

Falsche Akzente in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion

- weil der Migrationshintergrund der getesteten 15-Jährigen
unzureichend erfasst wurde

1. Zusammenfassung

Zwischen den Immigrant*innen-Populationen, die in den verschiedenen PISA-Teilnehmer-Staaten leben, bestehen gravierende Differenzen in Bezug auf Bildungsstand und soziale Stellung. Dies wurde bei der Planung und Auswertung der PISA-Studie unzureichend berücksichtigt. In einigen Staaten - z. B. in Kanada oder in Neuseeland - haben die Kinder neu eingewanderter Immigrant*innen bei PISA genauso gut oder sogar besser abgeschnitten als die einheimischen Kinder, weil Akademiker unter den Immigrant*innen überrepräsentiert sind und weil die meisten Einwanderer in Kanada oder Neuseeland die Landessprache bereits beherrschen. Dagegen gehören in Frankreich oder in Deutschland viele Kinder mit Migrationshintergrund der sozialen Unterschicht an. In Deutschland kommt noch hinzu, dass viele Immigrant*innen die deutsche Sprache kaum oder gar nicht beherrschen. Entsprechend schlecht waren die Ergebnisse, die sie bei PISA erzielt haben.

Im Folgenden wird gezeigt, dass der Mittelwert, den ein Staat beim PISA-Nationen-Ranking erreicht hat, viel über die Ausländerpolitik und die Geschichte des Staates, aber nur wenig oder gar nichts über das jeweilige Schulsystem aussagt. Im Gegensatz hierzu wurde bisher in fast allen Veröffentlichungen zu PISA der schlechte Listenplatz Deutschlands vor allem als Beleg für ein Versagen unseres Schulsystems angesehen. Deshalb wurden in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion falsche Akzente gesetzt. Nicht ein rascher Umbau unseres Bildungssystems ist vordringlich vonnöten, sondern die gezielte sprachliche Förderung unserer Immigrant*innen. Hier stehen wir in Deutschland vor einer gewaltigen Aufgabe, weil die Versäumnisse von Jahrzehnten aufgearbeitet werden müssen. Empfehlenswert ist, sich dabei an finnische Förderintensität und -professionalität zu orientieren, wo Kinder mit Migrationshintergrund von Speziallehrerinnen vor und parallel zur regulären Schule in kleinen Gruppen sehr effektiv gefördert werden.

2. Warum hat Deutschland beim PISA-Nationen-Ranking so unbefriedigende Listenplätze erhalten?

Betrachtet man die Testergebnisse der 15-Jährigen, deren Vater einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss hat und die selbst und deren Eltern im Testland geboren wurden, so zeigt der Vergleich mit einigen ausgewählten Staaten^[1], dass das deutsche Bildungsbürgertum bei PISA recht gut abgeschnitten hat:

Tabelle 1, berechnet mit Hilfe der OECD-Datenbank^[2]

Kinder und Eltern im Testland geboren / Vater hat Hochschulabschluss ^[3]	Testmittelwert im Mathematiktest bei PISA-2003	Standard-Fehler SE
Deutschland	582	4,18
Finnland	578	3,12
Frankreich	561	5,16
Japan	568	5,17
Kanada	565	2,98
Schweden	538	4,21

Es kann also keine Rede davon sein, dass die Deutschen Schüler insgesamt „nur Mittelmaß“ sind^[4]. Defizite im Vergleich zu anderen Staaten bestehen in Deutschland nicht bei den Leistungen der Eliten, sondern bei der Förderung der Kinder, die sozial benachteiligt sind und die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen (siehe Tabelle 2).

Aus unserer Tabelle 1 folgt, dass die deutschen 15-Jährigen, deren Vater einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss hat, im Mathematik-Test bei PISA-2003

1] Es wurden hier Staaten ausgewählt, deren Schulsysteme in der PISA-Diskussion der vergangenen Jahre wiederholt als vorbildlich dem deutschen Schulsystem gegenübergestellt wurden. Anstelle von Kanada hätte man auch Neuseeland oder Australien in unsere Tabelle 1 aufnehmen können. In diesen Staaten ist der Akademiker-Anteil bei den Einwanderern jeweils ähnlich hoch. Und anstelle von Japan hätte man z. B. auch Korea auswählen können, wo der Ausländeranteil an der Bevölkerung ähnlich niedrig ist. – Die vollständige Sammlung der bei PISA errechneten Mittelwerte aller Teilnehmerstaaten und der unterschiedlichen Schülergruppen liefert die OECD-Datenbank (siehe die nächste Fußnote)

2] Die Zahlen in unserer Tabelle 1 erhält man für die Variablen-Kombination ST15Q01, ST15Q02, ST15Q03 und ST14Q01 von der OECD-Datenbank (http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/oeed_pisa_data_s3.php) Eine ungekürzte, jedoch durch die Einfügung deutscher Formulierungen und Zwischenüberschriften etwas übersichtlicher gestaltete Fassung der OECD-Tabelle finden Sie unter: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Geburtsorte-der-Testschueler-u-der-Eltern-Hochsch-Abschl-des-Vaters-ungekuerzte-Tab-Mathe-2003.pdf>

3] Die Aussagen darüber, wo die Testschüler und deren Eltern jeweils geboren wurden und ob Vater oder Mutter einen Hochschulabschluss haben, sind abgeleitet aus den Antworten im Schülerfragebogen. Den Schüler-Fragebogen von PISA-2003 findet man im Feld „Select and download questionnaires“ der OECD-Datenbank (http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/oeed_pisa_data_s3.php).

4] Auch die deutschen 15-Jährigen, in deren Elternhaus es mehr als 500 Bücher gibt, haben bei PISA in allen eingesetzten Tests sehr gute Resultate erzielt. Dies zeigt die mit Hilfe der OECD Datenbank berechnete Tabelle <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Geburtsorte-der-Testschueler-u-der-Eltern-Buecher-im-Elternhaus-Lesen-2000.pdf>

Diese Tabelle bestätigt auch, dass die Migranten in Deutschland ganz besonders schlecht abschneiden, wohingegen die Test-Mittelwerte, die für die verschiedenen Migrantengruppen in Kanada, Australien oder Neuseeland bei PISA berechnet worden sind, sich nicht signifikant von den Resultaten der einheimischen Testteilnehmer unterscheiden, denn in diese Staaten dürfen nur Menschen einwandern, die eine brauchbare Berufsausbildung mitbringen und die bereits einen sicheren Arbeitsplatz haben.

signifikant bessere Testmittelwerte haben als die vergleichbare Schülergruppe in Frankreich, Kanada oder Schweden. Trotzdem wurden für Frankreich, Kanada und Schweden bei PISA bessere Gesamtmittelwerte errechnet als für Deutschland^[5]. Eine Ursache für diesen Widerspruch kann man aus Tabelle 2 ablesen. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse im Mathematiktest des Jahres 2003 für die Testteilnehmer enthalten, die nach OECD-Definition bei PISA als Immigranten gewertet wurden. Es sind die 15-Jährigen Testteilnehmer, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, hier aufgeteilt nach Hochschulabschluss (bzw. Fachhochschulabschluss) des Vaters. Unsere Tabelle 2 zeigt, dass Deutschland deshalb im PISA-Nationen-Ranking schlechter abgeschnitten hat als Japan, Kanada oder Schweden, weil die Zahl gering qualifizierter Migranten in Deutschland vergleichsweise groß ist (siehe Spalte 4 und 5 in Tabelle 2).

Tabelle 2 (berechnet mit Hilfe der OECD-Datenbank^[6])

	beide Eltern sind im Ausland geboren			
	Hochschulabschluss des Vaters	Anteil an der gesamten Testpopulation	Anteil an der Gruppe der Immigranten	Mittelwert im Mathe-Test bei PISA-2003
Deutschland	ja	1,39 %	10 %	488
	nein	12,31 %	90 %	439
Finnland	ja	0,61 %	33 %	502
	nein	1,25 %	67 %	459
Frankreich	ja	1,69 %	12 %	506
	nein	11,95 %	88 %	461
Japan	ja	0,02 %	20 %	
	nein	0,08 %	80 %	
Kanada	ja	7,11 %	41 %	558
	nein	10,07 %	59 %	523
Schweden	ja	2,85 %	25 %	472
	nein	8,55 %	75 %	449

Die repräsentative Stichprobe, die in Japan an den PISA-Tests teilgenommen hat, enthält in so geringer Zahl Schüler, deren Eltern im Ausland geboren sind, dass für diese kleine Gruppe von der OECD-Datenbank sinnvoller Weise keine Test-Mittelwerte berechnet wurden. Deshalb fehlen in der 5. Spalte die Zahlen bei Japan. In Kanada gibt es zwar vergleichsweise viele Einwanderer, allerdings ist hier die Zahl der Einwanderer mit Hochschulabschluss überproportional groß (siehe Spalte 4 in Tabelle 2). Dies zeigt, dass kanadische Einwanderer - als Folge der Einwanderungspolitik - handverlesen sind. Dementsprechend schneiden die Kinder der kanadischen Einwanderer bei PISA sehr gut ab (siehe 5. Spalte in Tabelle 2).

5] Prenzel u. A.: „PISA 2003, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs“, Kiel 2004, Abb. 2.1, Seite 6, http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf

6] Für die Variablen-Kombination ST15Q02, ST15Q03 und ST14Q01 erhält man von der OECD-Datenbank http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data_s3.php die vollständigen Tabelle, der die in Tabelle 2 enthaltenen Zahlen entnommen wurden. Eine ungekürzte, jedoch durch die Einfügung deutscher Formulierungen und Zwischenüberschriften etwas übersichtlicher gestaltete Fassung der OECD-Tabelle finden Sie unter: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Geburtsorte-der-Eltern-Hochschul-Abschl-des-Vaters-ungekuerzte-Tab-Mathe-2003.pdf>

Weder in Japan noch in Kanada werden Lehrer mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert, Migranten aus einem ganz anderen Kulturkreis zu integrieren und sprachlich zu qualifizieren. In Kanada beherrschen viele Zuwanderer bereits bei der Einreise die englische oder französische Sprache und in Japan liegt der Anteil der Immigranten bei 0,1% der Bevölkerung. Entsprechend gering ist in Japan oder Kanada der Anteil ausländischer Schüler, die Sprachprobleme haben. Deshalb war es irreführend, die PISA-Mittelwerte Japans, Kanadas oder Deutschlands in eine Rangreihe zu bringen und die Position in der Rangreihe der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulensysteme zuzuschreiben.

In Frankreich ist die Quote der Immigranten ohne Hochschulabschluss ähnlich hoch wie in Deutschland. Warum Frankreich trotzdem einen signifikant besseren Gesamtmittelwert im Mathematiktest erreicht hat als Deutschland, lässt sich aus Tabelle 3a und 3b ablesen: Für Frankreich wurde deshalb bei PISA ein besserer Gesamt-Mittelwert als für Deutschland ermittelt, weil die Zahl der 15-Jährigen Testteilnehmer, die unvollständige Angaben zu den Geburtsorten gemacht haben, in Deutschland sehr viel größer ist als in Frankreich. Hinzu kommt noch, dass viele Nordafrikaner, die nach Frankreich einwandern, bereits Französisch sprechen und damit zumindest über einen beträchtlichen Wortschatz im Französischen verfügen, was nicht durch Leistungen des französischen Bildungswesens verursacht wird, sondern mit der Geschichte Frankreichs und seiner Kolonien zusammenhängt. Damit wird nachdrücklich bestätigt, dass aus den Gesamtmittelwerten bei PISA keine (vergleichenden) Aussagen über die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Teilnehmer-Staaten abgeleitet werden dürfen. Denn, dass es in Deutschland relativ viele Immigrant-Kinder gibt, die keine Angaben zum Geburtsort der Eltern machen, z. B. weil Mutter oder Vater per Zwangsheirat oder ohne gültige Papiere hierher gekommen sind, ist ja nicht einem Versagen unserer Lehrerschaft zuzuschreiben, sondern liegt daran, dass wir Jahrzehnte hindurch die Augen vor menschenrechts-widrigen Formen der „Familienzusammenführung“ verschlossen haben.

Tabelle 3a und 3b

Testteilnehmer mit fehlenden Angaben zu den Geburtsorten^[7]

3a) Mathematik-Ergebnisse in Frankreich bei PISA-2003:

Geburtsort der Test-Teilnehmer	Geburtsort der Mutter	Geburtsort des Vaters	Anteil an der Gesamtzahl der Test-Teilnehmer	Mathematik-Mittelwert
Frankreich	Frankreich	Angabe fehlt	1,00 %	482
im Schülerfragebogen haben alle Eintragungen gefehlt			0,87 %	390

3b) Mathematik-Ergebnisse in Deutschland bei PISA-2003:

Deutschland	Deutschland	Angabe fehlt	1,52 %	494
Angabe fehlt	Angabe fehlt	Angabe fehlt	1,70 %	444
im Schülerfragebogen haben alle Eintragungen gefehlt ^[8]			5,57 %	365

Berücksichtigt man bei der Berechnung der PISA-Mittelwerte nur die Testteilnehmer, die im Schülerfragebogen vollständige Angaben zu ihrem Geburtsort und

7] Die Zahlen in unseren Tabellen 3a und 3b wurden mit Hilfe der OECD-Datenbank für die Variablen ST15Q01, ST15Q02 und ST15Q03 für „Mathematics“ berechnet. Die Datenbank erreicht man im Internet unter http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/oeed_pisa_data_s3.php - Ein ungekürzte Fassung dieser Tabelle finden Sie auch unter: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Geburtsorte-der-Testschueler-und-der-Eltern-ungekuerzte-Tab-Mathe-2003.pdf>

8] Die Zusammensetzung dieser Testteilnehmer-Gruppe wird in Abschnitt 5 folgender Datei beschrieben: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Einfluss-unvollst-Angaben-zu-den-Geburtsorten-in-Fra-und-Deu-Mathe-2003.doc>

zu dem der Eltern gemacht haben, so schneidet Deutschland im Mathematik-Test bei PISA-2003 etwas besser ab als Frankreich:

Frankreichs Mittelwert:	513,35 ^[9]	nur die Testteilnehmer, die im Schüler-Fragebogen vollständige Angaben zu ihrem Geburtsort und zu dem der Eltern gemacht haben.
Deutschlands Mittelwert :	514,59	

„Signifikant“ schlechter werden die deutschen Mittelwerte erst dann, wenn man die Testergebnisse der Schüler in die Berechnung der PISA-Mittelwerte einbezieht, bei denen Angaben zu ihrem Geburtsort und zu dem der Eltern teilweise oder vollständig gefehlt haben:

Frankreichs Mittelwert:	511,93 ^[10]	einschließlich der Testteilnehmer, die die Schüler-Fragebögen unvollständig oder gar nicht ausgefüllt haben.
Deutschlands Mittelwert :	504,44 ^[11]	

Eine Ursache dafür, dass die Immigranten, die unvollständige oder gar keine Angaben zu ihrer Herkunft gemacht haben, die deutsche Sprache ganz besonders schlecht beherrschen, ist sicherlich darin zu suchen, dass viele Mütter dieser Testteilnehmer systematisch an der sprachlichen und kulturellen Integration in Deutschland gehindert werden. Dass bisher nicht dafür gesorgt wurde, dass alle Immigranten die deutsche Sprache erlernen, ist die Folge von Jahrzehnten verfehlter Ausländerpolitik. In Finnland wird frisch eingewanderten Menschen, die nicht an den für sie angebotenen Sprachkursen teilnehmen, die finanzielle Unterstützung gekürzt. Vergleichbare Maßnahmen hat man in Deutschland bisher nicht einführen wollen, aus der (historisch bedingten) Sorge heraus, womöglich als ausländerfeindlich zu gelten, wenn man Einwanderer zwingt, Deutsch zu lernen. Es ist jedoch eher eine Form von Ausländerfeindlichkeit oder von Gleichgültigkeit, wenn nicht dafür gesorgt wird, dass Einwanderer die Sprache ihrer neuen Heimat möglichst perfekt erlernen, denn dies ist eine unverzichtbare Voraussetzung für Chancengleichheit im Berufsleben.

9] Die Berechnung der Mittelwerte der Testteilnehmer-Gruppen, die vollständig Angaben zu den Geburtsorten gemacht hatten, ist in den Abschnitten 2.1 und 2.2 der Datei enthalten: „PISA-2003, Mathematik-Test: Die Abhängigkeit der französischen und der deutschen PISA-Ergebnisse ...“ (Adresse siehe vorangegangene Fußnote).

10] Die Berechnung der Mittelwerte unter Einbeziehung der Test-Teilnehmer mit unvollständigen Angaben zu ihrem Geburtsort und zu dem der Eltern enthalten die Abschnitte 3.1, 3.2, 4.1 und 4.2 der Datei „PISA-2003, Mathematik-Test: Die Abhängigkeit der französischen und der deutschen PISA-Ergebnisse ...“

11] Die OECD hat für Frankreich einen Gesamtmittelwert im Mathematik-Test von 511 und für Deutschland von 503 Punkten berechnet (siehe z. B. Prenzel u. A.: PISA 2003, Abb. 2.1, Seite 6). Diese Werte sind erwartungsgemäß noch etwas niedriger als die oben berechneten, weil bei der OECD einige weitere sehr kleine Schülergruppen mit jeweils fehlenden Angaben zum Geburtsort hinzukommen, deren Testergebnisse bei uns nicht berücksichtigt wurden.

3. Sprachkurse für unsere Immigranten, entsprechend finnischer Förderintensität und –professionalität

In den Kindergärten Finnlands muss bei den unter 3-Jährigen für vier anwesende Kinder ein Erzieher vorhanden sein. Bei den 3- bis 6-Jährigen dürfen maximal 7 Kinder auf einen Erzieher kommen^[12]. Trotz dieser sehr intensiven Betreuung in den finnischen Kindergärten verlässt man sich nicht darauf, dass Immigrantenkinder schon irgendwie Finnisch lernen werden, wenn sie nur lange genug mit finnischen Kindern und Erziehern zusammen sind. – Betreut von einer logopädisch und linguistisch geschulten „Speziallehrerin“ erhalten Kinder von Einwanderern in Finnland so lange Sprachunterricht (z. B. ein Jahr hindurch im Umfang von 20 Stunden pro Woche), bis sie Finnisch so gut beherrschen, dass sie ohne Probleme dem normalen Unterricht in den unteren Klassen folgen können. Die spezielle sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird in Finnland in höheren Klassen wieder aufgegriffen, wenn in den Sachfächern die sprachlichen Anforderungen durch die Verwendung von Fachbegriffen stark zunehmen. Ein solcher Förderunterricht ist notwendig, wenn Kinder von Migranten die Chance erhalten sollen, ein sprachliches Niveau zu erreichen, das für eine erfolgreiche schulische und akademische Karriere unverzichtbar ist. Hier stehen wir in Deutschland vor einer gewaltigen Aufgabe, deren Ausmaß durch die PISA-Ergebnisse völlig unzureichend erfasst wurde.

Wie es um die Deutschkenntnisse unserer „dritten“ Ausländergeneration bestellt ist, kann man aus den PISA-Daten nicht ablesen, da diese Gruppe 15-Jähriger, deren Eltern auch schon hier geboren wurden, nicht eigens erfasst wurde. Nicht ablesbar ist ferner aus den PISA-Daten, wie viele Immigrantenkinder in den Schülerfragebogen eingetragen haben, dass sie und ihre Eltern in Deutschland geboren wurden, obwohl dies nicht zutrifft. Ein Teil der Kinder, die z. B. aus Zwangsehen hervorgegangen sind, haben möglicherweise aus taktischen Gründen (oder, weil man es ihnen so erzählt hat) angegeben, dass ihre Eltern in Deutschland geboren wurden^[13]. – Jedenfalls wurde diese Gruppe der Immigranten bei PISA den deutschen Schülern zugerechnet. Deshalb überrascht es nicht, dass in den Veröffentlichungen des Deutschen PISA-Konsortiums der Einfluss der Immigranten auf die Deutschen Testergebnisse unterschätzt wird, weil die Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA nur unvollständig erfasst wurden^[14].

[12] Siehe: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Krippen-und-Kindergaerten-in-Finnland.doc>

[13] Die clusteranalytische Untersuchung, bei der in Berlin die Daten von 691 Schülern türkischer Nationalität ausgewertet worden waren, hat mehrfach Hinweise darauf geliefert, dass die Testteilnehmer aus taktischen Gründen teilweise keine oder unzutreffende Antworten geben. So scheuten sich etliche Schüler z. B. anzugeben, dass zu Hause weder Deutsch noch Türkisch (also z. B. Kurdisch) gesprochen wird. Diese Kinder machten dann z. B. auch keine Angaben bei der Frage, ob sie am „Konsulatsunterricht“ (wo Türkisch gelehrt wird) teilnehmen. Manche Schüler kreuzten auch an, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird, obwohl dies nicht zu den gemessenen sprachlichen Fertigkeiten passte. Siehe: Wolfgang Preibusch: „Die deutsch-türkischen Sprachbalancen bei türkischen Berliner Grundschulern – Eine clusteranalytische Untersuchung“, Europäische Hochschulschriften, Band 495, Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, 1992, Seite 136 und 143 und 183

[14] Eine Veröffentlichung des deutschen PISA-Konsortiums zum zweiten Bundesländervergleich enthält in Tabelle 13.1 „adjustierte“ Mittelwerte. (siehe Prenzel u. A.: „PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs, Zusammenfassung“ Kiel 2005, S. 38, http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf)

Extra registriert wurden aber z. B. die Daten der in Deutschland geborenen 15-Jährigen, sofern beide Eltern im Ausland geboren wurden. Diese 15-Jährigen, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben, haben sowohl bei PISA-2000 wie auch bei PISA-2003 besonders schlecht abgeschnitten.^[15] Ein alarmierendes Ergebnis ist, dass die 15-Jährigen der „ersten Generation“, die in Deutschland geboren sind und ihre gesamte Schulzeit hier verbracht haben, bei PISA-2003 im Mittel noch schlechtere Ergebnisse erzielen als die neu eingewanderten Jugendlichen^[16]. Dies ist in keinem anderen Staat der Fall, womit deutlich wird, wie sehr in Deutschland die Ausländerpolitik bisher versagt hat. Eine entscheidende Komponente dieses Versagens ist, dass bei uns die Fehlvorstellung weit verbreitet war, dass unsere Immigranten schon irgendwie Deutsch lernen werden, auch wenn sie ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen, wo sie von nicht speziell ausgebildeten Lehrern in Klassen unterrichtet werden, in denen der Ausländeranteil 20, 40, 80 oder sogar 100% beträgt.

Bei der in Berlin im Jahre 1986 durchgeführten clusteranalytischen Studie, an der 691 Grundschüler türkischer Nationalität teilgenommen hatten, war das entscheidende Merkmal des größten von 8 Clustern, dass diese überwiegend in Deutschland geborenen Kinder nicht nur die deutsche, sondern auch die türkische Sprache sehr schlecht beherrschten^[17]. Im Türkischen waren ihre Leistungen schlecht, weil sie schon so lange in Deutschland lebten und Deutsch beherrschten sie völlig unzureichend, weil es bei uns keine intensive, professionell gestaltete sprachliche Schulung für Immigranten türkischer Herkunft gibt. - Hier ist eine verlorene Generation herangewachsen, der man noch nicht einmal empfehlen kann, in die Heimat der Eltern zurückzukehren, weil sie dort wegen ihrer schlechten Sprachkenntnisse kaum Fuß fassen könnten.

Für die sprachliche Qualifizierung unserer Immigranten werden neben den Speziallehrerinnen die in Finnland üblichen kleinen Gruppen benötigt. Nicht benötigt werden für dieses vordringliche Projekt vom Staat betriebene, für alle Kinder ver-

Mit den „adjustierten“ Mittelwerten sei der Einfluss der Migranten auf die Testmittelwerte in den einzelnen Bundesländern berücksichtigt worden. Allerdings spiegeln diese „adjustierten“ Mittelwerte nur die halbe Wahrheit wider, denn auch hier galten lediglich solche Kinder als Migranten, die im Schülerfragebogen eingetragen hatten, dass beide Eltern im Ausland geboren sind. Aus den relativ geringen Abweichungen zwischen adjustierten und nicht-adjustierten Mittelwerten leitet das Deutsche PISA-Konsortium ab, dass „die unterschiedlichen Ausgangslagen der Jugendlichen nur einen kleinen Teil der beobachteten Unterschiede“ in den Testmittelwerten der Länder erklären. Diese Einschätzung ist sehr wahrscheinlich falsch, denn dass die „Adjustierung“ nicht zu „substanziellen Unterschieden“ führt, unterstützt eher die Hypothese, dass bei der Auswertung der PISA-Ergebnisse viele Kinder mit Migrationshintergrund der Gruppe der deutschen Testteilnehmer zugerechnet wurden. – Hinzu kommt ein weiteres Problem: Zwischen den Immigrantens-Populationen in den neuen und in den alten Bundesländern bestehen fundamentale Unterschiede. Hinweise auf diese Unterschiede liefert die Hamburger Längsschnittstudie „LAU“: Siehe Tabelle 48 auf Seite 141 in „LAU 11, Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung, Klassenstufe 11“, <http://www.spd-bildungsserver.de/forschung/lau11-gesamt.pdf>

15] Siehe z. B. die Tabelle: <http://volker.hagemeister.name/fileadmin/volker/Geburtsorte-der-Testschueler-uder-Eltern-Buecher-im-Elternhaus-Lesen-2000.pdf> Lediglich in Luxemburg schneiden die entsprechenden Migranten-Gruppen im PISA-Textverständnis-Test ähnlich schlecht ab wie in Deutschland.

16] Prenzel, u. A.: „PISA 2003, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs“, Kiel 2004, Seite 25, 26, http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf

17] Preibusch, W.: Eine clusteranalytische Untersuchung, Frankfurt a.M. 1992, Seite 187 bis 223

pflichtende Ganztags-Einrichtungen^[18]. Die Hoffnung, dass unsere Immigrantenkinder in der Kita oder in der Ganztagschule rasch Deutsch lernen, weil sie dort mit lauter deutschen Kindern zusammen sind, wird schon deshalb nicht in Erfüllung gehen, weil wir in den vergangenen Jahrzehnten die Entstehung großer Ausländerquartiere zugelassen haben. - Dass für die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund pädagogisch und linguistisch fundierte Konzepte benötigt werden, damit messbare Fortschritte in der Sprachkompetenz erzielt werden, zeigt das Beispiel des „Jacobs-Sommercamp Projekts“.^{[19],[20]} Was hier während der Sommerferien an direkter und indirekter Sprachförderung geboten wurde, müsste regelmäßig, an allen Wochentagen in altersgemäßen Sequenzen unseren Immigrantenkindern so lange geboten werden, bis sie die deutsche Sprache in der Weise beherrschen, dass sie auch in einer Gymnasialklasse dem Unterricht ohne Schwierigkeiten folgen können.

Wenn unsere Immigranten Deutsch perfekt beherrschen würden, so wäre dies keineswegs gleichbedeutend damit, dass sie ihre kulturelle Identität aufgegeben haben (also „germanisiert“ wurden). Von einem Deutschen, der z. B. die französische Sprache perfekt beherrscht, nehmen wir ja auch nicht an, dass er damit seine kulturelle Identität aufgegeben hat^[21].

Wird die sprachliche Qualifizierung unserer Mitbürger mit Migrationshintergrund jetzt nicht in Angriff genommen, dann besteht die Gefahr, dass viele unserer Immigranten sich auf unabsehbare Zeit hin mit einer Außenseiterrolle arrangieren müssen, was riskante Folgen für den sozialen Frieden haben wird. Völlig unzureichend wäre ferner, Sprachkurse nur für die Immigranten verpflichtend einzuführen, die neu zu uns kommen. Damit würden wir eine große Zahl hier lebender Menschen im sozialen Abseits belassen.

18] „Zusammenfassend kann ... gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt angesehen werden muss. Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen ... können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang ... nicht begründet ... werden. Für die Zukunft besteht hier einiger Nachholbedarf seitens der empirischen Schulforschung, zu klären, inwieweit die derzeit von der Politik forcierte ganztägige Organisation von Schule überhaupt die erwünschten Wirkungen erzielen kann, unter welchen Bedingungen und in welcher Form dies am effektivsten und effizientesten geschieht. Wirkungen im sozial-integrativen Bereich und im Schulklima müssen von Leistungseffekten unterschieden werden.“ Aus: Falk Radisch, Eckhard Klieme: „Wirkung ganztägiger Schulorganisation, Bilanzierung der Forschungslage“, DIPF, Frankfurt a.M. 2003, http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf

19] Petra Stanat, Jürgen Baumert & Andrea Müller: „Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommercamp Projekts“, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/Projektbeschreibung.pdf>

20] Heidi Rösch: „DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen“, <http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/hr-DaZ-Reise.htm>

21] Bei der Clusteranalyse aus dem Jahre 1986 hatte sich gezeigt, dass die türkischen Schüler, die die deutsche Sprache in den schriftlichen Tests am besten beherrschten auch in den türkisch-sprachigen Tests am besten abschneiden. Gleichzeitig waren die Familien dieser Kinder auffallend traditionell orientiert und zeigten eine „ausgeprägte Verwobenheit mit der türkischen Identität“. Die Jungen nahmen besonders häufig am Koranunterricht, die Mädchen weit überdurchschnittlich oft am Konsulatsunterricht teil. Aktivitäten außer Hause ohne elterliche Aufsicht wurde den Schülern dieses Clusters am seltensten genehmigt. Siehe: Preibusch, W.: Eine clusteranalytische Untersuchung, Frankfurt a.M. 1992, Seite 159 bis 185