



**PISA ...**

**und was**

**in Deutschland anders ist**

**Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen**

**Rettet die Bildung!**

Qualität entwickeln – Arbeitsbedingungen verbessern

***PISA ...  
und was in Deutschland anders ist***  
**Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen**

## **Inhalt**

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
Marianne Demmer	
<b>1. Schülerleistungen im internationalen Vergleich</b>	<b>7</b>
Kurzfassung	
Helga Ballauf	
<b>2. Reflexe und Ignoranz</b>	<b>29</b>
Politische Reaktionen auf die Ergebnisse und Erkenntnisse der PISA-Studie 2000	
Jutta Roitsch	
<b>3. PISA – was nun?</b>	<b>47</b>
10 x Qualität für bessere Schule	
Eine Position der GEW	
<b>4. Was ist in Deutschland anders?</b>	<b>53</b>
Input-Indikatoren im internationalen Vergleich	
Gertrud Hovestadt	
<b>5. Länderprofile</b>	
PISA: 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand ...	<b>67</b>
Gertrud Hovestadt	
<b>6. Links und Literatur</b>	<b>84</b>
PISA zum Nach- und Weiterlesen	



Marianne Demmer

### Statt eines Vorworts

„Manchmal möchte ich am liebsten auswandern.“ Mit diesem Stoßseufzer fasste kürzlich eine Wissenschaftlerin ihre Frustration über den zum Teil missbräuchlichen Umgang mit den internationalen PISA-Ergebnissen zusammen. Und in der Tat: Die meisten der bisherigen politischen Reaktionen werden dem Ernst der Lage nicht gerecht. Statt systematischer Arbeit an zukunftsfähigen Konzepten kaschiert hektischer Aktionismus die weit verbreitete Ratlosigkeit und Reformunfähigkeit. Es wird an Symptomen kuriert, aber die Frage, was grundsätzlich falsch läuft, wird nicht gestellt.

So verständlich Resignation angesichts schulpolitischen Dilettantismus und föderaler Beliebigkeit wäre: Die GEW will nicht flüchten. Im Gegenteil: Sie stellt sich der Herausforderung, sie will PISA für eine grundlegende Schulreform nutzen. Und dazu wird vor allem

ein neuer gesellschaftlicher Konsens über die Grundphilosophie unseres Schulwesens gebraucht. Im Zentrum aller schulpolitischen und pädagogischen Bemühungen sollen das individuelle Lernen und die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stehen. Unterstützen, beraten und anspornen statt sortieren, aussondern und entmutigen – dies ist die Erfolgsbotschaft der internationalen PISA-Gewinner.

Nach Ansicht der GEW ist für die Entwicklung unseres Schulwesens die intensive Beschäftigung mit PISA aus zwei Gründen äußerst wichtig. Erstens: Das PISA-Projekt ist eine Schulleistungs-Langzeitstudie der OECD, die uns vermutlich bis weit ins nächste Jahrzehnt hinein beschäftigen wird, die der deutschen Schulpolitik auf viele Jahre Provokation und Anregung zugleich sein wird, der man sich nur um den Preis der Verabschiedung aus internationalen Diskussionszusammenhängen und des Versinkens in provinzieller Drittklassigkeit entziehen kann. Die Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen im Bildungsbereich ist untrennbar mit dem PISA-Projekt verbunden.

Zweitens: PISA ist die erste internationale Schulleistungsstudie, deren methodischer Ansatz in der Fachwelt im Grundsatz nicht umstritten ist. Denn die Reflexion der eigenen Grenzen und deren schrittweise Überwindung ist Teil

des PISA-Projekts. Letzteres wiederum eröffnet auch für die Lehrerschaft und die Gewerkschaften die Möglichkeit der aktiven Einflussnahme auf Untersuchungsziele und Untersuchungsdesign. Die GEW will diese Möglichkeit nutzen, damit zum Beispiel die Bedeutung des musischen, des interkulturellen, demokratischen und sozialen Lernens möglichst schnell in den Blick kommt.

Die vorliegende Broschüre soll diese Diskussion unterstützen: Sie soll interessierten Menschen in Publizistik, Politik, Wissenschaft und Gewerkschaften einen ersten Überblick ermöglichen. Helga Ballauf hat Informationen über die wichtigsten Ergebnisse von PISA-International aufbereitet und die schulpolitischen Handlungsfelder der GEW skizziert; Gertrud Hovestadt und Klaus Klemm haben die schulpolitischen Profile der 16 deutschen Bundesländer zusammengestellt; darauf wird man sicher gerne zurückgreifen, wenn die Ergebnisse von PISA E, der innerdeutschen Ergänzungsstudie, veröffentlicht werden. Jutta Roitsch schließlich kommentiert kritisch das bisherige Verhalten der politisch Verantwortlichen. Wer sich intensiver mit PISA beschäftigen will, findet eine Literatur- und Linkliste.

Ich hoffe sehr, dass diese Broschüre zur sachlichen Auseinandersetzung mit PISA und PISA E beiträgt. Schulpolitische Grabenkämpfe, kleinkariertes

provinzielles Parteiengezänk und Wahlkampfgetöse ist das Letzte, was die junge Generation in Deutschland braucht. Die internationale Dimension muss im Blick bleiben: Finnland ist der Maßstab – auch für Berlin und Bayern.

Marianne Demmer

*Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW,  
Leiterin des Vorstandsbereichs Schule*

# PISA – Schülerleistungen im internationalen Vergleich

Kurzfassung

Helga Ballauf

„Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern.“ (OECD-PISA 2000)

## ERFRAGTES

### Testbeispiele und Ergebnisse

Die PISA-Studie 2000 basiert auf einer international standardisierten Schulleistungsmessung, die von den 32 Teilnehmerstaaten – 28 davon sind Mitgliedsländer der OECD – gemeinsam entwickelt wurde. Getestet wurden 15-jährige Schüler und Schülerinnen, unabhängig von Schulart und Klassenstufe. In Deutschland waren knapp 50 000 Jugendliche an fast 1300 Schulen in die Untersuchung einbezogen.

#### Lesekompetenz ist mehr, als einfach nur lesen zu können

Die internationale PISA-Studie testet, ob Jugendliche aus einem Text Aussagen, Absichten und formale Struktur herausfiltern können. Es geht um das Verständnis von „kontinuierlichen“ Texten wie Beschreibungen oder Erzählungen sowie um „diskontinuierliche“ Quellen wie Tabellen, Anzeigen oder Karten. Können Schüler und Schülerinnen die Informationen herauslesen? Sind sie in der Lage, textbezogen zu interpretieren? Schaffen sie es, das Gelesene zu reflektieren und zu be-

werten? Diese Fähigkeiten werden stark durch die Lesedauer und -freude beeinflusst.

Die Leistungen der 15-Jährigen werden fünf Kompetenzstufen zugeordnet. Die „Experten“ (Stufe 5) erschließen Informationen aus unbekanntem und komplexen Texten, machen sich unvertraute Themen zu eigen und bewerten Hypothesen kritisch. Wer Stufe 1 erreicht, kann lediglich die Hauptgedanken eines Textes über ein bereits bekanntes Thema begreifen und ist in der Lage, konkreten Hinweisen auf einfache Verbindungen zwischen gelesenen Informationen und Alltagswissen zu folgen.

#### Beispiele

Der leicht geschriebene Bericht „Fühl dich wohl in deinen Turnschuhen“ informiert über Fußverletzungen junger Sportler und wie sie sich durch gute Schuhe vermeiden lassen (siehe Kasten 1). Kenntnisse auf der Elementarstufe 1 beweist, wer aus mehreren angebotenen Antworten die richtige ankreuzt. Es geht einmal darum, die Absicht des Verfassers zu erkennen und zum anderen um den korrekten Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung. Lesekompetenz auf Stufe 5 dagegen wird anhand eines „diskontinuierlichen Textes“ gemessen. Ein Baumdiagramm veranschaulicht die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland. Die jungen „Experten“ müssen zeigen,

### Kasten 1 Beispielaufgabe A

#### Stöße, Stürze und Verschleiß ...

18 Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25 Prozent der Profis haben am eigenen Leibe herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10–12 Jahren) kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und ein Spieler, besonders wenn er müde ist, läuft Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen.

Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen, Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der sogenannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

#### Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Ver-

stauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er äußeren Schutz bieten: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet. Er muss den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen, um Verstauchungen, Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen könnten.

Er muss dem Spieler auch eine gute Stabilität bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er Stöße dämpfen, besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen.

#### Trockene Füße

Um kleinere, aber schmerzhaft Beschwerden, wie z. B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.

aus: Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 526

dass sie Daten von verschiedenen Ästen des Diagramms verknüpfen und dass sie neue, sprachlich abweichende Informationen richtig zuordnen können. Fällt beispielsweise eine 80-jährige Großmutter, die täglich ein paar Stunden am Marktstand der Familie arbeitet, unter

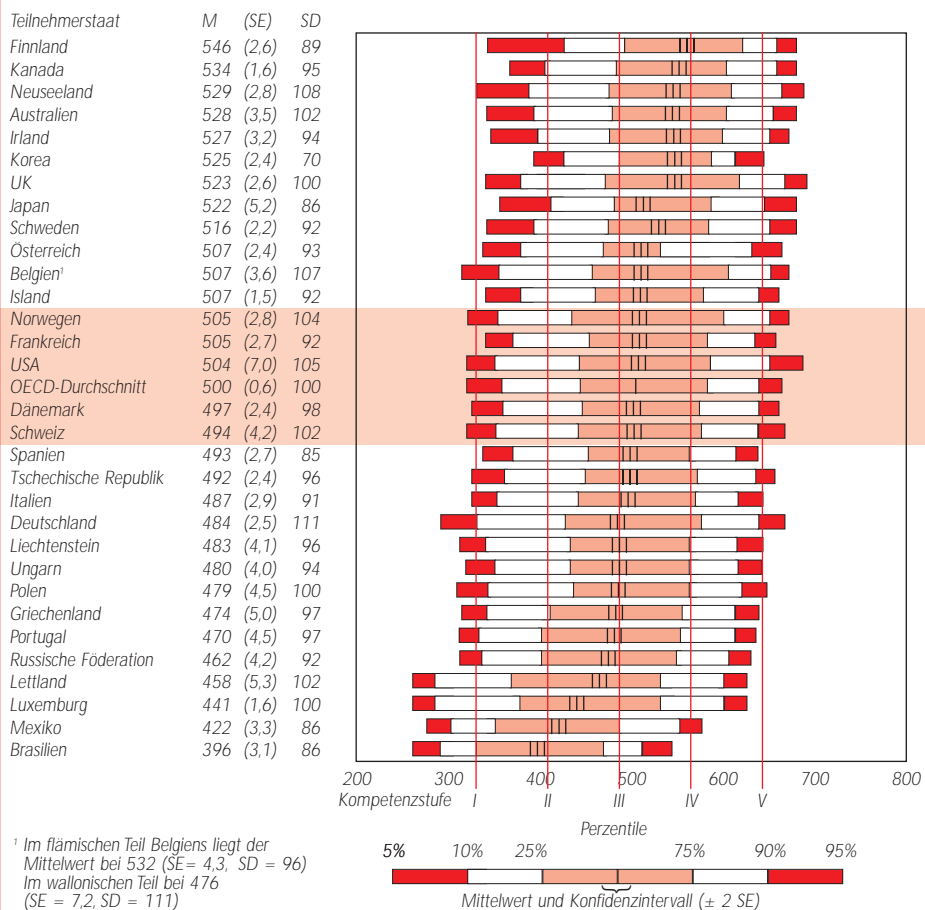
die Kategorie „dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend, beschäftigt“ oder unter die Rubrik „dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“?

**Fazit**

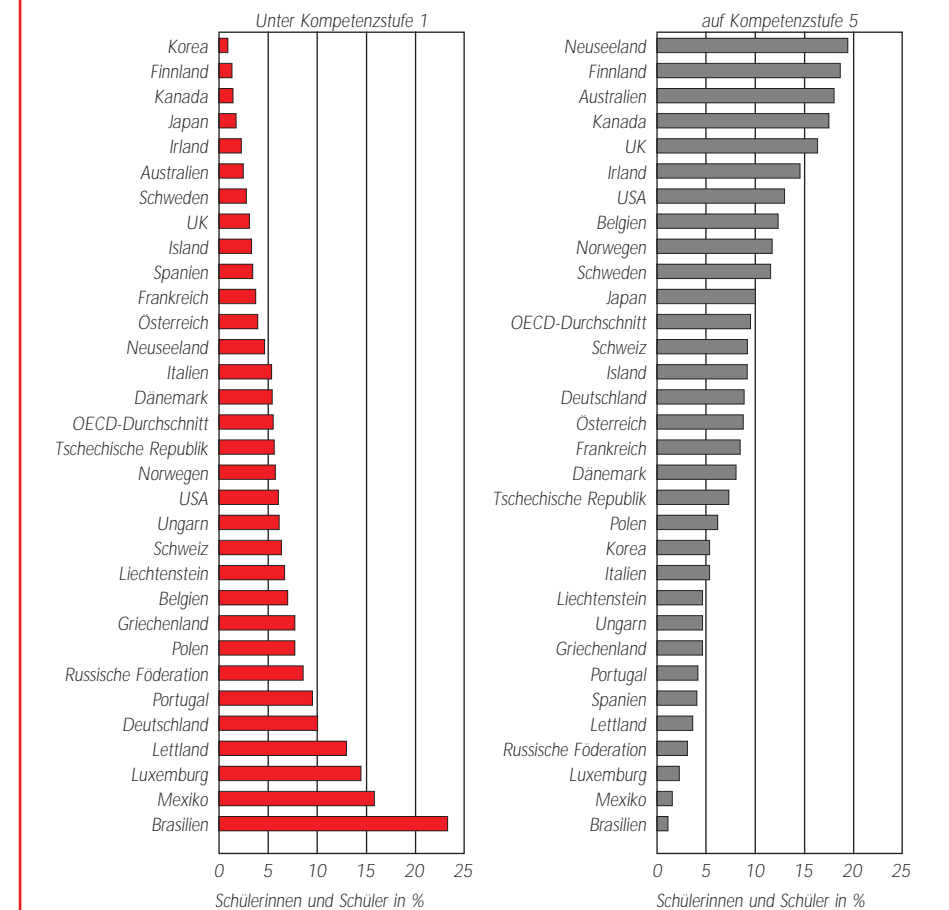
Die Lesekompetenz deutscher Schüle-

**Grafik 1 Leistungen im Lesen im internationalen Vergleich**

Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten: Gesamtskala Lesen



**Grafik 2 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe 1 und auf Kompetenzstufe 5: Gesamtskala Lesen**



rinnen und Schüler ist unterdurchschnittlich. Sie liegt an der Grenze zwischen den Stufen 2 und 3. Die deutschen Werte sind schlechter als das OECD-Mittel. Etwa 20 Prozent des hiesigen Altersjahrgangs erreichen gerade oder nicht einmal die Elementar-

stufe. Besonders fallen die Leistungen beim Reflektieren und Bewerten ab (Grafik 1 + 2). Die Schere zwischen den Jugendlichen mit guten und schlechten Lesefähigkeiten geht weiter auseinander als in jedem anderen Land. Wer aus einem bildungsfernen Eltern-

haus kommt, kann diesen Nachteil nur selten aufholen. Nirgendwo sonst lesen Jugendliche mit so wenig Vergnügen wie in der Bundesrepublik (Grafik 3).

**„Mathematical Literacy“ ist mehr als Rechnen und Formellösen**

Die PISA-Aufgaben verlangen einen verständnisvollen Umgang mit Mathematik als einer Art von Sprache. Damit ist gemeint: mit Hilfe des formalisierten mathematischen Zeichensystems Zusammenhänge und strukturelle Verallgemeinerungen herstellen und eine Strategie entwerfen können. Mathematische und Lesekompetenz hängen also eng zusammen.

Kompetenzstufe 1 heißt so viel wie Rechnen auf Grundschulniveau, auf Stufe 5 dagegen gelingen komplexe Mo-

dellierungen und innermathematisches Argumentieren, wobei Stufe 3 als altersadäquater Standard für 15-Jährige gilt.

**Beispiel**

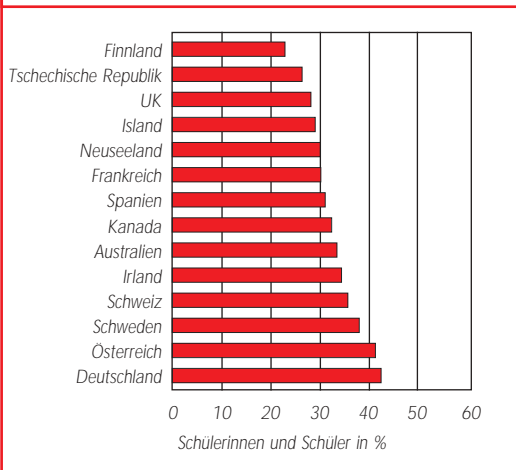
Die Aufgabe dreht sich um einen Bauern, der Apfelbäume im Geviert anpflanzt und diesen Obstgarten mit Nadelbäumen umgibt. Diagramme zeigen vier Variationen dieses Grundmusters: Mal bilden drei, mal fünf, mal sieben Nadelbäume pro Seite den Windschutz. Zunächst wird jeweils nach der Anzahl der Bäume gefragt. Um die richtige Lösung zu finden, genügt es, die Symbole im Diagramm abzuzählen. Im letzten Fall hilft den Schülerinnen und Schülern die Vorlage allein nicht mehr. Sie müssen beweisen, dass sie das Prinzip begriffen haben und dass sie auf dieser Basis eine eigene Zeichnung anfertigen oder abstrakt hochrechnen können. Wer das schafft, hat die Kompetenzstufe 3, also das altersgemäße Niveau erreicht (siehe Kasten 2)

Diejenigen, die Stufe 5 erreichten, wurden dagegen gefragt: Was wird schneller zunehmen, wenn der Bauer seinen Obstgarten weiter nach dem vorgegebenen Muster vergrößert: die Anzahl der Apfel- oder die der Nadelbäume? Warum?

**Fazit**

Während knapp die Hälfte der Jugendlichen hierzulande Standardwer-

**Grafik 3** Prozentualer Anteil von SchülerInnen, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen

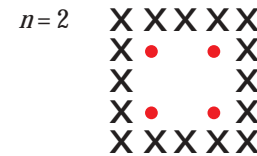
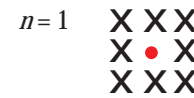


**Kasten 2 Beispielaufgabe B**

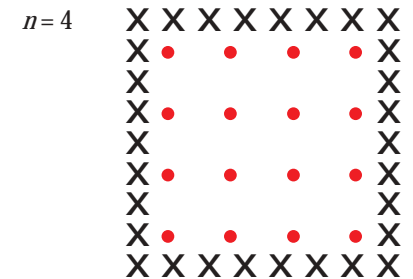
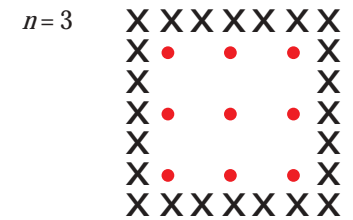
**Äpfel**

Ein Bauer pflanzt Apfelbäume an, die er in einem quadratischen Muster anordnet. Um diese Bäume vor dem Wind zu schützen, pflanzt er Nadelbäume um den Obst-

garten herum. Im folgenden Diagramm siehst du das Muster, nach dem Apfelbäume und Nadelbäume für eine beliebige Anzahl ( $n$ ) von Apfelbaumreihen gepflanzt werden:



X Nadelbaum  
• Apfelbaum



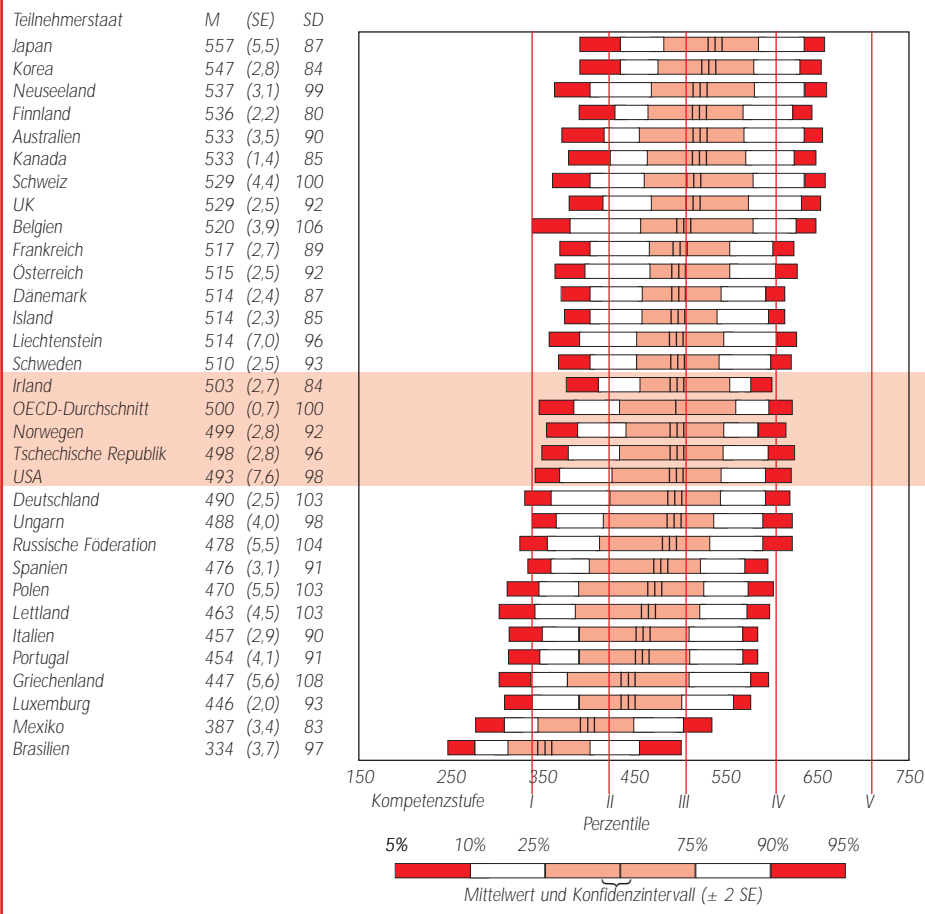
aus: OECD: Lernen für das Leben. PISA 2000

te (Stufe 3) erreicht (Grafik 4, Seite 14), wurde ein Viertel der 15-Jährigen als „Risikogruppe“ eingestuft (Grafik 5, Seite 15). Ihre mathematische Grundbildung reicht demnach nur bedingt aus, um eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Spitzengruppe derjenigen, die alle Aufgaben vollständig löste, ist in Deutschland äußerst klein.

Im Ländervergleich hält sich die Bundesrepublik gerade noch im unteren Teil einer Mittelgruppe.



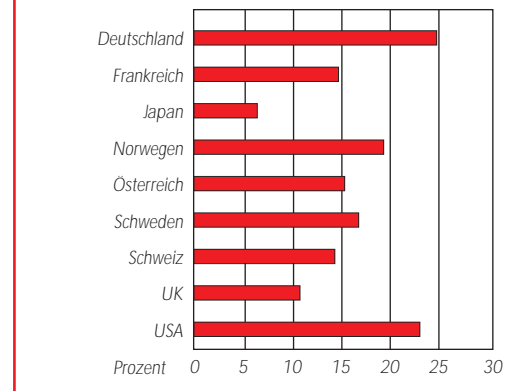
**Grafik 4 Mathematikleistungen im internationalen Vergleich**  
 Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten: Mathematik



**Naturwissenschaftliche Kompetenz setzt Leseverständnis voraus**  
 Wer die natürliche und die vom Menschen geschaffene Welt verstehen, die Gesetze der Physik, Chemie, Biologie und der Geowissenschaften im Alltagsleben anwenden und über die je-

weiligen Erfahrungen kritisch nachdenken will, kommt nicht ohne tiefes Leseverständnis aus. Kompetenzstufe 1 steht für einfaches Faktenwissen; Schüler und Schülerinnen auf Stufe 5 können dagegen auf der Grundlage von abstrakten Modellen

**Grafik 5 Besetzung der Risikogruppen in Mathematik** (Schülerinnen unter und auf Kompetenzstufe 1, in %)



Vorhersagen treffen. Durchschnittliche naturwissenschaftliche Kompetenz (Stufe 3) beweist, wer Multiple-Choice-Fragen richtig beantwortet, die biologisches Grundlagenwissen mit neuen Informationen verknüpfen.

**Beispiel**

Vorgegeben sind verschiedene Auszüge aus dem Tagebuch des Arztes Ignaz Semmelweis, der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lebte (Kasten 3, Seite 16). Sie beschreiben, wie er zunächst über die hohe Sterberate von Frauen nach der Geburt eines Kindes in der Klinik erschrickt, wie er gängige Erklärungsmuster hinterfragt, wie er Beobachtungen in verschiedenen Situationen systematisch sammelt und auswertet und wie er dem Zusammenhang auf die Spur kommt, dass sich Todesfälle dann häufen, wenn Ärzte direkt vom Seziertisch zum Bett

der jungen Mutter eilen. Zu Lebzeiten Semmelweis' galten Erdbeben als eine mögliche Todesursache der Frauen. Im PISA-Test erreichen nun die Jugendlichen die höchste Kompetenzstufe 5, wenn sie eigenständig erläutern, warum kein Zusammenhang zwischen dem Naturphänomen und dem Kindbettfieber besteht. Dazu ist es nötig, im Kopf gespeich-

ertes Wissen über Erdbeben mit einem in den Testunterlagen versteckten Hinweis zu verknüpfen. Abgedruckt ist ein Diagramm, das belegt, dass in Semmelweis' Klinik die Sterblichkeitsrate in zwei Entbindungsstationen über Jahre hinweg stark differierte: ein Hinweis darauf, dass nicht externe, sondern interne Faktoren die Todesursache waren. Naturwissenschaftliche Kompetenz auf Stufe 3 beweist, wer beispielsweise weiß, dass die Wirksamkeit von Antibiotika gegen Kindbettfieber im Lauf der Zeit nachlässt, weil die Bakterien widerstandsfähiger werden.

**Fazit**

Schülerinnen und Schüler in Deutschland schneiden im Naturwissenschaftstest schlechter ab als der internationale Durchschnitt. Viele Jugendliche landen auf den unteren, und sehr wenige schaffen die oberen Kompetenzstufen (Grafik 6, Seite 17).

**Kasten 3** Beispielaufgabe C

**Semmelweis Tagebuch**

*Text 1*

„Juli 1846. Nächste Woche trete ich meine Stelle als „Herr Doktor“ auf der ersten Station der Entbindungsklinik im Allgemeinen Krankenhaus von Wien an. Ich war entsetzt, als ich vom Prozentsatz der Patienten hörte, die in dieser Klinik sterben. In diesem Monat starben dort sage und schreibe 36 von 208 Müttern, alle an Kindbettfieber. Ein Kind zur Welt zu bringen ist genauso gefährlich wie eine Lungenentzündung ersten Grades.“

Diese Zeilen aus dem Tagebuch von Ignaz Semmelweis (1818–1865) illustrieren die verheerenden Auswirkungen des Kindbettfiebers, einer ansteckenden Krankheit, an der viele Frauen nach der Geburt eines Kindes starben. Semmelweis sammelte Daten über die Anzahl der Todesfälle auf Grund von Kindbettfieber in der ersten und zweiten Station des Krankenhauses.

Die Ärzte, darunter auch Semmelweis, tappten in Bezug auf die Ursache des Kindbettfiebers völlig im Dunkeln. Semmelweis schrieb in sein Tagebuch:

„Dezember 1846. Warum sterben so viele Frauen nach einer völlig problemlosen Geburt an diesem Fieber? Seit Jahrhunderten lehrt uns die Wissenschaft, es handle sich um eine unsichtbare Epidemie, die Mütter tötet. Als mögliche Ursachen gelten Veränderun-

gen in der Luft, irgendwelche außerirdischen Einflüsse oder eine Bewegung der Erde selbst, ein Erbeben.“

Heutzutage würde kaum jemand außerirdische Einflüsse oder ein Erdbeben als mögliche Ursachen für Fieber in Erwägung ziehen. Zu Lebzeiten von Semmelweis taten dies allerdings viele, auch Wissenschaftler! Wir wissen heute, dass es etwas mit hygienischen Bedingungen zu tun hat. Semmelweis wusste jedoch, dass außerirdische Einflüsse oder Erdbeben als Ursache für Fieber eher unwahrscheinlich waren. Er machte auf die Daten, die er gesammelt hatte, aufmerksam und versuchte damit seine Kollegen zu überzeugen.

*Text 2*

Zur Forschung in den Krankenhäusern gehörte das Sezieren. Der Körper einer verstorbenen Person wurde aufgeschnitten, um eine Todesursache zu finden. Semmelweis schrieb, dass auf der Ersten Station tätige Studenten üblicherweise am Sezieren von Frauen teilnahmen, die am Vortag gestorben waren. Direkt anschließend untersuchten sie Frauen, die gerade ein Kind geboren hatten. Sie achteten nicht besonders darauf, sich nach dem Sezieren zu waschen. Manche waren sogar stolz darauf, dass man noch, dass sie vorher in der Leichenhalle gearbeitet hat-



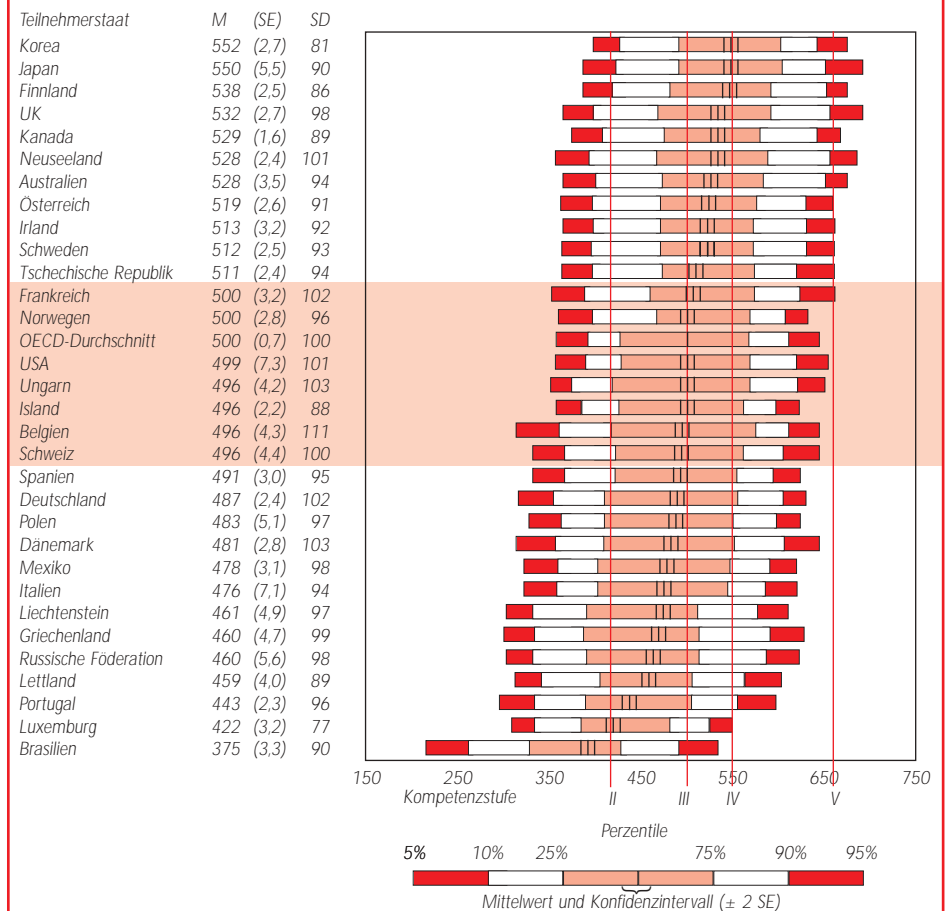
ten, weil man daran ihren Fleiß erkennen konnte!

Ein Freund von Semmelweis starb, nachdem er sich beim Sezieren geschnitten hatte. Beim Sezieren seines Leichnams zeigt

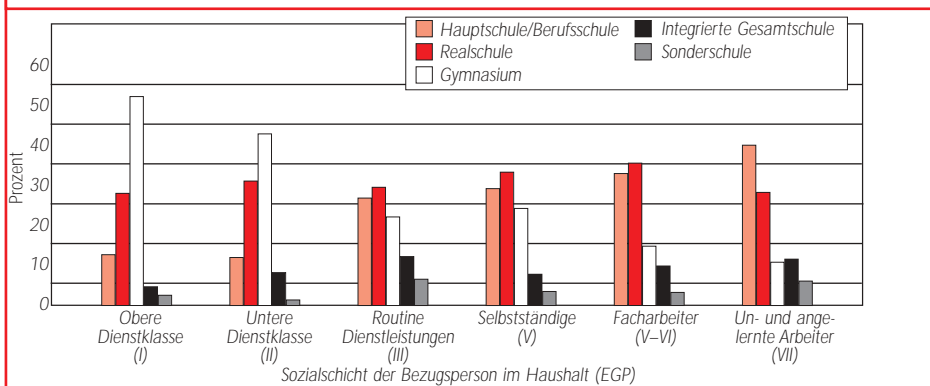
sich, dass er dieselben Symptome aufwies wie Mütter, die an Kindbettfieber gestorben waren. Dadurch bekam Semmelweis eine neue Idee.

aus: Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S 206

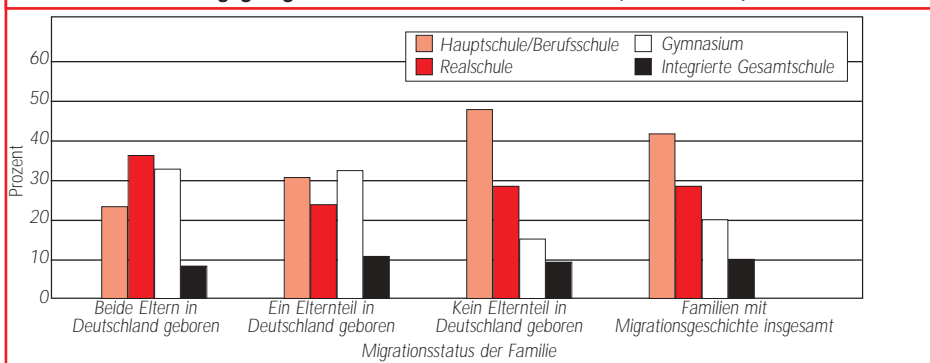
**Grafik 6** Naturwissenschaftsleistungen im internationalen Vergleich  
Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten: Naturwissenschaften



**Grafik 7 15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang**



**Grafik 8 15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler/innen (in Prozent)**



## ERKENNTNISSE

### Schule als Lebensraum gestalten

*„Will man den schulischen Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen Schichten reduzieren, muss man ... primär bei der Lesekompetenz ansetzen.“*

(Deutsches PISA-Konsortium)

### Werkzeug Sprache und die Lust am Lernen

Im Land der Dichter und Denker haben nur wenig Kinder und Jugendliche Spaß am Lesen. Dabei gibt es einen engen Zusammenhang zwischen dem Interesse an Texten und der Leistung beim Verstehen. Wer schon früh viel und gern liest, hat die größten Chancen, die Nachteile eines sozial schwachen El-

ternhauses auszugleichen. Leseleistung und Schulerfolg hängen eng zusammen. Darauf wird im Unterricht zu wenig geachtet: „Schwache Leser“ fallen oft nicht auf. Laut PISA-Studie wussten die Lehrkräfte nur bei einem von zehn Jugendlichen, die beim Test des Leseverständnisses nicht einmal die unterste Kompetenzstufe erreichten, von dieser Leistungsschwäche.

Sprache ist ein Werkzeug, um die Sachen selbst zu begreifen. Der Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Professor Ingrid Gogolin zufolge wird „in deutschen Klassenzimmern oft vernachlässigt, Deutsch als spezifische Sprache der Schule zu vermitteln“. Mit der Folge, dass insbesondere Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Milieus nur schwer den Zugang zu den Unterrichtsinhalten bekommen.

*„Man kann aufzeigen, dass sich Schüler gleicher sozialer Herkunft und gleicher kognitiver Kompetenz deutlich besser entwickeln, wenn sie nach der vierten Klasse in ein Gymnasium gehen, als Schüler mit gleichen Voraussetzungen, gleicher Sozialschicht, die in eine Hauptschule kommen.“*

(Professor Klaus-Jürgen Tillmann, Mitglied des deutschen PISA-Konsortiums)

### Soziale Ausgrenzung

Ein Kind aus einer Akademikerfamilie in Deutschland hat eine viermal größere Chance, das Abitur zu erreichen als

ein Kind aus einem Facharbeiterhaushalt – selbst bei gleichen kognitiven Fähigkeiten. Ähnlich benachteiligt wie Schüler und Schülerinnen aus sozial schwachen Schichten sind diejenigen mit ausländischen Wurzeln (Grafik 7). Jeder vierte der Jugendlichen, die laut PISA-Studie zur „Risikogruppe“ gehören, hat einen Migrationshintergrund. Das ist ein höherer Prozentsatz, als es dem Bevölkerungsanteil der Zuwanderer entspricht. Mit anderen Worten: Wer aus einem nichtdeutschen Elternhaus kommt, muss stärker damit rechnen, dass die in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht für einen erfolgreichen Berufsabschluss ausreichen (Grafik 8).

Deutschland ist auch das Land mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten (Grafik 9, Seite 20).

Gerade bei den leistungsschwächsten Gruppen zeigen sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern besonders deutlich: Mädchen haben gegenüber den Jungen einen Vorsprung bei der Lesekompetenz, dafür sind die Jungen in Mathematik, Physik und Chemie überlegen. Die Biologie ist wieder eher eine Mädchendomäne. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet heißt das: Die Leseschwäche der Jungen ist eine bildungspolitische Herausforderung,

vor allem ihre Schwierigkeit, Texte kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Außerdem fällt ihre geringe Lesebegeisterung ins Auge. Ein anderer Teufelskreis muss bei den Mädchen durchbrochen werden: Bislang haben mathematische Fähigkeiten nur eine ge-

ringe Bedeutung für ihr Selbstkonzept. Mit anderen Worten: Sie finden Mathematik für sich nicht so wichtig, reagieren weniger auf Anregungen und schaffen weniger gute Leistungen.

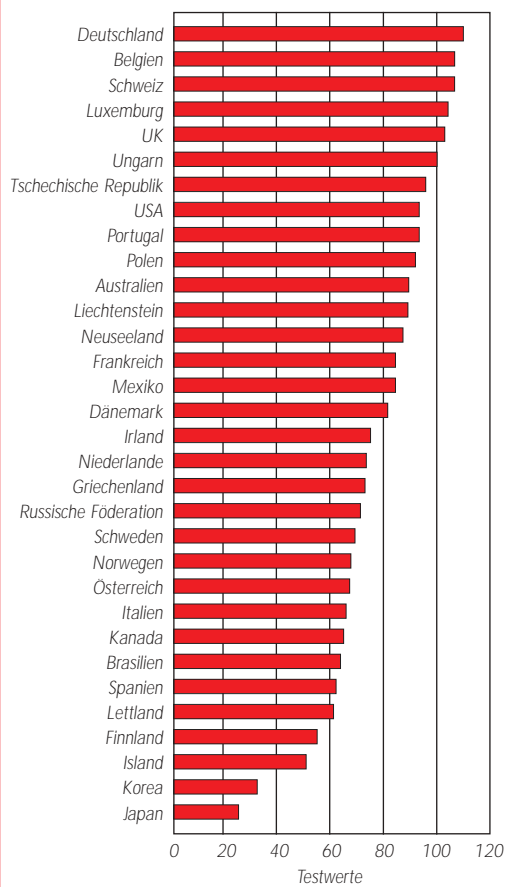
*„Im ‚fragend-entwickelnden Unterricht‘ können Lehrkräfte sehr schlecht mit Schülerbeiträgen umgehen, die über das Thema hinausführen: Sie stören oft das Unterrichtskonzept.“*

(Deutscher PISA-Koordinator Jürgen Baumert)

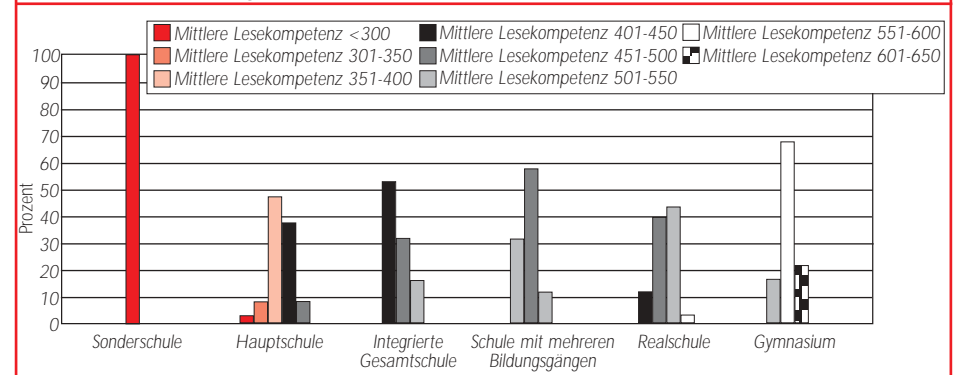
### Lehrerzentrierte Wissensvermittlung

Besonders schlecht fallen im internationalen Vergleich die deutschen Leistungen beim Reflektieren und Bewerten aus. Allzu oft herrscht in den Klassenzimmern hierzulande immer noch der Frontalunterricht vor. So anspruchsvoll die Choreographie sein mag, die hinter dem schrittweisen Aufgliedern der Fachinhalte durch die Lehrkraft steht: Diese Form der Wissensvermittlung fördert die eigenen Analyse-, Kombinations- und Bewertungsleistungen der Jugendlichen zu wenig. Frontalunterricht als Regelfall schließt selbsttätiges und handlungsorientiertes Lernen weitgehend aus. Wer jedoch die Aussicht hat, „lebenslang lernen“ zu sollen, muss das eigenständige Tun frühzeitig erleben und einüben. Die Lehrerzentrierung der Wissensvermittlung erzeugt blinde Flecken: Der Blick für die heterogene Zusammen-

**Grafik 9** Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur (höchster Sozialstatus [HISEI] von Vater und Mutter)



**Grafik 10** Schulen nach Schulform und mittlerer Lesekompetenz der 15-Jährigen (in %)



setzung einer Klasse geht leicht verloren. Die individuellen Schwächen und Stärken der Kinder und Jugendlichen spielen keine große Rolle. Darunter leidet die Diagnosefähigkeit der Pädagogen. So urteilt Professor Klaus-Jürgen Tillmann, Mitglied des deutschen PISA-Konsortiums: „Wenn Lehrkräfte den gleichen Frontalunterricht, den sie vor 35 Jahren machten, auch vor 20 Jahren Schülern halten, darf man nicht auf Verbesserung hoffen.“

*„Das Abschieben von Heranwachsenden in ein anregungsärmeres Milieu ... bremsst deren Entwicklungspotenzial.“*

(Bildungsforscher Professor Klaus Klemm)

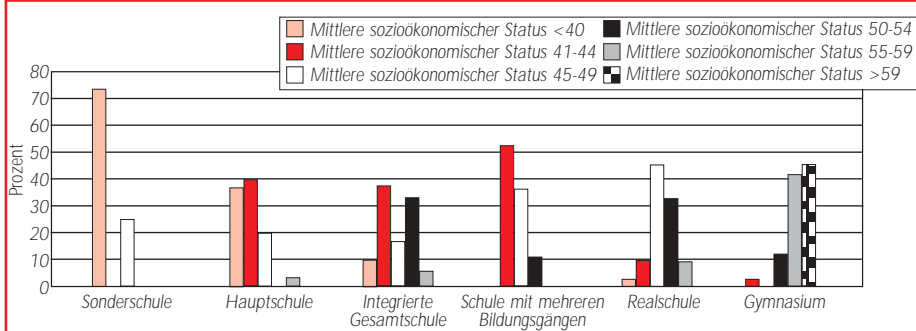
### Selektion im gegliederten Schulwesen

Das gegliederte Schulwesen der Bundesrepublik erhebt den Anspruch, „begabungsgerecht“ zu sein. Die PISA-

Studie zeigt, wie unhaltbar diese politisch motivierte Mär ist. Wenn bereits nach der vierten Klasse die Weichen für die Bildungskarriere gestellt werden, bleibt Kindern aus sozial benachteiligten Familien kaum Zeit zum Aufholen. Die Konzentration von jungen Menschen mit Lern- und Lebensproblemen in Haupt- und Sonderschulen oder auch in Gesamtschulen wirkt nicht leistungsfördernd: Das Milieu ist anregungsärmer, die Erwartungshaltung der Lehrkräfte geringer, die Schüler und Schülerinnen demotivieren sich gegenseitig (Grafik 10 und 11, Seite 22).

Die PISA-Studie hat aber auch gezeigt: Die Guten unter sich spornen sich nicht automatisch zu Höchstleistungen an. Auslese führt nicht zwangsläufig zu besseren Schülerleistungen. „Integrierte Systeme haben teilweise fast doppelt so viele junge Menschen in den höchsten

**Grafik 11 Schulen nach Schulform und mittlerer Sozialschicht (in %)**



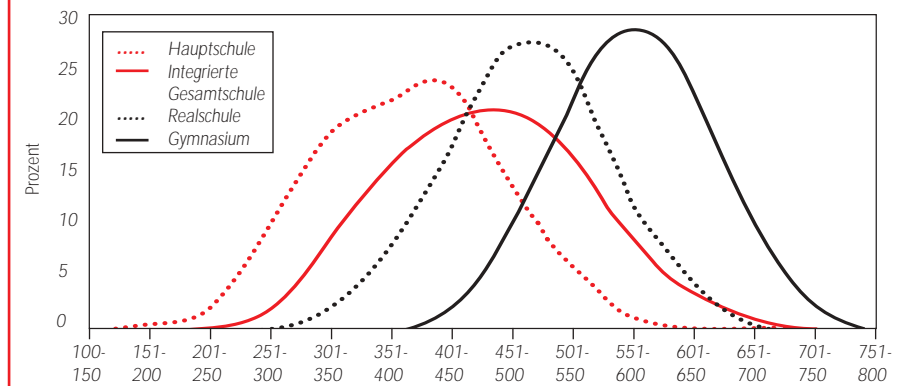
**Grafik 12 15-Jährige nach Land, Dauer der Pflichtschulzeit und Klassenstufe**

Land	Dauer der Pflichtschulzeit von ... Jahren	15-Jährige aus Klassenstufe ... (in %)			
		5, 6, 7 oder 8	9	10	11, 12 oder 13
Finnland	7 – 16	11,2	88,8	–	–
Schweiz	6 – 15 bzw. 7 – 16	20,6	65,2	14,0	0,2
Deutschland	6 – 18	15,9	60,5	23,5	0,1
Österreich	6 – 15	5,0	46,3	48,6	0,0
Frankreich	6 – 16	7,4	36,5	53,3	2,7
UK	4 bzw. 5 – 16	–	0,0	33,7	66,3
OECD-Durchschnitt	in der Regel 6 – 16	5,6	37,1	48,9	8,4

Kompetenzstufen wie Deutschland“, hat Marianne Demmer, Leiterin des Organisationsbereichs Schule der GEW, im Vergleich festgestellt. Von den 15-jährigen PISA-Testteilnehmer/innen in Deutschland hatte etwa jede/r sechste erst die achte Klasse erreicht: Der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die am Schulanfang zurückgestellt oder später nicht altersgemäß in

die nächste Klasse versetzt werden, ist hierzulande überdurchschnittlich hoch. Das Wissen, schlechte oder schwierige Schüler an die nächsttiefere Klasse oder Schulart abgeben zu können, wirkt sich auf das Selbstverständnis mancher Lehrkräfte verheerend aus: Selektion wird zum Schutzmechanismus. Nach dem Motto: Abschieben statt Fördern (Grafik 12).

**Grafik 13 Lesekompetenz nach Bildungsgang**



*„Wenn unser Schulwesen vor allem an der besonderen Förderung der Schwachen scheitert und in der Spitze nur Mittelmaß erreicht, dann muss gefragt werden, ob wir uns ein solches Schulsystem noch länger leisten können.“*

(GEW-Vorsitzende Eva-Maria Stange)

**Schulstrukturen und die Folgen**

Wie förderlich und sinnvoll sind die Gesamtschule, das Abitur nach zwölf Jahren oder kleine Klassen? Aus der PISA-Studie lässt sich keine eindeutige Präferenz für eine bestimmte Schulstruktur herauslesen. Sicher ist nur, dass die Überschneidungen zwischen den Schulformen groß sind (Grafik 13). Vielmehr stehen die Qualität des Unterrichts und das Klima an der Schule im Mittelpunkt. Dieser Spur folgend stellt sich die Frage nach dem Zweck von Schule: Ist sie

dann gut, wenn sie auf Wettbewerb und Konkurrenz vorbereitet, frühzeitig die „Guten“ herausfiltert und die nur „praktisch Begabten“ separat fördert? Oder geht es darum, in einem langen gemeinsamen Lernprozess alle Begabungen zu entwickeln und die Versagensquote so gering wie möglich zu halten? Sind die Kinder für die Schule da oder umgekehrt? Eine gesellschaftliche Debatte und Entscheidung darüber ist überfällig – als Voraussetzung für strukturelle Weichenstellungen. Die sind unumgänglich, meint Bildungsforscher Klaus Klemm. Wer dagegen Qualitätsverbesserungen nur innerhalb der bestehenden Systemgrenzen erreichen wollte, so Klemm, verantwortete eine Entwicklung „zum Nachteil bildungsferner Schichten und zulasten des Landes insgesamt“.

„Insgesamt liegt Deutschland bei den *Bildungsinvestitionen nur knapp unter dem OECD-Durchschnitt, aber besonders im Grundschul- und Sekundar-I-Bereich wird pro Schüler ... deutlich weniger ausgegeben.*“

(Andreas Schleicher, PISA-Verantwortlicher der OECD)

### **Bildungsfinanzierung**

Deutschland ist ein reiches Land, das an der professionellen Schulung und Förderung des Nachwuchses spart. So belaufen sich die öffentlichen Bildungsausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder auf fünf Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP). In Deutschland liegt die Rate bei nur 4,4 Prozent. Staaten, die bei der PISA-Studie deutlich besser abschnitten, investieren auch mehr in die Bildung: Finnland 5,8 Prozent, Schweden 6,6 Prozent, Norwegen und Dänemark je 6,8 Prozent (siehe Hovestadt, Unterschiede ... ab Seite 53). Markanter fällt der Vergleich pro Kind aus: Was für Grund- und Sekundarschüler/innen hierzulande ausgegeben wird, liegt in der unteren Hälfte der OECD-Rangfolge. Schlimmer noch: Für die Grundschüler/innen wird hierzulande nur halb so viel Geld wie für die Sekundarschüler/innen bereitgestellt. In Zahlen: Im OECD-Schnitt zahlt jedes Land im Jahr 3940 Dollar pro Schüler/in im Primarbereich; in Deutschland sind es 3531 Dollar, in Österreich 6065 Dollar und in der Schweiz 6470 Dollar (ebd.).

## **EMPFEHLUNGEN**

### **Die Qualitätsoffensive der GEW**

#### **Länger gemeinsam lernen**

##### *Frühe Bildung*

Nie mehr lernen Menschen so viel und so gern wie in den ersten sechs Lebensjahren. Dafür brauchen Kinder vertraute Orte und viel Raum und Zeit zum eigenen Entdecken und Forschen, zum Fehlermachen und Wiederholen. Eine ganztägige frühkindliche Erziehung nach schwedischem Vorbild verfolgt ein eigenständiges pädagogisches Konzept. Sie hat einen klaren Bildungsauftrag, in dessen Mittelpunkt individuelle Förderung, altersangemessenes Lernen und Spielen stehen. Hier werden wesentliche Grundlagen für die kognitive und emotionale Entwicklung und für das Sozialverhalten gelegt. Diese anspruchsvollen Aufgaben erfordern, dass die Erzieher/innen eine qualifizierte Ausbildung auf Hochschulniveau durchlaufen.

##### *Zehn Jahre miteinander und voneinander lernen*

Nicht selektieren, sondern fördern – das ist die Aufgabe der Schule. Junge Leute sollen bis zur zehnten Klasse miteinander und voneinander lernen. Im Mittelpunkt stehen ihre Fähigkeiten, Neigungen und Schwächen, nicht ein standardisiertes Lernprogramm, das alle über einen Kamm schert. Das ist für

die Leistungstärkeren und die Leistungsschwächeren besser. In heterogenen Gruppen sind die Anregungen und Herausforderungen einfach vielfältiger. Das spielt besonders bei den Jugendlichen eine Rolle, wenn der Einfluss von Freundesgruppe und Freizeitaktivitäten beim Kompetenzerwerb immer wichtiger werden.

##### *Flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen*

Lernen braucht Zeit und will gelernt sein. Das gelingt besser, wenn der starre 45-Minuten-Rhythmus entzerrt wird, wenn sich Phasen von Sport, Spiel und Lernen abwechseln, wenn genug Spielraum für eigenständiges Tun vorhanden ist. Schule soll ein Lern- und Lebensort sein, an dem sich alle über die Unterrichtsfächer hinaus zusätzliche Interessensgebiete erschließen, bei Bedarf Stützmaßnahmen wahrnehmen und das soziale Leben einüben können. Ein anregendes Milieu ist für alle wichtig – ganz besonders für diejenigen, die zuhause mit nur wenig Lernförderung rechnen können (Grafik 14, Seite 26).

##### **Sprachkompetenz in allen Fächern und Jahrgängen fördern**

Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Professor Ingrid Gogolin bringt die Forderung auf den Punkt: „Es gehört zur unverzichtbaren Grundfähigkeit jedes Lehramts, unabhängig

von Schulform, -stufe oder -fach, die sprachlichen Lebensumstände eines Kindes erkennen zu können und daran anzuknüpfen. Diese sprachdiagnostischen und sprachvermittelnden Kompetenzen müssen alle angehenden Lehrer und Lehrerinnen eigens lernen.“

##### **Neue Lehrerrolle / Lehrer/innenbildung**

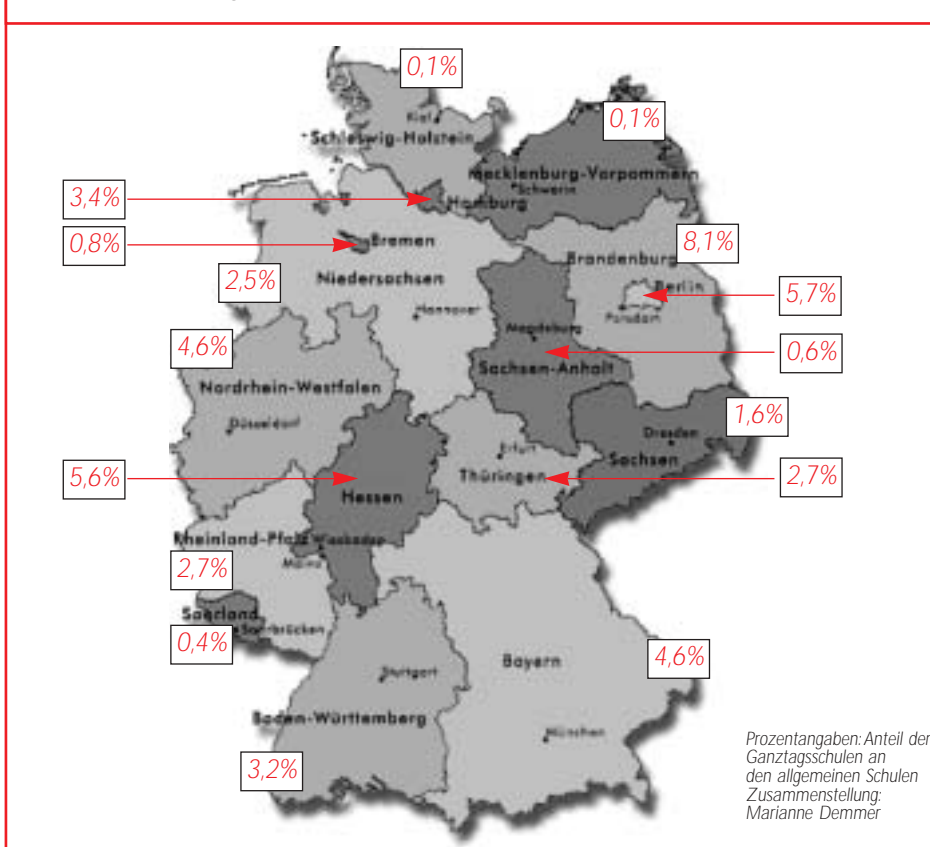
##### *Lernberater/in*

In dieser neuen Rolle verfügen Lehrkräfte neben der fachlichen und pädagogischen Kompetenz auch über Organisationskompetenz. Sie können Lernstrategien vermitteln und wissen, wie sie die Denktivitäten der Schüler und Schülerinnen in Gang bringen. Sie beherrschen Teamarbeit, evaluieren ihre Arbeit regelmäßig selbst und tragen zur Schulentwicklung bei. Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen die Kinder und Jugendlichen. Daraus leitet sich eine praxisbezogene Didaktik ab. Neugier, Spaß und Leistung entstehen durch Aufgaben, die einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler haben und eigeninitiatives und entdeckendes Lernen ermöglichen.

##### *Diagnosefähigkeit und Umgang mit Differenz*

Nicht Lernen im Gleichschritt ist gefragt, nicht permanente Leistungsmessung mit gleicher Elle. Das setzt das genaue Hinschauen und Eingehen auf die individuellen Fähigkeiten,

**Grafik 14** Ganztagschulen in Deutschland im Jahr 2000



Schwächen und Neigungen der Kinder und Jugendlichen voraus. Ein Mittel dazu sind regelmäßige Lernentwicklungsberichte, die in engem Kontakt mit den Eltern entstehen. Diese Berichte dienen nicht der Selektion, sondern sind einzig und allein ein Diagnoseinstrument und die Grundlage für gezielte Förderung.

**Kooperation mit anderen Professionen**

Eine Ganztagschule bietet den Raum und die Zeit für Projekte, bei denen mit außerschulischen Partnern zusammengearbeitet wird. Innerhalb der Schule ergänzen sich die Arbeitsbereiche und Kompetenzen von Schul- und Sozialpädagogen. Kontinuierliche Fortbildung ist unverzichtbarer Teil der Professionalität.

**Eltern als Verbündete**

Eltern wollen das Beste für ihre Kinder, etwa einen guten Schulabschluss, der später einen sicheren Job garantiert. Aus eigener Erfahrung wissen viele, dass Pauken unangenehm ist und glauben, es könne gar nicht anders sein: Schließlich bereite Schule doch auf „den Ernst des Lebens“ vor. Freude am Lernen und hohe Leistung schließen sich demnach aus. Eltern, die so denken, haben nichts gegen frühe Auslese und dagegen, dass ihr Kind besser abschneidet als andere. Sie kennen keine Alternative. Das lässt sich ändern. Eltern müssen die Chance erhalten, mit ihren Kindern gemeinsam zu wachsen, eigene Lernängste abzubauen und sich neuen Herausforderungen mit Neugierde und Freude zu stellen. Der erste Schritt, um sie zu Verbündeten zu machen für eine Schule, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen zusammenarbeiten. Ein notwendiger Schritt, um dann politischen Druck zu erzeugen.

**Bessere Arbeits- und Lernbedingungen**

PISA zeigt, wie wichtig das Schulklima und die Arbeitshaltung der Lehrkräfte für gute Leistungen der Jugendlichen sind. Beides wiederum hängt von den Rahmenbedingungen ab: von neuen Zeitstrukturen für Lehren und Lernen, von alternativen Arbeitsformen wie Projektlernen oder altersgemischtem Lern-

und Freizeitgruppen, von der Möglichkeit, beim Fächerangebot, bei Lerninhalten und bei der Mittelverwendung mitzureden.

Wenn Lehrkräfte, Eltern und Schüler eine gemeinsame Schulentwicklung vor Ort beginnen, brauchen sie Unterstützung durch Berater. Demokratische Teilhabe und Mitgestaltung darf nicht nur ein punktueller, sondern muss ein kontinuierlicher Prozess sein. Wer die diagnostische und prozessbegleitende Kompetenz der Lehrkräfte ernst nimmt, darf von ihnen nicht fordern, dass Tests und Lernberichte zum Instrument der Selektion von Jugendlichen missbraucht werden.

**Mehr Geld und anderer Ressourceneinsatz**

Deutschland muss mehr in die Bildung investieren und einen höheren Anteil des Bruttoinlandsprodukts dafür ausgeben. Rückläufige Schülerzahlen lassen sich für die Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen nutzen. Es dürfen nicht einzelne Bildungsbereiche gegeneinander ausgespielt werden. Stattdessen sind zusätzliche Steuermittel nötig, etwa für Schulen, die unter schwierigen Bedingungen in sozialen Brennpunkten arbeiten, oder dafür, die Kostenfreiheit auch bei der Früherziehung zu ermöglichen. Die schulische Ausstattung muss selbsttätiges, handlungsorientiertes Lernen erlauben. Das erfordert kontinuierliche Investitionen

für Schulbibliothek und Labors, für Computer, Internetanschlüsse, Taschenrechner etc. Daneben gibt es Möglichkeiten, die Qualität von Erziehung und Bildung ohne zusätzlichen Mitteleinsatz zu verbessern – etwa durch größere pädagogische Selbstständigkeit und Selbstverantwortung.



# Reflexe und Ignoranz

Politische Reaktionen auf die Ergebnisse und  
Erkenntnisse der PISA-Studie 2000

Jutta Roitsch



Gelassenheit gehört nicht zu den Tugenden der Deutschen, zumindest dann nicht, wenn sich Aussitzen nicht auszahlt. Seit über einem halben Jahr sickerten die Ergebnisse des „Programme for International Student Assessment“, kurz PISA genannt, bei Bildungsforschern und Kultusministerien durch: Auch dieser Rundum-Test der 15-Jährigen in 32 Ländern der OECD bescheinigte den Deutschen ein beunruhigendes Mittelmaß bei den Leistungen und ein Schulsystem, das in extrem hohem Maße nach der sozialen Herkunft selektiert: Wer arm ist an kulturellen und materiellen Gütern, hat es bis heute viermal schwerer, eine „Bildungskarriere“ im Gymnasium zu machen als ein Kind aus der kulturellen und sozialen Oberschicht.

Überrascht haben die ersten PISA-Signale nicht, denn die Testserien der letzten vier Jahre, die die Schulen unter Druck gesetzt haben, wiesen trotz der netten Namen wie Iglu, Markus, Lau, Biju, Quasum oder TIMSS in eine Richtung: In der Grundschule finden Weichenstellungen und soziale Auslesemechanismen statt, die die weiterführenden Schulsysteme kaum noch ausgleichen können oder wollen. Und: Das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lesen, an der Mathematik oder naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik und Chemie ist gering, die Leistungen spiegeln das Desinteresse entsprechend wider.

Seit die Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) auf dem Tisch liegen, könnten Eltern, Lehrer, Bildungspolitiker sowie die interessierte Öffentlichkeit wissen: In den Schulen läuft ein Minimalprogramm. Die Meinungen über die Qualität des tatsächlich erfolgten Unterrichts gehen meilenweit auseinander, zwischen Lehrern und Eltern, zwischen Schülern und Lehrern. Die Eltern vermissen grundsätzlich pädagogisches Bemühen, die Schüler vermögen die Stärken und Schwächen ihrer Pädagogen realistisch einzuschätzen und unterscheiden klar zwischen Schulklima und Unterrichtsqualität. Bei den Lehrern lässt die professionelle Selbsteinschätzung sowie die Diagnose- und Beurteilungsfähigkeit zu wünschen übrig. Sie erkennen die Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht. Die Förderung der Stärken gelingt nur in Maßen.

## I. Reaktionen und Reflexe

Vier Jahre sind mit diesem Wissen ins Land gegangen. Die Deutschen, die sich über zwanzig Jahre lang nicht an internationalen Vergleichsuntersuchungen beteiligt hatten, lernten nur mühsam, mit Tests und deren Auswertung umzugehen. Der Reiz, mit den Ergebnissen das politische Spiel um Grundsatzfragen der siebziger Jahre fortzusetzen, war zu verführerisch.

Ein Vierteljahrhundert nach dem zaghaften, letztlich gescheiterten Versuch, für eine demokratische Gesellschaft in Westdeutschland ein integriertes Schulsystem zu etablieren, wird jeder Test, jedes wissenschaftliche Forschungsergebnis nahezu ausschließlich auf den Nachweis abgeklopft, dass die wenigen integrierten Gesamtschulen in Deutschland (vor allem aber in Hessen und Nordrhein-Westfalen), die mit den Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen als vierte oder gar fünfte Schulform konkurrieren, nichts taugen.

Der Umgang mit den Ergebnissen von PISA hätte ein erster Reifetest für alle Beteiligten werden können, es diesmal anders zu machen – trotz der bevorstehenden Bundestagswahlen. Und noch wenige Tage vor der offiziellen Pressekonferenz der Konferenz der Kultusminister (KMK) und des deutschen

PISA-Forschungschefs Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin) am 4. Dezember starteten die Bildungsstaatssekretäre einen letzten Versuch zur Vernunft. Mit Datum vom 29. November schrieb die „Amtschefscommission, Vorbereitung der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse“: „Die Komplexität und das Gewicht der Befunde schließen es dabei aus, bereits jetzt ein abgeschlossenes Handlungsprogramm vorzulegen. Die Vorbereitung curricularer, didaktischer und struktureller Veränderungen setzt eine breite bildungspolitische Diskussion auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und unter Beteiligung vieler Betroffener voraus. Diese Diskussion findet in den Ergebnissen von PISA eine empirische Grundlage, welche lediglich symbolische Reaktionen ausschließt und zur problemangemessenen Genauigkeit hinsichtlich der einleitenden Maßnahmen zwingt.“

Wieder einmal machten die Amtschefs die Rechnung ohne die Politik – und die Medien. Das Drama, das seit Wochen auf der deutschen Medienbühne gespielt wird, heißt „PISA-Schock“. Selten wurde der Bildungspolitik in den Medien so viel Platz eingeräumt: mit besten Sendezeiten, ganzseitigen Interviews, Namensbeiträgen, Dokumentationen und Dossiers. Mit einem verwunderten Blick von außen kommentierte Walter Hagebüchle am 22.

Januar in der „Neuen Zürcher Zeitung“ die auffallend leise Reaktion in der ebenfalls im Mittelmaß liegenden Schweiz und die laute des nördlichen Nachbarn: „Dort, im Lande Schillers und Goethes, brachen zahlreiche Magistraten, die sich für gewöhnlich höchstens in Sonntagsreden mit dem Bildungssystem befassen, in kollektives Wehklagen aus und zauberten die abenteuerlichsten schulischen Reformideen aus der Tasche. Mit ihren Schnellrezepten machten sie sich genüsslich in praktisch allen deutschen Print- und E-Medien breit, die ihrerseits mit geballtem redaktionellem Aufwand bereits den Schwanengesang auf die bühnendeutsche Kultur anzustimmen begannen.“ Also doch allseits „symbolische Reaktionen“, die die Amtschefs mit massiver Unterstützung des deutschen PISA-Konsortiums, das die Ergebnisse akribisch aufbereitete, diesmal vermeiden wollten? Es lohnt sich, die Inszenierung der Kultusministerinnen und -minister, der Ministerpräsidenten und der Parteipolitiker genauer zu betrachten.

Alle Kultusminister, aber auch darüber hinaus alle Politiker, seien sie Regierungschefs oder Parteifunktionäre, eint seit der Veröffentlichung der Studie ein Gedanke: Wie ist zu verhindern, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland erneut eine Debatte über die Schulstruktur beginnt, die in der Weimarer Republik nur zu einer vier-

jährigen gemeinsamen Grundschule geführt hatte und in der Bundesrepublik Deutschland zu einer halbherzigen, weitgehend abgebrochenen Reform der Mittel- und Oberstufe?

Annette Schavan, die christdemokratische Kultusministerin von Baden-Württemberg, packt die Abwehr einer Strukturdiskussion in die Sätze: „Die zentrale Frage ist, was geschieht im Unterricht und an ergänzenden Lernimpulsen. Die alten Kämpfe, die der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, sind vorüber“ (*taz* vom 7. Dezember). Klaus Böger, alter und neuer SPD-Schulsenator in Berlin, ist noch entschiedener: Das Nebeneinander vieler Schulformen sei „nicht ideal“, meint er im *Tagesspiegel* vom 19. Januar. „Aber eine neue dogmatische Debatte wie in den siebziger Jahren will ich nicht haben.“ Aus Bayern unterstützt ihn die Kultusministerin Monika Hohlmeier (CSU): „Ich sage klipp und klar, Strukturdebatten gehören der Vergangenheit an.“ (*Handelsblatt* vom 11. Dezember). Weniger platt, aber in den politischen Konsequenzen ebenso eindeutig argumentiert die nordrhein-westfälische Kultusministerin Gabriele Behler (SPD) in einem Streitgespräch mit dem Essener Wissenschaftler Klaus Klemm (*taz* vom 9. Januar). Die Debatten über die Schulstruktur hätten Bedrohungsängste ausgelöst und in die bekannten bildungspolitischen Auseinandersetzungen geführt. „Das hat qualitative Ent-

wicklungen und den Anschluss an internationale Debatten verhindert.“ Die erneute Forderung nach einem integrierten Gesamtschulsystem hält der saarländische CDU-Kultusminister Jürgen Schreier schlicht für „einen Witz“ (*FR* vom 11. Dezember): „Alte Antworten auf Schulstrukturfragen erleben jetzt noch mal fröhliche Urständ. Aber das Medikament der Vergangenheit hat nicht gewirkt.“ Auch Nordrhein-Westfalens Ministerpräsident Wolfgang Clement (SPD) schiebt schnell einen Riegel vor: „Alte Debatten führen nicht weiter“ (*FAZ* vom 10. Januar).

Qualität schlägt Struktur: Dies ist der Tenor in allen politischen Äußerungen. Wer mit der Frage nach Strukturen noch die Frage nach Chancengleichheit verbindet, dem antwortet die Bildungspolitik der Bündnisgrünen, Sybille Volkholz, mit erstaunlichen Wendungen: „PISA legt deutlich den Finger auf die Wunde, und die heißt: Qualität des Unterrichts. Die Schwäche des deutschen Unterrichts liegt in der traditionellen Vorstellung von Wissensvermittlung und in einer falschen Interpretation von Gleichheit. Sie hat zu einem Unterricht geführt, der alle Kinder in der gleichen Zeit das Gleiche lernen lässt und damit an fast allen vorbeigeht“ (*Tagesspiegel* vom 11. Dezember).

Ein zweiter Gedanke zieht sich durch nahezu alle Stellungnahmen der deut-

lichen „Magistraten“, wie die amtierenden Politiker im Schweizerdeutsch heißen. Mit ihm wird die durch die PISA-Ergebnisse und die Medien geschockte Öffentlichkeit beruhigt. Von Mecklenburg-Vorpommern bis Hessen fühlen sich die Kultusminister in ihrer jeweiligen Politik bestätigt: Jeder ist längst auf dem richtigen Weg. Peter Kauffold (SPD) sieht sich in seinem Schweriner Kurs stabilisiert, mehr Unterricht, mehr Ganztagschulen, eine verschärfte Versetzungsordnung und die Zusammenfassung der Haupt- und Realschulen zur Regionalschule umzusetzen (*FAZ* vom 7. Dezember). Die hessische Kultusministerin Karin Wolff (CDU) verkündet mit wahlkämpferischen Reflexen: „Ob mit der Unterrichtsgarantie, neuen Lehrplänen oder den Maßnahmen zur Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler, PISA zeigt, dass wir im Bildungsland Hessen auf dem richtigen Weg sind“ (*dpa* vom 2. Dezember).

Die plattesten Wahlkämpfertöne erklingen zurzeit aus Bayern. Das schlechte Abschneiden der Deutschen begründet der bayerische Ministerpräsident und Kanzlerkandidat Edmund Stoiber mit der großen Zahl der türkischen Kinder, die kein Deutsch könnten (*dpa* vom 9. Dezember). Und seine Kultusministerin Hohlmeier verteidigt das deutsche gegliederte Schulsystem gegen jedes PISA-Ergebnis mit

dem Glaubenssatz: „Die begabungsgerechte und passgenaue Differenzierung muss über die ganze Schulzeit beibehalten werden“ (*Handelsblatt* vom 11. Dezember). Es wird zu zeigen sein, dass dies die ignoranteste und ideologischste Antwort auf PISA ist, die eine amtierende Politikerin bisher formuliert hat.

Nachdenkliche Töne oder gar die „problemangemessene Genauigkeit“, die die Bildungsstaatssekretäre einfordern, sind in diesen Wochen selten zu hören und zu lesen. Gabriele Behler und Annette Schavan, auf beide konzentriert sich im Übrigen die Medienaufmerksamkeit, kommen immerhin zu selbstkritischen Grundeinschätzungen. „Das ganze System ist geprägt von einer organisierten Unverantwortlichkeit, in der sich jeder hinter dem anderen verstecken kann“, meint Behler (*Zeit*, Nr. 51/2001). Schavan sieht die größte Schwäche darin, „dass die Deutschen keine wirklich bildungsbewusste Gesellschaft sind und sich mit Lernen, Leistung und Bildung schwer tun“ (*FAZ* vom 9. Januar). Zumindest solche Gedanken lassen den Schluss zu, dass die 550 Seiten dicke Studie unbequeme Wahrheiten enthält, über die bisher mit Schweigen oder nur saloppen Nebenbemerkungen hinweggegangen worden ist. Ein forschender Blick in das blaue Buch „PISA 2000“ enthüllt, dass die derzeit unter den Po-

litikern geführte Diskussion an der Oberfläche geblieben ist.

## II. Ergebnisse und Erkenntnisse

Die eigentliche Brisanz steckt im hinteren Teil der Studie. Ab Kapitel 5 geht es nicht mehr darum, wie gut oder schlecht Schülerinnen und Schüler Beipackzettel von Arzneien lesen und auch verstehen können oder ob sie mit 15 in der Lage sind, eine Zeittabelle zu Felsmalereien aus der Sahara zu interpretieren. Die Hälfte der Studie besteht aus einer bildungspolitischen und schulpolitischen Forschungsbilanz, deren Tragweite bisher nicht zur Kenntnis genommen worden ist. Das deutsche „PISA-Konsortium“, das aus neun erfahrenen Wissenschaftlern besteht, hat den Auftrag der Kultusministerkonferenz genutzt, um in das blaue Buch alles hineinzuschreiben, was es über die Schulkarrieren von Kindern und Jugendlichen weiß – nicht erst seit den Testergebnissen von TIMSS oder jetzt PISA. Die Wissenschaftler um Jürgen Baumert haben die einmalige Chance ergriffen, sich nicht nur mit hübschen blauen Tabellen und einer Ranking-Liste der 32 beteiligten Länder zufrieden zu geben. Sie haben versucht, mit Hilfe aller verfügbaren deutschen und internationalen Forschungsergebnisse den gesamten Hintergrund der 15-jährigen Schülerin-

nen und Schüler auszuleuchten. Entstanden ist eine scharfe Momentaufnahme des deutschen Schulwesens.

### Die Geschlechterunterschiede

Mitte der achtziger Jahre warfen deutsche Erziehungswissenschaftlerinnen einen ersten feministischen Blick auf den Schulalltag in Deutschland, beobachteten den Unterrichtsstil und die „heimlichen Lehrpläne“ der Lehrerinnen und Lehrer, forschten vor allem in der Mittelstufe über die subtilen Methoden der Benachteiligungen von Mädchen in den Fächern Mathematik, Informatik oder gar Technik. Die Widerstände in den Schulen, in den Lehrerverbänden und auch in den Kultusverwaltungen gegen diese Art der praktischen Beobachtungsforschung waren massiv, die Resistenz der Pädagogen, sich den Ergebnissen zu stellen, groß.

Wie nachhaltig die Abwehr von Forschungsergebnissen war, belegt jetzt PISA eindringlich. Nichts, aber auch gar nichts hat sich geändert. Die Unterschiede der Geschlechter innerhalb der Fächer und innerhalb der Schulformen sind so groß wie eh und je: Biologie ist ein Mädchenfach, Chemie ein Jungenfach. Mädchen können besser lesen, argumentieren und erzählen, Jungen fallen Textkritik oder Textinterpretation schwer. Im Fach Mathematik sind die Stärken und Schwächen der Jungen und Mädchen unverändert ausgeprägt.

Auch im gegliederten deutschen Schulsystem, laut Monika Hohlmeier – wir erinnern uns – passgenau und begabungsgerecht, findet eine Auslese nach Geschlecht statt. „Etwa 56 Prozent der 15-jährigen Gymnasiasten sind Mädchen“, heißt es in der PISA-Studie (Seite 258). Die Mädchen sind in den leistungsstärkeren Schulformen überrepräsentiert, die Jungen in den leistungsschwächeren: „Etwa 55 Prozent der Hauptschüler und 69 Prozent der Sonderschüler sind Jungen.“ Eine Erklärung bieten die PISA-Forscher: „Möglicherweise trägt der hohe Anteil von Jungen mit ausgeprägten Schwächen im verbalen Bereich, der beispielsweise auch in der Forschung zur Lese-Rechtschreib-Schwäche bekannt ist, mit dazu bei, dass Jungen in leistungsschwächeren Schulformen überrepräsentiert sind.“ (Seite 262)

Ein weiteres Indiz finden die Forscher im fehlenden eigenen Antrieb. Bei den Jungen kreuzten 54,5 Prozent die Aussage an: „Ich lese nicht zum Vergnügen“ (Mädchen: 29,1 Prozent). „Da zwischen Interesse und Schulleistungen signifikante Zusammenhänge bestehen“, folgern die PISA-Forscher, „wäre es denkbar, dass die Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen im Lesen beziehungsweise in Mathematik auf solche Unterschiede in fachbezogenen motivationalen Merkmalen zurückzuführen sind“ (PISA

2000, „Basiskompetenzen ... 35, Leske + Budrich, Seite 264). Das in den letzten Wochen beliebte Spiel, die Schuld für diese und andere Erkenntnisse auf die Grundschule abzuwälzen, funktioniert in dieser Frage nicht. „Frühere Studien“, heißt es in der Schlussfolgerung, „weisen darauf hin, dass sich Jungen und Mädchen im Grundschulalter im Hinblick auf ihr Interesse am Lesen noch nicht bedeutsam unterscheiden“ (ebd., Seite 267). Wann und durch wen das Interesse verloren geht, ist bisher nicht untersucht.

#### *Erstes Fazit:*

Beim Lernen, Leisten und der Entfaltung von Interesse sind die großen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen seit mindestens einem Jahrzehnt bekannt. Doch die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis findet in Deutschland nicht oder nur in den „Vorzeigeschulen“ statt. Die Ergebnisse der PISA-Tests belegen, dass es weder der Lehrerfortbildung noch den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in den Regelschulen gelungen ist, die Forschungsergebnisse praktisch umzusetzen und zu einem veränderten Unterricht zu kommen, der bei Mädchen wie Jungen vor allem eines leistet: Interesse wecken.

#### *Die soziale Frage*

Zum Verhältnis von Interesse und Leistung gesellt sich ein zweites, das die Geschlechterfrage nicht relativiert, aber

gesellschaftspolitisch von höchster Brisanz ist: das Verhältnis von Schulform und sozialer Herkunft. Es geht im Kern um die Verwirklichung oder die „Illusion der Chancengleichheit“ (Pierre Bourdieu). PISA-Chef Jürgen Baumert klärt in dem Kapitel mit der nüchternen Überschrift „Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb“ (ebd., Seite 323) die Grundlinie: „Zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen demokratischer Gesellschaften gehört es, allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs auszugleichen.“

Vorsichtig, wie der Berliner Forscher bei politischen Festlegungen ist, formuliert er zum Ausmaß der eingelösten Chancengleichheit: „Die Befunde, die wir im Rahmen von PISA berichten, setzen eher eine Reihe von Fragezeichen.“ Die Schule, die der Soziologe Helmut Schelsky Anfang der sechziger Jahre in der Gefahr sah, zu einer „bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebens-Chancen“ zu werden, übt diese Funktion im Jahr 2000 stabil und ungebrochen aus. Der Bildungsabschluss entscheidet über den beruflichen Status in dieser Gesellschaft. „Beruflicher Status lässt sich heute wesentlich besser durch Bildungsabschlüsse vorher-

sagen als noch in der Vorkriegszeit oder im ersten Nachkriegsjahrzehnt“, schreibt Baumert (ebd., Seite 325) in dem zentralen Kapitel, das er zusammen mit Gundel Schümer verantwortet. Auch die Entwicklung der Einkommen sei ein Beleg dafür, dass hohe Bildungsabschlüsse hohe Einkommen garantieren, auch wenn es bei manchen Hochschulabsolventen etwas länger dauere. Die Schere zwischen oben und unten, auch im Einkommen, öffne sich, „den Beschäftigten mit niedrigen und mittleren Qualifikationen (laufen) die Durchschnittseinkommen davon“. Also verteilt die Schule heute wie gestern Lebens-Chancen: Die Hauptschule für die Arbeiter, die Realschule für die Angestellten, das Gymnasium für die Akademiker? Vor dreißig Jahren hatte das Kind eines Beamten eine mehr als acht Mal so gute Chance, aufs Gymnasium zu kommen als das Kind eines ungelerten Arbeiters (Quelle: Arbeiterkinder im Bildungssystem, 1976). Die Benachteiligungen im Schulsystem bündelten sich Ende der sechziger Jahre in der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande.

Und heute? Der Blick der Forscher auf die gesellschaftlichen Gruppen ist seit Pierre Bourdieu und James S. Coleman schärfer und differenzierter geworden. Darüber hinaus vermeidet das deutsche PISA-Konsortium in seiner Sozialanalyse der 15-jährigen Schülerin-

nen und Schüler jeden klassenkämpferischen Ton. Seitenweise sichert sich Baumert wissenschaftlich ab: Niemand soll ihm vorhalten können, das Konsortium hätte nicht solide gearbeitet und befände sich nicht auf der Höhe des internationalen Forschungsstands. Er begründet sorgfältig das heute gültige Schichtenmodell und die Elemente, die zum sozialen und kulturellen Kapital der Familie gehören. Und das Ergebnis?

Die Familien der 15-Jährigen aus Deutschland West und Deutschland Ost, mit oder ohne „Migrationshintergrund“, sind „normaler“, als es manche Zeitgenossen wahrhaben wollen. Die Elterngeneration, zwischen 1950 und 1960 geboren, verbrachte ihre Kindheit in der DDR, in der Bundesrepublik, in Osteuropa oder der Türkei. Ihre Schulzeit fiel in die sechziger und siebziger Jahre, in der der „Sputnik-Schock“ und damit ein möglicher technologischer Vorsprung der Sowjetunion zu einer Bildungsexpansion ohnegleichen führte. Die Folge: Über siebzig Prozent der Väter und Mütter der heutigen 15-Jährigen haben mindestens einen mittleren Schulabschluss. Der mittlere Abschluss, so die PISA-Forscher, hat sich „als faktische Familiennorm“ durchgesetzt.

Zur Normalität gehört auch, dass die Mehrzahl der Jugendlichen bei den leiblichen Eltern lebt: in den neuen Bun-

desländern sind es 73 Prozent, im Westen 76 Prozent (ebd., Seite 335). Nur elf Prozent der Kinder wachsen im Westen als Einzelkinder auf, im Osten sind es 17 Prozent. Mit 16 Prozent liegt die Quote der allein Erziehenden (88 Prozent davon sind Frauen) im Westen um ein Prozent höher als im Osten. Die Erwerbstätigkeit der Mutter gehört zum Alltag: Im Westen arbeiten 69 Prozent der Mütter, im Osten 81 Prozent. Ein entscheidender Faktor für die Bildungskarriere der Kinder ist die ökonomische Lage. In Ostdeutschland sind knapp zwölf Prozent der Väter arbeitslos, im Westen neun. Bei den Eltern, die beide im Ausland geboren sind, trifft die Arbeitslosigkeit härter: In knapp 16 Prozent der Fälle ist der Vater arbeitslos oder Gelegenheitsarbeiter.

Ein genauerer Blick auf die Familien mit Migrationshintergrund zeigt, dass Edmund Stoibers Schuldzuweisung an die Türken ideologisch-blind ist und die Ergebnisse nicht erklären kann. Die aus Osteuropa zugewanderten deutschstämmigen Aussiedler, Deutsche im Sinne des Grundgesetzes, stellen mit 38 Prozent die größte Gruppe unter den Familien mit Migrationshintergrund. Nur in jeder zweiten Familie ist Deutsch die Umgangssprache. In der Gruppe der türkischen Familien (16,9 Prozent) wird allerdings nur in jeder vierten im Alltag deutsch geredet (zum Vergleich: Bei den Familien mit griechischem oder italie-

nischem Hintergrund sind es knapp zwei Drittel). Die Jugendlichen, die PISA getestet hat, sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Daraus folgt: „Mehr als 70 Prozent haben vom Kindergarten bis zum Ende der Pflichtschulzeit durchgehend Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht“, bilanzieren die Forscher. Und wie sieht die Schullaufbahn aus? Baumert dreht und wendet die Befunde, schwächt ab und verweist auf die langjährigen Prozesse. Doch zu einem Satz ringt er sich schließlich durch. „(Man) muss von einer hohen Stabilität der Grundstruktur sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sprechen.“ Dies lege es nahe, „die Institution Schule selbst als Ursache der Disparitäten zu identifizieren“ (ebd., Seite 352). Welches Zustandsbild zeichnen uns nun die Forscher?

Es kommt uns bekannt vor: Die „obere Dienstklasse“ der Ärzte, Gymnasiallehrer, Professoren, höheren Beamten oder selbstständigen Unternehmer (sie macht 19 Prozent der Bevölkerung aus) stellt mit über 50 Prozent die Schülerschaft der Gymnasien. In integrierten Gesamtschulen und Sonderschulen ist die „obere Dienstklasse“ dagegen mit weniger als fünf Prozent vertreten. Umgekehrt sind die Verhältnisse am unteren Ende der Skala. Auch zur untersten Schicht der un- und angelernten Arbeiter zählen gut 19 Prozent der Bevölkerung (genau: 19,7). Die Kinder aus die-

ser Schicht finden sich zu über 40 Prozent in der Hauptschule, zu knapp 30 Prozent in der Sonderschule und zu 10 Prozent im Gymnasium. Auch die Chancen der Kinder von Facharbeitern, die mit 24 Prozent die größte Gruppe in der sechsstufigen Schichtenskala stellen, haben sich im Vergleich zu den siebziger Jahren nicht erheblich verändert. Sie stellen nur 15 Prozent der Gymnasialschüler. „Im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder der oberen Dienstklasse mehr als vier- und für die der unteren Dienstklasse mehr als dreimal so hoch.“

Bei den Jugendlichen aus Migrationsfamilien haben die PISA-Forscher eine Bildungsbeteiligung vorgefunden, „wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war“: Knapp 50 Prozent sind in der Hauptschule, zehn Prozent im Gymnasium und unter fünf Prozent in der integrierten Gesamtschule. Insgesamt aber geht der Besuch der Hauptschule immer weiter zurück. 1999 waren es noch knapp 23 Prozent, während das Gymnasium seit zehn Jahren stabil mit knapp 30 Prozent an der Spitze liegt. (ebd., Seite 431)

Bei den Kindern und Jugendlichen aus den unteren Sozialschichten kumulieren sich im Verlauf der Schulkarriere die Benachteiligungen. Das Risiko, bei der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt zu werden, ist doppelt so

hoch wie bei Kindern der oberen Dienstklasse (ebd., Seite 359). Zurückstellen (insgesamt zwölf Prozent eines Jahrgangs), Sitzenbleiben (insgesamt 24 Prozent) und Schulwechsel bilden einen Kreislauf oder besser eine Spirale, die nach unten weist: In der Hauptschule finden sich unter den 15-Jährigen 35 Prozent Wiederholer, im Gymnasium nur 9,6 Prozent. Beim Schulwechsel, meist in der siebten Klasse, findet ein Abstieg statt. Nach einer Studie in Nordrhein-Westfalen liegt das Verhältnis von Auf- und Abstieg bei 1:11 (ebd., Seite 476), das heißt: Auf einen Schüler, der von der Realschule ins Gymnasium „aufsteigt“, kommen elf „Absteiger“. Auch dies ein Hinweis auf die angebliche Passgenauigkeit und Begabungsgerechtigkeit des deutschen Schulwesens.

Ein weiterer Beleg: Sowohl in der Hauptschule als auch in der Realschule filterten die PISA-Forscher eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern heraus (rund 25 Prozent), die bei den Leistungstests das durchschnittliche Leistungsniveau der jeweils „höheren“ Schulform erreichten. Das heißt, rund jeder vierte Hauptschüler oder Realschüler könnte durchaus in der Realschule oder im Gymnasium mithalten.

Auch bei der Mathematik-, aber vor allem der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit spielt die soziale Her-

kunft eine zentrale Rolle: Die Unterschiede gehen von oben nach unten weit auseinander, verfestigen sich in den weiterführenden Schulen. Diese schaffen es nicht, die Schwächen in der Lesekompetenz, die bereits bei der Geschlechterfrage eine wichtige Rolle spielte, auszugleichen. Bei den Lesetests weichen die Leistungen der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien um über 100 Punkte von denen aus der oberen Dienstklasse ab: Es ist die höchste Abweichung innerhalb dieser OECD-Studie (ebd., Seite 385). Unter den getesteten 15-Jährigen, die in ihrer Mehrheit kurz vor der Schulentlassung stehen, sich also auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bewerben und bewähren müssen, stehen die Kinder aus Arbeiterfamilien schlecht da. Über zehn Prozent erreichen nicht einmal die Lese-Kompetenzstufe 1. „Diese Jugendlichen sind gleichwohl keine Analphabeten. Sie besitzen elementare Lesefertigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht Stand halten“, kommentiert Baumert. Weitere 20 bis 40 Prozent aus diesen Sozialschichten kommen über die Stufe 1 nicht hinaus, die schon niedrig genug ist und den Lehrplanvorgaben der neunten Klasse nicht entspricht. Doch wer wie Edmund Stoiber glaubt, die international schwächsten Leseleistungen auf die türkischen Jugendlichen schieben zu können, die zu Hause nicht Deutsch reden, irrt. Auch bei den deut-

sehen Jugendlichen aus den unteren Sozialschichten „überschreiten zwischen 25 und 35 Prozent nicht die erste Kompetenzstufe im Lesen“.

Was aber bedeuten diese Ergebnisse, die im internationalen Vergleich zu der Erkenntnis führt: „Deutschland und die Schweiz sind die beiden Länder mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten. (...) Selbst die Vereinigten Staaten, die immer wieder als Beispiel für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden, weisen zwar immer noch beträchtliche, aber signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf“ (ebd., Seite 383). Und: Wie reagieren die Lehrer und die Schüler auf diese Zuteilung von Lebenschancen? Ist die Hauptschule die „Schmuddelschule“ und das Gymnasium die „heile Welt“?

Das Kapitel „Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen“ gewährt einen Blick in den „Lebensraum Schule“. Wer nach den bisherigen Ergebnissen erwartet, dass das Gymnasium Spitzenwerte erzielt, liegt falsch. Die größten Anstrengungen, ihren Schülerinnen und Schülern etwas zu bieten, macht die Hauptschule. Die Palette ist vielfältig und kann sich vom musischen Angebot bis zu den neuen Technologien neben dem Gymnasium durchaus

sehen lassen. Der Druck der letzten Jahre, sich zur Qualitätsentwicklung praktische Maßnahmen einfallen zu lassen, zeigt Wirkung. Zu über 90 Prozent finden in allen Schulformen Diskussionen über aktuelle Probleme statt, Leistungsstandards haben zu knapp 40 Prozent die Hauptschulen schriftlich festgelegt (nur 29 Prozent der Gymnasien). Schulprogramm und Schulprofil haben sich nahezu die Hälfte der Schulen inzwischen gegeben. Ebenso gehört die Berufsorientierung zum Alltag. Der Einsatz standardisierter Leistungstests ist dagegen nach wie vor gering und mit 20 Prozent in der Realschule am höchsten. Aufgeschlossen gegenüber neuen Methoden vom fächerübergreifenden Lernen bis zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung oder der Freiarbeit sind – die Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschule. Ihnen bescheinigen die PISA-Forscher eine „ausgeprägte Reformorientierung“. Mehr als ihre Kollegen vom Gymnasium probieren sie aus. Eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung praktizieren in der Hauptschule „regelmäßig“ knapp 30 Prozent, im Gymnasium sind es acht Prozent.

Bemerkenswert positiv fällt trotz alledem das Schülerurteil über die jeweilige Schule aus. Im Großen und Ganzen sind die Schülerinnen und Schüler zufrieden mit dem, was ihnen „ihre“ Schule bietet: Sie erteilen die Note befriedigend, mal mit einem Minus da-

vor (Realschule), mal mit einem Plus (Hauptschule). Das soziale Gefälle innerhalb des Schulsystems und das jeweilige Image der Schule ist ihnen durchaus bewusst. Eindeutige Schulzuweisungen erteilen sie jedoch nicht, auch wenn das Urteil der Schüler gegenüber den Lehrern reserviert ausfällt. Über alle Schulformen hinweg ist das Verhältnis zwischen den Jungen und ihren Lehrern (Lehrerinnen in der Regel) ambivalenter als das der Mädchen. Schulformspezifische Muster bilden sich kaum heraus. Durchgängig vermissen die Schülerinnen und Schüler das Interesse der Lehrer an ihnen.

#### *Zweites Fazit:*

Das gegliederte deutsche Schulsystem integriert die gesellschaftlichen Gruppen nicht, sondern selektiert nach wie vor scharf in oben und unten. Die Benachteiligungen nach der sozialen Herkunft kumulieren: Aus dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande ist heute der Arbeiterjunge aus der Stadt geworden, dessen Vater arbeitslos und/oder aus Russland eingewandert ist. Das gegliederte Schulsystem ist durchlässig, aber fast ausschließlich nach unten. Die Reformorientierung der Lehrer ist in der Hauptschule am ausgeprägtesten, doch ist ein „straffer Zusammenhang“ (ein bevorzugter Begriff Baumerts) zwischen Reformorientierung und Leistungsniveau nicht feststellbar. Dies gilt auch für so um-

strittene Faktoren wie Ganztagsangebot, Schulklima, Ausstattung, Klassengröße und Unterrichtsausfall. Zu dem Faktor Interesse, der Leistung weckt, gesellt sich ein zweiter: die Perspektive, die ein Jugendlicher für sich in der Gesellschaft sieht.

### III. Folgen und Fragen

Die zentralen Ergebnisse aus der Studie „PISA 2000“ belegen, dass die bisherigen Schnellschüsse der Kultusminister am Kern vorbeigehen. Das von der niedersächsischen Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper (SPD) geforderte Verbot des Sitzenbleibens verhindert nicht das Problem des Abschiebens der Schüler vom Gymnasium in die nichtgymnasialen Schulformen. Die in Hessen und Bayern geplanten achtjährigen Ganztagsgymnasien mit Internat, einer besonderen sozialpädagogischen Betreuung und finanzieller Beteiligung der Eltern könnte ein Anreiz für die obere Dienstklasse sein, sich auch im Westen Deutschlands staatliche Schulen nach dem Muster der Spezialschulen im Osten einrichten zu lassen. Die Forderung nach einer vorgezogenen Bildungspflicht schon für die Fünfjährigen nach Vorschulen und Bildungstests im Kindergarten haben die Kultusminister schnell fallen lassen oder in Kommissionen verwiesen: Jede dieser Forderungen wäre mit einer staatlichen Übernahme der Kosten verbunden und mit einem Konflikt mit den Trägern der Kindergärten. Die Caritas hat als erste mit scharfen Tönen die Verschulung des Kindergartens abgelehnt (*FR* vom 1. Februar). Die übrigen kirchlichen Träger folgten prompt: Eine Verständigung über den Bildungsauftrag in christlichen, jüdischen, muslimischen, selbstorganisier-

ten oder kommunalen Kindergärten hat hierzulande nicht einmal ansatzweise begonnen. Die „Eingangsstufen“, die es seit 1968 gibt, sind in der Grundschule über wenige Modellschulen nicht hinaus gekommen.

Zu den Schnellschüssen gehören auch die Forderungen nach Sprachtests für die ausländischen Kinder im Kindergarten und am Ende der Grundschule (Bayern). Ein Teil der Kinder, um die es geht, taucht erstens im Kindergarten nicht auf – meist wegen der Kosten und der unflexiblen Öffnungszeiten. Auch mit diesem Problem liegt Deutschland an der Spitze. Solange es zweitens kein Politiker wagt, das gegliederte Schulsystem abzuschaffen, entlastet auch ein Test am Ende der Grundschulzeit diese Institution nicht, die Kinder nach der vierten oder sechsten Klasse fein säuberlich zu sortieren. Insgesamt lenkt die Konzentration der Auseinandersetzung auf Kindergarten und Grundschule von der unmittelbar aktuellen Frage ab, was aus den 15-Jährigen werden soll, die die PISA-Forscher als die „Risikogruppe“ bezeichnet haben. Sie haben inzwischen die Schule verlassen. Nur: Welche Perspektive bietet ihnen die Gesellschaft?

Nicht zuletzt diese PISA-Studie führt den akribischen Nachweis, dass das deutsche Schulsystem eine soziale Unterklasse stabilisiert, sich ein „Bil-

dungsproletariat“ schafft, wie es als erster Bundespräsident Johannes Rau öffentlich auszusprechen wagte (im Jahr 2000 vor dem „Forum Bildung“). Auch dieser Befund ist nicht neu und wurde in der ersten Bildungsreform der sechziger, Siebzigerjahre öffentlich diskutiert. Doch zwischen den Arbeiterkindern im gesellschaftlichen System der Siebzigerjahre und den heutigen Arbeiterkindern gibt es fundamentale Unterschiede. Viel besser waren ihre Leistungen wohl auch nicht, wenn man sich noch an die lauten Klagen der Arbeitgeberverbände von Anfang der Siebzigerjahre erinnert, als die sozialliberale Bundesregierung ihre Reform der Berufsausbildung startete. Aber vor 30 Jahren fanden die Abgänger der Sonder- und Hauptschulen auf dem Lehrstellenmarkt, im Bergbau und der Stahlindustrie einen sicheren Einstieg: 80 Prozent der Lehrlinge des Jahres 1970 kamen aus der Hauptschule, nur ein Prozent vom Gymnasium (Quelle: Berufsbildungsbericht 2002). Die Integration in das Berufs- und Arbeitsleben, damit auch in die Gesellschaft, welche die Schule damals schon nicht geleistet hat, leisteten das Handwerk, Industrie und Handel: Das traditionelle „duale System“ von Betrieb und Berufsschule, das prinzipiell jedem Schulabgänger offen stand. Den Numerus clausus kannte die Universität, aber nicht die Lehrlingsausbildung. Und die Schulen als „Zulieferer“ konnten sich

letztlich auf diesen sicheren Einstieg verlassen. Selbst ein Sonderschüler konnte noch Maler und Lackierer oder Metzger lernen. Am Fließband bei Opel begannen viele „Jungarbeiter“ ihre Berufslaufbahn ohne Lehre. Der Titel „Jungarbeiter“ hatte keinen abwertenden Beigeschmack, weder in den Familien noch bei den Gewerkschaften, die aus den Jungarbeitern und Lehrlingen ihren Nachwuchs rekrutierten: Jungarbeiter konnten aufsteigen.

Das untere Drittel der Jugendlichen, die die PISA-Studie als „Risikogruppe“ beschreibt, hat diese Perspektiven heute nicht mehr: Die Chancen, über Ausbildung und Beruf in die Gesellschaft integriert zu werden und einen anerkannten Platz zu finden, sind seltener geworden. Die heutigen Lehrlinge bringen zu knapp 17 Prozent die Hochschulreife mit, zu 42 Prozent den Realschulabschluss und zu 40 Prozent den Hauptschulabschluss.

Das Berufsspektrum ist für die letzte Gruppe schmal geworden: Zwei, drei traditionelle Berufsfelder sind es für die jungen Männer (Metall- und Baubranche) und Frauen (Büro, Einzelhandel). Es ist bisher nicht gelungen, die neuen Dienstleistungsberufe im Gesundheits- und Sozialwesen im „dualen System“ zu verankern. Die Ausbildung für diese Zukunftsberufe finden in Fachschulen, zunehmend aber auch Fachhochschulen

und Universitäten statt. Auch bei der traditionellen deutschen Lehrlingsausbildung nimmt die Akademisierung zu, Kooperationen mit Fachhochschulen oder privaten Akademien sind an der Tagesordnung. „Wir sind es unseren Jugendlichen mit höheren Schulabschlüssen schuldig, höhere Ausbildungsgänge anzubieten“, begründete Karlheinz Müller vom Zentralverband der Elektroindustrie (ZVEI) diese Entwicklung auf einer Tagung im Schloss Marbach (*FR* vom 23. November 2000). Die modernen Ausbildungsberufe in den Informationstechnologien sind mit einem inoffiziellen Numerus clausus belegt: Chancen haben nur Abiturienten und sehr gute Realschüler überwiegend männlichen Geschlechts. Nach der Ausbildungsbilanz 2002 sind bei den Kaufleuten für audiovisuelle Medien 81,6 Prozent der Auszubildenden Abiturienten (Quelle: Berufsbildungsbericht 2002).

Ein zweiter Trend geht ebenfalls zu Lasten der leistungsschwächeren Jugendlichen: Die großen und finanzstarken Unternehmen gründen ihre bisherigen Lehrwerkstätten und die Lehrlingsausbildung aus, firmen sie zu Lern- und Assessmentzentren um, die im Auftrag der Mutterfirma oder auf eigene Kosten Ausbildung und Personaltraining anbieten. Wer Lehrlingsausbildung Gewinn bringend organisieren muss, sorgt bei der Auswahl der Jugendlichen für ein möglichst geringes Risiko.

Ein dritter Trend schließlich trifft die Haupt- und Sonderschüler unmittelbar: Das Handwerk steckt seit Beginn der Neunzigerjahre in einer Strukturkrise. Es schafft im notwendigen großen Stil weder den Generationswechsel, noch den Sprung in die Moderne über eine Reform der Ausbildungsberufe. Immer noch gilt bei einer halben Million der Betriebe die Nachfolgefrage als ungelöst. In wichtigen Branchen wie beispielsweise dem Sanitärbereich beginnen große Firmen die traditionelle Zusammenarbeit mit dem Handwerk zu umgehen: durch eigene Servicestationen in Baumärkten oder ausgegründete Abteilungen.

Die Folgen dieser Entwicklungen spüren die Jugendlichen. Das Angebot im Handwerk schrumpft von Jahr zu Jahr, und es bleibt in der Entwicklung stehen. Viele Lehrberufe haben selbst bei Hauptschülern das Image, „altmodisch“ zu sein. Statistisch lässt sich dies mit der hohen Zahl derjenigen belegen, die nach der Lehre im Handwerk sofort in den öffentlichen Dienst oder in die Wirtschaft wechseln. An dem berühmten Frage-Antwort-Spiel hat sich wenig geändert: Wer ist die größte Bäckerei in Hessen? Opel in Rüsselsheim. Die Schaffung von attraktiven und modernen Grundberufen nach dem Muster „Alles unter einem Dach“ oder „Von der Brezel bis zur Praline“ sind an den Zünften gescheitert.

In den neuen Bundesländern ist es darüber hinaus in einem Jahrzehnt nicht gelungen, das „duale Ausbildungssystem“ zu etablieren. Unter der Hand ist ein weitgehend staatlich finanziertes System von Schule, Ausbildungszentrum und Praktikumbetrieb entstanden, das von großen Unsicherheiten geprägt ist und für die Mehrheit der Jugendlichen in Arbeitslosigkeit einmündet. „Jeder dritte, vierte junge Erwachsene mit Gesellenbrief wird erst einmal arbeitslos“, fand der Rostocker Soziologe Dirk Konietzka (*FR* vom 23. November 2000) heraus. Die verlorene Sicherheit und die verlorene sichere Perspektive, über eine fundierte Ausbildung im Betrieb beruflich integriert und gesellschaftlich sozialisiert zu werden – das macht den Unterschied zwischen den 15-Jährigen von 1970 und den 15-Jährigen des Jahres 2000 aus. Wie sehr diese Entwicklung die Jugendlichen letztlich auch in Einstellung zur Gesellschaft und zur Demokratie prägt, lässt sich in den Shell-Jugendstudien und in dem Jugendsurvey 2 des Deutschen Jugendinstituts nachlesen. Die Angst vor Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit prägt bereits Zwölfjährige und lässt vor allem die Jugendlichen aus den unteren Schichten zu pessimistischen bis ablehnenden Demokraten werden.

Verschärfend kommt hinzu, dass die Jugendlichen sich von niemandem vertreten fühlen: von den politischen Par-



teien nicht und auch nicht von den traditionellen Interessenvertretungen der Arbeitnehmer, den Gewerkschaften. Vor allem den Gewerkschaften ist vorzuhalten, dass sie seit einem Jahrzehnt nur noch die Interessen ihrer älteren Mitgliedschaft bedienen. Von jugend- und bildungspolitischen Konzeptionen ist weit und breit nichts zu entdecken, erst recht nicht beim gewerkschaftlichen „Hoffnungsträger“ ver.di. In den politischen Parteien, die in der Funktionärsschicht von Akademikern dominiert sind, tauchen die Bildungs- und Ausbildungsprobleme der Mehrheit der Jugendlichen nicht auf: Globalisierte Bachelors und Masters sind wichtiger als bodenständige Lehrlinge.

#### *Drittes Fazit:*

Wer mit „problemangemessener Genauigkeit“ alle Daten und Fakten, Ergebnisse und Erkenntnisse nicht nur der PISA-Studie, sondern auch der übrigen öffentlich verfügbaren Studien zur Berufs- und Jugendforschung auswertet, kommt zu der zentralen Schlussfrage, die diese demokratisch verfasste Gesellschaft zu beantworten hat: Wer integriert alle Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland leben und aufwachsen, in die Gesellschaft und ermöglicht ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Demokratie? Die Schule in Deutschland hat diese Aufgabe bisher nicht geleistet und sich auf das Ausbildungssystem verlassen, das aber die

se Integration und Sozialisation nicht mehr ausreichend erfüllt. Die Antworten, die die europäischen Nachbarn von Frankreich bis Schweden auf die zentrale Frage geben, ist klar: Das Aufwachsen in die Gesellschaft ist Aufgabe von Kindergarten und Schule. Ob es gelingt, dass die Deutschen von den Nachbarn lernen? Die ersten Reflexe und Reaktionen auf die PISA-Studie, die platte Abwehr von Grundsatzfragen durch die Politiker und die Resistenz bei Lehrerinnen und Lehrern, sich durch wissenschaftliche Ergebnisse irritieren zu lassen, ersticken jede große Erwartung. Und dennoch: Sisyphos hat auch nicht aufgegeben. Und war dabei noch fröhlich.

**PISA –**

**Was nun?**

**10 x Qualität für bessere Schule  
Eine Position der GEW**

**3**

Die Leistungen des deutschen Schulsystems sind deprimierend. Ein unakzeptabel hoher Prozentsatz von jungen Menschen hat nicht die nötigen Voraussetzungen, um gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Kinder aus Migrantenfamilien und armen Elternhäusern, Jugendliche mit Lernproblemen schneiden besonders schlecht ab, weil sie zu wenig Förderung erfahren.

Nur bei der sozialen Auslese sind die deutschen Schulen Spitze.

Die Folge:

- Es gibt zu viele Jugendliche, die an Schule scheitern.
- Es gibt zu wenige, die Schule mit hoch qualifizierten Abschlüssen verlassen.
- Es herrscht Mangel an Hochschulabsolventen.

Vieles erinnert an die Bildungskatastrophe der sechziger Jahre. Zeit zum Umdenken also über die Ziele von Schule und Schülerleistung.

Die GEW appelliert an alle Beteiligten – Politik, Wissenschaft, Schulaufsicht, Schulpraxis, Eltern und Schüler – die PISA-Ergebnisse ernst zu nehmen, sie im Detail zu analysieren und den Ursachen für das deutsche Abschneiden auf den Grund zu gehen.

Schon im Vorfeld der Auswertung allerdings fällt auf, dass es – ob TIMSS oder PISA – immer wieder die gleichen Schulsysteme sind, die besser abschneiden. Also lohnt sich der Blick über den nationalen Bildungszaun.

Durchaus auch von Nachbarn lernend, gibt die GEW zehn Anstöße für eine bessere Schule und für eine breite Qualitätsdebatte.

### **PISA – was nun?**

#### **1. Bildung von Anfang an**

*Die Bundesrepublik braucht ein frühkindliches Bildungssystem.*

Bildung beginnt nicht erst mit dem sechsten Lebensjahr. In Deutschland wird die frühkindliche Bildung vernachlässigt. Die in der Regel nur halbtägigen Kindertagesstätten können einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht erfüllen.

In Anlehnung an die Pre-School in Schweden sollte man in Deutschland über eine neue Art von Schule, über eine **Kinder-„Schule“** nachdenken. Sie steht vom ersten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule ganztägig zur Verfügung. Sie ist nicht Vorschule, sondern hat einen eigenen Bildungsauftrag und ein eigenständiges pädagogisches Konzept. Hier werden Kinder individuell gefördert. Hier können sie altersangemessen lernen und spielen.

Die **Kinder-„Schule“** gehört deshalb in das Bildungssystem. Aus Kultusministerien und Schulbehörden werden Ministerien für Bildung und Erziehung, Erzieherinnen und Erzieher brauchen für die Erfüllung des Bildungsauftrags der **Kinder-„Schule“** – ebenso wie Lehrkräfte – eine pädagogische Ausbildung auf Hochschulniveau.

#### **2. Lernen im Zentrum**

*Das individuelle Lernen ist das Zentrum von Schule.*

Lernen ist ein in hohem Maße individueller Prozess. Deshalb muss die Förderung des einzelnen Kindes und Jugendlichen in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt werden. Lernen hat nichts mit Stoffhuberei und Leistungsdruck zu tun. Neugier und Spaß am Lernen lassen sich nicht verordnen. Sie entstehen durch Problemstellungen mit Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lerner, durch eigeninitiatives, entdeckendes Lernen.

Bereits in den **Kinder-„Schule“** werden individuelle Lernentwicklungsberichte in engem Kontakt mit Eltern angelegt. Sie helfen, Stärken, Schwächen, Neigungen frühzeitig zu erkennen. Sie bilden die Grundlage für eine entsprechende Förderung und die Fortsetzung der pädagogischen Arbeit in den weiterführenden Bildungseinrichtungen.

Qualitätvoller Unterricht zeigt sich an kontinuierlichen Lernzuwächsen für alle – durch individuelle Förderung, nicht durch Lernen im Gleichschritt, dem permanenten Messen mit gleicher Elle und dem Konkurrieren um Noten.

#### **3. Länger gemeinsam lernen**

*Individuelle Förderung, nicht Auslese steigert Leistung.*

Das selektive Schulsystem führt zu einer selektiven Pädagogik. Nicht die Fähigkeiten der Kinder und Jugend-

lichen stehen im Blickpunkt, sondern die Berechtigung oder Nichtberechtigung der Zugehörigkeit zu einer Bildungsanstalt.

Entgegen dieser Tradition zeigen aber immer mehr Untersuchungen, dass Auslese durchaus nicht zur Steigerung von Qualität und zu besseren Schülerleistungen beiträgt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass in den EU-Ländern unter den Top-Ten der PISA-Studie die Schüler mindestens bis zum 12. (Belgien und Irland), die meisten jedoch zum 16. Lebensjahr gemeinsam eine Schule besuchen.

Die Grundsätze des fördernden und individualisierenden Lernens sollen deshalb Maßstab für Schulentwicklung werden. Um alle Talente besser fördern zu können, soll Auslese möglichst durch langes gemeinsames Lernen in integrierten Systemen vermieden werden.

#### **4. Lernen braucht Zeit**

*Deutschland braucht ein flächendeckendes Angebot an Ganztageseinrichtungen.*

In Sachen Ganztagssschulen hat Deutschland einen enormen Nachholbedarf. In der EU haben außer Deutschland nur noch Griechenland und Österreich keine Ganztagssschulsysteme.

In Ganztagssschulen sieht die GEW eine wichtige Voraussetzung für Schulreform insgesamt. Vor allem durch die Kooperation von Schulpädagogen und

Sozialpädagogen können neue pädagogische Konzepte und veränderte Bedingungen für den Schulalltag geschaffen werden.

Ganztägige Öffnung bedeutet nicht die Ausdehnung des Vormittagsunterrichts auf den Nachmittag. Gute Ganztagschulen sind Lern- und Lebensorte, die den starren Vormittagsunterricht im 45-Minuten-Takt überwinden, Lernprozesse rhythmisieren, außerschulische Lernorte und Freizeitaktivitäten einbeziehen, alternative Lernformen wie Projektlernen und altersgemischte Lern- und Freizeitgruppen ermöglichen, selbstständige und eigenverantwortliche Lernprozesse fördern, zusätzliche Interessensgebiete erschließen sowie Stütz- und Fördermaßnahmen einbeziehen.

### 5. Qualität hat ihren Preis

*Höhere Qualitätsstandards im Schulwesen setzen höhere Bildungsinvestitionen voraus.*

Die finanzielle Ausstattung der frühkindlichen Bildung muss – gemessen am internationalen Niveau – deutlich angehoben werden. Wie die Schule kostet auch die **Kinder-„Schule“** kein Schulgeld, sondern ist gebührenfrei.

Die chronische finanzielle Unterversorgung des Schulsystems gilt es grundsätzlich zu überwinden.

Rückläufige Schülerzahlen sind deshalb für die Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen in den Schulen zu

nutzen. Vorhandene Stellen dürfen nicht abgebaut werden.

### 6. Lehrer/innen als lernende Profis *Lehrkräfte übernehmen Mitverantwortung für Lernergebnis und Schülerleistung.*

Qualität in den Schulen lässt sich nur mit den Lehrerinnen und Lehrern verbessern. Kern des professionellen Handelns von Lehrkräften ist die Arbeit im Schulalltag.

Hierfür brauchen Lehrerinnen und Lehrer neben ihren pädagogischen und fachlichen Kompetenzen vor allem auch Organisationskompetenz in den Bereichen Schulentwicklung, Teamarbeit und Evaluation.

Bestandteil der Professionalität im Lehrerberuf ist die kontinuierliche Fortbildung.

### 7. Qualität hat Bedingungen

*Höhere Qualitätsstandards brauchen bessere Lehr- und Lernbedingungen.*

Schulqualität lässt sich nicht verordnen. Sie basiert auf angemessenen Lern- und Arbeitsbedingungen.

Mit überforderten Lehrkräften, alten Materialien und kaputten Schulen ist Qualität nicht zu machen.

→ Ohne angemessene Arbeitsbedingungen und gute Berufsaussichten ist der Lehrerberuf nicht attraktiv für qualifizierten Nachwuchs.

→ Die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte und die Klassenfrequen-

zen müssen gesenkt werden. 26 und mehr Stunden lassen sich nicht auf qualitativ hohem Niveau vorbereiten und durchführen. 25 und mehr Kinder pro Klasse können nicht individuell betreut werden.

→ Zeitgemäße Lernmaterialien haben den aktuellen Anforderungen zu entsprechen. Dies gilt ebenso für eine räumliche Ausstattung, die eine förderliche Lernatmosphäre schafft.

### 8. Veränderungen vor Ort

*Entscheidende Weichenstellungen zur Qualitätssteigerung sind vor Ort möglich. Nicht alle Veränderungen kosten zusätzliches Geld.*

Praxisnahe Lehrerbildung und -fortbildung setzen aktivierende Impulse für die pädagogische Qualitätsentwicklung und geben Anstöße für ein neues professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte.

→ In den Schulen bilden Lehrerinnen und Lehrer Teams – professionelle Lerngemeinschaften. Sie formulieren Ziele und Bedingungen für die Verbesserung „ihrer“ Schule.

→ Schulentwicklungs- und Fachberater stehen bei Veränderungen im Schulalltag zur Verfügung.

### 9. Qualität durch Teilhabe

*Die innerschulischen Akteure – Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern – sind gemeinsame Träger der Qualitätsentwicklung.*

Nicht Konkurrenz zwischen Menschen und Schulen, nicht Schulranking und Dauertest, sondern Kooperation und Dialog verbessern Qualität. Schulentwicklung hat nur dann eine Chance, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Schulen müssen deshalb Orte demokratischer Teilhabe und Mitgestaltung – für Lehrer, Eltern und Schüler – werden.

Veränderungen der Schul- und Lernorganisation, des Schul- und Unterrichtsalltags sowie des Schullebens insgesamt gelingen nur, wenn sie durch Mitbestimmung Akzeptanz erfahren und Verbindlichkeit bekommen. Dies setzt die kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern voraus. Vor allem Schülerinnen und Schüler sind wichtige Akteure bei der Gestaltung der Lernprozesse.

Gebraucht werdende überarbeitete und modernisierte Lehrpläne als Grundlage für Neues Lernen.

### 10. Mehr Chancengleichheit bringt mehr Qualität

*Das Bemühen um Chancengleichheit muss das Verständnis der Gesellschaft von Schule prägen.*

Die Tatsache, dass das deutsche Schulsystem erschreckend wenig für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten tut, Chancengleichheit nicht überwindet, sondern eher vertieft, darf nicht hingenommen werden. Weil Bildungschancen Lebenschancen

sind, gehören Bemühungen um deutlich weniger Schulverweigerer und Jugendliche ohne Schulabschluss sowie um mehr Jugendliche mit höherwertigen Schulabschlüssen ins Zentrum schulorganisatorischer, materieller und pädagogischer Anstrengungen. Der Benachteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen, aus Migrantenfamilien und aus schwierigen sozialen Verhältnissen, aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, kultureller, religiöser und regionaler Herkunft, ist mit gezielten, der Benachteiligung adäquaten Ausgleichsmaßnahmen zu begegnen.

*Beschluss des GEW-Hauptvorstands am 4. Dezember 2001*



**Was ist in**

**Deutschlands Schulen**

**anders?**

**Input-Indikatoren im internationalen Vergleich**

**Gertrud Hovestadt**

**4**

## Was ist in Deutschlands Schulen anders?

### Input-Indikatoren im internationalen Vergleich

Mit PISA wird erneut eine Studie veröffentlicht, die Leistungen von Schülern und Schülerinnen international vergleicht. Damit steht auch die Leistungsfähigkeit der Schulen und der Schulsysteme im Vergleich. Aus der Perspektive der Schulentwicklung wird sich an die Befunde dieser Studie die Frage anschließen: Warum sind bestimmte Schulsysteme leistungsfähiger als andere? Wie können die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler erklärt werden? Anders gesagt: Welche Auswirkungen

haben Input und Prozess des Lernens auf den Output?

Bisher sind solche Aussagen kaum möglich. Schlussfolgerungen der Art „Wenn Deutschland xy verändert, ist eine Verbesserung der Schülerleistungen zu erwarten“, können von der empirischen Forschung bisher nur in wenigen Bereichen getroffen werden.

Möglich ist aber immerhin, neben dem Output-Vergleich auch Input- und Prozessvergleiche anzustellen und die Ergebnisse dem Output-Vergleich gegenüberzustellen. Dadurch können Aussagen der folgenden Art getroffen werden: „Länder mit guten Schüler-

#### Input

- Bildungssystem
- Bildungsausgaben
- Verteilung der Bildungsausgaben
- Lehrerbildung
- Lehr- und Unterrichtsmaterial
- Unterrichtsumfang
- Schülerinnen und Schüler (vorgängige Bildungsbeteiligung, sprachliche Fähigkeiten, soziale Herkunft ...)
- Schüler-Lehrer-Relation
- ...

#### Prozess

- Didaktik
- Fördermaßnahmen
- Elternarbeit
- Schulleben/außerunterrichtliche Aktivitäten
- Steuerung der Schulen
- ...

#### Output

- Leistungen der Schüler
- Anzahl der Abschlüsse
- Übergänge zu anderen Bildungseinrichtungen oder zum Arbeitsmarkt
- ...

### An PISA teilnehmende Staaten

- |               |                |               |              |                      |
|---------------|----------------|---------------|--------------|----------------------|
| → Australien  | → Frankreich   | → Korea       | → Österreich | → Tschech. Republik  |
| → Belgien     | → Griechenland | → Lettland    | → Polen      |                      |
| → Brasilien   | → Irland       | → Luxemburg   | → Portugal   | → Ungarn             |
| → China       | → Island       | → Mexiko      | → Russland   | → Verein. Königreich |
| → Dänemark    | → Italien      | → Neuseeland  | → Schweden   |                      |
| → Deutschland | → Japan        | → Niederlande | → Schweiz    | → Vereinigte Staaten |
| → Finnland    | → Kanada       | → Norwegen    | → Spanien    |                      |

leistungen unterscheiden sich von Ländern mit schlechteren Leistungen außerdem durch x (Input) beziehungsweise y (Prozess).“ Wählt man die Indikatoren so, dass ein Zusammenhang mit dem Outputindikator Schülerleistung immerhin plausibel erscheint, so kann daraus eine Perspektive für die Bildungspolitik oder die Schulentwicklung gewonnen werden.

Die folgenden Inputvergleiche ermöglichen eine solche Gegenüberstellung mit den Outputvergleichen von PISA. Einbezogen werden sechs ausgewählte Indikatoren. Ein Indikator betrifft die „Qualität“ der Schülerinnen und Schüler, nämlich ihre Vorbildung; zwei Indikatoren beziehen sich auf das Bildungssystem, nämlich die Selektion und die Ganz- oder Halbtagsbeschulung; dann wird ein Output-Indikator dargestellt, nämlich die Zahl der Bildungsabschlüsse

im Sekundarbereich, wodurch der qualitativen Outputmessung ein quantitativer Maßstab gegenüber gestellt werden kann. Schließlich betreffen zwei weitere Indikatoren die Bildungsausgaben.

32 Staaten beteiligen sich an PISA. Soweit vorhanden, werden die Daten für alle diese Länder angegeben. Bezüglich der Bildungsbeteiligung der Drei- bis unter Sechsjährigen und bezüglich der Ganztagschule liegen jedoch nur für die EU-Länder Daten vor.

#### Indikator 1: Bildungsbeteiligung im Alter von drei bis unter sechs Jahren

Quelle: EUROSTAT 1998

Wenn man die PISA-Ergebnisse den folgenden Zahlen gegenüberstellt, wird man nicht feststellen können, ob sich die Beteiligung an der Elementarbildung auf die späteren Schul-

leistungen eines Kindes auswirken. Man kann aber durch diese Gegenüberstellung feststellen, ob die „guten“ PISA-Länder auch eine hohe Beteiligungsquote im Elementarbereich gemeinsam haben.

Zur Beteiligung an der Elementarbildung können nur Daten aus den Ländern der Europäischen Union angegeben werden. Sie zeigen, wie viele Kinder eines Altersjahrgangs im Jahr 1995/96 eine Bildungs- oder Förder-einrichtung besuchten. Das kann der Kindergarten oder eine andere Institution sein, in vielen der europäischen Länder ist das insbesondere auch schon bei den unter sechsjährigen die Primarschule.

→ Gut die Hälfte (53 Prozent) aller

Dreijährigen besuchte 1995/96 in Deutschland den Kindergarten oder eine andere vorschulische Einrichtung. Bei den Vierjährigen waren es gut drei Viertel (78 Prozent).

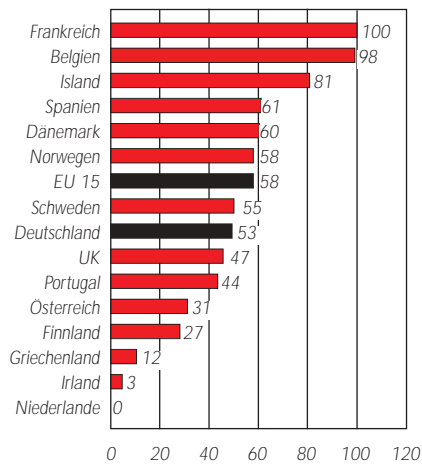
→ Mehr als jedes zehnte sechsjährige Kind besuchte weder einen Kindergarten noch eine Schule.

→ Mit „EU 15“ wird der Mittelwert angegeben: 58 Prozent aller dreijährigen Kinder in Europa besuchten eine Einrichtung des Elementarbereichs.

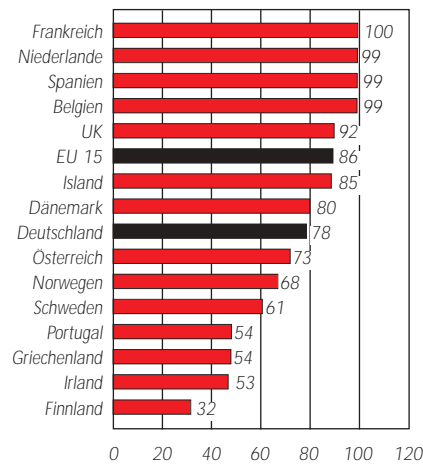
→ Im europäischen Vergleich liegt die Beteiligung der deutschen Kinder in jeder Altersgruppe in der unteren Hälfte.

→ Je älter die Kinder werden, desto niedriger ist der Rang, den

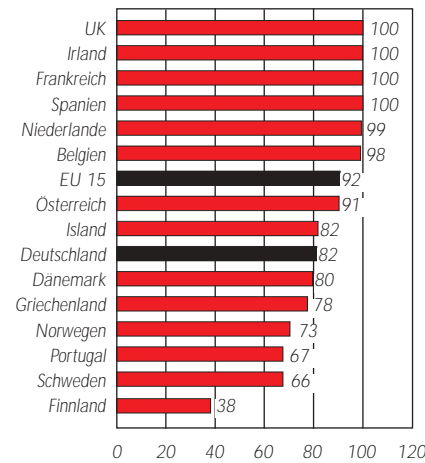
**Bildungsbeteiligung Dreijähriger 1995/96 in %**



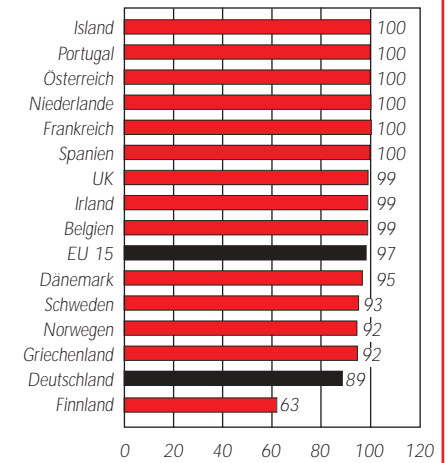
**Bildungsbeteiligung Vierjähriger 1995/96 in %**



**Bildungsbeteiligung Fünfjähriger 1995/96 in %**



**Bildungsbeteiligung Sechsjähriger 1995/96 in %**



Deutschland einnimmt. Von Rang 8 bei den Drei- und Vierjährigen rutscht Deutschland bei den Fünfjährigen auf den zehnten Rang und erreicht schließlich bei den Sechsjährigen nur noch den 14. und damit vorletzten Rang.

**Indikator 2: Selektion durch Schulformen**

Quelle: Eurydice 2000; OECD 1995

In allen Bildungssystemen gilt ein Prinzip gleichermaßen: Zu Beginn der Schullaufbahn werden alle Kinder gemeinsam unterrichtet; lediglich Kinder mit Behinderungen werden separiert unterrichtet. Aufteilungen, die den Leistungen der Kinder entsprechen sollen, finden erst nach einigen

Jahren statt. Die Kinder werden dann selektiert und in unterschiedlichen Schulformen unterrichtet. Die folgende Übersicht zeigt, in welchem Alter die Kinder selektiert werden.

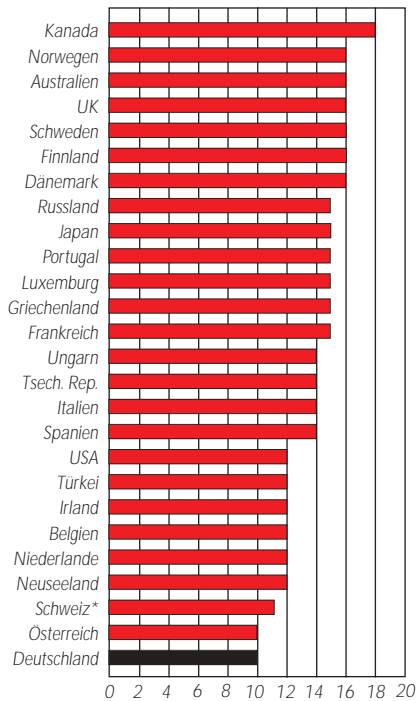
In der Gegenüberstellung des Selektionsalters mit Daten der Schulleistungsmessung wird sich zeigen, ob die Länder, die gut abschneiden, besonders früh selektieren.

Die Daten stammen von 1992; aktuellere Daten sind zurzeit nicht verfügbar. Veränderungstendenzen, soweit sie der Autorin bekannt sind, gehen in Richtung der Anhebung des Selektionsalters.

→ In Deutschland werden die Kinder im Alter von zehn Jahren nach Schulformen aufgeteilt.

→ Neben Deutschland, Österreich und

**Alter der Kinder bei der Selektion durch Schulformen 1992**



\* In der Mehrheit der Schweizer Kantone im Alter von 11 bzw. 12 Jahren

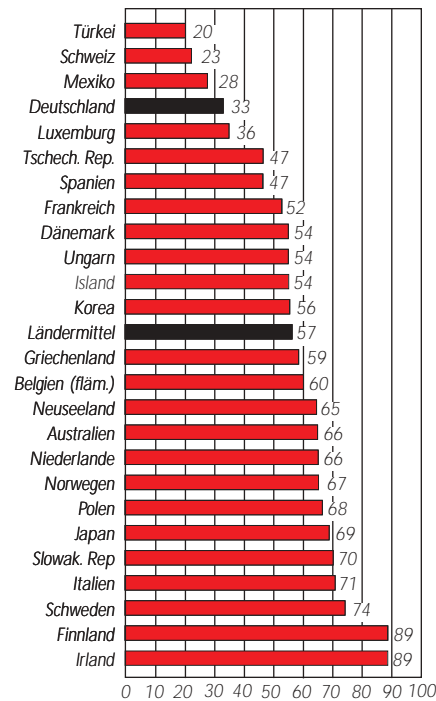
einigen Kantonen der Schweiz, selektiert kein Land so früh.

**Indikator 3: Abschlussquoten im Sekundarbereich II mit Hochschulzugangsberechtigung**

Quelle: OECD 2001

Auch bei diesem Indikator geht es um Selektion. Fraglich ist, ob die durch-

**Abschlussquoten der Sek II mit Hochschulzugangsberechtigung 1999**



schnittlichen Leistungen von Schülern und Schülerinnen in jenen Ländern überdurchschnittlich gut sind, die zuvor viele Jugendliche des Altersjahrgangs „ausgesiebt“ haben. Nimmt die durchschnittliche Leistung mit dem Zulauf zur höheren Bildung ab, und wird also die quantitative Expansion mit Qualitätseinbußen bezahlt? Die Bildungsexpan-

sion kann etwa daran gemessen werden, wie viele Jugendliche eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Leider stehen für einige Länder, darunter auch Kanada, Großbritannien und die Vereinigten Staaten, keine Daten zur Verfügung.

- Ein Drittel der Jugendlichen erreichten 1999 in Deutschland einen Schulabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung.
- Unter 25 Ländern belegte es damit den viertletzten Rang. Weniger Hochschulzugangsberechtigungen erreichten nur Mexiko, die Schweiz und die Türkei.

**Indikator 4: Ganztagschule**

Quellen: eigene Auswertung nach: Eurydice 1995, Renz 1994 u. a.

Die Ganztags- und die Halbtagschule schaffen unterschiedliche Voraussetzungen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen.

Die Datenlage ist in dieser Frage dürftig: Daten liegen nur für die Länder der Europäischen Union vor und stammen aus den frühen Neunzigerjahren. Der Autorin ist jedoch kein Land bekannt, das die Ganztätigkeit der Schule zurückbaut hätte.

- In Deutschland ist die Halbtagschule die traditionelle und dominante Schulform. Das gilt außerdem nur noch für Österreich und für Griechenland.

	Vor- und Nachmittagsunterricht	Anmerkungen
Belgien	Ja	Betreuung außerhalb des Unterrichts vorhanden, wird von Eltern initiiert und finanziert
Dänemark	Ja	Unregelmäßiger Unterrichtsschluss, insbesondere in den ersten Schuljahren um die Mittagszeit; durchgehende Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe
Spanien	Ja	In den Sommermonaten oft nur Vormittagsunterricht; durchgehende Betreuung teilweise
Frankreich	Ja	Vorgeschriebener Unterrichtsumfang; mittwochs unterrichtsfrei; kaum außerunterrichtliche Schulaktivitäten
Irland	Ja	Kein Mittagessen →

	Vor- und Nachmittagsunterricht	Anmerkungen
Luxemburg	Ja	Unterricht vormittags und an drei Nachmittagen; Übermittagsbetreuung allenfalls im Sekundarbereich
Niederlande	Ja	Staatliche Rahmenvorgaben lassen seit den 80er-Jahren vielfältige Lösungen zu; die traditionelle Ganztagschule wurde fast überall in irgendeiner Form beibehalten
Finnland	Ja	Durchgehende Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe
Schweden	Ja	
Ver.Königr.	Ja	Vor- und Nachmittagsunterricht gesetzlich vorgeschrieben, Ausnahme: Schottland. Bei der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung haben die Schulen weitreichende Autonomie. Dadurch eine Fülle außerunterrichtlicher Schulaktivitäten
Island	Ja	Durchgehende Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe
Norwegen	Ja	
Italien	Teils	Das Grundschulgesetz von 1990 ermöglicht Ganz- oder Halbtagschulen mit vielfältigen Varianten – Ganztagschulen sind „offene Ganztagschulen“: Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten (nachmittags) steht den Kindern frei
Portugal	Teils	Halb- und Ganztagschulen nebeneinander; wegen Raumnot kann der Unterricht oftmals allerdings nicht vor- und nachmittags erteilt werden, sondern im Wechsel der Schulklassen schichtweise
Griechenland	Nein	Halbtagschule im Schichtwechsel
Österreich	Nein	
Deutschland	Nein	

*Quelle: G. Hovestadt, Uni Essen, Fb2, AG Bildungsforschung/Bildungsplanung*

→ In allen anderen Ländern Europas gilt (in ganz unterschiedlichen Formen) die Ganztagschule, in Italien und Portugal gibt es Halb- und Ganztagschulen nebeneinander.

**Indikator 5: Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen**

*Quelle: OECD 2001*

Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie sie von der OECD definiert werden, gelten als ein Indikator dafür, welches Gewicht ein Land der Bildung beimisst.

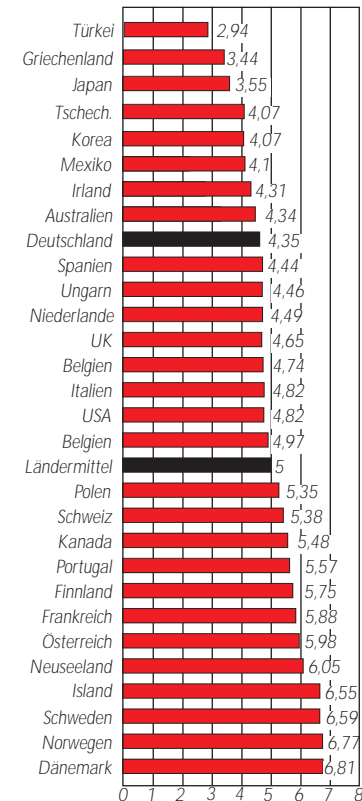
- Die öffentlichen Ausgaben für Bildung betragen in 1998 in Deutschland 4,35 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP).
- Deutschland liegt damit im Vergleich von dreißig Ländern im untersten Drittel (22. Stelle).
- Von den Ländern der Europäischen Union geben nur Griechenland und Irland – zwei erheblich ärmere Länder – einen noch geringeren Anteil für Bildung aus.

**Indikator 6: Ausgaben je Kind nach Bildungsbereichen**

*Quelle: OECD 2001*

In den frühen Lebensjahren beziehungsweise den ersten Jahren der Bildungslaufbahn werden Grundlagen für die spätere Entwicklung eines Kindes gelegt. Die ersten drei der folgenden Grafiken zeigen die Höhe der Ausgaben für ein Kind in den verschiedenen Bildungsbe-

**Öffentliche Bildungsausgaben 1998 als Anteil am BIP (in %)**

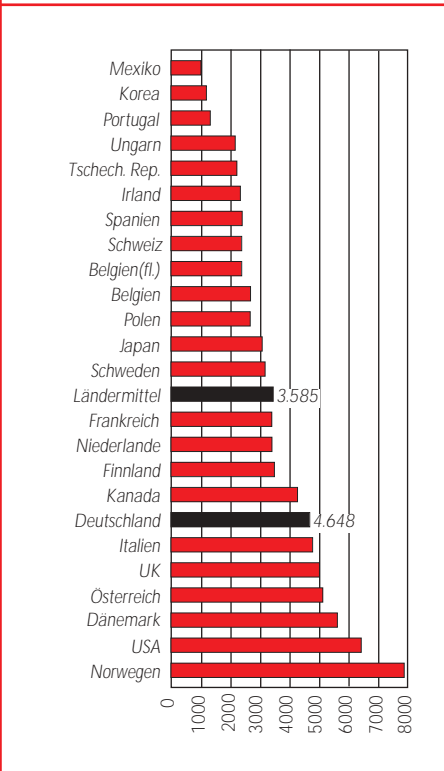


reichen vom Elementarbereich über die Primar- bis zur Sekundarstufe, gemessen in US-Dollar (kaufkraftbereinigt). Die Daten beziehen sich auf das Jahr 1998.

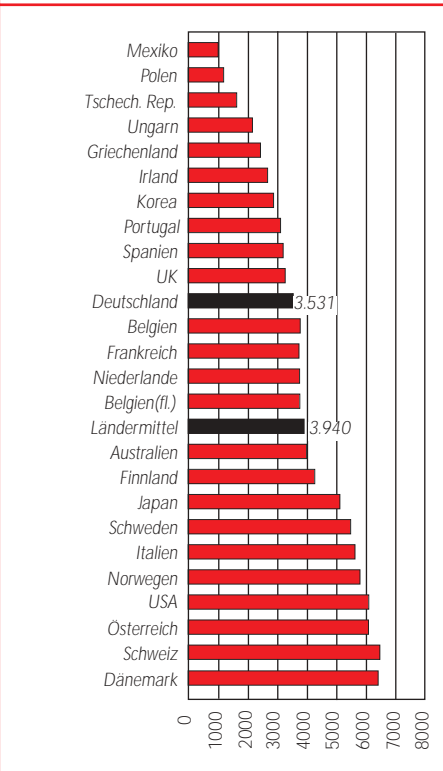
- Für ein Kind, das eine vorschulische Einrichtung besucht, gibt der deutsche Staat mehr als die meisten Län-



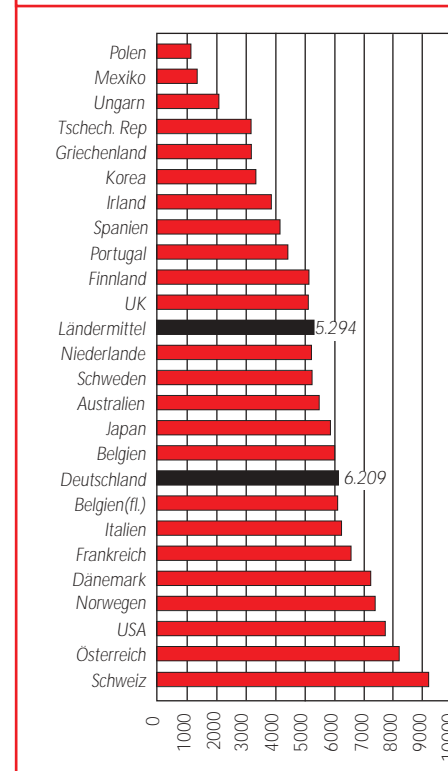
Jährliche Ausgaben je Kind im Elementarbereich 1998 in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)



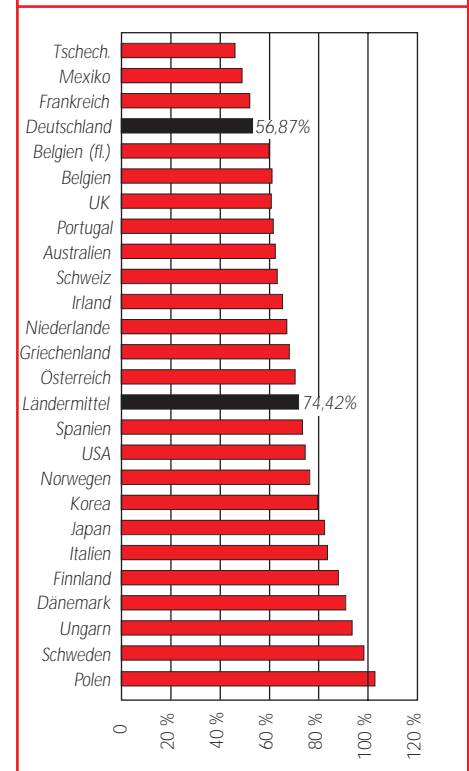
Jährliche Ausgaben je Primärschüler 1998 in US-Dollar (kaufbereinigt)



Jährliche Ausgaben je Sekundarschüler 1998 in US-Dollar (kaufbereinigt)



Jährliche Ausgaben je Kind im Primärbereich im Verhältnis zu den Ausgaben je Kind in der Sekundarstufe 1998



der aus; es liegt mit 4648 Dollar auf Platz 11 von 24 Ländern. Die Beteiligung an der Elementarbildung ist in Deutschland vergleichsweise gering (vgl. Indikator 1), die Kinder, die kommen, finden jedoch ökonomisch gute Voraussetzungen vor. Erwähnenswert ist, dass ein Teil der öffentlichen Ausgaben durch Gebühren finanziert wird.

→ Für einen Grundschüler gibt der deut-

sche Staat dagegen mit 3531 Dollar weniger aus als die meisten Länder: Von 25 Ländern liegt es an 15. Stelle.  
 → Bei den Ausgaben für einen Sekundarschüler (6209 Dollar) liegt Deutschland ebenfalls deutlich in der unteren Hälfte, es nimmt unter 25 Ländern Platz 14 ein.

Die dann folgende Grafik setzt die Ausgaben für den Primärbereich ins Verhältnis zu den Ausgaben für den Sekundarbereich.

→ Für einen Grundschüler gibt Deutschland pro Jahr nur gut die Hälfte des Geldes aus, das es für einen Sekundarschüler zahlt (56,87 Prozent).

*Literatur*

EUROSTAT 1998: Bildung in der Europäischen Union. Daten und Kennzahlen

Eurydice 2000: Key data on education in Europe

Eurydice 1995: Das Schuljahr und seine Gliederung in der Europäischen Union (Zweite Ausgabe)

OECD 1995: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren

OECD 2001: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren

Renz, Monika 1994: Ganztagschule in anderen EG-Ländern. Wie sieht die Realität aus? In: Die Ganztagschule, Heft 1/2

**Indikator 4:  
Ausgaben für Bildungseinrichtungen  
1998 im Verhältnis zum BIP (in %)**

	öffentlich	privat	gesamt
Türkei	2,94	0,54	3,48
Griechenland	3,44	1,32	4,76
Japan	3,55	1,17	4,72
Tschechische Republik	4,07	0,6	4,67
Korea	4,07	2,96	7,03
Mexiko	4,1	0,65	4,75
Irland	4,31	0,4	4,71
Australien	4,34	1,13	5,46
<b>Deutschland</b>	<b>4,35</b>	<b>1,2</b>	<b>5,55</b>
Spanien	4,44	0,85	5,3
Ungarn	4,46	0,59	5,04
Niederlande	4,49	0,12	4,61
Vereinigtes Königreich	4,65	0,28	4,92
Belgien (flämisch)	4,74		4,74
Italien	4,82	0,19	5,01
Vereinigte Staaten	4,82	1,61	6,43
Belgien	4,97		4,97
Ländermittel	5	0,66	5,66
Polen	5,35		
Schweiz	5,38	0,47	5,86
Kanada	5,48	0,68	6,16
Portugal	5,57	0,08	5,65
Finnland	5,75		5,72
Frankreich	5,88	0,36	6,24
Österreich	5,98	0,38	6,36
Neuseeland	6,05		
Island	6,55	0,32	6,87
Schweden	6,59	0,18	6,77
Norwegen	6,77	0,13	6,9
Dänemark	6,81	0,36	7,17

Quelle: OECD 2001

**Indikator 5:  
Ausgaben pro Schüler und  
Schülerin nach Bildungsbereichen  
1998**

in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für  
öff. und private Einrichtungen basie-  
rend auf Vollzeit-Äquivalenten

	Elementar- bereich	Primar- bereich	Sek I	Sek II	Sek gesamt	Primar- bereich im Verhältnis zu Sek II	Primar- bereich im Verhältnis zu Sek gesamt	Elementar- bereich im Verhältnis zu Sek II	Elementar- bereich im Verhältnis zu Sek gesamt
Australien	m	3 981	5 184	6 830	5 830	58,29%	68,28%		
Österreich	5 029	6 065	7 669	8 783	8 163	69,05%	74,30%	57,26%	61,61%
Belgien	2 726	3 743	x(5)	x(5)	5 970		62,70%		45,66%
Belgien (fl.)	2 601	3 799	x(5)	x(5)	6 238		60,90%		41,70%
Kanada	4 535	m	m	m	m				
Tschech. Rep.	2 231	1 645	2 879	3 575	3 182	46,01%	51,70%	62,41%	70,11%
Dänemark	5 664	6 713	6 617	7 705	7 200	87,13%	93,24%	73,51%	78,67%
Finnland	3 665	4 641	4 616	5 515	5 111	84,15%	90,80%	66,46%	71,71%
Frankreich	3 609	3 752	6 133	7 191	6 605	52,18%	56,81%	50,19%	54,64%
<b>Deutschland</b>	<b>4 648</b>	<b>3 531</b>	<b>4 641</b>	<b>9 519</b>	<b>6 209</b>	<b>37,09%</b>	<b>56,87%</b>	<b>48,83%</b>	<b>74,86%</b>
Griechenland	x(2)	2 368	x(5)	x(5)	3 287		72,04%		
Ungarn	2 160	2 028	1 906	2 383	2 140	85,10%	94,77%	90,64%	100,93%
Irland	2 555	2 745	x(5)	x(5)	3 934		69,78%		64,95%
Italien	4 730	5 653	6 627	6 340	6 458	89,16%	87,53%	74,61%	73,24%
Japan	3 123	5 075	5 515	6 257	5 890	81,11%	86,16%	49,91%	53,02%
Korea	1 287	2 838	3 374	3 692	3 544	76,87%	80,08%	34,86%	36,31%
Mexiko	865	863	1 268	2 253	1 586	38,30%	54,41%	38,39%	54,54%
Niederlande	3 630	3 795	5 459	5 120	5 304	74,12%	71,55%	70,90%	68,44%
Norwegen	7 924	5 761	7 116	7 839	7 343	73,49%	78,46%	101,08%	107,91%
Polen	2 747	1 496	x(2)	1 438	1 438	104,03%	104,03%	191,03%	191,03%
Portugal	1 717	3 121	4 219	5 137	4 636	60,76%	67,32%	33,42%	37,04%
Spanien	2 586	3 267	x(5)	x(5)	4 274		76,44%		60,51%

➔

	Elementarbereich	Primarbereich	Sek I	Sek II	Sek gesamt	Primarbereich im Verhältnis zu Sek II	Primarbereich im Verhältnis zu Sek gesamt	Elementarbereich im Verhältnis zu Sek II	Elementarbereich im Verhältnis zu Sek gesamt
Schweden	3 210	5 579	5 567	5 701	5 648	97,86%	98,78%	56,31%	56,83%
Schweiz	2 593	6 470	7 618	11 219	9 348	57,67%	69,21%	23,11%	27,74%
UK	4 910	3 329	x(5)	x(5)	5 230		63,65%		93,88%
USA	6 441	6 043	x(5)	x(5)	7 764		77,83%		82,96%
Ländermittel	3 585	3 940	5 083	5 916	5 294	66,60%	74,42%	60,60%	67,72%

Quelle: eigene Berechnungen nach OECD 2001

# Länderprofile:

**PISA: 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand**

**Getrud Hovestadt**



## PISA: 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand

Mit der erweiterten PISA-Auswertung wird erstmals ein innerdeutscher Vergleich von Schülerleistungen möglich. Die Ergebnisse werden mit Spannung erwartet, steht doch die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme auf dem Prüfstand. Zwar gibt es von Land zu Land viele Gemeinsamkeiten, insgesamt ist die Spannweite der Schulsysteme in den sechzehn Bundesländern jedoch groß. Die folgenden Daten belegen einige der Unterschiede. PISA wird zeigen, ob sie auch die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler erklären können.

### Schulstruktur

Die erste Übersicht stellt die Grundstruktur der sechzehn Bildungssysteme dar. Folgende Merkmale lassen sich ablesen: Die Dauer der Primarstufe, der Zeitpunkt der Aufteilung, die Gestaltung des Übergangs von der gemeinsamen zur selektiven Unterrichtung, die Anzahl, die Art und die Zusammensetzung der angebotenen Sekundarschulen sowie die Dauer der Bildungswege insgesamt (vgl. Tabelle 1).

Gemeinsam ist allen Schulsystemen, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst in einer einheitlichen Schulform unterrichtet werden, überall als

Grundschule bezeichnet. Sie werden dann in allen Bundesländern (nach Leistungen) aufgeteilt und in unterschiedlichen Schularten unterrichtet. Die Bildungswege an den Schularten unterscheiden sich nach ihrer Dauer. Nur eine Form der Sekundarschule gibt es in allen Bundesländern, das Gymnasium.

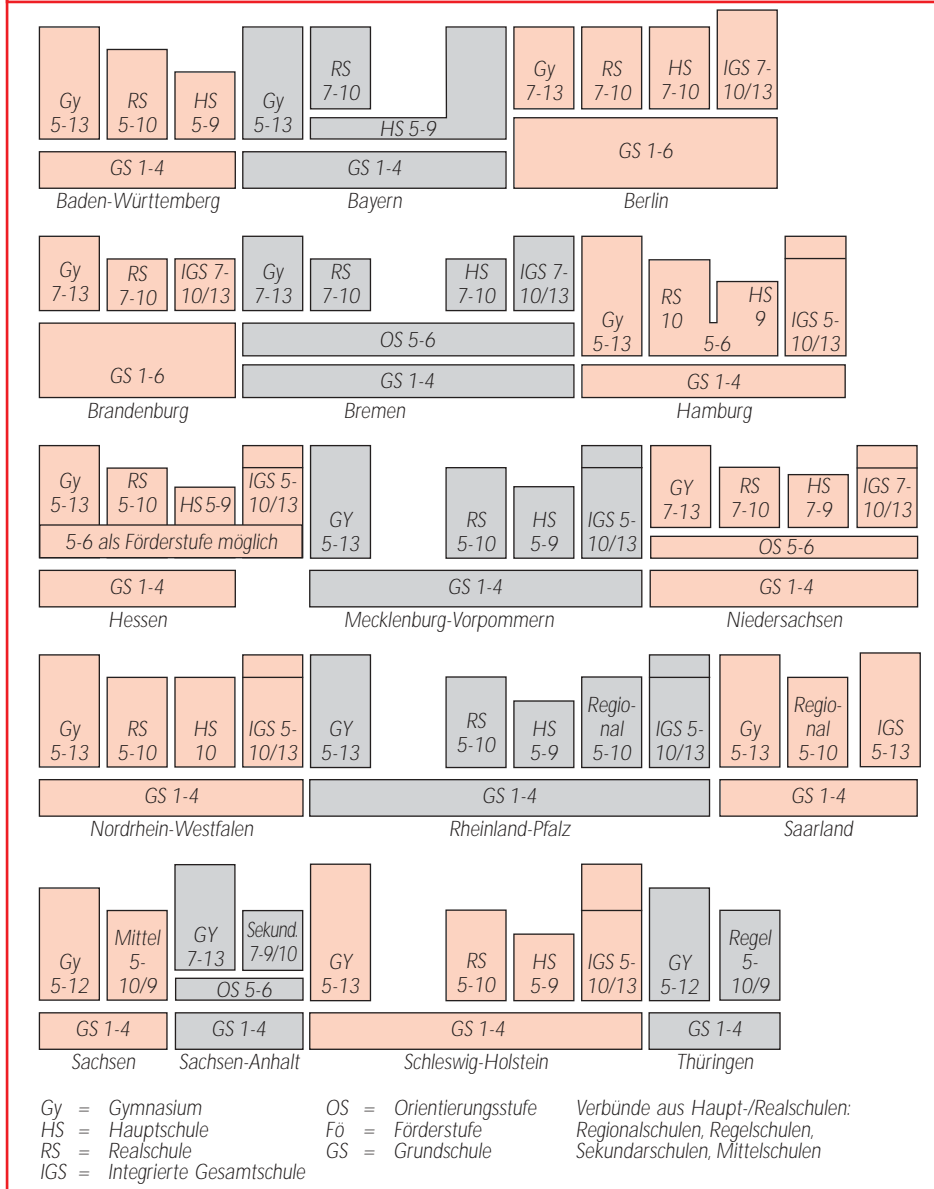
Darüber hinaus lassen sich nur noch Unterschiede feststellen.

Zunächst zum Übergang von der Grund- zur Sekundarschule. Die Aufteilung der Kinder auf unterschiedliche Schularten erfolgt in den meisten Bundesländern nach der Klasse 4. Dabei gibt es unterschiedliche Modelle. In Bayern wird zu diesem Zeitpunkt nur eine erste Selektion vorgenommen, die Gruppe der Nichtgymnasiasten wird nach der Klasse 6 noch einmal aufgeteilt; ähnlich wird in Hamburg verfahren, wobei dort auch eine Gesamtschule angeboten wird.

Eine Mischform stellt die Struktur in Hessen dar, hier kann die Schulartentscheidung bereits nach der vierten Klasse erfolgen oder aber nach einer zweijährigen Förderstufe erst nach der sechsten Klasse.

In immerhin einem knappen Drittel der Bundesländer, nämlich in Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, wird erst nach der Klasse 6 aufgeteilt. Diese Bundesländer haben entweder eine sechsjährige Grundschule oder haben eine zwei-

**Tabelle 1 Schulstruktur ohne Sonderschulen: allgemeinbildende Schulen in Deutschland**



Quelle: K. Klemm, AG Bildungsplanung Bildungsforschung, Uni Essen

jährige Orientierungsstufe zwischen Grundschule und Sekundarschule eingeschoben.

In Bayern und in Niedersachsen werden künftig Veränderungsbeschlüsse wirksam: In beiden Bundesländern soll künftig nach der vierten Jahrgangsklasse die Selektion vollzogen werden.

Nun zu der Struktur des Sekundarschulangebots.

Das klassische dreigliedrige Schulsystem gibt es nur in Baden-Württemberg, demnächst, wenn die Teilintegration der Jahrgänge 5 und 6 entfällt, auch in Bayern. Zusätzlich könnten Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und – als einziges östliches Bundesland – Mecklenburg-Vorpommern genannt werden. Hier werden zwar weitere Schularten angeboten, sie versorgen aber nur einen geringen Schüleranteil. In diesen Bundesländern erreichen nur die Haupt- und Realschulen sowie die Gymnasien zweistellige Prozentwerte am Schulbesuch der achten Jahrgangsklasse (vgl. Tabelle 2). Mehr als die Hälfte der Bundesländer, darunter die meisten östlichen Bundesländer, bietet eine „Schulart mit mehreren Bildungsgängen“ an. Diese Schulart führt Haupt- und Realschulen zusammen. In drei ostdeutschen Bundesländern gibt es keine Hauptschulen; Hauptschulabschlüsse werden dort überwiegend an Gesamtschulen oder an „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“ vermittelt. Die drei öst-

lichen Bundesländer haben auf diese Weise Haupt- beziehungsweise Realschulen ersetzt, während diese Schulformen in den westlichen Bundesländern zusätzlich angeboten werden.

Weitere Unterschiede der Schulsysteme werden deutlich, wenn man betrachtet, von wie vielen Schülern die Schularten jeweils besucht werden. Tabelle 2 zeigt für das Schuljahr 1999/2000 die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8. Nicht vorhandene Schularten sind mit einem Strich markiert; Schularten, die von weniger als fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler des Bundeslandes besucht werden, also quantitativ keine relevante Größenordnung erreichen, sind der Übersichtlichkeit wegen nicht angegeben (leeres Kästchen); angegeben ist jedoch in jedem Fall die Besetzung der Sonderschulen.

Zunächst sei eine Gemeinsamkeit genannt: In allen Bundesländern sind um 30 Prozent der Achtklässler Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

In Brandenburg, Thüringen und Sachsen besuchen über die Hälfte der Jugendlichen integrierte Schulformen; aber auch im Saarland, in Hamburg und Berlin sind es noch über 30 Prozent.

Die Sonderschulen werden zwar insgesamt nur von einem kleinen Anteil der Schülerinnen und Schüler besucht;

**Tabelle 2: Schüler/innen in Klassenstufe 8 (1999/2000): Verteilung nach Schularten in %**

	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	integrierte Gesamtschule	Sonderschule
<i>Baden-Württemberg</i>	34	–	32	28	–	4,7
<i>Bayern</i>	37	–	31	27	–	4,5
<i>Berlin</i>	12	–	21	33	30	4,0
<i>Brandenburg</i>	–	–	15	28	51	5,4
<i>Bremen</i>	22	–	26	31	16	5,2
<i>Hamburg</i>	11	5	15	34	27	6,3
<i>Hessen</i>	17	–	28	33	18	4,3
<i>Meckl.-Vorpommern</i>	12	–	46	28	–	6,1
<i>Niedersachsen</i>	30	–	33	27	–	5,1
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	24	–	26	30	15	4,1
<i>Rheinland-Pfalz</i>	33	5	24	28	–	4,5
<i>Saarland</i>	8	20	21	28	17	3,9
<i>Sachsen</i>	–	64	–	30	–	5,9
<i>Sachsen-Anhalt</i>	9	–	50	32	–	6,9
<i>Schleswig-Holstein</i>	29	–	32	26	7	4,7
<i>Thüringen</i>	–	60	–	32	–	6,5
<i>Deutschland</i>	23	7	26	29	9	4,8

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999, S. XIX

der höchste Anteil (6,9 Prozent in Sachsen-Anhalt) übersteigt aber den niedrigsten (3,9 Prozent im Saarland) um drei Viertel.

#### Schulabschlüsse

Entsprechend groß sind auch die Unterschiede zwischen den Schulabschlüssen, die von den Schulabgängern in den Bundesländern erreicht werden. Die Schulabschlüsse sind ein bedeutender

Indikator der Bildungsbeteiligung. PISA wird zeigen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Anteil höherer Schulabschlüsse und den Leistungen der Schüler gibt. Der internationale Vergleich von PISA hat diese Annahme jedoch auf den Kopf gestellt: Die besten Ergebnisse wurden von Ländern erreicht, die besonders hohe Abiturquoten haben (vgl. Tabelle 3, Seite 72).

In 14 Bundesländern sind der Realab-

**Tabelle 3: Schulabgänger nach Art des Abschlusses 1999 (in % der entsprechenden Geburtsjahrgänge)**

	ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Hochschulreife	davon	
					Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife
Baden-Württemberg	7,9	33,3	47,4	34,6	5,2	29,3
Bayern	9,2	43,4	38,3	28,7	9,0	19,7
Berlin	13,9	24,2	40,9	36,5	4,5	32,0
Brandenburg	8,4	18,4	48,1	36,2	5,1	31,0
Bremen	10,1	23,7	52,3	41,5	10,1	31,3
Hamburg	12,3	25,3	40,5	49,6	17,5	32,1
Hessen	10,0	25,8	49,1	41,8	11,8	30,0
Meckl.-Vorpommern	10,7	21,8	46,7	29,8	4,2	25,7
Niedersachsen	9,6	22,6	59,6	35,3	10,0	25,4
Nordrhein-Westfalen	6,2	24,0	48,9	44,0	15,2	28,8
Rheinland-Pfalz	9,1	32,3	43,9	33,9	9,6	24,3
Saarland	11,2	29,5	43,8	38,5	16,5	22,0
Sachsen	11,9	11,9	51,0	34,0	4,1	29,9
Sachsen-Anhalt	12,0	13,8	56,9	32,4	4,5	27,9
Schleswig-Holstein	10,6	35,5	47,4	32,5	7,5	25,0
Thüringen	13,5	18,9	46,0	34,8	4,1	30,7
Deutschland	9,3	27,0	47,7	36,4	9,2	27,2

Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 88 f.

schluss und die Hochschulreife (Fachhochschul- und allgemeine Hochschulreife), also die höchsten Schulabschlüsse, am stärksten besetzt. Anders ist das nur in Bayern und in Schleswig-Holstein; hier sind Hauptschulabschluss und Realabschluss die am stärksten besetzten Abschlüsse. Nordrhein-Westfalen hat im Bundesvergleich den geringsten Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulab-

schluss (6 Prozent) und gleichzeitig den zweithöchsten Anteil an Hochschulzugangsberechtigten (44 Prozent). In Nordrhein-Westfalen verlassen 30 Prozent der Jugendlichen die Schule mit höchstens einem Hauptschulabschluss; in Bayern sind es dagegen 46 Prozent. Bayern erreicht bei den Hochschulzugangsberechtigungen mit 29 Prozent den niedrigsten Wert. Sämtliche westlichen Bundesländer mit Ausnahme

**Tabelle 4: Schulabgänger nach Staatsangehörigkeit und Art des Abschlusses 1999 (in % der entsprechenden Altersjahrgänge)**

	o. Hauptschulabschluss		Hauptschulabschluss		Realschulabschluss		Hochschulreife		davon			
									Fachhochschulreife		Allg. Hochschulreife	
	dt.	nichtdt.	dt.	nichtdt.	dt.	nichtdt.	dt.	nichtdt.	dt.	nichtdt.	dt.	nichtdt.
Baden-Württemberg	6,2	18,4	30,9	48,6	50,4	29,7	39,4	11,9	5,7	3,1	33,7	8,8
Bayern	7,8	23,0	43,3	44,9	40,4	18,3	31,5	8,0	9,7	3,8	21,9	4,2
Berlin	11,4	31,0	21,8	40,6	41,8	35,1	40,9	12,4	4,8	3,2	36,1	9,2
Bremen	9,2	14,4	22,8	28,1	54,9	39,0	46,8	17,6	11,1	5,7	35,7	11,9
Hamburg	10,6	18,2	24,0	29,9	41,8	35,9	57,8	22,4	19,8	9,8	38,0	12,6
Hessen	7,7	23,7	22,4	45,9	49,8	45,2	46,0	20,8	12,5	8,2	33,5	12,7
Niedersachsen	8,6	19,9	22,6	22,7	61,9	34,5	38,1	9,7	10,7	3,4	27,4	6,3
Nordrhein-Westfalen	5,2	12,1	22,0	36,2	50,3	40,8	49,1	18,8	16,6	8,3	32,5	10,5
Rheinland-Pfalz	8,2	20,0	32,0	35,5	46,2	17,3	37,0	5,6	10,5	1,5	26,5	4,1
Saarland	10,7	16,3	29,7	28,3	47,0	15,6	42,6	7,8	18,1	4,6	24,5	3,1
Schleswig-Holstein	10,1	18,0	35,2	40,8	48,8	26,9	34,6	8,2	8,0	1,9	26,7	6,3

Eig. Berechnungen nach: Stat. Bundesamt: B15; BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 88 f. / 96 f. Anmerkung: Wegen der geringen Fallzahlen ist eine statistische Auswertung für die östlichen Bundesländer nicht sinnvoll.

von Bayern vermittelt mindestens einem Drittel der Schulabgänger eine Hochschulzugangsberechtigung. In Hamburg erreicht die Hälfte eines Geburtsjahrgangs die Hochschulreife. Auch die anderen Stadtstaaten erreichen sehr hohe Werte. In den Stadtstaaten gilt eine Besonderheit, weil auch Jugendliche aus den umgebenden Gemeinden in diesen Städten die Schulen der Sekundarstufe II besuchen: Ein Teil der Abiturienten wird „importiert“. Wegen des Sonderstatus, den es hatte, gilt dies allerdings auch heute noch kaum für Berlin. Differenziert man diese Tabelle nach Staatsangehörigkeit, so kann man die

Schulabschlüsse deutscher Jugendlicher mit denen nichtdeutscher Jugendlicher vergleichen (Tabelle 4). Zwischen den Schulabschlüssen der Abgänger mit deutschem Pass und denen der Jugendlichen anderer Nationalität findet man zwischen den Bundesländern ganz gravierende Unterschiede; und zwar erreichen ausländische Jugendliche in der Regel geringere Abschlüsse als die deutschen Jugendlichen. In der Schule gelingt die Integration nicht. Relativ erfolgreich ist Nordrhein-Westfalen. Hier ist der Anteil von ausländischen Schulabgängern ohne Abschluss am geringsten (12 Prozent der Jahrgänge).

**Tabelle 5: Bildungsbeteiligung 1999: Schüler in % der 6- bis unter 19-jährigen Bevölkerung**

Baden-Württemberg	107,5
Bayern	103,1
Berlin	112,6
Brandenburg	104,2
Bremen	122,3
Hamburg	117,3
Hessen	108,1
Mecklenburg-Vorpommern	105,3
Niedersachsen	107,1
Nordrhein-Westfalen	109,8
Rheinland-Pfalz	103,1
Saarland	106,5
Sachsen	107,3
Sachsen-Anhalt	104,9
Schleswig-Holstein	106,7
Thüringen	105,5
Deutschland	107,2

*eigene Berechnungen nach: Stat. Bundesamt: B15; BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001*

Den höchsten Wert erreicht Berlin; dort sind es 31 Prozent der Altersjahrgänge. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein ausländischer Schulabgänger keinen Schulabschluss hat, ist in Hessen, Bayern und Baden-Württemberg etwa dreimal höher als bei deutschen Schulabgängern. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein ausländischer Schulabgänger einen Hochschulabschluss erreicht, ist in Rheinland-Pfalz am niedrigsten (6 Prozent) und in Hamburg am höchsten (22 Prozent). Vergleicht man die Schulabschlüsse

nach Geschlecht, so zeigt sich, dass die Bildungsabschlüsse der Mädchen etwas höher sind als die der Jungen. Das gilt auch für die ausländischen Mädchen im Vergleich zu ausländischen Jungen (ohne Tabelle).

**Bildungsbeteiligung**

Die unterschiedliche Verteilung auf die Bildungswege führt auch zu quantitativen Unterschieden der Bildungsbeteiligung. Die Bildungsbeteiligung wird im Folgenden daran gemessen, wie viele Schüler es an den allgemein- und berufsbildenden Schulen insgesamt gibt. Angegeben werden nicht die absoluten Zahlen, sondern der Anteil von Schülerinnen und Schülern an der Schulbevölkerung (definiert als die Gruppe der 6- bis unter 19-Jährigen). Schulpflichtig – in Voll- oder Teilzeitschule – sind Kinder und Jugendliche in Deutschland, die sechs bis unter neunzehn Jahre alt sind (vgl. Tabelle 5).

Erwartungsgemäß liegt die Bildungsbeteiligung über 100 Prozent: Zur Schule gehen nicht nur die Kinder und Jugendlichen aus der Altersgruppe 6 bis unter 19, sondern auch ältere Jugendliche und Erwachsene – zum Teil weil sie infolge von Späteinschulungen oder Klassenwiederholungen länger als bis zum Erreichen des 19. Geburtstags die Schule besuchen, zum Teil aber auch, weil sie nach dem Abitur eine berufliche Ausbildung in vollzeitlichen Be-

**Tabelle 6: Ausgaben je Schüler/in 1999 in Euro**

	Alle Schularten	Allgemeinbildende Schulen	Berufliche Schulen
Baden-Württemberg	4400	4600	3800
Bayern	4500	4800	3200
Berlin	4600	4900	3100
Brandenburg	3700	4000	2100
Bremen	5100	5700	3400
Hamburg	5800	6200	4400
Hessen	4100	4300	3300
Mecklenburg-Vorpommern	3600	3900	2100
Niedersachsen	4200	4500	3300
Nordrhein-Westfalen	4100	4300	3100
Rheinland-Pfalz	4200	4400	3200
Saarland	4000	4300	3200
Sachsen	3600	3900	2400
Sachsen-Anhalt	4000	4400	2300
Schleswig-Holstein	4300	4600	3300
Thüringen	4100	4600	2700
Deutschland	4200	4500	3100
Früheres Bundesgebiet	4200	4500	3300
Neue Länder	3800	4100	2400
Pro Schüler Stadtstaaten	4900	5300	3500

*Quelle: Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 21. Januar 2002*

rufsschulen oder im Dualen System aufnehmen und auf diese Weise die Schulen der Sekundarstufe II zweimal in Anspruch nehmen. Besonders hoch ist die Bildungsbeteiligung in den Stadtstaaten, da auch Schüler, die im Umland wohnen, hier zur Schule gehen. Die geringste Bildungsbeteiligung ha-

ben Bayern und Rheinland Pfalz mit 103 Prozent. Der höchste Wert wird, nach den Stadtstaaten, von Nordrhein-Westfalen erreicht: Die Bildungsbeteiligung liegt bei knapp 110 Prozent. Hessen und Baden-Württemberg folgen mit geringem Abstand. Im bundesweiten Durchschnitt liegt die Beteiligung bei 107 Prozent.

**Ausgaben**

Die Bildungsbeteiligung hat finanzielle Folgen. Länder mit einer niedrigen Bildungsbeteiligung können bei einem bestimmten Gesamtaufwand mehr Geld je Schüler ausgeben, oder sie können bei einem bestimmten Aufwand je Schüler ihren Gesamtaufwand senken (vgl. Tabelle 6, Seite 75).

Berücksichtigt sind hier nur die Ausgaben für die öffentlichen Schulen. Ausgaben für die Förderung des Lernenden (Bafög) und für die Schulverwaltung sind nicht enthalten.

Pro Schüler wurden im Jahr 1999 im Bundesdurchschnitt 4200 Euro an die Schulen ausgegeben.

Für einen Schüler in Mecklenburg-Vorpommern und in Sachsen werden 3600 Euro verausgabt, für einen Hamburger Schüler dagegen 5800 Euro, das sind 61 Prozent mehr.

Die höchsten Ausgaben je Schüler haben die drei Stadtstaaten. Bei den Flächenländern liegen Bayern und Baden-Württemberg vorn.

Im früheren Bundesgebiet stehen durchschnittlich gut zehn Prozent mehr Mittel zur Verfügung als in den östlichen Bundesländern.

Aufschlussreich ist ein Vergleich der beiden bevölkerungsreichsten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern: Nordrhein-Westfalen liegt mit den Ausgaben je Schüler unter, Bayern über dem Bundesdurchschnitt.

**Klassengrößen**

Auch die Klassengrößen sind in Deutschland sehr unterschiedlich. Angaben können nur für die Grundschule und die Sekundarstufe 1 gemacht werden, da in der gymnasialen Oberstufe nicht im Klassenverband unterrichtet wird (vgl. Tabelle 7).

In den östlichen Bundesländern sind die Klassen im Durchschnitt kleiner als in den westlichen. Dieser Unterschied ist vor allem demografisch zu erklären: In den östlichen Bundesländern haben die Geburtenzahlen erheblich abgenommen; zur Sicherung von Schulstandorten werden dort kleinere Klassen zugelassen. Die größten Klassen sind in Bayern und in Nordrhein-Westfalen zu finden; die kleinsten in Schleswig-Holstein und in Bremen.

**Schüler/in je Lehrkraft**

In der folgenden Tabelle wird angegeben, wie viele Schüler durchschnittlich auf einen Lehrer oder eine Lehrerin kommen. Die Lehrer sind als Vollzeitlehrer-Einheiten berechnet. Anders als bei dem Indikator „Klassengröße“ werden hier insbesondere auch für Sonderaufgaben (anteilig) freigestellte Lehrer berücksichtigt; außerdem kann die Sekundarstufe 2 einbezogen werden (Tabelle 8, Seite 78).

Um den Überblick zu erleichtern, ist der höchste Wert für jedes Bundesland

**Tabelle 7: Schüler/in je Klasse 1999<sup>1)</sup>**

	Grundschule	Schulart-unabhängige Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium 5 - 10	IGS 1 - 4	IGS 5 - 10	Durchschnitt der Schularten
Baden-Württemberg	23	27	21	-	27	27	-	24	24,7
Bayern	24	31	23	-	27	28	-	26	26,6
Berlin	24	24	19	-	28	29	23	27	24,7
Brandenburg	22	23	-	-	26	27	20	24	23,7
Bremen	23	24	18	-	25	25	-	21	22,8
Hamburg	24	29	22	23	24	25	24	24	24,4
Hessen	22	25	19	-	26	27	22	25	23,6
Meckl.-Vorpommern	19	-	16	21	22	25	-	23	21,0
Niedersachsen	22	25	20	21	24	26	23	25	23,2
Nordrhein-Westfalen	24	-	23	-	28	27	-	28	26,0
Rheinland-Pfalz	23	-	23	25	26	26	-	27	24,9
Saarland	21	-	21	25	27	28	-	28	25,1
Sachsen	21	-	-	24	-	26	-	-	23,4
Sachsen-Anhalt	19	21	15	21	20	24	-	24	20,7
Schleswig-Holstein	22	-	20	-	23	24	-	24	22,5
Thüringen	20	-	-	21	-	25	-	24	22,4
Deutschland	23	24	22	23	26	27	22	26	23,9

<sup>1)</sup> gerundete Werte

Quelle: KMK 2000: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990-1999, S. XXI

hell, der niedrigste Wert dunkler markiert. Die vorletzte Spalte gibt das Verhältnis zwischen höchstem und niedrigstem Wert an. In der letzten Spalte wird der Durchschnittswert für alle Schularten und -stufen angegeben.

Zunächst zu den Durchschnittswerten (letzte Spalte). Die niedrigsten Werte werden von Hamburg, Sachsen-Anhalt und Berlin erreicht; dort kommen auf eine Lehrerstelle 14 Schülerinnen und

Schüler. Oberhalb des bundesweiten Durchschnitts von 16 Schülerinnen und Schülern liegen neben Brandenburg ausschließlich westliche Flächenländer.

Betrachtet man nun das Lehrer-Schüler-Verhältnis nach Schularten und -stufen, so fällt auf, dass die Grundschulen die meisten Schüler je Lehrer haben. Je älter die Schüler werden, desto mehr Lehrer stehen zur Verfügung.



**Tabelle 8: Schüler/innen je Lehrkraft 1999<sup>1)</sup>**

	Grund- schule	Schulart- unab- hängige Orientie- rungsstufe	Haupt- schule	Schul- arten mit mehreren Bildungs- gängen	Reak- schule	Gym- nasium 5-10	Gym- nasium 11- 12/13	IGS 1-4	IGS 5-10	IGS 11- 12/13	größter Wert im Verhältnis zum kleinsten Wert	Durch- schnitt der Schul- arten
Baden-Württemberg	23	19	15	-	19	17	12	-	-	-	195%	17
Bayern	21	16	16	-	17	17	11	-	-	-	182%	16
Berlin	19	15	11	-	17	17	12	16	13	12	176%	14
Brandenburg	21	18	-	-	17	19	13	21	13	12	174%	17
Bremen	21	18	14	-	18	18	12	-	12	-	170%	16
Hamburg	16	-	15	13	15	16	13	16	11	12	143%	14
Hessen	22	16	13	-	17	20	14	23	16	12	185%	17
Meckl.-Vorpommern	18	-	12	15	18	18	13	-	-	-	150%	16
Niedersachsen	22	-	14	14	18	17	12	-	13	12	185%	15
Nordrhein-Westfalen	22	-	15	-	21	19	13	-	15	12	177%	17
Rheinland-Pfalz	20	-	16	18	20	19	12	-	-	-	171%	17
Saarland	22	-	16	17	18	21	13	-	16	13	164%	17
Sachsen	20	-	-	16	-	17	12	-	-	-	163%	16
Sachsen-Anhalt	18	-	11	15	13	16	12	-	-	-	162%	14
Schleswig-Holstein	22	-	16	-	18	17	12	-	14	11	195%	16
Thüringen	16	-	-	14	-	17	13	-	-	-	133%	15
Deutschland	21	17	15	15	18	18	12	19	14	12	169%	16

Weiß = höchster Wert je Land  = niedrigster Wert je Land

Quelle: BMBF: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999, S. XXII / eigene Berechnungen  
<sup>1)</sup> Lehrer sind bezogen auf Vollzeitinheiten; gerundete Werte; für Schulen mit einem Schüleranteil unter 5 % werden keine Angaben gemacht; der niedrigste sowie der höchste Wert innerhalb des jeweiligen Bundeslandes sind farblich unterlegt.

Dies gilt in allen Bundesländern mit nur einer Ausnahme, nämlich Thüringen. Die wenigsten Lehrer stehen dort nicht den Schülern der Grundschulen, sondern denen der Sekundarstufe 1 an den Gymnasien zur Verfügung. Mit Hamburg zusammen hat Thüringen im Ländervergleich auch die beste Leh-

rerversorgung an den Grundschulen: 16 Schüler kommen auf einen Lehrer. Baden-Württemberg erreicht dagegen mit 23 Schülerinnen und Schülern den höchsten Wert.

Die Differenzen zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Wert sind

ganz erheblich; sie werden in der vorletzten Spalte angegeben.

Thüringen hat die relativ gleichmäßigste Lehrerversorgung an den Schularten und -stufen. Der höchste Wert (17 Schüler je Lehrer in der Sek I an Gymnasien) liegt 33 Prozent über dem niedrigsten Wert (13 Schüler je Lehrer in der Sek II der Gymnasien).

Die größte Differenz ist in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg zu finden. Dort kommen an den Grundschulen knapp doppelt so viel (195 Prozent) Schüler auf einen Lehrer als in der Oberstufe der Gymnasien beziehungsweise der Gesamtschulen.

Nun ist daraus nicht unmittelbar der Schluss zu ziehen, dass die Schüler um so weniger Betreuung erfahren, je jünger sie sind. Berücksichtigt sind – um das zu wiederholen – auch von unterrichts- oder schülerbezogenen Aufgaben freigestellte Lehrer; so etwa Lehrer, die in der Lehrerausbildung tätig sind. Dies könnte bei Sekundarlehrern häufiger der Fall sein als bei Primarschullehrern. Erheblich stärker wird noch ins Gewicht fallen, dass die Zahl der Unterrichtsstunden an den Grundschulen am geringsten ist und über die Sekundarstufe 1 bis zur Sekundarstufe 2 zunimmt (siehe unten); entsprechend mehr Lehrpersonen sind für den Unterricht erforderlich.

Dennoch gibt diese Tabelle Hinweise darauf, dass die ersten Schuljahre bei der Lehrerversorgung eher zurückgestellt werden. Den ältesten Schülern wird der beste Personalschlüssel gewährt und somit das Kurssystem ermöglicht: Die Schülerinnen und Schüler können in der Sekundarstufe 2 nach Interessen und Leistungsvermögen zwischen Unterrichtsangeboten wählen. Für die frühen Schuljahre, in denen die Grundlagen des Lernens und der Bildung gelegt werden, wird dies in keinem Bundesland als erforderlich angesehen.

### Unterrichtsvolumen

Kompetenzen, wie sie durch PISA getestet wurden, erwerben Kinder nicht nur in der Schule. Besonders plausibel ist das bei der Lesekompetenz: Viele Kinder können bereits einfachste Texte lesen und verstehen, bevor sie eingeschult werden. Auch basale mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse und Grundverständnisse sind dann bereits vorhanden. Lesen, mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis werden auch im weiteren Lebensverlauf bei vielen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Gelegenheiten geschult, denn sie gehören zu den Anforderungen, die uns alltäglich begegnen. PISA hat nur die Leistungsfähigkeit der Schüler in diesen Bereichen erhoben; wo und wie die Kompetenzen erworben wurden und zu welchem Anteil in der Schule, ist unbekannt.

Auch wenn unklar ist, wie hoch der Anteil der Schule am erreichten Lernergebnis ist, so kann doch vermutet werden, dass das Volumen des erteilten Unterrichts für Lernergebnisse bedeutsam ist. Ansonsten wäre das Konzept schulischen Unterrichts ad absurdum geführt. Im Folgenden werden daher die Stundentafeln der Bundesländer ausgewertet. Dabei ist allerdings nicht das gesamte fachorientierte Schulgeschehen berücksichtigt, so etwa der Förderunterricht oder die Zeit, die Kinder mit Hausaufgaben verbringen.

Isabella Frenck (AG Bildungsplanung Bildungsforschung, Uni Essen) hat berechnet, wie viel Unterricht die Schülerinnen und Schüler, die bei PISA getestet wurden, laut Stundentafeln im Laufe ihrer Schulzeit erhalten haben. Die Jugendlichen wurden, wenn sie keine Klasse wiederholt haben, im Schuljahr 1991/1992 eingeschult und im Jahr 1999/2000 getestet. Sie haben vier Jahre eine Grundschule und anschließend fünf Jahre eine Sekundarschule besucht. Die folgenden Tabellen zeigen, wie viel Unterricht sie in diesen Jahren laut Stundentafeln erhalten haben. Ausgewertet wurden die Stundentafeln für die Gesamtstundenzahl in allen Fächern, außerdem für die Fächer Deutsch und Mathematik. Der Unterricht in den Naturwissenschaften wurde nicht ausgewertet, da die Un-

terrichtsfächer in den Bundesländern unterschiedlich bezeichnet und gestaltet sind. Eine eindeutige Zuordnung ist deswegen nicht möglich.

Das Unterrichtsvolumen variiert zwischen den Schularten nur wenig, deswegen wird hier ein Durchschnittswert angegeben. Erheblich sind die Unterschiede jedoch zwischen den Bundesländern (Tabelle 9).

8778 Stunden Unterricht hat ein nordrhein-westfälischer Schüler laut Stundentafeln erhalten, wenn er keine Klasse wiederholt hat. Dies ist im Vergleich der Bundesländer der niedrigste Wert, aber auch in Brandenburg und Hamburg ist der Unterricht kaum umfangreicher. Den höchsten Wert erreicht dagegen Bayern: Ein bayerischer Schüler hat 9829 Stunden Unterricht gehabt. An der Spitze folgen weitere südliche Bundesländer.

Die Differenz zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Wert liegt über zehn Prozent. Umgerechnet hat ein Schüler in Nordrhein-Westfalen laut Stundentafeln ein Jahr weniger Unterricht gehabt als ein bayerischer Schüler.

Den meisten Deutschunterricht hatten die Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt, gefolgt von Sachsen und Bayern. Am wenigsten Deutschunterricht wurde in Nordrhein-West-

**Tabelle 9: Unterrichtsstunden 1991 – 1999:  
4 Jahre Grundschule + 5 Jahre Sek I<sup>1)</sup>**

	Alle Fächer	Deutsch	Mathematik
Baden-Württemberg	9183	1824	1507
Bayern	9829	1887	1482
Berlin	8949	1796	1558
Brandenburg	8803	1444	1330
Bremen	9035	1634	1596
Hamburg	8816	1501	1473
Hessen	8892	1558	1520
Mecklenburg-Vorpommern	9016	1853	1587
Niedersachsen	8997	1539	1501
Nordrhein-Westfalen	8778	1435	1340
Rheinland-Pfalz	9044	1596	1463
Saarland	8930	1615	1492
Sachsen	9690	1900	1596
Sachsen-Anhalt	8930	2020	1634
Schleswig-Holstein	9082	1739	1587
Thüringen	9747	1672	1520
Länderdurchschnitt	9082	1672	1511

<sup>1)</sup> Angegeben ist die Stundenzahl für den Durchschnitt der Schularten der Sek. I; eigene Berechnungen nach: Frenck 2001

falen und in Brandenburg erteilt. Der Unterschied zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Wert ist ganz erheblich: Ein Schüler in Sachsen-Anhalt hat bereits nach sechseinhalb Unterrichtsjahren soviel Deutschunterricht erhalten wie ein Schüler in Nordrhein-Westfalen erst nach neun. Im Fach Mathematik sind die Differenzen zwar geringer, aber doch noch erheblich. Auch hier erreichen Nordrhein-Westfalen und Brandenburg die geringsten Werte, die höchsten werden von

Sachsen-Anhalt, dann Bremen und Sachsen erreicht.

Unterschiedlich ist nicht nur das absolute Volumen des Unterrichts, sondern auch der relative Anteil, den die Fächer am Gesamtunterricht haben. Der Anteil macht deutlich, welche Bedeutung diesem Fach beigemessen wird (Tabelle 10, Seite 82).

Sachsen-Anhalt widmet dem Fach Deutsch den im Ländervergleich größten Anteil des gesamten Unterrichts, nämlich knapp ein Viertel (23 Prozent),

**Tabelle 10: Anteil am Gesamtunterricht in % <sup>1)</sup>**

	Deutsch	Mathematik
Baden-Württemberg	20	16
Bayern	19	15
Berlin	20	17
Brandenburg	16	15
Bremen	18	18
Hamburg	17	17
Hessen	18	17
Mecklenburg-Vorpommern	21	18
Niedersachsen	17	17
Nordrhein-Westfalen	16	15
Rheinland-Pfalz	18	16
Saarland	18	17
Sachsen	20	16
Sachsen-Anhalt	23	18
Schleswig-Holstein	19	17
Thüringen	17	16
Länderdurchschnitt	18	17

<sup>1)</sup> Angegeben ist die Stundenzahl für den Durchschnitt der Schularten der Sek. I eigene Berechnungen nach: Frenck 2001

in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg sind es dagegen nur 16 Prozent.

Bei der Gewichtung des Fachs Mathematik sind die Unterschiede nicht so groß: In Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt hat der Mathematikunterricht mit 18 Prozent den größten, in Bayern und Nordrhein-Westfalen mit 15 Prozent den bundesweit kleinsten Anteil am Gesamtunterricht.

Hier zeichnen sich Unterschiede in der Schulphilosophie der Bundesländer ab. Einige Länder setzen besonders auf die klassischen Kernunterrichtsfächer. Andere mindern deren Anteil zugunsten weiterer Fächer, zugunsten von Unterricht in Projektform oder Förderunterricht.

**Alter der Lehrer**

Abschließend folgt ein Vergleich, der sich auf das Alter der Lehrerinnen und Lehrer bezieht. In Tabelle 11 werden die Lehrerinnen und Lehrer in zwei Gruppen aufgeteilt: die unter 45-jährigen und die über 45-jährigen.

Die jüngsten Lehrer sind in den östlichen Bundesländern im Dienst. Immerhin sind hier knapp die Hälfte der Lehrer unter 45 Jahren alt.

Unter den westlichen Bundesländern hat Bayern die jüngsten Lehrer: 39 Prozent gehören der jüngeren Gruppe an.

Die ältesten Lehrer hat das Saarland. Knapp drei Viertel (74 Prozent) sind älter als 45 Jahre. Die Hälfte aller Lehrer ist dort älter als 50 Jahre (ohne Tabelle).

**Literatur:**

BMBF 2001: Grund- und Strukturdaten 2000/ 2001, Bonn 2001  
 Frenck, Isabella (2001): Stundentafeln der Primar- und Sekundarstufe I im

Ländervergleich – eine empirische Studie am Beispiel der Fächer Deutsch und Mathematik. Unveröffentlichte Examensarbeit, Essen 2001, S. 30 f.

KMK 2000: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 – 1999, Bonn 2000

Statistisches Bundesamt 2001: Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 1999/2000, Wiesbaden 2001

Statistische Bundesamt: Pressemitteilung vom 21. Januar 2001

**Tabelle 11: Lehrkräfte nach Altersgruppen 1999/2000 – in % aller Lehrer**

	unter 45	über 45
Baden-Württemberg	29	70
Bayern	39	61
Berlin	38	62
Brandenburg	47	53
Bremen	28	72
Hamburg	31	69
Hessen	30	69
Mecklenburg-Vorpommern	51	49
Niedersachsen	29	71
Nordrhein-Westfalen	34	66
Rheinland-Pfalz	36	64
Saarland	26	74
Sachsen	51	49
Sachsen-Anhalt	49	51
Schleswig-Holstein	32	68
Thüringen	49	51
Deutschland	36	64

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1

# Literatur

# und Links

PISA – zum Nach- und Weiterlesen

# 6

## **Befunde**

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 (die deutsche PISA-Studie; unter [www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/](http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/) sind die komplette Studie, eine Kurzfassung und Beispielaufgaben zu finden)

OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001 (im Internet unter: [www.PISA.oecd.org](http://www.PISA.oecd.org))

## **Hintergründe**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Die ersten Drei. Die Bildungssysteme der „Klassensieger“ der PISA-Studie „Leseleistung“ Finnland, Südkorea und Kanada. Internetpräsentation „Trends in Bildung – international“ (TiBi). ([www.dipf.de](http://www.dipf.de)) Dezember 2001

Ackeren, Isabell van: PISA 2000. Hinweise für politische Handlungskonsequenzen. Februar 2002 ([www.gew.de/aktuell/frame\\_PISA.htm](http://www.gew.de/aktuell/frame_PISA.htm), GEW-Artikelsammlung)

Ackeren, Isabell van, Klemm, Klaus: Von wegen Goldene Sechziger. Deutsche Schüler waren schon immer nur mittelmäßig – das zeigt eine Neubewertung früherer Leistungstests. In: Süddeutsche Zeitung vom 19. 3. 2002

Brügelmann, Hans, Heymann, Hans Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. In: PÄDAGOGIK 3/02

Jürgens, Eiko: Es wird viel mehr Abstieg als Aufstieg produziert. In: Frankfurter Rundschau vom 10. 4. 2002

Klemm, Klaus: Wenn schon kein Umbau, dann auch keine Rolle rückwärts. In: Frankfurter Rundschau vom 28. 3. 2002

## **Zeitschriften-Schwerpunkte**

Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW: seit der Ausgabe 1/2002 berichten wir regelmäßig über Ursachen, Folgen und Details von PISA. Die meisten Artikel sind auch unter [http://www.gew.de/wissen/frame\\_index.html](http://www.gew.de/wissen/frame_index.html) zu finden.

Die Deutsche Schule 2/2002 und 3/2002. Hrsg. von der GEW. Juventa Verlag

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1-02. Verlag Leske und Budrich

## **Weitere Internet-Adressen**

[www.gew.de/aktuell/frame\\_PISA.htm](http://www.gew.de/aktuell/frame_PISA.htm) (hier finden Sie Hintergrundberichte und Stellungnahmen der GEW)

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de) (auch die Seite der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule enthält Hintergrundberichte und Stellungnahmen)

[www.learn-line.nrw.de/angebote/PISA](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/PISA)  
(PISA-Angebot des nordrhein-westfälischen Bildungsservers)

[www.kmk.org](http://www.kmk.org) (Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz)

[www.skolverket.se/fakta/faktablad/deutsch/index.shtml](http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/deutsch/index.shtml) (Informationen zum schwedischen Bildungssystem in deutscher Sprache)

[www.forum-bildung.de](http://www.forum-bildung.de) (Forum Bildung; auch hier sind PISA-Informationen und Links zu finden)

[www.edu.fi/info/system/deutsch/](http://www.edu.fi/info/system/deutsch/)  
(Informationen zum finnischen Bildungssystem in deutscher Sprache)

[www.skh.de/PISA](http://www.skh.de/PISA) (Infos, Material und Position zur PISA-Diskussion der Schüler/innenkammer Hamburg)

**Impressum:**

**Herausgeber:**

GEW-Hauptvorstand,  
Frankfurt/Main ([www.gew.de](http://www.gew.de))

**Redaktion:**

Marianne Demmer,  
Steffen Welzel

**Gestaltung:**

Werbeagentur Zimmermann,  
Frankfurt/Main

**Druck:**

Union-Druckerei,  
Frankfurt/Main

**Grafiken (Seite 10 bis 23):**

Quelle: PISA 2000, Kurzfassung  
KMK

Juni 2002

