

Dedering, Kathrin; Kneuper, Daniel; Kuhlmann, Christian
Bildungspolitische Aktivitäten im Zuge von PISA - das Beispiel Bremen. Zur politischen Legitimationskraft einer Leistungsvergleichsstudie

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 408-421



Quellenangabe/ Reference:

Dedering, Kathrin; Kneuper, Daniel; Kuhlmann, Christian: Bildungspolitische Aktivitäten im Zuge von PISA - das Beispiel Bremen. Zur politischen Legitimationskraft einer Leistungsvergleichsstudie - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 408-421 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273072 - DOI: 10.25656/01:27307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273072>

<https://doi.org/10.25656/01:27307>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kathrin Dederling, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann,
Isa Nessel, Klaus-Jürgen Tillmann

Bildungspolitische Aktivitäten im Zuge von PISA – das Beispiel Bremen

Zur politischen Legitimationskraft einer
Leistungsvergleichsstudie

In Deutschland ist seit einigen Jahren ein verstärkter Trend zur Standardisierung von Schülerleistungen zu erkennen. Auf der *länderübergreifenden Ebene* ist im Bereich der Entwicklung nationaler Bildungsstandards und deren empirischer Überprüfung in der letzten Zeit ein Konsens über die einzelnen Bundesländer hinweg erzielt worden: Die Kultusminister der Länder haben in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum eine relativ große Anzahl an Vereinbarungen getroffen und in Form von Beschlüssen verbindlich festgesetzt (vgl. Tillmann 2006). Umfang und Stringenz dieser Beschlüsse können dabei als für ein föderal organisiertes Politiksystem einzigartig gelten.

Auf der *länderspezifischen Ebene* ist die Standardisierungstendenz nicht nur in Bundesländern mit konservativen Regierungen, sondern auch in traditionell sozialdemokratisch geführten Ländern sichtbar. Die Einführung von Formen der objektivierten Leistungsüberprüfung – etwa zentrale Abschlussprüfungen – ist inzwischen in fast allen Bundesländern erfolgt (vgl. van Ackeren/Bellenberg 2004, S. 136 ff.).

Einen deutlichen Schub hat diese Entwicklung durch die Leistungsvergleichsstudie PISA erhalten. Im bildungspolitischen Diskurs wurde die PISA-Studie dabei vielfach dazu herangezogen, die Einführung von länderspezifischen und länderübergreifenden Maßnahmen zur Leistungsevaluation zu begründen. Weil die deutschen SchülerInnen bei PISA vergleichsweise schlecht abgeschnitten hätten, sei die Einführung solcher Maßnahmen dringend erforderlich.

1. Problemstellung

Vor dem Hintergrund dieses Sachverhaltes wird im vorliegenden Aufsatz der Frage nachgegangen, ob die PISA-Ergebnisse tatsächlich verursachend für die Einführung von Vergleichsarbeiten, Leistungstests und zentralen Prüfungen gewesen sind. Dazu wird die These vertreten, dass die Ergebnisse der PISA-Studie zwar als *Begründung* für die Einführung solcher Maßnahmen bemüht wurden, dass de facto aber die politischen (Vor)Entscheidungen vorher getroffen waren, so dass PISA lediglich als nachträgliches Argument dazu diente, die Realisierung dieser Vorhaben zu beschleunigen, zu bestärken oder auszuweiten. Es wird also behauptet, dass PISA auch dazu genutzt wurde, schon länger geplante standardisierte Leistungsüberprüfungen (Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen) durchzusetzen und zu legitimieren.

Der empirische Nachweis der in der These aufgestellten Behauptung fußt auf Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien (MiSteL)“, das nachfolgend knapp skizziert wird (Punkt 2). Im Anschluss daran werden einige Befunde dieser Studie expliziert. Dazu wird mit der *Diskussion um standardisierte Leistungsüberprüfungen* in Bremen ein Fall exemplarisch dargestellt (Punkt 3). Die landesspezifischen Befunde werden sodann in einen größeren Zusammenhang gestellt, indem auf die Ergebnisse aus zwei weiteren Fallstudien (Brandenburg, Thüringen) verwiesen wird (Punkt 4).

2. Das Forschungsprojekt MiSteL

Das Projekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ – kurz: MiSteL – wurde in den Jahren 2003 bis 2006 als DFG-gefördertes Drittmittelprojekt von den AutorInnen dieses Aufsatzes an der Universität Bielefeld durchgeführt. In diesem Abschnitt werden die ihm zugrunde liegende Fragestellung sowie sein methodisches Design skizziert.

2.1 Fragestellung

Das Projekt behandelt die Frage, in welcher Weise die Schulministerien der Bundesländer die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien (hier: PISA 2000) rezipieren und in welcher Weise sie darauf handelnd reagieren. Es greift damit in systematischer Absicht ein aktuelles bildungspolitisches Thema auf. Die Fragestellung impliziert zwei verschiedene – aber sich ergänzende – theoretische Bezüge, einen steuerungstheoretischen und einen bildungspolitischen:

- Leistungsvergleichsstudien beanspruchen, „Steuerungswissen“ für die zentrale Ebene des Systems (das Ministerium) zu liefern, damit diese im Sinne eines Qualitätsmanagements für pädagogische Verbesserungen im Schulsystem sorgen kann. Ungeklärt war bisher aber, ob und wie dieser Anspruch eingelöst wird: Wie ein Ministerium die Ergebnisse der PISA-Studie rezipiert, welche Handlungsnotwendigkeiten es sieht, welche Instrumente der Steuerung genutzt werden, sollte untersucht werden (vgl. Tillmann et al. 2005, S. 7).
- Die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien spielen nicht nur innerhalb des Schulsystems eine Rolle. Vielmehr hat sich gerade bei den PISA-Ergebnissen gezeigt, dass durch sie eine umfassende öffentliche Debatte ausgelöst wurde, in der die Schulministerien der Länder unter erheblichen politischen Legitimationsdruck geraten sind. Wie Ministerien dabei öffentlich agieren, welche erklärenden Argumente sie ins Feld führen, welche Maßnahmen schließlich angekündigt werden – und welche Rolle dabei die Sicherung der politischen Akzeptanz spielt – sollte rekonstruiert werden (vgl. ebd.).

Im Zentrum des Projekts steht somit die Frage, wie die Ergebnisse einer Leistungsvergleichsstudie durch die Schulministerien – die zugleich Verursacher, Nutzer und Betroffene der Studie sind – aufgenommen und verarbeitet werden. Gegenstand unserer Forschung sind bildungspolitische und administrative Prozesse, die sich auf das öffentliche Schulsystem beziehen: Es geht um die Ergebnisse der PISA-Studie, um die darauf bezogenen Reaktionsformen im politischen und administrativen Feld, um die im Schulsystem eingeleite-

ten Veränderungsprozesse und die damit verbundenen öffentlichen Diskussionen¹.

2.2 Methodisches Design

Zur Beantwortung der zuvor genannten Fragestellung haben wir in vier Bundesländern qualitative Fallstudien durchgeführt. Diese Fallstudien zielen darauf, konkrete administrative und bildungspolitische Handlungsabläufe so zu analysieren, dass die für den Fall typischen Strukturen und Prozesse erkennbar werden (vgl. Lamnek 2005, S. 312 f.). Es geht also darum, das Allgemeine im Besonderen aufzufinden. Dementsprechend müssen Fallstudien über die reine Deskription der Abläufe hinausgehen, um auf diese Weise auch einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten.

In unserem Forschungsprojekt haben wir mehrere Fälle nach systematischen Kriterien ausgewählt, so dass angegeben werden kann, für welche ähnlich gelagerten Fälle die ausgewählten stehen können (vgl. Oswald 2003, S. 73). Die Analysen dieser systematisch ausgewählten Fälle wurden dann kontrastierend betrachtet (vgl. Hildenbrand 1995, S. 260). Den zu analysierenden „Fall“ stellte dabei jeweils das Schulministerium eines Bundeslandes und seine Rezeptions- und Handlungsweise im bildungspolitischen Kontext dar.

2.2.1 Fallauswahl

Bei der Auswahl der Fälle sind wir von zwei theoretischen Vorannahmen ausgegangen: Zum einen haben wir unterstellt, dass die schulischen Verhältnisse in den alten und neuen Bundesländern auch mehr als zehn Jahre nach der politischen Wende noch deutlich unterschiedlich sind. Zum anderen haben wir angenommen, dass die Ministerien in den Bundesländern mit besonders schlechten Schülerleistungen bei der Ergänzungsstudie (PISA-E) unter einem sehr großen Legitimations- und Handlungsdruck stehen, während ein solcher Druck in den Bundesländern mit den eher günstigen Ergebnissen deutlich geringer sein dürfte. Dies – so unsere Annahme – dürfte sich erheblich auf die Handlungsmuster der jeweiligen Bildungsadministration auswirken.

Unsere Vorannahmen führten zu einer Vier-Felder-Tafel, in deren Kontext aus jedem Feld je ein Fall analysiert und mit den Fällen aus den anderen Feldern kontrastierend verglichen wurde.

Tabelle 1: Auswahl der Fälle

	Eher gute Ergebnisse bei PISA-E	Eher schlechte Ergebnisse bei PISA-E
Westliche Bundesländer	Rheinland-Pfalz	Bremen
Östliche Bundesländer	Thüringen	Brandenburg

1 Eine umfassende Monographie zum Projekt ist in Vorbereitung.

2.2.2 Methodisches Vorgehen

Unsere Forschung bezieht sich auf den Zeitraum vom 01.08.2001 bis zum 31.12.2002, der sich in drei unterschiedliche Phasen unterteilen lässt: Während die *erste Phase* die Zeit von Anfang August 2001 bis Ende November 2001 umfasst – also die vier Monate unmittelbar vor der Veröffentlichung der internationalen Länderstudie – reicht die *zweite Phase* von Anfang Dezember 2001 bis Ende Juni 2002 – also von der Veröffentlichung der internationalen bis zur Veröffentlichung der nationalen Länderstudie (= sieben Monate). Die *dritte Phase* schließlich beginnt im Juli 2002 und endet im Dezember 2002; sie umfasst die sechs Monate nach der Veröffentlichung der nationalen Länderstudie. Interne Steuerungsaktivitäten und externe bildungspolitische Aktivitäten wurden anhand dreier unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren rekonstruiert: mittels einer Presse- und einer Dokumentenanalyse sowie Experteninterviews.

Presseanalyse: Um die Positionen und Argumente der Akteure in der bildungspolitischen Öffentlichkeit nachzuzeichnen, wurde eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse von Zeitungsartikeln vorgenommen. Den Korpus dieser Analyse bildeten 2.796 Presseartikel, die von kurzen Notizen bis zu langen Hintergrundberichten reichten. Sie wurden unter vorab festgelegten Stichworten in den beiden auflagenstärksten Tageszeitungen des jeweiligen Bundeslandes ermittelt – im Falle Bremens handelte es sich um den *Weserkurier* und die Bremer Ausgabe der *Tageszeitung (taz)*. Zum anderen wurden sie in drei Leitmedien der bundesdeutschen Wochenpresse (*Die Zeit, Der Spiegel, Focus*) und einer Tageszeitung von hoher bildungspolitischer Relevanz (*Süddeutsche Zeitung*) identifiziert².

Dokumentenanalyse: Damit die Aktivitäten, die von den Ministerien als Steuerungshandeln bzw. als politisches Handeln ausgehen, rekonstruiert werden konnten, wurde eine quantitative wie qualitative Inhaltsanalyse ministerieller und parlamentarischer Materialien durchgeführt. Dazu standen etwa 1.500 öffentliche und interne Dokumente – z. B. Pressemitteilungen und Ministerreden – zur Verfügung.

Experteninterviews: Um weitergehende Informationen zu den bildungspolitischen Ereignissen in den Ländern und zu den internen und öffentlichen Aktivitäten der Ministerien in Bezug auf PISA zu erhalten, wurden insgesamt 16 qualitative Leitfadeninterviews mit Personen geführt, die hinsichtlich der Projektthematik als Sachverständige gelten können. In den Jahren 2003 bis 2006 wurden vier Interviews pro Bundesland durchgeführt: zwei Interviews mit den für PISA zuständigen Ministerialbeamten, ein Interview mit dem/der Landesvorsitzenden der GEW und ein Interview mit einer/einem erziehungswissenschaftlichen ExpertIn. Die Gespräche dauerten jeweils 90 bis 150 Minuten.

Themenorientierter Zugriff: Da die bildungspolitische Diskussion nach PISA äußerst umfassend und zugleich thematisch stark differenziert ablief, erschien es uns inhaltlich nicht sinnvoll und forschungsmethodisch kaum einlösbar, sie als Gesamtdebatte analysieren zu wollen. Aus diesem Grunde haben wir vier be-

2 Zur Auswahl und Auswertung dieser großen Textmengen vgl. Kneuper/Nessel, 2006.

sonders stark diskutierte Diskussionsstränge ausgewählt. Es handelte sich hier um die Themenbereiche

- Elementar- und Primarbereich,
- Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen,
- Ganztagschule und
- Schulstrukturen in der Sekundarstufe I.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der Themenbereich *Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen*. Dabei nehmen wir eine Fokussierung auf die Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen vor, weil dies landesspezifische Vorhaben sind. Demgegenüber werden die nationalen Bildungsstandards als länderübergreifendes Projekt hier eher am Rande behandelt.

3. Das Fallbeispiel: Standardisierte Leistungsüberprüfungen im Lande Bremen

Exemplarisch wird im Folgenden die Diskussion um standardisierte Leistungsüberprüfungen für eines der vier untersuchten Länder – für Bremen – nachgezeichnet. Die Darstellung orientiert sich an der vorne erwähnten Phaseneinteilung des Untersuchungszeitraumes. Um die Analyseergebnisse adäquat einordnen zu können, müssen jedoch zunächst einige Grundinformationen zu der politischen Konstellation im Land sowie zu zentralen Aktivitäten der bremischen Bildungspolitik gegeben werden.

3.1 Landesspezifische Grundinformationen

Das Bundesland Bremen wird seit seiner Gründung ununterbrochen von einer sozialdemokratisch geführten Landesregierung („Senat“) regiert. Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung (2001/02) regierte die seit 1995 bestehende „Große Koalition“ unter der Leitung des 1. Bürgermeisters Henning Scherf. Bündnis 90/Die Grünen stellte damals die einzige Oppositionspartei in der Bürgerschaft (= Landesparlament). Seit 1999 amtierte Willi Lemke als Bildungssenator. Die Bürgerschaftswahlen im Mai 2003 haben diese politische Konstellation – und die agierenden Politiker – bestätigt.

Die 1997 veröffentlichten Ergebnisse der TIMS-Studie führten in der Bremer Bildungsbehörde zu ersten Überlegungen, ein Qualitätsmanagement mit zentralen Leistungstests zu verbinden. Daraufhin wurde im Oktober 1998 aus eigenen Kräften flächendeckend der Test „Untersuchung der Schülerinnen- und Schülerleistungen in der Sekundarstufe I“ (USUS I) im Land durchgeführt, der Auskunft über die vorliegenden Leistungsstärken geben sollte (vgl. Punkt 3.2). Seit Beginn seiner Amtszeit befürwortete Bildungssenator Lemke verstärkte Leistungsüberprüfungen, klarere Disziplinanforderungen und die Wiedereinführung von Kopfnoten. Mit diesen Positionen befand er sich in gewisser Reibung zu einigen Vertretern der SPD-Bürgerschaftsfraktion, zugleich setzte er damit für die sozialdemokratische Bildungspolitik aber deutlich neue Akzente (vgl. Bremer Experteninterview vom 19.12.2003).

Bei der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen PISA-Länderstudie (PISA-I) am 04.12.2001 spielte Senator Lemke als stellvertretender KMK-Präsident und Sprecher der sozialdemokratisch regierten Länder eine wichtige

Rolle. Auch bei der Formulierung des KMK-Handlungskatalogs unmittelbar nach der Ergebnisbekanntgabe war er beteiligt.

Im Mai 2002 wurde von Lemke offiziell der „Runde Tisch Bildung“ ins Leben gerufen, der Vorschläge für die Zukunft des Bremer Bildungswesens formulieren soll. In diesem Gremium arbeiteten etwa 40 Personen aus allen Feldern des Bildungssystems und aus dem parlamentarischen Raum mit. Es kamen zudem externe Experten aus der Wissenschaft hinzu (vgl. ebd.).

Als die Ergebnisse der nationalen PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E) am 25.06.2002 veröffentlicht wurden, zeigte sich für Bremen ein Ergebnis, das als katastrophal bezeichnet werden darf: Bei fast allen Leistungskriterien belegte Bremen den letzten Platz unter den Bundesländern (vgl. Baumert et al. 2002). Die regierenden Politiker reagierten darauf unmittelbar: Bürgermeister Henning Scherf gab einen Tag später zusammen mit Bildungssenator Lemke und dem Wirtschaftssenator (und Vorsitzenden der CDU) Perschau eine Pressekonferenz, in der er sich zur politischen „Schuld“ an diesen Ergebnissen bekannte und sie als Resultat einer vierzigjährigen, offensichtlich mangelhaften Bildungspolitik bezeichnete. Sodann versprach er gemeinsame Anstrengungen, um die notwendigen Konsequenzen aus diesen Ergebnissen zu ziehen. Am gleichen Tag teilte Bildungssenator Lemke der Presse in einem 9-Punkte-Programm mit, welche Maßnahmen kurz-, mittel- und langfristig ergriffen werden sollten (vgl. Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 26.06.2002).

Die weitere Entwicklung wurde durch die Bürgerschaftswahlen bestimmt, die im Mai 2003 stattfanden. Dabei gab es im Wahlkampf zwischen CDU und SPD so gut wie keine bildungspolitischen Kontroversen (vgl. ebd.).

3.2 Die Ausgangslage im Jahr 2001

In Bremen liegen zu Beginn unseres Untersuchungszeitraums im Sommer 2001 nahezu keinerlei Erfahrungen mit standardisierten Leistungsüberprüfungen vor. Der Erwerb von Schulabschlüssen ist zu dieser Zeit nicht an das erfolgreiche Bestehen von Abschlussprüfungen mit zentralen Elementen gekoppelt. Darüber hinaus werden auch in den unteren Jahrgängen keine standardisierten Leistungsüberprüfungen – etwa Vergleichsarbeiten – vorgenommen. Allerdings verfügte man im Land durch den USUS-Test schon über erste Erfahrungen mit landesweiten Leistungsvergleichen. Dieser Test, der 1998 Auskunft über die Leistungsstärken von SchülerInnen der Jahrgangsstufen 6 (Orientierungsstufe) und 10 (Haupt- und Realschule, Gymnasium) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geben sollte (vgl. Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 03.02.1999), stieß im Vorfeld in der Öffentlichkeit auf große Kritik. Er wurde von vielen Akteuren (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, GEW) grundsätzlich abgelehnt und deshalb an einigen Schulen sogar boykottiert. Darüber hinaus wurde der Test auch subversiv bekämpft, indem die Aufgaben vorab von Vertretern der bremischen Schülerversammlung im Internet veröffentlicht wurden (vgl. Bremer Experteninterview vom 19.12.2003). Trotz dieser Durchführungsmängel leitete die Bildungsbehörde aus den eher mäßigen Untersuchungsergebnissen Ansätze zur Steigerung der Unterrichtsqualität ab. Der Test wurde in den nachfolgenden Jahren zwar nicht wiederholt, jedoch als Vorbereitung anstehender internationaler Leistungsuntersuchungen – wie etwa PISA – betrachtet (vgl. Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 03.02.1999).

Insgesamt lässt sich hieraus schließen, dass schon 1998 in der Bildungsbehörde die Absicht bestand, Schülerleistungen über landesweite Tests zu evaluieren – dass sich damals dagegen jedoch massiver politischer Widerstand artikuliert.

3.3 Die Diskussion um standardisierte Leistungsüberprüfungen im Zuge von PISA

Im Folgenden soll nun die Entwicklung analysiert werden, die sich in Bremen im Kontext von PISA seit Dezember 2001 vollzogen hat. Diese Analyse basiert auf 53 Artikeln aus der Landespresse und 34 Dokumenten aus der Bildungsbehörde und dem Landesparlament. Hinzu kommen die weiter vorn angesprochenen Experteninterviews. Tabelle 2 gibt Auskunft über die Verteilung der verschiedenen Quellen auf die drei Phasen unseres Untersuchungszeitraumes.

Tabelle 2: Dokumente zum Thema „Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen“ in Bremen

Materialien	Vor PISA-I	Nach PISA-I	Nach PISA-E	Gesamt
Presseartikel	0	15	38	53
Texte aus dem Ministerium	0	0	5	5
Parlamentarische Texte	3	5	7	15
Sonstige Dokumente	0	4	10	14
GESAMT	3	24	60	87

Unter *Texte aus dem Ministerium* fassen wir z. B. Reden des Ministers, aber auch Pressemitteilungen und interne Arbeitspapiere des Ministeriums, zu den *parlamentarischen Texten* zählen wir z. B. Gesetzesentwürfe, kleine und große Anfragen, Protokolle von Plenarsitzungen. Als *sonstige Dokumente* gelten alle weiteren Materialien, etwa Texte von Parteien und Gewerkschaften, Protokolle des „Runden Tisches“, Informationsbroschüren etc.

3.3.1 Vor der Veröffentlichung der internationalen PISA-Studie (Phase I)

Im Kontext der bereits erwähnten Bestrebungen, an den Schulen des Landes ein Qualitätsmanagement zu entwickeln, wird in Bremen schon im Herbst 2001 – also in den Monaten vor der Bekanntgabe der internationalen PISA-Ergebnisse – über Formen der standardisierten Leistungsüberprüfung verhandelt. Gegenstand einer Debatte in dem Bremer Parlament („Bürgerschaft“) sind dabei *zentrale Abschlussprüfungen* an allen Schulformen. Die CDU befürwortet die Einführung zentraler Prüfungen nicht nur zum Erwerb des mittleren Abschlusses, sondern auch zum Erwerb des Abiturs (vgl. Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 25.09.2001, S. 3158). Die SPD spricht sich explizit gegen eine Einführung des Zentralabiturs aus, wohingegen Bündnis 90/Die Grünen dies an die Etablierung externer Leistungsüberprüfungen in den unteren Jahrgängen knüpft. Die zentrale Leistungskontrolle am Ende der Schullaufbahn – so die Grünen – dürfe nicht die erste Prüfung dieser Art für die SchülerInnen sein (vgl. ebd., S. 3212).

Was zentrale Abschlussprüfungen angeht, haben die in der Bürgerschaft vertretenen Parteien zu diesem Zeitpunkt somit noch keine Übereinstimmung erzielt. Allerdings befinden sie sich bereits in einer intensiven Debatte, bei der die Positionen von CDU und Grünen nicht grundsätzlich unvereinbar erscheinen. Eine ablehnende Position wird zu diesem Zeitpunkt nur von der SPD vertreten. Die-

ser Diskussionsprozess um die Einführung eines Zentralabiturs (als Bestandteil einer umfassenden Reform der gymnasialen Oberstufe) wurde in Bremen schon im Sommer 2000 begonnen (vgl. ebd., S. 3208 f.). Damit wird erneut deutlich, dass Formen der standardisierten Leistungsüberprüfung schon deutlich vor PISA auf der bildungspolitischen Tagesordnung des Landes standen.

Der Forderung seines Koalitionspartners CDU, den Schritt zum Zentralabitur endlich zu vollziehen, kommt Bildungssenator Lemke zu diesem Zeitpunkt (Herbst 2001) noch nicht nach. Er bringt aber eine andere Form der standardisierten Leistungsüberprüfung auf den Weg: Ende November 2001 – also wenige Tage vor der Veröffentlichung der erste PISA-Ergebnisse – ordnet er die Durchführung von *Vergleichsarbeiten* an. Diese sollen – schulintern oder in kleinen regionalen Verbänden organisiert – bereits im laufenden Schuljahr in den Jahrgängen 3, 6 und 10 an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt werden (vgl. Erlass des Bremer Bildungssenators vom 26.11.2001).

Hier kann man festhalten: Die Diskussion über zentrale Abschlussprüfungen – insbesondere über ein Zentralabitur – wird in Bremen schon lange vor 2001 intensiv geführt. Eine Partei der Regierungskoalition (die CDU) spricht sich dezidiert für eine solche Regelung aus, und selbst die grüne Opposition lässt im September 2001 Zustimmung erkennen. Und was die Einführung von Leistungstests und Vergleichsarbeiten angeht, so gibt es spätestens seit dem Jahr 2000 eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Bürgerschafts-Parteien und der Schulbehörde; allerdings gibt es außerhalb von Parlament und Behörde (z.B. bei der GEW) nach wie vor erheblichen Widerstand.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass der Bildungssenator wenige Tage vor der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse Vergleichsarbeiten verbindlich einführt. Dabei darf die Vermutung geäußert werden, dass dies bereits in Kenntnis der PISA-Ergebnisse geschah.

3.3.2 Zwischen der Veröffentlichung der internationalen und der nationalen PISA-Studie (Phase II)

Am 4.12.2001 werden dann die nationalen PISA-Ergebnisse – und ihr internationaler Vergleich – veröffentlicht. Zugleich gibt die KMK ihren darauf bezogenen Handlungskatalog heraus, in dem unter Punkt 5 angekündigt werden:

„Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ (vgl. Pressemitteilung der KMK vom 06.12.2001).

Hier – in unmittelbarer Reaktion auf PISA – spricht die KMK erstmals von „verbindlichen Standards“ und stellt diese in einen Kontext mit der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht. Im Mai 2002 werden dann die für Bremen angekündigten *Vergleichsarbeiten* erstmalig in den Klassen 3 und 6 mit dezentralen Aufgabenstellungen durchgeführt.

Seit Dezember 2001 beruft sich die Bildungsbehörde immer wieder auf diese Vergleichsarbeiten³, wenn es um die Frage geht, welche Folgerungen die Be-

3 Dass sie auch auf andere Maßnahmen – z.B. den Ausbau der Ganztagschulen – verweisen kann, ist nicht Gegenstand dieser Analyse.

hörde denn aus den PISA-Ergebnissen gezogen habe. Als Konsequenz aus dem vergleichsweise schlechten Abschneiden der deutschen SchülerInnen bei der internationalen Länderstudie werden diese Vergleichsarbeiten in ganz unterschiedlichen Kontexten als Beleg für die Handlungsfähigkeit und das Handlungsengagement der Behörde bemüht. Die Vergleichsarbeiten werden also als ursächliche Reaktion auf die PISA-Ergebnisse dargestellt; dabei wird vernachlässigt, dass die Bildungsbehörde sich schon seit längerem für die Realisierung solcher Konzepte eingesetzt hat.

In der nachfolgenden parlamentarischen Diskussion stellen dann Abgeordnete der SPD dieses Konzept der Vergleichsarbeiten dem von der CDU befürworteten Konzept der zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I gegenüber (vgl. Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 20.03.2002, S. 4073). Kurz: Zentrale Prüfungen bleiben in der Phase nach PISA-I noch eine Forderung der CDU; SPD und Schulbehörde machen sich diese Forderung (noch) nicht zu Eigen.

Allerdings kündigt Bildungssenator Lemke im Mai 2002 die *Modifizierung* der soeben eingeführten *Vergleichsarbeiten* an: Die bisher schulintern bzw. dezentral organisierten Leistungstests sollen in Zukunft zentral durchgeführt werden. Bei dieser Regelung beruft sich Lemke auf den „PISA-Gewinner“ Finnland, der die zentrale Variante seit Jahren umsetze (vgl. taz-Artikel vom 24.06.2002). Mit dieser Neuregelung wurde im Grunde das Verfahren fest etabliert, das die Schulbehörde schon 1998 mit der USUS-Untersuchung erprobt hat. PISA wirkt also nicht initiierend für eine solche Maßnahme, sondern gewissermaßen indirekt verstärkend: Die PISA-Studie wird öffentlich als Argument benutzt, um eine schon lang vorher „angedachte“ Maßnahme nun durchzusetzen.

3.3.3 Nach der Veröffentlichung der nationalen PISA-Studie (Phase III)

Wie vorne erwähnt, wenden sich die Landespolitiker Scherf, Lemke und Perschau einen Tag nach der offiziellen Bekanntgabe des nationalen PISA-Ländervergleichs in einer gemeinsamen Pressekonferenz an die Öffentlichkeit. Dabei nehmen sie gemeinsam zu dem schockierend schlechten Abschneiden des Landes Bremen Stellung. Hinsichtlich des hier analysierten Themenbereichs weisen sie dabei eher allgemein darauf hin, dass die internationalen wie nationalen Erfahrungen der erfolgreichen PISA-Länder umgehend für die bremische Schulpraxis genutzt werden müssten, wozu „sowohl die Einführung und Einhaltung nationaler Bildungsstandards und ihre regelmäßige Überprüfung durch Vergleichstests und zentrale Elemente in Prüfungen“ (Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 26.06.2002) gehören.

In dem zugleich veröffentlichten Positionspapier des Bildungssenators (vgl. ebd.) werden zwei weitere Vorhaben mittelfristig angekündigt: Zum einen sollen Vergleichsarbeiten in Jahrgang 3, 6, 9 und 10 eingeführt werden. Zum anderen soll eine stärkere Standardisierung der Abiturprüfungen ab dem Jahre 2003 vorgenommen werden (vgl. ebd.).

Diese unmittelbar nach der Veröffentlichung des nationalen Ländervergleichs (26.06.2002) von der Bildungsbehörde in Aussicht gestellten Maßnahmen werden zehn Wochen später (13.09.2002) durch eine Koalitionsabsprache von SPD

und CDU und vier Monate später durch dessen Verabschiedung durch den Senat (Oktober 2002) beschlossen und zugleich konkretisiert. So wird die Einführung von *Vergleichsarbeiten* in ihrer zentralen Variante in den Klassen 3, 6, 9 bzw. 10 ab Mai 2003 vereinbart. Die Vergleichsarbeiten sollen auf der Basis der in der Kultusministerkonferenz abgesprochenen Bildungsstandards durchgeführt werden. Schließlich verständigt man sich auf die Einführung *zentraler Prüfungen* für alle Schulabschlüsse ab Juni 2004.

Deutlich wird hier: Die von der Bremer CDU spätestens seit dem Jahr 2000 geforderten zentralen Abschlussprüfungen werden nun gemeinsame Senatspolitik, die SPD gibt ihre lang vertretene Gegenposition (für dezentrale Prüfungen) auf. Eine kontroverse Diskussion dazu findet in der Bürgerschaft nicht mehr statt (vgl. Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 22.08. und 23.10.2002).

Die vereinbarten Maßnahmen – das veranschaulicht unsere Analyse – werden sowohl im Positionspapier der Bildungsbehörde als auch im Beschlussprotokoll des Koalitionsausschusses explizit als *Konsequenzen aus PISA* bezeichnet; es wird also ein unmittelbarer Bezug der Maßnahmen zu dem schlechten Abschneiden Bremens bei der Leistungsvergleichsstudie hergestellt. Es finden sich nun aber mehrere Hinweise, welche die Einordnung der Maßnahmen in einen umfassenderen Zusammenhang nahe legen: So werden die im Juni 2002 angekündigten Maßnahmen im Positionspapier der Bildungsbehörde als erste Folgerungen aus PISA bezeichnet, die zwar zum Teil direkt nach der Bekanntgabe des internationalen Ländervergleichs, zum Teil aber eben auch schon zuvor angedacht worden seien. Die Bildungsbehörde selbst deutet damit auf den längerfristigen Planungscharakter der eigenen Vorhaben hin – und damit sind auch die Vergleichsarbeiten gemeint. Dies wird in unseren Experteninterviews von den für PISA zuständigen Ministerialbeamten untermauert, die in Anbetracht der Einführung der standardisierten Leistungsüberprüfungen ausführen:

„Und [wir] sind jetzt eigentlich da angelangt, was wir damals [zu der Zeit der Durchführung von USUS, Anmerkung der Autoren] schon entwickelt haben. Also, so lange ist der Prozess im Prinzip, also das heißt: Auch da gab es schon eine Wurzel vor PISA“ (Bremer Experteninterview vom 20.01.2006).

Dazu passt dann auch, dass elementare Bestandteile des Koalitionsbeschlusses vom September 2002 in der Bürgerschaft schon lange vor PISA verhandelt werden, wie die Protokolle der Bürgerschaftssitzungen der vorhergehenden Phasen anschaulich belegen.

4. Fallübergreifendes Fazit – Zur Legitimationskraft von PISA

Um sich zu vergegenwärtigen, welche Prozesse hier abgelaufen sind, soll zunächst danach gefragt werden, woher die „Überzeugungskraft“ der hier betrachteten Maßnahmen stammt. Danach erfolgt eine abschließende Einordnung, bei der wir uns auch auf die Ergebnisse weiterer Fallanalysen beziehen.

4.1 Begründungen und Glaubwürdigkeiten

Wenn die Bildungspolitik auf die von PISA festgestellten Defizite reagiert, indem sie zentrale Prüfungen und standardisierte Leistungsvergleiche einführt, so bedeutet das: Es wird unterstellt, dass diese Maßnahmen in der erwünschten Weise

wirken und damit zur Behebung der durch PISA aufgedeckten Probleme (Kompetenzdefizite, hohe soziale Selektion) beitragen. Wollte man versuchen, eine solche Wirkungsweise erziehungswissenschaftlich zu begründen, käme man in erhebliche Probleme. Denn es gibt keine empirischen Belege dafür, dass Länder mit zentralen Prüfungen zu besseren Schülerleistungen kommen als solche mit dezentralen. So konstatieren Baumert, Bos & Watermann (1998, S. 119) auf der Basis der TIMSS-Daten: „Es sind keine konsistenten Zusammenhänge zwischen Organisationsform der Abiturprüfung und Fachleistungen zu erkennen“. Und es lassen sich auch keine Erfahrungen empirisch festmachen, die von kontinuierlichen Leistungsprüfungen umstandslos zu verbessertem Unterricht und höheren Schülerleistungen führen; denn die Forschungslage zu Vergleichsarbeiten ist ausgesprochen dürftig (vgl. van Ackeren/Bellenberg 2004, S. 144 ff.) – und die Analyse von Feedback-Prozessen bei standardisierten Leistungsvergleichen kommt nur zum Teil zu ermutigenden Ergebnissen (vgl. z.B. Peek 2004). Kurz: Eine empirisch gesicherte Plausibilität, dass die erhofften positiven Effekte auch tatsächlich eintreten werden, ist nicht zu erkennen.

Damit haben wir es hier mit einer Frage zu tun, die vor allem im Feld der bildungspolitischen Grundsätze und der pädagogischen Überzeugungen verhandelt wird. Und genau eine so angelegte Kontroverse hat – auch in Bremen – über lange Zeit bestanden. Dabei haben Befürworter und Gegner eines Zentralabiturs ihre Positionen ausgetauscht; dabei gab es für beide Seiten Anhänger und Kritiker in der (Fach-)Öffentlichkeit.

Unsere Einschätzung ist nun, dass die PISA-Ergebnisse hier zu einer Verschiebung der Überzeugungskraft der unterschiedlichen bildungspolitischen Positionen – zu Legitimierung und Delegitimierung – geführt haben. Denn schlechte PISA-Ergebnisse lassen die Forderung, Leistungen seien stärker einzufordern und schärfer zu überprüfen, unmittelbar einsichtig erscheinen. Wenn das auch noch verbunden ist mit einer Art „Bankrotterklärung“ der politischen Seite, die vorher gegen zentrale Prüfungen war, ergibt sich daraus eine deutliche Verschiebung der öffentlichen Glaubwürdigkeit: Maßnahmen, die vorher umstritten waren, werden nun breit akzeptiert oder gar eingeklagt. Dies konnten wir auch bei unserer Presseanalyse feststellen: Zu den – früher hochumstrittenen – Forderungen nach zentralen Prüfungen gibt es 2002 in der Bremer Presse nur noch vereinzelt Gegenpositionen und kaum kritische Stellungnahmen mehr. Dies gilt nicht nur für den eher bürgerlichen *Weserkurier*, sondern auch für die Bremer Ausgabe der links-alternativen *taz*. Kurz: Die Unterstellung von KMK und Schulbehörde, dies alles seien sinnvolle und notwendige Maßnahmen zur Behebung der PISA-Probleme, wird offensichtlich in der Öffentlichkeit breit geteilt.

4.2 Fazit

Die Analyse der ministeriellen, parlamentarischen und medialen Dokumente zeigt: Die Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 wird in Bremen dazu genutzt, Vorhaben durchzusetzen, die im Land bereits längerfristig gefordert wurden, bisher aber auf zu großen politischen Widerstand stießen. PISA übte so gesehen eine beschleunigende bzw. verstärkende Wirkung bei der Durchsetzung bestimmter bildungspolitischer Maßnahmen aus. Es bedurfte in Bremen der (schlechten) PISA-Ergebnisse, um die schon lange vorher bestehende Forde-

rung auf kontinuierliche Leistungstests und auf zentrale Abschlussprüfungen für alle Schulformen dann konfliktfrei durchsetzen zu können. Es setzte somit nach PISA keine differenzierte Analyse ein, um bildungspolitisch sinnvolle und pädagogisch erfolgversprechende Maßnahmen zu identifizieren. Vielmehr wirkten die PISA-Ergebnisse in der öffentlichen Diskussion vor allem als Legitimierung bzw. Delegitimierung bestimmter bildungspolitischer Positionen. Und weil zentrale Prüfungen den öffentlichen Eindruck erweckten, sie würden zu Leistungssteigerungen beitragen, waren sie angesichts des besonderen „PISA-Schocks“ in Bremen politisch nicht mehr aufzuhalten.

Die für den Fall Bremen präsentierten Befunde lassen sich in ähnlicher Weise auch für zwei weitere Fälle, für Brandenburg und Thüringen aufzeigen⁴. Auch bei ihnen legt die zeitliche Verortung der Maßnahmen eine Verbindung der ministeriellen Aktivitäten mit den Ergebnissen von PISA-I und PISA-E nahe. Dabei stellen Schulministerien selbst explizit einen Bezug zwischen den von ihnen auf den Weg gebrachten Maßnahmen und der PISA-Studie her: PISA wird als Ursache, die Maßnahmen als ihre Folge dargestellt. Eine genauere Analyse macht aber deutlich: PISA ist auch in diesen Ländern nicht das auslösende Moment. Die Leistungsvergleichsstudie fungiert vielmehr vor allem als Faktor, der auf eine Bekräftigung oder Ausweitung von Aktivitäten der zuständigen Ministerien zielt. Eine *Ausweitung* der Maßnahmen durch PISA ist in Thüringen zu konstatieren: Seit etwa zehn Jahren zeichnet sich die thüringische Schulpolitik durch eine umfassende Praxis der Qualitätssicherung aus, in der Bildungsstandards und zentrale Prüfungen fest etabliert sind (vgl. z.B. Pressemitteilung des Thüringer Kultusministeriums vom 14.03.2002). Im Zuge von PISA wird diese Praxis durch länderspezifische Vergleichstests in den Klassen 3 und 6 und eine zusätzliche zentrale Leistungsfeststellung in Klasse 10 am Gymnasium ergänzt (vgl. Maßnahmenkatalog des Thüringer Kultusministeriums vom 01.08.2002).

Eine *Bekräftigung* der ministeriellen Maßnahmen durch PISA ist im Falle Brandenburgs feststellbar: Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen werden durch den damaligen Minister Reiche bereits Monate vor der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse auf den Weg gebracht (vgl. z.B. Informationsbroschüre des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 03.12.2001). Die Realisierung der ministeriellen Vorhaben wird dann in der öffentlichen Argumentation durch den Bezug auf PISA unterstützt: PISA mache deutlich, wie richtig die frühzeitig ergriffenen Maßnahmen des Ministers seien (vgl. u. a. Maßnahmenpapier des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 17.06. und 06.12.2002).

Die eingangs vertretene These lautet: Die Ergebnisse der PISA-Studie werden zwar als Begründung für die Einführung von Leistungstests und zentralen Prüfungen herangezogen; faktisch werden sie aber dazu genutzt, die Umsetzung von Vorhaben, die schon seit längerem auf der bildungspolitischen Tagesordnung standen, zu beschleunigen, zu bestärken oder auszuweiten. Diese These konnte durch unsere Analyse empirisch gestützt werden.

4 Für Rheinland-Pfalz stellt sich die Situation z. T. anders dar: Vergleichende Leistungstest wurden dort in ähnlicher Weise eingeführt, doch zentrale Abschlussprüfungen gibt es dort bis heute nicht.

Damit wird aber auch deutlich: Das gern und häufig benutzte Argument, eine bildungspolitische Maßnahme sei aufgrund der PISA-Ergebnisse sinnvoll, notwendig oder gar zwingend, sollte stets äußerst kritisch betrachtet werden. Denn für solche Behauptungen sind die politischen Interessen zwar meist leicht zu erkennen; doch eine überzeugende erziehungswissenschaftliche Begründung ist damit nur selten verbunden.

Literatur

- Ackeren, Isabell van; Gabriele Bellenberg 2004: Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff, Renate Schulz-Zander (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 13. Weinheim. München: Juventa, S. 125-159
- Baumert, Jürgen; Wilfried Bos, Rainer Watermann 1998: TIMSS III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Befunde. MPI Berlin
- Baumert, Jürgen; Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.) 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Hildenbrand, Bruno 1995: Fallrekonstruktive Forschung. In: Ulrich Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU, S. 256-260
- Kneuper, Daniel; Isa Nessel 2006: Der Datenberg zu Bielefeld. Ein Verfahren zur computergestützten Inhaltsanalyse großer Textmengen im Projekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ (MiStEL). In: Sybille Rahm, Ingelore Mammes, Michael Schratz (Hg.): Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: StudienVerlag, S. 123-135
- Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU
- Peek, Rainer 2004: Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: Empirische Pädagogik, 18, 2004, 1, S. 50-53
- Oswald, Hans 2003: Was heißt qualitativ forschen? In: Barbara Friebertshäuser, Anedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 71-87
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2006: Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards oder: kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zeitgeist. In: Martin Heinrich, Ulrike Greiner (Hg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: LIT, S. 13-36
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Kathrin Dederich, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann, Isa Nessel 2005: Steuerungsanspruch und Legitimationsgefährdung: Der ministerielle Umgang mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Unveröffentlichter Zwischenbericht für die DFG. Bielefeld

Zitierte Materialien aus dem Analysekorpus:

- Bremer Experteninterview vom 19.12.2003
- Bremer Experteninterview vom 20.01.2006
- Erlass des Bremer Bildungssenators vom 26.11.2001
- Informationsbroschüre des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 03.12.2001
- Maßnahmenkatalog des Thüringer Kultusministeriums vom 01.08.2002
- Maßnahmenpapier des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 17.06.2002

Maßnahmenpapier des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 06.12.2002

Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 03.02.1999

Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 26.06.2002

Pressemitteilung der Bremer Bildungsbehörde vom 08.09.2002

Pressemitteilung der KMK vom 06.12.2001

Pressemitteilung des Thüringer Kultusministeriums vom 14.03.2002

Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 25.09.2001

Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 20.03.2002

Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 22.08.2002

Protokoll der Bremer Bürgerschaftssitzung am 23.10.2002

taz-Artikel „PISA: Bremen sind die Dümmeren“ vom 24.06.2002

Kathrin Dederling, geb. 1974, Dr. phil., Dipl.-Päd.; seit Juni 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, davor seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld; Anschrift: Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund;

Email: dedering@ifs.uni-dortmund.de

Daniel Kneuper, geb. 1973, Dipl.-Päd., seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,

Email: daniel.kneuper@uni-bielefeld.de

Christian Kuhlmann, geb. 1974, Dipl.-Päd., seit Juni 2006 Unternehmensberater bei der Gildenhause GmbH; davor seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Osnabrück und Bielefeld;

Email: kuhlmann@gildenhause-gmbh.de

Isa Nessel, geb. 1973, Lehramt für die Primarstufe, seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

Email: isa.nessel@uni-bielefeld.de

Klaus-Jürgen Tillmann, geb. 1944, Dr. paed.; seit 1993 Professor für Schulpädagogik an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld;

E-mail: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

Anschrift für alle: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 4, 33615 Bielefeld