

**Vom Ergebnis der PISA-Studie fühlt sich die gesamte deutsche Öffentlichkeit betroffen**

Das Thema „PISA-Studie“ hat auch über ein Jahr nach Veröffentlichung der Ergebnisse dieser weltweit durchgeführten Untersuchung zum Wissenstand 15jähriger Schüler und Schülerinnen noch nichts an Aktualität eingebüßt.

Die unerwartet schlechten Resultate für Deutschland haben Rat- und Fassungslosigkeit ausgelöst. An Deutschland als das Land der Dichter und Denker glaubten viele schon lange nicht mehr, aber dass unser Bild von Deutschland als Exportnation (nicht nur von Industriegütern, sondern auch) von Bildung und Wissen nun so schief hängt wie der Turm von Pisa, das kann auch der einfache Bürger nur schwer verdauen.

Prof.K.J. Tillmann, Mitglied des Konsortiums für Deutschland der von der OECD durchgeführten Pisa-Studie, bringt die allgemeine Stimmungslage auf den Punkt: „Das Ergebnis dieser Studie ist nicht nur eine Angelegenheit des Bildungspersonals der höheren Ränge, sondern die gesamte Öffentlichkeit fühlt sich davon betroffen!“

Worum genau ging es nun in dieser viel diskutierten Studie?

**Geprüft wurden keine einstudierten Lehrinhalte, sondern die Handlungsfähigkeit im Alltag**

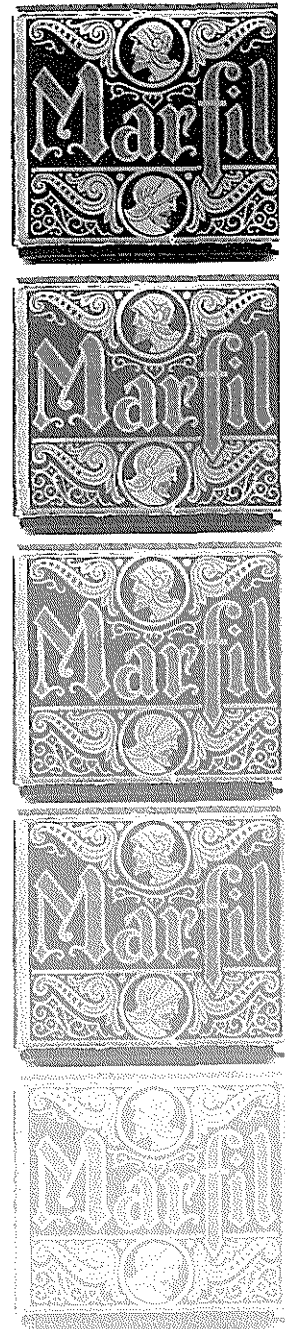
Die PISA-Studie wurde im Jahr 2000 von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) in 32 Ländern an rund 180.000 15jährigen Schülern und Schülerinnen zu den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften und fächerübergreifende

Kompetenzen durchgeführt, wobei der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz lag. Nach der Timms Studie (1997/2000) handelt es sich dabei um die weltweit bisher umfangreichste Untersuchung zu diesem Thema, die zudem als fortlaufendes Projekt mit weiteren Erhebungsphasen in den Jahren 2003 (Schwerpunkt mathematische Grundbildung) und 2006 (Schwerpunkt naturwissenschaftliche Grundbildung) geplant ist.

Die Datenerhebung durch Zufallsstichprobe an zwei Tagen in je vier Stunden erfolgte in Deutschland an ungefähr 5000 fünfzehnjährigen SchülerInnen in 219 Schulen aller Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule), und zwar klassenunabhängig. Innerhalb Deutschlands fand außerdem ein Bundesländervergleich statt (PISA-E), für den nochmal Stichproben von ca. 50.000 SchülerInnen an 1.479 Schulen in 16 Bundesländern gezogen wurden.

Nun könnte der Skeptiker die Aussagekraft einer so gigantisch angelegten Studie erst einmal in Frage stellen und bezweifeln, dass man den Bildungsstand eines Jahrganges wirklich auf diese Art und Weise international vergleichbar machen könne. Voreingenommenheiten dieser Art lösen sich jedoch bei genauerer Betrachtung des PISA-Ansatzes rasch auf: Nicht das Abfragen von gelerntem Stoff und curricularen Fähigkeiten war das Ziel von PISA, sondern geprüft wurde die grundlegende Fähigkeit, sich im Alltag zurecht zu finden, und zwar mittels unterschiedlicher Aufgabenstellungen verschiedener Schwierigkeitsgrade. Die untersuchten Kompetenzen lassen sich anschaulich in dem Begriff „literacy“ zusammenfassen, welcher die Aspekte Verständnis, Orientierung, Handeln und Alltagsbewältigung beinhaltet.

**CARMEN SYMALLA**  
**INSTITUTO DE IDIOMAS**  
**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



**DER „PISA-SCHOCK“ (TEIL 1)  
KIPPT DAS DEUTSCHE  
BILDUNGSSYSTEM ?!**

Es geht in allen Bereichen um den Anwendungsbezug im „richtigen“ Leben – ein Ansatz also, der die Grundvoraussetzung einer funktionierenden Gesellschaft beleuchtet.

### Ungenügende Lesekompetenz : Über ein Fünftel der Befragten gehören zur gesellschaftlichen „Risikogruppe“

Das Ergebnis für den Bereich „Lesen“ ist insofern besonders aufschlussreich, als das Lesen die Basiskompetenz für die erfolgreiche Bewältigung der anderen Aufgabenbereiche (Mathematik, Naturwissenschaften, etc.) darstellt. Wer also in diesem Bereich schwache Ergebnisse zeigte, konnte dies auch nicht durch höhere Leistung in den anderen Bereichen ausgleichen.

Unter „Lesekompetenz“ wird nicht die Fähigkeit zur literarischen Interpretation, sondern zum pragmatischen Umgang mit Gebrauchstexten verstanden. Textarten waren sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte wie Fahrpläne, Graphiken, Karten und Tabellen. Für jeden Text wurden fünf Aufgaben unterschiedlicher Kompetenzstufen gestellt, wobei Stufe 1 das absolute Minimum für die Bewältigung einer Alltagssituation darstellt. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach den Merkmalen eines guten Sportschuhs, welche im Text in einer syntaktisch eindeutigen Aufreihung genannt werden:

„.....Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten*: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen*, um Verstauchungen, Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Stabilität* bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er *Stöße dämpfen*, besonders bei

Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen. ....“

#### Frage der Kompetenzstufe 1

“An einer Stelle im Text heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“ Welche Kriterien sind dies?“

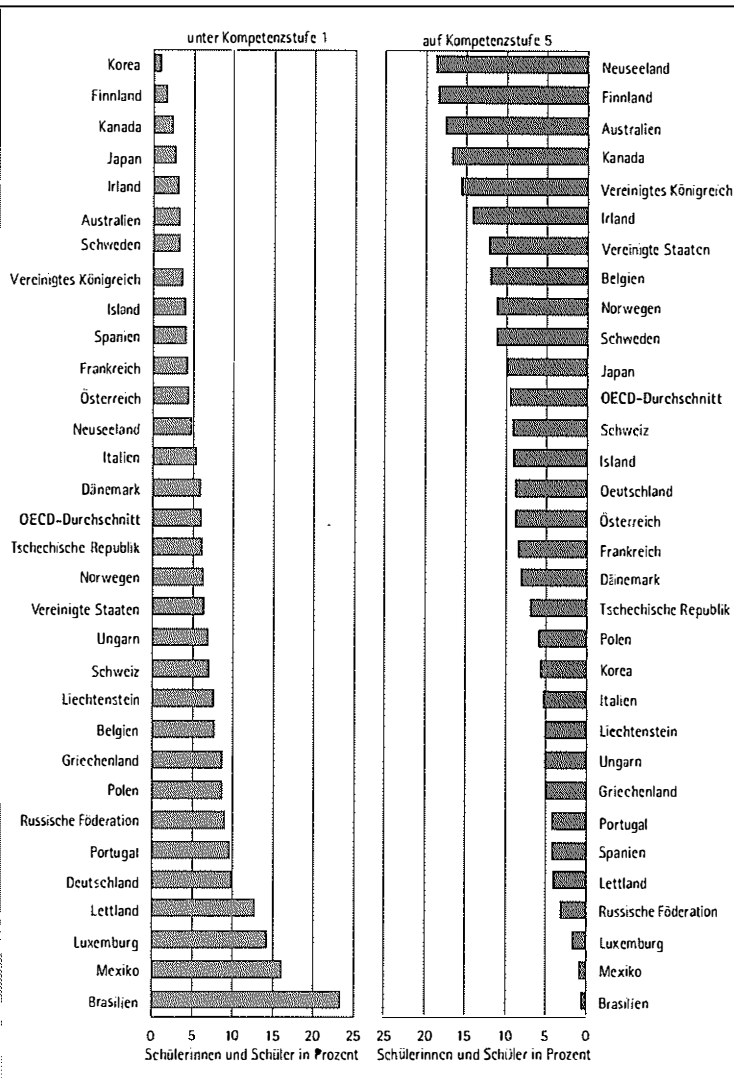
Der Durchschnitt der erzielten Kompetenzstufen ergibt den Mittelwert, welcher für Deutschland bei 484 liegt; damit gehören wir zum unteren Drittel. Erschütterung hat jedoch nicht nur dieser Wert an sich, sondern vor allem der unerfreulich breite Streuwert für Deutschland hervorgerufen (SCHAU-BILD 1). Die Gruppe mit extrem schlechter Leistung (linke Seite) ist auffallend groß und wird in keinster Weise durch Spitzenleistungen (rechte Seite) kompensiert. Im internationalen Vergleich liegt die relativ kleine Gruppe der Kompetenzstufe 5 mit 8,8 % auf der Mitte, jedoch haben 12,7% nur Kompetenzstufe 1 erreicht und ganze 9,9 % waren nicht einmal in der Lage, die Aufgaben der niedrigsten Kompetenzstufe zu lösen.

SchülerInnen der Kompetenzstufen 0 und 1 aber werden als „*Risikogruppe*“ für die gesellschaftliche Integration betrachtet, da sie nicht in der Lage sein werden, auf elementarem Niveau zu lesen und den minimalen Anforderungen im Berufsleben (z.B. einer Prüfung an der Industrie- und Handelskammer) zu genügen.

Mit dem alarmierenden Ergebnis einer Risikogruppe von 22,6 % hält Deutschland eine traurige Spitzenreiterposition inne, welche die ernstzunehmende Gefahr der Marginalisierung von knapp einem Viertel der Bevölkerung in sich birgt und ein Auseinanderbrechen des gesellschaftlichen Gefüges zur Folge haben kann. (So betrachtet hat die allgemeine Beunruhigung über die Pisa-Ergebnisse zweifelsohne ihre Berechtigung ...)

#### Prototyp der Bildungsbenachteiligung ist der „arme Sohn ohne Land“

Wer aber sind sie nun, die „Verlierer“ im deutschen Bildungssystem und die potenziellen Mitglieder der gesellschaftlichen Risikogruppe?



1. SOZIALSCHICHTZUGEHÖRIGKEIT

Deutschland ist Weltmeister in sozialer Segregation, was bedeutet, dass in keinem anderen Land die geringe Kompetenzentwicklung so stark an die soziale Herkunft gebunden ist wie hier. Im Klartext heißt das.

Die SchülerInnen der Risikogruppe, deren Leistungen nicht über die Kompetenzstufe 1 hinausgehen, entstammen zu 25- 35 % der Arbeiterschicht und zu 50 % dem zugewanderten Teil der Bevölkerung. (In dieser Hinsicht gibt es übrigens keinen nennenswerten Unterschied zwischen alten und neuen Bundesländern.)

Wer also nicht den wohlhabenderen Schichten der Gesellschaft angehört, hat kaum Chancen, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen - trotz aller bisheriger Bildungsreformen schaffen es auch heutzutage nur 12 % der Arbeiterkinder ans Gymnasium!

Wer da nun behauptet, man müsse soziale Ungleichheit in Kauf nehmen, um auf der anderen Seite Spitzenleistungen zu erbringen, der sei auf Länder wie Finnland, Kanada und Japan verwiesen: Die nämlich beweisen durch ihre Ergebnisse, dass gleiche Bildungschancen für alle durchaus mit hervorragenden Leistungen einer Spitzengruppe zu vereinbaren sind!

2. GESCHLECHTSSPEZIFITÄT

Bezogen auf die hier analysierte Basiskompetenz Lesen gilt eine international durchgängige Tendenz in ausgeprägtem Maße auch für Deutschland: Die Jungen zeigen gegenüber den Mädchen eine deutlich schwächere Lesekompetenz.

Lesekompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit der Leseaktivität außerhalb der Schule. Mit 42% der Jugendlichen, die „nicht zum Vergnügen“ lesen, steht Deutschland auf einem betrüblichen Platz 42 der internationalen Rangliste. Das männliche Geschlecht schneidet hierbei recht erbärmlich ab: Der Aussage „Ich lese nur, wenn ich muss“ stimmten 51,8% der Jungen gegenüber 26,4% der Mädchen zu!

Sprach man 1967 noch der *„katholischen Arbeitertochter vom Land“* die geringsten Bildungschancen zu, so ist es nun der *Prototyp des „armen Sohnes ohne Land“*, der bildungsmäßig am Rande der Gesellschaft steht: *„arm“*, weil die Risikogruppe in einem extrem hohen Ausmaß den unteren sozialen Schichten entstammt; *„Sohn“*, weil die Jungen im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse als die Mädchen aufweisen; *„ohne Land“*, weil Kinder aus Migrantenfamilien die niedrigsten Bildungschancen besitzen.

Diese drei Merkmale erfordern eine genauere Betrachtung:

Auch der Hinweis auf die besseren Ergebnisse der Jungen in den Naturwissenschaften vermag das Bild nicht geradezurücken – gegenüber dem Vorsprung der Mädchen im Bereich Lesen (38 Punkte) sind jene Vorsprünge vergleichsweise unbedeutend (Mathematik: 18 Punkte, Naturwissenschaften: 2 Punkte).

### 3. MIGRATIONS HinterGRUND

20% der untersuchten SchülerInnen stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, wobei entweder nur ein Elternteil oder beide einem anderen Kulturkreis entstammen.

Die Kinder aus bikulturellen Familien mit nur einem zugewanderten Elternteil, bei denen zu Hause Deutsch gesprochen wird, entsprechen in ihrem Ergebnis fast den reindeutschen Familien.



Demgegenüber schneiden die Kinder aus Familien, in denen *beide Elternteile Migranten* sind und die zu Hause kein Deutsch sprechen, *extrem schlecht* ab: 48% von ihnen gehören der Risikogruppe an und erreichen damit nicht die gesellschaftlich erforderlichen Mindestkompetenzen. Besonders benachteiligt sind hier zudem Migrantenkinder, deren spezifischer Ursprungskulturkreis sich stark von dem der Deutschen unterscheidet, wie z.B. die Türkei.

Diese Tatsache könnte nun leicht dazu verführen, den Migranten die Schuld an dem schlechten gesamtdeutschen Ergebnis zuzuschieben. Weit gefehlt! Abgesehen davon, dass auch andere Länder einen hohen Ausländeranteil aufweisen und trotzdem ein wesentlich besseres Resultat erzielen konnten,

kämen die Deutschen auch ohne Berücksichtigung der Migrantenkinder nur auf den knapp am OECD-Durchschnitt liegenden Wert von 495!

### Auf der Suche nach dem Sündenbock: Wer ist schuld an der Bildungsmisere?!

Nachdem der erste Schock über das miserable Ergebnis halbwegs überwunden war, ging es auf die Suche nach dem Schuldigen: Die mangelnde Vorbereitung auf die Anforderungen des Lebens? Das frühzeitig klassifizierende dreigliedrige Schulsystem? Die unzulängliche didaktische Ausbildung der Lehrkräfte? Die unterlassene Integrationshilfe für Migrantenkinder? Unterforderung oder Überforderung der SchülerInnen? Fehlende Einbindung der Eltern in Bildungsaufgaben?

Aus den unzähligen Meinungsbildern liegen folgende *Sündenbock-Kandidaten* auf den ersten drei Plätzen: Bildungssystem, Lehrkräfte und Eltern.

#### 1. DAS BILDUNGSSYSTEM

Die mit Abstand größten Schuldzuweisungen treffen das deutsche dreigliedrige Bildungssystem. Die in dieser Art international einzigartige Aufteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium nimmt eine unerbittliche Klassifizierung von „stark“, „mittel“ und „schwach“ bereits im zarten Alter von 10 Jahren vor und steckt das heranwachsende Wesen in eine Schublade von Schichtenzugehörigkeit, aus der es trotz aller alternativen Bildungswege

(Abendschule, zweiter Bildungsweg, etc.) nur mit größter Anstrengung wieder herauskommt.

Lediglich Österreich kann mit einem vergleichbar selektiven Schulsystem aufwarten, wobei dieses in den Konsequenzen wesentlich mildere Auswirkungen zeigt: von 65% der Hauptschüler schaffen immerhin 50% den Sprung aufs Gymnasium.

Demgegenüber differenziert der überaus größte Teil aller Länder nicht schon nach der 4., sondern erst nach der 9. oder 10. Klasse, was im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie zu der Einsicht geführt hat, dass eine spätere Separation der SchülerInnen zur besseren Leistungen führt.

So ist es nur logisch, dass sich in Deutschland zwei Fronten unerbittlich gegenüber stehen, nämlich diejenigen, die den Grund alles Übels in einem Dreiklassen-Schulsystem sehen, und diejenigen, die angesichts einer solch tiefgehenden Reformdebatte lieber den Kopf in den Sand stecken und Lösungen an der seichten Oberfläche suchen möchten.

Sicherlich sind diejenigen Stimmen berechtigt, die darauf hinweisen, dass ein stärker integriertes Schulsystem nicht das Problem der schichtenspezifischen Differenzierung löst. Nachdenklich stimmt zudem die Tatsache, dass die Gesamtschulen im PISA-Testergebnis keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich zu den anderen Schulformen aufweisen.

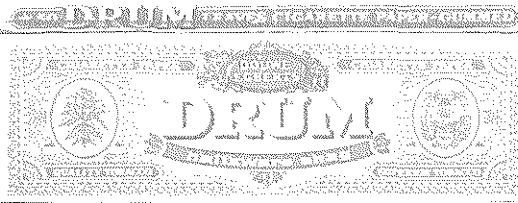
Aus dem Gesagten lassen sich zwei für das deutsche Bildungssystem charakteristische Tendenzen ableiten, nämlich die Neigung zur Trennung von Ungleichem und, infolgedessen, die Neigung zur Homogenisierung. Dies zeigt sich nicht nur an der Grundstruktur unseres dreigliedrigen Schulsystems, welches international die homogensten Gruppen vorweisen kann, sondern generell sind in Deutschland dem Umgang mit „Differenzen“ auffallend enge Grenzen gesetzt. So werden „förderungsbedürftige“ Schüler stärker als in anderen Ländern auf die Sonderschule verwiesen, die leider häufig schon den Status von Behindertenschulen innehat. Auch das Sitzenbleiben –in vielen Ländern unbekannt– ist eine Form von Homogenisierung, von der häufig

Gebrauch gemacht wird: circa 25% aller Schüler bleiben einmal in ihrer Schullaufbahn sitzen, und von den untersuchten Fünfzehnjährigen befinden sich 17,5% in der 8.Klasse, 49% in der 9.Klasse und 23,5% in der 10. Klasse. Auch die starke Zurückstellung deutscher Kinder vor dem 1.Schuljahr und/oder ihre Einweisung in den Schulkindergarten ist bezeichnend für die Scheu vor zu großer Heterogenität.

Was steht hinter dieser Tendenz zur Klassifizierung? Die Priorität einer Einteilung in möglichst homogene Gruppen beruht selbstverständlich auf der Annahme, dadurch die Entwicklung des Einzelnen optimal fördern zu können. Genau hier aber könnte ein falscher Ansatz verborgen liegen: Es hat sich gezeigt, dass homogenere Gruppen nicht automatisch die Lernkompetenz erhöhen, sondern sogar das Gegenteil hervorrufen können. Ein Beispiel hierfür ist die Tatsache, dass Schulkindergartenkinder (d.h. die von der Einschulung zurückgestellten Kinder) später zu den schlechteren gehören, oder dass bestimmte Lernziele wie „Transfer“ in homogenen Gruppen der Hauptschule erst gar nicht angestrebt werden.

Ein zweites Merkmal der deutschen Schulen erweist sich im internationalen Vergleich als Nachteil, und zwar das System der Halbtagschule. Während in allen Ländern mit Spitzenergebnissen eine Form der Ganztagschule fest etabliert ist, kämpfen in Deutschland berufstätige Mütter und Väter um eine Unterbringung ihrer Kinder nach Schulschluss, d.h. um die Mittagszeit, in einem der spärlich vorhandenen „Horte“. Mit Ausnahme von Berlin liegt der Anteil staatlicher Ganztagschulen bei maximal 9% in Brandenburg, Hamburg, Hessen, und bei 1% -5 % in den restlichen Bundesländern.

Der Wert der Ganztagschule liegt nicht nur darin, berufliche und familiäre Pflichten optimal mit dem Bildungsanspruch für Kinder zu vereinbaren, sondern vor allem fängt diese Schulform die Außenseiterrolle sozial schwacher und benachteiligter Schüler auf. Die zeitlich wesentlich umfassendere und intensivere schulische Betreuung wirkt einer sozialen Segregation wie der in Deutschland entgegen. Das Fehlen einer solchen integrativen Instanz hat bei uns beklagenswerte Spuren hinterlassen.



Auf der Suche nach weiteren Schwachpunkten ist es unerlässlich, auch der Finanzpolitik im Bildungssektor auf den Zahn zu fühlen. Der Bildungsstand eines jeden Heranwachsenden hat seine Wurzeln im Grundschulbereich und auch im Vorschulsektor. Logischerweise sollte die Grundschule der Ansatzpunkt aller bildungspolitischen Überlegungen sein, jedoch überwiegt in der Praxis die umgekehrte Denkform bezüglich der Bildungsinvestition:

Während die Sekundarstufe II eine überproportionale finanzielle Förderung genießt und die universitäre Ausbildung sogar weitgehend kostenfrei ist, verfügt die Primarstufe über eine vergleichsweise bescheidene personelle und materielle Ausstattung. Der Kindergarten gar muss aus privaten Mitteln mitfinanziert werden, verfügt über Erziehungspersonal mit wesentlich geringerer beruflicher Qualifikation als die Schule, und entspricht zudem in seinem quantitativen Angebot bei weitem nicht der Nachfrage. Demgegenüber garantiert der Staat in den meisten anderen Ländern eine kostenlose Vorschulausbildung, während für die Universität Gebühren erhoben werden.

Wie Bundespräsident Johannes Rau feststellte, sind bei uns: „... die kleinsten Kinder in den größten Klassen und die größten Kinder in den kleinsten Klassen.“ Für die Basiserziehung und -ausbildung in Kindergarten und Grundschule wird am wenigsten getan und investiert, und erst bei zunehmender Selektion der Heranwachsenden in den höheren Klassen wird der Staat in seiner Unterstützung großzügiger.

Ein solcher bildungspolitischer Ansatz zielt auf die Förderung einer akademisch orientierten Elite, nicht aber auf Breitenbildung mit dem Anspruch auf Chancengleichheit.

Zu der unangemessen proportionierten Bildungsinvestition gesellt sich noch das Problem der mangelnden Qualität der Lernmittel, verursacht durch massive Lernmittelkürzungen: Gegenüber 274 Millionen (umgerechnet) Euro im Jahr 1991 wurden in diesem Jahr nur 274 Millionen Euro investiert, und dies bei einer Erhöhung der Schüleranzahl um mehr als eine Million und einer Verteuerung der Buchpreise um fast 30%. Die Folgen liegen auf der

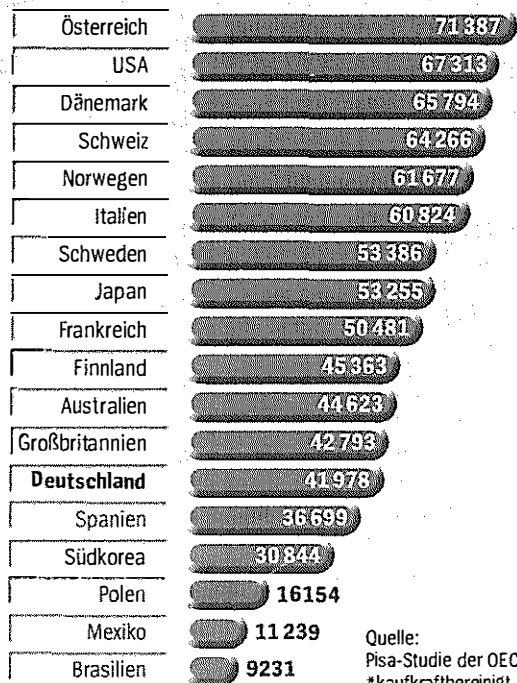
Hand: Veraltete Bildungsmedien wie Schulbücher, Atlanten, Karten sind einem praxisnahen und wirklichkeitsorientierten Unterricht sicher alles andere als förderlich.

SCHAUBILD 2 verdeutlicht die Position Deutschlands hinsichtlich seiner Investitionen in die Bildung der 6- bis 15-Jährigen. Der Platz im unteren Drittel verwundert im Anschluss an das Gesagte nicht, eine weitere Tatsache jedoch macht stutzig: Auch Länder wie Finnland, Japan und Australien, die hervorragende PISA-Ergebnisse erzielt haben, liegen finanzpolitisch nicht an der Spitze, und Korea mit seinen Spitzenresultaten investiert sogar weniger pro Kopf als Deutschland!

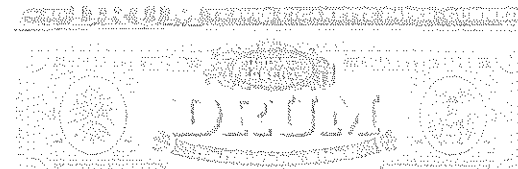
Mangelnde Finanzen werden gerne als Entschuldigung für alles gebraucht – vielleicht aber geht es gar nicht vorrangig um die Frage, wie viel sondern wie investiert wird!?

### Der Preis des Wissens

Gesamtausgaben pro Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr in Dollar\*



M



Neben dem quantitativen, qualitativen und strukturellen Missverhältnis der bundesdeutschen Bildungsinvestition zeigen auch die Proportionen von Unterrichtszeit und Unterrichtsinhalt ein ungünstiges Verhältnis: Ein Stundenausfall von bis zu 25% weist auf gravierende – selbstverständlich auch finanzpolitisch begründete – Mängel im System der Unterrichtsvertretung hin. Die Qualität eines Unterrichtes, der das gleiche Pensum in wesentlich geringerer Zeit zu vermitteln versucht, sinkt zwangsläufig.

Das Problem der Zeitknappheit verschärft sich abermals angesichts der übervollen Lehrpläne: Der Ruf nach „Entrümpelung von Lehrplänen“, die einfach nicht mehr zu schaffen seien und zudem an den praxisorientierten Erfordernissen vorbeiliefen, wird immer lauter.

Überforderung führt selten zu positiven Ergebnissen – vielleicht sollte die Devise hier „Weniger ist mehr“ lauten ?!

Das geschilderte Missverhältnis findet sich kurioserweise in umgekehrtem Maße im Bereich der vorschulischen Erziehung wieder: Bezüglich der Kindergärten wird von Unterforderung gesprochen, da hier verpflichtende Lehr- und Lernprogramme mit Fremdsprachenunterricht und Computererfahrung wie in den Erfolgsländern Japan und Korea fehlen. „Nur Spielen“ bis zur Einschulung sei einfach zu wenig und würde die Kapazitäten eines Kindes in diesem Alter viel zu wenig nutzen, lautet die Kritik. Zwischen Kindergarten und Grundschule bestehen allenfalls lockere Beziehungen, z.B. in Form eines Schulbesuches kurz vor der Einschulung, sie werden jedoch nicht als inhaltlich aufeinander aufbauende Erziehungsinstitutionen begriffen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Bildungssystem in seiner Grundstruktur sowie in seiner Konzeption von Zeit und Inhalt Ausgangspunkt für Verbesserungen sein muss.

Wie aber steht es mit den eigentlichen Wissensvermittlern, den Lehrern?

## 2. DIE LEHRKRÄFTE

Natürlich stehen auch diese im Kreuzfeuer der Kritik: SchülerInnen, aber auch vor allem Eltern sehen das

Versagen ihrer Zöglinge in der Unfähigkeit des Lehrpersonals begründet. Die PISA-Studie bietet dazu ein erschreckendes Ergebnis: Bei der Bitte um Einschätzung der Lernerkompetenzen und Lernschwierigkeiten („Welche Schüler in Ihrer Klasse sind besonders schlecht?“) gab es eine Trefferquote von nur 10%! Woran liegt es, dass die Lehrenden ihre eigenen SchülerInnen zu 90% falsch eingeschätzt haben? Ausbildungsdefizite? Interessenlosigkeit? Überforderung?

Eine Standarderklärung ist natürlich die „unzumutbare“ Klassenstärke von durchschnittlich 30 Teilnehmern mit der entsprechenden Heterogenität. Den Zusammenhang von Klassengröße und Klassenleistung relativiert die PISA-Studie jedoch insofern, als eine Klassenstärke von 25-30 im Normalbereich liegt und Länder mit sehr guten Ergebnissen wie Japan sogar bis zu 40 Schüler pro Klasse haben. Weiterhin verweist Tillmann auf Untersuchungsergebnisse, die besagen, dass sich das didaktische Verhalten der Lehrer auch bei geringerer Klassenstärke nicht wesentlich ändert.

Festzuhaltende Lehrerdefizite sind neben der bemängelnswerten Einschätzung von Schülerkompetenzen auch die unterentwickelte Fähigkeit, mit Heterogenität umzugehen und unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb einer Lernergruppe gerecht zu werden. Dieses Merkmal entspricht der bereits erwähnten Tendenz zur immer stärkeren Klassifizierung in immer homogenere Grüppchen. Da, wo das Prinzip der Einheitlichkeit nicht klar genug hervortritt, ist der pädagogisch-didaktische Dialog vom Scheitern bedroht.

Die Ursachen für die genannten Defizite sind sicherlich vorwiegend in einem Lehrerausbildungssystem zu suchen, das unzureichend auf die Erfordernisse und Bedürfnisse der gegenwärtigen Schülergenerationen vorbereitet (s. Dieter Wolff in diesem mAGazin).

Die gravierendsten Mängel der gegenwärtigen Lehrerausbildung liegen zum einen in dem Auseinanderklaffen von theoretischem Fachwissen und pädagogisch-didaktischer Wissensvermittlung zum anderen in dem Auseinanderfallen von Lehrinhalten und deren Praxisrelevanz.



In den universitären Lehramtsstudiengängen werden zwar hochqualifizierte Wissenschaftler ausgebildet, das pädagogische Begleitstudium ist demgegenüber jedoch dürftig, beliebig und zu theoretisch. In der Tat kann es einem Referendar passieren, dass er mit Abschluss seines Staatsexamens nach sieben Jahren zum ersten Mal vor einer Klasse steht und erkennt, dass ihm sein profundes Wissen in Quantenphysik wenig nützt, wenn es darum geht, ein Minimum an Motivation für seinen Stoff zu erzeugen.

In der Ausbildung nach Lehrplänen von gestern sind viele Folgen des gesellschaftlichen Wandels noch kein Thema: Der Einzug der neuen Medien, der Trend zum lebenslangen Lernen, der Trend zur multikulturellen Gesellschaft mit all seinen Vorzügen und Konflikten.....das alles erfordert neue Formen des Lernens, in denen die Lerninhalte sinnvoll und sinngebend vermittelt werden müssen.

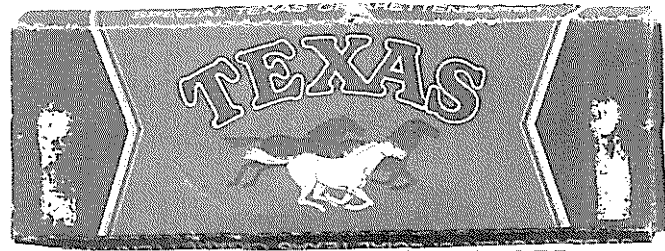
Der zweite Kritikpunkt, nämlich die geringe Praxisorientierung des Unterrichtes, lässt sich im internationalen Vergleich der PISA-Studie besonders gut am Beispiel Mathematik verdeutlichen:

Bei deutschen Schülern dominierte das *mechanistische, schematische Denken* und Routinerechnen, sie scheiterten jedoch *am problemlösenden Denken*, bei dem Kreativität und Gruppenprozesse gefordert sind. Formeln konnten wiedergegeben und „abgespult“ werden, aber wenn es darum ging, sie als Werkzeuge in einer konkreten Alltagssituation heranzuziehen, versagten die Denkmodelle.

Wo keine Anwendungsbezüge hergestellt werden, ist das Verhältnis zur Lebenswirklichkeit gebrochen und das Wissen hängt bedeutungslos „in der Luft“ – beides fördert weder Lernmotivation noch Lernintensität.

Das Gegenbeispiel Niederlande zeigt mit seinen hervorragenden Ergebnissen die Langzeitwirkung eines Konzeptes von anwendungsbezogener Mathematikdidaktik, in der die Benutzerorientierung des mathematischen Wissens klar im Vordergrund steht. Es sind jedoch keine schnellen Lösungen, die wirkliche Veränderung bewirken – immerhin haben die Niederlande 20 Jahre an ihrem Konzept gearbeitet!

Zu der Kritik an unangemessenen Lehrplänen und fehlenden Praxisbezügen gesellt sich der Ruf nach einer generellen Erneuerung der Lehrkräfte und ihrer didaktischen Orientierung:



Deutschland braucht neue Lehrer, und dies umso mehr, als das Phänomen der Überalterung gravierende Ausmaße angenommen hat: Im Schuljahr 2000/01 waren ganze 41,4% der Lehrer 50 Jahre und älter (Vergleich: 1992 nur 25,8%), und die Hälfte der 670 000 Lehrer wird in den nächsten 10-15 Jahren in Pension gehen.

Von der engagierten 68er Generation, die mit Elan, Idealismus und vielen neuen Konzepten versuchte, die Gesellschaft tiefgreifend zu verändern, haben inzwischen viele vor den institutionellen Zwängen und dem zermürbenden Lehralltag resigniert und sich darauf beschränkt, hier und da zur Verfügung stehende Freiräume nach ihrer persönlichen Überzeugung zu nutzen.

Demgegenüber hat sich eine neue, pragmatisch denkende und ideologiefreie Lehrergeneration – die der jetzt ca. Dreißigjährigen- herausgebildet, welche ihre Lehrtätigkeit primär als Job betrachtet, der ihnen den notwendigen Lebensunterhalt und auch noch etwas Spaß bringen soll.

Unter dem Stichwort „Spaß“ lassen sich weitere kritische Stimmen finden, nämlich diejenigen, die die Ursachen für die deutsche Bildungsmisere in einer allzu sanften Lehrpädagogik („Kuschelpädagogik“) zu sehen glauben: „Eine Spaßgesellschaft wie die unsrige provoziert auch eine Spaßpädagogik. Es geht aber Lernen nicht ohne Anstrengung!“, ließ ein renommiertes Mitglied des Deutschen Lehrerverbandes verlauten, und spricht damit all denjenigen von der Seele, die an eine Unterforderung der „verweichtlichen“ und



„verwöhnten“ deutschen Jugend glauben. Dass die Söhne und Töchter der deutschen Wohlstandsgesellschaft sich ihren Lebensstandard nicht so hart erkämpfen mussten wie die Generation ihrer Eltern, ist nicht von der Hand zu weisen. Aber ist gerade deren „laissez-faire“-Haltung verantwortlich für die schlechten PISA-Ergebnisse?!

Zumindest kommt die PISA-Studie zu der Schlussfolgerung, dass „anspruchsvolle Anforderungen förderlich für den Erwerb von Klassenkompetenz sind.“ Auch das Beispiel Korea unterstützt diese These: Korea gehört zu den sieben ärmsten Ländern der Welt, hat aber insgesamt überdurchschnittlich abgeschnitten und z.B. in Mathe bessere Leistungen als Bayern gezeigt. Ein Erklärungsmodell hierfür ist das Prinzip der Anstrengung, welches dort in positiver Weise gefördert wird. So heißt es bei schlechten Resultaten nicht: „Du taugst nicht dafür, lass das besser mal!“, sondern „Streng dich mehr an, dann schaffst du das schon!“. Die positive Bewertung des Anstrengungsprinzips spiegelt sich auch im Bewertungssystem wider, welches einem Großteil der Schüler „gute“ Leistungen bescheinigt und mit schlechten Bewertungen sehr zurückhaltend ist.



Wie dem auch sei – letztlich fällt eine mangelnde Motivation der Schüler immer wieder auf die Inkompetenz der Lehrer zurück, die eben ihrer Aufgabe, „Lernbereitschaft in den Schulen herzustellen“, nicht gerecht werden.

Die Lehrer aber fühlen sich ebenfalls überfordert in ihrer Rolle nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Erzieher und Psychologen, die Defizite und Versäumnisse der Erziehung der Eltern ausgleichen sollen.

Konsequenzen von Überforderung wie das Syndrom des „Ausgebranntsein“ („burn-out-syndrom“) und ihre häufige frühzeitige Pensionierung sind eine Tatsache, die auf die Schwierigkeiten dieses Berufes in der heutigen Zeit verweisen.

In keinem Verhältnis dazu steht ein weiterer Gesellschaftsfaktor, nämlich das geringe gesellschaftliche Prestige, das der Lehrerberuf bundesweit genießt: Das Ansehen der Studienräte ist seit 1966 in der demoskopischen Liste kontinuierlich auf weniger als die Hälfte gesunken und rangiert auf Platz 14 zwischen Journalist und Offizier. Im Gegensatz dazu steht der Lehrerberuf im europäischen Siegerland Finnland, wo Bildung als Investition in die Zukunft der Gesamtgesellschaft betrachtet wird, in der öffentlichen Wertschätzung auf den obersten Rängen.

Die positive gesellschaftliche Wertung eines Berufes, die sich auch in einer entsprechenden Bezahlung widerspiegelt, schlägt sich verständlicherweise in höherer Leistungsbereitschaft und Leistung der Lehrkräfte nieder und hebt damit die Qualifikation des Berufsfeldes insgesamt. Im gegenteiligen Fall sind negative Folgen in Form von schwächeren Leistungen der Lehrenden und demzufolge auch der SchülerInnen unausweichlich.

Die Lehrenden ernten Kritik, aber sie geben sie auch weiter – an die Eltern nämlich!

### 3. DIE ELTERN

Lehrende und Eltern schieben sich gerne den „schwarzen Peter“ zu, wenn es um das unzureichende Erbringen von Schülerleistung geht. Von der Vernachlässigung der Erziehungsaufgabe ist da auf der einen Seite die Rede, von der Unfähigkeit der Lehrkräfte auf der anderen....und miteinander gesprochen wird im Übrigen eher selten. Überspitzt gesagt, sieht die Realität im deutschen Klassenzimmer so aus:

Unkonzentrierte, unmotivierte, disziplinlose und aggressive, aber auch von mangelnder emotionaler Zuwendung und zerrissenen sozialen Zusammenhängen geprägte Schüler machen es dem Lehrer unmöglich, seinen Unterrichtsablauf

auch nur halbwegs nach Planung durchzuführen. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass der Aspekt der „Lernfreude“ in der PISA-Studie von deutschen Schülern eine äußerst niedrige Wertung erhielt.

Nun entwickelt ein Kind die grundlegenden Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Institutionen wie Schule und dem Lernen von klein auf in seinen familiären und sonstigen sozialen Zusammenhängen und erfährt über diese eine positive oder negative Wertung seiner Bemühungen, Anstrengungen und Leistungen. Ohne diese sozial-emotionale Anbindung koppeln sich schulische Lernprozesse ab von der sonstigen Lebenswirklichkeit des Kindes und verlieren für dieses an Bedeutung.

Wie sieht aber nun die „deutsche Familie“ aus, die diese Funktion der Wertorientierung erfüllen soll?

Der Begriff „Familie“ entspricht längst nicht mehr der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern spaltet sich auf in weitere Kategorien wie „patch-work-family“, „getrennt lebende/geschiedene Elternteile“ oder „alleinerziehende/r Mutter/Vater“. Die damit verbundene Beziehungsvielfalt und -dynamik (Trennung, neue Partner der Elternteile) und die räumliche Aufsplitterung (verschiedene Wohnorte von Vater/Mutter/Beziehungspersonen) verursachen beim Kind häufig eine emotionale Instabilität, welche verständlicherweise zu einer leistungsmindernden Unausgeglichenheit führt.

Zudem ist eine weitere Tatsache zum Normalfall geworden, nämlich die Arbeitstätigkeit beider Elternteile bzw. des erziehenden Elternteiles: In den alten Bundesländern sind mehr als 50%, in den neuen Bundesländern über 75% der Mütter von sechs- bis siebenjährigen Schulkindern berufstätig.



Diese Tatsache wirkt aufgrund der zeitlichen Unstimmigkeiten zwischen Arbeit und Schule gravierende Probleme der Betreuung auf: Die Arbeitszeiten des/der Elternteile inklusiv Anfahrtszeiten liegen in der Regel weit über den Unterrichtszeiten der deutschen Halbtagschule. Die Eltern, vor allem (alleinerziehende) Mütter sind oft völlig überfordert mit der dreifachen Anforderung von Beruf, Haushalt und Kindererziehung.

(Dass diese Problematik mit Hilfe des Ganztagschulsystems stark gemindert werden kann, zeigen die Spitzenreiter der PISA-Studie.)

Die Konsequenzen für die Kinder, die z.T. bereits vor Schulbeginn alleingelassen werden und einen großen Teil der Nachmittagsstunden sich selbst

überlassen sind, liegen auf der Hand: Neben mangelnder Hilfe bei der Verarbeitung des Schulalltags und ggf. Hausaufgabenhilfe ist es vor allem der Mangel an sozial-emotionaler Zuwendung und das Fehlen eines kontinuierlichen sprachlichen Austausches in Form von Fragen, Antworten Erzählen, Erklären, Zusammenfassen, Weiterführen etc. des Erlebten und Gelernten.

Der Wandel der Familienstruktur zeigt in einigen Bereichen nachteilige Auswirkungen auf die sprachlichen Prozesse: Vergleicht man den Anteil an „Gesprochenem“ in den traditionellen kinderreichen Familien mit dem Gesprächsvolumen in der von Stress und Zeitmangel gezeichneten Kleinfamilie, Einzelkind-Familie oder bei alleinziehenden Elternteilen, so wird eines deutlich: Sowohl die Sprechkultur als auch die Lesekultur in den Elternhäusern – beides wichtige Voraussetzungen für sprachgebundene schulische Leistungen – sind auf ein dürftiges Maß zusammengeschrunft.

Dem Bundesministerium für Familie zufolge widmen Eltern ihren 6-bis 12jährigen Kindern pro Tag durchschnittlich

- für Kinderpflege und Vorlese 45 Minuten (Mütter)  
4 Minuten (Väter),
- für Lernen 10 Minuten (Mütter)  
2 Minuten (Väter),
- Spiel, Sport, Spazierengehen 10 Minuten (Mütter)  
9 Minuten (Väter).

Die Angaben für 12- bis 16-Jährige liegen nochmals weit unter den genannten Werten.

Das Aufmerksamkeitsdefizit, unter dem viele Kinder demzufolge leiden, wird in erschreckendem Umfang von dem Medium Fernsehen, von Video, Videospielen und Computer aufgefangen. Die einseitige sinnliche Überreizung dieser Medien in Verbindung mit körperlicher Passivität, unregelmäßigen und zu kurzen Schlafenszeiten und einem großen Vaakum an direkter menschlicher Kommunikation führen zu jenen beklagenswerten Phänomenen, mit denen sich die Lehrer konfrontiert sehen:

Nicht nur von Konzentrationsstörungen, Übermüdung, Überreizung und Nervosität heimgesuchte Schüler gehören zum Schulalltag, sondern vor allem die emotionalen Defizite vieler Kinder drängen die Lehrenden in die Rolle der „Ersatzeltern“: Da wollen Grundschulkindern als erstes in den Arm genommen und gedrückt werden, und viele Heranwachsende sind erst dann für den Unterrichtsstoff aufnahmebereit, wenn sie sich die unverarbeiteten Ereignisse des Vortages von der Seele reden konnten.

Sowohl Lehrer als auch die Eltern fühlen sich den Rollenerwartungen, die an sie herangetragen werden, nicht mehr gewachsen. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderung ist ein *neues* Rollenverständnis von Nöten, eine neue Rollendefinition kann sich aber nur in wechselseitigem Miteinander von Schule und Elternhaus erfolgreich herausbilden.

Aus dem bisher Gesagten geht sicherlich hervor, dass schulischen Versagen nicht untrennbar von familiären Zusammenhängen gesehen werden kann. Andererseits ist Vorsicht bei der Analyse und den zu

ziehenden Konsequenzen geboten: Der geschilderte Prototyp des vom Elternhaus benachteiligten Schülers wird häufig allzu leichtfertig mit gesellschaftlichen Tatsachen wie „Berufstätigkeit der Mutter“ oder „Auseinanderfallen der traditionellen Familie“ in Verbindung gebracht. (Vor allem in konservativen Bundesländern wie Bayern, die im deutschen Ländervergleich der PISA-Studie Spitzenergebnisse erzielt haben.)

Den Gegenbeweis bieten hier die skandinavischen Länder, die es geschafft haben, in der PISA-Studie die oberen Rängen einzunehmen, ohne auf soziale Errungenschaften wie die Wiedereingliederung der Frau ins Berufsleben nach der Geburt eines Kindes



oder Unterstützung „nicht-traditioneller“ Familienmodelle zu verzichten!

Ein gutes Bildungssystem ist nicht an ein bestimmtes Modell von Familie gebunden, sondern es erfordert Lösungen für die Probleme, mit denen sich Eltern heutzutage konfrontiert sehen: sei es ein flexibles Arbeitszeitmodell, die pädagogisch qualifizierte Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit in Horten oder Ganztagschulen, verbesserte Kommunikationsstrukturen mit den Bildungsinstitutionen, usw.

Und damit wären wir schon bei den Konsequenzen!

### UND WAS MACHEN WIR NUN?!

Maßnahmenkataloge und Reformvorschläge füllen die Medien seit Monaten, jedoch ist es nicht ganz einfach, deren Entwicklung auf den unterschiedlichen Ebenen von Bildungsinstitutionen, Ländern und Bund im Einzelnen zu verfolgen.

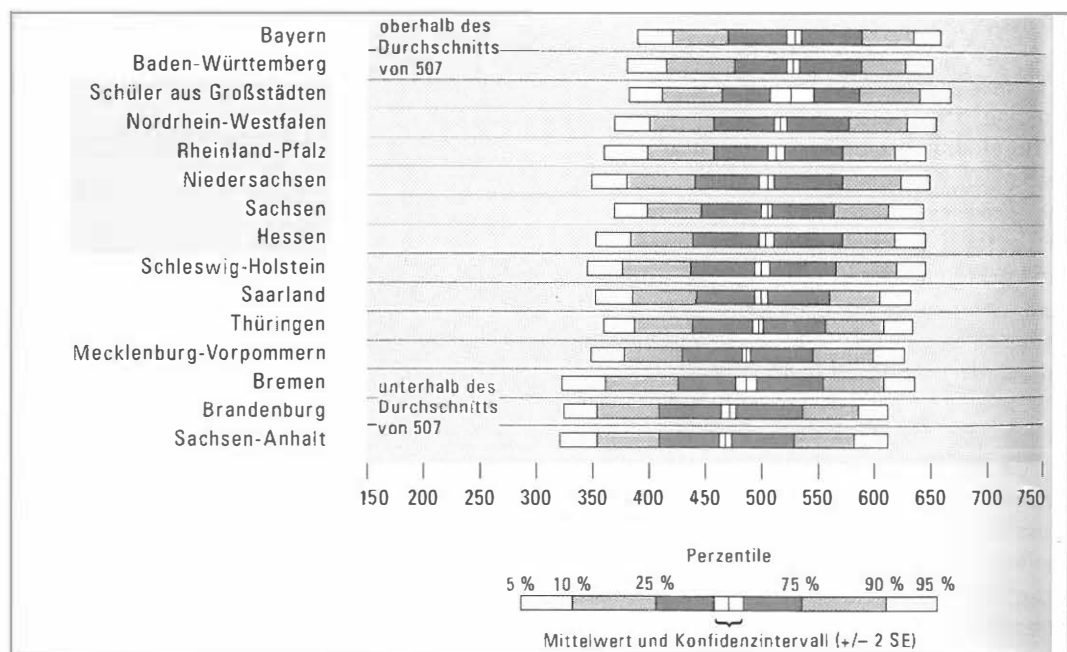
Gegenüber anderen Staaten mit einem eher zentralistischen Bildungssystem wird die Bildungspolitik in Deutschland wesentlich stärker von der jeweiligen

Schülern, von allem durch neue Konzepte für das Lernen in Haupt- und Förderschulen;

◆ Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer Lernziele und Sicherung von Mindeststandards;

◆ gezielte Qualifizierung der Lehrkräfte zum frühzeitigen Erkennen „schwacher Leser“;

◆ Überprüfung der Schullaufbahn-Regelungen, insbesondere hinsichtlich Einschulungszeitpunkt, Klassenwiederholung, Übergangsentscheidung und Förderung besonders guter Schüler.



Landesregierung der 16 Bundesländer bestimmt, was zu einer außerordentlichen Variationsbreite hinsichtlich der Ausgangsvoraussetzungen und der entsprechenden Lösungsansätze führt. Das bessere Abschneiden der CDU-geführten Länder gegenüber den sozialdemokratisch geführten Ländern hat die bundesinterne Debatte angeheizt und sicherlich eher zu einer weiteren Zersplitterung der Positionen als zu einer Vereinheitlichung geführt (SCHAUBILD 3).

Auf diesem Hintergrund zeigt der folgende Maßnahmenkatalog der Kultusministerkonferenz in Bonn (Frühjahr 2002) nur die allgemeine Linie der angestrebten Konsequenzen auf:

- ◆ besondere Förderung von schwachen

◆ Intensivere Nutzung der Lernzeiten, auch durch Programme zur Förderung des sprachlichen Verständnisses und der Kommunikationsfähigkeit, die schon in der Vorschulzeit einsetzen sollen;

◆ Ein umfassendes Programm für höhere Professionalität der Lehrertätigkeit, das praxisnahe Erstausbildung und Pflicht zur Weiterbildung zwecks Verbesserung des Unterrichts einschließt;

◆ Vermehrte Anstrengungen in der Lehr- und Lernforschung sowie fachdidaktische Forschung.

Ein solcher Maßnahmenkatalog greift sicherlich viele der genannten zentralen Schwachpunkte des deut-

schen Bildungssystems auf, aber er klärt weder - wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu Recht kritisiert- die „soziale Frage“ (z.B. der einkommensschwachen Familien, der Familien mit Migrationshintergrund, der Alleinerziehenden, etc.) noch greift er grundsätzlich die dreigliedrige Struktur des deutschen Schulsystems an oder stellt eindeutig die Forderung nach Ganztagschule.

Kritische Stimmen mit Alternativvorschlägen und ergänzenden Konzepten durchziehen weiterhin die Medien, kurzfristige Lösung ist jedoch weder absehbar noch realistisch. Ein mittelfristiger Austausch- und Diskussionsprozess auf allen Ebenen ist zweifellos die beste und einzige Grundlage für tiefgehende Reformmaßnahmen.

### ..und noch eine Schlussbetrachtung

Nach der Auflistung vieler Einzelaspekte sucht man gerne nach einem griffigen Schlüsselwort, mit dem sich der gesamte Problematik umreißen lässt. Ein solches Schlüsselkonzept könnte möglicherweise in der Forderung nach (RE-) INTEGRATION liegen: Die modernen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts stellen ein komplexes und ausdifferenziertes Gefüge dar, in dem die Einzelkomponenten den Zusammenhang verlieren und das Ganze auseinanderzufallen droht.

Der Bildungsbereich leidet unter dem Auseinanderfallen seiner Bausteine, als da sind:

Lehrerbildung und Praxisanforderungen, Vorschul- Grundschul- und Oberstufenkonzeption, Lehrinhalt und Realitätsbezug, Zeitvorgabe und Leistungserwartung, emotionale und kognitive Einbindung, Familie und Schule, Lehrer- und Elternrolle, Migrantenfamilien und Einheimischen, soziale Schwachen und „gesunden“ Gesellschaftsschichten, usw. .

Ein wichtiges Ziel der zukünftigen Bildungspolitik liegt in der (RE-)INTEGRATION der genannten Einzelbereiche in ein sinnvolles und sinngebendes Ganzes!

### .....UND WEITER GEHT'S IN TEIL 2

Von den unzähligen wissenswerten Beiträgen zum Thema PISA-Studie werden in der nächsten mAGAZIN-Ausgabe einige Gesichtspunkte zu den Themen "vorschulische Erziehung", "Beispiel Finnland" und "alternative Schulkonzepte" vorgestellt. Außerdem interessiert uns die Frage, wie denn die Spanier „ihren PISA-Schock“ verarbeitet haben....!

C.S.



### QUELLEN:

- Deutsches PISA-Konsortium *PISA 2000*, Leske +Budrich, Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske+Budrich, Opladen 2002
- Richter, Ingo *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*, Beltz Verlag 2001
- „Bildungsserie Teil 1-6“, in: *Der Spiegel*, Heft 20-25 /2002
- „Nach der Pisa-Studie“, in: *Spiegel Online*, 21.03.2002
- „PISA 2000“, Podiumsdiskussion an der Universität Bielefeld, Februar 2000
- „ Schulleistung in Deutschland: International nur mittelmäßig?“ Vortrag von Prof. Dr. Tillmann, Klaus-Jürgen ,VHS Bielefeld, 6.2.2002

