

Kapitel 1: Die Ausgangssituation – Schulwirklichkeit in Deutschland

Der schulische Werdegang eines Menschen bestimmt in maßgeblicher Weise seinen späteren beruflichen und weiteren sozialen Lebensweg. Im deutschen Bildungssystem ist es bereits häufig die Grundschule, die über die weitere Schullaufbahn entscheidet. Hinter den Schulkarrieren von Schülerinnen und Schülern stehen jeweils einzelne Kinder und deren Lebensschicksale. Somit übt unser Schulsystem großen Einfluss auf die individuelle Entwicklung unserer Kinder aus. Aus diesem Grund sollte die Schule möglichst gut für jedes einzelne Kind sein.

Deutschlands Schulsystem steht nicht zuletzt seit der Veröffentlichung der Pisa-Studien auf dem Prüfstand. Kritisch sollten wir uns fragen, ob es seiner Aufgabe gerecht wird, den Schüler auf einen erfolgreichen Weg zu bringen. Dürfen wir uns entspannt zurücklehnen und vertrauensvoll nach dem Motto abwarten: »Die Schule wird es schon richten«?

Das »System« Schule hat sowohl für den beruflichen Werdegang als auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler eine erhebliche Bedeutung. Wenn wir uns das Stimmungsbild in Deutschland näher betrachten, so ist sicher zu Recht zu beklagen, dass nicht wenige Schüler die Schule mit einem Leistungsstand verlassen, der sie häufig nicht in die Lage versetzt, den weiteren Anforderungen der beruflichen Ausbildung vollständig gerecht werden zu können. Unser Schulsystem ist verbesserungsfähig!

Kritische Äußerungen zum deutschen Bildungssystem

Im Folgenden möchten wir die Einschätzungen und Bewertungen des Schulsystems aus unterschiedlichen Blickwinkeln darlegen. Betrachten wir zunächst – quasi als Spitze des Eisberges – die Erfahrungen der Eltern.

a) Die Eltern-Perspektive

Immer mehr Eltern sind sich der zunehmenden Bedeutung einer fundierten Schulausbildung für ihre Kinder als Einstieg in den Beruf sehr bewusst. Bereits ab der ersten Grundschulklasse möchten viele von ihnen ihre Kinder im Lernprozess unterstützen, jedoch wissen sie oft nicht wie. In den Grundlagenfächern Deutsch und

Mathematik fehlt Eltern angesichts der vielgestaltigen Vermittlungswege durch die Lehrkräfte und den häufig sehr bunten, unübersichtlichen Lehrbüchern oft die nötige Transparenz. Eltern sind infolgedessen häufig verunsichert: Wie können sie mit ihren Kindern üben? Was wird eigentlich gerade genau in der Rechtschreibung erarbeitet? Gibt es eine Systematik, die Schriftsprache zu vermitteln? Ist jetzt gerade das Einmaleins dran, das Rechnen im Tausenderraum oder das Umrechnen verschiedener Maßeinheiten? Warum soll denn nun das Einmaleins nicht mehr auswendig gelernt werden, sondern über verschiedene »Ankeraufgaben« errechnet werden?

Wirklich klare Antworten erhalten die engagierten Eltern von den Lehrkräften zumeist nicht. Gleichzeitig erleben nicht wenige von ihnen, dass ihre Kinder bereits in der ersten Klasse Schwierigkeiten mit dem Lesenlernen, der richtigen Rechtschreibung oder dem Rechnen haben. Auch zeigen manche Kinder ein zu langsames Arbeitstempo.

Immer mehr Eltern investieren bereits ab der ersten Grundschulklasse ihr Geld in den Nachhilfeunterricht. Der »Fördermarkt« in Deutschland ist schier unübersehbar geworden. Lerninstitute unterschiedlicher Qualität sprießen wie Pilze aus dem Boden. So haben sich in Deutschland inzwischen ca. 3000 bis 4000 kommerzielle Nachhilfe-Institute etabliert. Daneben bieten eine kaum fassbare Zahl von Lehrern, Studenten oder älteren Schülern ihre Dienste an. In der PISA-Studie von 2022 wurde festgestellt, dass 46 % der Schüler Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen haben (vgl. Lewalter u. a. 2023, S.112). Der jährliche Umsatz des Nachhilfemarkts liegt – ungeachtet des Graubereichs zwischen Nachbarschaftshilfe und Schwarzarbeit – im Milliardenbereich. Mit großem Abstand findet Nachhilfe *am häufigsten* im Fach Mathematik statt (Klemm 2016; Studienkreis 2024). Ludwig Haag (2008), Professor für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth, fasst die Situation schon 2008 pointiert wie folgt zusammen: »Ohne kommerzielle Nachhilfe würde das jetzige deutsche Schulsystem vermutlich gar nicht funktionieren.«

Betreten wir Buchhandlungen, so finden wir Regale voller Lernhilfebücher. Für jedes Fach, für jede Klasse, für jede Schulart – das Angebot ist groß. Auch bieten viele Schulen mittlerweile sog. Lernseminare, durchgeführt von Pädagogen und Psychologen, an. Diese Seminare beinhalten sicherlich viele gute Ansätze. Kindern erhalten Strukturierungshilfen für das Lernen, erfahren von »Lerntricks« und manchmal sogar etwas über die Funktionsweise unseres Gedächtnisses. Nur sind die Inhalte der Lernseminare bereits nach wenigen Tagen schon vergessen. Zettel fliegen in Schubladen herum, da es in der Regel versäumt wird, die Inhalte in Unterrichts- und Lernpraxis systematisch anzuwenden. Selten gestalten Lehrkräfte, besonders in weiterführenden Schulen, ihre Unterrichtspraxis um. Insofern haben die gut gemeinten Bemühungen der Schulen letztlich oft nur den Charakter einer Zeitverschwendung!

b) Die Lehrer-Perspektive

Nicht nur die Eltern, auch die Lehrerinnen und Lehrer klagen über Deutschlands Schulen. So stellen Gymnasiallehrer häufig fest, dass ihren Schülern in der 5. und 6. Klasse ausreichende Basisfertigkeiten in der Rechtschreibung und im Rechnen

fehlen. Die Kinder beherrschen das Einmaleins nicht sicher, die Rechtschreibung ist unsicherer und fehlerhafter geworden. Verfolgt man den schulischen Werdegang der Kinder und Jugendlichen in den höheren Klassen und ihren Kenntnisstand beim Schulabgang weiter, so stellt sich die Situation häufig nicht besser dar. Ein Fachhochschulprofessor für Mathematik erzählt, dass er sich fast schäme, seinen Studierenden heute so »leichte« Mathematik-Klausuren stellen zu müssen, weil sie ansonsten heillos überfordert wären.

Viele Lehrer fühlen sich in ihrer Haut nicht mehr wirklich wohl. So gilt es einerseits, die von den jeweiligen Kultusministerien vorgegebenen Lehrpläne zu erfüllen. Immer wieder kommt es andererseits jedoch vor, dass die inhaltlichen Vorgaben, d.h. wie und was in welchem Zeitraum gelehrt werden soll, in Widerspruch zum eigenen Erfahrungsschatz stehen.

Steht dann der Schulratsbesuch zur Beurteilung des einzelnen Lehrers alle paar Jahre an, sehen sich die Lehrer in erster Linie dazu verpflichtet, eine möglichst gute, d.h. bunte, lebendige, vielfältige Unterrichtsstunde aus dem Hut zu zaubern. Was die Kinder hier jedoch wirklich lernen, steht bei der Beurteilung nicht so sehr im Vordergrund.

Ältere Lehrkräfte fühlen sich häufig unter Zugzwang, wenn sie erleben, wie die jüngeren Kollegen, die gerade von der Universität kommen, noch vielgestaltigere Unterrichtsformen mit in den Schulalltag einfließen lassen. Es entsteht Druck in der Richtung, dass man den Unterricht in der Zukunft noch »bunter« gestalten müsse. Aber auch hier wird zumeist nicht wirklich kritisch hinterfragt, ob das »Neue« denn tatsächlich eine bessere Behaltensleistung bzw. ein effektiveres Lernen bewirkt.

Neben ihrem Unterrichtsauftrag fühlen sich Lehrer angesichts immer mehr verhaltensauffälliger Kinder auch zunehmend in ihren erzieherischen Aufgaben überfordert. In jeder Grundschulklasse sitzen vermehrt »schwierige« Kinder, z.B. gleich mehrere »Zappelphilippe«, »Träumerchen« und Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen oder einer Dyskalkulie.

Schließlich sehen sich Lehrer zudem immer häufiger dem direkten Druck von Eltern ausgesetzt. Mütter und Väter, die sich bereits in der 2. Grundschulklasse Gedanken und Sorgen darüber machen, ob ihr Kind den gymnasialen Weg wird einschlagen können. Eltern, die beklagen, dass zu viel oder zu wenig Hausaufgaben aufgegeben werden, dass auf ihr Kind nicht genügend eingegangen wird und seine Besonderheiten nicht berücksichtigt werden. Eltern, die kritisieren und Lehrern den »schwarzen Peter« zuschieben. Am Ende der 4. Grundschulklasse, spätestens jedoch am Ende der 6. Klasse, werden Lehrer in vielen Bundesländern damit konfrontiert, ihre Schüler im Hinblick auf deren weitere Schullaufbahn bewerten zu müssen. Sie sind es, die maßgeblich darüber entscheiden, welches Kind in unserem überwiegend dreigliedrigen Schulsystem das Gymnasium, die Realschule oder »nur« die Hauptschule besuchen darf.

Nicht wenige Lehrer fühlen sich heutzutage zwischen unterschiedlichsten Anforderungen zerrieben: Angesichts ihrer vielfältigen Aufgaben und der immer lauter werdenden Kritik am »System« Schule durch Hochschulen, Politik und Eltern erleben sie sich häufig alleine gelassen. Und in der Tat, nur selten haben sie Kooperationspartner. Wie groß der Druck ist, dem die Lehrer heute ausgesetzt sind,

lässt sich an den steigenden Frühberentungszahlen ablesen, die nicht zuletzt auf psychischen Problemen z.B. in Form von Depressionen und Burn-Out-Syndromen beruhen.

c) Die Perspektive der Wirtschaft

Schauen wir uns nun die dritte Gruppe derjenigen an, die sich neben Eltern und Lehrern kritisch zur aktuellen Situation von Schule und Unterricht äußern: den Vertretern aus der Wirtschaft. Lehrherren und Ausbilder melden sich angesichts des Bildungsniveaus der Schüler, insbesondere der Hauptschüler, immer häufiger kritisch zu Wort. So moniert beispielsweise das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung schon im Jahr 2005 gravierende Defizite bereits bei den grundlegenden Kulturtechniken der Schulabgänger, die eine Ausbildung beginnen wollen. Die Unternehmen stellen, so heißt es dort, zunehmend schlechte Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse fest sowie erhebliche Schwierigkeiten der Lehrlinge, sich schriftlich und mündlich adäquat auszudrücken, Texte zu erstellen oder deren Inhalte zu erfassen. Auch habe sich die Rechenfähigkeit der Jugendlichen deutlich verschlechtert. »Ausbildung erfordert Ausbildungsreife«, so der Slogan des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. So hat man die Leistungsprofile der Ausbildungsbewerber noch genauer unter die Lupe genommen. Bezüglich der Grundrechenarten beklagen drei von fünf Unternehmen, dass viele Hauptschüler nicht einmal das kleine Einmaleins beherrschen. Auch Realschüler müssen sich hier Kritik gefallen lassen. Drei von zehn Betrieben stellen eklatante Mängel im Rechnen sowohl bei Schülern mit einer Mittleren Reife als auch mit der Fachoberschulreife fest, und selbst Abiturienten attestiert jedes fünfte Unternehmen mangelhafte Rechenleistungen.

Dass sich an diesen kritischen Einschätzungen aus der Wirtschaft bis heute wenig geändert hat, zeigen die Äußerungen zur PISA-Studie 2022. Stellvertretend seien hier Stellungnahmen des Präsidenten des Zentralverbands des Deutschen Handwerks, Jörg Dittrich, des Stellvertretenden Hauptgeschäftsführers der Deutschen Industrie- und Handelskammer Achim Dercks und des Arbeitgeberpräsidenten Dr. Rainer Dulger nach der Veröffentlichung der PISA-Studie 2022 angeführt:

»Die nun vorgelegten PISA-Ergebnisse für das Jahr 2022 bestätigen die Erfahrungen der handwerklichen Ausbildungsbetriebe: Bei zu vielen Schülerinnen und Schülern fehlt es an den für eine Ausbildung erforderlichen Grundkompetenzen. Das ist besorgniserregend, weil es zunehmend den erfolgreichen Verlauf einer betrieblichen Ausbildung und somit den Start junger Menschen ins Berufsleben gefährdet. Ein flächendeckendes, bundesweites Programm für Berufsschulen sowie zusätzliche Unterstützungsangebote für Ausbildungsbetriebe sind notwendig, um bestehende Lernlücken zu schließen und versäumte Grundkompetenzen in Mathematik, Lesen und Schreiben nachträglich zu vermitteln. ... Insbesondere Defizite in den mathematischen Kompetenzen stellen eine Herausforderung für eine Ausbildung im Handwerk dar: Dass die PISA-Verantwortlichen einen Schwerpunkt auf diese Kompetenzen und deren Anwendungen in beruflichen Kontexten legen, setzt

den richtigen Fokus. Denn die massiven Lernlücken bei so vielen 15-Jährigen bereiten dem Handwerk große Sorgen ...« (Dittrich 2023)

»Zusammen mit den nicht weniger alarmierenden Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2021 verdeutlicht PISA einmal mehr, wie dringend es ist, dass die Bildungspolitik im Bund und in den Ländern Maßnahmen ergreift: Alle jungen Menschen müssen in ihrer Schullaufbahn den Mindeststandard an Grundkompetenzen erworben haben, den sie benötigen, um eine Berufsausbildung erfolgreich durchlaufen zu können. Denn so sehr sich die Ausbildungsbetriebe im Handwerk engagieren, die jungen Menschen durch individuelle Betreuung zu unterstützen, so wenig kann es deren Aufgabe sein, Reparateur einer unzureichenden schulischen Ausbildung zu sein.« (Dittrich 2023)

Im DIHK-Positionspapier 2023 wird festgestellt:

»Aktuelle Bildungsstudien zeigen, dass sich das Kompetenzniveau der Schüler in vielen Bereichen verschlechtert hat, Bildungsstandards verfehlt werden und Schulabgängern somit wichtige Grundlagen der Ausbildungsstartkompetenz fehlen. Das ist auch in der Praxis spürbar. Unternehmen berichten immer öfter von fehlenden Kompetenzen, wenn junge Menschen sich um eine Ausbildung bewerben und in die Betriebe kommen. Viele Unternehmen haben daher ihre Einstellungskriterien herabsetzen müssen und bauen gleichzeitig ihr Engagement im Nachhilfebereich aus.« (DIHK 2023b)

»Viele Betriebe leisten aufgrund der unzureichenden Vorbildung vieler Schulabsolventen mittlerweile selbst Nachhilfe. Laut der aktuellen DIHK-Ausbildungsumfrage stellen inzwischen 80 Prozent der Unternehmen Angebote zur Verfügung, um Jugendliche mit Defiziten in Ausbildung zu bringen und ihnen unter die Arme zu greifen ... Aber: »Unternehmen können nur unzureichend ausgleichen, was in vielen Jahren zuvor nicht gelernt wurde«, stellt Achim Dercks Stellvertretender Hauptgeschäftsführer der Deutschen Industrie- und Handelskammer klar.« (DIHK 2023a).

Arbeitgeberpräsident Dr. Rainer Dulger erklärt am 5. Dezember 2023: »PISA 2022 dokumentiert die erschreckenden Ergebnisse der Bildungspolitik. Wenn die Verantwortlichen jetzt nicht umgehend handeln, ist ein Kompetenzverlust nicht mehr aufzuholen. Wir brauchen einen fast schon revolutionären Neuanfang in unserem Bildungswesen.« (BDA 2023)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aus dem Bereich der Wirtschaft übereinstimmend der schlechte Lern- und Ausbildungsstand der Schulabgänger beklagt wird.

Will man nun den Tenor der kritischen Stellungnahmen aus den unterschiedlichen Bereichen zusammenfassen, so ist festzustellen, dass die Bewertung des deutschen Schulsystems nicht gut ausfällt. Um die Problemlage noch weiter zu erhellen, möchten wir im Weiteren noch einmal genauer und detaillierter auf die Ergebnisse der empirischen Überprüfungen in den PISA-, IGLU- und IQB-Studien eingehen.

Kapitel 2: Das deutsche Bildungssystem auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Lernerfolg bei den Schülern

Wie effektiv das deutsche Bildungssystem arbeitet, wurde immer wieder empirisch im internationalen Vergleich z.B. durch die PISA- und IGLU-Studien und im nationalen Vergleich durch den IQB-Bildungstrend überprüft.

1. Die PISA-Studien

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die im Auftrag der OECD seit 2000 im dreijährigen Turnus durchgeführt wurde, überprüft die Lesekompetenz und den Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften. Hierzu wurden erstmals im Jahre 2000 in den 28 OECD-Mitgliedsstaaten und vier OECD-Partnerstaaten 15-Jährige über alle Schulformen hinweg in repräsentativer Weise untersucht. In den Folgejahren erhöhte sich die Anzahl der teilnehmenden Länder (Teilnehmer) auf 37 OECD-Mitgliedsstaaten und 49 OECD-Partnerstaaten. Der dreijährige Turnus wurde nur für die 2021 geplante Studie verändert: Wegen der Coronapandemie wurde sie um ein Jahr auf 2022 verschoben.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse, insbesondere der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 und der Nachfolgestudie im Jahr 2003, hat Deutschland regelrecht erschüttert. So erzielten im Jahr 2000 die deutschen Schüler in Mathematik 490 Punkte und in der Lesekompetenz 484 Punkte. Der Begriff »PISA« ist seitdem fast zu einem Synonym für alle Schwierigkeiten unseres Bildungswesens geworden.

Im Dezember 2001 versuchte die Kultusministerkonferenz durch die Benennung sog. »Handlungsfelder« auf das deprimierende PISA-Ergebnis zu reagieren. Verbesserungen sollten von der Vorschule bis zur Lehrerbildung eingeführt werden. So sollten die Sprachkompetenz in der Vorschulzeit erhöht, der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule besser verzahnt, die Grundschulausbildung verbessert, verbindliche Standards für Schulabschlüsse definiert und die Lehrerbildung reformiert werden. Auch sollten bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, wirksamer gefördert werden. Auch der Ausbau von Ganztagschulen, den man als naheliegende Lösung verstand, sollte forciert werden.

Neben der favorisierten Idee, das Konzept der Ganztagschule werde Deutschland aus der Bildungsmisere führen, wurde auch die alte Schulstrukturdebatte wieder mit Leben gefüllt. Befürworter der Gesamtschule verwiesen dabei auf das

hervorragende Abschneiden Finnlands, das sie auf sein System der Gesamtschulen zurückführten. Gegner dagegen verwiesen darauf, dass auch Länder, die zu den Testverlierern zählen, Gesamtschulsysteme hätten. Bayern, das konsequent an einem gegliederten Schulsystem mit harten Aufnahmekriterien für den Besuch weiterführender Schulen festhielt, schnitt schließlich 2000 im nationalen Vergleich am besten ab. PISA löste somit, neben der Forderung nach Ganztagschulen, erneut eine heftige innerdeutsche Strukturdebatte über die Auswirkung von zwei-, drei- oder viergliedrigen Schulsystemen aus.

a) Entwicklung der erzielten Durchschnittswerte in den Bereichen Mathematik und der Lesekompetenz

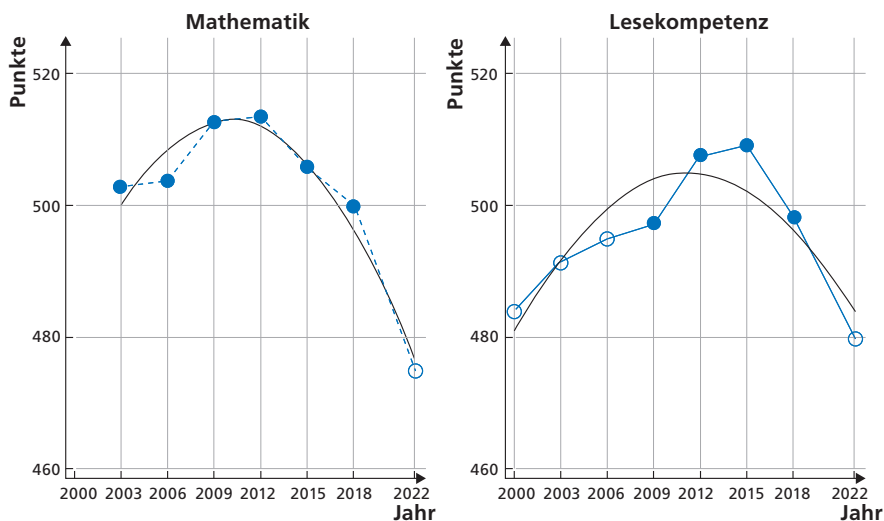


Abb. 2.1: Entwicklung der erzielten Durchschnittswerte in den Bereichen Mathematik und der Lesekompetenz auf Basis der PISA-Studien 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 und 2022 (OECD 2023, S. 1)

Auf Pisa 2000 folgten in den Jahren 2003, 2006, 2009 und 2012 Folgestudien. In Mathematik und besonders im Bereich Lesekompetenz zeigten sich erfreulicherweise deutliche und signifikante Verbesserungen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland lagen 2012 im Durchschnitt in allen Testbereichen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Zwischen 2000 und 2012 erhöhte sich der Mittelwert der Mathematikleistung von 490 auf 514 Punkte in der Lesekompetenz von 484 auf 508 Punkte. Nach 2012 erfolgte aber besonders in Mathematik eine Wende und führte 2022 zu dem Ergebnis, dass die deutschen Schüler 2022 »in allen drei Kompetenzbereichen die niedrigsten Werte« erzielten, »die jemals im Rahmen von PISA gemessen wurden« (OECD 2023, S.1). Besonders bei den Ergebnissen im Bereich Mathematik erfolgte ein regelrechter Absturz. Ein Grund für die schlechteren Leistungen dürften auch, aber nicht nur die Schulschließungen in der Coro-

nazeit gewesen sein. »Dies spielt sicherlich eine Rolle für die Abnahme der grundlegenden Kompetenzen der Jugendlichen in Deutschland. Allerdings setzt sich mit PISA 2022 auch ein Abwärtstrend fort, der sich schon in den letzten PISA-Runden, vor allem für Mathematik und die naturwissenschaftliche Kompetenz andeutete. Demnach hat die Pandemie eher als Verstärker bereits bestehender Probleme gewirkt.« (Lewalter u.a. 2023, S.8)
Lassen Sie uns diese Entwicklung nun etwas genauer und detaillierter betrachten:

Entwicklung der erzielten Durchschnittswerte im Bereich Mathematik

In den Jahren 2000 bis 2009 konnte eine deutliche Verbesserung festgestellt werden. Nach 2012, also schon bevor sich die Flüchtlingszahlen erhöhten sowie auch lange vor der Coronazeit, verschlechterten sich die Ergebnisse. Das Ergebnis 2022 lag mit 475 Punkten deutlich unter dem Ausgangswert von 2000 mit 490 Punkten (vgl. Lewalter u.a. 2023, S.9).

Die durchschnittliche mathematische Kompetenz 15-Jähriger in Deutschland hat zwischen PISA 2000 und PISA 2012 stetig zugenommen (► Abb. 2.1). Diese positive Entwicklung ist in den letzten zehn Jahren rückläufig. In PISA 2022 liegt die Kompetenz der Schüler in Deutschland sogar sehr deutlich unter den Werten von 2003, als Mathematik das erste Mal Hauptdomäne war.

Jahr	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Punkte	490	503	504	513	514	506	500	475

OECD 2013a, S.330; Reiss u.a. 2019, S.195 und S.204f.; Lewalter u.a. 2023, S.9

Entwicklung der erzielten Durchschnittswerte im Bereich Lesekompetenz

Zunächst konnte der Leistungszuwachs im Lesen von 2000 (484 Punkte) bis 2012/2015 (508/509 Punkte) als sehr erfreulich und statistisch signifikant bewertet werden. Deutschland hatte damit Rückstände in sehr deutlicher Weise aufgeholt. Danach verschlechterten sich die Werte jedoch wieder und lagen 2022 mit 480 Punkten unter den Ausgangswerten von 2000.

Jahr	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Punkte	484	491	495	497	508	509	498	480

OECD 2013a, S.407; Reiss u.a. 2019, S.59, S.72f. und S.196; Lewalter u.a. 2023, S.9

b) Entwicklung des Anteils der Risikogruppen

Hier ist der Anteil von Jugendlichen zu betrachten, deren Leistungen nur auf der untersten Kompetenzstufe liegen und sie damit nicht hinreichend für weitere berufliche Qualifikation und gesellschaftliche Integration ausgebildet sind.

Zur Rechenkompetenz

Hier ist der Anteil der über alle Schulformen hinweg repräsentativ untersuchten 15-jährigen Jugendlichen zu betrachten, die nur über Leistungen unter oder auf der niedrigsten Kompetenzstufe 1 verfügen.

Jahr	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Anteil	24 %	21,6%	19,9%	18,6%	17,7%	17,2%	21,1%	30%

OECD 2013a, S. 323; Reiss u. a. 2019, S. 198; Lewalter u. a. 2023, S. 9

Gegenüber 2000 verringerte sich bis 2015 der Anteil der Schüler, deren Leistungen unter dem Grundkompetenzniveau (Stufe 2) um ein Drittel, um sich dann in den letzten sieben Jahren gegenüber dem Stand von 2015 fast zu verdoppeln

Folgende Bewertung zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2012 müsste heute in noch verschärfterer Form getroffen werden, da die Risikogruppe heute nicht mehr jeden sechsten, sondern sogar jeden dritten 15-jährigen Jugendlichen in Deutschland umfasst: »Allerdings bedeutet dieser Wert auch, dass jeder sechste Jugendliche in Deutschland die Mindestanforderungen für ein anschlussfähiges mathematisches Verständnis nicht erreicht und erhebliche Probleme haben dürfte, einen Ausbildungsplatz zu finden beziehungsweise eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen sowie anspruchsvollere mathematische Anforderungen im Alltag zu bewältigen.« (Prenzel 2013, S.75)

Risikogruppe im Bereich der Lesekompetenz

Wie sahen die Testergebnisse deutscher Schüler im Hinblick auf ihre Lesekompetenz im Jahre 2000 aus? Rund 23 % der deutschen 15-jährigen Schüler mussten der potenziellen Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser zugeordnet werden: 13 % der schwachen Leser erreichten nur die erste von insgesamt fünf Kompetenzstufen, aber weitere 10 % der getesteten 15-Jährigen erreichten noch nicht einmal diese Kompetenzstufe 1. Dieser Anteil lag damals »deutlich über dem entsprechenden Durchschnittswert von etwas über 18 Prozent für die OECD-Staaten«. Deutschland wies damit damals im internationalen Vergleich erheblich mehr 15-Jährige mit geringer Lesekompetenz auf. Diesen Jugendlichen wurde von der Studie bescheinigt, dass sie »erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben werden« (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.117). Sie wurden deswegen als »Risikogruppe« definiert.

Wie veränderte sich nun der Anteil der über alle Schulformen hinweg repräsentativ untersuchten 15-jährigen Jugendlichen, die im Bereich der Lesekompetenz nur über Leistungen unter der Kompetenzstufe 2 verfügen?

Jahr	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Anteil	22,6%	22,3%	20,0%	18,5%	14,5%	17,7%	20,7 %	25,5%

OECD 2013a, S. 400; Reiss u. a. 2019, S. 61; Lewalter u. a. 2023, S. 9

In den Jahren bis 2012 nahm die Anzahl der schwachen und extrem schwachen Leser um ein Drittel ab, um dann bis 2022 einen Wert zu erreichen, der ein Drittel größer als der Ausgangswert ist. Dieser Wert weist darauf hin, dass in Deutschland jeder vierte 15-jährige Jugendliche im Lesen sowohl im beruflichen Kontext als auch im gesellschaftlichen Leben erhebliche Probleme haben dürfte. Diese Gruppe von Schülern sind u.a. nicht »in der Lage, die Hauptaussage eines mittellangen Textes zu erfassen« (OECD 2023a, S.3).

Im Hinblick auf Mathematik aber auch auf die Lesefertigkeiten, musste das PISA-Konsortium (2001, S. 172) nach Abschluss der Studie folgende sehr ernüchternde Bilanz ziehen: »Das deutsche Bildungssystem ist besonders wenig erfolgreich bei der Förderung schwächerer Schüler sowie bei der Sicherung von Mindeststandards.« Diese Bewertung gilt angesichts der oben aufgeführten Zahlen heute sogar noch in einem sehr viel stärkerem Maße.

Deswegen gilt für Deutschland immer noch: »Insgesamt besteht weiterhin hoher Handlungsbedarf in der Bildungspolitik, damit auch leistungsschwache Schüler am Ende ihrer Schulzeit über diejenigen Kompetenzen verfügen, welche sie für einen gelungenen Übergang in das Berufsleben benötigen.« (Lewalter u. a. 2023, S. 16)

c) Anteil der besonders leistungsstarken Schüler

Diese Schüler erreichten Stufe 5 oder 6 des PISA-Mathematiktests. Sie können komplexe Situationen mathematisch modellieren und sind in der Lage, geeignete Problemlösungsstrategien auszuwählen, zu vergleichen und zu evaluieren. Der Anteil dieser Schüler nahm bis 2009 leicht zu. Danach nahm er ab und halbierte er sich gegenüber dem Wert von 2009.

Jahr	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Anteil	16,2 %	15,4 %	17,8 %	17,5 %	12,9 %	13,3 %	9 %

OECD 2013a, S. 422 f.; Reiss u. a. 2019, S. 198; Lewalter u. a. 2023, S. 9; OECD 2023a, S. 3

Von Interesse ist auch, wo Deutschland in Bezug auf den Anteil der besonders leistungsstarke Schüler im internationalen Vergleich (PISA 2022) liegt.

Land	Anteil der »Top Performer«
Singapur	41 %
Taiwan	32 %
Hong Kong (China)	27 %
Japan	23 %
Südkorea	23 %
Schweiz	16 %
Deutschland	9 %

OECD 2023a, S. 3