



IGLU/PIRLS

Hoffnungsträger

Grundschule

Ergebnisse – Kommentare – Hintergrundinformationen

Rettet die Bildung!

Qualität entwickeln – Arbeitsbedingungen verbessern

Impressum

Herausgeber:

GEW-Hauptvorstand,
Reifenberger Straße 21,
60489 Frankfurt/Main,
Tel.: 0 69 / 7 89 73 -0,
Fax: 0 69 / 7 89 73 -201,
eMail: info@gew.de,
Homepage: www.gew.de;

Verantwortlich:

Marianne Demmer,

Redaktion:

Stefanie Eßwein,
Martina Schmer

Gestaltung:

Werbeagentur Zimmermann,
Frankfurt/Main;

Druck:

mt druck
Walter Thiele GmbH & Co.
63263 Neu-Isenburg

Mai 2003

IGLU/PIRLS
Hoffnungsträger Grundschule
Ergebnisse – Kommentare – Hintergrundinformationen

Inhalt

Vorwort	5
1. IGLU/PIRLS	7
– Marianne Demmer Ausgewählte und kommentierte Ergebnisse in Kürze	8
– Helga Haas-Rietschel Interview mit Prof. Wilfried Bos	28
– Hans Brügelmann „IGLU und PISA sind nicht vergleichbar“ – behaupten KritikerInnen Anmerkungen zu einer (nur) auf den ersten Blick sehr plausiblen These	32
– Marianne Demmer IGLU oder: Wenn nicht sein kann was nicht sein darf	34
2. Hoffnungsträger Grundschule	41
– Grit Arnhold, Klaus Klemm, Beatrix Lumer Grundschule 2000/2001 – Hintergrunddaten einer ‚Schule für alle‘	42
– Allensbacher Berufsprestige-Skala: GrundschullehrerInnen und Studienräte im Vergleich	55
3. Anhang	57
– Literatur und Links	58
– Beschluss der KMK zu IGLU	59
– Erklärung der Bundesbildungsministerin zu IGLU	64
– Reaktionen von Organisationen und Verbänden	65
– Kritik an der Interpretation der Studie	76



Marianne Demmer

Vorwort

Die Überraschung war perfekt. Die Viertklässler in Deutschland schneiden in der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU längst nicht so schlecht ab wie unsere 15-Jährigen bei PISA. Prof. Wilfried Bos, der Leiter des IGLU-Projektes gab in einem Interview den Grundschulen eine Zwei minus und den Sekundarschulen eine Fünf (S. 28ff).

Eigentlich könnten wir jetzt kollektiv durchatmen, die Grundschulen beglückwünschen und aus der PISA-Depression auftauchen. Wir könnten mit Arnhold, Klemm und Lumer (S. 42ff) feststellen, dass unsere Grundschulen mit internationalen Spitzenländern mithalten können.

Wir könnten uns über ideologische Gräben hinweg auf Folgendes verständigen:

- Unsere Grundschulen und ihre LehrerInnen machen durchweg gute Arbeit und werden zu Unrecht gering geschätzt und kritisiert.
- Die elende Polemik über Kuschelpädagogik muss der Vergangenheit angehören. Das Lernen in der Grundschule kann vielmehr noch stärker individualisiert werden.
- Die Grundschulen brauchen mehr Zeit und Unterstützung, um ihre Schwächen zu bearbeiten; an erster Stelle steht die bessere Sprachförderung für sozial- und bildungsbenachteiligte „Risikokinder“ sowie ein verlässlicher Zeitrahmen für den ganzen Schultag.
- Kindertagesstätten brauchen einen Bildungsauftrag, um Benachteiligung frühzeitig entgegen zu wirken. Kitas und Grundschulen müssen zusammenarbeiten.
- Aussondern und (perfekteres) Sortieren schafft für die Grundschulen Probleme, ohne die Probleme der Sekundarstufe zu lösen.
- In der Sekundarstufe muss auf der Arbeit der Grundschulen aufgebaut und ihre Pädagogik altersangepasst

fortgeführt werden, damit sich die gute Position der Grundschulen in der Sekundarstufe wenigstens halten lässt.

- Der Weg zur Weltspitze geht über investieren, integrieren und individualisieren.

Doch so weit sind wir noch nicht. Schließlich rühren die IGLU-Ergebnisse noch energischer an Tabus, Privilegien und Eitelkeiten als die letzte PISA-Veröffentlichung. Bewirken doch ausgerechnet die Grundschulen als einzige gemeinsame Schule für alle Kinder, dass sich die politisch Verantwortlichen, die Sekundarstufenschulen und ihre Lehrkräfte öffentlich fragen lassen müssen, wie sie es eigentlich „schaffen“, den Kredit der Grundschulen innerhalb von fünf Jahren so gründlich zu verspielen. Schließlich galt doch als ausgemacht und erwartete man von IGLU den empirischen Beleg, dass die Grundschulen die Verursacher des PISA-Desasters wären. Grundschulen werden vor allem aus Gymnasien häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, sie lieferten unfähiges und falsch sortiertes „Schülermaterial“.

Es liegt auf der Hand: IGLU ist für bildungskonservative Gemüter, aber auch für viele KollegInnen in den Schulen der Sekundarstufe ein harter Brocken. Und so ist nicht verwunderlich, dass ein munterer Streit im Gange ist: ob die Ergebnisse überhaupt stimmen kön-

nen, dass man IGLU und PISA nicht vergleichen könne oder dass die gezogenen Schlussfolgerungen falsch seien. Hiermit setzen sich Demmer und Brügelmann auseinander (S. 32ff).

Die Schulstruktur in der Sekundarstufe soll – fast bin ich geneigt zu sagen: natürlich – weiter tabuisiert werden. Es hat den Anschein, als gebe es in konservativen Kreisen derzeit keine größere Sorge mehr als eine Debatte über das Aussondern und Sortieren in unserem Schulwesen. Aber diese Positionen werden schwächer. Mit unserer Broschüre wollen wir zu sachlicher Information beitragen. Ich gebe die Hoffnung nicht auf, dass die empirischen Befunde der IGLU-Studie langfristig auch bei denen Überzeugungskraft entfalten, die heute noch an ihren alten Glaubenssätzen festhalten.

Marianne Demmer

*Mitglied des Geschäftsführenden GEW-Vorstands,
Vorstandsbereich Schule*

Mai 2003



Marianne Demmer
Helga Haas-Rietschel
Hans Brügelmann

1

IGLU/PIRLS

IGLU/PIRLS

Informationen in Kürze

Was ist IGLU/PIRLS?

IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) heißt die Studie in Deutschland. **PIRLS** ist die internationale Bezeichnung (Progress in International Reading Literacy Study).

IGLU/PIRLS) International vergleicht das Leseverständnis von weltweit 146.490 Viertklässlern aus 35 Staaten auf der Basis einer Zufallsstichprobe. Verglichen werden die nationalen Mittelwerte. In Deutschland wurde die Untersuchung erweitert (IGLU-E); es wurden insgesamt 10.571 Schülerinnen und Schüler an 246 Grundschulen getestet. An IGLU International haben alle deutschen Bundesländer teilgenommen.

IGLU E untersucht nur in Deutschland zusätzlich mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis sowie orthographische und Schreibfähigkeiten (Aufsatz). An der Erweiterung haben sich zwölf Bundesländer beteiligt. Nicht teilgenommen haben:

Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Mit Hilfe von Fragebögen an Eltern, Lehrer, Schulleiter und Kinder wurden zudem eine Reihe von Zusatzinformationen zu den Lehr- und Lernbedingungen erhoben.

IGLU Bundesländer vergleicht sieben Bundesländer miteinander, deren Stichprobe groß genug ist, um einen länderspezifischen Vergleich zu ermöglichen. Es handelt sich um Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen. Die Ergebnisse dieses Vergleichs sind für Ende 2003, Anfang 2004 angekündigt.

Wer ist zuständig? Wer finanziert?

An der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung und ihrer nationalen Erweiterung sind international und national zahlreiche Arbeitsgruppen und Institutionen beteiligt (siehe untenstehende Abbildung zur Organisationsstruktur).

Die Finanzierung der Kosten in Höhe von ca. 1,4 Mio. Euro haben je zur Hälfte die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium

Zusammengestellt und kommentiert von Marianne Demmer auf der Basis von: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwiippert, Renate Valtin, Gerd Walther

Erste Ergebnisse aus IGLU

Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich

*Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse: <http://www.kmk.org/index1.shtml>
Hamburg, April 2003*

für Bildung und Forschung (BMBF) übernommen. In dem Betrag sind noch nicht die Kosten für die verschiedenen Erweiterungen enthalten. Diese werden jeweils von den teilnehmenden Bundesländern getragen.

Universität Hamburg Prof. Dr. Wilfried Bos Dr. Eva-Maria Lankes		
Internationale Studie IGLU/PIRLS		Nationale Erweiterung IGLU – E
IEA International Assessment for the Evaluation of Educational Achievement		Universität Kiel Institut für Mathematik und ihre Didaktik Prof. Dr. Gerd Walter
BOSTON COLLEGE PIRLS International Study Center	D P C DATA PROCESSING CENTER HAMBURG	IPN Kiel Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften Prof. Dr. Manfred Prenzel
Humboldt Universität Berlin Prof. Dr. Renate Valtin		
Finanziert durch: KMK; BMBF		Finanziert durch: teilnehmende Bundesländer

Was und wie wurde getestet und gewertet?

In IGLU werden zwei Leseintentionen unterschieden, das ‚Lesen literarischer Texte‘ und ‚Ermittlung und Gebrauch

von Informationen‘. An einem literarischen Textbeispiel wird im Folgenden gezeigt, wie Testaufgaben den verschiedenen Kompetenzstufen und Punktwerten zugeordnet werden.

Beispiel für einen literarischen Text

Der Hase kündigt das Erdbeben an

von Rosalind Kerven

Es war einmal ein Hase, der sich ständig Sorgen machte. „Oh je“, murmelte er den ganzen Tag, „oh je, oh je, oh jemine.“ Seine größte Sorge war, dass es eines Tages ein Erdbeben geben könnte. „Denn wenn es eines gäbe“, sagte er sich, „was würde dann nur aus mir werden?“

Eines Morgens war er darüber besonders beunruhigt, und genau da fiel plötzlich eine riesige Frucht von einem nahen Baum – RUMS! – so dass die Erde erzitterte. Der Hase sprang auf. „Ein Erdbeben!“, schrie er. Und er raste über das Feld, um seine Cousins zu warnen. „Ein Erdbeben! Rennt um euer Leben!“

Alle Hasen verließen die Felder und liefen wie verrückt hinter ihm her. Sie rasten über die Ebene, durch Wälder und Flüsse und in die Berge und warnten unterwegs all ihre Cousins. „Ein Erdbeben! Rennt um euer Leben!“ Alle Hasen verließen die Flüsse und Ebenen, die Hügel und Wälder, und liefen wie verrückt hinterher. Als sie schließlich die Berge erreichten, donnerten zehntausend Hasen die Hänge hinauf.

Bald erreichten sie den höchsten Gipfel. Der erste Hase schaute sich um, um festzustellen, ob das Erdbeben schon näher kam, aber alles, was er sehen konnte, war eine riesige Horde von flitzenden Hasen. Dann schaute er nach vorn, aber er sah nur noch mehr Berge und Täler und dahinter, ganz weit weg, das glänzende blaue Meer. Während er da stand und keuchte, kam ein Löwe. „Was ist denn los?“, wollte er wissen. „Ein Erdbeben, ein Erdbeben!“, plapperten alle Hasen durcheinander. „Ein Erdbeben?“, fragte der Löwe. „Wer hat es gesehen? Wer hat es gehört?“ „Frag ihn, frag ihn!“, riefen all die Hasen und zeigten auf den ersten. Der Löwe drehte sich zu dem Hasen um. „Bitte, werter Herr“, sagte der Hase schüchtern, „ich saß gerade ganz ruhig zu Hause, da hörte ich plötzlich ein lautes Krachen, und die Erde erzitterte. Da wusste ich, dass es ein Erdbeben sein musste, werter Herr, also bin ich gerannt, so schnell ich nur konnte, um alle anderen zu warnen, damit sie ihr Leben retten.“ Der Löwe sah den Hasen mit seinen tiefgründigen, weisen Augen an. „Mein Bruder, hättest du wohl genug Mut, mir zu zeigen, wo sich dieses schreckliche Unglück zugetragen hat?“ Der Hase fühlte sich eigentlich überhaupt nicht mutig genug dafür, aber er hatte das Gefühl, dass er dem Löwen vertrauen konnte.

Also führte er den Löwen ängstlich die Berge und die Hügel hinunter, über die Flüsse, Ebenen, Wälder und Felder, bis sie schließlich wieder bei ihm zu Hause ankamen. „Hier habe ich es gehört, werter Herr.“ Der Löwe sah sich um – und entdeckte sofort die riesige Frucht, die mit solchem Lärm vom Baum gefallen war. Er nahm sie in den Mund, kletterte auf einen Felsen und warf sie wieder auf den Boden. RUMS! Der Hase sprang in die Luft. „Ein Erdbeben! Schnell – renn weg – gerade ist es wieder passiert!“ Aber da merkte er plötzlich, dass der Löwe laut lachte. Und dann sah er die Frucht, die bis zu seinen Füßen gerollt war. „Oh“, flüsterte er, „dann war es also überhaupt kein Erdbeben, oder?“ „Nein“, sagte der Löwe, „war es nicht, und es gab eigentlich überhaupt keinen Grund, sich zu fürchten.“ „Was war ich bloß für ein dummer Hase!“ Der Löwe lächelte freundlich. „Mach dir nichts daraus, kleiner Bruder. Wir alle – sogar ich – fürchten uns manchmal vor Dingen, die wir nicht verstehen.“ Und damit trottete er zurück zu den anderen zehntausend Hasen, die immer noch auf dem Berg saßen, um ihnen zu sagen, dass es jetzt völlig ungefährlich war, wieder nach Hause zu gehen.

Kompetenzstufen

Die eingesetzten Testaufgaben werden einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet. Diese werden auf einer Punkteskala eingeordnet. Die insgesamt vier Kompetenzstufen werden folgendermaßen beschrieben:

	Kompetenzstufe	Skalenbereich der Fähigkeit
I	Gesuchte Wörter in einem Text erkennen	375–450
II	Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen	451–525
III	Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen	526–600
IV	Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen	> 600

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Beispielaufgaben zum Text „Der Hase kündigt das Erdbeben an“

Die folgende Übersicht zeigt beispielhaft die Zuordnung von Aufgaben zu den jeweiligen Kompetenzstufen. In Spalte 3 und 4 ist angegeben, wie viel Prozent der getesteten SchülerInnen die Aufgabe national und international richtig gelöst haben.

Aufgabe	Benötigtes Fähigkeitsniveau Kompetenzstufe/ Punkte	Lösungshäufigkeit in Prozent	
		International	National
Es ging alles ganz schnell, nachdem der Hase „Ein Erdbeben!“ gerufen hatte. Finde zwei Wörter im Text, die dieses zeigen, und schreibe sie heraus. 1. 2.	IV 662	19	13
Du kannst an dem, was der Löwe und der Hase in der Geschichte tun, erkennen, wie sie sind. Beschreibe, wie sich der Löwe und der Hase unterscheiden und an welchem Verhalten sich dieses jeweils zeigt.	III 561	13	16
Was ist die wichtigste Aussage dieser Geschichte? – Lauf vor Schwierigkeiten lieber weg. – Überprüfe erst die Lage, bevor du in Panik gerätst. – Löwen kann man niemals trauen, selbst wenn sie lieb aussehen. – Hasen sind schnelle Tiere.	II 456	69	80
Wie fühlte sich der Hase, nachdem der Löwe die Frucht auf den Boden fallen ließ? – wütend – enttäuscht – dumm – besorgt	I 440	67	86

Welche Ergebnisse gibt es bei der Lesekompetenz?

Grafik

Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten – Gesamtskala Lesen

Teilnehmerstaat M (SE) SD

Schweden 561 (2,2) 66
Niederlande* 554 (2,4) 57
England* 553 (3,5) 87

Bulgarien 550 (3,8) 83
Lettland 545 (2,3) 62
Kanada (O, Q)* 544 (2,4) 72

Litauen 543 (2,6) 64

Ungarn 543 (2,2) 66

USA* 542 (3,8) 83

Italien 541 (2,4) 71

VG 1 541 (1,0) 74

Deutschland 539 (1,9) 67

Tschechien 537 (2,3) 65

Neuseeland 529 (3,7) 94

Singapur 528 (5,2) 92

Russ. Föderation* 528 (4,3) 66

VG 2 532 (0,6) 77

Schottland* 528 (3,5) 84

Hong Kong 528 (3,1) 63

Frankreich 525 (2,4) 71

Griechenland* 524 (3,6) 73

Slowakei 518 (2,8) 70

Island 512 (1,2) 75

Rumänien 512 (4,7) 90

Slowenien 502 (1,9) 72

International 500 (0,6) 100

Norwegen 499 (2,9) 81

Zypern 494 (2,9) 81

Moldavien 492 (4,1) 75

Türkei 449 (3,5) 86

Mazedonien 442 (4,8) 103

Kolumbien 422 (4,3) 81

Argentinien 420 (5,9) 96

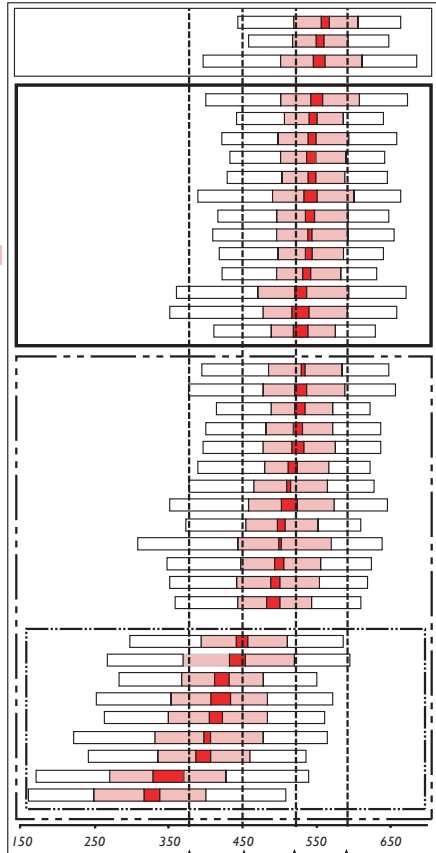
Iran 414 (4,3) 92

VG 3 402 (2,0) 105

Kuwait 396 (4,3) 89

Marokko* 350 (9,9) 115

Belize 327 (5,1) 106



Kompetenzstufen I II III IV

- ☐ Signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Mittelwert liegende Länder.
- ☐ Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Länder.
- ☐ Signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Mittelwert liegende Länder.
- ☐ Deutlich unter dem internationalen Mittelwert liegende Länder.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

Perzentile 5% 25% 75% 95%

Mittelwert und Konfidenzintervall (± 2 SE)

Deutschland liegt mit Platz 11 unter 35 Ländern beim Lesen im Mittel der EU-Länder und etwas besser als der OECD-Schnitt. Signifikant besser sind eigentlich sogar nur drei Länder: Schweden, Niederlande, England. Prof. Bos wird in einem Zeitungsinterview zitiert, wonach diese Länder einen Vorsprung von ca. einem halben Schuljahr vor Deutschland haben. Bei allen übrigen Ländern können die möglichen Schätzfehler (SE) die Reihenfolge verschieben. Ein Rückstand von 5 bis 10 Punkten lässt sich zudem in ca. zwei bis drei Monaten aufholen.

Der Wert der Standardabweichung von 67 gibt an, dass zwei Drittel der SchülerInnen innerhalb einer Spanne von 134 Punkten liegen. Dies entspricht etwa drei Schuljahren Entwicklungsdifferenz. Diese Streuung ist aber in den meisten anderen Ländern noch wesentlich höher. In Deutschland ist sie auch unter den 15-Jährigen wesentlich höher. Der Unterschied zwischen den besten und den schwächsten 5 Prozent liegt in Deutschland bei 221 Punkten, ein sehr großer Unterschied, jedoch sind die Werte für Deutschland wesentlich besser als der Schnitt der EU-Länder (244 P.)

Erläuterungen zu den Grafiken

M = Mittelwert national, verdeckt die Tatsache, dass die Leistungen mehr oder weniger breit streuen können. Die Streubreite wird durch die waagerechten Balken deutlich.

SE = Standardfehler (geschätzter Messfehler); in Deutschland könnte der Mittelwert danach sowohl 537 wie 541 Punkte betragen.

Konfidenzintervall beträgt ± 2 SE) = gibt an, dass das statistische Ergebnis in 95 von 100 Wiederholungsmessungen bei unterschiedlichen Stichproben derselben Population wieder innerhalb dieses Bereichs liegen würde.

SD = durch die Standardabweichung wird der Bereich ermittelt, innerhalb dessen die Leistungen von etwa 66 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegen. Je geringer die Werte sind, desto größer ist die Leistungshomogenität. SD ist ein Indikator für Chancengleichheit.

VG1 = Ländervergleichsgruppe EU-Länder;

VG2 = Ländervergleichsgruppe OECD-Länder ohne Türkei plus Beitrittsländer zur EU bis 2007;

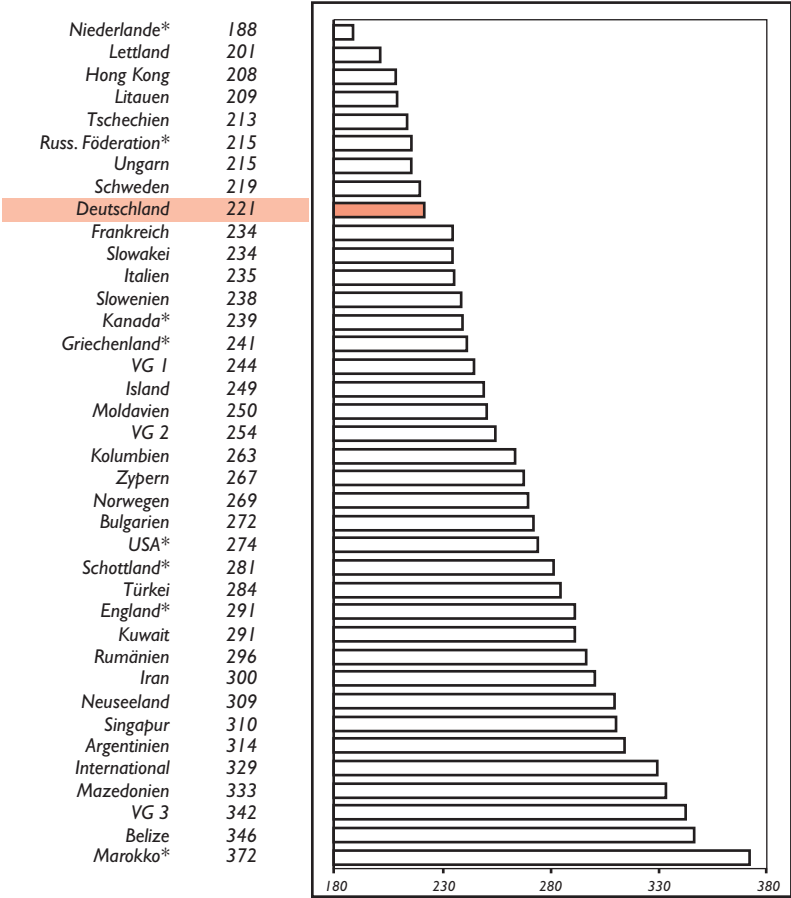
VG3 = Ländervergleichsgruppe von Ländern mit mehr als einer halben Standardabweichung unterhalb des internationalen Mittelwerts

* Alle Länder mit von den internationalen Vorgaben abweichenden Stichprobenbedingungen sind in den Tabellen und Abbildungen mit einem * gekennzeichnet. England, Griechenland und die Russische Föderation erreichten eine Ausschöpfung knapp unter den erforderlichen 95 Prozent. In Kanada gingen von vornherein nur die Provinzen Ontario und Quebec (60 % der Bevölkerung) in die Stichprobenziehung ein, in Litauen wurden nur litauisch sprechende Schülerinnen und Schüler einbezogen (90 %). Die Niederlande, Schottland und Marokko erreichten ihre erforderliche Ausschöpfungsquote erst nach Einbeziehung von ebenfalls zufällig gezogenen Ersatzschulen.

und der OECD (254 P.) und sogar zent RisikoschülerInnen unterhalb der außerordentlich besser als die 15-Jähri- Kompetenzstufe II liegt Deutschland gen bei PISA (345 P.). Mit 10,3 Pro- auf Rang 9 und ist damit besser als der

Grafik **Streuung der Verteilungen für die Gesamtskala Lesen – Differenz zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil**

Teilnehmerstaat Perzentil-
abstand 5-95



Durchschnitt aller Vergleichsgruppen. Insgesamt gibt es am Ende der Grundschule nicht einmal halb so viele echte RisikoschülerInnen wie unter den 15-Jährigen. Allerdings muss man davon ausgehen, dass auch die Kinder auf Kompetenzstufe II (mehr als ein Drittel des Jahrgangs) ohne weitere Förderung wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben werden.

Ein Anteil von 18,1 Prozent Leistungstarker auf Kompetenzstufe IV bewegt sich im Durchschnitt und könnte durchaus gesteigert werden.

Resümierend lässt sich feststellen: Die Viertklässler in Deutschland erreichen im internationalen Vergleich im Leseverständnis ein Kompetenzniveau, das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann. Sie schneiden im Durchschnitt also deutlich besser ab als die 15-Jährigen bei der PISA-Studie, die in allen Werten deutlich unterhalb des internationalen Durchschnitts lagen. (Zu weiteren Vergleichen IGLU – PISA siehe Seite 32–40)

Was lässt sich über die Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften sagen?

Nur die deutsche Ergänzungsstudie IGLU-E hat auch mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten erfasst, nicht aber PIRLS international. Für diese Fähigkeiten fehlen folglich ak-

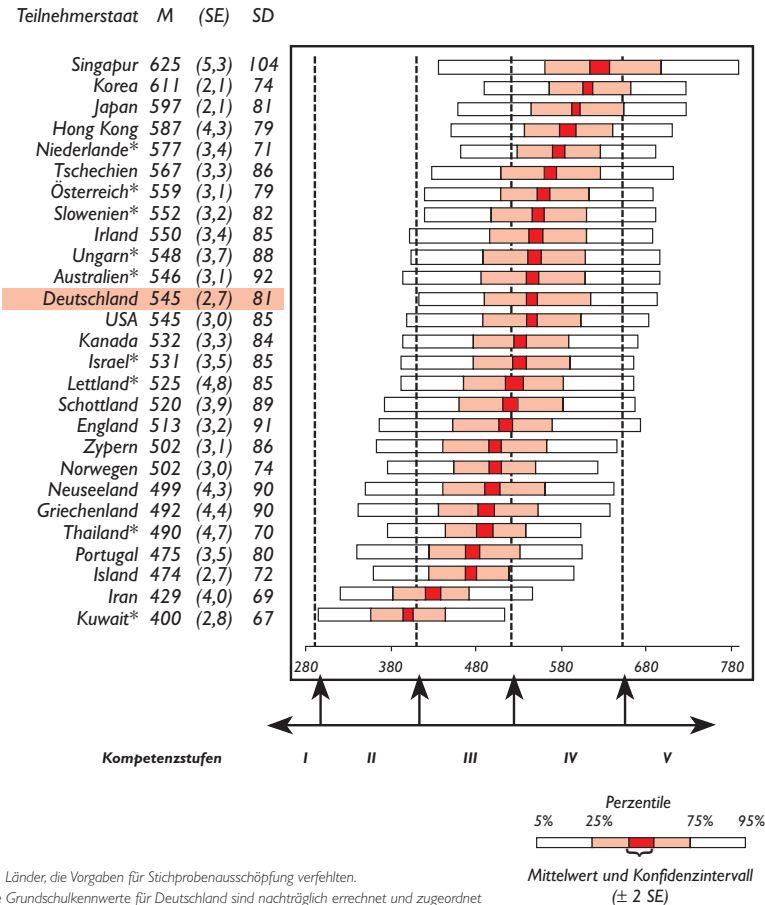
tuelle Vergleichsgrößen. Um dennoch vergleichen zu können, haben die IGLU-Forscher die aktuellen deutschen Ergebnisse zu einer älteren TIMSS-Studie für Grundschulen von 1995 in Beziehung gesetzt, an der Deutschland nicht teilgenommen hat. Dies halten die Forscher für vertretbar, da eine Reihe von Aufgaben aus der TIMSS-Studie bei IGLU zum Einsatz gekommen sind und die Einordnung in die internationale Rangfolge auf der Basis dieser Aufgaben erfolgt.

Akzeptiert man überhaupt diesen Vergleich, obwohl die deutsche Stichprobe nicht vollständig war, (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt hatten sich nicht beteiligt) und die zeitliche Ungleichheit der Erhebungen schwierig zu gewichten ist, so lässt sich folgendes feststellen: Deutschland läge mit einem Mittelwert von 545 P. deutlich über dem internationalen Mittelwert von 529 P. in einem Mittelfeld hinter sieben signifikant besseren Ländern. Die Mathematikleistungen der Viertklässler stellen sich jedoch insgesamt nicht so positiv dar wie die Leseleistungen. Der Abstand zu den Spitzenreitern ist mit 80 Punkten (Singapur 625 P.) beinahe vier mal so groß wie bei der Lesefähigkeit und entspricht einem Rückstand von nahezu zwei Schuljahren. Die Leistungspreizung liegt im Durchschnitt. Insgesamt fällt aber auch bei den Mathematikleistungen der Vergleich zwischen den Viert-

klässlern und den bei PISA getesteten 15-Jährigen wieder eindeutig zugunsten der Viertklässler aus.

Sehr positiv stellen sich hingegen die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten dar, vorausgesetzt, man ak-

Grafik **Mathematikleistungen im internationalen Vergleich**
(Internationaler Mittelwert = 529 P.)



* Länder, die Vorgaben für Stichprobenausschöpfung verfehlten.
Die Grundschulkerennwerte für Deutschland sind nachträglich errechnet und zugeordnet

zeptiert überhaupt den Vergleich, der den gleichen Unwägbarkeiten unterliegt wie der Mathematikvergleich. Bei

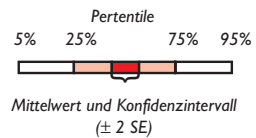
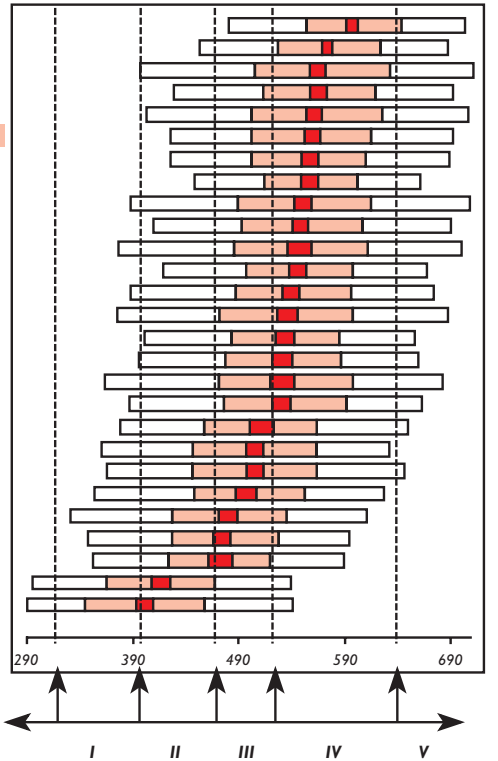
den naturwissenschaftlichen Fähigkeiten gehört Deutschland mit 560 P. zu einer nahe beieinander liegenden Grup-

Grafik Naturwissenschaftliche Fähigkeiten im internationalen Vergleich

(Internationaler Mittelwert = 524 P.)

Teilnehmerstaat M (SE) SD

Korea	597	(1,9)	68
Japan	574	(1,8)	73
USA	565	(3,1)	95
Österreich*	565	(3,3)	80
Australien*	562	(2,9)	93
Deutschland	560	(2,9)	82
Tschechien	557	(3,1)	81
Niederlande*	557	(3,1)	66
England	551	(3,3)	96
Kanada	549	(3,0)	86
Singapur	547	(5,0)	97
Slowenien*	546	(3,3)	76
Irland	539	(3,3)	85
Schottland	536	(4,2)	93
Hong Kong	532	(3,7)	78
Ungarn*	532	(3,4)	81
Neuseeland	531	(4,9)	97
Norwegen	530	(3,6)	86
Lettland*	512	(4,9)	84
Island	505	(3,3)	85
Israel*	505	(3,6)	86
Griechenland	497	(4,1)	83
Portugal	480	(4,0)	93
Zypern	475	(3,3)	76
Thailand*	473	(4,9)	71
Iran	416	(3,9)	74
Kuwait*	401	(3,1)	85



* Länder, die Vorgaben für Stichprobenausschöpfung verfehlten.
Die Grundschulkennwerte für Deutschland sind nachträglich errechnet und zugeordnet.

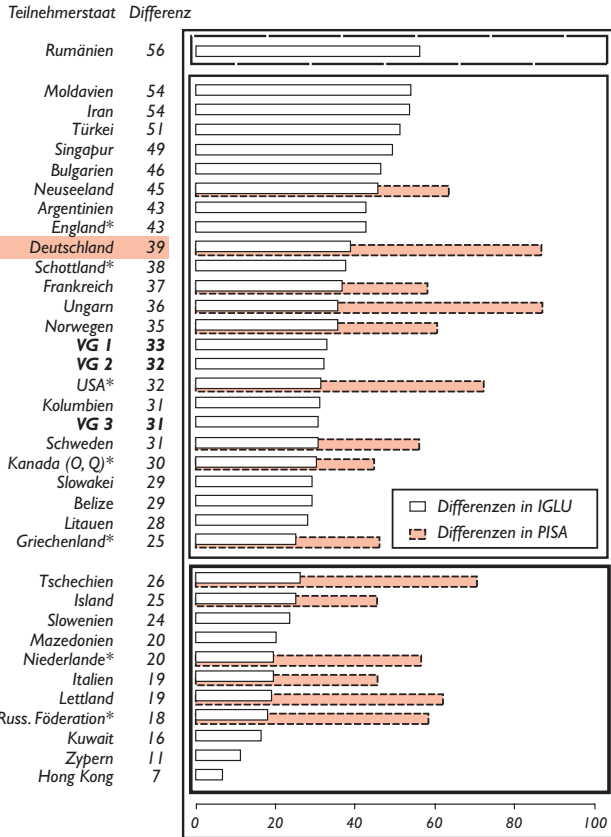
IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Grafik

Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit weniger als 100 Büchern

(PISA-Vergleichswerte wo möglich hinterlegt)



□ Länder, in denen die Differenz signifikant ($p < 0,5$) über der deutschen Differenz liegt.

□ Länder, in denen die Differenz nicht signifikant von der deutschen Differenz abweicht.

□ Länder, in denen die Differenz signifikant ($p < ,05$) unter der deutschen Differenz liegt.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

¹ Marokko wurde wegen negativer Abweichungen (-6 Punkte) aus der Abbildung herausgenommen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

pe, die signifikant nur von Korea und Japan übertroffen wird. Die Leistungs-

spreizung ist hier ebenfalls durchschnittlich (siehe S. 23).

Welche Ergebnisse gibt es auf dem Gebiet der Chancengleichheit?

Jungen/Mädchen

Jungen liegen bei der Lesekompetenz mit 12 P. nur etwa 4 Monate hinter den Mädchen zurück. Das ist weniger als in den meisten anderen Ländern. Zudem ist der Unterschied erheblich geringer als am Ende der Sekundarstufe (PISA: 35 P.), wo der Rückstand nahezu einem ganzen Schuljahr entspricht.

Soziale Herkunft

Kinder aus Elternhäusern mit weniger als 100 Büchern liegen gegenüber denen mit mehr als 100 Büchern um knapp ein Schuljahr zurück (39 P.). Der Befund wird auch bestätigt, wenn statt des Buchbestandes der sozio-ökonomische Hintergrund der Familie (beruflicher Status, Einkommen) als Indikator benutzt wird. Der Unterschied in Folge der sozialen Herkunft ist bei den Viertklässlern zwar erheblich geringer als am Ende der Sekundarstufe (PISA 85 P.), kann jedoch noch nicht befriedigen.

Herkunft aus Migrationsfamilien

Noch negativer auf das Lesevermögen als die soziale Herkunft wirkt es sich aus, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind. Kinder mit diesem Migrationshintergrund liegen in der 4. Klasse deutlich mehr als ein Schuljahr hinter denen zurück, deren beide

Eltern in Deutschland geboren wurden. Schlechtere Werte gibt es nur noch in vier anderen Ländern. Hier gibt es zentrale Handlungsnotwendigkeiten, auch wenn der Unterschied erheblich geringer ist als am Ende der Sekundarstufe (PISA 88 P.) (Grafik Seite 20).

Was sagt IGLU über Lehr- und Lernbedingungen?

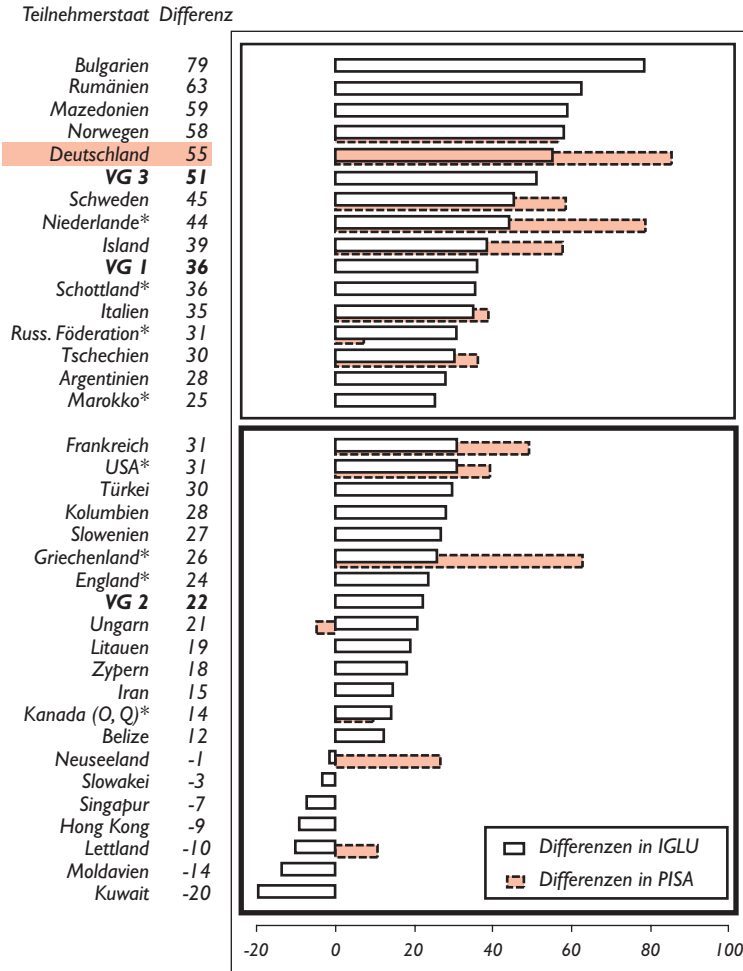
Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit in Deutschland liegt mit 812 Stunden im vierten Schuljahr nur unwesentlich unter dem Mittelwert (829 Stunden) der Vergleichsgruppe 2 (OECD-Länder ohne Türkei plus Beitrittsländer zur EU bis 2007). Der Unterschied zur Vergleichsgruppe 1 (EU-Staaten) ist mit 115 Stunden weniger allerdings erheblich. Auf Sprachunterricht und sprachbezogene Unterrichtsaktivitäten wendet Deutschland 34 Prozent der Unterrichtszeit auf, die Länder der Vergleichsgruppe 2 zwischen 27 Prozent und 46 Prozent ihres gesamten Stundenbudgets; für Leseunterricht und lesebezogene Aktivitäten werden 18 Prozent in Deutschland und in den Ländern der Vergleichsgruppe 2 zwischen 14 Prozent und 40 Prozent aufgewendet.

Umgang mit Heterogenität

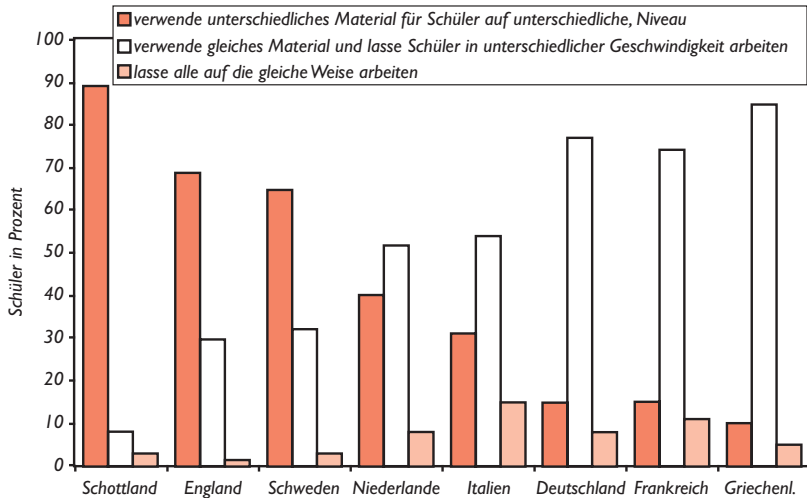
Die Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland differenzieren im Wesentlichen, indem sie unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zulassen und

Schaubild Vorsprung im Leseverständnis von Kindern ohne Migrationshintergrund vor Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind
(PISA-Vergleichswerte hinterlegt)



- Länder, in denen die Differenz nicht signifikant von der deutschen Differenz abweicht
- Länder, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) unter der deutschen Differenz liegt.
- * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

Grafik Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht



Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

ermöglichen. Verschiedenartiges Material kommt eher selten zum Einsatz. Aus der Abbildung „Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht“ wird deutlich, dass es in den beteiligten Ländern sehr unterschiedliche Lernkulturen gibt, um mit Leistungsheterogenität umzugehen.

Rolle der Schulleitung

In Frankreich und Deutschland fallen der hohe Anteil von Unterrichtsstunden an der Gesamtarbeitszeit der Schulleitungen auf (45 und 48 Prozent). In anderen Ländern liegt dieser Anteil zwischen unter 10 und 20 Prozent.

Viertklässler (IGLU) und 15-Jährige (PISA) im Leistungsvergleich

Die folgenden Schaubilder geben einen Überblick, wie sich zwischen Grundschulzeit und Ende der Sekundarstufe die Relationen zwischen den beteiligten Ländern verändern. Verglichen wurden die Ergebnisse von IGLU mit PISA bzw. mit TIMSS Pop I (Grundschule). Zur Problematik dieser Vergleiche und weiteren Vergleichsaspekten siehe auch die Beiträge von Marianne Demmer (IGLU oder: Wenn nicht sein kann was nicht sein darf) und Hans Brügelmann („IGLU

Schaubild Leseverständnis der Länder, die an IGLU und PISA teilgenommen haben – Abweichungen vom jeweiligen deutschen Mittelwert

Teilnehmerstaat	IGLU (PISA-Länder)		PISA	
	Mittelwert	Differenz zum deutschen Mittelwert (539)	Differenz zum deutschen Mittelwert (484)	Mittelwert
Schweden	561	22	32	516
Lettland	545	6	-26	458
Kanada*	544	5	50	534
Ungarn	543	4	-4	480
USA*	542	3	20	504
Italien	541	2	3	487
Deutschland	539	-	-	484
Tschechien	537	-2	8	492
MaL**	522	-5	12	496
Neuseeland	529	-10	45	529
Russ. Föderation*	528	-11	-22	462
Frankreich	525	-14	21	505
Griechenland*	524	-15	-10	474
Island	512	-27	23	507
Norwegen	499	-40	21	505

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II

** Mittelwert der aufgeführten Länder

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

und PISA sind nicht vergleichbar“ – behaupten KritikerInnen. Anmerkungen zu einer (nur) auf den ersten Blick sehr plausiblen These).

Es fällt auf, dass sich nur bei vier Ländern ihre Position zu Deutschland im Laufe der Sekundarstufe verschlechtert: Lettland, Ungarn, Russische Föderation und Griechenland. Hingegen bauen Länder wie Schweden, Kanada und

Prof. Bos: „Am Ende der Grundschulzeit verfügen deutsche Schüler über ein hohes Leseniveau, die Leistungsunterschiede sind gering, und wir haben relativ wenig Probleme im unteren Leistungsbereich. Fünf Schuljahre später drehen sich die Verhältnisse um: schlechtes Gesamtergebnis, enormes Leistungs-

Schaubild Vergleich der Naturwissenschaftsleistungen von OECD-Staaten in der TIMSS-Grundschulstudie und bei PISA (sowie Differenzen zum jeweiligen Mittelwert für Deutschland)

Teilnehmerstaat	TIMSS Grundschule (internationaler M = 524)		PISA (internationaler M = 500)	
	Mittelwert (Standardfehler)	Abstand zum MW für D	Abstand zum MW für D	Mittelwert (Standardfehler)
Korea	597 (1,9)	37	65	552 (2,7)
Japan	574 (1,8)	14	63	550 (5,5)
USA	565 (3,1)	5	12	499 (7,3)
Österreich*	565 (3,3)	2	41	519 (2,6)
Australien*	562 (2,9)	5	32	528 (3,5)
Deutschland**	560 (2,9)	0	0	487 (2,4)
Tschechien	557 (3,1)	-3	24	511 (2,4)
England/UK	551 (3,3)	-9	45	532 (2,7)
Kanada	549 (3,0)	-11	42	529 (1,6)
Irland	539 (3,3)	-21	26	513 (3,2)
Schottland/UK	536 (4,2)	-24	45	532 (2,7)
Ungarn*	532 (3,4)	-28	9	496 (4,2)
Neuseeland	531 (4,9)	-29	41	528 (2,4)
Norwegen	530 (3,6)	-30	13	500 (2,8)
Lettland*	512 (4,9)	-48	-28	459 (5,6)
Island	505 (3,3)	-55	9	496 (2,2)
Griechenland	497 (4,1)	-63	-26	461 (4,9)
Portugal	480 (4,0)	-80	-28	459 (4,0)

* Länder, die Vorgaben für Stichprobenausschöpfung verfehlten

** Die Grundschulkenntwerte für Deutschland sind nachträglich errechnet und zugeordnet

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

gefälle, riesige Probleme im unteren Bereich. Da läuft in Deutschland in den Klassen fünf bis neun irgendetwas schief.“

(Interview Die ZEIT 16/2003)

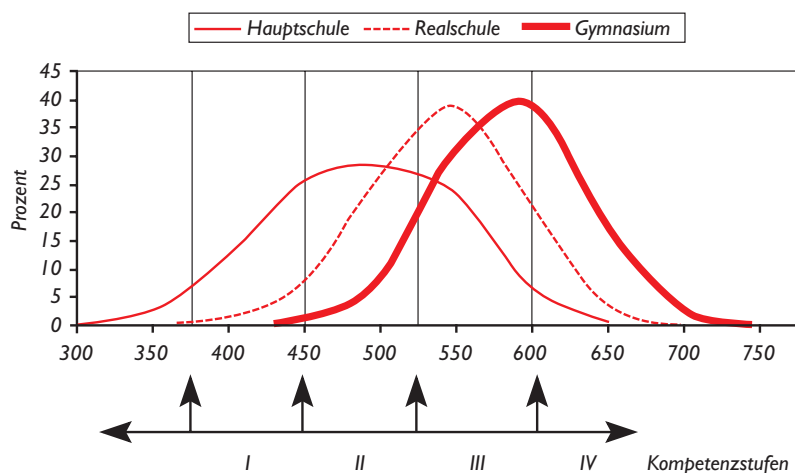
die USA ihren Vorsprung aus der Grundschule zum Teil beträchtlich aus. Andere Staaten wie Neuseeland, Frankreich, Island und Norwegen holen nicht nur ihren Rückstand auf, sondern sie lassen Deutschland im Laufe der Sekun-

darstufe weit hinter sich. Anders ausgedrückt: Deutschland büßt im Laufe der Sekundarschule bei der Lesekompetenz seine sehr passable Position im Grundschulbereich vollständig ein. Noch dramatischer zeigt sich dieser Effekt bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten: Alle verglichenen Länder verbessern ihre Position gegenüber Deutschland am Ende der Sekundarstufe – und zum Teil ganz erheblich. Die akzeptable Position in Mathematik und die gute sehr gute Position in den Naturwissenschaften am Ende der Grundschule wird im Laufe der Sekundarstufe gänzlich zu nichte gemacht.

Was sagt IGLU über die Selektion am Ende der Grundschule?

Die IGLU-Ergebnisse zeigen, dass der Sortier- und Selektionsprozess am Ende der Grundschule eines der zentralen Probleme unseres Schulsystems ist. Es ist unübersehbar, dass soziale Faktoren mitentscheidend für die Schulempfehlung bzw. für das Wahlverhalten der Eltern nach der vierten Klasse sind. Es entsteht sogar der Eindruck, als spielte die Leistungsfähigkeit der Schüler selbst eine eher untergeordnete Rolle. Nur im jeweils äußeren Leistungsbereich sind keine Überlappungen zwischen den Schulformen vorhanden. Ansonsten können Kinder mit gleicher

Grafik Zugehörigkeit zu Kompetenzstufen und Übergangsempfehlung



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

„Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen.“

Bos u. a. (2003), Kurzfassung S. 18f.

Kompetenz sowohl für Realschule, Gymnasium oder Hauptschule gleichermaßen empfohlen werden. Auf die damit verbundene Leistungsheterogenität sind die weiterführenden Schulen nicht eingestellt. Die Wissenschaftler empfehlen jedoch nicht, die Lösung des Problems in einer Perfektionierung des

„Neben den im Einzelfall möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist, und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung anbieten. Stattdessen wird nachträglich versucht, ‚Fehler‘ bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen, Querversetzungen, Schrägversetzungen).“

Bos u. a. (2003), Kurzfassung S. 18f.

Sortierens zu suchen. Sie raten vielmehr zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität auch in den Schulen der Sekundarstufe. Unbeantwortet lassen die Forscher die Frage, wie die entstehende Ungerechtigkeit vermieden werden kann. Bekanntlich haben Schullaufbahneempfehlungen starken Einfluss auf Lebenschancen der Kinder.

Welche Schlussfolgerungen zieht die Studie?

Vorschulische Bildung und Grundschule haben große Bedeutung für den Lebensweg eines Kindes. Sie dürfen nicht vernachlässigt werden. Die Schulen der Sekundarstufe I haben den größten Veränderungsbedarf und sollten auf der Arbeit der Grundschulen aufbauen, statt sie zu kritisieren. Dies ist die zentrale Botschaft der Studie.

Darüber hinaus zeigen die folgenden Zitate: Das deutsche Bildungswesen muss als Gesamtsystem betrachtet werden. Die Verengung des Blicks auf Schulstufen und Schulformen muss aufgegeben werden und vermeintlich ewige Wahrheiten in Frage gestellt werden, wenn wirkliche Verbesserungen stattfinden sollen.

Schwerpunkt vorschulische Bildung und Grundschularbeit: „Auch wenn deutsche Grundschülerinnen und -schüler im internationalen Vergleich besser abschneiden als unsere 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler, bleibt die Qualifizierung der vorschulischen Bil-

dung und der Grundschularbeit – insbesondere auch mit dem Ziel des Ausgleichs sozialer Disparitäten – eine bildungspolitische Aufgabe von zentraler Bedeutung. Die Grundschule als diejenige Einrichtung, die als einzige für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von sozialer Herkunft und Vorleistungen zuständig ist, hat eine Funktion, die gerade im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung ist. Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich offenbar – dies zeigen die PISA-Befunde – auf der Ebene der Sekundarstufe I nicht mehr kompensieren. Vielmehr ist nach den PISA-Befunden davon auszugehen, dass sich die auf der Ebene der Grundschule nicht befriedigend gelösten Probleme auf der Ebene der Sekundarstufe I weiter verschärfen.“ (Bos u. a. 2003, S. 38 Kurzfassung)

Unterrichtszeit: „Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 812 Stunden im vierten Schuljahr nur unwesentlich unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 2 (829 Stunden), aber um 115 Stunden unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe 1 (EU-Länder MD).“ Auf vier Schuljahre hochgerechnet „wäre diese Differenz von 480 Stunden gleichbedeutend mit 26 Wochen Unterricht, fast zwei Drittel eines Schuljahres. Gemessen an den insgesamt noch wenigen Jahren, die ein Grundschüler beschult wurde, sind diese Un-

Prof. Bos: „Was könnte Deutschland für hervorragende Resultate erzielen, wenn Starke wie Schwache systematisch gefördert würden? Deutschland könnte in die internationale Spitze aufrücken, könnte 50 oder 60 Prozent seiner Schüler zum Abitur bringen.“

(Interview Die ZEIT 16/2003)

terschiede beträchtlich.“ (Bos u. a. 2003, S. 39 Langfassung)

Förderung der Lesekompetenz von „Risikokindern“: „Auch wenn der Anteil echter Risikokinder gering ist, so erreichen mehr als ein Drittel des Jahrgangs nur die Kompetenzstufe II und werden ohne weitere Förderung wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben.“ (Bos u. a. 2003, S. 19 Kurzfassung)

Förderung der Lesekompetenz von „Leistungsstarken“: Es wäre wünschenswert, durch eine verbesserte Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler den Anteil der Kinder auf Kompetenzstufe IV noch zu erhöhen. Eine gezielte Förderung von Lesestrategien (...) könnte diesen, aber auch den anderen Schülerinnen und Schülern zugute kommen.“ (Bos u. a. 2003, S. 16 Kurzfassung)

Das naturwissenschaftliche Interesse nutzen und weiter führen: „Das erkennbar gute naturwissenschaftliche Potential am Ende der Grundschulzeit

wird bisher noch viel zuwenig genutzt und weiter geführt. Wie die Befunde aus IGLU zeigen, sind Grundschulkinder sehr wohl in der Lage, naturwissenschaftliche Sachverhalte zu begreifen und naturwissenschaftlich zu denken. Kräftig zu unterstreichen ist außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit den Naturwissenschaften insgesamt aufgeschlossen und interessiert gegenüberstehen.“ (Bos u. a. 2003, S. 25 *Kurzfassung*)

Effizienz des Mathematikunterrichts steigern: „Auch wenn die durchschnittliche Mathematikleistung der deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler im internationalen Vergleich keine Hinweise auf ausgeprägte Schwächen zeigt, so ist auf nationaler Ebene der Befund beunruhigend, dass knapp ein Fünftel der Kinder die Grundschule mit zum Teil erheblichen Defiziten in Mathematik verlässt. Die Lernmotivation der Kinder, die auch im Fach Mathematik auf allen Kompetenzstufen auf hohem Niveau liegt, kann als günstige Voraussetzung für die Steigerung der Effizienz des Mathematikunterrichts in der Grundschule gewertet werden.“ (Bos u. a. 2003, S. 30 *Kurzfassung*)

Heterogenität in der Sekundarstufe akzeptieren: „Ein professioneller Umgang mit Heterogenität, eine gezielte Unterstützung und Förderung der Lesekompetenz auch in der Sekundarstufe I

sind in einem differenzierten System aus diesen Gründen unbedingt notwendig. Wenn diese nicht grundlegend optimiert wird, stellt sich das mehrgliedrige System selbst in Frage. Dringender erforderlich scheinen ebenfalls einheitliche Bildungsstandards sowie eine Ausbildung von Lehrpersonen, die deren diagnostische Kompetenzen verbessert.“ (Bos u. a. 2003, S. 18 *Kurzfassung*)

Das Hauptproblem liegt in der Sekundarstufe

Gespräch mit dem Bildungsforscher Prof. Wilfried Bos, über Konsequenzen aus der IGLU-Studie¹

E & W: Herr Bos, die deutschen Grundschüler schneiden im internationalen Leistungsvergleich ziemlich gut ab, sie sind im oberen Drittel. Wenn man nun die Ergebnisse der IGLU-Studie mit denen von PISA vergleicht, also das Leistungsniveau der Zehnjährigen mit dem der 15-Jährigen, stellt man fest, es erfolgt ein Leistungsabfall von der Note Zwei auf die Note mangelhaft. Wie ist das in fünf Jahren eigentlich zu schaffen?

Wilfried Bos: Allem Anschein nach gelingt es den Lehrern in der Sekundarstufe I nicht, mit der immer noch vorhandenen Heterogenität der Schüler umzugehen, während Grundschullehrer in ihrer pädagogischen Ausbildung darauf besser vorbereitet werden. Sie haben vermutlich auch ein anderes Berufsverständnis: Sie wissen, dass sie sehr unterschiedliche Kinder in ihren Klassen haben und damit müssen sie umgehen können. Schwierige Schüler können nicht einfach an andere Schulformen abgegeben werden. Ohne IGLU

könnten Politiker wie Praktiker weiterhin glauben, das PISA-Desaster habe seine Wurzeln in den Grundschulen. IGLU weist darauf hin, dass man bei der Verbesserung des Schulsystems verstärkt die Sekundarstufe I in den Blick nehmen muss.

E & W: Dann passiert der Leistungsabstieg nach dem Übergang auf weiterführende Schulen?

Bos: Zum Teil ja, das Problem besteht darin, dass per Übergangsempfehlung eine Verteilung der Schüler vorgenommen wird. Aber wie die IGLU-Ergebnisse zeigen, ist diese Aufteilung nicht optimal. Nun erwarten die Lehrer in der Sekundarstufe eigentlich, dass sie eine homogene Schülerschaft bekommen, was die Eingangsvoraussetzungen angeht. Dem ist aber nicht so. Die Lehrer der Sekundarstufe richten ihren Unterricht jedoch wohl eher nach der Leistungsmitte aus und nach dem Prinzip der Homogenität. Und da fallen jede Menge Schüler heraus, die schwächer sind. Diese werden in der Folge abgestuft, d. h. wir haben einen hohen Prozentsatz an Schülern, die sitzen bleiben, weil Lehrer in der Sekundarstufe sich nicht mit der Heterogenität ihrer Klassen so auseinander setzen müssen wie Lehrer und Lehrerinnen in der Grundschule.

E & W: Das Negativimage, das die so genannte Kuschelpädagogik der Grundschule in der Öffentlichkeit innehatte, ist nach den IGLU-Er-

¹ Veröffentlicht in der GEW Mitglieder-Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ (E&W 5/2003)

gebissen wohl nicht mehr aufrecht-zuerhalten. Woran liegt denn das Erfolgsprinzip der Grundschulpädagogik?

Bos: Vermutlich daran, dass die Grundschulpädagogik am individuellen Lernen ansetzt, dass in den Grundschulen ein angenehmes Lernklima geschaffen wird und man auch experimentierfreudig mit Unterrichtsformen umgeht. Es gibt Hinweise darauf, dass die Methoden des Lernen lernens in den Grundschulen eher im Vordergrund stehen als das Faktenwissen. Der einzelne Schüler steht mehr im Blickfeld, die unterschiedlichen Lerntempi werden stärker respektiert und die Binnendifferenzierung der Leistungsgruppen wird in den Klassen der Grundschule praktiziert.

E & W: Die Grundschule ist ja eigentlich eine Schule für alle Kinder. Liegt darin der Schlüssel für die guten Leistungsergebnisse der Kleinen im Vergleich zu den Großen?

Bos: In der Tat ist es so, dass in der Grundschule der Sohn des Chefarztes mit der Tochter der türkischen Putzfrau zusammentrifft und offensichtlich gelingt es der Grundschulpädagogik, diese sozialen Unterschiede und die Unterschiede auch zwischen anregungsarmem und anregungsreichem Elternhaus durch den Unterricht gering zu halten. Soziale Herkunft ist zwar auch in den Grundschulen an den Bildungserfolg gekoppelt aber dieses Problem

spitzt sich in der Sekundarstufe I zu.

E & W: Ein weiteres markantes Ergebnis der IGLU-Studie: In Deutschland geht das hohe Kompetenzniveau bei den Grundschülern der vierten Klasse häufig nicht mit den Übergangsempfehlungen einher. Warum?

Bos: Was die Übergangsempfehlungen betrifft, wissen wir, dass Lehrer neben Noten und Kompetenzen natürlich auch andere Kriterien wie z. B. Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft anlegen, wenn sie für einen Schüler eine Übergangsempfehlung aussprechen. Nichtsdestotrotz ist die Schlüsselkompetenz, und dabei handelt es sich ja beim Lesen, doch ein wichtiges Kriterium, um Übergangsempfehlungen auszusprechen. Diese, so haben wir aber festgestellt, korreliert nur zu einem Teil mit der Lesenote bzw. Deutschnote. Das bedeutet, dass die Übergangsempfehlungen zum Teil ungerecht sind. Das heißt, Schüler in hohen Kompetenzstufen gelangen in Hauptschulen, umgekehrt kommen Schüler mit niedrigeren Kompetenzstufen aufs Gymnasium.

E & W: Was sind die Gründe für ungerechte Zuweisungen?

Bos: Hier sind wohl mehrere Gründe zu nennen: Einmal sicherlich die schlechte diagnostische Kompetenzausbildung unserer Lehrer. Denn an vielen Universitäten gibt es in der Lehrerbildung keine Professur für pädagogische Diagnostik. Ein anderer

Grund ist sicherlich, dass wir nicht über verbindliche Bildungsstandards für das Ende der Grundschulzeit verfügen. Die Frage ist doch: An welcher Stelle soll eigentlich bei welcher Leistung wohin überwiesen werden? Die Kriterien dafür sind aber nicht vorhanden. Den Lehrern ist bisher nicht klar, dass an denselben Schulformen in unterschiedlichen Stadtteilen Welten zwischen den Leistungsniveaus der Schüler liegen können.

E & W: Die drei Spitzenländer Schweden, England und die Niederlande führen ja regelmäßige Tests nach einheitlichen Standards durch, um die Leistungen zu überprüfen und Defizite zu beseitigen. Würden damit auch die Probleme im deutschen Bildungssystem gelöst?

Bos: Um den Unterricht zu verbessern, muss er natürlich evaluiert werden. Es ist in den Pisa- wie IGLU-Spitzenländern ja nicht nur so, dass dort regelmäßig Schülerleistung getestet werden, sondern das Entscheidende daran ist eigentlich, dass die Leistungsergebnisse dann an Lehrer, Klassen, Schulleitungen rückgemeldet und dort diskutiert werden – im Kollegium, mit den Klassen, teilweise sogar mit den Eltern.

E & W: Das heißt, Sie sehen in den Bildungsstandards in erster Linie ein diagnostisches Instrument?

Bos: Auch, nämlich zur Verortung der Lehrer selbst. Damit die Lehrenden ihre Arbeit selber gut einschätzen können. Aber Bildungsstandards sind kein All-

heilmittel. Sie nützen nur, wenn durch ihre Überprüfung und die Rückmeldung der Ergebnisse an Schulen danach auch eine optimalere Förderung der Schüler erfolgt.

E & W: Lassen sich denn die Resultate von PISA und IGLU methodisch überhaupt vergleichen? Es sind ja auch einige Spitzenländer bei der IGLU-Untersuchung nicht vertreten, beispielsweise Finnland?

Bos: Das ist ganz richtig, aber auch einige sehr schwach abscheidende Länder wie Polen, die an der PISA-Untersuchung teilgenommen haben, sind bei der IGLU-Studie nicht vertreten. Wir haben das kritisch überprüft. Wir haben uns jeweils die Mittelwerte der EU-Länder, die bei PISA und IGLU teilgenommen haben, genau angeschaut und haben dabei auf den Punkt genau den gleichen Mittelwert der EU-Länder bei PISA und IGLU festgestellt. Das gleiche methodische Verfahren haben wir noch einmal auf die Länder der OECD angewandt, die sich bei PISA und bei IGLU beteiligt haben. Auch da repräsentieren die Länder, die bei IGLU mitgemacht haben, den Gesamtmittelwert bei PISA recht gut.

E & W: Ein paar Dinge sind sicher an den Grundschulen noch zu verbessern?

Bos: Wir haben in den Grundschulen immer noch gut zehn Prozent an Kindern, die wir als sehr schlechte Leser

– Kinder mit Migrationshintergrund zählen überproportional dazu – bezeichnen. Dies sind Kinder, die nicht sicher in der Lage sind, Wörter aus einem Satzzusammenhang zu identifizieren. Das heißt, dieser Prozentsatz ganz schwacher Leser könnte nach der vierten Jahrgangsstufe erheblich kleiner werden. Uns zeigen andere Spitzenländer, dass dieser Anteil sich erheblich minimieren lässt.

E & W: Worin besteht das Problem bei unserem System?

Bos: Wenn diese zehn Prozent weiterführende Schulen besuchen, fallen sie aller Wahrscheinlichkeit nach in ihren Leistungen hoffnungslos ab, sofern sie dort keine spezielle Förderung erfahren. Wir haben darüber hinaus etwa über 30 Prozent Viertklässler, die in ihren Lesekompetenzen ebenfalls noch intensiv in der Sekundarstufe I gefördert werden müssten. Daher muss Leseunterricht auch in der Sekundarstufe I zum Standard werden.

E & W: Ist die Sekundarschule also ein Sanierungsfall?

Bos: Ja, durch IGLU wird eines der Hauptprobleme des deutschen Schulsystems offensichtlich – und das liegt in der Sekundarstufe I. Die PISA-Ergebnisse haben nachgewiesen, dass eine vermeintlich homogene Schülerschaft in der Sekundarstufe I eben nicht zwangsläufig zu guten Leistungen führt. Das heißt in der Konsequenz: die Sekundarstufe bedarf einer grund-

legenden Reform. Wenn man sich in den nächsten Wochen intensiv mit den IGLU-Ergebnissen auch in den einzelnen Bundesländern auseinander setzt, wird sicherlich auch wieder die Strukturfrage des Schulsystems gestellt. Denn so, wie die Sekundarstufe bislang existiert mit ihren Abstufungsmöglichkeiten und zu geringer individueller Förderung, stellt sie sich selbst in Frage.

E & W: Und wenn die Politik trotzdem die mehrgliedrige Sekundarstufe beibehalten will?

Bos: Will man sie beibehalten, sind spätestens am Ende der Grundschulzeit verbindliche Bildungsstandards erforderlich, deren Erreichung regelmäßig geprüft werden muss. Aber selbst dann wird es keine wirklich „fehlerlose Sortierung“ in die abnehmenden Schulformen geben. D. h., die Sekundarstufenlehrer müssen ebenfalls verstärkt für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft aus- bzw. fortgebildet werden. Zwingend muss darüber hinaus die Durchlässigkeit nach oben radikal erweitert werden, damit Fehler beim Übergang später korrigiert werden können.

Interview: Helga Haas-Rietschel

„IGLU und PISA sind nicht vergleichbar“ – behaupten KritikerInnen¹

Anmerkungen zu einer (nur) auf den ersten Blick sehr plausiblen These

Was nicht sein kann, das nicht sein darf? So einfach ist es auch nicht. Die Kritik verweist auf eine schwierige Frage, die nicht eindeutig zu beantworten ist: Wie interpretieren wir Rangplätze, die in Vergleichsgruppen mit unterschiedlichen Ländern gewonnen worden sind?

Es ist schwierig, die Vergleichbarkeit der in PISA und IGLU jeweils einbezogenen Länder nachzuweisen. Dieses Problem darf aber nicht dazu führen, dass man mit verführerischen Zahlenspielen suggeriert, die Gruppen seien nachweislich nicht vergleichbar.

Einige Hinweise:

1. Lenzen² wird mit dem Hinweis zitiert, von „den 20 Ländern, die bei PISA vor Deutschland lagen, waren bei IGLU zehn gar nicht mehr dabei, darunter solche Spitzenreiter wie Finnland, Japan und Korea. Stattdessen kamen extrem viel schwächere Länder wie Belize, Iran,

Marokko und Kolumbien hinzu“. Dies ist richtig – und einseitig.

In IGLU haben nämlich zusätzlich bekanntermaßen starke Bildungssysteme wie die Niederlande, Schottland, Bulgarien und Singapur teilgenommen, die bei PISA nicht dabei waren. Andererseits fehlen bei IGLU nicht nur 10 der 20 Länder (also 50 %), die vor Deutschland lagen, sondern auch 7 der 10 Länder (also mehr, nämlich 70 %), die bei PISA hinter Deutschland lagen. Das Bild ist also viel komplizierter, als das Zitat suggeriert.

2. Dies war auch den IGLU-ForscherInnen³ bewusst, wie sie auf Seite 124 ihres Berichts explizit formulieren. Sie wägen sorgfältig ab, ob und inwieweit die Positionen doch vergleichbar seien (S. 100ff. und 125 sowie Kap. II). Auch danach liegen die deutschen ViertklässlerInnen eindeutig über dem Durchschnitt der an IGLU beteiligten PISA-Länder und die deutschen 15-Jährigen eindeutig unter dem Durchschnitt der an PISA beteiligten IGLU-Länder.
3. Der berichtete Rangplatz 11 unter 35 Ländern wird von den KritikerInnen als zu günstig in Frage

¹ Z. B. Esch u. a. in einer Pressemitteilung des Instituts Arbeit und Technik, Gelsenkirchen, vom 11. 4. 2003 (<http://iat-info.iatge.de>); s. a. Anm. 2. (siehe Anhang S. 73)

² Bericht über seine Aussagen im Tagesspiegel Berlin v. 11. 4. 2003 (siehe Anhang S. 75)

³ Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster u. a.

gestellt. Folgt man den IGLU-AutorInnen, dann ist er eher zu ungünstig beziffert. Denn von den 11 Ländern vor Deutschland unterscheiden sich nach Kontrolle von Jahrgangsstufe und Lebensalter nur die ersten vier signifikant von dem deutschen Mittelwert⁴. In diesem Sinne könnte man sogar sagen: Deutschland liegt (gemeinsam mit anderen Ländern) auf Platz 5.

4. Überdies können selbst dieselben Rangplätze in verschiedenen Vergleichen Unterschiedliches bedeuten, denn die Abstände müssen nicht gleich sein. Insofern ist wichtig, darauf hin zu weisen, dass der Abstand zwischen Deutschland und dem Spitzenreiter bei PISA 50 Punkte⁵ betrug, bei IGLU dagegen nur 22 Punkte⁶. Auch in dieser Hinsicht ist das Ergebnis der Grundschule eindeutig besser als das der Sekundarstufe.
5. Wie zu verrechnen ist, dass in einigen Spitzenländern wie Schweden, Frankreich und den Niederlanden ein durchorganisiertes Vorschulsystem existiert, so dass die Kinder faktisch länger als vier (Schul-)Jahre Zeit hatten, Erfahrungen mit der Schriftsprache zu sammeln, ist eine

zusätzliche Frage. Ihre Berücksichtigung könnte den Beitrag der deutschen Grundschule noch einmal aufwerten.

Fazit: Die Vergleichbarkeit von Studien mit verschiedenen Ländern fair einzuschätzen ist nicht einfach. Die IGLU-ForscherInnen haben eine plausible Einschätzung abgegeben. Wer anderer Meinung ist, müsste sich konkret mit den IGLU-Annahmen und -Verrechnungen auseinander setzen. Solange das nicht geschehen ist, ist von einer Vergleichbarkeit der deutschen Rangplätze auszugehen.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass damit schon klar wäre, was aus dem besseren Ergebnis der Grundschule und dem schlechteren der Sekundarstufe bildungspolitisch und didaktisch als Folgerung abzuleiten ist. Denn es kann verschiedene Gründe für dieses unterschiedliche Abschneiden der beiden Gruppen geben, von denen der Unterricht nur einer ist:

- Bei den untersuchten Stichproben handelt es sich um ganz verschiedene Alterskohorten: die IGLU-SchülerInnen sind um das Jahr 1997 in die Schule gekommen, die PISA-SchülerInnen bereits 1991, also sechs Jahre vorher. In dieser Zeit hat sich

⁴ Bos u. a. (2003, 105–106)

⁵ auf einer standardisierten und deshalb mit IGLU vergleichbaren Skala

⁶ Rechnet man die Unterschiede in Alter und Jahrgangsstufe für die einzelnen Länder heraus, schrumpft die Differenz sogar auf 18 Punkte

gesellschaftlich wie in den Schulen Einiges getan⁷.

- Das dreigliedrige Schulsystem und seine Folgen, z. B. die Selektionseffekte hinsichtlich Motivation und Anregungsgehalt der Lernmilieus, vs. „Gesamtschule“ Grundschule können eine wichtige Rolle spielen.
- Die Pubertät und ihre Folgen für das Verhältnis der SchülerInnen zur Schule kann in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Wirkungen haben.
- Die stärkere Fach(lehrer)orientierung und der geringere soziale Zusammenhalt der Klassen in der Sekundarstufe muss berücksichtigt werden.
- Und schließlich können die Formen des Unterrichts und die Lehrstile von Bedeutung sein.

Wie der Beitrag dieser verschiedenen Faktoren einzuschätzen ist – diese Frage können weder IGLU noch PISA beantworten. Dazu muss auf andere Studien zurück gegriffen werden. Zum Teil müssen aber auch neue Untersuchungen, z. B. mit einem stärker ökologischen und biografischen Ansatz, der u. a. schulisches und außerschulisches Lernen, der objektive Bedingungen und

ihre subjektive Sinndeutung durch die Beteiligten zueinander in Beziehung setzen, in Angriff genommen werden⁸.

Hans Brügelmann

⁷ Allerdings haben die deutschen DrittklässlerInnen in der IEA-Lese-Studie 1990/91 im Ländervergleich ein sehr ähnliches Ergebnis wie 2001 erreicht, so dass die Grundschul-Leseleistungen über 10 Jahre hinweg stabil geblieben zu sein scheinen (vgl. Bos u. a. 2003, 122–124)

⁸ vgl. Zinnecker, J., u. a. (2003): *Biografische Bildungsforschung – die Perspektive der Lernenden*. Universitätsdruckerei: Siegen (www.uni-siegen.de/agprim/bibus)

IGLU oder:

Wenn nicht sein kann was nicht sein darf

Einigen Menschen „passen“ die vergleichsweise guten IGLU-Ergebnisse nicht – und zwar aus ganz unterschiedlichen Gründen.

Berechtigt ist die Sorge, dass mit Hinweis auf IGLU die notwendigen Investitionen im Grundschulbereich erneut ausbleiben. Deshalb muss man deutlich darauf hinweisen: Grundschulen in Deutschland sind im internationalen Vergleich erheblich unterfinanziert. Ohne deutliche Investitionen in die individuelle Lernförderung im allgemeinen und die Sprachförderung im besonderen werden die Grundschulen ihre Leistungen nicht sonderlich verbessern können. Die Gruppe sehr guter LeserInnen sollte größer sein, und der Rückstand von Kindern, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, ist unakzeptabel groß. Bis zur internationalen Spitzengruppe ist es noch ein ganzes Stück Weges, das ohne zusätzliche Investitionen nicht zurückzulegen ist. So nachvollziehbar die Sorge ist, dass der Grundschulbereich weiterhin vernachlässigt wird, so wenig darf das jedoch dazu führen, die Ergebnisse schlecht zu reden. Aber es gibt auch weniger ehrenwerte Motive. Ihnen geht es vor allem darum, Kritik am gegliederten Schulwesen abzuwehren. Der Umstand, dass die einzige Schule, in der alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, ver-

gleichsweise bessere Ergebnisse erzielt als das so oft beschworene „bewährte dreigliedrige Schulsystem“, hat bildungskonservative Kreise alarmiert. Schließlich werden jahrzehntelang bewährte Polemiken und Behauptungen zunehmend wirkungslos.

Im Gegensatz zur bildungskonservativen Propaganda hat sich das dreigliedrige Schulwesen im internationalen Vergleich nicht bewährt. Leistungshomogenisierung und Gleichmacherei finden nicht in Grundschulen sondern im angeblich begabungsgerecht gegliederten Sekundarschulsystem statt. Die Leistungsspreizung zwischen den schwächsten und stärksten LeserInnen ist am Ende der Sekundarstufe I größer als irgendwo sonst auf der Welt und nimmt gegenüber der Grundschule erheblich zu. Die Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ist in der Grundschule relativ gering, aber am Ende der Sekundarstufe I nirgendwo größer als in Deutschland, die Spitzengruppe ist trotz angeblich „begabungsgerechter Förderung“ unter den 15-Jährigen nur mittelmäßig groß, die Anzahl der Studienberechtigten unterdurchschnittlich klein und die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beklemmend groß. Die Lesefreudigkeit nimmt gegenüber der Grundschule erheblich ab und erreicht bei den 15-Jährigen bestürzende Größenordnungen (fast die Hälfte liest nicht freiwillig) und der Unterschied zwischen

Jungen und Mädchen verdreifacht sich im Laufe der Sekundarstufe.

Die Grundschule, Hort der Kuschelpädagogik und des gemeinsamen Lernens hingegen bringt sowohl bei den Leistungs- wie bei den Chancengleichheitsindikatoren bessere Ergebnisse (siehe Übersicht S. 39) als das so vielfach beschworene „bewährte dreigliedrige Schulsystem“. Dieser Sachverhalt besitzt Sprengkraft, das haben die Verteidiger der frühen Selektion schnell erkannt; dagegen suchen sie jetzt Strategie.

Derzeit sind mehrere – nicht widerspruchsfrei – Varianten erkennbar. Sie sehen folgendermaßen aus:

- Variante eins bestreitet, dass die IGLU- und PISA-Ergebnisse überhaupt vergleichbar wären. Schlussfolgerungen über die Leistungsfähigkeit der Primar- und Sekundarstufe seien folglich nicht möglich.
- Variante zwei behauptet, die Schulstruktur sei ohne Einfluss auf die Qualität und Leistungsfähigkeit des Schulwesens. Es liege einzig am Unterricht (oder an der Erziehung, oder an der Finanzausstattung, oder an der gesellschaftlichen Wertschätzung von Schule und Lehrkräften) wie gut ein Schulwesen sei.
- Variante drei bestreitet die Vergleichbarkeit von IGLU und PISA nicht, sieht die Ursache für den Leistungsabfall im Sekundarbereich im „falschen“ Sortieren nach der Grundschule. Ihr schlichtes Rezept

lautet dementsprechend: Besser sortieren und anschließend vielleicht individueller fördern und fordern.

Mit Variante eins setzt sich Hans Brügelmann auseinander (siehe S. 31). Ich setze mich im Folgenden deshalb mit Variante zwei und drei auseinander.

Schulstruktur ohne Bedeutung? – Warum dann nicht integriert?

Die Behauptung, die Schulstruktur sei ohne Einfluss auf die Qualität des Schulwesens wird seit Jahren wie ein Mantra wiederholt, oft unter Berufung auf empirische Forschung. Viele glauben auch daran, dennoch wird sie dadurch nicht wahr. Und wäre sie wahr, warum verständigen wir uns dann nicht auf ein integriertes Schulwesen? Es hat seine internationale Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt, ist sozial verträglicher, bietet Vorteile für die kommunalen Schulträger und ist kinder- und familienfreundlich. Dass die Abwehr dieser internationalen Selbstverständlichkeit in Deutschland einen jahrzehntelangen Schulkampf nährt, ist ein deutlicher Hinweis, dass der selektiven Schulstruktur vor allem auf konservativer Seite erhebliche Bedeutung zuge-messen wird.

Richtig ist gewiss, dass die Schulstruktur nicht die einzige Quelle für die Qualität und Leistungsfähigkeit des Schulwesens ist und richtig ist auch, dass ohne guten Unterricht ein Schulwesen

nicht gut sein kann und dass eine gute Erziehung, gesellschaftliche Wertschätzung und eine gute Finanzausstattung äußerst hilfreich sind. Wieso sich aus diesen eher schlichten Wahrheiten jedoch ableiten ließe, dass ausgerechnet Strukturen bedeutungslos, ohne Auswirkung sind, zeugt von wenig Verständnis für die Tatsache, dass Schulsysteme hochkomplexe Systeme sind, in denen alles mit allem zusammenhängt, auch wenn man die Wirkungen einzelner Faktoren empirisch nicht immer exakt nachweisen kann. Strukturen hinterlassen Spuren – auch dies ist eine Binsenweisheit, deren eigentlicher Skandal darin besteht, dass man sie überhaupt aussprechen muss. Die frühe Selektion hinterlässt Spuren. Zum Beispiel: Warum wurde in Deutschlands Schulen die individuelle Lernförderung nicht systematisch entwickelt, sondern in private Nachhilfeeinrichtungen ausgelagert? Die einfache Erklärung ist: Ein Schulsystem, das in angeblich leistungshomogene Lerngruppen sortiert, braucht kein ausgebautes Unterstützungssystem zur individuellen Lernförderung. Oder warum empfinden Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich einen ungewöhnlich hohen Leistungsdruck und fühlen sich sehr wenig von ihren Lehrerinnen und Lehrern unterstützt? Die Erklärung: Im selektiven Schulsystem wird ständig bewertet und gefragt, ob ein Schüler

überhaupt richtig einsortiert ist. Deutsche Schulen wimmeln deshalb von „falschen SchülerInnen“. Oder warum sollte sich ein Lehrer/eine Lehrerin um Kinder und Jugendliche mit Problemen und Lernschwierigkeiten kümmern, wo es doch Sonderschulen dafür gibt? Wer nicht lesen kann, schlecht Deutsch spricht oder sonst Probleme hat oder macht, kommt bekanntlich auf die Sonderschule oder die Hauptschule, die die amtierende KMK-Präsidentin dann euphemistisch zum geeigneten Förderort erklärt. Prof. Fend hat in diesem Zusammenhang von der „strukturbedingten Entsorgungsmentalität“ des deutschen Schulwesens gesprochen. Unser Schulsystem muss viele Selektionsinstrumente zur Verfügung stellen, um „richtig“ zu sortieren: die Klassenwiederholung, die Sonderschulüberweisung, die Abstufung in eine „niedrigere“ Schulform. Eine auf Leistungshomogenisierung ausgerichtete Schulstruktur braucht diese Instrumente, bietet sie an und fordert ihren Gebrauch heraus. Versetzungsordnungen füllen Seiten um Seiten der Schulgesetze, Förderordnungen sucht man vergeblich. Ist es nicht zu viel verlangt, den LehrerInnen die Selektions- und Sortierinstrumente einerseits an die Hand zu geben, sie aber andererseits quasi systemwidrig auf ein pädagogisches Ethos der individuellen Förderung zu verpflichten? Dass viele dennoch versuchen, diesem pädagogischen

Ethos zu entsprechen, führt häufig zu individueller Überforderung und zur Spaltung des Kollegiums.

Nein, es ist dringend notwendig, die Effekte der frühen Selektion und institutionellen Leistungshomogenisierung auf die Lehrertätigkeit, auf das Schulklima, die Schulphilosophie, auf Eltern- und Schülerbewusstsein sowie auf das öffentliche Denken über Schulen und Lehrertätigkeit zur Kenntnis zu nehmen, ggf. empirisch zu untersuchen und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung zu ziehen.

Besser sortieren?

Wird das nicht seit 100 Jahren vergeblich versucht?

Wer die eklatanten Unterschiede zwischen den IGLU- und PISA-Ergebnissen nicht einfach wegdiskutiert und um die Tatsache nicht herumredet, dass die Probleme erst in der Sekundarstufe entstehen oder sich verschärfen, kommt nicht umhin, Vorschläge zur Problemlösung zu machen. Der Vorschlag der Bildungskonservativen lautet: Besser sortieren, die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte verbessern und anschließend (vielleicht) individueller fördern und fordern. Der Optimismus (oder die Sorglosigkeit) ist verblüffend, mit der daran geglaubt wird, perfekter sortieren zu können. Immerhin sucht man in Deutschland seit 100 Jahren nach geeigneten Instrumenten. Immer wie-

der gerät man in Zielkonflikte. Was sollen zum Beispiel die Kriterien für die Gymnasialeignung sein? Ein Notenschnitt am Ende der Grundschule? Wer legt ihn nach welchen Kriterien fest? Ein Assessmentverfahren durch die aufnehmende Schule? Woher nimmt sie ihre Kriterien – spielt vielleicht die Anzahl der freien Stühle eine Rolle? Oder durch standardisierte Tests? Welches Gewicht kann ein Test haben? Wie wird der mittelfristige Akademikerbedarf der Gesellschaft mit den Auswahlverfahren und -kriterien synchronisiert? Was geschieht mit dem „Humankapital“ der so genannten Spätentwickler oder „einseitig Begabten“?

Angenommen, alle für das Gymnasium geeigneten RealschülerInnen (laut PISA E immerhin 40 Prozent) gingen zum Gymnasium und die 20 Prozent schwachen SchülerInnen an Gymnasien wechselten stattdessen zur Realschule – woher nähme dann die Realschule ihre leistungsstarken „Zugpferde“, die den Unterricht voranbringen und für die Schwächeren als Orientierung und Anregung wichtig sind? Was bedeutet „besseres Sortieren“ für die Hauptschulen? Dass dort nur noch junge Menschen mit Lebens- und Lernproblemen unterrichtet werden, weil die Leistungsstärkeren „richtig“ in die Realschulen einsortiert wurden? Was geschieht, wenn die Sortierung doch nicht geklappt hat, wegen der Fehlbarkeit der Beurteilenden oder der „Plastizität der

Vergleich IGLU – PISA (Lesekompetenz)¹

	IGLU – 4. Schuljahr/ TIMSS Pop I	PISA – 15-Jährige
Unterschied Lesekompetenz zum Spitzenreiter	22 P. ist Schweden (561 P.) besser als Deutschland (539 P.)	62 P. war Finnland (546 P.) besser als Deutschland (484 P.)
Unterschied mathematische Kompetenz zum Spitzenreiter²	66 P. war Korea (611 P.) besser als Deutschland (545 P.)	67 P. war Japan (557 P.) besser als Deutschland (490 P.)
Unterschied naturwissen- schaftliche Kompetenz zum Spitzenreiter³	37 P. war Korea (597 P.) besser als Deutschland (560 P.)	65 P. war Korea 552 P.) besser als Deutschland (487 P.)
Risikogruppe	10 %	23 %
Spitzengruppe	18 %	10 %
Leistungsspreizung Unterschied zwischen 5% Schwächsten und 5% Stärksten	221 P.	345 P.
Einfluss soziale Herkunft: Unterschied zwischen Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern und denen mit weniger als 100 Büchern	38 P.⁴	85 P.
Einfluss Migrationshintergrund Unterschied zwischen kein Elternteil und beide Elternteile im Ausland geboren	55 P.	88 P.
Unterschied Jungen/Mädchen	12 P. (sind Mädchen besser)	35 P. (sind Mädchen besser)
Leseabneigung	18 %	42 %

Anmerkungen:

- 1) Bei IGLU wurde international nur die Lesekompetenz getestet. Um auch die in Deutschland zusätzlich erhobenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen international zu vergleichen, haben die IGLU-Verantwortlichen die Ergebnisse in TIMSS POP I eingeordnet. (Third International Mathematics and Science Study, Population I – 4. Schuljahr, 1995).
- 2) Vergleich mit TIMSS POP I, siehe Fußnote 1
- 3) Vergleich mit TIMSS POP I, siehe Fußnote 1
- 4) Um sich z. B. 38 Punkte zu veranschaulichen: sie entsprechen in etwa dem Lernfortschritt eines Schuljahrs.

menschlichen Entwicklung“ (Baumert)? Dann muss mit großem Aufwand und verbunden mit Kränkungen umsortiert, sitzen gelassen, abgestuft werden. Am schlimmsten trifft es die Hauptschulen am Ende der „Entsorgungskette“, wo die Gescheiterten unseres Schulsystems zusammenkommen. Wer diesen Vorgang für eine gelungene leistungshomogenisierende Sortierung hält, muss sich schon fragen (lassen), wie viel Zynismus eigentlich mit dem Gleichheitsgrundsatz unserer Verfassung vereinbar ist.

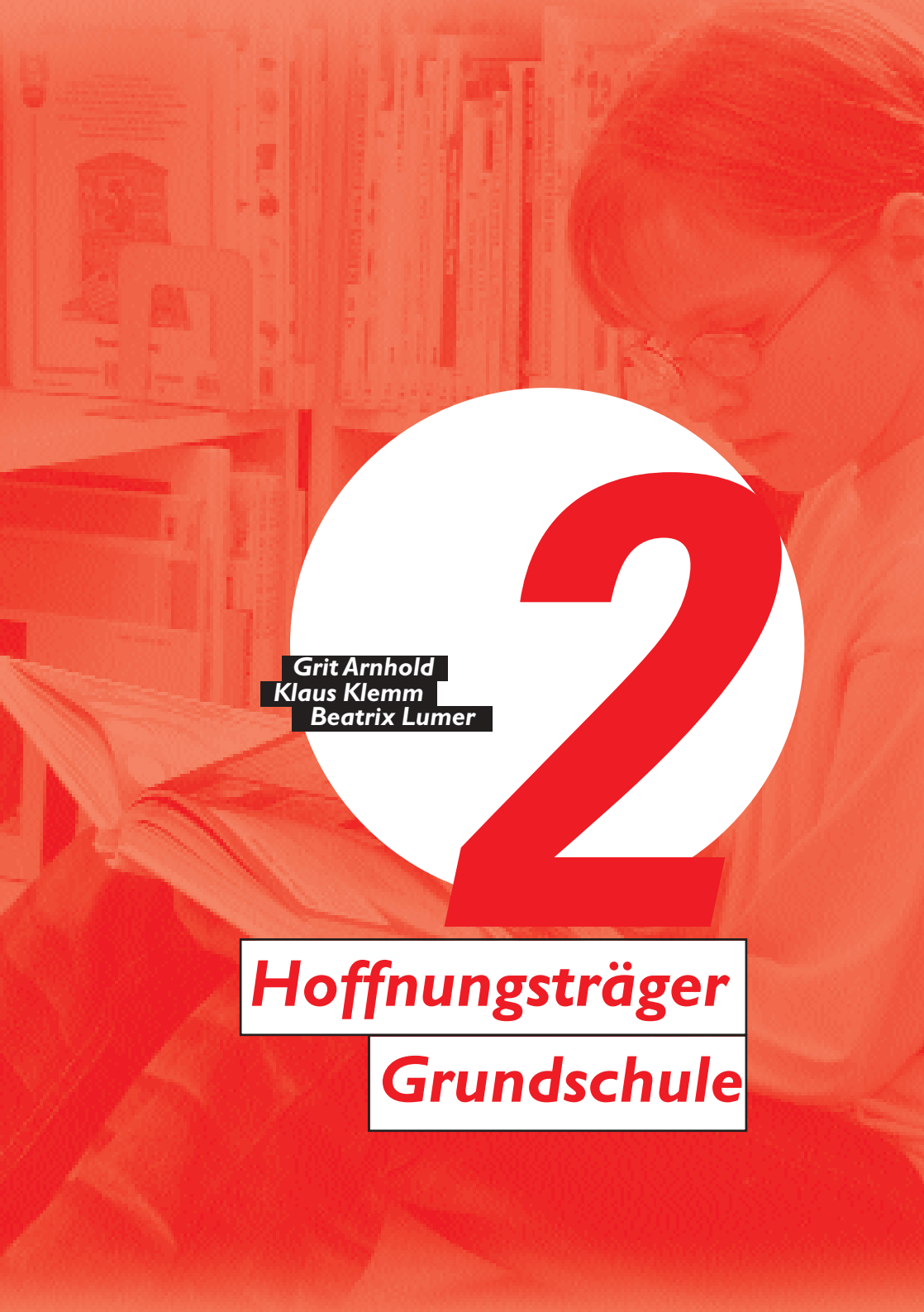
Ich behaupte: Die Strategie „besser sortieren“ kommt bestenfalls den Gymnasien zugute. Wahrscheinlich nicht einmal das. Schließlich muss ja zu denken geben, dass unsere weltweit einmalig leistungshomogenen Gymnasien nicht bedeutend bessere Leistungen bringen. Vielleicht ist es ja auch für Leistungsstarke motivierender und lernfördernder, wenn sie nicht nur mit anderen Leistungsstarken konkurrieren müssen, sondern individuell lernen können.

Statt eine gescheiterte Strategie perfektionieren zu wollen, sollten wir in Deutschland endlich die Frage beantworten, wie wir unser Schulsystem so transformieren können, dass die Ausgangssituation in den Grundschulen noch besser wird und dass die Sekundarstufe diesen Kredit nicht verspielt sondern mehrt. Erfolgreich werden wir vermutlich nur sein, wenn es gelingt, das Selektions- und Homogenisie-

rungsprinzip zu überwinden und es durch die Akzeptanz von Verschiedenheit und durch die Pädagogik der individuellen Lernförderung zu ersetzen. Das käme auch den Grundschulen zugute. Denn die schwärzeste Seite der Grundschulen ist ihre eklatante Ungerechtigkeit beim Sortieren auf die in die weiterführenden Schulen. Nicht nur die Leistungsfähigkeit der Schüler selbst, sondern soziale Faktoren entscheiden in hohem Maß über die Schulpflichtempfehlung nach der vierten Klasse. Bei gleicher Kompetenz erhalten zum Beispiel 40 Prozent der Kinder eine Empfehlung für die Realschule, 33 Prozent für das Gymnasium und 22 Prozent für die Hauptschule.

Ich glaube, es wird höchste Zeit, stabile Netzwerke für das möglichst lange gemeinsame Lernen und eine schonende Transformation unseres Schulsystems zu bilden. Am einfachsten wäre es, Grundschulklassen wechselten geschlossen in die nächstgelegene weiterführende Schule, würden dort zum mittleren Schulabschluss gebracht und entsprechend den Notwendigkeiten individuell gefördert. Die Ergebnisse dieser Klassen müssten mit Hilfe von Leistungs- und Chancengleichheitsindikatoren regelmäßig evaluiert werden. Es könnte dieser „deutsche Weg“ sein, um zu einem international konkurrenzfähigen Schulwesen zu kommen.

Marianne Demmer



**Grit Arnhold
Klaus Klemm
Beatrix Lumer**

Hoffungsträger Grundschule

Grundschule 2000/2001 – Hintergrunddaten einer ‚Schule für alle‘

Mit der Einführung der für alle Kinder verpflichtenden vierjährigen Grundschule – ausgenommen waren die sogenannten Hilfsschulbedürftigen – vollzog sich in der Weimarer Republik die Abkehr von der Ständeschule. Dies war ein großer Schritt auf dem Weg zur Demokratisierung des Schulwesens und zum Abbau von Chancenungleichheit. Es war zugleich aber auch ein Kompromiss: An Stelle der ursprünglich von der Sozialdemokratie vorgeschlagenen achtjährigen, weltanschaulich neutralen Schule im Sinne einer Einheitschule einigten sich die Parteien der Weimarer Koalition auf die lediglich vier Jahre umfassende Grundschule und – was die Konfessionsfrage angeht – auf das Nebeneinander von Freien Schulen, Bekenntnisschulen und Gemeinschaftsschulen. Gleichwohl: Seither erfüllt die Grundschule als einzige Schulform den Anspruch, **eine Schule für alle Kinder** zu sein.

Die Begrenzung der gemeinsamen Grundbildungszeit auf vier Jahre – die erst im Nachhinein entwicklungspsychologisch (reifungstheoretisch) begründet wurde – und der Auftrag, alle Kinder auf ein hierarchisch gegliedertes weiterführendes Schulwesen vorzubereiten, gibt der Grundschule von Beginn an einen doppelten Auftrag: Sie soll fördern und muss zugleich ausle-

sen. Obwohl dieser Doppelauftrag ihre Arbeit eingrenzt, konnte sich die Grundschule im Laufe der Jahrzehnte zu einer Schule mit einem unverwechselbaren pädagogisch-didaktischen Profil entwickeln. Heute ist sie eine gelungene Schule der Vielfalt: Vielfältig ist sie hinsichtlich ihrer Kinder, die sich in ihrem **soziokulturellen Hintergrund** (s. Tab. 4 S. 49), ihren Migrationserfahrungen (12 % der Grundschulkinder sind Ausländer, mehr als 20 % verfügen über einen Migrationshintergrund), ihrem Geschlecht, ihrem Lern- und Leistungsvermögen, ihren Lernwegen sowie ihren Lebens- und Erfahrungswelten unterscheiden. Vielfältig ist die Grundschule aber auch in ihren Lehr-Lern-Konzepten und – zunehmend – in der selbständigen Ausgestaltung und Profilierung der Einzelschule.

Diese Heterogenität, die die Grundschule auszeichnet, wird im pädagogischen Alltag wie auch in der Erziehungswissenschaft weniger als Problem, sondern eher als Chance für ein erfolgreiches kognitives, soziales und emotionales Lernen verstanden. Dies drückt sich in vier Feldern aus, in Feldern, die die moderne Grundschularbeit auszeichnen und die der Grundschulentwicklung im Vergleich zu der der weiterführenden Schulen ein unverwechselbares Gesicht geben:

- Früh hat die Grundschule damit begonnen, bei der Leistungsfest-

stellung und -rückmeldung individualisierender zu verfahren. In allen Bundesländern wird in den ersten beiden Schuljahren auf Noten verzichtet; an deren Stelle sind individuelle Berichte getreten, die in der Regel als Lernentwicklungsberichte verstanden werden. Ab dem 3. Schuljahr werden Noten erteilt, die jedoch mit Verbalbeurteilungen verbunden sein können. Einzelne Länder geben den Grundschulen, sofern die Eltern und die Schulkonferenzen dies beschließen, die Möglichkeit, die Phase der notenfreien Beurteilung auf das dritte Schuljahr auszudehnen. Flankiert wurde diese Entwicklung durch einen eher ‚sparsamen‘ Gebrauch des Instruments der Klassenwiederholungen (s. Tab. 3 S. 48). Im Durchschnitt aller Grundschuljahre bleiben jährlich insgesamt ‚nur‘ 1,8 % aller Kinder sitzen. Zum Vergleich: In den Schulen der Sekundarstufe I sind dies 4,2 %.

- Der Abbau von Selektivität und die Hinwendung zur Förderung aller Kinder zeigt sich auch in der Öffnung der Grundschule für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Dabei reichen die Ansätze von vorwiegend zielgleicher oder räumlicher (Einzel-)Integration wie in Bayern und Baden-Württemberg bis hin zur Aufnahme von Kindern mit sehr

unterschiedlichen Förderbedürfnissen, denen durch ein differenziertes und von Sonderpädagogen unterstütztes Lern- und Förderangebot entsprochen werden soll: Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und das Saarland bieten dafür Beispiele. Derzeit lässt die amtliche Statistik bedauerlicherweise keine quantitativ und qualitativ differenzierenden Aussagen zum gemeinsamen Unterricht zu.

- Die Tendenz, auf Vielfalt pädagogisch differenzierend einzugehen, zeigt sich auch in der aktuellen Entwicklung bei der Neugestaltung der Schuleingangsphase: Die Bemühungen um eine Verringerung der z. T. hohen Rückstellungsquoten (im Bundesdurchschnitt werden 6 % der schulpflichtigen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt) und um eine Erleichterung vorzeitiger Einschulungen zielen darauf, Kinder unterschiedlichen Alters und divergierender Lernausgangslagen miteinander und voneinander lernen zu lassen (s. Tab. 2 S. 47). Zusätzlich erleichtert könnten diese Bemühungen dadurch werden, dass der Kindergartenbesuch zur Regel würde – nicht nur im letzten Vorschuljahr, in dem etwa 90 % aller Kinder den Kindergarten besuchen, sondern auch in den Jahren zuvor

(s. Tab. 1 S. 46). Derzeit liegt die Besuchsquote bei den Dreijährigen nur bei 56 %.

- Und schließlich: Die Maßnahmen zur zeitlichen Erweiterung des Schultages zielen darauf, der Grundschularbeit ein neues ‚Zeitgefäß‘ zu geben. Dies gilt weniger für die additiven Betreuungsangebote, die inzwischen in den meisten Bundesländern gemacht werden. Dabei handelt es sich um Spiel-, Sport- und Freizeitangebote auf freiwilliger Basis sowie um Hausaufgabenhilfen durch zusätzliches sozialpädagogisches Personal, häufig durch ABM- oder Honorarkräfte. Diesen Angeboten fehlt in der Regel die inhaltliche Verknüpfung mit dem Unterricht. Dies trifft stärker auf die integrierten Modelle, besser bekannt als „volle“ oder „ganze“ Halbtagschule, zu. Diese bieten feste Schulzeiten und sind obligatorisch für alle Kinder. Hier steht die Verzahnung von schulischem Lernen und zusätzlichen Spiel-, Lern- und Förderangeboten im Vordergrund. Dies führt zu einer Erweiterung und Differenzierung der Lernkultur und zu offenen Unterrichtsformen sowie zur Entwicklung neuer Qualitäten in der Lehrkooperation und Teambildung.

Insgesamt bietet die Grundschule in Deutschland das Bild einer Schule, die

sich mit den Schulen und deren Pädagogik in Ländern, die bei ihrer Leistungsentwicklung und beim Rückdrängen sozialer Auslese vorbildlich sind, messen lassen kann. Der Grundschule für alle Kinder (auch für die mit besonderem Förderbedarf), die auf eine individualisierende Förderung setzt, die Lernberichte wichtiger als Schulnoten nimmt, die pädagogisch unfruchtbares Sitzenbleiben zurück drängt, die auf unterschiedliches Lerntempo individuell eingeht – dieser Schule gehört (auch im internationalen Vergleich) die Zukunft.

Die deutsche Grundschule könnte ihren Weg noch erfolgreicher fortsetzen, wenn sie so wie in führenden Nachbarländern ausgestattet würde (s. Tab. 5 S. 50): Dazu müssten die Ausgaben je Schüler, die in Deutschland etwa 3.800 US-Dollar ausmachen, den Ausgaben der führenden Länder angenähert werden (Schweden gibt je Grundschulplatz etwa 5.700 Dollar aus!). Dies böte Spielraum für verkleinerte Klassen, für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und auch für ein Anheben der wöchentlichen Unterrichtszeit; zumindest auf das Niveau des Spitzenreiters (in Hamburg erhalten die Grundschulkinder während der vier Schuljahre 108 Wochenstunden, in Berlin dagegen nur 86, (s. Tab. 6 S. 51 und Tab. 7 S. 50)). Dies böte auch die Möglichkeit, mehr Personal (nicht zuletzt für die „volle“ Halbtagschule)

einzustellen. Ein Nebeneffekt wäre die Verjüngung der Lehrerkollegien: In ihnen, die zu 85 % aus Frauen und zu 55 % aus Teilzeitbeschäftigten bestehen, ist nur ein Fünftel der Lehrenden jünger als 40 Jahre, nahezu die Hälfte aller GrundschullehrerInnen hat das 50. Lebensjahr bereits überschritten (s. Tab. 8, 9, 10 S. 52–55).

Die dringend gebotene Verbesserung der Ausstattung der Grundschulen, die damit nicht nur mit ihrem pädagogischen Konzept, sondern auch mit ihren Ressourcen an die international führenden Länder anschließen würde, träfe eine Schule, die – bei aller Schulver-

drossenheit der Öffentlichkeit – immer noch auf hohe Akzeptanz stößt: Die letzte Umfrage des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung zeigt: Die Mehrheit der Grundschul-eltern gibt an, dass ihre Kinder gern zur Grundschule gehen und dass sie dort weder unter- noch überfordert werden. Überdurchschnittlich viele dieser Eltern bewerten die Förderbemühungen der Grundschule im Vergleich zu denen der weiterführenden Schulen als deutlich positiver, ihr Vertrauen zu den dort tätigen Lehrern und Lehrerinnen ist größer als das der Eltern aller anderen Schularten.

Tab. 1: Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten

(April 2000-Mikrozensushebung 2000)

Länder	Kinder in Kinderkrippen oder Kindergärten		
	davon im Alter 3–4 *)	... bis unter 4–5 *)	... Jahren 5–6 *)
Baden-Württemberg	68,6%	91,9%	94,0%
Bayern	48,8%	82,3%	93,9%
Berlin	74,5%	83,4%	87,2%
Brandenburg	85,0%	90,3%	92,7%
Bremen	/	/	/
Hamburg	53,8%	75,6%	68,2%
Hessen	59,9%	89,4%	91,8%
Mecklenburg-Vorpommern	82,2%	79,4%	86,5%
Niedersachsen	36,9%	74,8%	81,7%
Nordrhein-Westfalen	43,0%	77,2%	89,5%
Rheinland-Pfalz	71,2%	88,7%	95,1%
Saarland	81,2%	90,8%	94,1%
Sachsen	84,1%	85,7%	88,5%
Sachsen-Anhalt	84,2%	91,4%	84,7%
Schleswig-Holstein	50,8%	79,3%	85,2%
Thüringen	85,6%	85,1%	91,3%
Deutschland	56,3%	82,9%	89,8%
Früheres Bundesgebiet	52,6%	82,3%	89,9%
Neue Länder	84,6%	87,1%	89,0%

*) Bezogen auf jeweils 100 Kinder der gleichen Altersgruppe

Quelle: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, September 2002

1. Der Kindergartenbesuch liegt im letzten Vorschuljahr bei 90%. Das bedeutet aber auch, dass 10% der Schulanfänger zuvor keinen Kindergarten besucht haben. Bei ausländischen Kindern liegt die Besuchsquote sogar nur bei etwa 85%.
2. Die Spannweite der Kindergartenbesuchsquoten im letzten Vorschuljahr reicht von 81,7% in Niedersachsen bis zu 95,1% in Rheinland-Pfalz. Der niedrige Hamburger erklärt sich z. T. durch das parallele Angebot von Vorschulklassen.
3. Für die Kindergärten in Deutschland steht der Bildungsauftrag bislang nicht im Mittelpunkt der Arbeit; aufgrund der zunehmend früheren Einschulungen in vielen Bundesländern als Reaktion auf PISA wird der Bildungsauftrag des Elementarbereichs jedoch zukünftig größeres Gewicht erhalten (vgl. Tab.2).

Tab. 2: Einschulung im Schuljahr 2001/02 in %

Länder	vorzeitig	fristgemäß	verspätet
Baden-Württemberg	8,3	85,9	5,8
Bayern	1,9	94,0	4,0
Berlin	6,6	85,2	8,2
Brandenburg	4,1	89,5	6,4
Bremen	3,5	94,1	2,4
Hamburg	9,1	86,7	4,2
Hessen	5,9	85,6	8,5
Mecklenburg-Vorpommern	2,8	85,1	12,1
Niedersachsen	5,9	86,7	7,4
Nordrhein-Westfalen	4,2	89,8	6,0
Rheinland-Pfalz	4,6	93,8	1,5
Saarland	6,7	90,2	3,1
Sachsen	1,6	87,4	11,0
Sachsen-Anhalt	2,1	93,2	4,7
Schleswig-Holstein	5,6	85,9	8,4
Thüringen	1,9	92,6	5,5
Deutschland	4,8	89,1	6,0

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.81

1. 89,1% der Schulkinder werden fristgerecht eingeschult, 4,8% vorzeitig, 6% verspätet.
2. Bei der Einschulungspraxis gibt es zwischen den deutschen Bundesländern erhebliche Unterschiede: In Baden-Württemberg werden 8,3% der Kinder vorzeitig eingeschult, in Sachsen dagegen nur 1,6%. In Rheinland-Pfalz werden nur 1,5%, in Mecklenburg-Vorpommern dagegen 12,7% verspätet eingeschult.
3. Im internationalen Vergleich erfolgt der Schuleintritt in Deutschland spät.
4. In mehreren Bundesländern werden derzeit Modelle einer Flexibilisierung des Schuleingangs erprobt mit dem Ziel, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder differenzierter zu begegnen. Hier zeichnet sich längerfristig eine bundesweit ähnliche Entwicklung ab.

Tab. 3: KlassenwiederholerInnen nach Jahrgangsstufen

Schuljahr 2001/02

Länder	WiederholerInnen der ... Klassenstufe in %				
	gesamt	1	2	3	4
Baden-Württemberg	1,8	1,6	2,4	2,4	0,8
Bayern	1,5	1,5	2,1	1,4	1,2
Berlin	1,6	1,6	2,1	1,2	1,5
Brandenburg	1,3	2,4	2,0	0,8	0,8
Bremen	3,4	3,5	2,9	3,3	4,0
Hamburg	1,9	2,3	1,9	2,0	1,6
Hessen	1,8	1,8	2,1	1,7	1,5
Mecklenburg-Vorpommern	2,5	2,8	3,7	2,2	2,1
Niedersachsen	1,9	2,1	2,6	1,2	1,6
Nordrhein-Westfalen	1,7	1,8	2,4	1,8	1,0
Rheinland-Pfalz	2,2	1,5	3,0	2,6	1,7
Saarland	1,8	3,2	1,4	1,6	1,0
Sachsen	1,8	2,4	1,5	1,6	1,8
Sachsen-Anhalt	3,3	4,2	4,2	2,5	2,5
Schleswig-Holstein	2,4	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Thüringen	2,5	1,5	3,3	2,7	3,0
Deutschland	1,8	2,0	2,6	1,9	1,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.89

Klassenwiederholungen bestimmen den Alltag der Grundschule nicht. 1,8% der Grundschulkinder bleiben jährlich sitzen, in einigen der neuen Bundesländer sind die Quoten höher, insgesamt bietet sich aber in Deutschlands Grundschulen ein regional ausgewogenes Bild.

Tab. 4: Zahlen der SchülerInnen insgesamt und nach Migrationshintergrund

Schuljahr 2001/02

Länder	insgesamt	davon AusländerInnen	15-Jährige mit Migrationshintergrund
Deutschland	3.211.486	12,1	21,7
Baden-Württemberg (I)	463.640	15,2	28,8
Bayern	524.163	9,2	22,4
Berlin	103.202	21,5	25,2
Brandenburg	55.199	2,2	5,0
Bremen	24.582	22,1	40,7
Hamburg	52.917	22,7	38,5
Hessen	245.945	16,7	32,7
Mecklenburg-Vorpommern	41.945	2,3	3,8
Niedersachsen	353.128	8,8	20,1
Nordrhein-Westfalen	788.294	15,4	32,2
Rheinland-Pfalz	176.825	9,5	25,3
Saarland	42.719	10,4	19,6
Sachsen	99.479	2,6	5,5
Sachsen-Anhalt	61.574	3,1	3,6
Schleswig-Holstein	122.769	3,8	14,3
Thüringen	55.105	2,0	2,9

(1) SchülerInnen = vorläufiges Ergebnis; Angaben der AusländerInnen nach rechtlichem Status der Schulen geschätzt

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.78

Baumert u.a.: PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

1. 12,1% der Grundschüler Deutschlands haben nicht die deutsche Staatsbürgerschaft.
2. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist deutlich höher: In der PISA-Studie wird belegt, dass 21,7% aller 15-Jährigen Deutschlands über einen Migrationshintergrund verfügen. Es muss angenommen werden, dass diese Quote auch die Grundschulsituation gut beschreibt.
3. Bei den Ausländeranteilen wie auch bei den Anteilen der Kinder mit Migrationsgeschichte finden wir eine beachtliche regionale Streuung in den Flächenstaaten bis auf Werte deutlich oberhalb von 20%.
4. Aus einer Sprachstandserhebung an Essener Grundschulen (2002) ergibt sich, dass in den Elternhäusern der Grundschulkinder insgesamt mit dem Deutschen 110 Sprachen gesprochen werden (vgl. Sprachenerhebung Essener Grundschulen in: www.uni-essen.de/daz-daf).

Tab. 5: Ausgaben pro Schüler (1999)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler in kaufkraftbereinigten US-Dollar

Länder	Primarbereich
Deutschland	3.818
Finnland	4.138
Frankreich	4.139
Schweden	5.736
Schweiz	6.663
Vereinigtes Königreich	3.627
OECD Ländermittel	4.148

Quelle: OECD: *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren 2002. Paris 2002, S. 176

1. Deutschlands Ausgaben je Schulplatz sind im Vergleich aller OECD-Länder deutlich unterdurchschnittlich. Gerade auch die bei den PISA-Untersuchungen erfolgreichen skandinavischen Länder geben mehr Geld für ihre Grundschulkinder aus.
2. Eine bundesländerspezifische Ausdifferenzierung ist auf Grund der verfügbaren Daten nicht möglich.

Tab. 7: Wochenpflichtstunden der SchülerInnen im Schuljahr 2001/02

Länder	Wochenpflichtstunden der SchülerInnen
Baden-Württemberg	90
Bayern ⁽¹⁾	99+3
Berlin	86
Brandenburg	87
Bremen	88
Hamburg	108
Hessen	90
Mecklenburg-Vorpommern	91
Niedersachsen	88–92
Nordrhein-Westfalen	87–91
Rheinland-Pfalz	96 ⁽²⁾
Saarland	89
Sachsen	93
Sachsen-Anhalt	90–98
Schleswig-Holstein	89
Thüringen	97–99 ⁽³⁾

- (1) Angegebene zusätzliche Wochenstunden sind Unterricht in differenziertem Sport/erweitertem Basis-sport, der als der Pflichtunterricht vorgesehen ist.
- (2) Umgerechnet in 45-Minuten-Stunden
- (3) Die Bandbreite ergibt sich aus der Tatsache, dass in den Klassenstufen 1–4 nur eine Ergänzungsstunde verpflichtend ist. Werden die Ergänzungsstunden der Klassenstufe 3 und 4 zum Fremdsprachenunterricht genutzt, ist dieser für die teilnehmenden Schüler Pflichtunterricht.

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Schule in Deutschland - Zahlen, Fakten, Analysen*. 161. Bonn 2002, S.90

1. Das Unterrichtsvolumen, das Grundschulkinder in den vier Schuljahren erhalten, unterscheidet sich zwischen den Ländern deutlich: Das Spitzenland Hamburg erteilt insgesamt 108 Wochenstunden, das Schlusslicht Berlin dagegen nur 86. Berliner Grundschüler mussten etwa ein Schuljahr länger zur Schule gehen, um die Stundenzahlen der Hamburger Schüler und Schülerinnen zu erreichen.
2. Angesichts des Zusammenhangs, den die PISA-Untersuchung zwischen dem Unterrichtsvolumen und den erbrachten kognitiven Leistungen aufweist, sind diese Unterschiede hoch bedeutsam.

Tab. 6: SchülerInnen je LehrerInnen; SchülerInnen je Klasse (2000)

Länder	Schüler/VZE	Schüler/Klasse
Deutschland	20,6	22,4
Baden-Württemberg	22,6	22,4
Bayern	20,8	24,1
Berlin	18,9	23,3
Brandenburg	20,7	20,8
Bremen	19,4	22,7
Hamburg	16,2	23,8
Hessen	21,5	21,8
Mecklenburg-Vorpommern	17,4	18,8
Niedersachsen	21,4	21,6
Nordrhein-Westfalen	21,7	23,7
Rheinland-Pfalz	20,2	22,4
Saarland	20,7	20,7
Sachsen	16,4	19,7
Sachsen-Anhalt	16,7	18,2
Schleswig-Holstein	21,7	21,6
Thüringen	14,4	19,0
alte Länder	21,3	22,9
neue Länder	17,3	20,1
Stadtstaaten	18,0	23,4
Flächenstaaten	20,8	22,4

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Schule in Deutschland – Zahlen, Fakten, Analysen. 161. Bonn 2002, S.98, 105

Zu den Relationen Schüler je Vollzeitstellen (VZE):

1. Die Werte der alten Flächenländer liegen mit einem Durchschnittswert von 21,3 dicht beieinander, die der Stadtstaaten sind dabei deutlich günstiger.
2. Die Werte der neuen Länder sind im Vergleich zu denen der alten Flächenländer günstiger; dies kann als Reaktion auf die stark sinkenden Schülerzahlen und auf die Notwendigkeit des Erhalts von Schulstandorten verstanden werden.

Zu den Schüler je Klasse-Relationen:

3. Aus den genannten Gründen sind die Klassenfrequenzen in den neuen Ländern günstiger als in den alten Bundesländern.
4. Die Flächenstaaten unter den alten Bundesländern unterscheiden sich bei den Klassenfrequenzen z.T. deutlich: Bayerns Wert (24,1) liegt deutlich höher als der des Saarlands (20,7). Daraus, dass die „Schüler je Vollzeitstellen-Relation“ nahezu gleich ist, wird deutlich, dass beide Länder konträre Strategien verfolgen: Bayern erteilt in vergleichsweise großen Klassen viel, das Saarland in vergleichsweise kleinen Klassen weniger Unterricht (vgl. dazu auch Tabelle 7).

Tab. 8: Hauptberufliche Lehrkräfte nach Lehramtsprüfungen und Altersgruppen

Schuljahr 2001/02

Länder	Hauptberufliche Lehrkräfte nach Altersgruppen	davon im Alter von ... bis unter ... Jahren									
		unter 30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	65 +	über 50
	Insgesamt										
Baden-Württemberg (1)	39.574	8,2	8,4	5,2	8,7	22,0	25,2	15,4	6,8	0,0	47,4
Bayern (1,2)	37.400	5,7	8,8	6,0	9,8	23,2	23,8	16,1	6,5	0,1	46,5
Berlin (1,2,3)	10.155	0,6	7,5	13,2	11,1	20,6	23,3	18,0	5,7	0,0	47,1
Brandenburg (1,2,3)	8.237	1,7	11,3	16,0	11,4	15,1	16,9	21,6	5,9	0,0	44,4
Bremen (2)	2.539	1,3	2,9	3,5	7,4	14,5	27,7	28,8	13,8	0,0	70,3
Hamburg (1)	990	8,8	7,8	11,7	20,5	22,7	18,2	9,6	0,7	0,0	28,5
Hessen (1+2)	14.519	7,5	12,8	6,4	9,7	16,3	17,9	20,6	8,7	0,1	47,4
Mecklenburg-Vorpommern (1,3)	4.224	2,8	11,4	17,2	15,2	21,5	21,4	9,8	0,9	0,0	32,1
Niedersachsen (1)	31.978	6,3	8,5	5,3	10,4	21,8	25,2	16,2	6,3	0,0	47,7
Nordrhein-Westfalen (1+2)	57.449	5,2	8,3	4,9	7,6	22,2	27,7	17,1	7,0	0,0	51,8
Rheinland-Pfalz (1)	15.983	9,0	10,7	5,6	6,5	17,2	27,6	16,8	6,8	0,0	51,1
Saarland (1+2)	4.451	5,4	7,8	5,0	5,7	16,8	28,9	20,6	9,8	0,0	59,2
Sachsen (2,3)	12.762	1,5	8,6	15,1	12,9	17,8	17,0	23,0	3,9	0,0	43,9
Sachsen-Anhalt (2,3)	7.849	1,7	11,3	16,3	11,7	15,6	14,0	26,5	2,9	0,0	43,3
Schleswig-Holstein (1)	8.676	5,5	8,9	7,3	12,3	17,6	23,4	17,4	7,6	0,0	48,3
Thüringen (1+2)	6.871	0,9	10,8	15,1	11,0	17,1	16,4	25,4	3,3	0,0	45,1
Deutschland (1+2,3)	263.657	4,8	9,0	7,3	9,5	20,5	24,0	17,8	6,4	0,0	48,2

(1) übergreifend Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sek. I (2) Grundschulen bzw. Primarstufe mit Fachschulabschluss (3) DDR-Qualifikation

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.59

1. Nabezu jede zweite Lehrkraft der Grundschulen ist über 50 Jahre alt. Nicht einmal 5% aller Lehrenden sind unter 30 Jahre alt.
2. Bei der Altersstruktur gibt es deutliche landesspezifische Unterschiede: Den höchsten Anteil junger Lehrkräfte hat Rheinland-Pfalz, den geringsten haben Berlin und Thüringen. Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Lehrerkollegen der neuen Länder etwas jünger sind.

Tab. 9: Anteil der Frauen an allen Lehrkräften in der Primarstufe

Schuljahr 2001/02

Länder	Gesamt	... davon Frauen	in %
Deutschland	189.814	161.390	85,0
Baden-Württemberg (1)	30.184	23.469	77,8
Bayern	27.186	23.002	84,6
Berlin	6.544	5.822	89,0
Brandenburg	3.583	3.437	95,9
Bremen	1.545	1.309	84,7
Hamburg	3.388	2.917	86,1
Hessen (2)	13.257	9.781	73,8
Mecklenburg-Vorpommern	3.058	2.919	95,5
Niedersachsen	19.882	17.159	86,3
Nordrhein-Westfalen	40.904	35.685	87,2
Rheinland-Pfalz	9.924	8.195	82,6
Saarland	2.209	1.583	71,7
Sachsen	10.176	9.680	95,1
Sachsen-Anhalt	5.190	4.935	95,1
Schleswig-Holstein	6.822	5.902	86,5
Thüringen	5.962	5.595	93,8

(1) nach Schularten geschätzt, Nachweis erfolgte zusammen

(2) einschließlich Vorklassen

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.50

1. Der Frauenanteil unter den Lehrenden der Grundschulen ist mit 85% ausgesprochen hoch.
2. Es finden sich Ausdifferenzierungen zwischen den alten und den neuen Bundesländern: In den neuen Ländern liegt der Frauenanteil durchweg bei 95%.

Tab. 10: Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an Grundschulen

Schuljahr 2001/02

Länder	Gesamt	... davon teilzeitbeschäftigt
Deutschland	189.814	55,1
Baden-Württemberg (1)	30.184	58,9
Bayern	27.186	52,2
Berlin	6.544	25,9
Brandenburg	3.583	85,6
Bremen	1.545	53,6
Hamburg (2)	3.388	59,0
Hessen (3)	13.257	38,1
Mecklenburg-Vorpommern	3.058	91,5
Niedersachsen	19.882	59,9
Nordrhein-Westfalen	40.904	52,3
Rheinland-Pfalz	9.924	47,8
Saarland	2.209	41,6
Sachsen	10.176	85,1
Sachsen-Anhalt	5.190	23,6
Schleswig-Holstein	6.822	54,1
Thüringen	5.962	77,4

(1) SchülerInnen = vorläufiges Ergebnis; Angaben der Lehrkräfte nach rechtlichem Status der Schulen geschätzt

(2) Angaben der Lehrkräfte für Schuljahr 1996/97

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2002, S.50

1. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten übersteigt im Bundesdurchschnitt die 50%-Marke.

2. In den neuen Bundesländern liegt dieser Anteil – in Folge der faktischen „Zwangsteilzeit“ – deutlich höher als in den alten Ländern.

GrundschullehrerInnen genießen hohes Ansehen

Das Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) befragt in regelmäßigen Abständen die Bevölkerung, welche Berufe die größte Wertschätzung genießen. Das Ansehen der GrundschullehrerInnen ist danach zwischen 1999 und 2001 (dem Befragungszeitpunkt) um sechs Prozentpunkte erheblich ge-

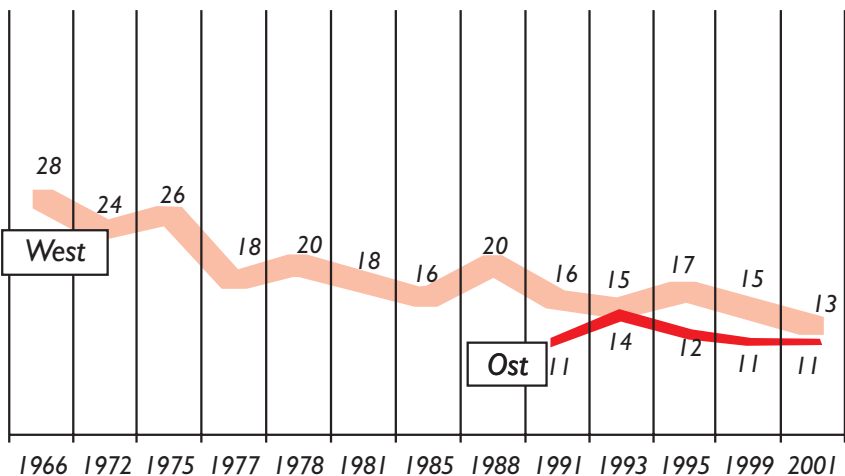
stiegen. Im selben Zeitraum ist das Ansehen der Studienräte hingegen um 2 Prozentpunkte gesunken

„Zu den Prestigegewinnern gehört neben dem des Journalisten, dessen Ansehen sich von 14 auf 18 Prozent steigerte, vor allem der Beruf des Grundschullehrers. Vor ihm hat heute mehr als jeder vierte Erwachsene Hochachtung (1999: 22 Prozent). In dieser positiven Prestigeentwicklung sehen

Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001

Aussage: „Dieser Beruf gehört zu denjenigen, vor denen ich am meisten Achtung habe“

Deutsche Bevölkerung
in Prozent



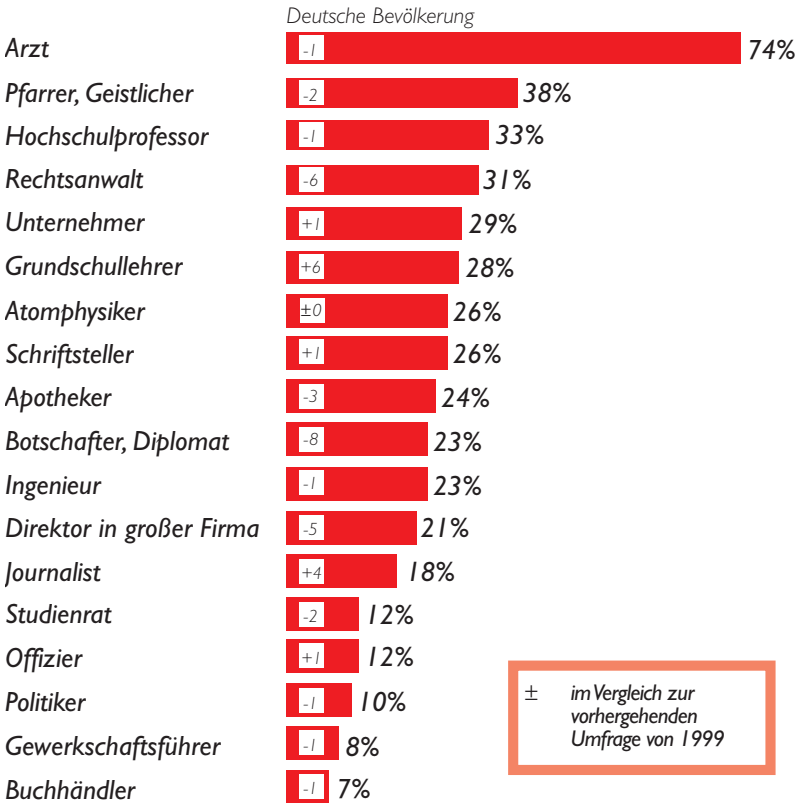
QUELLE: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen, zuletzt 7007

die Allensbacher Forscher die mühevollen Arbeit des Grundschullehrers auf deutliche Weise anerkannt,“ heißt es im Kommentar der Untersuchung.

Den kontinuierlichen Prestigeverlust des Studienrates und Gymnasiallehrers sehen die Forscher hingegen als „Warnzeichen“.

Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001

FRAGE: „Hier sind einige Berufe aufgeschrieben. Können Sie bitte die fünf davon heraus-suchen, die Sie am meisten schätzen, vor denen Sie am meisten Achtung haben?“
(Vorlage einer Liste)



Quelle: Allensbacher Archiv, IFD-Umfrage 7007, Mai/Juni 2001

The background of the entire page is a monochromatic red overlay on a photograph of a person with glasses reading a book in a library. The person is in the foreground, slightly to the right, looking down at the book. In the background, there are rows of bookshelves filled with books. A large, white circle is positioned in the center of the page, containing a bold red number '3'. Below the circle, the word 'Anhang' is written in red, italicized font inside a white rectangular box with a thin black border.

3

Anhang

Literatur und Kontakte – Auswahl

Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Hrsg., 2003).

Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. ISBN 3-8309-1200-5

Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther

Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg 2003.

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>

<http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm>

Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
UNI Bremen

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/2001ws/gspaed/pisa.html>

Internet-Adressen

IGLU Deutschland

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>

IGLU International (PIRLS)

<http://isc.bc.edu/pirls2001.html>

Grundschulverband

<http://www.grundschulverband.de>

Kultusministerkonferenz

<http://www.kmk.org>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

<http://www.gew.de>

Projekt LUST-Lesekompetenz-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test.
UNI Siegen

KMK-Pressemitteilung
Beschluss der Kultus-
ministerkonferenz zu
den IGLU-Ergebnissen
vom 08.04.2003

1. Die heute vorliegenden Ergebnisse der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung PIRLS/IGLU und der nationalen Ergänzung IGLU-E können für Deutschland insgesamt als erfreulich bezeichnet werden.

Unter den beteiligten 35 Staaten liegt Deutschland, das mit einer Stichprobe von rd. 10.000 Schülerinnen und Schülern in 246 Schulen mit je 2 Klassen an der Untersuchung teilgenommen hat, im oberen Leistungsdrittel. Lediglich drei Länder schneiden deutlich besser ab (Schweden, Niederlande, England), auch der Abstand zum Spitzenreiter (Schweden) ist im Gegensatz zu PISA bei IGLU wesentlich geringer. In der Bundesrepublik Deutschland haben sich 12 Länder an einer nationalen Ergänzungsstudie (IGLU-E) für die Bereiche mathematische und naturwissenschaftliche Grundkompetenzen beteiligt. Um einen internationalen Vergleich ausweisen zu können, wurden diese Ergebnisse in die Rangliste der TIMSS-Grundschuluntersuchung von 1995 eingerechnet. Auch für Mathematik und Naturwissenschaften bestätigen sich die guten Ergebnisse der Lesekompetenz im Vergleich zu anderen Staaten.

Die Leistungen deutscher Grundschüler stellen sich in allen drei Leistungsbereichen als relativ homogen dar, d. h. die Leistungsunterschiede zwischen Schülern halten sich in vertretbaren Grenzen. Rund 10 % der Schüler müssen zur sog. Risikogruppe (unter der zweiten von vier Kompetenzstufen) gezählt werden, der Anteil der Spitzenschüler (in der vierten Kompetenzstufe) ist mit ca. 18 % deutlich größer. Zugleich zeigt die Studie, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Entwicklung des Leseverständnisses der Kinder geringer ist als in der Sekundarstufe I.

Die im Vergleich zu PISA relativ hohe Wertschätzung für das Lesen (auch wenn ein 18 %-Anteil von Kindern, die nicht gerne lesen, Anlass für besondere Fördermaßnahmen sein sollte) und verhältnismäßig geringe Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestätigen, dass Deutschlands Grundschüler am Ende der Grundschulzeit im internationalen Vergleich gut mithalten können. Hinzu kommt das ermutigende Ergebnis, dass die Lernmotivation der Grundschüler auch unabhängig von den erzielten Lernerfolgen relativ hoch ist.

2. Dieser Bericht liefert aber auch wichtige Hinweise, in welchen Bereichen über eine Verbesserung der Grund-

schulbildung nachgedacht werden muss. Die guten Ansätze individueller Förderung müssen weiter verstärkt werden, denn bereits in der Grundschule wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund zu wenig individuelle Förderung erhalten und entsprechende Defizite schon früh entstehen.

Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland in der obersten Leistungsstufe weiteres Entwicklungspotential. Mit der individuellen Förderung schwächerer Schüler werden allerdings gute Ergebnisse erzielt.

In vielen teilnehmenden Staaten werden die Kinder im Vorschulalter stärker als in Deutschland zum Lesen und Schreiben hingeführt. Vorkenntnisse können in der Grundschule offenbar noch besser aufgenommen und weiter entwickelt werden. Auch im Grundschulbereich gibt es innerhalb Deutschlands regionale und länderspezifische Unterschiede. Genauere Ergebnisse zu den sieben Ländern, die entsprechende zusätzliche Untersuchungen veranlasst haben, wird ein eigener Länderbericht zum Jahresende erbringen.

3. Die von der KMK als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der PISA-Studie definierten sieben Handlungsfelder, in denen ein deutlicher Reformbedarf besteht, verlieren auch nach Veröffentlichung

der IGLU-Studie nichts von ihrer Dringlichkeit. In der Zusammenschau mit den Ergebnissen der IGLU-Studie ergeben sich sowohl neue Gewichtungen als auch zusätzliche Schwerpunkte und auch IGLU bietet uns viele Möglichkeiten, von anderen Staaten zu lernen:

- IGLU unterstreicht erneut die Notwendigkeit, die Förderbedingungen in unseren Schulen sowohl für Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch für besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu verbessern, das Leistungsniveau insgesamt anzuheben und für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu sorgen.
- Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Elementarbereich, zur besseren Verzahnung vorschulischer Einrichtungen mit der Grundschule und zur generellen Verbesserung der Grundschulbildung (Handlungsfelder 1–3) behalten ihre zentrale Bedeutung. Die bei PISA aufgedeckten Probleme müssen aber vorrangig in der Sek. I selbst gelöst werden. Die individuelle Förderung muss in der Sek. I ihre Fortsetzung erfahren.
- Offenbar sind die pädagogischen Konzeptionen an den Grundschulen in einem höheren Maße

altersgemäß und geeignet, heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden und – damit zusammenhängend – Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern als dies in den einzelnen Schularten der Sek. I geschieht. Dies kann mit geeigneteren methodischen Verfahren und didaktischen Ansätzen ebenso zusammenhängen wie mit einer sehr praxisorientierten und intensiven pädagogischen Ausbildung der Lehrerschaft.

- Eine weitere Verbesserung des Unterrichts ist besonders für die weiterführenden Schulen die zentrale Herausforderung der kommenden Jahre. Hier können die Grundschulen wertvolle Anregungen geben, wie das Ziel, für alle Schüler ein angemessenes Leistungsniveau zu sichern, mit wirksamen Fördermaßnahmen erreicht werden kann.
- Die Bedeutung einer wirksamen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund wird durch IGLU noch weiter verstärkt; hier sind deutliche Zusammenhänge zwischen Defiziten in der Elementarbildung, in der Grundschulbildung und nachfolgenden Problemen in der Sek. I nachweisbar.
- Die Professionalität der Lehrertätigkeit, vor allem hinsichtlich

diagnostischer und methodischer Kompetenzen muss verbessert werden, verbunden mit entsprechenden Veränderungen in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Die umfangreichen pädagogischen Reformen in den Grundschulen mit der Zielsetzung, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der die Selbsttätigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder sowie das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen stärkt, müssen fortgesetzt werden und auch in der Sek. I ihren Niederschlag finden.

- Die Übergänge von der Grundschule auf die Sek. I müssen so gestaltet werden, dass sich die soziale Herkunft nicht nachteilig auf den Bildungsweg von Schülern auswirkt. Die Durchlässigkeit des Schulsystems nach oben muss weiter erhöht und die Beratung der Eltern verstärkt werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern muss insgesamt verbessert werden, denn es ist zu vermuten, dass die Unterstützung des Elternhauses bei Grundschulkindern in besonderer Weise zum Lernerfolg beiträgt.
- Die Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule durch verbindliche Bildungsstandards

rückt einmal mehr in den Mittelpunkt des Handlungsbedarfs. Auswirkungen auf die Lehrplangestaltung, die Unterrichtsinhalte und die Methoden sind zu erwarten.

Schweden, die Niederlande und England als besonders erfolgreiche Länder haben bereits in den 80er Jahren begonnen, klare Bildungsstandards zu definieren und zu überprüfen. Die KMK wird spätestens 2004 entsprechende Bildungsstandards auch für die Grundschule vorweisen können, deren Einhaltung in den Ländern bzw. länderübergreifend durch Vergleichsarbeiten überprüft werden soll.

GEW: Auslesesystem ist Auslaufmodell

Bildungsgewerkschaft fordert in Reaktion auf IGLU-Studie „eine Schule für alle“

Frankfurt a.M./Berlin – Die Diskussion über „eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen“ hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihrer Reaktion auf die heute in Berlin veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Grundschulvergleichsstudie IGLU gefordert. „Wir müssen endlich die ideologischen Scheuklappen ablegen. Die IGLU-Er-

gebnisse machen deutlich, dass wir die Frage nach den Schulstrukturen nicht länger ausklammern dürfen. Unser deutsches Auslesesystem ist international ein Auslaufmodell“, erklärte die GEW-Vorsitzende Eva-Maria Stange.

„Noch so viele Verbesserungen etwa bei der Ausbildung oder der Methodenkompetenz der Lehrkräfte verändern das Schulsystem nicht: Und das ist darauf ausgelegt, Kinder möglichst früh auszulesen und in Schubladen einzusortieren“, betonte die GEW-Chefin. Notwendig sei ein integrierendes System mit einem Klima, das die „individuelle Förderung der Kinder in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt.“

„Integrieren, individualisieren, investieren – das ist das Erfolgsrezept für die Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland“, sagte Stange. Jetzt müsse ohne Tabus an die Arbeit gegangen werden. Gebraucht werde zweierlei: Erstens Förderkonzepte für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und Migrationsfamilien sowie zweitens Konzepte für eine schonende Transformation unseres Schulwesens. „Ziel muss eine neue Philosophie sein: Leistung durch Motivation und individuelle Lernförderung statt Leistung durch Beschämung, Leistungsdruck und Selektion“, unterstrich die GEW-Vorsitzende. Eltern, Schüler, Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften, Kirchen und Jugendorganisationen sollten jetzt die Diskussion vor Ort und auf allen

Ebenen beginnen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) müsse vermutlich, das zeige der heutige KMK-Beschluss, „zum Jagen getragen werden“. Die Angst vor einer Debatte um integrative Schulstrukturen nehme beinahe schon groteske Züge an. Dabei könne nicht länger verdrängt werden, dass unser Schulsystem in der Sekundarstufe Stärken verringert, Schwächen vergrößert und damit „Bildungschancen verbaut“. „Die frühe Aufteilung nach Klasse 4 darf nicht länger wie eine heilige Kuh behandelt werden. Es müssen alte Zöpfe abgeschnitten und Besitzstände zur Disposition gestellt werden“, sagte Stange. Rückstellung, Sonderschulüberweisung, Sitzenbleiben – alle Ausleseinstrumente gehörten jetzt auf den Prüfstand. Nicht nur in Schweden, sondern auch die Grundschulen in Deutschland zeigten, dass das gemeinsame Lernen bessere Ergebnisse bringt, wenn individuell gefördert und die Verschiedenheit der Schüler anerkannt wird.

„Die Lehrkräfte an Grundschulen leisten unter oft schwierigen Bedingungen sehr gute Arbeit“, sagte Stange. Mit der Ausbildung und dem professionellen Selbstverständnis der Grundschullehrerinnen und -lehrer gebe es einen guten Grundstock. Dieser könne weiter entwickelt werden. Grundschulen seien „ein Stück Skandinavien in Deutschland“ und „international absolut konkurrenzfähig“. Besonders freue sie, dass im Grundschulbereich ein

hohes Maß an Chancengleichheit gewahrt werde. „Während wir bei den 15-Jährigen Weltmeister in der sozialen Ungleichheit sind, gehören wir bei den Zehnjährigen zur Spitzengruppe in sozialer Gleichheit.“ Das zeige deutlich: Benachteiligung sei kein unabänderliches Schicksal und Auslese keine „unausweichliche deutsche National-eigenschaft“. „Hoffentlich ergreift Deutschland die Chance, die in den IGLU-Ergebnissen liegt“, hob Stange hervor.

Schule für alle Kinder offenbar Auslesesystem überlegen

GEW-Reaktion auf erste Focus- Veröffentlichung zur Grundschul- untersuchung PIRLS/IGLU

Frankfurt a.M. – „Die Grundschule als Schule für alle Kinder ist offenbar dem Auslesesystem nach Klasse 4 überlegen“, erklärte Eva-Maria Stange, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), in einer ersten Reaktion auf die Focus-Veröffentlichung über die Ergebnisse der Grundschulstudie PIRLS/IGLU am Sonntag in Frankfurt a.M. „Damit steht die Schulstrukturfrage auf der Tagesordnung.“

Die GEW hatte die schlechten Resultate 15-jähriger Jugendlicher bei der

Schulleistungsstudie PISA vor allem auf das deutsche Schulsystem zurückgeführt, das bereits sehr früh Schülerinnen und Schüler nach angeblichen Begabungen ausliest. „Sollten sich die bisher bekannt gewordenen Ergebnisse von PIRLS/IGLU bestätigen, beginnen die Schulprobleme in Deutschland erst mit Klasse fünf. Das stellt den Lehrkräften an Grundschulen ein gutes Zeugnis aus“, betonte Stange. Die Lehrerinnen und Lehrer seien – entgegen allen Legenden aus den weiterführenden Schulen – sehr wohl in der Lage, Kinder mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund und Fähigkeiten zu integrieren und auf breiter Ebene zu einem hohen Leistungsniveau zu bringen. Die GEW-Vorsitzende wies darauf hin, dass die deutschen Grundschulen im internationalen Vergleich schlecht finanziert seien. „Um wie viel besser könnten die deutschen Schülerinnen und Schüler abschneiden, wenn die KiTas und Grundschulen endlich ordentlich finanziert würden und die Sekundarstufe integriert wäre“, sagte sie. Die offenbar guten Ergebnisse der Untersuchung bestätigten auch die vielfältigen pädagogischen Initiativen, die es in den vergangenen Jahren insbesondere im Grundschulbereich gegeben hat. „Damit ist auch die Diskussion um die vermeintlich an den Grundschulen betriebene ‘Kuschelpädagogik’ ein für alle Mal vom Tisch“, unterstrich die GEW-Chefin.

Pressemitteilung des BMBF Grundschulstudie IGLU zeigt gute Leistung

Bulmahn: „Nur schulformübergreifende Bildungsstandards können soziale Auslese verhindern“

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn hat sich bei der Vorstellung der internationalen Vergleichsstudie zu Grundschulen IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) am Dienstag in Berlin erfreut über das gute Abschneiden Deutschlands gezeigt. „Den Lehrerinnen und Lehrern an den Grundschulen ist ein gutes Zeugnis ausgestellt worden.“ Nach den Daten der Studie erreichen die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland gemeinsam ein, in Europa, vergleichbar hohes Kompetenzniveau in allen Bereichen. Besonders gut schneiden sie bei den Naturwissenschaften ab.

Die IGLU-Studie mache allerdings auch deutlich, dass bei der Entscheidung über die weiterführende Schule, das Bildungssystem den tatsächlichen Kompetenzen der Kinder nicht gerecht werde, sagte Bulmahn. Es werde deutlich, dass die Auslese der Kinder nach Klasse 4 sich stark nach der sozialen Herkunft richte. „Die IGLU-Studie legt hier den Finger in die Wunde.“ Nur mit nationalen schulformübergreifenden Bildungsstandards über die Kompetenzen der Schüler könne eine gerechte Schulkarriere

für alle gesichert werden, sagte Bulmahn.

„Darüber hinaus müssen wir uns nach IGLU die Frage stellen, was eigentlich mit unseren Schülern in den Sekundarstufen I und II geschieht. Andere Länder, die bei IGLU einen ähnlich hohen Leistungssockel bei den zehnjährigen Schülern vorweisen, gelinge es diese Leistungen der Kinder zu verbessern und weiter zu entwickeln. „Bei uns geschieht das genaue Gegenteil“, sagte Bulmahn. „In Deutschland werden Schwächen von Schülern in der Sekundarstufe I nicht verringert sondern verstärkt.“

Bundesministerin Bulmahn erklärte, dass es in erster Linie jetzt um eine Reform des Unterrichts gehe: „Wir brauchen den Wechsel von einem selektierenden zu einem stärker fördernden Schulsystem.“ Dazu gehörten vor allem schulformübergreifende Bildungsstandards, der Ausbau von Ganztagschulangeboten auf der Basis ganzheitlicher pädagogischer Konzepte sowie eine bessere pädagogische Ausbildung der Lehrer.

Zudem wiederholte sie in diesem Zusammenhang ihr Angebot an die Länder zum Aufbau einer nationalen Bildungsagentur. „Sie muss die Einhaltung der nationalen Bildungsstandards überprüfen, die in allen Ländern gleichermaßen verbindlich sind.“ Solche Einrichtung gebe es bereits in den bei PISA erfolgreichen Ländern.

Ab 16:00 Uhr können Sie die ganze Studie im Internet unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm> abrufen.

Reaktionen von Organisationen und Verbänden

Verband Bildung und Erziehung e.V. (VBE)

IGLU hilft Bildungspolitik vom Kopf auf die Füße

(Berlin) – „Die IGLU-Studie führt hoffentlich dazu, den Primarbereich in Deutschland aufzuwerten“, kommentiert der Bundesvorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) Ludwig Eckinger die Ergebnisse von PIRLS/IGLU. In Deutschland galt diese Bildungszeit viel zu lange als „Kinderkram“, so Eckinger. Grundschulen seien daher eher unterprivilegiert und schlecht ausgestattet. „Doch gerade von den Grundschulen gehen positive Impulse in Bezug auf moderne Lernmethoden aus. Die veränderte Kindheit ist von den Grundschullehrerinnen und -lehrern wirklich ernst genommen worden. Mit viel Engagement und Ideenreichtum gelingt es, den Kindern Freude am Sich-Anstrengen und Entdecken zu vermitteln“, betont der VBE-Bundesvorsitzende.

Dabei würde sich das gemeinsame Lernen von Kindern aus den verschiedenen sozialen Milieus offensichtlich als Stärke zeigen. Damit erwiesen sich die Grundschulen als pädagogische Schatzkisten auch für die weiterführenden Schulen. „Es fällt schon auf, dass die einzige deutsche Schulform, die auf heterogene Lerngruppen setzt, im internationalen Vergleich deutlich besser abschneidet als die weiterführenden Schulen. Der krasse Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschance fällt erst nach der Grundschulzeit ins Gewicht“, unterstreicht Ludwig Eckinger. „Unterrichts- und Bildungsangebote in der Sekundarstufe I, die weder sozial ausgrenzen noch zu stark homogenisiert sind, könnten die Ergebnisse der Grundschulzeit offenkundig besser fortführen, als dies jetzt geschieht.“

Als „wichtigste Konsequenz aus IGLU und PISA“ sieht Eckinger, die Grundschulen als Orte gemeinsamen Lernens aller Kinder in ihrem pädagogischen Verständnis zu stärken. Dazu zählt Eckinger auch, angstfrei die sechsjährige Grundschule umzusetzen. „Ein Abprüfen messbarer Leistungen in der Grundschule allein wird die anspruchsvolle pädagogische Arbeit eher beschädigen. Im Mittelpunkt muss die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder bleiben. Die ‚harten‘, ‚messbaren‘ Bereiche wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften dürfen

nicht wichtiger sein als die ethische, musisch-ästhetische und sportliche Bildung und Erziehung.“

Eckinger kritisiert, dass die Rahmenbedingungen der Grundschule entgegen vollmundigen Versprechungen aus den Ländern bislang nicht verlässlich ausgebaut werden. „IGLU zeigt, dass Grundschule und vor allem auch frühkindliche Bildung und Erziehung besserer Rahmenbedingungen bedürfen. Das Abschneiden im oberen Drittel darf uns nicht den Blick auf die Probleme trüben.“ Der VBE-Bundesvorsitzende betont, „die Förderung der Migrantenkinder muss besser gelingen. Offensichtliche Lernrückstände schon in der Grundschule können in den weiterführenden Schulen nicht mehr ausgeglichen werden, wie wir aus PISA wissen.“ Eckinger plädiert dafür, konsequent die Bedingungen für die individuelle Förderung aller Kinder zu schaffen.

„IGLU ist zugleich eine Warnung an jene Reformer in Deutschland, die die Lehrerbildung für das Grundschullehramt von den Universitäten abkoppeln wollen“, bekräftigt der VBE-Bundesvorsitzende. „Der VBE lehnt Versuche dieser Art grundsätzlich ab. Sie würden auf den Abbau der Professionalität an Grundschulen zielen. Damit würden wir uns ins eigene Bein schießen.“

<http://www.verbaende.com/News.php4?m=18377>

VBE-Pressedienst Nr. 14,

Nürnberg, 1. April 2003

Eckinger: Grundschule ist pädagogische Schatzkiste für weiterführende Schule

IGLU und PISA sprechen gegen homogene Lernkultur

„Die Grundschule muss zum festen Fundament unserer Bildung werden“, betonte der Bundesvorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) Ludwig Eckinger heute auf der Nürnberger Bildungsmesse. „Die Internationale Grundschuluntersuchung (IGLU) zeigt, dass unsere Grundschulen auf dem richtigen Weg sind. Insbesondere die Grundschulen haben die veränderte Kindheit wirklich ernst genommen und in der Pädagogik und Methodik/Didaktik am offensivsten aufgegriffen. Gerade die Grundschullehrerinnen und -lehrer praktizieren eine Methodenvielfalt, die in den weiterführenden Schulen ihresgleichen sucht“, so Eckinger und verweist auf Wochenarbeitspläne, den Wechsel von Gruppen- und Einzelarbeit und dem Lernen im Freien. „Es zeigt sich, dass auf diesem Wege individuelle Lernfortschritte der Kinder gelingen können.“ Eckinger warnte zugleich davor, in der Grundschule in verschiedenen Klassenstufen standardisierte Leistungstests einzuführen. „Das würde den positiven Weg der Grundschulen konterkarieren“ erklärte der VBE-Bun-

desvorsitzende. „Die IGLU-Ergebnisse bestätigen gerade, dass Voneinander- und Miteinanderlernen sich positiv auf die sozialen wie kognitiven Leistungen der Kinder auswirkt. Mehr Leistungsdruck und die Orientierung auf abprüfbares Wissen hat sich laut PISA gerade für die weiterführenden Schulen als wenig erfolgreich herausgestellt. Die Grundschulen als Orte gemeinsamen Lernens von Kindern aus den verschiedenen sozialen Milieus müssen in ihrem jetzigen pädagogischen Verständnis gestärkt werden und brauchen dafür bessere Rahmenbedingungen.“ Wenn es dann auch noch gelinge, in Deutschland für alle Kinder eine frühkindliche Bildung und Erziehung zu sichern, sei der Grundstein zum Bildungserfolg gelegt.

IGLU bestätigte laut Eckinger, dass die Vorwürfe, an den Grundschulen würden zu wenig Grundlagen vermittelt, sich als Fehlurteil erweise. „Hoffentlich setzt IGLU auch einen Schlusspunkt unter den ‚Kuschelpädagogikstreit‘.“ Der VBE-Bundesvorsitzende unterstrich, es sei nun hohe Zeit, sich mehr der Idee der sechsjährigen Grundschule zuzuwenden und diese angstfrei umzusetzen. „Die weiterführenden Schulen sollten mehr als bisher die Grundschule als pädagogische Schatzkiste achten und im Hinblick auf den Übergang zur Sekundarstufe I auch die Zusammenarbeit mit den Grundschulen suchen.“

Eckinger erklärte weiter: „Die Ergebnisse von PISA und IGLU zeigen, dass die versuchte Homogenisierung der Lerngruppen ab der Sekundarstufe I mindestens für jeden dritten Lernenden die Bildungskarriere negativ beeinflusst. Anstatt Bildungswege zu öffnen, geraten zu viele in Bildungssackgassen.“ Als „hochproblematisch“ bezeichnete Eckinger die Auswirkungen besonders für Jungen und Migrantenkinder. Der VBE, so Eckinger, setzt sich für ein zweigliedriges Angebot in der Sekundarstufe I ein. „Der fatale Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialem Hintergrund kann gebrochen werden durch ein Unterrichts- und Bildungsangebot, das weder sozial ausgrenzt noch zu stark homogenisiert. Leistungszutrauen und die gezielte, individuelle Förderung der Leistungsbereitschaft sind erfolgreicher als das Einsortieren der Schüler in Schubkästen.“ Vor diesem Hintergrund befürwortete der VBE nationale Bildungsstandards, lehnte aber deren Bindung an die einzelnen Schularten ab. Ludwig Eckinger betonte: „Wir Lehrerinnen und Lehrer wollen eine Schule, die ihre Anziehungskraft als Lern- und Arbeitsort entfaltet und nicht auf eine Prüfanstalt reduziert wird.“

Informationsdienst des BWHT **Iglu-Studie: Schulmodell des Handwerks erneut bestätigt**

Stuttgart. Die Ergebnisse der internationalen Grundschulstudie „IGLU“ unterstreichen erneut den positiven Einfluss einheitlicher Schulstrukturen auf den Lernerfolg. Der Baden-Württembergische Handwerkstag (BWHT) sieht hierin eine Bestätigung seines bereits im letzten Sommer vorgeschlagenen Modells einer neunjährigen Basisschule für alle Schüler.

Die Grundschule als Schule für alle Kinder sei offensichtlich dem Auslese-System nach Klasse 4 überlegen, stellte BWHT-Hauptgeschäftsführer Hartmut Richter in einer ersten Auswertung der Ergebnisse fest. Die „IGLU-Studie“ weise für diese Schulart relativ gute Lernergebnisse nach. Zudem seien die Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schlechtesten Schülern bei den Viertklässlern nur gering, während bei den 15-Jährigen innerhalb der einzelnen Schularten des gegliederten Schulsystems der Abstand zwischen guten und schlechten Schülern auffallend groß sei. Dies zeige die Notwendigkeit auf, sagte Richter weiter, neben Inhalt und Rhetorik des Unterrichts auch die Schulstruktur zu überdenken. Man müsse sich doch jetzt die Frage stellen, wo die Vorteile der Grundschule liegen: „Sie setzt auf eine individualisierende Förderung, geht

auf unterschiedliches Lerntempo ein, stellt Lernberichte vor Schulnoten.“

Dass Baden-Württemberg bei den verschiedenen Studien zwar im nationalen Vergleich im Vordergrund und im internationalen Vergleich eher im Mittelfeld liege, bewiese aus Sicht der Handwerker keineswegs, dass hier kein Handlungsbedarf gegeben sei. Die Diskussion sei in höchstem Maße dringlich, wenn man auf die Schlusslichtposition Deutschlands im internationalen Wirtschaftsvergleich blicke, erklärte Richter. Wenn Deutschland hier aufholen wolle, müsse es insbesondere im Bildungsbereich ansetzen und bei der allgemeinen Schulbildung beginnen. Die sich abzeichnenden Probleme auf dem Lehrstellenmarkt sind nach Auffassung des Handwerkstages mit Appellen an die Unternehmen allein nicht zu lösen. So habe es Ende des letzten Ausbildungsjahres im baden-württembergischen Handwerk noch 13.000 freie Lehrstellen gegeben. Viele hätten nicht besetzt werden können, weil auch das baden-württembergische Schulsystem bei zu vielen Schülern die notwendige Ausbildungsreife nicht gewährleisten konnte. Dies sei mehr als eine deutliche Herausforderung für die Bildungspolitik.

Presseerklärung des Grundschulverbandes, Frankfurt a. M.

vom 9. 4. 2003

IGLU: Höchste Zeit zum Umdenken!

„Nun ist es amtlich: Nicht die Grundschulen sondern die Sekundarschulen sind der Sanierungsfall.“ So resümierte Horst Bartnitzky, Vorsitzender des Grundschulverbandes, die IGLU-Ergebnisse. Alle Kultusministerien hatten nach dem PISA-Debakel, bei dem 15-Jährige getestet worden waren, die Grundschulen und Kindergärten als die Sündenböcke ausfindig gemacht und mit hektischen Maßnahmen reagiert. „Wer sich an der Hand verwundet hat, wird sich nicht den Fuß verbinden.“ So hatte schon damals der Grundschulverband diese Absurdität bewertet.

Modellfall Grundschule:

Sie zeigt, wie das deutsche Schulwesen umgestaltet werden muss.

Nun ist zu hoffen, dass endlich die richtigen Schlüsse gezogen werden. Denn die Erkenntnisse von PISA bis IGLU widerlegen viele bisherige Annahmen:

- Die so oft gescholtene „Kuschelpädagogik“ der Grundschule erweist sich als leistungsfähiger als der an Test- und Klausurenterminen orientierte Unterricht in der Sekundarstufe. Man lernt eben besser, wenn man sich wohlfühlt und gerne lernt.

- Die Grundschule ist die Schulform mit den meisten Erfahrungen an differenzierter Förderung, an problemlösendem und an mitbestimmtem Lernen der Kinder. Genau dies ist ihr Erfolgskonzept. Deshalb liegen, wie IGLU beweist, die Leistungen der Grundschul Kinder viel näher zusammen als die der 15-Jährigen. Damit ist die Grundschule ein Lernmodell für die weiterführenden Schulen und nicht umgekehrt.
- Gerade das erfolgreiche Schulsystem Grundschule hat in Deutschland die wenigsten Schuljahre. Alle in der Bildung erfolgreichen Länder haben eine gemeinsame Schulzeit von 6 bis zu 9 Jahren. Alles spricht dafür, dass das gemeinsame Lernen ohne Auslese auf verschiedene Schulformen länger als 4 Jahre dauern muss. „Gemeinsames Lernen bis ans Ende der Pflichtschulzeit“, so eine Forderung des Grundschulverbandes.

Die Schattenseite der Grundschule:

Sie ist politisch vernachlässigt und unterfinanziert. Allerdings: Auch in der Grundschule ist nicht alles zum Besten gestellt. Etwa ein Drittel der Kinder sind am Ende der Klasse 4 dringend auf weitere Förderung angewiesen. Eine Leseuntersuchung, die Prof. Dr. Hans Brügelmann von der Universität Siegen mit Unterstützung des Grundschulverbandes durchgeführt

hat, stellt fest: Rund 10 % der Viertklässler lesen noch mühsam machen zu viele Fehler und entwickeln sich deutlich langsamer als der Durchschnitt. Diese Kinder brauchen zusätzliche Lernmöglichkeiten: Leseanreize, Lese-stoff, der ihre Interessen trifft, Lesezeiten und Lesemuße, die die derzeitige Grundschule auf Grund der knappen Stundentafel und der mangelnden Leseausstattung nicht zur Verfügung hat. Dass die Grundschule hier hinter ihren eigenen Zielen zurückbleibt, nämlich tragfähige Grundlagen allen Kindern zu vermitteln, verweist auf die Vernachlässigung der Grundschule in Deutschland. Sie ist im Vergleich der Industrienationen blamabel unterfinanziert.

Horst Bartnitzky: „Der grundlegende Bildungsbereich ist nach wie vor Stiefkind, die gymnasiale Oberstufe Hätschelkind der Schulpolitik. Das ist die verkehrte Welt: Wo Kinder erst lernen müssen, selbstständig zu werden, wird am wenigsten investiert, wo Jugendliche bereits selbstständig lernen können, wird am meisten investiert – nämlich dreimal so viel! Es wird höchste Zeit, dies vom Kopf auf die Füße zu stellen.“

Deshalb bleibt die Forderung des Grundschulverbandes: Mehr Lernzeit für Kinder an jedem Schultag, wo nötig in Ganztageschulen. Die Billigmodelle: Unterricht wie gehabt, ergänzt durch Betreuung werden dem nicht gerecht.

Sie garantieren verlässliche Schulzeiten, versagen den Kindern aber die notwendige Bildungszeit.

DPhV: Forderung nach Schulstrukturdebatte nicht nachvollziehbar

Aus Sicht des Deutschen Philologenverbands, der über 89.000 Lehrkräfte an Gymnasien und entsprechenden Bildungsgängen organisiert, sind die Forderungen nach einer neuen Schulstrukturdebatte, die nach einer Vorabveröffentlichung der Ergebnisse der Grundschuluntersuchung PIRLS/IGLU laut wurden, nicht nachvollziehbar.

„Die unfruchtbaren Reformdiskussionen zur Schulstruktur hat über 20 Jahre lang von den eigentlichen Aufgaben und Problemen der Bildungsarbeit abgelenkt“, so der Bundesvorsitzende des DPhV, Peter Heesen. Statt über Strukturen zu reden, so Heesen weiter, müssen wir weiter an der Verbesserung der Didaktik und Methodik des Unterrichts arbeiten und die abschlussbezogenen inhaltlichen Standards formulieren und umsetzen.

Auch wenn sich die bisher bekannt gewordenen Ergebnisse von PIRLS/IGLU bestätigen sollten, gäbe es für die Verantwortlichen in der Bildungspolitik allen Grund, eine Schulkonzeption des

Förderns und Forderns flächendeckend umzusetzen und sich zu soliden Leistungsmaßstäben in der Praxis zu bekennen.

<http://www.dphv.de/informationen/news31303.cfm>

Der Philologenverband auf Bundesebene hat bislang keine weiteren Erklärungen abgegeben, wohl aber der Vorsitzende des bayerischen Verbandes sowie der Vorsitzende des DL.

**Pressemitteilung vom 8. 4. 2003
des Bayerischer Philologenverbandes (bpv)**

**IGLU- und PISA-Test
als Ausgangspunkt
für unterrichtliche
Qualitätsverbesserungen nutzen!**

**BPV-Vorsitzender Max Schmidt
warnt vor Missbrauch der IGLU-Studie zu neuer Schulstrukturdebatte:**

Der konkrete Unterricht ist entscheidend!

Als Bestätigung für die Leistungsfähigkeit der bayerischen Schulen hat der Vorsitzende des Bayerischen Philologenverbandes Max Schmidt die heute vorgestellten Ergebnisse der IGLU-Studie gewertet. Im Hinblick auf die noch ausstehenden Länderergebnisse erwartet er nach den Erfahrungen aus der

PISA-Studie auch im Rahmen des IGLU-Tests ein für Bayern im nationalen wie internationalen Vergleich ähnlich gutes Ergebnis.

Dringend warnte der bpv-Vorsitzende davor, das etwas bessere Abschneiden Deutschlands bei IGLU für einen neuerlichen Kampf gegen das gegliederte Schulsystem zu missbrauchen. „Wir sollten die Mahnungen der Bildungsforscher ernst nehmen und unser Augenmerk nicht auf eine Gesamtschuldebatte legen, sondern auf die Qualitätsverbesserung des Unterrichts. Hierzu gehört für mich unbedingt auch die Frage, wie es uns zukünftig gelingt, in den schwierigen Jahren der Pubertät unserer Schülerschaft Rahmenbedingungen für ein fruchtbares und kontinuierliches Arbeiten zu sichern.

Wer dennoch die Strukturfrage stellt, muss sich allerdings fragen lassen, warum einige Bundesländer wie etwa Bayern ihre Platzierung im oberen Mittelfeld bei den 15-Jährigen behaupten können, während andere Bundesländer im Sekundarbereich hoffnungslos zurückfallen. Insbesondere für letztere besteht tatsächlich genügend Anlass zu selbstkritischen Überlegungen, anstatt erneut das hohe Lied auf die Gesamtschulen anzustimmen“, so Schmidt.

Grundsätzlich habe er jedoch große Bedenken, die bei IGLU und PISA erreichten Rangplätze zu stark in Relation zueinander zu setzen. Dies sei auf Grund der unterschiedlichen Anlage

der Leistungstests und der unterschiedlichen Länderbeteiligung nur sehr bedingt möglich. Anders als bei der PISA-Studie, bei der die getesteten deutschen Schüler durchschnittlich ein Jahr weniger Unterricht als ihre internationalen Konkurrenten erhalten hatten, hatten bei IGLU alle Testteilnehmer die selbe Zahl von Schuljahren absolviert. Dies habe sich mit Sicherheit positiv auf das Abschneiden ausgewirkt. Auch die geringere Leistungsstreuung als bei PISA hänge damit zusammen, dass Grundschüler auf eine erst relativ kurze Schulzeit zurückblickten.

Für den Inhalt verantwortlich:

Heinz-Peter Meidinger, Pressesprecher des bpv

Bayerische Staatszeitung **Politik - Ausgabe Nr. 15/2003** **Schulpolitische** **Ladenhüter**

Josef Kraus analysiert die IGLU-Studie: Nun ist also auch die IGLU-Katze aus dem Sack. Deutsche Grundschüler, so diese internationale Schulstudie, liegen im Gegensatz zum unterdurchschnittlichen PISA-Abschneiden ihrer fünfzehnjährigen Landsleute (Platz 20 bis 22) auf einem vorderen Mittelplatz, nämlich auf Platz 11. Tatsächlich aber ist es nur ein Kätzchen, das da aus dem Hut gezaubert wurde. Und nicht

einmal dieses wurde ganz gezeigt. Damit wiederholt sich ein Häppchen-Schauspiel wie schon bei PISA 2000: Damals waren über 48.000 Schüler aus 1479 deutschen Schulen getestet worden; Ende 2001 gab es die internationalen Vergleichsdaten, im Juni 2002 – schulformunabhängig und dann nur bezogen auf die Gymnasien – die innerdeutschen Vergleiche, im März 2003 schließlich Details, etwa zu den Migrantenkindern. Ansonsten harren auch drei Jahre nach der Untersuchung immer noch die Daten der insgesamt mehr als 1000 Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen ihrer Veröffentlichung. Ein Schelm, der Schlechtes dabei denkt!

Nun also IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) bzw. PERLS (Progress in International Reading Literacy Study): Beteiligt sind 35 Staaten. Die ersten drei Plätze beim Lesen nehmen die Schweden (561 IGLU-Punkte), die Holländer (554) und die Engländer (553) ein. Danach folgt im Abstand ein breites europäisches Mittelfeld, darunter Deutschland mit 539 Punkten auf Rang 11.

Dass es diese Studie gibt, ist gut. Denn nach dem Ausleuchten der weiterführenden Schulen mittels PISA (Programme for International Student Assessment) und ab 1995 mittels TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) war der Blick in die Grundschulen überfällig geworden.

Dass Deutschlands Grundschulen nun mit IGLU nicht so sehr in die Kritik geraten wie zuvor die weiterführenden Schulen, ist ihnen zu gönnen. Allerdings taugt IGLU auch nicht dazu, um die Grundschulen gegen die weiterführenden auszuspielen. Deshalb vollführt Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) nichts anderes als seltsame Verrenkungen, wenn sie meint, IGLU sei der Beweis dafür, dass die Idee der einheitlichen Beschulung überlegen und die Idee des gegliederten Schulwesens gescheitert sei. IGLU taugt nun einmal nicht für die Neuauflage von Ladenhütern wie der acht- oder gar zehnjährigen Einheitsschule. Wissenschaftsminister Hans Zehetmair hatte deshalb schon Recht, als er kürzlich mit Blick auf Bulmahn meinte, Verlierer in Sachen PISA sollten den deutschen PISA-Siegern nicht vorschreiben, wie sie Schule zu gestalten hätten.

Ansonsten sind IGLU- und PISA-Ränge nicht miteinander vergleichbar. Es hat keinen Sinn, das deutsche IGLU-Ergebnis schönzureden. Insgesamt waren nur 15 Nationen zugleich an PISA und an IGLU beteiligt; das ist jeweils weniger als die Hälfte der einzeln an einer der Studien beteiligten Länder. Allein dies ergibt Verzerrungen beim Vergleich von Rangplätzen. Zudem stehen mehrere PISA-Länder auf der IGLU-Skala um bis zu elf Rangplätze schlechter bzw. um bis zu 23 Rangplätze besser da. Bei PISA wurden ferner Fünf-

zehnjährige unabhängig von der besuchten Klasse getestet, bei IGLU Viertklässer unabhängig vom Lebensalter. Da deutsche Schüler im internationalen Vergleich deutlich später eingeschult werden, hängen die bei PISA getesteten deutschen Schüler schulisch hinterher, während die bei IGLU Getesteten älter sind als ihre Klassenkollegen in anderen Ländern. Wäre bei PISA ebenfalls nach Klassen getestet worden, hätten die Deutschen besser, und wäre bei IGLU nach Alter getestet worden, hätten die Deutschen schlechter abgeschnitten. Aus den unterschiedlichen deutschen PISA- bzw. IGLU-Rängen Schlussfolgerungen zu ziehen, ist unwissenschaftlich und naiv...

Gütersloh, 8. April 2003
IGLU-Studie: Keine
Entwarnung für die
Bildung!

Bertelsmann Stiftung fordert individuelles Lernen von Anfang an

Die Ergebnisse der jüngsten internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung „IGLU“ bedeuten nach Ansicht der Bertelsmann Stiftung keine Entwarnung für das deutsche Bildungssystem – im Gegenteil. Zwar rangieren die deutschen Viertklässler im internationalen Vergleich auf Platz 11 und schneiden damit deutlich besser

ab als es die PISA-Studie für die 15-Jährigen Schüler belegt hat. Die Bertelsmann Stiftung sieht trotzdem Handlungsbedarf:

„Schweden erzielt in den verschiedenen internationalen Vergleichen regelmäßig sehr gute Ergebnisse, und auch die Niederlande liegen bei ‚IGLU‘ weit vorn. Bei allen Unterschieden zwischen den Schulsystemen bleibt eins festzuhalten: Dort beginnen die Schüler mit dem systematisch geförderten Lernen früher als in Deutschland und lernen länger gemeinsam“, so der Vorsitzende des Präsidiums der Bertelsmann Stiftung, Prof. Heribert Meffert.

Die Grundschulen leisteten gute Arbeit und erwiesen sich einmal mehr als reformorientierte Schulen. „IGLU“ zeigt, dass die Viertklässler noch mit relativ guten Leistungen an den Toren der weiterführenden Schulen abgeliefert werden. Die Lernprobleme entstehen oft erst später. Vieles spricht dafür, dass die frühe Zuordnung der Schüler auf verschiedene Schulformen nach der Grundschule nicht leistungsförderlich ist“, sagt Meffert: „Den Weg aus der PISA-Misere werden wir letztlich aber nur finden, wenn sich der Unterricht verändert.“

Die weiterführenden Schulen sollten deshalb von der Lernkultur der Grundschulen lernen. „Dazu gehören das individuelle Fördern und Fordern der Kinder und offene Unterrichtssituationen. Die Stärken der Kinder und

Jugendlichen müssen früh gezielt erkannt und gefördert werden“, fordert Meffert. Die Bertelsmann Stiftung sehe sich durch „IGLU“ in ihrer Position bestätigt, dass neben einer verstärkten vorschulischen Bildung die Verbesserung des Unterrichts im Zentrum jeder Schul- und Bildungsreform stehen muss. „Es geht nicht um kurzfristige Korrekturen von Einzelsymptomen. Es geht um Qualitätssteigerung im Unterricht. Wir brauchen im Ergebnis eine andere Schule, bei der eine gezielte Strategie des Förderns im Vordergrund steht.“

8. 4. 2003: PM 099

Sehrbrock: Länger gemeinsam lernen

„Die heute veröffentlichten IGLU-Ergebnisse zeigen, dass die Grundschule in Deutschland die einzige Schulform ist, die international mithalten kann“, sagte DGB-Vorstandsmitglied Ingrid Sehrbrock am Dienstag in Berlin. „Hinsichtlich ihrer Vielfältigkeit im Umgang mit Kindern aus unterschiedlichem sozialen Hintergrund, ihren Erfahrungen der Integration ausländischer Kinder sowie ihren pädagogischen Lehr- und Lernkonzepten, gewinnt die deutsche Grundschule Vorbildcharakter“.

Nach Ansicht der DGB-Bildungsexpertin führt gemeinsames Lernen nicht

zur Leistungsminderung. „Im Gegenteil: Eine Schule, die individuell auf unterschiedliches Lerntempo eingeht, fördert die Leistungsentwicklung. Motivation, Kommunikation und Förderung tragen zur Leistungsverbesserung eher bei als Selektion, Druck und Konkurrenz“, sagte Sehrbrock.

Noch erfolgreicher könne sie diesen Weg fortsetzen, so Sehrbrock, wenn man sie auch finanziell so wie die führenden Nachbarländer ausstatten würde. Während in Deutschland pro Schüler zirka 3.800 Dollar aufgewendet würden, investiere beispielsweise Schweden 5.700 Dollar pro Jahr und Schüler/in im Grundschulbereich. „Kleinere Klassen, Förderung von Kindern, Verjüngung der Lehrerkollegien gelingt auf Dauer nur durch Investitionen“, sagte Sehrbrock.

„Der DGB setzt sich für eine längere gemeinsame Schulzeit ein. Diejenigen, die bislang geglaubt haben, dass eine frühe Auslese in unserem Schulsystem sinnvoll ist, müssen sich nun eines Besseren belehren lassen. Eine längere gemeinsame Schulzeit, jenseits der Grundschule, bis zum 9. Schuljahr ist die Botschaft, die bereits PISA verdeutlicht hat und IGLU nun bestätigt. Hier liegt der größte Reformbedarf“, so Sehrbrock.

Kritik an der Interpretation der Studie

PISA und IGLU: Studien nicht vergleichbar

IAT warnt vor vorschneller Entwarnung

„In IGLU werden die deutschen Schüler mit einem völlig anderen Spektrum an Ländern verglichen als in PISA.

Beschränkt man den Vergleich auf die 14 Länder, die in beiden Studien untersucht wurden, liegt Deutschland immer noch unter dem Durchschnitt – bei IGLU auf Platz 8, bei PISA auf Platz 10“

Vollständige Presseerklärung:

*Informationsdienst Wissenschaft – idw-
Pressemitteilung*

Institut Arbeit und Technik, 11. 4. 2003

Schneiden deutsche Grundschüler wirklich soviel besser ab als die Schüler der Sekundarstufe I?

Die Ergebnisse der IGLU-Studie dürfen keineswegs zu vorschnellen Schlussfolgerungen führen, dass die Krise des „PISA-Schocks“ überwunden und das deutsche Schulsystem „doch nicht so schlecht“ wie sein jüngst erworbener Ruf sei. Davor warnt das Institut Arbeit und Technik (IAT/Gelsenkirchen). „In IGLU werden die deutschen Schüler mit einem völlig anderen Spektrum an Ländern verglichen als in PISA.

Beschränkt man den Vergleich auf die 14 Länder, die in beiden Studien unter-

sucht wurden, liegt Deutschland immer noch unter dem Durchschnitt – bei IGLU auf Platz 8, bei PISA auf Platz 10“, stellen die IAT-ExpertInnen Karin Esch, Dr. Lothar Beyer und Dr. Sybille Stoebe-Blossey bei der Auswertung der Ergebnisse fest. „Die bessere Förderung aller Kinder darf jetzt nicht wegen einer tagesaktuellen Diskussion um die Sekundarstufe I ad acta gelegt werden“.

Als die IGLU-Studie veröffentlicht wurde, machte sich Erleichterung breit: Nach dem schlechten Abschneiden der Sekundarstufenschüler bei PISA belegen die Grundschüler im internationalen Vergleich einen Platz im oberen Mittelfeld. Schnell sind die Schlussfolgerungen bei der Hand, dass die Probleme im deutschen Bildungssystem erst in der Sekundarstufe beginnen – für die Grundschulen braucht man nicht mehr viel zu tun, fürchten die IAT-Wissenschaftlerinnen.

In beiden Studien wird eine Punktzahl berechnet. Für den Vergleich wird der Durchschnitt der Länder auf den Wert 500 gesetzt. Bei IGLU erreicht Deutschland mit 539 einen deutlich überdurchschnittlichen Wert, bei PISA mit 484 einen leicht unterdurchschnittlichen. Diese Werte bilden, wie die nun aufflammende politische Diskussion zeigt, die Basis für weitreichende Schlussfolgerungen.

Ein genauerer Blick auf beide Studien zeigt jedoch, dass sie nicht vergleichbar sind:

- Von den 34 Ländern, die in der IGLU-Studie vertreten sind, nahmen nur 14 auch an der PISA-Studie teil; 17 Länder aus der PISA-Studie sind nicht in der IGLU-Studie vertreten. Ein Vergleich ist also nicht zwischen beiden Studien insgesamt, sondern nur zwischen diesen 14 Ländern möglich.
- Von den elf Ländern, die in der IGLU-Studie unter dem Durchschnitt liegen, ist nur eines (nämlich Norwegen, das mit einem Wert von 499 praktisch dem Durchschnitt von 500 entspricht) auch in der PISA-Studie vertreten. Die „schwächsten“ IGLU-Länder haben also bei PISA gar nicht mitgemacht. (Norwegen ist im übrigen auch das einzige westliche Industrieland, das in der IGLU-Studie unter dem Durchschnitt liegt.)
- Berechnet man den IGLU-Durchschnittswert der 14 Länder, die auch in PISA vertreten sind, so kommt man auf 536; der Durchschnittswert der 20 Nicht-PISA-Länder beträgt 475. Bei PISA hingegen liegt der Durchschnittswert der 14 Länder exakt bei 500 und entspricht so dem Wert aller 31 Länder. Deutschland wird also in IGLU mit einem völlig anderen Spektrum an Ländern verglichen als in PISA.
- Setzt man den IGLU-Durchschnittswert der 14 Länder auf 500 und passt die Einzelwerte der Län-

der entsprechend an, so ergibt sich für Deutschland ein Wert von 503. Aus dem scheinbar guten wird also ein durchschnittlicher Wert.

Fazit: Legt man einen realistischen internationalen Vergleich zugrunde, schneidet Deutschland in der IGLU-Studie nur geringfügig besser ab als bei PISA. Damit wäre es in keiner Weise gerechtfertigt, die politische Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Sekundarstufe zu konzentrieren. Die Verbesserung der Lernbedingungen in der Grundschule ist somit weiterhin von entscheidender Bedeutung, und die Forderung nach einer besseren Förderung aller Kinder vom Elementarbereich an darf keinesfalls von einer auf die Sekundarstufe konzentrierten Diskussion verdrängt werden. Die der Auswertung zu Grunde liegenden Zahlen kann unter <http://iat-info.iatge.de> als Attachment der Pressemitteilung eingesehen werden.

Tagesspiegel | 1. 4. 2003

Für Grundschulen noch kein Grund zum Jubeln. Ergebnisse der Leseuntersuchung IGLU nicht leicht zu deuten

Vor falschen Folgerungen aus dem relativ guten deutschen Abschneiden bei der internationalen Leseuntersuchung

„IGLU“ warnt der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen. Auf keinen Fall dürfe man aus den Ergebnissen irgendwelche Schlüsse auf die Vor- oder Nachteile von bestimmten Schulformen ziehen, wie es jetzt geschehe, meint der FU-Vizepräsident. Wie berichtet, hatte Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) bei der IGLU-Präsentation am Dienstag die Einführung der achtjährigen Einheitsschule in Deutschland gefordert. Sie begründete dies damit, dass die deutschen Schüler bei IGLU besser abgeschnitten hätten als bei PISA: Bei PISA waren 15-Jährige getestet worden, also Jugendliche, die auf die verschiedenen Schulformen von Hauptschule bis Gymnasium verteilt sind. Bei IGLU dagegen ging es um Viertklässler, die noch in den Grundschulen zusammen unterrichtet werden.

Lenzen weist nun aber darauf hin, dass die Ergebnisse von PISA und IGLU nicht direkt miteinander verglichen werden können. Und er nennt mehrere Gründe dafür, warum der Vergleich hinkt: Es nahmen ganz unterschiedliche Staaten an beiden Untersuchungen teil. Von den 20 Ländern, die bei PISA vor Deutschland lagen, waren bei IGLU zehn gar nicht mehr dabei, darunter solche Spitzenreiter wie Finnland, Japan und Korea. Stattdessen kamen extrem viele schwächere Länder wie Belize, Iran, Marokko und Kolumbien hinzu.

Bei PISA wurden 15-Jährige getestet. Die aber sind in Deutschland meist erst in der neunten Klasse, weltweit aber schon in der zehnten: Ein offensichtlicher Nachteil für die deutschen Teilnehmer. Bei IGLU hingegen waren die Deutschen leicht im Vorteil, weil die Viertklässler hier im Schnitt ein Jahr älter sind als international.

Die Testaufgaben lassen sich nicht ohne weiteres vergleichen. Bei PISA waren die deutschen Schüler etwa auffallend häufig bei Fragen gescheitert, wo es um das Verstehen von Gebrauchsanweisungen ging. Solche Aufgaben kamen bei IGLU kaum vor.

Anders als bei Längsschnittuntersuchungen wurden nicht dieselben Schüler bei PISA und IGLU befragt, sondern erstens andere Schüler und zweitens andere Alterskohorten. Auch dies kann das unterschiedliche Abschneiden bei IGLU und PISA mit beeinflussen.

Auch den IGLU-Verantwortlichen war klar, dass der Vergleich zwischen PISA und IGLU nur unter Vorbehalt möglich ist. Darauf weisen sie im Abschlussbericht hin. Dennoch sagte IGLU-Mitherausgeberin Renate Valtin – im Tagesspiegel-Interview angesprochen auf die unterschiedlichen Bedingungen beider Tests – , dass die Statistik „von solchen Abweichungen bereinigt“ worden sei.

Dies aber sei in Gänze gar nicht möglich betont Erziehungswissenschaftler

Lenzen. Und deshalb sei es unmöglich, aus der Zusammenschau beider Test etwa zu folgern, dass die Grundschule aufgrund ihres Gesamtschulcharakters dem gegliederten Schulsystem überlegen sei.

Aber noch aus anderen Gründen warnt Lenzen davor, die Grundschulen jetzt zu bejubeln, wie es zurzeit geschieht: Er verweist darauf, dass zehn Prozent der bei IGLU getesteten Viertklässler zur so genannten Risikogruppe gehören, weil sie extrem schlecht lesen können. Und insgesamt über 30 Prozent sind von schulischem Misserfolg bedroht, wenn sie nach Klasse vier nicht zusätzlich gefördert werden. Lenzen fragt sich, wie man angesichts dieser Zahlen derart über die IGLU-Ergebnisse erfreut sein könne. Was man aus der Zusammenschau der Studien allenfalls schlussfolgern könne, sei, dass Schulerfolg keine Frage der Schulform, sondern des Unterrichts – des guten Unterrichts – sei.

Es gibt aber noch weitere Gründe, insbesondere in Berlin die guten IGLU-Ergebnisse mit Vorsicht zu betrachten: In Berlin ist der Migranten-Anteil um 50 Prozent höher als im Bundesdurchschnitt. Und die IGLU-Forscher haben darauf hingewiesen, dass bei hoher Ausländerrate die IGLU-Ergebnisse schlechter waren als der bundesweite Mittelwert. Deshalb sei es klar, „dass IGLU für Berliner Schulen keine Aussage erlaubt“, betont IGLU-Wissen-

schaftlerin Renate Valtin. Zudem mache IGLU deutlich, dass es ein Leistungsgefälle von Schulen auf dem Land hin zu städtischen Schulen gebe: Auch dies müsse auf Berlin mit seinen schwierigen sozialen Verhältnissen bezogen werden.

Die Einschränkungen Lenzens und Valtins fügen sich in die Bedenken, die von Berlins Oberschulen nach Bekanntgabe der IGLU-Ergebnisse gekommen waren. Wie berichtet, hatten die Schulen Schwierigkeiten damit, IGLU und ihre eigenen Erfahrungen mit Berliner Grundschülern in Einklang zu bringen.

Susanne Vieth-Entus

