

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **152**

Rolf Wernstedt

Wie lernt die Bildungspolitik?

2004

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
Siegfried Grubitzsch Grußwort zur Eröffnung der Pädagogischen Woche 2003	11
Rolf Wernstedt Wie lernt die Bildungspolitik?	17
<i>Die Autoren</i>	41

VORWORT

Seit nunmehr 20 Jahren wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg die *Pädagogische Woche* durchgeführt. Die „Einrichtung“ Pädagogische Woche geht zurück auf den in den 1970er und frühen 1980er Jahren in Oldenburg durchgeführten Modellversuch zur sog. *Einphasigen Lehrerbildung (ELAB)*. Dieser Modellversuch war - vor allem für die Lehrerbildung - der Ausdruck des Reformbestrebens, mit dem die aus der Pädagogischen Hochschule Oldenburg 1974 entstandene Universität Oldenburg sich in die deutsche Hochschullandschaft einbrachte.

Weil dieser Modellversuch national wie international viel beachtet wurde, sollen dessen Grundsätze kurz in Erinnerung gerufen werden – nicht ohne damit darauf aufmerksam machen zu wollen, dass sie vermutlich in der seit dem Bekanntwerden der Ergebnisse der sog. PISA-Studie neu angestoßenen Debatte über eine erneute Reform der Lehrerbildung eine Rolle spielen könnten.

Die ELAB-Grundsätze sahen u. a. vor:

- Alle Lehrer werden gleichrangig und gemeinsam ausgebildet.
- Die Lehrerbildung orientiert sich an Schulstufen und stufenübergreifenden Funktionen.
- Die Ausbildung umfasst Studien in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie berufspraktische Studien. Die einzelnen Komponenten werden eng aufeinander bezogen. Das Studium wird problembezogen, interdisziplinär und praxisbezogen organisiert und in Projekten und Kursen realisiert.
- Die Lehrerbildung wird in Formen des forschenden und genetischen Lernens durchgeführt.

- Die berufspraktische Ausbildung wird nicht mehr als Referendariat oder in einer zweiten Phase (abgetrennt und außerhalb der Hochschule) institutionalisiert, sondern einphasig an der Hochschule mit dem Ziel, die berufsfertige Lehrerin, den berufsfertigen Lehrer nach fünf Jahren Ausbildung zu entlassen.

Das *Modell ELAB* ging (also) von der Analyse des Berufsfeldes und damit von der Funktionsbestimmung des Lehrers aus. Und zwar deshalb, weil sich Anforderungen an eine wissenschaftliche Ausbildung, die zugleich auf eine praktische Handlungskompetenz gerichtet sind, nur aus den Qualifikationsanforderungen in der Berufspraxis erschließen lassen. Eine wesentliche Voraussetzung dazu bildete mithin die *unmittelbare Einbeziehung der berufspraktischen Ausbildung von Lehrern in die Hochschulausbildung* und die damit zusammenhängende *Entwicklung neuer Studiengänge*. Die Qualifizierung des berufsfertigen Lehrers zielte daher darauf ab, im Verlauf der Ausbildung zunehmend Probleme der Berufspraxis zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Organisation von Lernprozessen in der pädagogischen Berufspraxis zu erarbeiten.

Dem Modellversuch ELAB standen, das soll mit Blick auf die Ausführungen von Rolf Wernstedt noch hinzugefügt werden, drei Einrichtungen zur Seite, die seine Durchführung beobachteten und unterstützten.

Die *Gemeinsame Kommission für Lehrerausbildung* (GKL) war ein vom Senat der Universität geschaffenes Beratungsgremium für alle mit der Planung und Durchführung des Modellversuchs auftretenden Fragen und Probleme. Diese Kommission wurde aus Vertretern aller an der Lehrerausbildung beteiligten Fachbereiche gebildet. Die GKL erarbeitete Vorschläge

- zur Koordination der Studienordnungen und Studienpläne für die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung,
- zur Einführung und Aufhebung von Studiengängen,

- zur Eingliederung und Organisation der schulpraktischen Studien in Studiengänge,
- zur Studienberatung.

Sie koordinierte im Rahmen der Beschlüsse des Senats auch das Studienangebot für die Lehrerausbildung und ordnete die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der zweiten Phase der herkömmlichen Lehrerausbildung.

Das *Zentrum für pädagogische Berufspraxis* (ZPB) war eine zentrale Einrichtung der Universität, die eng mit der GKL zusammenarbeitete. Aufgabe des Zentrums war es, für die organisatorische und inhaltliche Abwicklung des Modellversuchs Sorge zu tragen. Von zentraler Bedeutung war die Vorgabe von Rahmendaten für Erkundungs- und Unterrichtsvorhaben. Ferner organisierte das Zentrum die schulpraktischen Studien in Absprache mit den Lehrenden und den Kontaktlehrern. Es beriet die Studenten in den einzelnen Studiengängen, wirkte bei der Werbung und Benennung der Kontaktlehrer mit und versuchte eine prozessbegleitende Auswertung von Projekten.

(Beide Einrichtungen sind seit Juni 2003 im sog. Didaktischen Zentrum (DiZ) zusammengefasst worden.)

Der *Gesprächskreis Schule und Universität* (GSU) war für die Kooperation zwischen Schule und Universität, der Nahtstelle des Modellversuchs, verantwortlich. Im Gesprächskreis arbeiteten Vertreter der Universität (Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter, Kontaktlehrer, Studenten, Planer) mit Vertretern der regionalen Schulbehörden und der Schulen zusammen. Ziel der gemeinsamen Arbeit war es, im Hinblick auf die organisatorischen Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtspraxis nach Möglichkeit zu einmütigen Vereinbarungen und Regelungen zu kommen. Zu den wichtigsten Ergebnissen der Arbeit des GSU gehörte die Verabschiedung von Vereinbarungen, die die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität ermöglichten und die organisatorische Durchführung der unterrichtspraktischen Phasen regelte.

Dem einen oder anderen Leser dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden ist das „Schicksal“ des Modellversuches ELAB noch bekannt. Aus politischen Gründen wurde er Anfang der 1980er – aus der Sicht der Universität – abgebrochen bzw. – aus der Sicht des damals zuständigen Kultusministers – beendet.

Für alle an einer tragfähigen und durchsetzbaren Reform der Lehrerbildung Interessierten – ob an der Universität als (Fach-)Wissenschaftler und/oder als Didaktiker oder in der Schulpraxis als Lehrerin und Lehrer tätig – galt es, nach dem Abbruch des Modellversuches die Erfahrungen von ELAB zu nutzen, das Nachdenken über Schule und Unterricht lebendig zu halten, neue Lösungsansätze zur Ausbildung entsprechender LehrerInnen zu erproben und zur Entwicklung von Perspektiven beizutragen.

Aus dieser Motivation wurde das Konzept einer Pädagogischen Woche entwickelt, die jährlich und zu wechselnden Rahmenthematiken inzwischen mehr als 2.000 Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten zusammenführt und zu schulpolitischen und unterrichtswissenschaftlichen Diskursen einlädt. In den Pädagogischen Wochen sind mithin auch die Versuche zu sehen, die Erfahrungen von ELAB für eine moderne Lehrerbildung zu nutzen.

Den Eröffnungsvortrag zur Pädagogischen Woche 2003 hielt der ehemalige Niedersächsische Kultusminister *Rolf Wernstedt*. Er nimmt in seinen Ausführungen das Motto der Woche „*alle lernen anders*“ auf und fragt nach Lernvorgängen und Entscheidungsprozeduren im politischen Raum. Seine Antwort auf die im Thema gestellte Frage „*Wie lernt die Bildungspolitik?*“ ist alles andere als optimistisch: „Leider nie allein durch Argumente und manchmal auch ohne solche. Aber das bekommt ihr schlecht.“

Was bedeutet das aber nun für die im Zuge der Umsetzung der Bologna-Erklärung, die eindeutig eine bildungspolitische Erklärung ist, geforderte Umstellung auch der Lehrerausbildung auf konsekutive Studiengänge mit den international üblichen Bachelor- und Master-Abschlüssen?

Planungen als Antwort auf die Bologna-Erklärung haben in Oldenburg zwar begonnen. Aber haben sie überhaupt eine realistische Chance – angesichts der politischen Vorgaben –, die weiterhin als reformbedürftig angesehene Lehrerausbildung positiv zu beeinflussen?

Oldenburg, im Januar 2004

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

SIEGFRIED GRUBITZSCH

Zur Eröffnung der 20. Pädagogischen Woche

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
werte Gäste – allen voran Herr Prof. Wernstedt,
liebe Kolleginnen und Kollegen.

Ich eröffne die 20. Pädagogische Woche; ein Jubiläum und ein großer Erfolg zugleich. Deshalb freue ich mich für unsere Universität und mit allen, hier und heute dabei zu sein.

Angesichts dieses Jubiläums dürfen wir von einer Erfolgsgeschichte sprechen. Die Pädagogische Woche hat sich mit dem Ziel, eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen angesichts der stetig steigenden Teilnehmerzahlen als ein besonderes „Markenzeichen“ der Lehrerbildung an der Carl von Ossietzky Universität und am Ausbildungsstandort Oldenburg bewährt.

Dieser Ausbildungsstandort ist attraktiv durch die Qualität in Lehre und Forschung, aber vor allem auch durch ein breites und vielseitiges Netzwerk der Zusammenarbeit zwischen den Schulen, den Schulbehörden und der Universität. Die Pädagogische Woche ist in dieses Netzwerk eingebettet und ihr Erfolg ist sicher vor allem vor diesem Hintergrund erklärbar.

Und deshalb halte ich es in Zeiten der PISA-Ergebnisse und der OECD-Studie für inakzeptabel und politisch für absolut kontraproduktiv, wenn vergangene Woche auf einer Dienstbesprechung der 16 regionalen Fortbildungsbeauftragten durch den zuständigen Referenten des Kultusministeriums angekündigt wurde, die regionale Lehrerfortbildung auflösen zu wollen.

Wir können nicht bessere pädagogische Qualitäten in der Schule erwarten, wenn dafür nicht die staatlichen Rahmenbedingungen aufrecht erhalten werden.

Das Netzwerk zwischen Universität und Schulpraxis, zwischen Ausbildung und Weiterbildung gilt es immer wieder neu zu knüpfen und auszugestalten. Dem Gesprächskreis Schule – Universität (GSU) kommt hier sicher eine besondere Rolle zu. Aber hervorzuheben ist die breite Einbindung von Lehrkräften in die schulpraktischen Studien und in Studienveranstaltungen an der Universität, die Arbeitsstelle Schulreform (AS), das Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) und die vielen fach- und problembezogenen Gesprächskreise mit Experten bzw. besonders engagierten Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen, den Studienseminaren und der Universität. Von diesem regionalen Netzwerk profitieren alle Beteiligten: die Universität und ihre Kooperationspartner und wie wir hoffen – und das ist das verbindende gemeinsame Ziel – auch die Schülerinnen und Schüler in den Schulen.

Das Engagement der Universität in der Fort- und Weiterbildung wird seit 10 Jahren erfolgreich über das Oldenburger Fortbildungszentrum organisiert, dessen Arbeit über einen Vertrag der Universität mit dem Kultusministerium zur regionalen Fortbildung eingebunden ist. Das OFZ betreut die größte Fortbildungsregion im Lande mit ca. 8.000 Lehrkräften und erreicht mit über 600 Fortbildungsveranstaltungen im Jahr knapp 9.000 TeilnehmerInnen, also rein rechnerisch alle Lehrerinnen und Lehrer in der Region. Dieses Kooperationsfeld ist also noch viel breiter angelegt als die Pädagogische Woche, und – ich muss es wiederholen – leider beabsichtigt die Landesregierung, die regionale Fortbildung aufzulösen. Dies hätte erhebliche negative Konsequenzen für das Netzwerk und letztlich auch für die Qualität des Lehrerbildungsstandortes Oldenburg. Hier ist zu hoffen, dass wir mit dem Ministerium in neuen Verhandlungen die Fortführung im Sinne des bestehenden Kooperationsvertrages sichern können.

Die regionale Einbindung, die Vernetzung mit der Universität hat noch viele weitere Bausteine, wie z. B. die Projekte zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule, die Aktivitäten zur Kinderuniversität, Tagungen zum Schulmanagement und vieles mehr. Hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang, dass die Universität in dieses Netzwerk aktuelle und hochwertige Forschung einbringt. U. a. ist natürlich unser bundesweit bekanntes Promotionsprogramm „Didaktische Rekonstruktionen“ (PRODID) zu nennen, dessen Ergebnisse zunehmend in dieses Netzwerk eingebracht werden. Auf Programme wie PRODID und den Stellenwert aktueller Forschung wird sicher an anderer Stelle näher einzugehen sein.

Gemeinsam mit unseren Partnern in den Schulen hat die Universität immer wieder Möglichkeiten gesucht, auch neue Chancen gefunden und Wege für die Zusammenarbeit gestaltet. Alle Chancen sind immer wieder verbunden mit neuen Herausforderungen, wobei im Kontext der bekannten Sparauflagen im Land zunehmend auch die Frage aufgeworfen werden muss: Was können wir in den Schulen und in der Universität (noch zusätzlich) leisten, und wie ist die Qualität in der Lehrerbildung auch weiterhin zu sichern. Wichtiger wäre natürlich die Beantwortung der Frage, wie die Qualität unter den gegebenen Bedingungen noch zu verbessern ist. Eine Steigerung der Selbstausschöpfung allein kann nicht die Lösung sein. Die Einsparauflagen des Landes im Wissenschaftsbereich sind bildungspolitisch nicht nachvollziehbar. Angesichts der permanent beklagten Qualitätsprobleme im Bildungsbereich – die Stichworte PISA und anderer Studien sind allseits bekannt – ist die Einsparung bei den Hochschulen völlig kontraproduktiv. Die oft und sicher auch nachvollziehbare Argumentation, dass den kommenden Generationen nicht die Schulden von heute aufgebürdet werden dürfen, hat zwar eine gewisse Plausibilität, aber die Kürzungen im Wissenschaftsbereich gehen zu Lasten genau dieser Generation. Die Argumentation einer Generationengerechtigkeit geht hier ins Leere.

Vor dem Hintergrund der gerade bekannt gewordenen OECD-Zahlen zum Bildungsbereich, wonach Deutschland allenfalls Plätze im Mittelfeld erreicht, sind die Einsparungen eine zusätzliche Bedrohung für die auf Wissen basierende Entwicklung unserer Gesellschaft. Bei der Betrachtung Niedersachsens im Vergleich zu anderen Bundesländern wird die im Bildungsbereich bestehende mangelnde Investitionsbereitschaft sogar noch deutlicher: Niedersachsens Ausgaben für den Wissenschaftsbereich auf der Grundlage Ausgaben des BIP im Verhältnis zur Einwohnerzahl liegen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt - in der Rangliste der Bundesländer steht Niedersachsen an drittletzter Stelle.

Mit Bezug auf das Thema des Vortrages von Prof. Wernstedt „alle lernen anders ... und wie lernt die Bildungspolitik?“ liegt es nahe hervorzuheben, dass die Aussage, „alle lernen anders ...“ die Schüler und letztlich vor allem die Individualität des Lerners hervorhebt. Es ist sicher die größte Herausforderung für die Reform des deutschen Bildungswesens, diesen Aspekt wieder stärker in den Vordergrund zu rücken. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse von PISA und nachfolgenden Studien zu sehen. In der aktuellen politischen Auseinandersetzung um diese Ergebnisse kommt aber gerade dieser Aspekt zu kurz; insofern ist auch der zweite Teil des Titels des Vortrages von Rolf Wernstedt, „... wie lernt die Bildungspolitik?“ die entscheidende Frage. Die Politik muss eine echte, weitreichende Reform des Bildungswesens endlich angehen. Die politische Auseinandersetzung muss dringend rationaler geführt werden und darf die Ergebnisse der Forschung, wenn man es etwas zugespitzt ausdrückt, nicht ignorieren. Und die Politik muss erkennen, dass Einsparung und Qualitätsverbesserung nicht vereinbar sind. In diesem Sinne bin auch ich gespannt auf den Vortrag des ehemaligen Landtagspräsidenten und langjährigen Kultusministers Wernstedt, der ja schon mehrfach an der Eröffnung der Pädagogischen Woche beteiligt war. Wir werden ihn sicher auch heute – ganz im Sinne des Leitbildes des reflektierenden Praktikers – als nachdenklichen

Politiker erleben und am Ende zu bewerten haben, ob seine Betrachtungen der problematischen Lage in den Schulen wirkliche Antworten enthalten und damit der allein politischen Antwort eine Absage erteilen.

Ich eröffne hiermit die Pädagogische Woche und wünsche Ihnen und uns in der engagierten Begegnung von Theorie und Praxis viel Erfolg und beeindruckende neue Erkenntnisse.

ROLF WERNSTEDT

*Alle lernen anders –
und wie lernt die Bildungspolitik?*

Das Thema der Pädagogischen Woche „Alle lernen anders“ zu erweitern um die Frage „Wie lernt die Bildungspolitik?“ ist für mich nicht ganz unproblematisch. Denn als jahrzehntelang selbst in der Bildungspolitik Agierender – wenngleich auf sehr unterschiedlichen Positionen – muss ich mir selbstverständlich die Frage stellen, ob ich mögliche analysierende und kritische Anmerkungen auch immer für mich habe gelten lassen. Das ist allerdings im Grunde genommen eine Totschlagfrage, weil sie alle, die aus Erfahrung etwas zu sagen hätten, zum Schweigen zwingt. Es verbliebe allen Nachfolgern der verführerische Reiz des Neuanfangs - freilich um den Preis möglicher Wiederholung alter Fehler. Ich kenne also die Untiefen meines Themas.

Ich möchte im Folgenden an zwei Beispielen zeigen, wie in Niedersachsens politischer Führung mit wissenschaftlichen Befunden umgegangen worden ist bzw. wird: mit dem Orientierungsstufen-Gutachten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF) vom Oktober 2001 durch die SPD-Landesregierung und mit den PISA-Befunden seit dem Dezember 2001 durch SPD- und CDU/FDP-Regierungen.

Zuvor sei noch eine methodische Bemerkung zur Funktion wissenschaftlicher Gutachten in der Politik gemacht.

Wissenschaftliche politische Beratung ist normal und wünschenswert. Die politische Bewertung von Ergebnissen aber

unterliegt nicht denselben wissenschaftlichen Kriterien wie die Gutachten selbst. Die Politik hat eine Eigenlogik und vor allem eine andere, komplexere Legitimationsgrundlage als die Wissenschaft. Solche unwissenschaftlichen Gesichtspunkte wie die der Akzeptanz oder der Durchsetzbarkeit oder evtl. der Finanzierung gehören dazu.

Die Verantwortung für politische Entscheidungen kann die Wissenschaft der Politik nicht abnehmen. Die Politik ist aber gut beraten, die rational nachvollziehbaren Daten eines Sachverhalts wie z. B. Bildungsbeteiligung, Standortdisparitäten, demografische Entwicklungen etc. zum Ausgangspunkt eigener Entscheidungen zu machen. Das rationale Durchspielen von Handlungsalternativen kann nur den Sinn haben, dass sich die Politik auf erkennbare und prognostizierbare Probleme einstellt und sich vor Fehlentscheidungen schützt.

Es wäre ein fatales Missverständnis, wollte man von der Politik erwarten, sie müsste sich jedem Gutachten anschließen und quasi 1:1 umsetzen. Das wäre Ausdruck akademischen Hochmuts und undemokratisch zugleich.

Aber jede wissenschaftliche Arbeit zwingt zu rationalem Argument. Lässt sich die Politik darauf nicht ein, verkommt sie zu purem Dezisionismus.

1. Der Niedergang der Orientierungsstufe (OS)

Unter erheblichem politischen Kraftaufwand ist in einem 11-jährigen Prozess von 1971 bis 1982 in Niedersachsen die Orientierungsstufe eingeführt worden. Nachdem die gesetzlichen Grundlagen bereits 1973 gelegt worden waren, erfolgte die Landtagsabstimmung des Abschlussgesetzes zur Einführung der OS unter großem Druck der damaligen FDP (die FDP hatte 1977 mit der CDU eine Koalition gebildet) unter Vorsitz des

Fraktionsvorsitzenden und heutigen Wirtschaftsministers Hirche einstimmig.

Seit Anfang der 1990er Jahre haben sich aber sowohl die CDU als auch die FDP von der Orientierungsstufe distanziert. Die SPD stützte als einzige Partei diese Schulstufe, obwohl sie gar nicht ihrem Bildungsprogramm entsprach, sondern als bildungspolitischer Kompromiss gedacht war und gewirkt hat. Auch die später auf der politischen Bühne erschienenen Grünen konnten mit ihr nicht viel anfangen.

Der pädagogische und politische Kerngedanke der OS war es, die Schullaufbahnentscheidung vom Ende der Klasse 4 ans Ende der Klasse 6 zu verschieben. Das geschah in der Hoffnung, eine große Zahl von Kindern zu höheren Abschlüssen zu führen und damit sowohl einen Beitrag zur Chancengleichheit als auch zur Ausschöpfung von Bildungsreserven zu leisten.

Solange es ein dreigliedriges Schulsystem gab, schien das ein Erfolg versprechender Weg.

Gegen die Orientierungsstufe haben sich von Anfang an bildungsbewusste Eltern gewandt, die tatsächlich oder eingebildet davon ausgehen konnten, dass ihre Kinder auf jeden Fall aufs Gymnasium gehen würden. Dazu sagte ironisch der damalige CDU-Kultusminister Dr. Remmers, diese Eltern seien der Meinung, aufs Gymnasium gehörten nur die begabten Kinder und natürlich auch die eigenen. Gegner der OS waren gleichermaßen immer der Realschullehrer- und Philologenverband. Dennoch hat sich damals die Politik aller Parteien über diesen Widerstand hinweggesetzt.

Wirkliche Ruhe ist in dieser Frage, wie der Übergang der Schülerinnen und Schüler von der gemeinsamen 4-jährigen Grundschule in die weiterführenden Schulen pädagogisch und schulorganisatorisch am besten gestaltet werden könnte, nie eingetreten.

Eine mehrheitliche Zufriedenheit mit der OS ist heute feststellbar, aber zugleich wird auch erhebliche Kritik laut, die teilweise die alten Argumente wiederholte, aber auch neue vortrug. So wurden in zunehmendem Maße die Schullaufbahnentscheidungen der Schulen von den Eltern nicht befolgt. Und viele Kinder hatten durchaus Erfolg in der nicht empfohlenen Schule.

Die großen politischen Diskussionen der 1990er Jahre vor dem Hintergrund der deutschen Einheit, der EU-Erweiterung Europas und der Globalisierung mit den Fragen der Qualität des Wirtschaftsstandortes Deutschland und der erhöhten Leistungsanforderungen an die Absolventen der Schulen und Hochschulen hat zu einer erheblichen Beunruhigung geführt. Reformforderungen und eine Ungeduld machten sich breit. Große Aufmerksamkeit erfuhren zwei Reden des damaligen Bundespräsidenten Herzog; die Medien waren voll von negativen Berichten über unsere Schulen und Hochschulen. Die erste internationale Vergleichsstudie 1997, TIMMS – über die Mathematikfähigkeiten der Siebentklässler –, beförderten die Kritik.

Gerade an der Schaltstelle der OS, wo die Schullaufbahnentscheidung noch offen zu sein scheint, entwickelte sich die Debatte neu. Da bei vielen, bei bildungsbewussten Eltern zumal, klar ist, dass die Arbeitsmarktchancen sich nur über Bildung konstituieren bzw. verbessern lassen, rückte die Orientierungsstufe wieder in eine Legitimationsdiskussion. Sie war neben der Lehrereinstellung in Niedersachsen der einzige Punkt, an dem sich die politischen Parteien mobilisierungswirksam unterschieden.

Politik lernt an solchen Konstellationen, das Kriterium ist der Erfolg und nicht die Richtigkeit. Gut wäre es natürlich, wenn beides übereinstimmt. Aber manchmal entscheidet der Erfolg, was als richtig zu gelten hat.

Christian Pfeiffer, Leiter des Kriminologischen Instituts in Hannover, immer mit publikumswirksamen Themen und Vorträgen unterwegs, berichtete um die Jahreswende 1999/2000 von Versammlungen mit Hunderten von Eltern. An Fragen der Gewalt von Jugendlichen in und außerhalb der Schule entzündete sich manche Debatte um die Schulstruktur und ihre Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler. Bei kritischen Bemerkungen über die Orientierungsstufe war der Beifall offenbar besonders groß. Er verfasste eine Ideenskizze, die praktisch die Aufhebung der OS zum Gegenstand hatte, und diskutierte sie mit verschiedenen Personen, auch mit dem neu gewählten Ministerpräsidenten Sigmar Gabriel.

Im Frühjahr 2000 hat der Landeselternrat (LER) einen kritischen Forderungskatalog beschlossen mit Vorschlägen, die die Leistungsfähigkeit der OS steigern sollte.

Der LER ist für jede Bildungspolitik ein nicht zu vernachlässigendes Gremium. Seine Meinung wird von der Politik immer wahrgenommen, die von Wissenschaftlern nicht oder eher selten. Dabei muss noch gesondert betrachtet werden, ob Politik aus Einsicht lernt oder nur einem Druck ausweicht.

Jedenfalls hat Ministerpräsident Gabriel einige Monate später, am 12. August 2000, völlig überraschend über die Staatskanzlei – ohne in Kenntnissetzung der verfassungsmäßig zuständigen Kultusministerin, der SPD-Landtagsfraktion oder irgendwelcher Experten – eine Ideenskizze verbreiten lassen, die die Abschaffung der Orientierungsstufe vorsah, die direkte Überweisung von Kinder nach der Klasse 4 aufs Gymnasium ermöglichte und für den Sek-I-Bereich eine integrierte Sekundar-Schule aus Hauptschule und Realschule vorschlug. Die Klassen 5 und 6 an diesen beiden Schulsäulen sollten Förderstufe genannt werden.

Damit hatte erstmals seit 1970 ein führender niedersächsischer Sozialdemokrat in führender Funktion die OS in Frage gestellt.

Normalerweise ist es zu begrüßen, wenn sich Politiker auch selbständig Gedanken machen, als Ministerpräsident unterliegt man aber einer besonderen Beobachtung. Mit jedem Vorschlag ist sein Ansehen und seine Durchsetzungsfähigkeit verknüpft. Die Verführung durch die große Schlagzeile tat ihr Übriges.

Die Äußerung des Ministerpräsidenten ist also nicht das Lernergebnis einer fachlichen oder pädagogisch geführten Diskussion, sondern das Ergebnis einer politischen Einschätzung. Die bildungspolitischen Folgen waren deshalb erheblich, weil die SPD sich trotz fachlicher und politischer Einschätzung zur Solidarität mit dem Ministerpräsidenten gezwungen sah. Dies ist innerparteilich in allen Parteien ein starkes Argument, weil in der Bundesrepublik nur an Hand von Konflikten und Streit Aufmerksamkeit erzielt wird. Solidaritätserzwingung ist in parlamentarischen Systemen nichts Ungewöhnliches, wie das Institut der Vertrauensabstimmungen zeigt.

Jedenfalls war die Überschrift „Abschaffung der Orientierungsstufe“ zur Messlatte geworden, an der entlang sich die weitere Debatte bewegte.

Um aus diesem Entscheidungscoup etwas Vernünftiges zu machen und Zeit für rationale Überlegungen zu gewinnen, hat dann das Kultusministerium in Absprache mit der SPD-Landtagsfraktion beschlossen, ein Gutachten in Auftrag zu geben. Das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) in Frankfurt hat in Zusammenarbeit mit der Universität Erfurt im September 2000 den Auftrag bekommen, Akzeptanz, Schwächen und Stärken der OS in Niedersachsen und mögliche Alternativmodelle für die Klassen 5 und 6 zu untersuchen.

Der Widerstand innerhalb der SPD und der Orientierungsstufen-Befürworter war erheblich und äußerte sich in verschiedenen Aktivitäten im Jahre 2001. Aber niemand wagte es, die

Autorität des Ministerpräsidenten in dieser Frage prinzipiell in Frage zu stellen.

Am 31. Oktober 2001 übergab die Wissenschaftlergruppe aus Frankfurt und Erfurt das Gutachten (vgl. DIPF 2001). Wie es so üblich ist, fühlten sich die Auftraggeber „voll bestätigt“. Sie konnten sich bei dieser Wertung auf die kritischen Passagen des Gutachtens stützen, die dringenden Förderbedarf vor allem für die schwächeren Schüler diagnostizierten. Aber erstaunlich war das einhellige Votum, mit dem die SchülerInnen die „Schulzufriedenheit überdurchschnittlich positiv beurteilten“ (S. 33). Allerdings wurde auch festgestellt, dass mit abnehmendem familiärem Bildungsstatus die Leistungsangst bei Schülern etwas stärker ausgeprägt sei (S. 33). Aus dem OS-Gutachten wird deutlich, dass die Probleme der OS eher in der pädagogischen Praxis als in der Organisationsform zu suchen sind. Es heißt im Gutachten: „So wird die Binnendifferenzierung nach Leistungskriterien, die der Förderung unterschiedlich begabter Schüler als auch der Unterstützung sozialer Lernprozesse dienen kann, von weniger als der Hälfte der Orientierungsstufenlehrer praktiziert“ (S. 37). Deshalb konnte die Orientierungsstufe kein eigenständiges pädagogisches Profil entwickeln. Diese kritische Bemerkung auf das tatsächliche Lehrerverhalten wird mit dem Hinweis auf die prägende Wirkung der universitären Ausbildung, an der man so etwas nicht lernt, gekoppelt.

Bei Betrachtung der Differenzierungspraxis in Mathematik und Englisch zeigt sich, dass 60 % aller Orientierungsstufen die Dreierdifferenzierung praktizieren, obwohl nach der Erlasslage die Zweierdifferenzierung die Regel sein sollte. Offenbar haben sich die Kollegien so verhalten, weil sie sich bessere Fördermöglichkeiten für die Schwächeren und Stärkeren versprochen und weil sie weder die Bedingungen noch ihre Fähigkeiten für ausreichend einschätzten, um in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen erfolgreich sein zu können. Die Folge steht auf Seite 38 des Gutachtens: „Die soziale Selektivität

der Orientierungsstufe entspricht weitgehend der der weiterführenden Schulformen. Für das Differenzierungsmodell mit Kursen auf zwei Ebenen ist der Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Herkunftsfamilie und Kurseinteilung eher schwach ausgeprägt“ (S. 38).

Dieser Befund der sozialen Selektivität der OS hatte die Bildungspolitik der SPD aufhorchen lassen. Denn eine der Erwartungen und Hoffungen, die mit der Orientierungsstufe politisch verbunden war, war gerade die Ausschöpfung und Förderung von Begabungsreserven.

Durch das Gutachten zieht sich wie ein *cantus firmus* dieser Hinweis: „Insgesamt scheint es der Orientierungsstufe nicht zu gelingen, die Benachteiligung von Schülern mit einem niedrigen familiären Bildungsstand auszugleichen“ (S. 40). Die Orientierungsstufe macht nicht Hoffnung, sondern desillusioniert Schülererwartungen.

Da die bildungs- und statusbewussten Eltern von vornherein die OS für ihre Kinder ablehnten, wird dieser gesellschaftliche Druck in die Schule weitergegeben. Dies hat in der Praxis dazu geführt, dass sich die Lehrkräfte der OS restriktiver als vielleicht geboten bei den Schullaufbahneempfehlungen verhalten haben. Die Wissenschaftler meinen, dass „das Eigeninteresse am Erhalt der Orientierungsstufe oder auch die Identifikation mit ihr die Lehrer an weiterführenden Schulformen mit Orientierungsstufe dazu bewegen dürfte, sich für diese Schulform auszusprechen“ (S. 42).

Dieses Argument hat in der politischen Bewertung durch die damalige SPD-Regierung und die Landtagsfraktion eine starke Rolle gespielt. Wenn es einen solchen Zusammenhang zwischen dem Empfehlungsverhalten der Lehrer und dem Eigeninteresse der Schulerhaltung gebe, hieße dies, dass die Arbeitsortinteressen der Lehrer vor den Förderinteressen der Kinder lägen. Diese Annahme, die nicht als Vorwurf formuliert ist, hat

zu der Schlussfolgerung geführt, man müsse die Orientierungsstufe in der bisherigen Form auflösen und die Möglichkeit schaffen, die Klassen 5 und 6 auch ans Gymnasium zu geben, was in den 1970er Jahren bewusst abgelehnt worden war, weil man seinerzeit den Gymnasiallehrern mangelnden Förderwillen für schwächere Schüler unterstellte. Unterstützung fand diese Argumentation durch die unterschiedliche Empfehlungspraxis, die für Niedersachsen eine geringere Gymnasialquote hervorbringt als in vergleichbaren anderen Bundesländern, die nach der Klasse 4 aufteilen.

Das entscheidende Resümee der Studie weist auf die Notwendigkeit hin, das Förderkonzept der Orientierungsstufe zu überdenken (S. 47). Das Gutachten gibt aber keine klaren Konturen für die Organisationsform der Klassen 5 und 6.

Es steht nicht ein einziges Wort im Gutachten, dass die Orientierungsstufe abgeschafft werden müsste. Es wird sogar festgestellt: „Die Reform der Schulstruktur scheint, auch über die Jahrgangsstufe 5 und 6 hinaus, für die überwiegende Mehrheit der Befragten nicht das gegenwärtig wichtigste Thema zu sein. Wichtiger scheinen ihnen Qualitätskriterien für schulische Leistungen“ (S. 54). Und weiter: „Was für die Mehrheit der Schüler sinnvoll erschiene – nämlich die Schüler nicht frühzeitig zu trennen und stattdessen stärkere Leistungsanreize und eine individuelle Orientierung über Stärken und Schwächen anzubieten –, wird unter den gegenwärtigen Bedingungen besonders für die lernschwachen Schüler als Zumutung oder zumindest als ungelöstes Problem empfunden“ (S. 55).

In der Studie wird unverkennbar eine Schule gelobt, die mit einem besonderen pädagogischen Konzept ohne äußere Differenzierung arbeitet: „Es zeigte sich, dass die Schüler dieser Schule nach der Orientierungsstufe in allen drei weiterführenden Schulen gut zurecht kamen, dass ihnen das Potenzial zugeschrieben wird, selbständig Unterrichtsstoff nachzulernen, und

dass sie eine auffallend nachhaltige Lernmotivation zu haben scheinen“ (S. 59).

„Die Fallstudien zeigen, dass für die Qualität der Schulen eher ihre Konzeption und eine gewisse Überschaubarkeit entscheidend sind, weniger ihre Organisationsform. Für die Beurteilung der Qualität einer Schule sind außer der Unterrichtsqualität noch weitere Kriterien anzulegen, z. B. das Schulleben, Kooperation innerhalb des Kollegiums und mit Eltern sowie mit anderen Schulen, Mitbestimmungsfreiräume für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, ein hohes Maß an Zielübereinstimmung im Kollegium, Aushandlungsfähigkeit und schulinterne Fortbildungen. In all diesen Punkten ragt die Schule A heraus (die eben zitierte; R. W.). Ob solche Schulen als Vorbild für eine allgemeine Schulentwicklung gelten können „hängt von der Bereitschaft anderer Schulen zu inneren Reformen und zu interner Schulentwicklung sowie davon ab, inwieweit die Lehreraus- und -fortbildung in der Lage ist, die Maßstäbe für gute Schulen und für guten Unterricht so weiterzuvermitteln, dass sie zum Allgemeingut werden. Der Auftrag an alle Schulen, ein Schulprogramm zu entwickeln, das verbindliche Standards schulspezifisch widerspiegelt, könnte hierbei gute Anstöße geben und hilfreich sein“ (S. 60).

Mit diesen Formulierungen ist eigentlich alles gesagt. Das Gutachten enthält genügend Hinweise, wie man auch innerhalb des Systems Orientierungsstufe hätte weiter arbeiten können. In einem gesonderten Kapitel greift es zudem noch einmal den Zusammenhang von Schulstruktur und Chancengleichheit auf (vgl. S. 61 ff.).

An der statistisch nachweisbaren Tendenz, dass mehr als 40 % der Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Realschulen am Ende des Sekundarbereichs in die gymnasiale Oberstufe wechseln könnten, tatsächlich aber nur 28 % davon Gebrauch machen, wird festgemacht, dass es noch erhebliche Bildungsreserven geben müsse. Die entscheidende Schlussfolgerung wirkt

überraschend: „So positiv einerseits das erreichte Abschlussniveau der Schüler zu bewerten ist, so problematisch ist andererseits die weitgehende Entkoppelung von Schulform und Bildungsgang ... Deshalb sollte die weitere Entwicklung des niedersächsischen Schulwesens darauf ausgerichtet sein, Bildungsgang und Schulform wieder mehr zur Deckung zu bringen“ (S. 67).

Dies ist die Absage an ein Hauptschul- oder Realschulland, wie es von politischer Seite so häufig betont wird. Dies ist ein Plädoyer für stärkere Durchlässigkeit und verstärkte Anstrengungen zur Ausnutzung der Bildungsreserven durch gymnasiale Standorte. Gerade die regionalen Unterschiede belegen, „dass die niedrige Angebotsdichte von gymnasialen Bildungsangeboten in ländlichen Regionen nicht nur durch niedrige Siedlungsdichte bedingt ist, sondern auch durch eine Verknappung des Bildungsangebots ... Insofern werden durch diese Angebotsverteilung der Schulstandorte Bildungschancen in erheblichem Umfang beschnitten“ (S. 71).

Für bildungspolitische Oldtimer wie mich ist dies kein neues Thema. Aus diesen Beobachtungen heraus habe ich schon in den 1970er Jahren daran mitgewirkt, das gymnasiale Angebot in vielfacher Form zu stärken, z. B. auch durch Neugründung von Gymnasien, Gesamtschulen (KGS, IGS) und gymnasiale Angebote an Realschulen. Wegen der großen Konfrontation Gesamtschule kontra herkömmliches Schulwesen ist das nur in Ansätzen gelungen.

Das Gutachten hält daher eine inhaltliche und organisatorische Reform der OS für unerlässlich, vor allem nur noch auf zwei Ebenen zu differenzieren oder ganz darauf zu verzichten, um die Dominanz der Auslesefunktion gegenüber der Förderfunktion aufzuheben (vgl. S. 87 ff.).

Nach ungeheuer quälenden Debatten in der SPD, die mehrheitlich bereit war, die OS zu verteidigen, hatte sich der Lan-

desvorstand am 23. November 2001 in einem Grundsatzbeschluss entschieden, die Orientierungsstufe aufzulösen und die Klassen 5 und 6 als Förderstufe an die drei Schulformen, also auch ans Gymnasium, anbinden zu lassen. Die Betonung der Förderung wurde aufgeschrieben. Es war die Schlussfolgerung aus der Gymnasialschwäche. Dass die Auflösung der OS vom Gutachten gar nicht verlangt wurde, wurde nicht diskutiert oder nicht gewusst. Die Loyalität gegenüber dem Ministerpräsidenten, der sein Gesicht wahren musste, war gesichert. Noch einmal: Man soll dieses Argument nicht gering schätzen. Aber kluge Politik muss selbst beurteilen, wie weit man sich unbegründet aus dem Fenster lehnt, um ohne Schaden wieder daraus zu verschwinden.

Jedenfalls hat die SPD aus dem Gutachten nur die Hälfte gelernt. Das, was sie nicht wollte, die inhaltliche Weiterentwicklung, hat sie dann auch unvollkommen begründet. Das Resultat ist bekannt: konfuse organisatorische Vorstellungen und Verprellung aller, die 30 Jahre zur Orientierungsstufenidee standen.

2. Die Unfähigkeit, anständig mit PISA umgehen zu können

Die Festlegung des SPD-Landesvorstandes zu diesem Zeitpunkt ist umso erstaunlicher, als bekannt war, dass Anfang Dezember 2001 (tatsächlich am 7. 12.) die OECD ihre internationale Vergleichsstudie über die Lesekompetenz und das mathematisch-naturwissenschaftliche Grundverständnis der 15-Jährigen veröffentlichen wollte, die auf Schuluntersuchungen im Jahre 2000 basierten, die sog. PISA-Studie 2000 (Program For International Student Assessment/PISA).

Die Kultusministerkonferenz hatte sich unter meinem Vorsitz im Oktober 1997 entschlossen, dass sich die deutschen Länder daran beteiligen sollten, damit eine Umkehrung der Sichtweise

auf die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens eingeleitet werden konnte. Denn wir haben bisher in Deutschland Bildungspolitik immer unter einem Input-Gesichtspunkt betrieben. Von Interesse waren die Zahl der Lehrkräfte und ihre Besoldung oder Belastung, die Investitionen in Schulen und Lehrmittel, die Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und viele andere in der Regel quantifizierbare Maßnahmen. Weniger Aufmerksamkeit wurde der Frage gewidmet, welche Resultate hinter all den Anstrengungen eigentlich stehen, also wie der Output ist. Diese Betrachtungsweise gibt es nur bei den berufsbildenden Schulen und in eingeschränktem Maße beim Abitur.

Das Ergebnis der PISA-Studie war, wie Sie alle wissen, für Deutschland ernüchternd und wird bis heute in allen Diskussionen als schwere narzistische Kränkung wahrgenommen. Ausgerechnet wir, die wir immer so stolz auf unser Bildungswesen waren, sollen solch schlechte Ergebnisse haben? Eigentlich undenkbar, aber auch unleugbar.

Der „PISA-Schock“ und der „Bildungsskandal“ werden seitdem in Deutschland über alle Medien, Talkshows und Gesprächsrunden, Zeitungen, Magazine und Bücher angezeigt und verbreitet. Es dauerte sehr lange, bis man den Eindruck gewinnen konnte, dass diejenigen, die über die PISA-Studie redeten, darin auch gelesen hatten. Die Klage über die mangelnde Lesefähigkeit der 15-Jährigen an deutschen Schulen konnte für aufmerksame Leser nicht verdecken, dass wir es mit einer Leseschwäche der gesamten deutschen deliberierenden Gesellschaft zu tun haben.

Vor allem interessierten die Ranking-Listen, die 6 Wochen vor der Bundestagswahl durch den innerdeutschen Vergleich dem Kanzlerkandidaten Stoiber unverhofften Rückenwind verschaffte. In Wahrheit war es nur der Streit, ob es angenehmer ist, drei oder vier Meter unter Wasser zu ertrinken. Verglichen mit den PISA-Siegern sind alle deutschen Länder unter Wasser.

Das Sich-Suhlen im Unglück und Mitleid erheischende Reden installierte eine medial vermittelte Sperrzone in den Köpfen, die es unmöglich machte, auf die Substanz der Vorwürfe und Befunde im Ganzen einzugehen und daraus die politischen und pädagogischen Schlussfolgerungen zu ziehen.

Auch die Bildungspolitik der SPD in Niedersachsen hat seit Dezember 2001 die Chance nicht ergriffen, die PISA-Studie zu nutzen, um ihre eigene Position über die OS hinaus neu zu justieren. Von der Opposition will ich gar nicht reden. Minister Busemann hatte die PISA-Studie im Dezember 2002 noch gar nicht gelesen. Die Einfachheit der Parole – „die Orientierungsstufe muss weg“ – hatte ihre eigene Dynamik entfaltet, da klar war, dass sie niemand mehr verteidigte.

Ich hatte im Übrigen auch nicht den Eindruck, dass sich die deutsche Lehrerschaft intensiv mit der Studie beschäftigt hätte. Die politische Debatte folgte einem Grundmuster: Es wurde und wird bis heute nicht über Schulstrukturen geredet, also in Deutschland über die Integrationsfrage und ihre Voraussetzungen, und es wird auch nicht über das in Deutschland herrschende Lernverständnis gesprochen – von Universitäten und Hochschulen abgesehen.

Diskutiert wird über die Festlegung von Lernstandards, die für ganz Deutschland gelten sollen. Die Bundesbildungsministerin, nicht zuständig für Schulfragen, forcierte eher durch technokratische als pädagogische Intentionen die Ablenkung von den Ursachen. Das gilt selbst für die an sich richtige Forderung nach mehr Ganztagschulen.

Unterhalb der beiden Hauptlinien – also Verzicht auf Strukturdebatte und Sicherung von Standards – gab es in den Bundesländern eine Menge sinnvoller und auch notwendiger Maßnahmen: Die Sorge um die Sprechfähigkeit der Einzuschulenden, die Verstärkung der Lernanteile in den vorschulischen Einrich-

tungen, der Ausbau von Ganztagschulen, die Forcierung der selbständigeren Schule ...

Bedrückend ist die öffentliche Diskussionsdürre, die an den Symptomen versucht zu kurieren, aber nicht an die Grundfragen geht.

Die PISA-Studie enthält zwei Grundbefunde, die es nötig machen, in Deutschland anders zu denken als nur in Resolutionsentwürfen und Haushaltstiteln.

Zum Ersten

steht das deutsche Lern- und Wissensverständnis auf dem Prüfstand. Die PISA-Fragen hatten nichts mit dem weit verbreiteten klassischen Wissensverständnis zu tun. Es wurde nämlich nicht abgefragt: Wer? Wann? Wo? Was? Sondern es wurde nach der Fähigkeit gefragt, aus vorgegebenen Informationen Zusammenhänge herzustellen und dabei sich schlicht seines eigenen Verstandes zu bedienen. Es geht den PISA-Leuten um ein Lernen, das über den Wissenserwerb hinausgeht: „Mit PISA werden Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zu Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne“ (PISA 2000, S. 16). Oder kürzer: „PISA beansprucht Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (ebd. S. 29). Schließlich: „Schulisch erworbenes Wissen bewährt sich nicht, indem es auf spätere Berufs- und Lebenssitua-

tionen angewandt wird, sondern dann, wenn es die Chance verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert“ (ebd. S. 31).

Wenn man wirklich eine Spitzenposition im Vergleich zu den Gewinnerländern erreichen will, braucht man also ein Bewusstsein davon, was eigentlich erwartet wird.

Es hat sich herausgestellt, dass 15-Jährige aus deutschen Schulen in erheblichem Umfang (bis 25%) einfache Texte gar nicht verstehen und 43% freiwillig kein Buch lesen würden. Sie können sich schlechter auf andere Situationen einstellen, die von ihnen verlangen, sich von emotionalen und intentionalen Befindlichkeiten zu befreien. (So können beispielsweise Grundschullehrerinnen montags früh ein Lied davon singen, wie unfähig Kinder nach einem Fernsehwochenende sind, sich zu konzentrieren und auf anderes einzulassen.)

Schülerinnen und Schüler haben also nicht gelernt, sich lernend zu verhalten.

Die Lernanforderungen haben beträchtliche Schichten der Schülerinnen und Schüler gar nicht erreicht. Offensichtlich geschieht das Lernen zu wenig individualisiert. Man nimmt zu wenig Rücksicht auf das unterschiedliche Lernverhalten.

Wenn man dieses Problem wirksam bekämpfen will, ist es richtig, auf die Sprech- und Lesefertigkeit ganz früh zu achten. Es ist aber genauso wichtig, und das hängt nicht von politischen Vorgaben ab, dass sich ein strengeres Anforderungsverständnis für Lernen in der Elternschaft und der Lehrerschaft entwickelt. Eigentlich hätten sich alle Schulen im Lande die PISA-Fragen vornehmen und an Hand deren Struktur abgleichen müssen, inwiefern die eigene Lehrpraxis mit diesen Kriterien übereinstimmt. Es hätte dann darüber eine monatelange

Debatte innerhalb der Kollegien und mit den Eltern stattfinden müssen. Die an der Schule ständig oder partiell Beteiligten hätten diese Diskussion begleiten müssen. Die Bildungspolitik wäre aufgerufen gewesen, dies unterstützend zu begleiten. Dies ist eine unbequeme Debatte, weil sie die Lebens- und Erziehungsgewohnheiten genauso thematisiert wie das professionelle Selbstverständnis der Lehrerschaft. Es geht um die zweifellos beunruhigende Frage, worin deutsche Lehrerinnen und Lehrer sich von denen unterscheiden, die in anderen Ländern mit heterogen zusammengesetzten Klassen bessere Ergebnisse erzielen als sie mit homogener zusammengesetzten. Das ist bis heute, soweit ich sehe, in keinem Bundesland geschehen.

Stattdessen kommt – immerhin – ein Abglanz dieser Debatte über die Standard-Diskussion zurück in die Schule. Die KMK hat beschlossen, nachdem das BMBF theoretische Unterstützung geleistet hat, nationale Bildungsstandards zu entwickeln, die 2004 für bestimmte Jahrgänge und Fächer festgelegt sein sollen. Der Unterschied dieser Standards gegenüber herkömmlichen Rahmenrichtlinien oder Lehrplänen, bei denen üblicherweise gleiche Ziele und Stoffe für alle vorgegeben werden, wird der sein, dass es Mindeststandards sein werden. Diese Konzentration auf Mindeststandards „zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Jeder Schule, jedem Lehrenden und jedem Lernenden soll klar sein, welche Mindestanforderungen gestellt werden“ (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, BMBF vom 18. 2. 2003, S. 20).

Damit wird der defizit-orientierte Ansatz bisheriger Praxis ersetzt durch die positive Darstellung von Kompetenzen.

Daraus kann etwas Vernünftiges werden, wenn man lernt, flexibel damit umzugehen und sich auf die Kompetenzphilosophie einzulassen. Wenn allerdings die Mindestanforderungen

zu einem abfragbaren Katalog degenerieren, wäre nichts gewonnen.

Leider steht die Öffentlichkeit einer solchen Neuorientierung im Wege. Die geistlosen Wissensfragen und Ratepraxis auf allen Fernsehkanälen bei Günter Jauch, Jörg Pilawa oder andern verlängern das Lernelend in Deutschland, aber es macht einem Millionenpublikum Spaß, auch wenn es das tägliche Dementi gegen PISA ist.

Im Übrigen sollte man sich durch das Funktionalitätsverständnis von Lernen bei PISA auch nicht zu sehr einfangen lassen. Denn wichtige Dimensionen, deren Verständnis für ein gelingendes Leben und die Entwicklung einer selbständigen Persönlichkeit ebenfalls von Bedeutung sind, werden bei PISA gar nicht thematisiert: religiöse Fragen, kritisches gesellschaftliches und historisches Bewusstsein, Sinn für Ästhetik, Musikalität und philosophische Reflexion u. ä.

Wer seriös und ernsthaft mit PISA umgehen will und eine gründliche Neuorientierung will, muss über Wissens- und Lernvorstellungen reden. Das ist ein längerer Prozess. Die Bildungspolitik in Niedersachsen hat weder von Seiten der SPD noch der CDU noch der Gewerkschaften oder Kirchen dazu das Nötige geleistet. Weil dies nicht geschehen ist, konnte es so weit kommen, dass sich die SPD in eine letztlich unpädagogische und unklare Förderstufendiskussion verstrickte, während die CDU völlig unbeeindruckt die Wiederherstellung des dreigliedrigen Schulsystems forderte und dies heute unwidersprochen als die größte Schulreform aller Zeiten feiern kann. Die Einfachheit dieser alten Vorstellung suggerierte, dass damit auch alle durch PISA aufgebrauchten Fragen gelöst werden können. Weil kaum einer PISA gelesen hat, kann man dies auch kaum widerlegen.

Zum Zweiten

wird der eigentliche Skandal der deutschen PISA-Befunde in seiner Schärfe politisch nicht wirksam thematisiert bzw. als änderungsbedürftig behandelt, nämlich die enge Koppelung von sozialer Stellung der Familien und dem Bildungsgang ihrer Kinder. Die PISA-Studie spricht hier von einem „straffen Zusammenhang“. Deutschland hat nach diesen Ergebnissen das ungerechteste Schulsystem unter den 32 untersuchten Ländern. Dabei fallen besonders Jugendliche mit Migrantenhintergrund auf. Insofern kann von Chancengleichheit und notwendiger Durchlässigkeit nicht die Rede sein. „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozialökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers. (PISA 2000)“.

Die enorme Erhöhung der höheren Abschlüsse durch die Bildungsexpansion ist im Wesentlichen Aufsteigern zugute gekommen. Deutsche Unterschichten- und Migrantenkinder haben es heute schwerer als in den ersten Nachkriegsjahrzehnten, über Bildung den sozialen Hintergrund ihrer Herkunft zu überwinden.

Die deutsche Gesellschaft hat sich in den letzten 20 Jahren in ihrer ständemäßigen Struktur verhärtet, und das Schulsystem hat dazu beigetragen.

Das OS-Gutachten hatte schon 6 Wochen vor Erscheinen der PISA-Studie, wie bereits dargelegt, den sozial selektiven Charakter der OS-Praxis ausdrücklich thematisiert. Alle politischen Parteien – mit Ausnahme der Grünen – haben diesen Zusammenhang ignoriert.

Vielleicht steckt dahinter doch die panische Angst der Politik und der Lehrerschaft, dass allein mit pädagogischen Mitteln nicht erfolgreich operiert werden kann, sondern strukturelle Fragen auf den Tisch gehören.

Denn die sog. PISA-Sieger haben alle Gesamtschulsysteme in Ganztagsform und inzwischen breit akzeptierte Methoden der Individualisierung und Förderung und dafür entsprechend ausgebildetes Personal und Mittel.

Jürgen Baumert, der PISA-Verantwortliche für Deutschland, hat aber immer wieder darauf hingewiesen, dass die pädagogische Praxis der Gesamtschule in Deutschland nicht die Praxis in Finnland oder Kanada ist. Insofern verböte sich die einfache Ersetzung der Dreigliedrigkeit durch unsere Form der IGS-Praxis. Nach Baumerts Ansicht liegt das Grundübel der deutschen Situation darin, dass fast alle Lehrerinnen und Lehrer bei schwierigen Schülern den Gedanken im Hinterkopf haben, sie könnten diese Schüler durch Sitzenbleiben oder Abschulen wieder loswerden. Eine Schule, die dies nicht zulässt, zwingt alle Beteiligten (Lehrer, Politik, Schulträger, Eltern) zu individualisiertem Vorgehen. *Weil eben alle anders lernen.*

Diese Kombination, die verändertes individualisiertes Lernen möglich macht und dafür auch die politisch verantworteten Bedingungen schafft, ist die eigentliche Aufgabe.

Die IGLU-Studie, die im April 2003 veröffentlicht wurde und den Grundschulen in Deutschland ein relativ gutes Zeugnis ausstellte, zeigt, dass die Hauptprobleme im Bereich der Sekundarstufe I liegen.

Der im Anschluss an die PISA-Studie vom DIPF erstellte „Vertiefende Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ (vorgestellt am 4. 7. 2003) ist bisher nicht rezipiert worden. Darin heißt es: „Schulen (in Kanada, Finnland, England, Frankreich, Niederlande, Schweden) haben mehr Eigenverantwortung, zugleich mehr zentrale Prüfungen als in Deutschland und die Schüler berichten von mehr Unterstützung durch ihre Lehrer.“ „Die Praxis der erfolgreicherer PISA-Teilnehmerstaaten sollte Anlass sein, nach Alternativen zu einer frühen Festlegung von Bildungsgängen zu suchen. Damit

die Bildungseinrichtungen (Schulen wie Kindergärten) und ihr Lehrpersonal die Aufgabe der Integration, der Differenzierung und der individuellen Förderung bewältigen können, brauchen sie eine hoch qualifizierte Ausbildung, eine kontinuierliche und verbindliche Fortbildung, eine besondere Weiterbildung für Leitungsfunktionen und – gestützt auf Evaluationen – Beratung durch Expertenteams“ (ebd. S.12/13).

Dies erschien drei Wochen, nachdem im Niedersächsischen Landtag die am 2. Februar gewählte opulente Mehrheit aus CDU und FDP die totale Abschaffung der Orientierungsstufe und das Verbot von Neugründungen für Gesamtschulen unter minutenlangem Selbstbeifall beschlossen hatte.

Die Probleme, die mit dem Orientierungsstufen-Gutachten, den PISA-Studien, der IGLU-Studie und den Folgestudien für das deutsche und damit auch niedersächsische Schulsystem aufgezeigt wurden, sind damit nicht gelöst. Die neue Mehrheit hat sich nicht beunruhigen lassen durch den Nachweis, dass in Deutschland die Gymnasiasten schlechter sind als die aus integrierenden Systemen kommenden Schüler aus Finnland oder Schweden und dass unsere Hauptschüler schlechter sind als vergleichbare Schüler in diesen Ländern.

Es ist sechs Tage her, dass aus den PISA-Daten-Sätzen ein neuer Befund herauskristallisiert worden ist, den man auch schon im OS-Gutachten fand: Die Bildungssituation bremst das Wirtschaftswachstum, weil der Anteil der Gymnasiasten und der Studienabschlüsse deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Der altbekannte Zusammenhang von Bildungsniveau und Wirtschaftsdynamik wird damit neu thematisiert. Eigentlich ist das eine schallende Ohrfeige für die Bayern, die mit 18% die geringste Abiturientenquote in Deutschland haben und den für die Wirtschaft und Wissenschaft notwendigen Bedarf aus anderen Ländern rekrutieren.

Politik hat immer schon auf wirtschaftliche Argumente gehört und manchmal auch daraus gelernt. Man wird sehen müssen, ob die durch die aktuellen niedersächsischen Schulgesetzregelungen vom nächsten Jahr an sich neu formierenden Schülerströme im Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen die Lage verändern. Jedenfalls hat die Hauptforderung aller Wissenschaftler und Experten, die Trennung von Schülerinnen und Schülern möglichst spät zu vollziehen, gegenwärtig keinerlei Resonanz erzeugt, sondern eher das Gegenteil provoziert.

Wie bei dieser freigesetzten Dynamik und der mit Sicherheit sich durchsetzenden erhöhten Gymnasialbeteiligung eine Stabilisierung der Hauptschule erreicht werden soll, erscheint mir völlig schleierhaft. Wie die bisher von der Ausbildung, Praxis und vom statischen Begabungsdenken fixierten Gymnasiallehrer auf die Ausweitung ihrer Klientel – unvorbereitet wie sie ist – reagieren wird, ist kaum prognostizierbar. Jedenfalls wäre die reine Abschiebung keine Lösung.

Mit einem etwas größeren Abstand und unter der Perspektive mehrerer Jahrzehnte wird man feststellen können, dass die Wiederherstellung alter Schulstrukturen und die eklatante Verletzung des Chancengleichheitsgebots unter den Bedingungen der wirtschaftlichen und informationellen Globalisierung grotesk ist.

Aber es ist nichts Neues, dass manchmal das Bewusstsein hinter der Realität hinterherhinkt. Kurzfristig erweist sich manchmal in der Politik Ignoranz als Kompetenz, weil man durch die Mobilisierung diffuser Ängste in einer unaufgeklärten Öffentlichkeit Mehrheiten gewinnen kann. Dem Land und seinen Kindern, wenn man sie alle im Blick hat, dient man damit nicht.

Kurze Antwort auf die Frage „Wie lernt die Bildungspolitik?“

Leider nie allein durch Argumente und manchmal auch ohne solche. Aber das bekommt ihr schlecht.

Literatur

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (in Zusammenarbeit mit der Universität Erfurt): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministerium, von Hermann Avenarius, Hans Döbert, Georg Knauss, Horst Weishaupt, Manfred Weiß, Frankfurt/Main (Oktober) 2001.

PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

Die Autoren

SIEGFRIED GRUBITZSCH (1940)

Dr. rer. nat., Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt psychologische Diagnostik in der Fakultät IV Human- und Gesellschaftswissenschaften.

Präsident der Carl von Ossietzky Universität.

E-Mail: praesident@uni-oldenburg.de

ROLF WERNSTEDT (1940)

Mitglied des Niedersächsischen Landtages. Honorarprofessor für Politische Wissenschaften. Kultusminister des Landes Niedersachsen (1990 bis 1998) und Präsident des Landtages (1998 bis 2003).

c/o Nieders. Landtag, Hinrich-Wilhelm-Kopf-Platz 1, 30159 Hannover

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 134 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 135 Schneewind. Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch, Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. – 70 S.

ISBN 3-8142-1135-9 € 3,10

Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.

ISBN 3-8142-1136-7 € 3,10

Nr. 137 Schulz, Reinhard: Bildung! Nein Danke?. Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas. - 2002. - 35 S.

ISBN 3-8142-1137-5 € 3,10

Nr. 138 von Felden, Heide: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. – 2003. – 35 S.

ISBN 3-8142-1138-3 € 3,10

Nr. 139 Scherf, Henning: Region Nordwest und die Rolle der Hochschulen. – 2003. – 23 S.

ISBN 3-8142-1139-1 € 3,10

Nr. 140 Anweiler, Oskar / Mitter, Wolfgang / Scholz, Wolf-Dieter: „Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. – 2003. – 38 S.

ISBN 3-8142-1140-5 € 3,10

Nr. 141 Limbach, Jutta / Nave-Herz, Rosemarie: Eine Zukunft ohne Kinder? Zur Emeritierung von Rosemarie Nave-Herz. – 2003. – 49 S.

ISBN 3-8142-1141-3 € 3,10

Nr. 142 von Maydell, Jost: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. – 2003. – 81 S.

ISBN 3-8142-1142-1 € 3,10

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.

ISBN 3-8142-1143-X

• 3,10

Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbewegung. Ein lehrreiches kommunitäres Experiment. Zwei Vorträge. – 2003. – 111 S.

ISBN 3-8142-1144-8

• 3,50

Nr. 145 Risse, Erika: Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung der Schule. – 2003. – 95 S.

ISBN 3-8142-1145-6

• 3,50

Nr. 146 Rheinländer, Kathrin: Zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung. – 2003. – 65 S.

ISBN 3-8142-1146-4

• 3,10

Nr. 147 Sack, Fritz: Governing through crime? Helge Peters zur Emeritierung. Mit einer Laudatio von Walter Siebel. – 2003. – 51 S.

ISBN 3-8142-1147-2

• 3,10

Nr. 148 Boeder, Winfried / Hentschel, Gerd / Panitz, Florian / Calbert, Joseph P.: Sprachliches Zeichen - Semantik, Ikonizität : zum Gedenken an Joseph P. Calbert. – 2003. – 81 S.

ISBN 3-8142-1148-0

• 3,10

Nr. 149 Loeber, Heinz-Dieter: Wissen sie, was sie tun? Mutmaßungen über die aktuellen Strategien in der Hochschulpolitik. – 2003. – 35 S.

ISBN 3-8142-1149-9

• 3,10

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. – 2003. – 39 S.

ISBN 3-8142-1150-2

• 3,10

Nr. 151 Kreuzer, Johann: Über Philosophiegeschichte. – 2004. – 37 S.

ISBN 3-8142-1151-0

• 3,10