

Schweitzer, Jochen

PISA-Vergleiche ohne Tabus! Die Schweiz zeigt, wie auch Strukturfragen offensiv diskutiert werden können

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 390-396



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Jochen: PISA-Vergleiche ohne Tabus! Die Schweiz zeigt, wie auch Strukturfragen offensiv diskutiert werden können - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 390-396 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273858 - DOI: 10.25656/01:27385

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273858>

<https://doi.org/10.25656/01:27385>

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

Jochen Schweitzer

PISA-Vergleiche ohne Tabus!

Die Schweiz zeigt, wie auch Strukturfragen offensiv diskutiert werden können

Die Schweiz hat sowohl bei PISA 2000 als auch bei PISA 2003 besser abgeschnitten als Deutschland. Beachtet wurde dies kaum. Nun sind dort erstmals auch die Ergebnisse der Kantone miteinander verglichen worden, was angesichts der Ländervergleiche in Deutschland die Frage aufwirft, ob man mit solchen Daten auch anders umgehen kann.

Dieser Blick über die Grenzen liegt nicht zuletzt deshalb nahe, weil die Unterschiede in den Schulsystemen wie auch der kulturellen und sprachlichen Besonderheiten in keinem Land größer sind als in der Schweiz. Einen politisch-ideologischen Streit findet man jedoch in der Schweiz kaum, während er in Deutschland so heftig ist wie in keinem anderen PISA-Teilnehmerland. Während in Deutschland die Effizienz der föderalen Zuständigkeit für die Schulpolitik in Frage gestellt wird, ist dies in der Schweiz kein Thema. Dort werden im Vergleich zwischen den Kantonen Strukturprobleme offen benannt, während diese in Deutschland zum Tabu erklärt werden.

1. Der deutsche PISA-Ländervergleich

Entgegen den ursprünglichen Planungen hat sich das deutsche PISA-Konsortium auf Drängen der Kultusminister bereit erklärt, bereits am 14.07. im Vorwahlkampf der vorgezogenen Bundestagswahl einen kurzen Vorbericht von 18 Seiten zu veröffentlichen. Der ausführliche Bericht über den PISA-Ländervergleich wird dann im November erscheinen. Der Vorbericht konzentriert sich vordringlich auf die Rankingtabellen der Länder, die auch in die internationale OECD-Tabelle eingeordnet werden, auf die Veränderungen bei den Punktwerten der einzelnen Länder gegenüber PISA 2000 (also innerhalb von drei Jahren) und eine kurze Darstellung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Niveau in der mathematischen Kompetenz. Es handelt sich also um eine sehr knappe, pauschale Darstellung mit der Möglichkeit, die Bewertung weitgehend der Politik zu überlassen. Diese wurde weitestgehend ausgenutzt.

Die Erhebung, Auswertung und Darstellung der Daten folgten nach den internationalen Regeln bei PISA. Die Analysen der Daten – so der Bericht – hätten ergeben, dass es keine Anhaltspunkte für Unregelmäßigkeiten (z.B. der Teilnahmequoten) oder Verfälschungen (z.B. durch kurzfristige Testtrainings) gebe.

Zu den wichtigsten Ergebnissen gehört, dass in allen Bereichen in nahezu allen Ländern Kompetenzzuwächse erzielt wurden. Nur noch wenige Länder liegen in Mathematik unterhalb des OECD-Durchschnitts, während Bayern zur internationalen Spitzengruppe aufgeschlossen hat. (siehe: www.ipn.uni-kiel.de/pisa)

Angesichts der politisch brisanten Bedeutung dieser Ergebnisse im Vorwahlkampf betont das PISA-Konsortium, dass die präsentierten Daten keine Rückschlüsse auf Faktoren zulassen, die für die Unterschiede verantwortlich sein können. Dazu würde erst der nach der Wahl erscheinende ausführliche Bericht Informationen enthalten. Außerdem unterstreicht das Konsortium, dass „Veränderungen in den Testleistungen von 2000 und 2003 noch keine Entwicklungslinien oder Trends beschreibt.“ Hinter den Ergebnissen könnten sich sehr unterschiedliche Entwicklungen verbergen. Um Entwicklungstrends beschreiben zu können, sind mindestens drei Erhebungszeitpunkte notwendig. Für die OECD gilt, dass mindestens die wiederholte Messung einer Hauptdomäne für eine Trendberechnung erforderlich ist. Diese erfolgt aber erst nach jeweils 9 Jahren, also für die Lesekompetenz im Jahr 2009, für die mathematische Kompetenz im Jahr 2012 usw. Im Jahr 2006 wird erstmals die naturwissenschaftliche Kompetenz als Hauptdomäne getestet.

2. Erfolglose Warnungen an Politiker

Die Warnungen an Politiker und Verbandsvertreter, sich mit voreiligen Interpretationen und Erfolgsmeldungen zurückzuhalten und die PISA-Daten nicht als Wahlkampfmunition zu verwenden, wurden aber selbstredend gründlich missachtet. Besonders hervorgetan hat sich der neue bayerische Kultusminister Siegfried Schneider, der in der ZEIT (Nr. 29/05) behauptete, dass neben der Qualität des Zentralabiturs und der landesweiten Prüfungen ein Grund für „unseren Erfolg ist, dass wir nicht dem Zeitgeist hinterher gejagt sind. Die so genannten 68er haben in Bayern nicht so tiefe Spuren hinterlassen. In unseren Schulen gab es keine Debatten über die Sinnhaftigkeit der Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit.“ – Da haben wir es: Am bayerischen Wesen kann Deutschland genesen! „Extra Bavariam nulla vita“, heißt es in einem oberbayerischen Sinnspruch. Nur bitter für Bayern, dass Südtirol mit 536 Punkten noch besser abgeschnitten hat, jedoch ein integriertes Schulsystem hat, von zahlreichen erfolgreicheren Schweizer Kantonen ganz abgesehen. Da trübt es die Hybris auch nicht, dass in Bayern ein Arbeiterkind zwar bessere Kompetenzwerte erzielt, aber sechsmal geringere Chancen hat, auf ein Gymnasium zu kommen als ein gleich begabtes Kind aus der Oberschicht. Und da stört auch nicht die niedrigste Abiturientenquote aller Länder, denn Bayern kann ja einen großen Teil der hoch qualifizierten Arbeitskräfte von jenseits der Mainlinie importieren und spart damit deren Ausbildungskosten.

Bescheidener war da der Kultusminister des Landes mit den höchsten Kompetenzsteigerungen – Sachsen-Anhalt – der sich in der Pressemitteilung seines Ministeriums von dem „renommierten Erziehungswissenschaftler“, Heinz-Elmar Tenorth, Vizepräsident an der HU Berlin, loben ließ: „Eine richtige kausale Zuordnung ist auf Grund der jetzt vorliegenden Daten noch nicht möglich. Aber in Sachsen-Anhalt haben wir einen Kultusminister und eine Kultusverwaltung, die mit relativer Gelassenheit für Schulen unterstützend wir-

ken und nicht hektisch agieren. Der Kultusminister Jan Olbertz hält sich von Extremen fern. Er ermutigt dazu, sich lokal anzustrengen...“

In Hessen feierte die Kultusministerin erste Erfolge ihrer Politik, auch wenn die besseren Punkte statistisch nicht signifikant höher sind.

Nur die schleswig-holsteinische Kultusministerin Ute Erdsiek-Rave erwähnt die noch bestehenden Probleme („Herausforderungen“), dass nämlich noch zu viele Jugendliche, vor allem aus sozial schwierigen Umfeld oder mit Migrationshintergrund die Schule ohne ausreichende Grundlage für eine angemessene Lebensgestaltung verlassen, dass der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sich nicht verringert hat und die soziale Herkunft nach wie vor einen viel zu großen Einfluss auf den schulischen Erfolg hat. „Diese Ergebnisse können uns nicht zufrieden stellen. Bildungsgerechtigkeit ist nach wie vor viel zu wenig erreicht. Unsere Schulen müssen Orte des sozialen Aufstiegs und Ausgleichs werden“, so Erdsiek-Rave.

3. Die Strukturfrage bleibt auf der Tagesordnung

Diese Äußerungen verweisen auf die Notwendigkeit, die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems nicht nur nach dem durchschnittlichen Kompetenzniveau der Schülerleistungen zu beurteilen, sondern auch, wie groß das Spektrum der Leistungsspreizung zwischen den besten und schwächsten Schulen und Schülern ist und welche Ursachen dafür im System zu suchen sind. Mehr noch muss man nach der Bildungsgerechtigkeit und der sozialen Kopplung der Leistungen einerseits wie auch der Chancengleichheit bei Schulabschlüssen und Berechtigungen andererseits fragen. Dies ist das eigentliche deutsche Problem angesichts der hoch-selektiven Schulstrukturen, das sich in keinem anderen vergleichbaren Land so gravierend stellt.

In ihrem sehr grundlegenden Beitrag zu „Bildungsgang und Schulstruktur“ betonen Jürgen Baumert und Cordula Artelt die Dialektik von innerer und äußerer Schulreform: „Fragen der Schulstruktur dürfen selbstverständlich nicht ignoriert werden, aber sie sind im Zusammenhang von Organisationsentscheidungen und Optimierung der pädagogischen Prozesse, in der Dialektik von Entlastung durch Tradition und notwendiger Modernisierung und schließlich in der Spannung zwischen Zukunftsentwurf und politischer Durchsetzbarkeit zu erörtern.“ (Pädagogische Führung, Heft 4/2003, S. 188 ff.) Baumert und Artelt gewichten aus ihrer Perspektive die Probleme von Umstellungsprozessen und die „Kosten von abrupten Traditionsbrüchen“ so stark, dass sie davor warnen, „Strukturdebatten aufleben und die Bataillone erneut Stellung beziehen zu lassen.“ Nach dem Zweiten Weltkrieg haben alle kapitalistischen und sozialistischen Länder den Zeitpunkt der formalen Differenzierung gegen das Ende der Mittelstufe verschoben. Deutschland ist das Land, das die Schulformdifferenzierung am frühesten einsetzen lässt, und zwar je nach Bundesland in zwei bis fünf verschiedene Schulformen. Wie aber lassen sich solche „Kosten von abrupten Traditionsbrüchen“ messen und bewerten und was heißt hierbei „abrupt“? Wie stabilisieren sich diese selektiven Traditionen immer wieder selbst (durch schulformbezogene Lehrerbildung, durch die Unterrichtung der Fächer statt der – oft „falschen“ – Schüler u.a.m.)? Was könnte man aus den Umstellungsprozessen aller anderen Länder lernen, die bereits vor Jahrzehnten die Modernisierung und Integration ihres Schulsystems eingeleitet haben? Neben

erfolgreichen gibt es auch weniger erfolgreiche integrierte Schulsysteme. Dies alles könnte man z. B. innerhalb eines Staates analysieren, der so große sprachliche, kulturelle und schulstrukturelle Unterschiede aufweist und dennoch an seiner nationalen Identität keineswegs leidet, im Gegenteil.

4. Der kantonale PISA-Vergleich in der Schweiz

In der Schweiz wurde erstmals mit der PISA 2003 Untersuchung auch die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme von zwölf Kantonen und des Fürstentums Liechtenstein verglichen. Bei PISA 2000 hatte man sich noch auf einen Vergleich der drei Sprachräume beschränkt. Der bereits im Mai 2005 publizierte zweite Bericht (PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. Herausgegeben vom Bundesamt für Statistik (BFS) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Neuchâtel/Bern 2005) analysiert die Zusatzstichproben von sechs Deutschschweizer Kantonen, allen sieben französischsprachigen Kantonen, dem italienischsprachigen Tessin und von Liechtenstein. Er befasst sich neben dem Vergleich der Kompetenzbereiche auch mit dem Zusammenhang zwischen Schülerleistung und dem familiären und schulischen Umfeld, der schulischen Laufbahn, dem Geschlecht, dem persönlichen Selbstbewusstsein und der Fähigkeit, selbstständig zu lernen. Darüber hinaus wird die zentrale Frage der Auswirkungen der Schulstruktur der kantonalen Schulsysteme angegangen. Dazu werden integrative und selektive Systeme diskutiert und deren Auswirkungen auf die Chancengleichheit der verschiedenen sozialen Gruppen analysiert.

Die Schweiz hat bekanntlich in allen Kompetenzbereichen im Durchschnitt deutlich besser abgeschnitten als Deutschland. Dabei unterscheiden sich die Kantone nicht nur hinsichtlich der Sprachen und Kulturen, sondern auch im Ausmaß der Differenzierung und des Alters, von dem an die Schülerinnen und Schüler nach Klassen und Schularten getrennt werden. Dabei hat sich herausgestellt, dass zwar das durchschnittlich erreichte Leistungsniveau weitgehend unabhängig von der Schulstruktur ist, also man sowohl in einem gegliederten (Freiburg) wie auch einem integrierten (Jura) System hohe Kompetenzen erreichen kann (und umgekehrt), aber für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg – der generell in der Schweiz insgesamt hoch (aber niedriger als in Deutschland) ist – eindeutig das jeweilige Schulsystem verantwortlich ist. „Ziel der Bildungspolitik ist deshalb gewöhnlich die Anhebung des Gesamtniveaus und die Minimierung der Leistungsdifferenzen zwischen sozioökonomischen Gruppen. Dieses Ziel wird von einigen Kantonen der französischen Schweiz am besten erreicht“ (S. 116 f. des Berichts; Hervorhebung J.S.). Dagegen ist „In sämtlichen Kantonen mit vorwiegend dreiteiligem Schulmodell ... der Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Zusammensetzung der Klassen und der Mathematikkompetenz stärker als im Schweizer Durchschnitt.“ (S. 117) Auf Seite 43 heißt es: „Interessanterweise sind (auch) die Effekte des Migrationshintergrundes in den meisten deutschsprachigen Kantonen wesentlich größer als in den französischsprachigen Kantonen und im Tessin.“ Ein erstes Fazit auf Seite 55 lautet: „Dieser Effekt (der Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozioökonomischen Familien, J.S.) ist nicht etwa in den Kantonen mit den höchsten Anteilen an ausländischen Schülerinnen und Schülern am größten, sondern in Deutschschweizer Kantonen mit selektiven Schulsystemen.“ Da-

bei werden die Schüler nach der „Erstgeneration“, „im Ausland geboren“, der „Sprache zu Hause“ und dem sozioökonomischen Hintergrund unterschieden, nicht jedoch nach dem Herkunftsland. Die Unterschiede zwischen den Kantonen sind erheblich, aber die „Effekte haben weniger mit kantonal verschiedenen Anteilen ausländischer Jugendlicher zu tun als mit der Wirkung des dreiteiligen Schulmodells der Deutschschweiz.“ (S. 43)

Folgerichtig heißt es auf Seite 117, dass „mit dem kooperativen (integrierten) Schulmodell eine Verminderung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft ... und der Mathematikkompetenz erreicht (wird).“ Dabei muss im Vergleich zu Deutschland noch berücksichtigt werden, dass das Alter für die Selektionsentscheidung in den meisten deutschsprachigen Kantonen deutlich später liegt als in Deutschland; nur noch zwei Kantone trennen nach der vierten Klasse. Abschließend heißt es in dem Bericht hierzu: „Wird der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen (also die Chancengerechtigkeit, J. S.) als Qualitätskriterium für ein Bildungssystem ernst genommen, dann sind Reformen auf der Sekundarstufe I notwendig.“ (S. 118) Würden deutsche PISA-Forscher sich – im Auftrag der KMK – trauen, ein solches Fazit zu formulieren, und würden sie sich trauen, auch so unvoreingenommen über den Tellerrand der selektiven Schulsysteme der deutschen Länder zu schauen? Mit den Kantonen Freiburg (553 Punkte), Jura (540 P.) und einigen anderen Schweizer Kantonen kann Bayern nicht mithalten.

Die Schweiz ist also ein gutes Beispiel (wie auch Kanada und Australien), dass ein föderales Bildungssystem erfolgreich sein kann, während im deutschen Föderalismus sich die Bildungspolitik immer wieder blockiert und zersplittert.

5. Die soziale Kopplung der Leistungen und die Bildungsgerechtigkeit

Gundel Schümer hat in ihrem Beitrag für Heft 3/2005 in dieser Zeitschrift die ungleichen Lernvoraussetzungen in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Ländern analysiert und die Frage diskutiert, warum in anderen Ländern mit nicht-selektiven Systemen die enge Kopplung zwischen Leistung und Herkunft nicht existiert. Zusätzlich muss vor diesem Hintergrund beachtet und beleuchtet werden, dass sich zwischen den Bundesländern die ökonomischen, sozialen, kulturellen und institutionellen Unterschiede innerhalb Deutschlands, die nach den Analysen des PISA 2000 Berichts primär für die Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften (PISA 2000, S.225), immer weiter vergrößern. Klaus Klemm und Rainer Block haben in einem Gutachten für die GEW im Zusammenhang mit dem PISA-Vorbericht im Juli darauf hingewiesen. Die Unterschiede bei der Arbeitslosenquote, bei den Haushaltsdefiziten und dem Schuldenstand, bei den Ausgaben für die Schulen, bei den Schulabsolventen, bei der Schüler-Lehrer-Relation, bei den erteilten Unterrichtsstunden (der Unterschied zwischen Berlin und Schleswig Holstein beträgt 56 Wochenstunden von Klasse 1 bis 9, also mehr als ein Schuljahr), den Klassengrößen (zwischen 17,0 und 23,8 im Primarbereich und 21,1 und 26,6 im Sekundarbereich) und bei den sozialen Lagen der Familien sind so erheblich, dass schon in dieser Hinsicht vom Versagen des Föderalismus gesprochen werden kann: Ungleiche Lebensverhältnisse werden durch den Bildungsföderalismus noch erheblich verstärkt (siehe dazu im Einzelnen: Rainer

6. Fragen an den ausführlichen Bericht

Der Vorbericht zu PISA 2003 hat das PISA-Konsortium nicht nur zu einer erheblich verkürzten Darstellung gezwungen, sondern dieser ermutigt geradezu angesichts der dünnen Daten zu Missverständnissen (siehe auch Rainer Block/Klaus Klemm: „PISA 2003. Dargestelltes – Verkürztes – Missverständliches beim Bundesländervergleich“ in: Schulverwaltung NRW, Heft September 2005) und wirft Fragen an die Rolle der Wissenschaft im Verhältnis zur Politik auf. Vor allem fehlt es an plausiblen Interpretationen der immensen Veränderungen in einzelnen Ländern und den Kompetenzbereichen gegenüber PISA 2000. In dem damaligen PISA 2000-Bericht wurde eigens ein Kapitel „Testmotivation“ eingefügt, um Kritiker zu widerlegen, dass sich deutsche Schülerinnen und Schüler bei solchen Studien nicht anstrebten, da ihre Testleistungen ohne Konsequenzen blieben. Dafür wurde eine experimentelle Zusatzuntersuchung durchgeführt, deren zentrale Ergebnisse waren, dass sich Motivation und Leistung nicht unterscheiden, egal ob der Leistungstest nicht bewertet oder als Klassenarbeit gewertet oder gar mit finanziellen Anreizen belohnt wird. Dieses Ergebnis wurde durch Studien aus dem amerikanischen Sprachraum gestützt (PISA 2000, S. 57 ff.). Diesmal wurde untersucht und verneint, dass es Verfälschungen der Ergebnisse durch kurzfristige Testtrainings gegeben habe (Vorinformationen zu PISA 2003, S. 2)

Die große Frage lautet daher: Wie sollen Leistungssteigerungen von in einigen Ländern bis zu 48 Punkten (z.B. in Sachsen-Anhalt) interpretiert werden, wenn bereits 1/3 Standardabweichung, also 33 Punkte, „dem in Deutschland durchschnittlich zu findenden Leistungszuwachs im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht während eines ganzen Schuljahres in der Mittelstufe entspricht“? (siehe PISA 2000 – Die Länder ... im Vergleich. Opladen 2002, S. 222). Und wie lässt sich dagegen die relative Leistungsstagnation in NRW, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg erklären? Wie steigert man das Kompetenzniveau eines Schülerjahrgangs in einem Bundesland innerhalb von wenigen Monaten um bis zu 1 1/2 Schuljahre? Die im Jahr 2002 eingeleiteten Reformmaßnahmen können wohl kaum dafür als seriöse Erklärung herhalten.

Weiterhin dürfte auch der Vergleich der Ergebnisse beim „Problemlösen“ interessant sein, die ja als Indikator für das vorhandene Lernpotential der Schüler interpretiert werden. Wie stehen diese Problemlösekompetenzen im Verhältnis zum jeweiligen Ergebnis in Mathematik? Das heißt, um wie viel ist das Ergebnis bei den mathematischen Kompetenzen besser oder schlechter als beim Problemlösen und in welchem Ausmaß gelingt es Ländern, das Lernpotential der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen? Im Durchschnitt liegt das Ergebnis in Deutschland bei den mathematischen Kompetenzen um 10 Punkte schlechter als der Wert für Problemlösen (503 : 513). In Hamburg liegt er aber um 24 Punkte niedriger und in Bremen um 20 Punkte; dagegen weicht der Wert für Problemlösen in Sachsen-Anhalt, Thüringen und Bayern nur um einen Punkt mehr oder weniger von der Punktzahl für Mathematik ab. Welche Rückschlüsse werden daraus für die Ausschöpfung des Lernpotenzials gezogen?

Der nationale PISA 2003 Bericht hat bereits die Ergebnisse der einzelnen Schulformen miteinander verglichen, jedoch noch nicht auf Länderebene. Neben den (für ein gegliedertes Schulsystem erwartbaren) Mittelwertunterschieden sind die Leistungsspreizung innerhalb einer Schulform und die Überlappungen der Leistungen über die Schulformgrenzen hinweg sehr interessant. Wie viele Hauptschüler erreichen das Leistungsniveau der Realschule oder gar des Gymnasiums – trotz des Leistung mindernden schulformspezifischen Lernentwicklungsmilieus (vgl. 3. PISA 2000-Bericht, S. 280 ff.). Und wie ist der Unterschied zwischen der Realschule und der Gesamtschule unter Berücksichtigung der Differenzierungsaufgaben, der Schülerpopulation und der Ressourcenausstattung zu bewerten?

Und schließlich die Frage: Wie erklärt sich der – auch im OECD-Vergleich – niedrige Wert der Varianzaufklärung R^2 in Bayern durch den so genannten ESCS-Index (der den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Status misst)? Schüler aus niedrigen Sozialschichten erreichen zwar höhere Kompetenzwerte als in anderen Ländern, aber zugleich bestehen in Bayern die höchsten Hindernisse (sechsmal höhere) für diese Kinder, ein Gymnasium zu besuchen. Dagegen ist der Vergleich zu Bremen extrem. Dort gibt es einen vergleichsweise hohen Wert der Varianzaufklärung R^2 und zugleich die niedrigsten Kompetenzwerte in Mathematik. In Bremen kommen also die im Vergleich schlechtesten Schülerleistungen zusammen mit der größten sozialen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler aus den unteren Sozialschichten. Angesichts der Werte aus dem Klemm-Gutachten stellen sich hier einige weitere Fragen an das PISA-Konsortium, wenn nicht wieder die Ergebnisse für alle (un)möglichen Spekulationen und Interpretationen genutzt werden können.

Man wird sehen und lesen können, im ausführlichen Bericht. Aber wird sich die Öffentlichkeit dann noch dafür interessieren, werden die Medien über diese differenzierten und aufklärenden Kontextdaten noch berichten und werden die Kultusminister sich davon noch beeindruckt lassen? Zu fordern ist in jedem Fall, dass in Deutschland endlich mit aller Offenheit über die detaillierten Ergebnisse der Strukturprobleme diskutiert wird – so wie es die Schweiz uns vorgemacht hat

Jochen Schweitzer, geb. 1942, Oberschulrat; Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Mathildenstr. 28, 28203 Bremen
Email: schweitzer.bremen@t-online.de