

Pädagogische Armut in Deutschland

PISA 2000

Jan POMYKOL *

Schulen und Lehrer sind immer häufiger nicht mehr in der Lage, auf gesellschaftliche Veränderungen, die die Entwicklung negativ beeinflussen, adäquat mit neuen pädagogischen Konzepten zu reagieren. Folge ist, dass immer mehr Jugendliche die Schule ohne ausreichend gefestigte Lese- und Schreibkenntnisse verlassen. Was man aber nicht richtig kann, wendet man auch nicht an, aus Angst zu versagen. Und so werden die wenigen Kenntnisse wieder verlernt. Am Ende dieser Entwicklung steht der funktionale Analphabetismus.

In dieser Ausarbeitung sollen die Ergebnisse der internationalen Lernleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) dargelegt werden. Die PISA - Studie zeigt einen großen Mangel des deutschen Bildungssystems. Was ist ausschlaggebend dafür, dass Menschen inmitten eines gesicherten Schulsystems nur unzureichende Grundbildung erlangen?

1. Funktionale Analphabeten in Deutschland

In den Industrieländern tritt zunehmend eine neue Form des Analphabetismus auf, der als „funktionaler Analphabetismus“ bezeichnet wird. Funktionale Analphabeten haben Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens, die allerdings nicht ausreichen, um den normalen Anforderungen des Alltags gerecht zu werden. Schätzungen für die USA besagen, dass dort rund 20% aller Arbeitskräfte funktionale Analphabeten sind. Eine Studie des US-Erziehungsministeriums über den Bildungsstand junger Erwachsener zeigte, dass nur 11% der untersuchten Personen in der Lage waren, auf einem Busfahrplan zu erkennen, wann der zweite Bus an einem Samstagvormittag, an einer Innenstadt-Haltestelle ankommen würde.

Auch westliche Industrieländer - und mit ihnen Deutschland - kennen dieses Problem.

*外国語教室・非常勤講師 (Department of Foreign Languages, Part-time Lecturer)

Nach der deutschen Einheit dauerte es nicht lange um herauszufinden, dass auch das realsozialistische Bildungssystem Analphabetismus nicht verhindern konnte. In Deutschland (nur alte Bundesländer) geht man (1990) von 3 Millionen funktionalen Analphabeten aus.¹⁾

Primärer Analphabetismus liegt vor, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat. Eine andere Bezeichnung ist *natürlicher Analphabetismus*. Davon betroffen sind vor allem Menschen in Staaten mit einem wenig ausgebauten Schulsystem, die keine Gelegenheit zum (regelmäßigen) Schulbesuch hatten. Von **sekundärem Analphabetismus** spricht man, wenn nach mehr oder minder erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene Schriftkenntnisse wieder verloren gehen. Die Kinder haben während der Schulzeit lesen und schreiben gelernt, als Jugendliche oder Erwachsene haben sie dies wieder verlernt. Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt *funktionaler Analphabetismus* vor.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Vor hundert Jahren waren geringere Kenntnisse erforderlich als heute. In einer westeuropäischen Gesellschaft werden weitergehende Kenntnisse erwartet als in sog. Entwicklungsländern, allerdings in Abhängigkeit von der sozialen Schicht, dem Beruf usw. Innerhalb der entwickelten Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch jene Personen als funktionale Analphabeten gelten, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen.

Wer aus einer Gesellschaft mit geringen Anforderungen in bezug auf Schriftsprachkenntnisse in eine Gesellschaft mit höheren Anforderungen immigriert, wird durch den Wechsel der Kulturen zum (funktionalen) Analphabeten, wenn die erworbenen und im Herkunftsland ausreichenden Schriftsprachkenntnisse für das Leben im Industriestaat zu gering sind.

In der Fachliteratur gibt es keine feststehende Definition, wohl aber verschiedene Beschreibungen, was unter funktionalen Analphabeten zu verstehen sei.

Im Folgenden daher die bekanntesten Begriffsbestimmungen, deren Akzentuierung auch

die historische Entwicklung deutlich machen:

- “Funktionaler Analphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann.” ²⁾
- “Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.” ³⁾
- “Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des *funktionalen* Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung.” ⁴⁾
- “Als funktionale Analphabeten werden [...] diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.” ⁵⁾
- “Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.” ⁶⁾

2. Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht.

Die Ergebnisse der internationalen Lernleistungsstudie PISA werfen kein gutes Licht auf die deutsche Bildungslandschaft. Deutschlands Schüler rangieren mit ihren Fähigkeiten, einen Text zu lesen und seinen Sinn zu erfassen, auf Platz 21 und damit im unteren Drittel der internationalen Skala. Auffällig ist die Korrelation der PISA -Ergebnisse im Lesen, in Mathematik (Platz 20) und den Naturwissenschaften (Platz 20). Dies lässt darauf schließen, dass das Leseverstehen Grundvoraussetzung für das Erfassen auch mathematisch- naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ist.⁷⁾

Überraschen können die PISA -Ergebnisse aber nicht. Schon bei vorausgegangenen Lernleistungsstudien, die die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) in Auftrag gegeben hatte, rangierte Deutschland weit unten. Gut in Erinnerung ist die TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study), bei der den Deutschen erstmals vor Augen geführt wurde, dass die Schüler nur unterdurchschnittliche Lernergebnisse erzielen. TIMSS prüfte allerdings nur die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten; zudem war die Studie wegen der geringeren Zahl der getesteten Schüler nicht so repräsentativ wie PISA. Insgesamt beteiligten sich 32 Staaten an PISA. In Deutschland nahmen 70 000 15-jährige Schüler, vor allem in der neunten Klasse lernend, an der Studie teil. Alle Bundesländer und Schulformen beteiligten sich.

Mit Spannung wurden die Ergebnisse von PISA erwartet, seit die Daten im vergangenen Jahr an den Schulen gesammelt wurden. Bildungspolitiker und Wissenschaftler erhoffen sich von den Ergebnissen mehr als einen Platz im internationalen Ranking. PISA wird auch Aussagen über länderspezifische Unterschiede in Deutschland zulassen und damit entscheidende Impulse für festgefahrene Bildungsdebatten liefern. Neben dem Vergleich der Länder sind vor allem neue Erkenntnisse über die Fördereffekte der verschiedenen Schulformen zu erwarten. Die weniger repräsentative TIMS-Studie hatte erste Hinweise darauf gegeben, dass Schüler an Gesamtschulen deutlich weniger lernen als Schüler im gegliederten Schulsystem. Wenn sich diese Ergebnisse nun bestätigen, könnte die Debatte um die beste Schulform auch eine Korrektur von Fehlentwicklungen nach sich ziehen.

Dass Deutschland an PISA teilgenommen hat, war nicht selbstverständlich. Am Anfang überwogen die Bedenken. Doch inzwischen hat sich die Einsicht eingestellt, PISA als Chance zu begreifen: Deutschland ging deutlich über den internationalen Prüfungsrahmen hinaus. So wurde der Test zweigeteilt - in einen internationalen Teil und in einen „Erweiterungsteil“, an dem sich 1200 Schulen beteiligten. Der zweite Teil trägt dem

Bedürfnis der Länder Rechnung, länderspezifische Lernunterschiede zu erkennen.⁸⁾

Vor *Pisa* gaben sie lediglich Anlass für spektakuläre Reportagen, jetzt hat Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt sie als Gefahr für den Standort Deutschland ausgemacht: die Analphabeten. „Die Wirtschaft will die Schulen stramm auf Leistung trimmen, damit „der Wirtschaftsstandort Deutschland nicht in der bildungspolitischen Bedeutungslosigkeit versinkt“. Die Schüler seien unter- und nicht überfordert, meint Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt - für „Basteln und Spielen“ sei kein Platz mehr.“⁹⁾

20 Prozent aller Schulabgänger könnten nicht lesen und schreiben, entrüstet sich der Arbeitgebersprecher. Die öffentliche Erregung allerdings verkennet, dass diese Zahlen zu hoch gegriffen sind; zumindest vermutet dies Wolfgang Schneider, einer der Herausgeber von *Pisa*. Zugleich verharmlost sie die Schicksale, die sich hinter dem sperrigen Begriff *funktionaler Analphabetismus* verbergen. Tatsächlich leben in Deutschland Menschen, die an einfachen Formularen scheitern, die weder eine Zeitung lesen noch einen Brief verfassen können. Die allgemeine Schulpflicht bietet keine Gewähr dafür, dass jeder Schüler und jede Schülerin die Schriftsprache erlernt.

Wie viele es tatsächlich sind, ist umstritten. Bei einer internationalen Vergleichsstudie verweigerten über 18 Prozent der Befragten die Teilnahme - Spekulationen über die Dunkelziffer sind daher kaum Grenzen gesetzt. Schon die Definition ist schwammig. So geht der Bundesverband Alphabetisierung davon aus, dass vier Millionen Erwachsene in Deutschland »über unzureichende schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen«. Und die Messlatte wird ständig höher gelegt, wie schon ein oberflächlicher Blick auf den Arbeitsmarkt zeigt: Schließlich erfordern inzwischen selbst einfachste Tätigkeiten, dass Listen abgehakt, Formulare ausgefüllt, Aufträge am Computer bearbeitet werden.

Ein Leben ohne Schrift ist für die meisten Menschen schwer vorstellbar. Gerade deshalb ist es für die Betroffenen häufig geprägt von Scham, von der Angst, entdeckt zu werden, von Vermeidungsstrategien und aufwändigen Täuschungsmanövern. Birte Egloff, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Frankfurt, hat erwachsene Analphabeten nach ihrer Lebensgeschichte gefragt.¹⁰⁾

Dabei stellte sich heraus: Spätestens mit Beginn des Berufslebens hatten die Befragten unter Ausgrenzung zu leiden. Und es ist nicht nur die - oft begründete - Angst um den Arbeitsplatz, die Analphabeten dazu bringt, ihr Problem zu verheimlichen: »Die Gesellschaft stellt dich als dummen Menschen hin«, formulierte ein Interviewpartner. Oft wissen nicht einmal, die engsten Angehörigen, wie schlecht es um die Lese- und Schreibfähigkeit der Betroffenen steht. Um nicht entdeckt zu werden, wenden diese ein hohes Maß an Energie auf: Vor dem Besuch auf dem Amt, wo ein Formular ausgefüllt

werden müsste, wird ein Verband um die Hand gewickelt, im Restaurant wird immer dasselbe Gericht bestellt, und am Arbeitsplatz findet sich vielleicht ein Kollege, der den Schreibkram erledigt, wenn er dafür andere unangenehme Aufgaben abschieben darf.

Ein Teufelskreis, denn diese Vermeidungsstrategie verschärft das Problem noch; wegen fehlender Übung nehmen die Fähigkeiten immer weiter ab.

»Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!« - mit diesem Slogan wirbt der Bundesverband Alphabetisierung für sein *Alfa-Telefon*: Unter der Rufnummer 025 1/533344 können Anrufer sich beispielsweise über Alphabetisierungskurse an ihrem Wohnort informieren - auch anonym.¹¹⁾

Als *Pro Sieben* (TV) Anfang dieses Jahres einen Werbespot ausstrahlte, in dem ein Gabelstaplerfahrer eine Palette auf ein Regal stellt, das prompt zusammenbricht, weil der Fahrer das Warnschild nicht lesen kann, lief in Münster das Telefon heiß. Von über 600 Anrufen in den ersten drei Wochen berichtet Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbandes. Nach seiner Schätzung nehmen zur Zeit 20 000 Menschen in Deutschland an Alphabetisierungskursen teil.¹²⁾

Oft löst eine Krise den Wunsch aus, doch noch lesen und schreiben zu lernen: Arbeitslosigkeit, Scheidung, die Angst, den eigenen Kindern in der Schule nicht helfen zu können. Schon die Entdeckung, nicht der einzige Mensch auf der Welt zu sein, der nicht lesen und schreiben kann, wird von den Kursteilnehmern als erleichternd empfunden.

Doch das Kursangebot sei alles andere als zufrieden stellend, kritisiert Hubertus: So gibt es in vielen ländlichen Regionen nach wie vor kein flächendeckendes Angebot. Die Kursgebühren, die von den Teilnehmern selbst getragen werden müssen, seien teilweise zu hoch. Nur in wenigen Kommunen übernehmen die Sozialämter die Kosten. Auch die Arbeitsämter zahlen in der Regel nicht, denn lesen und schreiben gilt als Allgemeinbildung und nicht als berufliche Weiterbildung. Dabei wären gerade für Arbeitslose Intensivkurse wichtig.

Das Recht, Lesen und Schreiben zu lernen, endet in Deutschland formal mit der Schulpflicht; ob dies jedoch gelingt, entscheidet sich in der Regel viel früher: Wenn ein Kind in den ersten beiden Grundschuljahren nicht lesen und schreiben gelernt hat, hat es kaum noch eine Chance, diese Fähigkeiten nachzuholen. Denn die grundlegenden Fähigkeiten werden dann nicht mehr geübt; der Unterricht setzt Lese- und Schreibkompetenz voraus. Auch Sitzen bleiben - eine häufige Intervention - hilft deshalb nicht.

Tatsächlich ist der Schriftspracherwerb ein komplexer Vorgang, den auch Wissenschaftler längst noch nicht in allen Einzelheiten verstehen. Einigkeit besteht allerdings darüber,

dass es eine ganze Reihe von Risikofaktoren gibt, die das Lesen- und Schreibenlernen erschweren, wie beispielsweise Störungen der Sprachentwicklung, Wahrnehmungsstörungen oder fehlende *phonologische Bewusstheit* Kinder, denen die notwendigen Voraussetzungen fehlen, sind in der Schule rasch überfordert, hinken immer mehr hinterher, werden häufig frustriert und verlieren Schließlich jegliches Selbstvertrauen. Die Schulzeit wird für sie zu einer langen Leidenszeit.

Und die Zahl der so genannten Risiko-Kinder scheint zu steigen: Fast 20 Prozent der deutschsprachigen Kindergartenkinder in Mainz wiesen Störungen der Sprachentwicklung auf, sagt Manfred Heinemann, Direktor der Mainzer Universitätsklinik für Kommunikationsstörungen. Unter mehrsprachig aufwachsenden Kindern sei der Anteil noch viel höher. Die Ursachen vermutet Heinemann im »soziokulturellen Umfeld«.

Den Kindern »verschlägt es buchstäblich die Sprache«, warnt auch Klaus Ring, Geschäftsführer der *Stiftung Lesen*. »Vorlesen ist so wichtig wie Zähneputzen«, propagiert die Stiftung, doch immer mehr Kinder wachsen in einem Umfeld auf, wo wenig gesprochen wird, wo Lesen und Schreiben überhaupt keine Rolle mehr spielen. So berichten Erzieherinnen von Kindern, die kein Bilderbuch umblättern und keinen Stift halten können; ein neunjähriger Grundschüler antwortete auf die Frage, wofür Lesen und Schreiben gut seien: »Das weiß ich nicht.«¹³⁾

Lehrer sind mit solchen Kindern häufig überfordert. Mehr Geld für die Grundschule fordern deshalb nicht nur Erziehungswissenschaftler; auch Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt stößt ins selbe Horn, wenn er formuliert: Warum soll ein Grundschullehrer, der an einem sozialen Brennpunkt arbeitet, weniger verdienen als ein Studienrat, der im Villenviertel Latein unterrichtet?

Nach didaktischen und curricularen Maßstäben ist die mathematische Grundbildung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland wenig befriedigend. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren mathematische Fähigkeiten über das Rechnen auf Grundschulniveau nicht hinausreichen und die daher der Risikogruppe zuzuordnen sind, ist in Deutschland ungewöhnlich hoch. Kein Kind dürfe die Grundschule verlassen, ehe es Lesen, Schreiben und alle Grundrechenarten gelernt habe, so BDA-Präsident Dieter Hundt.¹⁴⁾

Die Leistungsverteilung für die Vereinigten Staaten ist der deutschen sehr ähnlich. Allerdings fällt bei einer genauen Betrachtung auf, dass auch in den Vereinigten Staaten gerade der untere Leistungsbereich auf einem im Vergleich zu Deutschland höheren Niveau beginnt. Noch deutlicher zeigt die Leistungsverteilung für Österreich, dass dort vor allem das untere Leistungsviertel auf einem höheren Niveau liegt als in Deutschland.

Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fordern. Auf der anderen Seite gibt es aber auch keine Hinweise auf einen überdurchschnittlich großen Anteil von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, die Leistungen auf einem Spitzenniveau erbringen. Im Unterschied zum Vereinigten Königreich etwa gibt es in Deutschland keine ausgeprägte Elite.

Tabelle I ¹⁵⁾

*Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe I
und auf Kompetenzstufe V: Gesamtskala Lesen*

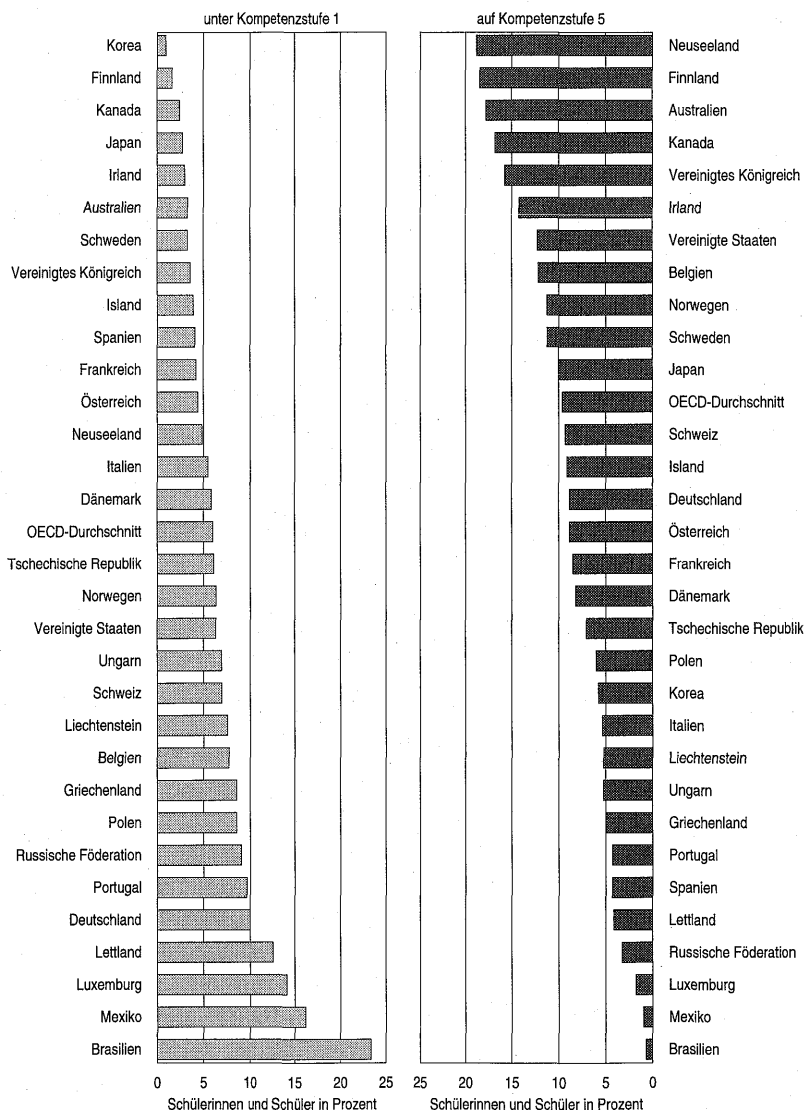
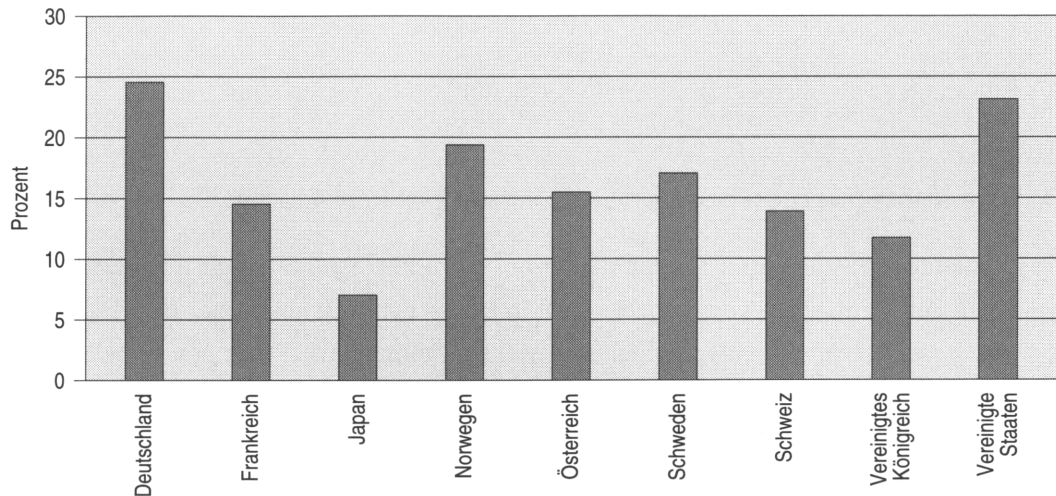


Tabelle 2¹⁶⁾

Besetzung der Risikogruppe in Mathematik
(Schülerinnen und Schüler unter und auf Kompetenzstufe I, in %)



Analphabetismus ist nicht nur eine Folge von individuellem Kompetenzmangel, sondern ebenso von verpassten Bildungschancen, sagt die Pädagogik-Professorin Christiane Hofmann.¹⁷⁾ Das »Aufwachsen in einem bildungsfernen Milieu«, kombiniert mit zu später oder fehlender schulischer Förderung: Dies seien die Voraussetzungen für »die Karriere der funktionalen Analphabeten«. Hofmann fordert deshalb vor allem eine bessere Ausbildung der Grundschullehrer. Veranstaltungen zum Schriftspracherwerb und zu diagnostischen Verfahren stünden längst nicht überall auf dem Lehrplan der Pädagogen, kritisiert sie. Die Erkenntnis, dass ein Kind im Diktat-Schreiben viele Fehler macht, sagt schließlich noch nichts über dessen spezifische Probleme aus oder über eine geeignete Therapie. Wenn dann ein unerfahrener Lehrer auf eine erste Klasse mit Risikokindern trifft, ist deren Scheitern fast schon programmiert.

In Hamburg soll künftig kein Kind mehr scheitern müssen: Für das bundesweit einmalige »Projekt Lesen und Schreiben für alle« schuf die Hansestadt 60 neue Stellen und bildete insgesamt 300 Lehrer und Lehrerinnen zu so genannten Schriftsprachberatern aus, die den Deutschunterricht in den Grundschulen betreuen. Sie bieten Fortbildungen an, beraten die Klassenleiter, unterstützen sie im Unterricht und fördern einzelne Kinder. Im Gegensatz zum herkömmlichen Förderunterricht hat sich dieses Projekt als sehr effizient erwiesen: »Wir haben es geschafft, den Anteil der Kinder, die als lese-rechtschreibschwach

gelten, um die Hälfte zu senken«, sagt der Psychologe Peter May.¹⁸⁾

Während die Lehrer zunächst skeptisch waren, berichten mittlerweile viele von positiven Veränderungen: Die Schriftsprachberaterinnen werden als Unterstützung empfunden, der Unterricht ist methodisch vielfältiger geworden, es wird mehr über Unterrichtsmethoden diskutiert, und die Lehrer arbeiten intensiver zusammen. Offensichtlich ist das Bewusstsein dafür gewachsen, dass es Aufgabe der Schule ist, jedem Kind lesen und schreiben beizubringen. Neue Schulformdiskussion steht hervor.

3. Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie.¹⁹⁾

Das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie - dem internationalen Vergleich der Lernniveaus von Schülern - hat in Deutschland zu hektischer Betriebsamkeit geführt. Fast täglich wurden von mehr oder weniger kompetenten Gruppen grundlegende Reformen für das Bildungssystem gefordert. Wie ist dieses komplexe System aufgebaut, wie sind seine zentralen Bereiche miteinander vernetzt?

Die Kultusministerkonferenz hat auf ihrer 296. Plenarsitzung am 05./06. Dezember 2001 erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie gezogen. Die Kultusministerkonferenz legt zur PISA-Studie eine erste Einschätzung der Ergebnisse vor. Diese macht deutlich, dass die Herausforderungen an das deutsche Schulwesen komplexe und differenzierte Antworten verlangen. Vor diesem Hintergrund werden die Länder und die Kultusministerkonferenz in folgenden Handlungsfeldern vorrangig tätig werden:

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil

systematischer Schulentwicklung

7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen. Hierbei können die Länder auf die bereits nach dem Erscheinen der TIMS-Studie eingeleiteten Maßnahmen aufbauen. Die Kultusministerkonferenz vereinbart, sich fortlaufend über Initiativen und getroffene Maßnahmen der Länder zu den vorgenannten Handlungsfeldern auszutauschen.

4. PISA 2003 - Perspektiven und Optionen. ²⁰⁾

Im *internationalen* Lesetest wird es gegenüber PISA 2000 keine qualitativen Veränderungen, sondern lediglich Kürzungen geben. D. h. es wird ein bestimmter Anteil der Aufgaben von PISA 2000 nochmals vorgegeben werden.

Das Hauptanliegen des *nationalen Ergänzungstests* in PISA 2000 bestand in einer alternativen Erfassung der Lesekompetenz. Dies bedeutete zum einen, dass die Schüler in der Testphase keinen Einblick in den Text hatten; es wurden also stärker als im internationalen Teil Gedächtnisprozesse geprüft (und nicht nur Verstehensprozesse). Die Begründung dafür war, dass im Alltag der Schüler das Lernen aus Texten, die in der Anwendungssituation nicht zur Verfügung stehen, ebenfalls ein hoch bedeutsames Problem darstellt.

Zum zweiten wurde (bei einigen Texten) eine alternative Konzeption von Textverstehen bzw. -lernen zugrunde gelegt, nämlich das Modell von W. Kintsch anstelle der Theorie von Kirsch und Mosenthal. In der Theorie von Kintsch werden ein wörtliches und bedeutungsbezogenes Verstehen (beides sehr textnahe Komponenten) sowie ein Verstehen im Sinne des Erwerbs eines mentalen Moeht noch nicht fest. Gegenwärtig werden verschiedene Optionen überprüft.

In den zu erfassenden Bereichen soll bestimmt werden, inwieweit die Jugendlichen die allgemeineren Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die sie später als Erwachsene für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben und zur Bewältigung von praktischen Aufgaben und Problemen benötigen werden. Daher werden auch fächerübergreifenden Kompetenzen (Problemlösen, Selbstreguliertes Lernen, Kommunikation und Kooperation) erfasst.

Die wichtigsten Gründe für diesen relativ umfassenden Messansatz sind nach der Rahmenkonzeption der OECD die Folgenden:

1. Obwohl der Erwerb von spezifischem Wissen im schulischen Lernen wichtig ist, hängt die Anwendung dieses Wissens im Erwachsenenleben entscheidend von den allgemeineren Fähigkeiten und Kenntnissen ab, die der Einzelne erworben hat.

Im Bereich Lesen besteht die zentrale Kompetenz in der Fähigkeit, schriftliches Material zu interpretieren und über Inhalt und Eigenschaften von Texten zu reflektieren.

Im Bereich Mathematik kommt es bei der Anwendung von mathematischen Kompetenzen im täglichen Leben mehr auf die Fähigkeit an, quantitativ zu argumentieren und Beziehungen und Abhängigkeiten zu erfassen, als auf die Fähigkeit, die für die Schulbücher typischen Fragen zu beantworten.

Im Bereich Naturwissenschaften sind für die naturwissenschaftlichen Probleme, die in der Welt der Erwachsenen diskutiert werden, spezifische Kenntnisse, etwa die Namen bestimmter Pflanzen oder Tiere, weniger wichtig als ein Verständnis von umfassenden Konzepten und Themen wie Energieverbrauch, Artenvielfalt und menschliche Gesundheit.

2. Eine Konzentration auf die Curriculuminhalte würde bei einer internationalen Vergleichsstudie dazu führen, dass nur solche Aspekte gemessen werden können, die in den Curricula von allen oder den meisten Ländern enthalten sind. Dies würde zwangsläufig zahlreiche Kompromisse erfordern und zu Messungen führen, die viel zu eingeschränkt wären, um für Regierungen, die sich ein Bild von den Stärken und den Innovationen der Bildungssysteme anderer Länder verschaffen wollen, einen Wert zu haben.
3. Es gibt bestimmte allgemeine Fähigkeiten, deren Entwicklung für Schülerinnen und Schüler wesentlich ist. Dazu gehören Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit zur Nutzung von Informationstechnologien. Diese Kompetenzen werden fächerübergreifend entwickelt und müssen daher auch fächerübergreifend gemessen werden.

Ziel der PISA-Studie ist es dabei, grundlegende, fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen möglichst breit und lebensnah zu erfassen. Dabei kommt es weniger darauf an herauszufinden, wie gut sie die schulischen Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems meistern. Es interessiert vielmehr, wie gut sie darauf vorbereitet sind, den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen.

Das deutsche PISA-2003-Konsortium ist aus dem Konsortium PISA 2000 hervorgegangen und bildet in leicht veränderter Besetzung (z. B. Verstärkung im Bereich Mathematik) wiederum ein zentrales Element in der nationalen Organisationsstruktur.

Auch im zweiten Zyklus hat das deutsche Konsortium die internationale Untersuchung durch eine Reihe von nationalen Optionen ergänzt. Wie 2000 wird es auch 2003 an allen

PISA-Schulen einen zweiten Testtag für ergänzende nationale Leistungstests und Fragebogen geben. Eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird schließlich an einem dritten Testtag computergestützte Tests zum Problemlösen bearbeiten.

Ziel der Ergänzungen ist es, Ursachen für interindividuelle Leistungsunterschiede und Ansatzpunkte für konstruktive Interventions- Maßnahmen aufzufinden. Weiterhin wird mit den Ergänzungen gewährleistet, dass Stoffgebiete und Problemstellungen, die in deutschen Schulen gelehrt werden, aber in den internationalen PISA-Tests nur unzureichend repräsentiert sind, getestet werden.

- Auch im nationalen Ergänzungsteil werden neue Aufgaben entwickelt, es wird aber auch eine Auswahl von Aufgaben aus PISA 2000 getroffen werden.

Zusätzlich werden differenzierte Untersuchungen von Unterrichtsbedingungen und fachspezifischen Voraussetzungen auf der Schüler- und Lehrerseite im Schwerpunktgebiet Mathematik bei kompletten neunten Klassen im Rahmen eines Längsschnittdesigns durchgeführt. Im Jahr 2004 werden 10. Klassen (außer in Hauptschulen) Kompetenzmessungen und Bedingungserhebungen im Bereich Mathematik durchgeführt. Dies trägt dazu bei, Erklärungsmodelle für Kompetenzentwicklung unter Unterrichtsbedingungen prüfen zu können.

Was brauchen die Schüler wirklich?

In dem Ort, in dem ich einmal gelebt habe, kenne ich eine Gruppe von Mädchen, jetzt 13 bis 15 Jahre alt. Sie praktizieren seit 10 Jahren bereits »Pisa«. Sie spielen nicht nur miteinander bzw. treiben Sport, sondern sie pflegen, jetzt im Gymnasium, einen dauernden Austausch über das, was es in der Schule alles zu lernen gilt. Sie helfen sich, lassen Nichtverstandenes bei sich zu, erklären sich gegenseitig und erreichen so ein hohes Maß an schulischer Kompetenz, Sprachfähigkeit und menschlicher Reife. Mir will nicht eingehen, dass unsere Kultusminister und Pädagogen nicht in der Lage sind, in schulischen Lernprozessen das fortzuentwickeln, was bei Kindern nahezu naturgemäß vorgegeben ist.

Was vielen Kindern und Jugendlichen fehlt, ist nicht Schule, sondern Nestwärme, Geborgenheit, Wärme und Fröhlichkeit. Die Gesamtschule hat dem nichts entgegenzusetzen. Die Ganztagschule ist schulpsychologisch nicht vertretbar. Konflikte, Nöte und Schwierigkeiten können in ihr von den Schülern nicht bewältigt werden. Das führt zu Aufstaungen bis hin zu Aggressivität, Brutalität, ja Selbstmord. Der durchschnittliche Lehrer an einer deutschen Schule ist im Allgemeinen für zwei Fächer ausgebildet, angereichert mit theoretischem Wissen. Psychologisch-didaktisch muss er ein

Naturtalent sein, denn dazu erfährt er in seiner Ausbildung nichts. Sollte er auch noch erzieherisch wirken, braucht er viel Glück. Die Ganztagschule bräuchte also einen ganz neuen Erzieher. Und den gibt es nicht.

Was bleibt zu tun? Ich lege mich auf folgende Grundlagen fest: Ein Konsens aller an Bildung beteiligter gesellschaftlicher Gruppen - Politik, Wirtschaft, Eltern, Schule, Universität etc. - über Philosophie, Strukturen und Ziele eines neuen Bildungssystems. Eine Philosophie muss getragen sein vom Respekt der Gesellschaft sowohl gegenüber den Lehrern als auch den Kindern. Dies setzt bei jedem Einzelnen an, jeder sei für sich angehalten seine Positionen und Überzeugungen zur Schule, ihren Lehrern und Schülern zu hinterfragen.

Neue Strukturen müssen darauf abzielen, das gesamtgesellschaftliche Potential auszuschöpfen. Die Pisa-Studie zeigt, dass dies durch ein einheitliches Schulsystem gewährleistet wird. Die Gesamtschule als Regelschule ohne Ausnahme, die mit ihrem Ganztagsangebot ein Ort des Lernens, Lebens, Arbeitens und der Begegnung ist - zu dieser Schulform gibt es keine Alternative. Schließlich brauchen wir die Formulierung von Leitzielen oder Prinzipien für das Bildungssystem:

Die Pisa-Studie hämmerte es ins Bewusstsein der deutschen Öffentlichkeit: Das Volk der Dichter und Denker scheint auf dem besten Weg in einen gebildeten Analphabetismus. Wie konnte das geschehen? Haben wir nicht über 30 Jahre bildungspolitische Diskussionen und Reformen hinter uns? Und nun das? Erst Erfurt, dann die Pisa-Studie - Bildung wurde zum Hauptthema der politischen Auseinandersetzung, zumindest bis zum Juni, dann spülten die Arbeitslosenzahlen und im August die Fluten der Elbe sie wieder aus den Schlagzeilen. Dennoch bleibt sie ein brisantes Thema, das Fragen aufwirft und Antworten verlangt - von uns allen.

Nagoya, September 2002

Anmerkungen

- 1) Nach Schätzungen der UNESCO (für 1990) galten in Spanien 36,4%, in Italien 23%, in Griechenland 23,3% der über 10-jährigen, in Kanada 24% der mehr als 18-jährigen, in den USA 13% der mehr als 17-jährigen als funktionale Analphabeten.
Vgl. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2001
- 2) UNESCO: Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht [= Bildungsforschung internationaler Organisationen 9]. Frankfurt a.M. u.a., 1994, S. 254.
- 3) Drecol, Frank: Funktionaler Analphabetismus - Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Frank Drecol/Ulrich Müller (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt, 1981, S. 29 - 40.
- 4) Hubertus, Peter: Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg.: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., Bremen 1991, S. 5.. 31.
- 5) Döbert-Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn und Frankfurt, 1985; S. 5.
- 6) Döbert-Nauert, Marion: Schriftsprachenkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)-förderung. Oberhausen 1997 ; S. 117-139; S. 118.
- 7) Lesen Sie die einzelnen zentralen Ergebnisse in der offiziellen Homepage des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung
http://www.mpib-berlin.mpg.de/index_js.htm
Der nationale Ergebnisbericht des deutschen PISA-Konsortiums wurde am 17. Dezember 2001 im Handel erhältlich :
Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, & Manfred Weiß (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. Vgl. Auch:
Döbert, Marion / Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. Münster / Stuttgart 2000 / 2. Auflage 2001.
- 8) Vgl., <http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/as/se/pis/pisa0.htm#3>
- 9) Vgl., Spiegel Online <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,180885,00.html>
- 10) Vgl., <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/struktur/mitglieder/egloff.html>
- 11) Vgl., http://www.alphabetisierung.de/links_alfa-telefon.html
- 12) Peter Hubertus & Sven Nickel: Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch . Homepage: http://www.alphabetisierung.de/Handbuch_Didaktik_der_deutschen_Sprache.PDF
- 13) Vgl., <http://buechereistelle-neustadt.de>
- 14) Vgl., <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,180885,00.html>
- 15) Vgl., PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. In:
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/>
- 16) Vgl., <http://www.mpib-berlin.mpg.de/>
- 17) Andrea Teupke, Wenn Buchstaben Angst machen. In: Publik-Forum, Nr.4,2002, S.9.
Dübert, Marion / Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in

Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. Münster / Stuttgart 2000 / 2. Auflage 2001.

- 18) Andrea Teupke, Wenn Buchstaben Angst machen. In: Publik-Forum, Nr.4, 2002, S.9.
- 19) Vgl., Spiegel Online
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,171342,00.html>
- 20) Vgl., <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa/>