rechenschieber so. Mathematische Grundanwendungen z.B. müssen im Kopf denk- und anwendbar sein, wenn der Einsatz eines Hilfsmittels Sinn machen soll (Problem der Logik z.B. bei praktischen Anwendungen – Überschläge).

In allen Schularten müssen durch die Lehrpläne verbindliche Standards definiert und auch überprüft werden. Transparenz und Konsequenz sind wichtig. In der Grundschule geht es nicht um Abschlussprüfungen, aber Zeugnisse müssen valide Notenaussagen enthalten. Neben dem Elternwillen müssen die Leistungen des Kindes bei der Wahl der Schulart konsequent beachtet werden. In den Abgangsschularten der allgemein bildenden Schulen sollte es zentrale Prüfungen geben. In Thüringen haben wir z.B. den zentralen Real schulabschluss und qualifizierenden Hauptschulabschluss sowie das Zentralabitur und wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.

Anstreben müssen wir auch eine bessere Vernetzung sämtlicher Schulübergangsphasen einschließlich des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Erziehende und bildende Institutionen müssen von den jeweiligen Bildungsinhalten und Niveaus wissen, sich aufeinander beziehen und füreinander, d.h. für den jeweiligen Erfolg Mitverantwortung tragen. Dann lassen sich auch flexible Übergänge zwischen den Schularten, die notwendig sind, leichter ermöglichen.

### **3. Schüler:**

Schüler müssen Freude am Lernen haben. In der Regel wollen sie lernen, sie wollen ihre Umwelt kennenlernen und sie wollen sich testen und Erfolg haben. Dass die Motivation nicht abreißt, dass Schüler ein Eigeninteresse an Bildung entwickeln und für sich vielleicht sogar ein Bildungsideal entdecken, daran haben Lehrer und Eltern großen Anteil (Klima im Elternhaus). Schüler müssen dabei erkennen, dass Lernen auch mit Anstrengung verbunden ist. Diese Ernsthaftigkeit müssen wir von ihnen einfordern, vielleicht mehr als bisher, wir müssen sie aber auch selbst vorleben. Dazu ist es wichtig, dass

Schüler auch die Sicherheit haben, dass das, was sie lernen, sinnvoll ist. Deshalb müssen die Abschlüsse allgemein anerkannt sein und ihnen müssen Anschlussfolge folgen (Berufsausbildung, Beruf). Auch das Abitur muss bei Sicherung seines Standards als allgemeine Hochschulreife erhalten bleiben und darf nicht ausgehöhlt werden.

Spezielle Förderkurse müssen für die in der PISA-Studie beschriebenen Problemgruppe der ausländischen Schüler angeboten werden. Bei Problemen des Spracherwerbs sollten diese bereits im Kindergartenalter angeboten werden. Ausländische Schüler sollten in der Regel vor der direkten Teilnahme am Unterricht sprachliche Grundfertigkeiten haben, sonst verstärken sich Isolierung und Fehlentwicklungen.

Bei der Überarbeitung von Lehrplänen und Standarddefinitionen muss stärker das Problem Sozialschichtzugehörigkeit bzw. Bildungsniveau der Eltern berücksichtigt werden. Bei entsprechenden Förderkursen muss mehr auf Reduktion und Solidität geachtet werden.

Spezielle Angebote müssen auch für diejenigen Schüler entwickelt werden, die einen Abschluss nicht im ersten Durchgang erreichen. Denn ohne Schulabschluss bleiben sie häufig auch ohne Berufsausbildung und haben damit ihr Leben lang nur wenige Chancen auf dem Arbeitsmarkt, der zunehmend qualifizierte Kräfte nachfragt. Sie müssen besonders motiviert werden, um einen zweiten Versuch zu starten. Eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe könnte hilfreich sein. Hierbei müssen wir auch die veränderte berufliche Wirklichkeit und damit die Chancen betrachten. Viel zu lange reden wir schon über eine Differenzierung von Ausbildung (Bsp. Modul – Ausbildung) und Beschäftigung, mit der man den unterschiedlichen Fähigkeiten besser gerecht werden kann.

#### **4. Lehrer:**

Lehrer brauchen die Unterstützung und Anerkennung der Gesellschaft. Wenn über Lehrer nur schlecht gesprochen wird, wenn ihnen über Jahre die Erziehungskompetenz abgesprochen wird, wenn unzählige Nachhilfeschulen die individuellen Schulleistungen schönen und wenn die vielen Miterzieher die Schule als entscheidende Vermittlungs- und Ausprägungsinstitution nicht wertschätzen bzw. fördern, dann wird die Autorität der Lehrer gegenüber den Schülern untergraben. Diese aber ist notwendig, denn Lehrer müssen für Schüler auch Vorbild und Respektsperson sein. Sie verkörpern nur dann für Schüler Wissen und Bildung. Lehrer aber als „faule Säcke“ zu bezeichnen,



bewirkt genau das Gegenteil.

Wir müssen die Lehrer als Erzieher stärken und sie zu einer an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung orientierten Erziehung ermutigen. Dies verlangt von ihnen Engagement und zuweilen auch Mut. Dazu brauchen sie das Vertrauen und die Unterstützung der Eltern und der Gesellschaft insgesamt. Dieses Vertrauen drückt sich auch darin aus, dass die Bewertung in der Schule ernst genommen wird und mit Konsequenzen verbunden sein muss, auch im erzieherischen Bereich (Kopfnoten).

Es ist nicht verwunderlich, dass das Interesse am Lehramtsstudium rapide zurückgeht. So haben sich im Studienjahr 2000 nur knapp 24 000 Erstsemester, das sind 1/3 weniger als vor zehn Jahren, für ein Lehramtsstudium eingeschrieben und es ist fraglich, ob wir in den kommenden Jahren genügend Junglehrer einstellen können, um pensionierte Lehrer zu ersetzen. (IW, Januar 2002) Deshalb ist es gut, dass die Kultusministerkonferenz die Attraktivität des Lehramtes fördern will.

Ein besonderes Problem der Motivation sind die Lehrerentlassungen in neuen Ländern aufgrund der demographischen Entwicklung. In Thüringen haben wir gemeinsam mit Lehrgewerkschaften eine gute Lösung gefunden, aber auch dadurch entstehen Motivationsprobleme.

Wir müssen die Lehreraus- und -fortbildung stärken und praxisorientierter gestalten: Lehramtsstudenten werden meistens zu spät über Praktika mit der Realität Schule konfrontiert. Deshalb muss im Rahmen der Lehrerbildung neben solidem Fachwissen, der Lehrmethodik und Didaktik, eine frühere Praxiserfahrung ermöglicht werden. Ich bin deshalb skeptisch, ob der Modellversuch des Wissenschaftsrates, an dem auch die Universität Erfurt ab dem Sommer 2003 teilnimmt erfolgversprechend ist. Denn der praxisbezogene Part in der Lehramtsausbildung soll demnach erst in einem Magisterstudium erfolgen, der einem fachbezogenen Bachelor-Studium folgt. Die Optionen für den Studenten sind bei diesem Modell natürlich größer. Fraglich ist aber, ob während des Magister-Studiums genügend Praxiserfahrung, Methodik und Didaktik nachgeholt werden kann – das müsste auf alle Fälle gewährleistet sein. Fortbildung muss für Lehrer obligatorisch sein und diese bezieht Praktika in der Wirtschaft ausdrücklich ein.

### **5. Eltern:**

Wir müssen sie ermutigen und befähigen, ihren Erziehungsauftrag stärker wahrzunehmen. Im Osten sollte und ist dieser den Eltern jahrzehntelang vom

Staat abgenommen worden. Im Westen hatten sich viele Eltern davon selbst entledigt unter der falschen Annahme der vermeintlichen freien Entfaltung des Kindes, das sich von Natur aus aneignet, was es braucht und im sozialen Lernen beste Erfolge erzielt. Das soziale Lernen hat seine Bedeutung ohne Frage, aber nicht in Substitution des soliden sachbezogenen und sanktionierenden Unterricht.

Heute ist es wieder möglich, sich als Eltern zum Erziehungsauftrag zu bekennen, dies wollen viele Eltern und dies sollten sie auch als Chance verstehen. Erziehungsrecht heißt aber auch Erziehungspflicht. Die Vorbildfunktion von Eltern darf nicht unterschätzt werden. Wenn laut Allensbach 45% der Deutschen niemals ein Buch kauft und somit eine entsprechende Lesekultur den Kindern nicht vorgelebt wird, werden diese sich schwerer tun, zu einem Buch zu greifen und durch Lesen Textverständnis einzuüben. Wenn im Kleinkindalter nicht vorgelesen wird, wenn nicht miteinander gesprochen und das Kind nicht zum Erzählen und späteren Lesen angeregt wird, wenn der Fernseher das Hauptunterhaltungsmittel in der Familie ist und in Kinderzimmern zur Normalausstattung wird, über Sendungen aber noch nicht einmal gesprochen wird, dann kann Erziehung nicht gelingen. Hier sind die Eltern am Zug - hier kann Schule nur schwer kompensieren.

Eine das Kind anregende und fordernde Kommunikation ist nötig, diese ist aber vor der „Glotze“ abgestellt allein nicht möglich. Zu fragen ist deshalb, ob das Interesse der Eltern an der Ausbildung der Kinder ausreichend ist und wie wir dieses Interesse ggf. fördern können. Wenn Kinder spüren, dass die Eltern sich für ihr schulisches Fortkommen wirklich interessieren und nicht nur die Frage stellen, ob die Noten für den Klassenwechsel ausreichen, dann wird auch ihr Interesse steigen.

Wichtig ist auch, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken: Schule sollte den Eltern helfen, sich ihr zu nähern und sie intensiver in die Schularbeit einbeziehen. Lehrersprechstunden, die häufig nicht angenommen werden, reichen nicht. Eine stärkere Mitwirkung, insbesondere an außerschulischen Aktivitäten, wäre eine Brücke. Schule sollte den Eltern auch helfen, ihren Kindern zu helfen z. B. bei den Hausaufgaben und beim Einüben vom Gelernten – im Grundschulbereich sollte dies kein Problem für die Eltern sein. Danach geht es vor allem um ein abholendes, aufrichtiges und wertschätzendes Interesse.

Viele Eltern sind zu recht berufstätig und haben nicht die Zeit, sich um das schulische Fortkommen ihres Kindes ausreichend zu kümmern. Deshalb sind

vielfältige Formen außerschulischer Bildung und Betreuung wichtig. In Thüringen haben wir ein umfassendes Angebot an Hortplätzen und wollen ein freiwilliges Angebot im Rahmen der „Schulsozialarbeit“ als einer Partnerschaft zwischen Schule, Eltern und Jugendverbänden entwickeln. Trotzdem müssen auch dann Eltern Verantwortung tragen und Interesse einbringen.

### **6. Kulturföderalismus:**

Er ist im Prinzip gut, hat aber auch zu negativen Entwicklungen geführt: Wie können wir uns in Europa für eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse einsetzen, wenn dies in Deutschland selbst nicht gegeben ist. Wir brauchen mehr Qualität, d.h. wir müssen Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse in Deutschland stärken und dafür Instrumente entwickeln. PISA bietet auch dafür nun eine Chance. Die Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Lernstrukturen in Deutschland muss ein vereinbartes Leistungsniveau sichern.

Die Erklärung der Kultusminister vom 5./6. 12.2001 empfiehlt als Reaktion auf PISA u.a. „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.“ Dies ist ein wichtiger Obersatz, dem konkrete Politik folgen muss. Der Kulturföderalismus bietet die Chance eines Wettbewerbs um die besten Lösungen. Diesen sollten wir nutzen und voneinander lernen.

### **7. Wirtschaft:**

„Bildung ist für den Wirtschaftsstandort Deutschland die wertvollste Ressource“, hat der DIHT letzte Woche verlauten lassen. Dementsprechend bietet sich die Wirtschaft als Partner an, das „Ruder in der Schulpolitik endlich herumzureißen.“ Diese Mitteilung ist ebenso zu begrüßen wie die Feststellung des Statistischen Bundesamtes, dass 75% der Unternehmen in Deutschland das breite Spektrum von Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeiter nutzen.

Wenn der Präsident der Bundesanstalt für Arbeit aber gleichzeitig feststellen muss, dass die Zahl der betrieblichen Lehrverträge heute mit rund 630 000 im vereinten Deutschland niedriger als in den 80er Jahren mit weit über 700 000 allein im Westen ist, dann bedeutet dies, dass die konkrete Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft nicht ausreichend ausgeprägt ist. Sicherlich, Ausbildung ist teurer als Weiterbildung. Aber Fachkräfte mit Green-Card einzufliegen und die eigene Jugend nicht auszubilden ist keine Alternative. Die Wirt-

schaft hat einen eigenen Part im Ausbildungssystem zu sichern und ich bin dankbar, dass sich die Thüringer Wirtschaft dieser Aufgabe verpflichtet fühlt.

Nach der Ausbildung, nach Schule und Hochschule, wird Bildung zumeist nur noch funktionalistisch betrachtet, als berufliche Weiterbildung oder Umschulung. Der rapide Wandel in der Wirtschaft lässt dies notwendig erscheinen. „Lebensbegleitendes Lernen“ ist notwendig, denn nach solider Schulbildung und einer kurzen Ausbildung müssen Weiterbildungsmodule folgen. Hier sind Wirtschaft und Hochschulen gefragt. Und diesen Weg sollten wir auch als Anreiz nutzen.

Lord Dahrendorf hat kürzlich in der FAZ allerdings davor gewarnt, Bildung nur auf die Berufstätigkeit auszurichten. Vielmehr müsse sie Vorbereitung auf ein komplexes Leben mit langen Phasen der Selbstverantwortung und der Bereitschaft und Fähigkeit zur Eigeninitiative sein. Wenn dies richtig ist – und ich bezweifle dies nicht – dann gilt diese Forderung nach Allgemeinbildung nicht nur für die Schulen, sondern auch für das Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“, das dann breiter angelegt werden muss. Allerdings setzt dies ein „Wissenswollen“ in den unterschiedlichsten Lebensbereichen und die Bereitschaft, Zeit und Kraft, dieses Wissen auch erwerben zu wollen, voraus. Dies ist eine Herausforderung an die Erwachsenenbildung, der wir uns noch intensiv widmen müssen.

### ***Meine Ausführungen zeigen:***

Die Ergebnisse der PISA-Studie sind mit bildungspolitischen Maßnahmen allein nicht zu korrigieren. Bildung erweist sich als gesellschaftspolitische und kulturelle, als soziale und wirtschaftspolitische Herausforderung. Ein Umdenken der Gesellschaft ist gefordert, das Schwarze-Peter-Spiel hilft dabei nicht weiter.

Wie wir diese Aufgabe meistern wird auch darüber entscheiden, ob wir die Sozialstaatsfunktionen und Wohlstandssicherung zeitgerecht entwickeln können. Die Dienstleistungsgesellschaft darf nicht den fatalen Eindruck verfestigen, wir könnten uns immer alle Dienste leisten bzw. sie wären immer verfügbar. Es muss deutlich sein, dass wir auch heute sehr persönlich die Voraussetzungen schaffen, dass Dienste geleistet werden können, von denen wir partizipieren, und dass wir auch selbst Dienste leisten. Gerade die globalisierte Welt bietet hier die Chance zur Dynamik in Deutschland, aber auch die Gefahr auf eine abschüssige Bahn zu kommen.

Bei der anstehenden Debatte geht es deshalb im Grunde um unser kulturel-

les Selbstverständnis, das die Frage nach Leistung und Eliten einschließt, aber nicht ausschließlich von dieser bestimmt wird. Als Lehrer, der in Physik diplomiert ist, habe ich mich u.a. dafür eingesetzt, dass die Quantenphysik wie in Thüringen bundesweit in das Curriculum der gymnasialen Oberstufe aufgenommen wird, aber ich sage auch: So notwendig die mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung für den Wirtschaftsstandort Deutschland ist, so sehr brauchen wir mehr kulturelle Selbstvergewisserung in Deutschland und in Europa.

Mit dem Euro rücken die Europäer näher zusammen. Europa wird als gemeinsamer Wirtschafts- und Währungsraum erfahrbar. Europa ist aber zuallererst eine geistig-kulturelle Einheit. Diese Tatsache war ausschlaggebend für den Beschluss zur EU-Erweiterung. Schließlich wurden vor Tausend Jahren Polen, Tschechen und Ungarn Teil eines Europas, das sich als geistig-kulturelle Einheit zu verstehen begann. Die kulturelle Einheit Europas beruhte damals und heute auf den Werten des christlichen Abendlandes. Um Europa zu verstehen müssen wir diese Werte weit mehr als bisher in das allgemeine Bewusstsein rücken.

Die personale Kultur auch in dieser Hinsicht zu stärken ist wichtig, wenn wir uns von unserer eigenen Kultur und Geschichte – der Sachkultur - nicht abschneiden wollen. Diese war über Jahrhunderte eine christlich geprägte Kultur. Wie aber kann ich Kirchenbauten, Plastiken, Bildnisse würdigen, wenn ich nie eine Kirche von innen gesehen oder von der Bibel erfahren habe. Das Wissen um Religion und Werte müssen wir mehren.

Dieses Unterfangen ist in den neuen Ländern weit schwieriger als in den alten Ländern, da aufgrund der hohen Konfessionslosigkeit die Vermittlung christlicher Werte durch die Religion nur selten erfolgt. Für diese Vermittlung sind wir in den neuen Ländern zum großen Teil ausschließlich auf eine moralisch-ethische Diskussion in der Gesellschaft angewiesen sind, die wir deshalb umso intensiver führen müssen. Meinen Eindruck, dass sich auch in den alten Ländern ein langsamer Verdunstungseffekt vollzieht und die Substanz verloren geht, will ich allerdings nicht verhehlen.

Den Schulen kommt bei der Wertevermittlung deshalb eine ganz besondere Bedeutung zu – im Osten wie im Westen – und wir müssen sie dazu ermutigen und es ist erfreulich, dass 85% der Bundesbürger wünschen, dass in der Schule weltanschauliche und religiöse Fragen behandelt werden. In den jungen Ländern ist der Wert auf 33% gestiegen. (Emnid, Oktober 2001)

Gerade in einer komplexer werdenden Welt, die Toleranz auf der Grundlage

von Kenntnis und Verständnis erfordert, ist für den Einzelnen kulturelle Selbstvergewisserung wichtig. Sie stärkt die Identität, sie gibt Orientierung und Sicherheit. Kulturelle Selbstvergewisserung bedeutet eben nicht Abschottung, im Gegenteil, sie gibt das Wissen und die Kraft, sich gegenüber dem Fremden zu öffnen und das Fremde zu ertragen. Die Notwendigkeit dafür ist nach dem 11. September um so deutlicher geworden. Aber so wichtig der kulturelle Dialog auch ist, führen kann ihn nur derjenige, der auch etwas zu sagen hat. Das Wissen um die eigene Kultur ist dafür Voraussetzung.

## Die Autoren

**Dieter Althaus, MdL**, Vorsitzender der CDU-Fraktion im Thüringer Landtag und Vorsitzender der CDU in Thüringen, Kultusminister a.D.

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

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

**Josef Kraus**, Diplom-Psychologe, Oberstudiendirektor an einem Gymnasium in Bayern, seit 1987 Präsident des Deutschen Lehrerverbandes