

Schmitt, Rudolf

Bildungssysteme in 31 Industrieländern. Konsequenzen für Deutschland

Heyer, Peter [Hrsg.]; Sack, Lothar [Hrsg.]; Preuss-Lausitz, Ulf [Hrsg.]: *Länger gemeinsam lernen. Positionen - Forschungsergebnisse - Beispiele. Frankfurt am Main : Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. 2003, S. 143-152. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 115)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt, Rudolf: Bildungssysteme in 31 Industrieländern. Konsequenzen für Deutschland - In: Heyer, Peter [Hrsg.]; Sack, Lothar [Hrsg.]; Preuss-Lausitz, Ulf [Hrsg.]: *Länger gemeinsam lernen. Positionen - Forschungsergebnisse - Beispiele. Frankfurt am Main : Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2003, S. 143-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176108 - DOI: 10.25656/01:17610*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176108>

<https://doi.org/10.25656/01:17610>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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



Bildungssysteme in 31 Industrieländern

Konsequenzen für Deutschland

Unmittelbar nach Bekanntwerden des schlechten Abschneidens der Bundesrepublik Deutschland in der internationalen PISA-Studie erscholl mächtig der Chor derer, die es immer schon gewusst haben, woran es liegt. Jede und jeder fühlte sich bestätigt in ihrer bzw. seiner eigenen Bildungsideologie: »Die Kinder kommen zu spät in die Schule und werden im Kindergarten zu wenig gefördert« (Frau Schawan, CDU, Kultusministerin in Baden Württemberg). »Flächen-deckende Einführung der Ganztagschule« (Frau Ahnen, SPD, Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz). »Mit Beginn der Klasse Fünf ein klar gegliedertes Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Ideologisch geprägte Gesamtschulkonzepte sind gescheitert« (Deutscher Philologenverband). »Schulerfolg in Deutschland darf nicht länger primär vom Elterneinkommen bestimmt werden. Das deutsche Schulwesen ist durch die frühe Aufteilung der Kinder auf Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in hohem Maße selektiv« (Frau Stange, Vorsitzende der GEW). »Höhere Leistungsstandards, mehr Leistungstests, Halbierung des Stoffes, Hochbegabtenförderung« (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, BDA). Dieser Chor der Berufenen ließe sich beliebig verlängern. Wichtigster Eindruck: Kaum ein Chormitglied hat die PISA-Studie wirklich gelesen.

In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, in drei Schritten etwas Licht in den ideologisch verschleierten Dschungel nach PISA zu bringen, indem zunächst die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung genannt werden, um dann über den Vergleich der Bildungssysteme in den beteiligten 31 Industrieländern klären zu können, was man vermutlich *nicht* aus PISA schlussfolgern bzw. welche Konsequenzen man mit einiger Sicherheit aus den PISA-Ergebnissen ableiten kann. Dabei ist es durchaus legitim, den Systemvergleich in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, denn die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) als Auftraggeberin der Vergleichsstudie »versteht PISA als Ausdruck einer neuen Selbstverpflichtung ihrer Mitgliedsstaaten, sich durch Messung von Schülerleistungen auf der Grundlage einer gemeinsamen internationalen Rahmenkonzeption ein Bild von der Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zu verschaffen«

(DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 16). Mehr am Rande sei hier vermerkt, dass nicht alle Mitgliedsstaaten der OECD in die Untersuchung einbezogen sind. Es fehlen die Slowakische Republik und die Türkei. Dafür sind vier Nichtmitgliedsstaaten dabei: Brasilien, Lettland, Liechtenstein und die Russische Föderation.

Aufbau der Studie und wichtige Befunde

Wenig bekannt ist die Tatsache, dass wir bisher nur die Ergebnisse des ersten Zyklus der PISA-Studie kennen. Abgeschlossen ist lediglich die Untersuchung des Hauptbereiches »Lesekompetenz« (2000), während die gründlichen Erhebungen zum Hauptbereich »mathematische Grundbildung« im Jahr 2003 und zum Hauptbereich »naturwissenschaftliche Grundbildung« erst im Jahr 2006 erfolgen. Wahrscheinlich stehen uns noch einige Überraschungen bevor. Im Folgenden werden deshalb nur die wichtigsten Befunde zum Hauptbereich »Lesekompetenz« berücksichtigt. Um diese Befunde besser einschätzen zu können, sollen zunächst einige wichtige Merkmale der PISA-Studie zur Kenntnis gebracht

werden (vgl. u. a. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 17).

PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt und mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt wurde und wird. In jedem Land werden zwischen 4.500 und 10.000 Schülerinnen und Schüler getestet über alle Schulformen hinweg einschließlich Sonderschulbereich. Die beteiligten Schulen wurden pro Land nach einem komplizierten Stichprobenplan gezogen, wobei die Ausschöpfungsquote bei mindestens 85% liegen musste. In Deutschland lag sie bei 95%. Als einziges Land wurden die Niederlande aus der Ge-



samtwertung ausgeschlossen, weil sie nur eine Ausschöpfungsquote von 27% erreichten. Das ist übrigens schade, weil die Niederlande mit ihrer achtjährigen Basisschule vermutlich einen Spitzenplatz eingenommen hätten. Nicht ganz nachvollziehbar ist auch die Aufnahme der Entwicklungsländer Mexiko und Brasilien in die Vergleichsstudie, weil in beiden Ländern rund 50% der Fünfzehnjährigen gar nicht mehr beschult werden (a. a. O., 36).

In den drei von PISA erfassten Kompetenzbereichen geht es weniger um Wissen als vielmehr um die Beherrschung von Prozessen, um das Verständnis von Konzepten sowie um die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Situationen des Alltags umgehen zu können. Die Tests bestehen aus einer Mischung von Multiple-Choice-Aufgaben und frei zu beantwortenden Fragen. Die Testzeit betrug im ersten Zyklus 120 Minuten pro Proband. Schülerinnen und Schüler beantworteten außerdem einen Fragebogen mit Hintergrundfragen zu ihrer Person (Dauer: 20 bis 30 Minuten). Fragen über die Schule beantworteten die Schulleiterinnen bzw. -leiter auf einem Schulfragebogen (Dauer: 30 Minuten).

Aus dieser Methodenkombination ergibt sich die Möglichkeit, nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erheben, sondern diese auch mit Merkmalen der Probanden (z.B. soziale Herkunft, Geschlecht) und der Schule (z.B. Schulform, Ausstattung) zu korrelieren. Genau diese Möglichkeit legitimiert den vorliegenden Vergleich der Bildungssysteme!

Eine schlüssige und gut lesbare Zusammenfassung der wichtigsten Befunde der PISA-Untersuchung zum Hauptbereich »Lesekompetenz« – bezogen auf Deutschland im Vergleich zur »übrigen Welt« – bieten BRÜGELMANN UND HEYMANN (41). Leicht gekürzt werden sie im Folgenden wiedergegeben:

- In der Lesekompetenz erreicht Deutschland mit 484 Punkten unter 31 Nationen nur Platz 22 (OECD-Mittelwert: 500 Punkte); Finnland liegt mit 546 Punkten auf Platz 1.
- Schwächen zeigen sich insbesondere bei anspruchsvolleren Aufgaben, die ein inhaltliches Verständnis von Sachverhalten verlangen und die nicht durch die Reproduktion von angelerntem Wissen gelöst werden können.
- Mit fast 10% überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist in Deutschland die Teilgruppe derjenigen unterhalb der niedrigsten Lesestufe (OECD-Durchschnitt 6%). Weitere 13% befinden sich auf Kompetenzstufe 1. Das heißt: Knapp ein viertel der Schülerinnen und Schüler kann am Ende der achten Klasse nur mit Mühe lesen oder versteht Texte nur auf einem elementaren Niveau.

- In Deutschland ist der Abstand zwischen den schwächsten 5% und den 5% stärksten Leserinnen und Lesern größer als in allen anderen Ländern.
- Dennoch gehören zur Spitzengruppe in Deutschland nur 9% der Schülerinnen und Schüler gegenüber 15% und mehr in einigen anderen Ländern (OECD-Durchschnitt 9–10%).
- Die Leistungsunterschiede sind in keinem anderen Land so stark durch die soziale Herkunft bedingt wie in Deutschland: Die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern aus der oberen und der unteren Sozialschicht liegt bei 111 Punkten – in Korea, Finnland und Japan nur bei 25 bis 50 Punkten.
- Migrantenkinder schneiden schlechter ab als Muttersprachler. Diese Differenz findet sich in allen Ländern, ist aber in Deutschland besonders hoch ausgeprägt. Es ist dabei zu bedenken, dass Migration und niedriger sozialer Status sich stark überlappen, so dass beide Faktoren für die Erklärung unterdurchschnittlicher Leistungen herangezogen werden können.
- Länder mit einem hohen Anteil abiturähnlicher Abschlüsse (50 bis 70% in Finnland, Japan und Korea gegenüber 33% in Deutschland) erkaufen diese breite Bildungsbeteiligung nicht mit einer niedrigeren Durchschnittsleistung.
- Im Mittelwert unterscheiden sich die Leistungen zwischen den verschiedenen Schulformen erheblich. Überraschen muss die dennoch starke Überlappung der Verteilungen: Sehr gute Hauptschülerinnen und -schüler können mit dem Durchschnitt der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mithalten.
- Von den Fünfzehnjährigen haben in Deutschland fast 16% nur die achte Klasse erreicht, während es im OECD-Durchschnitt weniger als 6% sind. Unter deutschen Schülerinnen und Schülern ist der Anteil derjenigen, die am Schulanfang zurückgestellt und/oder während der Schulzeit nicht altersgemäß versetzt worden sind, mit 36% Prozent überdurchschnittlich hoch.

Noch einmal unterstrichen werden die starken Unterschiede zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in Deutschland sowie die starke Abhängigkeit der Leistungsunterschiede von der sozialen Herkunft in der jüngsten UNICEF-Studie zu den Bildungschancen in 24 OECD-Ländern (UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE). In allen dort vorgenommenen Ländervergleichen nimmt Deutschland einen der letzten Plätze ein.

Was man aus dem Vergleich der Bildungssysteme nicht schlussfolgern kann

1. Die PISA-Befunde lassen keine eindeutigen Schlussfolgerungen hinsichtlich Vorschulbesuch und Einschulungszeitpunkt zu.

Abgesehen davon, dass sich die PISA-Untersuchung ausschließlich auf die Leistungen und Merkmale von Fünfzehnjährigen und deren Schulen bezieht, lassen sich auch indirekt keine systemvergleichenden Schlüsse auf die prozentuale Nutzung und die Bildungsinhalte der Vorschulerziehung bzw. auf Vor- oder Nachteile eines frühen oder späten Einschulungstermins schließen.

Begründung (siehe Tabelle I, erste und zweite Spalte): Sowohl die Länder, die in der PISA-Studie überdurchschnittlich gut abgeschnitten haben, als auch jene Länder, die unterdurchschnittlich schlechte Ergebnisse aufweisen, verfügen teilweise über einen geringen bis einhundertprozentigen Vorschulbesuch ab drei Jahren mit spielerischen bis bildungsorientierten Inhalten. Ebenso streut der Einschulungstermin von fünf bis sieben Jahren sowohl bei den Ländern über dem Durchschnitt wie auch bei denen unter dem Durchschnitt der Lesekompetenz-Rangfolge.

Beispiele: Sowohl Belgien und Frankreich auf der positiven Seite, wie auch Luxemburg, Ungarn und Spanien auf der negativen Seite erfassen fast 100% der Kinder von drei bzw. vier Jahren in der Vorschule bei gleichzeitig hohen bildungsorientierten Ansprüchen.

Auf der anderen Seite besuchen in den skandinavischen Ländern bei gleichzeitig spätem Einschulungstermin, ebenso in Kanada und Korea verhältnismäßig wenig Kinder die Vorschule, was ebenso für Länder unter dem Durchschnitt, wie Polen, Griechenland, Portugal und Lettland zutrifft.

Selbstverständlich kann man ohne Berufung auf die PISA-Studie die Meinung vertreten und begründen, dass zumindest alle Fünfjährigen im Rahmen eines kostenlosen Vorschulbesuchs durch anspruchsvolle Bildungsangebote (z. B. intensive Sprachförderung) auf die Schule vorbereitet werden sollen. Das hätte allerdings zur Folge, dass auch Erzieherinnen und Erzieher entsprechend ausgebildet werden müssten.

2. Die PISA-Befunde lassen keine eindeutigen Schlussfolgerungen hinsichtlich Form und Zeitpunkt der Leistungsmessung zu.

Begründung (s. Tabelle I, dritte Spalte): Sowohl über wie unter dem Durchschnitt finden sich Länder, die eine frühe Notengebung prakti-

Land	Lesekompetenz Mittelwert	Vorschulbesuch (mind. 90% der 5-Jhrg.)	Einschulung	Leistungsmessung*	
Finnland	546	Nein	ab 7	Noten ab 8. Kl.	+
Kanada	534	Nein	ab 5, 6	Noten ab 8. Kl.	+
Neuseeland	529	?	ab 6	Noten ab 3. Kl.	-
Australien	528	Ja	ab 5, 6	Noten ab 3. Kl.	-
Irland	534	Ja	ab 6	verbal	+
Korea	525	Nein	ab 6	Noten	-
Vereingt. Königreich	523	eingeschult	ab 5	Tests ab 2. Kl.	-
Japan	522	Ja	ab 6	Noten	-
Schweden	516	Nein	ab 7	Noten ab 8. Kl.	+
Österreich	507	Ja	ab 6	Noten ab 1. Kl.	-
Belgien	507	Ja	ab 6	Freigestellt	+
Island	507	Ja	ab 6	Noten ab 5. Kl.	+
Norwegen	505	Nein	ab 6	Noten ab 8. Kl.	+
Frankreich	505	Ja	ab 6	Noten ab 3. Kl.	-
Vereinigte Staaten	504	Nein	ab 5, 6, 7, 8	verbal	+
OECD-Durchschnitt	500	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxx	
Dänemark	497	Ja	ab 7	Noten ab 8. Kl.	+
Schweiz	494	Ja	ab 6	Noten ab 2. Kl.	-
Spanien	493	Ja	ab 6	verbal	+
Tschechische Rep.	492	Ja	ab 6	Noten ab 1. Kl.	-
Italien	487	Ja	ab 6	verbal	+
Deutschland	484	Nein	ab 6	Noten ab 3. Kl.	-
Liechtenstein	483	Ja	ab 6	Noten ab 6. Kl.	+
Ungarn	480	Ja	ab 6	Freigestellt	+
Polen	479	Nein	ab 7	Noten ab 4. Kl.	-
Griechenland	474	Nein	ab 6	Noten ab 3. Kl.	-
Portugal	470	Nein	ab 6	verbal	+
Russ. Föderation	462	Nein	ab 6, 7	?	
Lettland	458	Nein	ab 7	Noten ab 4. Kl.	-
Luxemburg	441	Ja	ab 6	Noten ab 3. Kl.	-
Mexiko	422	Nein	ab 6	Noten	-
Brasilien	396	Nein	ab 7	?	

* + = verbal, Noten spät, - = Noten früh

*Tabelle I: Lesekompetenz-Rangfolge der Industrieländer
Was man aus der PISA-Studie nicht folgern kann*

zieren bzw. Länder, die zugunsten einer verbalen Leistungsbeurteilung lange Zeit oder gänzlich auf die Notengebung verzichten.

a) Länder über dem Durchschnitt:

- > mit früher Notengebung: Neuseeland, Australien, Korea, Vereinigtes Königreich, Japan, Österreich, Frankreich
- > mit verbaler Leistungsbeurteilung und keiner oder später Notengebung: Finnland, Kanada, Irland, Schweden, Belgien, Island, Norwegen, Vereinigte Staaten

b) Länder unter dem Durchschnitt:

- > mit früher Notengebung: Schweiz, Tschechische Republik, Deutschland, Polen, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Mexiko
- > mit verbaler und keiner oder später Notengebung: Dänemark, Spanien, Italien, Liechtenstein, Ungarn, Portugal.

Aber auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung lässt sich ohne Berufung auf die PISA-Studie zugunsten einer späten Notengebung argumentieren. Es gibt sicher Gründe, die unter der Voraussetzung einer entsprechenden Förder- und Lernkultur eher für verbale Formen der Leistungsbeurteilung und eine späte Einführung der Zensuren sprechen.

Übrigens könnte man an dieser Stelle zumindest indirekt die Rangfolge der Lesekompetenzergebnisse nutzen, um die Forderung nach einer Hochbegabtenauslese zurückweisen; denn alle Länder, die bereits über eine lange Tradition der Förderung von Spezialbegabungen (z.B. Sport, Tanz, Musik, Schach usw.) verfügen, finden sich in der unteren Hälfte der Skala: Russische Föderation, Polen, Ungarn, Tschechische Republik.

Was man mit einiger Wahrscheinlichkeit aus dem Vergleich der Bildungssysteme schlussfolgern kann

1. Integrative Bildungssysteme (mindestens acht Jahre gemeinsame Beschulung) sind in der Regel sowohl im Durchschnitt als auch in der Breitenwirkung (im unteren wie im oberen Leistungsbereich) erfolgreicher als selektive Bildungssysteme.

Diese Aussage gilt zunächst einmal affirmativ für alle Länder, deren Leistungsniveau über dem Durchschnitt liegt. Die scheinbare Ausnahme Österreich könnte folgendermaßen erklärt werden: In Österreich besuchen ca. 30% der Kinder nach der vierten Klasse das Gymnasium. 70% der Kinder bleiben bis zum Ende ihrer Schulzeit in der gemeinsamen Volksschule. Das österreichische Bildungssystem könnte man als teil-integrativ bezeichnen.

Land	Lesekompetenz Mittelwert	Gesamtschule* (mind. acht Jahre)	Ganztagsschule	Regel- oder Pflichtversetzung
Finnland	546	Ja	Ja	Ja
Kanada	534	Ja	Ja	Ja
Neuseeland	529	Ja	Ja	Ja
Australien	528	Ja	Ja	Ja
Irland	527	Ja	Ja	Ja
Korea	525	Ja	Ja	Ja
Vereinig. Königreich	523	Ja	Ja	Ja
Japan	522	Ja	Ja	Ja
Schweden	516	Ja	Ja	Ja
Österreich	507	Ja (70 %)	teilweise	Ja
Belgien	507	Ja	Ja	Ja
Island	507	Ja	Ja	Ja
Norwegen	505	Ja	Ja	Ja
Frankreich	505	Ja	Ja	Ja
Vereinigte Staaten	504	Ja	Ja	Ja
OECD-Durchschnitt	500	xxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx
Dänemark	497	Ja	Ja	Ja
Schweiz	494	Nein	Ja	Nein
Spanien	493	Ja	Ja	Ja
Tschechische Republik	492	Ja (?)	an 2 Tagen	Nein
Italien	487	Ja	Nein	Ja
Deutschland	484	Nein	Nein	Nein
Liechtenstein	483	Nein	Ja	Nein
Ungarn	480	Ja (?)	teilweise	Nein
Polen	479	Ja (?)	Nein	Ja
Griechenland	474	Ja	Nein	Ja
Portugal	470	Ja	Nein	Nein
Russische Föderation	462	Ja (?)	Nein	?
Lettland	458	Ja (?)	Nein	?
Luxemburg	441	Nein	Ja	Nein
Mexiko	422	Nein	Nein	Nein
Brasilien	396	Ja	Nein	Nein

* (?) = Gesamtschule nur noch formell

*Tabelle II: Lesekompetenz-Rangfolge der Industrieländer
Was man aus der PISA-Studie folgern kann*

Schwieriger zu beurteilen ist die Situation der Länder, deren Leistungsniveau unter dem Durchschnitt liegt. Zunächst finden sich dort vier Länder, deren Kinder tatsächlich nach vier bis sechs Jahren gemeinsamer Schulzeit in unterschiedliche Schulformen selektiert werden: Schweiz, Deutschland, Liechtenstein und Luxemburg. Hinzu kommen die Länder des ehemaligen Ostblocks, die zwar formell über integrative Schulsysteme verfügen, diese aber inzwischen vielfach »durchlöchert« haben (Gründung von Gymnasien, Privatschulen, usw.). In Spanien und Portugal sind die integrativen Bildungssysteme erst in jüngerer Zeit umorganisiert bzw. überhaupt eingerichtet worden, so dass die Fünfzehnjährigen noch gar nicht erfasst waren. In Spanien besuchen außerdem fast ein Drittel der Heranwachsenden Privatschulen. Es bleiben Länder wie Italien und Griechenland, die schon länger über eine Tradition integrativer Bildungssysteme verfügen. Diese Länder könnten die Aufmerksamkeit auf einen Unterschied zu den integrativen Bildungssystemen der erfolgreichen Länder der oberen Hälfte der Lesekompetenz-Rangfolge lenken: Italien und Griechenland – wie übrigens die meisten Bildungssysteme der unteren Hälfte der Rangfolge – favorisieren traditionell die Halbtagschule, während alle Länder der oberen Hälfte – Österreich zumindest teilweise – ihr integratives Bildungssystem traditionell mit der Ganztagschule verbinden (vgl. Tabelle II, Spalte 1 und 2). Aus diesem empirisch gesicherten Tatbestand könnte man die zweite These ableiten:

2. Erfolgreiche integrative Bildungssysteme unterscheiden sich von weniger erfolgreichen Bildungssystemen durch den Faktor »Ganztagschule«.

Plausibel ist diese Kombination durchaus; denn der Faktor »mehr Zeit für Schülerinnen und Schüler« erlaubt u. a. die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen in einem integrativen Bildungssystem, so dass die krassen Leistungsunterschiede wie z. B. in Deutschland nicht auftreten. Unterstreichen lässt sich diese These durch die Ergebnisse einer Teilerhebung der PISA-Studie, die Erstaunliches zutage brachte. Ein Vergleich der durchschnittlichen Anzahl von Schulstunden (à 60 Minuten) pro Schuljahr der Fünfzehnjährigen ergab, dass gerade erfolgreiche Länder mit ihren integrativen Ganztagschulen teilweise weniger Unterrichtsstunden vorsehen (z. B. Finnland 855, Island 840, Schweden 894) als Länder mit Halbtagschulen (z. B. Deutschland 909, Italien 1030, Portugal 902). Diese Beobachtung könnte man in eine dritte These fassen:

3. Für den Erfolg der integrativen Ganztagschulen ist nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden, sondern die Anzahl der Stunden des gemeinsamen Lebens und Lernens unter der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer (Präsenzpflicht!) entscheidend.

Neben dem Unterricht im strengen Sinn gibt es ausreichend Zeit für Arbeitsgruppen, Sport, Theaterspiel, Einzelförderung und vieles mehr, was den Schulalltag der Heranwachsenden ausfüllt.

Die vierte Schlussfolgerung aus PISA – erkennbar in der dritten Spalte der Tabelle II – ergibt sich fast automatisch aus der Tatsache, dass alle erfolgreichen Länder über integrative Ganztagschulen verfügen. Alle Länder über dem Durchschnitt praktizieren die Pflicht- oder Regelversetzung, d. h. das Wiederholen einer Klassenstufe bleibt die Ausnahme. Ebenso gibt es keine Zurückstellung beim Einschulungstermin.

Viele Länder unter dem Durchschnitt – dies gilt für Länder mit selektiven Bildungssystemen (Deutschland an der Spitze) – haben eine hohe Rückstellungs- und Wiederholungsquote. Entsprechend könnte man eine vierte These aufstellen:

4. Das Zurückstellen der Schulanfängerinnen und -anfänger sowie das Wiederholen einer Jahrgangsstufe während der Schullaufbahn erhöhen nicht die Leistungserfolge eines Bildungssystems.

Eine sorgfältige Einzelanalyse der Bildungssysteme der erfolgreichen PISA-Länder würde sicher eine ganze Reihe weiterer Faktoren zu Tage fördern, die mehr oder weniger für das gute Abschneiden einzelner Länder verantwortlich sind. Zu nennen wäre zum Beispiel die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, das Ansehen des Lehrberufes im Lande, die Integrationsbemühungen um Migrantenfamilien, die Sprachförderung in der Vorschule, die Schüler-Lehrer-Relation, der Ausbau der Schule und des Schulgeländes, usw.

In diesem Beitrag sollten die systembezogenen Ergebnisse der PISA-Studie im Vordergrund stehen, weil sie sehr deutlich die Unterschiede in den Bildungssystemen der Industrieländer hervortreten lassen.

Literatur

- BRÜGELMANN, H. /HEYMANN, H. W. (2002):PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. In: Pädagogik 54 Jg, Heft 3/2002, 40–43
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen
- SCHMITT, R. U. A. (2001): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt/M.
- UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE (2002): A league table of educational disadvantage in rich nations. Florence. Italy