

ZÜRICH, 5. DEZEMBER 2002

PISA: KRITISCHES JA DER LEHRERSCHAFT ZUR ZWEITEN RUNDE

AKTUALISIERTE POSITION DES DACHVERBANDS SCHWEIZER LEHRERINNE UND LEHRER (LCH) „EIN JAHR NACH PISA 01“

Im Dezember 2001 sind die ersten Resultate des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA verkündet worden. Was seither geschah, hat die Erwartungen des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) in wichtigen Teilen noch nicht erfüllt. Positiv wertet der LCH die breite Aufmerksamkeit, welche die vielen PISA-Diskussionen erzeugt hat. Die Probleme des Bildungswesens verdienen einen prominenten Rang unter den vielen politischen Tagesfragen. Die Deutung der Daten und die Umsetzung der Erkenntnisse in eine echte Verbesserung der schulischen Förderbedingungen muss jedoch konsequenter betrieben werden.

Eher enttäuscht ist der LCH von den bisherigen Antworten auf die Fragen, welche die PISA-Daten aufwerfen. Der „Benchmarking-Ansatz“, das Suchen nach Erfolgsrezepten bei den Besten, erweist sich immer deutlicher als unfruchtbar und lenkt nur davon ab, die eigene Situation differenziert zu analysieren und zu bewerten. Fruchtbarer ist es, die wichtigsten Verbesserungspunkte zu bezeichnen und dann das durchaus vorhandene Problemlösewissen in ertragreiche Massnahmen umzusetzen. Zudem ist in dieser ersten PISA-Runde klar geworden, dass nur vollständige Klassen- und Schuldaten (und nicht bloss pauschale Länder-, kantonale und regionale Daten) brauchbare Erklärungen für Leistungsunterschiede liefern können.

Der LCH nimmt aber auch Kenntnis von den Verbesserungen, welche für die zweite Testrunde im Jahr 2003 vorgesehen sind, insbesondere die Erfassung ganzer Klassen. Der Verband wartet zudem gespannt auf die angekündigten wissenschaftlichen Vertiefungsberichte. Entscheidend für die Zustimmung der Lehrerschaft zu dieser Art der bildungspolitischen Datenbeschaffung wird nämlich sein, ob sie echte Verbesserungen der Erfolgsbedingungen für schulische Förderung bringen wird. Der LCH setzt sich dafür ein, dass die Testrunde 2003 (mit Schwerpunkt Mathematik) dann nicht die eben erst angelaufenen Optimierungsbemühungen im Sprachbereich wieder mit neuen Themen zudecken wird. Der Dreijahres-Rhythmus muss zu Gunsten einer seriösen Datenverarbeitung und Umsetzung der Erkenntnisse in Verbesserungen erstreckt werden.

Dass quer durch die Landschaft Diskussionen stattgefunden haben und ein grosses Interesse an den Problemen des Bildungswesens geschaffen haben, ist grundsätzlich positiv zu werten. Bildung ist ein Investitionsfeld. Deshalb sind öffentliche Debatten über die Bedeutung der Bildung und über Gelingensbedingungen angezeigt.

Diskussion ist eine notwendige Voraussetzung für Verbesserungen, bringt aber allein noch keinen Erfolg und birgt auch Gefahren. Vorschnelle Deutungen, vorschnelle Urteile und ein vorschnelles Haschen nach Heilsrezepten bringen keinen Gewinn und führen zu Fehlinvestitionen, defensivem Verhalten bei Beschuligten, Selbstzufriedenheit bei Gelobten und schliesslich zu Abstumpfung.

Wie immer bei kritischen Ereignissen waren in den ersten Monaten nach der „Urteilverkündung“ namentlich in der Deutschschweiz die typischen beiden Sofortreaktionen beobachtbar: Das Schwarzpeterspiel und das Haschen nach Patentrezepten.

SCHWARZPETERSPIELE

Für die eher unangenehmen Resultate konnten sehr leicht jede Menge "beruhigender" Entschuldigungen und Schwarze Peter beigebracht werden. Etwa: Die Testaufgaben entsprächen eben nicht den Kernzielen des Lehrplans, bei anderen Aufgaben würden wir besser abschneiden. Oder: Die Schweizer Kinder würden im internationalen Vergleich zu spät eingeschult und bei gleich langer Schuldauer bessere Resultate zeigen. Und es wurden auch sogleich Schuldige herumgeboten: Die Ausländerpolitik, der Schriftsprachegebrauch der Lehrpersonen, das fehlende Controlling, die Sparpolitik der Parlamente und Regierungen, die ungenügend qualifizierten Lehrpersonen, die sich zu wenig um die Schule kümmernden Eltern, die zu selektiven oder zu wenig selektiven Schulstrukturen.

WARUM WACHSEN KANARISCHE SCHNAPSBANANEN DORT BESSER ALS IN DER SCHWEIZ?

Eine zweite schnellschüssige Suchbewegung bot sich unter dem Titel „Learning from the Best“ an: Was machen die Finnen, Koreaner, Schweden, Kanadier, Engländer oder Australier besser? Könnten wir nicht deren Erfolgsrezepte importieren? Die Pilgerreisen in solche Länder und die Einladung von Vertretungen solcher Länder an Tagungen in der Schweiz erwiesen sich allerdings als wenig ergiebig:

- Es wurde rasch klar, dass die Länderunterschiede zu einem beträchtlichen Teil auf besonderen kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Umständen beruhen, welche eine Übertragung einzelner Schulsystem-Merkmale in andere Länder kaum erlauben.
- Einzelne Spitzenländer arbeiten zwar mit inspektoralen nationalen Leistungstests (z.B. England), andere Spitzenländer taten dies nie (Finnland) oder hatten das wieder aufgegeben (Australien).
- Die meisten Spitzenländer arbeiten mit Gesamtschulen, also mit leistungsheterogenen Schulklassen bis ins 9. oder 10. Schuljahr. Aber das Spitzenland in Deutschland - Bayern - tut das gerade nicht.
- Fast alle Spitzenländer schulen früher ein als die Schweiz. Finnland aber nicht.
- Einige Spitzenländer arbeiten mit einem „National Curriculum“. Finnland und Australien und Kanada haben keins, setzen auf „Local Curricula“.
- Einige Spitzenländer haben ein sehr aufwändiges Monitoring mit externer Schulevaluation eingerichtet, andere taten das nie oder haben es (wie in Schweden), zu Gunsten einer Stärkung der Selbstevaluation der Schulen, wieder heruntergefahren.
- Nachdenkliche VertreterInnen von Spitzenländern erklären, sie wüssten auch nicht, was zu tun wäre, wenn sie - wie in der Schweiz - mit einem derart hohen Fremdsprachigen-Anteil und mit dem Unterrichten gleich zweier zusätzlicher Fremdsprachen in der obligatorischen Schulzeit auskommen müssten. Die Sprachsituation ist in allen Spitzenländern wesentlich einfacher; wo sie ähnlich schwierig ist wie in der Schweiz (z.B. in Teilen von Belgien oder in den Aborigines-Gebieten Australiens), sind die Resultate nicht besser als in der Schweiz.

Dies alles hätte man auch ohne Herumreisen wissen können. Dass man es trotzdem tat, deutet auf einen anderen Mechanismus hin: Man hegte Privattheorien, was zu tun wäre, und suchte nun unbedingt Kronzeugen dafür, koste es was es wolle. So ist - bedenkt man die Resistenz von Vorurteilen - anzunehmen, dass diese Sackgasse noch eine Weile lang verbissen weiter beschritten wird. Dies trotzdem auch die binnenschweizerischen analogen Benchmarking-Übungen bisher leer gelaufen sind und auch dem neuesten Versuch der Stiftung „avenir suisse“ - die „besten Lehrer“ zu küren - ein Debakel zu prognostizieren

ist. Die einzige Gewissheit ist diese: Es findet sich immer entweder das Argument der Unvergleichlichkeit des Kontextes oder aber eine andere akzeptable Ausrede zur Abwehr einer unangenehmen Wahrheit, wenn man will bzw. nicht will. Der Benchmarking-Ansatz ist in diesen Schwächen in der Wirtschaft schon längst erkannt. Er ist untauglich in den blossen Händen einzelner Steuerleute, bringt nur dann Gewinn, wenn alle Beteiligten sich vorher auf die Problemeinsicht und auf eine gemeinsame Suchrichtung geeinigt haben. Und davon sind wir im Bildungswesen noch weit entfernt.

Solche Spiele sollten wir aus zwei Gründen unterlassen: Weil einerseits jede *einzelne* Beschuldigung oder Massnahme allein nichts bringt und andererseits die Daten zum heutigen Zeitpunkt noch zu wenig aufbereitet sind, um eine treffliche Diagnose mit wirklich wirksamen Massnahmen rechtfertigen zu können. Ob die in den kommenden Monaten zu erwartenden Feinauswertungen eine seriösere Diskussion begründen können, als wir sie heute führen, ist offen. Allein die Tatsache, dass "wir" in einem der drei Testbereiche zu den Besten gehören und in den zwei anderen nicht, sollte von Pauschalisierungen über *die Qualität der Lehrerschaft, der Schulen oder der Behördenarbeit* abhalten.

ZURÜCK ZUM BEWÄHRTEN PROBLEMLÖSEZYKLUS

Es führt kein Weg längerfristig am Pfad der Tugend vorbei. Und dieser Pfad heisst: Den bewährten Problemlösezyklus beachten. Im Falle von PISA bedeutet dies die strikte Einhaltung und saubere Trennung der fünf Grundschritte.

1. Analyse und Prüfen der Daten

Dazu gehört vor allem die Frage, was die Daten wert sind. Sind sie repräsentativ? Welche Art von Gültigkeit (Validität) weisen sie auf? Wie reliabel, d.h. stabil auch bei Wiederholungen zu einer anderen Zeit in einem etwas anderen Kontext sind sie? Welche Daten bilden möglicherweise ein sog. „Artefakt“ ab, also eine künstliche Wirklichkeit, die sich so im Feld nicht beobachten lässt? Diese Fragen sind nach Auffassung des LCH noch zu wenig gestellt und schlüssig beantwortet worden. Eine positive Beantwortung würde auch letztlich eine weit stärkere Stichprobe voraussetzen, als bei PISA 01 gegeben war. Immerhin ist zu begrüssen, dass nun für die 2. Runde 2003 ganze Klassensätze erhoben werden.

2. Deuten/Erklären der Daten

Daten allein erklären noch nichts. Meistens braucht es für die Begründung von Massnahmen noch drei weitere Prämissen (siehe auch die Punkte 3 und 4). Die erste Prämisse ist die Erklärung der Daten, das Verstehen ihres Zustandekommens - womit sie dann zu Befunden werden. Wenn man nicht weiss, was ein gehörtes Geräusch bedeutet, kann man zwar aufs Geradewohl mit Schrotflinten in den Wald hinein schiessen, riskiert aber, nichts zu treffen, oder das Falsche, oder für einen Treffer einen zu hohen Aufwand zu zahlen. Das Suchen nach Erklärungen hat bei PISA erst begonnen. vielleicht liefern die Zusatz- bzw. Vertiefungsstudien noch bessere Erklärungen. Vielleicht würde es genügen, mal ein Dutzend anerkannter SchulkennnerInnen an einen runden Tisch zu setzen und Deutungen vornehmen zu lassen. Bisher geschah dies nicht, jedenfalls nicht ohne die beeinträchtigende Rahmenbedingung, dass immer auch drohender Prestigeverlust bzw. gouvernementale Rücksichtnahmen mit am Tisch sass.

3. Bewerten der Befunde

Vom Deuten/Erklären strikt zu unterscheiden ist die Bewertung von Befunden. Es könnte theoretisch sein, dass der Rangplatz der Schweiz im Lesen eine schlechte Performance ist. Es könnte theoretisch aus sein, dass dieser Rangplatz eine hervorragende Leistung abbildet und uns stolz machen darf, weil Länder auf den vorderen Rängen bei Verhältnissen wie in der Schweiz (z.B. Ausländeranteil und Mehrsprachigkeit) schlechter abgeschnitten hätten. Es könnte aber auch sein, dass wir zwar unter unseren

Umständen sehr gut arbeiten und Lob verdienen (statt Anklage), das Resultat aber trotzdem den Erwartungen, z.B. den wirtschaftlichen Erfordernissen, nicht genügt und nach noch besseren Investitionen ruft. Diese Art von Durchwandern der drei Bewertungsoptionen würde dann zu einem gut begründeten Katalog von „höchsten Unzufriedenheiten“ (mit der Zielrichtung „Verbessern“) und ebenso begründeten „höchsten Zufriedenheiten“ (mit der Zielrichtung „Erhalten“) führen.

Eine solche Bewertungsdiskussion, welche von den drei prinzipiell möglichen Optionen ausgeht, hat noch nicht einmal in Ansätzen begonnen. Dies liegt einerseits an den noch ungenügenden Erklärungsangeboten (Phase 2), teils an der verbreiteten Unsitte, erste Resultate gleich in eine schnellschüssige Bewertung gemäss den schon lange gehegten Vor-Urteilen zu übersetzen.

4. Bestehendes Lösungswissen herbeiziehen

Eine weitere Unsitte ist, die Lösung eines Problems allein in den Untersuchungsdaten selbst zu suchen. Zwar kann eine Untersuchung auch Lösungshinweise ergeben, meistens stünde aber in viel höherem Masse Wissen aus früheren Forschungen und Erfahrungswissen der Akteure im System (z.B. „expert-teachers“) zur Verfügung. Konkret: Wir wissen heute recht viel über Erfolgsbedingungen für Integration in multikulturellen Verhältnissen oder über Leseförderung. Dieses Wissen bei der Lösung erkannter Schulprobleme anzupapfen und umzusetzen, wäre das Naheliegendste. Naheliegender als Finnen zu befragen...

Mit zum Lösungswissen gehört auch das Systemwissen. Konkret: Wie genau funktioniert unser bisheriges System? Welche typischen, eingespielten Dynamiken sind zu beachten, wenn man am System etwas ändert? Wozu ist dieses System momentan bereit und welche Systemwiderstände sind einzukalkulieren?

5. Auf dieser Basis Massnahmen wählen und kontrolliert umsetzen

Erst jetzt, nach Durchlaufen der Schritte 1-4, besteht einigermaßen Gewähr für die Wahl der aussichtsreichen „richtigen“ Massnahmen. Diese sind dann kontrolliert umzusetzen, d.h. verbunden mit einer formativen Evaluation, welche nötigenfalls für rasche Korrekturen am eingeschlagenen Weg sorgt.

ERSTE INHALTLICHE FESTSTELLUNGEN

Der LCH stellt nach einer ersten Sichtung der internationalen und der binnenschweizerischen Daten fest:

Mathematik: Grund zur Freude und zu Fragen

Das Mathematik-Ergebnis ist natürlich erfreulich. Es sind auf der Primarstufe dieselben Lehrpersonen, welche Mathematik und Sprache und Naturwissenschaften unterrichten, auf der Sekundarstufe gilt das mindestens für Mathematik und Naturwissenschaften. Von einem generellen Qualitätsproblem bei der Lehrerschaft kann also nicht gesprochen werden. Die offenen Fragen sind u.a.: Was erklärt dieses gute Resultat? Weshalb waren wir bei der ersten TIMSS-Untersuchung bei den 13-Jährigen auch Spitze, dann wenige Jahre später bei den 18-Jährigen nicht mehr und sind es nun wieder bei den 15-Jährigen? Könnten die seit mehreren Jahren in diesem Fach existierenden „Treffpunkte und Richtlinien“ (interkantonale Einigung auf zu erreichende Kernkompetenzen am Ende der verschiedenen Schulstufen) eine günstige Rolle gespielt haben oder sind andere Faktoren wichtig oder wichtiger?

Leseverstehen: radikale Neubesinnung erforderlich

Der schon bei Vorgängeruntersuchungen (IEA Reading Literacy) erkennbare Trend zu einem sich verschlimmernden Problem wird leider bestätigt. Schlechte Lese- und Verstehenskompetenzen in der Unterrichtssprache sind für fast alle anderen Fächer ein Leistungshemmnis. Die Fakten sind beunruhigend:

- Es gelingt uns offenbar sehr ungenügend und schlechter als diesbezüglich vergleichbaren Ländern, mit der grossen sprachlichen Heterogenität (selbst unter Schweizer Kindern) pädagogisch gut umzugehen. Dass die deutsche Standardsprache auch für Schweizer Kinder eine Art "erste Fremdsprache" ist, kann das schlechte Abschneiden allein nicht erklären, was bereits ein Vergleich mit den ähnlich mässigen Westschweizer Resultaten zeigt, wo dieses Problem so nicht besteht.
- Die Unterschiede im Leseverstehen bilden offensichtlich ziemlich exakt die unterschiedlichen häuslichen Verhältnisse der Kinder und Jugendlichen ab. Es gelingt uns sehr ungenügend, hier einen Chancenausgleich durch die Schule zu bewerkstelligen.

Weil, wie schon erwähnt, die Erklärungsdaten für diese Sachverhalte noch weitgehend fehlen, können über die Ursachen nur mehr oder weniger begründete Vermutungen angestellt werden. Sicher ist, dass in den meisten Deutschschweizer Kantonen der Deutschunterricht auf Kosten neuer Fächer reduziert und überdies lebenskundlich stark befrachtet wurde. Daneben wären aber ein Reihe weiterer Probleme zu nennen (siehe Anhang 1). Selbst auf dem noch oberflächlichen Wissensstand können bereits jetzt einige plausible Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Der *Sprachförderung in der Unterrichtssprache* muss in den kommenden Jahren eine allererste Priorität zukommen. Dazu werden mit Sicherheit gehören: Die gezielte Sprachförderung (für Immigranten womöglich auch in deren Muttersprache) bereits im Kindergarten bzw. in der Basisstufe; intensive Zusatzschulungen für diesbezüglich benachteiligte fremdsprachige und Schweizer Kinder in den ersten Einschulungsjahren und für Neuzuzüger dann auf ihrer jeweiligen Stufe; eine grundsätzlich Revision der Sprachlehrpläne und –lehrmittel auf der Basis definierter Mindestkompetenzen und verbunden mit einem Konzept des insistierenden Lernens. Sprachdefizite erfordern immer, auf jeder Stufe, eine absolut vorrangige pädagogische Behandlung. Wer die Mindestziele nicht erreicht, darf nicht mit einer schlechten Note "abgeschrieben" werden, sondern hat die Defizite wo nötig auf Kosten anderer Lernbereiche unbedingt aufzuholen.
- Die frühe Warnung des LCH vor einer übereilten *Vorverlegung der ersten Fremdsprache und vor einer gleichzeitigen Überfrachtung der Primarstufe mit einer zweiten* bekommt im Lichte der PISA-Resultate eine drastische Bestätigung. Die ganze Sprachenpolitik ist nochmals zu überdenken und die Vorverlegungs- bzw. Frühenglischmassnahmen sind bis zum Vorliegen überzeugender Konzepte zu sistieren. Wir sind davon überzeugt, dass ein blosses "Hineinmontieren" einer zusätzlichen Fremdsprache unter den heutigen Verhältnissen die Probleme mit der Unterrichtssprache nochmals verschärfen würden, was auch dem Fremdsprachenlernen die Erfolgsbasis entziehen würde. Kein einziges der Länder mit guten PISA-Resultaten lässt in der Pflichtschulzeit für alle SchülerInnen obligatorisch zwei Fremdsprachen unterrichten - und schon gar nicht unter der Voraussetzung, dass für das Gros der Schülerinnen und Schüler bereits die Standardsprache eine Hürde oder gar eine erste Fremdsprache ist! Der LCH ist erstaunt darüber, dass diese nahe liegende Diskussion kaum stattfindet. Dies schürt den Verdacht, dass viele bildungspolitische Kreise an PISA nicht im Sinne einer vorurteilsfreien Selbstevaluation interessiert sind.

Naturwissenschaften: viele offene Fragen

Das mässige Abschneiden irritiert mehr als beim Leseverstehen, wo die Ergebnisse nicht unerwartet sind. Unser Land hatte bisher einen guten Ruf gerade im Bereich der technisch-naturwissenschaftlichen Bildungsstandes. Zwar waren bereits bei der TIMSS-Untersuchung mit den 13-Jährigen im Jahr 1994 die Ergebnisse schlechter als in Mathematik, das hatte aber damals schon niemanden gross gekümmert. Vielleicht weil die Schweiz vergleichsweise spät mit naturwissenschaftlichem Unterricht beginnt und deshalb nicht mehr erwartet hatte. Es ist zudem nach wie vor unklar, was hier wirklich gemessen wird und in welcher Beziehung das zu unseren Lehrplänen steht. Schlagen hier die Mängel im Leseverstehen besonders auf das Verstehen und Lösen der Aufgaben im Bereich Naturwissenschaften durch? Haben elementare Problemlösefähigkeiten und das Verstehen grundlegender Naturprinzipien bei uns einen zu geringen Stellenwert? Oder spielt hier die vertikale Kontinuität des Lernens über die Stufen hinweg besonders schlecht? Wir sind hier auf die vertieften Analysen sehr angewiesen.

Computernutzung: Aufholbedarf bestätigt

Weil an dieser speziellen Zusatzerhebung viele Länder nicht teilgenommen haben, ist der Ländervergleich mit Zurückhaltung zu deuten. Trotzdem kann es nicht befriedigen, wenn die Schweiz ziemlich am Ende der Skala bezüglich Häufigkeit der Computernutzung in den Schulen liegt. Die Notwendigkeit der diesbezügliche Offensive von Bund und Kantonen ist damit deutlich unterstrichen. Allerdings machen die anderen PISA-Resultate auch klar, dass die Qualität des Einsatzes der hoffentlich bald verfügbaren technischen Einrichtungen ausschlaggebend für deren Nutzen sein wird. Es wird darauf zu achten sein, die Informationstechnologien gerade dort fruchtbar zu machen, wo PISA unsere Defizite aufgezeigt hat: bei der Sprachförderung, bei den Problemlösefähigkeiten, beim Gewinnen von naturwissenschaftlichen Grundeinsichten und bei deren Anwendung auf Alltagssituationen.

ALLGEMEINE LÖSUNGSPERSPEKTIVEN

Beim heutigen Erkenntnisstand sollten alle Beteiligten sich mit Rezepten zurückhalten. Nimmt man allerdings die heute verfügbaren PISA-Daten und schon vorhandene Erkenntnisse der Schulforschung zusammen, zeichnen sich immerhin einige "Suchpisten" ab:

- Zur besseren Bewältigung der Heterogenität in den Klassen gehören unzweifelhaft Schulstrukturen, die offensiver mit Heterogenität umgehen. Näher zu prüfen wären beispielsweise variable Lerngruppengrössen, jahrgangsgemische Kurse, Arbeit mit längeren Lernzyklen oder eine halbjährlich beginnende Einschulung. Sehr früh selektionierende Systeme mit einer sehr schmalen Kohorte von AbsolventInnen einer höheren Allgemeinbildung scheinen definitiv nicht zukunfts-trächtig zu sein.
- Um in den heterogenen Klassen wirksam unterrichten zu können, braucht es zweifellos nochmals verbesserte didaktische Instrumente, vor allem aber klarere Mindestlernziele und die Möglichkeit, auf deren Erreichen zu insistieren. Das braucht andere Lehrpläne und andere Promotionsordnungen. Und besonders die vertikale Kontinuität der Förderung in den Kernlernzielen über alle Stufen hinweg bedarf einer erheblichen Verbesserung. Das vorgesehene EDK-Projekt „HarmoS“ (Harmonisierung der obligatorischen Schulzeit) zielt in die richtige Richtung, wird jedoch nur dann die gewünschten Effekte bringen, wenn die Zielkonzentration auch tatsächlich mit einem Konzept des insistierenden Lehrens und Lernens verbunden wird, und wenn die EDK endlich griffige Koordinationsinstrumente mit Sanktionen für Abweichler schafft.
- Die Intensivförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Ansprüchen kann nicht allein im herkömmlichen Klassenverband durch die eine Lehrperson erfolgen. Es braucht dafür zu-

sätzliches qualifiziertes Lehrpersonal bzw. Möglichkeiten des Arbeitens mit Kleingruppen. Im diesem Sinne spielt auch die Klassengrösse eine Rolle.

- Die diagnostischen Fähigkeiten der Schulen in Bereichen wie Sprache oder Naturwissenschaften bedürfen einer grossen Steigerung. Die fachdidaktischen Beurteilungs- und Diagnosefähigkeiten der Lehrpersonen müssen gesteigert und für besondere Fälle durch innerschulisches oder schulnahes Fachpersonal ergänzt werden.
- Es muss weiterhin nach Wegen gesucht werden, wie gerade die eher bildungsfernen Elternhäuser besser in die schulischen Förderbemühungen eingebunden werden können.
- Es ist ein offenes Geheimnis, dass in einigen Schulformen der Sekundarstufe I die Förderbedingungen für die dort versammelten leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahrzehnten schlechter geworden sind. Demotivation und Disziplinschwierigkeiten verringern "time on task" in besorgniserregender Weise. Es ist falsch, Jugendliche mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich oder in Naturwissenschaften zu "schonen" und dafür mit scheinbar "leichteren" und motivierenderen Fachbereichen zu beschäftigen. Hier muss die Pädagogik radikal von reduktionistisch auf offensiv umgestellt werden. Das heisst nun aber gerade nicht, wie das unlängst z.B. im Berner Kantonsparlament wieder gefordert wurde, einfach die Drohgebärden mit Noten und Schlussexamen zu verstärken. Die pädagogische Lösungsrichtung wäre: Realschüler und leistungsschwächere Sekundarschüler müssen viel mehr und auf Erfolgserlebnisse ausgerichtete Unterweisung vor allem in der Unterrichtssprache von fachdidaktisch spezialisierteren Lehrkräften erhalten als die besseren Sekundarschüler. Oder dann soll der Staat offen deklarieren, dass er einen Viertel bis einen Drittel der Primarschulabsolventen "abschreiben" will, ohne es mit durchaus machbaren Fördermassnahmen überhaupt versucht zu haben.
- Alle diese Forderungen sind nicht mit den heutigen (weltweit höchsten) Pflichtstundenzahlen der Lehrpersonen einzulösen. Das Gros der Lehrerschaft arbeitet heute am Limit. Qualitätssteigerungen sind - im Verbund mit Ausbildung und didaktischen Mitteln - nurmehr durch Umlagerungen der Einsatzfelder von Lehrpersonen auf Kosten der Pflichtlektionen-Zahlen zu erzielen.

SUCHPISTEN IM BEREICH SPRACHE/LESEVERSTEHEN

Am Beispiel des Bereichs Sprache/Leseverstehen kann illustriert werden, welche Art Suchbewegungen im Rahmen des oben beschriebenen Problemlösezyklus vorgenommen werden könnten bzw. sollten.

Fakt: Um das sinnentnehmende Lesen (Leseverstehen) steht es nicht gut.

- Zu viele SchülerInnen verbleiben auf den tiefsten Kompetenzniveaus und zu wenige erreichen die höchsten.
- Es besteht eine zu starke Abhängigkeit von der Sozialschicht, die Schule hat eine zu geringe kompensatorische Kraft.

Zu prüfende Hypothesen:

- Möglicherweise übernehmen wir uns mit dem jetzt schon praktizierten Lehrplan der Vielsprachigkeit.
- Die Sprachprobleme der Immigranten werden zu wenig entschieden angegangen (Erlernen Unterrichtssprache und gleichzeitig Pflege Muttersprache).
- Der Deutschunterricht hat in den Kernzielen zu wenig „Faden“ über die ganzen 10 Jahre hinweg.
- Der Deutschunterricht ist in den letzten 20 Jahren stark mit „lebenskundlichen Sekundäraufgaben“ befrachtet worden. Die konsequente Sprachförderung wird dabei nicht nur sinnvoll mit Sachinhalten verbunden, sondern in vielen Fällen der Sacharbeit geopfert.
- Die „Probleme des Deutschweizers mit dem Hochdeutschen“ (incl. Lehrpersonen als Sprachbenützer und -vermittler) werden zu wenig ernst genommen, tabuisiert und dann schamvoll unterlaufen oder aggressiv verschärft.
- Die praktizierten fachdidaktischen „Philosophien“ gehen wohl nirgends so auseinander wie im Sprachbereich. Es ist zu vermuten, dass die Entwicklung von Sprachkompetenzen je anders verläuft, wenn man beispielsweise die Philosophie „Lesen durch Schreiben“ (Reichert) oder die „Philosophie Grissemann“ oder eine eher traditionelle Methode verfolgt. Wir wissen zu wenig über die Erfolgs- oder Misserfolgsbedingungen solcher Ansätze in der Langzeitwirkung und in Wechselwirkung mit unterschiedlichen schulischen Kontexten.
- Es fehlt an individualdiagnostischen Aufträgen, Kompetenzen und Zeitressourcen für wirkungsvolle individuelle Förderung (sprachliche Potentialanalyse und daraus folgernde Massnahmen).
- Es ist bei uns zu leicht möglich, Kinder zu früh „abzuschreiben“ (Promotionsordnungen laden zum Loskaufen von Nichtkönnen ein; Sonderklassen und Realschulen als „Versorgungsgefässe“ auch für Begabte mit blosser Sprachproblematik).
- Der Ausbildungsbereich „Lese- & Schreibwerkstatt“ kommt in der Lehrpersonenbildung allgemein und speziell für die Sekundarstufe I zu kurz.
- Der Ruf nach verbalen Sprachkompetenzen steht in Kontrast zur gesellschaftlichen Tendenz, den Lebensalltag immer mehr mit Bildern bzw. Piktogrammen zu „vereinfachen“.

PISA-ERKENNTNISINTERESSEN AUS SICHT DES LCH

PISA verspricht, ein Bildungsforschungsvorhaben zu sein, welches schulpädagogisch und bildungspolitisch verwertbares Wissen über Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen von Bildung liefert.

Der LCH trägt gerne dazu bei, dieses Erkenntnisinteresse zu präzisieren:

1. Den Schulen und der Aufgabenerfüllung der Lehrerschaft nützt alles, was den Umgang mit heterogenen Schulklassen verbessern hilft.

- Welche Erfolgsbeispiele gibt es bezüglich Meisterung hoher Anteile fremdsprachiger Kinder?
- Welche Erfolgsbeispiele gibt es bezüglich Meisterung einer grossen (auch binnenschweizerischen) kulturellen Disparität in der Klasse?

- Welche Erfolgsbeispiele gibt es bezüglich Meisterung einer grossen Heterogenität bezüglich kognitiver Lernvoraussetzungen der Kinder (Konzentrationsfähigkeit, Problemlösestrategien, metakognitive Fähigkeiten etc.)?

2. Den Schulen und der Aufgabenerfüllung der Lehrerschaft nützt alles, was deren (!) diagnostische Fähigkeiten (Erkennen und Deuten von leistungsfördernden und -hemmenden Voraussetzungen und Zuständen) steigern hilft.

- Gibt es Schulsysteme, in denen die Lehrpersonen über bessere diagnostische Ausbildung und Instrumente verfügen?
- Welche Erkenntnisse aus PISA können direkt in eine Steigerung des Diagnosewissens für die aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen umgesetzt werden?
- Gibt es Erfolgsbeispiele für die Belohnung diagnostischer Leistungen der Lehrpersonen im Sinne der flexiblen, bedarfsgerechten Mittelzuteilung?

3. Den Schulen und der Aufgabenerfüllung der Lehrerschaft nützt alles, was den Umgang mit überfordernden Grenzsituationen verbessern hilft.

- Gibt es Erfolgsbeispiele für die Meisterung von Problemen mit schulfremden, die Kinder wenig unterstützenden Milieuverhältnissen (keine elterlichen Bildungsambitionen, Verwahrlosung der Kinder etc.)?
- Gibt es Erfolgsbeispiele für die Unterstützung der Lehrerschaft in der Meisterung von Gewaltproblemen in Schule und Unterricht?
- Gibt es Erfolgsbeispiele für die Meisterung des Spagats der Lehrpersonen zwischen erhöhten Ansprüchen an die Unterrichtsführung und erhöhten Ansprüchen an die Beteiligung an gemeinschaftlichen Projekten und Daueraufgaben (Schulprogramm-Arbeit, Evaluation, Konferenzen, Partizipation an kantonalen Vorlagen etc.).

4. Den Schulen und der Aufgabenerfüllung der Lehrerschaft nützt alles, was die heute unbefriedigende Führungssituation verbessern hilft.

- Gibt es aus den PISA-Daten Hinweise auf Führungskonstruktionen (Rollen bzw. Zuständigkeitsaufteilung sowie Erlaubnissituation im Zusammenspiel von Lehrpersonen, Schulhausleitung, Schulkreisleitung, Elternpartizipationsorgane und Aufsichtsbehörde), welche für Schulen in schwierigen, leistungsgefährdenden Umständen hilfreich erscheinen.

LEHRERSCHAFT ERWARTET „LERNENDE BILDUNGSPOLITIK“

Die "Nagelprobe" für den PISA-Ansatz wird aus Sicht des LCH sein, ob die Steuerungsverantwortlichen von Bund und Kantonen PISA als Selbstevaluation der Bildungspolitik ernst nehmen. Die Lehrerschaft wird so lange wenig Vertrauen in externe Evaluation bzw. ein Top-Down-Bildungsmonitoring aufbringen, als sie nie eine Haltung der Selbstevaluation von Seiten der bildungspolitischen Verantwortlichen beobachten kann. Wenn mal ErziehungsdirektorInnen, Regierungen und Parlamente öffentlich Lernen zeigen, öffentlich zu Irrtümern stehen und Korrekturen anbringen, statt immer nur von der Lehrerschaft und den

Schulen Bussgänge, Korrekturen und „noch ein Projekt mehr“ zu verlangen, würde auch auf Seiten der Lehrerschaft eine andere Bereitschaft der Teilnahme an Evaluationen wachsen. Wer nun zum sonst schon überfrachteten Reformenprogramm einfach noch einige Projekte hinzuerfindet, hat das Examen nicht bestanden. Der Luzerner Bildungsdirektor mit seiner im Sommer 01 verfügten Neubesinnung auf die Entwicklungsprioritäten oder der Basler Erziehungsdirektor mit seiner konstruktiven Reaktion auf die Belastungsstudie sind leider noch die Ausnahme.

Der LCH setzt sich dafür ein, dass die Testrunde 2003 (mit Schwerpunkt Mathematik) dann nicht die eben erst angelaufenen Optimierungsbemühungen im Sprachbereich wieder mit neuen Themen zudecken wird. Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass der Dreijahres-Rhythmus zu Gunsten einer seriösen Datenverarbeitung und Umsetzung der Erkenntnisse in Verbesserungen erstreckt werden muss.

Kontaktadressen im LCH:

Pädagogische Arbeitsstelle LCH, Dr. Anton Strittmatter, J. Stämpfli-Str. 6, 2502 Biel-Bienne
Tel. 032 341 55 01, Mail: a.strittmatter@ch.inter.net

Zentralpräsident LCH, Beat W. Zemp, Erlistr. 7, 4402 Frenkendorf
Tel. 061 903 95 85, Mail: bwzemp@datacomm.ch

Zentralsekretär LCH, Urs Schildknecht, Ringstr. 54, 8057 Zürich
Tel. 01 315 54 54, Mail: schildknecht@lch.ch