

Demmer, Marianne

Vom PISA-Schock zur PISA-Show: "Wie hältst du's mit der Selektion?" bleibt die Gretchenfrage des deutschen Schulsystems

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 390-399



Quellenangabe/ Reference:

Demmer, Marianne: Vom PISA-Schock zur PISA-Show: "Wie hältst du's mit der Selektion?" bleibt die Gretchenfrage des deutschen Schulsystems - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 390-399 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273057 - DOI: 10.25656/01:27305

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273057>

<https://doi.org/10.25656/01:27305>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Marianne Demmer

Vom PISA-Schock zur PISA-Show:

„Wie hältst du’s mit der Selektion?“ bleibt die Gretchenfrage des deutschen Schulsystems

Am 04. Dezember 2007 veröffentlicht die OECD die internationalen Ergebnisse der dritten PISA-Studie.¹ Wie bereits 2000 und 2003 wurden auch 2006 wieder Lesekompetenz (*reading literacy*), mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung getestet und zwar in 56 Ländern, mehr Ländern als je zuvor. Die OECD-Studie PISA (*Programme for International Student Assessment*) entwickelt sich mehr und mehr zu einem weltumspannenden Schulleistungsvergleich. 2006 steht die naturwissenschaftliche Grundbildung im Zentrum des Tests. 2000 war es die Lesekompetenz, 2003 die mathematische Grundbildung. Da jetzt drei Messpunkte vorliegen, kann erstmals die Frage beantwortet werden, welche Trends in der nationalen und internationalen Leistungsentwicklung bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern erkennbar sind.

Ich möchte mit diesem Beitrag Informationen und Überlegungen beisteuern, die für die Interpretation der Ergebnisse von PISA 2006 von Interesse sein können und die meine Position zum „PISA-Projekt“ und der Kritik daran skizzieren.

Rückblick: PISA 2000 – der Schock

PISA 2000 legte den Schwerpunkt auf Lesekompetenz. Als 2001 die Ergebnisse veröffentlicht wurden, sah die Welt Deutschland auf einem beschämenden 21. Rangplatz von 29 teilnehmenden Ländern. Außerdem deckte die Studie für Deutschland den stärksten Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung auf. Die deutsche Öffentlichkeit erlitt den so genannten PISA-Schock, denn mit einer solchen Blamage hatte kaum jemand gerechnet. Wieso?

Deutschland hatte seit den siebziger Jahren auf die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien keinen Wert mehr gelegt oder ihre Ergebnisse ignoriert. Auf die hoch emotionalisierten Auseinandersetzungen um die Schulstruktur während der ersten Bildungsreformphase folgte in der konservativen Kohl-Ära eine schulpolitische Restaurationsphase. Es wurde heftig gegen eine

¹ Dieser Beitrag entstand im August 2007. Es waren noch keine Ergebnisse bekannt.

Erhöhung der Studierendenzahlen polemisiert („Deutschland braucht keine Taxifahrer mit Abitur!“), steigende Schüler- und Studentenzahlen wurden „untertunnelt“, die Länderhaushalte auf Kosten des Bildungsbereichs saniert. Während in Deutschland parteiübergreifend Bildungsabbau in großem Stil betrieben wurde, bekam die breite Öffentlichkeit nicht mit, dass sich andere Länder erfolgreich von ihren selektiven Schulsystemen verabschiedet und demokratische integrative Schulsysteme eingeführt hatten, dass Investitionen in die Köpfe der Menschen nicht nur gefordert, sondern auch getätigt wurden. Deutschland verlor international den Anschluss und merkte es nicht einmal. In den Köpfen der handelnden Politiker und einer schlecht informierten Öffentlichkeit konnte sich die Vorstellung behaupten, Deutschland habe eines der besten, wenn nicht gar das beste Schulsystem der Welt, begabungsgerecht fördernd und Spitzenergebnisse erzeugend.

Das Aus für Mythen und Legenden

Doch PISA legte offen, dass selbst die Leistungsergebnisse der Spitzengruppe ernüchternd waren. Trotz früher Selektion nach Klasse vier in unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen, die ja vor allem damit begründet wird, dass die „guten Lerner“ nicht durch die schwächeren „gebremst“ werden sollen, lag Deutschland mit knapp neun Prozent Schüler/innen in der höchsten Kompetenzstufe V immer noch knapp unter dem Mittelwert aller OECD-Mitgliedsstaaten. Die überzeugten Verfechter des selektiven Schulsystems sahen sich mit der schmerzlichen Erkenntnis konfrontiert, dass in Ländern wie Finnland, Neuseeland, Australien und Kanada die Spitzengruppe fast doppelt so groß wie in Deutschland war – allesamt Länder mit Gesamtschulsystemen.

Auch die Behauptung, das deutsche Schulsystem fördere „begabungsgerecht“, wurde empirisch widerlegt und ließ sich nicht länger aufrecht erhalten. Gundel Schümer etwa zeigte in ihren Analysen der PISA-Daten, dass die selektionsbedingten schulformspezifischen Lernmilieus zur „doppelten Benachteiligung“ gerade derjenigen Schüler/innen führen, die es am wenigsten gebrauchen können, weil sie bereits durch ihre soziale Herkunft benachteiligt sind. Statt „begabungsgerecht“ zu fördern und für gleiche Bildungschancen zu sorgen, verstärkt das deutsche Schulsystem qua System bestehende Ungleichheit und Benachteiligungen.

Die KMK: im Eiltempo in die Testeritis

Auf den hohen Erwartungsdruck der Gesellschaft nach grundlegenden Verbesserungen des Schulwesens reagierte die Kultusministerkonferenz (KMK) in seltener Geschwindigkeit und Geschlossenheit mit „sieben Handlungsfeldern“, die unter der Überschrift „Qualitätssicherung“ standen. Die Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg, die Verbesserung der Chancengleichheit hatte im föderalen, überwiegend konservativ regierten Deutschland hingegen keine Chance, zur Leitkategorie der Handlungsfelder zu werden. Vielmehr gab es zwei Tabubereiche: Geld und Schulstruktur. In den Handlungsfeldern wurde das Problem der frühen Selektion nicht einmal genannt. Kostenträchtige Verbesserungen der Lern- und Arbeitsbedingungen wurden konsequent gemieden. Der schrittweise Aufbau von Ganztageeinrichtungen – durch die damalige Bundesbildungsministerin Bulmahn initiiert und finanziert so-

wie die frühe Sprachförderung in Kindertagesstätten waren die einzigen Bereiche, die bei ausreichenden Investitionen und integrativen Konzepten die Bildungschancen Benachteiligter verbessern könnten.

Erhebliche materielle und personelle Investitionen werden einzig in die vielfältigen Maßnahmen im Zusammenhang der Qualitätskontrolle und ergebnisorientierten Steuerung des Schulsystems getätigt. In den Schulen herrscht der Eindruck, dass das deutsche Schulwesen nicht durch gute Lern- und Arbeitsbedingungen und gut ausgebildete Lehrkräfte, sondern einzig durch Tests, Prüfungen, erhöhten Leistungsdruck und ein ergebnisorientiertes Steuerungssystem auf Kurs gebracht werden soll. Die Leitbegriffe des Reformdiskurses sind nicht aufmerksame Beobachtung, Motivation und Unterstützung, sondern Kontrolle, Inspektion, Prüfung.

Diese Kontroll- und Prüfungsorientierung ist – darauf sei ausdrücklich hingewiesen – keine notwendige Folge eines ergebnisorientierten Steuerungssystems und erst recht nicht der PISA-Studien. Ob und welche Schlussfolgerungen aus der Beobachtung des Schulsystems gezogen werden, ist eine politische Entscheidung. Die PISA-Ergebnisse hätten es durchaus gerechtfertigt, systematisch die Transformation des selektiven zu einem inklusiven Schulsystem zu betreiben und die Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen – wie beispielsweise von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gefordert – zum Handlungsschwerpunkt zu machen.

PISA 2003 – die Show

PISA 2003 legte den Schwerpunkt auf mathematische Grundbildung. Die Ergebnisse waren insgesamt höchst widersprüchlich, einige Aktivitäten des PISA-Konsortiums höchst fragwürdig und die Reaktionen einiger Kultusminister höchst peinlich. Zuerst zu den Ergebnissen des internationalen Vergleichs (Tabelle 1):

Tabelle 1:

	Lesekompetenz			Mathematische Grundbildung			Naturwissenschaftliche Grundbildung		
	2000	2003	Diff	2000	2003	Diff	2000	2003	Diff
Punkte	484	491	7	490	503	13	487	513	26
Rangplatz	21	19	2	20	16	4	20	13	7

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, S. 360; eigene Berechnungen

Die Lesekompetenz blieb weiterhin unterdurchschnittlich, die leichte Steigerung um 7 Punkte war statistisch nicht signifikant. Die Verbesserungen in mathematischer Grundbildung um 13 Punkte brachten Deutschland eine Rangplatzveränderung um vier Plätze und damit den ersehnten Platz im Mittelfeld. Besonders deutlich fiel die Verbesserung in naturwissenschaftlicher Grundbildung mit einer Steigerung um 26 Punkte auf Rangplatz 13 aus. Kultusminister und Teile der Presse jubelten. Peinlich war, dass niemand diese uner-

warteten Steigerungen seriös erklären konnte und PISA-Forscher und Kultusminister indirekt Lügen gestraft wurden. Sie hatten hohe Erwartungen in der Öffentlichkeit nämlich vorsorglich mit dem Hinweis zu dämpfen gesucht, dass innerhalb von eineinhalb Jahren, die zwischen der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 und dem nächsten PISA-Test im Mai/Juni 2003 lagen, keine Verbesserungen zu erwarten seien. Und nun gab es Verbesserungen, die niemand erklären konnte oder wollte.

Noch peinlicher wirkte der Jubel der Kultusminister aber aus anderen Gründen: Weder die Stagnation in der zentralen Schlüsselkompetenz Lesen schien besonders zu schmerzen, auch dass die Zuwächse teilweise statistisch nicht signifikant waren, wurde zum Beispiel von der hessischen Kultusministerin gar nicht verstanden, dass zwei Messpunkte noch keinen Trend anzeigen und internationaler Durchschnitt eigentlich kein Anlass zum Jubeln ist – es schien niemanden zu stören. Die Kultusminister sahen sich Partei übergreifend auf dem richtigen Weg. Hätten sie und die Öffentlichkeit auch den von der OECD herausgegebenen internationalen PISA-Report zur Kenntnis genommen, wäre das ganze Ausmaß der Fehleinschätzung deutlich geworden: Setzt man nämlich die Schülerleistungen in Relation zur Wirtschaftskraft (Pro-Kopf-BIP) eines Landes und zum Bildungsstand der Bevölkerung, rutscht Deutschland z.B. in Mathematik auf Rang 23 ab. Gemessen an Wohlstand und Bildungsstand müssten in Deutschland eigentlich viel bessere Leistungen möglich sein. (OECD 2004, S. 408)

Matthäus-Prinzip auf dem Vormarsch

Wenn nicht durch eine aufmerksame Öffentlichkeit energisch gegen gesteuert wird, dürfte langfristig jedoch die offenkundige Ignoranz gegenüber der Tatsache am folgenreichsten sein, dass erneut das Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ mit voller Wucht durchschlug: Geradezu sensationelle Verbesserungen in Teilbereichen der Mathematik von über 50 Punkten (einer ganzen

Tabelle 2: Kompetenzmittelwerte und Schulformzugehörigkeit – Vergleich zwischen 2000 und 2003

	2000					2003				
	Hauptschule	IGS	Realschule	Gymnasium	Differenz HS – Gym	Hauptschule	IGS	Realschule	Gymnasium	Differenz HS – Gym
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	427	464	491	548	121	421	474	504	588	167
Mathematische Kompetenz: Veränderung und Beziehungen	416	464	491	555	139	409	481	509	606	197
Lesen	395	460	495	582	187	403	473	500	586	183
Naturwissenschaften	402	457	491	578	176	416	482	508	599	183

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, S. 361; eigene Berechnungen

Kompetenzstufe) wurden in den Gymnasien erzielt, während die Leistungen in den Hauptschulen abnahmen oder stagnierten (Tabelle 2).

Damit ging einher, dass sich die Kluft zwischen Gymnasien und Hauptschulen und die Leistungsspreizung zwischen den Fünfzehnjährigen aus der oberen und unteren Sozialschicht sowie zwischen deutschstämmigen und ausländischen Jugendlichen zwischen 2000 und 2003 erheblich vergrößert hat (Tabellen 3 und 4). Die Appelle an verstärkte Anstrengungsbereitschaft oder das mancherorts praktizierte „PISA-Üben“ entfalten ihre Wirkungen offenbar dort am wenigsten wo Verbesserungen am nötigsten wären – in den Hauptschulen und bei den Jugendlichen, deren beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

Tabelle 3: Kompetenzmittelwerte nach Migrationshintergrund – Vergleich zwischen 2000 und 2003

	2000			2003		
	Elternteile in Deutschl. geboren		Differenz	Elternteile in Deutschl. geboren		Differenz
	beide	kein		beide	kein	
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	494	444	50	509	445	64
Mathematische Kompetenz: Veränderung und Beziehungen	495	437	58	519	438	81
Lesen	494	424	70	502	427	75
Naturwissenschaften	500	414	86	514	430	84

Quelle: PISA-Konsortium, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, S. 363; eigene Berechnungen

Allein diese Ergebnisse des zweiten PISA-Durchgangs hätten es gerechtfertigt, dass die Kultusminister Chancengleichheit und die Verbesserung der Leistungen im unteren Sozial- und Leistungssegment zum Schwerpunkt ihrer Arbeit gemacht und dass sie die Tabuisierung der frühen Selektion gemeinsam und im geordneten Verfahren aufgegeben hätten. Aber nichts dergleichen geschah – im Gegenteil.

Tabelle 4:

	2000			2003		
	Obere Sozialschicht	Untere Sozialschicht	Differenz	Obere Sozialschicht	Untere Sozialschicht	Differenz
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	521	444	77	552	450	102
Mathematische Kompetenz: Veränderung und Beziehungen	524	441	83	563	450	113
Lesen	538	421	117	539	434	105
Naturwissenschaften	535	431	104	561	441	120

Quelle: PISA-Konsortium, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. 2004, S. 364; eigene Berechnungen

Täuschung des Publikums auf offener Bühne

Mit Verfahren, die an Taschenspielertricks erinnerten, versuchte die KMK das in ihren Augen offenbar lästige Chancengleichheitsproblem vergessen zu machen und stattdessen eine große PISA-Show in mehreren Akten abzuziehen. Motto: Alles wird gut. Der Bundesländervergleich wurde nicht am Stück sondern in Häppchen serviert. Zuerst mitten im Sommer nur die Leistungsergebnisse unter der Überschrift: Alle haben sich verbessert.

Als Replik auf eine Studie von Rainer Block und Klaus Klemm, in der auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Lernens in den Bundesländern hingewiesen wurde, frohlockte Annette Schavan, die heutige Bundesbildungsministerin und damalige Kultusministerin von Baden-Württemberg, der Wettbewerbsföderalismus habe sich bewährt (Block/Klemm 2005). Als Beweis führte sie große Leistungssprünge in Sachsen-Anhalt und Bremen an. Schavan sah darin Belege, dass Leistungszuwächse von den äußeren Bedingungen gänzlich unabhängig seien. Bis heute hat niemand versucht, die Leistungssprünge zu erklären. Von Sachsen-Anhalt zum Beispiel ist das generalstabsmäßig durchgeführte mehrmonatige „PISA-Üben“ bekannt. PISA-Koordinator Prenzel betonte zwar, dass „kurzfristiges Training“ keinen leistungssteigernden Effekt habe. Auffällig ist jedoch, dass nach Angaben der getesteten Schüler/innen fast 60 Prozent in Sachsen-Anhalt angaben, PISA-ähnliche Mathematik-Aufgaben (40 Prozent Lese-Aufgaben) geübt zu haben. Der bundesdeutsche Durchschnitt lag bei etwas über 20 Prozent in Mathematik und 10 Prozent in Lesen (PISA-Konsortium Deutschland 2005, 29 f).

Zum Schmierstück geriet der öffentliche Versuch der KMK, die Behauptung eines Journalisten zu widerlegen, wonach die Leistungsspreizung zwischen unterer und oberer Sozialschicht seit PISA 2000 noch größer geworden sei (Tabellen 3 und 4). Der deutsche PISA-Koordinator Prenzel trat als Hofpoet der KMK auf und behauptete – gestützt auf eine verwirrende Powerpoint-Vorführung – der Journalist könne nicht lesen und die größer gewordenen Unterschiede von teilweise 30 Punkten (mehr als eine halbe Kompetenzstufe) seien statistisch nicht signifikant.

Als Höhepunkt der Peinlichkeit scheute Prenzel vor zahlreich erschienenen Pressevertretern auch nicht vor offenkundigen Unwahrheiten zurück. Gefragt, weshalb das Bezugssystem für die soziale Schichtzugehörigkeit zwischen 2000 und 2003 von einer sechs- zu einer vierstufigen Skala geändert worden sei, so dass man die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs von Arbeitkindern nicht mehr wie 2000 einer Übersicht entnehmen könne, verwies Prenzel auf die OECD. Diese sei für die Veränderung verantwortlich. Diese Behauptung war nachweislich falsch. Die internationalen PISA-Studien haben sowohl 2000 wie 2003 mit der vierstufigen Skala des Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) gearbeitet. Hingegen hatte das deutsche PISA-Konsortium 2000, dem Prenzel angehörte, unter anderem wegen größerer Anschaulichkeit auch eine sechsstufige Skala benutzt, die sog. Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen – (EGP-Klassen). Die vorhandenen Daten hätten es also durchaus auch 2003 erlaubt, in der sechsstufigen Skala ausgedrückt zu werden. Dann wären in Bezug auf die relativen Chancen zum Gymnasialbesuch exakte Vergleichsmöglichkeiten gegeben gewesen. Es ist schon mehr als ungewöhnlich, dass die deutschen Wissenschaftler bei einer Längsschnittstudie zwischen zwei Mess-

punkten die Bezugssysteme wechseln und dann der Öffentlichkeit vorwerfen, sie könne nicht richtig lesen. Wenn Vergleichbarkeit in einer solch zentralen Frage ohne Grund erschwert oder unmöglich gemacht wird, muss die Frage nach den Gründen und Motiven beantwortet werden. Sollte vielleicht Bayern vom Makel des ungerechtesten Schulsystems in Deutschland befreit werden?

Was bedeuten die bisherigen Erfahrungen für den weiteren Umgang mit dem PISA-Projekt?

Chancengleichheit und ein inklusives Schulsystem müssen ins Zentrum der Schulpolitik rücken

„Wie hältst du’s mit der Selektion?“ ist und bleibt die Gretchenfrage der deutschen Schulpolitik. Die Stagnation bei der Lesekompetenz, die enorme Leistungsspreizung, die soziale Schieflage des Schulsystems, das weitere Auseinanderdriften von Schulformen und sozialen Schichten – das sind Probleme von so grundsätzlicher und größtenteils durch das selektive System selbst erzeugter Natur, dass sie aussichtsreich und wirkungsvoll nur in einem inklusiven Schulsystem bearbeitet werden können. Chancengleichheit muss als Ziel auf der Tagesordnung bleiben. Anders wird in Deutschland schulpolitisch kein Zustand zu erreichen sein, in dem die allgemein proklamierten Ziele – Entfaltung aller Potenziale, höchstmögliche Bildungsbeteiligung für jeden Einzelnen – in Schulstruktur, Schulorganisation, Schul-, Lehr- und Lernkultur ihre Entsprechung finden.

Derzeit wird häufig behauptet, die Schulstruktur sei für die Verbesserung des Schulsystems unmaßgeblich, viel wichtiger sei guter Unterricht. Mit dieser Behauptung wird unterstellt, Unterricht sei eine von Organisation, Struktur, Schüler- und Lehrerpotenzial gänzlich unabhängige Größe. Dass große Spielräume in der Gestaltung von Unterricht bestehen, soll und kann nicht bestritten werden. Doch ebenso wenig lässt sich bestreiten, dass es ein Unterschied ist, ob in einem Gymnasium in der Hochsprache sozialisierte und in kulturell anregender Umgebung aufwachsende Kinder unterrichtet werden oder in einer Hauptschule solche, die die Unterrichtssprache nur unzureichend beherrschen und schlechte Aussichten auf ein würdiges selbst bestimmtes Leben haben.

Tiefgreifende Auswirkungen hat die Schulstruktur auch auf das Bewusstsein und professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Solange nach vermeintlicher Leistungsfähigkeit sortiert und selektiert werden kann, werden Lehrerinnen und Lehrer von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen, solange wird es die in letzter Zeit geforderte individuelle Förderung als Leitidee schwer haben. Denn solange hängt es vom professionellen Selbstverständnis jeder einzelnen Lehrperson ab, ob sie sich gleichsam systemwidrig für individualisiertes Lernen und individuelle Förderung entscheidet (oft genug ohne entsprechende Unterstützung und gegen die Mehrheit des Kollegiums) oder ob sie Lern- und Beziehungsprobleme „systemgerecht“ durch Sitzenlassen und Abschulen „löst“. Die durch das Schulsystem erzeugte „Entsorgungsmentalität“ (Helmut Fend) ist durch Appelle allein nicht zu bekämpfen. Ein Schulsystem jedoch, das auf seinem Weg in die pädagogische Neuzeit Helden als Lehrer nötig hat, wird auf einem Schlingerkurs bleiben, so lange nicht ein inklusives Schulsystem im gesellschaftlichen Konsens entwickelt wird.

Die KMK muss davon überzeugt werden, dass Tricksen, Schönreden, Verschleiern nicht weiter helfen. Von der Wissenschaft ist zu hoffen, dass sie sich den Tabuisierungsversuchen der KMK widersetzt und endlich die Effekte des selektiven Schulsystems systematisch empirisch erforscht. Der Einsatz für eine „große Schulreform“ und die Arbeit an der Unterrichtswicklung dürfen nicht – wie Jörg Schlömerkemper es in dieser Zeitschrift getan hat – gegeneinander ausgespielt werden. Eins ist so wichtig wie das andere. Auch die Frage nach „Selektionsgerechtigkeit“ kann in diesem Zusammenhang nur verblüffen und verwirren (Schlömerkemper 2007). Weder staatlichen Instanzen noch einzelnen beauftragten Individuen darf nach unserem Grundgesetz die Aufgabe zukommen oder zugewiesen werden, Selektionsentscheidungen mit nachteiligen Folgen für Individuen vorzunehmen. Von konservativer Seite wird deshalb die Aufteilung in unterschiedlich anspruchsvolle Lernmilieus auch nicht als Selektion sondern euphemistisch als „Zuweisung eines begabungsgerechten Förderortes“ bezeichnet. Indem durch die Analysen der PISA-Daten jedoch offenkundig geworden ist, dass Hauptschulen (und vermutlich in noch größerem Maße Sonderschulen für Lernbehinderte) der Aufgabe als begabungsgerechter Förderort nicht gerecht werden (können), steht die Legitimität des deutschen Schulsystems im Hinblick auf seine Übereinstimmung mit dem Grundgesetz und den Menschenrechten in Frage.

Dauerhafte Teilnahme Deutschlands an PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien einfordern und bildungspolitischen Provinzialismus verhindern

Die Tendenzen zur Abschottung gegen internationale Einflüsse und die Versuche, sich „weiteren international vergleichend angelegten Messungen durch Externe zu entziehen“ (Martens/Wolf 2006, S. 169) sind unverkennbar: Der niedersächsische Kultusminister arbeitet gemeinsam mit konservativen Kollegen bei der OECD hartnäckig und bislang erfolglos an einem Auftrittsverbot für Andreas Schleicher, dem internationalen PISA-Koordinator. Von konservativer Seite verbittet man sich die Einmischung der OECD in „innerdeutsche Angelegenheiten“. Auch lehnt die Kultusministerkonferenz (KMK) die Teilnahme Deutschlands an einer internationalen Lehrerstudie der OECD ab (*TALIS – Teaching And Learning International Survey*), obwohl die beiden großen Lehrerorganisationen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Verband Bildung und Erziehung (VBE) eine Teilnahme wünschen.

Die dauerhafte Teilnahme Deutschlands an PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien ist jedoch unabdingbar, damit Deutschland sich nicht noch einmal aus der internationalen Bildungsdebatte zurückziehen kann. Dies zu betonen ist nicht nur wegen der internationalen Verflechtungen und der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft geboten. Mir persönlich ist viel wichtiger, dass erst über den internationalen Diskurs Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und damit das umfassende und ungeteilte Recht auf Bildung in Deutschland wieder in den Blick der Öffentlichkeit gerückt sind. Vernor Muñoz, der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, wäre ohne die PISA-Studien auf Deutschland gar nicht aufmerksam geworden, er hätte die fehlende Bildungsgerechtigkeit im deutschen Föderalismus und die „Quasi-Diskriminierung“ von Kindern aus Migrationsfamilien, aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Behinderungen durch das selek-

tive Schulsystem in seinem Bericht nicht anprangern können. (Muñoz 2007). Die wütenden und teilweise rüden Reaktionen einiger Kultusminister auf den UN-Sonderberichterstatter haben deutlich gemacht, was Deutschland ohne internationales Monitoring bevorstünde. Man klopfte sich selbstgerecht gegenseitig auf die Schulter, hielte Chancengleichheit für ein linkes Hirngespinnst, Deutschland für den Nabel der Welt und das traditionelle, höchst ungerechte Schulsystem Bayerns für der Weisheit letzten Schluss.

Dem internationalen Bildungsdiskurs ist zu verdanken, dass Bildungsgerechtigkeit und gleiche Bildungschancen sowie die entsprechende Lehrerqualifikation mittlerweile als ebenso wichtige ökonomische und gesellschaftliche Produktionsfaktoren gelten wie Wissen und Können. Ein neuerlicher Ausstieg aus den internationalen Studien könnte auch diesmal wieder dazu führen, dass die vorhandene Neigung zu bildungspolitischem Provinzialismus in Deutschland die Oberhand gewinnt.

Intelligente Auseinandersetzung mit PISA und den Folgen

Die Kultusminister wollen keine negativen Schlagzeilen mehr. Sie ergreifen jeden Strohalm, um frohe Botschaften zu verkünden. Teile der Öffentlichkeit stimmen willig ein. Internationale Vergleiche von Schülerleistungen verlieren zudem die Aura des Ungewöhnlichen, es treten Gewöhnungseffekte ein. Aber das Schulsystem in Deutschland wird nicht dadurch besser, dass man seine Schwächen ignoriert.

Negativschlagzeilen über das Schulsystem als Ganzem haben zweifellos auch ungewollte negative Effekte. Sie begünstigen zum Beispiel den Zulauf zu Privatschulen und vergrößern damit die soziale Kluft. PISA verleitet außerdem zu unzulässigen Verallgemeinerungen. Es wird nicht genügend deutlich, dass statistische Mittelwerte über die Qualität der einzelnen Schule, des einzelnen Schülers und der einzelnen Lehrperson nichts aussagen. In Folge von PISA wurde die in Deutschland bereits vorhandene Verengung des Bildungsbegriffs auf die so genannten Hauptfächer verstärkt sowie die traditionell sehr enge Verbindung von Ökonomie, Arbeitsmarkt und Schule. Bildungsstandards und ihre ständige Überprüfung durch Leistungstests wurden zum zentralen Instrument der Qualitätsentwicklung.

Diese problematischen Entwicklungen sind jedoch keine zwangsläufigen Folgen internationaler Leistungsvergleiche sondern politische Entscheidungen, die vermutlich auch ohne PISA getroffen worden wären. Sie sind Ausdruck einer Gesellschaft, die sich mehrheitlich außerordentlich schwer tut, der Lernfähigkeit und Lernwilligkeit der jungen Generation zu vertrauen, einer Gesellschaft, die immer noch Leistung mit Selektion und Konkurrenz verwechselt, die lieber einen weiteren erfolglosen Versuch zur Perfektionierung von Selektion und Sortieren unternimmt als das Wagnis eines integrativen Schulsystems einzugehen, die Kontrolle und Sanktionen für wirkungsvoller hält als Motivation und Ermutigung.

PISA ist ein Werkzeug von guter Qualität, das sich durchaus für die Auseinandersetzung um eine am chancengleichen Recht auf Bildung orientierte, zukunftsbezogene Schulpolitik eignet. Allerdings entscheiden die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse darüber, wie überzeugend dieses Werkzeug zum Ein-

satz kommt. Noch sind diejenigen Kräfte stark, die aus Gründen der Gesichtswahrung, der Privilegiensicherung, des politischen Machterhalts oder der Bequemlichkeit keine grundsätzlichen Veränderungen wollen. Für diese Gruppen ist PISA eine Provokation. Aber PISA ist es wert, intelligent kritisiert, verbessert und weiter entwickelt zu werden.

2008 geht die Deutsche Schule in ihren 100sten Jahrgang. Sie wird die wissenschaftliche Plattform für die demokratische Reform des Bildungswesens bleiben. Die Ergebnisse empirischer Forschung und ihre Vermittlung für die Entscheidungsträger in den Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik und den Ausbildungseinrichtungen für Pädagog/innen sollen ein Schwerpunkt der Arbeit werden.

Literatur

Block, Rainer; Klaus Klemm 2005: ‚Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet‘? Demografische, ökonomische, institutionelle und familiale Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen Juli 2005

Martens, Kerstin; Klaus Dieter Wolf 2006: Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg. (2006) Heft 2, S. 145-176

Muñoz, Vernor 2007: The right to education. Report of the Special Rapporteur. Addendum. Mission to Germany (13-21 February 2006). Human Rights Council. Fourth Session 9 March 2007

OECD 2004: Internationale Schulleistungsstudie PISA – Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. OECD 2004

PISA-Konsortium Deutschland 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann

PISA-Konsortium Deutschland 2004: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. 2004. URL 30.08.2007: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/publikationen.html>

PISA-Konsortium Deutschland 2005: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster Waxmann

PISA-Konsortium Deutschland 2005: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. 2005. URL 30.08.2007: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/publikationen.html>

Schlömerkemper, Jörg 2007: Alle Schulen für alle Kinder! Die Selektionsfunktion der Schule „aufheben“. In: Die Deutsche Schule, 99, 2007, 3, S. 263-266

Schümer, Gundel 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag/GWV Fachverlage, S. 73ff.

Marianne Demmer, geb. 1947, Stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; zuständig für den Schulbereich;
Anschrift: Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/Main
Email: marianne.demmer@gew.de