

PISA 2012: Wenig gelernt

Über einige (Hinter)Gründe der Veränderungsresistenz des luxemburgischen Schulsystems

Melanie Noesen

Vor einigen Monaten sind zum fünften Mal die Resultate der PISA-Studie erschienen, die seit 2000 im Dreijahrestakt von der OECD organisiert wird. Im Gegensatz zu den Veröffentlichungen der ersten Jahre wurde PISA 2012 in Luxemburg zwar ausführlich vorgestellt und in einigen Beiträgen erwähnt, doch blieb eine öffentliche Diskussion über die Resultate aus.¹

Ungeklärte Fragen gibt es allerdings viele:

- Die Frage nach einem wirklich anderen Umgang mit der gesellschaftlichen Heterogenität.
- Die Frage nach dem geringen Impakt halbherziger Reformen, wie zum Beispiel die Schaffung von PROCI-Klassen oder dem Aktionsplan zum Sprachenunterricht, der eklektisch Vorschläge für Einzelmaßnahmen aneinanderreihet und nicht an den Stellschrauben des Systems dreht.
- Die Frage nach dem Protektionismus der luxemburgischen Ober- und Mittelschicht, zu der letztendlich auch Lehrkräfte und Ministerialbeamte gehören.
- Die Frage nach dem Beharrungsvermögen der schulpolitischen Verantwortlichen, die die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht umzusetzen, sondern dem Aufbau eines inklusiven Schulsystems ausweichen.
- Die Frage – nicht zuletzt – nach dem Sinn und der Bedeutung des Vermessens des Menschen und der dahinterliegenden Werte und ideologischen Apriori.

Einige dieser Fragen möchte ich hier anreißen und zur Diskussion stellen. Ein Auszug des Vorworts Jos

Bertemes zum nationalen PISA-Bericht trifft meines Erachtens den Kern der Erkenntnisse. Nach dem Hinweis auf Verbesserungen im Durchschnitt der Fünfzehnjährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften kam er nicht umher, das nach wie vor bestehende Versagen des Schulsystems festzustellen, sozialer Ungleichheit entgegen zu wirken: „Les résultats des élèves selon leur milieu socio-économique et familial sont parmi les plus dispersés de tous les pays participants : une fois de plus, les écarts de performance entre élèves favorisés et défavorisés dépassent les 100 points. L'incapacité de gérer la diversité de ses élèves demeure un déficit fondamental de notre école.“

Der Anteil der PISA-leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler hat mit nahezu einem Viertel in den drei Bereichen sogar zugenommen. Ein weiteres Mal wird deutlich: In der luxemburgischen Schule wird soziokulturelle Benachteiligung zementiert und reproduziert. Die Schule ist eifriger Mitspieler im gesellschaftlichen Verteilungskampf, indem sie höherwertigere Schulabschlüsse, die späteren beruflichen Erfolg garantieren, für autochthone Ober- und Mittelschichtskinder reserviert.

Doch hat das Erziehungsministerium nicht eine Reihe von Reformen in Gang gebracht, die genau einen anderen Umgang mit Heterogenität zum Ziel haben? Weshalb scheinen diese nur schleppenden bis keinen Effekt zu haben?

Melanie Noesen ist Grundschullehrerin. Im Rahmen ihrer Doktorarbeit beschäftigt sie sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Inklusion

Ein weiteres Mal wird deutlich: In der luxemburgischen Schule wird soziokulturelle Benachteiligung zementiert und reproduziert.

Als erster Grund kann sicherlich angeführt werden, dass die ersten Schülerjahrgänge, die von einigen der Reformversuche betroffen sind, noch nicht im PISA-Alter sind. Dies gilt beispielsweise für die Grundschulreform und die Einführung des sogenannten kompetenzorientierten Unterrichts. Es steht jedoch zu bezweifeln, dass sich die Schere zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken, ergo sozial benachteiligten und sozial privilegierten Schülern, 2015 schließen wird.

Womit wir beim zweiten, viel gewichtigeren Grund angelangt wären. Das Schulsystem verfolgt auch weiterhin das „homodoxe Paradigma“.² Durch Klassenwiederholungen (bzw. „Zyklusverlängerungen“) und die Aufteilung in verschiedene, unterschiedlich gewertete Schulformen (ES, EST, régime préparatoire und die Education différenciée) wird versucht, möglichst homogene Gruppen zu formen, die letztendlich zu einer Beschulung nach soziokulturellen Kriterien führt. Nicht zufällig ist das Sonderschulwesen (EDIFF) die Schulform, die bei weitem den höchsten Prozentsatz an nichtluxemburgischen Schülerinnen und Schülern aufweist.³ Kinder mit Behinderungen sind meistens auch soziokulturell an der Teilhabe in Schule und Gesellschaft behindert. Besonders gilt dies für Kinder mit sogenannten „Lernbehinderungen“ und „geistigen Beeinträchtigungen“.⁴ Der Besuch einer Sonderschule bedeutet sehr wahrscheinlich den Ausschluss vom Arbeitsmarkt durch fehlende Ausbildung und Stigmatisierung.⁵

An diesen Mechanismen ändert auch die bislang wahrscheinlich gewagteste Reform, die der Grundschule, nichts Wesentliches: Das Sonderschulwesen bleibt unangetastet, ebenso wie das mehrgliedrige, hierarchische Sekundarschulwesen. Die Kompetenzsockel lassen zwar (glücklicherweise) Methodenvielfalt und die Hinwendung zu tätigkeitsorientierten Lernsituationen und alternativen Assessment- und Evaluationsformen zu, eliminieren jedoch nicht eine der wichtigsten Barrieren zur schulischen Inklusion (also der gleichberechtigten Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler). Mit dem Aufstellen der Kompetenzsockel (anstelle eines Kompetenzkataloges zur Orientierung für Lehrpersonen) wird eine Latte gelegt, die notwendigerweise einige Schüler nicht erreichen werden. Letzteres liegt in der Natur der Sache. Hier sei ausgeklammert, dass Kompetenzen nach aktueller Forschungslage sich nur unter Betrachtung der Situationen und des Kontextes, in denen sie gezeigt werden, einordnen und bewerten lassen⁶ – was geläufige Schultests sowie PISA-Fragebögen in ihrer Aussagekraft bedeutend eindämmt.

Dabei besteht unter Inklusionsexperten Konsens, dass Lernzieldifferenzierung und gemeinsamer Un-

terricht für Alle (ausgehend vom Modell des Unterrichts am gemeinsamen Gegenstand) Voraussetzungen für den entscheidenden Paradigmenwechsel im Schulsystem sind. Zahlreiche Studien belegen, dass in inklusiven Kontexten die Leistungsunterschiede bedeutend weniger groß sind und das Leistungsniveau im Durchschnitt höher liegt als bei Trennung der Schüler. Zudem erlangen diese noch zahlreiche Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich, die in homogen ausgerichteten Lerngruppen deutlich schwächer ausgebildet werden, und – nebenbei bemerkt – von PISA & Co nicht ermittelt werden.⁷ In einer Schulklasse, wo alle Schülerinnen und Schüler zunächst so akzeptiert werden, wie sie sind, und die Lehrpersonen sich mit ihnen auseinandersetzen müssen (da ein Ausschluss aus der Klasse nicht in Frage kommt), kann nur gelernt werden, wenn Respekt, Dialog, Kooperation und Solidarität gelebt werden.

Diese Haltung zu entwickeln fällt vielen Lehrpersonen schwer. Bleiern wiegt der Lehrerhabitus; ist es doch die luxemburgische Mittelschicht, die die Geschicke des Unterrichts lenkt.

Der dritte Grund der Veränderungsresistenz der luxemburgischen Schule: So wichtig strukturelle Reformen auch sein mögen, ist die Bedeutung der Methoden und insbesondere der Natur der Interaktionen im Klassenraum signifikant mitentscheidend für schulischen Erfolg.⁸ Wenn einem lusophonen Kind das Gefühl vermittelt wird, weniger fähig zu sein als die luxemburgischsprachige Tischnachbarin, wird es auch weniger schulischen Erfolg haben. Die Ungleichbehandlung von luxemburgischen und nichtluxemburgischen Schülern bei gleichen schulischen Leistungen wurde von Forschern der Univer-

© Paul Becht



sität Luxemburg belegt. Die Ungleichbehandlung, die zu schlechteren Leistungen führt, ist weitaus subtiler und nicht greifbar. Sie drückt sich in alltäglichen Worten, Blicken, Gesten in der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler aus. Albert Jacquard beschreibt anschaulich, wie er in den Wirren des Krieges, nach einem Umzug von einem schlechten Schüler zum Klassenersten mutierte: „J’ai pu arriver au lycée de Gray sans livret scolaire, sans passé; j’en ai profité pour devenir un autre. À la question posée à mon arrivée: „En quoi êtes-vous bon?“, j’ai répondu: „En tout, sauf en gymnastique.“ Les professeurs m’ont cru. J’ai donc été bon. Je regrette pour la gymnastique.“⁹

Schulerfolg und sogenannte „Begabung“ sind folglich keine Seinsmerkmale eines Menschen. Jeder Mensch ist fähig zu lernen und an der Gesellschaft teilzunehmen. Barrieren zur Teilhabe sind nicht angeboren, sondern vom System zu Zwecken des Erhalts desselben konstruiert. Sie sind subtil, im Menschen verkörpert und werden in Interaktionen aktualisiert.

Am Ende des PISA-Berichts steht der Aufruf den „Krieg der Ideologien“ zu beenden: „La guerre des idéologies n’a plus lieu d’être : l’essor des sciences de l’éducation et le développement des neurosciences produisent des connaissances de plus en plus fiables [...] l’essor de la collecte et de l’analyse des données empiriques sur le fonctionnement des systèmes éducatifs permet désormais de motiver objectivement certaines innovations et réformes.“

Es wäre fatal diesem Aufruf zu folgen. Auch wenn hier eine andere Auseinandersetzung gemeint ist, so ist es unbedingt notwendig Ideologien in der wissenschaftlichen sowie in der gesellschaftlichen Diskussion offenzulegen. Hinter schulpolitischen Argumenten und Forschungsdesigns liegen immer Werte, Prinzipien und Gesellschaftsmodelle. Auch hinter der PISA-Studie. In ihren Zielsetzungen sowie ihrem wissenschaftlichen Aufbau. Die Auswahl des Forschungsgegenstandes, der quantitativen Messinstrumente ist nicht unschuldig und neutral, auch wenn sich Beweggründe und Ideologie effizient hinter „objektiven“ Zahlen verstecken können.

Mercer bringt dies auf den Punkt: Hinter schulpolitischen Positionen, hinter Lern- und Unterrichtstheorien liegen kulturelle, politische und moralische Werte.¹⁰ Im Gegensatz zu Theorien, können Ideologien nicht widerlegt werden. Sie müssen jedoch transparent gemacht werden und mit den Gesellschaftsmodellen und –visionen, auf die sie sich beziehen, explizit in Zusammenhang gebracht werden. Jede Forschung, jede Theorie verfolgt Interessen, die

sich in einem Machtgefüge verorten lassen. „Tout acte pédagogique implique un acte de société.“¹¹

Deklarierte Werte sind nicht unbedingt verinnerlichte Werte; Kompetenzorientierung kann ebenso die bestehende Gesellschaftsordnung reproduzieren wie das klassische Notensystem ...

... wenn nicht ein dynamisches, interaktionistisches Verständnis von Andersartigkeit aufgebaut wird.

... wenn nicht vom Vermessen des Mensch(lich)en Abstand genommen wird.

... wenn Unterricht nicht an gemeinsamen Gegenständen und zugleich unterschiedlichen Lernzugängen aufbaut.

... wenn man sich nicht auf den Schüler und den Abbau kollektiver oder individueller – immer sozialhistorisch bedingter – Barrieren einlässt, sondern weiterhin durch Ausschluss (aus der Klasse, der Schule, der Schulform) „Probleme“ delegiert. ♦

1 MENFP, & Luxembourg, U. d. (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg.

2 Wocken, H. (2010, Juni). *Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Essay. Aus Politik und Zeitgeschichte 23/2010*, S. 25-31.

3 Die Schülerinnen und Schüler der EDIFF haben bisher noch an keinem der PISA-Tests teilgenommen. Die Aussage der luxemburgischen PISA-Autoren, alle fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler hätten teilgenommen, muss somit relativiert werden.

4 Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.

5 Powell, J., & Pfahl, L. (2010, Juni). *Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation. Aus Politik und Zeitgeschichte 23/2010*, S. 32-38.

6 Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l’agir compétent*. Genève: Bureau international d’éducation de l’UNESCO.

7 Hinz, A. (2008). Integration von Schülern mit (und ohne zugeschriebenen) Behinderungen. Dans R. Lehberger & U. Sandfuchs, *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 127-136). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Und: Preuss-Lausitz, U. (2004). *Heterogene Lerngruppen – Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum*. Vortrag auf der Tagung von GGG, GEW, Grundschulverband und Aktion Humane Schule am 30.10. 2004 in der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein.

8 Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

9 Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris: Editions Stock.

10 Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters LTD.

11 Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2011). *Penser la société à travers l’école. Pour une école plus humaine*. Lyon: Chronique sociale.