Rüdiger Preißer, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn[1]

Die Auswirkungen von „PISA" – Chancen für die Erwachsenen- und Familienbildung?

1. Einleitung

Der öffentliche Diskurs über Schulleistungsvergleiche ist ein Krisendiskurs: Die Rede ist vom PISA-Schock, vom TIMSS-Alarm, von der Bildungskatastrophe. Allerdings erzielt Deutschland bei internationalen Schulleistungsvergleichen nicht erst seit den 1990er Jahren allenfalls mittelmäßige Ergebnisse. Sie weisen auf unbefriedigende Leistungen des deutschen Schulsystems hin, aber auch die Leistungen des nachschulischen Bildungssystems geraten in den Blick ebenso wie die Leistungen der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung.

Auffallend an der PISA-Diskussion ist unter anderem, dass der Dramatik der öffentlichen Wehklagen und der teils inszeniert wirkenden Aufgeregtheit eine unzureichende und selektive Wahrnehmung der Untersuchungsbefunde gegenüber steht. So erfreulich es ist, dass mit den internationalen Schulstudien Bildungspolitik wieder zu einem öffentlichen Thema geworden ist, so wenig darf man doch die Beschränkungen der aktuellen Diskussion übersehen. Die Tatsache, dass durch die PISA-Wissenschaftler/innen der Öffentlichkeit zwar eine Fülle differenzierter Befunde angeboten werden, aber verständlicherweise kaum konkrete bildungspolitische oder pädagogische Lösungsvorschläge, stellt nicht nur Politik und Öffentlichkeit vor besondere Rezeptionsanforderungen, sondern auch den Berufsstand und die Wissenschaftsdisziplin selbst.

Im Kontrast dazu hält sich die öffentliche Diagnose keineswegs mit konkreten bildungspolitischen oder pädagogischen Reformvorschlägen zurück und verzichtet nicht auf schnelle Schuldzuweisungen und vorschnelle Reformvorschläge, die gelegentlich längst überholt geglaubte ideologische Kontroversen wiederbeleben. TIMSS und PISA liefern vielfach nur die Stichworte, um an altbekannte pädagogische oder bildungspolitische Positionen zu erinnern (Fuchs 2003, S. 163). Dazu zählen Plädoyers für eine wertkonservative, leistungsorientierte Bildung (Adam 2002), für die Förderung sozialer und kreativer Fähigkeiten (Guggenbühl 2002) oder auch einfach nur für „mehr Musik" im Schulunterricht (Weber/Leupold 2002); Bildung als Lebenskunst wird wiederentdeckt (Schavan 2002), und selbstverständlich wird auch an die Reformpädagogik und ihr Votum für das selbstverantwortete Lernen vom Kinde aus erinnert (W. Meyer 2002).

Der ehemalige Konstanzer Schul- und Bildungsforscher Karl-Heinz Ingenkamp hat die Reaktion von Politikern/innen und Journalisten/innen als „die wahre PISA-Katastrophe" (Ingenkamp 2002, S. 409) bezeichnet und vermisst eine adressatengerechte Vermittlung der PISA-Befunde. Vor allem die Eltern scheinen Zaungäste der öffentlichen und schulbezogenen Diskussionen in der Nachfolge der PISA- und TIMMS-Studien zu sein.

Die Frage, was Eltern- und Familienbildung zu einer adressatengerechten und handlungsorientierenden Aufbereitung der Befunde beitragen kann, ist bisher noch kaum gestellt worden. Die Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft haben bisher zurückhaltend auf die öffentliche Diskussion über Schulleistungsvergleiche reagiert. Dabei böten sich durch die Aufbereitung und Verbreitung der Untersuchungsbefunde für die Lehrer/innenfortbildung sowie die Fortbildung für Erziehungsfachkräfte in Kindertagesstätten vielfältige Möglichkeiten, den TIMSS- und PISA-Diskurs aufzugreifen.

2. Auswirkungen von PISA auf Eltern

Die Verunsicherung bei Eltern, aber auch bei Erzieher/innen und Lehrer/innen als Folge der Befunde aus der PISA-Studie ist besonders groß, zumal diese Befunde gegenwärtig zusätzliche Aktualität durch den sich vollziehenden Übergang von der Industrie- zur „Wissensgesellschaft" (Stehr 1994) im Zuge des Umbaus der traditionellen tayloristischen und fordistischen zu wissensbasierten intelligenten, lernenden und miteinander vernetzten Organisationen (vgl. Willke 1998) erhalten. Dies verleiht der Forderung nach lebenslangem und selbstständigem Lernen und den damit verbundenen Lehr- und Lernformen eine neue und aktuelle Bedeutung. Angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit, welches Wissen die Individuen zukünftig benötigen werden, muss die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Bereitschaft und Fähigkeit gesehen werden, Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess zu verstehen und das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren, was ein dynamisches Modell des kontinuierlichen Neu-, Weiter- und Umlernens über die gesamte Lebensspanne hinweg nötig macht.

In der Schulrealität ist jedoch genau dieser Bereich in Deutschland am stärksten defizitär, wie die Befunde der PISA- und TIMMS-Studien eindringlich gezeigt haben und die Lehrer/innen sehen sich in den Grundfragen ihrer Aufgabe und Profession infrage gestellt. Die Eltern jedoch befinden sich in einer Doppelrolle, da sie als Betroffene der Wissensgesell-

schaft selbst mit diskontinuierlichen Erwerbsbiographien konfrontiert sind. Dabei veralten auch erworbene berufliche Qualifikationen, Wissensbestände und Erfahrungen schneller, so dass die betroffenen Arbeitskräfte immer häufiger mit der Notwendigkeit einer beruflichen Neuorientierung konfrontiert werden. Vor diesem Hintergrund müssen sie die neuartige Bereitschaft und Fähigkeit zur biographischen Selbststeuerung und zu lebenslangem Lernen entwickeln, was vielen schwer fallen muss, da sie noch auf das kulturelle Leitbild der beruflichen „Normalbiographie" eingestellt sind, die auf dem "Normalarbeitsverhältnis" (Mückenberger 1985) als stabilem, sozial abgesichertem Vollarbeitsverhältnis beruht, das nach einer betrieblichen Ausbildung durch innerbetriebliche Aufstiegspfade und Konsolidierung eine im Laufe der Zeit mit Senioritätsrechten ausgestattete Position bis zur Rente garantierte.

Mit den neuartigen Anforderungen, dass allenthalben das lebenslange Lernen favorisiert wird, zugleich aber die entscheidenden Weichenstellungen sehr früh erfolgen, müssen sich die Eltern als Erziehende ihrer Kinder auseinandersetzen und ihnen beibringen, wie sie möglichst früh dieses lebenslange Lernen erlernen können sowie bildungs- und erwerbsbiographische Gestaltungs- und Steuerungskompetenzen entwickeln, um langfristig und nicht nur für das nächste (Schul-) Jahr Bildungs- und Erwerbskarrieren zu planen. Aber in welcher Schule, in welchem Fach kann man das lernen? Damit stellt sich die Frage, wie Eltern die Entwicklung ihrer Kinder im familiären Umfeld fördern können, zumal die PISA-Befunde zeigen, dass die Kontextbedingungen für die Leistung von Schülern/innen von besonderer Bedeutung sind, dass also „Herkunft Zukunft bestimmt".

Diese vielfältigen Anforderungen verunsichern viele Eltern, sie fühlen sich überfordert und verlieren das Vertrauen in ihre Kompetenz als Eltern und werden unsicher im Umgang mit ihren Kindern. In ihrer Angst, Fehler in der Erziehung zu machen, flüchten sie in Erziehungsratgeber, und die Ratgeberliteratur hat Konjunktur. Titel wie „Wann ist mein Kind PISA-fit" (A.-S. Meyer 2002) oder „Fit und schlau: Zum guten Schüler wird ihr Kind zu Hause" (Beuschel-Menze/Mitsch 2002) suggerieren, die Befunde der Studien sowie die Anforderungen der Wissensgesellschaft zu kennen und geeignete Förderkonzepte anbieten zu können. Diese Ratgeberliteratur signalisiert, dass ein erheblicher Bedarf bei Eltern nach wissenschaftlich gestütztem Orientierungswissen besteht, das für laufbahnbezogene Entscheidungen genutzt werden kann. [2]

3. Was bedeutet PISA?

Vor diesem Hintergrund ist es sicher nützlich zu klären, worin die Relevanz der aktuellen Schulleistungsuntersuchungen und insbesondere von PISA besteht. Dabei ist zunächst der Befund festzuhalten, dass an deutschen Schulen gravierende Unterschiede in den durchschnittlichen Leistungen auf vergleichbaren Schulstufen existieren, darüber hinaus ein erhebliches und erstaunliches Maß an sozialer Selektivität, die in diametralem Gegensatz zu den offiziellen Bekundungen, politischen Verlautbarungen und sicherlich auch der vorherrschenden Einschätzung der meisten Betroffenen steht. Beide Befunde, die in der öffentlichen Debatte leidlich kommuniziert, wenngleich auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden, weisen sowohl auf den Einfluss des schulischen Unterrichts hin als auch auf das elterliche Erziehungsverhalten.

Darüber hinaus steht PISA aber auch noch für etwas anderes, was in der Öffentlichkeit und bei den Betroffenen so gut wie nicht bekannt ist. Nicht Stoffmenge und Fachwissen, sondern die Lern-Fähigkeit steht dabei im Mittelpunkt, was zugleich die komplexeren Ebenen der Wissensorganisation wie Kontext- und Transferwissen betont. Mit PISA ist also ein neuartiges Konzept des Lernens verbunden, das abgeht vom Leitbild des sogenannten „Nürnberger Trichters", dem zu folge viel Unterrichts- und Lernstoff in viel Wissen bei den Schülern/innen resultiert, der dann in Form von Prüfungsstoff wieder abrufbar ist. Demgegenüber geht die PISA-Studie von einem Konzept des aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs aus, in dem „selbstreguliertes Lernen" ein zentrales Element ist. Darunter wird ein zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs verstanden, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivationaler bzw. emotionaler Ressourcen einer Person beruht. Das Ziel besteht darin, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die, vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert, auf andere Lernsituationen übertragen werden können (Baumert u.a. 2000).

Das wesentliche Element dieses selbstregulierten bzw. selbstgesteuerten Lernens besteht darin, dass es die Reflexion des Lernprozesses einschließt und damit den Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lernens macht. Im Mittelpunkt steht also nicht ein bereichsspezifisches oder auch umfassendes Fachwissen, sondern die Lernfähigkeit selber, die Kompetenz zum Erlernen des Lernens. Dies hat einen dramatischen Rollenwechsel bei den Lehrenden und natürlich auch bei den Eltern zur Folge, denn

sie sind nicht mehr in erster Linie Vermittler/innen von Wissen und Einstellungen, sondern ihnen kommt in erster Linie die Aufgabe zu, den Schülern/innen zu lehren, ihren eigenen Lernprozess bewusst und systematisch selbst zu steuern. Dazu müssen kognitive Lernstrategien vermittelt werden sowie die bewusste Selbstregulation beim Anwenden dieser Lernstrategien, also die zum Lernen erforderlichen meta-kognitiven Regulationskompetenzen. Diese können in vier Dimensionen aufgeteilt werden: 1. Ziele setzen, 2. Selbst-Beobachten, wobei weniger das Selbst, als das eigene Handeln beobachtet wird, 3. Selbst-Beurteilen bzw. Beurteilung des eigenen Handelns und 4. auf die Beurteilungsergebnisse reagieren (vgl. die Methode der Minimalen Leittexte in Greif & Kurtz, 1998 S. 255 ff). Zentral ist dabei, dass fachspezifisches Wissen immer zusammen mit und in Kombination mit Selbstregulations-Kompetenzen vermittelt werden sollte. Diese Metakompetenz der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft ist wohl die wichtigste Voraussetzung für die individuelle Erfüllung des Leitbilds des lebenslangen Lernens und der Bereitschaft und Fähigkeit zur biographischen Selbststeuerung.

4. Folgerungen für die Erwachsenenbildung

Vor diesem Hintergrund muss es um die Frage gehen, welchen Beitrag Erwachsenenbildung und insbesondere Familienbildung leisten kann, damit die empirischen Befunde der aktuellen und der geplanten Schulleistungsuntersuchen in der von ihnen betroffenen Öffentlichkeit – bei den Eltern und dem professionellen Erziehungspersonal – rezipiert werden und als Entscheidungsgrundlage für angemessene Handlungsstrategien dienen können. Allerdings darf der Beitrag der Erwachsenenbildung nicht dabei stehen bleiben, die direkten, auf die Schullaufbahn bezogenen entscheidungsrelevanten Fragen der Eltern zu beantworten, die sich aus den PISA-Befunden ergeben. Ebenso wichtig ist die Vermittlung des Konzepts von Kompetenz, das den Studien zugrunde liegt und sich von dem in Deutschland bevorzugten Bildungsbegriff, von dem des (schul-) fachbezogenen Wissens sowie von der traditionellen Notengebung (vgl. Fuchs 2003) absetzt. Dabei besteht das Problem in der Vermittlung von selbstreguliertem Lernen darin, dass die traditionelle Konzeption von Lehren und Lernen nicht nur in der Schule und in Kindertagesstätten, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch in der Familie vorherrscht. Insbesondere tradieren Eltern als selbst Erzogene ihre eigenen Deutungsmuster von Lernprozessen an ihre Kinder und stabilisieren damit die traditionelle Auffassung von Lernen. Wenn das Konzept „Lebenslanges Lernen“ Realität werden soll, muss eine Grundlage gelegt werden, die die kollektiven Begriffsdeutungen von Lernen neu definiert. Dazu muss unter anderem das traditionelle Bild von Schule und die dort erlebten Muster, denen Deutungen und Empfindungen eher negativer Art zugeordnet werden, aufgebrochen werden. Ein Erziehungskonzept, das Selbstverantwortung im Lernprozess als Grundhaltung definiert, muss bei den ersten Lernerfahrungen von Kindern ansetzen. Eltern müssen wissen, welche Handlungsmuster das Kind in Bezug auf seine Entwicklungsstufe fördern und fordern. Dabei ist eine Reflexion des eigenen Lernprozesses und der Familientradition wesentlich für das Erkennen der eigenen Muster. In allen Bereichen der Vorschul-, Schul-, Aus- und Weiterbildung muss ein Umdenkungsprozess unterstützt werden, der einen Rollenwechsel fördert. Dazu sind große Anstrengungen erforderlich, die den Erziehenden die Chance bieten, aus dem Spagat zwischen gesellschaftlicher Anforderung, Abwertung der Erzieherrolle und Verweigerung der Lernenden in eine neue Haltung zu finden. Den Lernenden eröffnet sie die Möglichkeit, eigene Kompetenzen und Bedürfnisse in den Lernprozess einbringen und aus Neugier und Entdeckungslust lernen zu können.

Darüber hinaus dürfte Eltern aber auch die Frage intensiv beschäftigen, wie hoch der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulklassen sein darf, ohne dass die individuelle Entwicklung aller Kinder eingeschränkt wird. Vielfältiger Entscheidungsbedarf besteht aber auch bei der Fächerwahl in der Schule: Welche Leistungsfächer, welche Mischung von musischen und „harten“ Fächern sind für die Entwicklung des Kindes und seinen Erfolg in der Schule sinnvoll? Fortlaufend werden Eltern zudem mit Fragen von Versetzung oder Nicht-Versetzung konfrontiert.

Als Träger öffentlich verantworteter Weiterbildung sind Volkshochschulen in besonderer Weise für die Einführung und Implementierung von entsprechenden integrierten Weiterbildungsangeboten für Eltern und Erzieher/innen sowie Lehrer/innen geeignet. Sie verfügen in der Regel über zahlreiche regionale Kooperationen, die zum Erzieher/innen- und Elterntraining wichtig sind: mit Kindertageseinrichtungen (Erzieher/innen – Fortbildungsangebote), Jugendamt (Qualifizierung von Tagespflegepersonen), Schulen (Hausaufgabenbetreuung, Schulsozialarbeit), Berufsschulen (Berufsvorbereitungskurse, Ausbildungsprojekte), Betrieben, IHK und Kreishandwerkerschaft, anderen Bildungsträgern und Bildungsakteuren der je-

weiligen Region.
Diese integrierten Weiterbildungskurse sollten so aufgebaut sein, dass sie die Grundbausteine Wissensvermittlung, Selbsterfahrung/-reflexion und Verhaltentrainings enthalten und darüber hinaus Raum für den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern bieten. Dabei besteht das übergeordnete Ziel, das die Voraussetzung für die Erreichung der spezifischen Kursziele darstellt, in der Stärkung der Persönlichkeit der Eltern in bezug auf ihre Elternrolle insbesondere im Hinblick auf das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder. Das Erreichen dieser Ziele sollte folgende Schritte beinhalten:

- die Vermittlung von Wissen über die psychische, kognitive (und körperliche) Entwicklung von Kindern unter dem Aspekt von Unterstützungsmöglichkeiten,
- die Vermittlung von Wissen über entscheidungsrelevante Ergebnisse der PISA- und TIMMS-Studien,
- Selbstkenntnis, Selbstreflexion der Eltern unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Lerngeschichte,
- Die Förderung der Beziehungs-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der Eltern im Hinblick auf das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder.

---

1) Rüdiger Preißer wechselte zu Beginn des Jahres 2004 zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

2) Darauf weisen auch einige Modellversuche hin, die im Rahmen von Elterntrainings – „Triple P", „Starke Eltern – Starke Kinder" vom Deutschen Kinderschutzbund Aachen, „Projekt-Eltern-Professionalisierung" (PEP) der VHS Rheingau-Taunus, „Rendsburger Elerntrainings" – durchgeführt werden.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:
www.die-bonn.de/

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung:
www.dipf.de/