

## Themenforum: Vergleichsstudien

### Pisa-Bundesländervergleich

Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)<sup>1</sup>

Die Amtschefscommission "Qualitätssicherung in Schulen" hat am Donnerstag in Berlin zum Vergleich von Schularten bei PISA folgenden Beschluss gefasst:

Die Kultusministerkonferenz setzt sich dafür ein, soviel Steuerungswissen wie möglich aus den PISA-Ergebnissen abzuleiten und dabei gleichzeitig eine verantwortungsvolle Darstellung von Vergleichen unter den Schularten der Länder im Interesse der Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern sicherzustellen.

Die Kultusministerkonferenz folgt daher der Empfehlung des PISA-Konsortiums, die Ergebnisse der Schularten der Länder auf der internationalen Metrik (500er Skala) darzustellen, und unterstreicht in Übereinstimmung mit dem PISA-Konsortium, dass ein Vergleich der Schularten über alle Länder hinweg allein für das *Gymnasium* möglich ist.

Das schließt die Vergleichbarkeit der Schularten einzelner Länder nicht aus. Der PISA-Beirat wird gebeten, sich im Rahmen seiner nächsten Sitzung mit den Möglichkeiten und Grenzen weiterer Vergleiche zwischen Schularten verschiedener Länder zu befassen und dazu einen abgestimmten Vorschlag zu formulieren.

Das PISA-Konsortium wird gebeten

- die internationale Metrik (500er Skala) für die Darstellung aller Schulartergebnisse aller Länder zu Grunde zu legen
- in der Darstellung dafür Sorge zu tragen, dass die Möglichkeiten und Grenzen einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Schularten über die Länder hinweg deutlich aufgezeigt werden
- für den Bericht zum PISA 2006-E Ländervergleich eine Konzeption vorzulegen, aus der hervorgeht, welche weiteren Vergleiche von Schulartergebnissen einzelner Länder berichtet werden können.

<sup>1</sup> KMK-Pressemitteilung (Bonn) v. 13.9.2005.

### Bildung im internationalen Vergleich

OECD-Veröffentlichung "Bildung auf einen Blick 2005"

BMBF und KMK<sup>2</sup>

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, EDELGARD BULMAHN, und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die Brandenburgische Wissenschafts-, Forschungs- und Kulturministerin Prof. Dr. JOHANNA WANKA, haben am Dienstag in Berlin die neue Ausgabe des OECD-Berichts "Bildung auf einen Blick" ("Education at a Glance") vorgestellt. In der Veröffentlichung werden die Bildungssysteme der OECD-Staaten sowie einer Reihe von weiteren Staaten anhand einer Vielzahl von Indikatoren dargestellt. Dabei werden Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und Bildungsinvestitionen sowie Erwerbstätigkeit und Erwerbseinkommen in Relation zur Bildungsqualifikation gesetzt. Die Analyse zeigt die Entwicklung der verschiedenen Systeme. Datenbasis sind die Jahre 2002 und 2003.

Darüber hinaus werden in der diesjährigen Ausgabe Ergebnisse zu *mathematischen* Kenntnissen und Problemlösungsfähigkeiten der Bildungsstudie PISA 2003 einbezogen.

#### Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamthaushalten leicht gestiegen

Investitionen in die Bildung sind Investitionen in die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Insgesamt stieg der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben in Deutschland seit 1995 leicht um 0,1 Prozentpunkte auf 9,8 %. Im OECD-Mittel betrug der Anstieg allerdings einen vollen Prozentpunkt auf 11,9 % auf 12,9 %. Das Bild dürfte sich in den kommenden Jahren zugunsten Deutschlands verändern: Denn künftig werden sich die Ausgaben des *Ganztagsschulprogramms* der Bundesregierung mit einem Gesamtvolumen von 4 Milliarden Euro für Investitionsmaßnahmen sowie die Programme der Länder zur Ausgestaltung des Ganztagsunterrichts und zur Qualitätsentwicklung in den Schulen positiv auswirken.

Hinzu kommt die von der Bundesregierung angeregte und im Juni 2005 zwischen Bund und Ländern vereinbarte *Exzellenzinitiative* zur Profilbildung der Universitäten mit einem Gesamtvolumen von 1,9 Mrd. Euro. Es ist davon auszugehen, dass sich damit auch der Anteil der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am BIP erhöhen wird. Dieser Anteil war im Jahr 2002 mit 5,3 % stabil und lag wie im Vorjahr unter dem OECD-Ländermittel von 5,8 %.

<sup>2</sup> Gemeinsame Presseerklärung von BMBF und KMK (Bonn) v. 13.9.2005

### Deutliche Unterschiede bei den Bildungsausgaben in den unterschiedlichen Bildungsbereichen

Die Bildungsausgaben je Schüler/Studierenden steigen vom Primarbereich bis zum Tertiärbereich an. Während die Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich I in Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen, bewegen sie sich im Sekundarbereich II darüber.

So werden in Deutschland im *Primarbereich* je Schüler 17 % des BIP pro Kopf (2002) aufgewendet und damit weniger als im internationalen Durchschnitt (20 %). Im *Sekundarbereich I* liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 21 % des BIP pro Kopf. Auch dieser Wert liegt unter dem OECD-Mittel, das 23 % beträgt. Im *Sekundarbereich II*, also der gymnasialen Oberstufe an allgemein bildenden Schulen, den beruflichen Gymnasien der Fachoberschulen sowie den Berufsfachschulen und der Ausbildung im Dualen System der beruflichen Bildung, liegt der Anteil der Ausgaben je Schüler/Auszubildenden am BIP pro Kopf in Deutschland bei 37 % (OECD-Mittel 28 %).

An den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen des Tertiärbereichs in Deutschland werden je Schüler und Studierende 41 % des BIP pro Kopf ausgegeben (OECD-Durchschnitt: 43 %). Hierbei bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich B (u. a. Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) mit 22 % und dem Tertiärbereich A (Universitäten und Fachhochschulen) mit 44 %. Deutschland liegt somit beim Tertiärbereich A um zwei Punkte über dem OECD-Mittel (42 %), während es im Tertiärbereich B deutlich darunter (29 %) liegt.

Ein deutlich anderes Bild ergibt sich für den Tertiärbereich jedoch, wenn nur die lehrbezogenen Bildungsausgaben betrachtet werden, die Ausgaben für Forschung und Entwicklung also nicht mit einbezogen werden. Dann fallen die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf auf 25 % und liegen damit sowohl unter dem entsprechenden OECD-Mittel (34 %) als auch unter dem Anteil der Ausgaben pro Auszubildenden/Schüler des deutschen Sekundarbereichs II.

### Gute öffentliche Unterstützung für Schüler und Studierende

Leistungsfähige Bildungssysteme müssen für Menschen unabhängig von deren finanziellen Voraussetzungen offen stehen. Damit junge Menschen sich optimal entwickeln können, muss die Förderung frühzeitig beginnen. In Deutschland wurden im Jahr 2002 5 % der öffentlichen Bildungsausgaben zur Unterstützung von Lernenden in Bereichen unterhalb des Tertiärbereichs verwendet. Deutschland lag damit über dem OECD-Durchschnitt von 3,4 %.

Die finanziellen Hilfen in Deutschland steigen im Tertiärbereich (Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen) und liegen mit einem Gesamtanteil von 16,6 % geringfügig über dem OECD-Durchschnitt (16,5 %). In Deutschland werden diese Hilfen überwiegend als Zuschüsse gewährt.

Diese im internationalen Vergleich gute Position Deutschlands ist auch eine Folge der großen *BAföG-Reform* des Jahres 2001. Auch hier sind für die nächsten Jahre weitere positive Effekte zu erwarten, die erst in den zukünftigen Ausgaben von Bildung auf einen Blick abgebildet werden können. Zwischen 1998 und 2003 betrug der Zuwachs bei den Geförderten nahezu 50 %. Bund und Länder verdoppelten im selben Zeitraum die Ausgaben für die Ausbildungsförderung von 1,2 Milliarden Euro auf über 2 Milliarden Euro. 2004 stiegen die BAföG-Leistungen weiter um 4,3 %. Der Anteil der Vollgeförderten - also derjenigen, die den Förderhöchstsatz erhalten - ist auf nahezu die Hälfte aller Geförderten (48,7 %) gestiegen.

### Zahl der Studienanfänger und Hochschulabsolventen weiter gestiegen

Die BAföG-Reform ist ein wichtiger Baustein unter den Maßnahmen, die dazu geführt haben, dass die Zahl der Studienanfänger in den vergangenen Jahren in Deutschland deutlich größer geworden ist. Während im Jahr 1998 die Studienanfängerquote in Deutschland bei lediglich 28 % lag, nahmen im Jahr 2003 in Deutschland schon 36 % eines Altersjahrgangs ein Studium auf. Dieser Wert lag zwar immer noch unter dem Durchschnitt aller OECD-Staaten (53 %). Der positive Trend setzt sich aber weiter fort. So betrug die Studienanfängerquote in Deutschland im Jahr 2004 bereits 38 %.

Erfreulich ist die Entwicklung der *Abschlussquote* an Fachhochschulen und Universitäten. Sie ist von 16 % eines Altersjahrgangs im Jahr 1998 auf 19,5 % im Jahr 2003 gestiegen. Der Durchschnitt der OECD-Staaten betrug 32,2 %. Zwar liegt Deutschland damit immer noch auf einem *hinteren* Platz. Die steigenden Studienanfängerzahlen werden sich in den nächsten Jahren positiv bei den Absolventenzahlen niederschlagen. Sie werden insbesondere auch durch die vermehrte Wahl von *Bachelor- und Masterstudiengängen*, deren stärkere Strukturierung einen früheren berufsqualifizierenden Abschluss erlaubt, ansteigen. Im Jahr 2003 nahmen bereits 34 000 Personen und damit 9 % der Studienanfänger einen Bachelor- oder Masterstudiengang auf.

### Deutsche Hochschulen attraktiv für ausländische Studierende

Der steigende Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften wird in den nächsten Jahren den internationalen Wettbewerb um die besten Studierenden verschärfen. Deutschland hat sich dafür gut positioniert. So wählen bereits 11 % aller Studierenden in der OECD, die nicht in dem Land ihrer Nationalität studieren, ihren Studienplatz in Deutschland. Damit liegt Deutschland an dritter Stelle der beliebtesten Gastländer hinter den Vereinigten Staaten (28 %) und dem Vereinigten Königreich (12 %). Die konzertierte Aktion "Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland" und das DAAD-Projekt "Initiative GATE (Guide for Academic Training and Education)" haben wesentlich dazu beigetragen. Deutsche Hochschulen gehören zu den klaren Gewinnern des internationalen Austauschs von Studierenden. Inzwischen ist mehr als jeder zehnte Studierende in Deutschland ein Ausländer. Ihr Anteil stieg von 1998 bis 2003 um ein Drittel von 8,2 % auf 10,7 %. Zum Vergleich: In den Vereinigten Staaten liegt der An-

teil bei 3,5 % (nach 3,2 % im Jahr 1998) und im Ländermittel der OECD-Staaten beträgt der Anteil 6,4 % (5,8 % im Jahr 1998); er ist damit sowohl in den Vereinigten Staaten als auch im Ländermittel weniger stark gewachsen als in Deutschland.

#### Schulstudie PISA 2003: Deutschland holt auf

Bildung auf einen Blick 2005 greift auch Schwerpunkte der Schulleistungsstudie PISA 2003 auf. In den Bereichen *Mathematik und Naturwissenschaften* wurden Verbesserungen erreicht. Sie sind eine Bestätigung der Arbeit der deutschen Schulen in den vergangenen Jahren. So zeigen die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler gute Fähigkeiten, Probleme zu lösen, eine entscheidende Grundlage für das Lernen und die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft. Deutschland erreicht hier einen Platz im oberen Mittelfeld.

Im Bereich der *Mathematik* erreicht Deutschland nach dem schlechten Abschneiden bei PISA 2000 inzwischen einen Platz im Mittelfeld bei PISA 2003. Im Untersuchungsbe- reich "Quantitatives Denken" liegt das Durchschnittsergebnis der Schüler in Deutschland sogar *über* dem OECD-Durchschnitt.

Die Reformbemühungen im deutschen Bildungssystem wirken. Zur Stärkung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz wird das von Bund und Ländern gemeinsam entwickelte SINUS-Programm in den Schulen weiter ausgebaut. Einen entscheidenden Beitrag leisten die von den Ländern beschlossenen sieben Handlungsfelder zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens, insbesondere die bundesweiten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Zur Weiterentwicklung, Normierung und Prüfung der Standards haben die Länder das *Institut zur Qualitätssicherung* im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet.

Unbefriedigend bleibt, dass der *sozio-ökonomische Hintergrund* der Schüler in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten einen nach wie vor stärkeren Einfluss auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen hat. Für Deutschland bleibt die Verbesserung der Leistungsergebnisse - auch durch die Entkopplung von sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz - die große Herausforderung in der Bildungspolitik. Die Kultusministerkonferenz hat hierzu entscheidende Reformschritte eingeleitet. Diese zielen vor allem auf die frühe, differenzierte und individuelle Förderung vor und während der Schulzeit, insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Familien. Hierzu tragen das Ganztagschulprogramm der Bundesregierung und die Ganztagschulangebote der Länder entscheidend bei. Allein im Jahr 2004 stieg die Anzahl der Ganztags- schüler um 12 %.

Hinweis: a) Eine Zusammenfassung (EAG\_lang\_Endfassung.pdf) der wesentlichen Aussagen der Studie findet man auf der Homepage des BMBF: [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)  
b) "Bildung auf einen Blick" kann zum Preis von 58 € erworben werden bei: SFG Servicecenter Fachverlage, Holzwiesenstr. 2, 72127 Kusterdingen; Tel: 07071 9353-69, Fax: 07071 9353-93, Email: [bestellungen@elsevier.de](mailto:bestellungen@elsevier.de)

## Zentrale Erkenntnisse aus dem Ländervergleich: Fortschritte und Herausforderungen

### Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA (PISA 2003-E)<sup>3</sup>

Der jetzt vorgelegte ausführliche Bericht zum zweiten Ländervergleich PISA 2003-E gibt einen umfassenden Überblick zum Leistungsstand der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Die Ergebnisse in den vier Kompetenzbereichen, die bereits im Juli 2005 vorgestellt wurden, werden ergänzt um Hintergrunddaten zu Schülermerkmalen, zur sozialen Herkunft, zur Nutzung des Computers in der Schule, zu wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebensverhältnissen sowie regionalen Unterschieden. Die Ergebnisse für die einzelnen Länder und ihre Schularten werden zum ersten Mal auf Grundlage der internationalen Metrik (500er Skala) vorgestellt, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb der Länder und im internationalen Maßstab zu verbessern. Dabei ist ein systematischer Vergleich der Schularten über alle Länder hinweg nur für das Gymnasium möglich. Aufgrund der Besonderheiten der Schulorganisation und der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung in den Ländern muss bei den anderen Schularten jedes Land für sich betrachtet werden.

#### Ergebnisse im Einzelnen

Wie schon die Ergebnisse des Vorberichts vom Juli 2005 deutlich gemacht haben, konnten die Schülerinnen und Schüler in vielen Bereichen bemerkenswerte Fortschritte erzielen. Ordnet man die Länder der Bundesrepublik Deutschland in den internationalen Bezugsrahmen ein, ergibt sich ein differenzierteres Bild, das neben positiven Entwicklungen auch eine Reihe von Problemen und Herausforderungen verdeutlicht:

#### I. Positive Entwicklungen:

1. Viele Länder erzielen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt bei PISA 2003 bessere Ergebnisse als bei PISA 2000, darunter auch die Länder, die beim ersten Ländervergleich relativ schlecht abgeschnitten hatten. Nur noch wenige Länder liegen in mehreren Kompetenzbereichen unter dem OECD-Durchschnitt; sieben Länder liegen in allen Kompetenzbereichen im OECD-Durchschnitt oder darüber. Im mathematischen Bereich sind sogar 12 Länder im internationalen Durchschnittsbereich oder darüber. Drei Länder liegen in allen Kompetenzbereichen über dem OECD-Mittelwert, wobei einem Land der Anschluss an die internationale Spitzengruppe gelungen ist. Innerhalb der drei genann-

<sup>3</sup> KMK-Pressemitteilung (Bonn) v. 3.11.2005. Hinweis: Eine Zusammenfassung (43 S.) der Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs PISA 2003 zum Herunterladen findet man unter <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>

ten Gruppen - im, über oder unter dem OECD-Durchschnitt - sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern größtenteils nicht signifikant.

2. Die Leistungszuwächse sind in jenen Kompetenzbereichen am größten, in denen das Lernen in der Schule besonders bedeutsam ist. Während die Lesekompetenz im Zusammenspiel von Elternhaus, Nachbarschaft und Schule erworben wird, ist für die Vermittlung von systematischem mathematischen und naturwissenschaftlichen Wissen die Schule entscheidend. Die Leistungsverbesserungen in den Bereichen *Mathematik und Naturwissenschaften* deuten darauf hin, dass die nach der Veröffentlichung der unbefriedigenden TIMSS-Ergebnisse ab dem Jahr 1997 eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts zu ersten Erfolgen geführt haben. Die Kultusministerkonferenz sieht sich damit in ihrer Auffassung bestätigt, dass der Weiterentwicklung des Unterrichts eine zentrale Bedeutung für die Verbesserung von Schülerleistungen zukommt. Hier ist ein Potential für weitere Verbesserungen vorhanden, die allerdings Zeit benötigen.

3. Besonders erfreulich sind die Länderergebnisse zur erstmals erhobenen Problemlösekompetenz, die für fast alle Länder im oder über dem internationalen Durchschnitt liegen. Differenzierte Analysen weisen darauf hin, dass die im Problemlösen erkennbaren kognitiven Fähigkeiten in einigen Ländern und Schularten angemessen umgesetzt werden, in anderen jedoch nicht. Die im Bereich Problemlösen festgestellte Leistungshöhe kann als realistischer Bezugspunkt für die Kompetenzentwicklung im mathematischen Bereich gelten.

4. Erfreulicherweise haben auch die Länder, deren Ergebnisse bei PISA 2000 besonderen Anlass zur Sorge gaben, erkennbare Leistungsverbesserungen erreicht. Diese Entwicklung zeigt, dass Anstrengungen im Bildungssystem auch dann zum Erfolg führen, wenn sie unter schwierigen ökonomischen und sozialen Bedingungen erbracht werden müssen. Die adjustierten Leistungswerte belegen, dass die Länderergebnisse auch von der jeweiligen Sozial- und Bevölkerungsstruktur abhängen, die stützende oder erschwere Rahmenbedingungen darstellen. Das Gesamtbild der Länderprofile wird durch die Adjustierungen aber nicht maßgeblich beeinflusst. Die größeren Anteile für die Kompetenzentwicklung lassen sich auf den Einfluss von Unterricht, Schule und schulische Rahmenbedingungen zurückführen. Dies wird besonders deutlich bei den aktiven Schulen, die trotz ungünstiger Rahmenbedingungen vorhandene Handlungsspielräume aktiv für ihre Arbeit nutzen, z.B. bei Integrierten Gesamtschulen und auch bei Schulen in den neuen Ländern.

## II. Problembereiche:

1. Zwischen den Ländern bestehen erhebliche Unterschiede in der Kompetenzverteilung in allen untersuchten Inhaltsbereichen. Auch der Vergleich der Gymnasien zeigt deutliche Leistungsabstände zwischen den Ländern, vor allem in den unteren Kompetenzbe-

reichen (Mathematik). Die Abstände zwischen 2000 und 2003 haben sich nicht vergrößert.

2. In den drei Inhaltsbereichen ist die Leistungsspanne zwischen den Schülerinnen und Schülern nach wie vor sehr groß. Die Streuung in den Kompetenzwerten zeigt in allen Ländern einen zu hohen Anteil von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit Größenordnungen in den Ländern von ca. 12 bis 30 Prozent.

3. Die Leistungsergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen, dass relativ viele in ihren Leistungen auf den unteren Kompetenzstufen einzuordnen sind. Allerdings sind auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in den oberen Leistungsbe-  
reichen zu finden. Die detaillierten Analysen weisen auf die Bedeutung der frühzeitigen Aneignung der deutschen Sprache und ihres häufigen Gebrauchs im Alltag für den Schulerfolg hin.

4. PISA untersucht auch, zu welchem Anteil die Unterschiede in der mathematischen Kompetenz durch Unterschiede in der sozialen Herkunft aufgeklärt werden können. Der internationale Vergleich zeigt, dass für Deutschland eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und mathematischer Kompetenz besteht. Die anzustrebende Konstellation eines hohen Kompetenzniveaus bei gleichzeitig geringer Kopplung an die soziale Herkunft wird von drei Ländern erreicht. Für den ebenfalls bedeutsamen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung zeigt sich, dass insbesondere die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, in einem hohen Maße von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler abhängt. Dabei sind erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen. Insgesamt existiert in allen Ländern immer noch eine starke Kopplung zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft.

5. Bedenklich sind die nach wie vor sehr hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn. Für die 2003 getesteten Fünfzehnjährigen kann festgestellt werden, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler häufig in Wiederholungsschleifen geschickt beziehungsweise an andere Schularten verwiesen werden.

## Zentrale Herausforderungen

Der Bericht dokumentiert neben positiven Entwicklungen die unverändert bestehenden Herausforderungen:

1. Die vorgelegten Befunde zeigen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der Pflichtschulzeit in den untersuchten Kompetenzbereichen schwache Leistungen aufweisen, nach wie vor zu groß ist, obwohl sich in einigen Ländern erfreuliche Verbesserungen abzeichnen. Individuelle und frühzeitige Förderung, vor allem von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, bleibt die größte Herausforderung für die kommenden Jahre. Diese Förderung ist eine wichtige Investition in die Zukunft, da auf diese Weise auch erhebliche Folgewirkungen von gescheiterten Schullaufbahnen und Berufskarrieren vermieden werden können.

2. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bedürfen der gezielten und möglichst frühzeitigen Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache. Als besonders beunruhigend muss die Tatsache gelten, dass Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren wurden (erste Generation), über die niedrigsten durchschnittlichen Kompetenzen verfügen. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht, aber auch am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben.

3. Gemessen an internationalen Maßstäben ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung nach wie vor zu hoch. Diese enge Kopplung kann nur überwunden werden, wenn Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich erfolgreich gefördert werden.

4. Die Schaffung vergleichbarer Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler in allen Ländern erfordert gemeinsame Anstrengungen der Länder, dabei muss den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten und Problemlagen Rechnung getragen werden.

#### Konsequenzen

Die Kultusministerkonferenz wird ihre gemeinsamen Anstrengungen zur Verbesserung des deutschen Bildungswesens in den dafür beschlossenen sieben zentralen Handlungsfeldern konsequent fortsetzen. Nach Veröffentlichung des internationalen Berichts zu PISA 2003 im Dezember 2004 haben sich die Länder auf Schwerpunkte gemeinsamer Vorhaben geeinigt, deren Dringlichkeit durch die vorgelegten Ergebnisse bestätigt wird:

1. Verbesserung des Unterrichts zur gezielten Förderung in allen Kompetenzbereichen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Geometrie und Stochastik,
2. die frühzeitige gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen, die aus sozial schwierigerem Umfeld stammen oder einen Migrationshintergrund haben, und gezielte Ausgleichsmaßnahmen bei ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiographie,
3. Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Mit den bundesweit geltenden Bildungsstandards hat die Kultusministerkonferenz gemeinsame Vergleichsmaßstäbe geschaffen und gleichzeitig den Wettbewerb im Föderalismus gestärkt. Im Interesse einer Verbesserung des Unterrichts als Kern der schulischen Arbeit wird die Kultusministerkonferenz ihre Anstrengungen fortsetzen, die für alle Länder verbindlichen Bildungsstandards umzusetzen und regelmäßig zu überprüfen. Die dafür notwendigen Arbeiten zur Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards werden durch das von allen Ländern getragene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) mit großer Intensität durchgeführt.

Alle Länder werden darüber hinaus durch länderspezifische und in verstärktem Maße auch durch länderübergreifende Verfahren die Einhaltung der Bildungsstandards überprüfen und die Qualität schulischer Arbeit sichern, um ihren Beitrag zur Verbesserung des Bildungswesens zu leisten.

Die Kultusministerkonferenz wird weiter darauf hinarbeiten, die verschiedenen Verfahren zur Qualitätssicherung stärker als bisher aufeinander zu beziehen und die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Berichten zu erhöhen.

### Pisa-Vergleich: Entsetzen über das Berliner Resultat<sup>4</sup>

Für Bildungssenator KLAUS BÖGER ist das schlechte Abschneiden der Berliner Gymnasiasten im Pisa-Bundesländervergleich nicht verwunderlich. "Berlin hat im deutschlandweiten Vergleich unter den 15jährigen den höchsten Anteil an Gymnasiasten überhaupt, nämlich 34,5 Prozent", sagte der SPD-Politiker. In anderen Bundesländern gingen anteilig bis fast zu einem Drittel weniger Schüler eines Jahrgangs auf das Gymnasium. "Es ist also überhaupt kein Wunder, wenn schon durch die hohe Zahl von Gymnasiasten das Durchschnittsergebnis der Berliner Gymnasiasten schlechter wird."

Die Detailauswertung zeige auch, daß die Leistungen der besten Berliner Gymnasiasten und der besten Gymnasiasten anderer Bundesländer nicht weit auseinander liegen. Dennoch müsse Berlin die Leistungen seiner Schulen verbessern, räumte BÖGER ein. Mit neuen Lehrplänen, Standardsetzungen und Vergleichsarbeiten will er dieses Ziel erreichen: "Wir brauchen eine Kultur der Anstrengung für unsere Schüler und der fairen Betrachtung unserer Schulen."

Der Berliner Vorsitzende der Vereinigung der Oberstudiendirektoren, HARALD MIER, zeigte sich "schockiert" über die Ergebnisse. Natürlich gehe die Vielzahl von Gymnasiasten zu Lasten der Qualität. Berlin müsse unter anderem über verschärfte Aufnahmebedingungen für das Gymnasium nachdenken und das Primat des Elternwillens.

"Ein erschreckendes Ergebnis", kommentierte auch SIGLINDE SCHAUB. Die PDS-Schulexpertin sieht sich nicht nur in ihrem Ruf nach der Abschaffung des gegliederten Schulsystems bestätigt. "Wir brauchen auch eine andere Lernkultur." An Berliner Schulen müsse die Wissensvermittlung wieder mehr im Zentrum stehen, forderte die bildungspolitische Sprecherin der CDU, KATRIN SCHULTZE-BERNDT.

Ihre Kollegin von der FDP, MIEKE SENFTLEBEN, kritisierte das "viel zu späte" Einleiten von Reformen wie die Einführung des Zentralabiturs: "Seit Jahren beklagen sich die Berliner Hochschulen über das Leistungsniveau der hiesigen Abiturienten." Der grüne Schulexperte ÖZCAN MUTLU forderte eine konsequente Verbesserung von vorschulischer Bildung. (chb)

<sup>4</sup> <http://www.welt.de/data/2005/11/03/798307.html>, erschienen 3.11.2005

## PISA und was dann?

Andreas Schleicher<sup>5</sup>

Meine Damen und Herren, über die Einladung zu diesem Kongress habe ich mich ganz besonders gefreut, denn die Initiative zu den Ganztagschulen ist in Deutschland zum Symbol geworden. Zum Symbol dafür, dass sich in der deutschen Bildungspolitik und Bildungspraxis etwas bewegt.

Dass sich noch sehr viel mehr bewegen muss, und dass Ganztagschulen eine gute Grundlage aber keine Garantie für Bildungserfolg bieten, dass bleibt uns dabei bewusst.

Denn noch haben wir die Ergebnisse der PISA-2000 Studie nicht vergessen. Deutschland gehörte zu den OECD Staaten, in denen die Leistungen 15-jähriger Schüler in wesentlichen Bereichen schulischer Arbeit unterdurchschnittlich waren, in denen effektive Lernstrategien vergleichsweise schlecht verankert waren, und in denen es vielfach an anschlussfähigem Wissen für weiterführende Lernprozesse mangelte.

Ebenso beunruhigend war, dass es dem deutschen Schulsystem offensichtlich nur unzureichend gelingt, ungünstige familiäre und soziale Voraussetzungen auszugleichen und, auf der anderen Seite des Leistungsspektrums, Talente zu fördern.

Ich rede hier bewusst von der Vergangenheit, weil die Kultusminister uns in den letzten Tagen, natürlich zu Recht, darauf hingewiesen haben, dass Zahlen von gestern, aufgrund der rasanten Reformdynamik in Deutschland, für heute nur sehr begrenzt aussagekräftig sind.

Das alles wird sich in zukünftigen PISA-Studien zeigen. Aber eines ist schon heute klar: Bei den mangelhaften Durchschnittsleistungen des deutschen Bildungssystems dürfen wir nicht vergessen, dass es viele Schulen gibt, die ausgezeichnete Leistungen erbringen, die richtungweisend für zukünftige Entwicklungen im Bildungssystem insgesamt sein können. Das hat der faszinierende Film von REINHARD KAHL, den Sie gestern hier gesehen haben, eindrücklich vermittelt:

- In der Durchschnittsschule, für die die PISA-2000 Resultate standen, erfolgte der Zugang zum Lernen allein durch die Lehrer, die Wissen durch den für Deutschland so typischen fragend-entwickelnden Unterricht vermitteln. Vielfach wird dies auch *Osterhasen-Pädagogik* genannt, d.h. der Lehrer versteckt die richtigen Antworten, und wenn die Schüler sie gefunden haben, sind alle zufrieden. In den erfolgreichen Schulen dagegen arbeiten Lehrer als Experten, die Schüler begleiten und dabei unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln selbstständig und kooperativ zu lernen.

<sup>5</sup> OECD-Bildungsexperte Andreas Schleicher auf dem Ganztagschulkongress in Frankfurt a.Main (15.11.2005) zur künftigen Schulgestaltung; [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

- Im deutschen Durchschnittssystem lernt der Schüler meist für sich, im Rahmen vorgegebener inhaltsbezogener Lehrpläne. In den erfolgreichen Schulen dagegen individualisieren Lehrer Lernpfade und befähigen Schüler, gemeinsam und voneinander zu lernen.
- In der Durchschnittsschule, für die die PISA-2000 Resultate standen, benutzten wir Klassenarbeiten und Zensuren zur Kontrolle, etwa um Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. In erfolgreichen Schulen dagegen arbeiten wir mit Assessments und motivierenden Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können.
- Im deutschen Durchschnittssystem versuchen wir gute und schlechte Lerner frühzeitig zu selektieren. Die erfolgreichen Schulen dagegen bieten jungen Menschen ein offenes und integriertes Lernangebot an, das unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird.
- Und schließlich sind Lehrer und Schulen in dem durch die PISA Resultate beschriebenen Bildungssystem oft nur die letzte ausführende Instanz eines komplexen Verwaltungsapparates. Erfolgreiche Schulen dagegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie selber Verantwortung übernehmen für die Gestaltung der Lernumgebung und für die Bildungsergebnisse.

Meine Damen und Herren, man muss nicht nach Finnland fahren um erfolgreiche Schulen zu sehen, es gibt sie auch mitten in Deutschland. Was Länder wie Finnland jedoch von Deutschland unterscheidet, ist die systemische Verankerung von Erfolg im Bildungssystem. Ich habe mir vorgenommen heute nicht über PISA zu sprechen, da die Daten veraltet sind. Aber auf eine Zahl will ich in diesem Zusammenhang hinweisen. In Ländern wie Finnland liegen nur *rund ein Zehntel der Leistungsvariation* der 15jährigen Schülerschaft zwischen den Schulen. Es gelingt dort fast allen Schulen gute Leistungen zu erbringen, Eltern brauchen sich keine Gedanken zu machen auf welche Schule sie ihr Kind schicken, das Bildungssystem bietet die Gewähr dafür, dass das Potenzial, das in den Kindern, ungeachtet ihres sozialen Hintergrundes, liegt, ausgeschöpft wird. In Deutschland liegen *mehr als zwei Drittel Leistungsunterschiede* zwischen den Schulen, ein Großteil davon durch die verschiedenen Schulformen zementiert.

Natürlich ist seit PISA viel passiert. Und Ganztagschulen, so wie sie in den meisten erfolgreichen Bildungsnationen seit langem selbstverständlich sind, bieten wichtige Voraussetzungen für weitere Verbesserungen, in dem sie Raum schaffen, um sowohl sozialen Benachteiligungen besser entgegenzuwirken, als auch Talente besser zu entdecken und zu fördern.

Und doch dürfen wir über all die gegenwärtigen wichtigen Reformschritte hinaus die großen Linien für zukünftige Reformen nicht verlieren. Der Blick in die Zukunft muss den großen Veränderungen Rechnung tragen, die unsere Gesellschaft in den letzten Jahren geprägt haben.

Schauen Sie zurück auf die letzten zehn, zwanzig Jahre. Denken Sie an die Auswirkungen des technologischen, sozialen und kulturellen Wandels, der wirtschaftlichen Globalisierung oder an die zunehmende Vernetzung gesellschaftlicher Strukturen.

Treibende Kräfte dieser Veränderungen waren Wissen, Innovation, Flexibilität sowie Offenheit und Fähigkeit der Menschen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu vernetzen. Inwieweit haben wir die in diesen Kräften liegenden Chancen ausreichend für Bildungsreformen genutzt?

- Wissen und Kompetenzen? Natürlich leisten unsere Schulen bei der Vermittlung von Wissen gute Arbeit - von den von PISA aufgezeigten Defiziten mal abgesehen. Darauf will ich aber gar nicht hinaus. Die Frage die ich stellen möchte ist: Wie weit setzen wir Wissen und Kompetenzen selbst als primäre Ressource, als Motor für Entwicklung und Innovation im Bildungssystem ein, so wie das in vielen anderen Bereichen unserer Gesellschaft und der Wirtschaft bereits der Fall ist? D.h. die Frage ist, wie wirkungsvoll wir Curricula, Standards, Rückmelde- und Unterstützungssysteme verknüpfen, wie weit die Lehrenden wirklich eingebunden sind in den Prozess der Entwicklung, und informiert über die Wirkungen ihres Handelns, inwieweit wir Bildung von einer Angelegenheit der Verwaltung zu einer Sache der Handelnden machen, Wege ebnen für Lernende, Lehrer und Bildungsinstitutionen, zu einer echten Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben in einer wissensbasierten Gesellschaft.
- Innovation? Wie eingangs gesagt, es gibt mitten in der deutschen Bildungslandschaft viele ausgezeichnete Beispiele für Innovation und Gelingen, der eindrucksvolle Film von REINHARD KAHL belegt dies. Aber ist dies, sind erfolgreiche Schulen, das Resultat des unermüdlichen Einsatzes Einzelner innerhalb ihrer eigenen Schulen - sozusagen trotz des Bildungssystems - oder wirklich Ergebnis systemischer Verankerung von Innovation im Bildungssystem?
- Flexibilität und Offenheit? Von offenen Bildungswegen wird viel geredet, aber die PISA-Ergebnisse zeigen tiefe Verwerfungen bei der Verteilung von Bildungschancen auf. Zu viel befassen wir uns damit, Schüler möglichst früh auf fest gefügte Bildungsstrukturen zu verteilen und zu wenig damit, ihnen durch individuelle Förderung Perspektiven für die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft zu eröffnen.
- Vernetzung? Auf den ersten Blick ist dies sicher eine Stärke des deutschen Bildungssystems, etwa wenn Sie an die exemplarische Zusammenarbeit von Bildung und Handwerk im Bereich der dualen Berufsausbildung denken. Aber auch hier verschieben sich Anforderungen an moderne Gesellschaften. Vernetzung bedeutet heute mehr als ein früher und reibungsloser Übergang ins Berufsleben. Maßstab für den Erfolg moderner Bildungssysteme muss heute sein, inwieweit sie Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen schaffen, welches seine Wirksamkeit dann in allen Bereichen einer demokratischen Gesellschaft entfalten kann.

Es bleibt also noch einiges zu tun. Und bei der Gestaltung zukünftiger Reformen müssen wir den Blick, über die vielen zu lösenden Alltagsprobleme hinweg, fünfzehn, zwanzig Jahre nach vorne richten. Was wissen wir über die Zukunft? Wenig, aber einige Rahmenbedingungen sind absehbar.

Denken Sie an demographische Entwicklungen. Seit 300 Jahren wächst die Lebenserwartung beständig. Neu an der Entwicklung aber ist, dass der Anteil der unter 35-Jährigen etwa doppelt so schnell schrumpfen wird wie der Anteil älterer Menschen wächst. Um 2030 wird fast die Hälfte der deutschen Bevölkerung über 65 Jahre sein und die Zahl der Menschen im erwerbstypischen Alter in Deutschland wird von 40 Mio. auf 30 Mio. sinken. Wir können es uns nicht mehr leisten, das Potenzial junger Menschen ungenutzt zu lassen.

Als Folge prognostiziert das DIW, dass Deutschland um das Jahr 2020 jährlich eine Million Migranten integrieren müsste allein um die Menge der erwerbstätigen Bevölkerung zu sichern. Denken Sie vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen daran, wie schwer es dem deutschen Bildungssystem heute fällt, Schüler mit Migrationshintergrund wirkungsvoll zu fördern. Die Situation ist natürlich in vielen OECD-Staaten ähnlich, aber Staaten wie die USA, Australien und Kanada besitzen heute schon ausreichend Erfahrung und Akzeptanz, um mit diesen Herausforderungen umzugehen.

Weiterhin können wir davon ausgehen, dass sich die industrielle Produktion in den OECD-Staaten bis zum Jahr 2020 noch einmal verdoppeln wird. Entscheidender aber ist, dass der Anteil der in der industriellen Produktion Beschäftigten bis dahin auf rund ein Zehntel schrumpfen wird. Den Rest werden "Wissensarbeiter" bilden, deren "Kapital", ihr "Wissen", schnell veraltet. Unsere Bildungssysteme müssen diese Menschen daher nicht nur mit solidem Fachwissen ausstatten, sondern in *erster Linie* mit der Fähigkeit und Motivation zu lebensbegleitendem Lernen.

Bildung in diesem Sinne ist zum Schlüssel geworden, aber nicht nur für den Erfolg des Einzelnen und für Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit der Nationen, sondern auch für gesellschaftlichen Fortschritt, sozialen Zusammenhalt und für die Festigung demokratischer Grundwerte.

Der zentrale Punkt hier ist der schnelle Wandel von Wissen. In meiner Heimatstadt zeigt das Museum für Hamburgische Geschichte eine eindrucksvolle Sammlung von Werkzeugen, mit denen Handwerker vor hunderten von Jahren ihre Arbeit verrichteten. Und jeder heutige Handwerker erkennt sofort wozu diese Instrumente gebraucht wurden, denn sie ähneln denen, die man heute gebraucht. Viele der grundlegenden Fähigkeiten im Handwerk haben sich über lange Zeiträume nur wenig verändert. Als Konsequenz konnte man in Bildung und Ausbildung davon ausgehen, dass das, was man in der Schule lernt, für ein ganzes Leben ausreicht.

Genau das aber gilt heute nicht mehr. Fachwissen verliert seinen Wert relativ schnell. Oft sehen wir in der daraus folgenden Notwendigkeit für Wandel eine Bedrohung. Aber

dies eröffnet uns auch ungeahnte Chancen: Damit wird die Wissensgesellschaft zur ersten Gesellschaft, in der unbegrenzte Aufwärtsmobilität möglich wird. Denn im Gegensatz zu traditionellen Produktionsmitteln kann Wissen nicht vererbt oder vermacht werden, sondern muss von jedem neu erworben werden. Wissen muss weiterhin so transformiert werden, dass es lehr- und lernbar ist. Damit wird Wissen "öffentlich", und universell verfügbar. Wissen kann von jedem und überall erworben werden.

Schauen Sie zurück. Bis 1850 gab es fast überhaupt keine soziale Mobilität in der Gesellschaft. Das indische Kastensystem ist vielleicht der Extremfall, aber auch in Europa galt, dass der Sohn eines Bauers wieder Bauer wurde und die Tochter einen Bauern heiratete. Mobilität war, sofern es sie gab, oft nach unten gerichtet, durch Krieg, persönliches Unglück, Alkohol oder Glücksspiel.

Selbst in Amerika, dem "Land der unbegrenzten Möglichkeiten", gab es weniger soziale Mobilität als man glaubt. Die große Mehrheit von Managern oder Professionals in der ersten Hälfte des 20sten Jahrhunderts waren immer noch Kinder von Managern und Professionals. Was Amerika von Europa unterschied, war nicht das Ausmaß an Mobilität, sondern die Art und Weise in der Mobilität von der Gesellschaft anerkannt und gefördert wurde.

Aber die Wissensgesellschaft bringt all dies einen entscheidenden Schritt weiter, sie bietet uns die Chance zu unbegrenzter sozialer Mobilität. Aber ergreifen können wir diese Chance nur, wenn wir den Menschen die dazu notwendigen Bildungschancen anbieten und lebensbegleitendes Lernen wirklich zur Realität werden lassen, für alle. Das bedeutet, dass Menschen motiviert sind, ständig dazulernen; mit den erforderlichen kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausgestattet sind, um eigenverantwortlich zu lernen; Zugang zu geeigneten Bildungsangeboten haben und schließlich entsprechende kulturelle Anreize erhalten um zu lernen.

Die Kehrseite ist, dass unzureichende Bildungsinvestitionen sinkende Lebensqualität bedeuten, sowohl für den Einzelnen als auch für Nationen, die am Übergang in die Wissensgesellschaft scheitern. Mangelnde Bildung wird zudem die Möglichkeiten junger Menschen, sich in unserer Gesellschaft wirklich zu engagieren, zunehmend begrenzen.

Natürlich kann niemand heute voraussagen, wie die Zukunft von Gesellschaft und Bildung aussehen wird. Aber es liegt in unserer Verantwortung - und unseren Möglichkeiten - heute darüber zu diskutieren wie wir uns die Zukunft von Gesellschaft und Bildung wünschen und wie wir sie gestalten wollen. Das ist ja auch ein Ziel dieser Veranstaltung sowie das zentrale Anliegen von PISA.

Bildungssysteme sind träge Tanker, sie bewegen sich langsam. Sie brauchen viele Jahre, um Grundlagen für die Zukunft junger Menschen zu legen. Ihre Richtung ändern wir nicht, indem der Kapitän - oder man muss hier zutreffender sagen, die 16 Kapitäne - mit kurzfristig angelegten bildungspolitischen Maßnahmen an Deck, von der einen auf die andere Seite des Tankers laufen. Um das Schiff sicher zu manövrieren, brauchen wir

vor allem langfristige strategische Bildungsziele. Nur wer solche strategischen Bildungsziele hat, kann sinnvoll darüber entscheiden, was kurzfristig, mittelfristig und langfristig wie zu erreichen ist.

Die Beantwortung der Frage nach sinnvollen Bildungszielen darf sich dabei nicht auf Bildungsinhalte und Curricula beschränken, diese sind in Deutschland ja sehr detailliert formuliert. Sie beginnt mit einem Diskurs über die für die Zukunft entscheidenden Kompetenzen, deren Definition, Operationalisierung und schließlich deren systematischer Bewertung. Einen solchen gesellschaftlichen Diskurs, unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Träger, gibt es heute in vielen der erfolgreichen OECD-Staaten.

Es reicht auch nicht zu glauben, nur weil wir gute Intentionen haben werden die Resultate schon stimmen. Wir müssen mehr Gewicht auf die Bewertung der Ergebnisse pädagogischen Handelns legen. Dazu sind universelle und anspruchsvolle Bildungsstandards notwendig, die Maßstäbe für den Erfolg von Bildung schaffen, die Schülern und Eltern helfen zu verstehen, auf welche Fähigkeiten es ankommt und wie Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen, und die Lehrern ein Referenzsystem für professionelles Handeln bieten, mit denen Sie Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen verstehen und Lernpfade individuell begleiten können. Finnland, England oder Schweden bieten hier Lösungsansätze an denen wir uns orientieren könnten.

Wer strategische Bildungsziele hat, und sie den Entscheidungsträgern und Handelnden - d.h. Schulen, Lehrern, Schülern und Eltern - auch vermitteln kann, der kann auch Leistungsbereitschaft einfordern. Und PISA zeigt klar, dass Schüler und Schulen, die in einem Umfeld positiver Leistungserwartung arbeiten und deren Schulklima von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist, bessere Leistungen erreichen. Viele Staaten, die beim PISA Vergleich erfolgreich abschnitten, haben deshalb schon vor vielen Jahren damit begonnen, den Schwerpunkt ihrer Bildungspolitik und Bildungspraxis von einer zentralen Input-Steuerung zu einer Orientierung an den *Lernergebnissen* zu verlagern und bieten den Schulen wirksame Unterstützungsmaßnahmen an, um Bildungsziele zu erreichen.

Wenn wir von unseren Schulen mehr Ergebnisorientierung erwarten, müssen diese umgekehrt aber auch die notwendigen Freiräume erhalten um ihre Lernumgebung sowie das Bildungsangebot zu gestalten und die ihnen zugewiesenen Ressourcen zu verwalten. Wie eingangs gesagt, sind Lehrer und Schulen in Deutschland oft nur die letzte ausführende Instanz eines komplexen Verwaltungsapparates. Die Relevanz und Effizienz dieses Verwaltungsapparates, ob Kommunen, Länder oder Bund, muss sich aber letztlich daran messen, wie gut die Schule, als selbstständige und pädagogisch verantwortliche Einheit, unterstützt wird. Dazu brauchen Lehrer und Schulen Vergleichsdaten und wirkungsvolle Unterstützungsinstrumente. Deshalb müssen wir von Abgrenzung von Verantwortung unter den Verwaltungsebenen zu einer konstruktiven Zusammenarbeit aller Beteiligten kommen.

In vielen der im PISA-Vergleich erfolgreichen Staaten haben Schulen aber nicht nur größere Freiräume, sondern sind auch stärker für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich. Für den Schüler in Deutschland, der Bildungsziele verfehlt, sind die Konsequenzen meist klar - er bleibt sitzen. Und der Anteil solcher Schüler ist in Deutschland überdurchschnittlich hoch. Dagegen gibt es nichts wie eine übergreifende "Produkthaftung" der Schule oder des Bildungssystems für seine Leistungen insgesamt. Dass dies so nicht sein muss, zeigen die leistungsstärksten PISA Staaten, in denen es Aufgabe der Schule ist, konstruktiv und individuell mit Leistungsunterschieden umzugehen, d.h. sowohl Schwächen und Benachteiligungen auszugleichen, als auch Talente zu finden und zu fördern - und zwar, ohne dass die Möglichkeit bestünde die Verantwortung allein auf die Lernenden zu schieben, d.h. etwa Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen zu transferieren. Klar ist, dass jede institutionelle Barriere, die wir aufbauen, Lernen hindert und Chancengleichheit verstärkt. Die Zukunft braucht ein offenes und integriertes Lernangebot, das unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird. Ganztagschulen bieten hierfür eine gute Grundlage. Und viel wichtiger noch als institutionelle Barrieren sind die Barrieren, die durch das bestehende Schulsystem in unseren Köpfen entstanden sind. Es kann nicht sein, dass ein Lehrer sagt, ich mache den richtigen Unterricht aber habe leider die falschen Schüler. Wir müssen von unseren Lehrern und Schulen verlangen dass sie mit Verschiedenheit konstruktiv umgehen.

Auch im tertiären Bildungsbereich sind viele Staaten bei der Integration von Bildungswegen und bei der Flexibilisierung von Qualifikationssystemen weiter fortgeschritten. Vielfach kann man von einem Paradigmenwechsel sprechen, von der traditionellen Ausbildung, die darauf abzielt den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes abzudecken, hin zur Investition in die weiterführende Bildung junger Menschen um diese zu befähigen den wirtschaftlichen und sozialen Wandel der Gesellschaft aktiv zu gestalten. Im Ergebnis wurde die Kluft zwischen langer akademischer Ausbildung auf der einen, und beruflicher Ausbildung auf der anderen Seite besser überwunden. Der Studierende kann seinen Bildungsweg in vielen Staaten heute flexibler nach seinen Interessen und den sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gestalten. Ich glaube, dass die Zukunft darin liegt, dass wir weniger Gewicht auf bestehende Institutionen legen werden, sondern Rahmenkonzepte für Qualifikationen und Abschlüsse aufbauen, die sich, unabhängig von den Bildungsanbietern, sowohl für die Bewertung, als auch für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Ergebnissen - sei es in formalen Institutionen aber auch bei der Weiterbildung am Ausbildungsplatz - nutzen lassen. Solche "qualification frameworks" fördern die Kontinuität des Lernens und erlauben es dem Bildungsteilnehmer, verschiedene Bildungsangebote selektiv wahrzunehmen. Zudem markieren sie Bildungsergebnisse, die für den Arbeitsplatz und das Leben besonders relevant sind.

Klassenarbeiten, Leistungsvergleiche und Zensuren haben in Deutschland eine lange Tradition, etwa um Leistungen zu zertifizieren oder den Zugang zu weiterer Bildung zu

rationieren - wobei man sicherlich hinzufügen muss, dass die in Frankreich verwandten Methoden hier wesentlich weiter entwickelt sind. In beiden Ländern aber braucht die Zukunft mehr, nämlich moderne Assessments und motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können.

Klar ist, dass Leistung zu fördern und Chancengleichheit sicherzustellen große Herausforderungen für Bildungspolitik und Bildungspraxis sind, nicht nur, aber wie die Pisa-Studie zeigt, gerade auch für Deutschland. Ein Staat mit der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung Deutschlands gehört in die Spitzengruppe der Bildungsnationen und darf sich nicht mit dem OECD-Mittelmaß - geschweige denn mit einer Position darunter - zufrieden geben.

Viele gute Schulen in Deutschland, insbesondere aber die Bildungssysteme in Ländern wie Finnland, Japan, Kanada und Korea, die eine hohe Qualität von Bildungsleistungen und eine ausgewogene Verteilung von Bildungschancen erreicht haben, zeigen uns, dass die Herausforderungen gemeistert werden können. Sie können heute die Erträge von früheren Bildungsinvestitionen und -reformen einfahren. Ihre Schulen arbeiten ergebnisorientiert und haben ein deutlich größeres Maß an Selbstständigkeit und Verantwortung als Schulen in Deutschland. Sie sind in der Lage, Schüler zu besserem Lernen, Lehrer zu besserem Unterrichten und Schulen zu mehr Effizienz anzuregen. Und sie bieten außerdem die richtige Kombination aus qualifiziertem Lehrpersonal, individuellen Lernangeboten sowie innovativer Ausstattung.

Natürlich hat gute Bildung ihren Preis. Aber auch hier müssen wir umdenken. Unsere Analysen weisen nicht nur auf deutliche Zusammenhänge zwischen Bildung, Arbeitsmarktchancen und Einkommen hin, sondern auch darauf, dass Zuwächse beim Bildungsstand zu den wichtigsten Einflussgrößen des Wirtschaftswachstums gehören. Die für Bildung eingesetzten Mittel sind damit entscheidende Investitionen in die Zukunft, die in unserer Haushaltsrechnung nicht weiterhin als Konsum- und Kostenfaktor, sondern als Investitionen verbucht werden sollten. Natürlich freuen wir uns alle, wenn bei einer Versteigerung von UMTS Lizenzen auch Geld für Bildung, und insbesondere die Entwicklung von Ganztagschulen abfällt, aber die Förderung von Ganztagschulen sollte eigentlich zum Kerngeschäft gehören.

Ist eine zukunftsorientierte Bildung für alle angesichts der enttäuschenden PISA Ergebnisse nichts als eine abstrakte unrealistische Vision? Nein, Deutschland war traditionell ein starkes Bildungsland und hat alle Chancen wieder einen Spitzenplatz einzunehmen.

Es gilt aus den Erfahrungen guter Schulen und guter Bildungssysteme zu lernen. PISA zeigt uns, dass andere Staaten auf diesem Weg schon weiter fortgeschritten sind und an diesen Staaten, nicht am OECD-Mittelmaß, müssen wir uns messen. Von diesen Staaten können wir lernen. Klar ist, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ganz entscheidend von dem Erfolg dieser Bemühungen abhängen wird.

## Ein Schusterjunge wird kein Professor

Bundesländervergleich der PISA-Studie erteilt den Deutschen ein schlechtes Zeugnis

Max Loewe<sup>6</sup>

*Chancengleichheit: ungenügend. Das deutsche Schulsystem hat entgegen den Reformbeteuerungen der Kultusminister mit der Veröffentlichung des zweiten innerdeutschen Bundesländervergleichs der internationalen PISA-Studie 2003 erneut ein vernichtendes Zeugnis erhalten. Der Kenntnisvorsprung von Jugendlichen aus der Oberschicht gegenüber Gleichaltrigen aus der Unterschicht nimmt zu. Selbst bei gleichem Wissensstand und Lernvermögen hat ein Akademikerkind eine vier Mal so große Chance, das Gymnasium zu besuchen, wie ein Gleichaltriger aus einer Facharbeiterfamilie.*

Eigentlich sollte die neue deutsche PISA-Präsentation am 3. November 2005 in Berlin ganz anders ausfallen - zumindest nach dem Wunschdenken der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Leiters des deutschen PISA-Konsortiums MANFRED PRENZEL. Die Veröffentlichung des reinen Bundesländer-Leistungsrankings, das von Medien und Öffentlichkeit stets vorrangig beachtet wird, hatten die Kultusminister wegen des Bundestagswahlkampfes bereits in den Juli vorgezogen. Ungeachtet der noch ausstehenden vertiefenden PISA-Ergebnisse konnte seitdem jeder auf der Homepage des bayerischen Kultusministeriums nachlesen, wohin die neue PISA-Botschaft offensichtlich zielen sollte: Ausgerechnet Bayern sollte als das Musterland der deutschen Chancengleichheit in der Schule herausgestellt werden. Bayern - in einer Grafik eingeordnet im gleichen PISA-Leistungsfeld wie Finnland. Der Grund: An bayerischen Schulen gelingt es besser als in anderen Bundesländern, Unterschichtkinder zumindest zu einem guten Hauptschulabschluss zu führen. Doch dabei wird unterschlagen, dass danach in Bayern ausgeprägter als anderswo das Motto gilt: Schuster, bleib bei deinen Leisten! Das Abitur ist vorrangig für den, dem es von seiner Herkunft her auch gebührt.

### Arm in Arm mit Prenzel

Dass aber eine hohe Bildungsbeteiligung und eine sozial durchlässige Schule auch etwas mit Chancengleichheit zu tun haben und entscheidende Kriterien für die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems sind, davon wollen offensichtlich hierzulande - anders als in Finnland - viele Bildungspolitiker nichts wissen. Ansonsten wollten sich die Kultusminister vor allem für ihre seit dem ersten PISA-Schock im Dezember 2001 eingeleiteten Maßnahmen loben lassen - und Arm in Arm mit PRENZEL ihre seit Monaten eingeübte PISA-Botschaft bekräftigen: Es geht aufwärts. Bitte, bloß nicht an den überkommenen deutschen Schulstrukturen rütteln!

<sup>6</sup> [http://www.gew.de/122005\\_Pisa\\_2003.html](http://www.gew.de/122005_Pisa_2003.html)

Doch die Vorab-Veröffentlichung einer wichtigen Tabelle aus dem von PRENZEL streng unter Verschluss gehaltenen PISA-Material durch die Deutsche Presse-Agentur (dpa) störte diese Strategie empfindlich. Die Chancengleichheit im deutschen Schulsystem war plötzlich - eine Woche vor der offiziellen PISA-Präsentation - Thema auf den Titelseiten vieler Tageszeitungen.

Verglichen werden in der Tabelle die Chancen zum Gymnasialbesuch von 15-Jährigen aus dem obersten Sozialstatus-Quartil (Akademiker/Führungskräfte) gegenüber Gleichaltrigen mit gleichen Kompetenzen in Lesen/Textverständnis und in Mathematik aus dem dritten Quartil (Facharbeiter). Danach haben Kinder aus Oberschichtfamilien laut PISA 2003 bundesweit eine 4,01 Mal größere Chance, zum Gymnasium zu gehen als Facharbeiterkinder.

### Krasse Ungleichheit in Bayern

Die Tabelle zeigt, dass in PRENZELS vorgeblichem Schul-Musterland *Bayern* die Chancengleichheit auf dem Weg zum Abitur besonders krass ausgeprägt ist: 15-Jährige aus dem obersten Status-Quartil haben dort eine 6,65 Mal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen und die Reifeprüfung abzulegen, als Gleichaltrige aus einem Facharbeiterhaushalt. In *Bayern* legen nur 21,6 Prozent eines Jahrgangs das Abitur ab. Im Bundesschnitt sind es 27 Prozent, in einigen Ländern über 30 Prozent. Mit einem Wert von 6,16 kommt *Sachsen-Anhalt* auf den vorletzten Platz dieses Bundesländer-Vergleichs über Chancengleichheit und soziale Durchlässigkeit.

Dabei hatte gerade *Sachsen-Anhalt* seine reinen Schülerleistungen beim jüngsten PISA-Test erheblich steigern können. Ins Auge springt das schlechte Abschneiden von *Nordrhein-Westfalen*, wo Oberschichtkinder eine 4,35 Mal größere Abiturchance haben. Erstaunlich gut schneidet dagegen in Sachen soziale Förderung das zweigliedrige Schulsystem in *Sachsen* ab. Der Chancen-Vorteil für Kinder aus den besser gestellten Familien ist dort "nur" 2,79 Mal so hoch. *Sachsen* hatte zugleich bei PISA 2003 seine Leistungs-Mittelwerte steigern können und in verschiedenen Disziplinen *Baden-Württemberg* auf den dritten Platz verdrängt.

Vergleichsweise ausgewogen präsentieren sich bei diesem Vergleich auch die Schulen in *Niedersachsen* (2,63), *Hessen* (2,71) und *Schleswig-Holstein* (2,88). Am besten schneidet *Brandenburg* mit einem Wert von 2,38 ab.

Unmittelbar vergleichbar sind diese Werte aus dem PISA-Test 2003 mit denen aus dem ersten PISA-Test 2000 jedoch nicht, weil das deutsche PISA-Konsortium - für viele kaum nachvollziehbar - ausgerechnet bei der Tabelle über die Chancen, den Sprung zum Gymnasium zu schaffen, das sozialwissenschaftliche Instrumentarium während der auf viele Jahre angelegten Untersuchungsreihe verändert hat. Anders als in den internationalen PISA-Veröffentlichungen der OECD wurde 2000 von den deutschen PISA-Autoren ein anderes als das übliche ESCS-System eingesetzt. Das ESCS-System ordnet nicht nur nach Beruf und Vorbildung ein, sondern spiegelt kulturellen Hintergrund, Zu-

gang zum Bücherschrank oder Internet wieder. PRENZEL, der bereits 2000 dem deutschen PISA-Konsortium angehörte, ist 2003 wieder zu dem OECD-weit eingesetztem ESCS-System zurückgekehrt. Warum er aber für diesen Methodenwechsel bei der offiziellen PISA-Präsentation die OECD verantwortlich machte, bleibt ein Rätsel.

Vergleichbar zwischen den Untersuchungen von 2000 und 2003 sind hingegen aber die PISA-Kompetenzmittelwerte von Schülern aus der Ober- und der Unterschicht. Bereits bei der Vorlage der ersten deutschen 2003-Ergebnisse im Dezember 2004 war deutlich geworden, dass dort, wo die Leistung ein wenig zunahm, zugleich auch die sozialen Disparitäten stiegen. Zu deutsch: Wenn nur die Schüler aus reichen Familien besser werden, haben die Kinder der ärmeren Familien noch weniger Chancen. PRENZEL formulierte das so: "Interessanterweise vergrößert sich gerade in den Bereichen, in denen höhere Kompetenzen als in PISA 2000 zu verzeichnen sind, der mittlere Leistungsunterschied zwischen Jugendlichen aus sozioökonomisch besser und schlechter gestellten Familien. Diese Ergebnisse deuten bereits an, dass sich die Koppelung zwischen Sozialschicht und Kompetenzerwerb verstärkt, wenn der Zugewinn an Kompetenz sich auf Schülerinnen und Schüler besser gestellter Familien beschränkt."

Der Vergleich macht deutlich, dass der Kenntnisvorsprung von Jugendlichen aus der Oberschicht (oberstes Quartil) gegenüber Gleichaltrigen aus der Unterschicht (unterstes Quartil) gleich in mehreren Untersuchungsfeldern bundesweit gestiegen ist. In den mathematischen Kompetenzen "Raum und Form" sowie "Veränderung und Beziehungen" ist der Vorsprung der Oberschichtkinder um 25 beziehungsweise 30 PISA-Punkte gewachsen, in Naturwissenschaften um 16 Punkte. Die genannten Felder zählen zu den Untersuchungsschwerpunkten von PISA 2003. Ein Hinweis, dass diese Zuwächse als nicht signifikant anzusehen sind, findet sich weder bei der grafischen Darstellung noch im Text. Bei einem Zugewinn von 30 Testpunkten - was nach der Lesart der PISA-Autoren dem Lernfortschritt von einem Jahr entspricht - ist es auch schwer vorstellbar, dass dieses nicht signifikant sein sollte.

#### Vorsprung: zwei Schuljahre

Lediglich im Bereich Lesen/Textverständnis gibt es eine Verbesserung um zwölf PISA-Punkte. Fazit: Der Kompetenzvorsprung der Jugendlichen aus der Oberschicht beträgt jetzt in Folge der weiteren Verschlechterungen gegenüber Gleichaltrigen in allen vier vergleichbaren Untersuchungsbereichen jeweils über 100 PISA-Punkte - was einem Lernfortschritt von deutlich mehr als zwei Schuljahren entspricht. Aber auch zwischen Schülern deutscher Herkunft und gleichaltrigen Einwandererkindern ohne ausreichende Sprachkenntnisse hat sich der Wissens- und Kompetenzvorsprung vergrößert - wenn auch nicht in dem Umfang wie zwischen den sozialen Schichten.

#### Chancen bleiben ungenutzt

Auch PISA 2003 macht deutlich, dass viele Bundesländer die Begabungen der Kinder nicht vollständig ausschöpfen. Viele Chancen, höhere Schulabschlüsse zu erreichen,

bleiben ungenutzt. In *Baden-Württemberg* könnten laut PISA 2003 beispielsweise fast zwei Drittel der Realschüler und gut ein Viertel der Hauptschüler mit ihren guten Mathematikleistungen auch ein Gymnasium besuchen. In *Bayern* erreichen drei Viertel der Realschüler gymnasiale Werte. In der Tendenz gilt dies für viele Bundesländer. In *Niedersachsen* erreichen mehr als die Hälfte der Realschüler Gymnasialniveau, aber nur fünf Prozent der Hauptschüler.

Bereits die erste internationale Auswertung von PISA 2000 hatte gezeigt, dass kein Schulsystem vergleichbarer Industriestaaten bei der Förderung von Schülern aus einkommensschwachen Familien und Kindern mit Migrationshintergrund so sehr versagt wie das deutsche. Die internationale Auswertung von PISA 2003 der OECD bestätigte erneut die in Deutschland vorherrschende extreme Koppelung von Schulerfolg und sozialer Herkunft. Nahezu zynisch klingt dazu die Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbandes, in der sich Vorsitzender HEINZ-PETER MEIDINGER gegen die Aussage wendet, "Deutschland sei Weltmeister der Chancengerechtigkeit". Schließlich, so resümiert MEIDINGER, gebe es ja noch "einige Länder wie Ungarn und Belgien, die noch stärker unter dieser Problematik litten."

Dann ist die deutsche Gymnasialwelt ja wohl wieder in Ordnung?

## Vertrauen erschüttert

### Kommentar: Leistungsvergleich hinterlässt schalen Nachgeschmack

Marianne Demmer<sup>7</sup>

Es bleibt ein schaler Nachgeschmack beim Bundesländervergleich der PISA-Studie 2003. Das Vertrauen in die Seriosität des deutschen PISA-Konsortiums ist erschüttert. Zu offenkundig ist seit Dezember 2004, dass der Leiter des Konsortiums, Prof. MANFRED PRENZEL, und die Kultusministerkonferenz (KMK) die alleinige Deutungshoheit über die Daten wollen. Die Kultusminister wollen endlich Erfolge vermelden. Ihre nach dem ersten PISA-Schock 2001 beschlossenen Handlungsfelder sollen bereits Wirkung zeigen, denn ihr Plädoyer für Wettbewerbsföderalismus soll sich bewährt haben. Die Strukturfrage wird weiterhin unterdrückt, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg klein geredet. Was einmal als Bildungsmonitoring gedacht war, endete in diesem Sommer bei der Vorveröffentlichung der puren Leistungsergebnisse unversehens als höchst peinliche Instrumentalisierung zu parteipolitischen Zwecken.

Bei der Vorstellung der kompletten Studie Anfang November stellte sich außerdem heraus, dass die Wissenschaftler teilweise mit unsauberen Methoden gearbeitet haben.

<sup>7</sup> Pressemitteilung: [www.gew.de](http://www.gew.de)

2003 ist die soziale Herkunft in einer anderen Skala erfasst worden als 2000. Das erschwert direkte Vergleiche. KMK und Konsortium griffen die Medien an, die dennoch Vergleiche angestellt hatten. MANFRED PRENZEL ließ sich bei der Pressekonferenz Anfang November sogar zu einer offenkundigen Unwahrheit hinreißen. Denn nicht das internationale PISA-Konsortium hatte zwischen 2000 und 2003 die Skala für die soziale Herkunft gewechselt, wie PRENZEL behauptete, sondern das deutsche Konsortium ist von einer sechsstufigen Skala in 2000 zu einer vierstufigen Skala in 2003 übergegangen. Auch der direkte gymnasiale Bundesländervergleich ist zwischen 2000 und 2003 nicht möglich: Die Daten von 2000 beziehen sich auf die Neuntklässler, die von 2003 auf die Fünfzehnjährigen. Die internationale Leistungsstudie ist als Längsschnittstudie angelegt. Das deutsche PISA-Konsortium scheint daran aber nicht durchgängig interessiert.

ANDREAS SCHLEICHER, der internationale PISA-Koordinator der OECD, hat schließlich darauf hin gewiesen, dass die deutsche Stichprobe für den Bundesländervergleich zu klein sei, um den Qualitätskriterien der OECD zu genügen (s. E&W 11/2005).

Uns erreichen zudem Anfragen, die auf Ungereimtheiten und begriffliche Unklarheiten hinweisen bis hin zu Überlegungen angesehenen Wissenschaftler, die um das Ansehen ihrer Zunft fürchten und sich fragen, ob das Ganze nicht ein Fall für die Ethikkommission der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) sei. In das unschöne Bild passt, dass das deutsche PISA-Konsortium dem Vernehmen nach die Daten des Bundesländervergleichs für Forschungszwecke nicht herausgibt, während die internationalen Daten ebenso wie die internationale Studie für jedermann zugänglich im Netz stehen.

Wie kann es weiter gehen, wenn das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet und verlorenes Vertrauen zurückgewonnen werden sollen?

Deutschland sollte sich weiterhin an internationalen Studien beteiligen und mit kompetenten deutschen Vertretern in den jeweiligen Konsortien vertreten sein. Ein neuerliches Ausklinken aus der internationalen Debatte wäre für die Weiterentwicklung des Schulwesens verhängnisvoll.

Künftig sollten Konsortium und die KMK auf Bundesländervergleiche verzichten. Prof. JÜRGEN BAUMERT, Chef des ersten deutschen PISA-Konsortiums 2000, hatte von Anfang an davor gewarnt. Auch ein zeitgleich mit der internationalen Leistungsstudie erscheinender deutscher Bericht ist überflüssig. Ebenso wie in anderen Ländern sollte die Fachöffentlichkeit den internationalen Bericht in Deutschland unter Leitung einer unabhängigen Wissenschaftlergruppe gründlich diskutieren. Zentrale Fragestellungen sollten herausgearbeitet und einer vertiefenden Forschung zugeführt werden. Wenn man denn herausfinden will, welchen Einfluss Schulpolitik auf Schulleistung hat, können dazu auch Regionalvergleiche gehören - aber nicht zwischen Bundesländern, sondern zwischen Regionen mit ähnlicher Bevölkerungsstruktur in ähnlicher wirtschaftlicher Lage.

Eines wird jedoch auch an den Vorgängen um den Bundesländervergleich 2003 wieder deutlich: Deutschland braucht für den gesamten Bildungsbereich ein von Bund und Ländern gemeinsam getragenes Qualitätskonzept mit gemeinsamen Zielen, einer unabhängigen Evaluation, Forschung und nationalen Bildungsberichterstattung.

Dann - so ist zu hoffen - könnten sowohl mehr Gelassenheit im Umgang mit den Ergebnissen herrschen als auch mehr zielgerichtete Forschung und Entwicklung betrieben werden, die die zentralen Probleme Deutschlands angeht und sich an Leitkategorien wie Leistungsfähigkeit, Demokratisierung, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Solidarität und Nachhaltigkeit orientiert. Lehrer, Eltern und Schüler sollten dabei vor allem als Inhaber praktischen Wissens ins Blickfeld rücken, das es systematisch zu heben gilt.

## Köller will gar nicht evaluieren

Nach PISA: So kann das IQB die Bildung nicht retten

Christian Fuller<sup>8</sup>

Vier Jahre nachdem PISA zum ersten Mal die Deutschen erschütterte: Die Kultusministerkonferenz (KMK) erkennt, dass sie ihrem Institut für Qualitätsentwicklung des Bildungswesens, kurz IQB, mehr Geld und ein Gesamtkonzept geben muss. Aber dessen Leiter OLAF KÖLLER beeindruckt das wenig. "Mal schauen, wie es weitergeht." Es scheint: KÖLLER will gar nicht evaluieren. Das IQB wurde von der KMK 2004 als Rettungsring ausgeworfen, damit die Bildung in Deutschland nicht gänzlich untergeht. Das Institut hat den Auftrag, *nationale Bildungsstandards zu erarbeiten und zu evaluieren*. Doch die Rettung scheint weiter entfernt denn je.

Als der erste PISA-Schock die Nation erfasste, spaltete er das Land. Für die einen war Bayerns Schule forthin das große Vorbild - für die anderen wegen der strengen Auslese gerade nicht. Eine Fraktion setzte auf Spitzenplätze um jeden Preis - eine andere verlangte, die Chancengerechtigkeit auch bei der Förderung der Exzellenz nicht zu vergessen. Die einen wollten die Bundesländer in die Pflicht nehmen - andere konstatierten: Ohne den Bund sind die auseinander strebenden deutschen Schulen nie mehr zusammenzubringen.

Dennoch gab es einen Aspekt, in dem man sich überraschend einig war. Alle Akteure verlangten nach Bildungsstandards, die in allen Bundesländern gelten sollten. Anders als Lehrpläne beschreiben solche Standards nicht, was Schüler einer bestimmten Klassenstufe lernen sollen; sie sollen vielmehr mess- und damit vergleichbar machen, welche Kompetenzen Schüler tatsächlich erworben haben. Die Standards entwickelten sich über die Lager hinweg zum neuen bildungspolitischen Mantra.

<sup>8</sup> Pressemitteilung: [www.gew.de](http://www.gew.de)

### Herkulesaufgabe

Berlin, Jägerstraße, 3. Stock. Hier ist das neue Institut zuhause, das mit Hilfe der Standards einen zuverlässigen Blick auf die deutschen Schulen freigeben soll. Man findet sich nicht gleich zurecht. Der graue Flur verzweigt sich in viele Räume. Wahrscheinlich gerade genug, um der Herkulesaufgabe gerecht zu werden, die das Qualitätsinstitut beim PISA-Verlierer Deutschland stemmen muss. An den meisten Türen aber steht gar nicht IQB, sondern Weiterbildung. Das IQB teilt sich die Etage mit den Weiterbildungern der Berliner Humboldt-Universität.

### Mickrige Ausstattung

Die Kultusminister, so lässt sich aus Gesprächen nach ihrer jüngsten Sitzung schließen, haben diese Misere erkannt. Dem IQB stünden, so die Klage, gar nicht genug Mittel zur Verfügung. Auch wird im Jahre vier nach PISA bemängelt, dass es noch keine abgestimmte Gesamtkonzeption gebe. Die Kultusminister ahnen, dass sie den Wust an internationalen Studien (PISA, IGLU, TIMSS etc.) sowie an regionalen Erhebungen (Vergleichsarbeiten (VERA)) nur mit einer starken nationalen Koordinierungsstelle sortieren können. Tun sie das nicht, so die Vermutung, gerate die KMK politisch allzu leicht in die Defensive.

Für OLAF KÖLLER, den jungen Professor an der Spitze des IQB, ist dieser neue KMK-Befund ideal. Die Türen scheinen erstmals weit geöffnet, um das Institut für seinen nationalen Auftrag nach dem PISA-Desaster fit zu machen. Bisher stehen KÖLLER gerade mal zehn Forscher und vier Lehrkräfte bei, um dem Land einen Überblick über seine Schülerleistungen zu verschaffen. Verglichen mit den 80 Mitarbeiter starken Qualitätsinstituten der Bundesländer oder den großen nationalen Evaluationsagenturen anderer Staaten eine geradezu mickrige Ausstattung.

### Standards versus Drittmittel

OLAF KÖLLER freilich gibt sich zurückhaltend. "Unsere Aufgabe besteht darin, nationale Standards bereitzustellen, dann muss man sehen, wie es weitergeht." Während die Kultusminister erwarten, die Standards nicht nur zu erstellen, sondern sie auch zu überprüfen, ist KÖLLER offenbar mit weniger zufrieden. Ihn plagen andere Sorgen. Er will zusätzliche Jobs anderer Auftraggeber annehmen - um Geld in die Kasse zu bekommen. "Ich versuche wie jeder gute Professor, Drittmittel einzuwerben, mit allen Opportunitäten." Weniger vornehm ausgedrückt heißt das: KÖLLER weiß, dass die Suche nach weiteren Finanziers die eigentliche Aufgabe seines IQB behindern wird.

Das so genannte Monitoring der deutschen Schule muss warten. "Das IQB ist ohnehin nur ein Institut", betont der Chef der deutschen Qualitätsagentur, "das für diese Aufgabe infrage kommt". Ein Selbstverständnis, das die Kultusminister verblüffen dürfte.

Dabei sind die Gralshüter der Länderzuständigkeit selbst schuld. Anstatt ein muskelbepacktes, eigenständiges Institut zu erschaffen, haben die Länderminister einen zwittri-

gen Schwächling gezeugt. Das IQB hat gerade mal 2,5 Millionen Euro Jahresetat - viel zu wenig, um als Röntgenanstalt für das rachitische Schulsystem eines 80-Millionen-Einwohnerlandes zu fungieren. Das IQB ist halb KMK-Einrichtung, halb An-Institut der Humboldt-Universität. KÖLLER bleibt daher gar nichts anderes übrig, als sich ständig um neue Finanziers zu bemühen. "Zu mehr waren die Länder in ihrer föderalen Herrlichkeit offenbar weder willens noch in der Lage", kommentiert die GEW-Schulexpertin MARIANNE DEMMER.

Warum OLAF KÖLLER allerdings nicht die Chance nutzt, die sich durch den Sinneswandel der Kultusminister bietet, bleibt sein Geheimnis. "Ich gebe nur Rat, ich gebe nichts vor", sagt der IQB-Chef. Diese Philosophie begründet er mit den deutschen Schulstreitereien im Allgemeinen und denen nach PISA im Besonderen. "Wenn ich als Wissenschaftler etwas gelernt habe", meint er, "dann ist es das: Politiker nicht zu bevormunden."

Daran sei schon der Bildungsrat gescheitert, schaut der gelernte Psychologe zurück in die neurotische jüngere Schulgeschichte. Dass es offenkundige Strukturdefizite in der Schule gibt und eine alarmierte Elternschaft, kümmert ihn wenig. "Wo ist das Problem?", fragt er. "Sie finden weltweit historisch gewachsene Schulsysteme, da werde ich das deutsche nicht wesentlich ändern können."

### Evaluierung erst 2009

Das ist eine ernüchternde Zwischenbilanz des IQB. Vom kommenden Jahr an wird es sukzessive Bildungsstandards für Mathematik, Deutsch und, gegen 2009, auch für Englisch und Französisch geben. Liegen die jeweiligen Standards vor, berichtet KÖLLER, müssten sie einem Test unterzogen werden. Erst dann könne man sie national evaluieren. Und erst danach wiederum, fährt KÖLLER fort, "liegen nationale Skalen vor, welche die Leistungsbereiche definieren". Damit wäre dann ein Jahrzehnt seit PISA 2000 vergangen.

### Provozierende Gelassenheit

Dieser Regieplan macht deutlich, welche gigantische Dimension das Unternehmen "vergleichbare Qualität deutscher Schulen" wirklich hat. Erst diese Abfolge macht auch die provozierende Gelassenheit verständlich, mit der OLAF KÖLLER seinen Auftrag zerlegt. Das Monitoring des gesamten Schulsystems ist seine Perspektive gar nicht mehr. "Das Institut hat die Aufgabe, den Unterricht zu optimieren", sagt er. Das ist streng genommen das, was regionale Lehrerfortbildungsinstitute schon immer gemacht haben. Auch ohne PISA-Schock.

## Sachsen erfolgreich beim PISA-Test

### Spitzenplatz für Gymnasien in Naturwissenschaften<sup>9</sup>

*Sächsischen Staatsministeriums für Kultus*

Beim PISA-Test liegt Sachsen im Ländervergleich mit an der Spitze. "Die erreichten Ergebnisse zeigen sogar, dass sich sächsische Schüler international sehr gut behaupten können", sagte Kultusminister STEFFEN FLATH. Das sächsische Schulsystem sei damit international konkurrenzfähig.

In Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen liegen die Kompetenzen sächsischer Schülerinnen und Schüler über dem internationalen OECD-Durchschnitt. In der deutschen Wertung eroberte Sachsen in Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösen den zweiten Platz nach Bayern. Im bundesweiten Vergleich der Gymnasien erreichten sächsische Gymnasiasten vordere Plätze, in den Naturwissenschaften sogar Platz 1.

Die Bildungspolitik der letzten 15 Jahre habe sich bewährt, so FLATH. "Das sehr gute Abschneiden Sachsens ist aber vor allem ein Beleg für die tolle Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer", sagte der Kultusminister. Er stellte jedoch klar, dass sich der Freistaat nicht auf dem Erfolg ausruhen dürfe. Der PISA-Test zeige, dass man sich an den Schulen noch stärker als bisher den leistungsschwächeren Schülern zuwenden müsse.

Gegenüber der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 erzielte Sachsen in allen Kompetenzbereichen deutliche und statistisch signifikante Verbesserungen. In Mathematik sind für Sachsen und Thüringen die bundesweit größten Zuwächse zu verzeichnen. Bei den mathematischen Kompetenzen erreichten hiesige Gymnasialschüler den zweiten Platz.

Auch beim Lesen ist es sächsischen Schülern offensichtlich gelungen, die Kompetenz bedeutsam zu verbessern. "Der dritte Platz für alle Schüler und der vierte für die Gymnasien kann aber nicht zufrieden stellen", sagte FLATH. Hingegen können sich Sachsen Schüler bei den Naturwissenschaften international messen lassen: Platz 2 im deutschen Vergleich aller Schüler und Platz 1 für die Gymnasien.

In puncto Chancengerechtigkeit liegt Sachsen mit Finnland, Japan, Kanada und Schweden in der internationalen Spitzengruppe, wie die PISA-Studie deutlich macht. Die ansonsten in Deutschland zu beklagende enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzniveau gilt für Sachsen nicht.

<sup>9</sup> Pressedienst des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK); <http://www.sachsen-macht-schule.de>

Die relative Wahrscheinlichkeit eines Facharbeiterkindes, das Gymnasium zu besuchen, ist in Sachsen deutlich größer als im Bundesdurchschnitt. "Wir müssen das hohe Niveau der Chancengerechtigkeit halten, wenn möglich sogar verbessern", sagte FLATH.

In Sachsen wurden bei PISA 2003 insgesamt 2348 Schüler aus 88 Schulen untersucht (26 Gymnasien, 59 Mittelschulen, eine Sonderschule, zwei Berufsschulen).

Nähere Information zu den PISA-Ergebnissen und den Bildungsreformen in Sachsen unter [www.sachsen-macht-schule.de/pisa/](http://www.sachsen-macht-schule.de/pisa/).

## Zum Star der Weltoberliga avanciert?

### Nach PISA: Sachsen wird zur Pilgerstätte für Kultusbürokraten aus Ost und West

*Sabine Gerold<sup>10</sup>*

*Sachsen ist wegen seines guten Abschneidens beim innerdeutschen PISA-Vergleich zur neuen Pilgerstätte der Kultusbürokraten geworden: Sie brauchen nicht mehr ins ferne Finnland zu reisen. Meinen sie. SABINE GEROLD, Vorsitzende der GEW Sachsen, warnt ihre Gewerkschaft davor, es diesen Bildungsreisenden aus Ost und West gleich zu tun und sich beim Umgang mit den innerdeutschen PISA-Ergebnissen den Blick vernebeln zu lassen. Sie plädiert dafür, das Augenmerk vor allem auf Aspekte zu richten, die in der Diskussion bisher vernachlässigt oder gar nicht bedacht worden sind: Fragen etwa, die sich aus den PISA-Befunden der östlichen Bundesländer ergeben.*

Die offizielle GEW-Reflexion von PISA-E folgt bisher zu stark den Interpretationsmustern, die uns die mediale Öffentlichkeit vorgibt. Leider ist auch die GEW-Argumentation zur sozialen Differenzierung teilweise sehr plakativ. In Sachsen gab es z. B. recht heftige Reaktionen auf die stark vereinfachte Deutung der Daten zum Zusammenhang von Sozialstatus und Bildungserfolg. Kollegen von Gymnasien verwiesen auf ihre sozial sehr heterogene Schülerschaft und auf hervorragende Leistungen von Schülern aus einkommensschwachen, aber sehr bildungsbewussten Familien. Eltern empörten sich über die vereinfachte Aussage, nur Kinder aus reichen Elternhäusern könnten das Gymnasium besuchen. Reaktionen auf PISA, über die wir nachdenken sollten - auch darüber, warum gerade Eltern und Lehrer im Osten so reagieren.

### Nicht mehr nach Finnland

Die Analysen von KLAUS KLEMM und RAINER BLOCK zu den Lebensverhältnissen in den Bundesländern sind ein wichtiger Ansatz, die Verteilung von Bildungschancen in Ost und West stärker ins Auge zu fassen. Sie sollten aber weiter vertieft, differenzierter und vor allem längerfristig angelegt werden.

<sup>10</sup> Pressebericht GEW Sachsen: [www.gew.de/01\\_2006\\_Bildungspolitik.html](http://www.gew.de/01_2006_Bildungspolitik.html)

Vor allem die Rolle Sachsens im innerdeutschen PISA-Vergleich darf nicht unterschätzt werden - gerade im Hinblick auf die Strukturdebatte nicht, die wir ja wollen. Das quer durch die politischen Lager zu hörende Lob der vermeintlichen Zweigliedrigkeit des sächsischen Schulsystems zeigt jedoch Wirkungen, die uns nicht gefallen können.

Unter den Kultusministern macht sich die Auffassung breit: Warum in die Ferne schweifen, wenn wir im eigenen Land Vorbilder für erfolgreiche Bildungssysteme haben, die "in einer Liga mit Finnland und Kanada" (Sachsens Kultusminister STEFFEN FLATH, CDU) spielen - obwohl sie gegliedert sind. Sachsen ist zum Star der Weltoberliga, der zudem eine relative soziale Ausgewogenheit vorweisen kann, avanciert. Und so wird das Land an der Elbe zur Pilgerstätte für Kultusbürokraten aus Ost und West. Den Auftakt machte bereits vor einiger Zeit das Brandenburger Kultusministerium. Es schickte eine Arbeitsgruppe auf Bildungsreise nach Sachsen, um nachzufragen, wieso die sächsischen Schüler bei gleicher ostdeutscher Bildungsgeschichte, gleichen Startbedingungen, weitgehend gleicher ökonomischer und demografischer Nachwendentwicklung, ähnlich strukturierter und qualifizierter Lehrerschaft bei PISA-E 2000 soviel besser als die Brandenburger Schüler abgeschnitten haben. Das Ergebnis dieser Recherche ist bis heute nicht veröffentlicht, aber eine veränderte schulpolitische Weichenstellung in Brandenburg lässt gewisse Rückschlüsse zu, die auf eine Kopie sächsischer Verhältnisse hindeuten.

Inzwischen gibt es Hinweise, dass auch westdeutsche Kultusministerien Exkursionen nach Sachsen vorbereiten, um sich die Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe I, die einer der Schlüssel für den sächsischen Erfolg sein könnte, näher anzusehen. Auch die relativ straffe Steuerung des Schulsystems in Sachsen übt zunehmend eine große Anziehungskraft auf andere Bundesländer aus. "Von Sachsen lernen" ist offensichtlich das neue Motto im Vorfeld von PISA E 2006. Scheint doch das östliche Vorzeigeland die besten Rezepte gegen Mittelmäßigkeit und ungleiche Chancen zu haben.

Wir sind gut beraten, diese verhängnisvolle Fehleinschätzung aufzubrechen. Das setzt aber voraus, dass wir überhaupt einen aufmerksamen Blick auf die Folgen des innerdeutschen PISA-Vergleichs richten - statt über die Seriosität von Herrn PRENZEL, dem deutschen PISA-Koordinator, oder die politische Instrumentalisierung einer politisch motivierten Studie zu reflektieren.

#### Unter der Oberfläche

Einige Fragen in diesem Zusammenhang, die möglicherweise die ostdeutschen Befunde besser erklären als die vereinfachten Deutungsmuster mancher Politiker: Wie bewerten Lehrer die PISA-Befunde, welchen Stellenwert messen sie ihnen bei der Reflexion der eigenen Arbeit bei und welche Schlussfolgerungen ziehen sie daraus - für ihren Unterricht, aber auch für die zukünftige Gestaltung der Lehrerbildung? Gibt es wegen der unterschiedlichen Ausbildungen und Erfahrungen Unterschiede zwischen Ost und West?

Wie erklären sich die Unterschiede zwischen den neuen Bundesländern, die bei weitgehend gleicher Ausgangsbasis schon nach einem relativ kurzen Entwicklungszeitraum zu erkennen sind? Ist z. B. die Zweigliedrigkeit ein Grund für die relativ guten Ergebnisse von Sachsen und Thüringen? Oder schöpft Sachsen die Potenziale eines gegliederten Schulsystems durch "konservative Kontinuität" und eine sehr dirigistische Steuerung - einschließlich eines permanenten und sehr diffizilen Drucks auf die Lehrerschaft - nur besonders optimal aus?

Gibt es - außer beim Migrantenanteil - weitere Unterschiede in der Sozialstruktur der Schülerschaft in Ost und West? Welche Rolle spielen z. B. das relativ hohe Qualifikationsniveau von Müttern oder die durch biografische Brüche entstandene besondere Form der "Unterschicht", die zwar materiell arm, aber bildungsreich ist? Wie wirken sich die weitgehend einheitliche Lehrerbildung und noch vorhandenen DDR-Erfahrungen von Lehrkräften, etwa bei der Beobachtung und Förderung von Schülern, auf die Verteilung von Bildungschancen aus? Ich wünsche mir bei der Suche nach den Antworten mehr Mut von der GEW, die PISA-Ergebnisse für unsere Interessen im positiven Sinne zu "instrumentalisieren".

Eine nur polemische Auseinandersetzung wäre auch gegenüber unserer ursprünglichen, kritischen Haltung zum Umgang mit PISA und anderen OECD-Studien inkonsequent. (Die GEW hatte sich im Jahre 2000 mit dem PISA-Instrumentarium ausführlich beschäftigt und dazu bekannt, kritisch, aber offen mit internationalen Vergleichsstudien umzugehen.)

#### Bedenkliche Bildungslücke

Auf PISA-E bezogen kann die Aufgabe der Bildungsgewerkschaft nur sein, vor den Konsequenzen eines vordergründig politisch motivierten innerdeutschen Bildungsvergleichs zu warnen: Für die Schulen im kleinstaatlich organisierten Deutschland gibt es keinen fairen Vergleich. Wer glaubt, durch den Bildungswettstreit zwischen den Bundesländern die offenkundigen Defizite des Gesamtsystems überwinden zu können, weist eine ganz bedenkliche Bildungslücke auf. -

-----

**Венн ду дас  
лезен каннст,  
бист ду кеин  
думмер весси!!**

*Auflese auf einem Leipziger Schreibtisch 2005*