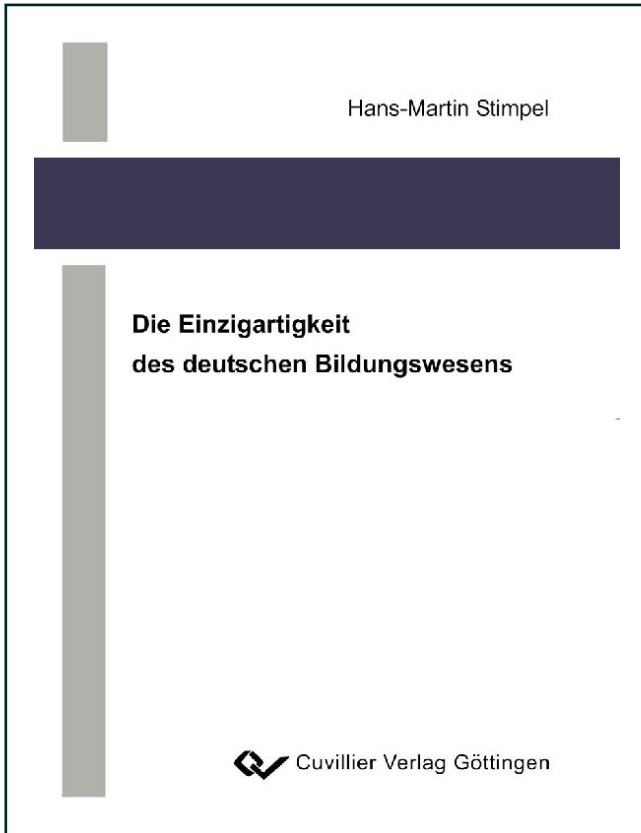




Hans-Martin Stimpel (Autor)

Die Einzigartigkeit des deutschen Bildungswesens



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/2577>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentzsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen, Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

Einleitung

Wer Bildungssysteme beurteilen will, sollte seinen Blick über die Landesgrenzen hinaus erweitern. Dazu können international vergleichende Studien beitragen. Sie lassen unter anderem eine in ihren Merkmalen teils vollständige, teils weitgehende Besonderheit des deutschen Bildungswesens erkennen. Vor allem dessen größter Teilbereich, das Schulsystem, erweist sich in vielerlei Hinsicht als überwiegend einzigartig.

Am deutlichsten wird diese Singularität, wenn man Vergleiche mit denjenigen Ländern anstellt, deren Bildungssysteme durch sorgfältig geplante, umfassende und jahrzehntelang fortdauernde Reformen grundlegend verändert und hiermit auf nationale und globale Wandlungen eingestellt worden sind. Sie werden als „Reformländer“ bezeichnet. Jedoch wird nicht deren hierzulande weithin vergebliche Kopie ihrer Strukturen und Maßnahmen propagiert, auch dann nicht, wenn manche Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung es nahe zu legen scheinen. Bei eigenen, seit 1965 durchgeführten vergleichenden Untersuchungen externer und interner Strukturen von Schul- und Hochschulsystemen (mit Schwerpunkt in Skandinavien) wurde von Jahrzehnt zu Jahrzehnt immer deutlicher, dass viele nachweisbare Unterschiede nicht nur auf innerschulische, sondern auch auf historische und kulturelle Ursachen zurückzuführen sind. Hierdurch stoßen Versuche, Strukturen von Bildungssystemen anderer Länder übernehmen zu wollen, an Grenzen.

Dennoch ist der Blick nach außen wichtig: Er schärft die Aufmerksamkeit für Eigen- und Besonderheiten, die innerhalb der Landesgrenzen fortbestehen. Hiermit kann er kritisch-konstruktive Bedeutung gewinnen. Auch führt er zu der Frage, ob es die deutsche Bildungspolitik - empirischen Beweisen zum Trotz - in den vergangenen Jahrzehnten wirklich „besser wusste“ als die anderer Staaten, wenn sie das Bildungswesen, dessen Ursprung im 19. Jahrhundert zu finden ist, ohne ähnlich tiefgreifende Transformationen bestehen ließ. Ist es ihr klarer geworden als den Bildungspolitikern und Pädagogen in den Reformländern, welche Merkmale, Strukturen und konkrete Maßnahmen der Reform zu einem modernen, lernintensiven, leistungsfähigen und gerechteren Bildungssystem innerhalb eines demokratischen, rechtsstaatlich verfassten Gemeinwesens führen können? Ist diese Selbstgewissheit nach historischen Erfahrungen und vorliegenden Ergebnissen international empirischer Untersuchungen noch zu rechtfertigen?

Aber nicht nur - wie oft angenommen wird - Entwicklungen in Skandinavien - etwa in Finnland und Schweden - können die bildungspolitische Diskussion in Deutschland anregen. Nachdem jahrzehntelang über Fragen der externen Struktur diskutiert wurde, gilt diese Problematik hierzulande als überholt. Aber eines der Gegenbeispiele ist die Schweiz, wo man u.a. die Ergebnisse der Bildungsforschung, aber auch den Vergleich von Schulentwicklungen in

den eigenen Kantonen dazu nutzt, um externe wie interne Strukturen „empirisch“ zu untersuchen und hierbei zu differenzierenden Folgerungen zu gelangen. In dem Beitrag von Oberschulrat Jochen Schweitzer „PISA - Vergleiche ohne Tabus!“ lautete der Untertitel: „Die Schweiz zeigt, wie auch Strukturfragen offensiv diskutiert werden können“.¹

Allein dieses Beispiel zeigt, dass deutsche internationale Bildungsforschung noch viele Chancen hat, ihre Aspekte über die Grenzen hinaus zu erweitern, hierbei auch die Problematik der externen Strukturen aufzugreifen und wichtige Teilaspekte nicht vorschnell auszuschließen.

Unter erweiterten internationalen Aspekten kann auch folgendes klarer und sachgerechter beurteilt werden:

1. In Deutschland gab es in den letzten Jahren einige erste Anzeichen, dass sich das Niveau von Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften verbessert hat. Im Bereich „Problemlösen“ übertrafen die Leistungen den OECD-Durchschnittswert. Mögliche Fortentwicklungen können nun durch PISA, IGLU und weitere Studien in den nächsten Jahren überprüft werden. Jede Form von kompetent geplanter und durchgeführter Evaluation ist wichtig. Alle Auslandsstudien - sei es in Ländern mit selektiven oder mit integrativen Systemen - haben eindeutig ergeben, dass ohne die Entwicklung differenzierter Formen der Evaluation und Selbstevaluation für Schulen und Hochschulen kein Fortschritt zu erwarten ist, der die Bezeichnung „Reform“ verdient.

2. Es wird dann auch sachgerechter zu überprüfen sein, was es bedeuten könnte, dass nach Veröffentlichung der Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU sowie der OECD-Indikatoren die deutsche Kultusministerkonferenz einige Empfehlungen für Ziele und Durchführung von Reformen verabschiedet hat, die - mag man sie bisher auch unterschiedlich einschätzen - immerhin noch vor wenigen Jahren undenkbar waren. Ihre Verwirklichung würde den Aufwand und Umfang der seit Jahrzehnten durchgeführten Innovationen in Reformländern nicht erreichen, aber unter bestimmten, günstigsten Bedingungen einige Maßnahmen und Aktivitäten einleiten, die das deutsche Bildungswesen partiell voranbringen könnten. Besonders erfolgreich wären sie dann, wenn es gelingen würde, die dramatischsten Mängel zu beheben, die internationale Vergleiche nach wie vor aufzeigen: Unter anderem eine nur durchschnittliche Lesekompetenz, den viel zu hohen Grad an sozialer Disparität, die viel zu enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb und den nahezu einmalig hohen Umfang der Risikogruppen. Diese Defizite sind nicht allein für die Betroffenen, sondern auch für die deutsche Gesellschaft in mehrfacher Weise folgenreich. Auch darauf ist bereits vielfach eingegangen worden, hier erfolgt es ein weiteres Mal in eigenen Zusammenhängen und im Rückgriff auf empirische Studien.

3. Auch Empfehlungen und Aufgabenkataloge der Kultusminister, weiterhin Reaktionen auf Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung, werden - noch ohne weitere Erläuterung und Stellungnahme - aus einem weiteren

Grund vorangestellt. Sie sollen dem Eindruck entgegenzutreten, hier würde mit dem Nachweis der Einmaligkeit des deutschen Bildungswesens nur eine negative „Mängelliste“ unseres Schulsystems aufgestellt, ohne auf Bemühungen hinzuweisen, problematische Defizite und Schwächen zu verringern.

4. Einer der ehemaligen Minister und früheren Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz, Prof. Rolf Wernstedt, hat kürzlich die „Hauptaufgaben“ der Reform angegeben und zugleich auf die noch fortzusetzende „inhaltliche Aufarbeitung“ internationaler Studien durch die Kultusministerkonferenz hingewiesen. Ihm Mangel an Kritik vorzuwerfen, wäre ungerecht, denn er meinte, es würde bisher noch „wie die Katze am heißen Brei... um die Frage herumgegangen, ob und wie man den skandalösesten Befund aller PISA-Studien beseitigen will, dass in Deutschland das sozial ungerechteste und persönlich hemmendste Schulsystem aller beteiligten Länder existiert“. Unter anderem erklärte er: „Im Übrigen wäre es nicht schlecht, wenn die Kultusminister sich auch als Sachwalter eines Bildungsverständnisses artikulierten, das nicht nur die berufliche Verwertbarkeit von Lernprozessen im Auge hat, sondern auch die kulturelle und demokratische Kompetenz.“¹ Er hat verdeutlicht, dass es ihm in seinem Beitrag um einen „skeptischen Rückblick mit zuversichtlicher Perspektive“ ging. Auch für die Kultusminister stünden nunmehr „qualitative Bewertungen der Bildungssysteme und ihre Weiterentwicklung... im Zentrum der Entscheidungen“. Hierdurch erfolge ein „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik der Länder“. Die KMK sehe nun ihre „Hauptaufgabe ...in Zukunft in folgenden Bereichen“:²

- „Regelmäßige Teilnahme an nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichen
- Entwicklung und Implementierung bundesweit geltender Bildungsstandards
- Gründung eines wissenschaftlichen Instituts der Länder zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
- Länderübergreifende Qualitätssicherung und Definition von vorrangigen Handlungsfeldern (z.B. Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, Verbesserung der Lesekompetenz und des Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge sowie Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit)
- Entwicklung gemeinsamer Standards einer Lehrerbildungsreform
- Koordinierung des Beitrags der Länder zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes...
- Aufbau einer Bildungsberichterstattung für Deutschland...“

Jedoch wird zugleich angemerkt, dass diese empfohlenen Aufgaben „auch einen anderen Typus von Mitarbeitern verlangen als die herkömmlichen Beamten. Die zukünftige Arbeit wird hoch spezialisierte und kenntnisreiche Mitarbeit erfordern, im Übrigen auch von den Ministerinnen und Ministern.“

Eine zweite, noch kürzer zusammenfassende Übersicht unter dem Titel „Zentrale Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für Schulreformen nach PISA“ wurde in einem Wochenmagazin veröffentlicht:³

- 1 Sprachförderung für Vorschulkinder
- 2 Frühere Einschulung, flexible Schuleingangsphase
- 3 Gezielte Förderung grundlegender Kompetenzen wie Lesen oder Mathematik
- 4 Förderkurse für Ausländerkinder
- 5 Einführung von Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen
- 6 Reform der Lehrerausbildung
- 7 Einrichtung von Ganztagschulen

Auch diese Empfehlungen sind unter internationalen Aspekten klarer und sachgerechter zu beurteilen als nur unter nationalem oder gar provinziellem Blickwinkel. Wie - und wie weit - sie Handlungsrelevanz gewinnen und zu einer nachhaltig verbesserten, reformierten Bildungspraxis führen können, ob - unter anderem - die nötigen Mittel hierfür bereitgestellt werden und in welcher Weise hierzu erforderliche veränderte Aus- und Fortbildung der Lehrer erfolgen wird, muss abgewartet werden.

Vorläufig treffen die Empfehlungen noch auf eine in der Schulpraxis entstandene Skepsis gegenüber den „von oben“ vorgeschlagenen oder verordneten Veränderungen. Auch bisher innovationswillige Lehrerinnen und Lehrer fordern übereinstimmend auf Grund von Enttäuschungen, endlich die bisher übliche Form der „Reformerei zu beenden“. Sie selbst gehören zu denjenigen, die an Bemühungen um Verbesserungen ihrer lokalen Schulverhältnisse teilgenommen haben. Ihre Kritik hat also ihren Beweggrund nicht im bequemen „Wir wollen endlich Ruhe haben“, sondern in Erfahrungen mit partikularen Veränderungen, die sie als Scheinverbesserung erlebten. Auch erlebten sie praktisch kaum nützliche Reformdiskussionen, die weniger pädagogischen als ideologischen oder parteitaktischen Argumenten den Vorzug gaben. Ihre kritische Distanzierung ist auch als Reaktion auf das Hin und Her von manchen ermüdenden, als Reformen ausgegeben partiellen, oft zu wenig geplanten und koordinierten Einzelmaßnahmen zu verstehen, die nichts Grundlegendes vorangebracht haben. Angesichts zunehmender, multikausal verursachter Verhaltenssyndrome von Kindern und Jugendlichen, die im Sprach- und Kommunikationsverfall und in Gewaltakten ihren Ausdruck finden, werden manche angeordneten Veränderungsmaßnahmen in der Phase wirtschaftlicher Stagnation auch von bisher reformbereiten und engagierten Lehrern vielfach als Zumutung erlebt.

Reform-Demotivation ist eine der Folgen der Einzigartigkeit sowohl von Merkmalen wie von Entwicklungen des deutschen Bildungssystems. Auch aus diesem Grund scheint es notwendig zu sein, wenigstens auf Versuche konstruktiver Verbesserungen und auf Anzeichen von Teilfortschritten hinzuwei-

sen. Diese Versuche sind aber sowohl durch Beispiele aus der Schulpraxis als auch durch Vergleiche mit anderen Bildungssystemen am deutlichsten aufzuzeigen. Daher wird im Teil I mit Berichten über ein schwedisches und über deutsche Praxisbeispiel begonnen. Es schließen sich - im Teil II - Berichte über Entwicklungen in anderen Staaten, die hier verkürzt als „Reformländer“ bezeichnet werden, an. Erst dadurch wird auch die vollständige oder weitgehende Singularität des deutschen Schulsystems deutlicher, auf die durch internationalen Vergleiche in mehreren Kapiteln und noch einmal im abschließenden Teil III hingewiesen wird.