

Demokratie wagen: Plädoyer für eine neue Schule

Von Jutta Allmendinger

Im Sommer 2012 wurde ich gebeten, den Aufruf „Schule im Aufbruch“ zu unterstützen: Eine Gruppe um den Neurobiologen Gerald Hüther, den Juristen Stephan Breidenbach und den Soziologen Peter Spiegel organisiert eine Bürgerbewegung, die unsere Schulen verbessern und umgestalten möchte. Gefordert wird eine neue Lernkultur, ein Umdenken, eine neue Haltung von Lehrern, Eltern und Schülern. „Die Kluft zwischen den Anforderungen unserer Zeit und einem Bildungssystem, das noch auf den Paradigmen des industriellen Zeitalters beruht, wird immer größer“, schreiben die drei Initiatoren. „Gebraucht werden keine Einzelkämpfer, angepasste Pflichterfüller oder Auswendigler. Auch darf es nicht sein, dass Schüler ihre angeborene Begeisterung am Lernen, Entdecken und Entwickeln zunehmend verlieren oder dass Kinder und Jugendliche mit Gleichgültigkeit, Widerstand oder gar Angst zur Schule gehen. [...] Vertrauensvolle Beziehungen und Wertschätzung sind zentrale Elemente einer Lernkultur, die Schüler dazu einlädt und inspiriert, ihre besonderen Begabungen und Potentiale zu entfalten. Diesen grundlegenden Wandel können nur wir selbst, als verantwortungsbewusste Bürger, in Gang setzen: von unten, vor Ort, an jeder einzelnen Schule.“¹

Die Forderungen sind nicht neu. Doch die Mehrzahl deutscher Schulen setzt nach wie vor auf Hierarchie und kognitives Wissen. Wertschätzung, Anerkennung, Freude am Lernen, Übernahme von Verantwortung, die Arbeit in der Gruppe, Lehrer als Mentoren und Dialogpartner – all dies fehlt an den meisten Schulen. Da haben die Initiatoren des Aufrufs recht.

Das finnische Vorbild

In Finnland ist das flächendeckend anders. Vor über vier Jahrzehnten ging ein Ruck durch das finnische Schulsystem. 1968 wurde die große Schulreform beschlossen, 1972 war sie umgesetzt. Das dreigliedrige System wurde abgeschafft, alle Kinder werden nun bis zum Alter von 16 Jahren gemeinsam

* Der Beitrag basiert auf dem neuen Buch von Jutta Allmendinger, „Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden“, das jüngst im Pantheon Verlag erschienen ist.

1 Vgl. www.schule-im-aufbruch.de

unterrichtet. Von alleine ging das auch in Finnland nicht. Anpassungsprobleme und Widerstände waren zu überwinden.

Die Lehrer mussten das neue System erst lernen, erzählt Pirjo Linnakylä, damals eine junge Gymnasiallehrerin und heute Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Jyväskylä und für den Bereich Lesekompetenz bei den PISA-Studien zuständig. Sie sei schockiert von der Vorstellung gewesen, nicht mehr nur ausgewählte Schüler zu unterrichten, sondern im Klassenzimmer vor einer heterogenen Gruppe zu stehen. Die Eltern hätten begreifen müssen, dass das neue System nicht weniger Bildung für gute Schüler, sondern mehr Bildung für alle mit sich bringt. Eine Schule für alle führe tatsächlich nicht zu einer Nivellierung des Bildungsstandards, sagt Pirjo Linnakylä. Und sie fügt einen wichtigen Satz hinzu: Wenn Eltern den Eindruck hätten, dass ihre Kinder auf gute Schulen gehen und von guten Lehrern unterrichtet werden, dass Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden, dann würden Vorbehalte gegen eine längere gemeinsame Beschulung von Kindern aus ganz unterschiedlichen Elternhäusern abnehmen.²

Wenn man über das finnische System spricht, über die fabelhaften Kompetenzwerte und die ganz geringe Bildungsarmut, wenn man noch hinzufügt, dass in diesem System die Kinder bis zum Alter von 16 Jahren gemeinsam unterrichtet werden, dass es nicht auf Drill, Zwang und langen Nachhilfestunden aufbaut, sondern auf Wohlergehen und demokratische Grundstrukturen setzt, so schallt es oft reichlich genervt zurück: „Ach, hören Sie mir mit Finnland auf. Das ist mit uns doch gar nicht zu vergleichen.“

Das stimmt. Die finnische Kultur ist demokratischer und inklusiver als die deutsche. Die Bevölkerung ist anders zusammengesetzt, insbesondere leben in Finnland viel weniger Einwanderer. Das heißt aber noch lange nicht, dass das pädagogische Konzept, das hinter dem finnischen Schulmodell steht, nicht auf Deutschland übertragbar ist. Die Finnen selbst haben uns gezeigt, wie das geht: Die großen Linien der Reformpädagogik importierten sie aus den USA, brachten sie an ihre Schulen und verankerten sie dort. In Nordamerika gehörten Demokratie, aktives Einbeziehen und Mitwirken verbunden mit einem Bewusstsein für zivilgesellschaftliche Verantwortung seit jeher zum Bildungsauftrag. *Learning by doing*. Lernen muss auf Erfahrung beruhen, so fasste es der einflussreiche amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey vor bald einem Jahrhundert zusammen.³

Einer der besten Kenner des finnischen Systems war Rainer Domisch. Über drei Jahrzehnte hinweg gestaltete er den finnischen Reformprozess mit. Kurz vor seinem Tod beschrieb er mit Anne Klein das Innere des finnischen Schulsystems: „In Finnland wird Bildung immer als ein demokratisches Grundanliegen diskutiert.“ Dies zeige sich auch „in der Struktur und Organisation des Bildungswesens und in den Umgangsformen, pädagogischen Stilen und Wissensinhalten.“ Die beiden Autoren fahren fort: „In Deutschland jedoch

2 Vgl. Rainer Domisch und Anne Klein, Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für Alle. München 2012, S. 58.

3 Vgl. John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, in: Jürgen Oelkers (Hg.), John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 2010, S. 11–504.

ist das anders. Das Nachdenken über strukturelle Fragen wird unterbunden. [...] Missstände werden als persönliche Erfahrungen abgespeichert, aber nicht analysiert; eine Kultur politischen Denkens und Handelns, wie sie eine gut ausgebildete Demokratie erfordert, ist in Deutschland nur schwach entwickelt.“⁴

Deutsche Schulen verengen Inhalte und Unterrichtsformen: Man möchte immer nur Anschluss halten mit den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft. Die Verwertbarkeit von Wissen und Können steht zu sehr im Vordergrund. In Finnland geht es aber gleichrangig darum, Schülerinnen und Schüler so zu bilden, dass sie kritische, sozial- und verantwortungsbewusste Menschen werden. Pirjo Linnakylä fasst das in Worte, die man in Deutschland so nie hören würde. „Die Grundregel ist: Das Leben soll nicht unnötig beschwert und überflüssige Belastungen [sollen] auf jeden Fall vermieden werden. Die Gesundheit und das Wohlergehen der Mitmenschen werden äußerst wichtig genommen. Zivilgesellschaftliche Haltungen sollten im finnischen Schulsystem entwickelt werden.“⁵ Ihr Fazit ist ebenso einfach wie überzeugend: „Die Schule [bildet] für das gesamte Leben aus.“⁶

Aus ihren Erfahrungen und Kenntnissen mit ganz unterschiedlichen Schulsystemen leiten Rainer Domisch und Anne Klein einige Grundprinzipien ab, die jede Bildungspolitik beachten sollte: Wichtig sind Transparenz, Information und Wissen in Sachen Bildung; nur so können sich die Bürgerinnen und Bürger an der Meinungsbildung und den Prozessen der politischen Teilnahme beteiligen. Wir brauchen eine Schule für alle; nur so können wir allen Schülerinnen und Schülern ein Grundwissen mitgeben. Im Unterricht müssen inklusive Lernangebote und Lehrmethoden eingesetzt werden; nur so erreichen wir die gleichberechtigte Teilhabe aller. Der Unterricht muss unentgeltlich sein, sich an den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren, und er muss transkulturelles und globales Lernen in den Vordergrund stellen; Grundlage dafür ist ein starkes und rechtlich untermauertes Demokratieverständnis. Finnland hat all dies erreicht. Dabei hat das Land einen langen Weg in recht kurzer Zeit zurückgelegt.

Vielfalt wollen: Schlüsselkompetenzen und Leitwerte in unserem Bildungssystem vermitteln

Die finnischen Grundprinzipien sind fest im Kanon der von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen verankert, ebenso wie im Kanon der Werte, die die Europäische Union definiert hat. Von einem finnischen Sonderweg zu sprechen, wäre also falsch. Die OECD hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Kompetenzen Bürgerinnen und Bürger brauchen, um die heutigen Anforderungen des täglichen Lebens erfolgreich zu bewältigen.⁷ Länderübergrei-

4 Vgl. Domisch/Klein, a.a.O., S. 43.

5 Zit. nach Domisch/Kein, a.a.O., S. 59.

6 Zit. nach Domisch/Kein, a.a.O., S. 75.

7 OECD, *Defining and Selecting Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo)*, www.oecd.org.

fend hat man sich auf drei Schlüsselkompetenzen⁸ geeinigt: „selbstständig handeln“, „die Werkzeuge symbolischen Handelns konstruktiv und reflexiv nutzen“ und „in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen und miteinander handeln“. Unter dem sperrigen Begriff „Werkzeuge symbolischen Handelns“ versteht die OECD praktische Lösungsansätze, nicht aber das im Gedächtnis gespeicherte Wissen. Aufgabe der Bildungssysteme ist es, diese drei Schlüsselkompetenzen in der Schule zu vermitteln.

Die OECD, die Europäische Union und der Europarat haben Deutschland klar formulierte Schulaufgaben mit auf den Weg gegeben. Es darf nicht nur um Abschlüsse und kognitive Kompetenzen gehen. Nichts gegen diese Maße: Die OECD hat diese mit ihren Erhebungen selbst auf den Weg gebracht, und die Europäische Union liefert genaue Vorgaben, wie viele und welche Abschlüsse die einzelnen Nationen zu erreichen haben. Das Ganze hat aber einen Preis. Es wird ein Druck erzeugt, sich im nationalen und internationalen Vergleich gut zu positionieren. Je stärker der Druck wird, umso größer werden die Anstrengungen sein, gute Werte zu erzielen. Und umso wahrscheinlicher wird es sein, dass man den Unterricht weiter allein auf die Inhalte zurechtstutzt, die später geprüft werden. In Fachkreisen nennt man das *learning to the test*. Dadurch wird jedoch vernachlässigt, was die Gesellschaft von heute und von morgen auch braucht: die aktive Vorbereitung auf die Normen, Regeln und Herausforderungen unseres demokratischen Sozial- und Rechtsstaats.

Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, beschrieb das deutsche Bildungssystem in seinem Bericht 2007 mit ungewöhnlich scharfen Worten: Deutschland kultiviere das gegliederte Schulsystem. Es sortiere Kinder in einem viel zu frühen Alter auseinander. Kinder mit Behinderungen lasse es außen vor. Diversität gelte als störend.⁹

Ein solches System verletzt die Menschenrechte. Und macht es unmöglich, Schlüsselkompetenzen und Leitwerte von OECD und Europäischer Union zu erwerben. Wie soll man junge Menschen auf Vielfalt und den Umgang mit Fremden vorbereiten, wenn man sie zunächst dieser Erfahrung beraubt und sie jeweils in andere Schulformen schickt? Wolfgang Edelstein sagt das so: „Diversität und Heterogenität sind in Deutschland systemfremd und bedürfen daher einer systemfremden Kultivierung.“¹⁰ Erst wenn wir inklusiv unterrichten, wird es uns möglich sein, Schlüsselkompetenzen und Leitwerte zu vermitteln. Menschenrechte bedürfen der Wertschätzung, des Respekts und der Anerkennung jeder Person, jederzeit und überall. Das kann gelehrt werden – auf der Grundlage eigener Erfahrung. Und es kann gelernt werden, miteinander. Dazu müssen wir über Lehrpläne und Ausbildungsinhalte nachdenken. Wir brauchen also eine auf den Menschenrechten aufbauende Durchdringung der ganzen Schule und des gesamten pädagogischen Handelns.

8 Vgl. Wolfgang Edelstein, Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule, www.ganztaetiglernen.de.

9 Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, anlässlich seines Deutschlandbesuchs (13.-21. Februar 2006), A/HRC/4/29/Add.3, New York 9.3.2007.

10 Hier und nachfolgend: Edelstein, a.a.O.

Auch das Leben von Demokratie kommt aus Sicht von Wolfgang Edelstein zu kurz: „Man müsste in der Schule an einer demokratischen Gemeinschaft praktisch teilnehmen, um einen demokratischen Habitus nachhaltig zu erwerben.“ Ebenso müssen wir die Kerninhalte der Demokratie in die Ausbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer einbauen. „In unseren Lehrplänen tauchen Lehrformen zu wenig auf, die es erlauben, Demokratie zu lernen, um in Zukunft bewusster demokratisch zu handeln.“ Die Wertschätzung von Andersartigkeit braucht eine psychologische Fundierung.

Für all das muss die Schule „entgegenkommende Verhältnisse“ schaffen, damit sich Schlüsselkompetenzen und Leitwerte entwickeln können. Für den Unterricht heißt das: Verantwortung übertragen, eigenständige Projekte planen, Führung erproben, Selbstwirksamkeit, also eine positive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit vermitteln. Für die Unterrichtsformen heißt das: Arbeit in gemischten Gruppen, gemeinschaftliches Lernen, Lernen mit Mentoren, Lernen in Projekten. Aus solchen Erfahrungen schöpfen Kinder die Anerkennung, die sie beflügelt. Sie trauen sich selbst mehr zu und sind stärker motiviert.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen die Unterstützung vieler

Für all das brauchen wir gut ausgebildete und mit ihrer Arbeit zufriedene Lehrerinnen und Lehrer. Doch wie schätzen diese ihre Arbeitsbedingungen und Möglichkeiten selbst ein?

Lehrerbefragungen gibt es viele. Die jüngste wurde von der Vodafone Stiftung vorgestellt. Die Daten wurden vom Institut für Demoskopie Allensbach erhoben.¹¹ Entstanden ist ein großer, repräsentativer Datensatz, von dem mich hier hauptsächlich interessiert, wie die Lehrerinnen und Lehrer das dreigliedrige Schulsystem sehen, ob sie sich dafür gut gerüstet fühlen und welche Veränderungen sie sich wünschen.

Jeder zweite Lehrer fühlt sich auf seinen Beruf schlecht vorbereitet, dies gilt insbesondere für Gymnasiallehrer. Unter den Lehrern, die weniger als fünf Jahre unterrichten, empfanden über 60 Prozent ihre Ausbildung als unzureichend. Dabei geht es ihnen nicht so sehr um die Didaktik. Sie bemängeln vielmehr, dass sie nicht lernen, wie sie mit Kindern und Eltern persönlich umgehen sollen. Das belegen auch andere Studien. Viele Lehrer bedauern, dass sie nicht ausreichend über den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen informiert werden. Sie werden für eine Schulform ausgebildet. Das Wissen um die Bildungsverläufe der Schulkinder fehlt ihnen.

Die Lehrerinnen und Lehrer vermissen die Nähe und den Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern. Die Klassen sind ihnen zu groß. Drei Viertel der befragten Lehrer wünschen sich kleinere Klassen und sehen hier einen hohen Reformbedarf. Dieses Ergebnis kommentiert Ulrich Trautwein mit Unverständnis. Er spricht von einem typischen Wahrnehmungsfehler: „dass

¹¹ Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.), *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*, Düsseldorf 2012.

eine Reduktion der Klassengrößen ein besonders probates Mittel gegen die Defizite im Bildungssystem sei, kann nur derjenige glauben, der die inzwischen gute Forschungslage nicht kennt oder bewusst ignoriert“.¹² Ulrich Trautwein bezieht sich hier auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Leistungstests und Klassengröße. Im nationalen und internationalen Vergleich zeigt sich eindeutig: Die hohen Punktzahlen von Sachsen und Bayern, Korea und Finnland ergeben sich nicht daraus, dass dort die Schulklassen kleiner sind. Das sind sie nämlich nicht.

Dennoch würde ich den Wunsch der Lehrer nicht einfach beiseiteschieben. Dafür gibt es drei Gründe: Zunächst die Klassengröße selbst. Wahrscheinlich hätten wir andere Leistungsergebnisse, wenn sehr wenige Schülerinnen und Schüler zusammen in einer Klasse lernen. Das Unterrichten in kleinen Klassen muss aber gelernt sein, damit sich keine zu starke Fixierung auf die Lehrer einstellt. Auch die Unterrichtsform ist der Klassengröße anzupassen. So können bei weniger Kindern auch Gruppenarbeiten von Lehrern und Lehrerinnen besser begleitet werden. Damit fühlen sich auch Lehrerinnen und Lehrer wohler und sind mit ihren eigenen Leistungen zufriedener.¹³

Ferner geht es darum, wie Erfolg gemessen wird. Der Bildungsauftrag der Lehrer umfasst weit mehr, als den Schülerinnen und Schülern bestimmte kognitive Kompetenzen zu vermitteln. Vielleicht müssen die Kinder heute stärker an die Hand genommen, motiviert und angeleitet werden. Hierzu passt ein anderes Ergebnis der Allensbach-Befragung: Die meisten Lehrer äußern sich positiv über das Verhalten der Schüler und Eltern. Mit der Zeit sei der Umgang aber schwieriger geworden. Fast 40 Prozent der Lehrer beklagen, dass sich das Verhalten der Schüler, und ebenso viele, dass sich das Verhalten der Eltern gegenüber den Lehrkräften verschlechtert habe.¹⁴ Meistens sind es Lehrer an Haupt- und Realschulen, die Motivation und Disziplin ihrer Schüler bemängeln. Die Schuld an diesen Problemen weisen die Eltern den Lehrern zu, die „zu lasch“ mit den Kindern umgingen. Kleinere Klassen wären ein Weg, um die Schülerinnen und Schüler individueller und persönlicher zu betreuen. Die Hilfe zum Lernen ist eines der größten pädagogischen Ziele.

Schließlich kann man den Wunsch der Lehrer nach kleineren Klassen auch anders deuten: „Gebt den Kindern mehr helfende Hände“, würde er dann lauten. Das wären nicht nur Pädagogen, das wären Sozialarbeiter, Psychologen, Erzieher – Mentoren für die Belange der Schülerinnen und Schüler. Wenn wir uns vergegenwärtigen, welche hohe Verantwortung die Lehrerinnen und Lehrer tragen, brauchen sie die Unterstützung vieler. Sie müssen in der Lage sein, passgenau bei jeder Schülerin und jedem Schüler anzusetzen. Sie müssen die habituellen Voreinstellungen ihrer Schüler aufgreifen, um ihnen überhaupt Möglichkeiten eröffnen zu können. Wir brauchen eine Pädagogik, die mit Vielfalt zurechtkommt, mehr Förderangebote bereithält und auf den Einzelnen zugeschnittene Zielvorgaben erlaubt.

12 Ulrich Trautwein, *Anstöße für die Bildung*, in: Vodafone Stiftung Deutschland, a.a.O., S. 48-56.

13 Vgl. Matthias von Saldern, *Klassengröße*, in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2010, S. 362-368.

14 Vodafone Stiftung, a.a.O., S. 23.

Einer für alle – alle für einen: Ein Pakt von Bund, Ländern und Gemeinden

Doch zurück zu der Initiative von Gerald Hüther und seinen Kollegen, in der sie schreiben: „Wir rufen deshalb Eltern, Pädagogen und Schüler auf, sich mit allen, denen die Zukunft der nächsten Generation am Herzen liegt, gemeinsam auf den Weg zu machen und unsere Schulen umzugestalten. Überall im Land, in jeder Kommune und an jeder Schule laden wir ein, lokale Bündnisse und Initiativen zu bilden, die ihre Schule bei der Transformation in Orte der Potentialentfaltung, des gemeinsamen Lernens, Entdeckens und Gestaltens begleiten und unterstützen. Es ist Zeit für den Aufbruch unserer Schulen in die Welt des 21. Jahrhunderts!“

Ja, das ist ein richtiges und wichtiges Anliegen. Aber der Aufruf greift zu kurz. Wir brauchen auch die Politik und einen Umbau unseres Schulsystems. Wir können nicht nur auf lokale Bündnisse setzen, sondern müssen vor allem einen solidarischen und gesellschaftsübergreifenden Umbau-Konsens erzielen. Ohne diesen vernetzen wir allein die Eltern, Lehrer, Schulen und Wohngebieten der Reichen und Gebildeten. Bildungsarmut bekämpfen wir damit nicht. Und wir lernen keine Demokratie. Schlüsselkompetenzen und Leitwerte bleiben außen vor. Nichts an dem Aufruf ist daher falsch, doch dieses Vorgehen allein reicht leider nicht aus.

Denn: Das Ausmaß der absoluten Bildungsarmut, die Bildungsergebnisse und die Bildungschancen unterscheiden sich nicht nur national zwischen den sozialen Schichten, sondern auch wesentlich zwischen den Bundesländern. Das muss nicht automatisch am Bildungsföderalismus liegen. Vielmehr gelingt es nicht, die Schulentwicklungsprozesse in den einzelnen Bundesländern aufeinander abzustimmen und auf gemeinsame Ziele und Instrumente auszurichten. Die deutsche Kleinstaaterei hat viele Gesichter: In einem Bundesland ist der Besuch des Kindergartens für ein Jahr kostenlos, in einem anderen für drei Jahre, in dem nächsten werden die Gebühren nach der sozialen Lage der Eltern gestaffelt. In den 16 Bundesländern werden 24 verschiedene Tests eingesetzt, um die Sprachfähigkeit von Kindern vor der Einschulung zu ermitteln.

Von Bundesland zu Bundesland unterscheidet sich die Dauer der Grundschulzeit, die Anzahl und Art der Schulzweige der Sekundarstufe, die Dauer der Pflichtschulzeit sowie die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur. Jedes Bundesland regelt den Übergang zur Sekundarstufe, bei Versetzungen oder beim Schulformwechsel anders. Die Kriterien für die Notengebung, die Unterrichtsinhalte, die Anzahl und Art der Fächer, die in der Sekundarstufe gewählt werden können, sowie die Klassenstufe, in der mit der zweiten Fremdsprache begonnen wird – auch hierfür finden sich in jedem Bundesland andere Bestimmungen. Von einer Bildungsrepublik Deutschland sind wir weit entfernt.

Nun könnte man argumentieren, ein föderales System kurbele den Wettbewerb an. Dies wäre der Fall, wenn Bildungsmärkte entstünden. Die besseren Bildungssysteme würden sich durchsetzen, die schlechteren würden

verschwinden. Doch im Bereich von Schulen auf die „unsichtbare Hand des Marktes“ zu hoffen ist unangebracht. Das hat mehrere Gründe:

Die „Kunden“, Schüler und Eltern, sind nicht mobil. Sie können nicht einfach mit den Füßen abstimmen und in die Bundesländer wechseln, die ihnen die bessere Bildung bieten.

Die Schulsysteme entziehen sich dem direkten Vergleich. Es ist völlig ungewiss, wie sich die unterschiedlichen Schulsysteme auf Bildungschancen und Bildungsergebnisse auswirken. Hier genügt ein Blick auf den gerade erschienenen Chancenspiegel.¹⁵ Er vergleicht alle Bundesländer entlang mehrerer Kriterien, die alle für Chancengleichheit stehen. Betrachtet man nun die Bundesländer über alle Kriterien hinweg, findet man keine klaren Spitzenreiter. Mal steht dieses, mal jenes Bundesland auf den vorderen Rängen. Dies macht deutlich: Wir müssen uns zunächst darüber verständigen, welches Ziel wir mit unserer Bildungspolitik überhaupt anstreben.

Viele Fragen zu Bildungschancen und Bildungsergebnissen lassen sich bisher nicht beantworten. Hier fehlen schlicht geeignete empirische Daten, und die vorhandenen Informationen sind häufig nicht frei verfügbar. Denn die Länder scheuen sich vor einem offenen Vergleich durch die empirische Bildungsforschung.

Die Forschung kann sich faktisch nur auf die allgemein abrufbaren Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder stützen. Und selbst hier ist eine differenzierte Auswertung mancher Fragen schwierig. Genauso wenig dürfen mit den Daten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) länderspezifische Untersuchungen vorgenommen werden. Bis heute gibt es keine öffentlich zugängliche Datengrundlage, mit der sich aussagekräftige Ländervergleiche erstellen ließen. Deshalb ist es nicht möglich zu ermitteln, wie Schulsysteme mit Bildungsergebnissen zusammenhängen oder welche Muster der sozialen Ungleichheit beim Bildungserwerb wirken.

Die Schulstatistik ist nicht vereinheitlicht. Heute, im Jahr 2012, können wir nicht genau sagen, wie viele Kinder mit „Lernbehinderung“ es in den einzelnen Bundesländern gibt. Die Diagnoseverfahren sind in jedem Land anders, so dass der Anteil der als lernbehindert eingestuft Kinder extrem unterschiedlich ist. Darüber hinaus legen die Bundesländer nach jeweils eigenen Kriterien fest, welchen Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf zusteht, wer also als „Integrationschüler“ gilt und wer nicht. Ähnlich sieht es im Ganztagschulsystem aus. Was hier eine Mittagsbetreuung ist, die frei gestaltet werden kann, ist dort Teil eines didaktischen Lehrplans, der diese Zeit zum systematischen Aufbau kognitiver oder sozialer Kompetenzen nutzt. In dem einen Bundesland zählen beide Betreuungsformen zu den Ganztagschulen, in dem anderen wird die Mittagsbetreuung nicht als Ganztagsbestandteil gesehen. Auf dieser statistischen Grundlage sind empirische Untersuchungen recht problematisch. Ebenso stellt sich die Situation

15 Vgl. Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Veronika Manitus, Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.), Gütersloh 2012.

beim sogenannten Übergangssystem dar, das in jedem Bundesland anders geregelt ist und andere Angebote bereithält.

Der moderne Wohlfahrtsstaat braucht eine gesamtstaatliche Bildungsplanung

Vergegenwärtigen wir uns Georg Pichts eindringliches Plädoyer für eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der Bildungsplanung: „Planungskompetenz und Gesetzgebungskompetenz“, so schrieb er 1964 in seinem Buch „Die Deutsche Bildungskatastrophe“, „[liegen] in einem föderalistischen Staat ihrem Wesen nach auf zwei verschiedenen Ebenen, [die] nicht in einen Topf geworfen werden können. Planung ist nur im gesamtstaatlichen Rahmen möglich; unser ganzer Staat würde auseinanderbrechen, wenn jedes Land machen könnte, was es will, ohne sich um seine Nachbarn weiter zu kümmern. Die Planung kann aber auch deshalb nicht ausschließlich Sache der einzelnen Länder sein, weil die Schulen und Hochschulen nicht nur den Bedarf der einzelnen Länder zu decken haben, sondern auch jenen großen Gesamtinteressen dienen müssen, die von der Bundesregierung wahrgenommen werden.“¹⁶

Niemand kann bestreiten, dass die Schulpolitik ganz zentrale gesamtstaatliche Interessen berührt. Die individuelle und die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung ist enorm. Die Lebens- und Teilhabechancen von Menschen sind, zumal bei uns, eng an den Schul- und Bildungserfolg gebunden. Vom Bildungsniveau der Gesellschaft hängt wesentlich die wirtschaftliche Entwicklung und die Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands ab. Deshalb darf die Schulpolitik nicht mehr vornehmlich dem Bereich der „Kulturpolitik“ zugeordnet werden, für deren Gestaltung ausschließlich die Länder zuständig sind.

Bildungspolitik ist nicht „nur“ Kulturpolitik. Bildungspolitik ist eine Querschnittsaufgabe, die fast alle Politikbereiche, insbesondere aber die Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik berührt. Wenn das Schulsystem hinter die gesellschaftlichen Anforderungen der Arbeitswelt zurückfällt, entstehen enorme gesamtgesellschaftliche Folgekosten, wirtschaftlicher und sozialer Art. Diese tragen die Betroffenen, aber auch die Länder und in noch höherem Maße der Bund. Umgekehrt fließen die Erträge, die sich aus den Bildungsinvestitionen ergeben, vor allem dem Bund zu. Von daher stärkt eine ambitionierte Bildungspolitik langfristig und nachhaltig die finanziellen Handlungsspielräume des Bundes und damit auch seine politische Handlungsfähigkeit. Ein moderner Wohlfahrtsstaat sollte voneinander abhängige Politikbereiche nicht durch eine föderale Kompetenzverteilung verfassungsrechtlich gegeneinander abschotten. Ein moderner und leistungsfähiger Wohlfahrtsstaat braucht eine Bildungspolitik aus einem Guss.

¹⁶ Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten und Freiburg im Breisgau 1964, S. 47-48; Hervorhebung durch die Autorin.