

Küper, Wolfgang

Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 1, S. 9-16

urn:nbn:de:0111-opus-61553



in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

Digitalisiert durch DIPF

Internationale Schulleistungsmessung und Ökonomisierung der Bildung

Aus dem Inhalt:

- PISA, der internationale Bildungsdiskurs und privatisierte Bildung
- Schulleistungsvergleiche in Lateinamerika und Südkorea
- Veränderte Bildung in Europa
- Visionen von Schülern in Deutschland und Senegal

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang März 1 2003 ISSN 1434-4688D

Klaus Seitz	2	Der schiefe Turm von PISA - nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme
Wolfgang Küper	9	Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas
Seung-Nam Son	17	Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung im Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea
Ulrich Klemm	23	PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre. Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext
Savvas Mavridis	26	Die Kommerzialisierung der Bildung in Griechenland. Der private Nachhilfemarkt boomt - die soziale Ungleichheit vertieft sich
Klaus Schleicher	32	Bildungsinnovation in Europa durch 'Corporate Governance' und 'E-Learning'
Christel Adick	39	Mon Avenir - Meine Zukunft. Ergebnisse aus senegalesischen und deutschen Schüleraufsätzen
Porträt	47	Julia Riepolt: Helfen statt Gaffen. Ein Zivilcourageprojekt für Schüler
BDW	48	Europe-wide Global Education Congress vom 15. -17. November in Maastricht/Afrikanische Bildungsminister rufen zum Handeln auf
	49	Rezensionen
	52	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO). Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Schüler aus Mosambik (Quelle: Bundesarchiv)

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Wolfgang Küper

Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas

Zusammenfassung: Mit PISA ist das Thema Schulleistungsvergleiche wieder stark in die nationale und internationale Diskussion getreten. In einer Reihe von Ländern Lateinamerikas sind seit etwa zehn Jahren auf Drängen der internationalen Organisationen, allen voran die Weltbank, und mit tatkräftiger Unterstützung der UNESCO verstärkt Testverfahren zur Messung von Schulleistungen entwickelt worden mit dem Ziel, die Qualität der Bildung zu verbessern. Der Beitrag schildert das entsprechende Vorgehen in einigen lateinamerikanischen Ländern (Chile, Brasilien, Uruguay, Honduras und vor allem Peru) und zieht daraus einige Konsequenzen.

Einleitung: Internationale Schulleistungsvergleiche und Lateinamerika

Seit PISA ist das Thema Schulleistungsvergleiche wieder stark in die nationale und internationale Diskussion getreten. Was wird getestet? Wie wird getestet? Wozu wird getestet?

Das sind Fragen, die nicht nur in Deutschland, nicht nur in Mexiko und Brasilien, die als einzige lateinamerikanische Länder an der PISA-Untersuchung teilgenommen haben, sondern auch in vielen anderen Ländern diskutiert werden.

Die Ergebnisse von PISA waren für die beiden beteiligten lateinamerikanischen Länder ernüchternd. In allen drei getesteten Bereichen landeten sie weit abgeschlagen auf den letzten Plätzen, wie Tabelle 1 (jeweils Mittelwerte) zeigt.

Am größten ist der Abstand zwischen der „Weltspitze“ und

den lateinamerikanischen Ländern in der Mathematik (Japan - Brasilien 223 Punkte), am geringsten in der Lesekompetenz (Finnland - Brasilien 150 bzw. Finnland - Mexiko 124 Punkte). Bemerkenswert ist auch der Abstand zwischen dem schlechtesten europäischen Industrieland (Luxemburg) und den beiden lateinamerikanischen Ländern, insbesondere in der Mathematik (Luxemburg - Mexiko 59 Punkte).

Frühere Untersuchungen bestätigen diesen Rückstand der Länder Lateinamerikas in den schulischen Leistungen. Die bereits 1992 in fünf lateinamerikanischen Ländern durchgeführte Pilotstudie im Rahmen von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ergab, dass die Schulleistungen der 13-jährigen in Lateinamerika nicht nur weit unter denen der Industrieländer lagen, sondern auch, dass es große Unterschiede zwischen den städtischen (privaten) Eliteschulen und den ländlichen öffentlichen Schulen gab (The World Bank 2001, S.39).

Ebenfalls 1992 nahmen zwei Länder der Region, Venezuela und Trinidad und Tobago, an der Leseuntersuchung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) teil. Die Schülerinnen und Schüler aus diesen Ländern erreichten geringere Ergebnisse als die anderer Regionen der Welt. Ebenso erging es Kolumbien 1996 im Vergleich mit 40 anderen Ländern der Welt in der Hauptstudie von TIMSS (The World Bank 2001, S.40f.).

In ihrer Sektorstrategie für den Bildungsbereich (Education Sector Strategy) von 1999 sagt die Weltbank unter der „globalen Priorität“ Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen im Unterkapitel „Ausgewählte Gebiete der Systemreform. Standards, Curriculum und Leistungsmessung“: „Ver-

Lesekompetenz		Mathematik		Naturwissenschaften	
1. Finnland	546	1. Japan	557	1. Korea	552
OECD-Schnitt	500	OECD-Schnitt	500	OECD-Schnitt	500
22. Deutschland	484	23. Deutschland	490	21. Deutschland	487
30. Luxemburg	441	30. Luxemburg	446	30. Luxemburg	443
31. Mexiko	422	31. Mexiko	387	31. Mexiko	422
32. Brasilien	396	32. Brasilien	334	32. Brasilien	375

Tab. 1: PISA-Werte lateinamerikanischer Staaten (Baumert 2001, S.107, 173, 229)

lässliche Statistiken (einschließlich Indikatoren für Lernergebnisse der Schüler) sind grundlegend für die Messung von Verbesserungen in der Qualität des Lehrens und Lernens. Es ist wichtig für die Bank, die technische und finanzielle Unterstützung für das neue Institut für Statistik der UNESCO fortzusetzen und die Entwicklungsländer zu ermutigen, (1) Standards einzurichten für das, was die Schüler wissen sollten und was sie imstande sind, auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu tun, (2) an internationalen Evaluierungen der schulischen Leistungen teilzunehmen und (3) gute nationale Bewertungssysteme (für schulische Leistungen) zu entwickeln." (The World Bank 1999, S.ix).

Auch unter den Prioritäten der Bank für den Wandel der Bildungssysteme in Lateinamerika und der Karibik erscheint die Verbesserung der Qualität des Lehrens und der schulischen Ergebnisse an vornehmer Stelle, „weil lateinamerikanische Länder weit hinter asiatischen und europäischen Ländern in den internationalen Leistungsvergleichstests wie TIMSS rangieren." (The World Bank 2001, S. 10). Dabei wird ausdrücklich die Einführung der Evaluation von Schulen und Lehrern sowie die Versorgung der Lehrkräfte mit effektiven Schülerevaluationsinstrumenten zur Diagnose der Leistung als notwendige Fördermaßnahme genannt (The World Bank 2001, S.11).

Nicht zuletzt aufgrund dieser Förderpolitik der Weltbank hat sich in den letzten zwölf Jahren seit 1990 die Zahl der lateinamerikanischen Länder, die Evaluationssysteme für Schulbesuch und Schulleistungen eingeführt haben, ständig erhöht. Allein bis 1997 haben 21 Länder in Lateinamerika nationale Testreihen für die Verfolgung von Schulleistungen eingeführt. 1990 waren es gerade einmal drei (The World Bank 2001, S.26).

Auch die große Weltbildungskonferenz „Erziehung für alle“ von Jomtien in Thailand im Jahre 1990 hatte empfohlen, verstärkt Schulleistungsmessungen durchzuführen. Diese Empfehlung führte aufgrund einer Initiative von UNESCO und UNICEF im Jahre 1996 zur ersten großen vergleichenden Untersuchung der schulischen Leistungen in 13 lateinamerikanischen Ländern. In einem Lande (Costa Rica) gab es Probleme mit der Kodifikation, und die Ergebnisse von Peru wurden zunächst aufgrund einer Intervention der damaligen Regierung des Präsidenten Fujimori nicht veröffentlicht. Inzwischen liegen die Ergebnisse von 12 Ländern vor und geben wichtige Hinweise, wo die übrigen Länder Lateinamerikas im Vergleich zu denen, die an den bisherigen internationalen Untersuchungen teilgenommen haben, stehen. (Douglas/Somers 2001, S.1).

Diese erste große lateinamerikanische Untersuchung wurde durchgeführt vom „Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación“ des Regionalbüros der UNESCO für Erziehung für Lateinamerika und die Karibik in Santiago de Chile. Sie erstreckte sich auf Schüler und Schülerinnen in der 3. und 4. Klasse (der Primarschule) und auf Sprache und Mathematik. Sieben Fragen leiteten die Untersuchung:

1. Wie ist die Verteilung des sozio-kulturellen Status innerhalb und zwischen den Ländern der Region?
2. Wie verteilen sich die Schülerleistungen innerhalb und zwischen den Ländern der Region?

3. In welchem Maße variieren die Schülerleistungen innerhalb der sozialen Schichtung jeden Landes?

4. Welche Beziehung besteht zwischen den Schülerleistungen und dem Geschlecht, den Schulklassen, der Schulstufe und dem soziokulturellen Status innerhalb jeden Landes?

5. Bis zu welchem Punkte variieren die Ergebnisse in den verschiedenen Ländern im Hinblick auf die familiären Verhältnisse?

6. Welche Beziehung besteht auf regionaler Ebene zwischen den Schülerleistungen und dem Geschlecht, den Schulklassen und dem soziokulturellen Status und in welchem Maße lassen sich die Unterschiede innerhalb und zwischen den Schulen durch diese Faktoren erklären?

7. Welche Beziehung besteht unter Berücksichtigung der familiären Verhältnisse der Schüler zwischen den schulischen Ergebnissen und den folgenden Faktoren:

- a) Erfahrungen in der frühen Kindheit
- b) Ressourcen der Schule
- c) Schulkultur
- d) Befugnisse der Lehrer
- e) Unterrichtspraxis
- f) sozioökonomisches Niveau der Schule? (Douglas/Somers 2001, S.4f).

Tabelle 2 gibt die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung - im Hinblick auf die Rangordnung der beteiligten Länder - wieder.

Der wichtigste Befund dieser Untersuchung ist der dramatische Erfolg von Kuba in den sprachlichen und mathematischen Leistungen und die relative Uniformität der übrigen Länder des Kontinents. Für Kuba ist weiter auffallend die relative Homogenität der Schulen des Landes und die nur geringe Differenzierung zwischen den sozialen Klassen und dem Geschlecht. Im Vergleich zu PISA fällt auf, dass Brasilien hier in beiden Bereichen relativ klar vor Mexiko liegt. Brasilien rangiert - abgesehen von seinem Abstand zum Spitzenland Kuba - in der Spitzengruppe des Kontinents. Das lässt zumindest darauf schließen, dass der Großteil der hier beteiligten lateinamerikanischen Länder in PISA nicht besser als Brasilien und Mexiko, sondern eher schlechter abgeschnitten hätte.

Die Untersuchung bestätigt eindeutig, was eigentlich schon lange bekannt ist, dass es große Unterschiede innerhalb der Bildungssysteme des Kontinents, vor allem zwischen den öffentlichen und den privaten und zwischen den Schulen in den Städten und auf dem Lande gibt. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Leistungen sowohl in der Sprache wie in der Mathematik sind in der Mehrzahl der Länder relativ gering, aber im Hinblick auf die Wiederholerraten gibt es einen wichtigen Unterschied: Jungen haben eine größere Chance, die dritte Klasse ohne Wiederholung zu erreichen, als Mädchen. Geringere, aber signifikante Beziehungen zeigen sich zwischen positiven schulischen Ergebnissen in der Primarschule und dem (vorhergehenden) Besuch von vorschulischen Einrichtungen.

Insgesamt kann zusammenfassend gesagt werden, dass die erfolgreichsten Schulen, gemessen an den Schülerleistungen und unter Berücksichtigung der familiären Situation, über die folgenden Charakteristika verfügen:

1. ein hohes Niveau schulischer Ressourcen, eingeschlossen ein geringeres Schüler/Lehrer-Verhältnis, vorhandene Lehrmaterialien, eine große Schulbibliothek und gut ausgebildete Lehrkräfte,
2. Lehrkräfte, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind,
3. Klassen, in denen die Schülerleistungen regelmäßig evaluiert werden,
4. Klassen, in denen die Kinder nicht nach ihren Fähigkeiten eingruppiert werden,
5. Schulen mit einer hohen Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen,
6. Klassen, in denen eine positive Atmosphäre herrscht. (Douglas/Somers 2001, S.54f).

Insgesamt stellt der Expertenbericht über diese Untersuchung fest, dass es nicht möglich gewesen ist, klar einen oder mehrere Faktoren zu identifizieren, die die großen Unterschiede zwischen den Schulklassen in der Region oder zwischen Kuba und den übrigen Ländern erklären. Studien wie diese könnten nicht die Komplexität dessen erfassen, was es bedeute, die Verhältnisse auf lokaler Ebene zu ändern. Sie könnten aber Anstöße zu weiteren Forschungen geben und Prioritäten für die zukünftige Bildungspolitik erkennen lassen, so z.B. die Erhöhung der Investitionen in die Erziehung in der frühen Kindheit. Schließlich ergibt sich die spannende Frage, wie wohl Kuba bei einer Beteiligung an PISA abschließen würde, nicht nur im Verhältnis zu Mexiko und Brasilien, sondern natürlich auch zu den übrigen beteiligten Ländern Europas, Ozeaniens und Asiens (Douglas/Somers 2001, S.55f).

Schulleistungsmessungen in einigen lateinamerikanischen Ländern

Chile und Brasilien sind seit 15 Jahren in Messungen ihrer schulischen Leistungen involviert, allerdings mit verschiedenen Methoden. In Chile evaluiert man die Totalität der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Jahrgängen, in

Brasilien arbeitet man mit Stichproben. Andere Länder arbeiten mit unterschiedlichen Methoden.

1. Chile

In Chile existiert seit 1988 das „Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)“, das System zur Messung der Qualität der Bildung. Sein Zweck ist es, regelmäßig den Zustand und den Fortschritt der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Landes zu messen. Damit werden quantitative und qualitative Informationen für die verschiedenen Akteure im Bildungssystem (Schuldirektoren, Lehrkräfte, Schulverwaltung und Regierung) zur Verfügung gestellt, die es erlauben, die Leistungen in verschiedenen Fächern, in jeder Institution, im Vergleich untereinander und mit den Vorjahren zu kennen. Grundlage des Systems ist eine jährliche Erhebung auf nationaler Ebene in Zensusform für alle Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Jahrgangs. Dieser alterniert jedes Jahr zwischen dem vierten und achten Schuljahr der Grundschule und dem zweiten Jahr der Sekundärschule, was bedeutet, dass im Abstand von drei Jahren alle diese Jahrgänge regelmäßig untersucht werden.

Auf der Basis dieser Erhebungen werden nicht nur allgemeine Entscheidungen zur Verbesserung der Bildung getroffen, sondern auch besondere Förderprogramme durchgeführt, wie das Programm der 900 Schulen, das auf die besondere Förderung der Grundschulen mit den schlechtesten Ergebnissen gerichtet ist. Oder, um die Schulen mit hervorragenden Ergebnissen zu identifizieren, deren Lehrkräfte eine zusätzliche Vergütung erhalten. Weiter können innerhalb dieses Systems besondere Erhebungen bei Schülern, Lehrern und Eltern durchgeführt werden, z.B. über Themen der Selbstachtung oder Haltungen gegenüber der Umwelt.

Naturgemäß fließen auch andere Daten, die die Schulen regelmäßig an das Erziehungsministerium geben, wie Zulassungsdaten, Wiederholerquoten, Verbleibsdaten der letzten fünf Jahre, in die Bewertung der Schulen ein. Im Laufe der Jahre hat sich das methodische Gewicht der Erhebungen - im Verhältnis zu den Fortschritten der chilenischen Bildungsreform - verschoben: von den traditionellen Messungen von

Mathematik	3./4. Grad	Sprache	3./4. Grad
1. Kuba	351/353	1. Kuba	343/349
2. Argentinien	251/269	2. Argentinien	263/282
3. Brasilien	247/269	3. Chile	259/286
4. Chile	242/265	4. Brasilien	256/277
5. Kolumbien	240/258	5. Kolumbien	238/265
6. Mexiko	236/256	6. Venezuela	242/249
7. Bolivien	240/245	7. Paraguay	229/251
8. Paraguay	232/248	8. Mexiko	224/252
9. Dominik. Rep.	225/234	9. Bolivien	232/233
10. Honduras	218/231	10. Peru	222/240
11. Venezuela	220/226	11. Honduras	216/238
12. Peru	215/229	12. Dominik.Rep.	220/232

Tab. 2: Leistungsvergleiche UNESCO 1997; Quelle: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1998), S.50-51.

Kenntnissen und Faktenwissen hin zu kognitiven Fertigkeiten unter verstärktem Einschluss von offenen Fragen.

Die Gestaltung und Verwaltung der Erhebungen unterliegt der Curriculums- und Evaluierungseinheit des Ministeriums (Unidad de Curriculum y Evaluación) und wird aus Mitteln des ordentlichen Haushalts des Ministeriums finanziert. Fachleute verschiedener Richtungen nehmen an der Ausarbeitung der Tests teil, die sich an den jeweiligen neuen curricularen Ausrichtungen der Bildungspolitik orientieren und derzeit auf die Fächer Mathematik, Sprache, Geschichte und Geografie (Sozialwissenschaften) und Naturwissenschaften erstrecken. Die Tests haben verschiedene Zielsetzungen der Messung von Leistungen, beziehen sich zumeist aber auf eine gleiche Situation und erfordern somit von den Schülern und Schülerinnen verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten. Um eine Vorstellung von der Größenordnung der Tests zu geben, sei angeführt, dass im Jahre 2000 für das 8. Grundschuljahr ca. 1,3 Mio Testhefte für ca. 260.000 Schülerinnen und Schüler an ca. 5100 Schulen gedruckt wurden, 900 Supervisoren des Ministeriums zum Einsatz kamen sowie 8.000 Prüfer extern zu diesem Zweck unter Vertrag genommen wurden. Am Tage des Tests hatte kein Lehrer oder Verwalter der Schulen Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen.

Die Ergebnisse der Tests werden veröffentlicht: in direkten Berichten an jede beteiligte Schule, in der Web-Seite des Ministeriums und über entsprechende Presseberichte.

Im Verlaufe der Anwendungen dieses Systems haben sich eine Reihe von Problemen ergeben:

1. einige Verzerrungen und Verengungen des Curriculums, die die externen Evaluierungen provozieren und gewisse abweisende Haltungen von Lehrern und Eltern gegenüber diesen Untersuchungen,
2. die enormen Kosten, sowohl an Material als auch an menschlicher Arbeitskraft, die mit den Totalerhebungen verbunden sind,
3. die Notwendigkeit der Beschränkung der gewaltigen Datenmassen und die Notwendigkeit der verstärkten Information von verschiedenen Gruppen von Nutzern und Interessenten, um die Ergebnisse besser verstehen und einordnen zu können,
4. eine verbesserte Interaktion mit der Bildungsforschung zur Verbesserung der pädagogischen Nutzung der Ergebnisse.

(Gajardo 2002, S. 1-3).

2. Brasilien

Im Jahre 2001 wandte Brasilien zum sechsten Male die Testreihen seines nationalen Systems der Evaluierung der Grundbildung (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, SAEB) an, das 1988 als Programm des Nationalen Instituts für Bildungsstudien und -forschung (INEP) als Organ des föderativen Erziehungsministeriums begründet wurde und seit etwa 1990 etwa alle zwei Jahre durchgeführt wird. Evaluieren werden Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen des Landes zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schulzeit (vierter und achter Jahrgang der Basiserziehung und das dritte Jahr der Sekundarbildung). Die Methodik des Vorgehens erlaubt den Vergleich zwischen den verschiedenen Jahrgängen und den verschiedenen Jahren. Im Jahre 1999

nahmen 279.000 Schülerinnen und Schüler von 6.820 Schulen, alle Direktoren dieser Schulen und ca. 43.800 Lehrer und Lehrerinnen teil. Die Tests im vierten und achten Jahrgang der Grundbildung erstreckten sich auf Portugiesisch, Mathematik und Naturwissenschaften, die des dritten Jahres der Sekundarbildung auf Portugiesisch, Mathematik, Physik, Chemie und Biologie. Im Jahre 2001 nahmen 18.000 Lehrer und Lehrerinnen, 7.000 Schuldirektoren und 360.000 Schülerinnen und Schüler des dritten Jahrganges in Portugiesisch und Mathematik teil.

Wie in Chile werden die Tests mit einer großen Item-Zahl (etwa 169 pro Jahrgang und Fach) von externen Personen durchgeführt. Neben der Messung der Schülerleistungen schließen die Testreihen andere Aspekte, die die Qualität der Lehrens und Lernens berühren, wie Infrastruktur und Ressourcen der Schulen, Profil des Direktors und des Managements der Schule, Lehrerprofile, Schulpraktika und soziokulturelle Charakteristika der Schülerinnen und Schüler ein. Die Ergebnisse werden vom INEP zusammengestellt und sowohl generell auf nationaler Ebene verbreitet als auch über spezifische Auswertungen pro Region, Staat und Gemeinden bis hin zur individuellen Schule. Insgesamt will man im Lande eine „Evaluationskultur“ etablieren und die Bildungsforschung anregen. Gleichzeitig soll der internationale Erfahrungsaustausch erweitert werden. (Gajardo 2002, S.3-4).

Neben dieser gesamtstaatlichen Initiative gibt es einzelstaatliche Bemühungen der Messung der Schülerleistungen. So versucht man im Bundesstaat Sao Paulo Langzeiterhebungen der Schülerleistungen in den verschiedenen Jahrgängen durchzuführen, die von Jahr zu Jahr, um Erkenntnisse über den Lernfortschritt der Schüler zu gewinnen.

Unter den Herausforderungen an die Weiterentwicklung dieses Systems werden erwähnt

- die Schwierigkeit der Erarbeitung von Instrumenten für die Messung kognitiver Kompetenzen und Fähigkeiten,
- die Notwendigkeit der näheren Untersuchung und Bewertung der intra- und extra-schulischen Faktoren, die die Ergebnisse beeinflussen,
- die Schwierigkeit, Standards zu etablieren, die zu Vergleichen im Rahmen der großen nationalen und regionalen Verschiedenheiten dienen,
- die Notwendigkeit von Folgerungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, insbesondere in der Lehrerfortbildung wegen der festgestellten engen Korrelation der Schülerleistungen und der schulischen Vergangenheit der Lehrer, deren Bildungsniveau sehr defizitär ist. (Pestana 2001, S.7f).

3. Uruguay

In Uruguay haben sich Evaluierungsuntersuchungen in vier verschiedenen Stufen des Bildungssystems vollzogen: im letzten Jahr der Primarschule, im letzten Jahr der obligatorischen Sekundarschule und am Ende der Sekundarschule (bachillerato) sowie jüngstens im Basisniveau (Vorschule und erster und zweiter Jahrgang der Primaria) mit einer nationalen Erhebung von 2.500 Kindern in diesen Jahrgangstufen im Lesen, Schreiben und in der Mathematik.

Hauptziel dabei ist die Entwicklung eines Evaluierungssystems als ein Instrument der professionellen Entwicklung und des Lernens der Lehrer und Lehrerinnen, allerdings mit

der entsprechenden Voraussetzung, dass die Leistungsmessung ein komplexer Vorgang mit vielen intermittierenden Faktoren ist, der vielfach außerhalb der Kontrolle der Lehrkräfte liegt, die folglich nicht für die Ergebnisse (allein) verantwortlich gemacht werden können. Deshalb werden auch keine Rangordnungen der Schulen veröffentlicht und die Ergebnisse der einzelnen Schulen lediglich vertraulich an die Leitung und das Kollegium der jeweiligen Schule weitergegeben. Das geschieht so zeitnah wie möglich - in der Regel innerhalb von 40 Tagen nach der Untersuchung selber. Diese Informationsvermittlung geht einher mit einem standardisierten Fortbildungsprogramm für die Lehrkräfte, insbesondere an Schulen in sozial benachteiligtem Kontext, und zwar jeweils in Gruppen, nicht in Individualprogrammen. Für die Absolvierung von 120 Stunden jährlich (an Samstagen) erhalten die Lehrkräfte dann eine Kompensation in Höhe von 25% ihres Grundgehaltes.

Stärker auch als in anderen Ländern werden die Schulen selber in die Evaluierung einbezogen. Damit soll der Eindruck vermieden werden, dass die Schulen die Evaluierung als ein von außen gesteuertes Ereignis betrachten, mit dem sie nichts zu tun haben. Dabei haben die einzelnen Schulen u.a. die Möglichkeit, an kleineren Pilotstudien teilzunehmen. Oder aber sie können die Tests eigenständig nur im Rahmen ihrer Schule durchführen, um sich auf dieser Basis mit anderen vergleichen zu können. Schließlich beziehen sich die Evaluierungen besonders auf den jeweiligen soziokulturellen Kontext der Schülerschaft jeder Schule, um den Aspekt der Gleichheit im Zugang zum Wissen besonders zu gewichten. Dazu werden alle Schulen nach dem familiären Bildungsniveau in entsprechende Kategorien eingeteilt. Man hat herausgefunden, dass 50% der Varianten zwischen den Schulen auf diese Faktoren zurückzuführen sind. Bei entsprechender Kontrolle dieses soziokulturellen Kontextes bzw. entsprechenden Gegenmaßnahmen können diese Differenzen verschwinden.

Im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Ländern wie Mexiko, Brasilien, Chile oder Kolumbien, hat Uruguay bisher an keinen regionalen oder internationalen Vergleichsuntersuchungen der schulischen Leistungen teilgenommen. Das Land wollte zunächst die Entwicklung einer eigenen nationalen Erfahrung durch die Schaffung und Konsolidierung von entsprechenden Fachgruppen priorisieren. Auf dieser Basis will man aber jetzt in PISA einsteigen, um internationale Referenzpunkte zu bekommen und zwar gleichzeitig als Monitoringmechanismus der Ergebnisse am Ende des Basiszyklus der Sekundarbildung und unter Einschluss der Gebiete Sozialwissenschaften und schriftlicher Produktion, die nicht in PISA eingeschlossen sind (Ravela 2001, S. 11).

4. Honduras

Auch in Honduras wurde 1995 im Rahmen des Weltbank-Projektes zur Verbesserung der Qualität der Grundbildung (PROMEBA) Ende 1995 eine „Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación“ mit dem Ziel, auf nationaler Ebene und jeweils extern die Lernergebnisse in der Grundschule zu evaluieren, eingerichtet. Diese Einheit wurde nicht im Ministerium, sondern innerhalb der Nationalen Pädagogischen

Hochschule (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, UPNFM) etabliert.

Die Unidad begann 1997 mit einer Langzeituntersuchung in Mathematik und Spanisch in der Grundschule in 568 Schulen mit Schülerinnen und Schülern des dritten und sechsten Jahrgangs. 1998 folgten der zweite, dritte, vierte und sechste Jahrgang, 1999 der dritte und fünfte und in 2000 der vierte und sechste. So entstanden zwei Kohorten, eine vom dritten bis sechsten und eine andere vom zweiten bis vierten Jahrgang.

Die Testreihen bestanden aus Interviews und Fragebögen für Schüler, Eltern und Lehrer. Die Daten wurden veröffentlicht und über besondere Vortragsveranstaltungen, Seminare und Workshops für Lehrkräfte verbreitet. Sie fanden allerdings nur wenig bzw. keine Resonanz in den Medien bzw. blieben einer breiteren Öffentlichkeit nahezu unbekannt. Auch für die Lehrkräfte bzw. ihr Unterrichtsverhalten hatten die Ergebnisse wenig Wirkungen, da diese nicht über die nötigen theoretischen und praktischen Kenntnisse zu ihrer Interpretation und Anwendung verfügen. Ebenso gering war die Wirkung auf die Formulierung der Politik, die sie lediglich zustimmend und insgesamt resignativ zur Kenntnis nahm (Soto 2001, S.3).

5. Peru

Im Juli 1995 wurde im Rahmen des von den internationalen Banken, anderen bilateralen Gebern und der Regierung geförderten Sonderprogramms „Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP)“ im Erziehungsministerium die „Unidad de Medición de la Calidad“ (Einheit zur Messung der Qualität) eingerichtet. Ihre Aufgabe ist die Durchführung von Evaluierungen und die Analyse ihrer Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Bildungssystems des Landes. Ein Analyse-Team (equipo de análisis) entwirft die Methoden und Instrumente für die Leistungsmessungen und die Beobachtung der externen Faktoren, die mit den Schulleistungen verbunden sind, und ein Evaluierungsteam (equipo de evaluación de aprendizaje) die Methoden und Instrumente für die Messung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Zwischenorgane des peruanischen Bildungssystems auf der Ebene der Departments sind maßgeblich in die Organisation der Tests eingeschaltet und nehmen an der Revision und Beratung über die anzuwendenden Items teil.

Schulleistungen werden in Peru alle drei Jahre gemessen. Die bevorzugten Fächer dabei sind Sprache und Mathematik -jeweils in mindestens zwei Jahrgängen der Primar- und der Sekundarschule. Dabei steckt allerdings die Entwicklung eines Systems der Langzeitmessung der Schulleistungen bzw. ihrer Entwicklung im Zeitablauf erst in den Anfängen. Weiter in der Entwicklung ist eine Forschungsstrategie, die die Analyse von relativ herausragenden Schulleistungen unter besonders schwierigen externen Bedingungen erlaubt, um die Faktoren von „wirksamen Schulen“ zu identifizieren. Die Einheit des Ministerium wird durch ein unabhängiges Forschungsinstitut in seiner täglichen Arbeit beratend unterstützt bzw. gelegentlich auch durch die Invertragnahme von internationalen Beratern (Escobar/Saravia 2002, S.4).

Die erste Schulleistungsmessung wurde im Jahre 1996 in

den Fächern Mathematik und Sprache im vierten Schuljahr der Primarschule, und zwar in 1.420 Schulen mit ca. 45.000 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, alles Schulen mit je einem Lehrer pro Klasse und gelegen in städtischen und ländlichen Gegenden mit leichtem Zugang. Sie war verbunden mit Befragungen von Direktoren, Lehrkräften und Eltern.

Nach einer Veröffentlichung über die Ergebnisse im sprachlichen Bereich war zunächst erfreulich, dass 88% bzw. 87% der Kinder einigermaßen befriedigend die Fähigkeiten der Trennung der Wörter und des konsistenten Gebrauchs der Zeiten beherrschten. Ebenfalls ca. 80% benutzten einen Wortschatz, der für ihr Alter angemessen ist. Überraschend war auch, je jünger die Kinder waren und je schneller sie (ohne Wiederholung) in die vierte Klasse gelangt waren, desto besser waren ihre sprachlichen Fertigkeiten gegenüber älteren und im Schulverlauf zurückgebliebenen Kindern.

Andererseits ließ die Beherrschung der schriftlichen Ausdrucksformen sehr zu wünschen übrig. Während im allgemeinen die Kinder des vierten Schuljahres schon in der Lage sind, sich einigermaßen schriftlich auszudrücken, wenden nur 7,6% einen reicheren und diversifizierteren Wortschatz in ihren schriftlichen Äußerungen an. Weniger als 10% beherrschen die Rechtschreibung und das Schönschreiben und lediglich 2,7% zeigen eine minimale Beherrschung aller 14 abgeprüften sprachlichen Fähigkeiten. Allerdings wieder ca. 60% zeigen diese minimalen Fähigkeiten in mindestens 9 Bereichen. Von diesen wiederum gibt es die größten Unterschiede bei Kindern, bei denen die Muttersprache der Mutter oder des Vaters das Spanische ist (= 64,4%), und Kindern, bei denen die Muttersprache der Mutter oder des Vaters Quechua ist (= 28,2%) (McLauchlan 2001, S.63f.).

Im Jahre 1998 wurden die Schülerleistungen in den vier Fachrichtungen (areas) des neuen Primarschulcurriculums Mathematik, Kommunikation, persönliche und soziale Entwicklung sowie Naturwissenschaften und Umwelt im vierten und sechsten Schuljahr und in Sprache und Mathematik im vierten und fünften Jahr der Sekundarschule erhoben. Diesmal waren ca. 17.000 Schülerinnen und Schüler in etwa 575 Schulen (wieder mit je einem Lehrer pro Klasse und in städtischen und ländlichen Gebieten mit leichtem Zugang) beteiligt. Wieder fanden Befragungen der Direktoren, Lehrkräfte und Eltern, diesmal ergänzt durch Befragungen von Schülern und einer Inventur von Ausstattung und Einrichtungen der Klassenzimmer, statt.

Signifikante Unterschiede der Geschlechter bestehen danach lediglich in der Mathematik in der Sekundarschule. Beträchtlich sind die Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen, und zwar in gleichem Maße auf der Primar- und auf der Sekundarstufe, was auf grundlegende Unterschiede im Bildungssystem schon von Anfang an hinweist, wobei nicht einmal die wenig gegliederten/ Einlehrerschulen in den weiter abgelegenen Gebieten eingeschlossen sind, mit wahrscheinlich noch geringeren Leistungen. Die bedeutendsten Unterschiede bestehen jedoch in den regionalen Varianten. Hier liegen die Küstenprovinzen des Südens (Arequipa) zusammen mit Lima und Callao an der Spitze und die armen Provinzen/Departments des Hochlandes (Apurimac) und des Amazonasgebietes (Ucayali) am Ende. Auch hier sind die

Unterschiede zwischen der Primarschule und der Sekundarschule im wesentlichen gleich, aber für die Mathematik (in der Primarschule) sogar noch größer.

Schließlich wurde im November 2001, wieder im Bereich Sprache und Mathematik, in 632 Primarschulen (viertes und sechstes Schuljahr) mit ca. 13.000 und in ca. 600 Sekundarschulen (viertes Schuljahr) mit ca. 15.000 Schülerinnen und Schülern die bisher letzte Erhebung der schulischen Leistungen durchgeführt, die diesmal einen repräsentativen Querschnitt - zumindest für die Primarschule - durch die verschiedenen Schulen des Landes (Viellehrer- und Einlehrerschulen) einbezog. Die bisher bekannt gegebenen Ergebnisse - die Erhebung ist noch nicht vollständig ausgewertet - waren für einige Bereiche besonders katastrophal und haben die Diskussion um fehlende Qualität der Bildung bzw. herrschende Ungleichgewichte im Lande erneut kräftig angetrieben.

Die Untersuchung ergab, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Probleme bei der Interpretation einfacher Texte und von Plakatinhalten sowie bei der Lösung mathematischer Probleme haben. Im sechsten Schuljahr der Primarschule konnten nur 11% der Schülerinnen und Schüler die vorgelegten Texte korrekt interpretieren: dabei in den staatlichen Schulen lediglich 5,8% und in den privaten immerhin 35,8%. In Bezug auf grammatikalische Fragen antworteten nur 3,9% korrekt. In der Mathematik erbrachten in der 6. Primarschulklasse 19,7% richtige Ergebnisse bei Zahlenoperationen, lediglich 6,2% bei Problemlösungen.

Die Ergebnisse bestätigten die schon lange bekannten Unterschiede zwischen den staatlichen und privaten Schulen und ebenso zwischen den Provinzen. Besonders schockierend aber waren die Ergebnisse im Hinblick auf die zweisprachigen Schulen auf dem Lande. Während 21,6% der Schülerinnen und Schüler von Lima korrekt auf Tests in der (integrierten sprachlichen) Kommunikation antwortet, taten das nur 0,4 % in den interkulturellen zweisprachigen Schulen. Die schockierendste Feststellung der ersten Auswertung des Ministeriums war aber die Feststellung, dass kein einziger Schüler in diesen zweisprachigen Schulen ein angemessenes Verständnis von Texten im Spanischen zeigte (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2002).

Es ist - nach den langen Jahren der Geheimnistuerei und der Geheimhaltung von Informationen - sehr erfreulich, dass nunmehr alle Ergebnisse der Untersuchungen der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Die zuständige Einheit des Ministeriums hat ein umfangreiches Publikationsprogramm aufgelegt. Die Ergebnisse der Untersuchungen von 1998 wurden in einem Boletín, von dem in den Jahren 1999 bis 2001 insgesamt 21 Nummern erschienen sind, veröffentlicht bzw. im Lande verteilt und im Internet auf den Web-Seiten des Ministeriums zur Verfügung gestellt. Weitere Ergebnisse, u.a. der Erhebung von 1996, erschienen in der Schriftenreihe „Documentos de Trabajo“ (Arbeitsdokumente) des MCEP. Gleichzeitig versucht man, die Ergebnisse über Workshops mit Lehrkräften zu verbreiten, da sie über die Verbreitungsmechanismen der Mittlerorgane des Ministeriums in den Provinzen kaum in die Schulen kommen. Auch alle Lehrerbildungsanstalten und Universitäten des Landes haben Kopien der Boletins erhalten (Escobar/Saravia 2002, S.5).

Die zuständige Einheit betont, dass das Erhebungsinstrumentarium noch weiter vervollkommen werden muss, ebenso wie die Verbreitungsmechanismen der Ergebnisse. Auch die Verbindungen zu Institutionen innerhalb und außerhalb der Bildungsverwaltung müssten noch intensiviert werden. Dabei sollte ein verstärkter Bedarf nach Untersuchungen über die bisherigen Klassen der Primar- und Sekundarschule hinaus - etwa in den Lehrerbildungsanstalten - sowie insgesamt eine Kultur der Evaluierung entstehen (Rodriguez 2001, S.5), die keine besondere Tradition in einer insgesamt autoritär geführten bzw. autoritär sich gebenden Gesellschaft hat.

Nach der bewussten Isolierung von internationalen Bewegungen in der Fujimori-Zeit steht man in Peru nunmehr grundsätzlich positiv einer Beteiligung an internationalen Untersuchungen gegenüber. Die Zivilgesellschaft hatte schon unter Fujimori die Veröffentlichung der UNESCO-Ergebnisse von 1998 gefordert und begonnen, Peru mit den Ergebnissen auf internationaler Ebene zu vergleichen mit dem Eingeständnis des großen Abstandes zum Rest der Welt. Um von den Erfahrungen anderer Länder im eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu lernen, beteiligte sich Peru im Oktober 2001 zusammen mit Chile und Argentinien an PISA Plus mit 4 500 Schülerinnen und Schülern an 192 Schulen in nahezu allen Departments des Landes.

Ein ausdrückliches wichtiges Ziel der Teilnahme Perus an PISA ist es, die Analyse der Ergebnisse der nationalen Evaluierung von 2001 zu ergänzen und weitere Faktoren für die Beeinflussung der schulischen Leistungen und das Funktionieren der Schulen zu identifizieren. Dabei besteht allerdings eine gewisse Befürchtung, dass die großen Unterschiede ethnischer und regionaler Natur im peruanischen Bildungssystem, die so stark anderswo nicht ausgeprägt sind, die Ergebnisse verfälschen, will sagen, Peru im internationalen Vergleich besonders schlecht aussehen lassen (Montaná Lores 2002, S. 14).

Zusammenfassung

In der Bildungspolitik in Lateinamerika lässt sich in den letzten Jahren allgemein ein Paradigmenwechsel von der Bedarfsdeckung (cobertura) hin zur Gewährleistung bzw. Sicherung der Qualität feststellen. Dieser neuere Schwerpunkt hat vor allem Folgen im curricularen Bereich und definiert die Qualität nicht mehr wie früher in Kategorien wichtiger Bildungsindikatoren, sondern im Zusammenhang mit erwarteten konkreten Ergebnissen der schulischen Unterweisung.

Vor diesem Hintergrund geht man im Großteil der lateinamerikanischen Länder davon aus, dass das jeweilige (neue) Messsystem der Schulleistungen gleichzeitig ein System der Evaluierung darstellt. Nach Valverde (Valverde 2001, S.2) ist aber die Messung das eine und die Evaluierung etwas anderes. Evaluierung ist ein Prozess, der neben der Beschreibung einen Wert oder Wirkungen von Programmen, Projekten oder Politiken bestimmt und das Resultat der Messungen mit Normen und Kriterien vergleicht.

Dabei sind auch Standards wichtig. Standards sind in diesem Zusammenhang ein politisches und pädagogisches Instrument, das Ziele für ein Bildungssystem abklärt und defi-

niert und Verantwortlichkeiten für ihr Erreichen zuweist (Valverde 2001, S.4). Im Übrigen sieht Valverde drei Bestandteile der Qualität der Bildung

- eine klare Vision dessen, was man erreichen will,
- ein System, um den Fortschritt in Richtung auf diese Vision zu messen,
- eine klare Verpflichtung zum Handeln in Entsprechung der Ergebnisse der Messung.

Dabei kann Qualität nur in einem beständigen Prozess, der sich in einem permanenten sozialen Dialog mit allen Beteiligten vollzieht, gewährleistet werden.

Ganz in diesem Sinne sieht Pestana gegenwärtig zwei große Herausforderungen an den Bildungsbereich:

1. Die Rolle der Erziehung und der Schule in einer Welt beständigen Wandels, wo die Produktion und die Nutzung von Informationen und Kenntnissen entscheidend für die sozioökonomische und kulturelle Entwicklung der Nationen sind, zu verstehen und anzupassen.

2. Die öffentliche Bildungspolitik durch konkrete Vorschläge in die hauptsächliche Strategie der sozioökonomischen und sozialen Entwicklung und der Förderung der Bürgerrechte umzuformen. (Pestana 2001, S.1).

Mit all diesen Veränderungen und Herausforderungen kommen die Bildungssysteme Lateinamerikas - wie in gewisser Weise auch die Bildungssysteme anderswo bis hin zu unserem Lande - nur bedingt zurecht. Zwar wird immer wieder die Notwendigkeit betont, angesichts der fortschreitenden Globalisierung in der Welt durch verstärkte Gewichtung von Bildung und Wissenschaft den Anschluss an die Spitze der Welt nicht weiter zu verlieren bzw. verstärkte Anstrengungen dazu zu unternehmen, den Abstand zu dieser Spitze, insbesondere den Industrieländern und den fortgeschrittenen Ländern Asiens, zu verkürzen. Weiter wird auch immer wieder hervorgehoben - ganz im Sinne der Strategie der Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen für Lateinamerika (CEPAL) -, wie wichtig es für den Entwicklungsprozess Lateinamerikas sei, die Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft zu erreichen bzw. die bestehenden, teilweise gewaltigen Unterschiede in den Bildungs- (und Gesundheits-)Systemen abzubauen. Es ist aber kaum zu sehen, dass das auch tatsächlich zu Änderungen führt.

So stellt Pestana fest, dass es nicht genügt, die akademischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen, denn die Ergebnisse seien vieldimensional. Es sei deshalb auch notwendig, die mit der Leistung verbundenen Faktoren zu erkennen und zu analysieren (Pestana 2001, S.5) und natürlich auch die notwendigen Konsequenzen für die Bildungspolitik zu ziehen. Das erfolgt offensichtlich viel zu wenig.

Offenkundig gibt es keine allgemeinen Regeln für die Durchführung von Leistungstests bzw. erprobte Modelle, die als solche übernommen werden könnten. Vielmehr sollte die Rolle, die die Evaluierung von Lehr- und Lernergebnissen im jeweiligen Bildungsprozess spielt, unter Berücksichtigung der speziellen Bedingungen jedes Landes und des jeweiligen historischen Momentes reflektiert und mit den jeweiligen Zielen belegt werden. Das erfordert erhebliche Anstrengungen, die in aller Regel nicht alleine von der Bildungsadministration

geleistet werden können, sondern die Zusammenarbeit bzw. Zuarbeit und Vertiefung von Wissenschaft/Hochschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen bzw. der gesamten Fachwelt erfordern. Da hier vielfach die Fachwelt oder die Öffentlichkeit noch viel zu wenig eingeschaltet sind, bleiben die Wirkungen der Durchführung von Schulleistungstests auf die curriculare Politik vielfach doch sehr beschränkt. Wenn auch die Leistungsmessung heute fast tägliche Routine im Grossteil der Bildungssysteme Lateinamerikas ist, wird sie in der Öffentlichkeit und folglich auch in der Bildungsverwaltung noch viel zu wenig zur Kenntnis genommen.

Schließlich sind neben den politischen bzw. curricularen auch noch viele methodische Fragen offen. Leistungsmessungen können verschiedene Rollen im Bildungssystem spielen und in verschiedener Weise organisiert und durchgeführt werden. Hier gibt es recht unterschiedliche Ansätze, die - auch wenn es keine allgemeine Regeln und Modelle gibt - noch zu wenig voneinander Kenntnis nehmen bzw. die unterschiedlichen Erfahrungen analysieren. Allerdings gibt es in dieser Hinsicht Ansätze zu einem vertieften Erfahrungsaustausch, vor allem über die UNESCO und über das Netzwerk PREAL (= Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), in dem sich verschiedene (private) Bildungs- und Forschungsinstitute zusammengeschlossen haben. Es ist zu hoffen, dass weitere Impulse auf diesen Kanälen gegeben werden, die zusammen mit den nationalen Anstrengungen dazu beitragen, die Bildungssysteme in Lateinamerika qualitativ so voranzubringen, dass sie den Anschluss an die Weltelite nicht weiter verlieren, sondern sich ihr Abstand dazu verringert bzw. er in nicht allzu ferner Zukunft eingeholt wird. Die dazu bereits jetzt gegebenen Impulse der internationalen Messungen von Schulleistungen lassen sich nicht übersehen.

Literatur

Baumert, J. u.a. (Hg.) Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Escobar B., Nery/Saravia C./Luis .: La unidad de medición de la calidad (UMC) qué es, qué hace, cómo utilizar sus aportes? Entrevista a José Rodríguez. Jefe de la Unidad de Medición de la Calidad. In: Formación y Capacitación Docente, Boletín N° 8, Agosto 2002, S. 4-6.

Gajardo, M.: Sistemas probados: evaluación de los aprendizajes en Chile y en Brasil, in: PREAL. Formas & Reformas de la Educación. Serie Mejores Prácticas. Junio 2002, Año 4, No.11.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. UNESCO Santiago, Chile 1998.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe. UNESCO Santiago, Chile 2000.

McLauchlan de Arregui, P.: Y cómo estamos en escritura. Resultados de la prueba de expresión escrita Crecer 1996. Lima 2001. (Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Documento de Trabajo 6).

Meckes, L. : SIMCE. Pruebas y Reforma Curricular. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

Montané Lores, A.: El Perú en la evaluación PISA. In: Formación y

Capacitación Docente, Boletín N° 8, Agosto 2002, S. 14-15.

Pestana, M. I.: Los Desafíos de Evaluación de la Educación Básica. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

Ravela, P.: Retos que confrontan los sistemas nacionales de evaluación de logros de aprendizaje. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001. Resultados de las Pruebas de Matemática y Lenguaje. Que aprendimos a partir de la Evaluación CRECER 1999? In: Boletín Crecer 5/6, Lima, noviembre del 2000.

Rodríguez, J.: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 1995-2001. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

Rodríguez, J./Vargas, S. (ed.): Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998. Lima 2002. (Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Documento de Trabajo 13).

Sorto, M. A.: Retos en la evaluación de logros de aprendizaje en Honduras. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación: Resultados de la Evaluación del Rendimiento de los Estudiantes 2001. Informe Preliminar. Lima 2002.

Valverde, G. A.: Compromisos de la Política Curricular ante el Desafío de la Calidad. In: Seminario Internacional Estandares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Lima, 22-25 de octubre del 2001.

Willms, J. D./Somers, M. A.: Resultados Escolares en América Latina. Informe para UNESCO. (New Brunswick/Canada) (2001).

The World Bank. Human Development Network: Education Sector Strategy. Washington 1999.

The World Bank. Latin America and the Caribbean. Social and Human Development: Educational Change in Latin America and the Caribbean. Washington 2001.

Wolfgang Küper, geb. 1937, von Februar 1999 bis Oktober 2002 Programmleiter Bildung und Gesundheit der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH in Peru und zuständig für ein Kooperationsprogramm der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit dem peruanischen Erziehungsministerium im Bereich der Lehrerbildung. Zuvor Abteilungsleiter der GTZ für Bildung und Wissenschaft und von 1990 bis 1993 in einem GTZ-Projekt der Zweisprachigen Interkulturellen Bildung in Ecuador tätig. Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verschiedene Publikationen zu Fragen von Bildung und Wissenschaft in Afrika und Lateinamerika.