pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Klieme, Eckhard

Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie "Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten"

Trends in Bildung international (2003) 7, S. 1-5

urn:nbn:de:0111-opus-50981

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
Internet: www.pedocs.de

Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie "Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten"[1]

Eckhard Klieme

Vorbemerkung: Anlass, Ziele und Vorgehensweise

PISA hat in der deutschen, aber auch der internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Frage neu virulent werden lassen, welche Merkmale von Bildungssystemen, aber auch welche kulturellen und sozioökonomischen Hintergrundmerkmale für die unterschiedliche „Produktivität" von Bildungssystemen verantwortlich sind. In Deutschland hoffen Bildungspolitiker und Praktiker, von den Erfahrungen anderer Staaten lernen zu können. Diese Fragen und Erwartungen sind der Ausgangspunkt des hier vorgestellten internationalen Projekts. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiiert. Eine Arbeitsgruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde gebeten, binnen eines Jahres Hintergrundinformation zum PISA-Leistungsvergleich zusammenzustellen und Hypothesen zu Ursachen des unterschiedlichen Abschneidens bei PISA abzuleiten.

PISA selbst bzw. die empirische Bildungsforschung im Allgemeinen vermag nur sehr begrenzt Antworten auf diese Fragen zu geben. Manche Faktoren, wie zum Beispiel kulturelle Rahmenbedingungen und bildungspolitische Innovationsstrategien, lassen sich kaum empirisch messen. Einfache bivariate Korrelationen, d.h. Beziehungen zwischen dem Leistungsniveau und einer einzelnen Erklärungsgröße, beispielsweise der Wirtschaftskraft eines Landes oder dem Umfang des Curriculums, sind irreführend, weil sie den Verflechtungen zwischen Gesellschaft, Familie und Schule nicht gerecht werden. Bei vielen „Ursachen" ist unklar, ob sie vorrangig auf der Ebene des Schulsystems, auf der Ebene der Schule und des Unterrichts oder auf der Ebene individueller Lernentwicklung ansetzen.

In dieser Situation entschied sich die Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie" zu einem in der international vergleichenden Bildungsforschung wohl einmaligen „Experiment": Renommierte Bildungsforscher aus sechs europäischen bzw. nordamerikanischen Industriestaaten, deren Schulsysteme sich bei PISA 2000 relativ erfolgreich gezeigt hatten, wurden gebeten, zentrale Merkmale des jeweiligen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontextes, des Schulsystems und schließlich der pädagogischen Praxis in ihrem Land darzustellen[2]. Diesen Länderstudien wurde ein einheitliches Analyseraster vorgegeben, das von der Arbeitsgruppe – unter Rückgriff auf Theorien der Schuleffektivitätsforschung – entworfen und mit den Kooperationspartnern abgestimmt wurde. Die Kategorien und Daten der empirischen Forschung bilden somit eine wichtige Basis der Arbeit. Sie werden aber aus Sicht der Experten strukturiert, interpretiert und bewertet.

Jede der Länderstudien ist ein originäres Gutachten, das die Merkmale und Bedingungsgefüge[2] des jeweiligen Systems aus Sicht der nationalen Experten beschreibt. (Diese Länderberichte werden im Herbst in englischer Sprache publiziert.) Die Berichte wurden von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe kriteriengeleitet analysiert sowie schließlich thematisch verglichen und verdichtend zusammengefasst. Die Arbeitsgruppe achtete strikt darauf, die Länderberichte als „authentische" Quellen zu nutzen; be-

[1] Text entnommen dem Projektmanuskript des gleichnamigen Projekts, das von einem Konsortium unter Leitung des DIPF (Prof. E. Klieme) erarbeitet wurde (s. auch Editorial).

[2] Frankreich war durch erfahrene Bildungsadministratoren vertreten, die für Schulstudien verantwortlich sind. Einbezogen waren auch die Niederlande, die bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich waren, bei der PISA-Untersuchung aber für eine Auswertung eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwiesen

wusst wurde keinerlei weitere Forschungsliteratur in den Vergleich eingearbeitet. Das Ergebnis ist der hier vorliegende Band.

Das Projekt kombiniert somit in wohl einzigartiger Weise (1) Theorieansätze und Befunde der empirischen Bildungsforschung, (2) die Expertise international renommierter Wissenschaftler bei der Beurteilung der Bildungssituation ihrer Länder und (3) interpretative Verfahren der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die Arbeitsgruppe ist sich der Tatsache bewusst, dass die gewonnenen Erkenntnisse keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge darstellen können. Vor allem die Ebene der Unterrichtsverfahren, der Lehr- und Lernprozesse, die Ebene des alltäglichen pädagogischen Handelns also, ist mit dem hier gewählten Verfahren des Ländervergleichs kaum erreichbar. (Hierzu gibt es jedoch in der internationalen Forschung eine große Fülle von Befunden – sowohl Hinweise auf „universelle" Qualitätsmerkmale des Lernens im Klassenverband als auch Hinweise auf spezifische, kulturell geprägte Faktoren.)

Klare Erkenntnisse erbringt die Zusammenschau der Länderberichte zu der Frage, welche Reformansätze und Steuerungsstrategien die erfolgreicheren Bildungssysteme kennzeichnen. Die Studie führt daher zu einer größeren Sicherheit im Urteil über den Reformbedarf unseres Bildungssystems und unserer Schulen als die zahlreichen Erfahrungsberichte und isolierten Daten, die nach PISA so vielstimmig diskutiert wurden. Das „Experiment" hat sich gelohnt.

Zentrale Befunde

Die Studie basiert auf dem systematischen Vergleich der Schullandschaften in Kanada, England, Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Schweden, kontrastiert mit der deutschen Situation. Die Vergleichsländer unterscheiden sich, wie eine Sichtung einschlägiger PISA-Daten und OECD-Indikatoren ergab (vgl. Kapitel 4), durchaus, etwa im Hinblick auf den Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Ausgaben für Bildung und die Unterrichtszeit. Bemerkenswert ist aber die Einheitlichkeit mancher Prozessmerkmale in den sechs Vergleichsländern: Schulen haben mehr Eigenverantwortung, zugleich werden mehr zentrale Prüfungen als in Deutschland durchgeführt. Es wird früher eingeschult (Ausnahme: Finnland und Schweden) und eine Differenzierung auf unterschiedliche Schulformen wird später vorgenommen als in Deutschland. Die Schüler dieser Länder berichten von mehr Unterstützung durch ihre Lehrer und besuchen seltener Nachhilfeunterricht als deutsche Jugendliche.

Basierend auf den sechs Länderberichten, geht die Studie den Hintergründen im einzelnen nach. Wir gliedern diese Zusammenfassung in drei Bereiche: (a) Die soziokulturellen Rahmenbedingungen und die Strategien, mit denen Bildungssysteme bzw. Schulen darauf reagieren. Hier geht es vor allem um Umgang mit sozialen, regionalen und migrationsbedingten Disparitäten. (b) Der Aufbau des Schulsystems und der Unterstützungsbereiche (Lehrerbildung, Schulaufsicht und -beratung). (c) Strategien und Instrumente der Systemsteuerung und der Steuerung der Einzelschule im Blick auf Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

(a) Soziokulturelle Ebene und Umgang mit Disparitäten

Eine vergleichende Betrachtung zum soziokulturellen Hintergrund macht deutlich, dass die „Leistungskultur" eines Landes eine wichtige Rolle spielt; sie zeigt sich vor allem in Erwartungen der Gesellschaft und der Eltern an die Lernergebnisse. Fast alle Länderberichte zeigen – mit unterschiedlichen Belegen – auf, dass Bildung in ihrer Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat.

Regionale und soziale Disparitäten existieren auch in den Schulsystemen der Vergleichsländer und werden dort ernst genommen. Die Antworten darauf sind unterschiedlich: Es werden einerseits Dezentralisierung und lokale Fördermaßnahmen (zusätzliche Mittel, kleinere Klassen in belasteten Schulen usw.) genannt, andererseits auch eine Stärkung des verbindlichen Grundkanons. Das Prinzip der gemeinsamen Beschulung verschiedener Schülergruppen wird mit stärkerer Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse verbunden.

Auch in den Vergleichsländern gilt der Umgang mit Heterogenität als Herausforderung an die Lehrkräfte, die besondere Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung verlangt. Als Instrumentarium auf der Ebene der Einzelschulen und der pädagogischen Prozesse werden genannt: ein relativ flexibler Umgang mit nationalen (Kern-)Curricula im Rahmen einer teilweise ebenfalls flexibel vorgegeben

Zahl an Unterrichtsstunden und Fächern, eine in der Regel im OECDLändermittel liegende Lehrer-Schüler-Relation, allerdings mit einem zahlenmäßig günstigeren Verhältnis bei jüngeren Schülern, durch Lernstandsberichte ergänzte prozessorientierte Leistungsbeurteilungen (meist kombiniert mit zentralen Abschlussprüfungen) sowie extracurriculare Angebote oder Ganztagsbetreuung.

Bei der Diskussion sozialer Disparitäten richten die Länderberichte den Blick nicht nur auf die bei PISA untersuchte Sekundarstufe I, sondern auch auf die Sekundarstufe II und die tertiären Bildungsgänge. Hier findet in den Vergleichsländern – auch in den an egalitären Prinzipien orientierten nordischen Staaten – eine klare Auswahl nach Leistungskriterien statt. (Dies ist in vielen Fällen die Begründung für die Einführung zentraler Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I bzw. II.) Geplante bzw. gewünschte Bildungsgänge können dann möglicherweise nicht weiter verfolgt werden. In einer Reihe von Vergleichsländern ist bildungspolitisch der Weg gewählt worden, statt einer unbegrenzten, gleichsam nominellen Ausweitung des Universitätssegments fachhochschulartige Institutionen einzurichten, die sich teilweise in einer Phase rapider Expansion befinden. Zugleich haben diese Bildungssysteme, die sich im internationalen Vergleich in der Sekundarstufe I als besonders leistungsfähig erwiesen haben, den Eintritt in die Universitäten von hoch wirksamen und wohl auch sozial selektiven Eingangsvoraussetzungen abhängig gemacht.

Der Situation von Migrantenkindern gilt in allen Ländern angesichts verminderter Schulabschlussquoten und geringerer Leistungen in dieser Gruppe besonderes Augenmerk. Nur ein Teil der Länder arbeitet mit speziellen Eingangskursen. Zumeist werden Schüler mit Migrationshintergrund in den regulären Klassen besonders gefördert. Leitprinzipien sind Wertschätzung kultureller Pluralität, eine Kombination der Förderung in der Mutter- und der Zielsprache (Ausnahme: Frankreich) und eine starke Einbindung des Elternhauses.

Als Konsequenz lässt sich festhalten: Wer von den bei PISA erfolgreicheren Ländern lernen will, muss vor allem die sozialen und migrationsbedingten Disparitäten ernstnehmen und in den Mittelpunkt pädagogischer Innovationen stellen. Individuelle Leistungsbeurteilung und Förderung und der Ausbau von Ganztagsangeboten stellen wichtige Elemente dar. Welche pädagogischen Strategien im einzelnen für die jeweilige Zielgruppe angemessen sind, lässt sich dem Vergleich nicht entnehmen. Vermutlich kommt es auf flexible, dezentrale Lösungen an, die sich an verbindlichen Zielen orientieren. Wichtig erscheint aber, dass Bildung als zentrale gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen wird.

(b) Aufbau des Schulsystems und der Unterstützungsagenturen

Die untersuchten Referenzstaaten weisen allesamt Schulsysteme auf, in denen die Schüler längere Zeit (in der Regel mindestens acht Schuljahre) gemeinsam lernen und in denen eine äußere Leistungsdifferenzierung spät und offenbar auch behutsam erfolgt. Auch wenn dieser konstatierte Sachverhalt keinen Nachweis (schon gar keinen empirisch fundierten) über eine etwaige Leistungsüberlegenheit sozialintegrativ organisierter Schulsysteme gegenüber gegliederten Systemen liefern kann, so lässt sich doch eine begründete Vermutung über diesen Zusammenhang ableiten.

Die Arbeit der Einzelschulen – gerade auch im Umgang mit heterogenen Schülerpopulationen – bedarf der externen Unterstützung. In der Regel verfügen die Vergleichsländer – im Unterschied zu der klassischen Schulaufsicht, wie sie in Deutschland noch vorherrscht – über Einrichtungen der Schulinspektion, die regelmäßig und bei Bedarf sowie gestützt auf gründliche Schulevaluation (vgl. Punkt c) Beratungsteams in die Schulen schicken.

Besondere Bedeutung erfährt in den Länderberichten die Lehrerbildung. Es zeichnet sich ab, dass Auswahlverfahren zu Beginn der Lehrerausbildung die Qualifikation und auch das Ansehen der Profession steigern könnten. Die Qualität der Lehrerausbildung wird durch Standards für Handlungskompetenzen von Lehrern oder durch die Integration der Ausbildung in einer einzelnen, starken Organisation gesichert. In den Vergleichsländern sind Statusunterschiede innerhalb der Lehrerschaft eher gering. Auch die in der Elementarerziehung („Kindergarten“) Tätigen erhalten eine pädagogische Ausbildung, die ihnen einen höheren Status ermöglicht als in Deutschland.

Fortbildung gilt in allen Vergleichsländern als selbstverständliche, kontinuierliche Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft. Sie findet auch in den Ferien statt, ist zum teil obligatorisch und/oder Voraussetzung für beruflichen Aufstieg und Gehaltsverbesserung. Überwiegend wird Fortbildung innerhalb der Einzelschulen organisiert. Freie Anbieter spielen zunehmend eine Rolle neben staatlichen Instituten.

Wichtig gerade für Berufseinsteiger erscheinen auch kontinuierliche Programme wie z.B. Mentorenprogrammen für Junglehrer.

Eine besondere Bedeutung hat die Aus- und Weiterbildung des Leitungspersonals in den Schulen, wobei zum Teil von einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Managementfunktionen berichtet wird.

Als Konsequenz lässt sich festhalten: Die Praxis der erfolgreicheren PISA-Teilnehmerstaaten sollte Anlass sein, nach Alternativen zu einer frühen Festlegung von Bildungsgängen zu suchen. Damit die Bildungseinrichtungen (Schulen wie Kindergärten) und ihr Lehrpersonal die Aufgabe der Integration, der Differenzierung und der individuellen Förderung bewältigen können, brauchen sie eine hoch qualifizierte Ausbildung, eine kontinuierliche und verbindliche Fortbildung, eine besondere Weiterbildung für Leitungsfunktionen und – gestützt auf Evaluationen – Beratung durch Expertenteams.

(c) Steuerung des Schulsystems

Alle hier untersuchten Referenzstaaten begannen spätestens in den 1990er-Jahren, teilweise erheblich früher, mit breit angelegten Bildungsreformen, die durch systematisches empirisches Monitoring begleitet wurden. Die Reformen waren in der Regel mit einem intensiven öffentlichen Diskussionsprozess gekoppelt, wie er in Deutschland („nach PISA“) nun ebenfalls in Gang zu kommen scheint.

Ein grundlegendes Prinzip kennzeichnet die Reformstrategien aller sechs Vergleichsstaaten: Die Abkehr von Input-Steuerung und Selbstreferentialität zugunsten einer stärkeren Betonung der Wirkungen, also der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere der Lernergebnisse, die auch von außen bewertet werden. Dezentralisierung (Stichwort „Schulautonomie“) und externe Evaluation bilden nicht (wie häufig noch in der deutschen Diskussion behauptet) Gegensätze, sondern werden bei der Steuerung des Schulsystems verknüpft.

Die Dezentralisierung, also Kompetenzverlagerung „nach unten“, hat dabei in den einzelnen Staaten durchaus unterschiedliche Gestalt: Sie kann darauf hinauslaufen, die Einzelschule zu stärken (wobei wiederum innerhalb der Schule unterschiedliche Agenten ins Spiel kommen: Schulleitung, Lehrerschaft, Schüler, Eltern). Sie kann aber auch die regionalen oder kommunalen Verwaltungsebenen stärker ins Spiel bringen (wie z.B. in Schweden und Finnland) oder den Einfluss der Bildungsnachfrager, im Primar- und Sekundarbereich also vor allem der Eltern, stärken (z.B. in England und den Niederlanden). Insgesamt ist die Dezentralisierung zwar ein gemeinsames Leitziel, aber unterschiedlich weit vorangetrieben. Während sie in Frankreich eher noch Programm ist, lässt sich in England, Kanada und Finnland bereits eine Gegenbewegung zu Gunsten von mehr zentralen Vorgaben ausmachen, mit denen ein zu starkes Auseinanderdriften von Qualitätsmaßstäben vermieden werden soll.

Gemeinsam ist den Staaten ferner, dass – die Kompetenzverlagerung nach unten flankierend – einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen im Sinne von Bildungsstandards festgelegt und darauf aufbauende nationale Testverfahren entwickelt werden. Auch im föderalen System Kanadas hat man sich in zentralen Zielbereichen darauf geeinigt. (Hinsichtlich der Festlegung von Standards steht Frankreich wiederum noch am Anfang, verfügt aber über ein differenziertes System von empirischen Vergleichsuntersuchungen.) Die Schulen unterliegen damit einer Pflicht zur Rechenschaftslegung, die offenbar Voraussetzung für den Erfolg einer stärkeren Autonomie zu sein scheint.

Systemmonitoring – d.h. regelmäßige, zentral geplante und ausgewertete Leistungserhebungen, sei es in Stichproben oder flächendeckend, national oder im Anschluss an internationale Studien – und Schulevaluation sind demzufolge in allen Vergleichsländern eine Selbstverständlichkeit. Die Teilnahme an einer Evaluation und die Rückmeldung daraus wird – so die Verfasser der Länderberichte – als Chance zur Weiterentwicklung der Schulen wahrgenommen. In etlichen Ländern wird von der Veröffentlichung einzelschulischer Ergebnisse, die selbstverständlich eine Wettbewerbssituation impliziert, eine positive Wirkung auf die Qualitätsentwicklung erwartet (v.a. in Kanada, England und den Niederlanden, zunehmend aber auch in Schweden). Dies hängt nicht allein mit Marktmechanismen zusammen, sondern vor allem auch mit gezielten Interventionen überwiegend staatlicher Beratungsagenturen in solchen Schulen, die deutlich ungünstige Ergebnisse aufweisen.

Voraussetzung war allerdings in allen Staaten eine mehrjährige Phase der Einführung dieser Instrumente und des Aufbaus professioneller Agenturen, die Tests entwickeln, zum Teil gleichzeitig für die

Kerncurricula und Bildungsstandards verantwortlich sind, und Vergleichsuntersuchungen durchführen. Diese Aufgaben lassen sich, so zeigen die Erfahrungen, nicht quasi nebenbei von den Schulen und der Bildungsadministration bewältigen. Selbstverständlich ist in allen Staaten, dass bei Schulleistungsstudien nicht nur kognitive Leistungen getestet, sondern dass auch Kontextbedingungen und Aspekte der Prozessqualität erfasst werden. Zugleich werden diese Studien gezielt zur Erfolgskontrolle bei Maßnahmen auf System- und Schulebene verwendet.

Als Konsequenz lässt sich festhalten: In PISA erfolgreichere Staaten haben frühzeitig, systematisch und mit langem Atem Bildungsreformen in Angriff genommen und neue Modelle der Steuerung des Schulsystems eingeführt. Deren Komponenten sind die Vorgabe von Bildungsstandards (zum Teil in Verbindung mit einem nationalen Curriculum), die Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen und der Ausbau schulintern differenzierter Bildungsangebote, die Einrichtung von hoch professionellen nationalen Evaluationsagenturen, die regelmäßige Durchführung von zentralen Vergleichsstudien und Schulevaluationen, sowie als Konsequenz der Evaluation eine differenzierte Ressourcenzuweisung in Verbindung mit einer gezielten Unterstützung der Akteure im Bildungsprozess. (Allein Frankreich steht eher am Anfang dieser Entwicklung, verfügt aber bereits seit langem über einige der Evaluationskomponenten.) Aus diesem Vergleich zeichnet sich daher das Modell eines flexiblen Schulsystems ab, das durch Eigenverantwortung der Schulen, output-orientierte externe Prüfung und gezielte, intensive Intervention in Problemfällen charakterisiert ist.