PISA-Schock: Wann fragen wir endlich, was Kinder brauchen?

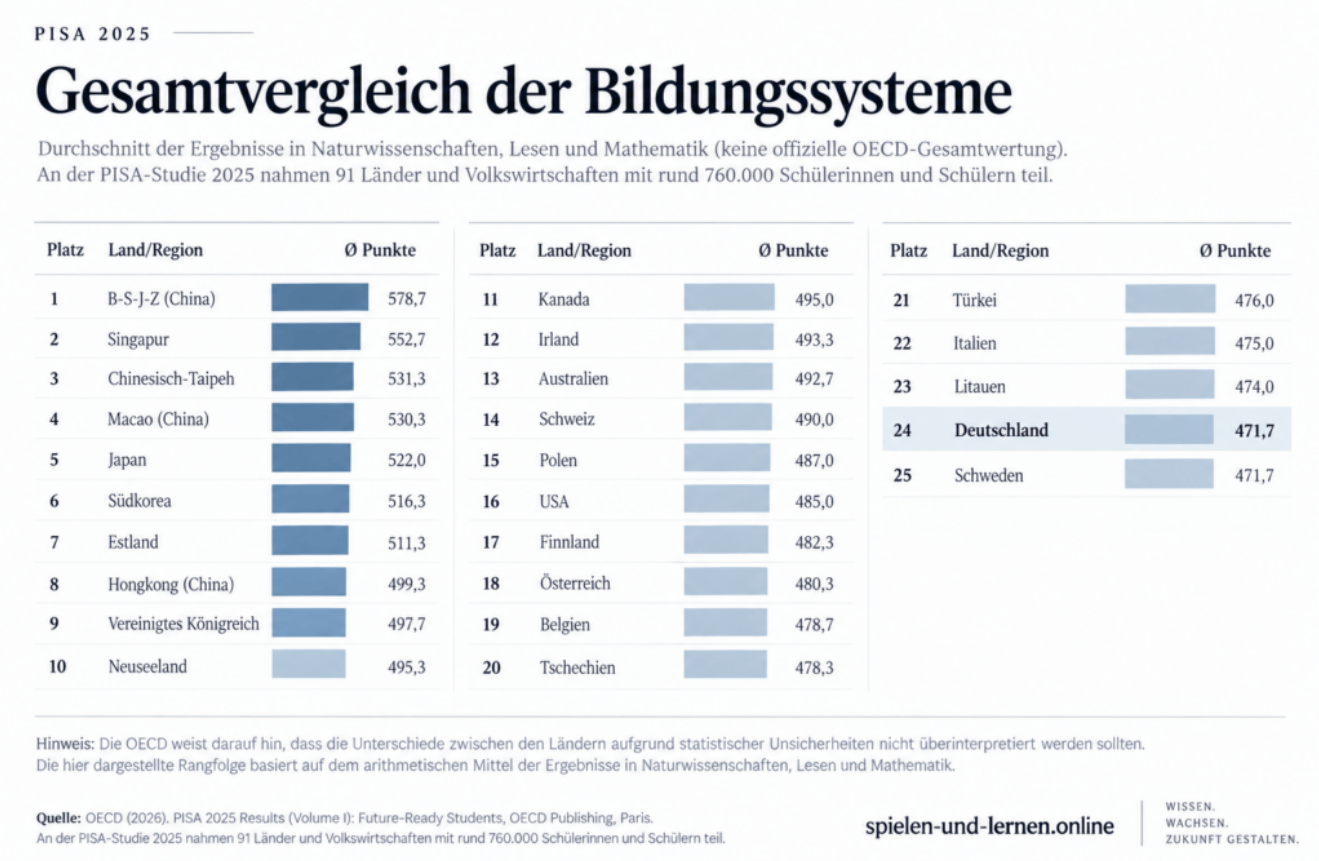
geschrieben von Redakteur | September 8, 2026

Deutschlands Schüler fallen zurück. Seit 25 Jahren folgen dieselben Rezepte. Dabei wissen wir längst, was Kinder brauchen, damit Bildung gelingt

Deutschland hat bei PISA einen neuen Tiefpunkt erreicht. Die 15-Jährigen kommen 2025 auf 486 Punkte in den Naturwissenschaften, 465 beim Lesen und 464 in Mathematik. Damit liegt Deutschland statistisch in allen drei Bereichen nur noch im OECD-Durchschnitt. Gravierender ist die Entwicklung über die Zeit: In sämtlichen drei Kompetenzbereichen sind es die niedrigsten deutschen Werte seit Beginn der PISA-Erhebungen – und sie liegen sogar unter den Ergebnissen der ersten Studie vor 25 Jahren. Rund ein Viertel der Jugendlichen verfügt in den Naturwissenschaften nicht über ausreichende Basiskompetenzen, beim Lesen und in

Mathematik betrifft das jeweils etwa ein Drittel (Mitteilung KMK).

Deutschland steht damit allerdings nicht allein. Weltweit nahmen mehr als 760.000 Jugendliche aus 91 Ländern und Volkswirtschaften teil. Im OECD-Durchschnitt wurden in allen drei klassischen Kompetenzbereichen die bislang niedrigsten Werte gemessen. Besonders stark ist der Einbruch beim Lesen: Seit 2015 sank der OECD-Mittelwert um 28 Punkte, in Mathematik um 22 Punkte. Zu den Spitzensystemen gehören dagegen weiterhin Singapur sowie die chinesischen Regionen Beijing, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang; auch Estland, Japan, Korea, Macao, Chinesisch-Taipeh und das Vereinigte Königreich befinden sich über die drei klassischen Kompetenzbereiche hinweg unter den zehn leistungsstärksten Bildungssystemen (OECD).



PISA 2025

Gesamtvergleich der Bildungssysteme

Durchschnitt der Ergebnisse in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik (keine offizielle OECD-Gesamtwertung).
An der PISA-Studie 2025 nahmen 91 Länder und Volkswirtschaften mit rund 760.000 Schülerinnen und Schülern teil.

Platz	Land/Region	Ø Punkte
1	B-S-J-Z (China)	578,7
2	Singapur	552,7
3	Chinesisch-Taipeh	531,3
4	Macao (China)	530,3
5	Japan	522,0
6	Südkorea	516,3
7	Estland	511,3
8	Hongkong (China)	499,3
9	Vereinigtes Königreich	497,7
10	Neuseeland	495,3
11	Kanada	495,0
12	Irland	493,3
13	Australien	492,7
14	Schweiz	490,0
15	Polen	487,0
16	USA	485,0
17	Finnland	482,3
18	Österreich	480,3
19	Belgien	478,7
20	Tschechien	478,3
21	Türkei	476,0
22	Italien	475,0
23	Litauen	474,0
24	**Deutschland**	**471,7**
25	Schweden	471,7

Hinweis: Die OECD weist darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Ländern aufgrund statistischer Unsicherheiten nicht überinterpretiert werden sollten.
Die hier dargestellte Rangfolge basiert auf dem arithmetischen Mittel der Ergebnisse in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik.

Quelle: OECD (2026). PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students, OECD Publishing, Paris.
An der PISA-Studie 2025 nahmen 91 Länder und Volkswirtschaften mit rund 760.000 Schülerinnen und Schülern teil.

spielen-und-lernen.online

WISSEN.
WACHSEN.
ZUKUNFT GESTALTEN.

Die Zahlen sind alarmierend. Fast noch bemerkenswerter sind jedoch die Reaktionen darauf. Denn vieles davon haben wir schon nach früheren PISA-Runden gehört: Basiskompetenzen stärken, früher fördern, Lernstände besser diagnostizieren, Unterrichtsqualität verbessern, Lehrkräfte unterstützen,

Digitalisierung vorantreiben, sozial benachteiligte Kinder gezielter fördern. Fast nichts davon ist grundsätzlich falsch. Aber nach einem Vierteljahrhundert PISA drängt sich eine andere Frage auf: **Wenn wir seit Jahrzehnten wissen, wo die Probleme liegen, warum gelingt es uns nicht, sie nachhaltig zu lösen?**

Wenn wir die Antworten kennen – warum werden die Ergebnisse schlechter?

Bundesbildungsministerin Karin Prien formuliert diesen Widerspruch in ihrer Reaktion auf PISA 2025 beinahe selbst. Die Ergebnisse seien für Deutschland „dramatisch". Zugleich sagt sie: **„Anders als damals kennen wir heute die Antworten und müssen sie konsequent und nachhaltig umsetzen."** Die Bildungsministerkonferenz verweist auf bereits eingeleitete Reformen und will Basiskompetenzen stärken, früher fördern und die Unterrichtsqualität datengestützt weiterentwickeln (KMK).

Die GEW zieht daraus eine sehr viel radikalere Schlussfolgerung. „Ein Vierteljahrhundert PISA-Maßnahmen haben unterm Strich nichts gebracht", sagt Vorstandsmitglied Anja Bensinger-Stolze und kritisiert ein „verkürztes, technokratisches Qualitätsverständnis". Besonders ihre Feststellung **„Aber bessere und mehr Daten bedeuten nicht automatisch bessere Bildung"** trifft einen entscheidenden Punkt. Die Behauptung, 25 Jahre PISA-Politik hätten überhaupt nichts bewirkt, ist dagegen zu pauschal. Bildungsstandards, Lernstandsdiagnostik und Vergleichsstudien sind nicht nutzlos. Ohne Daten wüssten wir beispielsweise sehr viel weniger genau, wie stark soziale Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland zusammenhängen (Pressemitteilung GEW vom 8.09.2026).

Aber **Messen ist noch keine Förderung**. Ein Thermometer senkt kein Fieber. Genau darin könnte eines der Probleme der

deutschen Bildungspolitik liegen: Wir werden immer besser darin festzustellen, welche Kompetenzstufe ein Kind nicht erreicht. Doch die entscheidende pädagogische Arbeit beginnt erst danach. Was fehlt diesem Kind? Was kann es bereits? Welche Unterstützung braucht es? Und stehen anschließend überhaupt Zeit, qualifiziertes Personal und geeignete Lernbedingungen zur Verfügung, um aus der Diagnose Konsequenzen zu ziehen?

Deshalb sollten wir nach 25 Jahren PISA die Perspektive

verändern. Nicht: Welches neue Instrument braucht das Bildungssystem? Sondern: **Was braucht ein Kind in seiner jeweiligen Entwicklungsphase, damit es lernen, seine Fähigkeiten entfalten und zunehmend selbstständig werden kann?**

Das ist kein Plädoyer gegen Leistung. Im Gegenteil. Eine Bildungspolitik vom Kind aus verlangt nicht weniger Leistung. Sie fragt danach, **wie Leistungsfähigkeit entsteht**.

PISA misst mit 15 Jahren, was lange vorher begonnen hat

PISA untersucht 15-Jährige. Doch kein Jugendlicher beginnt mit 15 Jahren zu lernen. Wer beim PISA-Test einen anspruchsvollen Text nicht versteht, hat möglicherweise nicht erst in der achten oder neunten Klasse ein Problem bekommen. Sprachentwicklung, Wortschatz, Weltwissen, Konzentration, Lesetechnik, Leseflüssigkeit und Textverständnis bauen über viele Jahre aufeinander auf. Ein Baby hört Sprache, lange bevor es Buchstaben kennt. Ein Kleinkind erweitert seinen Wortschatz und entdeckt beim Vorlesen Geschichten und Zusammenhänge. Später lernt es, Buchstaben mit Lauten zu verbinden, Wörter zu entziffern und zunehmend automatisch zu erkennen. Erst darauf können komplexes Textverständnis, Schlussfolgern und kritisches Lesen aufbauen.

Genau deshalb greift auch die häufige Forderung nach „mehr Leseförderung“ zu kurz, solange nicht gesagt wird, **welche** Teilkompetenz gefördert werden soll. Ein Kind kann schlecht lesen, weil es Wörter nicht sicher dekodiert. Ein anderes liest flüssig, versteht aber viele Wörter nicht. Ein drittes besitzt zu wenig Vorwissen, um Zusammenhänge herzustellen. Ein viertes hat Schwierigkeiten, seine Aufmerksamkeit lange genug auf einen Text zu richten. Das Testergebnis kann ähnlich aussehen; die Ursachen und damit die notwendige Förderung können völlig verschieden sein.

Unsere Reihe zur Leseförderung setzt deshalb bewusst lange vor dem eigentlichen Lesen an. Was beim 15-Jährigen als Lesekompetenz gemessen wird, ist das Resultat einer langen Entwicklung. Das gilt ebenso für Mathematik und Naturwissenschaften. Zahlverständnis, Sprache, Wissen, Problemlösestrategien, Konzentration und Übung entstehen nicht im Jahr vor einer Vergleichsstudie.

PISA misst mit 15 Jahren, was wir in den 15 Jahren davor ermöglicht – oder versäumt – haben.

Der vielleicht schwerste Befund: Bildungserfolg hängt vom Elternhaus ab

Wie ungleich diese Voraussetzungen verteilt sind, gehört zu den bedrückendsten Ergebnissen von PISA 2025. Nach Angaben der GEW beträgt der Abstand zwischen sozial begünstigten und benachteiligten Jugendlichen in Deutschland bei den Naturwissenschaften 125 Punkte, gegenüber 85 Punkten im OECD-Durchschnitt. Der sozioökonomische Hintergrund erklärt hierzulande 19 Prozent der Leistungsunterschiede, im OECD-Mittel sind es 11,6 Prozent. Bund und Länder bestätigen zudem, dass die Kompetenzunterschiede zwischen sozial benachteiligten und privilegierten Jugendlichen in Deutschland heute größer sind als zu jedem anderen Zeitpunkt seit Beginn der PISA-Erhebungen. Die Bildungsungleichheit nimmt hier sogar entgegen dem OECD-Trend zu (Pressemitteilung GEW vom 8.09.2026).

Hier treffen sich erstaunlich viele der sonst sehr unterschiedlichen Reaktionen auf PISA. Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert einen stärkeren Fokus auf Bildungsgerechtigkeit. Geschäftsführer Holger Hofmann formuliert: **„Kein Bildungssystem kann langfristig erfolgreich sein, ohne Chancengerechtigkeit sicherzustellen."** Er weist zugleich auf einen Aspekt hin, der in der Leistungsdebatte leicht verloren geht: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundene Erfahrung von Selbstwirksamkeit könnten helfen, schwierige Situationen zu bewältigen und ein schulisches Miteinander zu schaffen, das die Lernmotivation stärkt (Pressemitteilung DKHW vom 8.09.2026).

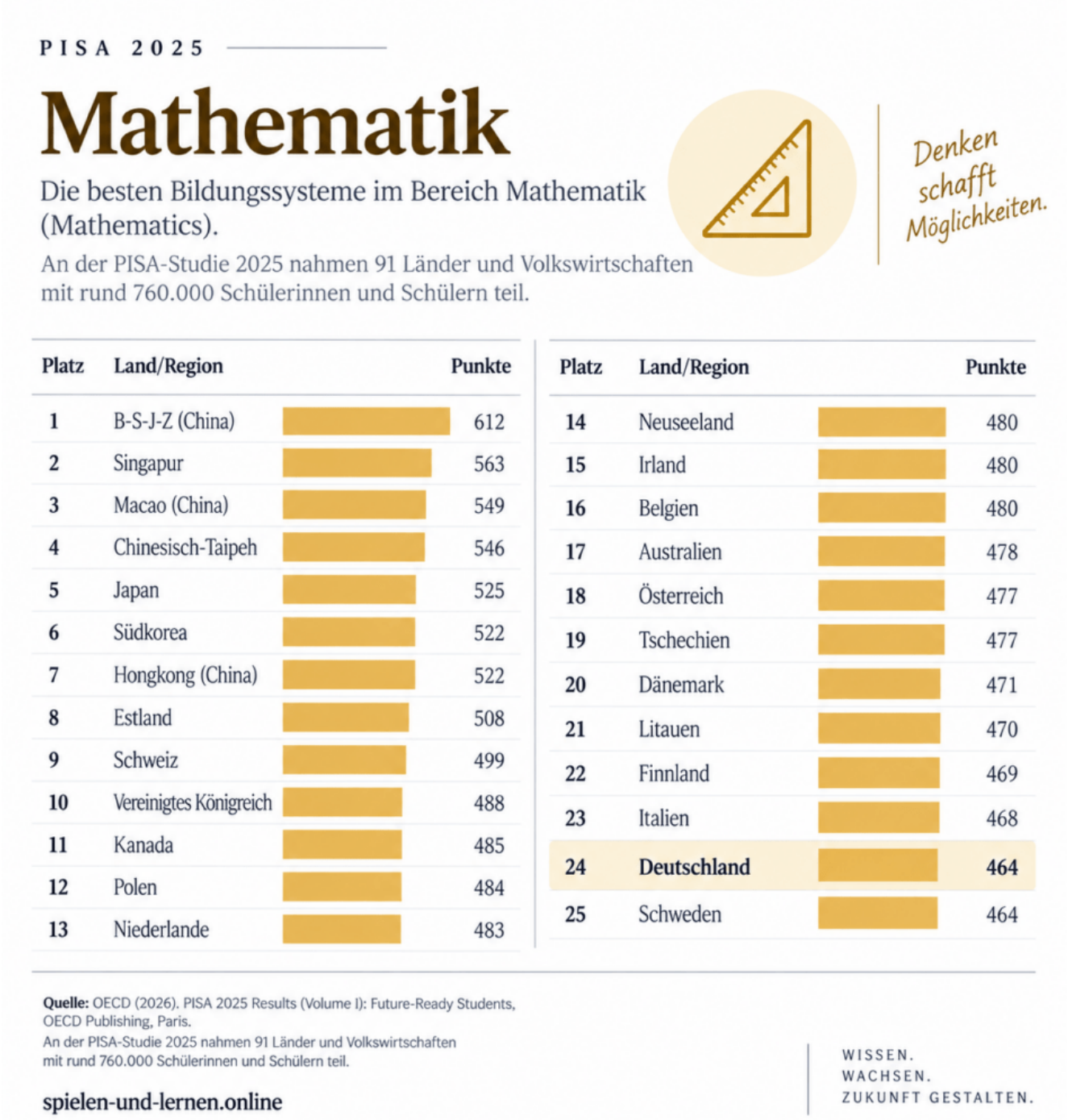
Bildungsgerechtigkeit bedeutet dabei nicht, allen Kindern exakt dasselbe zu geben. Das eine Kind kommt mit einem großen Wortschatz in die Schule, ein anderes mit einem kleinen. Eines ist mit Büchern aufgewachsen, ein anderes kaum. Manche Eltern können täglich bei Schulproblemen helfen oder Nachhilfe

finanzieren, andere nicht. Wer unter solchen Voraussetzungen allen Kindern lediglich dasselbe Unterrichtsangebot macht, behandelt sie zwar formal gleich – schafft aber noch keine gleichen Bildungschancen. Und wer die Lebenschancen von sozial benachteiligten Kindern verbessern will, muss dafür sorgen, dass deren Familien gute Lebensbedingungen haben.

Beziehungen, Selbstwirksamkeit und Leistung gehören zusammen

Dass solche Faktoren keine pädagogischen Nebensächlichkeiten sind, zeigt die Forschung. Debora Roorda und ihre Kollegen werteten in einer großen Metaanalyse 189 Studien mit insgesamt 249.198 Kindern und Jugendlichen vom Vorschulalter bis zur weiterführenden Schule aus. Positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden standen sowohl mit stärkerem schulischem Engagement als auch mit besseren Leistungen in Zusammenhang. Die Analyse zeigt zudem, dass ein Teil des Zusammenhangs zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Leistung über das Engagement der Schülerinnen und Schüler vermittelt wird (Erasmus Universität).

Das bedeutet nicht, dass eine freundliche Lehrkraft automatisch gute Noten erzeugt. Es widerlegt aber die Vorstellung, Beziehung, Zugehörigkeit und Wohlbefinden seien etwas, um das man sich kümmern könne, nachdem der „eigentliche“ Unterricht erledigt ist. Selbst PISA erfasst diese Dimension mittlerweile ausdrücklich. 76 Prozent der Jugendlichen in den OECD-Ländern berichten, sich ihrer Schule zugehörig zu fühlen. Die OECD stellt fest, dass Zugehörigkeit mit Lernergebnissen zusammenhängt und dass starke Beziehungen zu Familien und Lehrkräften Engagement und Leistung unterstützen (OECD).



Damit löst sich ein in Deutschland erstaunlich hartnäckiger Gegensatz auf: **Kindorientierung oder Leistung**. Gute Beziehungen ersetzen weder Mathematikunterricht noch Leseübung. Sie schaffen aber Bedingungen, unter denen ein Kind Anforderungen annehmen, Fehler aushalten, Hilfe suchen und sich weiter anstrengen kann. Ein Bildungssystem, das vom Kind ausgeht, muss deshalb anspruchsvoll sein. Kinder brauchen Wissen, Übung, Wiederholung, klare Erwartungen und Rückmeldung. Sie brauchen aber ebenso Sicherheit, Zugehörigkeit und die Erfahrung, dass Anstrengung zu

Fortschritt führen kann.

Was uns Japan, Korea und Estland tatsächlich sagen

Der internationale Vergleich ist vor allem deshalb interessant, weil er die einfachen Erklärungen widerlegt. Japan und Südkorea gehören auch 2025 zur internationalen Spitzengruppe. In beiden Ländern besitzen Leistung, Übung und Prüfungen einen hohen Stellenwert. Daraus lässt sich allerdings nicht ableiten, Deutschland müsse japanischen oder koreanischen Prüfungsdruck übernehmen. Noch weniger belegt PISA, dass dort bessere Ergebnisse deshalb entstehen, weil Schülerinnen und Schüler speziell auf PISA vorbereitet würden. PISA misst zunächst das Ergebnis eines Bildungssystems, nicht die Ursache seines Erfolgs.

Was Japan und Korea allerdings in Erinnerung rufen, ist etwas Pädagogisches: **Lernen braucht Anstrengung.** Kinder müssen üben, sich konzentrieren, Fehler korrigieren, Schwierigkeiten aushalten und eine Aufgabe weiterverfolgen können, obwohl die Lösung nicht sofort gelingt. Wer Kindorientierung so versteht, dass Kindern Anstrengung möglichst erspart werden müsse, tut ihnen keinen Gefallen. Die entscheidende Frage lautet vielmehr, ob Anforderungen erreichbar sind, ob Kinder Unterstützung erhalten und ob sie erleben können, dass sich ihre Anstrengung lohnt.

Estland zeigt zugleich, dass Spitzenleistungen auch unter anderen Bedingungen möglich sind. Aus PISA 2022 wissen wir etwa, dass 96 Prozent der estnischen 15-Jährigen mindestens ein Jahr vorschulische Bildung besucht hatten und nur vier Prozent seit Beginn der Grundschule eine Klasse wiederholt hatten. Zugleich besitzen Schulen und Lehrkräfte erhebliche professionelle Entscheidungsspielräume: 94 Prozent der Jugendlichen besuchten Schulen, deren Leitung hauptsächlich für die Einstellung der Lehrkräfte verantwortlich war; bei 97

Prozent lag die Auswahl der Lernmaterialien wesentlich bei den Lehrkräften. Die OECD weist darauf hin, dass viele leistungsstarke Systeme ihren Schulen und Pädagogen solche Verantwortlichkeiten übertragen (OECD zu Estland).

Das beweist nicht, dass Autonomie Estlands PISA-Erfolg verursacht. Es zeigt aber, dass **klare Bildungsziele und pädagogischer Handlungsspielraum keine Gegensätze sind**. Ein Staat kann festlegen, welche grundlegenden Kompetenzen jedes Kind erwerben soll, ohne vorzuschreiben, dass jedes Kind auf exakt demselben Weg und im selben Tempo dorthin gelangen muss.

Irland denkt Bildung vom Anfang her

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang Irland. Die nationale „Literacy, Numeracy and Digital Literacy Strategy 2024–2033“ trägt den programmatischen Untertitel **„Every Learner from Birth to Young Adulthood“**. Sie reicht ausdrücklich von frühkindlicher Bildung und Betreuung bis zur weiterführenden Schule und verbindet Literacy, Numeracy und digitale Kompetenz. Zu ihren fünf Säulen gehören die Einbeziehung von Eltern und Gemeinschaften, die professionelle Entwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen, pädagogische Führung, Curriculum und Unterricht sowie die Unterstützung unterschiedlicher Lernender bei der Entfaltung ihres Potenzials.

Das ist für Deutschland interessanter als die Frage, ob irische Schülerinnen und Schüler Beispielaufgaben aus PISA kennen. Natürlich informiert Irland Schulen und Teilnehmende über die Untersuchung und stellt Übungsbeispiele zur Verfügung. Daraus lässt sich aber nicht seriös erklären, warum das Land beim Lesen stark abschneidet. Testvorbereitung und Lernvorbereitung sind zwei verschiedene Dinge. Entscheidend ist der langfristige Ansatz: Sprach-, Lese-, mathematische und digitale Kompetenz werden als Entwicklungsaufgabe von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter verstanden.

Genau darin steckt eine Lehre für Deutschland: **Frühe Bildung darf nicht als Vorstufe der „eigentlichen“ Bildung betrachtet werden.** Sie ist ihr Fundament.

Auch die Schweiz widerlegt eine bequeme Erklärung

Ebenso wenig taugt der Föderalismus allein als Erklärung für Deutschlands Schwierigkeiten. Auch die Schweiz besitzt ein stark föderales Bildungssystem. Trotzdem liegen ihre 15-Jährigen 2025 in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften deutlich über dem OECD-Durchschnitt; in den Naturwissenschaften erreicht die Schweiz beispielsweise 501 Punkte gegenüber 486 in Deutschland. Gleichzeitig weist die Schweizer Regierung darauf hin, dass das Erreichen der Mindestkompetenzen insbesondere für sozial benachteiligte Jugendliche weiterhin eine Herausforderung darstellt.

Der deutsche Bildungsföderalismus kann Reformen erschweren, unterschiedliche Standards produzieren und Verantwortlichkeiten verwischen. Aber der internationale Vergleich zeigt: **Föderalismus führt nicht zwangsläufig zu schlechten Ergebnissen.** Ebenso wenig gibt es eine einzelne Schulstruktur, eine Unterrichtsmethode oder ein Organisationsmodell, das die PISA-Spitze erklärt. Die erfolgreichen Systeme sind dafür viel zu verschieden.

Gerade deshalb ist die Suche nach der einen großen Strukturreform wenig überzeugend. Interessanter sind die Bedingungen, unter denen Kinder in sehr unterschiedlichen Systemen erfolgreich lernen.

Der Digitalisierungsmythos hält

PISA nicht stand

Noch deutlicher lässt sich eine andere verbreitete Behauptung zurückweisen: Andere Länder seien Deutschland vor allem deshalb überlegen, weil sie die schulische Digitalisierung konsequenter vorangetrieben hätten.

PISA 2025 liefert dafür keinen Beleg. Im Gegenteil, die OECD zeichnet ein ausgesprochen differenziertes Bild. 46 Prozent der Jugendlichen in den OECD-Staaten nutzen mindestens wöchentlich KI-Chatbots zum Lernen. Gleichzeitig berichten 28 Prozent, dass Mitschülerinnen und Mitschüler in den meisten oder allen Naturwissenschaftsstunden durch digitale Geräte abgelenkt werden (OECD).

Besonders aufschlussreich sind die Ergebnisse zur KI. Schülerinnen und Schüler, die KI für konkrete schulische Aufgaben wie Zusammenfassungen, Textentwürfe oder Recherche einsetzen, erzielen in Naturwissenschaften im Durchschnitt rund 20 Punkte weniger als Jugendliche, die dafür keine KI verwenden. Die OECD warnt ausdrücklich vor einer simplen kausalen Interpretation. Zugleich schneiden regelmäßige allgemeine KI-Nutzer, die in der Schule Gelegenheit erhalten, KI-Kompetenz zu erwerben, tendenziell etwas besser ab (OECD).

Das ist kein Argument gegen Digitalisierung. Es ist ein Argument gegen **Digitalisierung als Selbstzweck**.

Bemerkenswert ist, dass Jugendliche selbst zu einer sehr ähnlichen Einschätzung kommen. Im Beteiligungsverfahren der Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt“ diskutierten 12- bis 18-Jährige in sieben Workshops ihre digitale Lebenswelt und formulierten 70 Forderungen. Sie wollen nicht weniger Digitalisierung, sondern mehr Kompetenz, Schutz und Selbstbestimmung. Bundesministerin Prien fasst ihre Haltung so zusammen: Kinder und Jugendliche wollten „geschützt werden, aber ebenso selbstständig sein, mitreden und digitale Angebote sicher und eigenverantwortlich nutzen können“

(BMBFSFJ).

Für den Einsatz von KI in der Schule formulieren die Jugendlichen selbst einen bemerkenswert vernünftigen Maßstab: KI soll Lernen unterstützen, aber das eigene Denken nicht ersetzen. Genau darum sollte es gehen. Ein Computer ist hervorragend geeignet, um zu programmieren, Daten auszuwerten oder Modelle zu simulieren. Digitale Medien ermöglichen Zugang zu Informationen und neue Formen der Zusammenarbeit. Aber ein Bildschirm wird nicht dadurch pädagogisch wertvoll, dass er eingeschaltet ist.

Die richtige Frage lautet deshalb nicht: **Wie digital ist unsere Schule?** Sondern: **Welches Werkzeug hilft diesem Kind bei diesem Lernziel tatsächlich weiter?**

Viele richtige Forderungen – aber noch kein Gesamtbild

Betrachtet man die Reaktionen auf PISA zusammen, fällt auf, dass die verschiedenen Institutionen keineswegs völlig unterschiedliche Probleme beschreiben. Bund und Länder wollen Basiskompetenzen und frühe Förderung stärken. Die GEW verweist auf Personal, Arbeitsbedingungen, Inklusion und die Grenzen einer rein datengestützten Steuerung. Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert Bildungsgerechtigkeit, Beteiligung und Selbstwirksamkeit. Aus der Buchbranche kommt seit Jahren die Warnung vor schwindender Lesekompetenz. Jugendliche selbst verlangen Schutz, Befähigung und Teilhabe in der digitalen Welt. Die Forschung wiederum zeigt die Bedeutung von Beziehungen, Engagement, Wissen, Übung, Selbstregulation und passenden Lernbedingungen.

Man muss deshalb keine dieser Positionen vollständig übernehmen. Eine Gewerkschaft betrachtet Schule zwangsläufig auch aus der Perspektive ihrer Beschäftigten. Ein Branchenverband des Buchhandels und der Verlage besitzt keine

besondere wissenschaftliche Kompetenz für Lesedidaktik. Ein Kinderrechtsverband setzt andere Schwerpunkte als die empirische Unterrichtsforschung. Das ist legitim. Problematisch wird es erst, wenn eine Teilperspektive zur Gesamterklärung erklärt wird.

Zusammengenommen ergibt sich nämlich ein bemerkenswert konsistentes Bild: **Kinder brauchen gute Beziehungen und anspruchsvollen Unterricht. Sie brauchen gemeinsame Bildungsziele und individuelle Unterstützung. Sie brauchen Wissen und Selbstständigkeit, Anleitung und zunehmend eigene Verantwortung. Sie brauchen digitale Kompetenz und zugleich die Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit zu steuern. Und Kinder mit schlechteren Ausgangsbedingungen benötigen mehr Unterstützung als jene, denen Familie und Umfeld bereits viele Bildungsressourcen bereitstellen.**

Auch die OECD kommt am Ende ihres aktuellen Berichts zu einem ganzheitlicheren Bildungsverständnis. Gute akademische Leistungen allein reichten für die Zukunft nicht aus; junge Menschen benötigten Motivation, Selbststeuerung und Lernstrategien. Schülerinnen und Schüler seien erfolgreicher, wenn sie sich ihrer Schule zugehörig fühlten und in sicheren, unterstützenden und gut ausgestatteten Lernumgebungen lernten (OECD).

Die Ziele können gemeinsam sein – die Wege müssen es nicht

Daraus folgt allerdings gerade nicht, dass jedes Kind nur noch lernen sollte, was es selbst möchte. Eine Bildungspolitik vom Kind aus ist kein pädagogisches Wohlfühlprogramm. Eine Gesellschaft darf und muss definieren, was junge Menschen können sollten. Kinder müssen lesen, schreiben und rechnen lernen, naturwissenschaftliche Zusammenhänge verstehen, Wissen erwerben, kritisch urteilen und zunehmend selbstständig handeln können.

Aber wenn ein Kind ein Bildungsziel nicht erreicht, reicht es nicht, das Defizit festzustellen. Ein schlechter Leser braucht nicht automatisch einfach „mehr Lesen“. Ein Kind mit mathematischen Schwierigkeiten braucht nicht zwangsläufig nur mehr Mathematikstunden. Förderung beginnt mit der Frage nach der Ursache.

Vier Kinder können dieselbe falsche Antwort geben und dennoch vier verschiedene Hilfen benötigen.

Das ist der entscheidende Unterschied zwischen Gleichbehandlung und Bildungsgerechtigkeit.

Die Ziele können gemeinsam sein. Die Wege dorthin müssen es nicht sein.

Zehn Anforderungen an eine Bildungspolitik vom Kind aus

Aus PISA, internationalem Vergleich und Forschung lässt sich kein fertiges ideales Schulsystem ableiten. Wohl aber lassen sich Kriterien formulieren, an denen sich Reformen messen lassen sollten.

1. **Entwicklung von Anfang an denken.** Bildungspolitik darf nicht erst mit der Einschulung beginnen. Sprache, Motorik, Selbstregulation, Neugier, soziale Fähigkeiten und grundlegende Vorstellungen von Zahlen und Welt entwickeln sich lange vorher. Frühkindliche Bildung und Schule müssen als aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen verstanden werden.
2. **Verbindliche Bildungsziele sichern.** Kindorientierung bedeutet keine Beliebigkeit. Jedes Kind hat ein Recht darauf, lesen, schreiben und rechnen zu lernen, Wissen zu erwerben, kritisch denken und zunehmend selbstständig handeln zu können. Ein Bildungssystem muss dafür hohe, aber erreichbare Erwartungen formulieren.

3. **Ungleiches ungleich behandeln.** Wer mit unterschiedlichen Voraussetzungen startet, benötigt unterschiedliche Unterstützung. Schulen und Kitas in schwierigen sozialen Lagen brauchen deshalb mehr qualifiziertes Personal, Zeit und Ressourcen – nicht erst dann, wenn Defizite statistisch nachgewiesen sind.
4. **Diagnostizieren, um zu handeln.** Tests und Lernstandserhebungen sind dann sinnvoll, wenn sie pädagogische Konsequenzen ermöglichen. Ein Bildungssystem, das Defizite immer genauer vermisst, ohne anschließend gezielt helfen zu können, produziert Daten statt Bildung.
5. **Beziehung und Leistung zusammendenken.** Kinder lernen besser, wenn sie sich sicher und zugehörig fühlen und Erwachsene erleben, die ihnen etwas zutrauen. Gute Beziehungen ersetzen keine fachliche Qualität. Sie gehören zu ihren Voraussetzungen.
6. **Übung und Anstrengung wieder ernst nehmen.** Lernen braucht Wiederholung, Konzentration, Ausdauer und die Erfahrung, Schwierigkeiten überwinden zu können. Kindorientierung heißt nicht, Anstrengung zu vermeiden, sondern Herausforderungen so zu gestalten, dass Kinder an ihnen wachsen können.
7. **Selbstständigkeit systematisch entwickeln.** Selbstständiges Lernen bedeutet nicht, Kinder allein zu lassen. Erwachsene müssen zunächst erklären, vormachen, strukturieren und Rückmeldung geben. Mit wachsender Kompetenz kann diese Unterstützung zurückgenommen und Verantwortung übertragen werden.
8. **Pädagoginnen und Pädagogen professionelle Freiheit geben.** Wer unterschiedliche Kinder individuell fördern soll, benötigt Handlungsspielraum. Verbindliche Ziele und Qualitätsstandards sind notwendig; eine bis ins Detail vorgeschriebene Pädagogik widerspricht jedoch der Aufgabe, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu reagieren.
9. **Digitalisierung am Lernen messen.** Ein Tablet, eine

Lernplattform oder KI ist kein Bildungsziel. Digitale Werkzeuge gehören dorthin, wo sie einen nachweisbaren pädagogischen Nutzen haben. Wo sie Aufmerksamkeit, Übung, Beziehung oder eigenes Denken verdrängen, müssen sie begrenzt werden. Zugleich müssen Kinder lernen, Algorithmen, KI, Quellen und digitale Manipulation kritisch zu beurteilen.

10. **Jede Reform an ihrer Wirkung auf Kinder prüfen.** Nicht die Zahl neuer Programme, Geräte, Tests oder Fördermillionen entscheidet über den Erfolg einer Bildungspolitik. Die entscheidende Frage lautet: Können Kinder dadurch besser lernen, ihre Fähigkeiten entwickeln, zunehmend Verantwortung übernehmen und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ihre Potenziale entfalten?

Nach 25 Jahren PISA brauchen wir keine neue Patentlösung

PISA 2025 liefert dafür vielleicht sogar einen unerwarteten Hinweis. Die OECD schreibt in ihrer Schlussfolgerung, dass die Vorbereitung junger Menschen auf eine sich schnell verändernde Welt mehr erfordere als hohe fachliche Kompetenz. Motivation, Eigenständigkeit und Lernstrategien seien ebenso wichtig. Leistung und Engagement verstärkten sich gegenseitig; Zugehörigkeit, unterstützende Lernumgebungen und starke Beziehungen zu Familien und Lehrkräften spielten eine wesentliche Rolle. Die OECD spricht ausdrücklich von einem **„holistic approach to learning“**, einem ganzheitlichen Ansatz des Lernens.

Damit führt ausgerechnet die größte internationale Schulleistungsstudie zu einem Punkt, der in der deutschen Reaktion auf ihre Ranglisten regelmäßig zu kurz kommt: **Ein Kind ist mehr als die Summe seiner Testergebnisse.**

Nach 25 Jahren PISA wissen wir ziemlich genau, wo die Probleme liegen. Wir wissen, dass zu viele Jugendliche nicht ausreichend lesen, rechnen und naturwissenschaftlich denken können. Wir wissen, dass soziale Herkunft in Deutschland in erschreckendem Maß über Bildungschancen entscheidet. Wir wissen, dass Förderung früh beginnen muss. Wir wissen, dass Wissen, Übung und Anstrengung wichtig sind – ebenso wie Beziehungen, Motivation, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit. Und wir wissen inzwischen auch, dass digitale Geräte schlechten Unterricht nicht automatisch besser machen und KI eigenes Denken unterstützen, aber nicht ersetzen sollte.

Was uns fehlt, ist weniger eine weitere Patentlösung als eine gemeinsame Perspektive, nach der wir die vielen Einzelmaßnahmen beurteilen.

Die entscheidende Frage sollte deshalb bei jeder Bildungsreform lauten:

Was braucht dieses Kind jetzt, damit es den nächsten Schritt seiner Entwicklung gehen kann?

Deutschland muss nicht besser darin werden, Kinder auf PISA vorzubereiten. Es muss besser darin werden, Kinder auf ihr Leben vorzubereiten. Dazu gehören Lesen, Schreiben, Mathematik, Naturwissenschaften und Wissen ebenso wie Ausdauer, Urteilsfähigkeit, Selbstständigkeit, soziale Kompetenz und die Fähigkeit, sich in einer digitalen Welt zurechtzufinden.

Wenn ein Bildungssystem diese Voraussetzungen schafft, dürften am Ende auch die PISA-Ergebnisse besser werden.

Aber dann wären bessere PISA-Werte nicht mehr das Ziel. Sie wären eine Folge guter Bildung.

Quellen und weiterführende Literatur

OECD: *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students,*

Paris 2026.

Bildungsministerkonferenz/BMBFSFJ: *PISA 2025 zeigt deutlich: Basiskompetenzen stärken, Bildungschancen verbessern*, 8. September 2026.

GEW: *„Das gesamte Schulwesen gehört auf den Prüfstand“*, Stellungnahme vom 8. September 2026.

Deutsches Kinderhilfswerk: *PISA-Studie: Stärkerer Fokus auf Bildungsgerechtigkeit in Deutschland*, 8. September 2026.

BMBFSFJ: *Schützen, befähigen, beteiligen: Was Kinder und Jugendliche von der digitalen Welt erwarten*, 7. September 2026.

https://pure.eur.nl/en/publications/affective-teacher-student-relationships-and-students-engagement-a/Roorda, D. L. et al.: *Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement*, School Psychology Review 46 (3), 2017, S. 239–261.

Department of Education and Youth, Ireland: *Literacy, Numeracy and Digital Literacy Strategy 2024–2033: Every Learner from Birth to Young Adulthood.*

OECD: *PISA 2022 Results – Country Note Estonia.*

Schweizerische Eidgenossenschaft/EDK: *PISA 2025 – Ergebnisse für die Schweiz*, 8. September 2026.

spielen und lernen: Verstehen, was Kinder wirklich brauchen

Hat Ihnen dieser Artikel neue Erkenntnisse oder praktische Anregungen gegeben? Dann abonnieren Sie unseren kostenlosen Newsletter. Alle 14 Tage erhalten Sie aktuelle Erkenntnisse aus Pädagogik und Bildungsforschung, fundierte Beiträge und

konkrete Impulse für die Praxis direkt in Ihr E-Mail-Postfach. Da wir hierzulande noch nicht von Luft und unserer Liebe zu unserer Aufgabe existieren können, gibt es ab und zu auch mal eine Anzeige. Aber als unabhängiges Medium erhalten wir keine weitere Unterstützung und nur so können wir die Beiträge für Sie kostenfrei anbieten.

Jetzt kostenlos anmelden und keine wichtigen Beiträge mehr verpassen.