

Ernst Rösner

Das doppelte Lottchen im deutschen Schulwesen

Vortrag am 1. September 2004 anlässlich des
25-jährigen Bestehens der Max-Brauer-Schule
als Gesamtschule in Hamburg

Liebe Frau Riekmann,
liebe Schulgemeinde,
liebe Gäste,

als erstes möchte ich Ihnen zum 25jährigen Bestehen Ihrer Schule sehr herzlich gratulieren. Ihre Schule gehört zu einer kleinen Zahl von Schulen, die auch im Wissenschaftsbetrieb aufhorchen lassen, sobald der Name fällt: Max-Brauer-Schule? Ist das nicht die... – ja sie ist es, die Schule mit der Profiloberstufe, weit über Hamburg hinaus bekannt.

Nun wissen wir, dass Erfolg satt machen kann und bisweilen dazu verleitet, sich auf den erarbeiteten Lorbeeren auszuruhen. In der Max-Brauer-Schule ist nicht so. Mit Interesse – nein, mit Verblüffung! – habe ich gelesen, dass sich die Schule immer noch bewegt, nach PISA sogar richtig in Fahrt gekommen ist. Es ist ja schon bemerkenswert, wenn Schulen verordnete Veränderungen nicht widerwillig hinnehmen, sondern eigene Ideen entwickeln und damit auf schlechte Befunde über das System Schule reagieren. Was aber hier in Ihrer Schule beabsichtigt ist, imponiert mir sehr. Es imponiert mir, weil sich die Schule in so vielen Bereichen neu definiert, es imponiert mir noch mehr, weil sich die geplanten Veränderungen mit so viel Logik und Konsequenz aus PISA begründen. Und es imponiert mir auch deshalb, weil die Max-Brauer-Schule die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern ausdrücklich sucht, sich „vergewissert“.

Vom Kybernetiker Heinz von Förster stammt eine verblüffend einfache Definition von „Wissenschaft“: „Wissenschaft ist, was Wissen schafft.“ Wie schön, wenn eine Schule zu Schaffen von Wissen beiträgt und umgekehrt geschaffenes Wissen nutzt.

Ich wünsche Ihrer Schule in Bewegung viel Kraft bei der Umsetzung Ihres neuen Konzeptes und bin sicher, dass Erfolge nicht ausbleiben werden.

In einer solchen Schule einen Festvortrag halten zu dürfen, ist eine besondere Ehre, und als ich darum gebeten wurde, habe ich gern zugesagt. Ich hoffe sehr, dass Ihnen mein Beitrag zu Ihrem Jubiläum gefällt, auch wenn er in Überschrift, Form und Inhalt streckenweise etwas von vertrauten Mustern abweicht.

Wissenschaftler beginnen gern mit einem Zitat, ich auch. Es geht so:

„Kennt ihr eigentlich Seebühl? Das Gebirgsdorf Seebühl? Seebühl am Bühlsee? Nein? Nicht? Merkwürdig, - keiner, den man fragt, kennt Seebühl.“

So beginnt Erich Kästners anrührender Kinderroman „Das doppelte Lottchen“. „Zu Beginn“, erklärt Kästner seinen Leserinnen und Lesern, „geht es noch ganz gemütlich zu. Verzwickelt wird's erst in den späteren Kapiteln.“ Das verstehe ich als Empfehlung für den Vortrag, den ich heute in Hamburg halten darf: erst gemütlich, dann verzwickelt.

Vielleicht haben sich einige von Ihnen gefragt, was einen Referenten umtreibt, der für seinen Vortrag eine solch verrückte Überschrift wählt: Das doppelte Lottchen im deutschen Schulwesen. Läuft das auf eine kabarettistische Nummer hinaus? Anlässe dazu böte das deutsche Schulwesen mit sechzehn Ländersystemen ja genug. Doch ich darf Ihnen versichern: Es ist ein wirklich ernst gemeintter Versuch, einige Problem beim Namen zu nennen.

Also erst der gemütliche Teil. Wie war das eigentlich mit dem doppelten Lottchen? Ein jung verheiratetes Paar bekommt Zwillinge. Kurz darauf lassen sich die Eltern scheiden. Vater und Mutter einigen sich, je eines der beiden Zwillingmädchen aufzuziehen, das eine – Luise Palfy – vom Vater in Wien, das andere – Lotte Körner – von der Mutter in München. Keines der Mädchen weiß, dass es eine Schwester hat.

Wie nun das Schicksal so spielt: Beide zum Verwechseln ähnliche Mädchen treffen während eines Ferienaufenthaltes im Kinderheim Seebühl am Bülhsee aufeinander. Sie freunden sich an und finden bald heraus, dass sie vor neun Jahren im selben Tag im selben Ort zur Welt gekommen sind. Die Vertuschungsaktion der Eltern ist aufgefliegen.

Die Mädchen sind mit ihrer Trennung überhaupt nicht einverstanden und greifen zu einer List: Nachdem sie sich intensiv über die Lebensgewohnheiten in ihren Elternhäusern ausgetauscht haben, reist Luise als Lotte nach München und Lotte als Luise nach Wien. Vater und Mutter, man glaubt es kaum, fallen auf das Täuschungsmanöver herein. Doch irgendwann, wieder ist der Zufall im Spiel, fliegt der Schwindel auf. „Luise!“ haucht Frau Körner und nimmt ihre zweite Tochter in die Arme.

Na ja, den Rest der Geschichte kann man sich denken: Natürlich finden Vater und Mutter wieder zusammen.

*

Wenn Sie, liebe Gäste, nun fragen: Was hat das alles mit dem deutschen Schulwesen zu tun? – dann bitte ich Sie noch um einen Augenblick Geduld. Ich verspreche, dass ich das Thema nicht verfehlen werde. Wir nähern uns eben gemütlich.

Noch einmal zurück zu Luise und Lotte. 1949, als das Buch veröffentlicht wurde, hätten sie mit ihren neun Jahren die Volksschule besucht, heute wären sie wohl im 3. Schuljahr der Grundschule.

Dass ihre Klassenlehrerinnen Fräulein Gstettner und Fräulein Linnekogel hießen, ist zwar aus heutiger Sicht eine unziemliche Anrede, ansonsten aber nicht weiter ungewöhnlich, denn nach wie vor ist in Grundschulen der Lehrkörper weiblich. Uns interessiert viel mehr, welche Schule Luise und Lotte zwei Jahre später besucht haben. Darüber gibt das Buch leider keine Auskunft, also stellen wir einige begründete Vermutungen an und denken uns im Übrigen etwas aus. (Das sollte bei einem Text von Erich Kästner erlaubt sein, denn der liebte das Neuerzählen bekannter Geschichten.) – Sie sehen, das Thema zeichnet sich ab.

*

Es war einmal, rund vierzig Jahre ist es her, eine neue Generation von Soziologen und Erziehungswissenschaftlern, die erkannte, dass der Besuch einer bestimmten Schulform einen auffälligen Zusammenhang zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler aufwies. Damals erfanden sie die soziologische Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande, das alle wichtigen Bildungsbenachteiligungen verkörperte: Katholisch, weiblich, Arbeiterfamilie, wohn-

haft auf dem Land. Die vormals betuliche, geisteswissenschaftlich geprägte Pädagogik, die sich beispielsweise in langatmigen Betrachtungen über das Verhältnis von Zögling und Erzieher erging, vollzog in weiten Teilen die viel zitierte „empirische Wende“ und erschreckte die Nation mit Zahlen und Forschungsbefunden.

Nachdem zuvor schon der Schulrat Georg Picht und der Bildungsökonom Friedrich Edding eindringlich darauf hingewiesen hatten, die Bundesrepublik Deutschland könne im Wettbewerb der Industrienationen nicht mehr mithalten, weil sie zu wenig akademischen Nachwuchs hervorbringe, waren die Befunde über gravierende Ungleichheit im Bildungswesen ein zusätzlicher Grund, das deutsche Schulwesen einer gründlichen Prüfung zu unterziehen und zu modernisieren. So begann die Phase der Schulform, aus der nicht nur die integrierten Gesamtschulen hervorgingen, sondern in weitaus größerem Maße Neugründungen von Schulen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems, vor allem Gymnasien und Realschulen.

Uns interessiert an dieser Stelle, inwieweit mit der Modernisierung des Schulwesens auch die erkannten ungleichen Bildungschancen abgebaut werden konnten. Die Antwort geben Jürgen Baumert und Gundel Schümer im zweiten Band der bisherig vorgelegten PISA-Trilogie:

„Mit der Expansion der weiterführenden Bildungsgänge und insbesondere mit dem Ausbau des Gymnasialangebotes war immer auch die Hoffnung verbunden, strukturelle Schranken der Bildungsbeteiligung, die sozial diskriminierend wirken, zu beseitigen. Vor diesem Hintergrund sind die Befunde ..., die eine relativ hohe Stabilität der sozialen Disparität gerade des Gymnasialbesuchs belegen, desillusionierend.“¹

*

Bevor wir allzu wissenschaftlich werden - zurück zum doppelten Lottchen und ihren möglichen weiteren Bildungswegen. Um die Sache nicht zu kompliziert zu machen, verlegen wir die Geschichte in die neunziger Jahre, die sind uns vertrauter. Mit den Schuljahren nehmen wir es nicht so genau, und bei den Wohnsitzen lassen wir uns probenhalber in verschiedenen Bundesländern nieder. Wichtig ist, dass wir uns vorstellen, die Kinder hätten sich noch *nicht* wieder gefunden, aber keine Angst, unsere kleine Betrachtung schließt ein versöhnliches Ende nicht aus.

Wenn, wie Baumert und Schümer feststellen, die soziale Herkunft in „desillusionierender“ Weise immer noch maßgeblich den Übergang in die weiterführenden Bildungsgänge bestimmt, müssen wir etwas über die Berufe der Eltern von Luise und Lotte erfahren.

Frau Körner, Lottes Mutter, ist Redakteurin, Herr Palfy, Luisens Vater, ist Dirigent und Komponist. In den PISA-Berichten finden wir ein Modell mit sechs sozialen Schichten. Es reicht von der so genannten oberen Dienstklasse, gefolgt von der unteren Dienstklasse bis zur sechsten Klasse der un- und angelernten Arbeiter. Ich riskiere jetzt einmal eine Einordnung der Eltern in das PISA-Modell und mache aus dem Dirigenten ein Mitglied der oberen Dienstklasse und aus der Redakteurin ein Angehörige der unteren Dienstklasse.

Was hat das für Konsequenzen beim Übergang in die weiterführenden Schulen? Ehe wir uns darüber den Kopf zerbrechen, müssen wir herausfinden, wo die bei-

¹ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 170f.

den Mädchen gerade wohnen. Das ist nicht schwierig, wenn man die Geschichte selbst erzählt: Lotte wohnt weiterhin in München, Luise lebt nicht in Wien, sondern in Hannover. Damit können wir elegant der bisher ungestellten Frage ausweichen, ob aus Österreich eingewanderte Kinder einen problematischen Migrationshintergrund haben.

*

Beim Fortgang der Geschichte müssen wir uns erfreulicherweise um zwei Bedingungen nicht weiter kümmern: Erstens sind die Bildungschancen der Mädchen – anders als vor vierzig Jahren – eher besser als die der Jungen, zweitens haben wir es mit Zwillingen zu tun, was uns zu der Annahme ermutigt, die Lernvoraussetzungen seien bei Luise und Lotte nahezu identisch.

Jetzt aber los: In München denkt Lottes Mutter intensiv darüber nach, welcher Bildungsweg nach der Grundschule der richtige sei. Eigentlich ist das gar nicht erforderlich, denn das Denken wird ihr von der Schule abgenommen. Die Entscheidung über die richtige weiterführende Schule erfolgt nach Maßgabe der Grundschulnoten und nach Entscheidung der Schule. Das mag für viele bayerische Eltern ein Ärgernis sein – für Frau Körner ist es das allenfalls als Prinzip, denn Lotte lernt fleißig. Wenn Frau Körner damals schon einen vorausschauenden Blick in die späteren PISA-Ergebnisse hätte werfen können, wäre sie vermutlich doppelt beruhigt, denn ein Kind aus der unteren Dienstklasse hat in Bayern gegenüber einem Kind aus einer Facharbeiterfamilie eine fünf mal so hohe Chance, ein Gymnasium zu besuchen. Das ist zwar nicht der phänomenal gute statistische Wert, der dem Sohn ihres Verlegers, einem Angehörigen der oberen Dienstklasse, in die Wiege gelegt wurde, nämlich eine zehnmal so hohe Chance gegenüber einem Facharbeiterkind, aber immer noch ganz ansehnlich. Ein Jahr später sehen wir Lotte im 5. Schuljahr eines Münchener Gymnasiums.

Wie aber erging es Luise in Hannover? Hier macht sich ihr Vater ebenfalls keine Gedanken über die Schule im 5. Jahrgang, aber aus ganz anderen Gründen: Alle Kinder gehen zwei Jahre zur Orientierungsstufe. Wir sind schließlich immer noch in den neunziger Jahren. Und danach, im 7. Schuljahr? Erlauben wir Herrn Palfy ebenfalls eine Zeitreise ins Jahr 2002: Als Angehöriger der oberen Dienstklasse ist Luisens Chance, ein Gymnasium zu besuchen, in Niedersachsen fast achtmal so groß wie die ihrer Freundin Sarah, deren Vater bei Volkswagen Autos montiert.

Nun hätte das Schicksal die Zwillinge in ganz andere Gegenden verschlagen können, Frau Redakteurin Körner mit Lotte zum Beispiel nach Potsdam und Herrn Dirigenten Palfy mit Luise nach Dresden. Lotte würde in Brandenburg sechs Jahre die Grundschule besuchen, danach könnte Frau Körner entscheiden, ob das Kind eine Gesamtschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besucht. Allerdings, der statistische Vorteil der Zugehörigkeit zur unteren Dienstklasse wäre beim Wechsel in ein Gymnasium längst nicht mehr so ausgeprägt wie in Bayern: Nur noch 2,7-mal höher ist die Chance gegenüber einem Facharbeiterkind.

Auch für Luise in Dresden schmelze der Vorsprung durch Schichtzugehörigkeit, und zwar auf das vergleichsweise kümmerliche 2,2fache gegenüber einem Kind aus einer Facharbeiterfamilie. Dafür nimmt in Sachsen die Schule dem Herrn Palfy die Entscheidung ab, welcher Bildungsweg für Luise der richtige ist. Diese Freiheit nehmen sie sich, die Freistaaten.

Merkwürdig nur, dass sich die Neuen Bundesländer so deutlich von den alten unterscheiden...

*

An dieser Stelle könnte jemand aufstehen und laut einwenden: „Aber wie steht es denn eigentlich um die Eignung der Kind für den Besuch weiterführender Schulen?“ Stimmt, bei den bisherigen Daten wurde darauf nicht geachtet. Es ging nur um Gymnasialchancen nach Sozialschicht. Aber irgendwie soll der Besuch einer weiterführenden Schule ja auch etwas mit Eignung zu tun haben.

Der Einwand ist ernst zu nehmen, auch wenn er die Wissenschaft vor die unangenehme Herausforderung stellt, die Zahlen über ungleiche Bildungschancen mit ungleichen Eignungen erklären zu sollen. Da fragen wie lieber erst einmal rhetorisch zurück: Sind Kinder aus der oberen Dienstleistungsklasse in Bayern eher gymnasialgeeignet als in Niedersachsen, in Niedersachsen eher als in Brandenburg oder Sachsen? Solche Schieflagen im Ländervergleich können schwerlich mit Eignungen begründet werden. Gleichzeitig ist aber zutreffend, dass es Bedingungen im Elternhaus gibt, die auf die Leistungsentwicklungen der Kinder, vor allem aber auf die Erwartungen der aufnehmenden Schulen und den späteren Erfolg dort im bestehenden Schulsystem einen nicht unerheblichen Einfluss ausüben – und die variieren nun mal schichtspezifisch. Dies wissen wir im Übrigen nicht erst seit Lau oder PISA, schon seit Ende der sechziger Jahre.

Dass es zu einer solchen Feststellung ungleicher Bildungschancen auch den zugehörigen aktuellen empirischen Nachweis gibt, verdanken wir vor allem den PISA-Wissenschaftlern. Die haben mit einem vergleichsweise einfachen Mittel gearbeitet. Um es hinreichend wissenschaftlich zu formulieren: Sie haben die kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen kontrolliert. Mit anderen Worten: Wie steht es um die Bildungschancen von Kindern, die über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, aber aus unterschiedlichen sozialen Schichten stammen?

Erwartungsgemäß verringert sich bei einem solchen Zugang die Differenz zwischen Kindern aus Arbeiterfamilien und solchen aus der oberen Dienstklasse, aber sie verschwindet nicht. Das Ausmaß sollen uns einmal mehr Luise und Lotte zeigen, die im Folgenden im gleichen Bundesland leben: In Bayern hätte Dirigententochter Luise gegenüber der genauso klugen Facharbeitertochter Sarah eine sechsmal so hohe Chance, ein Gymnasium zu besuchen, ihre Schwester, die Redakteurinnen-Tochter Lotte, immerhin noch eine fast viermal so hohe. Lebten beide in Niedersachsen, wären die Chancen des Mädchens aus bestem Haus 4,4-mal so hoch wie die der Facharbeitertochter. Im Osten dagegen macht der Familienhintergrund längst nicht so viel aus. Luisas Chance, ein Gymnasium besuchen zu können, wäre in Sachsen etwa doppelt so hoch wie die der Facharbeitertochter Sarah, in Brandenburg 1,7-mal höher.

Schon wieder stutzen wir: diese Neuen Bundesländer! Haben denn zehn Jahre Nachwendezeit nicht ausgereicht, Eltern und Lehrkräften beizubringen, dass zum Schulerfolg mehr gehört als Leistung und Eignung?

Jedenfalls stellen wir mit Erstaunen, vielleicht auch mit Betroffenheit fest: Die Annahme, der Übergang ins Gymnasium sei überwiegend oder gar ausschließlich eine Sache der Befähigung der Kinder, ist illusionär. Wenn das für das Gymnasium nachgewiesen werden konnte, gilt es umgekehrt auch für Hauptschulen und Realschulen. Der Faktor „soziale Herkunft“ macht aus der These vom begabungsgerechten Bildungsgang im dreigliedrigen Schulsystem eine Fiktion.

*

Wenn allein diese Fakten vor ein paar Jahren bekannt geworden wären, hätte es womöglich von geneigter Seite geheißen: Soziale Ungleichheit müssen wir für ein

leistungsfähiges Schulsystem leider in Kauf nehmen. Doch im Mittelpunkt von PISA stand bekanntlich die Messung der Leistung des Systems Schule, und jetzt haben wir es Schwarz auf Weiß, dass unser Schulsystem zwar sozial ungerecht, dafür aber leistungsschwach ist.

Wie aber ist erklärbar, dass das deutsche Schulwesen im internationalen Vergleich so schlecht da steht? Ich maße mir nicht an, hier auf die Schnelle ein Bündel von Ursachen zusammenzusuchen und anschließend Rezepturen zur Genesung des Patienten anzurühren. Daran versuchen sich viele. Nur einen einzigen Hinweis möchte ich mir erlauben, aber der könnte es in sich haben:

Mit zunehmender Klarheit zeigen die Berichte des PISA-Konsortiums, dass Problemlösungen kaum möglich sind, wenn die Organisationsformen von Bildung unverändert bleiben. Um es auf PISA-Deutsch zu sagen: Schulen sind differenzielle Entwicklungsmilieus. Was das bedeutet, sollen uns noch einmal die beiden Lottchen illustrieren.

Stellen wir uns vor, beide Mädchen wohnen gemeinsam mit ihren Eltern in Nordrhein-Westfalen – sagen wir: in Dortmund. Sie sind zwölf Jahre alt. Aus Gründen, die mir nicht bekannt sind, besucht Lotte die siebte Klasse einer Hauptschule, Luise aber die siebte Klasse eines Gymnasiums. Zu Beginn dieses Schuljahres, es ist 1991/92, sind beide Mädchen Schulforschern in die Hände gefallen, die haben allerlei getestet und herausgefunden: Lotte und Luise sind gleich intelligent und gehören der gleichen Sozialschicht an – aber das wissen wir ja bereits. Was wir noch nicht wussten: Die Mathematikleistungen beider Mädchen sind ebenfalls gleich, jedes bekommt dafür 100 Punkte.

Drei Jahre vergehen, und erneut erscheinen die Forscher von damals auf der Bildfläche. Lotte aus der Hauptschule hat sich ganz ordentlich entwickelt, ihre Mathematikleistungen sind von 100 auf 141 gestiegen. Danach ist Luise im Gymnasium an der Reihe, und die Forscher reiben sich die Augen: Sie hat in Mathematik einen Leistungswert von 191 erreicht. Wer nicht unbedingt etwas über die beiden Mädchen erfahren möchte, kann die Messergebnisse im letzten der drei PISA-Bände nachlesen, Seite 287. Dort findet sich auch der zugehörige Kommentar von Baumert u. a.:

„Schülerinnen und Schüler mit gleichen Begabungen, gleichen Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen.“²

Für mich heißt das, frei übersetzt: Die These, mit leistungshomogenen Lerngruppen besonders hohe Lernleistungen erreichen zu können, ist nicht aufrecht zu erhalten.

Jetzt stehen wir mit dem doppelten Lottchen vor einem doppelten Problem: Zuerst variieren die Chancen des Übergangs in weiterführende Schulen nach Schichtzugehörigkeit, danach variiert die Leistungsentwicklung nach Bildungsgängen. Wer bedauerlicherweise keiner oberen Sozialschicht entstammt und in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang überwechselt, wird dort weniger lernen als ein genauso intelligentes Kind im Gymnasium. Der Dortmunder Fußballspieler Jürgen Wegmann hat nach einem verlorenen Spiel den Spruch geprägt: Zuerst hatten wir kein Glück, und dann kam auch noch Pech hinzu. Genauso ergeht es vielen Schülern aus unteren Sozialschichten: Zuerst der falschen Schule zugeordnet, dann unzureichend gefördert.

² Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 288

Da sollte doch die Frage erlaubt sein: Wie soll das doppelte Problem behoben werden, wenn die Schulstruktur zum Tabu erklärt wird? Mir fällt dazu nichts ein.

*

Ein letztes Mal zurück zum doppelten Lottchen. Wir ignorieren diesmal ihre soziale Herkunft und begleiten sie auf dem Weg durch ihre Schulen. Diesmal Lotte wieder in einem Münchener Gymnasium, Luise in einem Gymnasium in Hamburg – schließlich soll Ihrer der Stadt Referenz erwiesen werden. Wir stellen uns vor, ihre jeweiligen Schulen seien verkleinerte Abbilder aller Gymnasien der beiden Bundesländer.

Als Lotte 1993 in die 5. Klasse kam, besuchten mit ihr 100 Jungen und Mädchen diese Schule. In Klasse 10, am Ende der Sekundarstufe I also, zählte man nur noch 78 Schülerinnen und Schüler, 22 weniger. Allerdings handelt es sich hier um Bruttozahlen, denn bis Klasse 10 hatten weit mehr als 22 Schülerinnen und Schüler die Klasse verlassen; schließlich waren in den verbliebenen 78 waren auch Neuzugänge, überwiegend Sitzenbleiber, vielleicht auch ein paar Seiteneinsteiger. Doch auch bei den 78 blieb es nicht, allein beim Übergang in Jahrgangsstufe 11 wurden es nochmals 11 weniger, und im Abiturjahrgang 13 zählte man nur noch 63. Lottes Gymnasium, nennen wir es das bayerische Gesamtgymnasium, vermindert seine Schülerzahlen beim Durchgang durch die neunjährige Schulzeit um 37%. Das ist der höchste Wert aller Bundesländer, der umso mehr überrascht, als Bayern nur eine vergleichsweise kleine Übergangsquote ins Gymnasium zulässt und hier die Eltern ihren vermeintlich falschen Ehrgeiz bei der Schulformwahl nicht ausleben dürfen.

Und wie ist es Luise in Hamburg ergangen? Am Ende der Sekundarstufe I belief sich der Schülerzahlrückgang auf nur 15%, bis zur Jahrgangsstufe 13 auf insgesamt 21%. In der von Bayern angeführten Rangliste der Länder mit den höchsten Schülerzahlverlusten nimmt Hamburg damit Position 13 unter 16 Bundesländern ein. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass in Hamburg erheblich mehr Kinder eines Jahrgangs ins Gymnasium überwechseln als in Bayern und die Entscheidung über die Wahl eines Bildungsweges Sache der Eltern ist. Die besten Verbleibschancen im Gymnasium finden wir in Brandenburg und Thüringen.

Was sagen uns diese Daten? Nichts als dies: Die Chance, ein Gymnasium besuchen *und* erfolgreich zum Abschluss bringen zu können, variiert zwischen den Bundesländern erheblich. Aber das ist ja schon ein ganz bemerkenswerter Befund.

*

Mit Lotte und Luise ließen sich weitere Schief lagen des deutschen Bildungssystems bildhaft beschreiben. Wie wäre es ihnen wohl ergangen, wenn Frau Palfy eine geborene Özdemir gewesen wäre und Luise als Aise in einem türkischen Wohnviertel aufgewachsen wäre?

Wir wollen die Sache nicht auf die Spitze treiben und stattdessen überlegen: Was würden andere Nationen tun, wenn sie mit der kleinen Auswahl problematischer Befunde aus der Schulwirklichkeit konfrontiert wären? Vermutlich würden sie nicht nur Besserung geloben, sondern aktiv Besserung betreiben – und das ist zweifellos viel mehr als Standards vorzugeben und ihr Erreichen zu messen.

Besserung betreiben – das ist viel mehr, als die Zahl der Lehrerstellen und Ganztagsplätze zu erhöhen. Aus meiner Sicht gehört zwingend dazu, sich aktiv und auf allen Ebenen mit den Chancen von Heterogenität zu befassen und zum Umgang damit zu befähigen. Hier dürften, was das die traditionelle Bildungsnation Deutschland betrifft, noch Schätze zu heben sein.

Doch mit der Heterogenität ist das in Deutschland so eine Sache: Abgesehen von der Grundschulen kennt sie in Westdeutschland kaum jemand aus eigener Erfahrung. Nun, im Jahr 3 nach PISA, rufen Experten händeringend nach Lehrkräften, die für den Einsatz in leistungsgemischten Gruppen der Sekundarstufen qualifiziert sind. Vielleicht werden sich einige Zeitgenossen mit Wehmut daran erinnern, dass wir uns in den Neuen Bundesländern den Luxus erlaubt haben, diese dort reichlich vorhandenen Lehrerqualifikationen mit der Einführung des gegliederten Schulsystems schlagartig zu entwerten.

Und so nicken immer noch viele Zeitgenossen gläubig, wenn uns die ebenso beliebte wie betagte Metapher aufgetischt wird, nach der Unterricht nur ablaufen kann: wie ein Geleitzug, dessen Geschwindigkeit sich nach dem langsamsten Schiff zu richten hat. Doch Lernfortschritte, so wissen wir inzwischen, vollziehen sich nicht nach Maßgabe einprägsamer Metaphern, sondern viel mehr nach dem Anregungsreichtum, der offenkundig von leistungsheterogenen Gruppen ausgeht. Und selbstverständlich von Lehrkräften, die ausgebildet sind, dieses Potenzial zu nutzen – und, am Rande bemerkt, keine Chance haben, die für ungeeignet Befundenen vorzeitig zu verabschieden.

Grundlegende Reformen sind unabdingbar, aber grundlegende Reformen sind Reformen, die neuen Grund legen. Sie setzen sehr viel voraus – und da komme ich zu meinem pessimistischen Finale. Sagte vor Jahresfrist ein Teilnehmer einer Podiumsdiskussion (er kam aus Hamburg!): Schule zwei Jahre nach PISA ist wie Pilze essen fünf Jahre nach Tschernobyl. Ich denke, er könnte Recht haben, und ich will Ihnen meine kleine Sammlung privat-persönlicher Befürchtungen, was die Konsequenzen aus PISA betrifft, nicht vorenthalten. Dabei wünsche ich mir ausnahmsweise, dass mich der Fortgang der Schulreformen in allen Punkten widerlegen wird.

Hier nun meine acht Befürchtungen:

1. Ich fürchte, in Deutschland fehlt die Einsicht in die Tragweite der PISA-Befunde – selbst in Teilen der politischen Eliten. Fassungslos durfte ich erleben, wie einige Bundesländer bereits unmittelbar nach Bekanntgabe der Ergebnisse der Öffentlichkeit mitteilten, die Ergebnisse zeigten die Richtigkeit des bereits eingeschlagenen Reformweges, und nicht minder fassungslos habe ich ein neues niedersächsisches Schulgesetz zur Kenntnis genommen, das tatsächlich wenige Wochen *nach* Vorlage des dritten PISA-Berichts und Bekannt werden der IGLU-Grundschulstudie verabschiedet wurde. In Kernbereichen enthält es Regelungen, die den Forschungsbefunden exakt widersprechen.
2. Ich fürchte, in Deutschland fehlt die Bereitschaft, aus den PISA-Ergebnissen die unerlässlichen weitreichenden Konsequenzen abzuleiten. Allein die Tatsache, dass auf jedes Nachdenken über eine Abgabe von Bildungszuständigkeiten an den Bund wie auf ein politisches Schwerverbrechen reagiert wird, signalisiert mir, dass sich substantziell nichts ändern wird. Dabei hat die Alleinzuständigkeit der Länder in Fragen der Organisation und des Inhalts von Schulen allenfalls antiquarischen Wert. Wer ein zeitgemäßes deutsches Schulwesen will, braucht hierfür eine weit reichende Bundeszuständigkeit als Voraussetzung und ein Schulrahmengesetz als Ergebnis. Wie aber sollte ein Gremium wie die KMK, das sich nicht einmal über das Kopftuchtragen verständigen, das nur einstimmig beschließen darf und dennoch überhaupt nichts zu entscheiden hat, bindende Vereinbarungen über den Aufbau eines modernisierten Schulwesens treffen können? Ein bekannter deutscher Politiker (natürlich war es ein Bundespolitiker) hat einmal gesagt: "Die reaktionärs-

te Einrichtung der Bundesrepublik ist die Kultusministerkonferenz. Im Vergleich dazu ist der Vatikan weltoffen." Wissen Sie, von wem das Zitat stammt? Von Helmut Kohl.

Ich behaupte: Die KMK ist strukturell reformunfähig. Und dennoch: Nach der beabsichtigten Neujustierung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern werden die Länder in so marginalen Fragen wie Schule und Kultur vermutlich noch mehr Zuständigkeiten bekommen könnten.

3. Ich fürchte, in Deutschland gibt es für eine umfassende Bildungsreform keine hinreichende Lobby. Die Reformen, die sich als Konsequenz von PISA abzeichnen scheinen, sind nur mit breitem gesellschaftlichem Konsens und starker politischer Kraft möglich. Und nun frage ich: Wie soll ein Reformkonsens zustande kommen, da doch eine wirkliche Reform zwar viele Gewinner, aber immer auch ein paar Verlierer hat? Was passiert, wenn zu den Verlierern auch Angehörige der oberen und unteren Dienstklasse zählen, weil die Erbfolge bei der Arztpraxis oder Anwaltskanzlei durch Reformgewinner aus den unteren Sozialschichten gefährdet wird? Und einmal mehr: Wo kann es in einem föderalen Bundesstaat mit Kulturhoheit der Länder eine starke politische Kraft geben, die das Notwendige durchsetzt?
4. Ich fürchte, in Deutschland werden für eine echte Bildungsreform nicht die erforderlichen Mittel zur Verfügung gestellt. Da können mich auch die Gelder für neue Ganztagsangebote nicht beruhigen, zumal nicht auszuschließen ist, dass die beabsichtigte Wirkung durch die eigenwillige Mittelverwendung der Länder verpufft. Ansonsten werden wir belehrt, dass nicht umverteilt werden kann, was nicht vorhanden ist. Neue Steuern gar? Ich höre sie schon, die beschwörenden Warnungen vor einem schrumpfender Konkurrenzfähigkeit eines Hochsteuerlandes im globalisierten Wettbewerb – und bin mir zur selben Zeit bewusst, dass fehlende Investitionen in Bildung eines der sichersten Mittel ist, die internationale Konkurrenzfähigkeit schwinden zu lassen. Als Industrialisation ohne Rohstoffe *nicht* in Bildung zu investieren – das ist aus meiner Sicht ähnlich vorausschauend wie das Verfüttern von Saatgut. Vielleicht sind wir schon ziemlich nah an der von Georg Picht beschworenen Bildungskatastrophe. Aber so weit brauchen wir gar nicht zurückzuschauen: Die wiederholten eindringlichen Warnungen der OECD aus jüngster Zeit sind eindeutig und unüberhörbar.
5. Ich fürchte, in Deutschland ist die Tragweite des Reformbedarfs der Öffentlichkeit kaum vermittelbar. Zwar wissen ausweislich Repräsentativbefragungen und „Wer wird Millionär?“ erstaunlich viele Bundesbürger, was PISA bedeutet und dass Deutschland in diesem Test schlecht abgeschnitten hat. Wenn ich mir aber anschau, welche Veränderungen des Schulsystems akzeptiert werden (und welche nicht), dann gibt es in Deutschland so etwas wie ein 11. Gebot: Du sollst nicht ohne Not verändern, was uns vertraut ist. Selbst das krude Ausleseinstrument des Sitzenbleibens, das nach PISA stark in Verfall geraten ist, wollen der neuesten IFS-Umfrage zufolge nur 28% der Westdeutschen und sogar nur 16% der Ostdeutschen verzichten. Drei Jahre nach PISA vertreten 64% der Westdeutschen und 59% der Ostdeutschen die Auffassung: „Der Lernerfolg ist am größten, wenn in der Klasse möglichst alle Schüler gleich gut sind.“ – Wenn die alte Faustregel der Organisationssoziologie „No pain, no change“ noch gilt, dann leidet aktuell wohl nur eine Minderheit von Deutschen am Zustand ihres Bildungswesens. Die Mehrheit ist schmerzfrei. Wozu dann Wandel?

6. Ich fürchte, Deutschland ist auch im Bildungswesen das Land der Märchen und Mythen. So wie der Mythos vom bereits angesprochenen Geleitzug. Wie der Mythos vom falschen Ehrgeiz der vielen Eltern, die ihre Kinder im Gymnasium anmelden, der Mythos von der Akademikerflut, die den Müllkutscher mit Hochschulreife hervorbringt. Durchweg unverantwortliche Positionen gegenüber der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zukunft. Und dann noch jener zählebige Obermythos, der besagt, dass zehnjährige Kinder ohne Schaden drei verschiedenen Bildungseinrichtungen zugeordnet werden können, die auf wundersame Weise nicht nur das Spektrum der Leistungsfähigkeit, sondern auch das der angeblich vorhandenen Begabungsarten abdecken. In Deutschland, so jedenfalls fürchte ich, gewinnt im Zweifel der Mythos immer noch Oberhand über das Rationale – jedenfalls dann, wenn der Mythos vertraut ist, das Rationale aber das Beschreiten neuer Wege erfordert. Und wo bitteschön ist das *nicht* der Fall?
7. Ich fürchte, dass in Deutschland die professionellen Pädagogen nur bedingt als Bündnispartner einer weit reichenden Schulreform zu gewinnen sind. Warum? Weil Lehrkräfte als deutsche Menschen nicht gegen deutsche Mythen gefeit sind. Da gibt es zum Beispiel den Mythos, dass jede Klasse ihre Zugpferde braucht. Schön und gut, aber muss man mit solcher Logik begabten Kindern vom Besuch einer anspruchsvolleren Schule abraten? Offensichtlich bestimmt die eigene Bildungsbiografie mit den Schulerfahrungen von gestern die Lehrerwirklichkeit viel stärker als eine zeitgemäße professionelle Ausbildung.

Bündnispartner der Reform wollen viele Lehrpersonen auch deshalb nicht sein, weil sie dem Bestehenden in einer Art Hassliebe verbunden sind und trotz der mutmaßlich vorgeschriebenen fünf täglichen Klagen über die Beschwerden des Schulalltags eine tiefe Abneigung gegen nahezu jede Form der Veränderung pflegen. Um den Befund gewissermaßen abzurunden: In dieser Hinsicht habe ich die geringsten Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Lehrerorganisationen gefunden.

Als Bündnispartner von Schulreform steht eine viel zu große Zahl von Lehrpersonen so lange nicht bereit, wie Wandel mit Unsicherheiten verbunden ist – also nie. Unsicherheit kann sich auf viele Bereiche erstrecken: Notwendigkeit zur Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, womöglich sogar Kooperation mit anderen Schulen, denn dann droht der Mythos vom unfehlbaren Lehrer hinter seiner geschlossenen Klassenraumtür zu verfliegen – und das verunsichert nicht wenig. Unsicherheit betrifft auch den Umgang mit neuen Herausforderungen: Einsatz von Tests, Entwicklung von objektivierten Diagnoseverfahren, Rechenschaftslegung bei höherer Eigenverantwortung und vieles mehr. Kurz und gut: Es wird eine Herkulesaufgabe sein, Lehrerinnen und Lehrern die Angst vor dem Wandel zu nehmen und sie so in qualifizierter Anzahl zu Partnern der Reform zu machen.
8. Und schließlich fürchte ich, dass mein eigener Berufsstand (summarisch betrachtet) keine große Hilfe bei der Reform des Schulwesens sein wird. Dabei sind seine Verdienste unübersehbar: PISA hat in aller Deutlichkeit gezeigt, was „differenzielle Entwicklungsmilieus“ bedeuten, von PISA wissen wir auch, dass alle erfolgreichen Nationen im Test auf eine Schulformgliederung verzichten. LAU-Hamburg hat uns gelehrt (und IGLU hat es bestätigt), dass schon die Einmündung in das gegliederte Schulwesen von allerlei Bedingungen jenseits der Leistungsfähigkeit abhängen. Über die nahe liegenden Konsequenzen für das Schulsystem als Ganzes aber schweigt man sich aus, be-

schwört lieber die Handlungspotenziale im bestehenden Schulsystem, strapaziert dabei bisweilen die Metapher vom Drehen an Stellschrauben bis ins Unerträgliche oder ergeht sich in kleinlichen Disputen. So lange aber auf unmissverständliche, auch schmerzhaft orientierung verzichtet wird, kann mit dem Segen der KMK munter weitergeforscht werden. Am Ende hat es sich die Erziehungswissenschaft auch selbst zuzuschreiben, wenn sie in der Bildungspolitik vor allem an ihrem Unterhaltungswert gemessen wird.

*

Um aber nicht falsch verstanden zu werden: Großflächige Tests („Large-Scale-Untersuchungen“), ob sie nun LAU, TIMSS, QUASUM, MARKUS, PISA, IGLU oder demnächst DESI heißen (in DESI geht es um deutsche und englische Sprachkompetenzen) sind zur Diagnose des deutschen Schulwesens von unschätzbarem Wert. Sie legen Schwächen frei und eröffnen prinzipiell Chancen zu Veränderungen. Art und Umfang dieser Veränderungen aber müssen den erkannten Defiziten nach Art und Umfang entsprechen. Erich Kästner würde möglicherweise urteilen: Ganz schön verwickelt! Ich behaupte: so gut wie unmöglich.

Mit einigen Korrekturen, schwachen Kompromissen und starkem Messaufwand jedenfalls ist es nicht getan: Nicht in Hannover oder Potsdam, nicht in Dresden und schon gar nicht in München, auch nicht hier in Hamburg, vermutlich nicht einmal in Seebühl am Bülhsee.

DR. ERNST RÖSNER

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
Universität Dortmund (IFS), 44221 Dortmund
roesner@ifs.uni-dortmund.de