

Döbert, Hans

Die Vergleichsländer der Studie "Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten": Gemeinsame Merkmale und der Blick auf Deutschland

Trends in Bildung international (2003) 7, S. 1-8

urn:nbn:de:0111-opus-50998

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

Die Vergleichsländer der Studie "Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten": Gemeinsame Merkmale und der Blick auf Deutschland¹

Hans Döbert

Der folgende Abschnitt nimmt die Ergebnisse des Vergleichs in den zehn Vergleichskriterien (vgl. Abschnitte 5.1 bis 5.10) für die sechs Referenzstaaten wieder auf, synthetisiert sie und leitet wesentliche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Rolle der analysierten Themen, Instrumente und Verfahren bei der Steuerung eines Schulsystems bzw. der Einzelschule ab. Dieses Vorgehen fasst nicht nur die wesentlichsten Vergleichsergebnisse zusammen, sondern ermöglicht durch die Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten die Ableitung von Differenzen zu Deutschland. Die Ableitung dieser Differenzen erlaubt jedoch keine Wertungen im Sinne von „besser“ oder „schlechter“. Allerdings macht diese Synthetisierung gemeinsamer Merkmale der Vergleichsländer – in Abgrenzung zur deutschen Situation – jene wesentlichen Hypothesen deutlich, die – zumindest was die Systemebene und die Ebene der Einzelschule angeht – ausschlaggebend für die Erklärung des erfolgreichen Abschneidens der sechs Vergleichsländer bei PISA sein dürften. Für die Ebene der Unterrichtsgestaltung sind solche Hypothesen auf der Basis der Länderberichte noch nicht möglich. Dazu und zur Überprüfung der hier abgeleiteten Hypothesen ist weitere Forschung notwendig.

Erkenntnisse zu Reform- und Innovationsstrategien in den Schulsystemen

Die Analyse und der Vergleich der Reform- und Innovationsstrategien der Referenzstaaten zeigt neue Themen, Instrumente und Maßnahmen auf, die bislang im deutschen System entweder nicht vorhanden sind oder nicht die in den anderen Schulsystemen beschriebene Rolle spielen. So liefert der Vergleich Informationen, was die Schulsysteme in anderen Staaten zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit unternommen haben, in welchen Zeitdimensionen das erfolgte und welche Maßnahmen bzw. Instrumente dabei vor allem genutzt wurden bzw. werden. Die Aussagen enthalten auch konkrete Hinweise für die Politikgestaltung, auch wenn die Strategien und Maßnahmen anderer Schulsysteme nur sehr begrenzt übertragbar sind und vor einer Adaptation mindestens ihre Systemverträglichkeit geprüft werden muss.

Die Reformen der untersuchten Referenzstaaten begannen spätestens in den 1990er-Jahren, teilweise erheblich früher, und waren in der Regel gekoppelt mit einem öffentlichen Diskussionsprozess. Ein solcher produktiver Diskurs diente zum einen der Konsensbildung über die Entwicklung des Schulsystems und zum anderen einem aktiven Reagieren auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen. Im Ergebnis dieses Diskurses wurden bildungspolitische Leitvorstellungen sowie entscheidende Ansatzpunkte für Veränderung und Weiterentwicklung des Schulsystems fixiert, die vor allem über die jeweiligen Reform- und Innovationsstrategien in den Ländern umgesetzt wurden.

Bildung wird dabei als wesentliches Entwicklungspotenzial verstanden, dem eine hohe Aufmerksamkeit beigemessen wird. Das findet auch darin seinen Ausdruck, allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, wozu insbesondere auch die frühzeitige schulische Befähigung und Förderung benachteiligter Gruppen von Schülern gehört. Dem liegt in der Regel ein Schulverständnis zugrunde, das über den Fachunterricht hinaus die Unterstützung und Förderung möglichst jedes Schülers durch Teilhabe am schulischen Leben sowie durch vielfältige extracurriculare Angebote zu realisieren versucht.

Als begründete Vermutung kann aus dem Vergleich abgeleitet werden, dass sich als Ansatzpunkte für Reformen und Innovationen insbesondere die folgenden herauskristallisieren: die Vorgabe von Bil-

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

dungsstandards (zum Teil in Verbindung mit einem nationalen Curriculum), die Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen, die regelmäßige Durchführung von Evaluationen bzw. zentralen Tests, der Ausbau schulinterner differenzierter Bildungsangebote, eine differenzierte Ressourcenzuweisung in Verbindung mit einer gezielten Unterstützung der Akteure im Bildungsprozess. Die genannten Instrumente und Maßnahmen haben vor allem zum Ziel, die innere Flexibilität des Systems zu erhöhen. Dazu ist in den untersuchten Staaten vor allem die Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse (bei gleichzeitiger Senkung des Verwaltungsaufkommens) und damit verbunden die Erhöhung der Schulautonomie für die Verbesserung der Qualität im Schulbereich produktiv gemacht worden. Die Erhöhung der Autonomie der Einzelschule wurde stets mit der Entwicklung der Einsicht verbunden, dass die deutliche Vergrößerung des einzelschulischen Entscheidungs- und Verantwortungsspielraums mit einer regelmäßigen Evaluation auf systemischer wie institutioneller Ebene einhergehen muss, deren Ergebnisse zum Teil auch öffentlich gemacht werden.

Erkenntnisse zur Organisation und Steuerung der Schulsysteme sowie zum Ressourceneinsatz

Der Vergleich verweist auf auffallende Besonderheiten in den organisatorischen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme der untersuchten Referenzstaaten. Die beruflichen Ausbildungsgänge sind weitgehend in das Schulsystem einbezogen, der Vorschulbereich ist meist integraler Bestandteil des Bildungswesens und Ganztagsunterricht oder zumindest verlängerter Halbtagsunterricht ist verbreitet. Die Schulsysteme in den Vergleichsländern haben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I in der Regel schwach selektiven Charakter. In der Sekundarstufe II hingegen findet sich eine große Differenzierung der Bildungsgänge. Die untersuchten Referenzstaaten weisen damit allesamt Schulsysteme auf, in denen die Schüler längere Zeit (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 sozial-integrativ organisierter Schulsysteme gegenüber gegliederten Systemen liefern kann, so lässt sich doch eine begründete Vermutung über diesen Zusammenhang ableiten:

Der Vergleich macht hinlänglich deutlich, dass die lange Zeit vorherrschende Auffassung nicht aufrecht erhalten werden kann, wonach nur über die Herstellung vermeintlich leistungshomogener Lernmilieus durch frühe äußere Differenzierung ein hohes Leistungsniveau erreichbar sei. Das verweist auf einen tatsächlichen Zusammenhang von bei PISA sichtbar gewordenen beträchtlichen Leistungsdisparitäten und der engen Kopplung von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft mit den schulstrukturellen Rahmenbedingungen. Im Interesse der Leistungssteigerung eines Schulsystems sollten dabei auch schulstrukturelle Änderungen im Bereich der Möglichkeiten liegen.

Der Vergleich der Steuerungsregime in den Referenzstaaten zeigt, dass der im internationalen Kontext häufig konstatierte „Trend“ einer Kompetenzverlagerung von den zentralen Instanzen auf niedrigere Entscheidungsebenen in sehr unterschiedlichem Maße feststellbar ist; zum Teil ist er erst in Ansätzen erkennbar. Zudem lässt sich in einigen Ländern auch ein Trend einer – bisweilen parallel dazu verlaufenden – Zentralisierung bzw. Rezentralisierung konstatieren (England, Kanada, teilweise Finnland). Der Trend der Kompetenzverlagerung konkretisiert sich in differenten Formen und Ausprägungen: in einer schwerpunktmäßigen Stärkung der Handlungskompetenz der regionalen oder kommunalen Entscheidungsebene oder der Einzelschule. Bisweilen geht damit auch eine Stärkung des Einflusses der Bildungsnachfrage einher, insbesondere durch ihre Mitbeteiligung in schulischen Entscheidungsgremien („*voice*“) und/oder die Schaffung von „*Exit*“-Optionen (mit finanziellen Folgen für die Schulen) durch Herstellung von Schulwahlfreiheit. Von einer Konvergenz der Steuerungsregime kann allerdings nach dem Vergleich keine Rede sein.

Feststellbar ist zugleich, dass in keinem der untersuchten Staaten am Primat von Input-Steuerung und Selbstreferenzialität festgehalten wurde. In den Referenzstaaten ging die Übertragung von operativen Steuerungskompetenzen auf die Einzelschule stets mit der Etablierung von Strukturen der Output-Steuerung einher: der Vorgabe von Leistungszielen/-standards durch die zentralen Instanzen und ihrer Überprüfung in externen und unabhängigen Qualitätskontrollen sowie der Verpflichtung der Schulen zur Rechenschaftslegung. Einiges spricht dafür, dass damit wesentliche Erfolgsbedingungen für Dezentralisierung und Autonomisierung definiert sind. Das ist insofern bedeutsam, als nach dem OECD-Bericht „Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000“ über Zusammenhänge zwischen

„Schulautonomie“ und dem Leistungsniveau im Lesen berichtet wird. Aber auch hier muss betont werden, dass es aus dem Vergleich keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass etwa einzelne Aspekte von Steuerungsregimen – wie z.B. der Autonomiegrad von Schulen – in einem linear ursächlichen Zusammenhang mit schulischen Leistungen stehen.

Im Ländervergleich zeigen sich in Bezug auf den Ressourceneinsatz deutliche Unterschiede in den Prioritätensetzungen, in der Höhe des für Bildung eingesetzten Bruttoinlandprodukts, in der Verwendung des Bildungsbudgets für die verschiedenen Bildungsbereiche und schließlich in der Verteilung auf verschiedene Ausgabenbereiche. Einige der untersuchten Länder setzen Prioritäten bei den Lehrergehältern, andere bei der Personalausstattung. Der Ländervergleich liefert keine Hinweise auf eine mehr oder weniger aussichtsreiche sektorale oder faktorielle Allokationspolitik: Weder Unterschiede bei den Ausgaben je Schüler, Betreuungsrelationen und Lehrergehältern noch bei den nominellen Unterrichtszeiten liefern eine hinreichende Erklärung für die gefundenen Leistungsunterschiede zwischen den Ländern. Das lässt zumindest die Vermutung zu, dass sich bisher für wichtig gehaltene politische Gestaltungsparameter möglicherweise als relativ bedeutungslos für Leistungsentwicklung erweisen.

Erkenntnisse zum Systemmonitoring

Die in den Länderberichten nur unvollständig vorgenommene Darlegung der Teilnahme an internationalen Systemmonitoring-Studien legt ein Problem offen: Die aktuelle Diskussion wird durch die Ergebnisse der PISA-Untersuchung dominiert, so dass Befunden, die nicht zentrale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Kenntnisse in Mathematik und den Naturwissenschaften ermitteln, nicht das gleiche Maß an Aufmerksamkeit zukommt. Ein Überblick über die Leistungsentwicklung der letzten Dekaden könnte – insbesondere unter Berücksichtigung der parallel durchgeführten Reformen – aufschlussreiche Informationen liefern.

Der Vergleich der Praxis von Schulleistungsuntersuchungen in den Referenzstaaten zeigt immerhin, dass hier Evaluationen, groß angelegte Untersuchungen und Systemmonitoring-Studien etabliert sind und auch auf verschiedenen Ebenen genutzt werden. Die in England und den Niederlanden speziell dafür gegründeten Agenturen haben sich offenbar bei der Durchführung und Unterstützung von Evaluationen in Schulen bewährt. Der Etablierung solcher Agenturen liegt die Überlegung zu Grunde, dass professionelle Evaluationen nicht neben dem normalen Schulalltag von den Lehrkräften quasi „nebenbei“ mit gemacht werden können. In England zum Beispiel verfügen die einzelnen Schulen über einen speziell für Evaluationen vorgesehenen Etat für externe Unterstützung. Insbesondere Erfahrungen in Finnland, Frankreich und Schweden haben gezeigt, dass Evaluationsstudien im Rahmen eines Monitorings als praktische Unterstützung der Lehrkräfte dazu dienen können, deren Diagnostik zu verifizieren bzw. zu vervollständigen. Die resultierenden Befunde werden in den erfahrenen Ländern von den Lehrkräften nicht zur Bewertung der eigenen Arbeit nach Erfolg oder Misserfolg dichotomisiert, sondern als Hilfe verstanden, sich selber weiter zu entwickeln und in praktischer Konsequenz somit auch den Schülern bessere Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Die Entwicklung dieses Selbstverständnisses, die Befunde von Evaluationen primär als Chance zur Entwicklung und nicht als Beurteilungssystem ohne Konsequenzen für die eigenen Unterrichtsgestaltung anzusehen, bedurfte allerdings der bildungspolitischen Thematisierung, der gezielten Nutzung von Unterstützungssystemen sowie eines bestimmten Zeitrahmens. Länder wie die Niederlande oder Kanada nutzen die verschiedenen Untersuchungen zudem, um Reformen und Innovationen auf ihre Zielerreichung hin zu überprüfen. Hier werden Reformen nicht nur auf der Basis guten Glaubens durchgeführt, sondern ihr Ertrag für die Schüler empirisch überprüft und durch gezielte Maßnahmen verbessert.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die in den Vergleichsländern beschriebenen Rückmeldepraxen – nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlich organisierten Schulsysteme – zum Teil erheblich unterscheiden. In dezentralen Systemen wie Schweden oder Finnland dienen die Rückmeldungen aus den Untersuchungen dazu, den Schulen eine Richtschnur zu geben, ohne sie an zentrale Richtlinien zu binden. In Frankreich hingegen werden die Ergebnisse als Gradmesser verstanden, wie gut die zentral festgelegten Bildungsziele erreicht werden. Evaluationen und das Systemmonitoring haben in den Vergleichsländern im Wesentlichen offenbar drei Funktionen: die Förderung der freien individuellen Entwicklung, die Angleichung von Leistungsmaßstäben und die Funktion der Systemkontrolle. Diese Systemkontrolle hat als Steuerungsinstrument einen weiteren Zweck: Wenn in Staaten wie Schweden, den Niederlanden, England und Frankreich die Ergebnisse von Leistungstests für die jeweiligen Einzel-

schulen veröffentlicht werden, so geschieht das nicht allein zur Information und Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit, sondern darüber hinaus mit dem Ziel der Schaffung marktähnlicher Strukturen (besonders ausgeprägt in England). Schulen mit guten Resultaten sollen im Kontext von Schulwahlfreiheit mehr Schülerinnen und Schüler anziehen und damit mehr pro Kopf zugewiesene Pauschalfinanzierungen einwerben. In allen untersuchten Staaten wird auf positive Impulse aus einer Wettbewerbssituation zwischen den Schulen für die schulische Leistungsentwicklung gesetzt.

Aus dem Vergleich lässt sich begründet ableiten, dass vor der Durchführung von Evaluationen, gleich ob landesweit oder lokal in Schulen oder Klassen, geklärt werden muss, was das Ziel und das Erkenntnisinteresse der angestrebten Untersuchungen sein soll. Untersuchungen, die nur die Schülerleistung in den Blick nehmen, bleiben dabei weit hinter den schon heute etablierten (internationalen) Standards zurück. Rahmenbedingungen und auch Bildungsbiographien sind genauso mit zu berücksichtigen wie zum Beispiel Motivation, Interessen und Einstellungen der Beteiligten. Merkmale guter Evaluation sind offenbar, dass sich die Beteiligten vor der Durchführung über mögliche Ergebnisse und die jeweils daraus abzuleitenden Konsequenzen im Konsens verständigen. Dies gilt im Wesentlichen auch bei Systemmonitoring-Studien. Werden durchgreifende Änderungen im gesamten Bildungssystem geplant, so sind verschiedene Alternativen jeweils auf ihren bildungspolitischen, -administrativen und -praktischen Nutzen und nicht nur auf den politischen Nutzen schlechthin zu überprüfen. Die Praxis in den Referenzstaaten zeigt, dass als Folge durchgeführte Reformen dann einer weiteren Evaluation unterzogen werden sollten, um den tatsächlichen Nutzen zu überprüfen. Einiges spricht dafür, dass damit wesentliche Erfolgsbedingungen für Evaluationen und Systemmonitoring definiert sind.

Erkenntnisse zur Organisation von Unterstützungssystemen

In den Vergleichsländern existieren unter den Bedingungen eher dezentral orientierter Steuerung der Schulsysteme umfangreiche, allerdings von Land zu Land unterschiedlich ausgeprägte Unterstützungsstrukturen für Lehrkräfte und Einzelschulen. Auch wenn in den Länderberichten kaum empirische Befunde zu den Auswirkungen von Unterstützungssystemen auf die Schulqualität ausgewiesen werden, ermöglicht der Vergleich die Identifikation eines Anregungspotentials, das wie folgt skizziert werden kann:

Bei Unterstützungsleistungen, die auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte bezogen sind, zeichnet sich in den Vergleichsländern die Ebene der Einzelschule in mehrfacher Hinsicht als entscheidender Ansatzpunkt ab: In der Einzelschule werden zumindest dem Anspruch nach Fortbildungspläne entwickelt (im Gegensatz zu rein individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte über die Fortbildungsteilnahme), auf der Basis eines entsprechenden Budgets wird die Fortbildung finanziert und schließlich werden dort auch Fortbildungsmaßnahmen – mit oder ohne Zuhilfenahme externer Expertise – in wesentlichem Umfang durchgeführt. Die Praxis in den Vergleichsländern verweist auf den Entwicklungsbedarf und auf das Anregungspotential von in Deutschland eher ungebräuchlichen Instrumenten und Maßnahmen, wie die Fortbildung von Junglehrern etwa durch das Mentorensystem in England oder das kanadische System zur Berufseinführung neuer Lehrer.

Neben der Fortbildung auf der Ebene der Einzelschule spielt in den Vergleichsländern die Fortbildung bei externen Anbietern eine maßgebliche Rolle. Die Einführung von Marktmodellen scheint dabei für sich genommen noch keinen Erfolg zu garantieren. Der Vergleich zeigt eher, dass die Akzeptanz von Fortbildungsangeboten bei den Lehrkräften in hohem Maße von der Finanzierbarkeit wie von der wahrgenommenen Qualität der Angebote abhängt. Darüber hinaus erweist sich die Haltung der Schulleitungen gegenüber der praktischen Bedeutung von Lehrerfortbildung im Kontext der Schulentwicklung als wichtige Einflussgröße. Gleichwohl scheinen Modelle der Schulentwicklungsberatung durch Beraterteams, wie sie in einem Teil der Vergleichsländer praktiziert werden, in Verbindung mit Schulleistungstests und Evaluierungsverfahren von Einfluss auf die Qualität der Einzelschule zu sein.

Auffallend ist schließlich der große Wert, der in den Vergleichsländern in jüngerer Zeit auf die Professionalisierung des schulischen Leitungspersonals gelegt wird. Impulse erhielt der Ausbau von Unterstützungssystemen für das Leitungspersonal auch durch Befunde der Bildungsforschung, die einen positiven Zusammenhang zwischen der Professionalität von Schulleitung und der Qualität der Schule belegen konnten. Zwar ist die Implementierung entsprechender Unterstützungsstrukturen in den Ver-

gleichsländern derzeit in unterschiedlichem Ausmaß vorangeschritten. Unabhängig davon lässt sich ein allgemeiner Trend zur Ausdifferenzierung von Funktionen mehrerer Ebenen und Bereiche des Leitungspersonals feststellen, der spezifizierten Qualifizierungsbedarf – für Schulleiter wie für das „mittlere Management“ von Schulen – nach sich zieht.

Aus dem Vergleich lässt sich der Schluss ableiten, dass eine Wirksamkeit von Unterstützungssystemen auf die Entwicklung von Schulleistung vor allem dann erwartet wird, wenn differenzierte und nutzerorientierte Unterstützungsleistungen mit klaren Zielvorgaben und einem transparenten Evaluierungssystem verbunden sind, wenn Unterstützungsleistungen für Lehrkräfte auf der Ebene der Einzelschule organisiert und in beträchtlichem Umfang auch gestaltet werden, wenn entweder für spezielle Handlungsfelder ausgebildete Experten oder lokale *stakeholder* aus dem schulischen Umfeld oder sowohl Experten als auch Interessenvertreter in die Unterstützungsstrukturen einbezogen werden und schließlich wenn großer Wert auf die Qualifizierung des schulischen Leitungspersonals gelegt wird.

Erkenntnisse zum Verständnis von und zum Umgang mit Standards

Am weitesten verbreitet ist in den Vergleichsländern das Modell eines „nationalen Curriculums“, das Leistungserwartungen benennt (als Mindesterwartung, als Erwartung an die Mehrheit der Schüler, oder als Kriterium für gute Leistungen), kombiniert mit national einheitlichen Testverfahren, für die konkrete Erwartungswerte bestimmt werden. Eine solche einheitliche „Standardsetzung“ wird in allen Ländern – mit Ausnahme Frankreichs – seit den 1990er-Jahren als wesentliches Instrument für die Qualitätssicherung im Schulsystem angesehen. Bei aller Gemeinsamkeit muss jedoch berücksichtigt werden, dass derartige Standards auf durchaus unterschiedlichen Entwicklungstrends beruhen.

Standards im Sinne von Leistungserwartungen werden irgendwo auf einem Kontinuum zwischen allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen einerseits und Grenzwerten für einen konkreten Fachleistungstest andererseits angesiedelt. Es überwiegt ein mittleres Abstraktionsniveau, bei dem die Leistungserwartungen so knapp und präzise formuliert werden, dass sie von allen Betroffenen und auch in der Öffentlichkeit rezipiert werden können. Dies bedeutet, dass Bildungsstandards sich nicht auf einzelne fachliche Ziele und Inhalte beziehen, sondern grundlegende Aspekte eines Faches und zentrale Kompetenzbereiche herausarbeiten. Vergleicht man die verschiedenen Konzeptionen, so fällt auf, dass Bildungsstandards unmittelbar aus der Verbindung von Curricula einerseits und Tests andererseits entstehen können, wenn die Curricula selbst schon Kompetenzziele und -stufen ansprechen.

Nationale Bildungsstandards können auch in einem föderal strukturierten Bildungssystem eine große Rolle bei der Qualitätsentwicklung spielen. Zumindest zeigt dies das Beispiel Kanada, wo in den letzten Jahren durch ein provinzübergreifendes Testsystem und die Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien nationale Standards entwickelt wurden. Nach dem kanadischen Modell bleibt die Festlegung von die Bildungsstandards in der Verantwortung der Provinzen; diese werden aber in zentralen Leistungsbereichen national koordiniert und durch national einheitliche Tests überprüft.

Als Fazit und begründete Vermutung lässt sich aus dem Vergleich festhalten, dass einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen im Sinne von Bildungsstandards und darauf aufbauende Testverfahren für die Qualitätssicherung und -entwicklung in erfolgreichen Schulsystemen eine große Bedeutung haben.

Erkenntnisse zur schulischen Gestaltung pädagogischer Prozesse

Der Vergleich macht deutlich, dass es in allen Vergleichsländern (in Kanada allerdings nur auf Provinzebene) nationale (Kern-)Curricula und zum Teil auch Bildungsstandards gibt. Sie erlauben den Schulen überwiegend Auswahloptionen und dienen in der Mehrzahl der Länder der schulübergreifenden Leistungsüberprüfung. Die Bewertung der Schülerleistungen erfolgt prozessbegleitend und in Form zentraler Abschlussprüfungen (England, Frankreich, Niederlande; in Finnland gibt es keine zentralen Leistungsüberprüfungen und Abschlussprüfungen). Die herkömmliche Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte wird zum Teil ergänzt durch Lernstandsberichte und Schülerelbstevaluation (Finnland, Schweden). In allen Vergleichsländern bestimmt der Umgang mit Heterogenität die alltägliche Arbeit der Lehrkräfte, wobei die leistungsheterogene Zusammensetzung der Klassen und Lerngruppen in der Regel positiv bewertet wird. Die Lehrkräfte verfügen in allen Ländern über umfangreiche Erfah-

rungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und sind in der Regel durch eine entsprechende Ausbildung beziehungsweise durch gezielte Fortbildung auf das Arbeiten mit leistungs- und sozialheterogenen Lerngruppen vorbereitet. In den Referenzstaaten sind die Unterrichtsprozesse offenbar recht stark individualisiert. In den Vergleichsländern (außer Finnland) sind schulische Ganztagsbetreuung und extracurriculare Angebote verbreitet; die Befunde zu den Effekten sind allerdings eher spärlich. In allen untersuchten Staaten, einschließlich Finnland, werden aber von den extracurricularen Angeboten positive Effekte für die Leistungen der Schüler, insbesondere solcher aus sozial benachteiligten Milieus, erwartet.

Gleichwohl kann aus dem Vergleich abgeleitet werden, dass die Entwicklung schulischer Leistungen wesentlich von einer durch die Einzelschule geprägten und beeinflussten Gestaltung von schulischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen abhängt. Als solche Rahmenbedingungen und Prozesse lassen sich identifizieren: ein relativ flexibler Umgang mit nationalen (Kern-)Curricula im Rahmen einer teilweise ebenfalls flexibel vorgegebenen Zahl an Unterrichtsstunden und Fächern, eine in der Regel im OECD-Ländermittel liegende Lehrer-Schüler-Relation, allerdings mit einem zahlenmäßig günstigeren Verhältnis bei jüngeren Schülern, durch Lernstandsberichte ergänzte prozessorientierte Leistungsbeurteilungen und zentrale Abschlussprüfungen, die Individualisierung von Unterrichtsprozessen und die Entwicklung der Fähigkeiten der Lehrkräfte zur Arbeit mit leistungs- und sozialheterogenen Lerngruppen sowie extracurriculare Angebote oder Ganztagsbetreuung.

Erkenntnisse zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund

In der vergleichenden Betrachtung der Länderinitiativen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte erscheint auf der Grundlage der in den betrachteten Länderstudien präsentierten Informationen nur eine sehr vorsichtige Formulierung von verallgemeinernden Feststellungen möglich. Zum einen deshalb, weil die in Leistungsstudien erkennbar gewordenen Kompetenzunterschiede zwischen den Lernenden mit Migrationshintergrund nur eingeschränkt auf die in den Ländern verfolgten schulischen Konzepte zurückzuführen sind. Die Leistungsunterschiede drücken zweifelsfrei auch Unterschiede der Vertrautheit mit Sprache und Kultur des die Migranten aufnehmenden Landes aus. Und zum anderen bleibt weitgehend unklar, welche der in den Länderstudien im Einzelnen dargestellten Anstrengungen zum Auffangen herkunftsbezogener Bildungshemmnisse bei der Leistungsentwicklung Breitenwirkung erzielen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Folgendes für die betrachteten Länder festhalten: Der Überblick über die wesentlichen Maßnahmen der betrachteten Referenzstaaten verdeutlicht die Tatsache, dass der Versuch der Kompensation unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen seit Jahrzehnten in allen sechs Ländern bildungspolitischen Vorrang hat und die besondere Bildungssituation der Gruppe der Migranten und Migrantinnen in der Mehrheit der Länder früh thematisiert und ihr auch entsprochen wurde. Die Strategie, auf eine kombinierte Förderung in der Mutter- und Unterrichtssprache zu setzen, scheint zu gewünschten Effekten beizutragen. Finnland verfügt mit Abstand über die wenigsten Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden. Die beschriebenen Maßnahmen für diese Schülergruppe erscheinen jedoch besonders umfangreich und gezielt. Als Kernstück des Maßnahmebündels erscheinen die Lehrerbildung und die Stärkung der Kompetenz, in heterogenen Zusammenhängen agieren zu können. Damit erzielt Finnland nicht nur bei ethnisch benachteiligten Kindern gute Ergebnisse. Lediglich in Frankreich setzt man vor allem auf den Französischunterricht, mit dem – wie zuvor beschrieben – eine Migrantengruppe erreicht wird, die sprachlich und kulturell zu einem großen Teil vom Französischen geprägt ist. Für im Ausland geborene Schüler und Schülerinnen und einer damit erhöhten Wahrscheinlichkeit, im häuslichen Umfeld nicht die Unterrichtssprache zu sprechen, erweist sich diese Strategie möglicherweise als nicht ausreichend. Diese Gruppe schneidet im internationalen Vergleich besonders schwach ab. Fraglich ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit die Einrichtung gezielter Lernzonen für benachteiligte Schüler und Schülerinnen ein anregungsärmeres Lernmilieu darstellt, obgleich dieses besonders förderlich gestaltet sein soll; die Forschung liefert hier kein eindeutiges Bild. Ähnlich es gilt bezüglich der marktbedingten Homogenisierung der Schülerschaft in größeren Städten in Schweden, den Niederlanden oder auch in England. Auffallend ist schließlich die zunehmende Schwerpunktlegung auf die Kooperation mit dem Elternhaus, um die Unterstützungsleistungen für die Schülergruppe auszuweiten und darüber möglicherweise auch zu einer besseren sozialen Integration der Familien in das gesellschaftliche Leben zu kommen.

Erkenntnisse zum Verhältnis von geplanten und realen Bildungsgängen

Die Einsicht, dass Differenzen zwischen geplanten und realen Bildungsgängen nicht zuletzt durch Faktoren der sozialen Ungleichheit bedingt sind, prägt in allen Vergleichsländern die Bildungspolitik. Es kann indessen nicht unterstellt werden, dass soziale Unterschiede in allen untersuchten Gesellschaften im selben Maße wirksam sind. Für die Beurteilung des jeweiligen Verhältnisses von beabsichtigtem und erreichtem Chancenausgleich ist es beispielsweise nicht unerheblich, ob von stärkeren oder geringeren sozialen Ungleichheiten auszugehen ist. Die Situation ist in den Vergleichsländern sehr unterschiedlich. Dabei sind jedoch Gemeinsamkeiten in der Wahl der Mittel erkennbar, mit denen in den Vergleichsländern zumindest bis zur Sekundarstufe I die gewünschte Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung in hohem Maße erreicht worden ist. Offenbar spielt dabei die curriculare und schulorganisatorische Einheitlichkeit in der Sekundarstufe I eine wichtige Rolle.

Zugleich ist allen untersuchten Ländern eine äußere Differenzierung des Unterrichts in der Sekundarstufe II gemeinsam, mit welcher der Heterogenität in der Schülerschaft Rechnung getragen wird. Schon in der Zuordnung der schulischen Bildungsgänge zu bestimmten Zugangsberechtigungen im Tertiärsektor werden hier durchgehend hierarchische Strukturen erkennbar, die die Möglichkeit einer Differenz zwischen eigentlich geplantem und schließlich realisierbarem Bildungsgang – die Möglichkeit individuellen Scheiterns also – implizieren. Auch in den Regelungen für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II zeigen sich solche Stufungen.

Angesichts der hohen individuellen Wertschätzung von Bildungsgängen, die die Einnahme von sozialen, ökonomischen, kulturellen oder politischen Führungspositionen ermöglichen, ist es von Bedeutung, dass in einer Reihe von Vergleichsländern bildungspolitisch der Weg gewählt worden ist, 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. Hervorzuheben ist zudem die Effektivität von Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung, die offenbar geeignet sind, Differenzen zwischen geplanten und zunächst realisierten Bildungsgängen nachträglich zu korrigieren.

Aus dem Vergleich lässt sich neben den betonten Gemeinsamkeiten zwischen den hier untersuchten Bildungssystemen jedoch auch ableiten, dass die länderspezifischen Elemente im Bemühen um einen Ausgleich zwischen geplanten und realen Bildungsgängen nicht zu verkennen sind. Offenkundig kann dieser Anspruch primär als ein Problem der Setzung von Standards und der Optimierung curricularer Angebote, als Ziel gesamtstaatlicher Intervention, als Frage der Risikominimierung und Effizienzsteigerung durch Diagnostik oder als Korollar fundamentaler egalitärer Überzeugungen formuliert und umgesetzt werden. Wie erfolgreich der jeweils eingeleitete Prozess verläuft, kann sich allerdings erst mittel- und langfristig zeigen.

Erkenntnisse zur Lehrerprofessionalisierung

Die Vergleichsländer weisen in der Mehrheit differenzierte Verfahren zur Auswahl von Bewerbern für eine Lehrerausbildung auf, allerdings ist deren Wirksamkeit angesichts rückläufiger Bewerberzahlen teilweise eingeschränkt. Dabei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Ansehen des Lehrerberufs und den Bewerberzahlen. Aus der Perspektive der Professionalisierung liegt jedoch die Vermutung nahe, dass Auswahlverfahren beim Zugang zur Profession, diese in ihrer Funktion besonders dann stützen, wenn die Kriterien der Auswahl inhaltlich auf die Tätigkeiten der potentiellen Professionellen ausgerichtet sind. Die Auswahlverfahren scheinen vor allem dann praktikabel zu sein, wenn sie verschiedene Funktionen erfüllen: Erstens ist es im Rahmen einer günstigen Ressourcennutzung der Ausbildungskapazität sinnvoll, die Zahl der Bewerber zu steuern. Zweitens kann ein Auswahlverfahren ungeeigneten Bewerbern den Zugang zum Beruf frühzeitig verwehren und sie dadurch vor langandauernden Misserfolgserfahrungen schützen. Drittens kann eine gut etablierte Bewerberauswahl einen positiven Effekt auf den wahrgenommenen Status des Lehrerberufs haben. Somit kann ein Auswahlverfahren auch funktional im Hinblick auf die Erschließung qualifizierter Bewerbergruppen sein.

Die Vergleichsländer weisen zwar einen unterschiedlichen Integrationsgrad verschiedener Phasen und Aufgaben in der Lehrerbildung auf, gleichwohl zeigt sich, dass aus der Sicht der Professionalisierung

eine Integration aller Anteile an der Lehrerbildung eine erfolgversprechende Maßnahme zu sein scheint. Um hier zu einer stärkeren Integration zu kommen, sind in den Vergleichsländern zwei Ansätze erkennbar, die teilweise alternativ zueinander sind. Erstens die Einführung von Standards für die Lehrerbildung, an denen sich das Handeln verschiedener Organisationen ausrichten muss und zweitens die Vereinigung aller Aufgaben der Lehrerbildung in einer starken Organisation. Es ist auffällig, dass in den Vergleichsländern in der Regel die Ausbildung für Kindergärtnerinnen und Vorschullehrer selbstverständlich auch als Teil des Systems Lehrerausbildung betrachtet wird. Die pädagogische Arbeit im Kindergarten wird in allen Ländern stärker in ihrer Hinordnung auf das schulische Lernen gesehen. Zudem macht der Vergleich deutlich, dass die Statusdifferenz zwischen Lehrern verschiedener Schulstufen eher gering ausgeprägt ist. Das zeigt sich in der Ausbildung und in der Lehrer-Schüler-Relation. Als offensichtlicher Vorzug scheint in mehreren Lehrerbildungssystemen die Vermittlung von Fachinhalten der Schulfächer so angelegt zu sein, dass sie in didaktischer Perspektive erfolgt, also nie nur als Fachinhalt, sondern immer unter der Fragestellung der professionellen Tätigkeit.

Aus dem Vergleich lässt sich zudem begründet ableiten, dass die Lehrerfortbildung als Teil der Berufstätigkeit einen hohen Stellenwert besitzt. Voraussetzung für ihre Wirksamkeit als Instrument der Lehrerprofessionalisierung ist offenbar, dass die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Lehrerfortbildung zur jährlich wiederkehrenden Selbstverständlichkeit für jeden Lehrer werden kann. Neben den Universitäten und staatlichen Zentren, die sich Schwerpunktaufgaben, wie Diagnostik, Materialerstellung oder Curriculumentwicklung widmen, werden in einigen Ländern zunehmend die Angebote am Markt agierender Anbieter genutzt. Mehrtägige Fortbildungen je Schuljahr sind meistens obligatorisch und finden nicht nur während der Unterrichtszeit, sondern auch während der Ferien statt. Ihren Aufforderungscharakter beziehen Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung nicht nur aus der Tatsache, dass sie oft verpflichtend sind, sondern auch daraus, dass finanzielle Unterstützung oder eine Gehaltserhöhung gewährt wird oder Aufstiegsmöglichkeiten an den Besuch bestimmter Fortbildungen gebunden werden.

Erkenntnisse zum soziokulturellem Kontext

Alle Berichte bestätigen die Befunde aus der PISA-Studie über den Zusammenhang von Schulleistungen und dem sozioökonomischen familiären Hintergrund. Die Suche nach kompensatorischen "kulturellen" oder "soziokulturellen Faktoren", die entsprechende nicht optimale familiäre Voraussetzungen auf bildungspolitischer bzw. schulischer Ebene mildern, zeigt allerdings kein einheitliches Bild. Aus dem Vergleich kann eine Vielzahl von Anregungen zur Rolle kultureller Faktoren, im engeren Sinne von Einstellungen, Meinungen, Motivationen, Vorlieben, Abneigungen usw. der im Bildungsprozess Beteiligten, bei der Entwicklung von Leistungsbereitschaft oder der Realisierung bestimmter Leistungsergebnisse abgeleitet werden. Eingeschränkt gilt das auch für die Gewichtung von Bildung in der Gesellschaft, – die sich z.B. äußern kann als staatliche oder individuelle finanzielle Opferbereitschaft, die Gewichtungen von Homogenitäts- bzw. Diversitätsideologien sowie die tatsächlichen Bemühungen (bildungspolitischen Strategien), die im Hinblick auf den schulischen Ausgleich von unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen für gute Schulleistungen unternommen werden.

Angesichts der in den Länderstudien beschriebenen Faktoren und einer Reihe dies unterstützender statistischer Daten kann explizit von der Wirkung eines Faktors „Leistungskultur“ ausgegangen werden. Der Faktor „Leistungskultur“ wurde – allerdings vornehmlich indirekt bzw. implizit – aus verschiedenen Aspekten hergeleitet, die Leistungsanforderungen an Schule ausdrücken. Auch wenn das Vorhandensein von Leistungserwartungen als Beleg für das Wirken eines Faktors „Leistungskultur“ interpretieren werden kann, sind die empirischen Befunde noch zu unsystematisch, um zu vergleichenden Aussagen – oder gar Gewichtungen entsprechender Faktoren in den einzelnen Ländern – zu kommen, die über eine begründete Vermutung hinausgehen.

Als begründete Vermutung kann aus dem Vergleich aber abgeleitet werden, dass eine starke Ausprägung einer solchen „Leistungskultur“ das System Schule wie auch die Einzelschule unter erhöhte Leistungserwartungen seitens der Gesellschaft, vor allem der Eltern, setzt und damit zur Erhöhung der tatsächlichen Leistungen (und der Bereitschaft, sich verschiedenen entsprechenden Evaluierungsverfahren auszusetzen) wesentlich beiträgt. Eine solche Leistungssteigerung auch unter ungünstigen soziokulturellen Rahmenbedingungen zu erreichen, macht einen entscheidenden Teil des Erfolgs der untersuchten PISA-Teilnehmerstaaten aus.