

Worauf es
wirklich ankommt

Die Missachtung der Bildung

Jörg-Dieter Gauger/Josef Kraus

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

(Kurt Masur vor PISA)

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

(Jukka Sarjala, Präsident des Zentralamts für das finnische Unterrichtswesen, nach PISA)

Das öffentliche und politische Fieber um PISA hat sich merklich abgekühlt, alle Beteiligten haben pflichtschuldigst Cassandra gerufen, und mit den Popstars Vicky Leandros und Guido Horn hat auch die „Kunst“ den Ernst der Stunde gewürdigt. Nur ein paar Denkverbote gelten nach wie vor: zum Beispiel das Nachdenken darüber, ob PISA nicht Symptom des Scheiterns der Verwechslung von Bildungspolitik mit Sozialpolitik ist, oder auch das Nachdenken über die Vorzüge klarer schulischer Strukturen; immerhin hatten ja SPD-Bildungspolitiker und ihr gewerkschaftliches Fußvolk noch im August 2000 nichts unversucht gelassen, gewisse innerdeutsche PISA-Leistungsvergleiche von vornherein zu unterbinden, weil dieser Vergleich – so eine schriftlich festgehaltene Befürchtung – die reformorientierten Bundesländer an den Pranger stelle und die leistungsmäßige Überlegenheit der Schulformen des gegliederten Schulwesens dokumentiere.

Es ist von daher weniger der traurige Gehalt dieser Untersuchung von Interesse (der ja durch vorangehende und parallele internationale und innerdeutsche

Vergleichsstudien nur bestätigt wird) als vielmehr das Spektrum an Reaktionen. Denn diese Reaktionen haben erneut vorgeführt, was man hier zu Lande unter einer Bildungsdebatte versteht: Es geht gar nicht um „Bildung“, vielmehr steht eine Reprise der „deutschen Bildungskatastrophe“ Georg Pichts von 1964 auf dem Stundenplan. Denn geführt wird wieder einmal eine Standortdebatte, allerdings mit einem feinen Unterschied: Wurde es damals als notwendig empfunden, die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands dadurch zu erhöhen, dass man die Zahl dafür benötigter Abiturienten und der dafür ebenfalls benötigten Lehrer erhöhte, so sind wir jetzt auf die „Basiskompetenzen“ zurückgeworfen, auf das Verstehen von einfachen Texten und das Lösen von Denksportaufgaben: Schwellenland statt „Wissensgesellschaft“, der Standort Deutschland durch die Mittelmäßigkeit seiner Schüler im internationalen Vergleich vor dem Kollaps, zumal dann, wenn sich bei Mathematik und Naturwissenschaften nichts bessert. So schnell haben sich noch nie die Chefärzte der KMK am Krankenbett versammelt, die Rezeptblöcke gezückt und neue Strukturen verschrieben: frühere und ganztägige Beschulung, „neue Lehrer“ und Deutsch für Ausländer. Letzteres ist sicher angesagt, wenn man sich bei der nächsten PISA statistisch verbessern will; dass man nicht früher auf diesen schlichten Einfall gekommen ist, mag damit zusammenhängen, dass das alles natürlich auf Milliardenbeträge hinausläuft.

Mag es daher politisch willkommen sein, den Finanzministern endlich einmal die rote Karte zeigen zu können, die Kassen sind klamm. Was wirklich bleibt, wird man abwarten müssen: Der Städtetag hat jedenfalls im Februar 2002 für NRW bereits darauf hingewiesen, dass weder Ganztagsbetreuung noch Sprachkurse durch die Kommunen zu finanzieren sind, zumal ja auch noch weitere bildungspolitische Operationen anstehen: Islamunterricht, Familienförderung, intensivierte Lehrerfortbildung, Abbau von Unterrichtsausfall, rapide steigende Pensionslasten.

Dass PISA ideologische Ladenhüter wieder im Schaufenster platzieren ließ, war zu erwarten: sechsjährige Grundschule, das Sitzenbleiben abschaffen oder eine Gesamtschuldebatte, die an der Realität nun endgültig vorbeigeht. Mindestens so schön ist es, wieder einmal auf die üblichen Sündenböcke einzuschlagen, „die“ Eltern, „die“ Medien, vor allem aber „die“ Lehrer, die jetzt dringend runderneuert werden müssten. Oder der Ball wird von oben nach unten gespielt: von der Wirtschaft zu den Hochschulen, von den Hochschulen zu den Gymnasien, von den Gymnasien zu den Grundschulen. Den Grundschulen bleibt freilich nur der Kindergarten als Adressat, aber das wird ja jetzt durch aktive Kleinkinderpädagogik behoben, schließlich ist ja die gentechnische Lösung des Problems noch fern. An solchen Schuldzuweisungen – ob nach rechts und links oder von oben nach unten – ist natürlich immer etwas Wahres: die extremen Elterntypen, Laissez-faire- und Glückentyp sind auf dem Vormarsch, Kinder im Vorschulalter haben vor der Einschulung 1200 Stunden Fernsehkonsum hinter sich. Der politische und ökonomische Galimathias, nur das Internet oder das Computerspiel setze Kreativität frei, tut sein Übriges. Und niemand vermutet unter den Lehrern nur Heilige, dort tummeln sich natürlich Sün-

der wie in anderen Berufsgruppen auch, nur werden sie hier besonders drastisch gewürdigt, und Grundschulen schließlich erfüllen ihre originäre Aufgabe offenbar nur unzureichend, nämlich den Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Zählt man nun alle „Schuldigen“ zusammen, so entsteht das Mosaik einer nicht nur erziehungsunsicheren, sondern auch bildungsfremden Gesellschaft, die wenig tut, ihre Missachtung zu verbergen. Dass die Bezeichnung als „Volk der Dichter und Denker“, das übrigens auch ein Volk der großen Pädagogen war, nur mehr historische Reminiszenz ist, versteht sich daher ebenso von selbst, wie die Vermutung zutreffen dürfte, dass es entscheidend auf die öffentliche und politische Wertschätzung von Bildung ankommt. Heben wir nur drei Mosaiksteinchen auf.

Deutschland auf Gegenkurs

Wenn auf einer Informationsveranstaltung der finnischen Botschaft im Februar 2002 Rainer Domisch, Fachberater für Deutsch im finnischen Unterrichtszentralamt, erklärte: „Dass sich ein Politiker abwertend über Lehrer äußert, ist in Finnland undenkbar“ (*Die WELT*, 16. Februar 2002), so geht Deutschland den umgekehrten Weg: Lehrer sind „faule Säcke“ und Reichsferienmeister, verdienen sich am Nachmittag eine goldene Nase, gehören in die Produktion, sind zu alt, verstehen nichts von Computern oder sind schlicht dumm. Das ist hier zu Lande das öffentliche und publizistisch verbreitete Lehrerbild. Immer mehr Aufgaben, die auf die Schule abgeschoben werden, haben das Berufsbild völlig diffus werden lassen. Wie man da angesichts sinkender Studiennachfrage an den Universitäten die Attraktivität des Berufs erhöhen will, ist ein Geheimnis.

Wenn Heike Schmoll in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* die „Finnische Lese-kultur“, das besondere Verhältnis der

Der Schüler ist, so Franz Weinert, als sein eigener Didaktiker und Methodiker überfordert.

Foto: David Ausserhofer



Finnen zum Buch hervorhebt („Die finnische Lesekultur stellt in den Schatten, was das Volk der Dichter und Denker – zumindest bis zur PISA-Studie – für sich in Anspruch nehmen zu können meinte [...] Fernsehen und Computer sind keine wirklichen Konkurrenten zum Buch“), so geht Deutschland den umgekehrten Weg: Die Bibliotheken, auch die Schulbibliotheken, werden immer weiter ausgedünnt, bei der Anschaffung von Schulbüchern sinken die öffentlichen Ausgaben drastisch, stattdessen fließt Geld in Hardware und Netze. 45 Prozent der Deutschen kaufen niemals ein Buch. Wie man da den Wert des Buches und die Wertschätzung der Lesekultur erhöhen will, ist ein Geheimnis.

Die Bildungsministerin der kanadischen Provinz Quebec, Pauline Marois, hebt die Bedeutung zentral kontrollierter Bildungsinhalte hervor: „Zunächst haben wir den Schwerpunkt wieder auf die we-

sentlichen Fächer gelegt, nämlich Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften und Geschichte. Für diese Fächer gibt es einen einheitlichen Lehrplan, und sie werden auch in landesweiten Tests geprüft.“ Außerdem habe man „sehr viel Wert auf einen guten Französisch-Unterricht“ gelegt. In Deutschland geht man den umgekehrten Weg:

Hier hält sich ungebrochen das Prinzip von der „Gleichwertigkeit aller Fächer“, Beliebigkeit statt verbindlicher Vorgaben, landesweite zentrale Prüfungen kennen fast nur die CDU/CSU-geführten Länder. Daher sind die Standards auch nicht wirklich transparent, vergleichbar und überprüfbar, jeder Test käme hier an seine methodische Grenze. Eine Diskussion um Bildungsinhalte und damit über die Frage, was eigentlich unterrichtet und gelernt werden soll, wird tunlichst vermieden, Methode ist angesagt: Wer es wagt, für den Deutsch-Unterricht nicht nur hö-

here Stundenanteile und einen obligatorischen Platz in allen Abschlussprüfungen zu fordern, sondern – statt Sozialkunde mit „Texten“ zu betreiben – ihn wieder als Chance der Begegnung mit der großen deutschen und europäischen Nationalliteratur zu begreifen (Gleichermaßen gilt für die modernen Fremdsprachen), entlarvt sich als „bildungsbürgerliches Fossil“. Wer meint, die alten Sprachen hätten immer noch einen besonderen formalen und kulturellen Bildungswert, will ins neunzehnte Jahrhundert zurück. Wer einen Geschichtsunterricht anmahnt, in dem auch mit Jahreszahlen konfrontiert wird und der Unterschied zwischen Karl dem Großen und Konrad Adenauer hängen bleibt, betreibt „Faktenhuberei“.

Mit dem ihr eigenen Charme hat nur die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände die Gunst der Stunde erkannt, gegen das vermutete Übermaß von Steinzeit, Schnecke und Latein in den Lehrplänen zu Felde zu ziehen und dafür wieder einmal das Fach Ökonomie zu empfehlen. Dass jetzt schon sogar die Kindergärten für die „Vermehrung von Sachkenntnissen in Natur und Technik“ herhalten sollen, auf dass mehr Begeisterung für Hightech entstehe, ist der *Frankfurter Allgemeine Zeitung* am 18. Februar 2002 eine bissige Glosse wert: „Noch wird zwar die Gründung von Technologiezentren und Prägraduiertenkollegs für die Jüngsten nicht angeregt. Aber die richtigen Schritte zur Hervorbringung entscheidungsorientierter Vierjähriger sind eingeleitet.“ Zumal es angesichts der zentralen Funktion dieses neuen Bildungsortes endlich politisch begründbar ist, hier „Studiengebühren“ und nicht etwa an den Hochschulen zu erheben.

Der zu Grunde liegende Denkstil

Diesem ganzen Szenario, für das ein selbstreferenzielles Milieu aus Politik, Verbänden, aber auch der Wissenschaft eine unheilige Allianz eingegangen ist, liegt

ein eindimensionaler, antiintellektueller und zugleich unrealistischer Denkstil zu Grunde, der jetzt auch voll auf die Universitäten durchschlägt und der sich wie folgt charakterisieren lässt: die Reduktion von „Bildung“ auf ihre ökonomische Utilität, die damit einhergehende Abwertung von Tradition und Kultur, die Monopolisierung dessen, was als „modern“ zu gelten hat, das Zählen nach Quantitäten statt des Messens an Qualität, der Glaube an die Allheilwirkung von Strukturen, Fördermaßnahmen und Unterrichtstechnologien, die Verweichlung von Information und Wissen, der Ersatz von Inhalten durch Methode. Dass die Briten, die ja laut PISA besser sind als wir, sich ebenfalls damit infizieren, den Fremdsprachenunterricht ab dem vierzehnten Lebensjahr als Pflichtfach an staatlichen Schulen abschaffen und dafür berufsorientierte Fächer wie Tourismus oder Freizeit bis zum A-Level einführen, mag im Gleichklang des sozialdemokratischen und europäischen Geistes trösten.

Die Resultate dieses schulpolitischen Denkstils sind freilich nicht berauschend: Denn wenn 32 Prozent unserer Studienanfänger über unzureichende Fremdsprachenkenntnisse, 25 Prozent über unzureichende Fähigkeiten in Mathematik, 23 Prozent über mangelndes politisches Grundwissen (*Süddeutsche Zeitung*, 19. Februar 2002) klagen, so wird man mit Fug und Recht fragen dürfen, ob wir die richtigen Qualitätsmaßstäbe haben. Das ist zuvörderst Aufgabe des Staates, der für Inhalte und Bewertungswesen verantwortlich zeichnet, sich aber bei solchen Anfragen gerne ausklinkt. Immerhin nahm der Präsident der HRK, Klaus Landfried, diese Umfrage zum Anlass, endlich einmal an die Tatsache zu erinnern, dass es um die viel beschworene Selbstdynamik („Lernen des Lernens“) unserer Schulabsolventen so gut nicht steht, und verwies auf schlichte Wahrheiten: „Wer Ingenieur werden will, sollte

eben bis zum Abitur Mathematik belegt haben, und wer Geschichte und Politik studieren möchte, muss als Jugendlicher fleißig lesen.“ Denn umgekehrt sieht es noch schlechter aus: Der jetzt einem breiten Publikum bekannt gewordene Tübinger Althistoriker Frank Kolb hat kürzlich öffentlich bekannt, 50 Prozent der Studenten seien für „unsere Fächer“ nicht studierfähig, was immerhin für generell zirka ein Drittel der Gymnasialabgänger auch eine Professorenenumfrage des IW 2001 zu Tage förderte (IWD 23/2001):

Besonders schlecht bewertet diese die so genannten „kognitiven Fähigkeiten“, besonders auffällig die geringen Vorkenntnisse in Deutsch und Geschichte; aber auch Politik oder Fremdsprachen machen keine gute Figur.

Die Romantisierung des Methodischen

Könnten diese Ergebnisse auf die Unterrichtsqualität an unseren Schulen zurückzuführen sein?

„Weshalb spricht in Deutschland niemand von der unzureichenden didaktisch-methodischen Qualität des Unterrichtes, kaum jemand von einer Unterrichtsreform – womit die Lehrkräfte als Experten für das Arrangieren von Lehr- und Lernprozessen und die Schülerinnen und Schüler wirklich im Zentrum der Debatte stünden?“, mahnt der Tübinger Pädagogik-Professor Hans-Ulrich Grunder an (*Neue Zürcher Zeitung* vom 22. Januar 2002). Damit hat er grundsätzlich Recht. Nur was ist „guter Unterricht“? Ist seine Kritik wirklich zutreffend, Unterricht laufe hier zu Lande überwiegend methodenarm, monoton, unrhythmisiert, lehrerzentriert und schulbuchorientiert ab und könne deswegen nur „schlechter“ Unterricht sein? Und was bedeutet es konkret zu fordern, man müsse Varianten der inneren Differenzierung heterogener Gruppen, von Instrumenten der sinnvollen Unterrichts-Choreografie, von lern-

förderlicher Aktivität der Lehrkräfte und der Lernenden erproben? Wäre nicht schon viel gewonnen, würde nicht zunächst einmal wieder mehr Unterricht gegeben, statt wertvolle Zeit mit unterrichtsfernen oder unterrichtsfremden Aktivitäten zu vergeuden?

Unterrichtsausfall macht dem Schüler nur deutlich, dass Lernen zweitrangig ist. Nur ist das unbequem, denn Unterricht zielt primär auf das Können und Wissen der Schüler und den einübenden und überprüfenden Umgang mit Können und Wissen ab. Dies hat aber immer etwas mit Inhalten zu tun, daher muss bei „gutem Unterricht“ die Bestimmung der Inhalte jeder Methode logischerweise vorangehen: Ich muss erst wissen, „was“ gelernt, und erst dann, „wie“ gelernt werden soll. Und dann tritt ein, was der jüngst verstorbene Unterrichts-Forscher Franz Weinert immer wieder, aber offenbar vergeblich unterstrichen hat: dass das heute so gern propagierte Unterrichtsparadigma, den Schüler zu idealisieren (kompetente, stets motivierte, selbstständig Lernende), das Lernen zu romantisieren (Lehrlingsmodelle, Teamarbeit, freie geistige Tätigkeit) und die Unterrichtsmethode zu dogmatisieren (offener Unterricht, Projektmethode, Gruppenunterricht: der Schüler als sein eigener „Didaktiker und Methodiker“, was ihn naturgemäß überfordert); dies habe auch „bei vielen Lehrern zu einer großen pädagogisch-psychologischen und didaktischen Verunsicherung sowie einer persönlichen Beliebigkeit in der Unterrichtsgestaltung“ geführt.

Weinert empfahl daher einen am jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziel orientierten „Methodenmix“, der dem Wissenserwerb wieder die notwendige Priorität einräumt: die überwiegend lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte „direkte Instruktion“ zum Erwerb „intelligenten Wissens“, Projektmethode, offener Unterricht, Teamarbeit für die lebenspraktische Nutzung von Kenntnissen

und Fähigkeiten, Lernen des Lernens und Schlüsselqualifikationen durch Selbstständigkeit und Selbstreflexion unter Anleitung des Lehrers. Zumal die Idealisierung des Schülers unrealistisch ist, eher zu Frustration und Enttäuschung führt und wir daher wieder die Mitte finden müssen: „... es ist die Gesellschaft, die der Schule ein idealtypisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autoritäten und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kindesbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform“ (Sonja Margolina).

Eine neue Bildungsphilosophie

Es mag manchmal so klingen und ist natürlich eine intellektuell beliebte Variante der Kulturkritik, als sei das Ökonomische „das Reich des Bösen“. Nichts falscher als das: Jenseits immer kritikwürdigerer konkreter Erscheinungsformen, die Idee der unendlichen Arbeit, die Wirtschaft, Technik und Zivilisation zu Grunde liegt, ist unvermeidbares Element der modernen Kultur, ist die notwendige Grundlage all ihrer Lebensäußerungen, der politischen wie der kulturellen. Niemand wird daher bestreiten, dass der Beitrag des Bildungssystems zur Sicherung dieser Grundlagen elementar ist. Daher ist es auch legitim, wenn die Wirtschaft sich des „Standortfaktors Schule“ bemächtigt.

Es ist aber der Skandal der Politik, dem so ohne weiteres nachzugeben. Denn ein Bildungsbegriff, der sich immer weiter

auf diese elementare Sphäre des unmittelbaren Bedürfnisses reduziert, beschneidet nicht nur die anthropologischen Dimensionen des Menschseins. Er verkennt auch, dass eine Gesellschaft nicht vom Brot allein lebt, zumal dann nicht, wenn sich Moral, Orientierung und Sinn immer weniger über Institutionen und Milieus herstellen, sondern der Einzelne und seine Persönlichkeit gefordert sind. Dazu bedarf es einer Bildungsphilosophie, die die Rolle des Individuums, der „wetterfesten“ Persönlichkeit, die orientierende Bedeutung von Kultur und Tradition gerade im Prozess tief greifender gesellschaftlicher Wandlungen und ihren stabilisierenden Wert für die Identität und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft wieder zusammendenkt.

Die Rolle von Bildung auf Berufsfähigkeit oder gar so genannte „Basiskompetenzen“ zu beschränken, hieße nicht nur Bildung nach Konjunktur, es hieße auch zu erkennen, dass Leistungs- und Verfügungswissen Wissensformen sind, die erst durch Orientierungswissen und die ethische Reflexion ihren Stellenwert erhalten. Für die Schule bedeutet das konkret, sie wieder als kulturellen und allgemeinbildenden „Lernort“ zu verstehen, der als allgemein verbindlich gerade nicht das Beliebig-Individuelle, sondern wieder das Allgemeine, Grundlegende und Grundbildende repräsentiert. Was das sei, schulformbezogen und unter Einschluss der beruflichen Schulen, darüber lohnt der Streit, das kostet keinen Cent, und PISA hätte endlich jene Debatte bewirkt, auf die es wirklich ankommt.

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