

Deutschland hatte mal wieder gefiebert, hingefiebert auf das Ergebnis der PISA-Studie 2003. Obwohl vereinbart war, dass deren Resultate erst am 7. Dezember 2004 veröffentlicht würden, fanden sich wieder einige besonders Interessierte, die Deutschland bereits Wochen zuvor in die zweite PISA-Hysterie versetzen wollten. Teilweise war ihnen dies gelungen. Dass dabei ein Rangplatz fünfzehn unter neunundzwanzig PISA-Ländern als Rangplatz in der „hinteren Hälfte“ der PISA-Skala interpretiert wurde, fiel schon gar nicht mehr ins Gewicht. Fünfzehn ist nämlich exakt die Mitte von neunundzwanzig, weil vierzehn davor und vierzehn dahinter liegen! Aber bleiben wir bei den entscheidenden Fakten: Die deutschen Werte haben sich von PISA 2000 auf PISA 2003 verbessert, und zwar unabhängig von der Schulform um bis zu fünf Rangplätze und – was viel aussagekräftiger ist – um bis zu fünfzehn PISA-Punkte; das entspricht fast dem Lernpensum eines halben Schuljahres. Die Spitze ist damit nicht eingeholt worden, wenngleich man in Mathematik und in den Naturwissenschaften immerhin zu dem von progressiven Bildungspolitikern hochgelobten Schweden aufschließen konnte. Das deutsche Gymnasium verzeichnete in Mathematik sogar Zuwächse um bis zu fünfundzwanzig Punkte. Das ist ein Fortschritt um mehr als ein Schuljahr, und das bei einer Schulform, die mit Werten bei 600 PISA-Punkten ohnehin die erfolgreichste Schulform der Welt ist. Mehr Verbesserungen waren nicht möglich: Seit Herbst 2003 wurden

Reformen umgesetzt. Aber: Die PISA-Testung 2003 fand bereits im Frühjahr 2003 statt. Die dabei Getesteten konnten also gar keine Nutznießer der erfolgten Reformen sein. Deshalb darf man zuversichtlich sein, dass Deutschlands Schüler bei PISA 2006 mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften ins vordere Drittel der untersuchten Länder vorstoßen können.

## Problemklientel und Risikogruppen

Während die Realschule und die Gesamtschule leichte Zuwächse in Mathematik und in den Naturwissenschaften haben, stagniert die Hauptschule punktemäßig. An diesem Punkt, nicht bei Realschule oder Gymnasium, muss man ansetzen. Denn dort sammeln sich die Problem- und Risikogruppen: 21,6 Prozent der deutschen Schülerschaft erreichen nur die unterste von sechs PISA-Qualifikationsstufen (12,4 Prozent) oder unterschreiten diese sogar (9,2 Prozent). Ein gutes Fünftel der deutschen Schülerschaft ist insofern als Risikogruppe einzustufen. Zum einen gehören zu dieser Problemklientel manche deutschen Schüler aus sozial schwierigen Elternhäusern, Kinder, deren Eltern selbst keine abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung haben, Kinder auch, die mit oder ohne Wissen der Eltern Schule schwänzen oder zumindest sehr unregelmäßig Hausaufgaben machen. Es handelt sich hier um eine Schicht, die seitens der Schule und ohne Hilfe von Sozialpädagogen kaum erreichbar ist. Zum anderen hängen die mittelmäßigen deutschen Ergebnisse signifikant überrepräsentiert mit

der Zuwanderung und den schlechten Deutschkenntnissen der Zuwandererkinder zusammen. PISA 2003 gibt dazu recht differenziert Auskunft. Im getesteten Schwerpunktbereich Mathematik erreicht Deutschland bekanntermaßen mit 503 Punkten einen international mittleren Wert. Deutsche Schüler ohne Migrationshintergrund erzielen hier 527 Punkte, deutsche Schüler mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil 508, Kinder zugewanderter Familien 454 und Kinder der ersten Migrantengeneration 432. Das bedeutet: Zwischen diesen vier Gruppen liegt eine Lern- und Leistungsdifferenz von fast drei Schuljahren. Ansonsten erreichen Migrantenkinder in Deutschland in etwa ein PISA-Ergebnis, wie es eines der größten Herkunftsländer deutscher Immigranten ausweist, nämlich die Türkei. Konsequenz: Die schulische Integration von Migrantenkinder in Deutschland gelingt nicht. In Australien, Kanada und den USA sieht das anders aus; dort erzielen Migrantenkinder in etwa dieselben PISA-Werte wie die Kinder ohne Migrationsgeschichte. Allerdings ist das in diesen drei Einwanderungsländern wohl weniger eine Leistung der Schulen, sondern Ergebnis einer anderen Migrationspolitik und einer anderen Haltung der Migranten zu Fragen der Integration und zur Landessprache des Einwanderungslandes.

### Diagnose und Therapie

Man wird dem Problem der Integration von Migrantenkinder nur begegnen können, wenn man ganz allgemein eine konsequentere Integrationspolitik fährt und bei Vorliegen entsprechender Diagnose (vergleiche Hessen) mit Pflichtangeboten reagiert, und zwar vor Schuleintritt. Freiwilligkeit hilft nicht weiter, und das kostet natürlich Geld (bekanntlich liegt Deutschland, gemessen an den Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt, unter dem Durchschnitt der OECD-Länder).

*Der Leiter des nationalen PISA-Konsortiums, Manfred Prenzel, hielt am 6. Dezember 2004 in Berlin die PISA-Studie 2003 in den Händen.*

© dpa, Foto: Bernd Settnik



Schule allein wird dieses Problem nicht lösen. Es reicht nicht aus, dass Schulen den Migranten zusätzliche Förderangebote machen. Vielmehr müssen diese Angebote auch angenommen werden. Es gibt auch eine Hol-Schuld. Leider ist nämlich aus vielen Beispielen bekannt, dass sich manche Migranteneltern weigern, ihre Kinder an Grund- und Hauptschulen in zusätzliche Deutschkurse oder so genannte Sprachlernklassen zu schicken. Parallelgesellschaften in Deutschland, das schlägt sich eben dann in Sachen Schulleistung und in einem um bis zu siebzig Punkte unter dem deutschen Durchschnitt liegenden PISA-Wert nieder.

Allerdings wird es immer eine Illusion bleiben, man könne über die Schule soziale Unterschiede kompensieren. Natürlich haben Kinder aus günstigerem familiären Umfeld bessere Chancen und geringere Akzeptanzprobleme, offenbar hat die Öffnung des Gymnasiums durch Absenkung der Leistungsmaßstäbe nicht zur Bestenauslese, sondern zur breiten Förde-

rung des Mittelmaßes aus den Mittelschichten geführt, und ebenso offenbar gilt die alte Maxime in den unteren Sozialschichten nicht mehr, das eigene Kind solle es einmal besser haben. Aber es ist und bleibt ein Irrglaube, der in den siebziger Jahren schon einmal erfolglos propagiert wurde, man könne durch „Kompensation“ familiäre Defizite ausgleichen, weil Schule dem negativen Umfeld eines Kindes oder eines Jugendlichen nur in Grenzen gegensteuern kann, man schaffe denn die Familie ab und ersetze alles durch öffentliche Erziehung. Auch eine Ganztagschule, selbst wenn sie mehr als nur „betreuend“ agiert, aber danach sieht es ja nicht aus, wird das nur in geringem Umfang leisten können. Aber auch dann wird die Unterschiedlichkeit der Begabungen und Persönlichkeitsstrukturen erhalten bleiben.

Es gilt zur Kenntnis zu nehmen, dass im Zentrum die Qualität des Unterrichtes stehen muss: lehrergeleitet, schüleraktivierend, übungintensiv. Die Strukturfrage ist beantwortet: Die deutsche Gesamtschule ist in Anspruch und Realität gescheitert und hat mit Finnland so gut wie nichts zu tun. Es ist wissenschaftlich längst nachgewiesen, dass frühe Differenzierung nach Klasse vier optimale individuelle Bildungserfolge und zutreffende Schuleignungsprognosen fördert, wie auch in eher homogenen Leistungsklassen für Schwache wie für Starke bessere Lernerfolge zu erzielen sind. Demgemäß waren die besten Ergebnisse bei PISA E (dem innerdeutschen Ländervergleich) für die differenzierten Systeme in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen zu verzeichnen, auch in der Förderung sozial Schwächerer und der Migranten. Dem Vernehmen nach wird sich dieses Süd-Nord-Gefälle auch beim innerdeutschen Vergleich zu PISA 2003 (PISA-E 2003) bestätigen beziehungsweise sogar noch markanter ge-

stalten. Erste Ergebnisse dazu sind Mitte Juli 2005 und Details im Herbst 2005 zu erwarten. Hieraus folgt, dass nicht die Abschaffung der Hauptschule geboten, sondern vielmehr die öffentliche Würdigung ihrer schweren Arbeit und ihre Stärkung – finanziell wie personell – angesagt sind. Die übliche Koppelung zwischen dem Leistungsvermögen Fünfzehnjähriger und der Zukunft des „Standorts Deutschlands“ erscheint unsinnig, zumal angesichts der sehr hohen Zahl erfolgreicher Abschlüsse in der Berufsbildung Betriebe und Berufsschulen offenbar mit großem kompensatorischen Erfolg arbeiten. Und es gilt schließlich zur Kenntnis zu nehmen, dass PISA keine „Bildung“, sondern „Basisqualifikationen“ misst. Die OECD ist ein Wirtschaftsclub. Das erklärt, dass das Bildungsverständnis, das allen PISA-Studien zu Grunde liegt, ein funktionales, utilitaristisches, lebensweltliches und ökonomisch orientiertes Verständnis ist. Nur Vorgaben, die diesem Verständnis entsprechen, lassen sich „messen“; „Bildung“ ist hingegen weder standardisierbar noch messbar. Der umfassende deutsche Bildungsbegriff, der Selbst- und Welterschließung, Persönlichkeitsbildung und umfassende kulturelle Grundbildung zum Ziel hat und dieses Ziel über die Begegnung mit „bildenden“ Inhalten (gerade auch Literatur, Geschichte, Kunst, Musik, Religion und so fort) erreichen will, hat jedenfalls in einer PISA-orientierten Bildungspolitik keinen Platz mehr, zumal er ökonomisch nicht verwertbar erscheint. Ohne hinreichende Beherrschung der Elementartechniken sind allerdings weiterführende Bildungsprozesse nicht möglich. Das bedeutet: Je weniger junge Menschen darüber verfügen, umso mehr junge Menschen gibt es, die am Leben der Gesellschaft nicht teilhaben können. Das muss Anlass zur Sorge sein.