

SCHON GEWUSST?

Nur Deutschland veröffentlicht zum gleichen Zeitpunkt wie die OECD einen eigenen Report, der sich in Aufbau und teilweise auch in den Inhalten unterscheidet.

Alle anderen teilnehmenden Länder nutzen den internationalen Report. Sie machen teilweise vertiefende Anschlussstudien. Aber kein anderes Land begibt sich in eine Sonderstellung und Distanz zum internationalen PISA-Konsortium, indem es zeitgleich einen eigenen Report mit anders gesetzten Schwerpunkten veröffentlicht. Andreas Schleicher genießt als Koordinator des internationalen PISA-Konsortiums international hohes Ansehen.

Die Unterschiede zwischen internationalem und deutschem Report sind teilweise beträchtlich und berühren politisch sensible Fragen

Die Unterschiede beziehen sich nicht nur darauf, dass die jeweilige KMK-Präsidentschaft im deutschen Report ein Vorwort schreibt, dass die Reihenfolge der Kapitel und die Kapitelüberschriften andere sind oder dass es im internationalen Report sehr benutzerfreundliche Erläuterungen zu statistischen Grundbegriffen gibt. Der deutsche Report widmet dem Kapitel „Problemlösen“ knapp 30 Seiten, international ist hingegen zu diesem Kompetenzbereich ein eigener Band erschienen mit insgesamt über 150 Seiten, der bislang jedoch nicht in deutscher Übersetzung erhältlich ist. Dies gilt auch für die besonders sorgfältige Analyse der Bedeutung der Schulfaktoren. Auch hierzu ist international ein eigener englischsprachiger Band erschienen. Besonders augenfällig sind die Unterschiede in der Frage, welche Bedeutung der *Anzahl* der Schulformen (institutionelle Differenzierung) und dem *Zeitpunkt* der Differenzierung zukommt.

Der internationale Report empfiehlt der Politik z.B., sich im Falle einer breiten Leistungsstreuung zwischen SchülerInnen und Schulen mit folgenden Maßnahmen auseinander zu setzen:

- a) Verringerung der Schulformen sowie
- b) Verbesserung der Ressourcenausstattung und des Schulklimas bei Schulen mit benachteiligter Schülerschaft.

„Eine Möglichkeit, um diesem Phänomen entgegenzuwirken, wäre die Verringerung der Segregation der sozioökonomischen Gruppen, die sich möglicherweise durch einen geringeren Grad der Gliederung der Schüler innerhalb der fraglichen Schulsysteme herbeiführen ließe. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, verstärkte Anstrengungen zur Verbesserung der Ressourcenausstattung, der Regeln und Vorgehensweisen sowie des Klimas in jenen Schulen zu unternehmen, die innerhalb dieser Schulsysteme von Schülern mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund besucht werden.“ (Internationaler PISA-Report S. 305)

Eine vergleichbare Aussage sucht man im deutschen Report vergeblich. Hier wird vielmehr sehr viel Mühe darauf verwandt, die strukturelle Benachteiligung durch die frühe Selektion dem Entscheidungsverhalten der Eltern und dem Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte zuzuschreiben.

„Unter sekundärer Ungleichheit werden dagegen soziale Disparitäten verstanden, die auch bei gleichen Kompetenzen auftreten. Solche Unterschiede sind in Deutschland ebenfalls zu beobachten und hängen mit dem elterlichen Entscheidungsverhalten beim Schulwechsel in die Sekundarstufe I sowie dem Empfehlungsverhalten von Lehrkräften zusammen.“ (Nationaler PISA-Report 2003, S. 245 f)

Sind die „Schuldigen“ erst einmal identifiziert, lassen sich der Politik auch bequeme und preiswerte Handlungsvorschläge unterbreiten. Zur Problembearbeitung werden nicht die „erheblichen Kompetenzunterschiede *zwischen* den Schulformen“ empfohlen, sondern die *innerhalb* der Schulformen. Es wird konstatiert, dass es in allen Schulformen eine „Reihe schwacher Schulen“ gebe und dass „die große Kompetenzstreuung zwischen einzelnen Hauptschulen, Realschulen und Integrierten Gesamtschulen als Potential für Verbesserungen gesehen werden (kann)“. Dazu wird der Rat erteilt, diese zu verringern, indem man sich an den leistungsstarken Schulen der jeweiligen Schulform orientiert, denn

„Als bedeutsam erscheinen weniger die erheblichen Kompetenzunterschiede an sich (d.h. wie stark die Kompetenzen zwischen oder innerhalb der Schulformen variieren), sondern die Problematik kompetenzschwacher Schulen innerhalb jeder Schulform.“ (Nationaler PISA-Report 2003, S. 295)

Es ist schwer verständlich, dass die sehr große Streubreite zwischen 586 Punkten (Mittelwert Lesen Gymnasium 2003) und 403 Punkten (Mittelwert Lesen Hauptschule 2003) zu einem nachrangigen Problem erklärt wird.

Es fehlt zudem der Hinweis, dass auch für Schulform immanente Optimierungen Strategien und Ressourcen benötigt werden. Möglicherweise sind die Autoren der Ansicht, dass „schwache Schulen“ nur einer „guten Schule“ ansichtig werden müssen, um sich zu verbessern.

Andere Länder veröffentlichen ihre regionalen Ergebnisse im Zusammenhang des internationalen Reports.

Während Deutschland seine regionalen Ergebnisse (Bundesländervergleich) erst ein dreiviertel Jahr nach Erscheinen des internationalen Reports veröffentlicht, werden die regionalen Ergebnisse anderer Länder bereits als Teil des offiziellen internationalen PISA-Reports berichtet. 2003 waren das Großbritannien (Schottland, Wales, Nordirland), Italien (Bozen, Trento, Lombardei, Piemont, Toskana, Veneto), Spanien (Baskenland, Kastilien und Leon, Katalonien), Belgien (flämische, französische, deutschsprachige Gemeinschaft), Finnland (finnisch-, schwedischsprachig). Die Schweiz präsentiert ihre vertiefenden detaillierten Analysen bereits seit Mai 2005 im Netz. Sie diskutiert völlig unaufgeregt ihre Stärken und Schwächen und widmet sich dabei intensiv der Frage der frühen Selektion. Hätte auch Deutschland die regionalen Ergebnisse bereits im internationalen Report veröffentlicht, hätten gute Vergleichsmöglichkeiten zwischen dem innerdeutschen PISA-Sieger Bayern und seinem österreichischen Nachbarn Bozen/Südtirol bestanden.

	Bozen / Südtirol 2003	Bayern 2003	Zum Vergleich: Bayern 2000
Lesekompetenz Mittelwert	544		510
Anteil SchülerInnen unter Kompetenzstufe I	1,5 %		6,0

Die spannende Frage ist, ob Bayern diesen Vorsprung 2003 hat aufholen können. Wenn ja, würde das notwendig gleichzeitig bedeuten, dass die anderen deutschen Bundesländer gegenüber 2000 stark eingebrochen sein müssen, da sich in der Lesekompetenz in Deutschland zwischen 2000 und 2003 keine Veränderungen vollzogen haben. Der Einwand, ein Mittelwertvergleich zwischen zwei von der Einwohnerzahl her so ungleicher Regionen wie Bayern und Bozen / Südtirol sei fragwürdig, wenn nicht unzulässig, ist zuzustimmen. Allerdings müsste das dann auch für den gesamten Bundesländervergleich in Deutschland gelten.

Der offizielle *internationale* PISA-Report ist in deutscher Übersetzung als kostenloser Download erhältlich.

Der offizielle internationale PISA-Report ist in Deutschland wenig bekannt. Im Unterschied zum Report des deutschen PISA-Konsortiums ist er als kostenloser Download erhältlich (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf>) Der vollständige deutsche Report hingegen ist nicht als elektronische Version erhältlich. Er kann nur über einen Verlag bezogen werden und kostet € 19,90.

Die Test-Motivation der deutschen SchülerInnen war bei PISA 2003 besser als 2000.

Vor allem in Realschulen und Gymnasien haben die SchülerInnen den Test 2003 ernster genommen als 2000. Bei den Gesamtschulen war die Motivation bereits 2000 relativ hoch und hat sich in 2003 nicht weiter gesteigert. Die WissenschaftlerInnen lassen die Frage unbeantwortet, ob Leistungssteigerungen auf die gestiegene Testmotivation zurück geführt werden können. (PISA 2003 Deutschland, S. 39 f)

PISA-Üben hilft nicht.

In verschiedenen Bundesländern sorgten die Kultusminister in teilweise aufwändigen Verfahren dafür, dass die Schülerinnen und Schüler gezielt auf den Test vorbereitet wurden. Die SchülerInnen wurden gefragt, ob sie speziell für den Test trainiert hätten.

Schulform	SchülerInnen, die angeben, gezielt für den Mathematiktest geübt zu haben in Prozent	Die Leistungen derjenigen, die gezielt geübt haben, sind + besser; o gleich; - schlechter
Hauptschule	17	O
Realschule	25	O
Integrierte Gesamtschule	28	O
Gymnasium	35	O
GESAMT	26	O

Resümee der Forscher: „Innerhalb der Schulformen unterscheiden sich die Leistungen nicht zwischen Schülerinnen und Schülern, die angeben, gezielt geübt zu haben oder nicht gezielt geübt haben.“ (PISA 2003 Deutschland, S. 40 f)

Kommentar:

Wie belastbar diese Aussagen sind, ist empirisch nicht festgestellt worden. Auch hier handelt es sich um Mittelwertvergleiche. Man weiß nicht, welche Ergebnisse die gezielt Übenden erreicht hätten, wenn sie nicht „gezielt geübt“ hätten. Außerdem: Was verstehen junge Leute unter „gezielt für PISA üben“? Wie lässt sich „Üben“ von „gezielt Üben“ unterscheiden? Im Hinblick auf den Bundesländervergleich sind die Ergebnisse Sachsen-Anhalts und des Saarlands von besonderem Interesse, weil hier das „PISA-Üben“ kultusministeriell verordnet wurde.

Die Mathematikleistungen zwischen PISA 2000 und PISA 2003 lassen sich nur sehr schwer vergleichen.

Im internationalen PISA-Report wird zu den Vergleichsmöglichkeiten folgendes ausgeführt: „Die in PISA 2000 und PISA 2003 für die Erfassung der Lesekompetenz und der naturwissenschaftlichen Grundbildung verwendeten Skalen sind direkt vergleichbar. So hat der Wert von 500 z.B. die gleiche Bedeutung wie in PISA 2000, wo diese Punktzahl den Mittelwert für die Schülerstichprobe in den 27 an PISA 2000 teilnehmenden OECD-Ländern darstellte. Das trifft allerdings für Mathematik nicht zu. Als Haupterhebungsbereich war Mathematik in PISA 2003 Gegenstand umfassender Entwicklungsarbeiten, und der Mathematiktest war bei PISA 2003 sehr viel umfangreicher als bei PISA 2000. In PISA 2000 deckte die Erhebung nur zwei der vier Bereiche ab, die in PISA 2003 erfasst wurden (*Raum und Form* sowie *Veränderung und Beziehungen*). Wegen dieser Erweiterung des Erhebungsspektrums wurde es für unzuweckmäßig gehalten, die Mathematikergebnisse von PISA 2003 auf derselben Skala darzustellen wie die Mathematikergebnisse von PISA 2000.“ (S. 388)

In einem komplizierten Verfahren wurde bei den tendenziell vergleichbaren Mathematik-Bereichen die Vergleichbarkeit hergestellt, mit allen denkbaren Ungenauigkeiten und Messfehlern.

Die Versorgung mit Fachlehrkräften ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich. In Bayern wird sie als besonders gut, in Niedersachsen, NRW und Schleswig-Holstein wird sie von den befragten Schulleitungen als besonders problematisch eingeschätzt. (Quelle: PISA E 2000, S. 2004). Zwischen 2000 und 2003 hat sich hieran vermutlich wenig geändert.

Schulen, in denen das Lernen der 15-Jährigen aufgrund eines Mangels an Fachlehrern beeinträchtigt wird; nach Land der Bundesrepublik und Fach (in %)

	<i>Mangel oder fachfremder Einsatz von Lehrkräften</i>					
	allgemein	in Deutsch	in Mathematik	in Biologie	in Chemie	in Physik
Baden-Württemberg	48,5	34,7	5,2	8,3	19,6	15,6
Bayern	12,7	4,4	2,1	3,0	10,3	8,7
Hessen	21,7	10,7	6,9	2,3	11,8	9,6
Niedersachsen	35,8	20,3	9,0	9,7	39,4	27,6
Nordrhein-Westfalen	28,8	14,9	13,0	22,0	33,2	31,0
Rheinland-Pfalz	29,8	8,4	4,7	4,7	19,5	13,4
Saarland	13,0	2,8	5,6	9,3	10,1	12,0
Schleswig-Holstein	32,4	4,2	13,4	17,2	25,2	26,4
Alte Länder²	30,9	17,1	7,0	9,6	22,2	18,4
Brandenburg	16,1	10,6	1,3	3,3	4,5	5,3
Mecklenburg-Vorpommern	18,9	3,8	3,8	3,8	1,2	0,0
Sachsen	14,8	5,2	2,4	1,1	2,4	1,9
Sachsen-Anhalt	17,7	7,3	1,3	0,0	0,0	0,6
Thüringen	30,6	3,9	3,3	2,4	2,2	1,3
Neue Länder	18,7	6,0	2,3	1,7	1,9	1,7
Bremen	36,4	15,9	13,6	16,7	34,9	23,8
Großstädte ³	26,4	0,0	6,4	6,8	10,2	8,8

¹ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Schulleitungen, die die Frage, ob ein „Mangel oder fachfremder Einsatz“ von Lehrkräften „das Lernen von 15-Jährigen“ in der Schule beeinträchtigt, mit „etwas“ oder „sehr“ beantwortet haben.

² Ohne die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.

³ Städte mit mindestens 300.000 Einwohnern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).