

Die Tragik des Lehrers in der Reformschule

Die PISA-Studie und ihre Konsequenzen

Es hat mich überrascht, dass das von der PISA-Studie der OECD aufgedeckte katastrophale Effizienzdefizit des Luxemburger Schulwesens selbst von Insidern als überraschend kommentiert wurde. Ein Geschichtslehrer ist vielleicht besonders gut platziert, um die von der Studie erforschten Kompetenzmängel aus eigener Erfahrung zu erkennen, insbesondere was das Kapitel Lesekompetenz anbelangt, das hier allein zur Debatte stehen soll. Über die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler in Luxemburger Schulen zu urteilen, möchte ich mir nicht anmaßen. Dafür sollen Vorschläge in die Debatte geworfen werden, wie und was an der Schule zu ändern ist.

Der Geschichtsunterricht verfolgt Lernziele, die mit den von der PISA-Studie geprüften Lernkompetenzen identisch sind:

- “- Informationen aus einem Text heraussuchen
- Texte verstehen
- Interpretationen entwickeln
- über Inhalt und Form eines Textes reflektieren“ (S. 13).

Während in dieser Definition nur von Texten die Rede ist, werden im Geschichtsunterricht auch andere Formen von Quellen (Bild-, Sach-, Tonquellen) mit herangezogen; doch ein Blick in die Beispielaufgaben zeigt, dass auch in den PISA-Tests mit Zeichnungen gearbeitet wurde. Die Lesekompetenz der Schüler kann vom Geschichtslehrer (aber auch vom Geographie- oder Biologielehrer) umso distanzierter betrachtet werden, als die Schüler hier unbefangener reden und schreiben, da Sprachfehler in der Regel nicht bewertet werden. Es geht also hier schon um die Anwendung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in einem Sprachfach gelernt haben (sollten).

Erfahrungen eines Geschichtslehrers

So sei mir erlaubt, meinen Kommentar zur PISA-Studie mit einem Erfahrungsbericht aus Abiturklassen im technischen Gymnasium im Fach ‚Connaissance du Monde contemporain‘ zu beginnen. Obschon sie es von Septima an gewohnt sind (sein müssten), im Geschichtsunterricht zuerst Quellen zu lesen und zu

interpretieren, bevor man zu verallgemeinern den Erkenntnissen vorstößt, muss ich immer wieder feststellen, dass die Schüler eine dreifache Schwäche in Sachen französischer Lesekompetenz aufweisen: in der Aussprache (darum will keiner freiwillig einen Text vorlesen), beim Vokabular (darum scheut man sich Verständnisfragen zu stellen), beim freien Ausdruck (deshalb wird nicht mitdiskutiert, wenn es um die Inhalte und Interpretation des Quellentextes geht).

Die Schulverdrossenheit spielt sicher auch eine Rolle bei der mangelhaften Mitarbeit, doch sie ist ja auch ein Ergebnis der Schulerfahrung dieser 18-20jährigen Schüler. Zurecht wird man auch darauf aufmerksam machen, dass Lesekompetenz nicht mit Fremdsprachenkenntnis (auch nach zwölf Jahren Französisch-Unterricht) verwechselt werden darf. Und Ministerin Anne Brasseur hat ja schon bedauert, dass die PISA-Studie nicht die Lesekompetenz in der Muttersprache der Luxemburger Schüler erfasst hat. Natürlich frage ich mich

nr. 204


forum

für Politik, Gesellschaft und Kultur

Aufgaben und Erwartungen

Die Schule der Zukunft

Teil 1
mit Beiträgen von
Robert Garcia
Claudia Hartmann
Jeannot Medinger
Mehmet Özen
Francis Scharitz
Gaston Ternes
René Vesque



Dezember 2000 Preis: 1,50 Luf

Les Luxembourgeois ont-ils jamais existé? – Interview mit Ali Ruckert (Zeitung vom Lëtzeburger Vollek) – Willem Dafee – World Music Days – Der historische Jesus

immer wieder, ob ich nicht besser täte von der französischen Unterrichtssprache ins Luxemburgische zu wechseln, da der Inhalt mir als Geschichtslehrer wichtiger ist als die Sprachform, doch auch im Luxemburgischen zeigt sich, dass bei den meisten das Text- (oder Bild-)verständnis fehlt, um mitdiskutieren zu können.

Dieselben Erkenntnisse sind bei schriftlichen Aufgaben zu gewinnen. Hausaufgaben, die von der Erziehungsministerin wieder wärmstens empfohlen werden, werden entweder von den gelehrteten Bekannten geschrieben oder mit dem Copy/Paste-Verfahren aus dem Internet kopiert, ohne dass der Sinn verstanden, der Aufbau personalisiert würde. Zur Verbesserung der Lesekompetenz tragen solche Übungen nicht bei.

Neu dürften die Erkenntnisse der PISA-Studie also den meisten Lehrern, die täglich auf die Ausdrucksfähigkeit der Schüler angewiesen sind, kaum gewesen sein. Wer im technischen Unterricht lehrt, durfte sich nur wundern, dass die Resultate im klassischen Unterricht keineswegs glänzend sind und im OECD-Vergleich auch abfallen. Selbst Schüler einer 3e aus dem Lycée Michel Rodange gestanden unumwunden vor dem Micro des *Revue-Reporters*: „Wa mir vun der Première komme, kënne mir keen Englesch oder Franséisch schwetzen.“ (1)

Es ist ja auch schon seit langem gewusst, dass die Luxemburger Bevölkerung nur 1,63% Hochschulabsolventen zählt, gegenüber einem EU-Durchschnitt von 2,5%. Die vielerorts anzutreffende, auch in der aktuellen Debatte als angebliches Gegenargument zu PISA aufgefrischte Behauptung, Luxemburger Schüler würden sich doch außergewöhnlich gut auf ausländischen Universitäten schlagen, beruht eindeutig auf einer unzulässigen Verallgemeinerung der Erfahrungen einer kleinen Minderheit. Dahinter steckt das Denkschema (2), das den klassischen Sekundarunterricht implizit zur Norm aller bildungspolitischen Debatten setzt, obschon seit Jahren Zweidrittel (68,7% im Jahr 1998/99) der Luxemburger Schüler den technischen Sekundarunterricht besucht. (Während man in Deutschland darüber klagt, dass nur 28% eines Jahrgangs ein Hochschulstudium beginnen, gegenüber 40% im OECD-Durchschnitt und 58% in Finnland, erfasst man solche Daten in Luxemburg lieber gar nicht.)

Warum alle Schulreformen scheiterten

Es bleibt die Frage, wieso dieses offenkundige Scheitern der Luxemburger Schule nicht schon lange zu Reformen geführt hat. Darauf muss zuerst mit dem Hinweis geantwortet werden, dass es durchaus gute Reformansätze gegeben

hat, sich in der Praxis aber nicht viel geändert hat. In bester Erinnerung habe ich die Broschüre von Minister Marc Fischbach mit dem Titel *Demain l'école* oder seine 40 Maßnahmen zur Ausländerintegration. Erstmals wurde versucht, den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Schule heute stattfindet, Rechnung zu tragen. Außer Strukturreformen (etwa bei der Notenbilanz oder der Abschaffung von Examen) sind derartige Ansätze aber kaum in die Praxis umgesetzt worden.

Die meisten Reformen wurden nämlich zerredet, bevor sie praktiziert wurden. Wenn es mal Pilotprojekte gab, fehlte stets die Auswertung und die anschließende Übertragung in den normalen Schulalltag. Andere Reformen wurden von den Lehrergewerkschaften boykottiert, weil die Lehrer für den Mehraufwand, den die meisten Reformen darstellen, auch eine Verbesserung ihrer Besoldung erwarteten; Gewerkschaften sind nun mal da, um Lehrerinteressen zu vertreten, nicht Schülerinteressen. 1994 schrieb Claudia Hartmann-Hirsch in *forum*: „La réalisation des réformes ne dépend pas des seules autorités, mais les enseignants doivent appliquer et donner vie aux textes. Et les enseignants, respectivement leurs représentants syndicaux, s'empressent de freiner les réformes qui risquent d'aller à l'encontre de leurs habitudes.“ (3) Drittens muss man sagen, dass das Ministerium seine Reformvorschläge nie gut zu verkaufen wusste. Statt sich auf eine längere Überzeugungskampagne bei der Lehrerschaft einzulassen, mussten die meisten aus (wahl)politischen Gründen oft Hals über Kopf umgesetzt werden, mit dem erwähnten Resultat. Das Ministerium unterschätzte stets die Tatsache, dass die Lehrerschaft eine intellektuell gebildete, kritische Masse darstellt.

Ein Lehrer ist während 18-25 Stunden pro Woche allein in einem Raum mit 20-30 Kindern oder Jugendlichen. Bislang verstand er seine Rolle stets als Wissensvermittler, d. h. er geht davon aus, dass seine Schüler nichts oder weniger wissen als er. Es ist völlig natürlich, dass er andere Interessen, andere Kompetenzen, andere Fähigkeiten hat als Schüler der nächsten oder übernächsten Generation. Kritische Analysen der Lehrerrolle stufen daher die Gefahr der Vereinsamung des Lehrers, seiner Verdummung und Infantilisierung hoch ein, weil er ohne intellektuelle Herausforderung bleibt und seine Mühen häufig als erfolglos erlebt (4). Eine Folge dieses psychischen Stresses ist die Lethargie und Lustlosigkeit vieler Lehrer gegenüber Reformen, die ihre Unterrichtsgewohnheiten in Frage stellen.

Eine Frust-Ursache wäre zwar leicht zu beheben, wenn Lehrer endlich eine gleichzeitige Anstellung im klassischen und im technischen Sekun-

darunterricht bekommen könnten. Denn so mancher Lehrer, der sich fachlich im technischen Unterricht unterfordert fühlt (obschon dort die pädagogische Herausforderung vielleicht größer ist), würde sicher zufriedener und dadurch mit mehr Geduld Schule halten.

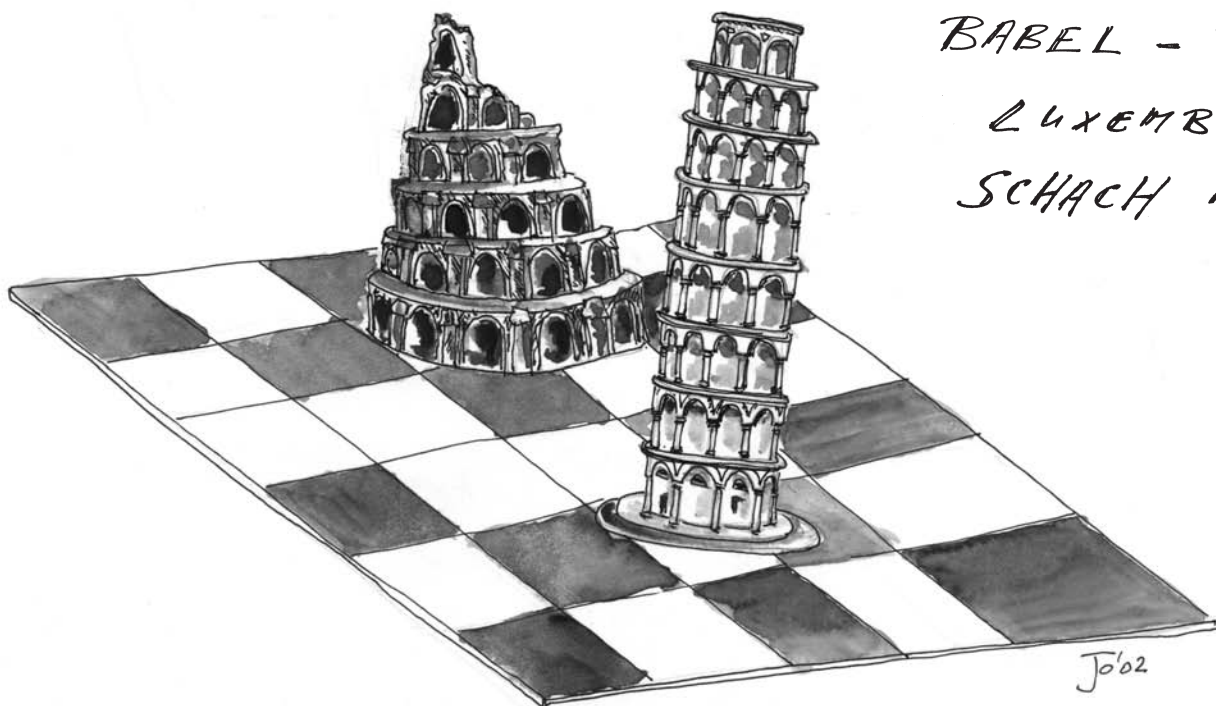
Zum Teil werden diese Frustrationen dann auf die Schüler abgewälzt. Abgesehen von autoritärem Verhalten, das stets ein Ausdruck von Unsicherheit und Angst ist, erleben Lehrer die Veränderungen im sozialen Umfeld der Schule, wie Léon Zeches zurecht im LW-Leitartikel vom 8.-9.12.2001 herausgestrichen hat, häufig als Niveauverlust der Schüler im Vergleich zu ‚früher‘. Dass die Schüler heute andere Dinge können als früher, steht außer Frage, wird ihnen von der Schule bzw. von den Lehrern aber nicht als Plus angerechnet. Mir scheint klar, dass heutige Schüler in mehreren Gebieten mehr können als die meisten ihrer Lehrer. Ich bewundere seit Jahren, wie einfach und schnell Schüler zuerst den Umgang mit dem Computer lernten, dann sich im Internet zurecht fanden, auch wenn sie *Faust* nicht mehr auswendig zitieren können. Aber diese neuen Fähigkeiten werden von der Schule (noch) nicht anerkannt. (Im übrigen ist darauf hinzuweisen, dass schon im alten Ägypten Lehrer sich darüber beklagten, dass die Schüler immer weniger könnten ...)

Das Stichwort Computer führt schließlich zu einem letzten Ursachenkomplex, warum die Schulreformen gescheitert sind: Es fehlen die

Mittel, die zu ihrer Umsetzung nötig wären. Man kann nicht ein neues Fach ‚Introduction aux nouvelles technologies de l'information‘ (in den unteren Klassen des technischen Unterrichts) einführen und dann 28 Schüler vor 12 Bildschirme setzen. Man kann auch nicht Geschichtslehrer mit diesem Fach betrauen, ohne ihnen zu vermitteln, wie man im Geschichtsunterricht auf Computer (von Internet war anfangs noch keine Rede) zurückgreifen kann. Ich kenne zwar etliche CD-Rom mit historischen Spielen, aber Anleitungen, wie man sie im Unterricht einsetzen könnte, kenne ich nicht.

Von einem Laptop-Computer (und Internet-Anschluss?) für jeden Schüler wie im Lycée Aline Mayrisch sind wir noch meilenweit entfernt. In welchem Klassenraum steht heute ein deutsches, ein französisches, ein englisches Wörterbuch (außer in Primärschulklassen!)? Auf den so bequemen Overhead-Projektor greifen die wenigsten Lehrer zurück, weil sie ihn mit ins Klassenzimmer transportieren müssten (da er nicht wie in den meisten Primärschulen zur Standardausrüstung eines Klassensaals gehört) und weil sie in ihrer Ausbildung gelernt haben, sich vor dem Einsatz technischer Hilfsmittel zu fürchten, weil sie ja doch gerade in der Musterstunde aussetzen würden ...

Nicht einmal angepasste Schulbücher stehen in jedem Fach zur Verfügung. Seit Jahren muss die Programmkommission im Fach ‚Connaissance du Monde contemporain‘ feststellen, dass französische



BABEL - PISA:
LUXEMBURG
SCHACH MATT

sische Schulbücher für Geschichte und Geographie in den oberen Klassen in Frankreich nicht für Schüler mit derart schlechten Sprachkompetenzen wie die Luxemburger 13e-Schüler geeignet sind. Aber niemand wagt es, von der französischen Unterrichtssprache abzurücken und niemand bewilligt Kredite, um eigene Luxemburger Schulbücher ausarbeiten zu lassen.

Was man nicht tun sollte

Trotz der schnell entbrannten Debatte auf den Leserbriefseiten der Luxemburger Tageszeitungen vermisste ich bislang vor allem ernsthafte Vorschläge, wie man aus dem Schlamassel herauskommen könnte. Bevor ich dazu komme, muss ich aber noch vor etlichen falschen Fährten warnen.

Besorgniserregend ist die bei fast allen Gewerkschaften festzustellende Tendenz, die Ergebnisse der PISA-Studie dadurch herabzuspielen, dass man die Testmethoden und -umstände in Frage stellt. Was wäre denn, wenn durch etliche Anpassungen Luxemburg ein paar Punkte mehr hätte einheimsen können? Fast 30 Punkte trennen uns vom nächsten EU-Land Portugal in Sachen Lesekompetenz. Und sogar wenn wir nur die fünft- oder sechstletzten geworden wären, könnten wir dann zufrieden sein? Wer die methodologische Einleitung gelesen hat, wird einsehen müssen, dass alle diesbezügliche Einwände daneben gehen.

Schwachsinnig ist das Argument, der Test habe Kompetenzen abgefragt, die in Luxemburgs Schulen gar nicht zu den Lernzielen gehören. Die PISA-Studie will ergründen, wie gut die verschiedenen Schulsysteme die Schüler aufs Leben vorbereiten, wie man sein Wissen anzuwenden gelernt hat. „Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereiches mit unterschiedlichen Situationen umzugehen.“ (S. 13) Nichts anderes meinte *Demain l'école*, wenn es dort heißt: „Enseigner une branche, c'est surtout faire acquérir des stratégies d'apprentissage applicables à d'autres objets d'études, telles que: l'observation précise de faits, la comparaison et la généralisation à partir de l'observation d'un phénomène, le transfert à d'autres situations.“ Allerdings wurde *Demain l'école* von großen Teilen der Lehrerschaft verworfen. Mady Delvaux hat in ihrer Kammerrede vom 12.12.2001 schon auf den Vorwurf geantwortet, dass wenn die gesamte OECD-Welt die ausgewählten Aufgaben als dazu geeignet bewertet, die Vorbereitung der Schüler aufs Leben zu testen, dann müssen nicht die andern 30 Teilnehmerstaaten, sondern muss Luxemburg sich fragen lassen, ob seine Schulen die richtigen Ziele verfolgen (5).

Wenn u. a. die Ministerin Anne Brasseur selbst sowohl in ihrem Geleitwort zur Studie als auch in ihrem Brief an die Lehrerschaft vom 4.12.2001 entschuldigend auf die Tatsache hinweist, dass unsere Schüler nicht in ihrer Muttersprache antworten konnten, bestätigt sie ja eigentlich nur das Ergebnis: Einem wohl gepflegten nationalen Mythos zum Trotz beherrschen Fünfzehnjährige in Luxemburg weder deutsch noch französisch.

Andererseits sollte man auch nicht den Schülern selbst die alleinige Schuld zuschieben, wie das in etlichen Leserbriefen geschieht: „Zéro pointé pour nos élèves ... le minimalisme est devenu de rigueur ...“ (R. Schaack), „... le niveau intellectuel des jeunes est en train de baisser ...“ (I. Schmit-Mines); „(Il faudra) favoriser le goût de l'effort et le sens de la rigueur ...“ (A. Wagner). Léon Zeches hat in seinem schon zitierten LW-Leitartikel darauf aufmerksam gemacht, dass „der Wohlstand mit seiner Kurz- und Langweile, seinen Zerstreuungen, kurz seiner Ablenkung vom Ernst des Lebens (...) einen gehörigen Teil Schuld an der fehlenden Motivierung zum Lernen trägt.“ Oder Joël LORAN, Lehrer, in einem Leserbrief an die Tagespresse: „In einer Gesellschaft, in der man ein Star wird, wenn man sich 100 Tage in einen Container einsperren lässt, oder wenn man in einer Saison 15-mal das Tor trifft, kann man von den Schülern nicht dieselbe Einstellung gegenüber der Schule verlangen, wie sie vielleicht noch vor zehn oder 20 Jahren vorhanden war.“

Diesen gesellschaftlichen Entwicklungen gilt es Rechnung zu tragen. Es macht dann keinen Sinn von der guten alten Zeit zu schwärmen. Damals gingen nur gute Schüler zur Schule, weil die schwachen einfach ausgeschieden und dem Arbeitsmarkt viel früher ausgeliefert wurden! Heute braucht der Arbeitsmarkt eben keine unqualifizierte Arbeitskräfte mehr: daher sinkt angeblich das Niveau in unsern Schulen.

Die Schule und die gesellschaftlichen Defizite

DIE Gesellschaft riskiert natürlich einen willfähigen Sündenbock abzugeben, der von präziseren Verantwortungen ablenken kann. Fernand Fehlen hatte schon 1994 in einem *forum*-Beitrag auf die Rolle der Schule im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess hingewiesen: „Die Schule und die Selektionsmechanismen, die dort ablaufen, funktionieren so, dass die einzelnen Schüler sich in der Regel nicht der statistischen Determiniertheit ihrer Ergebnisse bewusst sind. Die guten Schüler sind überzeugt, dass ihre persönliche Leistung belohnt wird, genauso wie die schlechten Schüler die Erklärung ihrer Ergebnisse in der eigenen Unzulänglichkeit oder Faulheit und nicht in

Es macht wenig Sinn von der guten alten Zeit zu schwärmen. Damals gingen nur gute Schüler zur Schule, weil die schwachen einfach ausgeschieden und dem Arbeitsmarkt viel früher ausgeliefert wurden!

den gesellschaftlichen Voraussetzungen suchen. ... Bourdieu hat dies in einem prägnanten Satz zusammengefasst: „L'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent.“ (6)

F. Fehlen machte damals deutlich, dass der schulische Misserfolg der portugiesischen Schüler nicht so sehr eine Frage der Nationalität sei als vielmehr der sozialen Schichtzugehörigkeit. Genau das wird nun von der PISA-Studie bestätigt: „Es stellte sich heraus, dass die Einflüsse dieser drei Faktoren (Schultyp, zuhause gesprochene Sprache, sozioökonomischer Hintergrund) unabhängig voneinander sind (...). Dies bedeutet z. B., dass sich der Faktor ‚sozioökonomischer Hintergrund‘ in gleicher Weise bei luxemburgisch-sprachigen und bei fremdsprachigen Kindern auswirkt.“ (S. 41) (7) Das hatte aber schon 1977 die MAGRIP-Studie festgestellt: Konsequenzen daraus scheinen wohl keine oder die falschen gezogen worden zu sein. Das bedeutet aber auch, dass „der Wohlstand“, in dem Léon Zeches u. a. den Hauptschuldigen für den schulischen Misserfolg sehen, etwas nüancierter in Betracht zu ziehen ist.

Der hohe Ausländeranteil in Luxemburgs Schulen kann jedenfalls nicht - wie u. a. verschiedene Lehrerergewerkschaften das tun - als Entschuldigung herangezogen werden für die PISA-Katastrophe. Eher schon ihre ziemlich homogene Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht, was sicher einen Unterschied darstellt zu Ländern wie Kanada oder Australien mit hohen Einwandererquoten, die aber bei PISA sehr gut abschneiden. Andererseits scheint die Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds keine absolute Fatalität zu sein, denn „mehreren Ländern mit hohen oder sehr hohen Leistungswerten ist es gelungen, ein hohes Maß an Bildungsgleichheit auf einem hohen Leistungsniveau zu gewährleisten“ (S. 82).

Während die PISA-Studie demnach implizit davon ausgeht, dass die Schule gesellschaftliche Defizite ausgleichen kann, Bourdieu daran aber erhebliche Zweifel anmeldet, unterstellt Romain Hilgert (8): „Dass diejenigen, die modisch vor dem ‚digitalen Graben‘ warnen, nicht einmal den analogen auffüllen, könnte folglich mehr als ein Versäumnis sein, nämlich Absicht. Immerhin scheint für einen Teil der CSV und DP wählenden Mittelschicht Bildung als letztes soziales Privileg übrig geblieben zu sein. Weshalb sollten ihre Parteien sich also mit dem Kampf gegen dieses Privileg ins eigene Fleisch schneiden zugunsten gesellschaftlicher Schichten, die größtenteils nicht einmal das Wahlrecht haben?“

In diesen Zusammenhang muss man auch die seit etlichen Monaten erhobene Forderung der Ministerin nach Aufwertung der Hausaufgaben

stellen. Wer darauf setzt, fördert Schüler aus betuchtem Hause. Kinder, deren Eltern es sich nicht leisten können, mit ihren Sprösslingen Hausaufgaben zu machen bzw. machen zu lassen, bzw. deren Eltern sprachlich oder wegen ihres eigenen Bildungsrückstands dazu nicht in der Lage sind, werden dabei automatisch benachteiligt. Wenn man aber weiß, dass 29 % der Sekundarschüler Ausländerkinder sind (12,6% im ES und 36,7% im EST) (9), dass ein immer höherer Anteil (genauere Zahlen sind leider nicht aufzutreiben) aus Ein-Eltern-Familien stammen, dann kann man sich vorstellen, dass eine Schule die auf Hausaufgaben, also aufs Elternhaus setzt, um die eigene Unfähigkeit auf andere abzuwälzen, die sozioökonomischen Chancenungleich-

"L'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent."

Pierre Bourdieu

Certaines particularités inhérentes à la situation linguistique et à l'organisation du test au Luxembourg fournissent une part d'explication...

Passant en revue les questions du test PISA, on constate que l'accent est mis sur le savoir-faire et les techniques d'analyse, alors que notre enseignement demeure axé sur le savoir et la culture générale. Rien d'étonnant donc que dans le peloton de tête figurent les pays qui depuis pas mal d'années ont adopté un enseignement basé sur la pédagogie des compétences.

Or cette pédagogie n'est pas neutre : elle provient du monde des entreprises, où il s'agit d'instrumentaliser les habilités de la main-d'œuvre, répondant au mot d'ordre de flexibilisation du monde du travail ! D'ailleurs faut-il rappeler que l'OCDE, qui a lancé le programme PISA, constitue un des fers de lance du néo-libéralisme ? La logique de l'étude PISA reflète donc bien les préoccupations et les attentes du monde économique, qui ne prend guère en considération d'autres critères non économiques de l'enseignement, comme la faculté de former des citoyen/nés émancipés/es.

Ces objections tendent à affirmer qu'il y a un monde de l'enseignement et du savoir digne d'intérêt en dehors de celui testé par l'étude PISA et que les capacités de nos élèves ont été tronquées dans le test !

Ceci dit, il faut reconnaître que la motivation de la plupart des élèves passe par l'application du savoir, le "cela-sert-à" et que notre enseignement pêche certainement par une fixation sur l'accumulation de savoirs factuels et de règles - grammaticales et autres -, sortis de leur contexte pratique.

Quant aux différences de niveau de compétence, qui se sont avérées plus fortes dans le système scolaire luxembourgeois que dans celui des autres pays, elles font de nouveau apparaître au grand jour - à l'instar des résultats de l'étude MAGRIP des années 1970 - que notre système d'enseignement creuse l'inégalité des chances ; la défaillance des élèves du régime préparatoire en constitue l'illustration éclatante. Les bonnes performances des pays scandinaves dont les systèmes scolaires ignorent l'échec et qui pratiquent un tronc commun de 9 années, devraient faire réfléchir ceux et celles de nos compatriotes qui sont tourmenté-e-s par la crainte d'un nivellement vers le bas !

Guy Foetz, Ally Leytem

heiten noch verstärkt. Auch in diesem Punkt ist Mady Delvaux recht zu geben, wenn sie fordert: „Die Schule muss diese Aufgabe bewältigen. Wenn die Schule es nicht schafft, in den normalen Schulstunden den Kindern diese Kompetenzen beizubringen, dann muss die Schule neben den eigentlichen Unterrichtsstunden die fehlende Rahmenbetreuung anbieten.“ (5). Vorangesetzt, man sieht das als politisches Ziel an!

Dann allerdings lautet die nächste Frage: Muss die Gesellschaft sich nicht ändern, damit die Schule (sich) verändern kann? Auch ohne die Frage nach dem Huhn und dem Ei zu erörtern, besteht wohl Einigkeit darüber, dass die Schule überfordert wäre, wenn sie allein soziale Gerechtigkeit herstellen müsste. Zumindest sollte man aber erwarten dürfen, dass sie die Ungleichheiten nicht noch vergrößert.

Was ist zu tun?

Ich bilde mir natürlich trotz 25jähriger Berufspraxis nicht ein, das Erfolgsrezept aus der Tasche ziehen zu können. Meine Vorschläge sollen die wenigen ergänzen, die bisher aus dem ganzen Gejammer über die PISA-Studie heraus zu hören waren. Vor allem möchte ich mich hier mit dem Lehrer beschäftigen, der ja als Trainer für das Resultat seiner Mannschaft mitverantwortlich ist. Immerhin stellen 41-47% der Schüler in der PISA-Studie ihrem Lehrer ein schlechtes Zeugnis aus. (Nur mit deren Fairness sind sie zu fast 70% zufrieden.) Die Bedeutung des Lehrers für die schlechten Ergebnisse geht nicht zuletzt aus einer Befragung der Schuldirektoren hervor, die von der PISA-Studie mit dem Satz zitiert wird, Luxemburg gehöre zu den Ländern, in denen sich die Schulleiter „am meisten beunruhigt“ zeigten über „lehrkräftebezogene Faktoren, die den Lernprozess behindern“ (S. 85). In andern Worten: Die Schuldirektoren sehen offenbar in den Lehrern selbst eine Hauptursache für die schlechten Ergebnisse der Schüler beim PISA-Test.

M. E. sind sehr wohl Reformen notwendig, auch wenn die Ministerin behauptet, die vielen Reformen seien Schuld an der Misere und jetzt sei Schluss damit. Recht hat sie hingegen mit ihrem in Lehrerkreisen viel gescholtenen Slogan *Back to basics!* In dem Sinne, dass die Schule endlich Grundkompetenzen vermitteln und dazu Methoden entwickeln muss, mit denen heutige Schüler umgehen können. Das ist elementar!

Es gehört für mich auch zu den Basics, dass man in der Schule zuerst mal lernt zu lernen, auch im Sekundarunterricht. Vielleicht müsste es für manche Pseudo-Pädagogen heißen: *Forward to basics!* Dass im 21. Jahrhundert Schüler nicht mehr im Frontalunterricht lernen, Wörterbuch

und Internet zu benutzen, dürfte auch klar sein, wie lang auch immer gegenteilige Leserbriefe sein mögen. Die viel bedauerte Passivität im luxemburger Schülerverhalten hängt ursächlich mit dem Frontalunterricht zusammen.

Was inhaltlich z. B. mit elementaren Sprachkenntnissen gemeint ist, zeigt die einleitend berichtete Schulpraxis: etwas weniger Grammatik und etwas mehr Ausdrucksstärke, etwas mehr Sprachgefühl und weniger Angst vor Fehlern wären sicher nicht fehl am Platz. Doch auf die nötigen Neuorientierungen im Sprachunterricht möchte ich mangels fachlicher Kompetenz gar nicht eingehen (10).

Mir geht es hier vielmehr um etliche Bedingungen, die m. E. erfüllt werden müssten, damit jegliche Reform endlich greift.

1. Die pädagogische Weiterbildung muss unbedingt gefördert, wenn nicht für alle Lehrer obligatorisch werden. Im Rahmen des neuen *Stage pédagogique* - der sicher immer noch nicht zufriedenstellend funktioniert - wird endlich mehr Wert auf Pädagogik denn auf Fachausbildung gelegt. Wenn wir von der einseitigen Festlegung der Lehrerrolle auf Wissensvermittlung fortkommen wollen und die schon von Marc Fischbach in *Demain l'école* aufgestellte neue Hierarchie der Bildungsziele: 1) *compétences, attitudes*, 2) *connaissances*, 3) *savoir-faire* (S. 27) ernstnehmen und im Lehrer plutôt le guide et l'initiateur à des techniques d'acquisition du savoir (S. 40) sehen, dann müssen auch jene Lehrergenerationen sich umschulen lassen, die schon seit längerem ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Aber es sind nicht unbedingt die ältesten, die sich am hartnäckigsten gegen Reformen sträuben.

2. Für diesen Zweck, aber auch zur geistigen Wiederauffrischung und psychischen Entspannung ist für alle Lehrerkategorien das **Sabbatjahr** einzuführen. Ob das alle sieben oder zehn Jahre sein soll, darüber lässt sich streiten; laut *Revue* (1) müssen in Kanada - zweitklassiertes Land in Sachen Lesekompetenz - die Lehrer alle fünf Jahre „zurück auf die Schulbank, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Umgang mit den Schülern aufzupolieren“. Eine Gewerkschaft hat gezeigt, dass es mit Hilfe der kumulierten Überstunden sogar durchaus gangbare, d. h. finanzierbare Wege gibt, diesen Vorschlag in die Praxis umzusetzen. Wenn in ferner Zukunft endlich alle Überstunden abgebaut sein werden, muss eine andere Lösung gefunden werden. Aber ich bin überzeugt, dass ein Jahr Abstand vom Schülertreiben der Unterrichtsqualität nur zugute kommen kann. Diese Maßnahme könnte auch den Anreiz bieten, den manche Gewerkschaften verlangen, um ihre Mitglieder zu motivieren, an neuen Reformen mitzuwirken.

Eine Schule
die auf
Hausaufgaben,
d.h. aufs
Elternhaus setzt,
um die eigene
Unfähigkeit
auf andere
abzuwälzen,
verstärkt weiter
die sozio-
ökonomischen
Chancen-
ungleichheiten.

3. Dazu braucht der Lehrer aber auch die kontinuierliche Hilfe von Fachleuten, die ihn beraten, denen er vertrauen kann, die seine Isolation vor der Klasse aufbrechen. Welcher Lehrer erzählt seinen Kollegen schon freiwillig von Schwierigkeiten, die er mit dieser oder jener Klasse hat? Die Schuldirektoren, deren Aufgabe das eigentlich sein müsste, sind derart mit administrativen und außerschulischen Aufgaben eingedeckt, dass sie diese Rolle vollständig vernachlässigen (müssen). Luxemburg dürfte dadurch das einzige Land in der EU sein, in dem es – auf Sekundarschulebene – kein Inspektorat gibt. Kein Wunder, dass hier Reformen so leicht am Widerstand der Lehrer scheitern können.

Wenn man den Inspektoren die Kontrollfunktion nimmt, sie auch nicht etwa mit Aufstiegs- oder Versetzungskriterien koppelt wie in Belgien oder Frankreich, dann könnten sie durchaus eine Art von pädagogischer **Supervision** anbieten.

Mein Vorschlag wird sicher keine Begeisterung bei den Kollegen hervorrufen. Eine rezente Erfahrung bestätigte mir aber seine Notwendigkeit: Die Erziehungsministerin betonte vor etlicher Zeit die Wichtigkeit, sich an die vorgeschriebene Unterrichtssprache zu halten. Und sie meint es ernst. Kurz vor Weihnachten beauftragte sie die Direktoren, ihr für Mitte Januar diesbezüglich Bericht zu erstatten. In allen Lehrerkonferenzen, denen der Direktor diesen Wunsch mitteilte, variierte die Reaktion von breitem Grinsen bis zu schallendem Gelächter. Die Gelegenheit beim Schopf zu nehmen, über die ganz realen Schwierigkeiten beim Gebrauch der französischen oder deutschen Sprache (siehe oben) zu diskutieren, gab keiner sich die vermeintliche Blöße.

4. Die **Programmkommissionen** müssen völlig reformiert werden. Es kann nicht sein, dass hier nur die jüngsten Fachlehrer zusammensitzen, weil sie sich nicht gegen ihre Wahl durch die älteren Kollegen wehren konnten oder von ihren Direktoren dazu verdonnert wurden (mit entsprechend hohen Abwesenheitsquoten). Die Konzertierung vor einer Kommissionssitzung muss zur Pflicht werden. Sonst bleiben Beschlüsse der Kommissionen wie bisher tote Buchstaben. Ich kenne Geschichtslehrer - auch wenn sie am Aussterben sein mögen -, die immer noch keine Quellenarbeit mit ihren Schülern leisten und weiterhin auswendig lernen lassen, obschon das seit über einem Jahrzehnt im technischen Sekundar-



unterricht verboten ist (im klassischen allerdings erst seit einem Jahr!). Mitarbeit in Kommissionen zur Ausarbeitung von neuen Programmen oder von neuem didaktischen Material oder auch die Erstellung von Erfahrungsberichten und die Redaktion erziehungswissenschaftlicher Aufsätze muss einfach in die normale Arbeitszeit eines Lehrers eingebaut werden.

5. Vor allem aber muss auch **fächerübergreifend** gedacht werden. Welchen Sinn macht es Aufklärung im Geschichtsunterricht auf Quinta, Voltaire im Französischen auf Sekunda und Kant in Philosophie auf Prima zu behandeln? Wie steht es mit fächerübergreifendem Projektunterricht? Der derzeitige Fächerkanon bzw. die Aufteilung in schulische Disziplinen stammt schließlich aus dem 19. Jahrhundert, wurde aber noch nie ernsthaft in Frage gestellt.

6. Die **Klassenräte**, die sich in der Regel nur einmal pro Trimester am Schluss zur Kommentierung der von Computer ausgespuckten Noten treffen, müssen unbedingt ein Ort werden, in dem über Schüler nachgedacht und diskutiert wird, und nicht erst bei der Zensurengebung, wenn es also zu spät ist, eine Kurskorrektur in die Wege zu leiten. Es sollte auch vorbei sein mit willkürlichen Notenaufbesserungen, weil Lehrer oder Direktoren in einem falsch verstandenen Konkurrenzdenken zwischen Kollegen oder Schulen zuerst die globale Erfolgsquote im Auge haben. Auch in dieser Beziehung könnte Vorschlag 8 Abhilfe schaffen.

7. Die **Klassensäle** müssen endlich derart umgestaltet werden, dass ein Schüler sich darin wohl fühlen kann. Der oft gehörte Vorwurf an Schü-

**Luxemburg
dürfte das
einzige Land
in der EU sein,
in dem es
– auf Sekundar-
schulebene –
kein Inspektorat
gibt.**

ler: „Mir sinn hei nët doheem!“ müsste sich ins Gegenteil umkehren können. Viele Primärschulen können hier als Vorbild dienen. Wenn die staatliche Bauverwaltung (oder gar nur der Concierge) jede Initiative von Schülern, ihren Klassensaal farbiger zu gestalten, mit Blumentöpfen zu garnieren oder Bücheregale aufzustellen, einfach abblockt und in den nächsten Schulferien die Mauern wieder im Einheitsgrau übertüncht, ohne dass angeblich selbst Direktoren sich gegen solche Zerstörungswut wehren können, dann sind die Resultate der PISA-Studie, derzufolge 32% der Schüler sagen, die Schule sei ein Ort, zu dem sie lieber nicht hingehen möchten, völlig normal. Insofern betrifft die PISA-Studie auch das Bautenministerium. Selbst neueste Schulbauten wie das Lycée Aline Mayrisch mussten ja erst mal umgebaut werden, bevor sie ihre Tore für Schüler öffnen konnten, weil sie elementarsten pädagogischen Anforderungen nicht entsprachen. Und Modular-Schüler haben häufig nicht mal eigene Klassensäle ...

Und in den Sälen müssen Einzeltische an Stelle der Zweierbänke die Regel werden, damit die Saalgestaltung flexibler wird. Zur Zeit sind ja die Schulzimmer wie die Lehrer nur auf Frontalunterricht vorbereitet. Für Kleingruppenarbeit oder Kommunikationstraining sind sie völlig ungeeignet.

8. Schließlich ist die **Schülerbewertung** radikal in Frage zu stellen. Zur Zeit werden bekanntlich Schülerarbeiten auf 60 Punkte bewertet. Das vermittelt allen Beteiligten, Lehrern, Schülern, Eltern den Eindruck der Genauigkeit und Sachlichkeit. Die Illusion der Objektivität der Notengebung ist schon häufig wissenschaftlich nachgewiesen worden; darauf zurückzukommen erübrigt sich. Wer kann schon behaupten, eine Schüleraufgabe sei 41 und nicht 44 Punkte wert? Bei 28/31 Punkten wird jeder sagen, das sei in der Tat nicht egal, aber wegen der Kompensationsmöglichkeiten ist auch der Unterschied zwischen 41 und 44 zur Zeit wichtig. Dadurch entsteht ein unwahrscheinliches Gefeilsche um Punkte, beim dem die Zweifelhaftheit des Systems völlig aus den Augen verloren geht. Dass in einer Schülerantwort auch noch richtige Dinge stehen, wenn alle Minuspunkte abgezogen sind, wird ebenfalls vergessen. (Wer z. B. *les éléphant* ohne *s* schreibt, verliert in der Regel 1 oder 2 Punkte, obschon er es korrekt mit *ph* und zwei *é* geschrieben hat. Das gilt natürlich vermehrt bei komplizierteren und umfangreicheren Fragestellungen.)

Würde man aber auf 6 Noten bewerten, wie die deutsche Schule, müssten die Lehrer sich vom mechanischen Fehlerzählen abwenden und viel stärker die Gesamtleistung des Schülers in den Blick nehmen: genügend oder ungenügend, gut oder mittelmäßig, usw. Kompensieren würde

man nicht bei 25 oder 27 Punkten, als ob da ein messbarer Unterschied läge, sondern wenn man in einem Fach ungenügende Leistungen erbracht hat, während man in allen andern gut ist, und unter der Bedingung, im nächsten Jahr in dem schwachen Fach besondere Anstrengungen erbringen zu müssen.

Und wie steht es mit der Bewertung von nicht messbaren Leistungen wie dem Sinn für Kunst, dem Bürgersinn, dem Initiativegeist, der Kreativität eines Schülers, seinen moralischen Einstellungen? Hat die Schule damit nichts zu tun?

Seit der Reform der Lehrerbildung geht in den dafür verantwortlichen Kreisen die Reflexion zwar in Richtung einer differenzierteren Schülerbewertung, die nicht das Urteil der informatisierten Notenberechnung automatisch als alleinige Wahrheit berücksichtigt. Da ist die Rede von ‚évaluation formative‘ und ‚évaluation formative‘, selbst von ‚auto-évaluation‘ des Schülers, die zur ‚évaluation sommative‘ hinzukommen müsse. In einem im Dezember 2001 von den Lehrerkonferenzen zu begutachtenden Règlement grand-ducal wird aber wieder mal nur die klassische Notengebung bei der Wissensprüfung neu formuliert, ohne Wesentliches am System zu ändern. Bis der Funke aus der Lehrerbildung auf die paar tausend Lehrer überggesprungen ist, die sich weigern, ein Tutorat bei jungen Kollegen zu übernehmen und dadurch sich selbst im Kontakt mit den Ausbildern weiterzubilden, wird es noch lange dauern. Damit wären wir aber wieder bei der Forderung Nr. 1!

michel pauly

Würde man aber auf 6 Noten bewerten, wie die deutsche Schule, müssten die Lehrer sich vom mechanischen Fehlerzählen abwenden und viel stärker die Gesamtleistung des Schülers in den Blick nehmen

(1) Revue Nr. 50/12.12.2001.

(2) Diese Geisteshaltung ist sehr verbreitet bei der APSS, deren Mitglieder wahrscheinlich immer noch in der Mehrheit aus dem ES kommen, die aber tut als rede sie über das gesamte Luxemburger Bildungsangebot.

(3) Claudia-HARTMANN-HIRSCH, Les exclus de l'enseignement, in: forum n° 156/1994, p. 27-32.

(4) Immer noch lesenswert: Arno COMBE, Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerberufs, München 1971.

(5) Vgl. Tageblatt, 21.12.2001.

(6) F. FEHLEN, Die portugiesischen Schüler. Eine statistische Beschreibung ihrer Chancen im Sekundarunterricht, in: forum Nr. 156/1994, S. 19-27.

(7) Der nationale PISA-Bericht liefert leider keine genaueren Zahlen. Die Schulstatistiken Luxemburger Provenienz klammern ebenfalls seit Jahren alle sozialpolitisch relevanten Daten aus.

(8) Romain HILGERT, Ein Desaster, in: d'Letzeburger Land, 7.12.2001.

(9) Die Zahlen gelten fürs Schuljahr 1998/99 und stammen von www.script.lu; jüngere Zahlen sind nicht verfügbar (!). Die Tendenz der letzten 10 Jahre war leicht steigend.

(10) Vgl. dazu etwa den Beitrag von Jean-Jacques WEBER und Kristine HÖRNER, J'accuse oder die Wahrheit über den Sprachenunterricht in Luxemburg, in: forum Nr. 206/2001, S. 46-49, in einem Dossier über alternative Schul- und Unterrichtsmodelle neun Monate vor Veröffentlichung der PISA-Studie ...