



Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche (PISA-E)

Berlin, den 25.06.2002

Zeichen:

Telefon:

Telefax:

mail:

Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstraße 6
53113 Bonn

Postanschrift:
Postfach 2240
53012 Bonn

Telefon:
(0228) 501-0
Telefax:
(0228) 501-777

Internet:
www.kmk.org

Berliner Büro
im Wissenschaftsforum
am Gendarmenmarkt
Markgrafenstraße 37
10117 Berlin

Telefon:
(030) 25418-400
Telefax:
(030) 25418-451

Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche (PISA-E)

Mit PISA hat sich die Bundesrepublik Deutschland erstmals in breiter Form und systematisch an internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen beteiligt. Damit ist eine Entwicklung eingeleitet, der in mehrfacher Hinsicht für die deutsche Bildungspolitik große Bedeutung zukommt.

- In der Debatte um schulische Lernziele wird der Blick für zentrale Voraussetzungen lebenslangen Lernens in der Wissens- und Informationsgesellschaft erneut geschärft: Wer Wissen erwerben will, muss lesen können. Wer vielfältige Zusammenhänge auf unterschiedlichen Wissensgebieten beurteilen will, muss mathematische Modelle bilden und verstehen können. In einer technisch-naturwissenschaftlich geprägten Welt ist Weltverständnis ohne ein grundlegendes Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte und Prozesse nicht möglich. Die damit betonten Lernziele heben die Bedeutung anderer Lernziele wie des Erwerbs historischen Verständnisses, sozialer Kompetenz oder der Wertevermittlung nicht auf. Unterschiedliche Lernziele sind nicht als Alternativen, sondern als notwendige wechselseitige Ergänzungen zu denken.
- Die in allen Ländern betonte Notwendigkeit der Evaluation schulischer Arbeit erfährt wichtige Impulse in der Entwicklung der hierfür notwendigen instrumentellen Voraussetzungen. Es wächst auf allen Systemebenen das Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Ergebnisse der eigenen Arbeit transparent zu machen und sie auch auf Grundlage des Blicks von und nach außen und nicht lediglich selbstreferenziell zu bewerten.
- Die bisher vornehmlich normativ oder geisteswissenschaftlich orientierte pädagogische Wissenschaft und die Schulpraxis in Deutschland öffnen sich empirischen Betrachtungsweisen. Damit entwickelt sich auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung der empirischen Bildungsforschung als Grundlage einer Dauerbeobachtung des Bildungssystems und einer Qualifizierung der Lehrerbildung.

Vergleiche von Schülerleistungen sind nicht Ausdruck einer "Bildungsolympiade". Sie wollen nicht "Gewinner" und "Verlierer" ermitteln, sondern die Möglichkeit eröffnen, voneinander zu lernen. Die Länder haben sich in der Kultusministerkonferenz entschlossen, das PISA-Instrumentarium auch für bundesinterne Leistungsvergleiche einzusetzen. Sie wollen die darin liegenden Erkenntnismöglichkeiten im gemeinsamen Interesse aller Länder nutzen. Die Länder sind sich dabei bewusst, dass die PISA-E Ergebnisse nur Rückmeldungen über einen, wenn auch wesentlichen Aufgabenbereich der Schule geben. Fragen der Schlüsselkompetenzen, Erziehung und Persönlichkeitsbildung sind ebenfalls von zentraler Bedeutung.

1. Wesentliche Befunde

Der internationale Vergleich, über den auf Basis der internationalen PISA-Stichprobe Ende vergangenen Jahres berichtet wurde, hat für Deutschland folgendes Befundmuster gezeigt: Die Schülerleistungen liegen im Mittel unterhalb des Durchschnitts der an der Untersuchung beteiligten Staaten mit einem deutlichen Abstand zur internationalen Spitze. Die Leistungsstreuung in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Staaten ungewöhnlich groß. Besondere Probleme liegen im unteren Leistungsbereich. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung ist in Deutschland so stark ausgeprägt wie in keinem anderen Staat. Die Förderung von Jugendlichen aus zugewanderten Familien zeigt geringere Erfolge als die Fördermaßnahmen in anderen Staaten mit vergleichbarer Struktur der Zuwanderung. Die ausführliche Darstellung dieser Befunde war Gegenstand des ersten PISA-Berichts (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; OECD, 2001).

Mit diesen Befunden wird ein differenziertes Bild der gegenwärtigen Situation des deutschen Schulwesens gezeichnet, an dem sich auch die wesentlichen Fragestellungen für den bundesinternen Vergleich orientieren. Ausgangspunkt der Analysen ist ein Vergleich der Leistungsmittelwerte und der Leistungsstreuung zwischen und in den Ländern auf unterschiedlichen Ebenen. Verglichen werden die Kompetenzen von:

- (1) 15-jährigen Schülerinnen und Schülern,
- (2) Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe insgesamt,
- (3) Gymnasiasten und Gymnasiastinnen,
- (4) Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der sozialen Situation des Elternhauses.

Gegenstand der Vergleiche sind sowohl die bei den internationalen Aufgaben erreichten Leistungen als auch die bei den deutschen, stärker an die Lehrpläne der Länder angelehnten Ergänzungsaufgaben erzielten Ergebnisse.

Dies eröffnet vielfältige Perspektiven auf unterschiedliche Leistungsprofile der beteiligten Länder. In diesem Kontext spielen auch Aspekte der Bildungsgerechtigkeit und des Zugangs zu Bildungslaufbahnen eine wichtige Rolle. Es wird deutlich, dass sich das bereits im Rahmen des internationalen Vergleichs sichtbar gewordene Grundmuster der Befunde bei teilweise unterschiedlicher Ausprägung im Grundsatz auf der Ebene aller Länder wiederholt. Die durch PISA aufgezeigte Notwendigkeit einer Qualitätssteigerung im deutschen Schulwesen erfordert Anstrengungen aller Länder.

(1) Vergleich der Kompetenzmittelwerte zwischen den Ländern

In allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) erreichen jeweils nur ein oder zwei Länder für die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler Skalenwerte, die zwischen 8 und maximal 16 Skalenpunkten oberhalb des OECD-Durchschnitts im internationalen Mittelfeld liegen. Auch für sie bleibt der Abstand zum Spitzenland mit 36 Skalenpunkten im Lesen, 41 Skalenpunkten in der Mathematik und 44 Skalenpunkten in den Naturwissenschaften groß. Diese Unterschiede entsprechen dem qualitativen Sprung über eine halbe Kompetenzstufe oder dem Leistungszuwachs, den Schülerinnen und Schüler, die ohne Verzögerung die 9. oder 10. Jahrgangsstufe erreicht haben, in einem oder eineinhalb Schuljahren durchschnittlich erzielen.

Innerhalb der Bundesrepublik sind die Leistungsunterschiede erheblich. Der Leistungsabstand zwischen dem Land mit den höchsten und dem mit den niedrigsten Ergebnissen liegt bei 62 Skalenpunkten im Lesen, 64 Skalenpunkten in der Mathematik und 47 Skalenpunkten in den Naturwissenschaften. Diese Unterschiede nähern sich einer Kompetenzstufe. Dies entspricht in etwa dem Leistungszuwachs von eineinhalb bis zwei Schuljahren. Der Mittelwertabstand zwischen den Ländern verändert sich bei einem Vergleich der Schülerleistungen auf der Ebene der neunten Jahrgangsstufe nur unwesentlich.

Die Rangreihen der Länder sind auf der Basis der Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen ähnlich. Das obere Drittel bilden im Lesen die Länder Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. In Mathematik treten an die Stelle der beiden zuletzt genannten Länder Thüringen und Schleswig-Holstein, in den Naturwissenschaften Thüringen und Rheinland-Pfalz. Auf der Ebene der neunten Klassenstufe sind die Ergebnisse vergleichbar. Am anderen Ende der Verteilung stehen jeweils die Länder Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen. Die Abstände zwischen den Ländern im Mittelfeld sind zum Teil nur gering und statistisch nicht signifikant. Die Abfolge der Länder des Mittelfeldes schwankt bei einem Vergleich auf der Ebene der 15-Jährigen einerseits und der Neuntklässler andererseits überwiegend zufallsbedingt.

Dieses Bild differenziert und verändert sich jedoch erheblich, wenn nur Leistungen der Gymnasien verglichen werden. Beim Vergleich der Gymnasien bleibt Bayern beim Leseverständnis Spitzenreiter, gefolgt von den gleichauf liegenden Ländern Schleswig-Holstein und Niedersachsen und dann von einer Gruppe ebenfalls vergleichbarer Länder, zu der Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen gehören. In der Mathematik liegen die Länder Bayern, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam mit Baden-Württemberg und Sachsen vorn. In den Naturwissenschaften erzielt Schleswig-Holstein den Spitzenplatz und Baden-Württemberg und Bayern liegen an zweiter Stelle. Die Unterschiede zwischen den Extrempositionen sind – gemessen an der eingeschränkten Streuung der Leistungsverteilungen an Gymnasien – groß und praktisch bedeutsam.

Ebenso verändert sich der Ländervergleich deutlich, wenn die Länder einem Vergleich unterzogen werden, der soziodemografische und migrationspezifische Unterschiede berücksichtigt. Berechnet man adjustierte Leistungsmittelwerte, bei denen Sozialstatus, soziales und kulturelles Kapital und der Migrationshintergrund kontrolliert werden, so platzieren sich im Leseverständnis Bayern und Baden-Württemberg an der Spitze. Sachsen liegt gleichauf mit Nordrhein-Westfalen an 3. Stelle und direkt dahinter Rheinland-Pfalz.

In der Mathematik sind die internationalen Tests durch Aufgaben ergänzt worden, die näher an den deutschen Curricula liegen und eine größere Schwierigkeitsdifferenzierung aufweisen. In

den Naturwissenschaften sind entsprechende Ergänzungen in Form einer stärkeren Differenzierung nach den Fächern vorgenommen worden, in die sich der Unterricht in Deutschland gliedert (Physik, Chemie, Biologie). Misst man die Schülerleistungen für alle Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen nur an den Aufgaben der nationalen Ergänzung, so zeigt sich in der Mathematik, dass die Leistungsmittelwerte nun 75 Skalenpunkte (nach Umrechnung auf die internationale PISA-Skala) gegenüber 65 Punkten auf der Basis der internationalen Aufgaben auseinander liegen. Die Reihenfolge der Länder bleibt aber im Wesentlichen unverändert. Die Spitzengruppe bilden die Länder Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen; unterhalb des Bundesdurchschnitts liegen Hessen, das Saarland, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Bremen.

Beim nationalen naturwissenschaftlichen Test entspricht der Abstand der neunten Klassen zwischen dem Land mit den höchsten Schülerleistungen und dem mit den schwächsten Schülerleistungen ungefähr dem Abstand, der sich bei den internationalen Tests gezeigt hat. Die Reihenfolge der Länder ändert sich aber wesentlich. Insbesondere verbessern die neuen Länder ihre Positionen im bundesinternen Vergleich deutlich. Die Spitzengruppe der Länder wird nunmehr von Sachsen, Thüringen und Bayern gebildet, gefolgt von Mecklenburg-Vorpommern. Am Ende der Skala stehen die Länder Hessen und Bremen.

(2) Streuung der Kompetenzen innerhalb der Länder

Der internationale Vergleich hat gezeigt, dass die Leistungsstreuung (Abstand zwischen den Leistungen der stärksten und der schwächsten Schülerinnen und Schüler) in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten ungewöhnlich groß ist und eine möglichst gleichmäßige Förderung aller Schülerinnen und Schüler hier weniger gelingt als andernorts (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Dieser Befund wiederholt sich im Wesentlichen auf der Ebene aller Länder und für alle einbezogenen Kompetenzbereiche. Selbst in den Ländern mit der geringsten Leistungsstreuung in Deutschland ist die Leistungsstreuung bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern größer als in vielen der PISA-Teilnehmerstaaten.

Im internationalen Vergleich ist in Deutschland insbesondere der Anteil der "Risikogruppen" sehr groß, d. h. der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen unterhalb oder auf dem Niveau der Kompetenzstufe I liegen. Auch dieser Befund wiederholt sich im Grundsatz auf der Ebene aller einzelnen Länder, wobei die Unterschiede zwischen den Ländern wiederum beträchtlich sind. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Leseleistungen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen, ist in Bayern mit 6 % am geringsten. Dieser Wert entspricht dem OECD-Durchschnitt, liegt aber noch immer höher als in Staaten der internationalen Spitzengruppe, in denen er deutlich unter 5 % sinkt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). In anderen Ländern der Bundesrepublik ist dieser Wert zum Teil weit höher; er erreicht im Extremfall das Dreifache des bayerischen Wertes. Eine ähnliche Situation findet sich in der Mathematik.

Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit Spitzenleistungen ist die Situation auch auf der Ebene der einzelnen Länder zum Teil günstiger. Der Anteil der "Expertenleser" (Schülerinnen und Schüler mit Leseleistungen auf dem Niveau der Kompetenzstufe V) liegt in einigen Ländern bei oder über dem OECD-Durchschnitt und reicht zum Teil sogar in die internationale Spitzengruppe hinein. Ähnliches gilt für die Mathematik. Aber auch bezüglich der Spitzenleistungen ist die Streubreite zwischen den Ländern groß. Sie liegt auf der Ebene der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im Lesen zwischen 12,2 % (Bayern) und 3,5 % (Brandenburg), in der Mathematik zwischen 2,6 % (Bayern) und 0,4 % (Brandenburg) und in den Naturwissenschaften zwischen 6,0 % (Baden-Württemberg) und 2,3 % (Brandenburg).

(3) Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Leistung

Zu den wichtigsten und zugleich überraschenden Befunden des internationalen Vergleichs gehört die Tatsache, dass in keinem anderen Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung so ausgeprägt ist wie in Deutschland. Als ein anschauliches Maß für soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs wurde der Unterschied zwischen der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der Ober- und oberen Mittelschicht einerseits und der Arbeiterschicht andererseits herangezogen. In Deutschland insgesamt beträgt die Differenz der Lesekompetenz zwischen diesen beiden Gruppen 82 Punkte – also etwas mehr als eine Kompetenzstufe oder drei Viertel einer Standardabweichung oder etwa zweieinhalb Schuljahre. Gleichzeitig ist die Variabilität der Disparitäten zwischen den Ländern der Bundesrepublik bei Extremwerten von etwa 50 und 110 Testwertunterschieden erheblich. Dabei weisen die neuen Länder durch-

gehend geringere Disparitätswerte auf. Eine getrennte Betrachtung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigt, dass die Ost-West-Unterschiede zu einem gewissen Teil auf differenzielle Zuwanderung zurückzuführen sind. Bei der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt am schwächsten, in den beiden Ländern Hessen und Saarland am engsten. Im Stadtstaat Bremen ist das sozial bedingte Leistungsgefälle in dieser Gruppe bei deutlich niedrigerem Leistungsniveau größer als in anderen Großstädten. Der Ländervergleich zeigt, dass soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs generell vom erreichten mittleren Kompetenzniveau unabhängig sind.

Unterschiede zwischen den Ländern zeigen sich auch in der schulformspezifischen Bildungsbeteiligung. Der Anteil der Gymnasiasten an der Altersgruppe der 15-Jährigen variiert in den Flächenländern zwischen 24,8 % (Niedersachsen) und 31,4 % (Hessen); er liegt im Durchschnitt der Stadtstaaten bei 32,8 %. Umgekehrt variiert der Anteil der Hauptschule bei den Flächenländern zwischen 6,2 % (Sachsen-Anhalt) und 32,8 % (Rheinland-Pfalz). Er liegt im Schnitt der alten Länder bei 26,2 %, der neuen Länder bei 8,4 % und der Stadtstaaten bei 12,3 %. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich in den Ländern unterschiedliche Anteile leistungsstarker Schülerinnen und Schüler, deren Perspektive das Abitur ist, auch in den Gesamtschulen befinden. Entsprechend unterschiedlich sind die Anteile der Realschulen bzw. der Gesamtschulen und der Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Die Chance eines Jugendlichen, eine Schulform mit höherem Abschluss zu erreichen, ist dabei von der sozialen Lage der Herkunftsfamilie mitbestimmt. Dieser Zusammenhang hat sich bereits auf Basis der für den internationalen Vergleich gezogenen Gesamtstichprobe gezeigt. Er bestätigt sich auch auf der Ebene der einzelnen Länder, spreizt sich dort aber in beachtlicher Weise auf. Die Chance eines Jugendlichen aus einer Facharbeiterfamilie, ein Gymnasium zu besuchen, ist selbst bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz in allen Ländern geringer als die entsprechende Chance eines Jugendlichen aus einer Familie der oberen Dienstklasse. Die sozialen Disparitäten sind in Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bayern am größten, in Brandenburg, Sachsen und Thüringen am geringsten, aber selbst in den letzteren Ländern noch deutlich.

Zugleich zeigt sich, dass mit der Eröffnung eines breiteren Zugangs zum Gymnasium nicht zwingend die Anhebung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus der 15-jährigen Schülerin-

nen und Schüler bzw. der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe einhergeht. Das im Durchschnitt höhere Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien führt nur dann zur Anhebung des Gesamtniveaus, wenn auch in den Schulformen mit anderen Abschlüssen ein ausreichendes Leistungsniveau gesichert bleibt.

(4) Förderung von Kindern aus Migrantenfamilien

Bei der Analyse des Kompetenzniveaus von Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund haben sich im internationalen Vergleich ebenfalls deutliche Unterschiede gezeigt. Auch sie sind in den an PISA beteiligten Nationen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Diese Unterschiede lassen sich nicht allein auf unterschiedlich wirksame Förderkonzepte zurückführen. Eine Rolle spielt auch die sehr unterschiedliche Migrationsgeschichte der beteiligten Länder.

Bei der Analyse auf Länderebene, bei der die neuen Länder wegen des durchweg sehr niedrigen Anteils entsprechender Schülerinnen und Schüler außer Betracht bleiben, bestätigt sich der Befund eines unterschiedlichen Kompetenzniveaus von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund für alle Länder in allen einbezogenen Domänen. Dies ist in den einzelnen Ländern wiederum unterschiedlich ausgeprägt. Teilweise sind die Unterschiede in der Mathematik und den Naturwissenschaften sogar größer als im Lesen. Beim Lesen zeigen sich die größten Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen und Bremen, die geringsten in Schleswig-Holstein und Bayern. In der Mathematik zeigt sich der größte Unterschied im Saarland, in Bremen und Nordrhein-Westfalen, der geringste in Hessen, Schleswig-Holstein und Niedersachsen. In den Naturwissenschaften weisen Bremen und Nordrhein-Westfalen die größten, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz die geringsten Unterschiede auf.

Bei der Interpretation dieser Befunde ist nicht nur das länderspezifische Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler in den betreffenden Domänen, sondern insbesondere auch die unterschiedliche ethnische Zusammensetzung der betreffenden Bevölkerungsgruppe zu berücksichtigen. Bremen weist den größten Anteil Jugendlicher aus Familien mit Migrationshintergrund auf. In der Hansestadt ist auch der Anteil Jugendlicher aus türkischen Familien und aus Familien, die aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, besonders

groß. Jugendliche aus beiden Gruppen weisen neben Jugendlichen aus Familien, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland gekommen sind, wie bereits die Analyse der internationalen Stichprobe ergeben hatte, in allen Domänen ein im Vergleich zu anderen Zuwandern niedrigeres Kompetenzniveau auf. Diese Ergebnisse wurden bereits im ersten PISA-Bericht dargestellt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

(5) Schullaufbahnen

Zu den wichtigen und zum Teil ebenfalls überraschenden Befunden des internationalen Vergleichs gehörte schließlich die Tatsache, dass in Deutschland ein hoher Anteil von Jugendlichen eine durch Rückstellung bei der Einschulung oder Klassenwiederholung verzögerte Schullaufbahn absolviert hat. Deshalb verteilen sich die Jugendlichen hier auf eine größere Zahl von Klassenstufen als in vielen anderen Staaten. Auch dieser Befund wiederholt sich auf Länderebene und spreizt sich hier weiter auf. Der Anteil der Rückstellungen variiert zwischen 7 % (Saarland) und 12,5 % (Mecklenburg-Vorpommern); er ist im Durchschnitt der neuen Länder deutlich höher als im Durchschnitt der alten Länder. Eine hohe Varianz zeigt sich auch bezüglich des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben. Dieser Anteil liegt zwischen 11,2 % (Brandenburg) und 35,7 % (Schleswig-Holstein); er ist im Durchschnitt der neuen Länder mit 14,9 % deutlich niedriger als im Durchschnitt der alten Länder mit 25,0 %. Auch hier zeigen sich im Übrigen erhebliche Unterschiede für Jugendliche aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Sowohl in den alten als auch in den neuen Ländern ist der Anteil der bei der Einschulung zurückgestellten oder später zu einer Klassenwiederholung verpflichteten Schülerinnen und Schüler besonders hoch bei denen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

2. Ursachen für Unterschiede zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und Zielsetzungen des bildungspolitischen Handelns

Die Länder weisen in mehrfacher Hinsicht Unterschiede auf. Sie unterscheiden sich z.B. hinsichtlich

- soziodemographischer Gegebenheiten (Sozialstruktur der Wohnbevölkerung, Anteil von Familien mit Migrationshintergrund und ethnische Zusammensetzung dieses Anteils, Wanderungsbewegungen),
- der Wirtschaftsstruktur, der Wirtschaftskraft und des Ausmaßes von Arbeitslosigkeit,
- der Besiedelungsdichte und des Urbanisierungsgrades,
- des Aufwandes für das Bildungswesen, absolut (Ausgaben je Schüler) und relativ (Anteil am Haushalt bzw. am landesspezifischen Bruttosozialprodukt),
- der Bildungstraditionen sowohl bezüglich der Bildungsaspirationen als auch hinsichtlich spezifischer curricularer und didaktischer Leitvorstellungen,
- der schulpolitischen Strategien (Schulstruktur, Schullaufbahnen, zentrale oder dezentrale Prüfungen, Art und Schwerpunkte des Ressourceneinsatzes, Studentafeln, Frequenzen, Arbeitszeitregelungen etc.).

Diese Faktoren können zur Erklärung der Ursachen für unterschiedliche Leistungsniveaus beitragen. Sie deuten auf Systemzusammenhänge, die sich nicht auf schulpolitische Aspekte im engeren Sinne beschränken. Sie definieren zugleich wichtige Rahmenbedingungen des politischen Handelns und machen Grenzen der Möglichkeit deutlich, durch schulpolitische Entscheidungen allein schon rasche und nachhaltige Veränderungen der Situation zu erreichen. Umgekehrt lässt sich eine im Vergleich zu anderen im Ergebnis unbefriedigende Situation nicht nur auf schulpolitische Entscheidungen zurückführen.

Gleichwohl sind die Unterschiede im Niveau der Schülerleistungen innerhalb der und zwischen den einzelnen Ländern besorgniserregend wie auch die aufgezeigten sozialen Disparitäten. Sie stellen eine zentrale Herausforderung für das künftige bildungspolitische Handeln dar, das eine nachhaltige Reduzierung dieser Disparitäten in den Bildungs- und Qualifizierungschancen der nachwachsenden Generationen anstreben muss. Die Unterschiede zu vermindern, erfordert ein gemeinsames Handeln der Länder, nicht aber Einheitsrezepte, die den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten und Problemlagen der Länder nur ungenügend Rechnung tragen.

3. Handlungsfelder

Die Kultusministerkonferenz hat bereits nach Vorlage des internationalen Berichts über die PISA-Befunde Ende vergangenen Jahres Felder bezeichnet, auf denen bildungspolitisches Handeln anzusetzen hat. Diese sind:

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

Auch im Lichte der Befunde von PISA-E bestätigt sich der Vorrang von Maßnahmen auf diesen Feldern. Dies gilt für alle Länder. Dabei werden die Schwerpunkte und Prioritäten des Handelns der einzelnen Länder sicher auf der Basis der landespezifischen Befundlage zu überprüfen und an der einen oder anderen Stelle neue Akzente zu setzen sein.

Sowohl bei der Definition der Bildungsstandards als auch bei den Maßnahmen zur Lehreraus- und -weiterbildung ist insbesondere wissenschaftliche Expertise aus der außeruniversitären Forschung und den Hochschulen einzubeziehen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat mit der Förderinitiative „Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung“ diese Problemstellung bereits aufgenommen. Hier sind verstärkt Kooperationsbeziehungen aufzubauen, damit wissenschaftlich fun-

dierte Ergebnisse in Schulcurricula und in die Lehreraus- und -fortbildung beschleunigt einfließen können.

Besondere Bedeutung erhält angesichts der Befundlage die Formulierung anspruchsvoller und gleichzeitig realistischer Lernziele und das verstärkte Bemühen um die Einhaltung der gebotenen Standards für definierte Abschnitte der Bildungslaufbahn. PISA hat hierfür Maßstäbe gesetzt, indem in wichtigen Domänen, die für lebenslanges Lernen und die Sicherung der aktiven Teilhabe an den sich abzeichnenden ökonomischen, kulturellen und politischen Entwicklungen zentrale Bedeutung haben, die Facetten eines ausreichenden Grundbildungsniveaus diskutiert wurden. Teil des Bemühens muss der Aufbau eines regelmäßigen Bildungsmonitorings auf allen Systemebenen sein. Als vorrangiges Ziel ist anzustreben, allen Beteiligten auch auf individueller Ebene (Schulen, Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern sowie Eltern) regelmäßige und zuverlässige Rückmeldungen über Lernergebnisse und ihre Bewertung im Lichte der geltenden Zielsetzungen wie des von anderen Beteiligten unter vergleichbaren Bedingungen Erreichte zu geben. Dabei geht es nicht um eine verstärkte Kontrolle, sondern um die Förderung individueller Lernprozesse, die auf dem jeweils erreichten Lernstand aufbauen. Die hierfür notwendigen Weichenstellungen hat die Kultusministerkonferenz bereits mit den Beschlüssen im Rahmen ihrer letzten Plenarsitzung vorgenommen. Die Erfüllung der dabei erteilten Arbeitsaufträge muss im Arbeitsprogramm der Kultusministerkonferenz mit höchster Priorität verfolgt werden.

Zeitplan:

Herbst 2003: Überarbeitung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung

Herbst 2003: Überarbeitung der Standards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache

Frühjahr 2004: Erarbeitung von Standards für den Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache

Frühjahr 2004: Erarbeitung von Standards für weitere Fächer

Frühjahr 2004: Erarbeitung von Standards für die Grundschule (4. Schuljahr) in Deutsch und
Mathematik

Frühjahr 2004: Entwicklung eines Pools von Vergleichsaufgaben