

Peter Daschner, Ulrich Vieluf

## PISA im pädagogischen Verwendungszusammenhang

Die Qualität von Schule und Unterricht lässt sich zwar »von außen« messen, aber nur »von innen« entwickeln. Diese Einsicht hat Konsequenzen für den Umgang mit den Ergebnissen von Schulleistungsmessungen. Es gilt, Vorkehrungen zu treffen, die vor falschen Erwartungen schützen, zugleich aber den Nutzen dieser aufwändigen Unternehmungen sichern.<sup>1</sup> Wir möchten in diesem Beitrag weniger die Probleme, als vielmehr die Chancen in den Mittelpunkt stellen, die sich aus einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studie für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in unseren Schulen ergeben können. Dabei sind wir uns der Gefahren bewusst, die in einer zu kurz gegriffenen »Übertragung« von empirischen Befunden, die vorrangig einem »System-Monitoring« dienen sollen, auf die Ebene der Einzelschule liegen.<sup>2</sup> Denn so richtig und wichtig die Hinweise sind, dass Stichprobenuntersuchungen wie PISA auf die Bereitstellung von »Systemwissen« bzw. »Steuerungswissen« zielten und für Zwecke der Evaluation von Einzelschulen gänzlich untauglich seien<sup>3</sup>, so sind sie doch unvermeidlich auch äußerer Anlass für pädagogische Diskussionen in den Einzelschulen. Damit diese Diskussionen, die zurzeit in vielen Schulen im Rahmen von Fachkonferenzen oder »Pädagogischen Tagen« zu den PISA-Ergebnissen und -Befunden stattfinden, in einer selbstkritischen Überprüfung und gegebenenfalls Weiterentwicklung der schulorganisatorischen, curricularen oder auch unterrichtsmethodischen Routinen auf der Ebene der Einzelschule münden können, bedarf es allerdings einer Aufbereitung der PISA-Ergebnisse, die diesem Zweck entspricht. Mit der von den Ländern und dem nationalen PISA-Konsortium gemeinsam durchgeführten Schulung von Moderatorinnen und Moderatoren, die den Schulen bei der Interpretation der Daten – auch im Hinblick auf deren Bedeutung für laufende und geplante Maßnahmen der Schulentwicklung – zur Verfügung stehen, ist hier ein Anfang gemacht worden. Doch bedarf es weiterer Schritte, die es den Schulen ermöglichen, das für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Handlungskompetenz aus PISA (und anderen Schulleistungsuntersuchungen) gewinnbare Orientierungswissen erschließen zu können.

Im ersten Teil unseres Beitrags werfen wir, ausgehend von zentralen Befunden der PISA-Studie, einen Blick auf die Systemebene. Anhand der sieben prioritären Handlungsfelder, die die Kultusministerkonferenz unmittelbar nach Veröffentlichung der Studie festgelegt hat, thematisieren wir deren Anschlussfähigkeit an bereits von den Ländern ergriffene Initiativen am Beispiel der in den zurückliegenden Jahren in Hamburg auf den Weg gebrachten Maßnahmen und Projekte zur Weiterentwicklung des Schulsystems. Auf dieser Ebene der Auseinandersetzung mit den PISA-Ergebnissen geht es vor allem um die Überprüfung und gezielte

1 Siehe hierzu u.a. die Beiträge von Weinert, Franz E.: Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet und Rolff, H.-G.: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen?, beide erschienen in: Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001.

2 Vgl. hierzu: Lange, H.: Qualitäts- und Standardsicherung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001.

3 Die Auftraggeberin der PISA-Studie, die OECD, benennt als deren Adressaten ausdrücklich die Schulpolitik und Schulverwaltung, nicht die Schulen.

Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Einzelschulen arbeiten. Im zweiten Teil begeben wir uns auf die Ebene der Einzelschule. Ausgehend von den schulbezogenen Rückmeldungen, die die »PISA-Schulen« auf Wunsch erhalten haben, entwerfen wir einen Rahmen zur Erschließung möglicher Handlungsfelder, auf denen Schulen (nicht nur) die PISA-Befunde für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis nutzen können. Leitgedanke unserer Ausführungen ist, auf das komplexe Wechselspiel zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Schulwesens aufmerksam zu machen, das es zu beachten gilt, wenn Interventionen auf der Basis von Schulleistungsstudien nicht kurzatmig ins Leere laufen sollen. Dies gilt in besonderer Weise auch für die aufgenommene Erarbeitung »nationaler Bildungsstandards«, auf die wir in unserem abschließenden Ausblick in der gebotenen Kürze eingehen.

## 1 Handlungsfelder auf der Ebene des Schulsystems

Die aus deutscher Sicht besorgniserregenden Befunde der PISA-Studie lassen sich pointiert folgendermaßen zusammenfassen:

- Die durchschnittlichen Leistungen der deutschen Fünfzehnjährigen liegen in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung) im unteren Drittel aller 32 Teilnehmerstaaten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit deutlich ausgeprägten Leseschwierigkeiten ist mit rund 23 Prozent im internationalen Vergleich auffällig hoch; im oberen Leistungsbereich ist das Ergebnis günstiger, liegt aber auch hier unter dem OECD-Durchschnitt.
- In keinem anderen Land ist die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der Fünfzehnjährigen so eng wie in Deutschland; es gelingt dem deutschen Schulsystem nur sehr unzureichend, sozial und familiär bedingte ungünstige Schülervoraussetzungen auszugleichen.
- In Deutschland ist die Verteilung der Fünfzehnjährigen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen durch Zurückstellungen und Klassenwiederholungen außergewöhnlich breit; mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler (36 Prozent) hatte eine verzögerte Schullaufbahn.
- In keinem anderen Teilnehmerland ist die Streuung der Leistungen, also das Ausmaß der Leistungsunterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, so groß wie in Deutschland.

Die Brisanz dieser Befunde wird deutlich, wenn wir uns die Merkmale potenzieller »Risikoschüler« vor Augen halten<sup>4</sup>:

- Für Schülerinnen und Schüler aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur ist die Wahrscheinlichkeit, zur Risikogruppe zu gehören, 2,5-mal höher als bei höherem Sozialstatus der Familie.
- Für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keinen Berufsabschluss haben, ist die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe zuzugehören, 2,5-mal höher als für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine abgeschlossene nichtakademische Berufsausbildung haben, und

4 Baumert, J./Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. *Opladen* 2001, S. 399 ff.

4-mal höher, als für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen höheren Schulabschluss (Fachschule, Fachhochschule, Hochschule) erlangt haben.

- Für Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien ist die Wahrscheinlichkeit, zur Risikogruppe zu gehören, 2,6-mal höher als für Schülerinnen und Schüler aus einheimischen Familien.
- Für Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, zur Risikogruppe zu gehören, um 70 Prozent höher als für Mädchen.

Die Basiskompetenzen der (potenziellen) Risikoschüler sind derart defizitär ausgebildet, dass zu befürchten ist, dass sie den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt nicht gewachsen sein werden.

Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz zeitgleich mit der Veröffentlichung der PISA-Studie am 5. Dezember 2001 die folgenden sieben prioritären Handlungsfelder festgelegt:

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung,
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbeneidigter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.<sup>5</sup>

Es mag auf den ersten Blick erstaunen, dass sich zumindest einige dieser Handlungsfelder allenfalls indirekt aus den PISA-Befunden herleiten lassen. Beispielsweise gibt PISA keine unmittelbaren Hinweise darauf, dass Ganztagschulen erfolgreicher sind als Halbtagschulen. Allerdings legen die PISA-Befunde nahe, dass die in Deutschland geltenden Rahmenbedingungen für die Förderung bildungsbeneidigter Schülerinnen und Schüler nicht ausreichen. In diesem Sinne ist der Ausbau von Ganztagsangeboten eine Antwort auf der Systemebene, die es dann auf der Ebene der Einzelschule mit geeigneten Förderkonzeptionen zu konkretisieren gilt. Entsprechend ist die Einforderung verbindlicher Standards als Grundlage einer

5 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): »Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein – Praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie hat höchste Priorität«; Presseerklärung vom 6. Dezember 2001.

konsequenter Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule zu verstehen: Zwar ist mit der Vorgabe von Standards die Entwicklung und Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit in der einzelnen Schule nicht schon auf den Weg gebracht, sie ist aber eine notwendige Voraussetzung für die Verständigung über die Bildungsziele, auf die hin schulische Qualitätsentwicklung auszurichten ist. In diesem Sinne strukturieren die prioritären Handlungsfelder ein ehrgeiziges Programm zur Schaffung günstiger Rahmenbedingungen, die es den Schulen – in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen – ermöglichen sollen, pädagogische Handlungskonzepte zu entwickeln oder weiterzuentwickeln, die vor allem auf eine erfolgreichere Förderung bildungsberechtigter Kinder und Jugendlicher zielen.

Dass die Kultusministerkonferenz in ihrer 297. Plenarsitzung am 28. Februar 2002, also nur wenige Wochen nach Veröffentlichung der PISA-Studie, bereits eine Übersicht über laufende und geplante Maßnahmen der Länder in Reaktion auf die PISA-Befunde vorlegen konnte, der am 18. Oktober desselben Jahres ein weiterer Bericht folgte<sup>6</sup>, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Kultusministerien der Länder in den neunziger Jahren in Reaktion auf veränderte Anforderungen, die aus gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen resultierten, eine Fülle von Maßnahmen ergriffen haben, die sich den vereinbarten Handlungsfeldern zuordnen lassen. Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei dem »PISA-Jahrgang« um Schülerinnen und Schüler handelt, die in den Schuljahren 1990/91 bzw. 1991/92 eingeschult worden sind.<sup>7</sup> Eine kurzer Blick in die Internet-Auftritte der Länder genügt, um festzustellen, dass die seither eingeschulten Jahrgänge unter zum Teil erheblich veränderten Rahmenbedingungen lernen. Dies soll im Folgenden am Beispiel Hamburgs – stellvertretend für die vielfältigen Länderinitiativen – kurz dargestellt werden:

- Im Jahr 1993 wurde eine landesweite Erhebung schriftsprachlicher Leistungen von Viertklässlern durchgeführt. Auf der Basis der Ergebnisse dieser Erhebung wurde das Projekt »Lesen und Schreiben für alle« (PLUS) initiiert, das eine Fortbildungsoffensive beinhaltete, in deren Rahmen zwischen 1994 und 2001 insgesamt rund 500 Lehrkräfte vorwiegend aus den Grundschulen zu so genannten »Schriftsprachberatern« ausgebildet worden sind. Sie sind an ihrer Schule u. a. für die Durchführung von diagnostischen Tests und für die Erstellung individueller Förderpläne für Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verantwortlich.<sup>8</sup>
- Ab 1996 wurde unter dem Motto »Mehr Zeit zum Lernen« die Verlässliche Halbtagsgrundschule eingeführt, eines der größten und aufwändigsten Reformprojekte in der Hamburger Schulgeschichte. Sie führte u. a. zu einer Aufstockung der Stundentafel um insgesamt 23 Schülergrundstunden in den Klassenstufen 1 bis 4 und damit zu einer erheblichen Ausweitung der Lernzeiten.<sup>9</sup>

6 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Konsequenzen aus der PISA-Studie: Laufende und geplante Maßnahmen der Länder; Pressemitteilung, Berlin, 28. Februar 2002 sowie PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern; Berlin, 18. Oktober 2002.

7 Fünf Zwölftel der 15-Jährigen wären bei unverzögerter Schullaufbahn in der 10. Klasse, sieben Zwölftel in der neunten Jahrgangsstufe anzutreffen gewesen.

8 Vgl. hierzu u. a.: *May, P.*: Lernförderlicher Unterricht. Evaluation der Ergebnisse des Projekts »Lesen und Schreiben für alle« (PLUS). Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung) 2001.

9 Vgl. hierzu u. a.: *Holtappels, H. G.*: Entwicklung von Primarschulen zu Verlässlichen Halbtagsgrundschulen in Hamburg. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen. Vechta (Institut für Erziehungswissenschaft) 2000.

- Mit dem Inkrafttreten des Hamburgischen Schulgesetzes im August 1997 wurden die Möglichkeiten der Zurückstellung vom Schulbesuch eingeschränkt: Seither dürfen nur noch Kinder zurückgestellt werden, die erst im Einschulungsjahr das sechste Lebensjahr vollenden; damit werden alle Kinder, die zwischen Juli und Dezember des Vorjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, aufgenommen. Zugleich wurden die Möglichkeiten zur vorzeitigen Einschulung ausgeweitet.
- 1998 traten neue Zeugnis- und Versetzungsordnungen in Kraft, mit denen Vergleichsarbeiten am Ende der Klasse 3, am Ende des ersten Halbjahres der Klasse 6 und am Ende der Klasse 8 sowie schriftliche und mündliche Überprüfungen der am Ende der Klasse 9 (Hauptschule) bzw. 10 erreichten Leistungsstände in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache eingeführt worden sind.
- Mit neuen Stundentafelverordnungen wurde u. a. der Unterricht in den so genannten Kernfächern in den Schulformen der Sekundarstufe I ausgeweitet. Zugleich wurde den Schulen mit so genannten Flexibilisierungstafeln die Möglichkeit eröffnet, auf der Grundlage der Schwerpunkte ihres Schulprogramms und unter Bezugnahme auf die spezifischen Merkmale ihrer jeweiligen Schülerschaft eine (temporäre) Erhöhung des Unterrichts in ausgewählten Fächern bzw. Lernbereichen vorzunehmen.
- Einen weiteren Schwerpunkt bildeten Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Im Rahmen einer Fortbildungsoffensive werden seit 1999 Lehrkräfte aller Schulstufen und Schulformen gezielt für die Durchführung von Fördermaßnahmen qualifiziert, die den spezifischen Lernbedürfnissen zweisprachig aufwachsender Kinder Rechnung tragen. Im Rahmen des Projekts »Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich« werden in 22 Kindertageseinrichtungen Beobachtungsverfahren entwickelt, die die Erzieherinnen für die Sprachentwicklung der von ihnen betreuten Kinder sensibilisieren und ihnen als Grundlage für gezielte Sprachförderung dienen. Im Rahmen des 1998 gestarteten Projekts »Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung türkisch-deutscher Grundschulkinder« wird seit 1999 die Sprachentwicklung von ca. 140 Kindern im Verlaufe ihrer Grundschulzeit mit eigens entwickelten Beobachtungsverfahren dokumentiert. Die Ergebnisse münden in der Entwicklung von einfach zu handhabenden Beobachtungsverfahren für die Sprachentwicklung und die Entwicklung von Förderkonzepten und -materialien, die auch in andere Sprachen übertragen werden und landesweit eingesetzt werden können. Darüber hinaus wird zurzeit ein Verfahren entwickelt, mit dessen Hilfe der Sprachstand fünfjähriger Kinder – ein Jahr vor der Einschulung – erfasst werden kann.
- Schließlich bildet der Umgang mit Heterogenität einen Schwerpunkt der im Jahre 2001 in Hamburg eingeleiteten Reform der Lehrerbildung. Dieses pädagogische Aufgabenfeld ist neben »Schulentwicklung« und »Lernen mit neuen Medien« eines von drei prioritären Themen, die zurzeit im Rahmen von Kerncurricula in beiden Phasen der Lehrerausbildung verankert werden.

Diese Auflistung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität ließe sich fortsetzen.<sup>10</sup> Dass sie PISA in gewisser Weise vorweggenommen haben, darf dabei durchaus als wechselseitige Bestätigung der Ergebnisse unterschiedlicher empirischer

10 Eine ausführliche Darstellung findet sich in: Maritzen, N.: Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung. Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung) 2001.

Zugriffe auf die schulische Wirklichkeit gelten. Entsprechendes lässt sich auch für die anderen 15 Bundesländer zeigen. Bemerkenswert ist dabei die gewachsene Konvergenz maßgeblicher Entwicklungen, die nicht zuletzt in einer Reihe impulsgebender Empfehlungen, Beschlüsse und Initiativen der Kultusministerkonferenz ihren Ausdruck gefunden hat. Dass es sich dabei durchaus nicht um kurzlebige »Formelkompromisse« handelt, lässt sich u. a. auch daran erkennen, dass die vorgenommenen Weichenstellungen durch die zahlreichen Regierungswechsel der vergangenen Jahre – wie auch in Hamburg – nicht grundsätzlich in Frage gestellt worden sind, sondern die eingeschlagene Richtung mit veränderten Akzentsetzungen und Neujustierungen ihre Fortführung findet.

Die PISA-Befunde fallen mithin auf fruchtbaren Boden. Der durch PISA bereitgestellte Referenzrahmen macht es möglich, die in den verschiedenen Handlungsfeldern bereits ergriffenen Maßnahmen zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren, aber auch auf »blinde Flecke« aufmerksam zu werden, die der »Blick über den Tellerrand« offenbart. Darüber hinaus wird PISA im weiteren Verlauf Aufschlüsse darüber geben können, inwieweit die in den zurückliegenden Jahren ergriffenen Maßnahmen Früchte getragen haben. So wird der erste Hamburger Schülerjahrgang, der unter den oben skizzierten Rahmenbedingungen unterrichtet worden ist, an PISA 2006 teilnehmen – dies ist zugleich ein Hinweis darauf, dass pädagogische Innovationsprogramme eines langen Atems bedürfen, bevor sich ihre Wirksamkeit überprüfen lässt.

Es ist heute eine Binsenweisheit, dass derartige Programme nur erfolgreich sein können, wenn sie die Einzelschule als »Fokus und Handlungseinheit für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen<sup>11</sup> verstehen, zumal die Träger der Schulentwicklung die Lehrerkollegien vor Ort sind. Denn jedes noch so wohl begründete Programm muss seinen Weg in das pädagogische Alltagshandeln finden, sonst bleibt es Papier.

## 2 Pädagogische Handlungsfelder auf der Ebene der Einzelschule

PISA ist eine Momentaufnahme, die in erster Linie Anhaltspunkte für Maßnahmen auf der Ebene der Systemsteuerung liefert. Die Befunde geben Auskunft über Systemwirkungen, indem sie einen nationalen wie internationalen Referenzrahmen bereitstellen, innerhalb dessen ein »Benchmarking« vorgenommen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist der von *Baumert et al.* mehrfach und zunehmend eindringlicher vorgetragene Hinweis zu verstehen, dass die Ergebnisse, die den beteiligten Schulen rückgemeldet worden sind, nicht über den PISA-Jahrgang hinaus auf die einzelne Schule verallgemeinert werden dürfen. Schulentwicklungsprozesse lassen sich (allein) auf der Basis der PISA-Ergebnisse nicht hinreichend begründen.

Getestet wurde je Schule nur eine sehr begrenzte Zahl von 15-Jährigen bzw. Neuntklässlern, überdies haben die Schülerinnen und Schüler nur teilweise dieselben Aufgaben bearbeitet. Es ist also weder sinnvoll noch möglich, aus den Ergebnissen, die einer Schule rückgemeldet worden sind, unmittelbar auf Stärken und Schwächen »der« Schule zu schließen und hierauf aufbauend Maßnahmen zu ergreifen.

Dies sei an einem Beispiel erläutert: Die 9. Jahrgangsstufe einer der »PISA-Schulen« umfasste 148 Schülerinnen und Schüler, davon kamen 138 Schülerinnen und Schüler für die

11 Watermann, R./Stanat, P./Kunter, M./Klieme, E./Baumert, J.: Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA 2000. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/2003, S. 92 – 113.

Testteilnahme in Betracht. Von diesen 138 Schülerinnen und Schülern wurden 30 nach dem Zufallsprinzip ausgewählt; zwei Schüler bzw. Schülerinnen haben nicht teilgenommen.

Aus der Rückmeldung erfährt diese Beispielschule, dass sich die 28 Schülerinnen und Schüler in ihrer Anstrengungsbereitschaft nicht von jener unterscheiden, die in anderen Schulen mit vergleichbarer Schülerschaft per Schülerbefragung festgestellt worden ist – sie haben sich tendenziell eher viel Mühe bei der Testbearbeitung gegeben. Die sozioökonomische Stellung der Familien ebenso wie die familiäre Unterstützung der Arbeit für die Schule liegen leicht über dem Durchschnitt der Vergleichsgruppe, während der relative Wohlstand unter dem Durchschnitt liegt. Sowohl hinsichtlich der Schul- und Berufsbildung der Eltern als auch des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache unterscheidet sich die Schule nicht von der Vergleichsgruppe.

In einem weiteren Abschnitt der Schulrückmeldung werden Informationen zu motivationalen Merkmalen und zum Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler mitgeteilt. Die 28 Neuntklässler der Beispielschule zeigen ein signifikant höheres Interesse am Lesen als die Vergleichsgruppe – es liegt mit dem Wert 2,7 zudem etwas oberhalb des »Neutralitätspunktes« (= 2,5), ist also auch jenseits der Vergleichsgruppe als eher hoch einzuschätzen. Bei den drei weiteren Merkmalen (»akademisches Selbstkonzept«, »Kontrollüberzeugung« und »Interesse an Mathematik«)<sup>12</sup> weichen die Schülerinnen und Schüler nicht vom Durchschnitt der Vergleichsgruppe ab, die Werte liegen am Neutralitätspunkt, sind also weder auffällig hoch noch auffällig niedrig. Auch das Leseverhalten ist gemessen an der Vergleichsgruppe »unauffällig«, das heißt in diesem Fall: 25 Prozent der Jugendlichen lesen nicht zum Vergnügen, 50 Prozent lesen bis zu 30 Minuten täglich, während knapp 11 Prozent zwischen einer halben und einer Stunde und 14 Prozent sogar mehr als eine Stunde täglich lesen.

In den folgenden Abschnitten der Rückmeldung werden die Testleistungen in den Basiskompetenzen mitgeteilt. Die Beispielschule erfährt, dass sie im Lesetest mit 492 Punkten 47 Punkte über dem Vergleichswert der Bezugsgruppe liegt und damit deutlich besser abschneidet als andere Schulen mit vergleichbarer Schülerschaft. 3 der 28 Neuntklässler (11 Prozent) erreichen lediglich die Kompetenzstufe I oder darunter, weitere 8 lesen auf der Kompetenzstufe II (28 Prozent), die übrigen 17 (61 Prozent) erreichen die Kompetenzstufen III und IV. Vergleichbare Schulen verzeichnen demgegenüber knapp 29 Prozent potenzielle Risikoschüler (Kompetenzstufe I und darunter) und nur 21 Prozent der Neuntklässler lesen auf den Kompetenzstufen III und IV. Auch im Mathematiktest liegt die Beispielschule bedeutsam über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe, wenn auch mit 27 Punkten nicht so ausgeprägt wie im Lesen. Dagegen sind die Ergebnisse im naturwissenschaftlichen Test »nur« durchschnittlich ausgefallen, der Mittelwert liegt 2 Punkte unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe.

Im letzten Abschnitt der Schulrückmeldung wird die Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern mit der Schule zurückgemeldet. In allen vier Bereichen – Zufriedenheit mit der Lehrer-Schüler-Beziehung, Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit den Beziehungen untereinander, allgemeine Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern mit der Schule – ist die Beispielschule unauffällig, sämtliche Werte liegen in der Nähe des Neutralitätspunktes, lassen also keine Tendenz erkennen.

12 Das »akademische Selbstkonzept« bezieht sich auf Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu vorgegebenen Aussagen wie: »In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.«, die »Kontrollüberzeugungen« beziehen sich auf Selbsteinschätzungen zu Aussagen wie: »Wenn ich mir vornehme, bei keiner Aufgabe einen Fehler zu machen, gelingt mir das auch.«.

Maßgeblich für die Bewertung der Ergebnisse ist zunächst der Bezugsrahmen: Mit Ausnahme des familiären Hintergrundes – hier dienten alle Schulen derselben Schulform desselben Bundeslandes als Vergleichgruppe – werden als Vergleichsmaßstab Werte angegeben, die Schulen derselben Schulform erreicht hätten, wenn ihre Schülerschaft ähnlich zusammengesetzt wäre wie die Schülerschaft der fraglichen Schule (»Erwartungswerte«). Berücksichtigt wurden dabei die Muttersprache, das Geschlecht, die Schul- und Berufsbildung der Eltern, der sozioökonomische Status der Eltern, die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken und die Ausstattung des Elternhauses mit Wohlstandsgütern. Da angesichts der kleinen Stichproben der Schätzfehler groß ist, werden Abweichungen vom Erwartungswert erst dann als bedeutsam angesehen, wenn sie – im Falle der Leistungstests – 20 Punkte und mehr betragen; Grundlage dieser Setzung ist, dass innerhalb eines Schuljahres je nach Fachgebiet Leistungsgewinne von 25 bis 50 Punkten (nach der PISA-Metrik) erwartet werden können. Bei den übrigen Werten gilt ein Unterschied dann als bedeutsam, wenn er mindestens eine drittel Standardabweichung beträgt.

Vor diesem Hintergrund wäre es der Beispielschule nicht zu verdenken, wenn sie sich als recht erfolgreich verstünde. Insbesondere das weit über dem Durchschnitt liegende Ergebnis im Lesetest, aber auch das überdurchschnittliche Abschneiden im Mathematiktest dürften von den verantwortlichen Lehrkräften mit Genugtuung zur Kenntnis genommen werden. Lediglich das durchschnittliche Ergebnis in den Naturwissenschaften mag nicht zufrieden stellen. Die darüber hinaus mitgeteilten Daten sind unauffällig – so könnte man sich zwar eine größere Schulzufriedenheit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern wünschen, zumindest aber ist keine Tendenz zur Unzufriedenheit erkennbar.

Nun weisen aber die Autoren der Rückmeldung mit Nachdruck darauf hin, dass diese Form der Rückmeldung keine Evaluation der Einzelschule darstelle.<sup>13</sup> Die schulbezogenen Befunde erlaubten keine Generalisierung über die untersuchte Jahrgangsstufe oder über das erfasste Fachgebiet hinaus und selbst Interpretationen auf der Ebene der Jahrgangsstufe hätten die relativ kleine Stichprobengröße zu berücksichtigen. Überdies ließen die schulbezogenen Ergebnisse keine direkten Rückschlüsse auf die Effizienz und Qualität der schulischen Arbeit zu, zumal die querschnittliche Anlage von PISA keine hinreichende Kontrolle der unterschiedlichen Eingangsselektivität von Schulen ermögliche. Angesichts dieser Einschränkungen dürfe die Rückmeldung auch nicht mit der Erwartung belastet werden, sie könne unmittelbar Prozesse der Schulentwicklung in Gang setzen. Ziel der Darstellungen sei es vielmehr, »einige Anhaltspunkte für die Situation der jeweiligen Schule im Vergleich zu anderen Schulen derselben Schulform und desselben Bundeslandes zu geben«<sup>14</sup>. Die Befunde könnten (allenfalls) Anlass für pädagogische Diskussionen in der Einzelschule sein.

Aus der hierin zum Ausdruck kommenden Sorge um eine adäquate Rezeption und Nutzung der Schulrückmeldungen heraus wurden eigens Moderatoren (in der Regel Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Landesinstitute) geschult, die von den Schulen bei der Interpretation der Ergebnisse zu Rate gezogen werden können. Allerdings war die Schulung auf die engen Rahmenvorgaben für die Bewertung der Ergebnisse begrenzt, ein Leitfaden zur Strukturierung »professioneller Gespräche über Schule und Unterricht« auf der Grundlage der in der beigegebenen Handreichung mitgeteilten Befunde der PISA-Studie wurde nicht erarbeitet.

13 Stanat, P./Watermann, R./Baumert, J./Klieme, E./Artelt, C./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Berlin (Max-Planck-Institut) 2002, S. 39 f.

14 Ebd., S. 40.

Auch wenn wir uns bei dem folgenden Vorschlag lediglich auf erste Erfahrungen stützen können, so scheint uns ein Verfahren für den Umgang sowohl mit den einzelschulischen als auch den übergreifenden Befunden aussichtsreich, das darauf zielt, anhand von Leitfragen pädagogische Handlungsfelder auf der Ebene der Einzelschule zu erschließen. Die Schulen können auf diesem Wege in ausgewählten Bereichen eine Bestandsaufnahme ihrer pädagogischen Praxis vornehmen und sie vor dem Hintergrund der bereitgestellten Referenzdaten ihre schul-organisatorischen, curricularen oder unterrichtsmethodischen Festlegungen überprüfen und gegebenenfalls neu ausrichten oder auch auf »blinde Flecke« aufmerksam werden.

Wir skizzieren im Folgenden ein solches Vorgehen, indem wir exemplarisch mögliche Handlungsfelder benennen und ebenso exemplarisch Fragen formulieren, anhand derer das jeweilige Handlungsfeld im Sinne einer Bestandsaufnahme erschlossen werden kann. Auf diese Weise können Ansatzpunkte für mögliche Weiterentwicklungen erkennbar werden, die in einen bereits laufenden oder neu konzipierten Schulentwicklungsprozess einmünden.

- *Lerngruppenbildung:* Nach welchen Kriterien werden in unserer Schule Klassen bzw. Kurse gebildet? Gibt es eine Tendenz, eher heterogene oder eher homogene Lerngruppen zu formieren, also leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eher zu mischen oder eher zu trennen? Nach welchen Grundsätzen bestimmt sich das Verhältnis von Jungen und Mädchen in Klassen und Kursen? Wie werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund den Lerngruppen zugeordnet? In welchen Bereichen werden klassen- oder auch jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet bzw. könnten gebildet werden? Welche Schülerinnen und Schüler erreichen wir mit den eingerichteten Förder- bzw. Neigungskursen, welche nicht?

Anhand solcher Fragen können beispielsweise Optionen für die Gestaltung anregungsreicherer Lernmilieus sichtbar werden. So machen die PISA-Befunde darauf aufmerksam, dass durch die Zusammenfassung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler in Haupt- oder Förderschulklassen ausgesprochen anregungsarme Lernmilieus entstehen können. Auch wenn die davon betroffenen Schulen sich ihre Schülerschaft nicht auswählen können, so kann durch eine gezielte Variation der Lerngruppenbildung – beispielsweise durch Einrichtung jahrgangsübergreifender Kurse oder durch eine temporäre Auflösung der Klassenverbände zweier Parallelklassen – das Anregungspotenzial der Gruppe merklich erhöht und es können eingeschliffene leistungshemmende Verkehrsformen überwunden werden.

- *Schullaufbahnen:* Wie hoch ist der Anteil von Klassenwiederholern in den einzelnen Klassenstufen in den zurückliegenden Jahren gewesen? Wie haben sich deren Leistungen entwickelt? Welche Kriterien liegen einer Entscheidung über die Nichtversetzung zugrunde? Welche Rolle spielen dabei die Kern- und Nebenfächer? Inwieweit wird von der Möglichkeit eines Aufrückens in die nächsthöhere Klassenstufe ohne Versetzung in Verbindung mit einem temporären zieldifferenten Lernen Gebrauch gemacht? Welche gezielten Fördermaßnahmen werden ergriffen, um die Wiederholung eines ganzen Schuljahres in allen Fächern zu vermeiden? Welche Schülergruppen sind hauptsächlich von einer Klassenwiederholung betroffen: eher Jungen, eher Migranten, eher Schülerinnen und Schüler aus »problematischen Elternhäusern«?

Diese Fragen nehmen Bezug auf den im internationalen Vergleich auffällig hohen Anteil verzögerter Schullaufbahnen. Die dafür ursächlichen Späteinischulungen und Klassenwiederholungen haben sich in einer Reihe von Studien als oftmals ungeeignete Förderinstrumente erwiesen: Die erhoffte Leistungserholung blieb aus. Vor diesem Hintergrund sollten Schulen

prüfen, welche alternativen Möglichkeiten ihnen der jeweils gegebene rechtliche Rahmen bietet und welche Fördermöglichkeiten genutzt werden können, um Leistungsrückstände aufzuholen.

- *Lernzeit:* Mit welchen Vorkehrungen wird die Sequenzialität der Lernprozesse in den verschiedenen Lernbereichen, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb der Basiskompetenzen, gewährleistet? Wie viele planmäßige Unterrichtsstunden fallen durch Klassenreisen, Projektwochen usw. aus? Welche Möglichkeiten der temporären Aufstockung der Stundentafel werden genutzt, um Leistungsrückstände einer Klasse aufzuholen? Inwieweit wird von den Möglichkeiten epochalen Lernens Gebrauch gemacht? Wie viel Unterricht entfällt im Verlaufe der Sekundarstufe I auf den naturwissenschaftlichen Unterricht insgesamt und welche Anteile entfallen auf die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer?

Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit in den verschiedenen Fächern planmäßig (nach Stundentafel) hätten haben sollen, variiert von Bundesland zu Bundesland – allein dies mag schon einen Teil der in PISA E berichteten Unterschiede zwischen den Ländern erklären. Hinzu kommt die Verminderung der Lernzeiten durch Unterrichtsausfall oder »zeitfressendes« Klassenmanagement. Dass der faktisch (über die Jahre) erteilte Unterricht ein wichtiger Faktor bei der Bewertung der erreichten Lernstände sein kann, verdeutlichen die erheblichen Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern, die bei gleichen Ausgangsbedingungen allein aufgrund der Stichtagsregelung in unterschiedlichen Klassenstufen unterrichtet werden (in der PISA-Metrik betragen die Unterschiede je nach Fach bis zu 50 Punkte). Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass bereits durch die Vermeidung bzw. Kompensation von Unterrichtsausfall, aber auch durch die Sicherung kontinuierlicher, kumulativ ausgerichteter Lernprozesse eine Steigerung der Lernerträge erzielt werden kann. Dies gilt für den naturwissenschaftlichen Unterricht in besonderer Weise, zumal in vielen Ländern der Physikunterricht erst in Klasse 7, der Chemieunterricht in Klasse 9 beginnt.

- *Koordination der Lehr-Lern-Prozesse:* Wie viele Lehrerwechsel hat eine Lerngruppe in einem Fach im Verlaufe der Sekundarstufe I zu verzeichnen? Wie wird der Lehrerwechsel vorbereitet und begleitet? Ist sichergestellt, dass die eingeführten Arbeitsweisen fortgesetzt werden? Welche Abstimmungen gibt es innerhalb des Kollegiums bzw. innerhalb der Fachkonferenz hinsichtlich der Methoden, Arbeitsweisen und Sozialformen des Unterrichts in einer Klasse? Werden Jahrgangsteams gebildet, die sich untereinander abstimmen?

Die Tatsache, dass ein beträchtlicher Teil der in PISA getesteten Schülerinnen und Schüler an Aufgaben gescheitert ist, die Gegenstand des Unterrichts auf der Sekundarstufe I gewesen sind, weist ein weiteres Mal auf den Unterschied zwischen intendiertem und realisiertem Curriculum hin. Salopp formuliert, lernen die Schülerinnen und Schüler für die nächste Klassenarbeit, um das Gelernte hernach wieder zu vergessen. Zur Sicherung kumulativer Lernprozesse sollte dafür Sorge getragen werden, dass die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe Inhalte und Verfahren in immer wieder neuen Zusammenhängen anwenden und auf diesem Wege intelligent üben können. Voraussetzung hierfür ist ein verbindliches schulinternes Curriculum, das die jeweiligen Rahmenvorgaben konkretisiert und auf das sich die Fachlehrkräfte innerhalb des Kollegiums verständigt haben.

- *Förderung der Basiskompetenzen:* Welcher Stellenwert wird der Sicherung des Textverständnisses in den verschiedenen Fächern zugemessen? Gibt es einheitliche Strategien, die die

Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fächern zur Überprüfung ihres Textverständnisses anwenden lernen? Inwieweit wird dabei den spezifischen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, Rechnung getragen? Inwieweit werden mathematische Verfahren regelhaft auch in anderen Fächern aufgegriffen? Inwieweit ist der naturwissenschaftliche Unterricht in den unterschiedlichen Disziplinen einem gemeinsamen Basiskonzept verpflichtet?

Der Erwerb von Lernstrategien setzt eine kontinuierliche, im Unterricht aller Fächer gleichermaßen vorzunehmende Förderung voraus. Beispielsweise wird vor allem im Unterricht der nichtsprachlichen Fächer nicht selten bereits über Texte gesprochen, noch bevor sie von allen verstanden worden sind. Eine zur Routine geronnene Überprüfung des Textverständnisses, etwa die Klärung von (Fach-) Begriffen, Wendungen und besonderen Stilmitteln oder auch die Analyse komplexer Sätze, wird außerhalb des Sprachunterrichts oftmals vernachlässigt. Dies birgt insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, die Gefahr, dass Verstehensschwierigkeiten in Lernschwierigkeiten münden. Vor diesem Hintergrund sollte die Arbeit mit Texten immer auch als sprachanalytische Tätigkeit verstanden werden.

Was für die Lesekompetenz (allgemeiner: für die Sprachkompetenz) gilt, gilt entsprechend auch für die mathematische Grundbildung. Das mathematische Modellieren geht weit über den Mathematikunterricht hinaus. Ob Kunst- oder Technikunterricht, Sport- oder Physikunterricht, der Umgang mit Größen und Verhältnissen spielt in vielen Lernbereichen eine Rolle und kann für die Herausbildung mathematischer Leitideen genutzt werden. Dabei wird ein problemlösendes Denken am wirksamsten gefördert, wenn unterschiedliche Lösungswege ausdrücklich zugelassen und im Unterricht aufgegriffen werden. Andernfalls beschränken sich die Schülerinnen und Schüler auf das mechanische Ausführen des vorgegebenen Lösungsschemas, so dass es auf den spezifischen Übungskontext begrenzt bleibt und nicht auf neue Anwendungssituationen übertragen werden kann.

Besonders anfällig für eine Wissensfragmentierung ist der naturwissenschaftliche Unterricht. Die Aufteilung in unterschiedliche Fächer und die diskontinuierliche Einführung in Grundkonzepte und Methoden birgt die Gefahr, Stoffe abzuhandeln, statt fächerübergreifend in naturwissenschaftliches Denken und Arbeiten einzuführen. Die vielfältigen Gelegenheiten zum Wiederaufgreifen eines Themas im Verlaufe der Schuljahre in immer wieder neuen Zusammenhängen und mit expliziter Bezugnahme auf zurückliegenden Unterricht bleiben so ungenutzt. Hier bedarf es der kollegiumsinternen Verständigung auf ein integriertes Curriculum als verbindliche Grundlage des Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern, das es den Lehrkräften einer Klasse ermöglicht, über die Schuljahre hinweg innerhalb eines einheitlichen Rahmens zu arbeiten.

- *Selbstreguliertes Lernen:* Inwieweit werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, ihr eigenes Lernen in den Blick zu nehmen? Welche Möglichkeiten haben sie beispielsweise zur Optimierung ihrer Konzentrations- und Merkfähigkeit kennen gelernt? Welche Hilfestellungen werden ihnen in den verschiedenen Fächern gegeben? Welche Absprachen gibt es innerhalb des Kollegiums, damit Schülerinnen und Schüler die für sie effektivsten Lernmethoden herausfinden können? Welchen Beitrag leisten die verschiedenen Fächer, um Schülerinnen und Schüler an selbständiges Arbeiten nach individuellen Arbeitsplänen heranzuführen? Nach welchen Absprachen innerhalb des Kollegiums lernen die Schülerinnen und Schüler, Referate und Präsentationen vorzubereiten? Welche Grundsätze für die

Gruppenarbeit sind in der jeweiligen Klasse eingeführt worden, mit denen gewährleistet wird, dass das Ergebnis der Arbeit mehr ist als die Summe seiner Teile?

Es erweist sich immer wieder als ein Problem, dass das *Lernen des Lernens* nicht curricular verankert und fachlich verortet ist und sich häufig niemand in der Verantwortung sieht, die erforderlichen Lernprozesse zu strukturieren. Es bedarf der Abstimmung und Absprache zwischen den Lehrkräften einer Lerngruppe, damit eine gezielte und über die Schuljahre hinweg kontinuierliche Förderung erfolgen kann. Die Herausbildung individuell erfolgreicher Lernstrategien ist gebunden an eine Förderung der Selbstwahrnehmung der eigenen Lernprozesse, die ohne äußere Unterstützung nur mühsam erworben wird.

- *Gender:* Inwieweit werden die Vorlieben von Jungen und Mädchen bei der Auswahl der Unterrichtsthemen (z. B. Klassenlektüre) beachtet? Wie wird innerhalb des Kollegiums auf geschlechtstypische Verhaltensmuster reagiert? In welchen Fächern wird phasenweise nach Geschlechtern getrennt unterrichtet? Wie werden Fachlehrer und Fachlehrerinnen eingesetzt? Gibt es gemischte (Klassen-) Lehrerteams auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene? Sind wechselseitige Hospitalisationen im Unterricht eingeführt, um die unterschiedlichen Reaktionsweisen von Kolleginnen und Kollegen auf Jungen- und Mädchenverhalten zu reflektieren?

PISA hat ein weiteres Mal auf die gravierenden Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen aufmerksam gemacht. Mädchen erreichen erheblich bessere Leseleistungen, während Jungen – allerdings deutlich geringer ausgeprägt – Leistungsvorteile in Mathematik verzeichnen; in den Naturwissenschaften erzielen Jungen vor allem in Physik und Chemie bessere Leistungen als Mädchen, in Biologie sind die Unterschiede deutlich geringer. Da sich die Überrepräsentation von Jungen in den unteren Bildungsgängen ebenso wie die höheren Wiederholer- und Schulformwechslerquoten nicht auf die kognitiven Lernvoraussetzungen zurückführen lassen, müssen pädagogische Maßnahmen vor allem auf die Herausbildung lernförderlicher Einstellungen und Haltungen ausgerichtet werden, die geschlechtertypische Verhaltensmuster aufgreifen, statt sie durch Disziplinierung zu neutralisieren zu suchen.

- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund:* Welche Sprachen sprechen die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien? Über welche sprachlichen Kompetenzen verfügen sie in ihrer Familiensprache? Können sie (komplexe) Texte in dieser Sprache lesen oder/und schreiben? Welche sprachlichen Besonderheiten weist die jeweilige Familiensprache auf? Gibt es systematische Unterschiede in der Wortbildung oder in der Wortstellung? Welche Besonderheiten weist das Schriftsystem der jeweiligen Familiensprache im Vergleich zur lateinischen Schrift auf? Lassen sich systematische Abweichungen im deutschen Sprachgebrauch auf Spezifika der Familiensprache zurückführen? Verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine hinreichende Vorstellung von den lautlichen Strukturen der Wörter in der deutschen Sprache, um sie verschriftlichen bzw. erlesen zu können? Inwieweit werden komplexere Texte im Hinblick auf die Verstehensmöglichkeiten zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler sprachlich entlastet? Werden diagnostische Verfahren zur Beobachtung der Sprachentwicklung eingesetzt?

Die PISA-Befunde bestätigen Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen, wonach Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund bei im Übrigen vergleichbaren Lernvoraussetzungen erhebliche Leistungsrückstände verzeichnen. Um den aus Verstehensschwierigkeiten resultierenden Lernbeeinträchtigungen zu begegnen, reicht ein ergänzender Förderunterricht oftmals nicht aus, vielmehr bedarf es eines sprachbewussten Unterrichts in allen

Fächern. Es stellte bereits einen wichtigen Beitrag der Förderung dar, wenn zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler gerade auch in den nichtsprachlichen Fächern ermutigt werden, auf ihre Verstehensschwierigkeiten im Fachunterricht aufmerksam zu machen und sich die Bedeutungen und Zusammenhänge durch ausdrücklich zugelassenes Nachfragen zu erschließen.

- *Informelles Lernen*: Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts mit Lernaufgaben? Wie viel Zeit lesen sie am Tag? Welche außerschulischen Lerngelegenheiten nutzen sie aktiv? Welche Unterstützung erfahren sie beim Lernen durch ihr Elternhaus? Inwieweit nutzen sie bzw. haben sie Zugang zum Internet? Inwieweit nutzen sie gezielt Informationssendungen des Fernsehens? Welche außerschulischen Lerngelegenheiten bieten sich Schülerinnen und Schülern aus Familien, in denen nicht oder kaum Deutsch gesprochen wird?

Ein erheblicher Teil sowohl inhaltlich als auch zeitlich bedeutsamer Lernzeiten entfällt auf den außerschulischen Bereich. Ein anregungsarmes Milieu mit wenig informellen Lerngelegenheiten kann durch die Halbtagschule nicht kompensiert werden. Gerade in sozial benachteiligten Regionen bietet es sich daher an, die außerschulischen Einrichtungen zu »Bildungsnetzwerken« zu verknüpfen, die Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum von Lerngelegenheiten bieten und das Fehlen bildungsrelevanter Ressourcen in den Elternhäusern kompensieren helfen. Das Erschließen außerschulischer Lernorte, die in der Freizeit aufgesucht werden können, wird umso wirksamer sein, wenn ein regelhafter Austausch zwischen den Einrichtungen beispielweise im Rahmen gemeinsam geplanter und realisierter Lernprojekte institutionalisiert wird.

- *Fortbildungsplanung*: Welche Fortbildungsbedürfnisse haben die Lehrkräfte des Kollegiums? Wie lassen sich die Fortbildungsbedarfe sinnvoll koordinieren? In welchen Bereichen ist die fachliche Expertise innerhalb des Kollegiums eher gering ausgeprägt? Wie viele Kolleginnen und Kollegen unterrichten »fachfremd«? Welche Möglichkeiten zu schulinterner Fortbildung bestehen?

Fortbildung wird häufig noch als Angelegenheit der einzelnen Lehrkraft angesehen. Formen einer systematischen, sowohl die individuellen Fortbildungsbedürfnisse als auch die an den Entwicklungsschwerpunkten der Schule als Ganzes ausgerichteten Fortbildungsplanung mit einem festen Budget sind noch kaum selbstverständlicher Bestandteil des Schulmanagements. Eine kollegiumsbezogene Fortbildung unterstützt nicht nur Teambildungen – sei es auf fachlicher oder auf Jahrgangsebene –, sie ist auch eine zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementation schulischer Innovationsvorhaben.

Diese Auflistung pädagogischer Handlungsfelder und die sie erschließenden Leitfragen ließe sich fortsetzen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie eine kollegiumsinterne Verständigung voraussetzen, die sich darauf einlässt, Entwicklungspotenziale freizulegen. Bezogen auf die Beispielschule könnten etwa Erklärungsansätze für die erfolgreiche Förderung der Lesekompetenz handlungsleitend für das Gesamtkollegium werden. Aber auch die Förderpraxis ließe sich auf den Prüfstand stellen, um Wege zu finden, auf denen vermieden werden kann, dass einige Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 9 nur über elementare Lesefähigkeiten verfügen. Des Weiteren können die »nur« durchschnittlichen Leistungsergebnisse in den Naturwissenschaften zum Anlass genommen werden, das in der Schule implementierte Curriculum zu überprüfen und beispielsweise im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung weiterzuentwickeln. Schließlich bietet auch die Rückmeldung zur allgemeinen Schulzufriedenheit Anlass für

eine Diskussion mit Eltern und Schülerinnen und Schülern über Möglichkeiten der Verbesserung der Schüler-Schüler-, Schüler-Lehrer- oder auch der Lehrer-Eltern-Interaktion und damit des Schulklimas.

Die Freilegung schulspezifischer Entwicklungspotenziale kann Ausgangspunkt für einen Schulentwicklungsprozess sein, der zu einer gezielten Erweiterung der Fördermöglichkeiten für die unterschiedlichen Schülergruppen führt.

Freilich darf dabei das komplexe Wechselspiel zwischen administrativen Vorgaben und einzelschulischen Entwicklungsschwerpunkten nicht ausgeblendet werden. Das Kollegium einer Schule kann sich noch so engagiert um die Förderung ihrer Schülerschaft bemühen – über maßgebliche Ausgangsbedingungen wie zum Beispiel die familiären Bildungsressourcen verfügt sie nicht. Ein Bildungssystem, das wie kein anderes zu einer Homogenisierung von Schülerschaften führt, bringt die Schulen am unteren Ende der Leistungsskala erst in die Situation, anregungsarme Lernmilieus kompensieren zu müssen. Es sind die in den Zeugnisordnungen vorgegebenen Setzungen, die die Kollegien zur Entscheidung über Versetzung oder Nichtversetzung der Schülerinnen und Schüler zwingen und von einer Lerngruppe verlangen, dass alle gleichzeitig am Ziel ankommen. Oder es sind die z. T. mangelhaften Instrumente der Personalentwicklung, die dazu führen, dass Kollegien einen hohen Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte beklagen, ohne die Möglichkeit einer begleitenden Qualifizierung in Anspruch nehmen zu können. Wer mit einer stumpfen Säge sägen muss, kann sich zwar darum bemühen, mit höherem Kraftaufwand schneller zu sägen. Sinnvoller aber wäre es, die Säge zu schärfen, um alsdann mit geringerem Kraftaufwand ein umso besseres und befriedigenderes Arbeitsergebnis zu erzielen.

### 3 Ausblick: Nationale Bildungsstandards als »zentrales Gelenkstück« der Qualitätsentwicklung?

Die Identifizierung von prioritären Handlungsfeldern auf den unterschiedlichen Ebenen des Gesamtsystems ist ein erster Schritt auf dem Weg zur Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht. Die im nächsten Schritt auf den jeweiligen Handlungsfeldern eingeleiteten Maßnahmen werden aber nur in dem Maße Wirksamkeit entfalten können, in dem die initiierten Entwicklungsprozesse ineinander greifen. Dazu bedarf es der fortlaufenden Verständigung über die gemeinsamen Ziele, auf die hin diese Prozesse auszurichten sind.

Eine solche Verständigung ist mit der Diskussion um »nationale Bildungsstandards« eingeleitet worden. In der am 18. Februar 2003 von der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn, der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Karin Wolff und dem Leiter der Expertengruppe Prof. Eckhard Klieme gemeinsam vorgestellten Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« werden »Bildungsstandards« wie folgt definiert: »Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule, sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben. (...) Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auf-

trag der Schulen. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit.«<sup>15</sup>

Standards sind keine Messlatte, die beliebig höhenverstellbar wäre. Ohne die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für die Erfüllung der mit ihnen verbundenen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Einzelschule besteht die Gefahr, dass sich die Zahl derer, die die aufgelegte Latte unterqueren, entgegen der Erwartung nicht verringert. Wenn die Autoren der Expertise eine »Output- statt Inputsteuerung« als »Grundsatz der Steuerung staatlicher Schulsysteme«<sup>16</sup> empfehlen, dann darf dies nicht zu einer Entkoppelung der notwendig ineinander greifenden Entwicklungen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems führen. Ein »Gelenkstück« – wie von den Autoren erstrebt – können Bildungsstandards nur dann sein, wenn sie den »Output« (die Schülerleistungen) mit dem »Input« (den Ausgangsbedingungen) und den »Prozessen« (Unterricht und Erziehung), die ihn hervorbringen, in Beziehung setzen.

Das Deutsche PISA-Konsortium hat mit seinen differenzierten Auswertungen und Analysen der empirischen Daten sowohl Handlungserfordernisse als auch Handlungsmöglichkeiten offen gelegt. Die auf ihrer Grundlage geführten Diskussionen konvergieren in einem Verständnis von Schule als einer auf die Entfaltung der individuellen Lernpotenziale ausgerichteten Institution. Die Verständigung über nationale Bildungsstandards, die sich – wie postuliert – auf »die Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit« beziehen soll, kann einen wichtigen Beitrag zur Beförderung dieses Verständnisses leisten, vorausgesetzt, sie vergewissert sich der Entwicklungslogiken der unterschiedlichen Systemebenen.

Verf.: *Peter Daschner, Landesschulrat, Beauftragter für Lehrerbildung,  
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg.*

*Ulrich Vieluf, Abteilung Qualitätsentwicklung im Landesinstitut  
für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg*

15 Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003, S. 13.

16 Ebd., S. 99.