

Neue Aufgaben der Erwachsenen- und Familienbildung

ELTERNBILDUNG »NACH PISA«

Josef Schrader/Rüdiger Preißer

In der Aufgeregtheit der PISA-Rezeption kommen Eltern als relevante Akteure kaum vor. Allenfalls die Ratgeberliteratur hat Konjunktur. Titel wie »Wann ist mein Kind PISA-fit?« oder »Fit und schlau: Zum guten Schüler wird ihr Kind zu Hause« suggerieren, die Befunde der Studien sowie die Anforderungen der Wissensgesellschaft zu kennen und geeignete Förderkonzepte anbieten zu können. Tatsächlich sind die belastbaren Befunde von PISA noch nicht in der Familienbildung angekommen.

Der öffentliche Diskurs über Schulleistungsvergleiche ist ein Krisendiskurs: Die Rede ist vom »PISA-Schock«, vom »TIMSS-Alarm«, von der »Bildungskatastrophe«. Auffallend an dieser Debatte ist unter anderem, dass der Dramatik der öffentlichen Wehklagen und der teils inszeniert wirkenden Aufgeregtheit eine unzureichende und selektive Wahrnehmung der Untersuchungsbefunde gegenüber steht, die vom Rangplatzdenken beherrscht wird. Während die Forscher bei einer Fülle differenzierter Befunde ausdrücklich darauf hinweisen, dass belastbare kausale Aussagen in Querschnittsstudien in der Regel nicht möglich sind (Baumert 2001, S. 31), und sich daher mit konkreten bildungspolitischen oder pädagogischen Reformvorschlägen zurückhalten, verzichtet die öffentliche Diagnose und Therapie durchaus nicht auf schnelle Schuldzuweisungen und vor-schnelle 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 auch an die Reformpädagogik und ihr Votum für das selbstverantwortete Lernen vom Kinde aus erinnert (Meyer 2002).

Diese Lücke zwischen wissenschaftlicher Berichterstattung einerseits und Rezeptionsstrategien der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit andererseits weist auf ein allgemeineres Problem hin. Man kann die PISA-Diskussion als exemplarischen Fall dafür betrachten, welchen Beitrag die Forschung selbst zum »Public Understanding of Science and Humanities« – so eine Initiative vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft – leistet bzw. leisten kann. Damit ist mehr gemeint als eine schlichte Verbreitung der Befunde durch rege Medien- und Publikationstätigkeit, vielmehr geht es um eine adressaten- und handlungsbezogene Transformation und Aufberei-

tung für unterschiedliche »Öffentlichkeiten«. Die Forscher selbst haben ein Konzept entwickelt, das den beteiligten Schulen Rückmeldungen über die von ihnen erzielten Ergebnisse sowie speziell geschulte PISA-Moderatoren anbietet (s. ausführlich Watermann u.a. 2003). Bereits hier zeigen sich besondere Transformationsanforderungen, da die Studien als »system monitoring« konzipiert sind und nicht als schulbezogene Evaluationen; um eine darauf aufbauende Schulentwicklung zu fördern, sind weitergehende Konzepte erforderlich (Terhart 2002). Ob der Wissenschaftsjournalismus die Lücken schließen kann, die die Forschergruppen nicht zuletzt aufgrund begrenzter Ressourcen notwendigerweise lassen müssen, wird heute von prominenten Stimmen bezweifelt: Der ehemalige Konstanzer Schul- und Bildungsforscher Karl-Heinz Ingenkamp (2002, S. 409) hat die Reaktion von Politikern und Journalisten als »die wahre PISA-Katastrophe« bezeichnet, er vermisst u.a. kompetente Bildungs- und Wissenschaftsjournalisten (ebd., S. 415), die die PISA-Befunde adressatengerecht vermitteln könnten.

»Eltern nur Zaungäste der Diskussion«

Vor diesem Hintergrund soll es hier um die Frage gehen, welchen Beitrag Erwachsenenbildung und insbesondere Familienbildung leisten kann, damit die empirischen Befunde der aktuellen und geplanten Schulleistungsuntersuchungen in der von ihnen betroffenen Öffentlichkeit rezipiert werden und als Entscheidungsgrundlage für angemessene Handlungsstrategien dienen können. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie diejenigen unterstützt werden können, die mit den in TIMSS und PISA aufgezeigten Problemen des deutschen Bildungswesens tagtäglich und unmittelbar konfrontiert werden, die aber als Adressaten oder gar als Akteure des öffentlichen Diskurses

bisher kaum zur Kenntnis genommen wurden: Eltern und Familien.

Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft haben bisher zurückhaltend auf die öffentliche Diskussion über Schulleistungsvergleiche reagiert. Dabei böten sich in der Lehrerfortbildung, in der Entwicklung spezieller Angebote für die »Generation PISA« sowie in der Aufbereitung und Verbreitung der Untersuchungsbefunde für verschiedene Öffentlichkeiten vielfältige Möglichkeiten, den TIMSS- und PISA-Diskurs aufzugreifen.

Die Mehrzahl der bisher veröffentlichten Vorschläge bezieht sich auf spezielle Angebote für diejenigen, die spätestens nach Ende der Schulzeit zu den Adressaten von Erwachsenenbildung gehören werden. Sie knüpfen an die Kompensationsfunktion von Erwachsenenbildung an und plädieren für zusätzliche Angebote zur Minderung des funktionalen Analphabetismus (Pätzold 2002), das Nachholen von Schulabschlüssen oder die Förderung von Lesefähigkeit (Steinert 2003). Weitergehende Vorschläge warnen vor einer schulpädagogischen Verengung der PISA-Diskussion und sprechen sich für eine integrierte Betrachtung des lebenslangen Lernens aus (Hagedorn/Meyer 2002). Zudem wird darauf verwiesen, dass die Erwachsenenbildung bereits seit langem über Konzepte und Erfahrungen in der kompetenzorientierten Messung und Zertifizierung von Lernleistungen verfügt, von denen die Schule profitieren könnte (Schöll 2003, S. 70).

Eltern scheinen demgegenüber vor allem Zaungäste der öffentlichen und schulbezogenen Diskussionen nach PISA und TIMSS zu sein. Die Frage, was Eltern- und Familienbildung zu einer adressatengerechten und handlungsorientierenden Aufbereitung der Befunde beitragen kann, ist unserer Beobachtung nach bisher noch kaum gestellt worden. Eltern- und Familienbildung findet vor allem in den Institutionen der Kirchen und der freien Wohl-

fahrtsverbände statt, oft in enger Kooperation mit Einrichtungen der öffentlich geförderten Weiterbildung. In diesem Feld geht es nicht in erster Linie darum, die Untersuchung, ihre Fragestellungen, ihr methodisches Vorgehen und ihre zentralen Ergebnisse zu vermitteln, vielmehr müssen die Fragen, die Eltern im Blick auf die Untersuchungsthematik haben, sowie die Antworten, welche diese Studien (und andere etwa aus der Bildungs-, Sozialisations- und Jugendforschung) bereit halten, in den Mittelpunkt treten. Das Ziel sollte u.a. darin bestehen, die Fähigkeit von Eltern zur begründeten Entscheidung über die Bildungslaufbahn ihrer Kinder zu erhöhen. Die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung hat eine Fülle von Belegen dafür erbracht, dass es weniger die Sozialisationswirkungen der Bildungsinstitutionen sind, sondern gerade solche in die Institutionen des Bildungssystems vielfach eingelagerten Entscheidungspunkte, die gewissermaßen das Pendant zu den Statuspassagen im Lebenslauf bilden, die hochgradig selektionswirksam sind und die Lern- und Bildungsbiografie eines Menschen formen (vgl. Boudon 1974; Blossfeld 1989; Müller/Mayer 1976; Mayer/Blossfeld 1990). Die bildungsrelevanten Entscheidungen von Eltern im Hinblick auf ihre Kinder treten an den »Statuspassagen« der Schullaufbahn besonders hervor: bei der Einschulung, beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bzw. von dort in die Sekundarstufe II und eventuell beim Übergang zur Hochschule. Dabei geht es unter anderem um den Zeitpunkt der Einschulung sowie um die Wahl der Schule. So dürfte Eltern z.B. 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. Immerhin zeigen die PISA-Befunde, dass bei einem Anteil von 20 Prozent von Schülern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse sinkt. Welche Mög-

lichkeiten bleiben Schulen und Eltern, um hier gegenzusteuern, wenn die Wahl einer anderen Schule nicht gegeben ist? Aber ist die Wahl der Schule überhaupt eine zentrale Frage? Denn Befunde aus anderen Untersuchungen zeigen, dass »echte« Schulleffekte gering sind im Vergleich zu Effekten des Fachunterrichts und dass die Leistungsunterschiede innerhalb von Schulen oft größer sind als zwischen Schulen (Watermann u.a. 2003). Beim Übergang in die Sekundarstufe I steht die Wahl der Schulform im Mittelpunkt. Wie sollen Eltern sich entscheiden, wenn die PISA-Befunde zeigen, dass die diagnostischen Kompetenzen von Lehrern häufig unzureichend sind, dass aber zugleich zu vermuten ist, dass ihre Prognosen immer noch zuverlässiger sind als Elternvoten? Vielfältiger Entscheidungsbedarf mit weitreichenden Folgen für die zukünftige Bildungslaufbahn der Kinder besteht weiterhin 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. Die Untersuchungen zeigen, dass Schullaufbahnen in Deutschland im internationalen Vergleich besonders häufig »verzögert« werden, ohne dass dies der Leistung des Schulsystems insgesamt zugute käme. Andererseits scheint eine Regelversetzung solange keine Lösung zu sein, wie nicht aktiv an der Behebung von Leistungsrückständen gearbeitet wird. So zeigen Erfahrungen in der sechsjährigen Berliner Grundschule, dass eine Abschaffung der Nicht-Versetzung lediglich dazu führt, dass das »Sitzenbleiben« in die weiterführenden Schulen verlagert wird (Röder 2003).

Eltern müssen sich darüber hinaus mit dem Sachverhalt auseinandersetzen, dass allenthalben das lebenslange Lernen favorisiert wird, zugleich aber die entscheidenden Weichenstellungen

sehr früh erfolgen. Um so mehr ist es erforderlich, dass Kinder möglichst früh »das Lernen lernen« sowie bildungs- und erwerbsbiografische 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? So plädiert z.B. die Bertelsmann-Stiftung zu Recht für eine professionelle Beratung von Eltern in allen Fragen der kindlichen Förderung: »Familie ist die erste Bildungs- und Erziehungsinstanz« (Bertelsmann Stiftung 2002, S. 5), heißt es dort ebenso knapp wie treffend. Die Stiftung plädiert u.a. für Lernstagebücher, Lernberichte und Portfolios als Regelmaßnahmen für alle Schüler(innen) (s. dazu auch BMFSFJ 2003). Damit gerät in den Blick, wie Eltern die Entwicklung ihrer Kinder im familiären Umfeld fördern können, zumal die Befunde zeigen, dass die Kontextbedingungen für die Leistung von Schüler(inne)n von besonderer Bedeutung sind, dass also »Herkunft Zukunft bestimmt«. Besondere Brisanz haben diese Befunde für bildungsferne Gruppen, insbesondere für Migrant(inn)en, deren Kinder im internationalen Vergleich in Deutschland besonders geringe Schulleistungen erzielen.

Mehr Förderung im familiären Umfeld

Auf Fragen dieser Art hält die öffentliche Diskussion unserer Beobachtung nach bisher keine hinreichenden Antworten bereit. Andererseits signalisiert die Ratgeberliteratur, dass ein erheblicher Bedarf bei Eltern nach wissenschaftlich gestütztem Orientierungswissen besteht, das für laufbahnbezogene Entscheidungen genutzt werden kann.¹ Und in der Tat liefern die internationalen Schulleistungsuntersuchungen Informationen, die für bessere Entscheidungen von Eltern und Familien im Blick auf die beispielhaft aufgewor-

fenen Fragen hilfreich sind. Sie Eltern und Familien zu vermitteln, erfordert allerdings eine spezifische Transformationsleistung, die erst noch zu erbringen ist.

Anmerkung

- 1 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 Elterntrainings« – durchgeführt werden.

Literatur

- Adam, K. (2002): Die deutsche Bildungsmisere: PISA und die Folgen. Berlin
- Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen im Bildungsbereich. In: J. Oelkers (Hg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 13-36
- Bertelsmann Stiftung (2002): Wir brauchen eine andere Schule! Gütersloh
- Blossfeld, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß: Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a.M.
- BMFSFJ (2003): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie (Wiss. Beirat für Familienfragen) (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 224). Stuttgart
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 161-179
- Guggenbühl, A. (2002): Die PISA-Fälle: Schulen sind keine Lernfabriken. Freiburg
- Hagedorn, F./Meyer, H.H. (2002): Lernen findet nicht nur in Schulräumen statt. Stellungnahme des Adolf Grimme Instituts zur gegenwärtigen PISA-Debatte. Marl
- Ingenkamp, K. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik, S. 409-418
- Mayer, K.-U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P. A./Hradil, St. (Hgg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt, Sonderband 7). Göttingen, S. 297-318
- Meyer, W. (2002): Lernen lassen: Überlegungen für selbstverantwortetes und wirksames Lernen in der Schule nach PISA. Frankfurt a.M.

Müller, W./Mayer, K.-U. (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Stuttgart

Pätzold, H. (2002): PISA – Konsequenzen für die Erwachsenenbildung? In: PÄD Forum, S. 209-213

Schavan, A. (2002): Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen. Freiburg

Schöll, I. (2002): Reparieren und Zertifizieren: PISA und die Herausforderung für die Weiterbildung. In: HBV, H. 4, S. 69-80

Steinert, B. (2002): Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens. In: HBV, H. 4, S. 47-57

Terhart, E. (2002): Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln. Hamburg

Watermann, R. u.a. (2003): Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 92-111

Weber, E. W./Leupold, R. (2002): PISA – und was nun? Mit altersgemischten Klassen, weniger, aber betreuten Hausaufgaben, Elternschulung und mit mehr Musik zu einer besseren Bildung. Muri

Abstract

Within the framework of the PISA discussion, adult education must discover the parents as an affected part of the public more than has as yet been the case. Parents need scientifically founded summary knowledge as a basis for decision-making (for example concerning the educational orientation of their children), and professional guidance in matters of the enhancement of learning capacity at an early age.



PD Dr. Josef Schrader leitet die Abteilung Planung und Entwicklung im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt:
schrader@die-bonn.de



Dr. Rüdiger Preißer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt:
preisser@die-bonn.de