

Heike Lindner
Bildung, Erziehung und Religion in Europa



Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs

Practical Theology in the Discourse
of the Humanities

Herausgegeben von

Bernhard Dressler · Maureen Junker-Kenny
Thomas Klie · Martina Kumlehn · Ralph Kunz

Band 6

Walter de Gruyter · Berlin · New York

Heike Lindner

Bildung, Erziehung und Religion in Europa

Politische, rechtshermeneutische
und pädagogische Untersuchungen
zum europäischen Bildungsauftrag
in evangelischer Perspektive

Walter de Gruyter · Berlin · New York

⊗ Gedruckt auf säurefreiem Papier,
das die US-ANSI-Norm über Haltbarkeit erfüllt.

ISBN 978-3-11-020921-1

ISSN 1865-1658

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Copyright 2008 by Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikro-
verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Umschlaggestaltung: Christopher Schneider, Berlin

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

Quare non dubium est,
quin hoc vitae genus,
quod in docendo et discendo versatur,
Deo gratissimum sit.

Daher besteht kein Zweifel darüber,
dass dieser Lebensform,
welche auf dem Lehren und Lernen beruht,
die höchsten Gnadenerweisungen Gottes gelten.

Philipp Melanchthon
(aus: De laude vitae scholasticae oratio, 1536)

Vorbemerkungen

Das Thema „Bildung, Erziehung und Religion in Europa“ fordert in mehrfacher Hinsicht heute heraus: Das Phänomen „Religion“ ist wieder zurückgekehrt und wird ereignisbedingt seit Anfang des 21. Jahrhunderts auch in bis dato unbekannter Weise wahrgenommen. Wird also zumindest ein religiöses Grundwissen benötigt, um mit diesem Phänomen gesellschaftlich umgehen zu können oder können sich – umgekehrt gefragt – Zivilgesellschaften ein Ausblenden der religiösen Frage überhaupt noch leisten? Hans Küng hat den Gedanken geprägt, dass es ohne den Frieden unter den Religionen keinen Weltfrieden geben könne. Auf Seiten unterschiedlicher Europa-Gremien, wie zum Beispiel dem Europarat und der EU-Kommission, gibt es seit mehr als zehn Jahren Verlautbarungen und Strategien, aus welchen Anschlussstellen für eine religiöse Bildung und Erziehung in Europa entwickelt werden können. Nationale Bildungsstandards für eine religiöse Bildung und Erziehung europäisch gegenzulesen, die bildungspolitischen Entwicklungen und Strategien der EU-Kommission aufzugreifen und die Handlungsspielräume rechtshermeneutisch zu ermitteln, die sich aus diesen politischen Reformen ergeben, dies stellt mein Hauptanliegen für dieses Buch dar. Am Ende soll sich ein *Religious-Literacy-Konzept* erweisen, welches zur Diskussion von Bildungsstandards im europäischen Kontext anregen soll. Anstoß zu dieser Arbeit haben nicht nur diese bildungspolitischen Reformen der letzten zehn Jahre auf europäischer Ebene gegeben, sondern konkret unter anderem ein Vortrag des Sekretärs des Internationalen Verbands Evangelischer Erzieher e.V., Herrn Eckhart Marggraf, den er im Jahre 2003 über die bildungspolitischen Zielsetzungen der EU-Kommission (*benchmarks*) gehalten hat: die Europapolitik hat noch größere unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, als man im Zeitalter der PISA-Diskussionen schon glauben mag. Vertiefen konnte ich diese ersten Eindrücke und nachfolgenden Recherchen in einem Gespräch mit dem Wissenschaftlichen Mitarbeiter des Comenius-Instituts in Münster, Herrn Peter Schreiner, der auf zahlreichen europäischen Bühnen kompetent und wirksam zuhause ist, unter anderem als Präsident der Intereuropean Commission on Church and School (ICCS). In Kooperation mit Herrn Marggraf und

Herrn Schreiner konnte ich in dieser Forschungszeit eine Europarat-Ta-gung zum Thema „Religious Diversity and Intercultural Education“ an der Landesakademie in Donaueschingen durchführen. Aus der Begegnung mit Lehrerinnen und Lehrern aus 16 europäischen Ländern sind zahlreiche Eindrücke und Informationen in diese Arbeit eingeflossen. Ihnen allen und folgenden weiteren Personen gilt mein ausdrücklicher Dank für diese wertvollen Gespräche und Anregungen: Herrn OKR Harald Bewersdorff, Evangelische Kirche im Rheinland, für den Stand der Strukturentwicklung (evangelisches Büro) der EKD in Brüssel, Herrn Prof. Dr. Jörg Ohlemacher (em. aus Greifswald) für konkrete Literaturhinweise, Herrn Prof. Dr. Bernhard Dressler (Marburg) für die wichtigen Anregungen, Bildung nicht nur theologisch, sondern auch anthropologisch *und* bildungstheoretisch gegenzulesen, Herrn Prof. Dr. Martin Rothgangel, Göttingen, Herrn Prof. Dr. Martin Schreiner, Hildesheim und Frau Prof. Dr. Andrea Schulte, Erfurt, für die Einladung, im Rahmen der Jahrestagung 2005 des Arbeitskreises für Religionspädagogik in Berlin („Religionspädagogische Theorie und Praxis im europäischen Kontext“) ein Hauptreferat zum Thema „*Religious Literacy for Europe*. Die Bedeutung von religiöser Bildung und Erziehung im Rahmen europäischer Bildungsverantwortung“ zu übernehmen, diese Herausforderung hat mir zahlreiche Anregungen der Kolleginnen und Kollegen der Theologie und Religionspädagogik in Deutschland im anschließenden Gespräch gegeben. Ausdrücklich bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow (em. aus Tübingen), mit ihm stand ich kontinuierlich im differenziert-sachlichen und höchst ertragreichen Gespräch über den Fortgang der Arbeit. Wichtig waren seine wertvollen Gedanken zum Beispiel für den rechtshermeneutischen Hintergrund des zweiten Teils der Arbeit und seine konkrete Literaturunterstützung zur Bildungstheorie. Mit Staatskirchenrechtler Prof. Dr. Jörg Winter (Karlsruhe und Heidelberg) konnte ich diese rechtshermeneutischen Erkenntnisse sachgerecht vertiefen. Herrn Prof. Dr. Peter Müller, Karlsruhe, danke ich sehr dafür, dass er mir als Kollege der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg mit seinen wichtigen Ratschlägen sowohl in Bezug auf die umfangreiche alltägliche hauptamtliche Arbeit und die damit verbundenen aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen, die wir an den Hochschulen in rasanter Form erfahren, immer wieder den Rücken gestärkt hat. Als Neutestamentler sind seine Gedanken zum narrativen Jesus des Markusevangeliums in den dritten Teil des Buches eingeflossen, als Religionspädagoge und Mitarbeiter in der Kommission zum Bildungsplan Islamischer Religionsun-

terricht habe ich seine Arbeit im zweiten Teil berücksichtigt. Für die pädagogischen und bildungstheoretischen Hinweise im Hinblick auf die Rezeption der PISA-Studie danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. Volker Ladenthin, Bonn, ebenso dafür, dass er mir sein Buch „Zukunft und Bildung“ als Vorabdruck zur Verfügung gestellt hat. Meinem Doktorvater und Betreuer auch dieses Habilitationsprojekts, Herrn Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck (Bonn), gebührt mein großer Dank für seine kontinuierliche Unterstützung und vor allem für sein Vertrauen, dass – nach der interdisziplinär und fachdidaktisch ausgerichteten Dissertation „Musik im Religionsunterricht“ auch diese Grundlagenarbeit zum Thema „Bildung, Erziehung und Religion in Europa“ als eine interessante und umfangreiche Forschungsherausforderung zu meistern ist.

Diese Arbeit wäre jedoch nicht zustande gekommen, wenn mir nicht zahlreiche Weggefährten und Freunde Mut gemacht und auch einen kontinuierlichen Ausgleich, zum Beispiel durch das wunderbare Musizieren im Streichquartett, gegeben hätten. Die notwendige moralische Unterstützung aber auch – umgekehrt – die große Geduld, gemeinsam Durststrecken zu überwinden und daraus wiederum Positives und Konstruktives zu gewinnen, verdanke ich meiner gesamten Familie, insbesondere meiner Mutter, Frau Marlies Peters, meiner Schwiegermutter, Frau Eva-Maria Lindner und meinem Ehemann Paul Lindner, der mich – nicht nur als Geografiedidaktiker räumlich – sicher durch Europa geführt hat.

Die Evangelisch-Theologische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn hat diese Habilitationsschrift im Juni 2008 angenommen. Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck und Prof. Dr. Eberhard Hauschildt gebührt Dank für ihre Gutachten. Prof. Dr. Bernhard Dressler und Prof. Dr. Martina Kumlehn haben dafür gesorgt, dass diese Arbeit in der Reihe „Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs“ (PThW) erscheinen kann. Ausdrücklich bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den beiden Lektoren des de Gruyter Verlags, Herrn Dr. Albrecht Döhnert und Frau Dr. Sabine Krämer, und bei der Herstellerin, Frau Christina Brückner.

Zu guter letzt gebe ich hier noch einen technischen Hinweis: aus Gründen der Übersicht habe ich die Zählung der Anmerkungen für jedes Kapitel des Buches neu begonnen. Eiligen Leserinnen und Lesern möchte ich mit den hervorgehobenen Textstellen im Hinblick auf das mir besonders Wichtige entgegen kommen.

Abkürzungsverzeichnis zu europäischen Institutionen, Dokumenten und Programmen

CEC	Konferenz Europäischer Kirchen
CoE	Council of Europe, Europarat
COMECE	Europäische Bischofskonferenz
COMENIUS	Europäisches Programm zur Schulbildung
Doc	Document, Europaratverlautbarung
EAFGL	Europ. Ausrichtungs- und Garantiefonds für die Landwirtschaft
ECTS	European Credit Transfer System
EFRE	Europäischer Fonds für regionale Entwicklung
EGB	Europäischer Gewerkschaftsbund
EGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
ERASMUS	Europäische Hochschulprogramme
ESF	Europäischer Sozialfonds
EUV	Europäischer Unionsvertrag
FIAF	Finanzinstrument für die Fischerei
GRUNDTVIG	EU-Programm für die Erwachsenenbildung
ICCS	Intereuropean Commission on Church and School
IV	Internationaler Verband Evangelischer Erzieher
JUGEND	Programm zur Förderung der nichtformalen Bildung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
KMU	Kleine und Mittlere Unternehmen
KOM	Verlautbarungen der Europäischen Kommission
LEONARDO	EU-Programm zur Berufsbildungspolitik
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PESTALOZZI	Europarat-Programm zur LehrerInnenfortbildung
PISA	Programme for International Student Assessment
R	Recommendation, Empfehlung des Europarats
SOKRATES	EU-Programme für die allgemeine und berufliche Bildung

TEMPUS	Programm zur Förderung der Bildungssysteme osteuropäischer Staaten
VE-EU	Verfassungsentwurf für die Europäische Union

Inhalt

Teil I: Europäische Bildungspolitik. Ziele – Tendenzen – Perspektiven

Einführung	3
1. Europäische Bildungsentwicklungen und Bildungsziele in Selbstdarstellungen	7
1.1 Internationale Bildungs- und Schulleistungsvergleiche – OECD Studien im globalen Wettbewerb	7
1.1.1 Bildung, Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum hängen zusammen	10
1.1.2 Wieviel wird in Bildung investiert?	14
1.1.3 Zu große Klassen und zu schlecht bezahlte Lehrer?	17
1.1.4 Die Rolle der privaten Investoren im Bildungsbereich	18
1.1.5 Denkfähigkeit und Lesekompetenz – Grundlage aller menschlichen Tätigkeitsfelder	18
1.1.6 Zusammenfassung und Konsequenzen	27
1.1.7 Zur Weiterentwicklung einer wissensbasierten Wirtschaft – die Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen der OECD-Länder	28
1.1.8 Vertrauen in die Bildung? Auswirkungen der Bildungserwartungen	30
1.1.9 Ergebnisse und Schlussfolgerungen	32
1.2 Lebenslanges Lernen in Europa – Reaktionen auf die internationalen Bildungsstudien	33
1.2.1 Lehren und lernen. Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft	34
1.2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	43
1.2.3 <i>Eine</i> Sprache in Europa?	51
1.2.4 Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft	52

1.2.5	<i>Good Governance</i> oder zur Reform europäischer Gesamtpolitik	56
1.2.6	Neuer Schwung für die Bildung in Europa	65
1.2.7	Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen	68
1.2.8	Zusammenfassung und Ergebnisse	71
1.3	Welche Bildung braucht Europa? Die Bildungsziele der Verlautbarungen der Europäischen Union	73
1.3.1	Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme – Europäische <i>Benchmarks</i>	75
1.3.2	Zwischenfazit	79
1.4	Instrumente zur Umsetzung der Ziele – Europäische Bildungs-Programme	84
2.	Das implizite Bildungsverständnis der EU-Kommission. Ziele und Tendenzen	87
2.1	Zwei Bildungstraditionslinien	88
2.2	Ursachenforschung und Schlussfolgerungen	94
3.	Bildungsempfehlungen explizit: Europarat-Verlautbarungen zu Bildungsaspekten	96
3.1	Kleine Geschichte des Europarats	99
3.2	PESTALOZZI – Ein Programm des Europarats zur Lehrerfortbildung in Europa	101
3.2.1	Beispiele interkultureller und interreligiöser Integrationsarbeit	106
3.2.2	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	112
3.3	Die Rolle der Religion in den Bildungs- und Erziehungsprojekten des Europarats	114
3.3.1	<i>Recommendations</i> zu Religion, Bildung und Gesellschaft	118
3.4	„Willst Du die anderen verstehen ...“ Der interkulturelle und interreligiöse Dialog in evangelischer Bildungsverantwortung	122
3.4.1	Demografische Fakten zum Thema Migration – heutige Herausforderungen und interkultureller pädagogischer Auftrag	123
3.4.2	Wahrhaftige Toleranzziehung – Strukturen eines interkulturellen und interreligiösen Dialogs	127
3.4.3	Methoden des interreligiösen Dialogs	128

3.4.4	Die Wahrheitsfrage in differenzhermeneutischer Betrachtung	130
3.4.5	Der Dialog in evangelischer Bildungsverantwortung	134
3.4.6	Konkrete Umsetzungsbeispiele zum Thema „Interkulturelle Herausforderung und Integrationsauftrag“ aus den Bereichen Religionspädagogik und Diakonie	136
3.4.7	Zusammenfassung	137
4.	Auswirkungen der EU-Politik auf nationale Bildungstraditionen	140
4.1	Neue Bildungskonzeptionen am Beispiel nationaler Bildungsstandards in Deutschland – Eine Expertise	140
4.1.1	Der implizite Bildungsbegriff der Expertise	140
4.1.2	Operationalisierung und Bildungsstandards	146
4.1.3	Der Kompetenzbegriff	148
4.1.4	Das Menschenbild hinter der Bildungsexpertise ...	150
4.2	Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine Religious Literacy in Europa	154

Teil II: Religion und Bildung in europäischen Rechtssystemen und im Europarecht

Vorbemerkungen	163	
5.	Rechtsphilosophische Voraussetzungen und Strukturmodelle zum Staat-Kirche-Verhältnis im modernen europäischen Verfassungsstaat	170
5.1	Geschichtliche Voraussetzungen der Grundprinzipien zum Staat-Kirche-Verhältnis	170
5.1.1	Zur Entwicklung des staatlichen Rechts in Europa im Spiegel philosophischer und christlicher Deutungen	172
5.1.2	Alle menschlichen Gesetze nähren sich von einem göttlichen	175
5.1.3	Das Einsichtige im Menschen ist das Göttliche ...	177
5.1.4	Gott setzt sich in Beziehung zu den Menschen, die an ihn glauben und seine Worte tun	179
5.1.5	Wer glaubt wird selig (Mk 16,16)	181

5.1.6	Man muss den eigenen Willen auf den Willen Gottes ausrichten	182
5.1.7	Die reformatorische Rezeption des Naturrechtsgedankens	187
5.1.8	Allein durch Vernunft soll das Wollen bestimmt werden – eine Alternative zum Naturrecht?	191
5.1.9	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	197
5.1.10	Die ungelöste Spannung zwischen Vernunft und Offenbarung	201
5.2	Die EU-Verfassung im Spannungsfeld zwischen Programmatik und Akzeptanz	206
5.2.1	Werte im Europarecht: Die Präambeln und ihre geschichtlichen Bezüge	216
5.2.2	Die Frage nach dem Gottesbezug in Verfassungstexten	219
5.2.3	Werte im Transformationsprozess – eine Aufgabe für den Verfassungskonvent	226
5.2.4	Religion und Rationalität – ein dynamisches Verhältnis in Europa	229
5.2.5	Der Freiheitsgedanke im Wandel – ein geschichtlicher Abriss	235
5.2.6	Freiheit und Verantwortung	239
5.2.7	Zusammenfassung und Schlussfolgerung im Hinblick auf eine Verfassung für Europa	243
5.3	Strukturmodelle zum Staat-Kirche-Verhältnis in Europa .	245
5.3.1	Die rechtshermeneutische Bedeutung des Trennungsprinzips	249
5.3.2	Religionsunterricht in Deutschland – Trennung ist nicht gleich Neutralität	252
5.3.3	Griechenland und Irland und das Trennungsprinzip – ein europäischer Sonderweg?	255
5.3.4	Konvergenz der Systeme?	256
6.	Verfassungsrechtliche Grundsätze für die Gestaltung des Staat-Kirche-Verhältnisses in Europa	259
6.1	Staatliche Neutralität und Trennungsgrundsatz – Entfaltung positiver Grundrechte oder Abwehrtendenzen? .	259
6.1.1	Der Streit um das Kopftuch	260
6.1.2	Ergebnis	266

6.2	Der säkulare Staat und die Religionen – Staatskirchenrecht als weltliches Rahmenrecht	267
6.2.1	Vier Etappen auf dem Weg der Säkularisierung des Staates	268
6.2.2	Der säkulare Staat und die Wahrheitsfrage	272
6.2.3	Die Frage nach dem Kreuz im Gerichtssaal	274
6.2.4	Säkularität als Abstandhalten zu oder Heraushalten aus religiösen Angelegenheiten?	280
6.3	Das Staat-Kirche-Verhältnis und die Frage der Zuständigkeitsverteilung – Subsidiarität als Schranke und als Schutzprinzip	282
6.3.1	Subsidiarität als vorvertragliches Architekturprinzip in der Demokratie	282
6.3.2	Der Status der Religionsgemeinschaften in Europa	284
6.3.3	Das Subsidiaritätsprinzip fördert auch den Status des Religionsunterrichts	288
6.3.4	Konsequenzen des Subsidiaritätsprinzips für den Islam in Europa	290
6.4	Freiheit als Prinzip im modernen Verfassungsstaat	294
6.4.1	Freiheit ist nicht nur gleichzusetzen mit Toleranz gegenüber Andersdenkenden	296
6.4.2	Ein historischer Exkurs zum Toleranzgedanken ...	297
7.	Freiheitliche religiöse Bildung und Erziehung in europäischen Rechtssystemen und im Europarecht	304
7.1	Freiheitliche Bildung und Erziehung im Spannungsfeld der Rechtssysteme	304
7.1.1	Freiheit für Bildung und Erziehung – Hintergründe und Perspektiven der Bildungsartikel im Europarecht	304
7.1.2	Freiheit der Bildung und Religionsfreiheit	306
7.1.3	Freiheit der Bildung? Die Spannung zwischen Gemeinschaftsrecht und mitgliedstaatlichem Recht	309
7.2	Charakteristika eines europäischen Religionsrechts und seine Auswirkungen auf eine religiöse Bildung und Erziehung in Europa	318

Teil III: Bildung und Erziehung in Europa in evangelischer Perspektive

Einführung	325
8. Bildung als Ermöglichungsgrund der Subjektwerdung des Menschen	335
8.1 Bildung als Bild vom Selbst und vom Ich: Bildung als Selbstbildung	336
8.1.1 Anthropologische Zugangsweisen: ein Name schafft Kontinuität im Leben	337
8.1.2 Theologische Fragen und Antworten: der Name als Bezeichnung und Ausdruck der lebendigen Person (Taufe)	338
8.1.3 Bildungstheoretische Bewährung: Bildung ist von Erziehung zu unterscheiden	343
8.1.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung im Hinblick auf die Bildungsstandards	345
8.2 Ich und der Andere: Bildung als Beziehungsfähigkeit	346
8.2.1 Anthropologische Zugangsweisen: Der Andere lässt das eigene Selbst erkennen	347
8.2.2 Theologische Fragen und Antworten: Vom Umgang mit Asymmetrien in der Beziehungsstruktur (Buße)	349
8.2.3 Martin Luthers Bußpredigt als Predigt des Evangeliums	351
8.2.4 Bildungstheoretische Bewährung: Befähigung zur Selbstunterscheidung	353
8.2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung im Hinblick auf Bildungsstandards	355
8.3 Seine Lebensgeschichte erzählen können: Für das Leben lernen	356
8.3.1 Anthropologische Zugangsweisen: Für das Leben lernen	357
8.3.2 Theologische Fragen und Antworten: Die narrative Identität Jesu (Jesus der Christus)	362
8.3.3 Bildungstheoretische Bewährung: Die eigene Lebensgeschichte erzählen	370
8.3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung im Hinblick auf Bildungsstandards	373
8.4 Sich selbst relativieren – Vom Umgang mit dem Tod	374

8.4.1	Anthropologische Zugangsweisen: Vom Umgang mit dem Tod	374
8.4.2	Theologische Fragen und Antworten: Mitten im Tod ist Leben (Auferstehung)	378
8.4.3	Bildungstheoretische Bewährung: Mit dem Tod umgehen	383
8.4.4	Zwischenbilanz: Schlussfolgerung und Ergebnisse .	387
8.5	Was ich wollen soll: Vom menschlichen Willen als Urheber von Handlung	390
8.5.1	Willensbildung und Werteerziehung: Ein fiktiver Dialog zwischen Philipp Melanchthon und Peter Bieri	393
8.5.2	Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine Erziehung in Sachen Willensbildung (Freiheit)	403
8.6	Den eigenen Willen in Relation stellen: Vom Willen Gottes – oder: Glauben und Bildung gehören zusammen .	406
8.6.1	Anthropologische Zugangsweisen im schulischen Kontext	407
8.6.2	Theologische Fragen und Antworten: Bildung und Glauben gehören zusammen (Gottesdienst – Gottes Dienst)	409
8.6.3	Bildungstheoretische Bewährung: Liturgische Kompetenz und Schule	414
9.	Erziehung als Verwirklichungszusammenhang vom gelingenden Leben in der Gesellschaft	422
9.1	Erziehung ist von Bildung zu unterscheiden	423
9.1.1	Erziehung ist lernende Erfahrung	429
9.1.2	Erziehung und Demokratie	437
9.2	Erziehungswissenschaftliche Bildungskritik	445
10.	Bildung und Erziehung in Europa – Eine Synthese in evangelischer Perspektive	452
10.1	Bildung als Erziehung – Erziehung als Bildung	457
10.1.1	Bildung als erziehende Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt	458
10.1.2	Allgemeine Bildung heute	464
10.2	Europäische Bildungsstandards für eine Religious Literacy	470
	Literaturverzeichnis	479

Namenregister	495
Sachregister	501

Teil I:
Europäische Bildungspolitik.
Ziele – Tendenzen – Perspektiven

Einführung

Braucht ein Europa des 21. Jahrhunderts überhaupt eine religiöse Bildung und Erziehung, wenn vom weltanschaulichen Pluralismus die Rede ist? Seit dem 11. September 2001 scheint man in vielen Ländern anders auf Religionen zu schauen, und bildungspolitisch ist häufig – wenn man von religiöser Erziehung spricht – die Forderung nach Abwehr jeglichen Fundamentalismus¹ zu hören. Selbst im laizistisch geprägten Frankreich werden Stimmen laut, die einem Basiswissen gegenüber Religionen auch im öffentlich-schulischen Kontext nicht mehr ganz so abgeneigt gegenüber stehen. Offenbar ist es von Nutzen im Dialog mit dem Islam auch über Grundkenntnisse des Christentums zu verfügen.¹ *Welches Interesse hat der Staat gegenüber den Religionen?* Auf der einen Seite stellen die Religionen Werte bereit, die – falls sie Bedeutung für das eigene Leben erlangen – vom Individuum abgeschöpft werden können, auf der anderen Seite ist ihre gesellschaftliche Funktion die eines Bindemittels für den sozialen Zusammenhalt im Staat². *Die Herausforderungen des modernen gesellschaftlichen Pluralismus* zwingen – so der zweite Fokus – zu solchen Auseinandersetzungen unter den Religionen zugunsten einer *Erziehung zur Toleranz*. Mit Blick auf den Islam hat sich der Europarat in seiner Empfehlung „Contribution of the Islamic civilisation to European cul-

-
- 1 Der Präsident der Intereuropäischen Kommission für Kirche und Schule, Peter Schreiner, sieht in einer Studie des Journalisten und Schriftstellers Regis Debray hierzu eine neue Debatte in Frankreich entfacht. Danach empfiehlt Debray angesichts der zunehmend pluralistischen Wirklichkeit in Frankreich den strikten Laizismus aufzuweichen und religionskundliche Elemente in den Geschichts- und Philosophieunterricht einfließen zu lassen. In: Schröder, Alena: *Reli auf Europäisch*. Die Zeit Nr. 34 vom 18.8.2005, 68.
 - 2 Zur Funktion der Religion im Staate hat bereits Wilhelm von Humboldt in seinem Sektionsbericht an den König von 1809 betont, sie sei Mittel, dass die Gesetze des Staates willig befolgt und jeder Bürger klare Begriffe über seine Pflichten im Staat habe. Dieses Mittel sei deshalb geeignet, da die Begriffe vorzüglich in Gefühl übergehen, diese religiösen Gefühle geben dazu das sicherste und beste Bindemittel an die Hand. Vgl. dazu: Nipkow, Karl Ernst: *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Reihe: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert Band 1, Gütersloh 2005, 29.

ture“ bereits 1991 für eine Stärkung der Forschung im Bereich der Islamwissenschaften und des Arabischen als moderner Sprache an den jeweiligen Fachinstituten der Universitäten ausgesprochen: die islamische Geschichte am historischen Seminar, die islamische Philosophie an der philosophischen und islamisches Recht an der juristischen Fakultät. Für den Islamunterricht soll die Lehrerausbildung wissenschaftlich und institutionell an die Universität angebunden sein.³ Auf der Grundlage des Artikels 9 der EMRK sieht sich der Europarat in Schutz- und Verwirklichungsfunktion der „spiritual and moral values“ als gemeinsames Erbe der Mitgliedstaaten. Der Islam leide häufig unter sachlich-falscher öffentlicher Darstellung, indem immer wieder feindliche oder orientalische Stereotype thematisiert würden. Mangelnde kritische und intellektuelle Untersuchungen islamischer Themen beziehungsweise Intoleranz sind die Folge. Deshalb wird der Islam häufig als inkompatibel zum modernen Europa gesehen, dessen Gesellschaft wesentlich säkular und demokratisch und dessen Ethikentwürfe auf den Menschenrechten und der freien Meinungsäußerung beruhen. Tatsächlich gibt es – so die Verlautbarung – diese Inkompatibilität auf den Gebieten des Umgangs mit den Frauen und dem Respekt gegenüber freier Meinungsäußerung.

Der Wandel des ehemals verbreiteten konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts zum mehr und mehr religionskundlichen Fach scheint auch Spiegelbild einer anderen Wahrnehmung der religiösen Bildung und Erziehung in Europa zu sein. Hier steht die Frage nach der Institutionalisierung des Faches im Vordergrund: dieses Fach sei viel besser neutral im Sinne einer Religionskunde zu unterrichten und für eine Erziehung zur Toleranz eigne sich auch eher der Ethik- oder Wertfragen-Unterricht in einem demokratischen Staat. Es wird hier also auch der Frage nachgegangen, welchen bildungspolitischen Stellenwert die Toleranzerziehung hat und wie es mit der Wahrheitsfrage im Dialog der Religionen tatsächlich bestellt ist. Hinter diesen Entwicklungen liegt ein über Jahrhunderte gewandeltes Staat-Kirche-Verhältnis in Europa.

3 Council of Europe: Recommendation 1162 (1991) on the contribution of the Islamic civilisation to European culture, 2 f. Andere Empfehlungen bezüglich Religion veröffentlichte der Europarat unter folgenden Themen: Recommendation 1086 (1988) on the situation of the Church and freedom of religion in Eastern Europe; Resolution 885 (1987) on the Jewish contribution to European culture; Recommendation 1178 (1992) on sects and new religious movements; Recommendation 1202 (1993) on religious tolerance in a democratic society.

Die Auswirkungen eines weltanschaulichen und religiösen Pluralismus finden auf zwei Ebenen statt: einerseits ist ein weiterhin fortschreitender Prozess persönlicher Individualreligiosität zu verzeichnen, dessen Schlüsselwort innerhalb der europäischen Semantik mit „spirituality“ abgedeckt wird. Wird diese Semantik im Europarecht fortgeschrieben, wie zum Beispiel anhand des Terminus „spiritual heritage“ der EU-Verfassung, so besteht die Gefahr, dass alle verschiedenen Religionen und Weltanschauungen religiöser Art hier bestenfalls mitgemeint sind. Tatsächlich aber wird die Individualreligiosität gestärkt und politisch aufgewertet, während die spezifischen Glaubensunterschiede zwischen den Weltreligionen mit ihren jeweiligen Theologien mehr und mehr eine untergeordnete Rolle im öffentlichen Dialog der Religionen spielen⁴. Das Verhältnis von Religiosität in allen individuellen Erscheinungsformen und der eigenen Bezugsreligion in ihrer Tradierung, Institutionalisierung und theologischen Wissenschaft muss aufgrund dieser Entwicklungen neu gesichtet werden.

Die Arbeit betrachtet entsprechend ihrer Kapiteleinteilung den europäischen Bildungsauftrag in Europa im Wechselspiel von Politik, Recht und Pädagogik. *Die Thematik ist in einen mehrdimensionalen Bezugsrahmen eingebettet:* in einen *bildungstheoretischen*, der im Obertitel mit dem Ausdruck „Bildungsauftrag“ beschrieben ist, in einen *theologischen*, sofern es um die evangelische Perspektive geht, in einen *politikwissenschaftlichen*, da die nationale und europäische Bildungspolitik behandelt wird, in einen *rechtshermeneutischen*, weil die Spannung zwischen europarechtlichen Aspekten und denen der nationalen Rechtssysteme ansteht und einen *interkulturellen sowie interreligiösen*, weil die Ausgestaltung des Religionsunterrichts in Europa sehr unterschiedlich erfolgt ist und die schwierige Balance zwischen der weltanschaulich-religiösen Neutralität des Staates einerseits und der Einlösung des Rechts auf individuelle Religionsfreiheit mit der Selbstinterpretation der Religionsgemeinschaften andererseits als Problem zu bearbeiten ist. Nationale kulturelle Traditionen spielen in Bildungsprozessen eine große Rolle, sie machen die europäische Spannbreite aus. Dies zeigt sich insbesondere in Transformationsstaaten Osteuropas, welche insbesondere seit Mitte der Achtziger

4 Nipkow, Karl-Ernst: Religious Education in Europe. Comparative approach, institutions, theories, research. In: International Handbook on Religious, Spiritual and Moral Education, ed. by Gloria Durka, Andrew McGrady, Kath Engbretson, Marian D'Souza, Dordrecht NL 2005, 8.

Jahre des letzten Jahrhunderts eine Wende vom Kommunismus zur Demokratie erfahren haben. Hier formieren sich Kirchen und ihre Theologien sowie Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und ihre Lehren neu. Ebenso interessant, einflussreich und wichtig für europäische Bildungsprozesse ist die Situation des Verhältnisses von Religion und Staat in der Türkei.

Es bleibt noch die Frage, warum der Buchtitel überhaupt den Ausdruck *evangelische Perspektive* wählt und nicht zum Beispiel *die Perspektive der Religionen* und warum dieser dem Begriff *Protestantismus*⁵ vorzuziehen ist. Eine rein religionswissenschaftliche Außenperspektive würde der Innendynamik des Phänomens „Religion“ nicht gerecht, welche gerade in Bildungs- und Erziehungsprozessen sichtbar wird. Außerdem sind theologische Deutungen der europäischen Bildungsfrage noch zu wenig im bisherigen Diskurs aufgegriffen worden, während religionskulturelle Beschreibungen und Analysen – auch in anderen Bezugswissenschaften – zahlreich zu finden sind. Mit diesem Buch soll ein Beitrag zur Entwicklung europäisch vergleichbarer Standards für eine „Religious Literacy“ geleistet werden. Die allgemeine und interkulturelle Pädagogik und die evangelische Theologie werden dazu in europäischer Bildungsperspektive bildungspolitisch, rechtshermeneutisch und bildungstheoretisch miteinander ins Gespräch gebracht.

5 Mehr zu meiner Entscheidung den Ausdruck „Protestantismus“ nicht zu wählen, vgl. Schlussteil von Abschn. 3.4.5.

1. Europäische Bildungsentwicklungen und Bildungsziele in Selbstdarstellungen

1.1 Internationale Bildungs- und Schulleistungsvergleiche – OECD Studien im globalen Wettbewerb

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stellt mit der viel besprochenen „PISA-Studie 2000“¹ und den Studien „Education at a Glance 2004 und 2005“² den Mitgliedstaaten Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung, welche für Entscheidungsträger zur Verbesserung nationaler Bildungssysteme dienlich sein sollen. Es wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe der durch empirische Vergleichsstudien³ gewonnenen Indikatoren Rückschlüsse auf den aktuellen Stand des eigenen nationalen Bildungssystems möglich sind, welche politische und administrative Maßnahmen zu ihrer Verbesserung zur Folge haben könnten. Die Konstrukteure dieser Vergleichsstudie nennen für eine solche Evaluation vier Arten von Indikatoren:

- *Basisindikatoren*, die eine Grundlage von Kenntnissen und Fähigkeiten anzeigen, mit denen eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und ein Fortgang der Grundbildung zum Weiterlernen möglich wird.

1 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

2 OECD (Hg.): Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition Summary in German, unter: www.oecd.org (gel. am 28.6.06) und OECD (Hg.): Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition Summary in German (im Folgenden OECD 2005a), unter: www.oecd.org (gelesen am 3.7.06). Für diesen Abschnitt 1.1 lag mir ebenfalls folgende ausführliche Ausgabe vor, auf die sich die detaillierten Zahlenbeiträge beziehen: Education at a Glance. OECD Indicators 2005 Executive Summary (im Folgenden OECD 2005b), unter: www.oecd.org (gel. am 3.7.06). Die 2007 veröffentlichte Studie „Education at a Glance“ lag leider erst nach Abschluss des Manuskripts vor. Die sich bereits 2004 und 2005 abzeichnenden Tendenzen in den gemessenen Bildungssystemen in Deutschland setzen sich auch hier weiter fort. Vgl. hierzu die Besprechung des Medienkommentars in Abschn. 2.2.

3 Diese empirischen Vergleichsstudien greifen ausschließlich auf quantitative Messverfahren zurück. Qualitative Untersuchungen, die zum Beispiel auf Interviews zurückführbar sind und eine lückenlose Erfassung der Bildungsmöglichkeiten und – Unterschiede anstreben, fehlen.

- *Kontextindikatoren*, „welche die demografische, soziale und wirtschaftliche Einbettung von Bildungssystemen beschreiben und über deren institutionelle Verfassung Auskunft geben.“
- *Relationale Indikatoren und (darin enthalten) Prozessindikatoren*, welche die Zusammenhänge zwischen individuellen Lernhintergründen, schulischen Kontexten auf der einen Seite und Lernergebnissen auf der anderen Seite verdeutlichen.
- *Trendindikatoren*, welche Entwicklungen in den Bereichen Leistungsniveau, Leistungsverteilung und Leistungsergebnissen vor dem Hintergrund schüler- und schulbezogener Merkmale aufzeigen.⁴

Die Indikatoren der OECD-Studien „Education at a Glance“ 2004 und 2005 bieten Informationen „über die in Bildung investierten menschlichen und finanziellen Ressourcen, über Funktionsweise und Weiterentwicklung der Bildungs- und Lernsysteme sowie über die Erträge von Bildungsinvestitionen.“⁵ Die ältere OECD-Untersuchung legt insbesondere die *Ergebnisse zur Lesekompetenz* bei 15-Jährigen von PISA 2000 zugrunde⁶, während die Studie 2005 die neueren *Daten über die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse* derselben Altersgruppe PISA 2003 berücksichtigt. Außerdem erfasst die jüngere Studie zwar die dreißig OECD-Länder, zunehmend jedoch auch Ergebnisse in Partnerländern in Bezug auf Bildungsteilnahmen, Bildungsausgaben, Bildungsergebnissen und die Funktionsweise von Bildungs- und Lernsystemen⁷ zum Beispiel hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Bruttoinlandsprodukt. Der mit diesen Studien erfasste Zeitraum bewegt sich zwischen dem Schuljahr 2002 (bzw. Finanzjahr 2001) und 2005.

In Bezug auf den *Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung im OECD-Raum* beträgt der Durchschnittswert für die Teilnahme an der formalen Bildung 12 Jahre.⁸ Mit „formal education“ ist hier die schulische Allgemeinbildung gemeint, die in durchschnittlichen Laufbahnen erworben wird. Die USA liegt mit fast vierzehn Jahren an der Spitze, Portugal mit gut acht Jahren bildet den Schlusswert. Die Länder Japan, Finnland und Korea, die sowohl in der Lesekompetenz mit PISA 2000 und der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung PISA 2003 sehr gut abgeschnitten haben, liegen bei zwölf Jahren, Deutschland bei gut

4 PISA (2000), a.a.O., 16.

5 OECD (2004), a.a.O., 1.

6 Vgl. Abschn. 1.1.5.

7 OECD (2005b), a.a.O., 1.

8 OECD (2005b), a.a.O., 8.

dreizehn Jahren. Diese Ergebnisse können auch als Hintergrund der jüngeren Umstrukturierungen in Deutschland in Bezug auf die Einführung des achtjährigen Gymnasiums gesehen werden. Obwohl mit der Föderalismusreform 2006 die Bildungshoheit zugunsten der Bundesländer festgelegt wurde, haben sich inzwischen alle Bundesländer auf diesen Umbau eingestellt.⁹ Diese Ergebnisse können im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren, wie zum Beispiel die durchschnittliche Klassengröße oder die tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden, die Effizienz eines Bildungssystems aufzeigen. Interessant ist die Tatsache, dass in Deutschland – ebenso wie in Griechenland, Irland, Japan, Norwegen und in der Schweiz – 97 (Deutschland) – 92 % (Schweiz) der Schülerinnen und Schüler einen Sekundarstufe-II-Abschluss erreicht haben. Die beiden Schlusslichter bilden die Türkei und Mexiko, wo nur gut 40 beziehungsweise 37 % der Schülerinnen und Schüler einen solchen Abschluss erzielten.¹⁰ In den meisten OECD-Ländern sind die Abschlussquoten für Schülerinnen im höheren Sekundarbereich und auch im Tertiärbereich höher als für Schüler der Sekundarstufe. In Bezug auf die weitere Laufbahn und v. a. dem Eintritt ins Berufsleben kehrt sich das allerdings um, weil hier die Beschäftigungsrate junger Frauen ungleich niedriger ist als die der Männer.¹¹

Alarmierend ist nach diesen OECD-Ergebnissen jedoch das schlechte Abschneiden Deutschlands im Tertiärbereich¹²: hier liegt der Anteil der Absolventen bei weniger als 20 %, wobei in der Regel fünf bis sechs Jahre bis zu diesem Abschluss benötigt werden. Finnland dagegen erreicht mit knapp 50 % hinter Australien den Spitzenwert für dieselbe Studiendauer, 30 % schafft immerhin diesen Abschluss in nur drei bis weniger als fünf Jahren. In Kombination mit der zwölfjährigen Sekundarbildung stellt dieser relationale beziehungsweise Prozess-Indikator ein Beispiel für eine höhere Effizienz des Bildungssystems dar, weil hieraus ein schneller Einstieg in höher qualifizierte Berufsbereiche resultiert, was dem Land volkswirtschaftlich zugute kommt. Bei genauerem Hinsehen dieses Indikators muss jedoch festgehalten werden, dass möglicherweise etwas miteinander verglichen wird, was sich nicht vergleichen lässt: gerade im Tertiärbereich sind die Bildungsstrukturen und -verläufe in den einzelnen OECD-Ländern recht unterschiedlich. Dies räu-

9 Im gleichen Atemzug wurde ebenso die Einführung der Ganztagschule beschlossen.

10 OECD (2005b), a.a.O., 10. Die Daten wurden 2003 erhoben.

11 Vgl. zur Arbeitsplatzsituation der Frauen in Europa Abschnitt „Bildung, Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum hängen zusammen“.

12 Mit diesem Bereich sind alle Bildungssysteme hinter der Sekundarstufe gemeint.

men sogar die Empiriker dieser Studie 2005 selbst ein.¹³ Allein in Deutschland variieren Hochschulausbildungen beträchtlich: Universitäten, Fachhochschulen Kunst- und Musikhochschulen weisen große Unterschiede in Bezug auf Studiendauer, -anspruch und Validität der Abschlüsse auf, ganz abgesehen vom Faktor ihrer jeweiligen privaten oder öffentlichen Trägerschaft. Einen einheitlichen Hochschulraum bis 2010 durch den sogenannten Bologna-Prozess im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse zu schaffen, erweist sich vor solchen Hintergründen als äußerst schwierig. Tatsächlich erfasst die OECD-Studie mit diesem Indikator sogenannte „Tertiary-type A graduation rates“ – hier schneidet Deutschland wie erwähnt mit fast 20% schlecht ab. Dieser Abschlusstyp wird charakterisiert als traditioneller Universitätsabschluss, während „type B“ sich auf kürzere und meist berufsbezogene Hochschulkurse bezieht.¹⁴ Eine solche Untersuchung fehlt jedoch in der Veröffentlichung „Education at a Glance 2005“.

1.1.1 Bildung, Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum hängen zusammen

Die Studie 2004 sieht nach jüngsten Analysen des *Humankapitals*¹⁵ in 14 OECD-Ländern signifikant positive Effekte auf das Wirtschaftswachstum.¹⁶ An dieser Stelle befinden wir uns im Bereich der Kontextindikatoren, welche die demografische, soziale und wirtschaftliche Einbettung von Bildungssystemen beschreiben,¹⁷ und die Daten beruhen auf der Untersuchung der Lesekompetenz nach PISA 2000. Erkennbar ist das an der Beschreibung von zusammenspielenden Faktoren. So interpretiert erhöht sich bei entsprechender Zunahme des *Humankapitalstocks* die Arbeitsproduktivität, woraus wiederum eine gestärkte Antriebskraft für den technischen Fortschritt resultiert. Dieser Anstieg der Arbeitspro-

13 An dieser Stelle heißt es: „Tertiary education covers a wide range of programs, but overall this is an indicator of the rate at which countries produce advanced knowledge. A traditional university degree is associated with completion of ‚type A,‘ tertiary courses; ‚type B,‘ generally refers to shorter and often vocationally oriented courses.“ OECD (2005b), a.a.O., 12.

14 Ebd.

15 Humankapital wird nach eigenen Angaben verstanden als produktiver Bildungsstand in Form von Arbeitskraft, Fähigkeiten und Wissen, vgl. OECD (2004), a.a.O., 14.

16 OECD (2004), a.a.O., 5.

17 PISA (2000), a.a.O., 16.

duktivität wirke sich zu ca. 50% auf das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts (BIP)¹⁸ aus. Interessant ist nicht nur die Auswahl der hier in Beziehung gesetzten Faktoren Arbeitsproduktivität und Auswirkungen auf das BIP, sondern v. a. die damit verbundene Einschätzung, dass bei Erhöhung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer um ein Jahr das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Pro-Kopf-Produktion um 3–6% steigen würde. Diese Einschätzung wird auch in der Studie 2005 beibehalten, die die Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen von PISA 2003 berücksichtigt.¹⁹ An solchen Stellen der Studie erkennt man die Handschrift der Autoren besonders gut; denn Datenzuordnungen, -verknüpfungen und -auswertungen einer empirischen Studie geben Interessenschwerpunkte wieder: hier ist es die These von der Einwirkung der Bildung auf das Bruttoinlandsprodukt. Gegenwärtig gibt es aufgrund der demografischen Entwicklung in den sogenannten „westlichen Industrienationen“²⁰ eher einen politisch initiierten Gegentrend: Ausbildungszeiten werden immer weiter verkürzt zugunsten eines früheren Eintritts in ein Arbeitsverhältnis. Dies dient der positiven Entwicklung der Bruttowertschöpfung. Die OECD-Studie 2004 geht davon aus, dass der Bildungsbereich einen erheblichen Anteil an den wirtschaftlichen Wert-

18 In diesen jüngeren empirischen Studien zu Bildungsentwicklungen im internationalen Vergleich werden keine Angaben mehr zum Bruttosozialprodukt (das ist die Summe der *im In- und Ausland* produzierten Güter eines Landes) gemacht, sondern fast ausschließlich zum Bruttoinlandsprodukt.

19 OECD (2005a), a.a.O., 1.

20 Dieser Ausdruck des allgemeinen Sprachgebrauchs ist sehr ungenau, da diese Länder wirtschaftsgeografisch einen rückläufigen Anteil der Beschäftigten im Sekundärsektor (zum Beispiel Industrie und Baugewerbe) gegenüber einem zunehmenden Trend zur Tertiärisierung aufweisen. Der tertiäre Wirtschaftssektor bezeichnet die Summe aller Dienstleistungen, der primäre Sektor die Landwirtschaft. Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes wird zum Beispiel nach der Bruttowertschöpfung gemessen (dies sind die innerhalb der jeweiligen Wirtschaftsgebiete erbrachten Produktionswerte der einzelnen Wirtschaftssektoren, also die hergestellten Gütermengen zu jeweiligen Marktpreisen), sie wird auch nach der Entwicklung der Beschäftigtenzahlen auf den Arbeitsmärkten ermittelt. Zur Definition von (Brutto-)Wertschöpfung, vgl.: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Das Lexikon der Wirtschaft. Grundlegendes Wissen von A bis Z, Bonn ²2004, 55. Der Begriff des tertiären Sektors oder der Tertiärisierung darf nicht verwechselt werden mit dem in Bildungszusammenhängen verwendeten Ausdruck „Tertiärbereich“, welcher die Hochschulausbildung im Unterschied zum Primärbereich (in Deutschland die Grundschulzeit) oder Sekundärbereich (in Deutschland die Jahrgangsstufen 6–10) bezeichnet.

schöpfungsprozessen in einem Land hat. Dieser Eindruck verstärkt sich mit der Studie 2005: Humankapital sei nicht nur ein wesentlicher Faktor für das Wirtschaftswachstum und die Erhöhung des wirtschaftlichen Wohlergehens des Einzelnen, sondern es habe auch erheblichen Einfluss auf nicht wirtschaftliche Güter wie Gesundheit und soziale Integration.²¹ Danach würde sich Bildung als wesentliches Instrument zur Förderung von Wirtschaft, Gesundheit und Sozialem in einer Gesellschaft herausstellen. Tatsächlich stellt der Bildungssektor eine der letzten Ressourcen der westlichen Industrienationen dar. Allerdings gibt es auch bereits den Trend, das qualifizierte westliche Arbeitskräfte der IT-Branche in Indien als Gastarbeiter beschäftigt werden – also quasi einen Umkehreffekt der „Greencard“-Versuche in Deutschland.²² Blickt man auf die Kontextindikatoren, die die Bildungserträge im Hinblick auf die individuellen Beschäftigungsaussichten, das individuelle Verdienstniveau und das Wirtschaftswachstum messen, so wird eine klare positive Auswirkung des Humankapitals auf Produktions- und Wachstumseffekte gesehen: Beschäftigungsraten der 25-64-Jahre alten Bevölkerung steigen im Verhältnis zum Bildungsstand (gemessen am Bildungsstand unterhalb des höheren Sekundarabschlusses im Verhältnis zum höheren Sekundar- und Postsekundarabschlusses) in den meisten OECD-Ländern, insbesondere in der Slowakei um 37 % (von 30 auf 67 %), Großbritannien um 19 (von 54 auf 73), in den Niederlanden um 16 (von 61 auf 77), in Deutschland um 15 (von 52 auf 67) und in Japan um 9 % (von 66 auf 75).²³ Die Nichtbeschäftigtenrate für Frauen ist auf allen Bildungsstufen ungleich höher als die der Männer in acht OECD-Ländern: die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit ist sowohl im Vergleich mit gering qualifizierten Männern als auch mit höher qualifizierten Frauen gering. Die Chance auf einen Arbeitsplatz ist für Männer um 24 Punkte höher als für Frauen unter denjenigen ohne höheren sekundären Bildungsabschluss und fällt auf 11 % für die höher Qualifizierten. Also auch unter Berücksichtigung des Gender-Aspekts sinken die Nicht-Beschäftigten-Raten paradoxerweise bei höher erreichten Bildungsabschlüssen: die Situation der Frauen ist demzufolge also nach wie vor ungleich schlechter, obwohl sie im

21 OECD (2005a), a.a.O., 1.

22 Die Anfang dieses Jahrhunderts erwarteten qualifizierten Arbeitskräfte von Softwareentwicklern zum Beispiel aus Indien kamen bekanntlich nicht nach Deutschland, sondern zogen andere Länder, wie zum Beispiel die USA, vor.

23 OECD (2005b), a.a.O., 22.

Durchschnitt höhere Abschlüsse im Sekundar- und Tertiärbereich erzielen.²⁴

Diese Zahlen werden häufig herangezogen in Argumentationen, die im Zusammenhang mit der Forderung nach höheren Investitionen in Bildungssysteme zur Senkung der Arbeitslosenraten verbunden sind. Viele EU-Verlautbarungen finden hier ihren Argumentationshintergrund wie noch zu zeigen sein wird.²⁵

Sollten die OECD-Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Ressource „Bildung“ von der Politik im Sinne der so oft gepriesenen „Nachhaltigkeit“²⁶ ernst genommen werden, müsste dies also auch ablesbar sein zum Beispiel am Anteil der Investitionen in Bildungssysteme. Das Wort „Investitionen“ – im übertragenen Sinn verstanden – birgt an dieser Stelle ein hohes Potenzial. Es wäre dann zu fragen, wie und auf welche Weise analog zum geoökologischen Aspekt der Nachhaltigkeit die einzig verbliebene wichtige Ressource Bildung für die sogenannten westlichen Industriestaaten nachhaltig gestärkt und gefördert werden kann, so dass es zu einer Verbesserung der Lebenssituation und Lebensqualität für die derzeitige Generation kommt, um auch die Lebenschancen kommender Generationen zu sichern und ihnen eine entwicklungsfähige Zukunft zu ermöglichen.

24 Vgl. Abschn. 1.1.

25 Vgl. 1.2.5, 1.2.6, 1.3.

26 Der Begriff „Nachhaltigkeit“ stammt ursprünglich aus der Geoökologie und meint die langfristig nicht Substanz zehrende Nutzung der natürlichen Ressourcen. Er dient als entscheidender Bewertungsmaßstab für die wirtschaftliche Inwertsetzung der geoökologischen Grundlagen. Nach: Binswanger, Ch. u. a., Arbeit ohne Umwelterstörung. Strategien einer neuen Wirtschaftspolitik. Frankfurt ³1984. Abgedruckt in: Wagner, Horst-Günter: Wirtschaftsgeographie. Das Geographische Seminar hg. von Galwion, Rainer u. a., Braunschweig 1994, 23. Im übertragenen, wirtschaftspolitischen Sinn ist mit „Nachhaltigkeit“ die Verbesserung der Lebenssituation und Lebensqualität für die derzeitige Generation verstehen, ohne dass die Lebenschancen kommender Generationen verschlechtert oder gefährdet werden. Vgl. hierzu: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Das Lexikon der Wirtschaft. Grundlegendes Wissen von A bis Z. Mannheim ²2004, 114.

1.1.2 Wieviel wird in Bildung investiert?

Bei den Ergebnissen der in die Bildung investierten *Finanzressourcen* in Bezug auf *Ausgaben pro Schüler/Studierenden* sehen die Autoren der Studie 2004 keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Höhe der Kosteninvestition und dem Bildungserfolg. *Geringere Ausgaben pro Schüler beziehungsweise Studierenden seien nicht automatisch gleichzusetzen mit einer geringeren Qualität der Bildungsleistung.* Finnland und Korea zum Beispiel weisen moderate Bildungsinvestitionen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I auf, gehören aber gleichzeitig zu der Gruppe der OECD-Länder mit den besten Leitungsergebnissen 15-Jähriger in Schlüsselfächern.²⁷ Die in Bildung investierten Finanzressourcen haben sich zwischen 2004 und 2005 erhöht von 4.819 US-\$ (2004) pro Schüler im Primarbereich auf 5.273 US-\$, von 6.688 US-\$ im Sekundarbereich auf 6.992 US-\$ und von 12.319 US-\$ auf 13.343 US-\$ im Tertiärbereich.²⁸ Der höchste Zuwachs bezieht sich also auf Investitionen im Hochschulbereich, der niedrigste auf den Sekundarbereich. Macht sich der Einsatz der in die Bildung investierten Finanzressourcen im Tertiärbereich positiv zum Beispiel auf Studienleistungen bemerkbar? Bereits 2004 sehen die Autoren der Studie das eher negativ, da – gemessen an der Ausgabenhöhe von 24 % für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich – der Anteil der effektiv (!) Studierenden von 14% wesentlich geringer ausfällt.²⁹ In sieben von 22 OECD-Ländern sind die *Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich* zwischen 1995 und 2001 zurückgegangen, während im selben Zeitraum das Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt gestiegen ist.³⁰ Auch hier könnte der Rückschluss erlaubt sein, dass kein unmittelbarer Wirkzusammenhang zwischen Finanz-Investitionen im Bildungsbereich auf der einen und dem Bildungserfolg als ein wesentlicher Faktor des BIP auf der anderen Seite besteht. Hintergrund dieser Entwicklung ist *die Spannung zwischen dem intendierten und dem bereits umgesetzten Ausbau der Bildungssysteme* – nicht nur wegen steigender Studierendenzahlen, sondern auch wegen der notwendigen Konsolidierung der öffentlichen Haushalte. Konsequenz einer solchen

27 OECD (2004), a.a.O., 6.

28 Ebd. und OECD (2005b), a.a.O., 28.

29 OECD (2004), a.a.O., 6.

30 Ebd.

Haushaltspolitik ist der erhöhte Druck zur Senkung der Kosten pro Studierenden.³¹

Die jährlichen Ausgaben pro Studierenden führen jedoch faktisch v.a. angesichts langer Studienzeiten zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden. Dieses ohnehin schon angespannte Ausgabenniveau konnte in den folgenden Jahren aufgrund weiter steigender Studierendenzahlen nicht mehr gehalten werden. Hier sank die Quote der Ausgaben je Studierenden in einigen Fällen bei den OECD-Ländern um über 10%, und zwar in Polen, der Slowakischen Republik und in Tschechien, ebenso in Australien und Schweden. In Griechenland, der Schweiz, Spanien und der Türkei sind die Ausgaben auf 30% gestiegen.³² Außerdem ist zu berücksichtigen, dass tertiäre Einrichtungen in Europa den größten Teil ihrer Finanzierung aus privaten Quellen beziehen. Insgesamt gesehen steigen zwar die Bildungsausgaben, sie halten aber nicht Schritt mit den Steigerungsraten des BIP. So erhöhten sich die Ausgaben pro Schüler zwischen 1995 und 2002 in den nichttertiären Bereichen in Australien, Griechenland, Irland, Neuseeland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um mindestens 30%.

Zwischenfazit:

Im Durchschnitt stellen die OECD-Länder 12,7% der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung bereit. Deutschland liegt jedoch mit weniger als 10% in der Schlussgruppe.³³ Ließe sich die Beobachtung verifizieren, dass es keinen aufweisbaren Zusammenhang zwischen Bildungsinvestition und Bildungsqualität gibt, bräuchte sich Deutschland angesichts seiner drittclassigen Platzierung in Lese- und mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz über die Entwicklung seines Pro-Kopf-BIP keine Sorgen zu machen! Aber gerade an dieser Stelle finden wir in Deutschland zur Zeit eine Stärkung gerade der sogenannten „harten Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Fremdsprache beziehungsweise eine weitere Abschwächung der „weichen Fächer“.³⁴ Interessant ist die

31 OECD (2005a), a.a.O., 4.

32 Ebd.

33 OECD (2004), a.a.O., 7.

34 Allein in Baden-Württemberg – obwohl im Bundesländervergleich gut abgeschnitten – sind einige dieser Fächer ganz aus dem Fächerkanon verschwunden und in Fächerverbünde aufgegangen, so zum Beispiel Musik und Erdkunde. Vgl. hierzu: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Bildungsplan Grundschule 2004, 96 ff.: Das Fach Musik wird dem Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur zugeordnet und das Fach Erdkunde geht im Real-

Beobachtung der Studie über *die Verweildauer im tertiären Bildungsbereich*, die im Durchschnitt der OECD-Länder 2,7 Jahre beträgt, in Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten jedoch ca. 4 Jahre³⁵. Hier wären interessante Rückschlüsse in Bezug auf die Bestplatzierten der PISA-Studie, zum Beispiel Finnland, möglich: bedeuten diese vier Jahre einen Mangel beispielsweise an vorbereitendem Wissen und Fähigkeiten für den Tertiärbereich, der nun im Sinn einer nachträglich zu erwerbenden Studierfähigkeit doch nachgearbeitet werden muss oder einen Gewinn zugunsten einer verstärkten Investition in die tertiäre Bildung – oder spiegeln sie eine Wartezeit im Hinblick auf einen Eintritt in ein Erstbeschäftigungsverhältnis wider?

Alarmierend hoch ist *die durchschnittliche Abbrecherquote unter den Studierenden*: immerhin ein Drittel der Studierenden hört mit dem Studium vor einem ersten Abschluss auf.³⁶ Dies könnte ein Beleg für mangelnde Studierfähigkeit oder auch für den dritten Aspekt sein: viele Studierende sehen ihr Studium als Überbrückung des aktuell nicht vorhandenen Arbeitsplatzes an. Um beide Personengruppen – Studierunfähige und Übergangswartende – herauszufiltern, könnten die Hochschulen in absehbarer Zeit verstärkt Eignungsprüfungen durchführen, falls das politisch erwünscht ist. Denn auf der anderen Seite werden zum Beispiel staatliche Zuwendungen aufgrund von soliden Studierenden-Dozenten-Verhältniszahlen vergeben beziehungsweise Hochschulstandorte gesichert. Abgesehen von der sicherlich hohen Zahl derer, die aufgrund eines nicht vorhandenen Ausbildungsplatzes ein Studium beginnen, stellt *der Übergang vom Sekundarbereich in den Tertiärbereich* auch für viele Schulabsolventen ein Problem dar: die Bildungsqualifikationen des Sekundarbereichsabschlusses sind für beide Seiten offenbar zu wenig aussagekräftig.

Der Indikator der investierten Finanzressourcen pro Schüler beziehungsweise Studierenden allein ist allerdings zu wenig aussagekräftig. Die Faktoren, wieviel Unterricht tatsächlich erteilt wurde, wie groß die Klassen oder Kurse sind und welches Einkommensniveau Lehrer haben, sind ebenfalls zu beachten.

schulbereich ein in den Fächerverbund „Erkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde“, Bildungsplan Realschule, a.a.O., 115 ff.

35 OECD (2004), a.a.O., 9.

36 OECD (2004), a.a.O., 2.

1.1.3 Zu große Klassen und zu schlecht bezahlte Lehrer?

Weitere nachweisbare Indikatoren für Bildungsqualität stellen *die absolut gemessene Zahl der Unterrichtsstunden und die Höhe des außerschulischen Lernaufwands* dar. Die absolute Unterrichtszeit, die gemessen in Stunden Schülerinnen und Schüler zwischen 7 und 15 Jahren erhalten, schwankt von 5.500 in Finnland über 6.200 in Deutschland bis zu 8.100 in Italien. Der Durchschnittswert beträgt 6.852 Unterrichtsstunden.³⁷ Mit diesen Werten könnte auf die Effektivität des Bildungssystems zum Beispiel bezüglich des guten Abschneidens von Finnland geschlossen werden. Hinsichtlich *der durchschnittlichen Klassengröße und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses* liegt Deutschland als Fünfhöchstplatzierter von 23 Länderdaten deutlich über dem Klassendurchschnitt von 24 Schülerinnen und Schülern pro Klasse im Sekundarbereich I. Japan und Korea weisen noch größere Klassenstärken auf mit 36 Kindern pro Klasse im Verhältnis zu weniger als 18 in Griechenland, Island und Luxemburg. Setzt man diese Werte ins Verhältnis zu den gemessenen Mathematikleistungen bei PISA 2003, so ergibt sich für den Zweitplatzierten Korea also kein nennenswerter Zusammenhang zwischen dem Spitzenwert der Klassengröße und den außerordentlich guten Mathematikleistungen 15-Jähriger.³⁸ Deutschland hingegen befindet sich in den zwei gemessenen Bereichen „Mathematikleistungen“ im Durchschnitt und „Klassengröße“ sogar leicht darüber, bezüglich des Lehrergehalts nach 15 Jahren Vordienst jedoch an dritthöchster Stelle hinter Luxemburg und der Schweiz, Finnland liegt hier im Mittelfeld. Kann die Effektivität der Bildungssysteme aber wirklich am Zusammenspiel dieser Faktoren gemessen werden? Angesichts der Höhe der Lebenshaltungskosten in einem Land spiegelt die Höhe des Gehalts jeweils unterschiedliche Relationen wider: das gilt für die Schweiz – hier scheint das Zusammenspiel der Indikatoren zu stimmen, da auch die Mathematikleistungen als überdurchschnittlich gemessen wurden, während die schwedischen Lehrerinnen und Lehrer zu wenig verdienen angesichts hoher Lebenshaltungskosten – ihre Einkommen liegen auf dem achtletzten Platz –, aber auch angesichts der überdurchschnittlichen Ergebnisse in den Mathematikleistungen.

37 OECD (2005b), a.a.O., 52.

38 OECD (2005b), a.a.O., 14.

1.1.4 Die Rolle der privaten Investoren im Bildungsbereich

Die OECD-Studien unterscheiden zwei Indikatoren in diesem Thema: zum einen das *Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Investitionsanteilen* insbesondere im Tertiärbereich, zum anderen *die Rolle der privaten Trägerschaften* im Bildungsbereich in Bezug auf die Ergebnisse von PISA 2000 und 2003. Werden im Primar- und Sekundarbereich mit über 90 % der Ausgaben der Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Mitteln finanziert, so spielen private Mittel im Elementar- und Tertiärbereich eine größere Rolle.³⁹ Im Tertiärbereich sind dies, zum Beispiel mit Studiengebühren, Korea mit 84 %, Japan mit 58 %, die USA mit 48 % Anteil Spitzenreiter, während Deutschland mit weniger als 10 %, Finnland mit 4 % und Dänemark mit 2 % die Schlussgruppe bilden. Im Primär und Sekundarbereich liegt ebenfalls Korea an der Spitze mit 22 %, Australien, Mexiko und Deutschland mit ca. 18 % Anteilen.⁴⁰

Der zweite Indikator zeigt eindeutige Vorteile zugunsten der privaten Trägerschaften: Von den getesteten Schulen schnitten in der 2003 durchgeführten PISA-Untersuchung 15-Jähriger zu Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen Privatschulen deutlich besser ab als öffentliche Schulen.⁴¹ Der größte Leistungsunterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen wurde in Deutschland beobachtet mit 66 Punkten Differenz auf der Mathematikskala, was einer ganzen Kompetenzstufe entspricht. Irland, Korea, die Niederlande und die USA liegen mit ca. 30–22 Punkten im Mittelfeld, Finnland weist fünf Differenzpunkte zugunsten der öffentlichen Schulen auf. Als Fazit kann für Deutschland ein außerordentlich gut funktionierendes privates Schulsystem konstatiert werden, welches die Mathematikleistungen 15-Jähriger sehr gut fördert.

1.1.5 Denkfähigkeit und Lesekompetenz – Grundlage aller menschlichen Tätigkeitsfelder

Waren bisher äußere Faktoren angeschaut worden bezüglich des Zusammenhangs von Bildung, Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum und der tatsächlichen Einflüsse von Bildungsinvestition und Bil-

39 OECD (2005a), a.a.O., 5.

40 OECD (2005b), a.a.O., 32.

41 OECD (2005a), a.a.O., 8.

dungsqualität, so lohnt nun ein Innenblick auf die Testkonstruktion und die Testbefunde von PISA zur Lesekompetenz.

Wir hatten bereits davon gesprochen, dass die OECD-Studie „Education at a Glance“ 2004 Daten bezüglich der Lesekompetenz bei 15-Jährigen zugrunde legt, welche die internationale PISA-Vergleichsstudie 2000 erhoben hatte.⁴² Ein näherer Blick auf die PISA-Studie zur Lesekompetenz lohnt angesichts der gestellten Aufgabe, da jene ebenfalls eine Basis-Voraussetzung für eine religiöse Bildung und Erziehung darstellt. Nach eigenen Angaben gibt es *direkte Verbindungen zwischen Leseverhalten und dem Grad religiöser Traditionen in den getesteten Ländern*: „So wird beispielsweise in Finnland angenommen, dass dort eine allgemeine, in der Kultur des Protestantismus und der Aufklärung verwurzelte Wertschätzung des Lesens eine wichtige Rolle spielt, die unter anderem mit einem hohen Maß an freiwilligen Leseaktivitäten einhergeht.“⁴³ Diese Vermutung ist deshalb interessant, da Finnland in den meisten PISA-Kategorien das am besten getestete Land darstellt. Doch bevor wir zu den Befunden kommen, zunächst einige Bemerkungen zur Konstruktion der PISA-Testformate. Zum Testen der Lesekompetenz im internationalen Vergleich legt das PISA-Konsortium die Idee der in der angelsächsischen Literacy-Diskussion vorhandenen Universalisierung von Basisqualifikationen zugrunde. Die im Rahmen der Veränderung der Industriegesellschaften in Wissensgesellschaften zu findende funktionale Sicht auf Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge versteht *reading literacy* als eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt.⁴⁴ Es geht hier also um Nützlichkeit als zentralen Bildungsbegriff beziehungsweise um anwendungsbezogenes Lesen und Lernen in Bezug auf die Aneignung von Welt. Getestet werden soll vor allem der Umgang mit den Texten in unterschiedlichen Situationsfeldern. Getestet wird die Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler, wie sie für den Bereich des *verstehenden Umgangs mit Texten* und dem Bereich *des Lernens aus Texten* erhoben werden kann. Letzteres meint auch die Fähigkeit eine sinnvolle Textrepräsentation im Gedächtnis aufbauen zu können und wird durch die Ergebnisse der neueren psychologischen Textverstehensforschung flankiert.⁴⁵ Als ein zentrales Anliegen für die

42 PISA (2000), a.a.O., vgl. Abschn. 1.1.

43 PISA (2000), a.a.O., 113.

44 PISA (2000), a.a.O., 78. Vgl. hier insbesondere meine Auswertungen zum Bildungsbegriff von John Dewey in Abschn. 2, „Zwei Bildungstraditionslinien“.

45 PISA (2000), a.a.O., 79.

Testkonstruktion wird das Abdecken einer möglichst großen Bandbreite von Anlässen für Leseaktivitäten gegeben, welche durch eine Varianz von Texttyp und Lesesituation gewährleistet werden soll.⁴⁶ Ausgewählt werden solche Texttypen, die für Jugendliche als *praktisch relevant* eingeschätzt werden.⁴⁷

Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest nach Art der Texte⁵²

Kontinuierliche Texte		Nicht kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Anteile in %	Art des Textes	Anteile in %
Erzählung		Diagramme/Graphen	11
Darlegung	22	Tabellen	11
Beschreibung	9	Schematische Zeichnungen	4
Argumentation	13	Karten	3
Anweisung	6	Formulare	6
		Anzeigen	3
Insgesamt	62	Insgesamt	38

Das Konsortium wählt, wie diese Tabelle zeigt, bestimmte Textsorten in unterschiedlicher Gewichtung für die Aufgaben aus, es entfallen zum Beispiel die Sparten Lyrik und Dramatik. Das gilt ebenso für den Bereich fiktionaler Literatur, worunter auch die von dieser Altersgruppe sehr häufig gelesene „Science-Fiction“- oder auch die „Fantasy-Literatur“ gezählt werden. *Auffällig ist die hohe Anzahl sogenannter nichtkontinuierlicher Texte*, wie Diagramme/Graphen, Tabellen, Schematische Zeichnungen, Karten, Formulare und Anzeigen. Es ist von daher zu fragen, *ob die ausgewählten Textsorten die tatsächlichen Lehr- und Lernsituationen vor Ort repräsentieren, welche gleichfalls abhängig sind von den verschiedenen Curricula und Lehrplänen in den jeweiligen Schulformen.*⁴⁸ Außerdem muss die Frage erlaubt sein, ob eine internationale Vergleichsstudie zur Lesekompetenz erfolgreich sein kann, wenn sich authentisch wohl kaum erfassen lässt, wie Jugendliche ihre Lesekompetenz im privaten Umfeld erwerben. Diese Frage zielt auf die Annahmen, die der Konstruktion der Testaufgaben bereits voraus liegen: das private

46 PISA (2000), a.a.O., 80.

47 PISA (2000), a.a.O., 81.

48 Für das Ermessen curricularer Validität von PISA im Vergleich im deutschen Lehrplänen hat die Kommission die Lehrplananforderungen für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I verglichen und Lehrplanexpertinnen und -Experten der Bundesländer befragt. Vgl. hierzu: PISA (2000), a.a.O., 97.

Leseverhalten ist ja gerade nicht von Anwendungsbezogenheit oder Nützlichkeit gekennzeichnet, sondern auch von der Entdeckung des Lesens an sich oder dem „Abtauchen-Können“ in ein spannendes Buch. Solche und andere auf motivationalen Faktoren beruhenden Sachverhalte der öffentlichen und privaten Bereiche von Lesen und Lernen lassen sich nur sehr schwer in adäquate Aufgabenformate übersetzen, da sie nicht zuletzt auch auf sehr unterschiedlichen nationalen Bildungstraditionen beruhen.⁴⁹ Der Anteil der Multiple-Choice-Formate ist mit 55 % immer noch sehr hoch gegenüber den offenen freien Antwortformaten, mit welchen sich die Hintergründe zum Leseverhalten sicherlich noch differenzierter erheben lassen könnten.⁵⁰ 70 % der Aufgaben messen die Fähigkeit, Informationen aus dem vorgegebenen Text herauszusuchen, ein allgemeines Textverständnis zu entwickeln oder eine Textinterpretation vorzunehmen.⁵¹ Hierzu setzen die Konstrukteure die drei Anforderungsbereiche *Informationen ermitteln, textbezogen interpretieren und reflektieren und bewerten*⁵², in Beziehung zu fünf Kompetenzstufen, welche für jeden dieser drei Anforderungsbereiche ausgewiesen werden. Danach heißt es für die niedrigste Stufe I des untersten Bereichs *Informationen ermitteln*:

„Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.“⁵³

Stufe V lautet:

„Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist [sic!] der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.“⁵⁴

Interessant ist die Dominanz der Auffassung, dass Informationen im Text vorliegen würden und entsprechend entnommen werden sollten. Dies

49 Auf diese These werde ich in Abschn. 2 „Zwei Bildungstraditionslinien“ noch näher eingehen.

50 PISA (2000), a.a.O., 81.

51 PISA (2000), a.a.O., 82.

52 PISA (2000), a.a.O., 83.

53 PISA (2000), a.a.O., 89.

54 Ebd.

lässt auf ein substanz-ontologisches Verständnis der PISA-Autoren zurückschließen, welches hier auf der höchsten Kompetenzstufe der untersten reproduktiven Ebene sichtbar wird. Ein subjektorientiertes und bedeutungszuweisendes Lesen ist überhaupt nicht im Blick.

Auf der höchsten Anforderungsebene *reflektieren und bewerten* heißt es auf Stufe I:

„Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser z.B. eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.“⁵⁵

Und auf Stufe IV:

Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Informationen im Text, unter Zuhilfenahme von formalem oder allgemeinem Wissen. Leser müssen ein akkurates Verstehen von langen und komplexen Texten unter Beweis stellen.“⁵⁶

Abgesehen davon, was mit „akkuratem Verstehen“ gemeint ist, besteht auch hier der Eindruck einer ontologischen Ausrichtung und nicht beispielsweise eines konstruktivistischen Denkens, wenn von „Informationen *aus* dem Text“ oder von „relevanten Faktoren *im* Text“ die Rede ist.

Die Kompetenzstufen sind international so angelegt, dass „durchschnittlich fähige Schülerinnen und Schüler einer Stufe eine durchschnittlich schwierige Aufgabe dieser Stufe in 62 Prozent der Fälle lösen.“⁵⁷ Das Problem besteht jedoch darin, dass für die Auswahl der Textsorten die Bandbreite, die in den Lehrplänen des Faches Deutsch für die Sekundarstufe I in Deutschland zu finden ist, in den von PISA vorgelegten Aufgaben nicht repräsentiert ist.⁵⁸ Die Erwartungshaltung der Tester spiegelt sich jedoch andererseits wider in der Annahme, dass etwa 60% der Neuntklässler die Aufgaben der Kompetenzstufe V und etwa 86% diese Aufgaben bis Ende der Jahrgangsstufe 9 lösen können.⁵⁹ Die entsprechenden Aufgaben wurden jedoch in Deutschland nur von 33, 12 und 14 Prozent der Jugendlichen korrekt gelöst. Das tatsächliche Leis-

55 Ebd.

56 Ebd.

57 PISA (2000), a.a.O., 95.

58 Das gibt die Kommission selbst zu und räumt ebenfalls ein, dass die Sachtexte stärker im Vordergrund stehen, deren Inhalte vornehmlich aus dem naturwissenschaftlichen Bereich stammen, PISA (2000), a.a.O., 98.

59 PISA (2000), a.a.O., 99.

tungsniveau der 15-Jährigen zeigt, dass sich die Lehrplanexperten deutlich überschätzt haben. Nach PISA lesen die Jugendlichen tatsächlich schlechter als die deutschen Lehrplankonstrukteure glauben. So beträgt der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe I aller drei Aufgabenbereiche in Finnland lediglich 1%, in Frankreich 3,5%, hingegen in Deutschland 10%, das sind vier Prozentpunkte schlechter als der OECD-Durchschnitt. Der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe V aller drei Anforderungsbereiche beträgt in Finnland 14%, in Frankreich 8% und in Deutschland ebenfalls 8%, der OECD-Durchschnitt liegt bei 9%. Auf alle Kompetenzstufen I bis V bezogen liegt Deutschland danach unter dem OECD-Durchschnitt, oder anders ausgedrückt: 12,7% der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler befinden sich auf der niedrigsten Kompetenzstufe I, fast 23% sind in der Regel nicht in der Lage, die Aufgaben der Kompetenzstufe II zu bewältigen. Bei einer Messung der Leistungsabweichungen der Schülergruppen der jeweiligen Länder zeigt Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern den höchsten Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern, die Streuung der Testwerte ist insbesondere bei Aufgaben zum Reflektieren und Bewerten sehr hoch.⁶⁰

Angesichts der bisherigen Beobachtungen zur Testkonstruktion im Verhältnis zu den veröffentlichten Befunden möchte ich die Kernfrage noch einmal zuspitzen: misst PISA eigentlich das, was es zu messen vorgibt? Um diese Frage sachadäquat angehen und mögliche Alternativen aufzeigen zu können, möchte ich die Auswertung der Literaturwissenschaftlerin Ina Karg zu Rate ziehen, welche sie zum Thema „Textverstehen – was ist das? Das Literacy-Konzept von PISA und die Aufgaben des Leseverstehenstests.“ im Jahr 2005 veröffentlicht hat.⁶¹ Die Autorin klärt zunächst vor dem Hintergrund eines Pragmatismus-Konzepts und der bereits erwähnten Nützlichkeit als Bildungsbegriff von PISA, was unter *literacy* zu verstehen ist.⁶² Die angelsächsische Erfahrung im Zusammenhang mit der Lage von Minderheiten und deren Sozialchancen hat den Begriff *literacy* Ende des 20. Jahrhunderts entscheidend geprägt: hier wird mit *literacy* der Wirkzusammenhang zwischen Lese- und Schreibfähigkeit und beruflichem Erfolg gesehen, *literacy* liegt

60 PISA (2000), a.a.O., 105 u. 107.

61 Karg, Ina: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs. Göttingen 2005, 103 ff.

62 Karg (2005), a.a.O., 103.

demnach sowohl im Interesse der Individuen als auch in dem des Gemeinwesens. In den Vorläufer-Studien, die 1986 durch die amerikanischen Sprachwissenschaftler Irwin S. Kirsch und Ann Jungeblut durchgeführt worden sind, erkennt man in der Test- und Aufgabenkonzeption, welche den Anwendungsbezug und die Nützlichkeit der *literacy* betonen, bereits die Ausrichtung von PISA: hier finden sich ebenso „kontinuierliche“ und „diskontinuierliche“⁶³ Texte und zusätzlich Aufgaben aus den Naturwissenschaften. Die ersten beiden Bereiche machen die „Domäne“ des Leseverstehens aus und werden in PISA so beschrieben: „Reading literacy is defined in PISA as: understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“⁶⁴

*Das Erreichen eigener Ziele und die Teilnahme an der Gesellschaft sind danach die erklärten Motivationen für eine literacy. Der auf „Nützlichkeit“ basierende Bildungsbegriff von PISA wird sichtbar anhand der Testkonstruktion, wenn von „Anwendungssituation“ für jeden Lesetext die Rede ist. Lesen soll also in den Bereichen „Öffentlichkeit“, „Privatsphäre“, „Ausbildung“ und „beruflichem Kontext“ nützlich sein.*⁶⁵ Ina Karg kritisiert, dass die Gründe der Zuordnungen für die einzelnen Lesetexte nicht transparent gemacht werden und der Eindruck von Zufälligkeit hier überwiegt: „Herangezogen wird [sic!] einmal der Inhalt des Textes, dann die Textsorte, dann wieder der Publikationszusammenhang, die vermutete Lesesituation oder eine behauptete Autorintention,“⁶⁶ eine Orientierung an wissenschaftlicher Modellierung etwa mit Bezug auf Kommunikations- und Texttheorien oder Textsortenlinguistik und Textsortentypologien erfolgt hingegen nicht. Die problematische Schlussfolgerung aus einer solchen willkürlichen Zuordnung liegt darin, dass unter diesen Voraussetzungen nur bestimmte Möglichkeiten des Verständnisses in Betracht gezogen und andere von vornherein ausgeschlossen bleiben. Für eine *Modellierung eines Leseverstehensprozesses* ist das Ineinanderspielen sogenannter *bottom-up* und *top-down* Theorien entscheidend. *Erstere* beschreiben – ausgehend vom Textmaterial in linearer Folge – ein Durchlaufen hierarchisch angeordneter Ebenen, letztere gehen vom ersten Moment des Textlesens an von außertextlichen Einflüssen aus, welche als Vorwissen, Annahmen oder Vermutungen eine wesentliche

63 Hierzu zählen beispielsweise Diagramme und Tabellen.

64 Karg (2005), a.a.O., 104.

65 Karg (2005), a.a.O., 105.

66 Karg (2005), a.a.O., 106 f.

Rolle im Leseverstehensprozess spielen.⁶⁷ Im linguistisch-kognitionspsychologischen Forschungsfeld wird dieses Ineinanderspielen als *interagieren* verstanden, wo man – ab einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte der Diskussion um die Modellbildung zum Leseverstehensprozess – nicht mehr hinter zurückgehen kann. Diese Strukturierung der komplexen Lesevorgänge ist äußerst wichtig, um sich dem annähern zu können, was mit lesendem Verstehen eines Textes gemeint ist. Deshalb unterscheidet Ina Karg für die linguistische und psychologische Beschreibung des Lesevorgangs folgende Stationen:

1. Texte bestehen aus Wörtern und Sätzen, aus sprachlichem Material, das in einer bestimmten Weise geordnet ist. Bereits auf dieser Ebene aktiviert der Leser Wissen und Vorstellungen.
2. Auf der nächsten Ebene kommen Propositionen, deren Prädikate und Argumente, welche die semantische Struktur eines Textes bilden, in den Blick.
3. Diese Propositionen werden zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch der Leser Kohärenz stiftende Verbindungen schafft.
4. Dies geschieht zum Beispiel durch das Aufnehmen von vorab im Text Genanntem in Abhängigkeit von der eigenen Wahrnehmung im Leseverstehensprozess. Autor und Leser tragen beide Verantwortung dafür, ob und in welchem Grad solche Zusammenhänge erkannt werden.
5. Der Leser nimmt Folgerungen vor, um zu überbrücken, was der Text nicht oder für ihn nicht explizit macht und schafft auf diese Weise Kohärenz.
6. Das Vorwissen wird aktiviert, um zu verstehen. Dazu spielen steuernde Ordnungsmuster in den ablaufenden Prozessen eine wichtige Rolle, wie Textsorten, ein Wissen um ordnende Textmuster, aber auch mentale Ordnungsraster, wie zum Beispiel sogenannte Schemata, die mit Weltwissen zu tun haben und eine Art mentale Container darstellen: „Sie dienen als Grundlage für Sinnstiftung, Orientierung und Verstehensleistung.“⁶⁸

Aus diesen Stationen schlussfolgert Ina Karg *vier allgemeine Grundsätze für einen Leseverstehensprozess*: Leser kreieren *erstens* ein Situationsmodell, indem sie Textinhalt und eigenes (Vor-)Wissen miteinander verbinden: das fertige Situationsmodell ist also Ergebnis des Lesevorgangs.

67 Karg (2005), a.a.O., 109.

68 Karg (2005), a.a.O., 110 f.

Das Aufgabenformat der PISA-Studie geht hingegen umgekehrt vor: es gibt – ganz ohne Kontext und demnach entgegen dem natürlichen Lesevorgang – ein Situationsmodell vor und schaltet dahinter einen Text zum Lesen, welchem dann Aufgaben folgen. *Zum zweiten* gehört zur Erfahrung eines jeden Lesers, dass beim Lesevorgang auch immer wieder Revisionen in der Konstruktion der zunächst angenommenen Bedeutung vorgenommen werden und Texte – in unterschiedlichen (Lebens-)Situationen gelesen – unterschiedliche Bedeutungszuweisungen erhalten. Bedeutung definiert Ina Karg als Konstruktion auf der Grundlage von Interpretationsleistungen, bei der Textvorgaben von Anfang des Prozesses an mit Vorwissen verbunden werden.⁶⁹ *Es liegt also Bedeutungskonstruktion vor und nicht, wie die Testformate suggerieren, Bedeutungsentnahme:* „Wenn aber Sinn ein Konstrukt ist und Sinngebung eine Konstruktionsleistung, wer erklärt dann diese Konstruktionsleistung zur Testleistung?“⁷⁰ Der Hauptwiderspruch innerhalb der Konzeption der PISA-Studie liegt darin, dass

„man eine Theorie heranzieht, die den Prozess zu beschreiben, nachzuvollziehen und systematisch zu fassen versucht, der sich beim verstehenden Lesen eines Textes abspielt, man aber auf dieser Grundlage gleichzeitig glaubt, die erbrachten Verstehensleistungen mit ‚richtig‘ und ‚falsch‘ oder ‚besser‘ und ‚schlechter‘ bewerten zu können. Wenn man davon ausgeht, dass Bedeutung und Sinn ein Konstrukt des Lesers sind, dann liegen sie im Text nicht einfach vor, um ‚entnommen‘ zu werden – außer man nimmt an, dass jeder Leser dieselbe Sinnkonstruktion vornimmt und im Test genau die errahnt, errät oder erarbeitet, die der Aufgabenkonstrukteur als Konstruktionsleistung vollbracht hat.“⁷¹

Drittens hält die Studie nicht die vom Kognitionspsychologen Walter Kintsch selbst geforderte Interaktivität ein zwischen dem *bottom-up* Lesevorgang der Linearität und dem des *top-down* vorausdenkender Strategien, nach welchen das durch den aktuellen Textimpuls aktivierte Vorwissen in Beziehung gesetzt wird.⁷² Bei PISA dominiert das *bottom-up* Modell.

Und *viertens* werden die vorhin dargestellten Aspekte des Leseverstehensprozesses zu stark isolierend betrachtet. Dadurch ergibt sich eine mosaikartige Zusammenstellung von selektiv rezipierten Einzelelemen-

69 Karg (2005), a.a.O., 112.

70 Karg (2005), a.a.O., 113.

71 Karg (2005), a.a.O., 114.

72 Karg (2005), a.a.O., 115.

ten eines gesamten Forschungsfeldes, was als Grundlage einer theoriegeleiteten Auswertung empirisch erhobener Daten kaum überzeugen kann.⁷³

1.1.6 Zusammenfassung und Konsequenzen

Welche Konsequenzen hat diese Analyse bezüglich der Frage, wie eine *reading literacy* empirisch erfasst werden kann und was ist hier wichtig hinsichtlich einer möglichen Ableitung für die religiöse Bildung und Erziehung? Zunächst einmal besteht der Eindruck, dass das PISA-Konsortium durchaus um das Messen und Erfassen auch eines verstehenden Lesens bemüht ist. Nicht von ungefähr wird auf die Forschungsergebnisse des Kognitionspsychologen Walter Kintsch für die Erstellung der Testformate zurückgegriffen. Kintsch beschäftigt sich seit den siebziger Jahren mit der Frage, wie Menschen Sprache verstehen: seine jüngsten Forschungen definieren in Leseprozessen das sogenannte „Latent Semantic Analysis“ als wirkungsvolles Instrument zur Repräsentation von Wort-, Satz- und Textbedeutungen als Vektoren im semantischen Raum. Diese „LSA“ unterstützt die assoziative Grundstruktur von Wissen.⁷⁴ Allerdings kann nachgewiesen werden, dass das PISA-Konsortium die von der Sprachwissenschaft aufgestellten Theorien zur Modellierung eines Leseverstehensprozesses nicht konsequent genug anwendet, so dass es zu erheblichen Einschnitten bei den selbstgesteckten Zielsetzungen kommt, wenn zum Beispiel die in den Testformaten suggerierte Bedeutungskonstruktion zur Bedeutungsentnahme mutiert. Die Fixierung auf den Faktor der Anwendungsbezogenheit von Leseanlässen ist noch gar nicht einmal das entscheidende Problem; denn auch hier strebt man für die Aufgabenstellungen, die den 15-Jährigen Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden, ein Überprüfen kontextbezogenen Lesens an. Problematisch ist vielmehr, dass es so erst gar nicht zur Überprüfung einer hermeneutischen Kompetenz bei den Jugendlichen kommen kann. Zu-

73 Karg (2005), a.a.O., 117.

74 Lindner, Heike: Wie hast du's mit der Religion? Bildungspolitische und theoretische Thesen zu einer religiösen Grundbildung nach PISA, in: Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Schriften aus dem Comenius-Institut Bd. 13, Münster 2004, 54–67:59, dort Anm. 13. Walter Kintsch hat zusammen mit dem niederländischen Linguisten Teun van Dijk 1978 als erster Psychologe eine Theorie zur Frage des diskursiven Verstehensprozesses begründet.

nächst einmal wurden 55 % der Antworten in einem Multiple-Choice-Format angefordert, die übrigen 45 % konnten die Schülerinnen und Schüler in freier Formulierung geben.

Die PISA-Studie macht nicht deutlich, was sie mit den Textarten genau meint: „Darlegung“ ist ein weiter Begriff und bedarf dringend einer Erläuterung. Außerdem wird nicht vermittelt, warum „Tabellen“ und „Diagramme“ zu Texten gezählt werden – das ist schon allein vor der möglichen Bedeutungszuweisung des Begriffs „textum“ als „Gewebe“ nicht verständlich: „der Eindruck einer stark eingeschränkten Textsortenauswahl, die inhaltlich auf einen funktional eingebetteten Bildungsbegriff PISAs schließen lässt und methodisch ein operationalisiertes und lineares Leseverhalten impliziert“, kann nicht verhindert werden.⁷⁵ Und schließlich muss noch auf die Schwierigkeit hingewiesen werden, dass literarische Formen international nur schwer gleichgeschaltet werden können, da zum Beispiel im Französischen Lyrik „poésie“ bedeutet und im Englischen der Roman „novel“ heißt.⁷⁶ Kulturelle Unterschiede der Literaturwissenschaft müssen bei einer internationalen Vergleichsstudie adäquat berücksichtigt werden.

Nehmen wir einmal an, das PISA-Konsortium hätte einen Test zur „Religious literacy“ nach ähnlichem Muster durchgeführt. Ausgerechnet die für eine religiöse Bildung und Erziehung einschlägigen Kompetenzbereiche wie die hermeneutische Kompetenz – oder die Lesekompetenz – würden unter dieselben Einschränkungen gestellt und/oder auf Anwendungsbereiche beziehungsweise Nützlichkeit hin begrenzt: damit würden die tatsächlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich einer religiösen Kompetenz nicht erfasst werden können.

1.1.7 Zur Weiterentwicklung einer wissensbasierten Wirtschaft – die Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen der OECD-Länder

Die PISA-Autoren sehen unmittelbare Zusammenhänge zwischen den Befunden zur Lesekompetenz und denen der mathematischen Grundbildung, was das international drittklassige Abschneiden Deutschlands anbetrifft. Lesen nimmt danach eine zentrale Rolle ein im Hinblick auf

⁷⁵ Lindner (2004), a.a.O., 59.

⁷⁶ So der Literaturwissenschaftler Gero von Wilpert in: Wilpert, Gero: Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart 1969, 279.

den generellen Wissenserwerb.⁷⁷ *Für den Bereich der Mathematik sind die Messergebnisse sehr ähnlich zu denen der Lesekompetenz:*

„Das deutsche Bildungssystem ist besonders wenig erfolgreich bei der Förderung schwächerer Schüler, bei der Sicherung von Mindeststandards. Zwar ist auch der Anteil von Schülern in der Spitzengruppe unbefriedigend niedrig, aber die vergleichsweise starken Risikogruppen unter deutschen Schülerinnen und Schülern sollten besonderen Anlass geben, über deren Förderung nachzudenken.“⁷⁸

In Deutschland ist der Anteil der Risikogruppe, deren Mathematik-Fähigkeiten über das Rechnen auf Grundschulniveau nicht hinausreichen, so hoch wie in keinem anderen der hier einbezogenen Länder.⁷⁹ Japan hat in den meisten Kategorien zur mathematischen Bildung den ersten Platz: das gilt für den Anteil der Spitzengruppe und für das Erreichen des Grundbildungsstandards, es weist den letzten Platz auf beim Anteil der Risikogruppen, wohingegen Deutschland hier den ersten Platz einnimmt:

„Diese Charakterisierungen machen deutlich, dass nach didaktischen und curricularen Maßstäben die mathematische Grundbildung der 15-Jährigen in Deutschland als unzureichend angesehen werden muss. Zusammengefasst: (a) die Spitzengruppe, die selbstständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann, ist äußerst klein. (b) Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann Aufgaben, die zum curricularen Standard gehören, mit ausreichender Sicherheit lösen. Und (c) ein Viertel der 15-Jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht.“⁸⁰

Deutschland liegt auch hier unter dem OECD-Durchschnittswert. Bei diesen Messprojektionen werten die PISA-Autoren regionale und kulturelle Auffälligkeiten aus, nach denen einzelne Länder deutlich besser über Deutschland platziert sind. Sie sehen hier eine Gruppe angloamerikanischer Länder (Neuseeland, Australien, Kanada und Großbritannien) deutlich über dem OECD-Durchschnitt, als Spitzenreiter zwei ostasiatische Staaten (Japan und Korea). Wie problematisch eine solche räumlich-kulturelle Ableitung ist, machen die ebenfalls guten Plätze Finnlands (als skandinavisches Land) und der Schweiz (als deutschsprachiges Land) deutlich und auch die Tatsache, dass die USA (als das angloamerikanische Land, das als vorbildhaft für die anderen in Sachen

77 PISA (2000), a.a.O., 185.

78 PISA (2000), a.a.O., 172.

79 Ebd.

80 PISA (2000), a.a.O., 170.

Bildungspolitik gilt!) mit Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Als weitere Ergebnisse *hält PISA die mangelnde Homogenisierung der Schülerleistungen in Deutschland fest* und fordert eine deutliche Anhebung des Leistungsniveaus der schwächeren Schülergruppen insbesondere bei denen der Hauptschule.⁸¹ Es bleibt aber festzuhalten: alle Ergebnisse – und vor allem auch die jeweiligen Schlussfolgerungen – sind deshalb auch mit Vorsicht zu genießen, *da PISA nicht längsschnittlich angelegt ist* und es somit wohl eher um Momentaufnahmen einiger ausgewählter Perspektiven auf das komplexe Gesamtphänomen Bildung und Erziehung handelt, deren eigener Anspruch einer breiten Repräsentanz wohl immer wieder auf den Prüfstand gehört. *Die PISA-Studie wird geradezu politisch, wenn es um vermutete Zusammenhänge bestimmter Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse geht.* Ein solches „Pfadmodell zur Erklärung der Mathematikleistung“ zeigt die Abhängigkeiten auf zwischen den ausgewählten Faktoren „Geschlecht“, „Leseleistung“, „Kognitive Fähigkeiten“, „Selbstkonzept und Begabung Mathematik“, „tatsächliche Leistung Mathematik“ und „sozioökonomischer Status“.⁸² Einleuchtend ist die Verbindung zwischen mangelnden Lesefähigkeiten und ihrer Auswirkung auf die Mathematikleistungen: die mathematische Leistung steigt um etwas mehr als eine halbe Standardabweichung, wenn die Leseleistung um eine Standardabweichung wächst. Ebenso können die Autoren einen entsprechenden Einfluss der Lesekompetenz auf die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nachweisen.⁸³

1.1.8 Vertrauen in die Bildung? Auswirkungen der Bildungserwartungen

Die OECD-Studie „Education at a Glance 2005“ formuliert auf der Grundlage derzeitiger Bildungs-Beteiligungsmuster in den Ländern einen Anstieg gemessener Bildungserwartung, welche im Durchschnitt bei den derzeitigen Gegebenheiten bei 53 % der jungen Menschen eine Tertiärausbildung auf Hochschul- oder vergleichbarem Niveau erwarten lässt.⁸⁴ Danach beträgt der Zeitraum für die erwartete Bildungs- und Ausbildungszeit für ein Kind, das im Jahr 2003 fünf Jahre alt war, mehr als 16 Jahre, am höchsten ist sie in Australien, Belgien, Finnland, Island,

81 PISA (2000), a.a.O., 183.

82 PISA (2000), a.a.O., 184.

83 PISA (2000), a.a.O., 185.

84 OECD (2005a), a.a.O., 5 f.

Schweden und Großbritannien mit 19–21 Jahren. Die Platzierung Finnlands ist erstaunlich, da seine Bildungserwartung mit 19,7 Jahren im Verhältnis zu den anderen Ländern einen hohen Wert aufweist.⁸⁵ Das finnische Bildungssystem muss sich also vor dem Hintergrund seines sehr guten Abschneidens bei den Lese- und Mathematikfähigkeiten bei den 15-Jährigen befragen lassen, warum die Ausbildungsdauer im Tertiärbereich verhältnismäßig länger dauert. Bedeutet eine längere (Aus-)Bildungszeit demnach doch eine Schwäche im gesamten Bildungssystem? Der Anstieg der Bildungserwartung in Jahren kann aber auch mehrere externe Gründe haben: möglicherweise investieren junge Menschen mehr Zeit in die eigene (Aus-)Bildung, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen oder sie verbringen Wartezeiten im Tertiärbereich bis zu einer Anstellung. Es kann auch bedeuten, dass Bildungsgänge, die früher einmal unmittelbar in eine Anstellung führten, heute durch Zusatzqualifikationen erweitert werden müssen, da die Arbeitsplatzansprüche komplexer geworden sind und dem Einzelnen mehr und breitere Fähigkeiten abverlangen.⁸⁶ In Deutschland versucht man bildungspolitisch zum Beispiel mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums die (Aus-)Bildungszeit weiter abzusenken – nicht gerade zum Vorteil der Bildung, da ihre Qualität nur mühsam aufrecht erhalten werden kann, wenn der gleiche Stoff in kürzerer Zeit absolviert werden muss: auch die Einrichtung der Ganztagschule kann beispielsweise natürliche Grenzen bei der Konzentrationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen nicht ausgleichen, wenn die Fächer nun in der achten oder neunten Stunde auf dem Stundenplan stehen! Auf jeden Fall kann durch eine Verbesserung der Lese- und Mathematikkompetenzen als Basis für den allgemeinen Wissenserwerb die erwartete Gesamt(aus-)bildungsdauer für den Einzelnen abgesenkt werden. Einen ähnlichen Zusammenhang weist die OECD-Studie dafür auf, dass auf der Basis der Lesekompetenzergebnisse ein signifikant positiver Effekt auf das Wirtschaftswachstum erkennbar ist.⁸⁷

85 OECD (2005b), a.a.O., 40.

86 Auf diesen Aspekt komme ich zurück unter 1.2.4.

87 OECD (2004), a.a.O., 5.

1.1.9 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Testergebnisse der internationalen OECD-Vergleichsstudien haben bereits konkrete bildungspolitische Konsequenzen nach sich gezogen: das Projekt Angleichung der Bildungssysteme in Europa führte in Deutschland zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums, der Ganztagschule, zur Diskussion über die Einführung der Einheitsschule als Folge der Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems und ebenfalls zu Vereinheitlichungen im Hochschulbereich, besser bekannt unter dem Namen „Bologna-Prozess“, um zum Beispiel die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in Europa zu garantieren. In der Curriculumfrage hat sich in Deutschland eine Kommission mit der *Festlegung nationaler Bildungsstandards* befasst, welche auf Meta-Ebene die unterschiedlichen Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer homogenisieren soll.⁸⁸ Als strukturelle Begleitmaßnahme hierzu kann die Föderalismusreform angesehen werden. Zwar ist ausdrücklich eine Stärkung der Länderkompetenzen definiert worden, aber die Tendenz zeigt, dass durch die Maßnahmen der Länder die Europarichtlinien zur Bildung in Deutschland tatsächlich nach und nach installiert werden.⁸⁹ PISA hat auch eine Stärkung der Kernfächer in Deutschland ausgelöst, die beispielsweise durch Anhebung der Stundenkontingente beziehungsweise Einschränkung der Wahlmöglichkeiten bei sogenannten „weichen Fächern“ zur Folge hat.

Als Ergebnis kann festgehalten werden: die politische Kernthese hinter den OECD-Studien heißt „Stärken des Humankapitals zugunsten eines Wirtschaftswachstums und wirtschaftlichen Wohlergehens in Europa, Gesundheit, soziale Integration – mehr Bildung schafft höhere Beschäftigungsraten“. Laut OECD-Studie gibt es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Investitionen pro Schüler/Schülerin und der geringen Qualität der Bildungsleistung der Systeme. Allerdings lässt sich anhand der gemessenen Ergebnisse eine längere Verweildauer der Studierenden im Tertiärbereich gerade bei den Ländern feststellen, welche im Lese- und Mathematikbereich bei 15-Jährigen so gut abgeschnitten hatten. Wie steht es also mit der eigentlichen Effektivität der jeweiligen gesamten Bildungssysteme? Ebenso weist die hohe Abbrecherquote der

88 Vgl. Abschn. 4.1

89 Dies wird sichtbar zum Beispiel an der Einführung von Zentralabitur, Vergleichsarbeiten und anderer evaluierungsfähiger Maßnahmen. Näheres zu den Europarichtlinien, die solche und ähnliche nationale Auswirkungen haben, vgl. Abschn. 1.3.1.

Studiengänge auch auf mögliche Missstände im Sekundarbereich der OECD-Länder.

Diese Beobachtungen lassen das vielerorts bereits diskutierte Testergebnis der Drittklassigkeit Deutschlands in einem neuen Licht erscheinen, was sich ja durch die Analyse der Testformate zur Lesekompetenz ebenfalls bestätigte.⁹⁰ *PISA ist im Ergebnis als politischer Anlassgeber zu intendierten Bildungsreformen zu verstehen*, welche an der Basis bereits sichtbare Auswirkungen zeigen.

1.2 Lebenslanges Lernen in Europa – Reaktionen auf die internationalen Bildungsstudien

Die OECD-Vergleichsstudien hatten und haben seit jeher erheblichen Einfluss auf die bildungspolitischen Strategien der unterschiedlichen EU-Gremien. So hat die Europäische Kommission in zahlreichen Verlautbarungen, den sogenannten Farbbüchern⁹¹, ihren ausdrücklichen Willen zu einer Übernahme von Bildungsverantwortung bekundet, welche auch Bereiche berührt, die als Domäne der Religionspädagogik angesehen werden können. Der zunehmend globale Druck auf die europäischen Standorte für Forschung, Entwicklung und Beschäftigung macht ein *lebenslanges Lehren und Lernen* erforderlich, das die Bürgerinnen und Bürger befähigt, auf der Grundlage einer guten schulischen Allgemeinbildung und einer beruflichen Bildung in Eigenverantwortung neue Beschäftigungsverhältnisse einzugehen. Die differenzierte und gute Bildung im Sinne einer Aus- und Weiterbildung stellt die letzte Ressource der sogenannten Industrieländer im Kampf um internationale Standortvor-

90 Vgl. 1.1.5 und 1.1.6.

91 Die Europäische Kommission unterscheidet die *Grünbücher* als veröffentlichte Mitteilungen, die als Diskussionsgrundlage über einen bestimmten Politikbereich dienen sollen. Leitend ist hierbei der Gedanke des offenen Konsultationsprozesses, in welchen sich interessierte Dritte, das heißt Organisationen und/oder Einzelpersonen, einschalten können. Aus den Ergebnissen einer solchen Vernetzungsarbeit können legalistische Maßnahmen durch die EU erwachsen. Die *Weißbücher*, die häufig aus den Grünbüchern entstehen, dienen als Vorschlagspaket der Europäischen Kommission zur weiteren Ausgestaltung in bestimmten Politikbereichen der Europäischen Union. Vgl. hierzu: http://europa.eu/documents/comm/index_de.htm (gelesen am 26.8.06).

Für alle Schriften wird das Kürzel KOM für die Herausgeberschaft der EU-Kommission verwendet.

teile dar. Die USA und – wie die jüngsten Entwicklungen im biotechnischen Bereich zeigen, auch Südostasien – werden hier als große Konkurrenten in Sachen Forschung, Entwicklung, in den Medienbereichen und in der Bildung angesehen. Mit diesen bildungspolitischen und auch wirtschaftlichen Herausforderungen sieht sich die EU-Kommission konfrontiert, nach eigenen Angaben liege die Schwäche Europas in der starken Zersplitterung des Marktes aufgrund der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas.⁹² *Der unternehmerische Hemmschuh „Pluralismus“* habe in der kognitiven Gesellschaft auch zur Konsequenz, dass es eine Spaltung zwischen denjenigen gibt, die solche Entwicklungen wahrnehmen und auswerten können und denjenigen, die am Rande der Gesellschaft von ihrer Unterstützung leben. Deshalb müsse dieser Abstand zwischen den Gruppen verringert und die gesamten Humanressourcen besser gefördert werden. Dazu sollen vor allem bezüglich der Informations- und Kommunikationstechnologien Maßnahmen zur Stärkung der Humanressourcen ergriffen werden, da die Produktion von Gütern und Dienstleistungen immer stärker auf Wissen beruhen wird.⁹³

1.2.1 Lehren und lernen. Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft

Im Weißbuch „Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“⁹⁴ hat die EU-Kommission ihr grundlegendes Verständnis zu Bildungsfragen angesichts solch großer gesellschaftlicher Veränderungen niedergelegt. Zahlreiche Folgeschritten beziehen sich immer wieder auf dieses Weißbuch, das das vom EU-Parlament und Rat ausgerufenen „Europäische Jahr für lebenslanges Lernen“ vorbereiten sollte.

Die Ansicht, wie mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa umzugehen sei, ist interessant: Wirtschaftlich gesehen hemmt ein solcher Pluralismus der Sprachen- und Kulturvielfalt das Marktgeschehen, so dass die USA insbesondere im Multimediabereich und vor allem im Bildungsbereich besonders stark sei. Andererseits findet sich in der-

92 Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, KOM (95) 590, November 1995, <http://europa.eu.int> (gelesen am 25.6.06), 27.

93 Grünbuch Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch, KOM (96) 389, Juli 1996, 30.

94 Weißbuch Lehren und Lernen (1995), a.a.O.

selben Schrift ein *Bekanntnis zur kulturellen Vielfalt als Grundlage einer fortschrittlichen Gesellschaft*:

„Die Zukunft der europäischen Union, ihre Wirkung ergeben sich weitgehend aus ihrer Fähigkeit, die Entwicklung dieser kognitiven Gesellschaft zu begleiten. Dabei geht es vor allem darum, sie zu einer gerechten, fortschrittlichen Gesellschaft zu gestalten, die sich auf kulturellen Reichtum und kulturelle Vielfalt gründet. Es gilt, die Voraussetzungen zu schaffen, um ein ständiges, das Leben begleitende Streben nach allgemeiner und beruflicher Bildung zu stimulieren. Ein permanenter und breiter Zugang zu verschiedenen Wissensformen muss möglich werden. Auch muss der vom einzelnen erworbene Wissensstand zum Gradmesser für die individuelle Leistungsfähigkeit erhoben werden, dessen Definition und Anwendung möglichst eine Gleichbehandlung der Arbeitnehmer garantiert.“⁹⁵

Dieses Zitat fasst sechs Kernaspekte europäischer Bildungspolitik zusammen:

1. Die EU muss die Gesellschaft der Zukunft, die als kognitiv bezeichnet wird und auf kultureller Vielfalt beruht, angemessen begleiten.
2. Die Bildungssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung tragen hierzu eine herausragende Verantwortung.
3. Dies hat ein lebenslanges Lernen zur Folge, welches auf dem Grundsatz beruht, allen alles permanent zu lehren.⁹⁶
4. Ausgangspunkt ist der europäische Bürger, dessen Motivationshintergründe Bildung zu erlangen angeregt und gefördert werden sollen.

95 Weißbuch Lehren und Lernen (1995), a.a.O., 7.

96 Die EU-Kommission hat sich zum lebenslangen Lernen mit der Verlautbarung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, KOM (2001) 678 vom 21.11.01, <http://europa.eu.int> (gelesen am 25.6.06) noch einmal detailliert geäußert, die Gedanken werden hier aber schon grundgelegt. Die Perspektive „Vom Lehren zum Lernen“ ist von mir hier im Titelwortlaut umgestellt worden, um den indirekten Bezug dieser Schrift auf das Werk von Johann Amos Comenius besser zum Ausdruck zu bringen, welches er in seinem Grundlagenwerk *Pampaedia – Allerziehung* (veröffentlicht erstmals 1677, vgl.: Schaller, Klaus Hg.: *Pampaedia – Allerziehung* von Johann Amos Comenius, Schriften der Comeniusforschung Bd. 20, Sankt Augustin 1991, 303.) niederlegte. Der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen ist in den 90er Jahren sowohl auf der EU-Ebene als auch in der Pädagogik erfolgt. Zur Zeit finden sich immer wieder Formulierungen, wie zum Beispiel „von der Input- zur Output-Orientierung in der Bildung. An zahlreichen Stellen der EU-Bildungsschriften finden sich immer wieder Hinweise auf den Gedanken, allen Bürgern Europas alle Bildungschancen jederzeit zu eröffnen. Zudem trägt das Aktionsprogramm der EU zur Schulbildung den Namen COMENIUS.