

Brügelmann, Hans; Heymann, Hans Werner

PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. Zum internationalen Bericht der OECD

Pädagogik (Weinheim) 54 (2002) 3, S. 40-43



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans; Heymann, Hans Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. Zum internationalen Bericht der OECD - In: Pädagogik (Weinheim) 54 (2002) 3, S. 40-43 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-218912 - DOI: 10.25656/01:21891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-218912>

<https://doi.org/10.25656/01:21891>

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

PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen

Zum internationalen Bericht der OECD¹

Seit vielen Wochen beherrscht PISA die öffentliche Diskussion über Schulen. Muss nach dem Bekanntwerden der PISA-Befunde alles anders werden? Aufgeregte erste Stellungnahmen und Kommentare scheinen das nahe zu legen. Den verbreiteten Verkürzungen und Fehldeutungen entgegenzuwirken ist Ziel des Beitrags. Es wird gefragt: Was sagt PISA wirklich, was ist daran neu, und was können wir aus PISA lernen?

HANS BRÜGELMANN,
HANS WERNER HEYMANN

Als die Ergebnisse der internationalen Studie »CIVICS« zur politischen Bildung veröffentlicht wurden (*Händle u. a.* 1999; *Torney-Purta u. a.* 2001), haben das selbst Fachleute kaum zur Kenntnis genommen – obwohl die deutschen Schüler(innen) wie bei TIMSS »nur« im Mittelfeld landeten. Seit einigen Wochen nun beherrscht PISA die öffentliche Diskussion über Schulen. Was macht diese Studie zu den Leistungen im Lesen, zur Mathematik und den Naturwissenschaften in 32 Ländern so viel interessanter?

Eine Vorgeschichte zu PISA 2000

Vor über 25 Jahren wurden die Ergebnisse der »First International Science Study« (kurz: FISS) von 1970/71 publiziert (*Schultze* 1974; vgl. auch *Matthiesen* 1974). Am Ende der Grundschulzeit lagen die deutschen Schüler(innen) deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Länder.

- Am Ende der Sekundarstufe II landeten die deutschen Gymnasiasten unter 20 Ländern sogar auf dem vorletzten Platz – obwohl sich in den Abschlussklassen nur neun Prozent des Jahrgangs befanden (gegenüber 30–70 Prozent in den Vergleichsländern).
- Lediglich die Leistungen der 14-Jährigen in der achten Klasse lagen über dem internationalen Durchschnitt.

Noch einmal zehn Jahre vorher, nämlich schon 1964, hatte *Georg Picht* »Die deutsche Bildungskatastrophe« ausgerufen. Dieses Buch, aber auch die Kritik an der fehlenden Chancen-

gleichheit für bestimmte Gruppen in der Bevölkerung hatte eine Fülle bildungspolitischer Aktivitäten ausgelöst. Die Reformvorschläge wurden vom Deutschen Bildungsrat 1969 eindrucksvoll gebündelt im »Strukturplan für das deutsche Bildungswesen«. Er forderte u. a.

- anspruchsvollere Inhalte und Formen des Lernens für alle, u. a. durch eine generell stärkere Wissenssicherungsorientierung des Unterrichts;
- die optimale Entfaltung von Entwicklungsmöglichkeiten durch eine bereits vor der Schule ansetzende Förderung von systematischem Lernen;
- die Realisierung des individuellen Bildungsrechts durch eine stärkere Differenzierung;
- einen Ausgleich von milieubedingten Nachteilen durch kompensatorische Maßnahmen der Schule (»Chancengleichheit«);
- eine vollständigere Ausschöpfung des Begabungspotentials zur Sicherung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit.

Dieser kurze Rückblick soll zwei grundlegenden Missverständnissen von PISA vorbeugen:

- Die bildungspolitische Aufregung seit der Publikation von TIMSS verkennt, dass die (unter-)durchschnittliche Position deutscher Schüler(innen) nichts Neues ist. Dieser Hinweis ist wichtig, damit das schlechte Abschneiden deutscher Schüler(innen) im aktuellen Vergleich verschiedener Länder nicht vorschnell als Leistungs«verfall« gegenüber früheren, angeblich goldenen Zeiten umgedeutet wird, den man konkreten bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahrzehnte anlasten könnte.
- Zweitens machen die aus heutiger

Sicht fast identischen Reformforderungen von vor 30 Jahren und die offensichtlich bis heute nur geringe Wirkung der damals anschließenden Reformaktivitäten deutlich, wie langsam bzw. wie begrenzt bildungspolitische Maßnahmen den Alltag des Bildungswesens verändern. Aktuelle Betriebsamkeit verspricht wenig und eine bildungspolitische Hektik, wie sie die vergangenen Jahre kennzeichnet, wirkt eher kontraproduktiv. Tiefer gehende Reformen verlangen einen konzentrierten Einsatz von Ressourcen und einen langen Atem.

Was will und was sagt PISA wirklich?

Untersuchungsziele

Das Projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*) gliedert sich in drei vierjährige Untersuchungszyklen, die sich überlappen und von 1998 bis 2007 reichen werden. Im ersten Zyklus (1998–2001) wurde bei Schüler(innen) aus 32 Nationen hauptsächlich Lesekompetenz und daneben Mathematik und Naturwissenschaften getestet.

Darüber hinaus wurden auch Indikatoren zur Schulqualität erfasst und mit Leistungsvariablen verknüpft, um auf diese Weise zu ermitteln, ob und in welchem Ausmaß die pädagogische Gestaltung der Schulumwelt und der Lernkultur Auswirkungen nicht nur auf die Zufriedenheit mit der Schule, sondern auch auf die basalen Leistungsindikatoren hat.

In Deutschland wurde die PISA-Erhebung um eine Ergänzungsstudie PISA-Erweitert, um auch Vergleiche zwischen den Bundesländern durchführen und weitere Aspekte in die Auswertung einbeziehen zu können. Die Ergebnisse dieser wichtigen Zusatzstudie (mit einem expliziten Lehrplanbezug!) sind erst in einigen Monaten verfügbar.

Wichtige Befunde im Überblick Für Deutschland sind die folgenden Befunde (OECD 2001b, zusammengefasst in *Brügelmann* 2001) besonders interessant:

- In der Lesekompetenz erreicht Deutschland mit 484 Punkten unter 32 Nationen nur Platz 22 (OECD-Mittelwert: 500 Punkte); Finnland liegt mit 546 Punkten auf Platz 1, Brasilien mit 396 auf Platz 32.
- 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 zehn Prozent überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist in Deutschland die Teilgruppe derjenigen unterhalb der niedrigsten Lesestufe (OECD-Durchschnitt sechs Prozent). Weitere 13 Prozent befinden sich auf Kompetenzstufe 1. Das heißt: Knapp ein Viertel der Schüler(innen) 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 fünf Prozent und den fünf Prozent stärksten Leser(inne)n größer als in allen anderen Ländern.
- Dennoch gehören zur Spitzengruppe in Deutschland nur neun Prozent der Schüler(innen) gegenüber 15 Prozent und mehr in einigen anderen Ländern (OECD-Durchschnitt 9–10 Prozent).
- 15-jährige Schüler(innen), die nicht gern lesen, sind in Deutschland (und Österreich) mit 42 Prozent besonders häufig (gegenüber z. B. 30 Prozent in Frankreich und 23 Prozent in Finnland).
- Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und vergleichbarer sozialer Herkunft zeigen Schüler(innen), die das Gymnasium besuchen, deutlich bessere Leistungen als diejenigen in der Hauptschule.
- Die Leistungsunterschiede sind in keinem anderen Land so stark durch die soziale Herkunft bedingt wie in Deutschland: Die Differenz zwischen Schüler(inne)n aus der oberen und der unteren Sozialschicht liegt bei 111 Punkten – in Korea, Finnland und Japan nur bei 25–50 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 (50–70 Prozent in Finnland, Japan und Korea gegenüber 33 Prozent 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 Hauptschüler(innen) können mit dem Durchschnitt der Gymnasiast(inn)en mithalten.
- Von den 15-Jährigen haben in Deutschland fast 16 Prozent nur die achte Klasse erreicht, während es im OECD-Durchschnitt weniger als sechs Prozent sind. Unter deutschen Schüler(inne)n ist der Anteil derjenigen, die am Schulanfang zurückgestellt und/oder während der Schulzeit nicht altersgemäß versetzt worden sind, mit 36 Prozent überdurchschnittlich hoch.

Was leistet PISA nicht?

PISA beinhaltet keinen historischen Leistungsvergleich. PISA will und kann nichts über Veränderungen der Leistungen von Schüler(inne)n über die Zeit hinweg aussagen.

Der Befund ist lediglich:

1. Deutsche Schüler(innen) schneiden schlechter ab als in vielen anderen Ländern.
2. Sehr viele Schüler(innen) werden grundlegenden Anforderungen nicht gerecht.

Dies muss Anlass zum Nachdenken sein. Aber die Befunde belegen nicht den verbreiteten Glauben, heutige Schüler(innen) leisteten weniger als ihre Eltern und Großeltern vor 30 oder 50 Jahren. Erstens gibt es kaum nutzbare Daten aus diesen Zeiten, und soweit sie vorhanden sind, sprechen sie eher dafür, dass es früher noch schlechter aussah (*vgl. Brügelmann* 1999, 10 ff.).

PISA beweist keine Kausalzusammenhänge. Korrelationen zwischen zwei Variablen belegen noch keine kausale Abhängigkeit. Der PISA-Bericht weist immer wieder auf diese Grundtatsache hin. Dennoch werden die Ergebnisse häufig anders interpretiert – von Leser(inne)n: Wenn beispielsweise Leseinteresse und Leseleistung korrelieren, heißt das nicht, dass eine höhere Leseleistung ein höheres Leseinteresse voraussetzt oder dass die Förderung des Leseinteresses von Schüler(inne)n deren Leseleistung steigern wird. So plausibel diese Deu-

tung der Korrelation ist – belegt ist nur, dass ein Zusammenhang besteht. Die Wirkungsrichtung dagegen ist offen. So könnten beide Variablen von einem Drittfaktor abhängen, z. B. der sozialen Schicht der Familie oder dem Ausmaß vorschulischen Vorlesens. Aufklärung könnte hier nur ein Längsschnitt bringen.

PISA erklärt nicht ohne Weiteres Unterschiede auf der Schüler(innen)-Ebene

Die Leistungsvergleiche in PISA führen zu einer Rangfolge der beteiligten Länder. Diese kann man mit weiteren Unterschieden zwischen den Ländern korrelieren. So schneidet Korea insgesamt im Lesen besser ab als Deutschland. Gleichzeitig berichten Koreas Schüler(innen), dass sie häufiger beim Lernen memorieren als deutsche Schüler(innen) (OECD 2001, 128). Der Kurzschluss: Deutsche Schüler(innen), die mehr memorieren, werden bessere Leistungen erzielen. Man muss unterscheiden zwischen statistischen Beziehungen auf der System- und auf der Schüler(innen)-Ebene. So zeigen die OECD-weiten Korrelationen innerhalb der Systeme, dass generell diejenigen Schüler(innen) besser abschneiden, die sich Inhalte eigenständig erarbeiten und durchdenken. Das gilt übrigens auch innerhalb von Korea!

Wie ist dieser Widerspruch aufzuklären? Möglicherweise ist es wichtig, im Unterricht für den Anteil des Faktenlernens eine kritische Schwelle zu sichern. Um über diese Schwelle hinaus Erfolg zu haben, kann es aber wichtiger sein, das eigenständige Erarbeiten stärker zu gewichten. Eine andere Erklärungsmöglichkeit: Vielleicht wirkt dieselbe Methode in verschiedenen Kulturen (bzw. verschiedenen Unterrichtssystemen) unterschiedlich.

PISA evaluiert nicht die Umsetzung von Lehrplan-Vorgaben Die Aufgaben von PISA versuchen sich an Anforderungen des Alltags zu orientieren, nicht an Inhalten der Lehrpläne. Das ist ein bedeutsamer Unterschied zu TIMSS und könnte erklären, warum die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen deutscher Schüler(innen) bei TIMSS im Mittelfeld lagen und bei PISA (nur fünf Jahre später) deutlich darunter.

Unzureichende Leistungen bei PISA stellen also nicht nur die Frage nach

der Umsetzung von Lehrplanvorgaben im Unterricht, sondern auch nach den Zielen und den inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrpläne selbst.

Was kann man aus PISA lernen?

Fast alle Kommentator(inn)en lesen PISA pessimistisch. Dies liegt an ihrer eng auf Deutschland fokussierten Brille. Man kann PISA aber auch als Ermutigung lesen. Zentrale Befunde widersprechen scheinbaren »Gesetzen« der Bildungspolitik. Sie eröffnen damit neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten.

Schule kann die schichtspezifische Benachteiligung verringern Eines der dramatischsten Ergebnisse von PISA ist, dass der sozio-ökonomische Hintergrund des Elternhauses die Leistungen der Schüler(innen) in Deutschland stärker beeinflusst als in jedem anderen Land der OECD. Damit bestätigt PISA deutsche Studien der letzten Jahre. Sie haben immer wieder gezeigt, dass die Bildungsexpansion (höhere Abschlüsse für mehr Schüler(innen)) nicht zu einer Öffnung des Bildungswesens für Kinder und Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten geführt hat. Gewinner waren die Frauen, vor allem aus den mittleren und höheren sozialen Schichten.

PISA hat verschiedene Indikatoren für den Anregungsgehalt des familiären Milieus erfasst. Danach scheinen sich in Deutschland die ökonomischen Bedingungen stärker auszuwirken als die konkreten Bildungserfahrungen in unterschiedlichen Milieus. Ob dies an Qualitäten des Wohngebiets und der Schule, ob es an anderen Leistungsansprüchen oder stärkerer Unterstützung in der Familie liegt, z. B. durch die Finanzierung von Nachhilfe, kann nach den vorliegenden Analysen (noch) nicht entschieden werden.

Die deutschen Befunde lassen sich in zwei Formeln bündeln:

- Der Schule gelingt es nicht, Unterschiede in den außerschulischen Erfahrungen der Schüler(innen) auszugleichen.
- Bei gleichen kognitiven Voraussetzungen bzw. fachlichen Leistungen benachteiligt die Schule sogar Schüler(innen) aus den unteren sozialen Schichten.

Die bedrückende Botschaft von PISA: In beiderlei Hinsicht wirkt die Benachteiligung in deutschen Schulen

stärker als in anderen OECD-Ländern. Die ermutigende Nachricht aus anderen Ländern: Der starke Einfluss des familiären Hintergrunds ist kein Naturgesetz – oder in der Sprache der 70er Jahre: *schools can make a difference*.

Schule kann Leistungsunterschiede verringern – und zugleich ein hohes Durchschnittsniveau fördern

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass soziale Integration nicht auf Kosten fachlicher Leistung gehen muss, wie jahrelang in der deutschen Diskussion behauptet wurde. In Ländern wie z. B. Finnland, Kanada, Schweden und Japan werden sogar hohe Spitzenleistungen bei gleichzeitig geringen Unterschieden zwischen leistungsstarken und -schwachen Schüler(inne)n erreicht.

Vorsichtig formuliert: Integrative Systeme schneiden keinesfalls schlechter ab als selektive, die zu getrennten Schullaufbahnen führen. Außer einigen Schweizer Kantonen trennen nur noch Deutschland und Österreich die Schüler(innen) nach vier Schuljahren. Wie problematisch das ist, zeigt die große Überlappung der Leistungen in verschiedenen Schulformen, die auch in allen innerdeutschen Leistungsuntersuchungen der letzten Jahre gefunden wurden.

Allerdings schneiden Gesamtschulen deutschlandintern im Mittel schlechter ab als der Durchschnitt des dreigliedrigen Systems. Die äußere Schulstruktur allein sichert weder ein hohes Niveau noch eine geringe Streuung der Leistungen. Der äußere Kontext (»Creaming« der Leistungsstarken durch Gymnasien am selben Ort), die innere Organisation (Reproduktion der Dreigliedrigkeit innerhalb von Gesamtschulen durch starre Kurssysteme), die »Philosophie« des Unterrichts (Selektion vs. Förderung), vor allem aber Stil und Methodik des Unterrichtsalltags sind hoch bedeutsam (s. a. Fend 1998). So wird verständlich, warum fünf Reform-Gesamtschulen bei einer TIMSS-Nachuntersuchung in Hessen Leistungen zwischen Realschul- und Gymnasialniveau erzielten (Köller/ Trautwein 2001).

Es geht auch ohne Zurückstellungen und ohne Sitzenbleiben Deutschland hat OECD-weit den höchsten Anteil an Schüler(inne)n,

die in einer für ihr Alter zu niedrigen Klassenstufe unterrichtet werden. Ein Grund für deren besonders schlechte Leistungen ist, dass sie sich mit den altersgemäßen Inhalten noch gar nicht auseinander setzen konnten. Besonders bedrückend aber: Diese Schüler(innen) erbringen auch in den (jetzt) niedrigeren Klassen keine durchschnittlichen Leistungen. Die besseren Leistungen der meisten integrativen Systeme zeigen, dass ein Verbleiben im gemeinsamen Unterricht leistungsförderlicher ist. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse deutscher Integrationsstudien (z. B. zur Zurückstellung am Schulanfang, zur Überweisung in Sonderschulen): Bei gleichen Voraussetzungen entwickeln sich Schüler(innen) besser, wenn sie in heterogenen Regelklassen bleiben, als wenn sie in gesonderten Förder- einrichtungen in homogenen schwachen Gruppen unterrichtet werden.

Schule kann Migrantenkinder effektiver fördern
Pädagog(inn)en in Deutschland haben – in Abwehr von reinen Anpassungskonzepten – gegen eine Dominanz des Deutsch- gegenüber dem Muttersprachunterricht gestritten. Unterschätzt haben viele die andere Seite der Medaille: Erwerb und Beherrschung der deutschen Sprache als Voraussetzung einer erfolgreichen Teilhabe am System. Hier haben andere Länder mehr getan. Gegen Erfolge solcher Maßnahmen in Kanada kann noch eingewandt werden, dass Migrant(inn)en dort in der Regel höheres Bildungsniveau haben. Aber es gibt auch Systeme mit zu Deutschland vergleichbarer Situation, z. B. Österreich und Schweiz, in denen die Leistungsunterschiede geringer sind.

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht naturgegeben
PISA bestätigt die gewohnten Unterschiede in den fachlichen Leistungen von Mädchen und Jungen – und relativiert sie erheblich (OECD 2001, 145–147).

Im Lesen sind Mädchen in allen Ländern der Studie deutlich besser als Jungen (im Durchschnitt 32 Punkte, was immerhin einer halben Kompetenzstufe entspricht). Andererseits schwanken die Differenzen zwischen 14 Punkten in Korea und 53 Punkten in Lettland. Deutschland liegt mit 35 Punkten ziemlich genau im Durch-

schnitt. Diese Unterschiede sprechen für erhebliche kultur-spezifische Prägnungen – sei es im Alltag, sei es durch schulische Bedingungen.

Auch in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigt sich nur auf den ersten Blick das gewohnte Bild – die Unterschiede zwischen den Ländern sind frappierend. In Lettland z. B. sind Mädchen den Jungen in Naturwissenschaften deutlich überlegen. Damit fällt das Klischee angeborener Begabungen, die sich durch familiäre bzw. schulische Förderung nicht kompensieren lassen, in sich zusammen.

Hohe Fachleistungen sind auch ohne Ziffernnoten erreichbar
In den ersten Reaktionen auf PISA spielten die Verschärfung der Bewertungspraxis (Schavan) bzw. die Einführung des Zentralabiturs (Merkel; Rössler) eine prominente Rolle. Allerdings hatte schon TIMSS gezeigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau eines Landes und der (De-)Zentralisierung von Abschlussprüfungen gibt (Baumert u. a. 2000, Bd. II, 341 ff.). PISA erweitert diesen Befund auf die Unterrichtsebene: Länder wie Schweden etwa verzichten bis Klasse 8 auf Noten und erzielen trotzdem überdurchschnittliche Ergebnisse.

Aus der Befragung von Schüler(inne)n wird zwar deutlich, dass Wettbewerb eine leistungssteigernde Wirkung haben kann, aber das gilt für Kooperation genauso (132–134). Verschärfung der Konkurrenz ist also nicht notwendig, um Leistung zu steigern – ganz unabhängig davon, welche Nebenwirkungen sie für die persönliche und die soziale Entwicklung hätte.

Damit wird ein Befund aus der Hamburger LAU-Studie bestätigt, dass die Leistungen von Grundschüler(inne)n nicht abnehmen, wenn Entwicklungsberichte statt Ziffernzeugnisse gegeben wurden (Lehmann u. a. 1997, 81 f.).

Ein Hinweis zum Schluss

PISA ist forschungsmethodisch komplex angelegt. Erfreulich sind die differenzierten Interpretationen und behutsamen Folgerungen des deutschen PISA-Berichts (Baumert u. a. 2001), auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden konnte. Allerdings sind sie deutlich geprägt durch eine eher psychologische als eine didakti-

sche oder gar pädagogische Sicht. Die erhobenen Daten und die Zusammenhänge zwischen ihnen werden zudem in so allgemeinen Variablen und Modellen gebündelt (vgl. etwa S. 500–504), dass konkrete Schlüsse auf zusätzliche Annahmen angewiesen sind. Die Ergebnisse sprechen also nicht für sich. Ihre inhaltliche Interpretation wird je nach theoretischer Position und bildungspolitischem Standort unterschiedlich ausfallen.

Das muss wissen, wer die jeweils knapp gefassten Schlussfolgerungen aus den umfangreichen Analysen liest.

Anmerkung

¹ Damit der Artikel gut lesbar bleibt, haben wir auf Literaturnachweise weitgehend verzichtet und eine Langfassung mit detaillierten Belegen ins Internet gestellt: www.uni-siegen.de/~agprim/jinprint.htm. Genannt seien hier nur:

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

und die Hauptquelle für den vorliegenden Artikel:

OECD (Hg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Veröffentlicht im Internet unter www.gew.de/aktuell/frame_pisa.htm 2001

Dr. Hans Brügelmann, Jg. 1946, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Siegen.

Adresse: Universität-GSH Siegen, FB 2, 57068 Siegen. E-mail: oase@paedagogik.uni-siegen.de

Dr. Hans Werner Heymann, Jg. 1946, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Siegen und Mitglied in der Redaktion von PÄDAGOGIK.

Adresse: Alte Landstr. 72, 57271 Hilchenbach, E-mail: heyman@paedagogik.uni-siegen.de