

Roeder, Peter M.

## **TIMSS und PISA - Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen?**

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 180-197*

urn:nbn:de:0111-opus-38736

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### Essay

*Hans-Werner Fuchs*

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule ..... 161

### *Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? ..... 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? ..... 198

*Kurt A. Heller*

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen ..... 213

### *Allgemeiner Teil*

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule ..... 235

*Andreas Krause*

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept ..... 254

## Diskussion

*Alfred Langewand*

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen ..... 274

*Dietrich Benner*

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand ..... 290

## Besprechungen

*Kludia Schultheis*

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? ..... 305

*Micha Brumlik*

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln ..... 307

*Juliane Jacobi*

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft  
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte ..... 308

*Theodor Schulze*

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ... 311

*Marc Depaepe*

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik

Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik ..... 314

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 321

## Content

### Essay

*Hans-Werner Fuchs*

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling .....	161
--	-----

### *Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System? .....	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers? .....	198
---	-----

*Kurt A. Heller*

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements .....	213
---	-----

### Articles

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools .....	235
---	-----

*Andreas Krause*

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress .....	254
--	-----

### Discussion

*Alfred Langewand*

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active .....	274
---	-----

*Dietrich Benner*

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference  
to the Concept of a 'Summons to Self-Activity'. A reply to Alfred Langewand ..... 290

Book Reviews ..... 305

New Books ..... 321

Peter Martin Roeder

## **TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht.**

*Endlich ein Schock mit Folgen?*

*Zusammenfassung:* Der Tenor des Beitrags ist durch die Einschätzung bestimmt, dass mit TIMSS und PISA ein qualitativer Sprung in der international vergleichenden Schulforschung gelungen ist. Auf dieser Basis werden im einleitenden Kapitel die Chancen erörtert, aus der in diesen Projekten empirisch begründeten Kritik des deutschen Bildungssystems konsensfähige Maßnahmen zu dessen Weiterentwicklung abzuleiten. Unter diesem Aspekt wird die Kritik am Föderalismus im Bildungssystem zusammen mit einigen einschlägigen Befunden zum Bundesländervergleich in PISA thematisiert; die Entwicklung der Bildungsforschung selbst wird als wichtige Rahmenbedingung im Prozess der Umsetzung von Forschungsergebnissen in praktische Veränderungen bewertet. Im zweiten Kapitel werden die in den öffentlichen Reaktionen auf die aktuellen Schulleistungsstudien geäußerten Reformvorschläge unter der Fragestellung diskutiert, welche Veränderungen angesichts einer Vielfalt in sich komplexer Anforderungen vorrangig sein sollten. Kapitel 3 befasst sich mit Forschungsergebnissen zur Bedeutung der Schularten im gegliederten System für die Lenkung von Schülerströmen – explizit nach den Kriterien Befähigung und Vorwissen, in Deutschland aber stärker als in den meisten anderen PISA-Teilnehmerstaaten verbunden mit Statusmerkmalen der Herkunftsfamilie, die maßgeblich an der Entwicklung von Befähigung und Wissen beteiligt ist. Im abschließenden Kapitel 4 werden Resultate von PISA zur in Deutschland besonders häufigen Verzögerung von Schullaufbahnen referiert und mit Ergebnissen anderer Projekte konfrontiert, die eine weniger rigorose Bewertung nahe legen. Die zweifellos zu kritisierende Häufigkeit von Verzögerungen z.B. durch Klassenwiederholungen erscheint vor diesem Hintergrund eher als Folge des Fehlens praktikabler Alternativen zur Förderung von Schülern mit gravierenden Leistungsschwächen.

### **1. Einleitung**

Die Bundesrepublik hat bisher eher unregelmäßig und meist in kleiner Besetzung an den internationalen Schulleistungsstudien teilgenommen. Die überwiegend mittelmäßigen Leistungen unserer Schulen haben kaum jemand aufgeregt. Sie wurden weitgehend ignoriert. Mit TIMSS und PISA hat sich das schlagartig geändert. Die Ergebnisse werden als skandalös empfunden – nicht nur die Durchschnittsleistungen, sondern mehr noch der hohe Anteil an „Risikoschülern“, die am Ende der Sekundarstufe I nicht über die Kompetenzen verfügen, die beim Übergang in die Berufsausbildung bzw. auf die Oberstufe der Schulen vorausgesetzt werden, sowie die in Deutschland besonders enge Kopplung des Schulerfolgs an den Bildungs- und Sozialstatus der Familie, schließlich die Häufigkeit, mit der deutsche Schüler die Erfahrung eines Bruchs in ihrer Schullaufbahn machen.

Aber es ist wohl nicht nur das masochistische Vergnügen am Skandal, der sich so wirkungsvoll im Kontrast zu den Glanzbildern der skandinavischen und anglophonen Schulsysteme medial nutzen lässt. Vielmehr können wir diesmal die begründete Hoffnung haben, dass die in den genannten Studien offenbarten Mängel unseres Schulsystems wirksam bearbeitet werden. Dafür spricht zumindest das Vorhandensein bestimmter Rahmenbedingungen wie z.B. die Bereitschaft der Kultusministerkonferenz, im Rahmen des föderalen Systems bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern (nicht nur Minimal-) Konsense über Funktionen und Ziele des Systems in strittigen Fragen zu erarbeiten. Das ist ihr bei der Auseinandersetzung um die Revision der Struktur der Gymnasialen Oberstufe gelungen. Es zeigt sich auch in ihrem bis dato keineswegs selbstverständlichen entschiedenen Eintreten für die deutsche Mitwirkung an den großen internationalen Schulleistungstudien und nicht zuletzt in ihrer Bereitschaft, das geltende Tabu über dem Leistungsvergleich zwischen den Bundesländern zu brechen und damit eine bisher fehlende Transparenz zu ermöglichen, die es erlaubt, bildungspolitische Dissense auf der Grundlage empirischer Daten zu erörtern. Eine empirische Wende der Bildungspolitik ist jedenfalls in Ansätzen zu beobachten, und vor diesem Hintergrund kann der Bildungsföderalismus eine durchaus heilsame Dynamik entfalten.

Dies zeigt sich gegenwärtig bereits in den u.a. durch TIMSS angeregten Aktivitäten einzelner Bundesländer, die Evaluations- und Interventionsprogramme aufgelegt haben, welche praktische Konsequenzen aus den internationalen Studien empirisch weiter abzusichern erlauben. Die Bildungsverwaltungen der Länder verfügen damit über Informationen, die die Qualität und Effizienz der Systemsteuerung deutlich verbessern könnten. Die in den einleitenden Passagen des Beitrages von Bos und seinen Mitautoren in diesem Heft gegebenen Hinweise auf laufende und geplante Aktivitäten der KMK als Antwort auf vorliegende Forschungsergebnisse sprechen sicher für die Handlungsfähigkeit dieser Institution sowie für die gewachsene Bereitschaft, bildungspolitische Prioritäten auf der Basis solcher Befunde zu setzen.

Die Frage nach dem Beitrag der KMK zur Herstellung von „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ in der Bundesrepublik wird von Baumert und Weiß im zweiten Kapitel von PISA-E (Deutsches PISA-Konsortium 2002) thematisiert. Immerhin sei sie seit ihrer Gründung 1949, heißt es dort, „insofern relativ erfolgreich“ gewesen, „als trotz aller Länderunterschiede in einer Reihe von Leitentscheidungen die Grundzüge eines bundesrepublikanischen Schulsystems entwickelt wurden“. Sie pflichten der Bewertung von Scharpf bei, „dass die föderale Politikverflechtung leichter zu kritisieren als zu ändern ist und dass Änderungen immer auch mit Kosten verbunden sein werden“ (Baumert/Weiß 2002, S. 41).

Am Beispiel der unterschiedlichen Bevölkerungsentwicklung in den alten und neuen Bundesländern belegen Baumert und Weiß zugleich, wie schwierig die Herstellung „gleichwertiger Lebensverhältnisse“ – nicht nur im Bildungssektor – zu realisieren sein wird, schon weil diese Anforderung sich immer neu stellt und nicht gewissermaßen abschließend zu bewältigen ist. Der am Beispiel der Jahrgangsstärke der 15-jährigen demonstrierte, vor allem in den neuen Ländern dramatische demographische Abschwung

– in diesem Jahrzehnt ein Rückgang um mehr als die Hälfte – ist ein Beispiel dafür. Er lässt die „Sicherung einer wohnortnahen und im Hinblick auf die Betriebsgrößen ökonomisch vertretbaren und leistungsfähigen Schulversorgung“ zu einem der entscheidenden Strukturprobleme des laufenden Jahrzehnts werden (ebd., S. 40).

Die Abhängigkeit der Qualität des Schulsystems nicht nur von demographischen sondern auch von weiteren ökonomischen, kulturellen und sozialen Kontextbedingungen wird im Abschlusskapitel (Baumert/Artelt 2002) noch einmal in einer Reihe von explorativen Regressionsanalysen zur Aufklärung der Varianz von Schulleistungen zwischen den alten Bundesländern vorgeführt. In der Ersten dieser Analysen werden auf Länderebene vier Prädiktoren der Schulleistung eingeführt, die von den Autoren als „Indikatoren für unterschiedliche Facetten der Prosperität eines Landes“ interpretiert werden (Baumert/Artelt 2002, S.232): Anteil von Familien mit Migrationsgeschichte, Arbeitslosenquote bzw. – alternativ – Sozialhilfeempfänger je 1000 Einwohner, und Frauenerwerbsquote. Die Vorzeichen der Regressionskoeffizienten liegen in der erwarteten Richtung: Nur die Koeffizienten für die Frauenerwerbsquote sind positiv. Die durch diese Prädiktoren aufgeklärte Varianz der Leistungen in allen drei von PISA untersuchten Kompetenzbereichen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – ist mit multiplen Korrelationen zwischen .66 und .87 bemerkenswert hoch. Über die kausale Vermittlung solcher starken Effekte lässt sich vorerst nur spekulieren, worauf die Autoren mit guten Gründen verzichten. Sie demonstrieren jedoch eindrucksvoll die Bedeutung von Kontextbedingungen für die Qualität von Lernprozessen, auf die das Schulsystem selbst nur mehr oder weniger angemessen reagieren kann, ohne diese Bedingungen direkt beeinflussen zu können. Sie verweisen damit auf Grenzen der Bildungspolitik, zugleich aber auch auf Politikfelder, deren Bearbeitung für das Bildungssystem folgenreich ist.

In zwei weiteren Regressionsanalysen werden systemnähere Prädiktoren für die drei Kompetenzbereiche eingeführt – so die nominelle Unterrichtszeit vom 1. bis zum 9. Schuljahr. Die größten Unterschiede bestehen in dieser Hinsicht zwischen Bayern und Berlin. Sie summieren sich zugunsten der bayrischen Schüler auf ein ganzes Schuljahr und korrelieren positiv mit der Fachleistung. Überraschend sind dagegen die negativen Vorzeichen der Koeffizienten für Personalausgaben pro wöchentlicher Unterrichtsstunde. Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Länder beträchtlich. Die Autoren bieten eine Anzahl von einleuchtenden Interpretationen für die negativen Effekte, die auf das Zusammenwirken unterschiedlicher schulpädagogischer und personalpolitischer Optionen verweisen, einfache Kausalerklärungen aber vermeiden. Als letzter Prädiktor wird in dieser zweiten Serie von Analysen der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund eingeführt. Wie zu erwarten, haben die Koeffizienten ein negatives Vorzeichen. Auch in dieser zweiten Folge von Regressionsanalysen wird ein bemerkenswert hoher Anteil der Leistungsvarianz aufgeklärt. Das gilt ebenso für die dritte Folge der Analysen. Sie thematisiert über den Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und die nominelle Unterrichtszeit hinaus Elternurteile über die Schule. In den mit einer Ausnahme substantiellen negativen Koeffizienten zeigt sich, dass kritische Urteile der Eltern auf Länderebene einen beträchtlichen Grad von Validität erreichen. Entsprechend sind die positiven Koeffizienten für den Anteil mit der Schule zufriedener Eltern zu werten.



Auch im Hinblick auf weitere systemnahe Indikatoren für Unterrichtsqualität bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Ein markantes Beispiel für Ost-West-Unterschiede ist der nach Auskunft der Schulleiter bestehende Mangel an Fachlehrern. Der Anteil der Schulen in den alten Bundesländern, in denen ein Mangel an Fachlehrern für den Physik- und Chemieunterricht herrscht, übersteigt den Anteil von Schulen in den neuen Ländern, die dieses Problem haben, um etwa das Zehnfache (Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 204f.).

Der Hinweis auf solche Länderunterschiede vermittelt allerdings ein einseitiges Bild vom Stand des Föderalismus im Bildungssystem, wenn er nicht durch den Nachweis ergänzt wird, dass die Mehrzahl der Länder im Hinblick auf viele Indikatoren dicht um den gemeinsamen Mittelwert gruppiert ist. Das gilt z.B. für die Zahl der Unterrichtsstunden, die von der ersten bis zur neunten Klassenstufe vorgeschrieben sind (Baumert/Weiß 2002, S. 49f.) aber auch für die in den drei Kompetenzbereichen ermittelten Schulleistungen.

Insgesamt vermittelt die Studie das Bild eines Föderalismus mit Spielräumen für die Gestaltung der Schulverhältnisse, keineswegs erfolglos in deren Harmonisierung über Ländergrenzen hinweg, aber doch konfrontiert mit Problemen, die mindestens teilweise auf regionale Kontextfaktoren verweisen, welche einer direkten bildungspolitischen Beeinflussung nicht zugänglich sind. Die dieser Feststellung impliziten Kausalannahmen sind beim gegenwärtigen Stand der Analyse freilich noch spekulativ. Das Schlusskapitel des Forschungsberichts schließt denn auch mit einer Mahnung: „Diese Zusammenhänge dürfen keinesfalls direkt kausal interpretiert werden. Sie verweisen vielmehr auf die Bedeutung von komplexen Bildungskontexten, die vielfach vermittelt und gebrochen die Qualität lernrelevanter Umwelten innerhalb und außerhalb der Schule beeinflussen“ (Baumert/Artelt 2002, S.235). Auch wenn man davon ausgeht, dass mit Kausalannahmen belastbare Befunde eine wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit sind, aus Forschungsergebnissen praktische Schlussfolgerungen zu ziehen, sollte man diese Einschränkungen ernst nehmen. Kausalannahmen über Prozesse in Bildungssystemen gelten in der Regel unter der Voraussetzung mehr oder minder explizierter, stöbarer Kontextbedingungen. Die Kritik von Kausalannahmen und die Untersuchung der Bedingungen ihrer Geltung gehört deshalb zu den notwendigen Aufgaben der Bildungsforschung.

Für eine positive Einschätzung der im Untertitel gestellten Frage sprechen auch bestimmte Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, die im Laufe des vergangenen Jahrzehnts zu merklichen Fortschritten in der Schul- und Unterrichtsforschung geführt haben. Hier hat sich eine enge Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie angebahnt. Die Fachdidaktiken haben sich in diesem Prozess mindestens teilweise zu empirisch forschenden Disziplinen entwickelt. Die Teilnahme an großen internationalen Forschungsprojekten hat sicher auch hierzulande die Bereitschaft zur Anerkennung und professionellen Handhabung international akzeptierter methodologischer Standards gefördert. Der damit insgesamt erreichte Fortschritt wird vielleicht am deutlichsten sichtbar in der Qualität der Konstrukte, die der Beschreibung von Kompetenzen und von Stufen ihrer Entwicklung in den verschiedenen Lernberei-

chen zugrunde liegen, und an denen sich die Entwicklung von Testitems orientieren konnte. Die Testergebnisse werden damit interpretierbar nicht nur als die in einer Hierarchie von Leistungen von Individuen und Gruppen erreichte relative Position, sondern darüber hinaus als eine in den Kategorien der Fach- und Allgemeinen Didaktik zu bewertende Stufe der Kompetenz (vgl. Messner 2002, S.290-294). Im Hinblick auf die Relevanz von Testergebnissen für die Gestaltung von Unterrichtsprogrammen ist damit wohl ein qualitativer Sprung erreicht. Jüngere fachdidaktische Forschungsprojekte haben diese konzeptuellen aber auch forschungstechnischen, so etwa die durch TIMSS angeregte Nutzung von Videoanalysen des Unterrichts, aufgenommen und ihr Potenzial überzeugend demonstriert (vgl. z.B. Prenzel u.a. 2001; BMBF 2001). In PISA ist die Frage des Verhältnisses zwischen fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen über den üblichen Austausch allgemeindidaktischer Postulate hinaus konzeptuell und in der empirischen Bearbeitung so reformuliert worden, dass sich für sicher notwendige weitere Forschungen zu diesem zentralen Problem eine tragfähige Basis bietet.

Generell lässt sich wohl feststellen, dass das Anregungspotenzial der großen Schulleistungsprojekte für die Bildungsforschung beträchtlich ist, und dass die internationale Kooperation in den teilnehmenden Ländern einen Schub der Professionalisierung in diesem Arbeitsgebiet befördert hat. Der Beitrag von Bos u.a. (in diesem Heft) verweist auf ein Spezifikum der gegenwärtigen Situation, nämlich eine relativ dichte Folge von großen Projekten, durchgeführt von einem Kreis von Wissenschaftlern mit kompatiblen forschungsmethodischen Konzepten und Vorstellungen von Kompetenzentwicklung und -messung im Kontext schulischen Lernens. Dies ermöglicht eine Abstimmung zwischen Projekten über zentrale Konstrukte, insbesondere über Stufen der Kompetenzentwicklung und schafft damit beträchtliche Synergieeffekte. So ist von der internationalen Grundschulstudie IGLU nicht nur eine bisher in dieser Breite ausstehende Analyse des Lernstandes am Ende der Grundschulzeit zu erwarten, die unter den Kontextbedingungen des Grundschulunterrichts zu interpretieren ist, sondern zugleich eine Datenbasis, die eine vertiefende Analyse der Befunde von PISA über den Lernstand der Schüler der Sekundarschulen zum Ende der Pflichtschulzeit ermöglicht. Praktische Schlussfolgerungen können somit unter der doppelten Perspektive der Verbesserung der Kontextbedingungen des Lernens im Vorschul- und Grundschulalter und der notwendigen Vorleistungen der Grundschule in Bezug auf Anforderungen der Sekundarschulen erörtert werden.

Vergegenwärtigt man sich die Fülle der Aufgaben, die der Bildungsforschung gestellt sind, wenn die Entwicklung des Bildungssystems kontinuierlich empirisch zu analysieren und zu evaluieren ist, wird trotz solcher Fortschritte schnell klar, dass die verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen in diesem Feld noch keineswegs ausreichen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat darauf mit der Etablierung des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen“ (vgl. zu ersten Ergebnissen Prenzel/Doll 2002) und mit der „Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung“ reagiert (DFG 2002). Nur eine methodisch kontrollierte kontinuierliche Evaluation der Schulentwicklung kann

helfen, den ständigen Kreislauf zwischen Reform euphorie und Enttäuschung zu vermeiden.

## **2. Die Rezeption der internationalen Schulleistungstudien in der Öffentlichkeit**

Die Rezeption der Studien in der Öffentlichkeit ist sicher kaum minder bemerkenswert als die durch diese Untersuchungen angestoßene Entwicklung im wissenschaftlichen Sektor. Mit TIMSS und PISA ist eine breite und intensive öffentliche Diskussion über Bildungsfragen angefacht worden, wie wir sie seit Mitte der 1970er-Jahre in Deutschland nicht mehr erlebt haben. Und darin liegt eine Chance, wenigstens für einen Teil der durch sie aufgedeckten Probleme konsensfähige Lösungen zu finden.

Diese Debatte hat freilich auch zu problematischen Empfehlungen geführt: Nicht überraschend ist wohl, dass in der Interpretation der Befunde und in den bildungspolitischen Schlussfolgerungen daraus die alten Frontstellungen erkennbar bleiben. Die Wiederbelebung der mit den vertrauten Reformprojekten verbundenen Reformvorstellungen dürfte angesichts der spezifischen Probleme jedoch kaum besonders hilfreich sein. Das gilt etwa für die Forderung nach dem entschiedenen Ausbau des Gesamt schulangebots, nach Einführung der Ganztagschule, nach Verlängerung der Grundschulbesuchsdauer, nach Frühbeginn des fremdsprachlichen Unterrichts und nach Abschaffung des Sitzenbleibens. Für einen Teil dieser Vorschläge fehlt es sicher nicht an guten Gründen, die unter anderem aus den Resultaten der internationalen Schulleistungstudien abgeleitet sind; für andere fehlen bisher überzeugende empirische Befunde. Zu bedenken ist, dass schon die Maßnahmen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit vorrangig sind, hohe Kosten haben werden. Dazu zählen die vorschulische und schulbegleitende sprachliche Förderung – insbesondere aber keineswegs ausschließlich – der Migrantenkinder in ihrer Muttersprache und im Deutschen. Offenbar ist das finnische Schulwesen in dieser Hinsicht vorbildlich: Es verbindet für Migrantenkinder ein Anrecht auf muttersprachlichen Unterricht mit verbindlichem Unterricht in der finnischen Sprache. Zu den Prioritäten eines bei uns zu entwickelnden Interventionsprogramms gehören weiterhin: Mittel für zusätzliches Lehrpersonal für Differenzierung und Förderungsmaßnahmen, schulinterne und externe Lehrerfortbildung zur Steigerung der diagnostischen und methodischen Kompetenzen, die regelmäßige interne und externe Evaluation der Lernfortschritte. Der extrem hohe Anteil der Risikoschüler in deutschen Schulen, charakterisiert vor allem durch eine minimale Ausprägung der Lesekompetenz und damit früh angebahnt, erfordert hier offensichtlich intensive, früh einsetzende und die Familie einbeziehende Förderungsbemühungen.

Die Ganztagschule wäre nicht ohne weiteres ein Ersatz für ein solches Programm, wengleich sie den zeitlichen Spielraum dafür vergrößern könnte. Es könnte dennoch – auch angesichts der enormen Kosten – sinnvoll sein, eine Zwischenstation auf dem Wege zu einer solchen Organisation der Schule zu schaffen. Eine Grundlage dafür existiert in einem zum Teil sehr reichhaltigen außerunterrichtlichen Angebot vieler Schulen (vgl.

Roeder 1992). Die Schulleiterbefragungen im Rahmen von PISA haben diese Beobachtung erneut eindrucksvoll bestätigt. Bei allen Unterschieden zwischen den Schularten in Umfang und Struktur dieses Angebots trifft dies für Haupt- und Realschulen ebenso wie für Gymnasien. Die Schulleiter sehen darin eine Möglichkeit, den Interessen aber auch den Förderungsbedürfnissen ihrer Schüler besser gerecht zu werden und der Schule ein nach außen sichtbares Profil zu geben. Von den Schülern wird das schulische Angebot im Mittel als befriedigend bewertet (vgl. Weiß/Steinert 2001, S. 440-445). Auch die Befunde von PISA 2000 sprechen also dafür, ein solches außerunterrichtliches Programm der Schulen als einen wichtigen Schritt in Richtung auf ein Ganztagsangebot zu fördern. Sie sollten durch Bereitstellung zusätzlicher Mittel in die Lage versetzt werden, externe Experten für Aktivitäten in diesem Bereich anzuwerben. Dies könnte zugleich förderlich für die Überlegungen des Kollegiums zur Entwicklung eines Schulprofils sein.

Auch die allgemeine Einführung der 6-jährigen Grundschule als Reaktion auf die PISA-Resultate (vgl. z.B. Faust 2002, S. 315) würde ohne die gleichzeitige Etablierung eines intensiven Förderprogramms die in PISA aufgezeigten Schwächen kaum beseitigen können. So findet die von Scheerer-Neumann/Hübner (2000) durchgeführte Untersuchung der Lesekompetenz von Schülern der Klassenstufen 5 und 6 an brandenburgischen Grundschulen hohe Anteile von Schülern „mit sehr schwachen Leistungen“ bei Anforderungen, die durch den Lehrplan gesetzt sind. Die Angaben der befragten Lehrerinnen über die Anteile von Schülern, die „altersgemäße Texte [...] sinnentnehmend lesen“ können, stimmen gut mit den Testergebnissen überein. Sie liegen etwa in der Größenordnung des von PISA ermittelten Anteils von Risikoschülern. Dass diese Einsicht nicht ausreicht, die erkannten Schwächen zu überwinden, kommentieren die Autorinnen mit folgender Beobachtung: „Die Crux scheint die didaktische Umsetzung zu sein, die vor allem durch die große Heterogenität der Leistungen bedingt ist. Wie der Aufgabe zur Lesegeschwindigkeit zu entnehmen war, hat offenbar ein Teil der Jungen vor allem in Klasse 5 recht grundlegende Leseprobleme, während im Lehrplan schon eine sehr anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Texten gefordert und erwartet wird“ (Scheerer-Neumann/Hübner 2000, S. 447f.).

Bei der zitierten Studie handelt es sich nicht um eine für Brandenburg repräsentative Studie, was ihren Wert aber nicht mindert. Jedenfalls regt sie zum Nachdenken über den Zusammenhang mit den PISA-Befunden für dieses und andere Länder in der Kohorte der 15-Jährigen bzw. der Neuntklässler an (vgl. PISA-E, Kap. 3). Brandenburg gehört dort – neben Sachsen-Anhalt und Bremen – zu den drei Bundesländern mit den schwächsten Leistungen im Lesen. Der Anteil der Schüler, die sich auf der untersten Kompetenzstufe I oder noch darunter befinden, beträgt fast 30%. Nur Sachsen-Anhalt und besonders Bremen schneiden noch schlechter ab. Die höchste Kompetenzstufe V erreichen in Brandenburg nur 3% im Vergleich zu etwa dem vierfachen Anteil in Bayern, dem Spitzenreiter in dieser wie in den anderen in PISA geprüften Domänen. Es gibt inzwischen viele Belege für die These, dass, wer am Ende der Grundschule über eine so geringe Lesekompetenz verfügt, wie sie für einen beträchtlichen Teil der Fünft- und Sechstklässler in der zitierten Studie ermittelt wurde, nur stark geminderte Chancen für

eine erfolgreiche Sekundarschullaufbahn hat. Die vor dem Abschluss stehenden Grundschuluntersuchungen (vgl. Bos u.a. in diesem Heft) werden es ermöglichen, diese Hypothese und mögliche Kausalannahmen im Vergleich der Bundesländer erneut zu überprüfen.

Der Kommentar von Scheerer-Neumann/Hübner (2000) verweist auf zwei Probleme: die Heterogenität der Schulleistungen, die eine didaktische Umsetzung der Lehrplananforderungen über Individualisierung des Unterrichts erschwert und die Tatsache, dass besonders bei den Jungen im 5. Schuljahr sehr elementare Voraussetzungen des verständigen Lesens noch nicht gegeben sind, deren Fehlen eigentlich in den ersten Jahren des Grundschulbesuchs festzustellen wäre und die in dieser Phase durch spezifische, individualisierende Förderung zu schaffen wären. Die in der Förderung der Lesekompetenz bis zum Ende der Sekundarstufe I laut PISA im internationalen Vergleiche besonders erfolgreichen Länder scheinen in der Tat genau dies auf unterschiedliche Weise gesichert zu haben (van Ackeren 2002a, b; Faust 2002, S. 311; Le Monde de l'Éducation, Ausgabe Sept. 2002, Heftschwerpunkt „Lecture: l'Inégalité“). Durch regelmäßige landesweite Prüfungen werden schon in den ersten Grundschuljahren verlässliche Informationen über den im Schulsystem – individuell und auf Schulebene – erreichten Leistungsstand erhoben. Innerhalb der Schulen oder durch Zuordnung von schulunterstützenden Diensten werden Stellen für die individualisierende Förderung von Kindern mit Leseschwächen geschaffen, womit das Problem der Binnendifferenzierung im Klassenunterricht gemildert wird. Schulinterne und -externe Lehrerfortbildung dienen der Schärfung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrer.

Auffällig ist, dass eher positive Befunde und Wertungen zum deutschen Schulsystem in der öffentlichen Debatte über PISA praktisch keine Rolle spielen. Das gilt nicht nur für die Auskünfte der Schulleiter über die Angebote der Schulen im außerunterrichtlichen Bereich, sondern auch für deren positive Bewertung der fachlichen Qualifikation und Arbeitsmoral der Lehrer, die Bereitschaft zur Kooperation im Kollegium, die Maßnahmen, die zur Qualitätssteigerung der Schularbeit ergriffen werden und die häufigen Ansätze zur Reform des Unterrichts. „Insgesamt gesehen“, so fassen die Autoren (Weiß/Steinert 2001) Ergebnisse der Schulleiterbefragung zusammen, „kann den Schulen eine ausgeprägte Reformorientierung attestiert werden: Unterrichtsbezogene Exkursionen, fächerübergreifendes Lernen, Freiarbeit, Projektwochen, Projektlernen und gemeinsam von mehreren Lehrkräften vorbereiteter Unterricht werden von der weit überwiegenden Mehrzahl der Schulen gelegentlich oder regelmäßig praktiziert“. Vorläufige Analysen deuten auf einen signifikant positiven Effekt einiger dieser Praktiken auf Schülerleistungen in Mathematik und Lesen in Haupt- und Realschulen hin. Für die Durchführung von Projektwochen ergab sich allerdings in beiden Schulformen ein negativer Zusammenhang mit den Leistungen in allen drei in PISA geprüften Domänen (Weiß/Steinert 2001, S.447). Bemerkenswert ist sicher auch die – bei beträchtlicher Streuung – im Mittel doch positive Bewertung des Schulklimas (allgemeine Schulfriedenheit, Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen) durch die Schüler, die – bei geringen Unterschieden zwischen den Schulformen – signifikant negativ mit der Häufigkeit devianten Schülerverhaltens korreliert (Tillmann/Meier 2001, S. 490ff.).

Eher verhalten erscheint auch die öffentliche Würdigung der Spitzenleistungen der bayrischen und baden-württembergischen Schüler in allen drei in PISA geprüften Kompetenzen – meist verbunden mit dem Hinweis, dass auch die im internationalen Vergleich nur Mittelmaß seien. Bemerkenswert ist schließlich nicht nur, dass in beiden Ländern die besonders befähigten Schüler stärker gefördert werden als in der Mehrzahl der übrigen, sondern auch, dass ihnen dies ebenfalls bei den Schülern am unteren Rand der Leistungsverteilungen gelingt. So wichtig der internationale Kontrast für die Bewertung der Befunde für das deutsche Schulsystem sind, die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind so groß, dass auch sie offensichtlich eine eingehende Untersuchung verdienen, die – dank PISA-E – zum ersten Mal auf einer breiten empirischen Basis möglich wird. Wenn man davon ausgeht, dass das in einem Lande durchschnittlich erreichte Niveau schulischer Leistungen auf kulturellen und mentalen Voraussetzungen beruht, die weit über die unmittelbare schulische Einwirkung hinausreichen – und daran kann auch nach den im Rahmen von TIMSS durchgeführten qualitativen Fallstudien in Japan, den USA und Deutschland kaum ein Zweifel sein (vgl. Roeder 2001), dann sind die Bundesländer füreinander gewissermaßen die geborenen Vergleichspartner (vgl. Heller in diesem Heft). Die größere Nähe der Bundesländer im Hinblick auf die kulturellen und mentalen Grundlagen schulischen Lernens bietet wohl auch günstigere Voraussetzungen dafür, voneinander im Blick auf die weitere Entwicklung der Schulsysteme der Bundesländer zu lernen.

Das gewichtigste Argument für die Bedeutung des innerdeutschen Ländervergleichs liegt wohl in der spezifischen Rolle, die hierzulande den Schularten für das schulische Lernen zukommt, in deren Profilierung und Förderung sich die Bundesländer durchaus unterscheiden. Unbeschadet solcher Überlegungen bleibt es ein Verdienst von PISA, das öffentliche Interesse an der Schule gerade mit dem Blick über nationale Grenzen wieder geweckt zu haben. Was wir daraus über Schulentwicklung lernen könnten, ist Gegenstand zahlreicher Publikationen in den Fachzeitschriften des Jahrgangs 2002. Es besteht also kein Anlass, die Perspektiven des internationalen und des innerstaatlichen Vergleichs gegeneinander auszuspielen.

### **3. Befunde zu Schulart- und Schulsystemeffekten**

Es ist klar, dass Empfehlungen zu praktischen Schlussfolgerung aus den Forschungsbefunden durch den bisher veröffentlichten Stand der Analyse begrenzt sind. Um den Blick aufs Ganze der Schulsysteme der Bundesländer und damit auf Zusammenspiel und Konkurrenz der Schularten zu vertiefen, ist jedoch über das Gymnasium hinaus eine Darstellung der Befunde für die übrigen Schularten in ihrer länderspezifischen Ausprägung erforderlich und auch geplant. Vor dem Hintergrund der bekannten Entwicklung des relativen Schulbesuchs,

- die Expansion des Gymnasiums führte zu einer starken Veränderung der insbesondere für die Realschulen verfügbaren Schülerpopulation,



- in den Ländern mit starkem Ausbau der Gesamtschulen geriet die Hauptschule in eine zunehmend prekäre Situation, in einigen Bundesländern existiert sie inzwischen als selbstständige Institution nicht mehr,
- die Übernahme von Hauptschulfunktionen hat wiederum ebenso wie die Konkurrenz zum Gymnasium die Rekrutierungschancen von Gesamtschulen tangiert,

bieten schon die beiden vorliegenden Veröffentlichungen aus dem Projekt eine Reihe von substanziellen Ergebnissen zu aktuellen Fragen der Systementwicklung. So hat PISA erneut bestätigt, dass die Gesamtschulen die ihnen entgegengebrachten hohen Erwartungen im Durchschnitt nicht erfüllen konnten. Dies gilt insbesondere für das Ziel der Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulleistung. Tatsächlich ist dieser Zusammenhang in den Gesamtschulen enger als in den anderen Schularten, was nicht zuletzt durch die breitere Streuung der kognitiven Fähigkeiten in diesem Schultyp bedingt ist (Baumert/Schümer 2001a, S. 371). In ihren mittleren Testleistungen liegen die Gesamtschüler in allen drei Fachgebieten zwischen den Hauptschülern und den Realschülern. In Mathematik erreicht ein Viertel nicht den Mittelwert der Hauptschulen. Der Prozentsatz der Gesamtschüler, die die höchste Kompetenzstufe der mathematischen Grundbildung erreichen, liegt knapp über dem der Realschüler, während Hauptschüler in dieser Spitzengruppe nicht vertreten sind. Auch für das Gymnasium selbst ist die Expansion nicht (mehr) unproblematisch. Zwar kann, wie PISA-E am Beispiel der Mathematikleistungen zeigt, die negative Korrelation zur Quote des Gymnasialbesuchs keineswegs allein durch Unterschiede zwischen den Ländern in der Selektivität des Zugangs erklärt werden. Zugleich wird aber deutlich, dass die Einhaltung gymnasialer Mindeststandards Ländern mit hohem Anteil von Gymnasiasten wie Hamburg und Bremen für das untere Leistungsviertel durchaus Schwierigkeiten bereitet.

Weitere Hinweise auf solche die quantitative Entwicklung der Schularten in den alten und neuen Bundesländern begleitenden Interferenzen finden sich u.a. im Beitrag über „Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus“ (Baumert/Schümer 2001b, S. 454-465). Analysiert werden Unterschiede zwischen Schultypen und zwischen Schulen einer Schulform im Hinblick auf die leistungsmäßige und soziodemographische Zusammensetzung ihrer Schülerpopulation. In beiden Hinsichten zeigt sich im internationalen Vergleich eine größere Homogenität der deutschen Schulen. Dieses Ergebnis ist nach den Organisationsprinzipien des gegliederten Schulsystems zu erwarten. Es soll eine leistungsmäßige Homogenisierung der Klientel absichern; die Korrelation zwischen Schulleistung und dem bildungs- und beruflichen Status der Eltern sorgt in gewissem Umfang für eine Homogenisierung auch im Hinblick auf soziodemographische Merkmale der Schülerpopulation. Die multivariaten Analysen sind geeignet, eine vereinfachende Interpretation dieses Zusammenhangs zurückzuweisen.

Die erste dieser Analysen dient der Beschreibung von Lernmilieus in den Kategorien der soziodemographischen Merkmale der Schülerpopulationen von Schulen. Auf der Basis von Clusteranalysen werden innerhalb der Schularten (ohne Sonderschule) Gruppen von Schulen gebildet, die sich jeweils in dieser Hinsicht ähnlich, von anderen Gruppen der Schulart aber signifikant unterschieden sind. Mithilfe dieses Verfahrens

wurden z.B. drei Gruppen von Hauptschulen ermittelt, die sich vor allem im Anteil von Schülern aus Migrantenfamilien und im Anteil von Familien, in denen Deutsch nicht Verkehrssprache ist, unterscheiden. Cluster 1 besteht aus eine Gruppe von 21 Hauptschulen mit vergleichsweise günstigem Lernmilieu mit einem mittleren Anteil von Migrantenfamilien (21,3%) bei gleichzeitig niedrigem Anteil (6,4%) von Familien, in denen Deutsch nicht Verkehrssprache ist. Cluster 2 (21 Schulen) weist mit etwa 50% einen hohen Migrantenanteil auf; der Anteil an Familien, in denen Deutsch nicht Verkehrssprache ist, ist mit 16% immerhin beträchtlich. In Cluster 3 kommen fast drei Viertel aller Schüler aus Migrantenfamilien, bei der Hälfte aller Schüler ist Deutsch nicht die Verkehrssprache. „Etwa 15% aller Hauptschulen gehören zu diesem Cluster. Hier wird man sich fragen müssen, ob Deutsch noch die dominante Verkehrssprache in diesen Schulen ist“ kommentieren die Autoren diesen Befund (Baumert/Schümer 2001b, S. 463). Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Gruppen sind in allen drei Kompetenzbereichen sehr groß: Cluster 1 und 3 liegen „um mehr als zwei Drittel einer Standardabweichung der gesamten PISA-Stichprobe“ auseinander. Für keine andere Schulart ergeben sich vergleichbar große Unterschiede zwischen den Clustern. „Im Hinblick auf Interventionsmöglichkeiten weist dieses Ergebnis auf institutionelle Brennpunkte hin, die bei einer adäquaten Leistungsdiagnostik und offenen Rechenschaftslegung von Schulen klar zu identifizieren sind“ (ebd.). Auch für die übrigen Schularten liefert die Clusteranalyse aufschlussreiche Informationen, auf deren Darstellung wir hier aus Raumgründen verzichten. Erwähnt sei nur noch, dass in keinem Falle der sozioökonomische Status des Elternhauses als wesentliches Merkmal der Gruppierung fungierte. In die gleiche Richtung weist der im letzten Abschnitt des Beitrags referierte Befund der Mehrebenenanalyse zur Vorhersage der Lesekompetenz: Bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeit und der Schulform als weiteren „Indikator für das Vorwissen“ ist ein Effekt des sozioökonomischen Status auf Schulebene nicht mehr nachweisbar (ebd., S. 466f.).

#### **4. Verzögerte Schullaufbahnen**

Neben dem im internationalen Vergleich sehr hohen Anteil von Risikoschülern und dem hierzulande besonders engen Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den Bildungskarrieren ist die deutsche Sekundarschule durch eine ausgeprägte Altersheterogenität der Jahrgangsklasse charakterisiert – als Ergebnis einer verspäteten Einschulung und der vergleichsweise großen Häufigkeit von Klassenwiederholungen. Das Sitzenbleiben ist seit Jahrzehnten als eine als Mittel der Leistungsverbesserung unwirksame und im Übrigen pädagogisch kaum zu legitimierende Praxis kritisiert worden. Dies ist auch der Tenor der Kritik durch die PISA-Autoren.

Die deskriptiven Befunde zum Themenkomplex Zurückstellung bei der Einschulung, Klassenwiederholung, Schulformwechsel sind bereits im ersten Band der deutschen Veröffentlichungen zu PISA berichtet worden (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 469-477). Danach führen die im internationalen Vergleich sehr hohen Quoten von ca. 12%



Rückstellungen und ca. 24% Klassenwiederholungen in der untersuchten Kohorte der 15-Jährigen in der Kumulation beider Maßnahmen zu erheblichen Verzögerungen im Durchgang durch die Sekundarschulen: Gut 60% der Alterskohorte befindet sich in Deutschland in der 9. Jahrgangsstufe. In Österreich trifft dies für 46% zu, in Belgien gar nur für 28%. Dort werden 65% bereits im 10. Jahrgang unterrichtet; in Österreich sind es 49%, in Deutschland nur ein knappes Viertel der Kohorte. Wie zu erwarten, findet sich der höchste Anteil von Wiederholern in der Hauptschule, nämlich 35%, gefolgt von der Realschule (23%), der Schule mit mehreren Bildungsgängen (19%), der Integrierten Gesamtschule (16%) und dem niedrigsten Anteil im Gymnasium (9,6%). Der Zeitpunkt der Wiederholung scheint nicht bekannt zu sein. Er wird jedenfalls nicht berichtet, was bedauerlich ist, da er zu einer Bewertung der Maßnahme aufschlussreich wäre. Die Bewertung jedenfalls fällt durchweg negativ aus (ebd., S. 475).

Neue Befunde zum Problem beziehen sich auf den internationalen Vergleich, die Bildungsverläufe von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und Leistungsvergleiche von Schülern mit und ohne Verzögerungen im Bildungsverlauf.

Die tabellarisch zusammengefassten Leistungsvergleiche (Mittelwerte Lesen und Mathematik) zwischen Schülern der 9. Jahrgangsstufe, die zurückgestellt wurden oder eine Klasse wiederholt haben und solchen mit „regulärem Durchlauf“ bis zur 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe legen eher eine Differenzierung des Urteils über die Maßnahmen nahe. Der Leistungsunterschied im Lesen zwischen Schülern mit Zurückstellung und/oder Klassenwiederholung und solchen mit „regulärem Durchlauf“ ins 9. Schuljahr wird für die Hauptschüler nicht signifikant. Im Gymnasium erreichen beide Gruppen identische Mittelwerte im Lesen. Sowohl im Gymnasium wie auch bei den Realschülern und den Schülern an Gesamtschulen wird der relativ geringe Unterschied in den Mathematikleistungen zwischen beiden Gruppen nicht signifikant. Nicht signifikant ist auch der Lernzuwachs vom 9. zum 10. Schuljahr – operationalisiert als Differenz der Mittelwerte im Mathematiktest – bei den Schülern mit „regulärem Durchlauf“ zur 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe sowohl in der Hauptschule wie auch in der Integrierten Gesamtschule.

Zwar sind hier nur die Befunde aufgeführt worden, die die negative Bewertung nicht stützen; immerhin sind das aber 5 von 10 in der Tabelle dokumentierten Vergleichen zwischen Neuntklässlern ohne und mit Rückstellung und/oder Wiederholung (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 474). Die nicht signifikanten Lernzuwächse vom 9. zum 10. Schuljahr im Mathematikunterricht an Haupt- und Gesamtschulen bei Schülern mit „regulärem Durchlauf“ deuten darauf hin, dass nicht nur die Wiederholung eines Schuljahrs, sondern auch ein nach regulärer Versetzung absolviertes Schuljahr sich unter Umständen als wenig förderwirksam erweisen kann (zum Problem fehlenden oder negativen Lernzuwachses vgl. Köller 1998, S. 98ff.).

Die Tabelle gibt zugleich Hinweise auf Bedingungen unter denen (in Deutschland?) eine Klassenwiederholung effektiv sein kann: Es ist sicher kein Zufall, dass es vor allem Gymnasiasten und – im Mathematikunterricht – auch Realschüler sind, die nach einer Klassenwiederholung den Anschluss an die Leistungen der aufnehmenden Klasse finden und nicht von erneutem Scheitern bedroht sind. Sie haben in der Regel eine ausgeprägtere und von den Eltern unterstützte Bildungsaspiration, günstigere kognitive Voraus-

setzungen, und sie erkennen die Chance, an dem ursprünglich gesetzten Bildungsziel festzuhalten. Dass die Hauptschüler nach Wiederholung wenigstens in ihrer Lesekompetenz teilweise den Anschluss an die aufnehmende Klasse finden, könnte darauf hindeuten, dass Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung durch die Maßnahme gefördert worden sind.

Unter Erziehungswissenschaftlern scheint seit langem ein weitgehender Konsens über das ‚Sitzenbleiberelend‘ bzw. die Wirkungslosigkeit der Maßnahme zu bestehen. Etwas anders liegt der Fall der Rückstellung bei Schulbeginn. Auch hier gab es zwar die durch einige empirische Befunde gestützte Überzeugung, dass die bloße Rückstellung zur Förderung der Schulfähigkeit unzureichend sei, die herrschende Meinung der Schulreformer ging jedoch um 1970 dahin, es sei wünschenswert, anstelle der Rückstellung den Besuch einer Vorklasse zu ermöglichen, in der – anders als meist im Kindergarten – gezielt auf den Schuleintritt vorbereitet wird. Diese vorschulischen Einrichtungen hatten mit zunehmender Ausbreitung den unerwarteten Effekt, die Häufigkeit von Rückstellungen – freilich in dieser neuen institutionellen Variante – in ihrem Umfeld noch zu steigern. Inzwischen wird auch die Zurückstellung vom Schulbesuch in Verbindung mit dem Besuch einer Vorklasse von Erziehungswissenschaftlern eher kritisch beurteilt (vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 53ff.; Faust 2002, S.309). Dass sich die Praxis auch in diesem Punkt nur langsam verändert, ist eine Erfahrung des Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule“: Im Widerspruch zu dem Reformkonzept wurden selbst hier 10,1% der schulpflichtigen Kinder zurückgestellt und überwiegend in Vorklassen aufgenommen (Rauer/Schuck 1999 S. 29ff.).

Die in der Erziehungswissenschaft herrschende Meinung zur Klassenwiederholung hat die Praxis bisher ebenfalls kaum beeindruckt. Die Frage, wie die beträchtlichen Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Nutzung beider Maßnahmen zu erklären sind, lässt sich bisher allenfalls partiell beantworten (Baumert/Weiß 2002, S.52; Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 205-209). Plausibel erscheint die Annahme, dass sie z.T. im mehr oder weniger reflektierten Festhalten an schulpädagogischen Traditionen begründet sind. Wahrscheinlich trifft dies für die deutlich geringeren Wiederholerquoten in den neuen Bundesländern zu, die damit eine Tradition der DDR-Schule fortsetzen, in der es unter der Maxime „Niemanden zurücklassen“ ein gut ausgebautes System der Unterstützung leistungsschwacher Schüler gab. Hinzu kommt in diesen Ländern ein sehr geringer Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund. Eine andere Teilerklärung – etwa für die sehr hohe Wiederholerquote in Bremen – könnte in die Arbeit der Schule belastenden Kontextbedingungen liegen, zu denen ein hoher Anteil von Schülern aus Migrantenfamilien mit unterschiedlichen Muttersprachen und unzureichenden Deutschkenntnissen gehört. Unter solchen Bedingungen ist eine effektive Binnendifferenzierung, die den Verzicht auf Klassenwiederholung ermöglicht, mit den Bordmitteln der einzelnen Schule kaum zu realisieren (vgl. Abschnitt 3.2 „Zum Differenzierungsproblem“ im Beitrag von Heller in diesem Heft). Tatsächlich ist die Wiederholerquote unter Schülern mit Migrationshintergrund, wie in PISA belegt wird, höher als unter denen mit deutscher Muttersprache. Als Erklärung für die im Vergleich zu Bremen noch etwas höhere Wiederholerquote in Schleswig-Holstein taugt dieses Argument offensichtlich nicht.

Gegen die verallgemeinernde Bewertung, dass die Länderunterschiede in den Rückstellungs- und Wiederholerquoten „auf die institutionellen Auswirkungen nicht reflektierter pädagogischer Praxis“ verweisen (Baumert/Weiß 2002, S. 52), spricht meines Erachtens die besonders intensive Bemühung der Hauptschulen um die Einrichtung von Förderkursen in ihrem außerunterrichtlichen Angebot – nicht zuletzt zur Förderung sprachlicher Kompetenzen. Nach Angaben der Schulleiter bieten knapp die Hälfte der Hauptschulen und fast 40% der Realschulen Förderkurse für lese- und rechtschreibschwache Schüler an. Förderunterricht in Deutsch für Aussiedler und Ausländer gibt es in gut 60% der Hauptschulen. In gut 30% wird auch muttersprachlicher Unterricht für Ausländer angeboten (Weiß/Steinert 2001, S.440f.). Wie effektiv diese Förderangebote sind, lässt sich solchen Angaben nicht entnehmen, wohl aber, dass viele Lehrer sich um den regulären Unterricht ergänzende Formen der Förderung bemühen. Der hohe Anteil an Risikoschülern am Ende der Sekundarstufe I deutet eher auf eine geringe Effektivität dieser Förderprogramme hin, und die hohen Wiederholerquoten könnten die Überzeugung vieler Lehrer verraten, dass sie als Alternativen zur Klassenwiederholung nicht ausreichen. Ein weiterer Grund für deren Häufigkeit könnte darin gesehen werden, dass Lehrer sie als eine unter günstigen Umständen erfolversprechende Hilfe erleben, die es Schülern ermöglicht, an ihrem ursprünglichen Schulziel – auch mit Verzögerung – festzuhalten. Dass dieses sicher nicht unwichtige Kriterium der Bewertung in der einschlägigen Forschung kaum eine Rolle spielt, dürfte dadurch zu erklären sein, dass dazu in der Regel eine – mindestens retrospektive – Längsschnittstudie erforderlich ist.

Eine Untersuchung der Schullaufbahn von Hamburger Gymnasiasten auf der Basis ihrer Schulzeugnisse seit dem letzten Grundschuljahr ergab folgendes Bild für den durchschnittlichen Klassenwiederholer: Leistungsschwächen deuteten sich oft schon in der Grundschule an. Der Übergang zum Gymnasium erfolgte zum Teil ohne entsprechende Grundschulempfehlung. Dem Sitzenbleiben geht nach Ausweis der Zeugnisse ein scharfer Leistungsrückgang voraus, der im Zeugnis der Nichtversetzung kulminiert. Das darauf folgende Zeugnis weist im Durchschnitt der Betroffenen einen erheblichen Leistungsanstieg aus, dem in den folgenden Zeugnissen ein gewisses Absinken der Leistung folgt. Darin spiegelt sich zugleich die generelle Verschärfung der Beurteilung im Lauf der Sekundarstufe I. Die Zensuren bleiben aber deutlich über dem Tiefpunkt des Zeugnisses der Nichtversetzung (vgl. Roeder/Schmitz 1995). Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Schüler zu einem beträchtlichen Teil das Abitur erreichen, ist groß. Eine – von uns nicht erfasste – Voraussetzung des Erfolgs mindestens eines größeren Teils der Wiederholer, dürfte ein angemessener und nicht demotivierender Umgang der Eltern mit dem (zeitweisen) Schulversagen ihres Kindes sein.

Eine vergleichbare Bilanz ergibt sich der zitierten Hamburger Studie zufolge für den Schulformwechsel aus dem Gymnasium. Auch in diesem Fall erfolgte der Übertritt aufs Gymnasium häufig ohne entsprechende Grundschulempfehlung. Die Schulformwechsler erreichen im Durchschnitt leistungsmäßig bald den Anschluss an die aufnehmende (in der Regel) Realschulklasse, und die Mehrzahl von ihnen erlangt am Ende der 10. Klasse die Berechtigung zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe, den sie nach Auskunft ihrer Lehrer überwiegend auch vollzieht. Ein Nebenergebnis der Studie regt

zum Nachdenken darüber an, ob die Schullaufbahn dieser Schüler in der Sekundarstufe I nicht wesentlich befriedigender gewesen wäre, wenn sich die Eltern an die Grundschulempfehlung gehalten hätten: Unter den Realschülern, die ebenfalls die Berechtigung zum Wechsel auf die gymnasiale Oberstufe erlangten, findet sich eine größere Gruppe, die von Anfang an überdurchschnittliche Leistungen erreicht, und deren aktive Mitarbeit im Unterricht in den Zeugnissen immer wieder betont wird, denen die bittere Erfahrung des Scheiterns also erspart blieb (vgl. Roeder/Schmitz 1995, Teilstudie II).

Der Schulformwechsel ist auch in PISA (Tillmann/Meier 2001, S. 476ff.) untersucht worden. Wie nicht anders zu erwarten, wurde erneut bestätigt, dass es sich dabei quantitativ im Wesentlichen um Abwärtsmobilität in einen Bildungsgang mit niedrigeren Anforderungen handelt. Auch der Befund, „dass die Rückläufer in ihren neuen Schulformen jeweils zu den Leistungsstärkeren zählen“, repliziert vorliegende Ergebnisse mit präzisen Angaben zu den signifikanten Unterschieden zwischen den Leistungen der Wechsler im Vergleich zu denen ihrer neuen Mitschüler (Mittelwerte der Testleistungen im Lesen und in Mathematik sowie Effektstärken, ebd.; S. 477; vgl. Lehmann u.a. 2002; Roeder/Schmitz 1995). Als Ergebnis der Abwärtsmobilität wird im Gymnasium die Streuung der Leistungen reduziert und der Leistungsmittelwert angehoben; aber auch die aufnehmenden Schulen profitieren von dem Wechsel, der zur Anhebung des Bildungsniveaus ohne Vergrößerung der Leistungsstreuung führt.

Zu einem speziellen Ergebnis der Analyse des Schulformwechsels ist vielleicht ein Fragezeichen angebracht: Es geht um die Anteile der 15-Jährigen, die seit dem 7. Schuljahr bis zur 9./10. Klassenstufe der gleichen Schulart angehört haben bzw. in einen anderen Bildungsgang übergegangen waren. Auf dieser Basis erscheint das Gymnasium als ‚ein Hort der Stabilität‘. 99,4% der 15-jährigen Gymnasiasten besuchten diesen Schultyp schon im 7. Schuljahr. Bei den 15-jährigen Schülern integrierter Gesamtschulen trifft dies nur für 75% zu. Die Anteile von Haupt- und Realschülern, die in diesem Zeitraum die Schulform nicht gewechselt hatten, liegen zwischen diesen beiden Extremen. (Tillmann/Meier 2001, S. 476f.). Insbesondere der hohe Wert für das Gymnasium könnte jedoch durch den Vergleichszeitpunkt Jahrgangsstufe 7 bedingt sein. Nach der Untersuchung von Roeder/Schmitz (1995) wurden über 50% der Schulformwechsel aus dem Gymnasium bereits auf den Klassenstufen 5 und insbesondere 6 vorgenommen. Die Mobilität ist also auch in diesem Schultyp deutlich höher als der zitierte Befund anzeigt. Auf die wichtige Frage, inwieweit es den Schulformwechslern gelingt, an ihrem ursprünglichen Bildungsziel festzuhalten, kann schon aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA keine befriedigende Antwort gegeben werden.

Mit diesen Hinweisen soll nicht die Suche nach Alternativen zum Sitzenbleiben diskreditiert werden, die schon vom quantitativen Umfang des Problems her geboten ist. Es geht vielmehr darum, die Möglichkeit nicht auszuschließen, dass unter günstigen Bedingungen – und dazu zählt auch eine funktionierende Kommunikation mit den Eltern über geeignete Unterstützungsmaßnahmen – die Klassenwiederholung bzw. der Schulformwechsel erfolgversprechend sein können.

Dass der bloße Verzicht auf die Klassenwiederholung ohne den Einsatz alternativer Formen der Unterstützung leistungsschwacher Schüler durchaus dramatische Neben-

wirkungen haben kann, dokumentiert die Berliner Repetentenstatistik der 1960er- und 1970er-Jahre (vgl. Schümer 1985; Roeder/Schümer 1987). In Berlin war es gelungen, den Anteil der Schüler, die im Laufe von 6 Grundschuljahren eine Klasse wiederholen mussten, vom Einschulungsjahrgang 1965/66 bis zum Einschulungsjahrgang 1975/76 von etwa 28% auf gut 10% zu verringern. 1975 wurde die Regelversetzung in der Grundschule eingeführt, die Klassenwiederholung nur in Ausnahmefällen mit Zustimmung des Schulrates erlaubte. Für etwa den gleichen Zeitraum (in der zitierten Studie dokumentiert bis Mitte der 1980er-Jahre) ist ein beträchtlicher Anstieg der Wiederholerquoten in allen Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums in den Berliner Sekundarschulen zu beobachten. Am stärksten betroffen ist die Hauptschule. Hier steigt der Anteil der Schüler, die im Verlaufe von drei Schuljahren (Klasse 7 bis 9) wiederholen mussten, von 14% für den Aufnahmejahrgang 1967/68 trotz der Leistungsdifferenzierung in Mathematik und Englisch kontinuierlich an bis auf 50% für den Aufnahmejahrgang 1980/81. Vergleichswerte für Realschulen: Ansteigen der Quote von ca. 28% auf fast 43%, für Gesamtschulen trotz der Möglichkeiten der Wahlpflicht- und Leistungskurs-Differenzierung und von gut 9% auf 40% – jeweils bezogen auf die Jahrgangsstufen 7 – 10.

Unsere Interviews mit Lehrern einer Berliner Hauptschule, die am Ende des 7. Schuljahrs, also des ersten Hauptschulbesuchsjahrs, eine besonders hohe Wiederholerquote verzeichnete, zeigten, dass das Kollegium übereinstimmend die Auffassung vertrat, die Grundschulen seien zunehmend weniger in der Lage, auf die Arbeit der Sekundarstufe angemessen vorzubereiten. Einen wesentlichen Grund dafür sahen sie in der Regelversetzung (Roeder/Schümer 1987). Es spricht also einiges für die Vermutung, dass die starke Verminderung der Wiederholerquote in Berliner Grundschulen zur Verschiebung des Problems auf die Sekundarschulen, insbesondere auf Hauptschulen und Gesamtschulen, nicht aber zu einer Lösung beigetragen hat. Die Grundschulzeugnisse der Hauptschulübergänger belegen mindestens implizit die Überzeugung der Grundschullehrer, bei einem Teil auch der regelmäßig versetzten Schüler fundamentale Ziele der Grundschule nicht erreicht zu haben. Mangelhafte oder ungenügende Leistungen in Deutsch (Gesamtnote) erreichten 20% von etwa 500 Hauptschülern, in Rechtschreibung 48%, in Mathematik und Englisch jeweils 43%. Die Frage stellt sich, was dann noch die Versetzung besagt. Offensichtlich verfügten die Grundschullehrer nicht über Ressourcen, effektive Förderprogramme für diese Kinder als praktikable Alternative zur Klassenwiederholung zu entwickeln (vgl. Faust 2002, S. 310ff.). PISA hat belegt, dass dieses Dilemma nach wie vor besteht und dringend einer Lösung bedarf. Ob sie in der Regelversetzung liegt, darf bezweifelt werden.

## Literatur

Ackeren, I.v. (2002a): Zentrale Tests und Prüfungen im Dienst schulischer Entwicklung. Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden. In: *Bildung und Erziehung*, 55, S. 59-85.

- Ackeren, I.v. (2002b): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: *Die Deutsche Schule* 94, S.157-157.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001a): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001b): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.
- Baumert, J./Artelt, C. (2002): Bereichsübergreifende Perspektiven. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 219-235.
- Baumert, J./Weiß, M. (2002): Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 39-53.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, H.G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 11 S.s.51 –75. Weinheim: Juventa.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R./Voss, A. (2003): Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 198-212.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2001): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht – Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente*. Bonn: BMBF.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2002): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S.786-798.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faust, G. (2002): PISA und die Grundschule. In: *Die Deutsche Schule* 94, S. 300-317.
- Heller, K.A. (2003): Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 213-234.
- Köller, O. (1998): *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2002): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Le Monde de l'Éducation, Ausgabe Sept. 2002, Heftschwerpunkt „Lecture: l'Inégalité.
- Messner, R. (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: *Die Deutsche Schule* 94, S. 290-294.
- Prenzel, M./Duit, R./Euler, M./Lehrke, M./Seidel, T. (Hrsg.) (2001): *Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie“*. Kiel: IPN-Materialien.
- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. 45. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Rauer, W./Schuck, K.D. (1999): *Bildungswege von Kindern in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Roeder, P.M./Schümer, G. (1987): Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 39, S. 20-25.



- Roeder, P.M. (1992): Spielräume im Schulalltag. Initiativen an der Basis. In: Beller, E.K. (Hrsg.): Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin: Colloquium Verlag, S.103-127.
- Roeder, P.M./Schmitz, B. (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10. Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I. Materialien zur Bildungsforschung Nr. 51. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Roeder, P.M. (2001): Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 201-215.
- Scheerer-Neumann, G./Hübner, A. (2000): Lernstandserhebung im Fach Deutsch in den Klassenstufen 5 und 6. Teil 1: Lesekompetenz. In: Der Deutschunterricht 53, S. 436-449.
- Schümer, G.(1985): Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 26.
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509.
- Weiß, M./Steinert, B. (2001): Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 427-454.

**Abstract:** *The author feels that TIMSS and PISA represent a leap forward in the quality of comparative international research on schooling. In the introductory chapter, he discusses prospects of achieving a consensus among educational policy makers on the reforms more or less explicitly suggested by the results of these studies based upon comparisons with other national school systems and by results of intranational comparisons between school systems of the German Laender. Pros and cons of the federal structure of school governance in Germany are reviewed. Recent developments in the scope and methodology of school research are considered an important context factor in furthering its impact on school practice and in countering negative side effects of federalism in education. The second chapter is devoted to the vivid public reaction to TIMSS and PISA focussing on the congruence between the deficiencies revealed by these studies and the reform proposals ventilated in the public debate. Chapter 3 deals with a characteristic feature of the German secondary school system - the differentiation into types of schools differing in academic requirements -, with the impact this has on achievement, with the social bias of selection, and with differential effects of the expansion of the school system on the different types of secondary schools. The final chapter presents results from PISA regarding delays in educational careers. In Germany, these delays represent the cumulative effect of deferred entrance into primary school, repetition of classes, and student movement between the different types of secondary schools; international comparisons show them to be rather frequent. However, this high incidence of delays and especially of class-repeating in German schools – justly criticized by PISA-authors – appears, in the light of other studies, mainly to be the consequence of a lack of resources and skills to develop effective alternative instruments for individualizing instruction in heterogeneous classrooms.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Parkberg 24, 22397 Hamburg.