



Gertrud Hovestadt

Februar 2003

Weichenstellungen nach PISA

—

Recherchen in den deutschen Bundesländern

Dr. Gertrud Hovestadt
EDU-CON
hovestadt@edu-con.de
www.edu-con.de

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Einleitung | 3 |
| I. Maßnahmen der Bundesländer | 4 |
| 1. Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich..... | 4 |
| 2. Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung..... | 6 |
| 3. Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge | 8 |
| 4. Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund | 10 |
| 5. Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation | 12 |
| 6. Verbesserung der Professionalität der Lehrtätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung | 17 |
| 7. Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen..... | 19 |
| 8. Weitere Handlungsfelder und Maßnahmen der Bundesländer | 23 |
| II. Wird die Schule selektiver?..... | 25 |
| III. Resümee..... | 30 |

Literatur

Anhang

Einleitung

Die schlechten Ergebnisse Deutschlands in der internationalen Schülerleistungsvergleichsstudie PISA und die großen Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern haben die Schulpolitik unter Handlungsdruck gesetzt. Die Veröffentlichung der internationalen Studie im Herbst 2001 liegt 1 ½ Jahre zurück, der ergänzende innerdeutsche Vergleich wurde im Juni 2002 vorgelegt und weitere Ergebnisse beider Untersuchungen werden noch erwartet. Es ist erheblich zu früh, nach dem Erfolg politischer Interventionen zu fragen. Bereits heute kann man jedoch beobachten, welche bildungspolitischen Weichen nach PISA gestellt werden. Welches sind die wesentlichen Antworten, die auf die Ergebnisse des internationalen und des nationalen PISA-Vergleiches gegeben werden? Welche Wege werden eingeschlagen, welche Maßnahmen als zielführend angesehen? Entsprechen diese Maßnahmen den Befunden und den Empfehlungen der Studie, wird PISA also zur Politikberatung genutzt?

In Abschnitt I dieser Studie werden die politischen Schwerpunkte der einzelnen Bundesländer nach PISA skizziert. Als Informationsquelle dienen Selbstdarstellungen der Bundesländer: Pressemitteilungen und weitere Veröffentlichungen der Schul- und Kultusministerien. Eine weitere Quelle ist die Dokumentation der Kultusministerkonferenz „PISA 2000 – Laufende und geplante Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern.“ (KMK 2002)

Es kann in dieser Studie nicht unterschieden werden, welche schulpolitischen Schwerpunkte erst als Reaktion auf PISA gesetzt wurden, welche bereits vorher gesetzt oder zumindest vorbereitet wurden – möglicherweise bereits unter dem Eindruck der bevorstehenden Leistungsvergleiche. Entscheidend ist hier, welche Schwerpunkte die Politik seit 2001 bestimmen.

Die Kategorisierung der politischen Schwerpunkte und Maßnahmen entspricht dem Katalog von Handlungsfeldern, auf den sich die Kultusministerkonferenz im Anschluss an die internationale PISA-Studie verständigt hat (Handlungsfelder 1 bis 7, vgl. Anhang). Weitere, dort nicht zu subsumierende Schwerpunkte der Landespolitik werden in einem weiteren Unterkapitel dargestellt. Jedes Handlungsfeld und die Maßnahmen werden den Ergebnissen und Empfehlungen der PISA-Studie, gegebenenfalls auch denen weiterer Forschungsergebnisse gegenübergestellt.

Abschnitt II konzentriert sich auf ein Paradigma der deutschen Schulpolitik, nämlich die Bestrebung, durch Selektivität zu möglichst homogenen Lerngruppen zu kommen. Wesentliche Instrumente dafür sind die Rückstellung vom Schulbesuch, die Überweisung zur Sonderschule, Klassenwiederholungen und die Aufteilung in hierarchische Schulformen der Sek.I. Der internationale PISA-Vergleich hat nicht nur deutlich gemacht, dass es sich dabei um einen deutschen Sonderweg handelt, sondern auch, dass er Deutschland international nicht zum Erfolg führt. Es wird der Frage nachgegangen, ob die politischen Weichenstellungen nach PISA geeignet sind, die Selektivität der Schule zu verstärken, oder ob eher andere Wege eingeschlagen werden.

I. Maßnahmen der Bundesländer

1. Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich

Dass Bildung bereits in den frühen Lebensjahren beginnt und der Förderung bedarf, ist nach PISA in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt. Eine Reihe von Bundesländern bereiten gegenwärtig Maßnahmen vor, um den gesetzlich festgeschriebenen, aber kaum realisierten Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen in die Tat umzusetzen. Es werden Bildungskonzepte oder auch Bildungsstandards für den Elementarbereich entwickelt. Im Saarland wurde der Besuch des Kindergartens von Gebühren freigestellt. Kindergärten mit hohem Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache wird zusätzliches Personal bereitgestellt. Einige Bundesländer stellen den Erzieherinnen und Erziehern in den Kindertagesstätten ein Instrument zur Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen zur Verfügung etc.

Das Handlungsfeld der Kultusministerkonferenz bezieht sich jedoch auf den unmittelbar vorschulischen Bereich, und zwar speziell auf die Sprachkompetenz. Dieses Handlungsfeld zielt vor allem darauf ab, alle Erstklässlerinnen und Erstklässler in die Lage zu versetzen, der Unterrichtssprache zu folgen.

Bayern

Seit 2002 wird eine Sprachstandsdiagnose bei künftigen Schulanfängerinnen und –anfängern durchgeführt, um die Deutschkenntnisse von Migrantenkindern einzuschätzen. Es werden dann Vorkurse angeboten. In 2002 fanden sie von Mai bis Juli statt und umfassten 40 Unterrichtsstunden; 550 Kinder nahmen teil.

Berlin

Die bereits in einigen Bezirken durchgeführte Sprachstandsmessung künftiger Erstklässler wird auf alle Bezirke erweitert.

Bremen

Sprachstandsüberprüfungen und verpflichtende Fördermaßnahmen vor dem Schulbeginn werden eingeführt. Das Sprachkursangebot für Mütter mit geringen Deutschkenntnissen soll ausgebaut werden.

Hamburg

Die Eltern sollen verpflichtet werden, ihr Kind 1 ½ Jahre vor Einschulung bei der zuständigen Grundschule vorzustellen; bei Bedarf werden sie über Fördermöglichkeiten informiert. Vor dem Einschulungstermin wird die Entwicklung überprüft. Ein nicht aufgehobener Rückstand kann die Zurückstellung vom Schulbesuch nach sich ziehen.

Hessen

Kindern mit Schwächen in der deutschen Sprache werden Vorlaufkurse angeboten, die spätestens im November vor der Einschulung beginnen und etwa 10 bis 15 Wochenstunden umfassen. Die Vorlaufkurse werden an der Einzelschule oder im Schulverbund angeboten. Die Teilnahme wird den Eltern dringend nahe gelegt, bleibt aber, da die Kinder der Schulpflicht noch nicht unterliegen, freiwillig. Kinder, die beim Einschulungstermin nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, können durch die Schulleitung vom Schulbesuch zurückgestellt werden.

Niedersachsen

Bei der Schulanmeldung für die Grundschule werden verbindliche Sprachtests durchgeführt. Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, sind verpflichtet, an Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Sie beginnen ein halbes Jahr vor der Einschulung und werden in der Schule fortgesetzt.

Nordrhein-Westfalen

Die Anmeldung zur Grundschule erfolgt künftig bereits im Herbst des Vorjahres. Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen können zur Teilnahme an vorschulischen Sprachförderkursen verpflichtet werden, sofern diese vor Ort stattfinden. Der Referentenwurf für die Gesetzesänderung liegt vor.

Rheinland-Pfalz

Im vorschulischen Bereich werden Sprachkurse angeboten, die von freien Trägern durchgeführt werden.

Bisher wird in Deutschland die (unterrichts-) sprachliche Kompetenz bei Einschulung im Grundsatz wider besseren Wissens als gegeben vorausgesetzt. Flächendeckende Instrumente, diese Kompetenz zu entwickeln und damit vielen Kindern erst die Möglichkeit zu geben, dem Unterricht zu folgen, gab es bisher kaum.

Nach dem vorliegenden Kenntnisstand schlagen 6 der 16 Bundesländer eine neue Richtung ein, indem sie die Sprachkompetenz der schulpflichtig werdenden Kinder in einem gewissen zeitlichen Abstand vor der Einschulung testen und den Kindern dann bei Bedarf Fördermöglichkeiten anbieten. Alle Erstklässlerinnen und Erstklässler sollen dem Unterricht sprachlich folgen können. In diesen neuen Instrumenten liegt das Potenzial für eine grundlegende und erfolgversprechende Weichenstellung.

Zunächst bietet der Sprachtest die Diagnosemöglichkeit, die erforderlich ist, um den Förderbedarf zu ermitteln und zielgenau anbieten zu können. Voraussetzung für eine wirksame Förderung ist aber, dass der Zeitpunkt des Sprachtestes frühzeitig und die Fördermaßnahmen umfassend genug sind. Außerdem lehren die Erfahrungen aus der Weiterbildung, dass Qualitätsmanagement und Kostenkontrollen unabdingbar sind. Nur dann werden die Chancen für einen guten Schulbeginn wirksam erhöht.

Noch nicht zu beantworten ist, wie umfangreich das Förderangebot sein wird. Zweifellos stellt diese zusätzliche freiwillige Aufgabe die Bundesländer angesichts der Haushaltslagen vor unterschiedlich große Schwierigkeiten. Der internationale PISA-Vergleich lässt es aber dringend geboten erscheinen, die Sorge für die Sprachförderung nicht den benachteiligten Familien allein zu überlassen und als ihre Bringschuld zu betrachten. PISA belegt, dass in Deutschland der weltweit stärkste Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen besteht. Diagnostik allein wird daran nichts ändern.

Über die unmittelbare Förderung hinaus scheint in den meisten Bundesländern noch ungeklärt, wie mit den gewonnenen Informationen verfahren und wie sie genutzt werden sollen.

Die Sprachstandsmessung kann wichtige Informationen für die Planung und die Schulentwicklung liefern. Sie kann den Einzelschulen Auskunft über die Lernausgangslagen ihrer Erstklässler geben. Sie kann den Planern Auskunft für den kurz- und mittelfristigen Förderbedarf an den einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen geben. Sprachtests könnten auch die Informationsgrundlage für die Feststellung des Mehrbedarf an Ressourcen in solchen

Schulen liefern, die einen großen Anteil von Kindern mit unterrichtssprachlichen Defiziten unterrichten.

In Hamburg und Hessen sollen die erforderlichen Sprachkenntnisse ein Entscheidungskriterium für die Aufnahme in die Schule werden; bei nicht hinreichenden Kenntnissen kann das Kind trotz Erreichen des Schulpflichtalters für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Möglicherweise ist dies ohnehin eine gängige Praxis. Allerdings ist fraglich, ob dies einer juristischen Prüfung Stand hielte: Entscheidend für die Einschulung ist die „Schulreife“, die sich nicht aus einem einzelnen Kompetenzbereich, sondern aus einem Gesamtbild des kindlichen Entwicklungsstandes ergibt. Erhält der Sprachtest vor der Einschulung den Charakter einer Aufnahmeprüfung, bei dem das Erreichen eines Bildungsstandards getestet wird, dürfte das kaum zulässig sein. Die Vermittlung von Sprachkenntnissen ist eine Aufgabe der Schule, die sie nicht von sich weisen dürfen.

Die neuen Bundesländer sind in diesem Handlungsfeld erheblich weniger aktiv als alte Bundesländer. Das Problem mangelnder Sprachkompetenz betrifft zwar auch Kinder mit deutscher Muttersprache, vor allem aber Kinder mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil an den Schülerinnen und Schülern (wie an der Gesamtbevölkerung) ist in den neuen Bundesländern gering. Unter den PISA-Testschülern lag der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den alten Bundesländern zwischen 14,3 und 40,7%, in den neuen Bundesländern zwischen 1,5 und 2,7 % (Baumert u.a. 2002, S. 44).

2. Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung

Die Schulgesetze nehmen bisher eine Norm des Entwicklungsstandes von Kindern an, nämlich dass sie mit der Erreichung des Schulpflichtalters auch die sogenannte Schulreife erreicht haben. Kinder, die von dieser Norm abweichen, weil sie bereits früher oder aber trotz des erreichten Alters noch nicht schulreif sind, können früher eingeschult werden bzw. vom Schulbesuch für ein Jahr zurückgestellt werden. Es ist somit nicht die Schule, die sich auf die individuelle Entwicklung und Lernausgangslage der Kinder einstellt, sondern die Kinder müssen sich auf die Schule einstellen. In der Praxis überwiegen die Rückstellungen deutlich die vorzeitigen Einschulungen. Im Schuljahr 1999/2000 wurden in Deutschland 4,0% der Erstklässler vorzeitig, aber 6,6% verspätet eingeschult.

Die Kultusministerkonferenz hat sich darauf verständigt, Maßnahmen mit dem Ziel frühzeitiger Einschulungen zu treffen und folgt damit den Empfehlungen der PISA-Autoren. PISA bestätigt frühere Untersuchungen, nach denen die Rückstellung vom Schulbesuch nicht zu einem geringeren Risiko des Schulversagens führt (Baumert u.a. 2001, S. 470)

In mehreren Bundesländern soll zu diesem Zweck die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen, die in einigen Ländern ohnehin vorgesehen ist, verbessert werden. In Baden-Württemberg etwa ist seit 2002 eine gemeinsame Verwaltungsvorschrift von Sozial- und Kultusministerium in Kraft, in der die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen geregelt wird. Darin sind Informationselternabende, der Besuch von Lehrkräften im Kindergarten, Besuche der Erzieherinnen in der 1. Klasse, Besuche von Kindergartenkindern in der Grundschule, Fortsetzung geeigneter Methoden der Kindertageseinrichtungen (ge-

annt werden etwa Morgen- und Gesprächskreise sowie Bewegungsspiele) in der Grundschule als Kooperationsmethoden angegeben.

In Nordrhein-Westfalen werden die Eltern künftig von den Kommunen zu einem Informationsgespräch eingeladen, wenn die Kinder das 4. Lebensjahr vollendet haben. Kindergarten und Schule bieten dort Beratung über vorschulische Fördermöglichkeiten und bezüglich der Einschulung. Die schwierige Aufgabe wird sein, auch bildungsbenachteiligte Kinder und Eltern zu erreichen. Die Anmeldung zur Grundschule erfolgt bereits im Herbst des Vorjahres, um den Eltern gegebenenfalls Empfehlungen für die vorschulische Förderung geben zu können.

Flexible Schuleingangsphase

Sechs Bundesländer planen eine Maßnahme, die in die Schulstruktur eingreift: die Einführung einer flexiblen Schuleingangsphase. Je nach individuellem Entwicklungsstand kann die Eingangsphase der Grundschule, die den jetzigen Klassen 1 und 2 entspricht in 1, 2 oder 3 Jahren durchlaufen werden; die Lerngruppen sind altersgemischt; Kinder mit unterschiedlichen Lernfortschritten werden gemeinsam unterrichtet. Im Anschluss treten die Kinder in die reguläre 3. Klasse ein.

Mit Einführung der Eingangsstufe entfallen in den meisten entsprechenden Ländern die Rückstellungen von der Einschulung; Schulkindergärten und Vorklassen werden durch die Eingangsstufe ersetzt.

In Sachsen-Anhalt besteht die Möglichkeit einer solchen Schuleingangsphase bereits seit mehreren Jahren; sie wird eingeführt, wenn sich die Gesamtkonferenz einer Schule dafür entscheidet.

Baden-Württemberg

Das Modell der flexiblen Eingangsphase wird gegenwärtig erprobt. Erprobt wird außerdem eine Variante mit zwei jährlichen Einschulungsterminen. Damit soll auch der Einschulungszeitpunkt an die Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes angepasst werden.

Berlin

Die flexible Eingangsphase ist im Referentenentwurf für die Novelle des Schulgesetzes vorgesehen.

Brandenburg

Gegenwärtig führt Brandenburg an 20 Grundschulen einen entsprechenden Schulversuch („FLEX“) durch.

Niedersachsen

Die 1. und 2. Klasse der Grundschule können laut Schulgesetz von 2002 auf Elternwunsch als Eingangsstufe geführt werden.

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen ist eine entsprechende Schulrechtsänderung geplant; die Eingangsstufe soll 2004 eingeführt werden. Die Schulkindergärten werden dann aufgelöst, deren Personal in die Schulen integriert.

Thüringen

Im August 2003 tritt das neue Schulgesetz in Kraft, das ebenfalls die Flexibilisierung der Eingangsstufe vorsieht.

Der deutsche PISA-Bericht empfiehlt, Rückstellungen vom Schulbesuch (und auch Klassenwiederholungen) zu vermeiden. (vgl. Baumert u.a. 2001, S.475) Diese Empfehlung wird mit der flexiblen Schuleingangsphase voraussichtlich umgesetzt werden können. Damit wird bei der Einschulung in diesen Bundesländern nicht mehr das Prinzip des Selektierens und der Homogenisierung der Lerngruppe in den Vordergrund gestellt, vielmehr stellt sich die Schule strukturell auf die Kinder ein.

In den Schulprogrammen, in der Lehreraus- und -fortbildung sowie auch in der Forschung wird man Anstrengungen unternehmen müssen, die Förderungsfunktion der Eingangsphase mit Leben zu füllen.

3. Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge

Baden-Württemberg

An allen Schulformen werden neue „Fächerverbünde“ eingeführt, die mit einer naturwissenschaftlich-technische Ausrichtung verbunden sind; sie sollen das fachübergreifende naturwissenschaftliche Verständnis stärken. An den Grundschulen wird als Fortentwicklung und Erweiterung des bisherigen „Heimat- und Sachunterricht“ das Fach „Natur und Kultur“ eingeführt. Die Hauptschulen erhalten das Verbundfach „Materie – Natur – Technik“. In den Klassen 5 und 6 der Realschulen wird das Fach „Naturphänomene“ unterrichtet.

In der gymnasialen Mittelstufe wird der Unterricht in Physik und Chemie erweitert.

In der Oberstufe gilt künftig eine Belegungsverpflichtung für zwei naturwissenschaftliche Fächer. „Naturwissenschaft und Technik“ kann als Profulfach gewählt werden.

Berlin

Im Referentenentwurf für das neue Schulgesetz ist eine innere Leistungsdifferenzierung für die Jahrgangsstufen 5 und 6 der sechsjährigen Grundschule vorgesehen, und zwar für die Fächer Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachenunterricht. Die Gruppen können nach Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen differenziert werden. (vgl. Brandenburg)

In der 2. Jahrgangsstufe wird der Deutschunterricht um eine Stunde erweitert.

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird ein Projekt „Digitales Schulbuch“ durchgeführt, das der Qualifizierung des Mathematik-Unterrichtes dient. Multimediale Unterrichtsformen sollen den Kindern mehr Eigeninitiative und selbständigeres Lernen ermöglichen.

Brandenburg

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 der sechsjährigen Grundschule führt Brandenburg wie Berlin eine Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen durch, die dann zunächst überprüft wird.

Im Schuljahr 2003/2004 beginnt ein Projekt „Leseförderung“ an den Grundschulen.

Bremen

Die Stundentafeln der Jahrgangsstufen 1 und 2 werden um zwei Stunden erweitert. Kurse zur Minderung von Lese-/Rechtschreib- und Rechenschwäche und gezielte Angebote für Hochbegabte werden geplant. Zur Förderung der Lesekompetenz werden Leseintensivkurse angeboten und Leseclubs erweitert.

Hessen

Der Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 wird um eine Wochenstunde erweitert.

Niedersachsen

Die Neugewichtung der Fächer in den Stundentafeln ist beabsichtigt

Nordrhein-Westfalen

Alle Grundschulen sind aufgefordert, mit ihrem Schulprogramm ein Konzept zur Förderung der Lesekompetenz zu verbinden und dabei alte und neue Medien einzubeziehen. Die Fächer Biologie, Chemie und Physik werden in den Jahrgängen 5 und 6 aller Sekundarschulen zu einem integrierten Lernbereich Naturwissenschaften zusammengeführt. Schulen mit ausgewiesenem Konzept sollen diesen Lernbereich in den Jahrgängen 7 und 8 fortführen können.

Die Bundesländer haben außerdem Maßnahmen entwickelt, die die Steigerung der Lesefreude zum Ziel haben: Wettbewerbe, Leseclubs, Lese- und Vorlesenächte etc. Diese Maßnahmen finden zum Teil im Rahmen der Schule, zu einem großen Teil auch im Umfeld der Schule in anderen Trägerschaften und in Kooperationen statt.

Im deutschen PISA-Bericht werden Empfehlungen gegeben, wie die Leistungen in den drei getesteten Kompetenzbereichen gesteigert werden können.

Zur Steigerung der Lesekompetenz werden zwei Empfehlungen gegeben. Die erste Empfehlung bezieht sich auf die Didaktik: Das Textverständnis sollte verbessert werden, und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern. Die zweite Empfehlung ist, die Freude und das Interesse am Lesen zu fördern, insbesondere indem ein lesefreundliches Umfeld geschaffen wird. (Baumert u.a. 2001, S.131ff).

Für die Mathematik wird eine neue Didaktik empfohlen: „Will man mathematische Grundbildung fördern, so muss man den Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie reale Situationen mathematisiert werden, wie auch innerhalb der Mathematik Modelle gebildet werden, wie man sodann innerhalb eines mathematischen Modells Schlussfolgerungen zieht und diese an der Realität überprüft.“ (Baumert u.a. 2001, S.186f).

Auch für die Steigerung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz werden didaktische Empfehlungen gegeben, insbesondere zur Stärkung der Praxisorientierung und des Anwendungsbezuges. Außerdem werden aber Empfehlungen zur Organisation des Fachunterrichtes gegeben: Die Entwicklung eines integrierten Unterrichtsfaches „Science“ und ein über die Jahre durchgängiger Unterricht werden nahegelegt.

Insgesamt wird mit den Empfehlungen zur Didaktik bestätigt, was bereits die TIMS-Studie zur Mathematik deutlich machte: Die in Deutschland dominante Kultur des fragend-entwickelnden und fachsystematischen Unterricht ist für eine umfassende Kompetenzentwicklung eher hinderlich.

In der Politik der Kultusministerien werden die Empfehlungen zur Didaktik am ehesten in den neuen Rahmenrichtlinien (vgl. Handlungsfeld 5) sowie in der Lehreraus- und -fortbildung

(Handlungsfeld 6) zu suchen sein. Ob damit bereits die Weichen für eine Neuorientierung der Unterrichtskultur gestellt wurden, ist fraglich. Soweit es sich tatsächlich um eine Kultur des Unterrichts handelt, mit der Didaktik also Traditionen, lang eingeübte Gewohnheiten und auch Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer verbunden sind, wird eine Neuorientierung nur langfristig erreichbar sein.

Was die Förderung der Lesefreude durch die Schaffung eines lesefreundlichen Umfeldes betrifft, so haben die Länder eine Reihe von Einzelmaßnahmen getroffen. Ob damit aber bereits eine deutlich messbare Wirkung erzielt werden kann, ist fraglich; die begrenzten Möglichkeiten ministerieller Politik, auf die Lesekultur in den Familien und in den „peer groups“ sowie auf mediale Entwicklungen Einfluss zu nehmen, werden deutlich.

Mit der Neustrukturierung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wurde bisher eher punktuell begonnen. Das seit einigen Jahren laufende Modellversuchsprogramm der BLK zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ist eine weitreichende Maßnahme, die einen größeren Schub der Neustrukturierung einleiten kann.

4. Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“, die bereits vorgestellt wurden (vgl. Kap. I.1), bieten insbesondere auch bildungsbenachteiligten und Kindern mit Migrationshintergrund Unterstützung. Hier werden nur Maßnahmen vorgestellt, die in den schulischen Bereich fallen. Die Ganztagsangebote, die ebenfalls zur Förderung geeignet sind, werden in Handlungsfeld 7 genannt.

Bayern

Für „nicht deutsch sprechende Kinder“ werden sogenannte Sprachlernklassen eingerichtet; in 2002 waren es 90 Klassen an Grundschulen und 9 Klassen an Hauptschulen.

Berlin

Für Schulklassen mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern soll eine kleinere Gruppengröße festgesetzt werden.

Bremen

Fördermaßnahmen zur Senkung der Quote von Schulverweidern, Klassenwiederholern, Bildungsgangabbrechern und der Vermeidung von Abstufungen in andere Bildungsgänge sind geplant. Mit 100 Schulen sollen Kontrakte geschlossen werden, auf deren Basis Fördermittel erfolgsbezogen vergeben werden.

Hessen

Durch zusätzliche „Sonderpädagogische Kompetenzzentren“ soll die Verweisung von Kindern an die Sonderschule vermieden werden. Die Kompetenzzentren sind an Sonderschulen angesiedelt. Sie beraten Lehrerinnen und Lehrer und betreuen Kinder mit „besonderem Förderungsbedarf“.

Mecklenburg-Vorpommern

Leistungsschwache Schüler erhalten verstärkt Förderstunden.

Nordrhein-Westfalen

Seit 2001/2002 wird, an 90 Hauptschulen und 30 Gesamtschulen in sozialen Brennpunkten in der Klasse 5, seit 2002/2003 auch in der Klasse 6, die sprachliche Kompetenz durch zusätzliche Maßnahmen gefördert.

An allen Schulen sollen lernschwachen Schülerinnen und Schülern mit den Halbjahreszeugnissen individuelle Lern- und Förderempfehlungen gegeben werden.

Rheinland-Pfalz

Für Jugendliche mit unzureichenden Kenntnissen der deutschen Sprache werden Sprachförderzentren erprobt. Diese Zentren sind an einigen Realschulen und Gymnasien angesiedelt und bieten Sprachkurse an. Neben Kindern und Jugendlichen, die bereits die Schule mit dem Förderzentrum besuchen, sollen besonders Jugendliche gefördert werden, die an die jeweilige Schulart wechseln wollen.

Saarland

In einem Schulversuch hat das Saarland so genannte Praxisklassen für lernschwache Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Es handelt sich um Jugendliche im Abschlussjahr des Hauptschulzweiges. Der Unterricht umfasst 24 Stunden an vier Wochentagen. Der Unterricht, auch in Bezug auf die Schreib- und Lesekompetenz, soll besonders praxisorientiert sein. An einem Tag der Woche befinden sich die Jugendlichen in einem betrieblichen Praktikum. Den Jugendlichen sollen Erfolgserlebnisse ermöglicht und die berufliche Eingliederung nach Abschluss der Schule erleichtert werden.

Schleswig-Holstein

Die bisherige Förderung von Migrantenkindern wird überprüft. Als Ziel wird die „Konzentration der Maßnahmen mit zeitweiliger Herauslösung aus dem Unterricht“ genannt.

Keines der östlichen Bundesländer hat – außerhalb der Maßnahmen in Vorschule und Primarbereich sowie bei den Ganztagsangeboten - in diesem Handlungsfeld einen Schwerpunkt gesetzt. Das mag berechtigt sein, soweit es sich um Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt. Der Anteil von Migrantenkindern ist in den neuen Bundesländern gering. Nach PISA liegt der Anteil der 15jährigen mit Migrationsgeschichte, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, in den neuen Bundesländern zwischen 2,9 und 5,5 %, in den alten Bundesländern aber zwischen 14,3 und 40,7%. (Der letztgenannte Wert bezieht sich auf Bremen.) Andere Formen der Bildungsbenachteiligung sind in die neuen Bundesländern jedoch ebenso oder auch stärker vertreten wie in den alten Ländern.

Aber auch die Maßnahmen der westlichen Bundesländer vermitteln nicht den Eindruck, dass es sich um eine Schwerpunktsetzung der Schulpolitik handelt. Die wesentlichen Maßnahmen zur Förderung von Benachteiligten und von Kindern mit Migrationshintergrund finden nicht innerhalb der Schule, sondern im vorschulischen Bereich statt und beziehen sich auf die Förderung der Sprachkompetenz. (Handlungsfelder 1 und 2) So dringlich und wirksam die Maßnahmen im Elementar- und Primarbereich sein mögen: Es muss bezweifelt werden, dass es ausreicht, am Anfang des Schulweges einen An Schub zu leisten, denn die Kinder und Jugendlichen wachsen weiterhin in bildungsbenachteiligten Milieus auf und sie werden zudem im deutschen Schulsystem mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls einen Platz in einem anrengungsarmen Umfeld zugewiesen bekommen. In der Grundschule konnten sie von der Heterogenität der Lerngruppen profitieren; von dort werden die meisten auf den jeweils niedrigsten Bildungsgang verwiesen und erhalten wenig Entwicklungsanregung. Die negativen Umfeldef-

fekte selektiver Schulorganisation werden in PISA eindrücklich nachgewiesen und differenziert. (OECD 2001, S. 217 ff)

Bayern vertieft die Selektion, wenn es Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in einem Klassenverband zusammenfasst.

In keinem OECD-Staat ist die Abhängigkeit der Schulleistungen von der sozialen Herkunft so stark wie in Deutschland. (OECD 2001, S. 327ff; Baumert u.a. 2001, S.384) Will man diese Abhängigkeit verringern ohne die durchschnittlichen Leistungen nach unten zu nivellieren, so muss man entweder Veränderungen an der Schulstruktur vornehmen oder aber große Anstrengungen unternehmen, die schulischen Umfeldeffekte für Bildungsbenachteiligte zu kompensieren.

Ein weitreichendes Förderkonzept könnte im Rahmen der Ganztagsangebote (Handlungsfeld 7) entwickelt werden. Es sollte nicht gering geschätzt werden, was ein nachmittägliches Freizeitangebot für Kinder und Jugendliche leisten kann, die in anregungsarmen Milieus oder in Familien aufwachsen, in denen kaum Deutsch gesprochen wird. Ob aber die freiwilligen Ganztagsangebote diese Jugendlichen erreichen; ob die Angebote ausreichend Förderung bieten, wenn sie nicht von den Lehrerinnen und Lehrern, sondern überwiegend vom Fachpersonal der Jugendhilfe u.a. angeboten werden, bleibt fraglich.

5. Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation

Eine Reihe von Bundesländern weisen auf interne und externe Evaluation sowie auf Schulprogramme als Instrumente des Qualitätsmanagements hin. Diese Maßnahmen stehen nach PISA jedoch nicht im Vordergrund der Selbstdarstellungen der Bundesländer, sondern werden von den meisten Ländern eher beiläufig genannt.

Eine Ausnahme stellt am ehesten Rheinland-Pfalz dar, das mit Nachdruck auf die Qualitätsprogramme der Einzelschulen, die innerschulischen Entwicklungsprozesse und auf Qualitätswettbewerbe zwischen den Schulen hinweist. Gleichzeitig setzt das Land auch auf die folgend genannten Formen des Qualitätsmanagements.

Als Hauptinstrumente der Sicherung von Unterrichts- und Schulqualität nennen die Länder nach PISA Rahmenlehrpläne, Leistungsstandards und Leistungserhebungen verschiedenster Art. Über die Maßnahmen der einzelnen Bundesländer hinaus hat sich die Kultusministerkonferenz auf die Entwicklung nationaler Bildungsstandards verständigt.

5.1 Rahmenlehrpläne und Leistungsstandards

Brandenburg

- Gemeinsam mit den Ländern Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern werden neue Rahmenlehrpläne für die Grundschule erarbeitet. Sie sollen zum Schuljahr 2004/2005 implementiert werden.

Baden-Württemberg

- Die Einführung von Kerncurricula und Bildungsstandards ist beabsichtigt.

Berlin

- Gemeinsam mit den Ländern Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern werden neue Rahmenlehrpläne für die Grundschule erarbeitet. Sie sollen zum Schuljahr 2004/2005 implementiert werden.

Bremen

- Die Lehrpläne aller Schulen sollen überarbeitet und an verbindlichen bundesweiten Standards orientiert werden.

Hamburg

- Die Bildungspläne für die einzelnen Schulformen und Fächer wurden auf verbindliche Ziele ausgerichtet und sind Maßstab der Leistungsbewertung.

Hessen

- Verbindliche Ziele für das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler nach der 4. Klasse werden erarbeitet.
- Die Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe werden überarbeitet.

Mecklenburg-Vorpommern

- Gemeinsam mit den Ländern Berlin, Bremen und Brandenburg werden neue Rahmenlehrpläne für die Grundschule erarbeitet, die zum Schuljahr 2004/2005 implementiert werden sollen.
- Seit 2001 gelten neue Rahmenlehrpläne für die Orientierungsstufe (Jahrgänge 5 und 6), seit 2002 auch für die Jahrgänge 7 bis 10.

Niedersachsen

- Die Rahmenrichtlinien für die Grundschule werden überarbeitet.

Nordrhein-Westfalen

- Für die Grundschule werden neue Richtlinien und Lehrpläne entwickelt; im Sachunterricht werden dabei die Naturwissenschaften stärker ausgewiesen. Die Förderung der Lese- und Sprachkompetenz, des fachlichen Lernens und der Ergebnisorientierung des Unterrichts sollen deutlicher hervortreten.
- Ab Jahrgangsstufe 3 werden verpflichtende Mindeststandards eingeführt.
- Übergangprofil zur weiterführenden Schule in Klasse 4.
- Für die Sek.I werden Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch erarbeitet

Rheinland-Pfalz

- An den Grundschulen werden neue Rahmenlehrpläne eingeführt. Sie zielen auf die Stärkung der fachlichen Kompetenzen, insbesondere aber auf die Stärkung der Lernkompetenzen.
- Der Lehrplan für das Fach Mathematik der Sek.I wird überarbeitet. Ziel ist die Sicherung der mathematischen Grundbildung an allen Schulformen sowie der Freiraum für selbständiges, problemorientiertes Lesen.

Thüringen

- Geltende Leistungsstandards sollen verdeutlicht werden, vor allem für die 2. und die 4. Klasse.

5.2 Leistungserhebungen

Baden-Württemberg

- Mit der Abschlussprüfung künftig auch verbindliche Projektprüfungen in der Hauptschule
- Diagnosearbeiten und zentrale Prüfungen

Bayern

- Verbindliche Orientierungsarbeiten in Deutsch und Mathematik an Grundschulen am Ende der 2. und 3. Jahrgangsstufe

Berlin

- Verbindliche Vergleichsarbeiten in Klasse 10

Brandenburg

- Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Schulzeit, erstmals 2004/2005; auf dieser Grundlage muss ein individueller Lernplan entwickelt werden
- zentrale Lernstandstests am Ende der Klasse 2
- Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 5 und 8
- Lernausgangslagenerhebung am Beginn der Klasse 7 (Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache) Auf dieser Grundlage muss ein individueller Lernplan entwickelt werden.
- mündliche und schriftliche Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10; zentrale Aufgaben für Deutsch und Mathematik. Ab 2005 zusätzlich Projektprüfungen
- Zentrale Abiturprüfungen ab 2004/2005

Bremen

- Lernentwicklungsberichte in Klasse 1 und 2 wie bisher, ab Klasse 3 zusätzlich Ziffernzeugnisse
- zentrale Vergleichsarbeiten in den Klassen 3, 6 und 9
- zentrale Abschlussprüfungen in allen Bildungsgängen

Hamburg

- Vergleichsarbeiten in den Klassen 3, 6, 8 und 10
- Schulabschlüsse sollen nur noch durch Prüfungen mit zentralen Elementen vergeben werden (Abitur erstmals 2005)

Hessen

- Nach einer freiwilligen Erprobungsphase ab 2004/2005 verbindliche Orientierungsarbeiten zu Beginn des 2. Halbjahres der Klasse 3
- Verbindliche Abschlussarbeiten an den Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Schulzweigen der Gesamtschulen ab 2003/2004

Niedersachsen

- Zentrale Mathematikarbeit in der 8. Klasse

Nordrhein-Westfalen

- obligatorische Parallelarbeiten in Jahrgangsstufe 3 in Deutsch, Mathematik und Englisch;

- zentrale Lernstandserhebungen, zunächst in Klasse 9 in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch
- Erweiterung der Erhebungen auf die Grundschule ist vorgesehen

Rheinland-Pfalz

- Vergleichsarbeiten in der 4. Klassenstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik; es werden zentrale Aufgabenpools gebildet. Eine Stichprobe wird landesweit ausgewertet

Saarland

- Zentrale Abschlussprüfungen nach der Sek.I
- Lesetest am Ende der 1. Jahrgangsstufe gemeinsam mit Sachsen geplant

Sachsen

- Orientierungsarbeiten gemeinsam mit einigen anderen Bundesländern: Tests in Form von Klassenarbeiten, die in verschiedenen Klassenstufen und Bildungsgängen schrittweise eingeführt werden sollen
- Lesetest am Ende der 1. Jahrgangsstufen ist gemeinsam mit dem Saarland geplant

Sachsen-Anhalt

- In den Jahrgangsstufen 4 werden Klassenarbeiten mit zentralen Aufgaben in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben
- In der Jahrgangsstufe 6 aller Schularten werden Klassenarbeiten mit zentralen Aufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache
- In der Jahrgangsstufe 10 der Gesamtschulen zentrale schriftliche Prüfungsaufgaben für Deutsch und Mathematik

Schleswig-Holstein

- Verbindliche Vorgaben für Abschlussprüfungen an allen Schulen der Sek.I und für das Abitur
- Seit 2002 werden am Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Klassenstufen, in denen Klassenarbeiten geschrieben werden, Parallelarbeiten durchgeführt

Thüringen

- Zentrale Prüfungen zum Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses am Gymnasium in den Fächern Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache, Naturwissenschaften; zunächst freiwillig, ab 2003/2004 obligatorisch

Die Fülle der Einzelmaßnahmen, ihre Konkretion und die Zahl der beteiligten Länder geben Hinweis darauf, dass dieses Handlungsfeld nach PISA einen zentralen Stellenwert hat. Mecklenburg –Vorpommern ist das einzige Bundesland, von dem keine Ankündigung neuer Leistungserhebungen bekannt ist. Dort werden bereits alle Schulabschlüsse nur nach einer Zentralprüfung vergeben.

Die Entwicklung von Bildungsstandards hat eine ganze Reihe von Funktionen, die für die Qualitätsentwicklung der Schulen und für die Leistungssteigerung nützlich sind. Hier soll auf ein Problem hingewiesen werden, auf das in Kapitel II näher eingegangen wird: Für alle Jugendlichen einer Klassenstufe geltende Standards wären für das nach Leistungen hierarchisch

gegliederte Sekundarschulangebot systemfremd; die Standards werden für die Sekundarstufe schulartspezifisch festgelegt werden müssen.

Zentrale Abschlussprüfungen für die Sek.I wurden bisher bereits in sechs Bundesländern durchgeführt: Mit der Ausnahme Brandenburgs in allen neuen Bundesländern, außerdem in Baden-Württemberg und Bayern; alle diese Länder und dazu das Saarland führen eine zentrale Abiturprüfung durch. (vgl. Klemm1998, S.279)

Vier dieser Länder – Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen - haben in eben dieser Reihenfolge im innerdeutschen Vergleich die besten Mittelwerte für die Lesekompetenz erreicht. Die anderen drei Länder rangieren dagegen eher am Ende der Liste.

Dieses Ergebnis spricht durchaus eher für als gegen zentrale Prüfungen; einen eindeutigen Zusammenhang zwischen zentraler Leistungsüberprüfung und Leistungsstärke belegt PISA jedoch nicht. Auch die innerdeutsche Auswertung der TIMS-Studie/III hilft nicht weiter: „Für die These, dass durch zentrale Tests, insbesondere durch zentrale Abschlussprüfungen, qualitative Standards besser als durch dezentral organisierte Prüfungen zu sichern seien, finden sich bei einem innerdeutschen Vergleich der Ergebnisse von zentral prüfenden mit denen von dezentral prüfenden Ländern keine überzeugenden Belege.“ (Klemm 1998, S. 291)

PISA belegt, dass Schülerinnen und Schüler in solchen Ländern höhere Leistungen erzielen, in denen die Schulen über mehr Autonomie verfügen, und zwar vor allem in Bezug auf das Fächerangebot und die Verwendung der Mittel (vgl. OECD 2001, S. 208f). Es gibt also keine Veranlassung, die in Deutschland eben erst aufgenommene Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen und die Qualitätssteuerung durch Schulprogramme zurückzunehmen und die Zentralsteuerung erneut zu stärken. Rahmenrichtlinien für den Unterricht, zentrale Standardsetzung und Zentralprüfungen sollten demnach so verfasst sein und eingesetzt werden, dass sie die Eigenverantwortlichkeit der Schulen nicht schmälern. Ein Beitrag zur Leistungssteigerung ist von ihnen am ehesten zu erwarten, wenn sie den verlässlichen Rahmen darstellen, in dem Eigenverantwortlichkeit entwickelt werden kann.

In der überwiegenden Zahl der Bundesländer sollen Schulabschlüsse der Sek.I künftig nur noch durch eine zentrale Abschlussprüfung vergeben werden. Am Übergang von der Primarstufe zur Sek.I erfolgen weiterhin keine zentralen Leistungserhebungen.

Abschlussprüfungen sind eine Form der Evaluation: Sie geben der Schule Hinweise, inwieweit sie ihre Ziele erreicht. Sie leisten jedoch keinen Beitrag zur Förderung, denn die Schülerinnen und Schüler haben den Bildungsgang oder einen Abschnitt beendet. Diese Funktion erfüllen Leistungserhebungen zu Beginn oder im Verlauf von Bildungsgängen, die ebenfalls in vielen Bundesländern eingeführt werden. Mit diesen Erhebungen entsteht ein enormes Potenzial für die gezielte Förderung der Kinder und Jugendlichen. Es kommt darauf an, dieses Potenzial auch zu nutzen. Darauf müssen die Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden, dafür müssen auch Didaktiken und Strukturen entwickelt werden.

6. Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung

Es wird im Folgenden zwischen Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung unterschieden. Terhart (2003) weist darauf hin, dass Maßnahmen zur Reform der Lehrerausbildung erst nach etwa 10 Jahren in der Schule wirksam werden, nämlich dann, wenn die Absolventinnen und Absolventen des reformierten Studiums den Schuldienst antreten. Die Lehrerfortbildung hingegen hat in ihren Auswirkungen keinen zeitlichen Verzug.

6.1 Lehrerausbildung

In der Lehrerausbildung sind eine Fülle von Aktivitäten zu verzeichnen, die auf die Evaluation, die Erprobung neuer Wege und die Neuordnung gerichtet sind. 1999 hat die Kultusministerkonferenz Strukturvorgaben beschlossen; der Wissenschaftsrat hat 2001 Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung gegeben. Beides bezieht sich nach Beschlüssen der EU vor allem auf die Modularisierung und die Abschlüsse Bachelor und Master für die Lehramtsstudiengänge. Die folgenden Hinweise geben nur einen sehr selektiven Eindruck von den Aktivitäten.

Baden-Württemberg

Baden Württemberg hat die Überarbeitung der Prüfungs- und Ausbildungsordnungen für Lehrer abgeschlossen. Praxissemester sind seit dem Wintersemester 2000/2001 verbindlich.

Bayern

Zum 1. August 2002 trat die überarbeitete Fassung der Lehramtsprüfung in Kraft. Der Focus lag dabei vor allem auf den Erziehungswissenschaften sowie einem größeren Praxisbezug.

Berlin

Zusammen mit dem Land Brandenburg ist eine Reform der Lehrerausbildung geplant. Hauptziele sind Kerncurricula für das Studium und den Vorbereitungsdienst, die Modularisierung von Studium und Vorbereitungsdienst, die Weiterentwicklung von Praxisstudien, die verbindliche Begleitung in der Berufseingangsphase, die Gestaltung der Berufseinstiegsphase.

Brandenburg

Zusammen mit dem Land Berlin ist eine Reform der Lehrerausbildung geplant. Hauptziele sind Kerncurricula für das Studium und den Vorbereitungsdienst, die Modularisierung von Studium und Vorbereitungsdienst, die Weiterentwicklung von Praxisstudien, die verbindliche Begleitung in der Berufseingangsphase, die Gestaltung der Berufseinstiegsphase.

Bremen

Mit dem Ziel einer größeren Praxisnähe wurde die Methodik und Diagnosefähigkeit und der Umgang mit heterogenen Schülergruppen bei der Lehrerausbildung verbessert.

Niedersachsen

Die Lehrerausbildung wurde gesetzlich neu geordnet.

Nordrhein-Westfalen

Eine grundlegende Reform der Lehrerausbildung ist verabschiedet. Sie sieht einen höheren Praxisanteil, eine stärkere didaktische Orientierung, vor allem aber eine Neuordnung des Berufsfeldbezuges vor. Die Studiengänge beziehen sich nun nicht mehr auf die Schulstufen, sondern auf die Schulformen.

In einem Modellversuch wird die Modularisierung mit den Abschlüssen Bachelor / Master erprobt.

Rheinland-Pfalz

Die Reform der Lehrerausbildung ist geplant..

Saarland

2002 wurde das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes eröffnet. Hauptaufgabe ist die Neuorganisation der Ausbildung von Lehrkräften. Insbesondere sollen die wissenschaftlichen und praktischen Inhalte stärker miteinander verzahnt werden. Zudem sollen Lehramtsstudiengänge fakultätsübergreifend koordiniert werden und ein phasenübergreifendes Gesamtkonzept entwickelt werden.

6.2 Lehrerfortbildung

Bayern

Ab dem Schuljahr 2002/03 besteht eine Fortbildungsverpflichtung von zwölf Belegtagen innerhalb von vier Jahren. Jede Schule muss zukünftig einen Fortbildungsplan erstellen.

Bremen

Im Vorschulischen Bereich entschied sich das Land Bremen für begleitende Fortbildungen für Erzieherinnen. Für Lehrkräfte an den Bremer Schulen sind Fortbildungen verbindlich geworden.

Hessen

Das Land Hessen bietet eine Qualifizierungsmöglichkeit für Grundschullehrer zum Erwerb des Lehramts an Haupt- und Realschulen, um den erhöhten Bedarf decken zu können.

Nordrhein-Westfalen

Beabsichtigt ist eine gesetzliche Verpflichtung zur individuellen Fortbildung. Schulleiter sind ab dem Schuljahr 2003/04 dazu verpflichtet auf die Fortbildung ihrer Lehrkräfte hinzuwirken.

Sachsen

Das sächsische System zentraler, regionaler und schulinterner Lehrerfortbildungen soll in Zukunft weiter aufeinander abgestimmt werden.

Ein anderer Schwerpunkt soll auf der Verbesserung der Berufseingangsphase für Lehrer liegen.

In diesem von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Handlungsfeld werden alle Maßnahmen zusammengefasst, die sich auf die Lehrerinnen und Lehrer beziehen. Bei der Sichtung dieser Maßnahmen ist zu bedenken, was von den Lehrerinnen und Lehrern künftig erwartet wird: Sie sollen das Schulleben gestalten und den Unterricht durchführen, der die Schulleistungen der Jugendlichen an die internationale Spitze führt. Sie sollen die Didaktik des Unterrichts im Hinblick auf die Problemorientierung weiterentwickeln; sie sollen die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihren Förderungsbedarf diagnostizieren; sie sollen die Schulentwicklung vorantreiben; sie sollen eigenverantwortlich sein; sie sollen neue Rahmenrichtlinien umsetzen und sich dabei an neuen Bildungsstandards orientieren usw. Um zu beurteilen, wie angemessen die geplanten oder bereits realisierten Maßnahmen diesem Ziel sind, wäre eine genauere Analyse erforderlich, die hier nicht geleistet werden kann.

Eine Evaluation und Wirkungsforschung für der Lehrerfortbildung liegt bisher nicht vor (Terhart 2003). Möglicherweise sind nicht zentrale Fortbildungen die wirksamsten Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern, sondern die Prozesse der eigenverantwortlichen Schulentwicklung in der Schule selbst.

Die gesamten Anstrengungen zur Umstrukturierung der Lehrerausbildung sowie die Fortbildung stehen im Kontext eines zunehmenden (internationalen) Lehrermangels. Es werden auch Quereinsteiger in das Lehramt eingestellt, die für die Aufgabe in der Schule nur sehr knapp nachqualifiziert werden. Während in der Diskussion um die Lehrerausbildung die stärkere Orientierung an der Schulpraxis und die stärkere erziehungswissenschaftliche Orientierung leitend sind, wird hier Personal rekrutiert, das eher über ausgeprägtes Fachwissen verfügt als über Fähigkeiten zu dessen Vermittlung. Neben den Anstrengungen zur Professionalisierung finden Prozesse statt, die durchaus als Deprofessionalisierung zu verstehen sind.

7. Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen

In den meisten Ländern Europas findet das schulische Angebot morgens und nachmittags statt; die Ganztagschule ist so selbstverständlich, dass es dafür keine spezielle Bezeichnung gibt. Ausnahmen stellen Italien, Portugal und Griechenland dar, dort werden sowohl Halbtags- als auch Ganztagschulen angeboten. Die Halbtagschule ist allein in Österreich und in Deutschland eine Selbstverständlichkeit.

Bereits in den vergangenen Jahrzehnten hat es in Deutschland Bestrebungen zum Ausbau von Ganztagsangeboten gegeben, und zwar mit der Perspektive der Förderung der Kinder sowie mit der Perspektive, unter der Bedingung zunehmender Müttererwerbstätigkeit die Betreuung der Kinder zu sichern.

Nach PISA ist der Ruf nach Ganztagsangeboten erheblich lauter geworden, weil man sich erhofft, in diesem Rahmen könne über die Betreuung der Kinder hinaus auch Förderung stattfinden. Deswegen betont die Kultusministerkonferenz bei der Formulierung dieses Handlungsfeldes das Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten.

Die Bundesregierung hat den Bundesländern Mittel zum Ausbau des Ganztagsschulangebotes zugesagt.

Baden-Württemberg

Ganztagsschulen werden vorrangig an Hauptschulen eingerichtet, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllen. Dazu muss die jeweilige Schule ein pädagogisches Ganztagskonzept erarbeiten und mit dem kommunalen Schulträger abstimmen. Ab 2003 können kommunale Betreuungsangebote an Ganztags Hauptschulen bezuschusst werden.

Bayern

Ab dem Schuljahr 2002/2003 werden an 21 Haupt- und Volksschulen an „sozialen Brennpunkten“ volle Ganztagschulen eingerichtet.

Im Rahmen eines verkürzten Weges zum Abitur werden auch Ganztagschulen an Gymnasien erprobt. Neben dem neunjährigen Gymnasium („G9“) wird auch das achtjährige angeboten („G8“). Die verkürzte Form wird an 8 Schulen in der Form der üblichen Halbtagsschule, an 6 Schulen in Form einer Ganztagschule angeboten. Der Unterricht wird über den ganzen Tag verteilt, dazwischen liegen Erholungsphasen, betreute Übungs- und Hausaufgabenstunden, Arbeitskreise und Freizeitangebote. Zur Erreichung der erforderlichen Stundenzahl wird auch an der Halbtagsschule Nachmittagsunterricht eingesetzt.

Berlin

Die Neueinrichtung von Ganztagsgrundschulen mit der Finanzierungshilfe des Bundes bis 2006 ist geplant.

Der Referententwurf für ein neues Schulgesetz sieht die Aufnahme eines Paragraphen „Ganztagsangebote, Ganztagschulen, Ergänzende Förderung und Betreuung“ vor.

Ganztagsangebote sollen demnach Unterricht und Erziehung mit außerunterrichtlicher Förderung und Betreuung verbinden. Unterricht und Betreuung können auf Vor- und Nachmittage verteilt werden. Ganztagsangebote an Schulen der Primarstufe können als offener Ganztagsbetrieb organisiert werden.

Ganztagsangebote können auf Antrag der Schulkonferenz an Primarschulen und Schulen der Sek.I eingerichtet werden. Die Teilnahme ist freiwillig.

Ganztagsangebote in Form von verbindlichen Ganztagschulen werden von der Schulaufsichtsbehörde nach Maßgabe des Schulentwicklungsplans eingerichtet.

Brandenburg

In der Sek.I sollen 50% der Schulen Ganztagschulen sein. Bis 2005/06 soll eine Evaluation durchgeführt werden.

Das Land beabsichtigt, die Bundesmittel für Ganztagschulen für den Ausbau von Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe sowie für Kooperationsmodelle von Grundschulen und Hort zu nutzen.

Das Schulgesetz von 2001 ermöglicht die Einrichtung von „Spezialklassen“ im Rahmen der Begabtenförderung, deren Unterricht den Halbtagsbetrieb überschreitet.

Bremen

Je Schuljahr der aktuellen Legislaturperiode ist geplant, 6 Grundschulen und 4 Sek.I-Standorte bedarfsgerecht mit Ganztagsangeboten auszustatten.

Hamburg

In 2003 werden zusätzlich 3 Schulen als Ganztagschulen eingeführt.

Hessen

Seit Sommer 2002 hat Hessen an weiteren 40 Schulen Ganztagsangebote; eine weitere Ausbaustufe ist beabsichtigt. Eine Ganztagschulkommission hat 2002 ihren Zwischenbericht vorgelegt.

Mecklenburg-Vorpommern

Beabsichtigt ist der bedarfsgerechte Ausbau des Ganztagsangebot. Die Bundesmittel sollen zum Umbau von Halbtagschulen zu Ganztagschulen sowie zur Erweiterung der Ganztagsplätze an vorhandenen Ganztagschulen genutzt werden.

Ganztagschulen ermöglichen einen „strukturierten Aufenthalt“ der Kinder und Jugendlichen von mindestens 7 Stunden an mindestens 4 Wochentagen. Der Unterricht und die außerunterrichtlichen Aktivitäten müssen in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und finden über Vor- und Nachmittag verteilt statt. Es wird Mittagessen angeboten.

Niedersachsen

Neue Ganztagschulen sind genehmigt. Alle Schülerinnen und Schüler der Schule müssen an zwei Nachmittagen der Woche an ganztagspezifischem Unterricht (z.B. Förderunterricht, Übungsstunden, Verfügungsstunden, Arbeitsgemeinschaften) teilnehmen und können sich darüber hinaus für weitere Angebote (z.B. Hobby- und Freizeitangebote) anmelden. Das Nachmittagsangebot beginnt im Anschluss an eine Mittagspause und umfasst 2 Stunden an 4 Wochentagen.

Insbesondere im ländlichen Raum mit einer geringeren Dichte von Schulstandorten können auch Ganztagsschulzüge an Halbtagschulen eingerichtet werden.

Nordrhein-Westfalen

Das Land legt einen schulpolitischen Schwerpunkt auf den Ausbau des Ganztagsangebotes im Primarbereich. Die Teilnahme ist freiwillig; bei den Nachmittagsangeboten werden Kooperationspartner (Träger der Jugendhilfe etc.) einbezogen. Mit dem Schuljahr 2003/2004 soll das Projekt „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ beginnen.

Rheinland-Pfalz

Bis 2006 sollen 300 weitere Schulen Ganztagschulen werden; damit hätte jede 5. Schule des Landes ein Ganztagsangebot. Das Angebot ist freiwillig und umfasst die Zeit von 8.00 bis 16.00 Uhr an 4 Tagen der Woche. Die Schule soll durch dieses Zeitbudget stärker zum Lern- und Lebensort werden. An den Nachmittagen finden unterrichtsbezogene Ergänzungen (einschließlich Hausaufgabenbetreuung), Projekte sowie Angebote zur Förderung und Freizeitgestaltung statt.

Saarland

Zusätzlich freiwillige Ganztagsangebote sollen eingerichtet werden; vormittags Pflichtunterricht, Nachmittagsangebote in Kooperation von Schulen und freien Trägern. Die Eltern sollen finanziell beteiligt werden. Zwei Varianten sind vorgesehen:

- Angebote bis 14 Uhr
- Angebote bis 16 Uhr mit zusätzlichen Lehrerstunden

Für den ländlichen Raum soll ein Tagesmütter-Modell angeboten werden, wenn hinreichend große Gruppen nicht zustande kommen.

Sachsen

Eine interministerielle Arbeitsgruppe (Kultus- und Sozialministerium) arbeitet an einem Konzept zur Erweiterung der Ganztagsangebote, das in 2003/2004 an 10 Schulen erprobt werden soll. Die Möglichkeiten der Schulen, der Jugendhilfe, von Vereinen etc. sollen verbunden werden.

Schleswig-Holstein

Ganztagsangebote können nach einer Richtlinie von 2002 an Haupt-, Sonder- und Gesamtschulen gefördert werden. Für die Kinder ist die Teilnahme freiwillig. An der Durchführung sind die Träger der Jugendhilfe und andere Kooperationspartner beteiligt. Gefördert werden Mittagstisch, Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Anregungen für gemeinsames und eigenständiges Tun der Kinder und Jugendlichen, Hausaufgabenhilfe, außerschulische und berufsorientierende Bildungsangebote sowie Spiel, Sport, Ruhepausen der Kinder u.a.m. Förderungsfähig sind Angebote, die mindestens zwei Tage mit insgesamt mindestens 6 Zeitstunden umfassen.

Nordrhein-Westfalen verfolgt mit dem Ausbau des Ganztagsangebotes das Prinzip, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern in den frühen Lebensjahren ein verbessertes Angebot zu machen. Neue Ganztagsangebote werden deswegen an den Grundschulen eingerichtet. Bayern richtet das Angebot an eine bestimmte Zielgruppe, nämlich Bildungsbenachteiligte. Ganztagschulen werden deswegen an Haupt- und Volksschulen an sozialen Brennpunkten eingerichtet.

Bei den Planungen der Bundesländer insgesamt sind zwei Konzepte zu unterscheiden. In der ganz überwiegenden Zahl der Länder ist von „Ganztagsangeboten“ die Rede, Nordrhein-Westfalen spricht auch von der „offenen Ganztagschule“. Bei diesen Konzepten bleibt der bisherige Vormittagsunterricht unberührt, am Nachmittag wird ein ergänzendes Angebot gemacht: Wer von den Schülerinnen und Schülern möchte, kann am Nachmittag an Förderkursen, Hausaufgabenhilfe, Hobby- und Freizeitangeboten, Projekten etc. teilnehmen. Diese Angebote werden zumeist unter Einbeziehung der Jugendhilfe, von Vereinen etc. durchgeführt.

Das zweite Konzept, das in einigen Landesgesetzen als spezielle Form des Ganztagsangebotes verstanden wird, ist die Ganztagschule. Dort bezieht sich auch das Nachmittagsangebot nicht nur auf einzelne Kinder, sondern auf die Lerngruppe insgesamt. Vor- und Nachmittagsangebote stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang. Damit besteht die Chance, auch den Vormittagsunterricht umzugestalten. Es wird ein gemeinsamer Mittagstisch angeboten. Die Schule soll nicht nur Unterrichtsort, mehr auch ein Lebensraum sein. Diese Konzept der Ganztagschule setzt die verbindliche Teilnahme der gesamten Lerngruppe voraus.

Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern werden Ganztagsangebote grundsätzlich in der Form der verbindlichen Ganztagschule mit vollem pädagogischen Anspruch durchgeführt. Auch in einigen anderen Bundesländern gibt es in geringer Anzahl verbindliche Ganztagschulen und es werden auch neue aufgebaut, ganz überwiegend handelt es sich jedoch um freiwillige ergänzende Angebote.

Die Betreuungsfunktion kann von beiden Formen des Ganztagsangebotes gleichermaßen erfüllt werden; vorausgesetzt, dass die Betreuungszeiten hinreichend sind. Auch die Bildungs- und Förderungsfunktion trifft für beide Formen zu. Mit Hausaufgabenhilfe, Förderangeboten und Projekten können Schulleistungen gestärkt werden. Wenn es gelänge, Kinder und Jugendliche aus anregungsarmen Milieus für Freizeitangebote zu interessieren, wäre damit viel gewonnen. Erheblich mehr kann man jedoch von der „echten“ Ganztagschule erwarten, weil

sie zusätzlich die Umgestaltung auch des vormittäglichen Unterrichts erlaubt. In den auf Bewerten und Auslesen orientierten Schulen könnte dies das Konzept sein, dass den Gedanken der Förderung nicht nur im Zusatzangebot, sondern im Schulalltag verankert.

Mit der Ausweitung von Ganztagsangeboten werden in Deutschland gegenwärtig Weichen neu gestellt. Wie nachdrücklich und wie weitreichend diese Weichenstellung erfolgt, ist noch schwer abschätzbar. Entscheidend ist, wie viel Ressourcen bereit gestellt werden, und dazu sind die Bundesländer unterschiedlich in der Lage. Entscheidend ist auch, ob die gegenwärtige Welle der Ausweitung die weitere Expansion nach sich zieht. Nachdem in den Bundesländern bereits grundlegende Entscheidungen über das jeweilige Konzept getroffen wurden, wird nun außerdem entscheidend sein, wie die Akteure an den Schulstandorten – insbesondere die Schulträger, die Einzelschulen sowie die Lehrerinnen und Lehrer – die Herausforderung annehmen. Die Gestaltungsräume sind groß: Auch gesetzlich festgeschriebene Mindeststandards für „Ganztagsangebote“ bieten die Möglichkeit, daraus eine Ganztagschule und eine anspruchsvolle pädagogische Reform der Einzelschule zu entwickeln.

8. Weitere Handlungsfelder und Maßnahmen der Bundesländer

Bisher wurden die Handlungsfelder und Maßnahmen dargelegt, die von der Kultusministerkonferenz und den Bundesländern als Antwort auf PISA benannt werden. Sie beherrschen wegen der Brisanz von PISA auch die öffentliche Präsentation und Diskussion der Politik. Gleichwohl gibt es eine Reihe weiterer Handlungsfelder und Maßnahmen, von denen die gegenwärtige Schulpolitik – unabhängig von PISA – geprägt wird. Solche Schwerpunkte werden hier nur schlagwortartig genannt; es sollte aber doch deutlich werden, dass die Bundesländer sowie die Schulen ihre Antworten auf PISA in eine Fülle weiterer Aufgaben einbetten müssen.

- **Steuerung der Schulen durch größere Eigenständigkeit**

Die Formulierung von Bildungsstandards und der verstärkte Einsatz von Leistungserhebungen (Handlungsfeld 5) können diese neue Steuerung konterkarieren, können aber ebenso die verlässlichen Rahmenbedingungen der Eigenständigkeit darstellen.

- **Schulstandortplanung in den neuen Bundesländern**

Durch die Geburtenrückgänge müssen in den neuen Bundesländern viele Schulstandorte geschlossen werden. Die schwierige Aufgabe ist, ein flächendeckendes Angebot aller Bildungsgänge zu sichern. Dabei auch die Mehrzügigkeit aufrechtzuerhalten ist, jenseits von Bildungsstandards und Leistungserhebungen, eine ganz basale Form der Qualitätssicherung.

- **Schulstrukturpolitik**

In einer Reihe von Ländern ist der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe neu geregelt worden, weitere Gesetzesänderungen stehen bevor. Im Mittelpunkt steht der Rückbau der Orientierungs-/Förderstufen. (vgl. Kap. II)

- **Verlässliche Grundschule**
Viele Länder streben für Grundschulkindern ein gesichertes Betreuungsangebot an. Diese Aufgabe erfordert zusätzliche finanzielle Anstrengungen der Länder.
- **Fremdsprachenunterricht an der Grundschule**
Eine Fremdsprache gehört in vielen Bundesländern inzwischen zum Lehrangebot an den Grundschulen. Die Implementation insbesondere durch Lehrerfortbildung ist aber nicht abgeschlossen.
- **Verkürzung des gymnasialen Bildungsweges**
Einige Bundesländer beabsichtigen die Verkürzung des gymnasialen Bildungsweges auf 8 Jahre oder haben dies bereits gesetzlich festgeschrieben.
- **Berufsorientierung; Kooperation mit Unternehmen oder Verbänden**
Einige Bundesländer bauen für die Sekundarstufe Kooperationen mit Unternehmen und Wirtschaftsverbänden auf, um die Berufsorientierung und Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern.
- **Bauliche Maßnahmen**
Insbesondere die neuen Bundesländer müssen, bei ohnehin geringen Mitteln für die Schule, einen hohen Anteil für Bauunterhaltung etc. aufwenden.
- **IT-Ausstattung**
Die Ausstattung der Schulen mit Informationstechnologien ist als Schwerpunkt zumindest der Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich zu den vergangenen Jahren deutlich zurückgetreten.

II. Wird die Schule selektiver?

In diesem Kapitel wird einer spezifischen, aber grundlegenden Fragestellung nachgegangen, nämlich der Selektivität des deutschen Schulsystems. Zunächst werden die Instrumente der Selektion knapp erläutert und Ergebnisse von PISA in Bezug auf diese Instrumente dargelegt. Von besonderem Interesse sind dabei die Empfehlungen. Anschließend wird geprüft, ob die Maßnahmen der Bundesländer diesen Empfehlungen entsprechen.

Der internationale PISA-Bericht selbst sowie der daran anschließende Vergleich des deutschen Schulsystems mit den erfolgreicherer Systemen hat vor allem eines deutlich gemacht: Der Versuch, nicht durch Förderung, sondern durch Selektion möglichst leistungshomogene Lerngruppen zu erreichen und die Annahme, dass dies eine Bedingung für die optimale Förderung sei, ist ein deutscher Sonderweg. „Im internationalen Vergleich ist der nach Schulformen hierarchisch gegliederte Sekundarbereich auffälligstes Merkmal des deutschen Schulsystems.“ (Baumert u.a. 2001, S. 430).

Neben der Gliederung des Sekundarbereiches gibt es weitere Instrumente der Selektion, insbesondere die Rückstellung von der Einschulung, die Nichtversetzung sowie die Überweisung zur Sonderschule. Zum deutschen Sonderweg gehört, dass diese Instrumente in Deutschland häufiger als in anderen Ländern eingesetzt werden. Bei PISA wurde dies deswegen augenfällig, weil das Forschungsdesign in Deutschland einige Probleme brachte: Mit den 15jährigen Schülerinnen und Schülern sollten die Kompetenzen gegen Ende der Pflichtschulzeit getestet werden. Diese umfasst in den meisten Staaten bei unverzögertem Durchlauf 9 Schuljahre. In Deutschland befindet sich aber ein großer Teil der 15jährigen Schülerinnen und Schüler noch nicht in der 9., sondern erst in der 7. oder 8. Jahrgangsklasse. Der Grund liegt darin, dass in Deutschland viele Kinder erst mit 7 Jahren eingeschult werden und das häufig von der Nichtversetzung Gebrauch gemacht wird.

In Deutschland ist die Annahme verbreitet, dass Selektivität ein Indiz für hohe Leistungsanforderungen ist und hohe Leistungen ohne Selektivität nicht zu erreichen sind. Die Schulen in Deutschland, die Lehrerinnen und Lehrer sind damit beschäftigt, festzustellen, für wie bildungsfähig sie die Kinder und Jugendlichen halten und ihnen einen entsprechenden Platz zuzuweisen. Der Blick dafür, wie gefördert werden kann, wie Lernschwache, aber auch starke Schülerinnen die höchstmöglichen Lernzuwächse erreichen können, geht dabei weitgehend verloren.

Gewiss ist nicht erst seit PISA: Der Sonderweg hat Deutschland nicht an die internationale Spitze gebracht. Gewiss ist außerdem, dass viele Länder, darunter die erfolgreichsten, ganz erheblich weniger selektiv sind. Finnland, der internationale Spitzenreiter, ist das Paradebeispiel: Es erreicht die höchsten Durchschnittsleistungen bei einer sehr geringen Streuung. 90% der Jugendlichen eines Altersjahrganges erreichen dort das Abitur; nicht mal ein Drittel der Jugendlichen erreicht in Deutschland die Hochschulreife.

Der PISA-Bericht empfiehlt, die Instrumente Rückstellung und Nichtversetzung weniger zu nutzen: „Insgesamt sind diese Ergebnisse geeignet, die Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit von verspäteten Einschulungen und Klassenwiederholungen weiter zu verstärken. Jedenfalls gilt: Wenn es gelingen könnte, die im internationalen Vergleich auffällig hohen zeitlichen Verzögerungen im Durchlauf durch die Primar- und Sekundarstufe zu minimieren, so hätte dies einen deutlich leistungssteigernden Effekt.“ (Baumert u.a. 2001, S.475)

Der Einfluss der Schulstruktur der Sekundarstufe auf die Schülerleistungen wird im internationalen Vergleich von PISA nicht untersucht. Untersucht wird aber, wie groß die Leistungsun-

terschiede zwischen den Schulen eines Landes sind. Deutschland gehört zu den Ländern, in denen die Unterschiede zwischen den Schulen besonders groß, größer als innerhalb der einzelnen Schulen sind. (Das überrascht nicht, denn die Leistungshomogenisierung an den Schulen ist das erklärte Ziel der deutschen Schulstruktur.) Hohe Leistungsstreuung und ausgeprägte sozioökonomische Abhängigkeit der Bildungsleistungen in diesen Ländern – beides gilt für Deutschland in extremem Maße – sind nach PISA vornehmlich auf das Schulumfeld zurückzuführen. (OECD 2001, S. 218ff)

Für Deutschland und Österreich wird ein fiktives Beispiel geschildert:

- Schüler A und Schüler B haben etwa gleich starke Fähigkeiten und wachsen beide in Familien mit durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund auf.
- Schüler A besucht eine Schule in einer eher gut situierten Wohngegend, die meisten seiner Mitschüler haben einen höheren sozioökonomischen Hintergrund als er selbst.
- Schüler B besucht eine Schule in einer weniger gut situierten Gegend; die meisten Schüler entstammen einer niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund als er.

Trotz gleicher Ausgangssituation wird Schüler A wahrscheinlich erheblich höhere Lesekompetenz erreichen als Schüler B. (vgl. a.a.O., S. 238)

Zu Ungunsten von B wirkt sich das Schulumfeld aus: An seiner Schule erhalten die Schüler durchschnittlich weniger Unterstützung durch die Eltern als die Mitschüler von A, sie haben mehr Disziplinprobleme, die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sind schlechter, Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrer sind schlechter und das gesamte Klima der Schule ist auf niedrigere Leistungen ausgerichtet. (vgl. a.a.O., S. 236) Die Schule selbst ist ähnlich anregungsarm wie das durchschnittliche Milieu der Familien ihrer Schüler.

Ähnliche, allerdings weniger ausgeprägte Differenzen der Schulumfelder finden sich auch in anderen Ländern. Sie entstehen dort in der Regel durch die sozioökonomischen Strukturen der Wohngebiete. In Deutschland werden die Differenzen der Schulumfelder gleichzeitig durch die Schularten geprägt. Die Schule von Schüler A ist statistisch idealtypisch das Gymnasium, die Schule von Schüler B eine Hauptschule: Der Schulbesuch nach Schularten ist in Deutschland stark vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie abhängig (vgl. Baumert u.a. 2002, S. 166).

Es wird ein weiteres fiktives Beispiel genannt.

- Schüler A liegt hinsichtlich seines wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status leicht unter dem Durchschnitt seines Altersjahrganges.
- Schüler B liegt etwas über dem Durchschnitt.
- Beide besuchen die gleiche Schule, deren Schülerschaft dem Durchschnitt aller Schüler entspricht.

Schüler A wird eine geringere Lesekompetenz erreichen als Schüler B; der Unterschied fällt diesmal jedoch erheblich geringer aus. (Die Differenz würde bei der gewählten Modellierung 8 Leistungspunkte auf der PISA-Skala betragen, beim ersten Beispiel aber 66). (OECD 2001, S. 238)

Dieses Beispiel entspricht dem Szenario einer einzigen Schulart für alle. Die Nachteile des gegliederten und sozial segregierenden Schulsystems sind unübersehbar. Für die Privilegierten bringt dieses System Vorteile in Form höherer Bildungsleistungen; gleichzeitig verstärkt es aber Bildungsbenachteiligungen. „Es gibt jedoch auch stichhaltige Belege dafür, dass dieses Dilemma gelöst werden kann. Dies zeigt sich an jenen Ländern, denen es gelungen ist, sowohl ein hohes Maß an Bildungsqualität als auch an Bildungsgleichheit zu erzielen.“

(a.a.O., S.240). Zwei Optionen werden der Politik aufgezeigt, "entweder zu versuchen, die sozioökonomische Segregation zu beseitigen, oder deren Effekte abzumildern." (ebd.)

In keiner Hinsicht kommt PISA zu dem Ergebnis, dass die Selektionsinstrumente für die durchschnittlichen Schulleistungen förderlich sind. Im Gegenteil: es wird empfohlen, Selektivität abzubauen oder zumindest die Folgen zu kompensieren. Folgend wird der Frage nachgegangen, ob die Weichenstellungen der Bundesländer nach PISA diesen Empfehlungen folgen.

Zunächst zu den Rückstellungen vom Schulbesuch. Der Sprachkompetenztest vor der Einschulung mit dem Angebot der vorschulischen Förderung sind ein beachtliches Novum, das möglicherweise auch dazu beiträgt, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener zurückgestellt werden. Hamburg und Hessen verknüpfen allerdings diese Maßnahme mit der Ankündigung, Kinder ohne hinreichende Sprachkenntnisse vom Schulbesuch zurückzustellen. Damit würde eine vermutlich ohnehin vorhandene Praxis legitimiert. Damit würde geleugnet, dass die Vermittlung von Sprachkenntnissen die Aufgabe der Schule ist; die Schulpflicht verpflichtet nicht nur die Kinder und Eltern, sondern auch die Schule: Ein Aufnahmetest, der eine vorgängige Bildung voraussetzt, ist damit nicht vereinbar.

In den Bundesländern, in denen die flexible Eingangsphase zur Grundschule eingeführt wird, dürften Rückstellungen vom Schulbesuch künftig nur noch in Einzelfällen erfolgen. Immerhin sechs Bundesländer haben sich für diesen Weg bereits entschieden oder erproben ihn zumindest. In diesem neuen Modell der Schuleingangsphase wird die Heterogenität der Lerngruppen bezüglich der Entwicklungsstände und der Leistungsfähigkeit vorausgesetzt. Die flexible Eingangsphase enthält einen Paradigmenwechsel dar, es ist zu hoffen, dass sie Ausstrahlungskraft für andere Bereiche der Schule entwickelt.

Bezüglich der Versetzungen sind weniger Veränderungen auszumachen. Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen haben ihre Versetzungsordnungen verschärft; Berlin beabsichtigt, für den Übergang von der Klasse 5 nach 6 die Versetzung einzuführen. Das Saarland hat dagegen die Möglichkeit der Nachprüfung eingeführt. In der Tendenz wird von der Politik möglicherweise mehr Selektivität angestrebt, von einer gravierenden politischen Weichenstellung kann aber kaum die Rede sein.

Im Hinblick auf die Aufteilung nach Schularten haben die Kultusministerien und Parteien nach PISA immer wieder betont, Änderungen der Schulstruktur seien nicht erforderlich und auch nicht gewollt. Gleichwohl wurden und werden in einer Reihe von Schulgesetzen Teilaspekte der Schulstruktur neu geordnet. Dabei sind zwei Trends zu unterscheiden.

In den neuen Bundesländern wird die Politik zur Teilintegration der Sekundarschularten fortgesetzt. In allen Bundesländern gibt es weiterhin das Gymnasium, außerdem aber zumeist nur eine weitere Schulform, die den mittleren und den Hauptschulbildungsgang anbietet. Auf diese Weise können bei sinkenden Schülerzahlen Schulstandorte erhalten werden. Die Selektivität nimmt hier ab.

In den alten Bundesländern gibt es kaum Veränderungen bei den Schularten der Sekundarstufe, wohl aber beim Alter der Aufteilung. In allen Fällen ist mit der Veränderung eine Herabsetzung des Selektionsalters verbunden, also strukturell eine Zunahme der Selektion.

In acht Bundesländern fand die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler bisher erst mit dem Übergang von Klasse 6 nach Klasse 7 statt (Berlin und Brandenburg) oder wurde dann abgeschlossen (Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt) Berlin und

Brandenburg behalten ihre sechsjährige Primarphase bei. In den meisten der anderen sechs Bundesländer war der Übergang so geregelt, dass nach einer vierjährigen Primarstufe eine zweijährige Zwischenphase – etwa Orientierungs- oder Förderstufe genannt - folgte, an deren Ende die Schularartentscheidung stand. Diese Zwischenphase war in einigen Ländern fakultativ, so dass nicht alle Kinder eines Bundeslandes daran teilnahmen; mal stellte sie eine eigenständige Schulart dar, oftmals wurde sie aber auch an einer der anschließend aufnehmenden Schularten angeboten, so dass beim Übergang zur Zwischenphase die spätere Schularartentscheidung bereits präjudiziert wurde.

Nach den jüngsten gesetzlichen Neuregelungen und falls die gegenwärtigen Novellierungsüberlegungen der Bundesländer realisiert werden, wird die Aufteilung der Schülerinnen künftig in 13 Bundesländern nach Klasse 4, in Berlin und Brandenburg weiterhin nach Klasse 6 durchgeführt werden. In Hessen können die Fünft- und Sechstklässler auf Wunsch der Eltern weiterhin eine Förderstufe besuchen, die allerdings in den meisten Fällen nicht an einer eigenen Schulform, sondern bereits im selektiven Schulsystem angeboten wird.

Die Orientierungs- und Förderstufen waren eine unvollkommene, von Kompromisslösungen belastete Struktur. Den Ländern, denen die Probleme der Zwischenphase größer erschienen als die Vorteile, standen bzw. stehen zwei Optionen offen, um zu einer neuen Struktur zu kommen: Die Abschaffung der Zwischenphase durch Verlängerung der Primarphase oder die Abschaffung durch abschließende Schularartentscheidung nach der vierjährigen Primarstufe, wie sie in den anderen 8 Bundesländern ohnehin praktiziert wird. Alle Bundesländer, in denen eine Veränderung vorgenommen wurde oder geplant ist, haben sich für diese zweite Option entschieden.

Mit der Herabsetzung des Alters für die Schularartentscheidung orientieren sich die entsprechenden Bundesländer weiterhin an dem Ziel, die Lerngruppen durch Selektion zu homogenisieren. In sofern kann von einer neuen Weichenstellung nicht die Rede sein, vielmehr werden Abweichungen vom Ursprungskurs korrigiert.

Formal nimmt die Selektivität der deutschen Schulen damit zu. Schwieriger ist das Mehr oder Weniger in der Faktizität der Schulen zu beurteilen. Das soll an den Beispielen Bayerns und Niedersachsens verdeutlicht werden.

Das bayerische Schulgesetz sah bisher zwei Selektionsstufen vor: In der ersten Stufe nach Klasse 4 wurden die Gymnasiasten ausgelesen; die verbleibende Gruppe wurde in der zweiten Selektionsstufe nach Klasse 6 in Real- und Hauptschüler aufgeteilt. Damit gab es zwar bis nach Klasse 6 eine Teilintegration, für jene, die schließlich an der Hauptschule verbleiben, aber die doppelte Erfahrung, für „zu leicht“ befunden worden zu sein. Zwar entfallen nun die Vorteile der Teilintegration bis nach Klasse 6, aber ein Teil der Probleme, die mit der Selektion entstehen, werden gemindert.

Auch für Niedersachsen ist eine eindeutige Einschätzung schwierig. In ihrem Gutachten zur niedersächsischen Orientierungsstufe kamen Avenarius u.a. (2001) zu dem Ergebnis, dass die Förderfunktion der Orientierungsstufe schwach, die Selektionsfunktion dagegen stärker entwickelt gewesen sei. „Wie die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schulen erkennen lässt, werden schichtspezifische Unterschiede in den Lernvoraussetzungen kaum kompensiert.“ (a.a.O., S.87) Wo die Orientierungsstufe organisatorisch mit einer Hauptschule oder Haupt-/Realschule verbunden war, verblieben die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen an dieser Schule. (a.a.O., S.87f)

Insofern sind die unvollständigen Formen der Integration in den Klassen 5 und 6, wie sie in mehreren Bundesländern vertreten waren und sind, auch mit Selektivität behaftet. Das Mehr an Selektivität dieser Schulsysteme, das durch die Neuordnungen unmittelbar entsteht, ist weniger gravierend als die Entscheidungsrichtung.

Über das Mehr oder Weniger an Selektivität wird jedoch nicht nur durch die Politik und Kraft Gesetz entschieden. Jenseits der bildungspolitischen Absichten und der Gesetzeslage wird die Statistik zeigen, ob und wie sich die Praktiken der Einschulung, der Versetzung, der Schulpflichtempfehlung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulartentscheidung der Eltern faktisch verändern. Die Gefahr besteht, dass die PISA-Ergebnisse selbst und die politischen Maßnahmen von den Lehrerinnen und Lehrern als eine Aufforderung zu mehr Selektivität verstanden werden. Wenn die Politik vermeiden will, dass die Schule selektiver wird, so muss sie das deutlich machen.

Auf PISA reagierend hat die Kultusministerkonferenz die Einführung von Bildungsstandards beschlossen. Da das Sekundarschulangebot an der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler orientiert ist und es auch in den Kultusministerien keine Bestrebungen gibt, dies zu verändern, werden auch die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I nach Schulformen differenziert formuliert werden müssen: hohe Standards für die Gymnasien, niedrige Standards für die Hauptschulbildungsgänge. Mit den Standards wird festgelegt, was man von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Unterrichtenden erwartet und auch, was man ihnen zutraut. Solange trotz PISA weiterhin die Annahme gilt, dass die Bildungsergebnisse mehr durch die individuellen Voraussetzungen als durch die Schule beeinflusst würden, wird man sich mit schlechten und mittleren Leistungen eines großen Teils jedes Altersjahrganges zufrieden stellen müssen. Damit wird aber das Ziel, zur internationalen Spitze der Schulleistungen aufzuschließen, nicht einmal avisiert.

III. Resümee

Entsteht bei der Gesamtschau der Handlungsfelder und der Maßnahmen der Eindruck, die Weichenstellungen für internationale Spitzenleistungen, für eine geringere Streuung und für die Minderung der sozialen Benachteiligungen seien bereits vorgenommen? Wird bereits das Notwendige eingeleitet, um die nationale Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse bezüglich der Bildungschancen herzustellen?

Insgesamt bezieht sich ein großer Teil der schulpolitischen Interventionen nach PISA auf den Primar- und auch auf den Elementarbereich. Die größere Wertschätzung der frühen Bildungs- und Förderphasen und Konzentration der Anstrengungen auf diesen Bereich ist ein wesentlicher Schritt. Von größter Bedeutung ist er für die Kinder, die im häuslichen Umfeld die deutsche Sprache nicht hinreichend erlernen um dem Unterricht folgen zu können. Darüber hinaus liegt dieser Schwerpunktsetzung die Annahme zugrunde, dass die schwachen Leistungen der deutschen Neuntklässler wesentlich am Beginn ihrer Schullaufbahn verursacht werden. IGLU, die internationale Grundschul-Lese-Untersuchung der OECD wird – zumindest für den Kompetenzbereich Lesen - zeigen, ob die Schulleistungen bereits in diesem Alter unterhalb des internationalen Durchschnitts liegen.

In den Sekundarschulen scheinen vergleichsweise wenig Veränderung beabsichtigt. Um die leistungsmindernden Effekte, die insbesondere an Hauptschulen bzw. an Schulen mit einem hohen Anteil von Bildungsbenachteiligten durch das Schulumfeld entstehen, zu kompensieren, sind enorme Anstrengungen erforderlich. In PISA (OECD 2001, S. 233) wird die differenzierte Ressourcenzuweisung für verschiedene Schultypen vorgeschlagen. Dieses Instrument wird bisher nur wenig vorgesehen. (OECD 2001, S. 233) In jedem Fall werden nicht nur eine veränderte, an Förderung orientierte Unterrichtskultur, sondern auch erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen erforderlich sein. Die Bundesländer sind zur Aufbringung dieser Mittel in unterschiedlichem Maße in der Lage. In jedem Fall wird aber die Förderung in den frühen Lebensjahren und Bildungsphasen die in den späteren nicht ersetzen, denn in der Sekundarstufe werden die sozialen Benachteiligungen bisher wieder verstärkt. Wie wenig die Schulpolitik sich und der Schule zutraut, zeigt sich nicht zuletzt in der Planung schulformspezifischer Leistungsstandards.

Im wesentlichen sind es zwei der genannten Maßnahmekomplexe, die auf die Sekundarschulen einwirken werden. Das sind zum einen die schulartspezifischen Bildungsstandards mit Leistungsüberprüfungen; zum anderen sind es die offenen Ganztagsangebote. Es bleibt abzuwarten, welche Verbreitung die Ganztagsangebote finden und welche Ausprägungen sie erhalten. Beim gegenwärtigen Stand der Planungen und der Information erscheint aber kaum überzeugend, dass mit diesem beiden Interventionen bereits genug getan sei, um international an die Spitze anzuschließen.

Es bleibt schwer vorstellbar, wie ein Schulsystem so erfolgreich werden kann wie das finnische, das australische, das kanadische, wenn es mehr als einem Viertel der Kinder bereits im Alter von 10 Jahren durch Verweisung an die Hauptschule mitteilt, das man von ihm nicht mehr erwartet als bestenfalls durchschnittliche Leistungen; und dieses System selbst daran glaubt.

Literatur

Avenarius, Hermann/ Döbert, Hans/ Knauss, Georg/ Weishaupt, Horst/ Weiß, Manfred (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Frankfurt, Oktober 2001

Baumert, Jürgen u.a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, Jürgen u.a. (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen

Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In Rolff, H.-G./ Bos, W./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim / München. S.51-76

Hovestadt, Gertrud/ Klemm, Klaus (2002): Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungsspreizung. In: Rolff, H.-G./ Holtappels, H.G./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12 Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim / München. S.51-74

Hovestadt, Gertrud (2002): PISA: 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand. In: Pisa ... und was in Deutschland anders ist. Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen. Frankfurt. S.67-83

Hovestadt, Gertrud (2002): Was ist in Deutschlands Schulen anders? Input-Indikatoren im internationalen Vergleich. In: PISA... und was in Deutschland anders ist. Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen. Frankfurt. S.53-66

Klemm, Klaus 1998: Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen? In Rolff, H.-G./ Bauer, K.-O./ Klemm, K./ Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim / München. S.271 - 294

Kultusministerkonferenz (KMK) 2001: Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Pressemitteilung vom 6.12.2001

Kultusministerkonferenz (KMK) 2002: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Übersicht über laufende und geplante Maßnahmen in den Ländern. Stand: 14.10.2002

Lemke, Willi (2002): Leitsätze aus dem Referat von Senator Willi Lemke anlässlich der Veranstaltung mit Schulelternsprechern der Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu den geplanten PISA-Folgemaßnahmen. 8.09.2002

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2003: Pressemitteilung vom 14.02.2003

Terhart, Ewald (2003): Effekte nach PISA schafft man mit Lehrerfortbildung. In: Frankfurter Rundschau. 22.01.2003

Anhang

Kultusministerkonferenz beschließt konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland – Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie –

Bonn. Die Kultusministerkonferenz hat auf ihrer 296. Plenarsitzung am 05./06. Dezember 2001 erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie gezogen.

"Die Kultusministerkonferenz legt zur PISA-Studie eine erste Einschätzung der Ergebnisse vor. Diese macht deutlich, dass die Herausforderungen an das deutsche Schulwesen komplexe und differenzierte Antworten verlangen. Vor diesem Hintergrund werden die Länder und die Kultusministerkonferenz in folgenden Handlungsfeldern vorrangig tätig werden:

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 bildungsbenachteiligter 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.

Hierbei können die Länder auf die bereits nach dem Erscheinen der TIMS-Studie eingeleiteten Maßnahmen aufbauen.

Die Kultusministerkonferenz vereinbart, sich fortlaufend über Initiativen und getroffene Maßnahmen der Länder zu den vorgenannten Handlungsfeldern auszutauschen."