

Hansel, Toni

PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 18-29



Quellenangabe/ Reference:

Hansel, Toni: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 18-29 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34269 - DOI: 10.25656/01:3426

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34269>

<https://doi.org/10.25656/01:3426>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	----------

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---------------------------------------------------	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	----------------------------------------------------------------------	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freyermann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

3 PISA – und die Folgen?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung

3.1 Hinführung

„Dumm gelaufen“ titelte der SPIEGEL (20/2002) und bezeichnete das, was da an Ergebnissen nun jedermann zugänglich ist, als „neue deutsche Bildungskatastrophe“. Der Bundestagswahlkampf des Jahres 2002 hat dann überdeutlich auch für diejenigen, die mit Fragen und Problemen der Bildung eher peripher in Berührung kommen, in den FOCUS der Aufmerksamkeit treten lassen, daß Bildung alle angeht, besonders aber diejenigen Länder, deren volkswirtschaftliche Prosperität nicht durch naturale Rohstoffvorkommen gesichert wird, sondern allein von der Qualität ihrer „human manpower“ abhängt. „Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden“ forderte bereits ein halbes Jahrzehnt zuvor der damalige Bundespräsident Roman HERZOG und brachte es damit auf den Punkt. Einen neuralgischen Punkt offenbar, denn die Reaktionen auf die Veröffentlichung von PISA im öffentlichen, politischen, publizistischen Raum verrieten alles andere als besonnenes Krisenmanagement. Dementsprechend fielen die Forderungen und Vorschläge aus, die gelegentlich schon „Stilblütenqualität“ erlangten – hier nur eine kleine Auswahl:

- obligatorischer Kindergartenbesuch, Ausbildung der Erzieherinnen an Fachhochschulen vgl. Familienbericht der Bundesregierung, CDU NW, FDP Hessen. Dieses Programm ist allerdings mit 120 Mio. €/p.a. zu veranschlagen (siehe auch SZ v. 23.01.2002)
- Sprachtraining bereits im Elementarbereich (vg. SZ v. 22.01.2002)
- Einschulung bereits mit Vollendung des 5. Lebensjahres (vgl. SZ v.23.01.2002: „Schlauberger Sigmar Gabriel“)
- feste Betreuungszeiten an Grundschulen, Einrichtung eines „Schul-TÜV“ (Schleswig-Holstein) einschließlich regelmäßiger Evaluation (vgl. Die Welt v. 02.02.2002)
- Ausbau von Ganztagsbetreuung/Ganztagschulen (vgl. FAZ v. 24.06.2002)
- Flächendeckender Fremdsprachenunterricht in der Grundschule
- Integration von Aussiedler- und Ausländerkindern samt deren Familien, Islamunterricht durch dafür ausgebildete Lehrer (die Kosten dafür werden auf 138 – 500 Mio. € geschätzt; vgl. SZ v. 24.01.2002)
- Niedersachsens Kultusministerin JÜRGENS-PIEPER folgert aus PISA, das Sitzenbleiben müsse abgeschafft werden; die Mehrzahl der Kultusminister weist diesen Vorschlag jedoch zurück, Spanien führt das Sitzenbleiben wieder ein (vgl. FAZ v. 06.02.2002)

Nicht daß alle diese Vorschläge ganz und gar unsinnig wären – einiges davon hat durchaus Reformqualität. Die Fragwürdigkeit ergibt sich aus der bedenkenlosen Ankündigungsdynamik, die offenkundig keinen Gedanken auf die Frage der Finanzierbarkeit verschwendet, denn alle diese Vorschläge sind sehr kapitalintensiv und kein einziger ist zum Nulltarif zu haben. Es ist also zu befürchten, daß viele dieser Ankündigungen – abgesehen von ihrer Plausibilität – nicht in konkrete Beschlüsse umgesetzt werden, wenn sie von den Haushältern erst einmal durchgerechnet wurden. Und die Sparkommissare bekommen Flankenschutz von durchaus prominenter Seite: Ludger WÖBMANN (FASZ v. 11.08.2002 Nr. 32, S. 24) vom Institut für Weltwirt-

schaft (Kiel) hat die PISA-Befunde mit ökonometrischen Regressionsanalysen durchgerechnet und kommt zu dem in schulpädagogischen Kreisen eigentlich nicht überraschenden Ergebnis: Es läßt sich recht gut bestimmen, welche Faktoren für gute schulische Leistungen entscheidend sind und welche nicht. Nicht entscheidend ist nach seiner Rechnung zum Beispiel, wieviel Geld der Staat in das Schulsystem pumpt. Länder, die vergleichsweise viel pro Schüler ausgeben, stehen im Leistungsvergleich mal gut, mal schlecht da.

Die Aufgeregtheiten nach Veröffentlichung der Daten sind relativ leicht erklärt: PISA ist nicht die erste Studie zur empirischen Bildungsforschung, über die wir in Deutschland reden – TIMSS und BIJU waren prominente Vorläufer, denen allen gemeinsam ist, daß sie hinsichtlich der qualitativen Ergebnisse einen außerordentlich bedenklichen Zustand des bundesdeutschen Bildungswesens dokumentieren. TIMSS und BIJU sind gerade noch zur Kenntnis genommen worden, Schlußfolgerungen, die schließlich zu operativen Eingriffen mit dem Ziel der Korrektur führten, sind nicht wahrnehmbar, mehr noch: BIJU wurde nachhaltig verdrängt, z.T. gelehnt, weil die Konsequenz nur hätte sein können: Schlachtet diese oder jene „heilige Kuh“ der Bildungspolitik, die in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns versagte! Aber: solange der Vergleich nur auf internationaler Ebene möglich war, konnten Verdrängungsmechanismen folgenlos greifen, PISA-E läßt dies nicht mehr zu, weil Erfolg und Versagen nun lokalisierbar sind.

3.2 Was will PISA?

Die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) hat mit ihrem Beschluß vom Oktober 1997 (Konstanzer Beschluß) den Weg freigemacht für die Teilnahme an der von der OECD getragenen internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student

Assessment). Diese Studie ist – aus deutscher Sicht – mit dem Ziel aufgelegt worden, etwas mehr an gesicherten Befunden über die Leistungsstärken und Leistungsschwächen deutscher Schüler im internationalen Vergleich zu gewinnen und dementsprechend Spekulationen und subjektive Einschätzungen zurückzudrängen. Die Erhebung der Daten war nicht auf das gesamte Spektrum vorstellbarer, durch Schule vermittelter Kompetenzen gerichtet, sondern zielte auf die Erfassung basaler Kompetenzen, d.h. die in PISA abgefragten Indikatoren erfaßten die Bereiche *Leseverständnis*, *mathematische Grundbildung*, *naturwissenschaftliche Grundbildung* und *fächerübergreifende Kompetenzen* (BAUMERT u.a. 2001 a, 285). Daß die Wahl der untersuchten Bereiche so ausfiel wie dargelegt, hatte seinen guten Grund. PISA wollte nicht „Lernwissen“ mit kurzer Halbwertszeit abfragen, sondern Basiswissen – der derzeit gebräuchlichere, aber nicht ganz unproblematische Begriff lautet hier: „Schlüsselqualifikationen“. Leseverständnis ist die Voraussetzung für Lernen in allen Bereichen politischer, gesellschaftlicher und privater Teilhabe und gewinnt – das klingt paradox – eine immer größere Bedeutung, je mehr moderne Kommunikationstechnologien dem Menschen immer weniger Leseleistungen übriglassen, aber das, was ihnen zu lesen übrigbleibt, ist hochkomplex, hochkomprimiert und hochsignifikant für die oben genannten Bereiche der Teilhabe. Und mathematische Grundbildung steht in dem hier dargelegten Untersuchungsansatz für weit mehr als nur rechnen zu können, sondern meint das Verständnis quantitativer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur Entwicklung mathematischer Modelle zur adäquaten Interpretation der Wirklichkeit (Hermann LANGE 2001).

Die in PISA gesetzten Basisindikatoren geben nach den Vorstellungen der OECD Auskunft über jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind (BAUMERT u.a. 2001 b, 16). Der Studie entnehmen wir keine Angaben über pädagogische Zusammenhänge oder Ursachen, keine Angaben über didaktische oder schultheoretische Konzepte, denen die Entwicklung und Förderung der Basiskompeten-

zen zuzuordnen wäre. In der Tat hält Dietrich BENNER (2002) die Zurückhaltung an dieser Stelle für eine der Ursachen der von ihm so gesehene Stringenz und Überzeugungskraft von PISA und erwartet deshalb als unmittelbare Folge von PISA eben keine konstruktiven Theorien des Lehrens und Lernens, des Unterrichts und seiner Didaktik, des Lehrplans und seiner Struktur, wohl aber Einsichten, die die Vorurteile hinsichtlich des Zusammenhangs von Kontextindikatoren und Basiskompetenzen ausräumen und Überzeugungen verifizieren oder falsifizieren.

3.3 Was kann PISA nicht?

Mit einer Auseinandersetzung zu den Folgen der PISA-Studie liegen wir zwar in einem aktuellen Trend, aber die o.g. aktionistischen Verlautbarungen nach der Veröffentlichung von PISA mahnen mit Nachdruck Augenmaß an und sie sind eine Warnung, aus PISA mehr herauszulesen, als tatsächlich untersucht wurde. Deshalb ist gleich zu Beginn folgendes in Erinnerung zu rufen:

PISA sagt nichts über die Ursachen der notierten Probleme

Die Studie beleuchtet – wie oben ausgewiesen – mit einem begrenzten Instrumentarium ausgewählte Aspekte einer eng definierten Schülerpopulation zu einem gegebenen Zeitpunkt. Zwar ist PISA gut geeignet, Hypothesen zu bilden über mögliche Gründe für die Unterschiede zwischen den Teilpopulationen. Aber: Wir haben es mit einer Momentaufnahme zu tun, die nichts über Bildungsverläufe sagt.

Aus PISA sind keine pädagogischen Rezepte für angemessene Förderstrategien herzuleiten

Der Besuch vieler Bildungspolitiker, Verbandsvertreter und Wissenschaftler in den Bildungseinrichtungen der erfolgreichen PISA-Länder hat den Eindruck entstehen lassen, als könne man durch Anschauung und Adaption von Teilstrukturen oder

ganzen Systemen künftig auch in unserem Bildungssystem erfolgreich sein. Das ist ein Irrtum! Ein schlichter Vergleich erfolgreicher PISA-Länder bringt zutage, daß es in dieser Gruppe höchst unterschiedliche Systeme gibt (z.B. Finnland versus Kanada) – gleiches gilt für die weniger erfolgreichen Länder auch. Hier deutet sich an, daß über Systemmerkmale hinaus es andere – substantielle – Kriterien für erfolgreiches bzw. nicht erfolgreiches Abschneiden in PISA geben muß.

Ein Weiteres ist in diesem Zusammenhang deutlich zu machen: Auf PISA sind Erwartungen gerichtet, die über die reine Deskriptionsleistung hinausgehen. Aus dem Vergleich der fachunterrichtlichen Leistungen der beteiligten Nationen wird in der Regel auf die Ursachen von Leistungsunterschieden geschlossen und daraus werden Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten hergeleitet (PEKRUN 2002, 112f). Tatsächlich können solche Erwartungen von PISA und TIMSS kaum erfüllt werden. Bei solchen Studien handelt es sich in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nicht verlaufsanalytischem Design, also Untersuchungen mit geringer kausaler Aussagekraft.

Aus PISA sind keine neuen Argumente für eine Neuauflage des bildungspolitischen Streits „gegliedertes versus gestuftes System“ herzuleiten

Eine der Folgen der Veröffentlichung von PISA war die Revitalisierung der Forderung nach flächendeckender Einführung von Gesamtschulen. Dieter WUNDER (2002), ehemaliger Bundesvorsitzender der GEW, fordert ebendies von seiner Partei – der SPD. PISA habe die prinzipielle Überlegenheit integrativer Schulsysteme gezeigt, wenn auch nicht der deutschen Gesamtschulen! Und die derzeitige Bundesvorsitzende der GEW, Eva-Maria STANGE, sekundiert: „Natürlich müssen wir die Schulformdebatte neu aufrollen!“ Solche Forderungen gründen, so hört man ebenso häufig wie unkritisch, auf dem Erfolg des finnischen Einheitsschulsystems, dem unterstellt wird, es sei effektiver als das gegliederte hierzulande. Solche Forderungen legen auch eine sehr große Unkenntnis der tatsächlichen Hintergründe des finnischen Erfolges offen. Nun gab es bisher kaum Anlaß, sich über finnische Verhältnisse kundig

zu machen; gleichwohl geht man vielerorts in selbiger Unkenntnis von der unreflektierten Annahme aus, die allgemeinen soziokulturellen Bedingungen in Finnland seien den hiesigen vergleichbar und die finnische Einheitsschule im Prinzip dasselbe wie die deutsche Gesamtschule (v. FREYMANN 2002). Das ist ein fataler Irrtum, um dessen Aufklärung dieser Band auch bemüht ist.

Die Neuauflage der Strukturdebatte bewegt sich – so Herman GIESECKE (2002, 3) – auf „dünnem Eis“, solange nicht ohne Rücksicht auf Tabus Bilanz gezogen wird über die Bemühungen der letzten Jahrzehnte, große Teile des Schulsystems – mit länderspezifischen Akzenten – darauf auszurichten, leistungsschwächere Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden individualisierenden Unterrichts zu fördern. Vor einer Neuauflage der Strukturdebatte müßte also Rechenschaft abgelegt werden, warum all diese Bemühungen so erfolglos waren – in einigen Ländern jedenfalls.

Und noch eine Anmerkung ist zu der wiederauflebenden Strukturdebatte zu sagen. Sie wird häufig in Gang gesetzt mit der Forderung nach Reduzierung der schulischen Selektion. Die mit PISA immer wieder in einem Atemzug genannten Bildungssysteme unserer skandinavischen Nachbarn – allen voran Finnland – sind hochselektive Systeme mit Zentralabitur und universitären Aufnahmeprüfungen; sie sind völlig unvergleichbar mit deutschen integrativen Systemen, die, so der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (KRAUS 2002), in den Bundesländern, in denen sie neben dreigliedrigen Schulformen existieren, sich zu Restschulen entwickelt haben – das Beispiel Nordrheinwestfalen, anhand der BIJU-Studie (MPIB, Berlin 1998) dokumentiert, steht für viele andere; und schließlich ist die finnische Einheitsschule so binnendifferenziert, daß sie nicht mit integrierten Systemen, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland betrieben werden, vergleichbar sind.

Diese Feststellung bringt uns an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück:

3.4 Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?

Die Ergebnisse aus PISA fordern Konsequenzen. Soweit sind alle einig, die sich qua Amt oder interessehalber mit Bildungsstudien – so auch PISA – beschäftigen. Aber sehr viel weiter reicht die Einhelligkeit nicht, sondern wird abgelöst durch miteinander streitigen Diskurs. Das fängt bei der Bildungsfinanzierung an (vgl. GUNDLACH in diesem Band) und setzt sich über Konzeptionelles (vgl. TERHART i.d.B.), über Strukturelles (vgl. SPRENGER i.d.B.) bis in den gesellschaftspolitischen Bereich (vgl. GIESECKE) fort. Der bei PISA auch untersuchte Bereich der familiären Lebensverhältnisse, der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind solche auch gesellschaftspolitisch motivierten Fragestellungen und sind deshalb in der öffentlichen Debatte eher nicht konsensuell verhandelbar. PISA ist eine Schulleistungsstudie, aber die Resonanz auf die Veröffentlichung der Daten ist auch anderenorts wahrnehmbar, z.B. in den Universitäten. Wir haben deshalb mit großem Interesse den Beitrag von Peter GUTJAHN-LÖSER entgegengenommen, der das Amt des Kanzlers einer der größten deutschen Universitäten schon seit vielen Jahren innehat. Ob er sich die These des Ökonomen WÖBMANN aus Kiel zu eigen macht, auf die anfangs verwiesen wurde? Angesichts leerer öffentlicher Kassen ist die Versuchung groß!

Einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, in welche Richtung denn Reformen gehen sollten, die die in PISA aufgezeigten „Schiefen“ korrigieren könnten, haben BAUMERT/LEHMANN (1997) gegeben, als PISA nicht mehr als eine kleine mittelitalienische Stadt mit einem „Schiefen Turm“ war. Beide gehörten zum Leitungs-Team der TIMSS-Studie und haben bei der Veröffentlichung von TIMSS III überzeugend dargelegt, daß der Erfolg von Schule entscheidend von der die Schule tragenden Kultur abhängt. Sie nennen folgende 5 Faktoren:

- generelle Wertschätzung schulischen Lernens
Im Deutschland gelten Schüler, deren Ehrgeiz es ist, möglichst gute schulische Leistungen zu erzielen, als Streber. Sie werden wegen möglicher Partizipations-Chancen in gewisser Weise respektiert, aber selten gemocht.
- Unterstützung durch das Elternhaus
Elternhaus und Schule sind die zentralen Erziehungsinstanzen. Sie können ihre Wirkung nur dann richtunggebend entfalten, wenn sie ein grundlegender Konsens über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit eint. Häufig ziehen sie am gleichen Strang, aber in entgegengesetzter Richtung.
- Bereitschaft zur Anstrengung
In unserer Gesellschaft hat sich eine Überzeugung breit gemacht, nach der der Staat – und damit auch die von ihm alimentierte Schule – keine Ansprüche zu erheben, sondern die Mittel für das Wohlbefinden seiner Bürger bereitzustellen habe. Eine Schule, die Leistungsanforderungen stellt, gilt als Zumutung, und nur, was der Schüler selbst lernen will, dürfe auch von ihm gefordert werden – und ohne „Spaß“ läuft schon gar nichts! Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen der Kinder zu richten; Konsequenz solchen Schulverständnisses ist, daß sich der „pädagogische Blick“ immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes richtet und dadurch seine Bildung in Subjektivismus verkehrt und den gesellschaftlichen Schulzweck konterkariert, so Hermann GIESECKE (2002). Der Autor entfaltet seine damals vorgetragenen Thesen hier noch eingehender.
- Gestaltung des Fachunterrichts
Es ist schon weiter oben darauf aufmerksam gemacht worden, daß Systemvariablen als Erklärung für die großen Unterschiede zwischen Spitzen und „Schlußlichtern“ in PISA nicht zureichend sind. Es bedarf ergänzend der Betrachtung qualitativer Unterrichtsvariablen. Hier haben wir mit großem Interesse den Beitrag von Wolfgang SUCHAROWSKI entgegengenommen, der diese Qualitätsfrage für den muttersprachlichen Unterricht erschließt. Ewald TERHART weitet diese

Qualitätsfrage aus und betrachtet die aus PISA abzuleitenden Folgen für den *Gestaltungsraum Schule* insgesamt.

- zentrale Abschlußprüfung am Ende der Sek. I als Regulativ des Lernverhaltens auf dieser Stufe

Hier ist zunächst der Ort der Exekutive. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sind gefordert bei der Schaffung eines entsprechenden schul- und prüfungsrechtlichen Rahmens, den es schulpädagogisch auszufüllen gilt. Aber nicht nur diese Frage ist schulpolitisch brisant, deshalb haben wir mit Karin WOLFF (Präsidentin der KMK 2003), Günther PORTUNE (Staatssekretär im Sächsischen Staatsministerium für Kultus) und Norbert FRANK (Referatsleiter im Bildungsministerium M-V) Exponenten der für Schulpolitik zuständigen Bundesländer um ihre Positionierung gebeten.

Die hier zusammengestellten Themen zu PISA sind – wie könnte es anders sein – eine Auswahl, dazu noch eine durchaus erweiterungsfähige. Wir verbinden damit die Hoffnung, daß sie Diskussionen in den hier nicht *expressis verbis* thematisierten Schwerpunkten anregen – beispielhaft nenne ich hier die Förderung der Zuwandererkinder, die nebenunterrichtliche Förderung, die Gestaltung der Zugangsbedingungen usw., aber auch: welches Ansehen hat unsere Schule bei uns und anderswo, welche Lehrer brauchen wir und wie bekommen wir die, die wir brauchen, in die Schulen hinein und wie halten wir die, die wir nicht brauchen, von unseren Schulen fern?

PISA ist ein System-Monitoring, d.h. wir bekommen Informationen über den Stellenwert unseres Bildungsystems im Vergleich zu anderen, an dieser Vergleichsstudie beteiligten Systemen – mehr nicht. Aus PISA läßt sich die Verbesserung nicht einer einzigen Unterrichtsstunde unmittelbar ableiten. Insofern sind die Schlußfolgerungen, die nach Veröffentlichung der Teilstudien insbesondere von eilfertigen Medien und nicht sachkundigen „Experten“ gezogen wurden, nicht immer durch die Datenglage legitimiert. Aber PISA hat auf ein Problem aufmerksam gemacht, das in der

Bundesrepublik Deutschland nachhaltig verdrängt worden ist: Wir erleben, daß das Land der Dichter und Denker sein Bildungswesen in einem Ausmaß vernachlässigt hat – trotz 30jähriger permanenter „Bildungsreform“ – daß es mit den Erfordernissen einer sich wandelnden Gesellschaft nicht mehr adäquat umgehen kann und statt dessen lange Zeit in Unbeweglichkeit verfiel. PISA hat die politische und die gesellschaftliche Öffentlichkeit dafür sensibilisiert, daß Bildung das Zukunftsvermögen der Bundesbürger ist, welches es sorgsam zu mehren gilt. Olaf HENKEL (2003), ehemaliger BDI-Präsident, hat kürzlich darauf aufmerksam gemacht, daß wir möglicherweise bei allen aktionistischen Reaktionen nach PISA eines übersehen: Es gibt keine äußere Reform ohne eine gleichzeitige innere Reform, und allen Reformen muß die Reform unserer Reformfähigkeit vorangehen. Insofern ist PISA kein vorläufiger Abschluß, sondern ein Aufbruchsignal, es den erfolgreichen PISA-Ländern gleichzutun: Sie alle verfügen über eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung, der Lehrerberuf ist in der Öffentlichkeit sehr angesehen, obwohl diese Berufsgruppe dort bis zu 25% weniger als in Deutschland verdient, es gibt dort eine Fortbildungspflicht für Lehrer, die u.a. aufstiegsrelevant ist, Lehrer fungieren dort oft als Berater für die Schüler außerhalb des Schullebens. Solange wir Bildung nicht als vernetzten Auftrag aller Verantwortlichen einschließlich der Schüler begreifen, wird PISA wirkungslos – nicht folgenlos – an uns vorübergehen.

3.5 Literatur

- BAUMERT, Jürgen u.a.: PISA. Programme für International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Meßverfahren. In: WEINERT, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001 a.
- BAUMERT, Jürgen (u.a.): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) a.a.O. Opladen 2001 b.
- BAUMERT, J./LEHMANN, Rainer: TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- FREYMAN, Thelma v.: Finnland als Vorbild? Leserbrief in Profil 3/2002.

- GIESECKE, Hermann: Was sollten wir aus PISA lernen? NDR-Hörfunkprogramm v. 06.02.2002, 19.³⁰ Uhr.
- HENKEL, Olaf: Bildung durch Innovation. Leitvortrag auf dem Kongreß der HANNS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG *Junge Naturwissenschaft und Praxis*, München 11.-13. Juni 2003.
- HERZOG, Roman: Rede des Bundespräsidenten auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, 05.11.1997.
- KRAUS, Josef: PISA-e: Die SPD erlebt beim innerdeutschen Ländervergleich ihren schulpolitischen GAU, in: Rheinischer Merkur v. 22.08.2002.
- LANGE, Hermann: Vorwort des Vorsitzenden des PISA-Beirats, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- MPIB : Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter, Berlin 1998.
- SCHWEITZER, Jochen: Keine Angst vor PISA. Was Leistungsvergleiche leisten und wo ihre Chancen liegen (könnten), in: Frankfurter Rundschau, 06.05.1999.
- WUNDER, Dieter: Laßt uns über die Gesamtschule diskutieren – sie ist es wert. Vortrag auf dem Gesamtschultag der GEW NRW, Rheydt 15.03.2002.