

Portune, Günther

## Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen

Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 167-196



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Portune, Günther: Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 167-196 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-34809

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien  
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
---	----------------	----------

**Hans Jürgen Wendel**

2	<b>Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?</b>	<b>13</b>
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

## **Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA**

**Toni Hansel**

3	<b>PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung</b>	<b>18</b>
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

**Ewald Terhart**

4	<b>Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?</b>	<b>30</b>
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

### **Ulrich Sprenger**

<b>5</b>	<b>Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation</b>	<b>53</b>
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

### **Hermann Giesecke**

<b>6</b>	<b>PISA und der pädagogische Zeitgeist</b>	<b>106</b>
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

# Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

**Karin Wolff**

<b>7</b>	<b>Folgerungen der aktuellen Bildungsvergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik</b>	<b>128</b>
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fordern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

**Norbert Frank**

<b>8</b>	<b>Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>153</b>
	Literatur	166

## **Günther Portune**

<b>9</b>	<b>Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen</b>	<b>167</b>
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

## **Wolfgang Nieke**

<b>10</b>	<b>Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?</b>	<b>197</b>
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

# Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

**Erich Gundlach**

<b>11</b>	<b>Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?</b>	<b>216</b>
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

**Peter Gutjahr-Löser**

<b>12</b>	<b>PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber</b>	<b>237</b>
-----------	--	------------

## Bildungsforschung und Unterricht

**Wolfgang Sucharowski**

<b>13</b>	<b>Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?</b>	<b>256</b>
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275



## **Thelma von Freyermann**

<b>14</b>	<b>Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse</b>	<b>277</b>
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

## **Cornelia Breitkreuz**

<b>15</b>	<b>Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen</b>	<b>302</b>
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

### **Toni Hansel**

<b>16</b>	<b>Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit</b>	<b>326</b>
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
<b>17</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>353</b>
<b>18</b>	<b>Namenregister</b>	<b>356</b>

## **9 Vom Umgang mit dem Wort.**

### **Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen**

#### **9.1 Allgemeine Vorbemerkungen**

So manche Veröffentlichung hat den Eindruck erweckt, als habe die Durchführung der PISA-Studie nichts mit Entscheidungen der deutschen Kultusminister zu tun. Dabei haben sie sich massiv für die Teilnahme an PISA eingesetzt. Bereits 1997 hat die KMK mit den Konstanzer Beschlüssen die Türen zu internationalen Leistungsvergleichen geöffnet. Dieter SKALA stellt dazu in einer Veröffentlichung der deutschen Bischofskonferenz aus dem Juli 2000 fest: „Ziel ist neben der Gewinnung von Einblicken in die Leistungsfähigkeit deutscher Schüler die Entwicklung einer neuen Kultur der Anstrengung, eine Stärkung der allgemeinen Kultur und Wertschätzung des Lernens, eine Hebung des Stellenwertes der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Gesellschaft sowie die Verbesserung von Qualität und Organisation des entsprechenden Fachunterrichtes an den Schulen.“<sup>41</sup>

PISA ist also keine Fremdeinwirkung, die von den Kultusministern abgelehnt wird, sondern eine gewollte Untersuchung, die Impulse zur Diskussion geben soll. Ihr Ziel ist es, „den teilnehmenden Staaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstat-

tung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“. Die Staaten sollen in einem 3-jährigen Zyklus Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verbesserung des eigenen Bildungssystems erhalten. Dabei wechseln die Schwerpunkte zwischen den Bereichen Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften. Gleichzeitig werden auch Kontextfaktoren erhoben:

- selbstreguliertes Lernen,
- Kooperation und Kommunikation der Schüler,
- familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb,
- Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen.

## 9.2 Zum Bildungsbegriff

Im Vorwort zum bildungspolitischen Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung wird treffend dargestellt, worum sich Bildung dreht: Nicht die Schaffung eines „neuen Menschen“, nicht das Ausfüllen gesellschaftspolitischer Lücken, sondern die Bildung der Persönlichkeit ist der Auftrag der Schule. Zunehmend herrscht Konsens, dass Schule weder Feuerwehr für die Gesellschaft noch Notarzt für die Ökonomie ist. Bildung begleitet den Prozess des Jugendlichen hin zur Ausbildung seiner eigenen Persönlichkeit, zur Entdeckung seiner Leistungsstärken, zum Verkraften seiner persönlichen Schwächen. Sie ermöglicht kulturelle Teilhabe, weckt die Urteilsfähigkeit, die Kraft zum Denken. Der Gebildete wird auf dieser Basis zum „freien Menschen“ und eben nicht zum „neuen Menschen“. Mit SCHLEIERMACHER müssen wir uns darum sorgen, dass der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, selbst wieder zur Herrschaft einer auf bloße Verständigkeit reduzierten Vernunft führt“<sup>2</sup>. Unser Ziel ist nicht der faktensatte, bewegungsunfähige Mensch. Bildung geht von der Selbstbesinnung des Menschen aus, die eine Reduktion auf das Innerweltliche verhindert.

Es ist nicht primäres Ziel des Bildungsprozesses, Unternehmen die Humanressource Mensch mundgerecht darzubieten. Der Schüler soll weder politisch-ideologischen Vorstellungen entsprechend „geprägt“, noch lediglich zum funktionsfähigen Nutzen im wirtschaftlichen Prozess gebildet werden. Beides würde nämlich das, was „Bildung der Persönlichkeit“ bedeutet, gefährlich reduzieren. Aber wer die Schule verlässt, muss den Anforderungen des Lebens und seiner Zeit gemäß ausgebildet sein, denn die Sicherung der eigenen Lebensgrundlage ist wesentliche Voraussetzung, damit der freie Mensch auch wirklich seine Freiheit wahren kann. Die Erfüllung von Qualifikationsvoraussetzungen ist somit zentrales Subziel des Bildungsprozesses, das nicht unterschätzt werden darf.

### **9.3 Die europäische Dimension des Bildungswesens**

Die PISA-Debatte darf aber nicht nur aus nationaler Perspektive geführt werden. Das deutsche Bildungswesen steht heutzutage mehr denn je im internationalen Wettbewerb.

Mit der Einführung des EURO ist die europäische Integration in eine neue Phase getreten. Er verdeutlicht eine Transparenzpflicht, die über den ökonomischen Bereich hinausgeht. Defizite der Ökonomien, aber auch Mängel der Bildungssysteme werden sichtbarer. Für Deutschland öffnet sich darin die Chance, den Föderalismus zu modernisieren und als reformfähiges Erfolgsmodell nach Europa zu tragen.

Für dieses Europa gibt es keine abgeschlossene Architektur. Ob Kathedrale, große Universität oder nur der Super-Karstadt ist noch offen. Der Präsident des Max-Planck-Institutes Hubert MARKL sieht für die europäische Einigung nur einen prägenden Bezugsrahmen: den scharfen Wettbewerb der global vernetzten Weltwirt-

schaft. Dies sei die wichtigste Antriebskraft für den unaufhaltsamen Wandel, dem diese Generation nicht ausweichen könne.<sup>3</sup>

Die Bildungssysteme können nicht mehr nur mit Blick auf ihren nationalen und regionalen Rahmen handeln und für diesen praktikable Lösungen entwickeln. So ist das sächsische Bildungswesen eingebunden in die globale Wirtschaft, Wissenschaft und Beschäftigung. Die regionale Perspektive ist zu eng, um der Jugend internationale Bewegungsfreiheit und Konkurrenzfähigkeit zu sichern. Nur transparente und leistungsfähige Bildungssysteme gewährleisten Chancengerechtigkeit.

Die EU-Kommission hat diese Überlegungen im Frühjahr 2000 in der so genannten Lissabon-Strategie zusammengeführt. Darin werden ökonomische, wissenschaftliche und bildungspolitische Handlungsfelder formuliert, die die EU zum dynamischsten, wettbewerbsfähigsten und wissensbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt machen sollen. Für den Bildungsbereich wurde ein detailliertes Arbeitsprogramm erarbeitet, dessen Kernziele sind:

- Die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung in der EU.

In verschiedenen Bereichen sollen die Lehrer besser auf die Herausforderungen in der Wissensgesellschaft vorbereitet und damit die allgemeinen Grundfertigkeiten für diese Perspektive verbessert werden. Dabei wird der Begriff der Fertigkeit als weitergehend als der der Kompetenz gesehen, insbesondere hinsichtlich persönlicher Einstellung, Eignung und notwendigem Wissen. Lernmethoden, Eigeninitiative, soziale Fertigkeiten sowie ein Verständnis für die kulturelle Dimension dieses Gesamtprozesses werden betont. Auch der leichtere Zugang zu den neuen Technologien und eine Verbreiterung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung gehören in diesen Kontext. Auch effizienterer Ressourceneinsatz im personellen und finanziellen Bereich tragen zur Erreichung des Ziels bei.

- Leichter Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung für alle.

Wenn die Herausforderungen der Wissensgesellschaft ernst genommen werden, ist es gesellschaftliche Aufgabe, den vielfältigen Zugang zu Wissen in der Bevölkerung zu stärken. Der Einzelne darf nicht aufgrund seiner sozialen Herkunft, späterer Entwicklung oder einer unzutreffenden Schullaufbahnentscheidung in seiner Jugend einfach „im System hängen bleiben“. So soll der Zugang zu den Bildungseinrichtungen transparenter gestaltet und Durchlässigkeit gestärkt werden, Lernen und Bildung sollen zugleich höheres Ansehen und größere Attraktivität erzielen.

Während der Durchschnitt der EU-Länder z. B. im tertiären Bereich eine Beteiligung von 15 % hat, liegt diese in den drei besten Ländern der Vergleichsanalysen bei über 20 %. Chancengerechtigkeit und sozialer Zusammenhalt werden in diesem Komplex auf die Agenda gesetzt.

- Weltweite Öffnung der Bildungssysteme.

Die Öffnung der Bildungssysteme wird von der EU in breiter Perspektive aufgeworfen. Dies beginnt zunächst im regionalen Umfeld der Bildungseinrichtung – Arbeitswelt, Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Bildung soll hier nicht isoliert, sondern im Gesamtkontext der Gesellschaft verwirklicht werden und damit konkrete Bezüge zur Lebenswirklichkeit erhalten. Dies bedeutet Förderung von Unternehmergeist, mehr Fremdsprachenkenntnisse, um an der internationalen Mobilität partizipieren zu können, und damit natürlich der unmittelbare Austausch. Damit wird dem Schüler schon bewusst, dass seine Zukunft nicht nur der regionale, sondern schon in naher Zukunft der europäische Arbeitsmarkt sein wird.<sup>4</sup>

Die Bildungspolitik wurde „ausdrücklich als vorrangiger Kernbereich innerhalb der Strategie von Lissabon anerkannt.“<sup>5</sup>, um auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft, Globalisierung und EU-Erweiterung zu antworten. Bis 2010 soll erreicht werden, dass

- die Bildungssysteme in Europa untereinander kompatibel sind und so die Freizügigkeit für alle Bürger umgesetzt ist;
- in der EU erworbene Leistungsnachweise in der ganzen Union anerkannt werden;
- der Zugang zum lebensbegleitenden Lernen altersunabhängig besteht;
- Europa sich für die Zusammenarbeit mit allen anderen Regionen weiter geöffnet hat und primäres Ziel von Studenten und Wissenschaftlern aus aller Welt ist.

Um die EU bzw. ihre Bürger für die Wissensgesellschaft und die globalisierte Wirtschaft „fit“ zu machen, sollen prioritär die Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im technologischen Bereich beseitigt werden.

Hierzu soll die offene Methode der Koordinierung genutzt werden, die sich auf Indikatoren und Richtwerte sowie den Vergleich bewährter Verfahren, regelmäßige Beobachtung, Evaluierung und gegenseitige Bewertung als Lernprozess aller Beteiligten stützt.

Flankiert werden die Aktivitäten durch eine Task-Force zur Qualifikation und einen daran gekoppelten Aktionsplan zur Mobilität. Ziele sind auch hier, die Sicherstellung der Freizügigkeit im europäischen Binnenmarkt, die Beseitigung von Mobilitätshindernissen sowie die Entwicklung der wissensbasierten Gesellschaft als Faktor zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. Seit den 60er Jahren sucht die EU die Bildungspolitik insbesondere über das Ziel der Freizügigkeit zu gestalten und ihre Kompetenzen zu erweitern.



## 9.4 PISA und die Leistungsvergleiche

Der Europaexkurs ist für die Diskussion um Schulleistungsvergleiche notwendig, um einen Blick dafür zu bekommen, dass Schulleistungsvergleiche nicht nur einfach nationale oder regionale Ereignisse sind, die gleich einem großen Gewitter über uns herunterbrechen, aber genauso wieder vorübergehen. Studien wie PISA bilden den Horizont, vor dem wir uns wieder Gedanken darüber machen müssen, was wir eigentlich in Deutschland unter Bildung verstehen wollen. Was soll das Ziel von Bildung sein: Der Mensch als Humanressource oder als Persönlichkeit? Der Mensch als Instrument der Ökonomie oder als freier Geist, der schöpferisch agiert? Es geht darum, wo wir zwischen dem Notwendigen und dem Idealen die Brücke schlagen.

PISA kann dabei ein wichtiges Instrument sein. Die Europäische Union strebt langfristig ein breites Benchmarking mit den Hauptkonkurrenten Japan und den USA an, wie es im Forschungsbereich auch umgesetzt wird. Die OECD ist der geeignete Rahmen. Über Leistungsvergleiche wird Druck entstehen, sich in der EU stärker als bisher auf Leistungskriterien und prüfbare Indikatoren zu einigen. (Binnenmarkt – europäischer Forschungs-, Hochschul- sowie Bildungsraum). Die Indikatoren können Hilfestellungen für die Schwachstellendiagnose in den Ländern sein. Dies führt dann auch zu der von der EU-Kommission angepeilten ‚Osmose der Bildungssysteme‘, die kulturelle Vielfalt und inhaltliche Hoheit der Mitgliedstaaten und deutschen Länder aufrechterhalten soll.

Über gemeinsame Zielstellungen und begleitende Förderprogramme werden einerseits „goldene Zügel“ angelegt. Andererseits werden sich Leistungsparameter entwickeln, die ein gemeinsames, transparentes Niveau ergeben können. Damit ist die Hoffnung verbunden, eines der Kernziele der Europäischen Verträge zu realisieren, nämlich die Freizügigkeit der Arbeitnehmer quer durch die Gemeinschaft sicherzustellen. Tendenziell ist damit aber nicht nur gesteigerte Transparenz innerhalb Euro-

pas, sondern auch das Problem der Kompetenzverlagerung nach oben verbunden, die dem Föderalismus widerspricht.

Hermann LANGE, der erste PISA-Beauftragte der Kultusministerkonferenz, weist darauf, dass TIMSS, die erste große Schulleistungsuntersuchung, an der Deutschland teilweise teilgenommen hat<sup>6</sup>, von der Wissenschaft ausgegangen sei. Die Ergebnisse haben bereits Ende der 90er Jahre gewissermaßen zu einem Schock geführt: Deutsche Schüler waren in Mathematik und Naturwissenschaften nur Mittelmaß! Sie waren gut im Repetieren, wiesen aber große Schwächen im Bereich der Problemlösekompetenz auf – Ergebnisse, die PISA bestätigt hat. LANGE weist zudem darauf hin, dass es – trotz der Diskussion über den Föderalismus – bei uns keine Tradition mit Vergleichsstudien gibt. Dies erkläre skeptische Reaktionen und Unsicherheit im Umgang mit den Ergebnissen.<sup>7</sup>

PISA erweitert nun die TIMSS-Studie um den Bereich der Lesekompetenz. PISA ist zugleich differenzierter und greift – wie erwähnt – weitere Fragestellungen (Selbstlernkonzept etc.) auf. Anders als TIMSS ist PISA eine vom politischen Willen der teilnehmenden Staaten und Regionen getragene Studie.

Bei der Auswertung von Untersuchungen gilt es stets, sich der Ebene bewusst zu sein, auf die sie bezogen ist – der Unterricht, die einzelne Schule oder das Gesamtsystem.<sup>8</sup> Bei PISA wurden repräsentative Untersuchungen, die sich auf die Ebene der einzelnen Staaten beziehen, durchgeführt. Untersuchungen auf der Ebene des Gesamtsystems erlauben nur auf dieser Ebene die Debatte. Diskussionen über einzelne Schulen und deren Erfolge lassen sich auf dieser Datenbasis nicht führen.<sup>9</sup>

Die PISA-Studie verfolgt keinen curricularen Ansatz, der fragt, ob Schüler das, was sie gemäß Lehrplan können sollten, auch beherrschen. PISA testet, ob die Schüler darüber, „was sie im Blick auf die sich entwickelnden Anforderungen im Beruf und

im gesellschaftlichen Leben können müssten<sup>410</sup>, verfügen. Damit rücken Lehrpläne zwar ins Blickfeld, sind aber nicht Maßstab.<sup>11</sup>

Das zugrunde liegende Literacy-Konzept geht vom Prozess lebenslangen Lernens aus. Der Einzelne benötigt ein „solides Fundament an Kenntnissen in Bereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Um in diesen Bereichen mehr hinzuzulernen und mit dem gelernten Wissen in der realen Welt etwas anfangen zu können, müssen sie auch gewisse elementare Prozesse und Grundsätze verstehen und fähig sein, diese flexibel in unterschiedlichen Situationen anzuwenden.“<sup>412</sup> Es wird kein Wissen abgefragt, sondern die Fähigkeit bewertet, mit einem allgemeinen Verständnis von bestimmten Schlüsselkonzepten Aufgaben in wirklichkeitsnahen Situationen zu bewältigen.<sup>13</sup>

Die Kernfrage lautet also: Lernen Schüler die richtigen Inhalte in der richtigen Weise, so dass sie auch in anderen oder neuen Kontexten darauf zurückgreifen und sie nutzen und Neues lernen können? Der Blick in andere Länder kann helfen, solange man den Vergleich nicht auf eine Strukturdebatte reduziert. Denn angemessene Schlussfolgerungen sind nicht vorschnelle Rufe nach Strukturveränderungen oder einfaches Kopieren. Zu berücksichtigen ist nämlich, „dass Unterschiede nicht nur Folge unterschiedlicher bildungspolitischer Konzepte, curricularer und didaktischer Programme und organisatorischer Regelungen sind, sondern dass sie auch auf unterschiedliche soziostrukturelle Kontextbedingungen zurückzuführen sein können. Letztere ... erklären einen großen Teil der Varianz in den Schülerleistungen.“<sup>414</sup> Wir müssen also die einfachen Leistungsergebnisse mit den Rahmenbedingungen der einzelnen Schule in den einzelnen Ländern in Beziehung setzen, um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen.

Damit rückt in der Qualitätsdebatte das pädagogische Handeln in der einzelnen Schule ins Zentrum, denn die schulspezifischen Bedingungen sind wesentlich für den Leistungszuwachs der Schüler. Über Dezentralisierungsstrategien und neue Steue-

rungsmodelle wird die Schule zum ‚entscheidenden pädagogischen Innovationszentrum‘.

Bisher war in Deutschland das Schulwesen traditionell nach dem Prinzip der „Input-Steuerung“ über Lehrpläne, Lehrmittel sowie Lehrpersonal strukturiert. Nun rückt die Frage nach dem output, die Ergebniskontrolle stärker in das Blickfeld. In Sachsen wurde bereits durch zentrale Abschlussprüfungen für alle qualifizierten Bildungsabschlüsse und die transparente Darstellung der Schulporträts im Internet weitreichende Offenheit erreicht und Input- und Output-Steuerung miteinander verbunden. Auch angesichts knapper Haushaltsmittel ergibt sich eine Verschiebung von einer Quantitäts- zu einer Qualitätsdebatte. Schule muss sich dem Anspruch stellen, die eingesetzten (Steuer)Gelder mit einem optimalen Wirkungsgrad einzusetzen. Auch dies ist ein Vergleichsindikator für die Qualität von Schule.

Das Schulwesen respektiert zunehmend einen notwendigen Referenzrahmen, der aufdeckt, was woanders unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen erreicht wird. Dies löst Debatten quer durch die bisherigen „Lager der Bildungspolitik“ aus. Lediglich die organisierten Interessenvertreter führen noch Nachhutgefechte in der Hoffnung, alte Forderungen unterzubringen. Mit dieser empirischen Wende erfolgt ein Abrücken von der eher spekulativen Konzeptentwicklung und eine Ausrichtung auf die systematische Untersuchung der Wirkung pädagogischen Handelns, die auch Konsequenzen für die weitere Professionalisierung der Berufsausübung zur Folge hat.<sup>15</sup>

## 9.5 PISA – Ergebnisse

Für die Bundesrepublik liegen mit den im Dezember 2001 veröffentlichten Daten die Karten auf dem Tisch. Fast durchgängig bestätigen sich in der PISA-Studie gleiche Befunde. Die deutschen 15-jährigen Schüler sind leicht unter dem europäischen Durchschnitt.

Ergänzt wurde das Bild im Juni 2002 durch die Veröffentlichung der Ergebnisse des Vergleichs der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen den Ländern und innerhalb der Länder zeigt sich dabei eine vertiefende Leistungskluft: Sachsen gehört dabei – wie unten näher ausgeführt – zur Spitzengruppe und ist das erfolgreichste neue Land. Hinsichtlich der Leistungsstreuung innerhalb der sächsischen Schülerschaft liegt der Freistaat auf Platz 4, nach Brandenburg, Bayern und Thüringen, d. h. im Deutschlandvergleich ist die Leistungsstreuung trotz äußerer Differenzierung nach Klasse 4 unterdurchschnittlich.

### 9.5.1 Lesekompetenz

Lesekompetenz wird als Fähigkeit definiert, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“.<sup>16</sup>

Lesekompetenz dient also nicht nur dem Individuum, um seine persönlichen Ziele zu erreichen, sondern ist Bedingung für die Weiterentwicklung seines Wissens und seiner Fähigkeiten. Es geht um die Möglichkeit der zielorientierten, selbstgesteuerten Aneignung neuen Wissens und um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Lesen wird dabei als komplexer Vorgang gesehen. Auf der untersten Ebene – so die PISA-Studie – besteht Lesen „aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie aus der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächsthöheren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen im Vordergrund und auf der Textebene die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes.“<sup>17</sup>

Bei der Untersuchung der Lesekompetenz werden folgende Aspekte unterschieden:

- Informationsermittlung
- Textbezogene Interpretation
- Reflexion und Bewertung

Deutschland erreicht hier mit 484 Punkten Platz 21 und liegt damit 16 Punkte unterhalb des OECD-Durchschnittes. In keinem Land ist der Leistungsabstand zwischen den 5 % der schlechtesten und der besten Schüler so groß wie in Deutschland. Das heißt, die Leistungsstreuung in Deutschland ist im OECD-Vergleich am größten, bedingt vor allem durch besonders ausgeprägte Schwächen im unteren Leistungsbereich. 10 % der Schüler erreichen nämlich noch nicht einmal die niedrigste Kompetenzstufe I, auf der nur explizit angegebene Informationen lokalisiert werden können, wenn keine konkurrierenden Informationen vorhanden sind oder der Hauptgedanke bzw. die Intention des Autors besonders auffällig dargestellt ist. Insgesamt liegen 23 % der Schüler auf dieser Kompetenzstufe oder darunter. Das heißt, diese Schüler sind nur fähig, auf einem elementaren Grundschulniveau zu lesen und werden demzufolge wohl Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben. Im oberen Leistungsbereich weichen dagegen die deutschen Ergebnisse nur unmaßgeblich vom OECD-Durchschnitt ab. Die Kompetenzstufe V erreichen 9,3 % der deutschen Schüler, dies ist vergleichbar mit Österreich, der Schweiz, Frankreich oder Dänemark, liegt jedoch signifikant unter den Werten von Finnland oder Neuseeland.

Auffälliges Ergebnis einer begleitenden Lehrerbefragung in Schulen mit Hauptschulbildungsgang ist, dass rund 90 % der Lehrer ihre schwach lesenden Schüler nicht identifiziert haben.

Beim Vergleich der Leseleistungen innerhalb Deutschlands zeigt sich, dass die Leistungsdifferenz zwischen den deutschen Ländern deutlich größer ist als eine halbe Standardabweichung. Der Freistaat Bayern liegt an der Spitze mit 510 Punkten, Bremen deutlich abgeschlagen 62 Punkte niedriger – bei 448 Punkten. Diese Leistungsstreuung zwischen den Ländern, die sich innerhalb der Länder vielfach fortsetzt, wird in leistungsstarken PISA-Teilnehmerstaaten nicht angetroffen. Sachsen rangiert an dritter Stelle und liegt mit 491 Punkten über dem deutschen Durchschnitt und im OECD-Schnitt.

Gute oder schlechte Leseleistungen sind nicht monokausal zu erklären, sondern hängen von vielfältigen Faktoren ab. Lesehäufigkeit und Einstellungen zum Lesen spielen eine große Rolle. Die familiäre Lesesituation ist dabei von großer Bedeutung. Hier wird Wissen über die Funktion von Lesen und Schreiben, hier werden metasprachliche Kompetenzen vermittelt: Im Gespräch mit den Eltern lernt das Kind Sprache als Instrument der Kommunikation einzusetzen. Jenseits von PISA wurde festgestellt, dass keine Alltagssituation so wichtig für den Spracherwerb ist wie die Vorlesesituation und die Nutzung des klassischen Bilderbuches. Hier entstehen quasi dialogische Situationen, in denen Eltern und Kind den Bedeutungsgehalt eines Textes aushandeln. Kinder werden angeregt zu fragen, wie Geschichten weitergehen oder warum etwas in einer bestimmten Weise verlaufen ist. Es werden Kultur und Werte vermittelt sowie der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache bewusst. Zentral für die künftige Lesekompetenz ist dabei wohl die phonologische Bewusstheit<sup>18</sup>. Wie erfasst das Kind die Lautstruktur eines Wortes? Erkennt es im Satz die Wörter und in Wörtern die Silbe? Hinzu tritt, als wichtige Voraussetzung für eine gute Lesekompetenz, die frühe Buchstabenkenntnis. Wenn ein Kind

z. B. schon vor Schulbeginn seinen Namen schreiben kann, hat es sich als guter Leser herausgestellt.<sup>19</sup>

Angesichts der Bedeutung der vorschulischen Phase müssen wir nun die Frage stellen, welche Forderungen daraus erwachsen. Familien mit hohem Bildungshintergrund geben Kindern häufig stärkere Leseimpulse. Aber wie helfen wir Kindern, deren Eltern kein Vorleseinteresse haben? Sie benötigen elementare Leseförderung, die auch das Staatsministerium für Kultus deutlich stärken will. Beispielhaft ist das in Kooperation mit der Stiftung Lesen entwickelte deutschlandweit einmalige Projekt „Leselust in Sachsen“ für den Vorschul- und Grundschulbereich, das mit Bücherpaketen, Seminaren und Tipps für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen das Lesen fördern will.

Ein differenzierter Vergleich zwischen Finnland, dem OECD-Durchschnitt und Deutschland, den die finnische Pädagogikprofessorin Pirjo LINNAKYLÄ, zugleich Mitglied im PISA-Konsortium, in Berlin vorgestellt hat, verdeutlicht die Problematik: Während in Finnland 7 % der Schüler auf Kompetenzstufe I und niedriger liegen, sind dies in Deutschland insgesamt rund 23 %.<sup>20</sup> In Deutschland würden Schüler mit Lesefähigkeit auf Kompetenzstufe I und niedriger als Problemgruppe angesehen, in Finnland dagegen bereits ab Kompetenzstufe II. Die Alarmglocken läuten also früher. Schon hier seien Leistungen nämlich unterdurchschnittlich, die Angehörigen dieser Risikogruppe seien als generell nicht berufsfähig anzusehen.

Ziel eines Bildungssystems müsse es sein – so LINNAKYLÄ – alle Schüler mindestens auf das mittlere Niveau der Kompetenzstufe III zu heben, um ihnen grundlegend die Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu sichern. Wenn die Berufsfähigkeit durch das Bildungswesen nicht gesichert werde, müsse dies im weiteren Verlauf über die sozialen Sicherungssysteme ausgeglichen werden. Dies sei für den Staat teurer, da Sozialausgaben zumeist länger geleistet werden müssten. Es reiche nicht aus,



soziale Ausgaben zur Disposition zu stellen. Notwendig seien Strategien zur Verhinderung sozialer Probleme.

Aufschlussreich sind auch LINNAKYLÄS Auswertungen der Einflussfaktoren auf die Leseleistungen und insbesondere des Leseverhaltens:

<b>Indikator</b>	<b>FIN</b>	<b>OECD</b>	<b>D</b>
Engagement beim Lesen	22	16	13
Interesse am Lesen	18	11	8
Kulturelle Kommunikation zu Hause	6	5	6
Selbstkonzept Lesen	6	2	2
Wettbewerbsstrategie	4	2	2
Kulturelle Aktivität	3	6	9

Tabelle aus Mitschriften erstellt, Angaben in Prozent

Die Werte zeigen bezogen auf die Leseleistungen deutlich die Effekte des Lesens, das auch durch kulturelle Aktivitäten, wie sie in Deutschland verbreiteter seien, nicht ersetzt werden könne.

Interessant ist auch die Analyse dessen, was 15-jährige – abgesehen von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten – lesen: In Finnland lesen 61 % der Schüler Tageszeitungen. In Deutschland greifen nur rund 40 % zu einer Tageszeitung, womit wir noch 1 % über dem OECD-Durchschnitt liegen. Magazine lesen in Finnland 37 %, im OECD-Durchschnitt 30 % und in Deutschland 34 %. Comicleser sind 35 % der finnischen Schüler, in Deutschland 15 % und im OECD-Durchschnitt nur 5 %. 35% sind in Finnland Email-Leser, im OECD-Durchschnitt und in Deutschland 22 %.

Drastisch sind die Unterschiede in der Einstellung zum Lesen: 42 % der Schüler bei uns geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen, 31 % sehen im Lesen sogar reine Zeitsverschwendung – in Finnland ist der Anteil nicht freiwilliger Leser dagegen mit ca. 21 % relativ gering, mehr als 22 % geben sogar an täglich mehr als 1 Stunde zum Vergnügen zu lesen. Auch bei der Frage nach der Nutzung von Bibliotheken wird das unterschiedliche Leseverhalten deutlich: In Finnland nutzen sie 44 % der 15-jährigen, in Deutschland nur 14 %.

Ursachen für das gute Abschneiden der finnischen Schüler liegen wohl abgesehen von spezifisch finnischen Faktoren wie z. B. der Struktur des Schulwesens, die auf die geringe Bevölkerungsdichte reagiert, dem traditionell hohen Leseinteresse, den hohen Erwartungen von Lehrern und an Lehrer sowie deren Ansehen auch in der geringen Migration: Finnland hat einen ähnlich niedrigen Ausländeranteil von 1,5 % wie Sachsen. Die Integration von Kindern ausländischer Herkunft in die Klasse und eine Sonderförderung sind da leichter zu lösen als die Integration von 50 oder 60 % ausländischer Kinder, wie es in den deutschen Ballungszentren wie Berlin und Hamburg bewältigt werden muss. In diesem Sinne sollten wir unser Bildungssystem auch nicht unnötig diskreditieren. Wir haben in Deutschland über die Schulen auch eine große Integrationsleistung erbracht – aber eben nicht genug erreicht.

Bei den Schülern in Deutschland, die nicht die Kompetenzstufe I erreichen, kommen 34 % aus Sonderschulen und 50 % aus Hauptschulen. 47 % dieser Schüler sind selbst wie ihre Eltern in Deutschland geboren, 36 % sind im Ausland geboren, 17 % haben mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil. Nehmen wir nur den Anteil der Schüler, deren Eltern auch in Deutschland geboren sind, erreichen lediglich 6 % nicht mehr die Kompetenzstufe I, bei den im Ausland geborenen Schülern sind dies 25 %. In der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund erreichen 14 % nicht die Kompetenzstufe I. Fragen wir schließlich nach dem regulären, das heißt ohne Klassenwiederholung erfolgten Schuldurchlauf, haben das in dieser Gruppe nur

25 % der Schüler erreicht. Mit diesen Zahlen sind die Problemgruppen gut definiert, um die es sich nun im Wesentlichen zu kümmern gilt.

Außerdem werde – so die finnische Wissenschaftlerin – in Finnland größter Wert auf die methodisch-didaktische Ausbildung gelegt. Während in vielen Ländern häufig Lehrer eine bestimmte Methodik undifferenziert auf alle Schüler anwendeten, seien die Lehrer in Finnland so ausgebildet, dass sie die jeweils anzuwendende Methodik aus der jeweiligen Klassensituation ableiten und so unterschiedliche Konzepte in unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen, je nach Stärken und Schwächen, einsetzen können. Damit verfügten die Lehrer über eine hohe Kompetenz – und der Staat achte darauf, dass der Bildungsstandard nicht abrutsche.

Zusammenfassend ist zu schlussfolgern, dass großes Augenmerk auf die Verbesserung des Textverstehens und die Entwicklung einer positiveren Haltung zum Lesen gerichtet werden muss. Schüler, die nicht lesen, wenig Interesse für Tageszeitungen oder andere Lektüre entwickeln, verlieren den Anschluss an diejenigen, die sich durch Interesse und Lust am Lesen geleitet neue Wissensfelder und damit Strategien zur Kompetenzerweiterung aneignen. Je höher die textrelevante Wissensbasis und je höher die Lesegeschwindigkeit des Schülers ist, desto höher sind die Leistungsvorsprünge, die sich aus den angeeigneten kognitiven Grundfertigkeiten ergeben.<sup>21</sup> Es geht also um die Schaffung einer Kultur und Lust des Lesens.

## **9.5.2 Mathematische Grundbildung**

Als mathematische Grundbildung wird die „Fähigkeit definiert, die Rolle, die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen, zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als eines kon-

struktiven, engagierten und reflektierenden Bürgers entspricht.“<sup>22</sup> Es geht auch hier nicht nur um die Durchführung mathematischer Operationen, sondern um das Verständnis dafür, dass Mathematik ein wesentlicher Inhalt von Kultur ist, eine Sprachform, die ein Schüler verstehen können muss.<sup>23</sup>

Auch hier erreichen deutsche Schüler lediglich den 20. Platz – den OECD-Durchschnitt wieder nicht mitgezählt. Deutschland bleibt dabei deutlich mit einem Mittelwert von 490 Punkten unter den Vergleichswerten aller übrigen west- und nordeuropäischen Länder. Zur Spitzengruppe, die die oberste Kompetenzstufe erreichen, gehören nur 1,3 % der Schüler, womit Deutschland im internationalen Vergleich allerdings hier etwas besser abschneidet, als im unteren Leistungsbereich. Fast ein Viertel der Schüler ist nämlich zu einer Risikogruppe zu zählen, da ihre mathematische Grundbildung kaum über das Rechnen auf Grundschulniveau hinausgeht. Für eine erfolgreiche Berufsausbildung reicht dies nur bedingt aus.

Welche Basisfunktion die Lesekompetenz hat, wird auch hier deutlich. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen der Lese- und Mathematikleistung diagnostiziert. Steigt die Leseleistung einer Schülergruppe um eine Standardabweichung, steigt auch das mathematische Ergebnis um eine halbe Standardabweichung.<sup>24</sup> Wer eine Aufgabe nicht lesen und damit nicht voll verstehen kann, hat eben auch Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe. Lesekompetenz erlangt auch hier Gewicht bei der Erklärung von Leistungsdifferenzen.

Im innerdeutschen Vergleich erreicht Sachsen mit 501 Punkten den Platz 3 nach Bayern (516 Punkte) und Baden- Württemberg (512 Punkte) – der Abstand zu den schwächsten Ländern ist wiederum recht groß: Brandenburg erreicht 472 und Bremen sogar nur 452 Punkte. Sachsen liegt damit über dem deutschen und dem OECD-Durchschnitt.

### 9.5.3 Naturwissenschaftliche Grundbildung

Ausgehend vom oben beschriebenen Literacy-Konzept erfolgt im Bereich der Naturwissenschaften eine Fokussierung auf die Fähigkeit, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“<sup>25</sup> Im Mittelpunkt stehen grundlegende Ideen aus der Physik, Chemie und den Geowissenschaften, z. B. Kraft und Bewegung (Kräfte im Gleich- und Ungleichgewicht, Geschwindigkeit, Beschleunigung), Artenvielfalt (Arten, Genpool, Evolution) und physiologische Veränderungen (Hormone, Elektrolyse, Neurone).

Deutsche Schüler erzielten hier den Platz 20 unter 31 Nationen. (Irrtümlich wird in vielen Publikationen der 21. Platz ausgewiesen, indem dort die Angabe des OECD-Durchschnitts mitgezählt wird.) Eine große Gruppe von immerhin 26,3 % der Schüler erreicht lediglich die niedrigste Kompetenzstufe. Ihnen gelingt es nur, einfaches Faktenwissen zu reproduzieren und in begrenztem Rahmen mit Schlussfolgerungen zu versehen und zu bewerten. Demgegenüber sind Schüler auf der höchsten Stufe in der Lage, Vorhersagen oder Erklärungen auf der Basis konzeptueller Modelle zu treffen. Diese Schüler verfügen über ein differenziertes Verständnis naturwissenschaftlicher Untersuchungen, können Begründungen analysieren und präzise kommunizieren. Diese Leistungsebene erreichen in Deutschland lediglich 3,4 % der Schüler. In Österreich liegt die Quote bei 4,5 %, in der Schweiz bei 4,6 % und im Vereinigten Königreich bei 9,0 %.

Im innerdeutschen Vergleich erreicht Sachsen nach den Spitzenreitern Bayern (508 Punkte) und Baden-Württemberg (505 Punkte) den 3. Platz mit 499 Punkten. Wiederum ist das Leistungsspektrum sehr breit und reicht bis zu 461 Punkten in Bremen.

Die sächsischen Schüler liegen somit über dem deutschen Durchschnitt und im OECD- Schnitt.

Auffällig ist, dass die neuen Länder bei den nationalen Aufgaben deutlich besser abschneiden als bei den internationalen. Im ergänzenden deutschen Naturwissenschaftstest schneiden Sachsen und Thüringen besser ab als Bayern und Baden-Württemberg. Beachtenswert ist zudem, dass in Sachsen auf relativ hohem Kompetenzniveau die fachbezogenen Leistungen in Biologie, Physik und Chemie relativ nah beieinander liegen, während es in den anderen Ländern z. T. auffällige Unterschiede zuungunsten von Chemie und/oder Physik gibt. In allen Ländern schneiden die Schüler im biologiebezogenen Testteil am besten ab, dem Fach, mit dem meist an den weiter führenden Schulen als erster Naturwissenschaft begonnen wird.

#### **9.5.4. Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb**

Betrachtet man nunmehr noch die weiteren Untersuchungen, insbesondere zur Frage des Zusammenhanges von sozialem Hintergrund und Kompetenzerwerb, ergeben sich weitere Erklärungsansätze, die uns das deutsche Ergebnis verständlich machen.

In keinem Staat, das ist ja über die Medien extensiv transportiert worden, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erzielter Kompetenzstufe so eng wie in Deutschland. Dieser Prozess, so hebt die PISA-Studie hervor, wirkt kumulativ, beginnt lange vor der Grundschule und wird an den Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt. Soziale Verhältnisse kovariieren mit Bildungsehrgeiz, Bildungsbeteiligung, erbrachten Schulleistungen sowie Lebensplänen und Lebenschancen.<sup>26</sup>

Die geringsten sozialschichtbedingten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung werden dabei im innerdeutschen Vergleich PISA-E für Sachsen konstatiert: Die sozi-

ale Herkunft entscheidet hier am wenigsten über die relativen Chancen eines Kindes, das Gymnasium zu besuchen. Hinsichtlich der Bedeutung der Sozialschichtzugehörigkeit für die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs zeigt sich insgesamt ein deutlicher Ost-West-Unterschied (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern). In den alten Ländern ist Baden-Württemberg das Land mit den niedrigsten sozialen Disparitäten im Gymnasialbesuch. Wenn zusätzlich zur Sozialschichtzugehörigkeit Eignung und Leistung (i. S. kognitiver Grundfähigkeiten und schulisch erworbener Kompetenzen) berücksichtigt werden, zeigen sich in Sachsen und Brandenburg ebenfalls die geringsten sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Gymnasialbesuchs.

Schauen wir auf eine andere Untersuchung, die 16. Studentenforschung des Hochschulinformationssystems, die in einem festen Rhythmus die soziale Lage der Studenten untersucht. Seit 1985 konnten wir – trotz des Versuches, durch die Bildungsexpansion sozialen Ausgleich in den Bildungschancen herzustellen – keine Fortschritte zur Herstellung einer Chancengerechtigkeit erzielen. Im Gegenteil: Hatten 1985 29 % der Studenten Eltern mit Hochschulabschluss, sind dies heute 44 %. Zählen wir die Studenten hinzu, die Fachschulabschlüsse und ähnliches vorweisen können, steigt diese Zahl im Jahr 2000 sogar auf 62 %. Betrachten wir uns den unteren Skalenbereich, so ist die Quote der Studenten, deren Eltern über eine Lehre oder Facharbeiter- oder gar keine Ausbildung verfügen von 45 % auf 30 % zurückgegangen. Die Aussagen verändern sich unwesentlich, wenn wir den Blick auf den höchsten Schulabschluss oder die soziale Herkunft richten.

Sachsen hat insgesamt – das zeigt der innerdeutsche Vergleich PISA-E – eine relativ hohe Bildungsbeteiligung: 55 % der 15-jährigen sind im Realschulbildungsgang, ähnlich hohe Werte hat deutschlandweit nur Brandenburg. Hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen sind also die Aufstiegschancen in Sachsen mit seinem zweigliedrigen Schulsystem recht günstig.

Auf die Frage, wann die Leistungsschere zwischen den Schülern aufreißt, stellt der Bericht des nationalen Konsortiums fest: Der Schulbesuch wirkt für die Schüler an

sich leistungsausgleichend. Die Schere öffnet sich in der schulfreien Sommerpause – „einer Zeit, in der Kinder unterer sozialer Schichten im Leistungsniveau zurückfallen, während Kinder aus privilegierten Elternhäusern den erreichten Leistungsstand halten oder sogar ausbauen können. Der Wechsel zwischen homogenen institutionellen Lerngelegenheiten und unterschiedlichen Anregungspotenzialen in sozialen Milieus wirkt über die Schuljahre kumulativ auf die Entwicklung sozial bestimmter Leistungsunterschiede.“<sup>27</sup> Kontrolliert man – so weitere Studien – das Vorwissen und kognitive Grundfertigkeiten bei der Auswahl der Stichproben, haben soziale Merkmale praktisch „keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der 7. bis zur 10. Jahrgangsklasse.“<sup>28</sup> Es entstehen also schulformspezifische Entwicklungsmilieus. Ist der Schüler im Gymnasium angekommen, treten soziale Aspekte bei der Leistungsentwicklung zurück. Damit rücken die Schnittstellen des Bildungssystems in den Blickpunkt. Deren schlichte Beseitigung würde aber unsere spezifischen Probleme nur verlagern. Fragen der Förderung und Forderung würden dadurch nämlich keineswegs automatisch beantwortet.

Mit Blick auf die Analyse der Leistungen von Migranten hebt die Studie hervor, dass weder „die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche (...) primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind; von entscheidender Bedeutung sind vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau.“<sup>29</sup> Auch bei Migranten spielt also die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache eine zentrale Rolle für die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen.

Die hektische Diskussion um die PISA-Ergebnisse und die tägliche Verkündung von Patentrezepten verdeutlichen, dass das „Wissen über die Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulen und Schulsystemen (...) offenbar schneller (wächst) als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und wie dieses in reale Verbesserungen der Situation auf den verschiedenen hier angesprochenen Ebenen ‚umzusetzen‘ ist“<sup>30</sup>.



Denn einfache Lösungen zur kurzfristigen Qualitätsverbesserung der Schule in Deutschland gibt es nicht. Wir müssen also in verschiedene Richtungen denken. Da geht es um die generelle Förderung von schwachen und starken Schülern. Da steht die Frage der didaktischen und methodischen Ausbildung unserer Lehrer und deren Fort- und Weiterbildung. Da steht die Frage der Ausstattung von Schulen mit moderner Technologie, die Frage der Wertschätzung, die die Gesellschaft Bildung und auch Lehrern gegenüber zum Ausdruck bringen. Da steht die Frage, welcher Bildungsehrgeiz in der Bevölkerung anzutreffen ist und warum Eltern ihre Kinder – trotz Bildungsempfehlung – nicht auf das Gymnasium, sondern auf eine Mittelschule schicken.

Dann sind wir bei der Frage, welche Bedeutung wir unserer Sprache zuordnen, denn hier scheint ja das Kernproblem zu liegen. Sie wird in einem Wörterbuch definiert als „eine bestimmte, endliche, nie restlos in andere Sprachen übersetzbare Offenheitsweise von Welt, die auf dem gesamtulturellen Hintergrund das faktische Verstehen des Menschen ermöglicht.“<sup>431</sup> Welche Konsequenzen hat dies jenseits der Bildungspolitik, z. B. in der Zuwanderungsdebatte? Sprache ist – das stellte schon Wilhelm von Humboldt fest – das bildende Organ des Menschen. Das Ziel von Sprache ist nicht nur schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit in einer leblosen Formalstruktur, sondern auch Anteilnahme an kulturellem Leben, Literatur, Medien, der Politik. Sie ist Schweigen und Aufmerksamkeit, die den Dialog schafft.

## 9.6 Sächsische Schlussfolgerungen

Die PISA-Ergebnisse haben deutschlandweit der Debatte über Qualität und Erträge von Schule sowie über die Bedeutung von Bildung einen wesentlichen Impuls gegeben. Deutlich wird, dass sich Qualitätskontrolle und -sicherung im Bildungsw-

sen zuerst auf den Unterricht richten muss. Dabei wird sich Deutschland von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung bewegen.

Trotz zahlreicher Debatten um die vermeintliche Reformunfähigkeit des deutschen Bildungswesens ist sehr viel in Bewegung. Dass dies nicht immer wahrgenommen wird, hängt auch damit zusammen, dass derzeit jeder die Chance sieht, seine eigenen Interessen über die PISA-Kritik durchzusetzen. Die Kultusminister haben sehr schnell und angemessen auf die PISA-Ergebnisse reagiert. Sie haben sich bereits im Dezember 2001 auf insgesamt sieben Handlungsfelder zur Qualitätsverbesserung von Schule verständigt. Im Juni 2002 wurde zudem – ein absolutes Novum im föderalen deutschen Bildungswesen – die Erstellung von gemeinsamen Bildungsstandards, bezogen auf die Schnittstellen der schulischen Ausbildung, und die Einführung von Orientierungs- und Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Standarderreichung beschlossen. Darüber hinaus wird es in Deutschland weiterhin nationale und internationale Schülerleistungsvergleiche geben. Daran schließt sich eine umfangreiche Datenerhebung und -analyse an, die dem entspricht, was ein nationaler Bildungsbericht unter dem Dach der Bundesbildungsministerin auch nicht besser erreichen könnte. Der von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene erste Bericht über Bildung in Deutschland wird noch im Jahr 2003 veröffentlicht werden und Aussagen zu Kontext- und Prozessfaktoren sowie deren Wirkungen machen.

Für den Freistaat Sachsen sind die PISA-Ergebnisse Ansporn für eine Qualitäts-offensive, denn PISA hat gezeigt: Im nationalen Vergleich können sich die Leistungen unserer Schülerinnen und Schüler sehen lassen, haben sich die Grundentscheidungen unseres Schulsystems bestätigt. Insbesondere folgende Eckpunkte des sächsischen Schulsystems haben sich als zukunftsfähig erwiesen:

- Die Leistungsorientierung in allen Schularten verbunden mit umfassenden Fördermöglichkeiten aller Schüler trägt dazu bei, dass Anlagen und Neigungen angemessen entwickelt werden und ein hohes Maß an Kenntnissen und Fähigkeiten

flächendeckend erreicht werden kann. Mit der Betonung des Stellenwertes schriftlicher Leistungen (z.B. Klassenarbeiten) befindet sich der Freistaat auf dem richtigen Weg. Die Benotung in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik ab Klassenstufe 2 gibt auch Eltern die Möglichkeit, klare Leistungsbilder ihrer Kinder zu erhalten.

- Die Konzentration auf die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bereits in der Grundschule gewährleistet – ergänzt durch den Begegnungsspracheunterricht – eine umfassende Grundbildung, die Voraussetzung für die weitere schulische Entwicklung ist. Dies wird durch die Betonung der Kernfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaften in den Mittelschulen und Gymnasien konsequent fortgesetzt.
- Zentrale Abschlussprüfungen sowohl am Gymnasium wie beim Realschul- und qualifizierenden Hauptschulabschluss sowie Lehrpläne, die in allen Fächern Ziele und Inhalte verbindlich und transparent machen, haben sich als Instrument der Qualitätssicherung bewährt.
- Schließlich ermöglichen die auf dem Bildungsserver publizierten Schulporträts die Standortbestimmung der Einzelschule und den Vergleich zwischen Schulen. Die verbindliche, nach einheitlichen Kriterien gestaltete öffentliche Darstellung der Mittelschulen und Gymnasien und ihres Leistungsprofils schafft mit über 40 Indikatoren Transparenz und Vergleichbarkeit und motiviert zudem zum Wettbewerb um die „best practice“. Insgesamt soll ein größerer Austausch zwischen den Lehrern innerhalb und außerhalb des eigenen Kollegiums erreicht werden. Schließlich sollen auch Eltern und die gesamte Öffentlichkeit von diesem transparenten Informationssystem in ihren Entscheidungen profitieren.
- Leistungsstarke Schüler werden durch ein breit angelegtes Begabtenförderungskonzept frühzeitig und gezielt gefördert, dazu gehören Wettbewerbe, Korrespondenzkreise, Arbeitsgemeinschaften und spezielle Gymnasien für Domänenbegabungen. Mit dem Landesgymnasium St. Afra für mehrfach Hochbegabte in Meißen wurde die Elitförderung noch erweitert.

- Da zusätzliche Untersuchungen zur Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler ähnliche Ergebnisse wie die PISA-Studie erbrachten, wurden an einigen Schulen Debattierclubs eingeführt. Die Schüler üben dort mit Sprache umzugehen, aus gelerntem Wissen Positionen zu bestimmen und im Streitgespräch zu vertreten. Über die Analysen von Abschlussprüfungen und Erprobungsarbeiten wurden zudem neue Aufgaben entwickelt, die stärker den schriftlichen Sprachgebrauch und den Wissenstransfer berücksichtigen.
- Positiv erweist sich auch, an der Schnittstelle zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe 1 objektive Kriterien für die Bildungsempfehlung zu hinterlegen. Damit wurde erreicht, dass nicht der Bildungshintergrund der Eltern über die Bildungskarriere entscheidet, sondern das tatsächliche Leistungsprofil des jeweiligen Schülers. Die sächsischen Ergebnisse zeigen zugleich, dass der verkürzte Weg zum Abitur nach 12 Schuljahren möglich ist und nicht durch Abstriche an der Qualität bezahlt werden muss.

Trotz des vergleichsweise guten Abschneidens der sächsischen Schüler im deutschen Ländervergleich gibt es keinen Grund für Euphorie: Im internationalen Vergleich stehen wir allenfalls im guten Mittelfeld. Ziel muss es sein, in den nächsten Jahren auch international zur Spitzengruppe aufzuschließen. Deshalb sollen im sächsischen Schulsystem besonders folgende Maßnahmen in der nächsten Zeit umgesetzt bzw. ausdrücklich auf die Konsequenzen aus PISA orientiert werden.

- **Lehrplanreform**

Die z. Zt. laufende grundsätzliche Lehrplanreform für alle Schularten bietet die günstige Möglichkeit, aktuelle Erkenntnisse aus PISA direkt in die neuen Fachlehrpläne einzuarbeiten. Sie zielt insbesondere auf den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, die Entwicklung von Lern- und Methodenkompetenz, von Sozialkompetenz und Werteorientierung. Damit sollen Vernetzung, Problemorientierung und Anwendungsfähigkeit – den seit TIMSS und PISA nachgewiesenen Defiziten des deutschen Fachunterrichts – zu Eckwerten

eines fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts in allen Schularten werden. Stärkung der Lesekompetenz wird als Kernaufgabe für alle Fächer definiert. Durch die Reduzierung der Stofffülle in den Lehrplänen werden Freiräume geschaffen, die dem Lehrer in der konkreten Situation seiner Klasse ermöglichen, auf aktuellen Handlungsbedarf zu reagieren.

- Standards und Orientierungsarbeiten

Sachsen hat sich bereits im zurückliegenden Jahr intensiv an dem gemeinsamen Projekt der CDU/CSU-regierten Länder zur Definition verbindlicher länderübergreifender Standards für schulische Bildung beteiligt. Diese Standards sind jetzt in den Ländern durch Vergleichsarbeiten zu untersetzen, mit denen an bestimmten Punkten in Grundschule, Mittelschule und Gymnasium untersucht werden soll, ob die Schüler die Ziele im jeweiligen Fach erreicht haben. Nachdem bereits in den letzten Jahren für einzelne Fächer Vergleichsarbeiten entwickelt und in der Schulpraxis auch eingesetzt worden sind, sollen ab dem kommenden Jahr in allen genannten Schularten „Orientierungsarbeiten“ geschrieben werden, die neben dem Vergleich der Schülerleistungen Schülern, Lehrern und Eltern vor allem Orientierungsmöglichkeit auch hinsichtlich besonderem Förderbedarf geben sollen.

- Ausbau von Ganztagsangeboten

Durch Ausbau und Vernetzung von vorhandenen und in Sachsen bewährten Angeboten wie Hort und Schuljugendarbeit sollen Ganztagsangebote erweitert werden. Im kommenden Schuljahr beginnt ein Schulversuch an 10 Schulen, der ganztagsschulische Angebote in neuer Form erprobt.

- Lehrerfortbildung

Das Max-Planck-Institut fordert eine höhere Professionalisierung der Lehrerschaft. Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Lehreraus-, fort- und -weiterbildung, die besonders die Diagnosefähigkeit sowie Methodik und Didaktik betreffen. Die Lehrerfortbildung wird sich in den kommenden Jahren gezielt auf die Erkenntnisse aus PISA und auf die Schlussfolgerungen für den Unterricht

in Sachsen konzentrieren müssen. Bereits bestehende Schwerpunkte, die verstärkt werden müssen, sind die Förderung der Eigenverantwortung der Schule und ihrer Kooperationsmöglichkeiten insbesondere durch Schulentwicklung sowie durch Anregung von Schulprogrammen sowie die Verbesserung der analytischen Arbeit für die Schulaufsicht, Fachberater und für die in der Fortbildung tätigen Lehrer.

Dies gibt ein Rahmengerüst für eine Verbesserung von Schule im Interesse der Zukunftschancen der jungen Generation. Das sind keine Knebelungen von schulischer Wirklichkeit, denn Schule ist kein Selbstzweck. Sie hat einen konkreten Auftrag – nämlich die eingangs erwähnte Persönlichkeitsbildung.

## 9.7 Anmerkungen

- <sup>1</sup> Dieter SKALA: Qualitätssicherung als Thema in der aktuellen politischen Situation = Arbeitshilfen 154: „Schulqualität“. Beiträger zu einer öffentlichen Diskussion (31. Juli 2000), Sekretariat der dt. Bischofskonferenz, S. 7.
- <sup>2</sup> Felix GRIGAT: Die Welt in sich aufnehmen und sich in der Welt darstellen. Zur Aktualität der Bildungstheorie Friedrich SCHLEIERMACHERS = Forschung und Lehre 9/2001, 467f. In der Diskussion über Leistungsvergleiche und den Umgang mit den Ergebnissen dürfen wir deren Begrenzung nicht außer Acht lassen. Bildung kann nicht auf begrenzte Aspekte, die kontinuierlich gemessen werden, begrenzt werden. Bildung orientiert auf innere Formung hin, die Sprache, das Denken, die Gesellschaft und die Wissenschaft, meint wesentlich auch geistige Haltung. Diese geht über das Messbare hinaus. Kardinal RATZINGER hat dazu im Blick auf eine Krise der Gegenwart ausgeführt: „Die Krise der Gegenwart beruht eben darauf, dass die Vermittlung zwischen dem subjektiven und dem objektiven Bereich ausfällt, dass Vernunft und Gefühl auseinanderdriften und dabei beide krank werden. Denn die sektoral spezialisierte Vernunft ist zwar ungeheuer stark und leistungsfähig, aber ob der Standardisierung eines einzigen Typs von Gewissheit und von Vernünftigkeit gestattet sie den Durchblick auf die grundlegenden Fragen des Menschen nicht mehr. Daraus folgt eine Hypertrophie im Bereich technisch-pragmatischen Erkennens, der eine Schrumpfung im Grundlagenbereich entgegensteht und so eine Störung des Gleichgewichts, die für das Humanum tödlich werden kann.“<sup>2</sup> Leistungsmessung hilft, Irrtümer zu entdecken, aber die Wirkung ist wieder ambivalent: Einerseits erhalten wir Daten darüber, was unsere Systeme wirklich leisten, andererseits dürfen sie keine Totalität entwickeln. Der Mensch ist zur Freiheit geboren. Er lebt sein verantwortetes Leben. Dieses weist eine transzendente Perspektive auf, die wir nicht in der Sucht nach Vermessung von Lebensnorm und der Anpassung an Wirtschaftszwänge aufgeben dürfen. Zwar ist die Leistungsmessung standardisierbar, nicht jedoch Menschsein insgesamt. Die PISA-Ergebnisse geben uns Anregungen zur Verbesserung unseres Bildungswesens, nicht aber Hinweise, wie ein verfügbarerer, anpassungsfähigerer Mensch ausgebildet werden kann. Dies widerspräche unserer Berufung zur Freiheit. Begriffe für die menschliche Existenz als „Humanressource“ oder „Humankapital“ weisen allerdings darauf hin, das Sorge im Blick auf RATZINGERS Verständnis einer Krise der Gegenwart durchaus berechtigt ist.
- <sup>3</sup> Hubert MARKL: „Schule neu denken – Gedanken eines Naturwissenschaftlers“ = Vortrag vor der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag, 28.11.96.
- <sup>4</sup> Vgl. [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/publ/pdf/educ-training/de.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/de.pdf)
- <sup>5</sup> Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Brüssel 2002), 3.  
[http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_de.pdf)
- <sup>6</sup> Helmut LANGE: Bildungspolitische Bedeutung von Schulleistungsstudien = RdJB 3/2001, S. 262 f.
- <sup>7</sup> Ebd.
- <sup>8</sup> Ebd.
- <sup>9</sup> Vgl. ebd. S. 268: Die *Adressaten der jetzt vorliegenden Ergebnisse* sind das Wissenschaftssystem im Hinblick auf Konsequenzen für Bildungsforschung und Lehrerbildung; Bildungsplanung und Bildungsverwaltung im Hinblick auf notwendige Veränderungen von Lehrplänen, Fortbildungsprogrammen, Handlungsformen der Schulaufsicht, Schulorganisa-

tion und Schulausstattung sowie Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schullaufbahnen, Einschulungsalter, Schnittstellen. Im Gegensatz dazu: Die Hamburger Langzeitstudie LAU ist eine Studie, die den Vergleich der Einzelschulen zulässt, da über einen zweijährigen Rhythmus alle Schulen an der Studie beteiligt waren.

<sup>10</sup> Ebd. S. 271.

<sup>11</sup> Ebd. Es geht um die Identifikation jener Elemente, die Teil einer kulturellen Alphabetisierung in der heutigen Welt sind und deren Universalisierung und Unverzichtbarkeit Kennzeichen einer Modernisierung sind, der sich die Teilnehmerländer im Blick auf die Entwicklungsdynamik hin zur Wissensgesellschaft nicht entziehen können. Es geht um Anwendung von Wissen, nicht um Repetition.

<sup>12</sup> OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000 S. 20.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd. S. 272.

<sup>15</sup> Heinrich ROTH forderte dies bereits 1962 unter dem Leitbegriff der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaften. Er sah die Notwendigkeit, die traditionell normativ, bzw. geisteswissenschaftlich und philosophisch orientierte Pädagogik um die empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden zu ergänzen, siehe auch: Heinrich ROTH: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung = Neue Sammlung 2 (1962), S. 481-490.

<sup>16</sup> Vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM. Schülerleistungen im int. Vergleich.

<sup>17</sup> DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: PISA 2000, S. 71 und CHRISTMANN U. und GROEBEN, N. Psychologie des Lesens = B. FRANSMANN u. a. (Hg.): Handbuch Lesen (München, 1999) S. 145 – 223.

<sup>18</sup> Ebd. S. 75.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Ebd. S. 104 f.

<sup>21</sup> Ebd. S. 131.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001) S. 141.

<sup>24</sup> Ebd. S. 185.

<sup>25</sup> DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.). Schülerleistungen im int. Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. (Berlin, 2000).

<sup>26</sup> Ebd. S. 351.

<sup>27</sup> DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: PISA 2000, S. 352f.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Ebd. S. 274.

<sup>30</sup> Helmut LANGE, S. 280.

<sup>31</sup> Winfried BÖHM: Wörterbuch der Pädagogik (Stuttgart, 1994) 657 f.