

# **Zur Bedeutung der PISA-Studie für künftige Bildungspolitik**

von Christine Bauer

- Auszüge aus ihrer Facharbeit -

## **Einleitung**

Das Ziel meiner Facharbeit ist es herauszustellen, ob der von Lehrern, Eltern und Politikern geforderte Veränderungsbedarf am Schulsystem, der sich angeblich aus den Ergebnissen der PISA-Studie ergibt, auch tatsächlich mit den Befunden als sinnvoll erachtet werden kann.

Augrund des enormen Umfangs der PISA-Studie habe ich mich entschieden, mein Augenmerk auf die Lesekompetenz zu legen, da diese Fähigkeit in den vorliegenden PISA-Untersuchungen im Vordergrund steht, außerdem werden nur einige ausgewählte Vorschläge zur Verbesserung des Schulsystems in dieser Facharbeit untersucht.

## **1. Die PISA-Untersuchung**

### **1.1 Allgemeine Informationen**

#### **- 1.1.1 Zielsetzung von PISA und Durchführung des Tests**

PISA (Programme For International Assessment) hatte das Ziel, die grundlegenden Kompetenzen der nachwachsenden Generation zu testen. Dies geschah auf der Grundlage vier verschiedener Bereiche, der Lesekompetenz (Reading Literacy), der mathematischen Grundbildung (Mathematical Literacy), der naturwissenschaftlichen Grundbildung (Scientific Literacy) und den fächerübergreifenden Kompetenzen (Cross-Curricular Competence).

Die Testfragebogen wurden von Expertengruppen, renommierten Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern so angelegt, dass die Basiskompetenzen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, beurteilt werden konnten. Es wurde demzufolge kein Fachwissen abgefragt, sondern getestet, in wieweit das schulische Wissen in der späteren Arbeitswelt angewendet werden kann.

Darüber hinaus wurden in PISA auch familiäre und institutionelle Kontextbedingungen, sowie individuelle Lernvoraussetzungen und Indikatoren für individuelle Verarbeitungsprozesse über Eltern-, Schüler- und Lehrerfragebogen erfasst.

Die Durchführung, an der sich rund 180.000 Schüler im Alter von 15 Jahren beteiligten, fand im Frühsommer 2000 an zwei Tagen statt und hatte ihren Schwerpunkt im Bereich der Lesekompetenz (in den folgenden Jahren werden mathematische Grundfähigkeit (2003) und naturwissenschaftliche Grundfähigkeit (2006) im Zentrum der Untersuchung stehen).

Den Schülern wurden verschiedene Aufgaben vorgelegt, da die Bearbeitung jeder einzelnen Aufgabe die festgelegte Testzeit eines Schülers (2\*60min) sprengen würde. Die gesamte Untersuchung würde nämlich insgesamt 390min beanspruchen (270min Lesekompetenz, je 60min mathematische und naturwissenschaftliche Grundfähigkeit).

Aufgrund der zahlreichen Aspekte, die PISA untersucht hat, durch den hohen Ausschöpfungsgrad (vorgeschrieben waren 95% der 15jährigen; in Deutschland wurden 98% erreicht) und durch die ungewöhnlichen Anstrengungen, die z.B. bei der Übersetzung des Tests und der Stichprobenwahl unternommen wurden, erzielt PISA durchaus repräsentative und aussagekräftige Ergebnisse.

In Deutschland wurde zusätzlich zum internationalen Fragebogen ein nationaler Teil entwickelt, um präzisere Ergebnisse zu bestimmten Aspekten zu erhalten.

### **- 1.1.2 Testmotivation**

Um die Motivation der Schüler zu testen, wurde ihnen entweder erzählt, dass sie an einer Bildungsstudie teilnehmen, Rückmeldung über ihre Leistung erhalten, der Test eine Klassenarbeit ersetzt oder sie Geld für gute Ergebnisse bekommen. Unabhängig von den Vorgaben war die Anstrengung der Schüler ebenso wie ihre tatsächlich erbrachte Leistung annähernd gleich (siehe Abb. 1.16 und Abb. 1.18).

## **1.2 Lesekompetenz**

Die Fähigkeit Lesen spielt eine wichtige Rolle im Leben eines Menschen, da Informationen des täglichen Lebens hauptsächlich auf Geschriebenem basieren und somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Möglichkeit der zielorientierten Wissensanreicherung, die in verschiedenen Berufen erwartet wird, bieten.

Lesen wird in PISA demnach nicht als das bloße Erfassen von Buchstaben und Sätzen verstanden, sondern als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen.

### **- 1.2.1 Entwicklung der Lesefähigkeit durch Kommunikation**

Die Sprache, die eine Grundlage für gute Lesekompetenzen darstellt, wird hauptsächlich von der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern geprägt. Diese kann auf dem Vorlesen eines Buches oder einfachem Gedankenaustausch basieren. Frühe Buchstabenkenntnis der Kinder führt durch weitere gezielte Förderung in Grundschulen (Vermittlung der Lesetechnik) und der Sekundarstufe 1 (Leseverständnis und Informationsverarbeitung) zu einem positiven Einfluss auf die Leseentwicklung des Kindes.

### **- 1.2.2 Aufbau des Tests**

Der internationale Test besteht aus 141 Aufgaben, die sich auf 37 verschiedenen Texte beziehen. Während etwa 2/3 dieser Aufgaben kontinuierliche Texte, wie Erzählungen, Sachbeschreibungen, Kommentare und Argumentationen, als Grundlage haben, zielen die restlichen 1/3 auf die Bearbeitung nichtkontinuierlicher Texte, wie Diagramme, Tabellen oder Graphiken, ab (siehe Tab. 2.1).

Anschließend erfolgte eine weitere Unterteilung der Texte in drei Subskalen, „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ (Bedeutung des Textes herausstellen und Schlussfolgerungen ziehen) und „Reflektieren und Bewerten“ (in Beziehung setzen des Textes mit eigenem Wissen).

Die Aufgaben wurden aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades in fünf Kompetenzstufen (die erste Kompetenzstufe erfordert deutlich geringere Leistungen als die Fünfte) aufgeteilt, denen die Schüler auf dem Hintergrund ihrer erbrachten Leistung später zugeordnet wurden.

### **- 1.2.3 Befunde der Tests zur Lesekompetenz**

Die Auswertung dieser Tests hat ergeben, dass in Deutschland gerade im unteren Bereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielt wurden, während die Ergebnisse im oberen Leistungsbereich mit denen der anderen OECD-Staaten weitgehend vergleichbar sind (siehe Abb. 2.6 und Abb. 2.7). Somit ist die Anzahl der Schüler, die unter der ersten Kompetenzstufe bleiben, und damit mit Beeinträchtigungen der Lebenschancen rechnen müssen, mit 10% im internationalen Vergleich sehr hoch. Nur rund 9% liegen die Schüler, die die Kompetenzstufe 5 erreichen, nur knapp unter dem OECD-Durchschnitt.

Diese Ergebnisse haben zur Folge, dass Deutschland den größten Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler aufweist (siehe Abb. 2.11).

Aufgrund der großen Gruppe leistungsschwacher Schüler ist es auch nicht verwunderlich, dass Deutschland im Leistungsdurchschnitt deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt (siehe Tab 2.5).

#### **- 1.2.4 Leseverhalten**

Nach eigenen Angaben der Schüler zum Leseverhalten wurde festgestellt, dass der Anteil der Schüler, die nicht zum Vergnügen lesen, der bei 42% liegt, nur von drei anderen OECD-Staaten überboten wird (siehe Abb. 2.13).

Dagegen ist die Anzahl der Schüler, die täglich mindestens eine Stunde lesen, mit 13% mit den andern OECD-Staaten durchaus vergleichbar. (siehe Abb. 2.14)

#### **- 1.2.5 Untersuchung der leistungsschwachen SchülerInnen**

Die Gruppe der SchülerInnen, die zu den 10% gehören, die die erste Kompetenzstufe nicht erreichen, besteht hauptsächlich aus Jungen, die eine Haupt- oder Sonderschule besuchen.

Der Anteil der Kinder aus Migrationfamilien, die zu den Leseschwachen SchülerInnen gehören, ist mit 25% ebenfalls sehr groß.

#### **- 1.2.6 Vergleich der Bildungsgänge**

Die mittleren Leistungen der SchülerInnen aus den verschiedenen Bildungsgängen unterscheiden sich erheblich. Im Vergleich zum internationalen Mittelwert von 500 liegt die mittlere Leistung von Gymnasiasten (582) deutlich darüber, während die der Realschüler (494) knapp darunter liegt. Gesamtschüler erreichen einen Mittelwert von 459 und Hauptschüler lediglich einen von 394.

#### **- 1.2.7 Geschlechterunterschiede**

Die Befunde zeigen in allen OECD-Staaten, dass Mädchen im Bereich Lesen höhere Testleistungen erreichen als Jungen (siehe Abb. 5.1). Dieser Unterschied fällt bei kontinuierlichen Texten deutlich größer aus als bei nichtkontinuierlichen Texten (siehe Abb.5.2 und Abb. 5.1).

### **1.3 Soziale Herkunft und Migration**

Das Bildungsniveau ist in Deutschland im Vergleich zur Großeltern- Generation der PISA- Teilnehmer gestiegen, da die Eltern von ihren Kinder dieselben Leistungen erwarten, die sie selbst erbracht haben oder noch mehr fordern.

Deutschland ist zu einem Einwanderungsland geworden (27% der 15jährigen stammen aus Migrationfamilien), in dem vier Migrationgruppen zu unterscheiden sind (Arbeitsemigranten, deutschstämmige Aussiedler, Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylbewerber).

In mehr als 50% der Familien der einzelnen Migrationgruppe wird Deutsch innerhalb der Familien gesprochen. Eine Ausnahme bilden lediglich die türkischen und jugoslawischen Familien, bei denen nur in 26,5% (türkisch) oder 16, 7% (jugoslawisch) der Fälle Deutsch in der Familie gesprochen wird (siehe Tab. 8.5).

Aufgrund der Sprachdistanz ist die soziale Lage der Einwandererfamilien deutlich schlechter als die der Einheimischen (siehe Tab. 8.6), deshalb ist nicht abstreitbar, dass es einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Bildungsbeteiligung gibt. Eine weitere Vergrößerung der Disparitäten entsteht durch die ungleiche Verteilung der SchülerInnen unterschiedlicher Sozialschichten auf weiterführende Schulformen. Da bei Familien unterer Sozialschichten die Messlatte des Statuserhalts niedriger liegt, ist die Wahrscheinlichkeit eines Kindes einer höheren Sozialschicht ein Gymnasium zu besuchen deutlich größer als die eines Sozialschwächeren.

Diese Disparitäten im Bildungserfolg sind in Ländern mit guten Ergebnissen deutlich geringer (siehe Abb. 8.10 und Tab. 8. 21). Demnach erfolgt in anderen Länder (vgl. Schweden und Norwegen) eine bessere Integration der Zuwanderer (siehe Tab. 8. 23).

### **1.4 Befunde zu den verschiedenen Schulsystemen**

#### **- 1.4.1 Einschulungsalter / Klassenwiederholungen / Schultypen**

Das Einschulungsalter der SchülerInnen schwankt innerhalb der OECD-Länder zwischen 4 oder 5 und 7 Jahren (siehe Tab. 9.1). Auffallend ist, dass in Deutschland die Kinder lieber ein Jahr später in die Schule geschickt werden, während in anderen Ländern die Vorschulerziehung eine viel größere Rolle spielt.

Die Anzahl der SchülerInnen (24%), die eine Klasse wiederholen, ist im internationalen Vergleich ebenfalls relativ hoch.

Im Hinblick auf andere OECD-Staaten fällt auf, dass es dort keine selektiven Schulen gibt.

#### **- 1.4.2 Unterrichtsstunden pro Schuljahr und Hausaufgaben**

Die durchschnittlich unterrichtete Stundenzahl pro Jahr beträgt in Deutschland 909 Stunden und liegt damit knapp unter dem OECD-Durchschnitt (siehe Tab. 9.2).

Ein größerer Unterschied beruht in Deutschland auf den in PISA untersuchten Fächern, da ihnen im internationalen Vergleich in Deutschland weniger Bedeutung beigemessen wird.

Der Zeitaufwand für Hausaufgaben entspricht in etwa dem OECD-Mittelwert (siehe Tab. 9.2)

#### **- 1.4.3 Angebote der Schulen**

Im Vergleich mit anderen Ländern ist in Deutschland auf dem Gebiet der Schulausstattung keine Benachteiligung zu verzeichnen, dennoch finden sich leichte Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgängen.

Die Befunde ergeben, dass Gymnasien im Durchschnitt über eine geringere Computerausstattung verfügen als Realschulen und Hauptschulen, und Hauptschüler den Computer im Durchschnitt häufiger nutzen als Realschüler oder Gymnasiasten (siehe Abb. 9.3).

Eine Spitzenposition bilden Gymnasien im Hinblick auf das Angebot der Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts. Hier haben die Gymnasiasten eine größere Auswahl an Betätigungen als Real- oder Hauptschüler, wobei die Angebote schulspezifisch sind (siehe Tab. 9.6) und sich unterscheiden.

Dennoch sind die SchülerInnen aller Bildungsgänge mit ihrem Lernumfeld in der Regel zufrieden (siehe Abb. 9.8).

## **2. Konsequenzen**

Im Anschluss an das Erscheinen der PISA-Ergebnisse, wurden verschiedene Meinungen geäußert, die sich auf zahlreiche Verbesserungsvorschläge des deutschen Schulsystems bezogen.

Einige dieser Aspekte werden in diesem Absatz vorgestellt.

### **- 2.1 Frühe Kinderförderung**

Im Hinblick auf die erschienen PISA-Ergebnisse behauptet Ingrid Söhlke, dass Kindergärten die Kinder zu wenig fordern würden und bekommt somit Unterstützung von der Lehrer-Vertreterin Dr. Ilse Führer-Lehner, die ebenfalls eine bessere Vorbereitung der Kinder auf das Schulleben in Kindergärten für sinnvoll erachtet. Dies kann ihrer Meinung nach durch eine gezielte Kooperation zwischen Schulen und Kindergärten gelingen.

Gabriele Behler geht präziser auf die Forderungsarten im Kindergarten ein, indem sie vorschlägt, den Kinder das Lesen bzw. Buchstabenkenntnis schon im Kindergarten in Ansätzen zu vermitteln.

Der nordrhein-westfälische Lehrerverband sieht dagegen im Beibringen der korrekten Aussprache von Wörtern, die eine Voraussetzung für das spätere richtige Schreiben darstellt, und im Gewöhnen der Kinder an Arbeitsphasen, Handlungsbedarf im Kindergarten.

Andere Meinungen beziehen sich ebenfalls auf frühe Förderung der Kinder, die jedoch erst in der Grundschule beginnen sollte, indem die Kinder früher eingeschult werden (lt. NRW-Bildungsministerin Gabriele Behler) als dies heute der Fall ist.

Diese Idee wird von Ingrid Söhlke ebenfalls als effektiv angesehen, da sie im Vergleich mit anderen Ländern herausstellt, dass dort frühe Einschulung praktizierbar ist und deshalb auch in Deutschland möglich sein muss. Außerdem ist dies in Deutschland heutzutage auf Antrag ohnehin schon durchführbar.

### **- 2.2 Aufgaben der Schulen**

Gabriele Behler geht noch genauer auf die Aufgabenfelder der Grundschulen ein. Sie ist der

Auffassung, dass die Grundschulen einen Schwerpunkt auf mathematisches Denken, sowie Leseförderung und Sachunterricht legen müssten.

Im Hinblick auf Schulen fordert der NRW-Lehrerverband eine Reformierung der Lehrpläne. Das Fach Deutsch verdient aufgrund ihrer Äußerungen eine größere Bedeutung, um das Textverständnis der Schüler zu verbessern.

Eine zusätzliche Sprachförderung von Migrantenkinder in allen Schulen und Jahrgängen ist lt. einigen Lehrern sinnvoll, da die Beherrschung der deutschen Sprache das Lernvermögen in allen Bereichen positiv beeinflusst.

### **- 2.3 Chancengleichheit**

Ein Grundschullehrer aus Viersen unterstreicht, dass das Angleichen der unterschiedlichen Schülerfähigkeiten im Zentrum stehen muss, denn „manche Kinder können sich bei ihrer Einschulung nicht [einmal] die Schuhe zubinden, [während] andere [...] beinahe lesen [können]“.

Diesen Aspekt hält auch Arbeitgeberpräsident Hundt für wichtig. Er legt großen Wert auf die Förderung von theoretischschwächeren Jugendlichen, indem z.B. neue Ausbildungswege angeboten werden. Ein großes Gewicht hat für Hundt die Gewöhnung jugendlicher Arbeitslosen an Arbeit und Ausbildung.

Dadurch versuchen Hundt und der Grundschullehrer eine Chancengleichheit für Jugendliche zu erreichen.

### **- 2.4 Fähigkeiten der Lehrer**

Weitere Äußerungen kritisieren die Lehrerausbildung bzw. -fähigkeiten. So fordern die Grünen und der Arbeitgeberpräsident Hundt eine verbesserte Lehrerausbildung. Hundt schlägt Praktika für Lehrer in Betrieben vor, die innerhalb der Ferien stattfinden und zum Ziel eine bessere Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt durch die Lehrer haben sollen.

Eine Steigerung der Lehrerfähigkeit ist lt. Hundt auch durch Bezahlung der Lehrer nach Leistung möglich. Die Lehrerleistung müsste demzufolge durch regelmäßige Unterrichtsbesuche ermittelt werden.

### **3. Auswertung der geäußerten Verbesserungsvorschläge unter Berücksichtigung der PISA-Ergebnisse**

#### **- 3.1 Frühe Förderung der Kinder**

Die wohl häufigste gehörte Äußerung nach dem Erscheinen der PISA-Ergebnisse war neben der Behauptung, dass deutsche Schüler dumm seien, die Forderung nach einer früheren Einschulung der Kinder.

Diese Meinung vertreten auch die Bildungsministerin Gabriele Behler und Ingrid Söhlke.

Doch bei allen guten Absichten, wird hierbei wohl vergessen die PISA-Studie heranzuziehen, denn lt. den dort erzielten Ergebnissen lassen sich keine Rückschlüsse auf das perfekte Einschulungsalter ziehen. So liegt z.B. in Irland das Einschulungsalter bei vier Jahren und in Luxemburg bei fünf Jahren (siehe Tab. 9.1). Ein weiterer Blick auf die erbrachten Leistungen dieser Länder zeigt, dass Irland im oberen Leistungsviertel liegt, während Luxemburg den drittletzten Platz belegt. Noch deutlicher wird die Unabhängigkeit des Einschulungsalters, wenn man Länder miteinander vergleicht, in denen die Kinder erst ab dem siebten Lebensjahr schulpflichtig sind. Finnland erzielt demnach trotz späten Einschulungsalters die besten Leistung der OECD-Staaten, während Brasilien das Schlusslicht bildet (vgl. Tab. 9.1 und Tab. 2.5).

Diese Herraustellung widerlegt eindeutig, dass allein durch das geplante frühere Einschulungsalter von Behler und Söhlke (siehe 2.1) eine Leistungssteigerung erreicht wird.

Obwohl das Alter, in dem ein Kind schulpflichtig ist, scheinbar keinen Einfluss auf die Leistung hat, ist zu berücksichtigen, dass andere Länder viel mehr Wert auf die Vorschulerziehung legen (siehe 1.4.1). Leider wird dieser Aspekt in PISA nur kurz erwähnt und unterliegt keiner genaueren Untersuchungen. Doch trotz mangelnder Ergebnisse scheint es plausibel zu sein, dass eine gute Vorbereitung der Kinder auf die Schule, den Grundschulen die Arbeit erleichtert und evtl. ermöglicht die Leistungsanforderungen zu erhöhen.

Dieser Aspekt wird von Ingrid Söhlke und der Lehrer-Vertreterin Dr. Ilse Führer-Lehner unterstützt, in dem sie darauf hinweisen, dass die Kindergärten auf die korrekte Aussprache der Kinder und auf Buchstabenkenntnis in Ansätzen Wert legen sollten (siehe 2.1).

Es erscheint zwar sinnvoll, dass dies den Grundschulen das Arbeiten erleichtern würde, lässt sich jedoch nicht mit den aktuellen PISA-Ergebnissen belegen.

### - 3.2 Erstellen von Chancengleichheit und die Aufgaben der Schulen

Ein Grundschullehrer weißt darauf hin, dass in unserer Gesellschaft ein viel zu großer Unterschied zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern, der sogar schon in der Grundschule vorliegt, sichtbar ist (siehe 2.3).

Diese Beobachtung wird durch die PISA-Studie zweifellos belegt, denn die Ergebnisse der Lesekompetenz (siehe 1.2.3) zeigen, dass Deutschland innerhalb der OECD-Staaten die größte Streuung der Leistungen aufweist (siehe Abb. 2.11). Da dies in Ländern mit guten Ergebnissen nicht der Fall ist (siehe Tab. 2.5), muss versucht werden lt. der Ansicht des Grundschullehrers die verschiedenen Fähigkeiten anzugleichen. Man darf nun jedoch nicht die Leistungsanforderungen zurückschrauben, um die Leistungen guter SchülerInnen denen der Schlechten anzupassen, sondern versuchen die Leistung der schwachen SchülerInnen durch gezielte Förderung zu erhöhen und auf diesem Wege die Differenz zwischen den Leistungen zu minimieren. Diese Durchführung hält der Arbeitgeberpräsident für notwendig, da er die Förderung theoretischschwächerer Jugendlichen in den Fordergrund stellt (siehe 2.3) und erhält Unterstützung durch die erzielten PISA-Ergebnisse. PISA weißt darauf hin, dass die leistungsstarken Schüler in Deutschland mit denen in anderen Ländern vergleichbar sind (siehe 1.2.3). Das Problem besteht hierzulande in der großen Gruppe der Risikoschüler, die die Gesamtleistungen erheblich beeinträchtigen (siehe Abb. 2.6).

Obwohl sowohl der Grundschullehrer als auch Hundt das Problem grundlegend erkannt haben (Förderung schwacher Schüler), äußern sie sich nicht zu der Art der Förderung.

Hundt sagt lediglich, dass eine Förderung in der Arbeitswelt erforderlich ist (siehe 2.3). Dies scheint jedoch das Problem nicht im Kern zu treffen, denn es muss versucht werden die Leistungen von Anfang an, d.h. seit dem Kindesalter, auf einem vergleichenden Niveau zu halten, da die PISA-Ergebnisse sich auf Schüler und nicht Arbeitende beziehen.

Um gezielte Förderungsvorschläge leistungsschwacher Schüler zu entwickeln, muss zuerst eine genauere Charakterisierung dieser Risikogruppe erfolgen. Auf dem Hintergrund des von PISA gelieferten Bildes, lässt sich festhalten, dass Jungen, Kinder Sozialschwacher sowie Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen (Migrantenkinder) mit größerer Wahrscheinlichkeit zu dieser Gruppe gehören als andere. (siehe 1.2.5 , 1.2.7 und 1.3).

Gabriele Behler scheint diesen Befund teilweise als Grundlage für ihre Verbesserungsvorschläge zu berücksichtigen. Ihr Förderungsansatz bezieht sich auf zusätzliche Sprachförderung von Migrantenkinder, die die größte Wahrscheinlichkeit haben zur Risikogruppe zu gehören, da sie häufig aus sozialschwachen Familien kommen und

zusätzlich über ungenügende Sprachkenntnisse verfügen (siehe Tab. 8.5 und Tab. 8.6). Diese Beobachtungen unterstützen Gabriele Behler deutlich in ihrem Vorhaben, da die Integration von Migranten in anderen Länder besser gelingt (siehe 1.3) und die Durchschnittsleistung nicht negativ beeinflusst.

Die eben genannten Verbesserungsvorschläge haben die Förderung leistungsschwacher Schüler im Blick, während die Frage nach den Gründen der Disparitätsentwicklung ebenso wichtig erscheint gestellt werden muss, da dieser Unterschied in anderen Ländern gar nicht so gravierend ist (siehe Abb. 2.11).

Hierbei wäre ein Blick auf die unterschiedlichen Schularten anderer in PISA untersuchten Länder sinnvoll, der zeigt, dass es dort in der Regel keine selektiven Schulen gibt (siehe 1.4.1). Die Selektion der Schüler hat zur Folge, dass sich die Leistungsschere von der Grundschule bis zur Abschlussklasse immer weiter öffnet. Ist man z.B. Schüler einer Hauptschule, so befindet man sich „nur“ unter leistungsschwachen Schülern und steht nicht unter dem Leistungsdruck, den ein Schüler hat, der mit leistungsstarken Schülern unterrichtet wird. Dieser Schüler müsste unter guten Schülern gezielte Förderung erhalten, um mithalten zu können. Dieses muss im Ausland scheinbar erfolgen, da dort die Schüler seltener selektiert werden.

Zu diesem Aspekt lässt sich ein weiterer Befund von PISA hinzuziehen, der belegt, dass sich die Versetzungspraxis in Deutschland von der der anderen OECD-Staaten unterscheidet (siehe 1.4.1). Hier zeigt sich, dass Schüler, die nicht die geforderte Leistung bringen, als „unfähig“ abgestempelt werden und eine Klasse wiederholen müssen. Sie unterliegen nicht besonderer Aufmerksamkeit. Diese Klassenwiederholung führt jedoch nicht zu den gewünschten erfolgen der Leistungssteigerung (siehe Tab. 2.8).

Bemerkenswert ist, dass die in Kapitel 2 aufgeführten Verbesserungsvorschläge sich in keiner Weise auf diese Befunde beziehen.

Dennoch beinhalten die Äußerungen Kritik an Schulen. So fordert der NRW-Lehrerverband eine Reformierung der Lehrpläne, wobei dem Fach Deutsch mehr Bedeutung beigemessen werden sollte. Dieser Vorschlag kann mit den PISA-Ergebnissen als sinnvoll erachtet werden, müsste jedoch noch weiter ausgeweitet werden, da PISA belegt, dass in Deutschland die untersuchten Fächer (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften) weniger Bedeutung haben als in anderen OECD-Staaten (siehe 1.4.2), d.h., dass die für diese Fächer zur Verfügung stehende Stundenzahl geringer ist, obwohl die jährlich unterrichtete Gesamtstundenzahl sich nicht nennenswert von der Durchschnittsstundenzahl der anderen

Länder unterscheidet (siehe 1.4.2). Demzufolge wird in Deutschland lt. PISA zu viel Wert auf Nebenfächer gelegt.

Gabrielle Behler trifft mit Ihrem Vorschlag für die Grundschulen den Schwerpunkt auf mathematisches Denken sowie Leseförderung und Sachunterricht zu verlagern genau ins Schwarze und präsentiert damit eine logische Schlussfolgerung der oben aufgeführten Befunde.

Unter Leseförderung sollte auch die Steigerung der Leselust bei Schülern fallen. Hier könnte der Vorschlag des NRW-Lehrerverbandes helfen, da durch die größere Bedeutung (und Umgestaltung) des Deutschunterrichts möglicherweise Interesse am Lesen geweckt wird. Dies ist notwendig, da im internationalen Vergleich das Lesen von deutschen Schüler sehr negativ bewertet wird (siehe 1.2.4). Vor allem Jungen verdienen hierbei größere Aufmerksamkeit.

### **- 3.3 Fähigkeiten der Lehrer**

Die Kritik, die sich auf die Leistungen der Lehrer bezieht (siehe 2.4), klingt plausibel, kann aufgrund der aktuellen PISA-Ergebnisse jedoch weder belegt noch widerlegt werden. Der Aspekt der Lehreraufgabe wurde in PISA nicht untersucht. Demzufolge kann und darf sich bei der Präsentation und Erläuterung dieser Vorschläge nicht auf PISA bezogen werden. Es müssen hierfür andere Untersuchungen herangezogen oder durchgeführt werden.

## **4 Resümee**

Die Fertigstellung dieser Facharbeit hat mir ein klareres Bild von PISA und auch den erbrachten Leistungen deutscher Schüler geliefert. Es hat sich gezeigt, dass das Bild, das ich aufgrund der Darstellungen in den Medien von PISA hatte, nicht mehr dem entspricht, das ich mir nun gebildet habe. Außerdem hat die Auseinandersetzung mit diesem Thema deutlich gemacht, dass nicht alle Vorschläge zur Verbesserung der Leistungen, die nun in Deutschland kreisen, als effektiv gewertet werden können, weil sie nicht immer in Bezug zu den PISA-Ergebnissen stehen und deshalb durch diese Untersuchung auch nicht begründet oder belegt werden können.