



Freerk Huisken

## Was die neue Ländervergleichsstudie der KMK angeblich zeigt: „Richtig ist, dass alle Bundesländer große Schwierigkeiten mit bestimmten Schülergruppen haben...“

... verkündet der Bildungsminister der Stadt Hamburg, deren Schulen sich im nationalen Vergleichstest der Viertklässler in Lesen und Rechnen mit Bremen und Berlin am Ende des Ranking befinden.<sup>1</sup>

### 1.

Ungerührt stellt der Senator damit die Verhältnisse gründlich auf den Kopf: Die Bundesländer *haben* nicht Schwierigkeiten mit Schülern, die aus „bildungsfernen Schichten“ oder Migrantenfamilien kommen, sie *machen* diesen Schülern große Schwierigkeiten. Und zwar nicht aus Bösartigkeit, sondern in Verfolgung jener Ziele, für die das hiesige Schulwesen zuständig ist: Dass es all jene Kinder in der Regel nicht bis zum Abitur und Studium schaffen, deren Eltern bereits von den hiesigen Lehranstalten in die „Bildungsferne“ geschickt worden sind und denen es dann, weil dort auch die besseren Verdienstmöglichkeiten ziemlich fern liegen, an allen Mitteln – Vorbildung, Zeit, Geld und deswegen häufig auch an Interesse - fehlt, um den Bildungsgang ihres Nachwuchses mit effektiven Hilfen zu begleiten, verweist nicht auf ein Versagen des Bildungssystems. Es ist schlimmer - es hat Prinzip. Die Regelschule „holt“ die Kinder von Deutschen oder Migranten „nicht dort ab“, wo sie in der Klassengesellschaft stehen, um ihnen allen je nach ihren besonderen Voraussetzungen den Unterricht zuteil werden zu lassen, der ihnen weiter- und zu jener geistigen Ausstattung verhilft, die es für die verständige und erfolgreiche Orientierung in der Marktwirtschaft braucht. Vielmehr unterzieht sie diese schon frühzeitig einem *Leistungsvergleich*, der auf alle jene Lerndefizite oder Lernvorsprünge, die Schüler von Haus aus mitbringen, keine Rücksicht nimmt. Das Ergebnis dieses chancengleichen Verfahrens<sup>2</sup> reproduziert dann zwangsläufig die Unterschiede, mit denen die Primarschüler in den *Leistungsvergleich* eingestiegen sind: Dort wo sie

1 SZ, 9.10.

2 Vgl. GegenRede Nr. 6 ..... Dort wird dieses Verfahren genauer gewürdigt, der Fehler der Schelte kritisiert, dass es der Schule an Chancengleichheit mangle, und davor gewarnt, sich nun wahre Chancengleichheit auf das bildungspolitische Panier zu schreiben.

„abgeholt“ worden sind, landen sie auch wieder. Mit leichten Unterschieden, denn eine Leistung muss schon noch erbracht werden. Die Zeiten, in denen die Herkunft *für sich* bereits über die gesellschaftliche Zukunft entschied, sind in der Tat vorbei. Allein das macht aus der Ständeschule eine demokratische Leistungsschule, die sich darüber im doppelten Sinne als Klassenschule erweist: Zum einen, weil so der Nachwuchs auf die Jobs der Klassengesellschaft verteilt wird, zum anderen, weil sich über das leistungsorientierte Verteilungsprinzip der Schulkonkurrenz die Klassenlage der Schüler – wie gesagt: mit Ausnahmen - reproduziert.

Der sich regelmäßig wiederholenden öffentlichen *Skandalisierung* der Resultate dieser schulischer Sortierung – im 1. Pisa-Vergleich lag Deutschland bei der Ermittlung der „Bildungschancen“ von Unterschichtkindern an letzter Stelle – entspricht die politische *Gleichgültigkeit*, mit der praktisch mit diesem Schulergebnis verfahren wird. Die nationale Bildungspolitik weiß für sich gute Gründe, am Leistungsprinzip nicht nur fest zu halten, sondern es weiter mit G8, der Etablierung der Konkurrenz zwischen allen Bundesländern, darüber der zwischen Schulen und deswegen der zwischen Lehrern zu verschärfen. Wenn es darauf ankommt, die Leistungsstärksten des Nachwuchses zu ermitteln, weil mit ihnen und ihrer weiteren Bildungskarriere bis hin zu Elite- und Exzellenzuniversitäten deutsche Erfolge in der - „wissensbasierten“ - Standortkonkurrenz erzielt werden sollen, dann bleibt es eben dabei, an der Masse der schulisch Aussortierten die fehlende Chancengleichheit nur wortreich zu betränen und ihr mit kosmetischen Operationen eine neue schulische Form zu verleihen.

## 2.

**I**n der Würdigung der Resultate des jüngsten Bundesländervergleichs bekommt diese *Verdrehung*, die sich nicht nur der Hamburger Bildungssenator geleistet hat, allerdings schon ihren politischen Sinn. Im Versuch, die eigenen bildungspolitischen Anstrengungen zu legitimieren und Schuldige für das schlechte Abschneiden der drei Stadtstaaten zu suchen, werden die Senatoren darüber fündig: ‚Nicht am Schulsystem und unserer Schulpolitik liegt unser schlechtes Abschneiden. Vielmehr untergraben die vielen Migranten, Unterschichtler und Angehörige des Prekariats, die sich bei uns niedergelassen haben, jede gute schulpolitische Absicht. Die sind es, die uns die großen Schwierigkeiten in einem an sich gut aufgestellten Schulsystem bereiten!‘ So reden die Damen und Herren Bildungssenatoren zwar nicht, aber genau das meinen sie, wenn sie ihr Abschneiden in der Konkurrenz schön reden wollen. Zynisch ist dafür gar kein Ausdruck: ‚Für den *Schulerfolg* der Kinder dieser Menschen ist das Schulsystem gar nicht da!‘, geben sie der Öffentlichkeit damit kund und zu wissen. ‚Wenn „die“ nicht da wären, würden wir im Ranking viel besser abschneiden!‘, erklären sie. Dabei sind „die“ nur deshalb „die“, die sie *sind*, nämlich arme Inländer, arme Ausländer und solche mit Migrationshintergrund, weil erstens bereits mit dem Schulsystem fast aller Länder an der funktionalen Vorsortie-

rung des Nachwuchses für die Nachfrage der jeweiligen Berufshierarchie gearbeitet wird, weil zweitens in dieser Hierarchie der Berufe die schulische Vorentscheidung über Lebenschancen praktisch vollendet wird, was sich drittens darin äußert, dass sich die Absolventen mit abgebrochener Schulkarriere auf lebenslangen Konkurrenzkampf um nichts als die Sicherung ihrer Existenz einzustellen haben, wobei viertens den meisten Migranten von vorneherein nichts anderes zugestanden wird, als sich um Jobs am Ende dieser Berufshierarchie zu bemühen. Kurz, all das ist Werk von Politik, was jetzt von der Bildungspolitik als eine einzige Störung ihrer guten Schulpolitik angeprangert wird.

Die Schulverwalter der *Siegerländer* drehen diese Legitimationslogik um. Sie haben ihre Statistiken bei der Hand und bescheiden ihren Kollegen aus den Stadtstaaten, dass sie es mit mindestens ebenso viel Schülern aus jenen Schichten zu tun haben, „*die große Schwierigkeiten bereiten*“. Weswegen eindeutig festzuhalten sei, dass nicht diese, sondern erhebliche Versäumnisse in der Schulpolitik für das schlechte Abschneiden der Stadtstaaten im Ländervergleich verantwortlich sei.

### 3.

**W**arum wird auf diese Ausdeutung der Vergleichsergebnisse so ein Wert gelegt? Warum legen die einen Bundesländer so großen Wert darauf, ihr schlechtes Abschneiden schön zu reden, und die anderen nichts aus, um ihren Spitzenplatz als ihr bildungspolitisches Verdienst zu rechtfertigen? Am jeweiligen Abschneiden in dieser *Konkurrenz* um das beste Bildungssystem hängt in der Tat etwas mehr als das Kassieren eines *ideellen* Lohns, den sich dann Bayern oder Sachsen in Gestalt einer Siegerurkunde an die Wand nageln können. Da sind zum einen die *Eltern*, immerhin auch lauter Wähler, die sich angesichts des publizierten Rankings die Frage stellen, in welchem Bundesland ihre Kinder denn wohl die besten Chancen hätten, ob sie am aktuellen Wohnort gut aufgehoben seien oder ob nicht gar im Interesse der Lebenschancen der Sprösslinge an einen Wechsel des Bundeslandes gedacht werden müsste – eine Kalkulation, die die Eltern jener Kinder, die immer und überall die Verlierer sind, gar nicht erst anzustellen brauchen. Aber da sind neben den Eltern vor allem all die kleinen, mittleren und größeren *Betriebe*, die das Ranking für sich daraufhin begutachten, ob an ihrem Standort bildungspolitisch dafür gesorgt ist, dass die Schulabsolventen hinreichend lesen, schreiben und rechnen können, und ob das Schulsystem auch in den höheren Segmenten Schulabsolventen in hinreichender Qualität und Quantität entlässt, mit denen sie etwas anfangen können. Es gilt das Schulsystem eben nicht nur im internationalen, sondern auch im *nationalen* Ranking als *Standortfaktor*, der neben der Frage des regionalen Marktes, der regionalen Infrastruktur, der regionalen Zuliefererindustrie, der regionalen Betreuung durch unbürokratisch agierende Politik usw. eine nicht unwichtige Rolle für betriebliche Ansiedelungsentscheidungen spielt.

Deswegen liegen all diejenigen auch schief, die den „Sinn“ solcher Vergleichsuntersuchungen nicht einsehen wollen. Jedes neue Ranking bedeutet für die Verliererstaaten, ihr Schulsystem daraufhin überprüfen zu müssen, wie es in Zukunft gelingen kann, im Bundesland den vielfältigen funktionalen Erfordernissen der *Abnehmer* ausgebildeter junger Menschen zu entsprechen: da muss der Markt jeweils *quantitativ* ausreichend mit Schulabsolventen bestückt werden – was angesichts der Tatsache, dass dieser Markt immer auch mit frisch Entlassenen versorgt wird, eine vergleichsweise einfache Übung ist; da müssen aber immer auch genug Absolventen der höheren Bildungsanstalten im Angebot sein, die nach ihrer Vorqualifikation durch berufliche Ausbildung oder Hochschulabschluss leicht in die regionalen Betriebe zu integrieren sind; und schließlich muss dafür gesorgt werden, dass alle, inklusive der Masse der Schulverlierer, über jenes Ausmaß an Elementarbildung verfügt, die von den Betrieben verlangt wird, in denen noch Anleitungen gelesen, Mengen errechnet und Arbeitsprotokolle o.ä. geschrieben werden müssen. Und bei all dem muss so ein Bundesland dann immer noch *besser* sein als die Konkurrenz aus den anderen Ländern.

Übrigens: Dafür dass Betriebe, die sich irgendwo nicht hinreichend mit ausgebildetem Nachwuchs versorgt sehen, nicht gleich den Standort wechseln müssen, ist ohnehin längst gesorgt. „Flexibilität des Arbeitnehmers“ heißt das Stichwort. Und es soll sich dabei um eine höchst wertvolle Eigenschaft handeln, die abhängig Beschäftigte an sich ausbilden sollen - und auch ausbilden. Dabei hilft die Schule mit moralischer Unterweisung und den Rest erledigen dann Arbeitsagenturen mit ihren regional weit gestreuten *Angeboten*, die diesen Namen deswegen nicht verdienen, weil man sie eigentlich nicht ablehnen kann.

#### 4.

**A**ll dem könnte man folgendes entnehmen: Die Regelschule ist hierzulande nicht dazu da, dem gesamten nationalen Nachwuchs eine optimale Bildung zu vermitteln, d.h. ihn mit Kenntnissen und Wissen auszurüsten, die es ihm erlauben, sich zum Subjekt seiner Verhältnisse zu entwickeln. Umgekehrt verhält es sich: Alle Schüler sind dem Schulzweck unterworfen, den Nachwuchs auf die Karrieren der Klassengesellschaft zu verteilen und sie mit einer Gesinnung auszustatten, die es ihnen erlaubt, sich in ihr auch dann selbstbewusst einzurichten, wenn jegliche eigene Lebensplanung längst den Bach runtergegangen ist.

#### 5.

**W**enn um das Wohl ihrer Kinder besorgte Eltern das jüngst vorgelegte Ranking der Bundesländer nun aufmerksam auf die Chancen hin abklopfen, die ihnen an ihrem Wohnort jeweils geboten werden, dann haben sie sich bereits der Logik und den

politischen Zwecken dieses Vergleichsunternehmens geistig unterworfen. Es fällt deswegen kaum jemandem von ihnen ein, einmal folgende Fragen an die Ergebnisse der KMK-Studie zu stellen: Was ist eigentlich so schlimm daran, wenn (m)ein Kind ein oder zwei Jahre später richtig lesen und einfach rechnen kann, als dies der in der Studie angelegte Vergleichsmaßstab unterstellt? Was bedeutet das Urteil, dass „mein Kind“ in Bremen im Verhältnis zu Bayern ein Lebensjahr verliert? Woran nimmt dieser angebliche Verlust Maß? Ist der Unterricht in den Siegerstaaten eigentlich dazu geeignet, Interesse am Lesen zu entwickeln? Oder treiben nicht Unterrichtsmethoden, die mit Noten zu optimaler durchschnittlicher Erfüllung der Standards führen, die „Lust am Lesen“ eher aus? Welche Rolle spielt eigentlich der Lesestoff in so einer Untersuchung? Woran orientiert er sich? Sollen Kinder später nur überhaupt flüssig lesen können, damit sie nicht vor Gebrauchsanweisungen oder Behördenformularen kapitulieren? Oder ist der Lesestoff geeignet, später einmal selbst nicht nur zu BILD und Bravo, sondern auch einmal zu Brecht, Balzac oder Feuchtwanger zu greifen? Was wird ihnen eigentlich im Rechenunterricht beigebracht? Lernen sie das kleine Einmaleins begriffslos auswendig oder begreifen sie, dass Zahlen immer auch Mengen und Zahlenverhältnisse Mengenverhältnisse sind, dass sich das Rechnen und erst recht Mathematik eben nicht nur erschöpft im Nachzählenkönnen von Wechselgeld oder in der Verteilung von Verdienst auf die 30 Tage des Monats?

Vernünftig sind all diese Fragen schon; nicht zuletzt gerade darin, dass sie sich einmal danach erkundigen, was in solchen Vergleichsstudien alles *nicht* von Interesse ist, und dass sie sich zu diesem Behufe weder von der Konkurrenzlogik noch von lokalem Patriotismus die Sicht nehmen lassen. Ihre Beantwortung klärt dann schon, was es mit dem hiesigen Schulsystem auf sich hat – und zwar *gleichermaßen* in *allen* Bundesländern. Dazu taugen diese Fragen. Nur zu einem taugen sie nicht: Als Leitfaden zur *konstruktiven* Kritik an der Schule.



**Über den Autor:**

*Freerk Huisken, Dr., \*1941, studierte in Oldenburg Pädagogik und arbeitete bis 1967 als Lehrer. Anschließend Studium der Pädagogik, Politik und Psychologie in Erlangen-Nürnberg. Von 1971 an Professur an der Universität Bremen: Politische Ökonomie des Ausbildungssektors. Seit März 2006 im Ruhestand.*

**Kontakt:**

[www.fhuisken.de](http://www.fhuisken.de)  
[info@fhuisken.de](mailto:info@fhuisken.de)

► [Alle GegenReden von Freerk Huisken im Magazin AUSWEGE](#)

---

**AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag**  
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht  
[www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de)  
[auswege@gmail.com](mailto:auswege@gmail.com)