

Deutsche Lehrer müssen die Stärken ihrer Schüler sehen

Die jüngsten Ergebnisse von Pisa 2009 brachten gute Nachrichten. Die vielleicht wichtigste betraf die Anzahl der Schüler auf der niedrigsten Kompetenzstufe in den untersuchten Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Mit ihren schwach ausgeprägten Fähigkeiten bringen diese Jugendlichen schlechte Voraussetzungen für einen Schulabschluss, für eine Berufsausbildung, aber auch für erfolgreiches Handeln im Alltag mit. Es besteht ein hohes Risiko, dass sie den gesellschaftlichen Anschluss verlieren. Deshalb wird seit Pisa 2000 verkürzt von „Risikoschülern“ gesprochen.

Bei der ersten Pisa-Erhebung im Jahr 2000 lag der Anteil von Jugendlichen auf der niedrigsten Kompetenzstufe in Deutschland zwischen 22 und 23 Prozent in den drei Inhaltsbereichen. Einfach ausgedrückt heißt „niedrigste Kompetenzstufe“, die Fünfzehnjährigen lesen und rechnen auf Grundschulniveau. Allerdings war es keineswegs so, dass auf der untersten Kompetenzstufe nur Hauptschüler oder Jugendliche mit Migrationsgeschichte anzutreffen waren. Der Anteil dieser leistungsschwachen Fünfzehnjährigen umfasste – je nach Bundesland – an Realschulen bis zu einem Viertel, an Gesamtschulen bis zu einem Drittel der Schülerschaft. Selbst an Gymnasien bewegten sich bis zu zwei Prozent der Schülerinnen und Schüler auf diesem niedrigen Niveau.

Bei Pisa 2009 zeigte sich nun, dass es in den letzten Jahren gelungen war, die Anteile von leistungsschwachen Schülern in Deutschland deutlich zu senken. Die Anteile liegen jetzt im Lesen und in der Mathematik bei etwa 18,5 Prozent eines Altersjahrgangs.

Die Botschaft dieses Befunds lautet: Es ist in Deutschland möglich, im Zeitraum einer knappen Dekade den Anteil leistungsschwacher Schüler um ein Fünftel zu senken. Viele andere Staaten, vornehmlich die Vereinigten Staaten, wären glücklich, wenn sie im Rahmen von Programmen wie „No child left behind“ ähnliche Fortschritte erzielt hätten.

Doch führen internationale Vergleiche schnell zu einer zweiten Botschaft: Wenn der Anteil von Jugendlichen auf und unter der niedrigsten Kompetenzstufe zum Beispiel im Lesen in Kanada 10,3 Prozent, in Finnland 8,1 Prozent und in Korea 6,8 Prozent beträgt, dann bleibt bei uns noch viel zu tun. Dabei geht es nicht um einen vom Ehrgeiz getriebenen Wettbewerb, sondern es geht um die Zukunft dieser Kinder und Jugendlichen wie auch um unsere gesellschaftliche Zukunft. In einem von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebenen Gutachten zeigte sich kürzlich, welche Folgekosten mit unzureichender Bildung, festgemacht am Anteil junger Menschen auf der niedrigsten Kompetenzstufe, verbunden sind. Deshalb lohnen sich alle Anstrengungen, diese Anteile zu verringern.

Worauf sind die Fortschritte zurückzuführen, die in den letzten Jahren in Deutschland erzielt wurden? Ausgangspunkt für alle Verbesserungen ist und war die Einsicht, dass es sich Deutschland nicht leisten kann, so viele junge Menschen zu verlieren. Die Pisa-Vergleiche haben dazu beigetragen, das verbreitete Unbehagen zu fassen, an Zahlen zu konkretisieren und Herausforderungen klar zu sehen und zu benennen. Dieser Bewusstseinswandel ist sicher noch nicht in alle Familien und Klassenzimmer gedrungen, doch haben sich vielerorts die Bezugspunkte und Ansprüche verändert. Dies bedeutet mehr Aufmerksamkeit für die Entwicklung von Kindern, eine schärfere Wahrnehmung für Warnsignale und eine stärkere Bereitschaft, auf frühe Anzeichen zu reagieren und sich für das Lernen einzusetzen, ja zu kämpfen, auch wenn es schwerfällt.

Der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg wird als naturgegeben gesehen

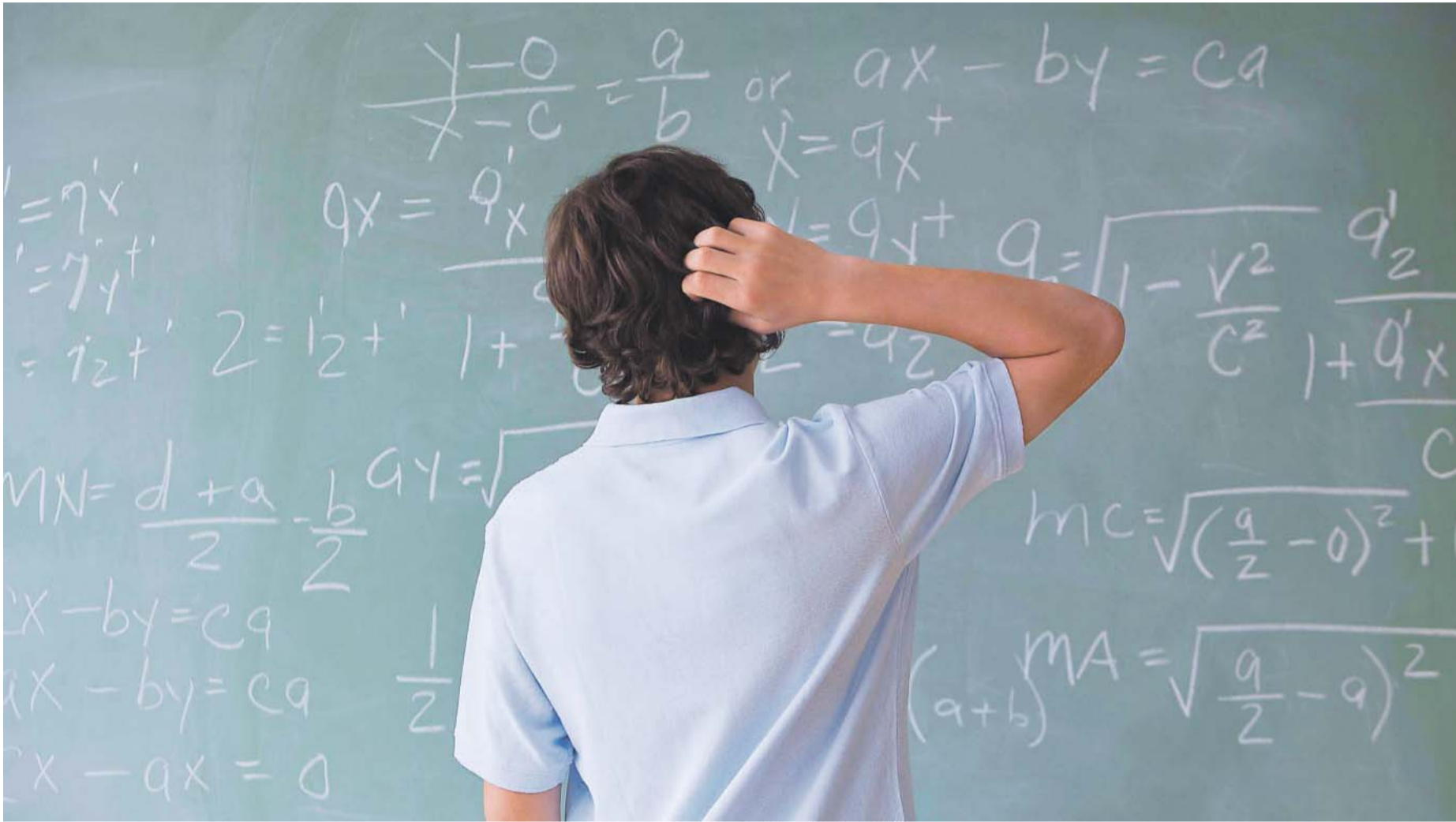
Die Bildungsphilosophie fällt hinter ihre eigenen Ansprüche zurück / Eine Entgegnung auf Konrad Paul Liessmanns Kritik an der Pisa-Studie / Von Henning Schluß

Mit seiner Kritik an Pisa steht Konrad Liessmann unter Bildungsphilosophen nicht allein. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich diese Kritik mit großer Verve gegen ein Forschungsvorhaben richtet, das die Bildungskatastrophe, die Picht 1964 ausrief, empirisch erhärtet. Der zentrale Topos der Kritik ist dabei, dass das, was Pisa messe, nicht Bildung sei, sondern nur Kompetenz. Unter Bildung versteht die Bildungsphilosophie im Anschluss an Humboldt ein In-Beziehung-Setzen des Selbst zur Welt, das auf dieses Selbst verändernd zurückwirkt. Ein solcher Bildungsbegriff werde von Pisa unterboten. Liessmann kritisiert darüber hinaus den Dual von Kenntnissen und Kompetenzen. Pisa messe nurmehr diese Fähigkeiten zum Problemlösen, frage aber nicht mehr nach Wissen.

Pisa verwendet einen Wissensbegriff, der Kenntnisse und den Umgang mit diesen Kenntnissen umschließt. Zentral für diesen Wissensbegriff ist, dass es (im Unterschied zu Intelligenztests) um erlernbare Fähigkeiten geht. Dass zwischen diesem Wissensbegriff von Pisa und dem Humboldtschen Bildungsbegriff eine Differenz besteht, ist unstrittig. Zu konstatieren ist jedoch, dass es Pisa gelingt, nicht nur gepaukte Kenntnisse abzufragen, sondern darüber hinaus den verstehenden Umgang mit erlerntem Wissen zu erheben. Bildungsphilosophen müssten insofern zugestehen, dass Pisa eine notwendige Bedingung von Bildung im neuhumanistischen Sinne erhebt.

Was können Schulen tun, um gefährdete Kinder früher zu erkennen und so zu unterstützen, dass sie ihre Biographie ohne Scheitern durchlaufen?

Von Manfred Prenzel



Intelligentes Üben, ohne sie vor der Klasse bloßzustellen, das brauchen Risikoschüler.

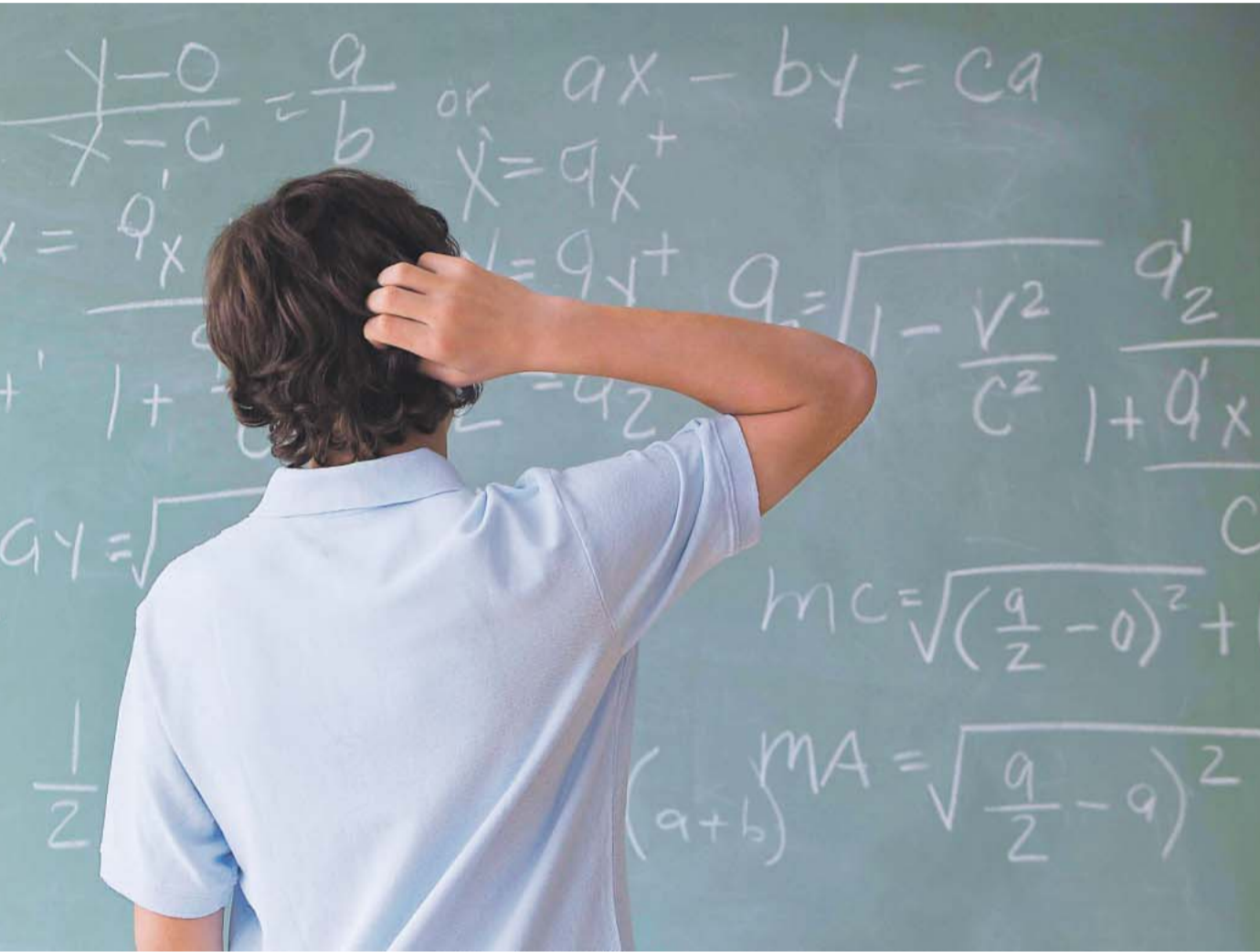
Foto bildagentur-online

Der wichtigste politische Schritt bestand in der Einführung von verbindlichen Bildungsstandards und dem Aufbau eines damit verbundenen Qualitätssicherungssystems. Bildungsstandards definieren mit hoher Anschaulichkeit die fachlichen Anforderungen, denen alle Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe genügen sollen. Vergleichsarbeiten sind ein damit verbundenes Instrument, durch das Klassen und Schulen erfahren, wo sie stehen und inwieweit es ihnen gelungen ist, alle Schüler auf das erforderliche Mindestniveau zu bringen. Wenn diese Mittel richtig verstanden und eingesetzt werden, liefern Vergleichsarbeiten die Bezugspunkte für Förderkonzepte auf der Individual- und Klassenebene sowie für die Unterrichtsentwicklung in der gesamten Schule. Mit der entsprechenden Umsetzung und Nutzung haben viele Schulen in den letzten Jahren begonnen.

Außerdem haben in den letzten Jahren viele Schulen ihre Angebote an zusätzlichen Fördermaßnahmen zeitlich und inhaltlich ausgeweitet sowie qualitativ verbessert. Viele dieser Maßnahmen, die sich gezielt an Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf richten, sind organisatorisch in Nachmittags- oder Ganztagsangebote eingebettet. Als entscheidend für die Nutzung dieser Angebote hat

es sich erwiesen, die Eltern zu gewinnen und einzubinden.

Tatsächlich sind in den vergangenen Jahren zahlreiche weitere Programme und Initiativen gestartet worden, die dazu beitragen können, die Anteile leistungsschwacher Schüler zu senken. Einige dieser Maßnahmen wirken erst mit Verzögerung. So konnten sich zum Beispiel all die Maßnahmen, die in den letzten Jahren zur Verstärkung und Verbesserung der vorschulischen Bildung ergriffen wurden, bei der 2009 untersuchten Pisa-Kohorte der Fünfzehnjährigen noch gar nicht auswirken, denn diese starteten ihre Schulkarriere vor der Veröffentlichung der Er-



gebnisse von Pisa 2000. Damit besteht die Hoffnung, dass die jetzt erkennbaren Verbesserungen bei nachfolgenden Kohorten durch weitere Faktoren ergänzt und verstärkt werden. Allerdings wäre es falsch, sich zurückzulehnen und auf die Wirkung der eingeleiteten Verbesserungen zu warten.

Unser Anspruch muss es sein, in der nächsten Dekade den Anteil leistungsschwacher Schüler auf einen Anteil von maximal 10 Prozent eines Altersjahrgangs zu verringern. Das ist der Anteil, der derzeit in Kanada beobachtet wird und damit ein ambitioniertes, aber realistisches Ziel markiert. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir in Deutschland allerdings unsere Anstrengungen ausweiten und deutlich verbessern. Wie das an Schulen geschehen kann, wird im Folgenden skizziert. In strukturell ähnlicher Weise können und müssen die entsprechenden Bemühungen im vorschulischen Bereich ausgebaut werden.

Das bereits erwähnte Instrumentarium Bildungsstandards – Vergleichsarbeiten – Qualitätsentwicklung muss in Zukunft noch konsequenter an den Schulen ausgeschöpft werden, um Schüler auf unteren Kompetenzstufen zu identifizieren und fördernde Maßnahmen auf der Klassen- und Schulebene einzuleiten. Die Schulen haben, zumindest gegenüber der

Schulöffentlichkeit und der Administration, regelmäßig Rechenschaft abzulegen über die Anteile von Schülern, die den Anschluss zu verlieren drohen, über die ergriffenen Maßnahmen, die erreichten Fortschritte wie auch über einen eventuellen Bedarf an Unterstützung, Beratung oder Fortbildung. Von politischer Seite wird es erforderlich sein, weiter und deutlich als bisher den Stellenwert dieser Verfahren zu betonen und die engagierte, verantwortungsbewusste Verwirklichung vor Ort als selbstverständliche Erwartung an die Professionalität von Lehrkräften und Schulleitungen einzufordern.



Der wichtigste Ort, um die Chance auf Anschluss zu wahren, ist der Unterricht. Was für das Fach und für das Leben wichtig ist, muss beherrscht und deshalb im Unterricht immer wieder angesprochen, verlangt, geübt werden. Dieser Fokus auf das Grundlegende muss den Umgang mit den leistungsschwachen Schülern bestimmen. Sie brauchen Gelegenheiten, um den Nutzen einer grundlegenden Lese- oder Mathematikkompetenz anschaulich zu erfahren, aber auch ihre Fortschritte zu spüren. Entsprechende Gelegenheiten werden durch differentielle Aufgabenstellungen geschaffen, die sich an den unterschiedlichen Kompetenzniveaus ausrichten, die in der jeweiligen Klasse vorzufinden sind. Wie solche Ansprüche konkret umgesetzt werden können, zeigen zum Beispiel die sogenannten „Module“ des Sinus-Programms zur Aufgabenkultur, zur Sicherung des Grundwissens, zum Umgang mit Fehlern oder zur Stärkung des eigenständigen Lernens, die an vielen Schulen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht mit Leben gefüllt wurden und werden. Die Erfahrung aus Programmen wie Sinus lehrt aber auch, dass Schulen oft von außen Anregungen und Unterstützungen brauchen, um in kurzer Zeit Erfolge zu erzielen.

Eine Besonderheit dieser Ansätze zur kooperativen Unterrichtsentwicklung be-

steht darin, auch bei leistungsschwachen Schülern die Verstehensprozesse zu betonen, die für den Aufbau eines weiterführenden Lese- oder Mathematikverständnisses notwendig sind. Das Stichwort des „intelligenten Übens“ beschreibt die Herausforderung, gerade leistungsschwächere Kinder und Jugendliche mit individuell angepassten, vielfältigen Übungsaufgaben arbeiten zu lassen, die als sinnvoll empfunden werden. Auch wenn leistungsschwache Schülerinnen und Schüler daran erkannt werden, dass sie grundlegenden Aufgaben nicht bewältigen können, sollten Fördermaßnahmen an den vorhandenen Fähigkeiten ansetzen und die (vor-



handenen!) Stärken dieser Kinder und Jugendlichen ansprechen und für das Weiterlernen nutzen. Nur so wird der in Deutschland vorherrschende defizitorientierte Blick in einen an Stärken orientierten Ansatz zu überführen sein.

Auf der Ebene der Schule wird es in den nächsten Jahren darum gehen, Nachmittags- und Ganztagsangebote zwar für die zusätzliche Förderung von schwächeren Schülerinnen und Schülern zu nutzen, darüber hinaus aber ein vielfältiges Freizeitangebot zu konzipieren, das anregend ist und Gelegenheiten zu einem informellen (oft unbemerkten) Lernen gibt. Dieses Angebot sollte thematisch so breit anlegt sein, dass die Kinder und Jugendlichen tatsächlich ihre Stärken, sei es im sportlichen, musischen, technischen, sozialen oder handwerklichen Bereich, einsetzen können. Entscheidend wird es sein, Teile des Programms mit externen Partnern umzusetzen, weil diese das inhaltliche Spektrum an Aktivitäten erweitern und zugleich das Leben außerhalb der Schule repräsentieren. Auch hier ist zu wünschen, dass Initiativen zur konzeptionellen Ausgestaltung von Ganztagsangeboten und mit Blick auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bald befördert werden.

Der Autor lehrt am Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung der TUM School of Education.

Bildungsnotizen

Mehr Chemie-Stipendien

Um 1,75 Millionen Euro wird der Fonds der Chemischen Industrie (VCI) in diesem Jahr sein Stipendienprogramm erhöhen. In diesem Jahr sind allein für die Stipendien 7,25 Millionen Euro vorgesehen, damit werden die monatlichen Stipendienraten von 190 Nachwuchswissenschaftlern aufgestockt. Außerdem ist die Vergabe von weiteren 110 neuen Stipendien vorgesehen. Mit einem neuen Sonderprogramm in Höhe von 120 000 Euro unterstützt der Fonds außerdem die Hochschulausbildung in der Elektrochemie. Er will so die Chemikerausbildung in diesem Fachgebiet verbessern. Gute Kenntnisse neuester Methoden und Verfahren in der Elektrochemie seien wichtig, um die wissenschaftlichen und technischen Aufgaben bei der Entwicklung leistungsfähiger Batterien für Elektroautos zu meistern, teilte der VCI mit. Geplant sind mehr als 11 Millionen Euro für Grundlagenforschung, wissenschaftlichen Nachwuchs und die Verbesserung des Chemieunterrichts an Schulen. Investitionen in künftige Generationen seien sicher angelegtes Geld mit optimaler Rendite für unsere Volkswirtschaft, begründete Gerd Romanowski, Geschäftsführer des Fonds der Chemischen Industrie die Erhöhung. Der VCI bietet ein Promotionsstipendium und das Liebig-Stipendium zum Aufbau einer eigenständigen wissenschaftlichen Karriere an, dazu Stipendien für Lehramtskandidaten. Die promovierte Chemikerin Stefanie Roth in Heidelberg ist Liebig-Stipendiatin und verweist darauf, dass es für Chemiker nur das VCI- und das Emmy-Noether-Programm der DFG als Förderung gebe. Sie kann von ihrem Stipendium ihr eigenes Gehalt (2800 Euro monatlich) und Sachmittel für ihre Nachwuchsgruppe für drei Jahre finanzieren, zweimal kann auch Verlängerung beantragt werden. Außerdem beinhaltet das Liebig-Stipendium ein zweijähriges Doktorandenstipendium für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter nach Wahl des Stipendiaten.

Mathe-Fortbildung für Lehrer

Ein Nationales Zentrum für Lehrerbildung für Mathematik will die Telekom Stiftung aufbauen und dafür fünf Millionen Euro investieren. Bewerbungen können sich Hochschulen, die Lehrkräfte in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) ausbilden. Bis zum 11. Februar kann ein zweiseitiges Konzept eingereicht werden, bis zum 29. April müssen die Vollarbeit vorliegen. Eine international besetzte Jury unter Leitung von Jürgen Baumert will die Konzepte prüfen und bewerten, im Sommer ist die Entscheidung geplant. Die Stiftung folgt damit der Empfehlung der Expertengruppe „Mathematik entlang der Bildungskette“, die der Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth geleitet hat. Das Zentrum für Fort- und Weiterbildung im Fach Mathematik ist angelehnt an erfolgreiche Initiativen in England, Österreich oder Schweden. Es richtet sich an Lehrkräfte aus ganz Deutschland. Es soll auch Forschungs- und Entwicklungsprojekte vor allem in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung durchführen. Eine Informationsplattform wendet sich an alle Mathematiklehrkräfte, ein spezieller Weiterbildungsstudiengang an die Multiplikatoren der Fort- und Weiterbildungssysteme in den Ländern. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Lehrern für nichtgymnasiale Bildungsgänge sowie auf fachfremd unterrichtenden Lehrern. oll.

werden scheint. Der zentrale Modus der Bildungsphilosophie war seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts (mit Ausnahme der Pädagogik in der DDR) die Kritik. Gerade auf diesem Kernfeld der Bildungsphilosophie betätigt sich nun die empirische Bildungsforschung. Das ist aus mindestens drei Gründen für die Allgemeine Pädagogik besonders schmerzlich.

Die empirische Bildungsforschung ist mit ihrer Kritik – im Unterschied zur Allge-

Die empirische Bildungsforschung ist mit ihrer Kritik wesentlich erfolgreicher als die Erziehungswissenschaft.

meinen Erziehungswissenschaft – erfolgreich. Es hat keine 10 Jahre Pisa-Untersuchungen gebraucht, bis die Bildungssysteme in Deutschland und Österreich tiefgreifenden Reformen unterzogen wurden. Doch die Kritik an überkommenen standesgesellschaftlich anmutenden Bildungsinstitutionen wird nicht deshalb falsch, weil sie neuerdings auch von anderer Seite geäußert wird. Es bleibt doch die uralte Erkenntnis des Comenius richtig, dass alle alles auf jede Weise zu lehren sei.

Zweitens wird diese Kritik am Bildungssystem gerade von der empirischen Bildungsforschung geübt, die nach Überzeugung der Bildungsphilosophie gar

nicht zur Kritik befähigt ist. Denn empirische Forschung könne ja nur beschreiben, was ist, während es die Philosophie sei, die beschreibt, was sein soll. So wird immer wieder das Argument des „naturalistischen Fehlschlusses“ bemüht, um zu denunzieren, dass die empirische Bildungsforschung doch zu der Kritik gar nicht berechtigt sei, die sie so erfolgreich übt. An Pisa bemäkelt diese Kritik Erhebungsmethoden, die, wenn sie in dem geforderten Sinne verbessert würden, möglicherweise Verschiebungen in der Stelle nach dem Komma brächten, aber doch an dem eigentlichen Skandal nichts ändern würden, dass etwa ein Viertel eines Jahrgangs nicht sinnerfassend lesen kann. Aber zumindest implizit liegt Pisa eben auch eine demokratiekompatible Bildungstheorie zugrunde, indem nämlich keine und keiner systematisch von seinem Recht auf Bildung ausgeschlossen werden darf. Genau das geschieht jedoch, wenn ein Viertel eines Jahrgangs von 15 Jahre alten Jugendlichen nicht sinnerfassend lesen kann. Und wenn dafür nicht etwa mangelnde Leistungsbereitschaft, sondern schulferne Faktoren wie der Bildungshintergrund oder Migrationserfahrungen der Eltern der beste Indikator sind, dann ist etwas faul im Bildungssystem der Staaten Deutschland und Österreich und weniger des Staates Dänemark.

Vor dem Hintergrund einer tiefsetzenden Skepsis gegen den Einfluss der Ökonomie mit ihren kurzfristigen Verwertungsinteressen auf das Bildungssystem gerät es zum durchschlagenden Argu-

ment gegen Pisa, dass diese Untersuchung von der OECD als einer „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ getragen wird. Genährt wird diese Skepsis auch von der Ausrichtung des Testkonzepts, das bemüht ist, Fähigkeiten zu erfragen, die Voraussetzungen zu einer in gesellschaftlicher, persönlicher und ökonomischer Hinsicht befriedigenden Lebensführung sind. Hinzu kommt, dass die Wirtschaft offenbar selbst ein verstärktes Interesse an ebendiesen Bildungsfragen entwickelt.

An der bildungsphilosophischen Warnung vor dem Einfluss der Wirtschaft auf das Bildungssystem ist deshalb vieles berechtigt, weil die Ökonomie gegenwärtig am stärksten expansiv auf anderen Handlungslogiken verpflichtete Zusammenhänge einwirkt. Dahinter steht die Erfahrung, dass die Ökonomie Menschen zur Heranbildung von fügsamen Arbeitskräften brauche. Allerdings hat der Bildungsphilosoph Heinz-Joachim Heydorn bereits in den sechziger Jahren einen gegenläufigen Effekt in dieser Beziehung prognostiziert. Die moderne Wirtschaft sei aus ökonomischem Eigeninteresse zunehmend auf gut ausgebildete, aber auch innovative Mitarbeiter angewiesen, die nicht nur Tätigkeiten ausüben, sondern Eigeninitiative zeigen. Die Anforderung, die aus der Ökonomie an das Bildungssystem gestellt wird, rückt deshalb sehr nah an das von der Bildungsphilosophie selbst formulierte Ziel des mündigen Menschen heran, der an der menschlichen „Mitgesamttätigkeit“ (Schleiermacher)

teilhaben kann. Ein solches Aneinander-rücken von Interessen nimmt die Bildungsphilosophie jedoch nicht wahr, weil sie den Eigenwert von Bildung bedroht sieht. Alles, was Bildung verzwecke, stelle ebendiesen Eigenwert in Frage.

Wenn die Bildungsphilosophie nun diese Bestrebungen ablehnt, die sie selbst in ihrer damaligen Avantgarde gegen die Standesgesellschaft gefordert hat, nur weil alte „Feinde“ mittlerweile von der Notwendigkeit ebendieser Forderungen – aus freilich anderen Gründen – überzeugt sind, fällt sie faktisch zurück in die Verteilung ebenjener fast standesgesellschaftlichen Strukturen, die sie einstmalig mutig kritisiert hat. Während die Ökonomie längst eine Umstrukturierung des öffentlichen Bildungssystems fordert und Schritte auf diesem Weg durchsetzt, verteidigt die Bildungsphilosophie die Zusammenhänge von Herkunft und Bildungserfolg als anscheinend naturgegebene Tatsache. Damit verabschiedet sie sich von ihrer Tradition des Streites für das Recht auf Bildung unabhängig vom Vermögen und Wollen der Eltern und redet faktisch einer Gesellschaft das Wort, in welcher der Stand der Eltern bestimmt, was den Kindern zu werden möglich ist. Schlimm genug, wenn Pisa zeigt, dass dies auch unter demokratischen Bedingungen in Deutschland und Österreich für viel größere Bevölkerungsgruppen als in anderen Ländern der Fall ist.

Der Autor lehrt Empirische Bildungswissenschaft und Bildungstheorie an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien.