



Eva Wyss (Hrsg.)

Von der Krippe zum Gymnasium

Bildung und Erziehung
im 21. Jahrhundert

BELTZ JUVENTA

Eva Wyss (Hrsg.)
Von der Krippe zum Gymnasium

Eva Wyss (Hrsg.)

Von der Krippe zum Gymnasium

Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5119-3

Inhalt

<i>Eva Lia Wyss</i> Das Gymnasium in der Wissensgesellschaft. Zwischen Angebot und Nachfrage, Bildungsgerechtigkeit und Prestige	7
<i>Remo H. Largo</i> Schule endlich beim Kind angekommen	12
<i>Elsbeth Stern und Sarah Hofer</i> Wer gehört auf das Gymnasium? Intelligenzforschung und Schullaufbahnentscheidungen	41
<i>Philipp Sarasin</i> Bildung in der Wissensgesellschaft – oder: Sind tiefe Matura-Quoten sinnvoll?	55
<i>Franz Eberle</i> Ist das Gymnasium noch zeitgemäß? Eine empirische und eine normative Sicht	82
<i>Ludwig Haag und Doris Streber</i> Nachhilfeunterricht: Hilft er, was er verspricht?	97
<i>Philipp Gonon</i> Ist nutzenorientierte Bildung gerechtfertigt? Berufliche und gymnasiale Bildung in der Schweiz zwischen Industrie, Gesellschaft und Individuum	123
<i>Margit Stamm</i> Mythen des Bildungsdiskurses	141
<i>Jürgen Oelkers</i> Reformpädagogik and Beyond	159
<i>Katharina Kellerhals</i> Von Bubenquoten und Frauenlücken. Ein Blick in die Geschichte des Geschlechterdiskurses im Bildungswesen	183
In diesem Band (Abstracts)	202
Die Autorinnen und Autoren	206

Eva Lia Wyss

Das Gymnasium in der Wissensgesellschaft

Zwischen Angebot und Nachfrage,
Bildungsgerechtigkeit und Prestige¹

Der Hälfte der Kinder, die eine Krippe besuchen, gelingt später der Sprung auf das Gymnasium, liest man in der Zeitung. Dies ist ein Fakt, doch nicht die Krippen sind der Grund, sondern es liegt an den gut ausgebildeten Eltern. Denn bis heute ist das bildungsnahe Milieu ein ziemlich sicherer Garant für bessere Bildungschancen.

Dies beginnt bereits in den Grund- und Primarschulen. Da bemühen sich die Lehrerinnen und Lehrer nach Kräften um eine individuelle Förderung der Kinder. Die großen Schulleistungsstudien aber führen uns nur unbefriedigende Resultate vor. Der Blick über den nationalen Zaun macht deutlich, dass es bei den Nachbarn hüben wie drüben nicht zum Besten steht. Sowohl in Deutschland wie auch in der Schweiz gelingt es nicht, das Ideal der Bildungsgerechtigkeit auch nur annähernd durchzusetzen. Dabei stehen die Lehrerinnen und Lehrer inzwischen unter einem enormen Erfolgsdruck.

Remo Largo (S. 202ff.) stellt mit gutem Grund die Frage, wie die Kinder denn ihrer Entwicklung und ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden könnten? Wer anders als der Lehrer oder die Lehrerin kann die Kinder und Jugendlichen so fördern, dass soziale Herkunft und Geschlecht sich nicht negativ auf die Bildungskarriere auswirken? Man fragt sich dann (hinter vorgehaltener Hand), weshalb die erforderlichen Kompetenzen selbst bei den „guten“ Schülerinnen und Schülern nicht verfügbar sind.

1 Der vorliegende Sammelband, der mit der freundlichen Unterstützung des Zürcher Universitätsvereins (ZUNIV) publiziert werden konnte, geht auf eine Ringvorlesung gleichen Titels der Universität Zürich zurück, die im Wintersemester 2012 vom Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (www.zhsf.ch) veranstaltet wurde. Für die engagierte Mitarbeit an diesem Band danke ich Vita Alix Hetzer und Nicole Mattern herzlich.

Denn beim Übertritt in weiterführende Schulen gehen auch die Eltern davon aus, ihr Nachwuchs würde es ohne Nachhilfestunden oder Zusatzunterricht nicht schaffen. An ihre Stelle treten Legionen von halb- und unprofessionellen NachhilfelehrerInnen, die den SchülerInnen Privatstunden oder Schulunterricht in Kleingruppen erteilen, in denen nachgeholt wird, was die Schule nicht zu leisten vermag. Die Nachhilfe ist dabei gerade auf mehrfache Weise nützlich. Ludwig Haag und Doris Streber (S. 97ff.) beobachten neben der Lernwirksamkeit auch eine positive Stärkung des Selbstvertrauens der SchülerInnen. Es fragt sich, weshalb ein derart effektiver Unterricht nur in der Nachhilfe gelingt und aus welchen Gründen solch positive Effekte nicht längst schon in den Schulen nutzbar gemacht werden? Beim Übertritt an weiterführende Schulen potenzieren sich die Probleme. Im statistischen Vergleich der OECD zum Stand der Bildungsqualität der Länder wird die Schweiz wegen der viel zu niedrigen – man sagt bisweilen künstlich niedrig gehaltenen – Maturitätsquote getadelt. Deutschland allerdings wegen der zu hohen. In Deutschland sind es über 30%, in der Schweiz dagegen nicht mal 20%, die gleich nach der Grund- oder Primarschule ans Gymnasium gehen. In Zürich, dem Nadelöhr der Nadelöhre, verschärfte sich die Situation. Dort fehlen im Moment, aus Gründen der demografischen Entwicklung, sage und schreibe 400 Plätze, doch die Bildungsdirektion des Kantons ist standhaft und behauptet „Die Flotte ist gekauft!“, weitere gymnasiale Klassen werden nicht bereitgestellt. Hier geschieht „Bildungsplanung“, die den Namen nicht verdient, denn man argumentiert auf dem Buckel der Schwächsten. Auch hier also keine Bildungsgerechtigkeit.

Eine Diskussion entfachte sich zudem – um beim Beispiel Zürich zu bleiben – um die Frage des Übertritts durch eine Prüfung. Mit einer Quote von nicht einmal 18% (2011) fragen sich nicht wenige, wie das Prüfungsreglement sinnvoll gehandhabt werden kann, das auf einem Konzept der (einer genügend bis guten) Leistung aufbaut. Offensichtlich ist vielmehr, dass selbst die leistungstarken Kinder es nicht schaffen, da einige von ihnen letztlich „unter dem Strich“ stehen werden.

Gleichzeitig wird das Augenmerk auf einen Nebenschauplatz gerichtet, wo eine Konkurrenzsituation zwischen Gymnasium und Berufsfachschulen inszeniert wird. Als ob es sich um Alternativen handeln würde! Die Situation ist eine andere: über der beruflichen Ausbildung hängt das Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit. Philipp Sarasin zeigt in seiner Strukturanalyse (S. 55ff.) im Detail auf, dass auch bei einem Ausbau des gymnasialen Sektors gerade nicht die Akademiker eine Arbeitslosigkeit zu befürchten haben, vielmehr sind es Absolventen von Berufsausbildungen, die bei schnellem, gesellschaftlichen Wandel in die Arbeitslosigkeit abdriften. Zudem haben inzwischen auch die Lehrmeister Gefallen gefunden an den jungen Leuten vom Gymnasium, die in Massen auf den Markt strömen, und ziehen diese neuerdings den

Real- und Sekundarschülern vor. Die schulisch schlechter positionierten Jugendlichen (und hier besonders die Mädchen) haben das Nachsehen.

Zu lange hat man sich allerdings auf den Lorbeeren ausgeruht, war – recht – glücklich darüber, dass die Schweiz über ein duales Bildungssystem verfügt und übersah dabei, dass das heutige System den Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht mehr gewachsen ist. Denn der Ansturm auf die Gymnasien hängt offensichtlich nicht einzig mit dem Wunsch nach einem akademischen Studium zusammen, es geht um die breite und solide Allgemeinbildung, die ausbaufähige mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, die Schreibkompetenzen, die heute viel stärker als je zuvor als eine ideale Ausgangslage für die unterschiedlichsten *beruflichen und akademischen* Ausrichtungen gesehen werden.

So wird sich die berufliche Ausbildung, wenn sie sich zu stark auf Nützlichkeit hin orientiert, die Frage gefallen lassen: Nützlichkeit für wen? In dem dualen System gerät die Berufsbildung nun in eine unglückliche Konkurrenzsituation zum Gymnasium. Eine Konkurrenz, der sie – heute – nicht gewachsen ist und auch nicht gewachsen sein kann. Denn gerade in den prestigereichen Domänen kann die berufliche Ausbildung, die vom Anwendungsbezug und dem Nutzen für den Betrieb bestimmt wird, zu wenig Stunden aufbringen. Philipp Gonon zeigt (S. 123ff.) verschiedene Formen von Nutzenorientierung der beruflichen und gymnasialen Bildung und die Tendenz des Aufbaus von hybriden Formen, mit denen die berufliche Bildung eine Annäherung an die Akademie sucht.

Doch sollte man nicht nur den Anschluss nach oben suchen, sondern sich stärker auch nach unten orientieren und nach Möglichkeiten suchen die Schülerinnen und Schüler der Real- und Sekundarschulen zu fördern, um ihnen zu besseren Zukunftsperspektiven zu verhelfen. Vielleicht sollte man von den Sekundar- und Realschulen mehr Leistung fordern, so dass in Zukunft alle Lehrstellen besetzt werden können (im Juni 2013 waren unerwartet viele – ca. 10.000 kaufmännische – Lehrstellen nicht besetzt). Es wäre von großem Nutzen, wenn auch hier der behandelte Stoff deutlicher an den Stoff des Untergymnasiums angeglichen wird, wenn die „schlechten“ SchülerInnen mit intensivem Förderunterricht so weit gebracht werden, dass sie alle in der Lage sind, eine Lehre zu absolvieren. Denn auch hier gibt es Handlungsbedarf für die „schlechten“ wie die „guten“ SchülerInnen, für diejenigen mit und ohne Migrations- oder Bildungshintergrund. Kein Schüler und insbesondere keine Schülerin ohne Lehre sollte das Motto sein.

Wer nun aber denkt, das Gymnasium sei die Schule, die sich darüber freuen müsste, die intelligentesten Schüler eines Jahrgangs zu versammeln, täuscht sich gewaltig. Wie in Deutschland – hier mit der Empfehlung der Lehrerin oder des Lehrers – gelangen auch in der Schweiz mit Aufnahmeprüfung nicht die intelligentesten des Jahrgangs aufs Gymnasium. Dies

zeigen Elsbeth Stern und Sarah Hofer (S. 41 ff.). Hier wie dort streut der IQ der Gymnasiasten zwischen erstaunlich niedrigen 80 und 130 Punkten. Eine bemerkenswerte Verteilung bei der zu Recht gefragt werden muss, wer denn eigentlich aufs Gymnasium gehen soll?

Ohne Numerus Clausus stellt sich denn auch die Frage, wie der Hauptlehrgang der Schweizer Gymnasien gestaltet werden kann (Klassen 11–13 bzw. 12), der den Zugang zu jedem Studiengang an einer Universität gewährleistet sollte. Wie kann, soll oder muss diese Stufe gestaltet werden, damit der Übergang zum Studium reibungsloser vonstattengeht? Sollte der Übergang vom Gymnasium zur Universität nicht doch formal neu gestaltet werden? Sollte ein Teil der Sekundarstufe II vielleicht schon eher an die Universitäten ausgelagert werden?

Bislang gibt es große Mehrheiten, die die allgemeine Hochschulreife als eine wertvolle kulturelle Errungenschaft nicht eintauschen möchten gegen eine stärkere Spezialisierung dieser Stufe. Den Maturanden (Abiturienten) sollen die Wahlmöglichkeiten der Studienfächer gewährleistet bleiben, die Gymnasien sollen ihre Bedeutung nicht einbüßen (Eberle, S. 82 ff.). Dies wird zwar von den Universitäten weitgehend akzeptiert, doch wurden bereits erste Eignungsprüfungen, beispielsweise für Medizin, eingeführt, die wirtschaftlich durchaus fragwürdig sind. Gleichzeitig fragt man sich, weshalb dies nicht längst schon bei den für die Gesellschaft mindestens ebenso wichtigen Lehramtsstudiengängen getan wird.

Letztlich muss das Bildungssystem als solches keineswegs neu erfunden werden. Eher geht es um eine Adaption an die gesellschaftliche Situation und damit an die Anforderungen der zeitgenössischen Lebenswelt.

Ein nicht unerhebliches Thema ist hier auch der Einfluss des Geschlechts. Ein ewiger Streitpunkt. Katharina Kellerhals (S. 183 ff.) führt vor, dass die Frage, ob Mädchen im Schulsystem bevorzugt oder die Jungen benachteiligt würden, seit mehr als einem Jahrhundert schon wie ein immer wiederkehrender Reigen den Bildungsdiskurs mitbestimmt. Daneben wirken andere Mythen des Bildungsdiskurses fort und auf die Bildungskarrieren unserer Kinder ein, von denen Margrit Stamm (S. 141 ff.) einige entlarvt. Denn von der Krippe bis zum Gymnasium, und sogar darüber hinaus, sind die Schülerinnen und Schüler von herrschenden Lehrmeinungen und einer bisweilen wenig auf die Realität abgestimmten Bildungspolitik abhängig und vom sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital des Elternhauses. Doch auch die guten Elternhäuser sind nicht vor Fehlurteilen gefeit. Jürgen Oelkers analysiert in seinem Beitrag (S. 159 ff.) die Hintergründe, die dazu führten, wie im Kontext der Reformpädagogik stark traumatisierende pädosexuelle Formen der „Zuwendung“ von Seiten der LehrerInnen nicht nur geduldet, sondern selbst nach Bekanntwerden nicht und letztlich nicht mit angemessener Schärfe geahndet wurden.

So steigen zwar die Bildungsstandards und der Bildungsauftrag von Schulen wird kontinuierlich präziser gefasst, aber dennoch findet man in manchen Bereichen nur unbefriedigende oder provisorische Lösungen für die anstehenden Probleme.

Es wird für die Regionen und Staaten für Europa letztlich überlebenswichtig, sich auch vor grundsätzlichen Fragen nicht zu verschließen: Was können Erziehung und Bildung überhaupt leisten? Für welche Gesellschaft erziehen wir unsere Kinder? Wer bestimmt maßgeblich Erziehung und Bildung? Wer profitiert davon? Wo liegen die Risiken des aktuellen Bildungssystems?

Damit wird deutlich, wie sinnvoll es wäre, wenn das Gymnasium und die Berufsbildung, die Sekundarstufe I und II, vermehrt in einem Blick gesehen und gemeinsam weiterentwickelt würden. Denn die Wechselwirkungen sind zu offensichtlich. Im Kanton Zürich haben Initianten aus der Universität, der Pädagogischen Hochschule und der ETH Zürich mit dem ZHSF – dem Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik – für die Koordination und Zusammenarbeit eine Institution geschaffen. Auch auf Bundesebene wurden in der Schweiz die Bereiche der Berufsbildung mit der akademischen Ausbildung in einem eidgenössischen Staatssekretariat für Bildung zusammengeführt. Der „schielende“ Blick auf Berufsbildung und die Akademie zugleich könnte dazu führen, dass Fragen nach dem Zusammenhang von Nützlichkeit und gymnasialer Bildung Hand in Hand gehen. Denn eine nachhaltige berufliche Ausbildung könnte junge Menschen dazu befähigen, auf einem Markt konkurrenzfähig und somit den Anforderungen einer modernen Gesellschaft gewachsen zu sein, sich in einer globalisierten Welt im internationalen und interkulturellen Austausch einzufinden und darin zu kommunizieren. In einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Wissensgesellschaft wird dies ohne die Grundressourcen Wissen und Bildung nicht zu leisten sein.

Daher ist es erforderlich mit den weiteren Entwicklungen „unserer“ Schulsysteme nicht eine gerechte, aber zumindest eine gerechtere Verteilung der Chancen erreichen. So ist zu bedenken, ob die Sorge der Behörden sich in Zukunft nicht verstärkt auf die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit legen sollte, was im Grunde genommen doch ihre Aufgabe ist.

Zürich und Koblenz, im Juli 2013

Schule endlich beim Kind angekommen

1. Vorbemerkung

Beim Erscheinen der ersten PISA-Resultate vor 12 Jahren mussten wir in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit Erstaunen zur Kenntnis nehmen, dass unsere Schulen keineswegs an der Spitze der untersuchten Länder standen, stattdessen überwiegend im Mittelfeld herumdümpelten (PISA OECD). Die nachfolgenden PISA-Studien haben diese Resultate bestätigt, die gesellschaftliche Verunsicherung weiter verstärkt und zu überstürzten Reformen geführt. Das Bildungswesen steht mehr denn je im Brennpunkt der Gesellschaft (Abbildung 1).

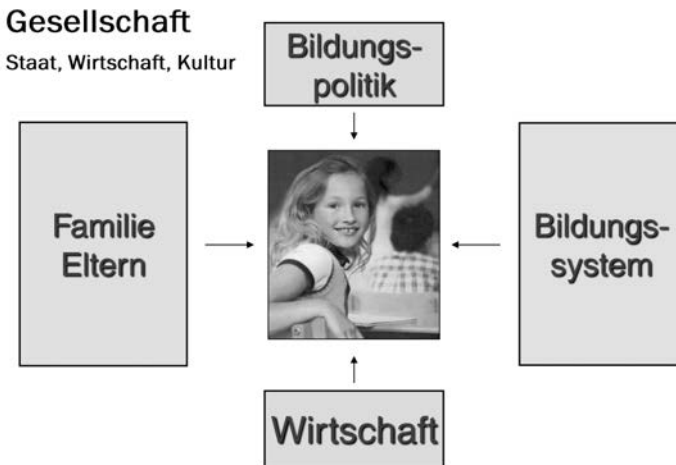


Abbildung 1. Das Kind ist umstellt von gesellschaftlichen Interessengruppen, die alle nur „sein Bestes“ wollen.

Die *Bildungspolitik* müht sich an zahlreichen Fronten ab: Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse, Einführung von

Fremdsprachen in der Grundstufe, Gesamt- und Tagesschulen, Langzeit- und Kurzzeitgymnasien, duales Bildungssystem usw. Die Bildungsministerien üben dabei einen enormen Druck auf die Lehrpersonen, und diese wiederum auf die Schüler und Eltern aus. Bei all diesen Bemühungen bleibt eine zentrale Frage ungeklärt: Wer trägt die Verantwortung im Bildungswesen? Manche Bildungspolitikern beziehen sich heute noch in ihren Reden auf Wilhelm von Humboldt, den Vordenker eines liberalen Staates und einer humanistischen Bildung. Doch warum beherzigen sie dann nicht, was der preußische Kultusminister 1792 in seiner Abhandlung *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* geschrieben hat?

„Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren. Es sind nicht mehr eigentlich die Mitglieder einer Nation, die mit sich in Gemeinschaft leben, sondern einzelne Untertanen, welche mit dem Staat, d.h. dem Geiste, welcher in seiner Regierung herrscht, in Verhältnis kommen, und zwar in ein Verhältnis, in welchem schon die überlegene Macht des Staats das freie Spiel der Kräfte hemmt. Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte.... Wer aber für andere so räsoniert, den hat man, und nicht mit Unrecht, in Verdacht, daß er die Menschheit mißkennt, und aus Menschen Maschinen machen will.“

Die Bildungs- und Kultusministerien sollten aufhören, die Schule mit Druck und Gleichmacherei nach ihren Vorstellungen „verbessern“ zu wollen. In Deutschland äußern 75 Prozent der Lehrer und Eltern große Zweifel an der aktuellen Bildungspolitik (Allensbach 2012). Die wichtigsten Kritikpunkte der Lehrer sind: Praxisferne Schulreformen, zu volle Lehrpläne und ein Übermaß an bürokratischen Vorgaben. Die Aufgabe der Bildungsministerien ist es vielmehr nachzufragen, zu unterstützen und Ressourcen bereitzustellen für diejenigen, die wirklich in der Verantwortung bei den Kindern stehen: die Lehrenden und Eltern. Die Bevormundung muss aufhören und dafür müssen Autonomie und Selbstverantwortung – wie in den skandinavischen Ländern – in den Schulen Einzug halten, damit sich die Bereitschaft für Erneuerung und Eigenverantwortung bei den Lehrpersonen und Eltern einstellen und durchsetzen kann.

Etwa die Hälfte der *Lehrer* findet ihren Beruf attraktiv und hat Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen (Allensbach 2012). Ihr Sozialprestige ist nach wie vor hoch, sie beklagen sich aber über mangelnde Anerkennung. Fehlende Lernmotivation und Disziplin bei den Schülern, schwie-

riger Umgang mit den Eltern und zu große Klassen machen ihnen vor allem in Haupt-, Real- und Sekundarschule zu schaffen. Sie schätzen die Sicherheit der Anstellung (Beamtenstatus) und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die *Wirtschaft* hat im Verlauf des 20. Jahrhunderts einen tief greifenden Strukturwandel durchgemacht, der sich auch in den nächsten Jahrzehnten fortsetzen wird (Abbildung 2). Der Anteil der Beschäftigten in der Landwirtschaft sank von fast 60 auf unter 5 Prozent. Der industrielle Sektor verblieb bis in die 70er Jahre bei rund 50 Prozent und ist seither unter 30 Prozent gesunken. Im gleichen Zeitraum hat der Dienstleistungssektor auf rund 70 Prozent zugenommen. Deutschland, Österreich und die Schweiz sind moderne Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften geworden.

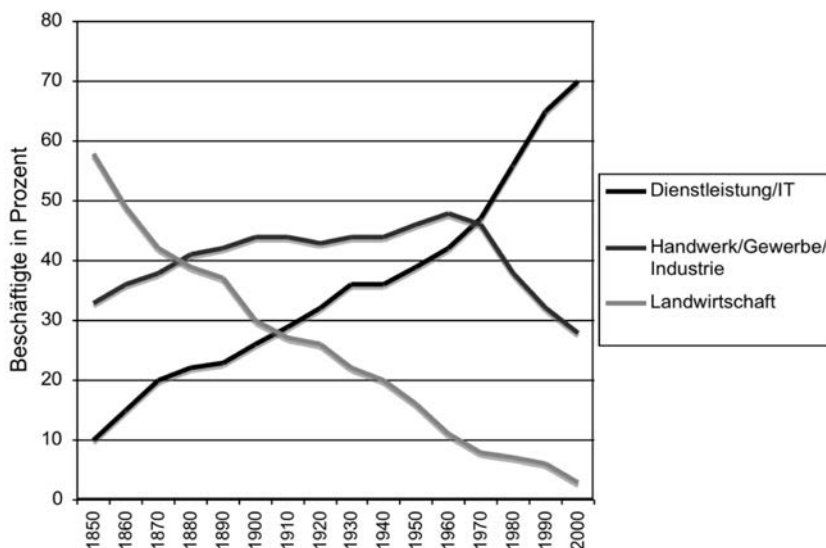


Abbildung 2. Entwicklung der Erwerbstätigkeit in den drei großen Wirtschaftssektoren von 1850 bis 2000. Der Anteil der Beschäftigten an der Schweizer Gesamtwirtschaft wird in Prozent angegeben. In Deutschland und Österreich verlief die Entwicklung der Erwerbstätigkeit im Wesentlichen gleich.

Das Bildungssystem hehelt dem technologischen und wirtschaftlichen Fortschritt hinterher. Mit der Entwicklung im IT-Bereich der letzten 20 Jahre sind die Anforderungen erheblich gestiegen, welche von der Wirtschaft an Berufseinsteiger gestellt werden. So ist in der Automobilbranche aus dem Mechaniker ein Elektroniker geworden. Die Betriebe beklagen sich, immer mehr Jugendliche würden nicht über die notwendigen schuli-

schen Voraussetzungen verfügen. Die Schule muss ihre Lehrpläne entschlacken und den heutigen Gegebenheiten anpassen. Wenn Kinder in der Grundschule lernen, von Hand zu schreiben, ist dagegen nichts einzuwenden. Wozu aber soll die „Schnürlischrift“ noch gut sein? Wenn die Jugendlichen die Schule verlassen, reicht das „Adler“-System auf dem Keyboard eines PCs als Eintrittskarte für Berufslehre und Studium bei weitem nicht aus. Alle Schulabgänger müssen mit dem Zehnfingersystem bestens vertraut sein, denn niemand schreibt in der Wirtschaft noch von Hand. Texte zu gestalten, Power-Point-Präsentationen zu erstellen und vorzuführen muss genauso zur Ausrüstung von Schulabgängern gehören wie Kenntnisse über häufig verwendete PC-Programme oder das Recherchieren im Internet. Die größte Schwachstelle in einer zukunftsorientierten Bildungsstrategie sind nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen mit ihren beschränkten Kompetenzen. Eltern und Lehrer müssen sich weiterbilden, wenn sie nicht immer mehr zu einem Hemmschuh für die Entwicklung der Kinder werden wollen.

Diffuse Globalisierungängste haben weite Kreise der Bevölkerung und insbesondere die *Eltern* erfasst. Das Bewusstsein greift immer mehr um sich, dass wir in Europa möglicherweise den Gipfel des Wohlstands erreicht haben, nachdem es seit dem Ende des zweiten Weltkrieges wirtschaftlich ständig aufwärts ging. Von nun an könnte es wieder abwärts gehen. Eine Mehrheit der Bevölkerung befürchtet, dass die sozialen Unterschiede und die soziale Isolation zukünftig zunehmen werden sowie die Sicherheit und die Kalkulierbarkeit der eigenen Biographie abnehmen könnte (Allensbach 2006). Vor 20 Jahren wähte man sich noch in der Gewissheit, mit einer soliden Ausbildung und gutem Arbeitseinsatz werde einem die internationale Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt nichts anhaben können. Lange Zeit fühlte man sich mit einem Abitur und erst recht mit einem Hochschulstudium auf der sicheren Seite des Lebens – und zwar für immer. Abitur und ein Hochschuldiplom sind immer noch dienlich, aber eine Garantie auf einen guten Job sind sie nicht mehr. Man kann sich auch nicht mehr wie früher im Alter von 20 bis 30 Jahren in einem Beruf für den Rest des Lebens etablieren, sondern muss sich unter Umständen – so verlangt es die Wirtschaft – selbst im Alter von 40 oder 50 Jahren beruflich neu orientieren. Der häufig benützte Begriff des lebenslangen Lernens macht vermutlich den Menschen mehr Angst, als dass er ihr Interesse weckt. Wer ging schon so gerne in die Schule, dass er die Vorstellung vom lebenslangen Lernen als anregend und nicht vor allem als anstrengend empfindet? Es ist offensichtlich, dass die Eltern den auf ihnen lastenden existentiellen Druck an die Kinder weitergeben.

Die Konsequenzen, die sich aus den gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Umwälzungen ergeben, zu akzeptieren und sie im Bildungswesen wirksam umzusetzen, stellt uns vor große Herausforderungen.

Als Eltern, Lehrer und Politiker sollten wir immer wieder selbstkritisch prüfen, wo wir unsere eigenen Interessen über diejenigen der Kinder stellen. Es darf nicht sein, dass wir an Veraltetem festhalten, weil es uns lieb und teuer ist, und Neues verhindern, weil es uns Angst macht und eigene Anstrengungen abverlangt. So verbauen wir den Kindern die Zukunft.

Eine große Schwierigkeit für jeden Reformprozess besteht darin, dass niemand voraussehen kann, in was für einer Welt die Kinder in 20 Jahren leben werden. Die Bedeutung, welche die Informationstechnologie heute in Gesellschaft und Wirtschaft einnimmt, war selbst vor 10 Jahren erst in vagen Umrissen erkennbar. Wir sollten uns daher vor überstürzten Reformen hüten. Anpassungen hingegen, die sich am Kind und seiner Entwicklung orientieren, können nicht falsch sein. Darauf sollten wir unser Augenmerk richten. In diesem Artikel wollen wir versuchen auf die folgenden vier Fragen Antworten zu finden:

- ▶ Welche Faktoren bestimmen den Lernerfolg?
- ▶ Was trägt das Kind, was die Gesellschaft zu seiner Entwicklung bei?
- ▶ Worin besteht kindgerechtes, nachhaltiges Lernen?
- ▶ Wie gewährleistet die Gesellschaft Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit?

2. Die wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg

John Hattie, Bildungsforscher aus Neuseeland, Professor an der Universität von Melbourne, und seine Mitarbeiter haben während anderthalb Jahrzehnten eine monumentale Arbeit geleistet, um herauszufinden, welche Faktoren den Lernerfolg bestimmen (Hattie 2009, 2012). Sie haben englischsprachige Studien weltweit, die sich mit schulischem Lernerfolg befassen, zu einer außerordentlichen Metaanalyse der empirischen Unterrichtsforschung zusammengeführt. Sie werteten 800 Metaanalysen dafür aus, die insgesamt 50.000 Studien mit 250 Millionen Schülern umfassten. 138 Faktoren wurden in die Datenauswertung miteinbezogen.

Die Studie weist eine Reihe von Unschärfen auf. So stammen die eingeschlossenen Studien aus Ländern mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Sie wurden in einem großen Zeitraum von mehr als 20 Jahren durchgeführt. Sie sind bezüglich Fragestellungen, Methodik und statistischer Auswertung von unterschiedlicher Qualität. Sie umfassen alle Bildungsstufen – vom Kindergarten bis zur Universität. Zwischen den Einflussfaktoren bestehen große Überlappungen; ihr Zusammenwirken konnte aber nicht analysiert werden. Lernziele aus ethischen, musischen und sozia-

len Bereichen wurden in den Ergebnissen nicht berücksichtigt. Es ging den Bildungswissenschaftlern ausschließlich um messbare kognitive Fachleistungen. Eine letzte Einschränkung: Manche Faktoren wie etwa die Klassengröße, die sich als unbedeutend herausstellte, wiesen eine zu geringe Streuung auf (z.B. bestanden die meisten Klassen aus 15 bis 25 Kindern), um statistisch relevante Unterschiede hervorzubringen. Ein solcher Befund schließt daher nicht aus, dass sich eine erhebliche Abweichung der Klassengröße (z.B. mehr als 25 Kinder in einer Klasse) negativ auf den Lernerfolg auswirken kann. Wenn sich die Lehrpersonen in Deutschland über zu große Klassen beklagen (Allensbach 2012), sind diese Bedenken ernst zu nehmen.

Trotz all diesen Vorbehalten weist die Studie eine große Stärke auf: Es ist ein überzeugender Versuch, alle wesentlichen Einflussfaktoren zu erfassen, die den Lernerfolg bestimmen. Die Ergebnisse sind brisant, weil sie in manchen Ländern quer zu den bildungspolitischen Debatten stehen.

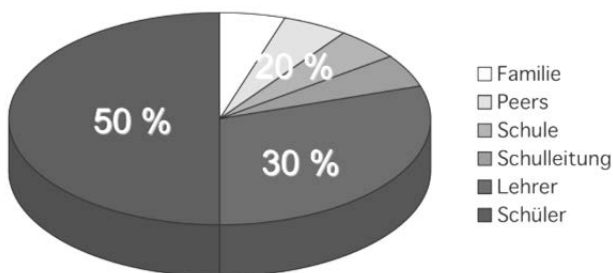


Abbildung 3. Die wichtigsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg. Die Zahlen geben den prozentualen Anteil an der Varianz wieder (Hattie et al 2009).

Die folgenden, häufig diskutierten Faktoren tragen nach Hattie (2009) in unterschiedlichem Ausmaß zum Lernerfolg bei (Abbildung 3):

Familie. Der sozio-ökonomische Status, definiert durch den Bildungs- und Berufsstand der Eltern, ist ein wichtiger Faktor. Die Eltern tragen mit ihren Erwartungen und ihrer Unterstützung für das Kind zum Schulerfolg bei. Ein Faktor mit beschränkter, negativer Wirkung ist exzessiver Medienkonsum.

Peers. Die Qualität der Beziehungen unter den Gleichaltrigen spielt, insbesondere in der Pubertät, eine bedeutsame Rolle. Eine gute Beziehungsqualität unter den Schülern erhöht den Lernerfolg. Negative Faktoren wie Gewalt, Mobbing und Suchtverhalten verschiedenster Art, welche die öffentliche Diskussion dominieren, können für einzelne Schüler von großer Bedeutung sein, bestimmen aber nicht den Lernerfolg der gesamten Schülerschaft.

Rahmenbedingungen der Schule. Faktoren wie die Größe und Organisation der Schule und Schulklassen sowie die finanzielle Ausstattung der Schulen haben in Ländern mit einem mindestens durchschnittlich entwickelten Bildungswesen nur wenig Einfluss auf den Wissensgewinn der Schüler. So war der Wirkungsgrad der Klassengröße lediglich auf Rang 106 (von 138 Faktoren) zu finden.

Leitung und Struktur der Schule. Ebenfalls nur geringen Einfluss haben Faktoren wie öffentliche versus private Schulen, Organisation der Schulleitung oder jahrgangsübergreifende Klassen. Sitzenbleiben wirkt sich längerfristig negativ auf den Lernerfolg aus.

Diese vier Faktoren machen 20 Prozent der Varianz aus. Wichtigster Befund, der sich auch in den PISA-Studien bestätigt hat: Familiäre Faktoren haben einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg. Die Bildungspolitik sollte daher alles tun, um Chancengerechtigkeit bereits im Vorschulalter herzustellen. Eine Bildungspolitik jedoch, die sich darauf beschränkt, organisatorische und strukturelle Elemente in den Schulen zu verbessern, trägt nur wenig zum Schulerfolg bei.

Lehrer. Sie machen 30 Prozent des Lernerfolgs der Schüler aus. Sie sind also bedeutungsvoller als die vier oben genannten Faktoren zusammen. Hattie fand die wesentlichen Unterschiede nicht zwischen den Schulen, sondern zwischen den Klassen, sprich zwischen den Lehrern. Die Lernfortschritte der Schüler konnten je nach Lehrer bis zu einer Klassenstufe auseinanderklaffen.

Moser und Tresch (2003) haben in der Schweiz die folgenden Leistungsunterschiede zwischen Schulklassen der 3. Primarstufe erhoben (Abbildung 4). In den besten Klassen lösen die Schüler doppelt so viele Aufgaben in Deutsch und auch Mathematik richtig wie in den schwächsten Klassen. Diese Unterschiede wurden auf die Herkunft der Kinder, ihre kognitive Fähigkeiten und die Erstsprache zurückgeführt, vor allem aber auf die Qualität und die pädagogischen Konzepte der Lehrer. Motivierten und kompetenten Lehrern gelingt es, auch Klassen, deren Schüler ungünstige Lernvoraussetzungen mitbringen, zu guten Leistungen zu führen (Moser und Tresch 2003). Wie bedeutsam die Qualität des Lehrers ist, zeigt auch ein Experiment in Schweden. Lehrer mit einer hohen pädagogischen Befähigung übernahmen Schulklassen, deren Schüler sich weitgehend aufgegeben hatten. Nach einem Jahr war die Lernmotivation der Schüler zurückgekehrt und ihre schulischen Leistungen hatten sich stark verbessert (Geo 2011).

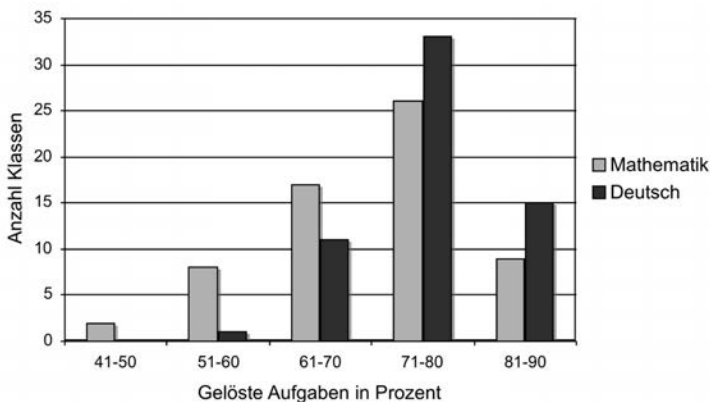


Abbildung 4. Leistungsunterschiede zwischen Schulklassen der 3. Primarstufe in der Schweiz. Der Mittelwert der richtig gelösten Aufgaben in Deutsch und Mathematik bei 61 Schulklassen wird in Prozent angegeben (z.B. 50%: die Hälfte der Aufgaben wurden richtig gelöst) (modifiziert nach Moser und Tresch 2003).

Auf den Lehrer kommt es also an. Unzureichende Lernfortschritte kann ein Lehrer nicht einfach mit fehlendem Fleiß, unzureichenden Kompetenzen bei den Schülern oder fehlender Unterstützung durch das Elternhaus begründen und entschuldigen. Er ist dafür verantwortlich, was und wie die Schüler lernen. Die Aufgabe des Lehrers ist es nach Hattie (2009), nicht nur die Klasse, sondern jeden einzelnen Schüler im Blick zu haben. Ein guter Unterricht besteht für Hattie darin, dass möglichst jeder Schüler versteht, was der Lehrer will und was der Inhalt der Schulstunde ist. Nur so bleiben die Schüler motiviert. Der Lehrer muss sich versichern, ob die Schüler verstanden haben, worum es geht. Dafür überprüft er regelmäßig den Lernstand jedes Schülers. Hattie schreibt: „Ein guter Lehrer sieht den eigenen Unterricht mit den Augen seiner Schüler“. Ein solcher Unterricht ist weit mehr als eine durchstrukturierte und disziplinierte Schulstunde mit fachlich fundiertem Inhalt. Eine verlässliche Beurteilung der Lehrperson halten in Deutschland nur 43 Prozent der Lehrer, aber 59 Prozent der Eltern für machbar. 51 Prozent der Lehrer finden eine Einschätzung des Unterrichts durch die Schüler keine gute Idee (Allensbach 2012).

Großen Wert legt Hattie auf „Feedbacks“. Die Schüler sollen ihre Fähigkeiten und ihre Kenntnisse selbst einschätzen. Sie sollen regelmäßig vom Lehrer befragt werden, wie sie den Unterricht erlebt haben. Dabei geht es nicht um Lob oder Kritik, sondern um objektive Rückmeldungen: Was habe ich als Schüler verstanden? Wo fühle ich mich vom Lehrer nicht abgeholt? Diese Art von Feedback erhielt im Ranking aller 138 Faktoren den höchsten Wert. Das Erfassen des individuellen Entwicklungsstandes und

die Unterstützung von Entwicklungsfortschritten sowie das Fördern von Erfolgserlebnissen und Selbstwirksamkeit führen zu echtem und nachhaltigem Verstehen und nicht das alleinige Verabreichen von „Stoffwissen“.

Wohl nur ungern werden manche Bildungspolitiker und Lehrer auch die folgenden Befunde zur Kenntnis nehmen: Größten Wert legt Hattie auf die Lehrer - Schüler Beziehung. Respekt und Wertschätzung, Hilfsbereitschaft und Vertrauen sind Grundvoraussetzungen für einen guten Unterricht. Das emotionale Klima, oft immer noch als Kuschelpädagogik verunglimpft, ist entscheidend für den Lernerfolg, was bereits frühere Studien aufgezeigt haben (Rutter 1980, Vuille 2004). Dem Methodenstreit, Frontalunterricht versus individualisierter Unterricht bzw. eigenständiges Lernen, vermag Hattie nichts abzugewinnen. Frontalunterricht könne durchaus erfolgreich sein, nämlich dann, wenn die Lehrperson möglichst wenig redet und vor allem die Schüler zu Wort kommen lasse. Offener Unterricht sei dann sinnvoll, wenn die Schüler zu eigenständigem Lernen erzogen werden und der Lehrer den Unterricht gründlich vorbereitet und begleitet. Ein guter Lehrer verfügt nach Hattie über ein breites Repertoire von Unterrichtsstilen. Fazit: Die Lehrer sind für den Lernerfolg enorm wichtig. Der pädagogischen Befähigung sollte daher bei der Selektion und Ausbildung der Lehrer sowie in der Fortbildung höchste Priorität eingeräumt werden. 50 Prozent der jungen Lehrer in Deutschland schätzen ihre Ausbildung als ungenügend ein (Allensbach 2012). Wie die Unterrichtsqualität verbessert werden kann, haben Helmke und seine Mitarbeiterinnen mit ihren evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU) aufgezeigt.

Schüler. Die Schüler tragen 50% der Varianz des Lernerfolges bei. Das heißt, die Schüler sind genauso bedeutsam für den Lernerfolg wie alle anderen Faktoren zusammen. Was aber macht den Faktor „Schüler“ eigentlich aus? Er besteht hauptsächlich in den Kompetenzunterschieden zwischen den Schülern. Der Korrelationskoeffizient zwischen Lernerfolg und Intelligenzquotient, ein Maß für die individuelle Ausbildung der kognitiven Kompetenzen, beträgt 0.5 bis 0.7, was einem Varianzanteil von bis zu 50 Prozent entspricht (Jensen 1980, Schweizer 2006).

Wie unterschiedlich sich die Kompetenzen im Verlaufe der Schulzeit entwickeln, zeigt die Abbildung 5 beispielhaft anhand der Lese-Kompetenz. Eldar zeigt eine durchschnittliche Entwicklung, er beginnt sich für Buchstaben mit 6 bis 7 Jahren zu interessieren. Mit 16 Jahren ist seine Lesekompetenz durchschnittlich ausgebildet. Lars fängt bereits mit 3 bis 4 Jahren an zu lesen. Er verfügt mit 16 Jahren über eine Lesekompetenz, die deutlich höher ausfällt als diejenige von Eldar. Patrick schließlich begreift das Lesen nicht vor dem 10. Lebensjahr, seine Lesekompetenz bleibt auch mit 16 Jahren niedrig.