

Schmidt, Gerlind

Russland. Zusammengestellt nach Berichten der russischen Presse

Trends in Bildung international (2002) 5, S. 1-6

urn:nbn:de:0111-opus-52178

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

Russland

Gerlind Schmidt

Zusammengestellt nach Berichten der russischen Presse

1. Bildungspolitischer Hintergrund und Stellenwert der PISA-Studie in Russland

In Russland liegen über die PISA-Studie nur wenige gedruckte Veröffentlichungen vor, und ein Echo in der breiten Öffentlichkeit ist folglich nicht vorhanden. Dies gilt für die Presse im allgemeinen, aber auch für die fachspezifischen Zeitungen: die bis zum politischen Umbruch einzige russische Lehrerzeitung „*Učitel'skaja gazeta*“ und die neu entstandene, den liberalen Reformern des Bildungswesens nahestehende zweite überregionale Zeitung für die russische Lehrerschaft „Erster September“ (*Pervoe sentjabrja*). In der traditionsreichen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift „Pädagogik“ (*Pedagogika*) erschien jedoch anlässlich der 1999er Veröffentlichung der Daten von „TIMSS III“ Anfang 2001 ein inhaltlich differenzierter Artikel zur Information sowie Interpretation der Daten für die Fachöffentlichkeit (Kovaleva 2001). Die Autorin G.S. Kovaleva ist Leiterin des „Zentrums für die Evaluation von Bildungsqualität“ (*Centr ocenki kačestva obrazovanija*), das schon seit 1994 als Bestandteil des Instituts für die allgemeine mittlere Bildung (*Institut obščego srednego obrazovanija; IOSO*) an der Russischen Akademie für Bildung (*Rossijskaja akademija obrazovanija; RAO*) in Moskau besteht.

Sucht man nach Internet-Veröffentlichungen, so sieht es jedoch besser aus: Im Internet ist eine, von der genannten Projektleiterin und ihrer Arbeitsgruppe stammende, qualifizierte und relativ ausführliche Berichterstattung in russischer Sprache über die TIMSS- wie auch über die PISA-Studie für jedermann kostenfrei einzusehen (Tret'e 2000, Programma 2000). Dort kann man sich darüber informieren, mit welchen Ergebnissen Russland, das erstmals an der IEAP-II-Studie von 1988-91 beteiligt war, ohne Mitglied der OECD zu sein, an den seither durchgeführten internationalen Schulleistungsvergleichen teilgenommen hat. Schließlich findet sich im Internet auch ein Bericht über PISA aus dem Institut für die Theorie des Bildungswesens und der Pädagogik (*Institut teorii obrazovanija i pedagogiki; ITOP*) der RAO, der allerdings lediglich eine erste interne Vorabveröffentlichung anhand des Informationsstandes aus dem Sommer 2001 darstellt (Najdenova 2000).

Das Engagement des föderalen Bildungsministeriums¹ und der RAO für die OECD-Schulleistungsvergleiche ist von folgender Absicht getragen: Das russische Bildungswesen – in der sowjetischen Ära nach in Russland noch heute verbreitetem Urteil das beste der Welt, bei PISA aber im unteren Drittel vor Ländern wie Portugal, Griechenland, Lettland, Mexiko oder Brasilien rangierend – soll wieder international konkurrenzfähig gemacht und sein Platz unter den weltweit führenden Bildungssystemen gesichert werden.

Die Teilnahme an den internationalen Vergleichsuntersuchungen gewährt Russland systematische Informationen über den Leistungsstand anderer Schulsysteme, aber auch Einblick in die Gepflogenheiten sowie das methodische *know-how* und den theoretischen Diskurs der international zusammengesetzten Teilnehmergruppe, das heisst, in den Stand der internationalen Bildungsforschung. Schließlich vermitteln die PISA-Ergebnisse einen bis dahin nicht gekannten Einblick in die Situation des russischen Schulwesens selbst. Darüber hinaus lassen sie sich als Reservoir von Begründungen nutzen, die die Zweckmäßigkeit der gegenwärtig vorbereiteten, in der Fachwelt und Öffentlichkeit jedoch höchst umstrittenen russischen Schulreformpläne unterstreichen, die durch folgende Neuerungen gekennzeichnet sind:

Verlängerung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre,

¹ An der Durchführung von PISA in Russland beteiligt waren u.a.: Bildungsminister V.M. Filippov und seine Stellvertreter V.A. Bolotov sowie V.D. Šadrikov, der schon 1988 zur Vorbereitungsgruppe der großen Bildungsreform von 1992 gehört hatte.

Einführung eines zentralisierten, die Schulabschluss- und die Hochschulaufnahmeprüfung integrierenden sog. „einheitlichen staatlichen Exams“ (*Edinstvennyj gosudarstvennyj ékzamen; ÉGE*),

Übergang zu einer ordnungspolitischen staatlichen Steuerung in einem teildezentralisierten Entscheidungssystem – verbunden mit dem Erfordernis, ein systematisches Schulmonitoring einzuführen (eine Untersuchung, die zugleich der Erprobung eines sozioökonomischen und pädagogischen Indikatorensystems für das Monitoring der allgemeinbildenden Schulen dient, wird seit 2000 jährlich durchgeführt; siehe Monitoring 2001)

Einführung einer richtsatzgebundenen Pro-Kopf-Finanzierung der Schulen durch den Staat bei gleichzeitiger Ermächtigung der Schulen, zusätzliche, über das obligatorische Bildungsminimum hinausgehende pädagogische Angebote zu organisieren und hiermit Eigenmittel zu erwirtschaften.

Für die aktuell zurückhaltende Publikationspolitik hinsichtlich PISA dürfte das gegenwärtige bildungspolitische Klima in der russischen Gesellschaft und Fachwelt verantwortlich sein, in der sich nationalpatriotisch-konservative Kräfte, die Anhänger der Kommunistischen Partei Russlands und die anfänglich radikalliberalen, weiterhin dem ökonomischen Neoliberalismus nahestehenden Reformer gegenüber stehen. Die Auseinandersetzungen sind dabei von vielfältigen individuellen Unterschieden in den pädagogischen Standpunkten und Überzeugungen der beteiligten Personen bei Übereinstimmungen auch über die Grenzen der politischen Lager hinweg gekennzeichnet (Kuebart 2001).

Bei Insidern ist PISA durchaus bekannt, und die Ergebnisse werden in der Auseinandersetzung zur Unterfütterung des eigenen Standpunkts benutzt. Dies belegt etwa der Auftritt des umstrittenen ersten russischen Bildungsministers und Vaters der Bildungsreform von 1992 Eduard Dneprov in der Lehrerzeitung. Dort leitet er aus den PISA-Ergebnissen ab, dass die von konservativer Seite immer noch hochgeschätzten traditionell akademisch ausgerichteten, stofforientierten Bildungsprogramme der russischen Schule schnellstens durch moderne kompetenzorientierte Curricula ersetzt werden müssten, die an internationalen Maßstäben ausgerichtet sind. Die schlechten PISA-Ergebnisse dienen Dneprov dazu, die gegenwärtig beobachtbaren Tendenzen einer Verlangsamung der Schulreform zu kritisieren, die im Zeichen der Durchsetzung des „Möglichen“ stehen, und statt dessen weiter gehende Schritte des „Notwendigen“ einzufordern (Dneprov 2002, S. 11).

2. Überblick über die Ergebnisse und ihre Aufnahme

Bei den PISA-Ergebnissen liegt Russland, nach der dreimaligen Teilnahme an TIMSS für die beteiligten Fachleute nicht unerwartet (Najdenova 2001, S. 14), im unteren Drittel der Rangfolge der teilnehmenden Länder, wobei die Resultate für die mathematische etwas besser als diejenigen für die naturwissenschaftliche Grundbildung und für die Lesekompetenz ausgefallen sind. Die Ergebnisse wurden schon bei TIMSS III als „alarmierend und besorgniserregend in Hinblick auf einen möglichen intellektuellen Rückstand der russischen Schüler gegenüber ihren Altersgenossen in den entwickelten Ländern der Welt und das niedrige Niveau ihrer generellen wissenschaftlichen Fähigkeiten, allgemeinen Lernstrategien und kommunikativen Kompetenzen“ bezeichnet (Kovaleva 2001, S. 83). Bei PISA ist nun zusätzlich von mangelhafter Vorbereitung der Schüler „auf das Leben in der postindustriellen Informationsgesellschaft“ die Rede, und es wird speziell bei der Nutzung von Texten die mangelhafte Befähigung zur „Erreichung der eigenen Ziele, ... und zur aktiven Beteiligung der Schüler am Leben der Gesellschaft“ festgestellt (Programma 2000, S. 23; Russland erlangte bei der Lesefähigkeit den 27.-29. Platz unter 32 Ländern).

Insgesamt werden die Anlage der Studie als methodisch abgesichert und die Ergebnisse als repräsentativ und (auf dem Hintergrund von in russischen Schulen verbreiteter Schönfärberei der Noten und deren statistischer Erfassung; Najdenova 2001, S. 12) als zuverlässig dargestellt. Hervorgehoben wird, dass keine einlinigen Faktoren-Ergebnis-Zusammenhänge festgestellt werden könnten und vielmehr „die sozioökonomischen Voraussetzungen und kulturellen Traditionen größeren Einfluss auf die Unterrichtsergebnisse haben können, als die zielgerichtete Aktivität der Schule“ (gemeint sind Aspekte wie die Schulorganisation, die Bildungsinhalte, die Unterrichtszeit oder die Unterrichtsverfahren; Kovaleva 2001, S. 88). Daraus wird der Schluss gezogen, es sei für das Gelingen der geplanten Schulreform in Russland notwendig, dass „der russische Staat und die Gesellschaft die Notwendigkeit der Schulreform anerkennen sowie vereinte Anstrengungen zu ihrer Durchführung“ unternehmen (Kova-

leva, ebd.). Sollten diese ausbleiben, wird ein mit großer Wahrscheinlichkeit eintretendes weiteres Sinken der internationalen Konkurrenzfähigkeit für das russische Bildungswesen befürchtet (Programma 2000, S. 24).

Besondere Aufmerksamkeit unter den Ergebnissen erfahren:

- Die große Streuung der Ergebnisse zwischen den einzelnen Schulen – herausgehoben wurden Stadt- gegenüber Landschulen, allgemeinbildende gegenüber beruflichen Schulen; das Zurückbleiben des sibirischen, fernöstlichen und südlichen Regierungsbezirks innerhalb des gesamten Landes wird lediglich am Rande erwähnt (Najdenova 2000, S. 49);
- der in PISA erreichte niedrige Rangplatz; er ist schlechter als der in TIMSS über die Jahre 1995-1999 ermittelte und seither nicht gesunkene Rang der russischen Schüler im Pflichtschulalter, deren relatives Leistungsniveau im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich über dem internationalen Länderdurchschnitt lag. Als auffällig für TIMSS und PISA wird die zugleich große Inhomogenität der Leistungen der einzelnen Schüler – einhergehend mit einer breiten Schlusslicht-Gruppe am unteren Ende der Leistungsskala – registriert;
- die schlechten Leistungen der russischen Schüler bei Aufgaben mit Lebensnähe und Anwendungscharakter sowie bei ungewohnten Aufgabenstellungen wie Tests unter Verwendung von *multiple choice* oder überzähligen Angaben, aber auch bei Arbeiten mit Tabellen, Diagrammen und Grafiken, wie sie in den Medien anzutreffen sind;
- die enge Bindung der Leistungen, insbesondere auf dem Gebiet des Lesens, an den sozialen Status der Herkunftsfamilie und der besondere Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit (im internationalen Vergleich bessere Leistungen der Mädchen in einigen Bereichen);
- das Versagen der Schüler bei Aufgaben, die ihnen die Entscheidung für einen eigenen Standpunkt oder gar die „Initiative zur Auswahl einer eigenen Lebensposition“ abverlangten (Programma 2000, S. 11).
- das zum Teil vergleichsweise schlechtere Abschneiden gegenüber anderen postsozialistischen Ländern wie Tschechien oder Ungarn.

Insgesamt wird vermieden, in der Interpretation die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie den Folgen der Bildungsreform des letzten Jahrzehnts zuzurechnen geschweige denn sie mit deren Verurteilung zu verknüpfen. Vielmehr wägen die Autoren sichtbar ab, wo die strukturellen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Traditionen der russischen Schule (die man dem Erbe des sowjetischen Bildungswesens zurechnen muss; die Verf.) bewahrenswert erscheinen, wo sie aber auch die notwendigen Anpassungen und Veränderungen im Bildungswesen behindern, die durch den globalen technischen und sozialen Wandel, durch die erfolgte Umstrukturierung von Staat und Gesellschaft in Russland sowie den Anschluss an die internationale Bildungsentwicklung erforderlich werden.

3. Begründungen für die Ergebnisse

Bei den Stellungnahmen zu den russischen PISA-Ergebnissen fällt auf, dass die ungünstigen Ergebnisse zwar angesichts des schlechten Abschneidens im Vordergrund stehen, dass dem Nachdenken über die tieferen Ursachen auch der positiven Ergebnisse aber noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird: Erklärungen, die aus einer systematischen, auch international vergleichenden Analyse des Bildungswesens und seiner inneren Zusammenhänge herrühren, sind noch rar. Wiederholt wird Mühe darauf verwandt, Gründe für das schlechte Abschneiden der russischen Schüler aufzuführen, wobei eine für Russland zum Teil ungünstige Anlage der Untersuchung sowie die sozioökonomischen Besonderheiten und allgemeinen kulturellen und schulischen Traditionen des Landes im Vordergrund stehen. In zweiter Linie wird nach Möglichkeiten für eine Abhilfe gefragt. Insgesamt erhalten die Argumentationen hierdurch einen eher defensiven Akzent. Dies verwundert nicht, wenn man die aus der russischen Geschichte bekannte Tradition der Selbsteinschätzung ihres Landes durch die Russen als dem Westen gegenüber rückständig im Auge hat. Diese Tradition schließt freilich auch den Anspruch und die Überzeugung ein, in Wissenschaft und Kultur Weltgeltung erlangen und Spitzenpositionen behaupten zu können, ein Motiv, das sich in den Stellungnahmen ebenfalls antreffen lässt.

So werden die weitaus schlechteren Resultate von PISA, die hinter den im internationalen Vergleich noch über dem Durchschnitt liegenden Leistungen der russischen Schüler in den TIMSS Studien (Mathematik und Naturwissenschaften) liegen, im wesentlichen darauf zurückgeführt, dass bei PISA neben den Schülern der allgemeinbildenden Schulen nun auch solche der beruflichen Schulen und Fach-

schulen einbezogen worden seien (anderenfalls hätte man wesentlich besser abgeschnitten!). In Hinblick auf den großen Stadt-Land-Unterschied bei den TIMSS-Ergebnissen, der sich bei PISA fortsetzt, wird folgende Feststellung getroffen: Außerordentlich wichtig für die Einschätzung der Leistungen des Schulsystems sei der Vergleich nicht der Leistungen eines fiktiven Durchschnittsschülers, sondern der Resultate der leistungsstarken Schülergruppe (Kovaleva 2001, S. 82).

Begründungszusammenhänge bei den negativen PISA-Ergebnissen

Herausgestellt werden die im internationalen Vergleich relativ kurze Schuldauer in Russland (bei bislang noch mehrheitlicher Einschulung mit sieben Jahren faktisch zehn und nur bei der Einschulung Sechsjähriger elf Jahre; die Verf.) sowie die vergleichsweise geringe Unterrichtsstundenzahl in der russischen Schule bei einem großen Umfang an Lehrstoff in den untersuchten Fächern. Hieraus wird ein Argument zugunsten der Pläne der Regierung zur Ausweitung der Schulzeit abgeleitet (allerdings wird auf das Ergebnis der PISA-Gesamtuntersuchung hingewiesen, wonach bei vermehrter Unterrichtszeit nicht unbedingt auch bessere Lernergebnisse zu erwarten seien).

Hingewiesen wird auf ein Unterrichtskonzept und Bildungsinhalte der russischen Schule, bei denen die Reproduktion akademisch ausgerichteten Wissens vorherrsche und der Lehrstoff memoriert werde, während Kompetenzen forschenden und problemlösenden Lernens sowie die Fähigkeit zur Anwendung von theoretischem Wissen in Alltagssituationen nicht erworben würden (im letzten Punkt ergeben sich gewisse Übereinstimmungen mit der Situation im Mathematikunterricht in der deutschen Schule; die Verf.). Betont wird, dass die „freie Nutzung mathematischer Kenntnisse und Fähigkeiten in Situationen des Alltagslebens“ seit langem zu den Aufgaben der russischen Pflichtschule gehöre, künftig aber in viel größerem Umfang umgesetzt werden müsse. Auch die für eine freie Beantwortung von Fragen notwendige allgemeine Kommunikationskompetenz sei wenig entwickelt, und es mangle an der Fähigkeit zur Formulierung von wissenschaftlichen Zusammenhängen in der Alltagssprache (Programma 2000, S. 17).

Hervorgehoben werden schließlich vermutete Zusammenhänge zwischen schlechten Ergebnissen und den soziokulturellen Besonderheiten Russlands gegenüber westlichen Ländern, die sich in der Schulkultur niederschlagen: Die Mängel bei der Lesekompetenz korrespondierten mit der Unvertrautheit von Lehrern und Schülern mit einer kommunikativen Unterrichtspraxis sowie der Tradition, in den humanwissenschaftlichen Fächern Werturteile vorzugeben (beides ein Erbe des sowjetischen Systems und seiner Ideologie; die Verf.). Statt einer selbständigen Urteilsbildung angesichts widerstreitender Argumentationen und Standpunkte habe das „richtige Werturteil“ angeeignet werden müssen; deshalb seien den Schülern die Aufgaben im Bereich der Interpretation unterschiedlicher Standpunkte schwer gefallen (Programma 2000, S. 17). Auch werde in der russischen Schule selten ein dialogisches Lernen praktiziert. Der Unterricht in der Gruppe sowie in offenen Diskussionssituationen sei selten; dies habe zur Folge, dass das soziale Lernen in seinen vielfältigen Aspekten nicht entwickelt werden könne.

Schließlich wird ein Zusammenhang zwischen der mangelhaften Entwicklung des selbständigen Denkens und Arbeitens in den Naturwissenschaften in der sowjetischen Schule (nur bei einer schmalen Schicht von Schülern sei dies vorhanden!) mit dem stark formalisierten Ablauf der Unterrichtsstunde hergestellt. Der Stundenverlauf sei allzu oft immer noch von dem Muster geprägt: Abfrage, die häufig daraus bestehe, dass die Schüler den Lehrstoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde nacherzählen; Vortragen des neuen Lehrstoffs; Festigung des Stoffs und so fort (Rezultaty 2000, S. 18). Dabei werde von den Schülern mitgeschrieben und der Lehrervortrag mit dem Text des Lehrbuchs verglichen.

Besonders herausgestellt wird, dass die Schüler aus Tschechien und Ungarn sich auf die, jenseits vorgegebener Lösungen und Rezepte stehenden und auch für sie ungewohnten Testaufgaben aus dem Bereich des Lesens und der mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Grundbildung weitaus besser hätten einlassen können als die russischen Schüler (Programma 2000, S. 17). Eine Erklärung hierfür wird nicht gegeben.

Als ein weiterer auffälliger Problemkomplex wird die mangelnde Vertrautheit russischer Schüler mit einigen, dem Leben und Alltag westlicher Länder entnommenen Inhalten von PISA herausgestellt. Ausführlich wird aufgewiesen, dass die russischen Schüler angesichts der politischen und mentalen Situation des heutigen Russland mit Aufgaben zu Themen wie der Umweltverschmutzung, Abfallverwertung, dem Zusammenhang von Gesundheit und Ernährung, der Biotechnologie oder dem Arten-

schutz überfordert worden seien (Programma 2000, S. 15). Dasselbe gelte angesichts ihrer Lebenssituation (die nicht selten durch Armut und sogar Unterernährung gekennzeichnet ist; die Verf.) für Gegenstände wie Diättabellen, aber auch Flugpläne, Reklametexte oder das Abfassen einer Stellenbewerbung (freilich war aus diesem Grund ein Teil der PISA-Aufgaben für Russland schon vorab gestrichen worden; Programma 2000, S. 11).

Positive Ergebnisse

Als erhaltenswert herausgehoben wird der in der russischen Fachdidaktik verankerte Ansatz einer systematischen akademischen Ausbildung in Mathematik und den Naturwissenschaften. Sie bringe gute Resultate bei der Kenntnis von Gesetzmäßigkeiten, bei der Fähigkeit zu ihrer wissenschaftlichen Ableitung und Begründung sowie bei den Fertigkeiten zur Ausführung der zugehörigen Prozeduren in der jeweiligen Fachdisziplin mit sich (Leistungen, die anders als bei TIMSS wegen der spezifischen inhaltlichen Ausrichtung bei PISA weniger gefragt gewesen seien). Es wird erwähnt, dass die Ergebnisse bei den russischen Schülern der oberen Sekundarstufe (in TIMSS III) nicht über dem internationalen Durchschnitt lagen. Doch die (in der Klasse 8 getesteten) Schüler von Schulen mit besonderer Leistungsorientierung und Förderung (z. B. Schulen mit vertieftem Unterricht in Mathematik, die von etwa zwei Prozent des Altersjahrgangs besucht werden; Kovaleva 2001, S. 81), gehörten 1995 zur internationalen Spitzengruppe (Mathematik und Physik: Platz 2 bzw. 3 unter 16 Ländern in TIMSS II; ebd.). Auch beim internationalen Vergleich des Durchschnitts der fünfzehnjährigen Schüler im oberen Leistungsviertel habe Russland mit 37 Prozent, die diesen Leistungsstand erreichten, gut dagestanden. Die russischen Schüler aus der Gruppe der Spitzenleistungen in TIMSS und PISA seien auch bei jenen Aufgaben erfolgreich gewesen, die durchaus die, bei der Mehrheit nicht vorhandenen Fähigkeiten zum selbständigen wissenschaftlichen Schlussfolgern bzw. forschenden Lernen erforderten. (Eine denkbare Begründung, die freilich in den russischen Stellungnahmen nicht genannt wird, ist, dass die Schüler in den Spezialschulen teilweise von Hochschullehrern unterrichtet werden, die in diesen Schulen ihre künftigen Studierenden vorbereiten und auswählen können; die Verf.).

Im Lesen übertreffen die russischen Mädchen die Jungen in der PISA-Studie wie international in allen Ländern. Hervorgehoben wird aber das vergleichsweise gute, bei den Mathematikleistungen sogar etwas (aber nicht statistisch signifikant) bessere und bei den Naturwissenschaften (um 14 Punkte) noch ausgeprägter gute Abschneiden der Mädchen gegenüber den russischen Jungen. Erklärt wird dies mit der breiten Verwendung von Textaufgaben im naturwissenschaftlichen Bereich der Studie, die der besseren Fähigkeit der Mädchen, mit Texten umzugehen, entgegenkomme; bei textfreien Aufgaben wären sie, so wird vermutet, den Jungen – wie im internationalen Vergleich in den meisten Ländern üblich – unterlegen gewesen. Ergänzend wird festgestellt, dass Mädchen besser im Reproduzieren und Memorieren seien, während die aktiven Arbeitsmethoden mehr von den Jungen genutzt würden.

Grosse Beachtung dürfte (ohne jedoch entsprechend gewürdigt zu werden!; die Verf.) die Tatsache verdienen, dass nur 17 Prozent der russischen Schüler angaben, die Schule nicht gern zu besuchen; erwähnt wird zugleich, dass in Ländern mit verbreiteter negativer Einstellung zur Schule dennoch gute Ergebnisse bei den Leistungen erreicht würden, wie z. B. in Belgien. Begründungen für die herausragend positive Einstellung russischer Schüler zur Schule werden allerdings nicht gegeben. Man kann vermuten, dass die Tradition der russischen Schule und die Gewohnheit ihrer Lehrer, möglichst jeden Schüler zu einem Abschluss zu führen und dafür sogar die Noten tendenziell heraufzusetzen (sog. „Schönfärberei“), ein möglicher Grund ist.

Ausführlich referiert werden die internationalen Ergebnisse, die den engen Zusammenhang von sozialen Merkmalen des Elternhauses, z.B. höherem sozialen bzw. beruflichen Status, und den Leistungen der Schüler betreffen. Für Russland wird ein enger Zusammenhang zwischen dem sozialen Rang des elterlichen Berufes und dem erreichten Niveau der Lesekompetenz des Kindes festgestellt, der freilich nicht ganz so stark ausgeprägt ist wie bei der Schweiz und Deutschland, das die beklagenswerte Spitzenpositionen einnimmt.

Zusammenfassend wird auf den ungenügenden Praxisbezug der Inhalte verschiedener Schulfächer in der russischen Schule, ihrer „Losgelösheit vom Leben“, auf die Überlastung mit Lehrstoff und die ungenügende Herausbildung allgemeiner Lernkompetenzen hingewiesen, Folgen einer einseitig akademischen, an den wissenschaftlichen Grundlagen orientierten Ausrichtung der Lehrpläne. Diese gehöre im Prinzip jedoch zu den „besten Traditionen“ der Schule, müsse aber durch veränderte Bildungs-

halte und einen Bildungsprozess ergänzt werden, der stärker als bisher eine personale Ausrichtung trage und auf den Anwendungsaspekt bezogen sei.

Insgesamt wird die Notwendigkeit weiterer vertiefender Untersuchungen zu verschiedenen Problemkomplexen, darunter die für die Chancengleichheit wichtige Frage des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistungen im Bildungswesen, unterstrichen. Zumal gerade die Schlussfolgerungen zu diesem Zusammenhang noch sehr vorläufig sind,² lässt die Ankündigung von weiteren Untersuchungen gespannt auf künftige, differenziertere Antworten warten.

Quellen/Bibliographie

- Dneprov, Éduard / Arkad'ev, Arkadij: „Minimum“ ušedšej èpochi (Das „Minimum“ einer vergangenen Epoche). In: Učitel'skaja gazeta, Nr. 3 vom 15. Januar 2002, S.10-11.
- Kovaleva, G. S.: Sostojanie rossijskogo obrazovanija (po rezul'tatam meždunarodnych issledovanij) [Der Zustand des russischen Bildungswesens (Nach den Ergebnissen internationaler Untersuchungen)]. In: Pedagogika (Moskva), (2001)2, S. 80-88.
- Kovaleva, G.: Rossija proigrala Singapuru. Ne v futbole (Russland verlor gegen Singapur. Nicht im Fussball). In: Učitel'skaja gazeta, Nr. 3 vom 26. Januar 1999, S. 11-14.
- Kuebart, Friedrich: Das russische Bildungswesen im Spannungsfeld von Kontinuität und Umbruch. In: Hans-Hermann Höhmann und Hans-Henning Schröder (Hrsg.): Russland unter neuer Führung. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2001, S. 216-228.
- <http://centeroko.fromru.com/>
- Monitoring kačestva obščego srednego obrazovanija (2001).
- <http://www.itop.ru/publ/>
- Najdenova, N. N.: Osnovy nacional'nogo otčeta po PISA v Rossii v 2000 godu (Grundlagen des nationalen Berichts zu PISA in Russland im Jahr 2000).
- <http://centeroko.fromru.com/>
- Programma meždunarodnoj ocenki obučajuščichsja: Monitoring znanij i umenij v novom tysjačeletii. 2000.
- http://centeroko.fromru.com/timss_r/timss99.htm
- Tret'e meždunarodnoe issledovanie po ocenke kačestva matematičeskogo i estestvennonaučnogo obrazovanija. – Der Text ist identisch mit der am selben Ort vorhandenen Internet-Veröffentlichung: Rezul'taty meždunarodnogo issledovanija TIMSS-R v Rossii. Kratkij otčet. Moskva: Rossijskaja akademija obrazovanija. Institut obščego srednego obrazovanija. Centr ocenki kačestva obrazovanija 2000.

² Die Autorin Najdenova stellt mit einem, angesichts der hiesigen Ergebnisse für den deutschen Leser überraschenden Optimismus mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Status des Elternhauses und Lesekompetenz folgendes fest: Eine „Anhebung der wirtschaftlichen Lage der Gesamtbevölkerung [werde] zur Angleichung der russischen an die internationalen Resultate und in der mittleren Gruppe sogar zu einem leicht überdurchschnittlichen Ergebnis führen, selbst wenn dabei im Bildungswesen keinerlei Veränderungen vorgenommen“ würden (Najdenova 2000, S. 15).