

Valentin Merkelbach

Juni 2005

Zur Geschichte der deutschen Schulreform im Kontext der aktuellen Debatte

Die hitzige Debatte über die Ergebnisse von PISA 2000 ist abgeflaut und wird, wie bereits PISA 2003 zeigt, auch durch weitere schlimme Nachrichten über das deutsche Schulsystem nicht noch einmal eine so leidenschaftliche öffentliche Anteilnahme entfachen. In dieser Situation verdient eine Studie besondere Aufmerksamkeit, in der mit distanzierendem Blick versucht wird, die aktuelle bildungspolitische Debatte historisch zu verorten:

Rose Boenicke, Hans-Peter Gerstner, Antje Tschira: Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004, 190 S., 29,90 €

Die Publikation resultiert aus der Arbeit eines erziehungswissenschaftlichen Seminars an der Universität Heidelberg unter der Leitung von Rose Boenicke, die gleich im ersten Kapitel („Pisa als Wendepunkt“) signalisiert, die Interpretation von Forschungsergebnissen nicht in vornehmer Zurückhaltung den Medien und der Politik zu überlassen zu wollen. Ihre These vorab: Das hochselektive deutsche Schulsystem kann lange vor PISA schon, durch PISA aber ein weiteres Mal eindrucksvoll bestätigt, international nicht mehr mithalten, weil es als System auf eine Gesellschafts- und Wirtschaftsform hin angelegt ist, die es so längst nicht mehr gibt, und weil sich dieses System den hohen Anteil von systembedingten „Bildungsverlierern“, ganz überwiegend aus unteren Sozialschichten, immer weniger leisten können.

In referierenden Kapiteln wird im Folgenden diese These belegt. So im zweiten Kapitel die Entwicklung der selektiven deutschen Schule, die zwar immer wieder das ganze 19. und 20. Jahrhundert hindurch von Reformversuchen massiv in Frage gestellt wurde, aber nie ernsthaft im Sinne einer gemeinsamen Schule für alle verändert werden konnte, - bis auf die gemeinsame Grundschule für alle (1920), die gegen den erbitterten Widerstand der Konservativen durchgesetzt wurde.

Ein weiteres Thema der Studie ist die Rechtfertigung von Ungleichheit im System, insbesondere durch den in der deutschen Mentalitätsgeschichte tief verwurzelten naturalistischen Begabungsbegriff, mit dem ja immer noch die Dreigliedrigkeit begründet wird. Unter einem bildungstheoretischen und bildungsökonomischen Aspekt geht es dann um die Frage, in welchem Maße das deutsche Schulsystem im Vergleich mit anderen inzwischen veraltet ist und weder ökonomischen Erwartungen noch Erwartungen an Bildung zu entsprechen vermag. Schließlich wird über reformpädagogische Alternativen zur traditionellen Lernkultur referiert, wie sie sich in erfolgreichen Schulsystemen des Auslandes, aber auch in zahlreichen deutschen Reformschulen entwickelt haben.

Im Schlusskapitel („Abschied von der selektiven Schule“) zieht die Gruppe nicht nur ein Resümee der Studie, sondern formuliert eine bildungspolitische Bilanz mit Blick auf die Debatte nach PISA 2000. Schlechte Noten bekam das deutsche Schulsystem seit Georg Pichts Warnung vor der „deutschen Bildungskatastrophe“ (1964) in mehreren internationalen Vergleichsstudien – immer mit dem gleichen negativen Ergebnis und immer politisch weitgehend folgenlos. Während nach TIMSS immerhin ein Grummeln in der deutschen Öffentlichkeit zu hören war, setzt mit PISA 2000 ein Sturm der Entrüstung ein. Doch der betraf zunächst nur die blamablen Ergebnisse, die schleunigst besser zu werden hatten, nicht jedoch das früh selektierende System als einen wesentlichen Faktor dieser Ergebnisse. Die

administrativen Maßnahmen der Politik, die unter großem Zeitdruck bisher beschlossen wurden – wie die schulformenbezogenen Bildungsstandards für zentrale Abschlussprüfungen – erinnern die Gruppe „an dasselbe bildungspolitische Flickwerk, das zu den PISA-Ergebnissen geführt hat“. (S.170)

Die große Bedeutung der PISA-Studie für die Schulforschung und den bildungspolitischen Diskurs hat die Autor/innen allerdings nicht davon abhalten können, sich am Ende ihrer Studie kritisch mit der Tatsache auseinander zu setzen, dass der zentrale Begriff der Studie nicht mehr Bildung heißt, sondern Kompetenz. Es gehe um Fähigkeiten, die einen eher instrumentellen Zuschnitt haben. Zwar schließe der Kompetenzbegriff, der ja auch der Formulierung von Bildungsstandards der KMK zugrunde liegt, traditionelle Bildungsvorstellungen mit ihrer Betonung kultureller und persönlicher Identität nicht aus und es sei deren wechselseitige Ergänzung durchaus vorstellbar. Dennoch drohe dieser zentrale Begriff der Kompetenz „eine eigene selektive Dynamik zu entfalten, insofern er Bewusstseinsqualitäten“ vernachlässige, „wenn sie keine instrumentelle Entsprechung haben“. Das habe mit Gründen der Messbarkeit zu tun. Kompetenz sei eben besser zu operationalisieren als Bildung und lasse sich auch auf leichter definierbare Teilqualifikationen beziehen. (S.174 f.)

Um Messbarkeit werde es künftig gehen – „um Messbarkeit von Schülerleistungen, Messbarkeit von Bildungssystemen, Rechenschaftslegung bezüglich Effektivität, gemessen an guten Testwerten möglichst vieler Schüler“. Dabei bediene man sich durchaus reformpädagogischer Unterrichtsmethoden. Was sich jedoch abzeichne, sei „eher die Tendenz einer betriebswirtschaftlichen Rationalisierung schulischer Einrichtungen“. Wie schon bei PISA zu beobachten soll wohl auch künftig ein groß angelegtes Bildungsmonitoring die Einhaltung globaler Standards überprüfen. Dabei stehe nicht der einzelne Schüler, sondern die Schule oder ein ganzes Schulsystem auf dem Prüfstand.

Effizienzmessung sei zwar zu begrüßen, auch im Interesse der Eltern, die wissen wollen, wie gut das Bildungsangebot einer Schule ist. Die Kehrseite einer solchen Leistungsmessung sei jedoch, dass dies „zwangsläufig zu einer Auseinanderentwicklung der Bildungsangebote“ führe. Wo Leistung gemessen werde, gebe es Gewinner und Verlierer. Für die „guten Schulen“ sei das keine Problem. Was aber, fragen die Autor/innen, geschieht mit den Schulen, die unter so schwierigen Voraussetzungen arbeiten, dass sie beim besten Willen keine vergleichbaren Resultate erzielen können? Wenn diese Schulen nicht die Möglichkeit erhielten, zu „guten Schulen“ zu werden, indem sie „die entsprechende finanzielle, personelle und soziale Unterstützung“ bekommen, sei ein solches Bildungsmonitoring „nichts anderes als eine neues Instrument schulischer Selektion“. (S.175).

Gegenüber dieser Reduktion des Bildungsbegriffs auf „überprüfbare Kompetenzprofile“, die mit „der Beschneidung kulturell tradiert Inhalte“ und damit zugleich mit einer Verengung des „orientierenden Horizonts für das Individuum“ einhergehe, insistiert die Gruppe auf einem Bildungsbegriff, der „über ergebnisorientierte Leistungsstandards, leicht operationalisierbare Teilkompetenzen und damit einhergehende kurzfristige Nützlichkeitsersparungen“ hinausgeht; der sich „vor aller Nützlichkeit - im Sinne der Ausrichtung an den wechselnden Erfordernissen des Arbeitsmarkts – auf den Anspruch von Menschen auf Selbstentfaltung“ bezieht. (S.176)

Riskant sei die auf Effizienz reduzierte Fassung von Bildung nicht zuletzt in politischer Hinsicht; denn Demokratien lebten von mündigen Bürgern und durch Schlüsselqualifikationen allein, die viel zu technisch angelegt seien, lasse sich ein so

komplexes inhaltliches Vermögen wie die „Fähigkeit zu eigenem reflektiertem Urteil“ nicht erreichen. Noch weniger sei allerdings damit zu rechnen, „dass die durch das Bildungssystem von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen ein Interesse an Demokratie aufbringen werden“. (S.177)

Das Buch empfiehlt sich für die, die beruflich oder politisch an der Reform unseres Schulsystems unmittelbar beteiligt sind. Es kann darüber hinaus zu einer spannenden Lektüre werden für alle, die sich beteiligen an öffentlichen Diskurs, in dem es über die allgegenwärtige Standortfrage hinaus um nichts Geringeres geht als die Vereinbarkeit dessen, was mit den zentralen Begriffen Kompetenz und Bildung gemeint ist und um die Frage, wie unsere Bildungsinstitutionen ausgestattet sein müssen, um diese Vereinbarkeit zu leisten.