

PISA 2003: Stellungnahme der GEW
Zustimmende Kenntnisnahme durch den Koordinierungsvorstand am 9.12.2004

I. Chancen und Risiken internationaler Vergleichsstudien

1. OECD-Studien – wichtige Instrumente

Die von der OECD verantworteten und durchgeführten internationalen vergleichenden Leistungsstudien sind wichtige Instrumente zur Beobachtung des Bildungssystems in Deutschland. Sie geben detaillierte Hinweise zur Einordnung von Entwicklungstendenzen im internationalen Vergleich. Sie können bei verantwortungsvoller Verwendung für die Entwicklung des Bildungswesens nützlich und hilfreich sein.

2. Weitere Beteiligung Deutschlands

Die GEW tritt dafür ein, dass sich Deutschland auch bei unliebsamen Ergebnissen weiterhin an internationalen Vergleichsstudien beteiligt. Dies gilt auch für den Fall, dass unliebsame Ergebnisse für die Lehrerschaft zu Tage treten. Die GEW beobachtet mit Sorge politische Tendenzen, die auf einen Ausstieg aus den PISA-Studien gerichtet sind und die versuchen, Aussagen der OECD deshalb zu diskreditieren, weil sie Schulstrukturfragen berühren.

3. Missbrauch bekämpfen

Ihre missbräuchliche Nutzung kann den Studien selbst nicht angelastet werden. Die wohlfeile und missbräuchliche Berufung auf internationale Vergleichsstudien zur Legitimierung politisch und ideologisch motivierter Vorhaben (z.B. Schulzeitverkürzung, zentraler Prüfungen oder Abschaffung der Orientierungsstufe) muss politisch bekämpft werden. Dabei ist die Unterstützung seitens der Wissenschaft von großer Bedeutung.

4. Risiko: Ökonomisierung

Mit den internationalen Leistungsstudien sind verschiedene Risiken verbunden: Ökonomisierung von Bildung, damit einhergehend ein verengter Bildungsbegriff auf unmittelbar wirtschaftlich verwertbare Kompetenzen sowie pädagogische Verarmung („teaching to the test“). Umfassende Bildung als individuelles Menschenrecht und ihre Bedeutung für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft müssen demgegenüber im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder behauptet und verteidigt werden. Sie sind letztlich auch für die ökonomische Entwicklung von zentraler

Bedeutung.

5. *Chance: Humanistischer Bildungsbegriff und „Begabungsreserve“*

Das Untersuchungsdesign der PISA-Studien beruht auf einer Philosophie von Qualität, Chancengleichheit und individueller Förderung, weil nur so *alle* „Begabungsreserven“ („Humanressourcen“) mobilisiert werden können. Deshalb stellen die Studien vielfältige Belege zur Verfügung, die für langes gemeinsames Lernen in einem auf Chancengleichheit und Partizipation gerichteten Schulwesen sprechen. Umgekehrt könnte man sagen, dass dem humanistischen Bildungsbegriff ein ökonomisches Effizienzkriterium inhärent ist. Die positiven Auswirkungen allseitiger Bildung, von musischer, sportlicher und künstlerischer Betätigung auf Kreativität und Leistungsvermögen sind evident und teilweise auch empirisch belegt. Die GEW wird sich dafür einsetzen, dass die OECD die zu untersuchenden Kompetenzen auf den Bereich sozialen und demokratischen Verhaltens ausweitet und auch den Zusammenhang mit sog. weichen Bildungselementen wie Musik, Kunst, Sport untersucht.

II. Methoden und Bewertungskriterien

6. *Methodenfragen*

Methodenfragen müssen im Wissenschaftsdiskurs geklärt werden. Simplem, nur auf einen Indikator bezogenem Länderranking misstraut die GEW in jeder Beziehung und nicht nur wenn es um internationale sondern auch, wenn es um nationale Rangfolgen geht.

7. *Bewertungskriterien*

Die GEW orientiert sich bei ihrer Bewertung der Ergebnisse von PISA 2003 vor allem an den Entwicklungen (Zuwächse, Abnahmen)

- a. in den einzelnen Domänen: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, Problemlösekompetenz
- b. bezüglich der Spreizung zwischen den 5 Prozent Leistungsstärksten und 5 Prozent Leistungsschwächsten, die bei PISA 2000 den international größten Wert aufwies
- c. in Bezug auf die sog. Risikogruppe derer, die sich auf oder unter Kompetenzstufe I befinden
- d. in Bezug auf die Quote verzögerter Schulkarrieren (Rückstellung, Klassenwiederholung) sowie
- e. in Bezug auf den Zusammenhang von Schulleistung und Geschlechtszugehörigkeit sowie ethnischer und / oder sozialer Herkunft.

8. *Bedeutung von Punktdifferenzen*

Geringe Punktdifferenzen können bestenfalls Tendenzen anzeigen. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, ob die Differenzen überhaupt statistisch bedeutsam oder sich im Bereich von Messfehlertoleranzen bewegen. Zudem ist zu bedenken, dass die Frage, wann Differenzen praktische pädagogische Bedeutsamkeit erlangen, in der Wissenschaft nicht geklärt ist. Zur Orientierung: die Differenz zwischen den Kompetenzstufen betrug bei PISA 2000 ca. 70 Punkte (Lesekompetenz) und ca. 90 Punkte (mathematische Grundbildung). Eine halbe Kompetenzstufe wird in jedem Fall als praktisch bedeutsam angesehen. Sie entspricht in etwa dem Lernfortschritt, der unter „normalen“ Bedingungen im Verlauf eines Schuljahres erreicht werden kann.

9. *Kriterien für Gesamtbewertung*

Eine in der Tendenz positive Gesamtbewertung kann es aus Sicht der GEW nur geben, wenn der Abstand zu den Spitzenländern sowie die Leistungsspreizung deutlich geringer geworden und der

Zusammenhang von Schulleistung und Geschlechtszugehörigkeit sowie ethnischer und sozialer Herkunft deutlich weniger ausgeprägt ist als bei PISA 2000.

III. Mittelmaß - kein Grund zur Entwarnung

10. *Das gegliederte Schulsystem ist gescheitert: Wer hat dem wird gegeben (Matthäus-Prinzip)*

Jahrzehntlang ist der Mythos von den Spitzenleistungen des deutschen gegliederten Schulsystems gepflegt worden. Der frühe Selektionszeitpunkt galt als die Voraussetzung „begabungsgerechter Förderung“. Durch die PISA-Ergebnisse 2003 ist dieser Mythos endgültig zusammengebrochen. PISA 2000 war kein Ausrutscher in einem testunerfahrenen Land. Es zeigt sich vielmehr, dass Deutschland zu den Bildungssystemen gehört, in denen die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft am größten ist. Bundesländer und KMK haben diesen Umstand zu verantworten. Alarmierend sind vor allem fünf Befunde: (1) die sog. Risikogruppe wird noch weiter abgehängt, da leichte Punktzuwächse nur in den oberen Kompetenzstufen (v.a. Gymnasium) erreicht wurden; (2) 2003 haben noch mehr Fünfzehnjährige eine verzögerte Schulkarriere als 2000. (3) In keinem anderen Land werden eingewanderte Jugendliche, die vollständig das Schulsystem des Aufnahmelandes durchlaufen haben, so schlecht gefördert wie in Deutschland. (4) In kaum einem Land sind Leistungsunterschiede so stark von der besuchten Schule abhängig. (5) Die SchülerInnen fühlen sich von ihren Lehrkräften nicht gut unterstützt. Für die GEW sind dies deutliche Belege, dass die selektive Grundphilosophie des deutschen Schulwesens ungebrochen ist und sich unter Kritik vermutlich sogar noch verschärft hat.

11. *Schulpolitik: Hektik und richtungslose Werkelei*

Die PISA-Ergebnisse 2003 sind die Quittung für eine Politik, die in vielen Bundesländern von Hektik und richtungsloser Werkelei bei sich ständig verschlechternden Lern- und Arbeitsbedingungen gekennzeichnet ist. Nationale oder bundeslandbezogene Entwicklungsziele für die in Aussicht gestellte „Optimierung der bestehenden Schulsysteme“ sind bisher nicht erkennbar. Die Entwicklung geht als Folge der Tabuisierung der Strukturfrage vielerorts sogar völlig in die falsche Richtung. Die beiden zentralen Probleme des deutschen Schulwesens, seine große Leistungsspreizung und die doppelte Benachteiligung durch Herkunft bereits Benachteiligter durch das Schulsystem selbst, wurden bisher weitgehend ausgeblendet. Stattdessen werden die Lerngruppen größer, die Elternbeiträge für Lehr- und Lernmittel werden erhöht, Lehrerinnen und Lehrer müssen mehr unterrichten.

12. *Schönreden und Schönfärberei erzeugen keine schulpolitische Aufbruchstimmung*

Mit Schönreden und Schönfärberei lässt sich keine schulpolitische Aufbruchstimmung erzeugen. Die leichten Punktzuwächse sind kein Grund zur Entwarnung und erst recht kein Anlass zum Jubeln. Sie zeigen keine Trendwende an. Sie verweisen eher auf Stagnation und Verharren im Mittelmaß. Dies ist besonders dramatisch in Bezug auf die Lesekompetenz, da Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz auch für andere Wissensbereiche und Fächer sowie für die gleichberechtigte Teilhabe am politischen und kulturellen Leben gilt. Ein „wir sind auf dem richtigen Weg, weiter so, es dauert eben alles ziemlich lange“ ist ein fatales Signal in die falsche Richtung. Es signalisiert allen Beteiligten: Die Politik will ihre Ruhe, sie lässt das Thema fallen. Warum sollen ausgerechnet wir uns weiter anstrengen?

13. *Spitzenplatz in weiter Ferne*

Der Abstand Deutschlands zu den Spitzenländern bleibt unverändert groß, so dass die 2001 vollmundig verkündeten Vorhaben, in 10 Jahren eine internationale Spitzenstellung einnehmen zu wollen, bei dem jetzt vorgelegten Tempo nicht realisierbar sind. Vorausgesetzt, die Ergebnisse

der Spitzenländer stagnierten, brauchte Deutschland von heute an noch mindestens 20 Jahre, um zur Spitze aufzuschließen, vorausgesetzt die Spitzenländer stagnieren und „warten“ auf Deutschland.

14. *Teaching to the test – nicht nachhaltig*

Die GEW geht mit vielen WissenschaftlerInnen davon aus, dass die leichten Punktzuwächse vor allem der Tatsache geschuldet sind, dass mittlerweile eine größere Testerfahrung gegeben ist und sich gewisse Übungseffekte bemerkbar machen. In Sachsen-Anhalt und dem Saarland ist das Üben von „PISA-Aufgaben“ seitens des Kultusministeriums „generalstabsmäßig“ angeordnet worden. Zudem sind zahlreiche Schulen entsprechend eigeninitiativ geworden, nachdem ihnen bekannt wurde, dass sie am PISA-Test teilnehmen. Vor allem SchülerInnen in Gymnasien wollten der Welt zeigen „wir sind doch nicht blöd“, so dass dort auch von einer größeren Testmotivation auszugehen ist. Zudem war auch erkennbar, dass das PISA-Aufgaben-Format gerade Gymnasiasen motiviert und stimuliert hat. Die Quote der Schulformwechsler und Wiederholer muss zudem gesondert untersucht werden, da in vielen Gymnasien als Reaktion auf PISA 2000 die Selektion verschärft worden ist. Punktzuwächse nur in den höheren Kompetenzstufen sind zudem ein Hinweis darauf, dass die „doppelte Benachteiligung“, die mit der frühen Zuweisung zu einer Schulform mit hoher Problemkonzentration verbunden ist, weiter verschärft wird. „PISA-Üben“ fällt in Gymnasien und Realschulen leichter als in Hauptschulen. Übungseffekte und die größere Testerfahrung sind jedoch kein nachhaltiges Mittel zur Qualitätssteigerung, sondern führen – so die internationalen Erfahrungen – zu einmaligen und häufig vorübergehenden Effekten.

15. *Problemlösefähigkeit als Hoffnungsanker*

Anlass zu Hoffnung bietet der Bereich „Problemlösefähigkeit“, wo Deutschlands SchülerInnen leicht oberhalb des Durchschnitts zu finden sind und auch nicht die ansonsten übliche sehr große Leistungsdifferenz aufweisen. Allerdings gilt Problemlösefähigkeit als weitgehend unabhängig von schulischen Lernprozessen sondern ist auf allgemeine Intelligenz und die Fähigkeit zu schlussfolgerndem Denken zurück zu führen, die vor allem außerhalb der Schule trainiert werden. Problemlösefähigkeit lässt sich auch als Input-Faktor beschreiben. Empirische Untersuchungen verweisen darauf, dass die SchülerInnen in den letzten 30 Jahren im Durchschnitt immer intelligenter und die Schulleistungen immer schlechter wurden. Die Ergebnisse beim Problemlösen können als Hinweis gedeutet werden, dass unser Sekundarschulsystem eine Menge vorhandenen Potenzials verschüttet bzw. nicht entwickelt. Die Ergebnisse der IGLU-Studie deuten bekanntlich ebenfalls auf diesen Umstand. Auf jeden Fall werden im Bereich der Problemlösefähigkeit Potenziale der Schülerinnen und Schüler sichtbar, die im Schulunterricht bisher wenig abgerufen wurden, die im Hinblick auf moderne selbst gesteuerte Lernstrategien aber von zentraler Bedeutung sind. Die damit verbundene Kritik an traditionellen Unterrichtskonzepten muss von der GEW akzeptiert werden.

16. *Parteipolitisch motivierter Konkurrenzföderalismus*

Die alleinige föderale Zuständigkeit der Bundesländer für die Schulpolitik ist offenbar kein Garant für Erfolg. Dies hängt damit zusammen, dass im Gegensatz zu anderen Staaten Bildungspolitik in Deutschland immer noch ein parteipolitisch streitiges Thema ist mit der Folge eines parteipolitisch motivierten Konkurrenzföderalismus. Bislang gibt es keinen nationalen Konsens darüber, wohin die Entwicklung bildungspolitisch überhaupt gehen soll. Schulpolitik ist derzeit das einzige Feld, auf dem sich die politischen Parteien auf Ebene des Bundeslandes profilieren können. Die PISA-Ergebnisse müssen als deutlicher Hinweis verstanden werden, dass die seitens der Bundesländer geforderte Föderalisierung des gesamten Bildungsbereiches den gesamtgesellschaftlichen Schaden vergrößern und Deutschland bildungspolitisch in die internationale Bedeutungslosigkeit führen kann.

17. *Falsche Weichenstellungen von heute wirken langfristig*

Die KMK verteidigt das neuerliche unbefriedigende Abschneiden bei PISA mit dem Hinweis, „dramatische“ Veränderungen brauchten Zeit, aber die leichten Zuwächse wiesen in die richtige Richtung. Die Maßnahmen in den von der KMK verabredeten Handlungsfeldern können die leichten Zuwächse jedoch nicht begründen. Die Maßnahmen der KMK sind entweder im Elementar- oder Primarbereich angesiedelt und konnten die getestete Schülerpopulation noch nicht erreichen, sie sind noch im konzeptionellen Stadium (Standards, Qualitätssicherung) oder sie sind im Aufbaustadium (Ganztagsschulen) und erreichen dort erst 10 % der SchülerInnen. Zudem ist ihre positive Wirksamkeit weder erwiesen und teilweise nicht einmal wahrscheinlich. Im Falle der Bildungsstandards zum Beispiel, die derzeit die meisten Ressourcen verbrauchen, gibt es keine international gesicherten Erkenntnisse über positive Wirkungen. Im Gegenteil: Im selektiven deutschen Schulsystem kann sich das Standard-Konzept völlig kontraproduktiv auswirken. Wenn also auf die langfristigen Wirkungen hingewiesen wird, und sich damit die Hoffnung verbinden soll, dass es sich dabei automatisch um Verbesserungen handelt, so kann es im Falle der Standards ein böses Erwachen geben, falls die Standards die negativen Auswirkungen der selektiven Strukturen unterstützen statt sie abzubauen. Der Hinweis auf die langfristige Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen beunruhigt deshalb vor allem. Denn auch falsche Weichenstellungen von heute zeigen ihre negativen Wirkungen erst in einigen Jahren.

18. *SINUS-Programm*

Wirksam könnte vielleicht das SINUS-Programm bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung sein. Dieses Programm läuft als Reaktion auf TIMSS seit 1999, der 2003 getestete PISA-Jahrgang ist also davon erfasst worden. Aber statistisch konnten bestenfalls 10 % der PISA-Schulen in das SINUS-Programm involvierte Schulen sein, so dass sich mögliche positive Effekte auch nur in diesem Rahmen bewegen können. Die für das nächste Jahr geplante PISA-Sonderauswertung aller SINUS-Schulen wird Aufschluss über die Effekte des Programms geben können. Die seitens der KMK angekündigte Konzentration auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist auf der Ebene der Proklamation stecken geblieben. Ein SINUS vergleichbares Programm für Lese-/Sprachförderung wurde nicht aufgelegt. Der Vorschlag der GEW an KMK und andere Lehrerorganisationen, gemeinsam ein Programm „Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen“ zu initiieren, wurde nicht aufgegriffen – vielleicht auch hier wegen der Nähe zum Tabubereich „frühe Selektion“.

19. *Kurzfristig wirksame Maßnahmen fehlen*

Die KMK hat als Reaktion auf PISA 2000 nur langfristig wirksame Maßnahmen beschlossen. Das war ihre freie Entscheidung. Die KMK muss sich fragen lassen, weshalb sie nicht umgehend ein Programm zur Sprach- und Leseförderung aufgelegt hat. Das Angebot von Seiten des BMBF zur Mitfinanzierung war frühzeitig vorhanden. Das BLK-Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist jedoch erst im September 2004 nach einigem föderalen Hin und Her beschlossen worden. Die KMK bzw. die einzelnen Kultusminister können nicht ernsthaft behaupten, die Lesekompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ließe sich in einem Jahr nicht "dramatisch" verbessern, vorausgesetzt die entsprechenden Mittel und Menschen werden bereit gestellt, um mit den Jugendlichen zu arbeiten. Schließlich zeigen die Leistungssteigerungen im Gymnasialbereich ja auch, dass deutliche Zuwächse möglich sind.

IV. Grundsätzliche Weichenstellungen notwendig – Umbau des Schulsystems

Die PISA-Befunde des Jahres 2003 machen deutlich: mit Kurieren an Symptomen und vermeintlichen Optimierungsversuchen ist es nicht getan. Seit drei Jahrzehnten werden entsprechende erfolgreiche Versuche unternommen. Je stärker zum Beispiel die „Stärkung der Hauptschule“ proklamiert wurde, um

so schlechter ging es ihr. Es ist schwer nachzuvollziehen, weshalb Wissenschaftler sich dafür hergeben, dem Schulstrukturtabu den Wissenschaftsnimbus zu verleihen. Seit 30 Jahren bestand Gelegenheit, die „Leistungsfähigkeit und Überlegenheit“ des dreigliedrigen Schulsystems zu belegen. Weitere 30 Jahre dürfen mit inhaltlichen Bemerkungen über die langfristige Wirksamkeit von Reformbemühungen nicht verstreichen. Gerade weil grundsätzliche Veränderungen Zeit brauchen, müssen die richtigen Weichenstellungen jetzt erfolgen und zwar in folgenden Bereichen:

- a. Strategische Ziele festlegen
- b. Die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens klären
- c. Mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen beginnen
- d. Drei-Jahres-Ziele in wichtigen Handlungsfeldern vereinbaren
- e. Kurzfristig wirksame Maßnahmen beschließen

20. *Strategische Ziele festlegen*

Die GEW fordert erneut, die soziale Schieflage und mangelhafte Chancengleichheit im deutschen Schulwesen ins Zentrum der Schulpolitik zu stellen und die Schülerschaft nicht noch weiter zu spalten. Wir leben in einer Zeit, in der ein Höchstmaß an Bildung für die Individuen wie für die Gesamtgesellschaft zur Überlebensfrage wird. Ziel muss deshalb sein, jedem jungen Menschen eine optimale Bildung zu ermöglichen, die dazu befähigt, lebenslang zu lernen, die private Zukunft zu meistern, eine demokratische Gesellschaft und die wirtschaftliche Entwicklung mit zu gestalten. Dazu gehört, bei den Hochschulzugangsberechtigungen internationales Niveau zu erreichen und die sog. Risikogruppe ganz erheblich zu verkleinern. Diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn es gelingt, in Bildungseinrichtungen und Gesellschaft Aufbruchstimmung zu erzeugen und die Investitionen ins Bildungswesen erheblich zu steigern.

21. *Die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens klären*

Die oben skizzierten strategischen Ziele lassen sich in einem gegliederten, früh selektierenden Schulwesen nur unvollkommen erreichen. Das Schulstruktur-Tabu muss deshalb zugunsten eines strukturierten Klärungsprozesses aufgehoben werden. Viele Probleme im deutschen Schulwesen hängen direkt oder indirekt mit der international einmalig frühen Aufteilung zehnjähriger Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge zusammen (Überalterung der SchülerInnen durch verzögerte Schulkarrieren, die doppelte Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen durch Herkunft und das Schulsystem selbst, die geringe Abiturientenquote sowie die große Risikogruppe oder der auf Homogenisierung der Lernprozesse zielende Unterrichtsstil). Sie sind weder durch erhöhte Anstrengungsbereitschaft noch durch verbesserte Lehr-/Lernprozesse allein zu beheben. Sie können durch Optimierung des traditionellen Systems bestenfalls gemildert, aber auch weiter verschärft werden. So können beispielsweise die soziale Schieflage im deutschen Schulwesen und vorhandene Benachteiligungen sogar noch verstärkt werden, wenn individuelle Förderung als sog. „Eliteförderung“ vor allem den leistungsstarken Schülergruppen zugute kommt. Um diese (unerwünschten ?) Effekte zu vermeiden, ist ein Klärungsprozess über die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens zugunsten eines integrativen Systems notwendig, in dem die Verschiedenheit der (jungen) Menschen als Selbstverständlichkeit akzeptiert wird, in dem jeder Mensch in seiner Individualität geachtet wird und die bestmögliche Bildung für alle angestrebt wird. Die gesellschaftliche Elite ist in diesem Diskussionsprozess besonders gefordert. Sie muss zeigen, dass sie die Verteidigung ihrer Bildungsprivilegien zugunsten des gesellschaftlichen Gemeinwohls zurück zu stellen bereit ist.

22. *Mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen beginnen*

Mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen kann jederzeit und schrittweise begonnen werden. Dazu sollen keine vorhandenen Schulen „zerschlagen“, sondern die vorhandenen Schulen sollen zu integrativen Systemen weiter entwickelt und mit einem neuen pädagogischen Auftrag versehen werden. Der Auftrag heißt „individuelle Förderung“ und meint, Heterogenität zu akzeptieren, kein Kind zu beschämen, sondern jedes Kind willkommen zu heißen und wert zu schätzen. Es ist das Gegenteil von „Einheitsschule“ und „Gleichmacherei“; Ziel sind vielmehr an die regio-

nalen / lokalen Bedingungen angepasste Entwicklungsstrategien, um ein gut erreichbares vollständiges Schulangebot zu sichern. Zum Beispiel können Grundschulklassen geschlossen in eine weiterführende Schule wechseln oder Kommunen stellen vollständig auf ein integratives Angebot um. (Einzelheiten können verschiedenen Schriften und der Homepage der GEW <http://www.gew.de> entnommen werden.)

23. *Drei-Jahres-Ziele in wichtigen Handlungsfeldern vereinbaren*

Die GEW schlägt der KMK bzw. den einzelnen Landesregierungen vor, in wichtigen Handlungsfeldern, die bedeutsam für ein integratives Schulwesen sind, konkrete Ziele zu vereinbaren und diese im Rahmen der Bildungsberichterstattung zu evaluieren. Dabei soll sich Deutschland an den Werten internationaler Spitzenländer orientieren, nicht am OECD-Durchschnitt. Ein Zeitraum von 10 bis 15 Jahren sollte ausreichend sein, um die Anpassung zu erreichen. Da es sich um quantitative Ziele handelt, muss betont werden, dass diese nicht durch Niveauabsenkung erreicht werden sollen.

- a. Schrittweise Reduzierung der (unfreiwilligen) Rückstellungs- und Wiederholerquote
- b. "schrittweise Integration der sonderpädagogischen Förderung in die Regelschulen"
- c. Schrittweise Reduktion der Quote der (unfreiwilligen) Schulformwechsler.

Bundesländer mit hohen Quoten müssen deutlicher reduzieren als diejenigen mit geringen Quoten. Die Schulen erhalten Anreize, indem die eingesparten Mittel im System bleiben und für Prophylaxe und individuelle Fördermaßnahmen verwendet werden. Je mehr gezielte Fördermittel zum Einsatz kommen, um so besser lassen sich quantitative und qualitative Fortschritte gleichzeitig erreichen.

- d. Schrittweise Erhöhung der Quote der Studienberechtigten

Bundesländer mit niedrigen Quoten müssen deutlicher erhöhen als diejenigen mit vergleichsweise hohen Quoten. Zudem muss geklärt werden, ob die bestehenden Gymnasien (und Gesamtschulen) ihre Kapazitäten ausweiten (wollen) oder ob die beruflichen Schulen zunehmend die Funktion übernehmen (müssen), Studienberechtigungen zu vergeben. Eine deutliche Erhöhung dieser Quote ohne Qualitätseinbußen wird nur zu erreichen sein, wenn bereits in der Grundschule einsetzend förderdiagnostische Maßnahmen ergriffen und in der Sekundarstufe I fortgesetzt werden.

24. *Kurzfristig wirksame Maßnahmen beschließen: Sprachförderung und Lehrerfortbildung*

In zwei Handlungsfeldern sind kurzfristig wirksame Maßnahmen möglich und nötig: Bei Sprachfördermaßnahmen auch für die über Zehnjährigen und bei Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität. Gerade für die vielen jungen Menschen mit mangelnder Lesekompetenz in Haupt-, Sonder- und Berufsschulen ist ein Höchstmaß an Unterstützung notwendig. Die Beschränkung auf Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich verkennt die dramatische Situation der Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahren und auch der Lehrkräfte, die für sie Verantwortung tragen. Statistisch betrachtet sind mehr als 50 Prozent der Jugendlichen in Hauptschulen und nahezu 100 Prozent in Sonderschulen für Lernbehinderte der Lesekompetenzstufe I und darunter zuzuordnen.

Die GEW erneuert zudem ihren Vorschlag, mit KMK und anderen Lehrerorganisationen ein gemeinsames Netzwerk „Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen“ zu unterhalten. Das deutsche Schulsystem erzeugt für Lehrkräfte die Illusion, sie hätten einen Anspruch auf weitgehend leistungshomogene Lerngruppen. Schüler, die nicht „passen“, sollen entsprechend umsortiert, nicht jedoch gefördert werden. Die traditionellen Lehr-/Lernstrategien orientieren sich an dieser Vorstellung, so dass Lehrkräfte einen großen Nachholbedarf im wohlwollenden und kompetenten Umgang mit der Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Ein gemeinsames Projekt dieser Art wäre ein eindrucksvolles Zeichen für die Änderungs- und Kooperationsbereitschaft wichtiger Akteure.

