

Georg Auernheimer *Hrsg.*

Schief lagen im Bildungssystem

Die Benachteiligung der
Migrantenkinder

5. Auflage



Springer VS

Schieflagen im Bildungssystem

Georg Auernheimer (Hrsg.)

Schieflogen im Bildungssystem

Die Benachteiligung der
Migrantenkinder

5. Auflage

 Springer VS

Herausgeber

Prof. em. Dr. Georg Auernheimer
Universität zu Köln, Deutschland

ISBN 978-3-658-01827-6

ISBN 978-3-658-01828-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-01828-3

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2003, 2006, 2009, 2010, 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Georg Auernheimer
Einleitung 7

1 Die PISA-Studien – Herausforderung und Chance

Anne Ratzki
Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland.
Ein provokanter Vergleich 23

Ingrid Gogolin
Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung
von Migrantenkindern und Reformvorschläge 33

Uwe Hunger / Dietrich Thränhardt
Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen
Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den
amtlichen Schulstatistiken 51

2 Strukturelle Aspekte der Bildungssituation von Migrantenkindern

Reimer Kornmann
Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher
in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen 71

Mechtild Gomolla
Fördern und Fordern allein genügt nicht!
Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern
im deutschen Schulsystem 87

Mona Granato
Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen
mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? 103

3 Über Schul- und Unterrichtsqualität, Sprach- und Lesekompetenz

Rainer Peek / Astrid Neumann

Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungstudien 125

Gesa Siebert-Ott

Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg 145

Bettina Hurrelmann

Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung 161

4 Bildungsbeteiligung und Förderung von jungen Migranten in Fallstudien

Karin Weiss

Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – eine Erfolgsstory 179

Erika Schulze / Eva-Maria Soja

Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 193

Dorothea Bender-Szymanski

Unzureichend gefördert?
Eine Analyse der Bildungs- und Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen 207

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 229

Einleitung

Die Studien im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment) haben die bildungspolitische Debatte in Deutschland wiederbelebt und ihr wieder öffentliche Aufmerksamkeit verschafft. Der internationale Vergleich hat die mangelnde Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems, aber auch dessen mangelnde Integrationsfähigkeit ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Identifikation der Defizite im Besonderen ist allerdings kontrovers. Weniger Aufsehen haben die Internationalen Grundschul-Leseuntersuchungen (IGLU) erregt.¹ Das Interesse beschränkt sich hier mehr wie bei früheren internationalen Leistungsvergleichen auf die Fachöffentlichkeit. Durch die PISA-Studien aber ist man auch über die Erziehungswissenschaft hinaus endlich auf die Benachteiligung der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund (im Folgenden Migrationskinder oder -jugendliche genannt) aufmerksam geworden. Nur nebenbei sei vermerkt, dass man die Sache auch auf den Kopf stellen und wie mancher Politiker die angebliche Benachteiligung unseres Schulsystem durch den hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund beklagen kann. Diese Erklärung für das schlechte Abschneiden unseres deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich wird wohl von vielen nicht ungerne gehört, weil sie entlastet. Deshalb ist sie in unserer Mediengesellschaft ernst zu nehmen, obwohl sie der wissenschaftlichen Grundlage entbehrt. Andere Bildungssysteme vermögen Migrationskinder besser zu fördern, wie die neueren internationalen Vergleiche bestätigen.

Der ersten international vergleichenden PISA-Studie (PISA 2000), die die Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen zum Schwerpunkt hatte, ist inzwischen eine zweite gefolgt (PISA 2003), in der schwerpunkthaft die mathematischen Fähigkeiten getestet wurden. Der internationale Vergleich ist jeweils um eine nationale Vergleichsstudie ergänzt worden (Näheres dazu im Beitrag von Hunger/Thränhardt). Außerdem liegen neben den Ergebnissen der ersten IGLU-Studie nun auch die Ergebnisse einer zweiten vor, bei der Grundschüler in drei Kompetenzbereichen getestet wurden. Bei den jüngsten internationalen Vergleichen schneidet zwar das deutsche Schulsystem etwas besser ab, aber die enge Kopplung von Kompetenzniveau und sozialer Herkunft ist unverändert.

Ungeachtet der kontroversen Ursachenzuschreibungen und der daraus folgenden Lösungsansätze können folgende Ergebnisse der PISA-Studien, zum Teil bestätigt und ergänzt durch IGLU, als unbestritten gelten:

1 Im internationalen Sprachgebrauch „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS).

- Das deutsche Bildungssystem schneidet im Kreis der Länder mit vergleichbarem Entwicklungsstand äußerst schlecht ab; denn die meisten Fünfzehnjährigen erreichen gegen Ende der Pflichtschulzeit, nur ein sehr bescheidenes und, gemessen an den gesellschaftlichen Anforderungen, unzureichendes Kompetenzniveau. Selbst die Leistungen auf höheren Niveaustufen bleiben hinter denen in anderen Ländern zurück.
- Das deutsche Schulsystem ist ungewöhnlich selektiv, was sich unter anderem auch an der restriktiven Versetzungspraxis zeigt. 24 Prozent der Fünfzehnjährigen haben mindestens einmal im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen müssen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 414). Dazu kommt die Praxis der Sonderschulüberweisung, von der besonders bei Migrationskindern oft Gebrauch gemacht wird. Ihr Risiko, auf eine so genannte „Förderschule“ überwiesen zu werden, ist doppelt so groß wie das anderer Kinder (dazu der Beitrag von Reimer Kornmann). Diesbezügliche Unterschiede zwischen den Bundesländern machen die innerdeutschen Vergleichsstudien deutlich, wobei höhere Testleistungen durch höhere Selektivität erkaufte werden. Ausgelesene Schülergruppen wurden nicht in den Test einbezogen, was die Erfolgsquoten einiger Bundesländer erklärt (dazu im Folgenden Hunger/Thränhardt).
- Die Diskrepanz zwischen den oberen und den unteren Kompetenzniveaus ist im Vergleich zu anderen Ländern bei den fünfzehnjährigen Jugendlichen besonders groß und außerordentlich eng an die soziale Herkunft gekoppelt. Aufschlussreich ist dabei das Ergebnis der Grundschul-Lese-Untersuchung, dass die Schere zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus sich am Ende der Grundschulzeit noch nicht so weit geöffnet hat (Bos u.a. 2003, S. 12).
- Zur Schichtzugehörigkeit kommt bei Migrationskindern und -jugendlichen die sprachliche Sozialisation als Belastungsfaktor hinzu. Das Bildungssystem hat sich bisher offenbar nicht ausreichend auf deren sprachliche Ausgangslagen eingestellt. Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschicht und Sprachvermögen, die von der deutschen Schule bisher nicht gelockert wird, sind Migrationsjugendliche von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen.

Die Frage der Struktur des deutschen Bildungssystems – ein Tabu

Außer den kaum bestreitbaren zentralen Ergebnissen ist vieles strittig, vor allem was die Ursachenzuschreibungen betrifft. Zur Vermeidung der seit drei Jahrzehnten tabuisierten Strukturfragen, die man als „ideologischen Ballast“ etikettiert, tendiert man zumindest im politischen Raum zu einer Verengung des Fragehorizonts auf das, was man früher „innere Schulreform“ nannte, und damit

zur einseitigen Auslegung der Daten. Aus dem von der damaligen Präsidentin der Kultusministerkonferenz verfassten Vorwort zur ersten PISA-Studie lässt sich das Bemühen um eine Begrenzung des Fragehorizonts ablesen. Dr. Annette Schawan, Kultusministerin von Baden-Württemberg schrieb: „Die Kultusministerkonferenz hat den Diskussions- und Entscheidungsprozess so angelegt, dass nicht nur Untersuchungen in Auftrag gegeben, sondern auch auf den verschiedenen Ebenen und in den zuständigen Gremien Konsequenzen aus den Befunden gezogen werden, und zwar in curricularer und didaktischer Hinsicht, im Hinblick auf die Strategien zur Qualifizierung von Lehrkräften und Schulen, im Hinblick auf die weitere Entwicklung der empirischen Bildungsforschung und der fachdidaktischen Forschung sowie schließlich im Hinblick auf die Verfahren der Steuerung im Bildungswesen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 11). Wenn man von dem letzten Aspekt absieht, werden Fragen der Bildungsorganisation hier ausgeklammert.

Ingrid Gogolin spricht in ihrem Beitrag die teilweise „simplifizierende“ Nutzung der Untersuchungsergebnisse im bildungspolitischen Diskurs an und macht in diesem Zusammenhang auch auf Unterschiede in den Untersuchungsdesigns zwischen der ersten internationalen Vergleichsstudie und der nationalen Erweiterungsstudie aufmerksam, die für die Interpretation der Ergebnisse bedeutsam sind – ein Gesichtspunkt, der im Beitrag von Hunger/Thränhardt ausführlich behandelt und vertieft wird. Die im internationalen und nationalen Vergleich verwendeten Leistungsmaßstäbe variieren insofern – das gilt auch für die neuen PISA-Studien –, als sich die bundesinternen Vergleiche stärker an curricularen Vorgaben, zum Beispiel in 2003 an der deutschen Schulmathematik, orientieren, also an dem, was gelernt werden konnte, während die international vergleichenden Studien allein gesellschaftliche Anforderungen (an Lesekompetenz zum Beispiel) als Kriterium zugrunde legen. Hunger und Thränhardt erinnern darüber hinaus an die Unterschiede in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen. Während nämlich einerseits der internationalen Vergleichbarkeit wegen die Alterskohorte der Fünfzehnjährigen als Sample gewählt wurde, wurden andererseits die Schülerinnen und Schüler des neunten Schuljahrs unabhängig vom Alter erfasst, was dazu führen konnte, dass manche Jugendliche gar nicht mehr in der getesteten Gruppe vertreten waren. Vor allem aber hat man, anders als beim internationalen Vergleich, die Sonderschüler nicht einbezogen. Die Folgen solcher Auswahlkriterien sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, wie man sich denken kann. Häufig wird dies aber in der öffentlichen Debatte missachtet.

Was die Frage der Struktur des deutschen Bildungssystems betrifft, so haben die verschiedenen Schulleistungsvergleiche einschließlich der ersten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung ein Hin und Her in der bildungspolitischen Debatte bewirkt. Zunächst ließ sich nach der Veröffentlichung der ersten international vergleichenden Studie wegen der hervorragenden Platzierung von Ländern mit Gesamtschulsystemen die Diskussion über die Folgen der Mehr-

gliedrigkeit kaum unterdrücken, bis dann die gute Leistungsbilanz der Bundesländer mit einem prononciert hierarchisch aufgebauten Sekundarschulsystem, vor allem Bayerns, Kritiker des selektiven deutschen Systems zeitweilig in Verlegenheit brachte, obwohl das gute Abschneiden der bayerischen Neuntklässler/innen nicht über die besonders hohe Selektivität der dortigen Schulen hinwegtäuschen kann (dazu Hunger/Thränhardt). IGLU wiederum zeigte, dass die Schülerleistungen am Ende der Grundschule weit weniger stark streuen als am Ende der Sekundarstufe I und hat damit die Debatte um die Differenzierung nach Schulformen erneut auf die Tagesordnung gesetzt. Die Autor(inn)en stellen in einer Kurzfassung sogar fest: „Die Streuung der Leistungswerte ist in Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe klein ... Nur wenige andere Länder erreichen eine geringere Streuung und übergeben somit eine in ihren Leseleistungen insgesamt homogenere Schülerschaft an nachfolgende Klassen“ (Bos u.a. 2003, S. 12). – Man muss hinzufügen: an die Sekundarschulen. Dabei waren „die Leistungen in der Grundschule signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als in der Sekundarstufe“ (Bos u.a. 2003, S. 33). Das insgesamt erreichte Niveau war höher und konnte, wie Bos u.a. vermerken, „einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten“ (2003, S. 11). Registriert wurden „vergleichsweise hohe Kompetenzen“ und ein geringer Anteil „echter Risikokinder“ (Bos u.a., S. 13f.). Genau das Gegenteil hatte bei der ersten PISA-Studie für Aufregung gesorgt. Damals erreichten 33,4 Prozent der Hauptschüler nur die Stufe I der Lesekompetenz und weitere 21,7 Prozent blieben mit ihren Leistungen noch darunter. Gut die Hälfte der Hauptschüler wurde damit zur „Risikogruppe“ gezählt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 123). Dieses alarmierende Ergebnis erbrachte auch die neue internationale PISA-Studie, in der die mathematische Kompetenz überprüft wurde (Prenzel u.a. 2003, S. 8f.). Insgesamt werden dort über 20 Prozent der Fünfzehnjährigen der „Risikogruppe“ zugerechnet, weil ihre Leistungen keine günstige Prognose für die berufliche Ausbildung erlauben.

Die Aufteilung der Schüler nach Schulformen wird durch verschiedene Ergebnisse in ein fragwürdiges Licht gerückt. In IGLU wurde festgestellt, dass zwischen den Testergebnissen und den Übergangsempfehlungen der Grundschulen wenig Zusammenhang besteht. „Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der von den Lehrpersonen erteilten Grundschulempfehlung bzw. der Schulentscheidung der Eltern mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Schlüsselkompetenz Lesen, so wird deutlich, dass eine große Überlappung der Leistungen (gemäß Übergangsempfehlung, G. A.) besteht, die über drei Kompetenzstufen streuen. Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist“ (Bos u.a., S. 18). Nach dem in IGLU angestellten Vergleich „kann aus der Kompetenzstufenzugehörigkeit nicht wirklich auf die Zensur der Schülerinnen und Schüler bzw. umgekehrt geschlossen werden“ (S. 19). Zu dem fast gleichen Urteil kommen die Autor(inn)en der neuen

IGLU-Studie (Bos u.a. 2004). Die Streuung der Leistungen über die Schularten hinweg wird durch PISA bestätigt. Sieht man von den großen Unterschieden in den mittleren Leistungsniveaus (vor allem in Mathematik) einmal ab, so findet man im übrigen beachtliche Überschneidungen im Leistungsspektrum der vier Schularten, die Gesamtschulen eingeschlossen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 121, S. 455).

Die Autor(inn)en der international vergleichenden PISA-Studien halten sich trotz solcher Indizien bei der Auswertung der Daten in Fragen der Schulorganisation sehr bedeckt. Zwar stellen sie klar, dass es außer in Deutschland nur in der Schweiz und Liechtenstein Schulsysteme mit einer so frühen Schullaufbahnentscheidung aufgrund der vertikalen Gliederung gibt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 425). Aber unter Hinweis darauf, dass es auch innerhalb einiger äußerlich integrativer Systeme (z.B. USA, Kanada) eher verdeckte Formen der äußeren Differenzierung gibt wie leistungshomogene Züge mit bestimmten Eingangsvoraussetzungen oder Niveaurofen, schließen sie mit großer Vorsicht: „Da über die Verbreitung von funktionalen Äquivalenten für traditionelle Formen der Niveaugliederung im Schulwesen derzeit noch zu wenig bekannt ist, wird die Behandlung dieses Themas vorläufig zurückgestellt“ (S. 426). Dabei stellen sie an anderer Stelle mit entwaffnender Offenheit fest: „Soweit die Schulformen der Sekundarstufe I unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen, tragen sie zu einer engeren Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bei“ (2001, S. 372, vgl. S. 393). Auch auf den knappen Interventionszeitraum von nur vier Schuljahren wird verwiesen. Übergangentscheidungen von solcher Tragweite sind nach so kurzer Zeit problematisch und eine ausreichende Förderung bei ungünstigen Startbedingungen fraglich. Aber auch bei der ersten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung verbleiben die abschließenden Überlegungen „im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems“ (Bos u.a., S. 38). Die Autor(inn)en weisen nur der Grundschule die Funktion zu Leistungsunterschiede auszugleichen, eine Funktion „von herausragender Bedeutung“ – aber das in so knapper Zeit.

Viele Schulforscher/innen halten offenbar eine Strukturdebatte zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt für unfruchtbar. Peek und Neumann, zwei Schulforscher/innen, die in diesem Band zu Wort kommen, plädieren für die Konzentration auf Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität. Es ist jedoch ein großes Fragezeichen angebracht, ob die Qualität von Schule und Unterricht in einigen der behandelten Dimensionen ohne eine Strukturreform maßgeblich und in der Breite gesteigert werden kann. Einzelne musterhafte Schulen, die sich dem Engagement der Beteiligten verdanken, beweisen in dieser Hinsicht nichts. Anzunehmen ist eher, dass eine gute Schulkultur bestimmte strukturelle Voraussetzungen braucht und dass diese in unserer Sekundarstufe ungünstig sind. Aufschlussreich in dieser Hinsicht erscheint ein Vergleich der Schülerurteile über die individuelle Unterstützung durch die Lehrer. In der Grundschule fallen diese ganz anders als bei den Fünfzehnjährigen überwiegend positiv aus

(Bos u.a. 2005). Die drei skandinavischen Schulsysteme, die Anne Ratzki in ihrem Beitrag kurz vorstellt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie innerhalb und dank integrativer Strukturen eine kollegiale pädagogische Arbeit ermöglichen, die im Bewusstsein der Verantwortung für jedes Kind auf individuelle Förderung abzielt.

Gründe für ein integratives Schulsystem

Ungeachtet des Mangels an „Beweisen“ für die Vorzüge eines integrativen Systems gibt es auf der Ebene der Plausibilität, und zwar wissenschaftlich gestützter Plausibilität, gute Gründe für ein solches System. *Erstens* erhöht eine späte formale Trennung der Bildungswege die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen, den Rückstand gegenüber den Altersgleichen mit mehr „kulturellem Kapital“ (Bourdieu) aufzuholen. Sie erweitert die Fördermöglichkeiten seitens der Schule, um das Leistungsgefälle zu verringern. Speziell für Migrationskinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremdem Milieu dürfte eine spätere Schullaufbahnentscheidung von großer Bedeutung sein. Wie IGLU zeigt, stehen die Chancen für eine Angleichung der Niveaus nicht schlecht. Die Erfolge werden offenbar im gegliederten Sekundarschulsystem wieder zunichte gemacht. *Zweitens* – das dürfte die Verschlechterung der Untersuchungsergebnisse nach der Sekundarstufe I erklären – hat die Trennung nach Schulformen negative Effekte auf das Lernverhalten am unteren Ende der Hierarchie, weil Lehrererwartungen nachweislich Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben (sog. Pygmalion-Effekt). Bei dieser Art von äußerer Differenzierung mit der eindeutigen Abwertung der Hauptschulen, von Sonderschulen gar nicht zu reden, muss man wohl die gesellschaftlichen Erwartungen insgesamt in Anschlag bringen. Hauptschüler/innen sehen sich mit einem negativen Image konfrontiert. Die mit der Hauptschule als „Bildungssackgasse“ verbundenen Perspektiven begünstigen Resignation, beeinträchtigen also die Lernmotivation. Die Unterschiede der „Entwicklungsmilieus“ in der Sekundarstufe werden von den PISA-Autoren bestätigt. *Drittens* zwingt ein integratives System zur Individualisierung und weckt Verantwortungsbewusstsein für jeden Schüler (vgl. den Beitrag von Ratzki). Es lässt nach Instrumenten der Förderdiagnostik forschen, um jede(n) angemessen zu fördern. Äußere Differenzierung dagegen, besonders aber die deutsche Variante der Trennung nach Schulformen, weckt die Illusion der Leistungshomogenität. Dass es sich um eine Illusion handelt, belegen alle Schulleistungsvergleiche der jüngsten Zeit. Die berufliche Sozialisation in diesem System qualifiziert Lehrpersonen nicht für den Umgang mit Heterogenität, was in einer Einwanderungsgesellschaft besonders folgenreich ist. Es besteht kein Anlass zur Verbesserung diagnostischer Kompetenzen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Bos u.a. 2003). *Viertens* werden durch die Trennung der Schüler/innen nach Schulformen soziale Zuschrei-

bungen verfestigt. Wo Hauptschulen zu „Ausländerschulen“ geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen. Unter diesem Gesichtspunkt muss man „funktionalen Äquivalenten“ der äußeren Differenzierung, bei denen die Schüler immerhin ein und dieselbe Anstalt besuchen, den Vorzug geben. Das derzeitige System mit Hauptschulen, die zum Teil allein Migranten und anderen marginalisierten Gruppen vorbehalten sind, macht solche Schulen zu quasi exterritorialen, gesellschaftlich vernachlässigten Räumen, weil die Eltern in der Regel nicht in der Lage sind, die Qualität der schulischen Arbeit zu kontrollieren und gegebenenfalls zu intervenieren. Und schließlich wäre die „institutionelle Diskriminierung“ von Migrationskindern, wie sie Gomolla und Radtke (2002) speziell an den „Übergangsschwellen“ in der Bildungslaufbahn nachweisen (s. den Beitrag von Mechthild Gomolla in diesem Band) in einem integrativen System so kaum denkbar. Nur das mehrgliedrige System kann beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe solch paradoxe Lehrerentscheidungen nahelegen, wie sie bei Gomolla angedeutet werden, Entscheidungen nämlich, die, von guten Absichten getragen, objektiv diskriminierend wirken. Dass Grundschullehrer/innen bei Übergangsempfehlungen den familiären Hintergrund in Rechnung stellen, mag im gegebenen System rational sein, nämlich im Hinblick auf die fehlende individuelle Förderung in den höheren Schulen. Der Effekt ist die soziale Selektion.

Die selektive Wirkung des deutschen Bildungssystems wird im Vergleich zu anderen Ländern noch dadurch verstärkt, dass die Halbtagschule die Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus am Nachmittag sich selber überlässt, während ihre Altersgenoss(inn)en von ihren Mittelschichteltern in jeder Hinsicht für eine erfolgreiche Laufbahn gecoacht werden. Leistungsdefizite kann die Schule weniger ausgleichen als eine Ganztagschule. Dieser Mangel ist inzwischen in den meisten Kultusministerien erkannt worden, wenngleich man in den Zeiten knapper öffentlicher Haushalte meist nur unbefriedigende Notlösungen anbieten kann. Innerhalb der hierzulande gewachsenen historischen Strukturen bietet sich die Kooperation zwischen der Schule und Jugendhilfeeinrichtungen an. Problematisch könnte dabei eine einseitige rein kompensatorische Adressierung der Angebote an die Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus werden.

Von der monolingualen zur multilingualen Schule

Selbstverständlich führt eine Strukturreform des Bildungswesens allein nicht zur gewünschten Leistungssteigerung und Angleichung der Chancen. Dies gilt besonders für die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Primär ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit zu nennen, wie sie Ingrid Gogolin in verschiedenen Publikationen und auch im vorliegenden Beitrag einfordert. Neben

dem Leitmotiv der Anerkennung von Andersheit und Vielfalt ist, speziell im Anschluss an PISA, die Herstellung der Chancengleichheit für Schüler/innen mit Migrationshintergrund Grundlage dieses Postulats. Gogolin verweist auf den durch PISA nachgewiesenen hohen Erklärungswert der Lesekompetenz und damit der Sprachkompetenz für Schulerfolg und -misserfolg. Sie fordert einerseits, die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ der Migrationskinder und -jugendlichen als Leistung zu würdigen, andererseits aber auch eine systematische und kontinuierliche Vermittlung der „Schulsprache“ in dem Bewusstsein der Eigenart von „Schuldeutsch“ gegenüber jeder Umgangssprache. Einerseits müssten also neue sprachliche Bewertungsmaßstäbe zur Geltung gebracht werden, andererseits müsse das Wissen um die besonderen Anforderungen der academic proficiency den Unterricht bestimmen. Gesa Siebert-Ott, die in ihrem Beitrag ebenfalls auf den Stellenwert der fachsprachlichen Fähigkeiten verweist, vermisst daher eine „systematische Lehreraus- und -fortbildung in diesem Bereich“. Eine einseitige, isolierte und zeitlich befristete Deutschförderung halten beide Autorinnen für völlig unzureichend. Vielmehr muss nach ihrer Ansicht das Bemühen um die Schriftsprachlichkeit auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379) den ganzen Unterricht durchziehen. Die Lokalstudie von Dorothea Bender-Szymanski (in diesem Band) wirft – und zwar aus der Sicht der Schulleitungen – ein Licht auf die tatsächliche Förderpraxis und auch auf den Stand der Lehrerfortbildung. „Förderschwerpunkte, Förderkonzepte und die methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrer sind offenkundig zu wenig auf die faktische Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Schüler ausgerichtet“, so ein Fazit dazu.

Ähnlich wie bei der brisanten Strukturfrage neigt man auch in der Frage des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Bildungserfolg seitens der Politik zu einer Auslegung der Schulleistungsvergleiche, die möglichst wenig nach einem Umbau des Systems verlangt und in der Konsequenz möglichst kostenneutral ist. Am meisten entlastet wird das System durch die kurzschlüssige Annahme einer Kausalität zwischen fremder Familiensprache und Schulumisserfolg, eine beliebte und, wie zu befürchten ist, von allen Kultusministerien bevorzugte Interpretation (s. Gogolin und Siebert-Ott). Die Konsequenz besteht in Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt, nicht zum Zweck der gezielten Förderung, sondern zum Zweck der Exklusion bis zur Erreichung der gewünschten Eingangsvoraussetzungen.

In der Forderung der Überwindung der schulischen Monolingualität sind sich Gogolin und Siebert-Ott einig, wobei erstere stärker die Neubewertung der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ der Migrationskinder, letztere die Anknüpfung an die Familiensprachen betont. Ungeachtet vieler Forschungsdesiderata kann nach Siebert-Ott als erwiesen gelten, dass „eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache“ zu besseren Ergebnissen führt. Dass entgegen dieser Erkenntnis in manchen Bundesländern

der Muttersprachunterricht eher wieder eingeschränkt oder abgewertet wird durch den Abbau von Personal oder Überantwortung an die ausländischen Konsulate ist Ergebnis einer kurzfristigen Politik. Der Konsulatsunterricht erschwert die seit Jahrzehnten geforderte Koordination mit dem sonstigen Unterricht und damit auch das aus wissenschaftlicher Sicht erwünschte kontrastive Arbeiten (vgl. Siebert-Ott). Auch dieses ist schon vor zwanzig Jahren postuliert (z.B. Liebe-Harkort 1984), aber kaum irgendwo in der Unterrichtspraxis aufgegriffen worden.

Die besonderen sprachlichen Voraussetzungen der heutigen, zu einem Großteil von Migrationsgeschichte geprägten Schülerschaft müssen Berücksichtigung finden, was in unterschiedlicher Form geschehen kann. Eine Organisationsform ist die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht, um den Kindern den doppelten Wechsel von der mündlichen Kommunikation zur Schriftsprache und von der Erst- zur Zweitsprache zu erleichtern. Ein weitergehendes Angebot wären bilinguale Schulen oder Schulzweige, vorerst an Grundschulen, nach dem Modell der „two way immersion“ (dazu Siebert-Ott). Beide Formen haben im deutschen Bildungswesen noch Seltenheitswert, zum Teil Modellcharakter, verdanken sich in der Regel Initiativen von unten. Einige skandinavische Länder sind uns auch in dieser Hinsicht voraus (s. Ratzki). Die gängige Praxis der deutschen Schulen ist die bedenkliche Submersionsmethode nach dem Motto „Schwimm oder stirb!“, verbunden mit einem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, der normalerweise nicht mit dem sonstigen Unterricht koordiniert und in mehreren Bundesländern nicht einmal in der Verantwortung der deutschen Schuladministration ist. Die Frankfurter Schulleiterbefragung von Bender-Szymanski zeigt, dass die Schulen dem Muttersprachunterricht einen relativ hohen Stellenwert einräumen. Wie es aber mit der Kooperation und Koordination steht, bleibt offen. Die Muttersprachlehrer/innen werden zum Beispiel auch bei der Konzeption und Durchführung von Förderangeboten kaum einbezogen (s. Bender-Szymanski).

Nur am Rande sei hier vermerkt, dass die Monokulturalität der Schule insgesamt in Richtung von Multiperspektivität überwunden werden muss, wenn dem Prinzip der „Anerkennung“ und den unterschiedlichen Lernzugängen der Schüler Rechnung getragen werden soll. In dieser Hinsicht ist auch von politischer Seite eine gewisse Offenheit zu verzeichnen, wie die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 über „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ zeigen. Die Lehrpläne entsprechen aber den Empfehlungen bisher nur bedingt (Bühler-Otten u.a. 2000).

Fragen der Schulqualität

Nicht minder wichtig als die Bildungsorganisation und die Curricula sind auf der Mikroebene „gute Schulen“ mit entsprechender Unterrichtsqualität (Peek/ Neumann, vgl. Ratzki, Siebert-Ott). Gemäß der Forschung zur Schulqualität zeichnen unter anderem folgende Merkmale „gute Schulen“ aus: ein klares Leitbild, ein Schulprofil, pädagogische Führung und Beratung durch die Schulleitung („educational leadership“), Regelvereinbarungen, gemeinsame Regeln und Erziehungsziele, klare Kompetenzverteilung, Teamentwicklung unter Einschluss aller Lehrpersonen, Transparenz, Partizipation, speziell Beteiligung der Eltern, ein gutes Schulklima also und Evaluation. Peek und Neumann zeigen auf, dass solche „Prozessvariablen“ auch bei Schulleistungsvergleichen als wichtige Faktoren identifiziert werden konnten, wobei für die Leistungssteigerung wohl insbesondere Faktoren bedeutsam sind wie gemeinsame Standards, hohe Lehrererwartungen, das Zeitmanagement und der Grad der Ritualisierung im Unterricht sowie die Strukturierung des Unterrichts, aber auch die Binnendifferenzierung. Rüesch (1999) geht davon aus, dass eine in diesem Sinn „gute Schule“ besonders auch den Schülern zugute kommt, die – wie viele Migrationskinder – weniger günstige Kontextbedingungen haben. Die Diskussion über Schulqualität ist auch in Bildungspolitik und -administration vorgedrungen, dort, aber noch mehr in der Erziehungswissenschaft wird sie häufig verknüpft mit der Frage von Schulautonomie. Eine solche Verknüpfung findet Mechthild Gomolla aufgrund von zwei vergleichenden Fallstudien keineswegs zwingend, ja je nach Konzept sogar bedenklich. Wenn Dezentralisierung auch nicht nur graduell, sondern strukturell sehr Unterschiedliches bedeuten mag, so darf man doch annehmen, dass in dem ohnehin hierarchisch gestuften und überdurchschnittlich selektiven deutschen System einheitliche Bildungsstandards und Ausstattungsmerkmale bei mehr Schulautonomie nicht mehr bzw. noch weniger als bisher gewährleistet werden könnten. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass der Vergleich mit anderen, leistungsfähigeren Schulsystemen auch nahe legt, die Bildungshaushalte zugunsten der Primarstufe umzuschichten. Eine vor Jahren zaghaft begonnene Debatte darüber hat so gleich die publizitätswirksame Lobby der Gymnasialeltern zum öffentlichen Protest veranlasst. In diesem gegliederten System, so scheint es, ist die Reformunfähigkeit strukturell verankert, weil es Privilegien impliziert, die niemand gern aufgeben möchte. Das auf Erhalt des Bestehenden ausgerichtete System mit seinem unproduktiven, weil auf Imagepflege reduzierten Wettstreit lässt auch keine Evaluationskultur aufkommen.

Wenn die einzelnen Schulen ihre Aufgaben vor allem unter erschwerten Bedingungen besser erfüllen und den Kriterien einer „guten Schule“ genügen sollen, braucht es Unterstützungsagenturen zur Beratung, Evaluation, Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien etc. Den Bedarf aus der Sicht der Schulen belegt die Befragung von Bender-Szymanski. Landesinstitute und Regionale Ar-

beitsstellen erbringen solche Dienstleistungen. Bei einer der Problemlage entsprechenden Inanspruchnahme müssten diese freilich ausgebaut werden. Dass Unterstützung von außen den Schulen wichtige Reformimpulse geben kann, zeigt das Schweizer Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (dazu Gommola).

Geringe Chancen und Strategien junger Migrant(inn)en

Mona Granato zeigt in ihrem Beitrag auf, wie sich für viele Migrantenjugendliche nach dem Schulabschluss die Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und in der Ausbildung fortsetzen. Die Ausbildungsquoten, vor allem die junger Frauen mit ausländischem Pass, haben sich in zehn Jahren zum Teil drastisch verringert. Bei den Frauen ist dies insofern besonders auffällig, als die weibliche Ausbildungsquote insgesamt angestiegen ist. Jeder vierte ausländische Jugendliche verbleibt in der Warteschleife der beruflichen Grundbildungslehrgänge, 21 Prozent sind selbst davon ausgeschlossen, 37 Prozent bleiben für immer ohne einen Berufsabschluss. Bei dem zunehmend verschärften Wettbewerb auf dem Ausbildungsstellenmarkt mindern sicherlich die nicht nur formal niedrigen Abschlüsse, sondern auch die vergleichsweise niedrigen Kompetenzniveaus vieler Jugendlicher mit Migrationsgeschichte (Deutsches PISA-Konsortium 2001) deren Chancen. Aber selbst bei gleichen Schulabschlüssen sind ihre Bewerbungen weniger erfolgreich, wie Granato unter Verweis auf eigene Untersuchungen belegt. Die Autorin verweist zudem auf meist unbeachtete, für die Wirtschaft interessante Potentiale, vor allem die Mehrsprachigkeit. Nach der Bildungsstatistik sind jedoch Jugendliche mit ausländischem Pass in den aussichtsreichen Zweigen der beruflichen Bildung ebenso unterrepräsentiert wie in der höheren Bildung. Die Differenzierung nach Herkunftsländern darf dabei freilich nicht unberücksichtigt bleiben.

Dass es einige unter den zunächst schulisch erfolglosen jungen Migrant(inn)en schaffen, auf Umwegen doch höhere Abschlüsse, oft die Hochschulreife, zu erreichen, geht aus dem Untersuchungsbericht von Schulze und Soja hervor. Die Autorinnen verweisen, gestützt auf ihre Fallstudien, auf das Muster der „verschlungenen Bildungspfade“ bei jungen Migrant(inn)en, eine Strategie, mit der erfolgreich auf ungünstige Startbedingungen, unzureichende pädagogische Unterstützung und teilweise Diskriminierung reagiert wird.

Diskriminierung oder leistungsgerechte Auslese?

Nach den PISA-Studien wird manche(r) fragen, wie sich die These der „institutionellen Diskriminierung“ von Migrationskindern, in diesem Band von Gommola vertreten, mit den Ergebnissen von PISA verträgt. Lässt sich diese Art der

Erklärung für die hohen Misserfolgsquoten jener Gruppe noch aufrecht erhalten, nachdem die PISA-Studien Jugendlichen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich große Kompetenzdefizite attestieren? Wenn man sich aber klar macht, dass in den Studien Fünfzehnjährige bzw. – in den nationalen Erweiterungsstudien – Neuntklässler/innen als Untersuchungsgruppe fungierten, Jugendliche also, die die Sekundarstufe I durchlaufen haben, so lassen sich die Defizite auch auf das Versagen der Schule zurückführen. Ja, die im internationalen Vergleich außerordentlich starke Streuung der Leistungsniveaus lässt sich am ehesten durch die Segregation im gegliederten Schulsystem erklären. Damit wären die PISA-Ergebnisse durchaus mit den von Gomolla belegten institutionellen Mechanismen kompatibel. Zusätzlich gestärkt wird die These der „institutionellen Diskriminierung“ zum Beispiel beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe durch das Ergebnis der Grundschul-Lese-Untersuchungen, dass viele Übergangsempfehlungen durch die wissenschaftlichen Testergebnisse nicht gedeckt sind.

Hinweise darauf, dass „institutionelle“, also den Strukturbedingungen geschuldete Diskriminierung das Problem darstellt, weniger eine auf Vorurteile des Personals gestützte Diskriminierung, so gewiss es diese auch geben mag, liefert die Analyse der Bildungsstatistik aus den neuen Bundesländern von Karin Weiss. Sie belegt die überraschenden Bildungserfolge junger Menschen aus Migrantenfamilien, die teilweise sogar ihre einheimischen Altersgenossen überflügeln. Die Gründe für diese Erfolgsgeschichte bedürfen noch der wissenschaftlichen Überprüfung. Die Autorin formuliert eine Reihe von Hypothesen. Unter anderem nimmt sie kulturspezifische familiäre Ressourcen bei Jugendlichen aus jüdischen und vietnamesischen Familien an, was eine Erforschung wert ist. Immerhin zeigen US-amerikanische Untersuchungen signifikante Unterschiede im schulischen Leistungsniveau und Erfolg zwischen „Asian Americans“ und anderen Minderheiten (dazu Slavin 2006, S. 106ff.). Ebenso viel Aufmerksamkeit verdienen aber auch institutionelle oder organisationssoziologische Faktoren, auf die Weiss ebenfalls verweist, unter anderem Bestandsprobleme von Schulen. Auffällig ist zum Beispiel auch, dass junge Migranten mit Abstand am erfolgreichsten in Brandenburg sind, das eine weitgehend integrierte Sekundarstufe hat. Sicherlich lässt sich damit noch kein kausaler Zusammenhang begründen.

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Für die Auslegung der Schulleistungsvergleiche gilt dasselbe, was Horstkemper und Tillmann (2003) für den ebenso politisch brisanten Vergleich der Schulformen im mehrgliedrigen deutschen System mit dem Focus auf den Gesamtschulen feststellen. Die Forschung dazu sei immer von Kritik begleitet gewesen. „Weil diese Forschung sich mit bildungspolitisch strittigen Sachverhalten befasst, ist ein großer Teil dieser Kritik politisch motiviert ... Der Übergang von

der bildungspolitischen zur wissenschaftlichen Kritik der Vergleichsforschung ist demnach fließend“ (S. 26). Man sollte sich bei der Diskussion der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche wie generell bei bildungspolitisch relevanten Themen eingestehen – und nur wenige erziehungswissenschaftliche Themen sind nicht auch bildungspolitisch relevant –, dass die Bewertung der Daten interessengebunden ist, abgesehen davon, dass, wenn auch eingeschränkt, schon die Fragestellung immer auch interessengeleitet ist. Dies kann und darf aber dennoch nicht heißen, dass die Interpretation von Untersuchungsergebnissen der Beliebigkeit preisgegeben wäre. Bei Schulleistungsvergleichen ist entscheidend, ob mit den Leistungen der Schüler als Output auch die Leistungsfähigkeit der Systeme auf den Prüfstand gestellt wird. Bei strittigen Interpretationen und Schlussfolgerungen sind im übrigen immer die Zusammensetzung des jeweiligen Samples, die Operationalisierung der eingeführten Variablen, bei den Schulleistungsvergleichen speziell die Definition und Operationalisierung der Erfolgskriterien, und die Aussagekraft der statistischen Werte zu beachten. Simple Kausalitätsunterstellungen müssen zurückgewiesen werden. Zum Teil lässt sich schon den Daten selbst, weil teilweise nicht ohne Widerspruch, die Warnung vor vorschnellen Interpretationen entnehmen (dazu (Hunger/Thränhardt). Ein Beispiel dafür: Nach der ersten nationalen PISA-Erweiterungstudie waren die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte in Bayern am geringsten. In der jüngsten Grundschuluntersuchung (IGLU) dagegen erzielten die Kinder mit Migrationshintergrund in Bayern signifikant schlechtere Ergebnisse als ihre Mitschüler (Bos u.a. 2004).

Ein anderes Problem ist die oft stillschweigende Suggestionskraft wissenschaftlicher Untersuchungen. So dürfte die Versuchung groß sein, die in den internationalen Schulleistungsvergleichen verwendeten Definitionsmerkmale von Kompetenz bei der Formulierung von pädagogischen Zielvorgaben direkt zu übernehmen. Bettina Hurrelmann begründet in ihrem Beitrag Bedenken gegen ein solches Vorgehen für den Bereich Lesekompetenz. Sie sieht bei durchaus positiver Würdigung der internationalen PISA-Studie die Gefahr einer instrumentellen Verkürzung des Kompetenzbegriffs, wenn Momente wie die Lust am Lesen ihren Stellenwert im Bildungsdiskurs verlören und Lesen nicht als kommunikatives Handeln begriffen würde. Sie unterstellt jedoch trotz Kennzeichnung der Gefahr keine zwingende Notwendigkeit zu solchen Konsequenzen aus PISA, wie es in manchen kulturkritisch getönten Kommentaren zu lesen gewesen ist. Die pragmatisch orientierten Kompetenzkriterien in den Schulleistungsvergleichen, die sich in den Testaufgaben niederschlagen, müssen nicht daran hindern, für unser Bildungswesen pädagogische Zielvorgaben zu formulieren, die sich an einem übergreifenden emanzipatorischen Bildungsverständnis orientieren. Bei dem Vorhaben, Bildungsstandards zu konkretisieren, wird man sich allerdings wieder mit der Frage konfrontiert sehen, die man mit der Vermeidung der Strukturdebatte zu umgehen gedachte. Sollen die Stan-

dards für alle Schulformen gleichermaßen gelten oder nicht? Will man diesen vor Jahrzehnten immerhin erhobenen Anspruch resigniert aufgeben und für die Hauptschüler/innen, überwiegend solche mit Migrationshintergrund, bescheidenere Standards und damit Sozialchancen festschreiben?

Literatur

- Bos, W./Lankes, E. M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse.
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- Bos, W. u.a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg Januar 2004.
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- Bos, W. u.a. (Hg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u.a.
- Bühler-Otten, S./Neumann, U./Reuter, L. (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung – Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER. Opladen, S. 279-320.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2004): Der Bildungsstand von Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005): Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2003): Schulformvergleiche. In: Erziehungswissenschaft. 14. Jg., H. 26, S. 7-34.
- Liebe-Harkort, K. (1984): Sprachvergleich. In: Auernheimer, G. (Hg.), Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim u. Basel, S. 317-323.
- Prenzel, M. u.a. (Hg.) (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- Slavin, R. E. (2006): Educational Psychology. Theory and Practice. 8th Ed., Boston et al. (Pearson).

(Alle sonstigen Angaben beziehen sich auf die Beiträge in diesem Band.)

1 Die Pisa-Studien – Herausforderung und Chance

Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich

Es braucht nicht viel, um deutsche Lehrer/innen und insbesondere deutsche Politiker/innen zu provozieren:

- Eine Schule ohne Schulaufsicht
- Ohne Sitzenbleiben und erzwungenen Schulwechsel
- Ohne Noten bis Klasse acht
- Eine integrierte Gesamtschule bis zum Alter von sechszehn Jahren
- Ohne Fachleistungsdifferenzierung und differenzierte Abschlüsse
- Eine Schule, die Kindern ihr individuelles Lerntempo zugesteht
- Und wo Schüler/innen selbst entscheiden, ob sie auf eine gymnasiale oder berufliche Oberstufe übergehen wollen.

Das klingt für deutsche Ohren unglaublich. Von dieser Kuschelpädagogik kann man doch keine Leistungen erwarten! Aber TIMSS und PISA haben das Gegenteil bewiesen. Und das ist die Provokation: Während Deutschland bei PISA 2000 mit erschreckend schlechten Ergebnissen an 22. Stelle der internationalen Rangliste stand, befanden sich die skandinavischen Länder im oberen Drittel. TIMSS III hatte nachgewiesen, dass in Norwegen und Schweden, wo zwischen 47 und 76 Prozent der Schüler/innen die Hochschulreife erwerben, Spitzenleistungen erreicht wurden, die weit über dem Niveau gymnasialer Leistungskurse lagen (Baumert im Abschlussbericht zu TIMSS III).

Auch die Ergebnisse der zweiten PISA-Untersuchung 2003 waren nur wenig besser. Auf internationalem Hintergrund hat PISA sowohl 2000 wie 2003 alarmierende Ergebnisse für Deutschland gebracht. Zehn Prozent der Schüler in Deutschland verfügen nicht einmal über die unterste Stufe der Lesekompetenz, und 13 Prozent kommen über die unterste Stufe nicht hinaus. Bei Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ist der jeweilige Anteil doppelt so hoch: 20 Prozent verfügen nicht einmal über die elementare Lesekompetenz, 50 Prozent kommen über die unterste Stufe nicht hinaus. Die fehlende Lesekompetenz wirkt sich in der Schule auch auf die Sachfächer aus. Diese Menschen können nicht einmal eine Tageszeitung verstehen. Sie haben praktisch keine Berufschancen.

Der eigentliche Skandal liegt nicht nur in der geringen Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems, sondern vor allem in der erheblichen Streuung der Leistungen, die auf mangelnde Chancengleichheit hinweisen. In kaum einem anderen Land ist die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Herkunft so groß und die Förderung benachteiligter Kinder so gering bzw. erfolglos wie in Deutschland.