



PISA verstehen

Hintergrundinformationen zum

PISA-Bundesländervergleich 2003

Inhalt

Vorwort	Seite 2
1. Der PISA-Bundesländervergleich – bisher wenig hilfreich	Seite 3
2. Genauer hinsehen – Was hinter den Rankings steht	Seite 11
3. Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?	Seite 14
4. Anhang	Seite 34



Marianne Demmer

Vorwort

Am 3. November 2005 legt das PISA-Konsortium den detaillierten Bundesländervergleich aus der Studie von 2003 vor. Im Unterschied zur ersten PISA-Bundesländerstudie 2000 hat das deutsche Konsortium dieses Mal schon am 14. Juli 2005 eine so genannte „Vorinformation“ veröffentlicht. Auf Drängen der Kultusministerkonferenz wurden ohne tiefer gehende Diskussion und Interpretation auf zwanzig Seiten Rankinglisten vorgelegt, die lediglich Leistungsergebnisse wiedergeben. Damit war der Weg frei für völlig willkürliche Interpretationen. Vor allem konservative Kultusminister gaben sich überzeugt, dass ihre Politik und die nach PISA 2000 beschlossenen sieben Handlungsfelder (siehe www.gew.de/Drei_Jahre_nach_PISA_Die_GEW_zieht_Zwischenbilanz.html) die Gründe für etwaige Verbesserungen sind. Dabei haben sie im Zusammenhang der Ende 2004 veröffentlichten internationalen PISA 2003-Ergebnisse noch erklärt, die nach PISA 2000 ergriffenen Maßnahmen könnten noch nicht wirken, weil pädagogische Prozesse langfristig angelegt seien und bis zur Wirksamkeit mindestens zehn Jahre brauchten.

Die parteipolitische Instrumentalisierung hat aufgrund der fragmentarischen Vorinformation insgesamt beträchtliche Ausmaße angenommen. Das deutsche PISA-Konsortium aber hat dem nichts entgegen gesetzt. Ganz im Gegenteil: Mit teilweise durchsichtigen, teilweise undurchsichtigen Berechnungsverfah-

ren hat es den Eindruck erweckt, als sei beispielsweise der Migrantenanteil für die Lern- und Leistungsergebnisse in den Bundesländern nicht einmal statistisch bedeutsam oder als sei das bayerische Schulsystem sozial nicht hoch selektiv. Die Behauptung auf Seite eins der „Vorinformation“ – „*Dem Auftraggeber wie dem Auftragnehmer ist bewusst, dass eine angemessene Interpretation der Ergebnisse des Ländervergleichs erst auf der Basis des ausführlichen Berichts möglich sein wird*“ – wurde bereits bei der Veröffentlichung in einer Pressekonferenz auf ganzer Linie Lügen gestraft.

Die vorliegende Broschüre soll Lücken füllen, die durch die fragwürdige Veröffentlichungspraxis von KMK und PISA-Konsortium beim Bundesländervergleich 2003 entstanden sind. Mit der Studie „*Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?*“ von Klaus Klemm und Rainer Block von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen veröffentlichten wir Informationen zu den Lebens- und Bildungsverhältnissen in den 16 Bundesländern, die bei der Interpretation der PISA-Daten 2003 nicht außer Acht bleiben sollten, vom PISA-Konsortium jedoch bisher nicht vorgelegt wurden. Ob und in welcher Form das Konsortium diese Informationen nachliefert, ist derzeit nicht erkennbar.

Die Interpretation und Instrumentalisierung des Bundesländervergleichs thematisiert der Beitrag „Der PISA-Bundesländervergleich“ von Marianne Demmer und Martina Schmerr. Die Bildungspolitiker kümmern offensichtlich nicht, dass in der Mehrzahl der Bundesländer die Zuwächse gegenüber 2000 nicht einmal statistisch, geschweige denn praktisch bedeutsam sind. Auch die Stagnation bei der Lesekompetenz spielt plötzlich keine Rolle mehr, der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernergebnissen wurde in der Vorinformation gar nicht erst berichtet und folgerichtig spielt auch der Umstand keine Rolle mehr, dass die Leistungszuwächse

vor allem im Gymnasialbereich erzielt wurden.

In seinem zusammenfassenden Beitrag *Genauer Hinsehen* zur Studie „*Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?*“ spricht Rainer Block den in der Öffentlichkeit diskutierten Bundesländer-Rankings die wissenschaftliche Basis ab. Block und Klaus Klemm identifizieren im Rahmen der vollständig abgedruckten Studie vier Ländergruppen. Die besten Voraussetzungen für schulische Leistungsfähigkeit haben demnach Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und – mit Abstrichen – Rheinland-Pfalz.

Es soll noch einmal daran erinnert werden, dass Jürgen Baumert, der Leiter des ersten PISA-Konsortiums, nicht ohne Grund den Bundesländervergleich als sehr problematisch eingeschätzt hat. Er hat offenbar sehr genau vorher gesehen, dass die deutsche Krankheit, Schulpolitik als Parteipolitik zu betreiben, auch mit Hilfe empirisch gewonnener Daten fortgeführt werden kann. Alle parteipolitisch Beseelten sowie ihre wissenschaftlichen Helfer müssen wissen, dass der PISA-Bundesländervergleich seinen Wert verliert, wenn er nur noch zu selbstgefälligem Schulterklopfen und Parteipropaganda verwendet wird. Deutschland braucht eine ernsthafte, wissenschaftlich seriöse Auseinandersetzung um die wirksamsten Maßnahmen zur Verbesserung des deutschen Schulwesens: unzureichende Qualität und skandalös geringe Chancengleichheit, zu wenige Akademiker, zu viele Scheiternde. Wenn Leistungserhebungen – seien es nationale oder internationale – nicht unzweifelhaft zeigen können, dass sie zur Lösung dieser Probleme beitragen, wird der Widerstand zunehmen. Die Unruhe in den Schulen und in der Wissenschaft diesbezüglich ist bereits heute beträchtlich.

Marianne Demmer
Mitglied im Geschäftsführenden
Vorstand der GEW, zuständig für
den allgemein bildenden Schulbereich

Oktober 2005

Bisher wenig hilfreich –

Der PISA-Bundesländer- vergleich 2003

Kapitel

1

Bisher wenig hilfreich –

Der PISA-Bundesländervergleich 2003

„PISA 2003“?
„PISA II“?
„PISA-E 2003“?

Wie heißt es eigentlich richtig?

Wir befinden uns kurz vor der Veröffentlichung der Ergebnisse des zweiten PISA-Vergleichs der Länder in Deutschland, von vielen kurz „PISA-E 2003“ genannt. Die Jahresangabe bezeichnet den Untersuchungszeitraum, das „E“ steht für die nationale Erweiterung der Studie. Der Schwerpunkt der ersten Studie „PISA 2000“ lag auf der Lesekompetenz. Aber auch hier wurden bereits – als Nebenkompone-
nte – die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler untersucht. PISA 2003 legt den Fokus auf das Fach Mathematik. Im kommenden Jahr dann wird PISA 2006 die naturwissenschaftlichen Kompeten-

zen unter die Lupe nehmen. Alle Studien liefern auch Befunde zu den jeweils anderen Kompetenzbereichen, so dass Aussagen zu Tendenzen der Leistungsentwicklung in allen drei Kompetenzbereichen möglich sind.

Frühstart

Ursprünglich sollte der komplette Ländervergleich PISA 2003 erst Mitte September vorgelegt werden. Dies erschien der Kultusministerkonferenz wegen des vorgezogenen Bundestagswahltermins jedoch ungünstig. Statt den Bericht komplett in den Herbst zu verschieben, wollten sich vor allem die unionsregierten Länder die erhoffte Wahlkampfmunition nicht entgehen lassen und bestanden auf einer vorgezogenen Teilveröffentlichung. Am 14. Juli 2005 wurde der Öffentlichkeit die „Vorinformation zu PISA 2003“ präsentiert. Der detaillierte Bundesländervergleich soll nunmehr im Rahmen

einer Expertenkonferenz am 3. November 2005 veröffentlicht werden.

Peinlich unvollständige Datenlage

Was ist von dieser merkwürdigen „Vorinformation zu PISA 2003“¹ – so der Titel des nicht einmal 20-seitigen Berichtes – zu halten?

Ein paar Befunde, wie sie in der Presse zu lesen waren:

- Bayern liegt in Mathematik und Naturwissenschaften deutlich an der Spitze.
- In den selben Bereichen muss Baden-Württemberg seinen bisherigen zweiten Platz an Sachsen abgeben.
- Die schwachen Bundesländer Brandenburg und Bremen bleiben unterdurchschnittlich, können aber etwas zulegen.
- Unterdurchschnittlich schneiden auch NRW, Berlin und Hamburg ab.
- Sachsen-Anhalt ist in Mathematik

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1. Zyklus (PISA 2000) Schwerpunkt: LESEN										
		Veröffentlichung PISA 2000 (international)	Veröffentlichung PISA-E 2000 (Bundesländervergleich)							
2. Zyklus (PISA 2003) Schwerpunkt: MATHEMATIK										
					Veröffentlichung PISA 2003 (international)	Veröffentlichung PISA-E 2003 (Bundesländervergleich)				
						3. Zyklus (PISA 2006) Schwerpunkt: NATURWISSENSCHAFTEN				
								Veröffentlichung PISA 2006 (international)	Veröffentlichung PISA-E 2006 (Bundesländervergleich)	

Schaubild 1: Die PISA-Studien und ihre Veröffentlichungen

¹ Ergebnisse siehe: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>

und Naturwissenschaften der Shooting-Star, der es mit erheblichen Punktsteigerungen ins Mittelfeld geschafft hat.

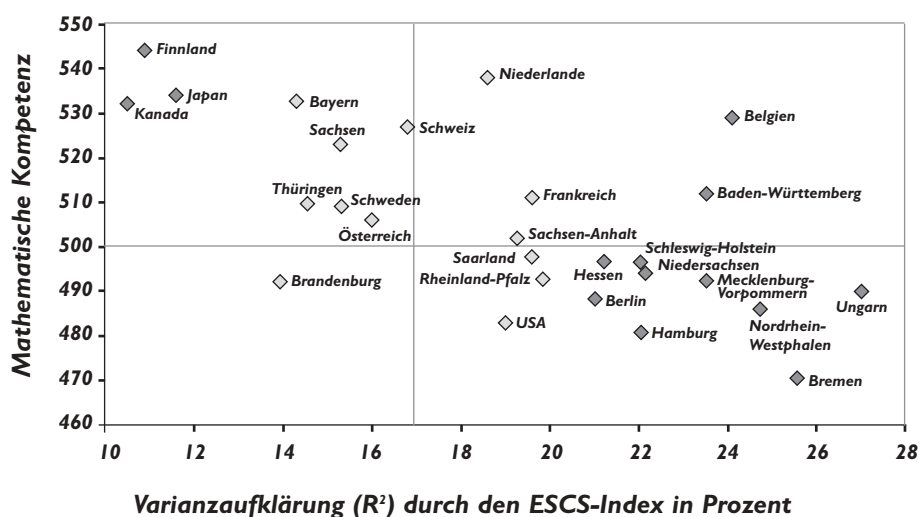
Wir wollen an dieser Stelle darauf verzichten, diese Vorergebnisse allzu ausführlich darzustellen. Wie befürchtet wurden lediglich Bundesländer-Ranking-Listen auf der Basis der Leistungsdaten veröffentlicht. Die Datenlage war einfach zu dürrig und irreführend. Für eine seriöse und wissenschaftlich integre Auseinandersetzung wären Hintergrunddaten nötig gewesen, die hoffentlich der komplette für November erwartete Bericht enthalten wird: Informationen zu den Rahmenbedingungen, der mangelnden Chancengleichheit und der großen Leistungsspreizung, Tabellen und Schaubilder über den engen Zusammenhang zwischen sozialer bzw. ethnischer Herkunft und Schulleistung oder über den Grad der Selektivität eines Schulsystems. Alle diese Daten liegen bereits vor, sind jedoch im Rahmen der raschen „Vorinformation“ der Öffentlichkeit vorenthalten worden. Bayerns Glanz z.B. bekommt sofort einen Schatten, wenn man diese Fragen mit untersucht.

Tendenziös und irreführend

Tendenziös und irreführend wurde in der „Vorinformation“ zum Beispiel der Aspekt „Ausschöpfung von Bildungsressourcen und Gewährleistung gerechter Bildungschancen“ behandelt. Mit Hilfe eines Schaubilds (siehe Grafik 1) – entgegen jeder praktischen Erfahrung – versucht das PISA-Konsortium zu belegen, dass das bayerische Schulsystem sozial nicht hoch selektiv ist.

Zwar stimmt es, dass die erreichte Kompetenz im bayerischen Schulsystem gemessen am Bundesdurchschnitt eher schwach mit der sozialen Herkunft korreliert. Aber das nützt den bayerischen Schülerinnen und

Grafik 1: Mathematische Kompetenz und Varianzaufklärung (R^2) durch den ESCS-Index



* dunkel hinterlegte Datenpunkte unterscheiden sich bezüglich der Varianzaufklärung durch den ESCS signifikant vom OECD-Durchschnitt

Grad der Kopplung der Kompetenzen mit der sozialen Herkunft (ESCS = Index of Economic, Social and Cultural Status). Diese ist in Deutschland überdurchschnittlich stark.²

Schülern relativ wenig sowohl hinsichtlich der „Ausschöpfung von Bildungsressourcen“ als auch für die „Gewährleistung gerechter Bildungschancen“. Wenn sie nämlich nicht den höheren sozialen Schichten angehören, bleibt ihnen der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen trotz Intelligenz und Leistung häufig verwehrt. Es sei daran erinnert: Ein bayerisches Kind aus einer Arbeiterfamilie hat es bei gleicher Intelligenz und Leistung fast sieben Mal so schwer, ein Gymnasium zu besuchen wie ein Kind aus einer Akademikerfamilie. Der bundesdeutsche Durchschnitt liegt bei einem – auch noch skandalösen – Faktor von 3,5. Es kann nur mit parteipolitischen Vorlieben zusammen hängen, wenn unter der Frage „Ausschöpfung von Bildungsressourcen und Gewährleistung gerechter Bildungschancen“ die besuchte Schulform und der angestrebte Schulabschluss ausgeblendet werden. Man darf gespannt sein, mit welchen interpretatorischen Kunstgriffen diese Lesart im ausführlichen

Bericht abgesichert wird. Der bayerische Kultusminister Siegfried Schnei-

Schon gewusst?

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

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

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

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

² Aus: PRENZEL, Manfred u.a. (PISA-Konsortium Deutschland): Vorinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland. Kiel 2005, S. 17

Schon gewusst?

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

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

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

der (CSU) hat bereits eine Kostprobe neuer und sehr schlichter „Argumente“ für die bayerische Gerechtigkeit geliefert. Seiner Ansicht nach wollen die „einfachen“ Eltern in Bayern ihre Kinder ja gar nicht aufs Gymnasium schicken, sondern sind mit einer Meisterprüfung durchaus zufrieden. Und diese Meisterprüfung, die

den Zugang zur Hochschule ermöglichen, wird von Kultusminister Schneider schließlich als die zweite Chance für „Spätdenkenler“ ausgegeben.

Jubelbotschaften und Widersprüchliches

Vergleicht man die Schlagzeilen vom Dezember 2004, als der internationale Bericht vorgestellt wurde, mit den jetzigen zum Bundesländervergleich,

könnte man glauben, man habe es mit zwei unterschiedlichen Erhebungen zu tun. Es sind jedoch dieselben Datensätze, die beiden Berichten zugrunde liegen. Im Dezember war der überwiegende Tenor: Deutschland ist Mittelmaß, keine Verbesserungen in der Lesekompetenz, im oberen Leistungsbereich Verbesserungen in Mathematik und Naturwissenschaften (überwiegend in Gymnasien), gute Ergebnisse im Problemlösen, aber nach wie

Zentrale Ergebnisse der internationalen PISA-2003-Studie (Dezember 2004)

- Der deutsche Mittelwert liegt bei der Lesekompetenz, der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung im Mittelfeld, im Problemlösen oberhalb des Durchschnitts. Die Zuwächse gegenüber 2000 sind vor allem in den oberen Kompetenzstufen erzielt worden, am stärksten in Gymnasien.
- Die Leistungsspreizung zwischen den 5 Prozent Leistungsstärksten und 5 Prozent Leistungsschwächsten ist mit 338 Punkten in mathematischer Grundbildung nach wie vor äußerst hoch und wird nur von Belgien und Ungarn übertroffen.
- Die Abhängigkeit der Leistung von sozialer Herkunft ist noch immer weltweit mit am höchsten. Ausnahme: Problemlösen.
- Das deutsche Schulsystem bevorzugt bzw. benachteiligt „doppelt“ – je nach sozialer Herkunft. Dies gilt besonders für junge Menschen mit Migrationshintergrund.
- Der Anteil der so genannten Risikoschüler auf Kompetenzstufe I und darunter ist mit 21,6 Prozent in mathematischer Grundbildung und über 23 Prozent bei der Lesekompetenz äußerst hoch.
- Der Anteil von 4,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe liegt im OECD-Durchschnitt (4 Prozent) und wird von zehn Ländern teilweise deutlich übertroffen.
- Der Kompetenzvorsprung der Mädchen bei der Lesekompetenz ist mit 42 Punkten sehr hoch und liegt über dem internationalen Durchschnitt von 34 Punkten.
- Der Kompetenzvorsprung der Jungen bei der mathematischen Grundbildung ist mit 9 Punkten gering und bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung statistisch nicht signifikant.
- Die individuelle Lernunterstützung durch die Lehrer wird von den Schülern in Deutschland vergleichsweise gering eingeschätzt.
- Deutschland erreicht bei weitem nicht die Leistungen, die nach Wirtschaftskraft (BIP) und durchschnittlichem „kulturellem Kapital“ der Eltern zu erwarten wären.

Tabelle 1: Wer hat sich wirklich verbessert?				
Bundesland	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz		Naturwissenschaftliche Kompetenz
		Untersuchungsbereich „Veränderung und Beziehungen“	Untersuchungsbereich „Raum und Form“	
Statistisch signifikante Kompetenzzuwächse in allen Bereichen				
Brandenburg	+	+	+	+
Bremen	+	+	+	+
Sachsen	+	+	+	+
Sachsen-Anhalt	+	+	+	+
Thüringen	+	+	+	+
Statistisch signifikante Kompetenzzuwächse in zwei Bereichen				
Bayern	0	+	+	+
Mecklenburg-Vorpommern	0	+	+	+
Niedersachsen	0	+	+	+
Saarland	0	+	0	+
Statistisch signifikante Kompetenzzuwächse in nur einem Bereich				
Hessen	0	+	0	0
Nordrhein-Westfalen	0	0	0	+
Schleswig-Holstein	0	0	0	+
Keine statistisch signifikanten Kompetenzzuwächse				
Baden-Württemberg	0	0	0	0
Rheinland-Pfalz	0	0	0	0

+ = statistisch signifikante Zuwächse, 0 = keine statistisch signifikanten Zuwächse
Statistisch signifikante Zuwächse der Bundesländer in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Hamburg und Berlin sind in der Übersicht nicht enthalten. Deren Stichprobe war bei der letzten PISA-Studie nicht groß genug, so dass ein Vergleich mit dem Jahr 2000 nicht möglich ist. Bemerkenswert ist, dass vor allem in den ostdeutschen Ländern eine positive Dynamik zu verzeichnen ist. Deutlich wird auch, dass die Zuwächse bei der Lesekompetenz bundesweit recht gering sind. Nur fünf Bundesländer konnten sich hier signifikant verbessern. Als statistisch signifikant gelten Veränderungen von gut zehn Punkten auf der OECD-Skala. Einen solchen Sprung hat z.B. Baden-Württemberg in keinem Kompetenzbereich gemacht. Trotzdem titelte die ehemalige baden-württembergische Ministerin Schavan am 14. 7. 2005: „Baden-Württemberg auf dem Weg in die Weltpitze“.

vor große Chancenungleichheit und ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung. Ganz anders die Botschaften der KMK diesmal, mit denen sich die meisten Kultusminister auf einer Pressekonferenz am 14. Juli 2005 in Berlin feierten: „Alle haben sich verbessert!“ – „Länder auf gutem Weg!“ – „Das System ist in Bewegung geraten!“ – „Die beschlossenen Maßnahmen greifen.“ Man soll die Schulen nicht schlecht reden – aber Gesundheitsbeton hilft bekanntlich auch nicht.

Irrtümer

Alle diese Jubelbotschaften halten einer genaueren Überprüfung nicht stand.

- Bei vielen Bundesländern liegen die „Verbesserungen“ lediglich im Bereich

der Fehlertoleranz, sind also statistisch nicht signifikant (siehe Tabelle 1). Nordrhein-Westfalen ist im Länder-Ranking sogar deutlich zurück gefallen und so kommentierte die gerade neu ins Amt gekommene Bildungsministerin Barbara Sommer (CDU): „PISA-E ist eine katastrophale Abschlussbilanz“ und sprach von einer „Bankrotterklärung für rot-grüne Bildungspolitik“. Sie hatte schnell erkannt, dass PISA-E vor allem zu Propagandazwecken zu nutzen ist.

- Auch weiß jeder Statistiker, dass zwei Messzeitpunkte keinen Trend anzeigen. Und als die ehemalige baden-württembergische Kultusministerin Annette Schavan (CDU) euphorisch ankündigte, der jetzige „Trend“ werde anhalten, und 2010 lägen nicht nur

Bayern, sondern alle Bundesländer in der Weltpitze, sah sie dies vermutlich bereits als Ergebnis ihres Wirkens als Bundesbildungsministerin.

- Die 2001 von der KMK beschlossenen Maßnahmen können allein aus Zeitgründen noch nicht gewirkt haben. Deshalb hatten die Kultusminister vor Veröffentlichung des internationalen Berichts im Dezember vorsorglich erklärt, Änderungen brauchten mindestens zehn Jahre Zeit und große Leistungssprünge wie im Falle Polens würden eher die Frage nach der Tragfähigkeit der Studie auf. Ähnliche Leistungssprünge für Bayern oder Sachsen-Anhalt wurden – natürlich - nicht kritisch kommentiert.
- Schavan blieb es auch vorbehalten, jeglichen Einfluss der Rahmenbe-

dingungen auf die Ergebnisse zu leugnen. In der Pressekonferenz zur Vorinformation griff sie namentlich die Klemm-Studie (Seite 14 ff) und die GEW an. Ihrer Ansicht nach liefern die Ergebnisse zudem den Nachweis, dass sich der Wettbewerbsföderalismus „bewährt“.

Unterschiedliche Bildungsverhältnisse

Das Streitthema Föderalismus erhält durch den zweiten PISA-Bundesländervergleich weitere Nahrung.

Die Leistungsergebnisse der deutschen Bundesländer liegen nämlich nach wie vor weit auseinander. Vom Grundgesetzauftrag der gleichen Lebensverhältnisse sind die deutschen Bundesländer immer noch weit entfernt. Zwi-

Tabelle 2: Differenz zwischen Bayern und Bremen

	2000			2003		
	Bayern	Bremen	Differenz	Bayern	Bremen	Differenz
Mathematik	516	452	64	533	471	62
Lesen	510	448	62	518	467	51
Naturwissenschaft	508	461	47	530	477	53

Tabelle 3: Differenz zwischen Bayern und Baden-Württemberg

	2000			2003		
	Bayern	Ba-Wü	Differenz	Bayern	Ba-Wü	Differenz
Mathematik	516	512	4	533	512	21
Lesen	510	500	10	518	507	11
Naturwissenschaft	508	505	3	530	513	17

schen Bayern und Bremen klappt eine Lücke, die sich in einem Vorsprung Bayerns von mehr als eineinhalb Schuljahren ausdrücken lässt (siehe Tabelle 2).

In der naturwissenschaftlichen Kompetenz hat sich der Abstand sogar vergrößert, in Mathematik gibt es keine Veränderungen, nur bei der Lesekompetenz hat sich der Vorsprung Bayerns vor Bremen um elf Punkte auf nunmehr 51 Punkte verringert. Teilweise driften die Bundesländer sogar deutlich auseinander: Der Abstand zwischen Bayern und Baden-Württemberg (siehe Tabelle 3) z. B. hat sich deutlich vergrößert: in Mathematik von vier Punkten in 2000 auf nunmehr 21 Punkte für 2003. Ein Trend zur Angleichung der Lebens- und Bildungsverhältnisse lässt sich aus diesen Daten nicht ablesen.

Damit muss der Ansicht der ehemaligen baden-württembergischen Kultusministerin, der Wettbewerbsföderalismus habe sich bewährt, deutlich widersprochen werden. Auf der Pressekonferenz zur Vorstellung des PISA-Bundesländervergleichs am 14. Juli 2005 hatte Annette Schavan die Angleichung der Bundesländer zum stabilen Trend der nächsten zehn Jahre erklärt.

Parteilpolitische Instrumentalisierung

CDU/CSU instrumentalisieren PISA für ihre parteipolitischen Zwecke. Kommentar der CDU/CSU-Bundestagsfraktion: „PISA zeigt die Überlegenheit der Bildungspolitik der Union.“ Die Ergebnisse von Saarland, Hessen und Baden-Württemberg sprechen jedoch eine andere Sprache. In diesen Bundesländern liegen die leichten Punktzuwächse gegenüber 2000 ganz überwiegend im Bereich der statistischen Fehlertoleranz (siehe Tabelle 1).

Auch irrt, wer wie die hessische Kultusministerin Karin Wolff (CDU) meint: „Dort, wo CDU und CSU kontinuierlich regieren, sind die Ergebnisse eindeutig besser. In den Ländern, in denen eine CDU-Regierung kürzer im Amt ist, sind deutliche Leistungssteigerungen erkennbar.“ Wolff übersieht, dass die Leistungssteigerungen unter einem SPD-Senator Willi Lemke in Bremen oder auch in Brandenburg sehr viel deutlicher ausgefallen sind als die nicht signifikanten Zuwächse in Hessen oder dem Saarland (siehe Tabelle 1). Zwar stimmt es, dass in den südlichen Bundesländern die Ergebnisse besser sind. Inwieweit aber die Leistungszuwächse in den östlichen Bundesländern auf die

Schon gewusst?

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

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

Tabelle 4: Mittelwert mathematische Kompetenz, Anzahl der Schulformen sowie Anteil der Hauptschüler

Bundesland	Mittelwert mathematische Kompetenz (internationale Gesamtskala)	Anzahl der Schulformen, die 15-Jährige besuchen können (ohne Sonderschulen, Waldorfschulen und Schulen mit einem Schüleranteil unter 3 %)	Anteil der 15-Jährigen, die Hauptschulen besuchen (in Prozent)
Bayern	533	3	38,9
Sachsen	523	2	0,0
Baden-Württemberg	512	3	32,3
Thüringen	510	2	0,0
Sachsen-Anhalt	502	2	0,0
Saarland	498	3	0,4
Hessen	497	4	18,1
Schleswig-Holstein	497	4	29,0
Niedersachsen	494	5	29,9
Mecklenburg-Vorp.	493	5	10,0
Rheinland-Pfalz	493	5	24,8
Brandenburg	492	3	0,0
Berlin	488	4	12,0
Nordrhein-Westfalen	486	4	24,6
Hamburg	481	5	12,5
Bremen	471	4	20,7

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003, S. 55

Schulpolitik, die Rahmenbedingungen, den Unterricht, die größere nachgewiesene Testmotivation oder die kleineren Klassen zurückgehen, vermag derzeit selbst der Leiter der Studie, Manfred Prenzel, nicht zu sagen, wenn er auf Seite drei der Vorinformation schreibt: „Dem Auftraggeber (KMK) wie dem Auftragnehmer (PISA-Konsortium) ist bewusst, dass eine angemessene Interpretation der Ergebnisse des Ländervergleichs erst auf der Basis des ausführlichen Berichts möglich sein wird“. Die kühnste Interpretation der Vorinformations-Daten lieferte jedoch vermutlich Jan-Hendrik Olbertz, Kultusminister in Sachsen-Anhalt. Er begründete den kräftigen Punkte-Zuwachs dort mit dem plötzlichen Stimmungsumschwung, der durch die schwarz-gelbe Regierungsübernahme erfolgt sei. Demnach reicht es, gerade fünf Monate als konservativer Kultusminister im Amt zu sein – und schon verbessern sich die Ergebnisse sprunghaft. Vermutlich nahm Olbertz zu

solch waghalsigen Ausführungen Zuflucht, um vergessen zu machen, dass die getesteten 15-Jährigen unter dem vorherigen (rot-grünen) Ministerium sowohl eine gemeinsame Orientierungsstufe als auch eine integrierte Sekundarschule durchlaufen haben. Offenbar verhindert diese Schulstruktur erhebliche Leistungsprünge zumindest nicht. Dies wurde jedoch öffentlich nicht zur Kenntnis genommen.

Schulstrukturfrage bleibt auf der Tagesordnung

Eine parteipolitische Instrumentalisierung durch die Union beinhaltet auch, das gegliederte Schulsystem zu rehabilitieren. Die guten Ergebnisse in Bayern kamen da natürlich gerade recht, um das hohe Lied auf das „traditionelle dreigliedrige Schulsystem“ anzustimmen und die Schulstrukturfrage ein weiteres Mal für erledigt zu erklären.

Dass Bayern Akademiker importieren muss, weil es den Zugang zum Gymnasium beschränkt, dass Sachsen und Thüringen mit ihren zweigliedrigen Systemen (Sonderschulen ausgenommen) sich dagegen ebenfalls deutlich verbessert haben, interessiert nicht. Deshalb soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, ob Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Gliederung des Schulsystems, der Größe der Population in der „unteren“ Schulform und der durchschnittlichen Leistung eines Schulsystems erkennbar sind.

Die Übersicht (siehe Tabelle 4) zeigt: Die vier führenden Bundesländer bieten 15-Jährigen zwei oder drei Schulformen (ohne Sonderschulen) an. Der Anteil der Schüler an Hauptschulen ist in Bayern und Baden-Württemberg im Bundesvergleich relativ hoch. Die Bundesländer unterhalb des OECD-Mittelwertes von 500 Punkten verfügen mit Ausnahme von Brandenburg

über vier oder fünf Schulformen mit teilweise sehr geringen Schülerzahlen in den Hauptschulen. Die Behauptung vom „bewährten dreigliedrigen Schulsystem“ lässt sich damit ebenso wenig belegen wie die Annahme, ein vielfach gegliedertes Schulsystem sei die Voraussetzung guter Schulleistungen. Dass gegliederte Schulsysteme den Zugang zu den höheren Bildungsabschlüssen unnötig verengen und zudem eine sozial gerechte Verteilung der Chancen behindern, ist bekannt, muss aber offenbar ständig wiederholt werden. Es sei zudem an den denkwürdigen Ausspruch des PISA 2000-Koordinators Jürgen Baumert beim KMK-Pressesgespräch am 06.03.2003 erinnert, der die Widersprüche des zergliederten Systems so zusammengefasst hat: „Zugespielt ließe sich formulieren, dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen um so bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt.“ Die Schulstrukturfrage wird so lange auf der Tagesordnung bleiben, wie die Apologeten des zergliederten Schulsystems keine Lösung für die Grundprobleme des deutschen Schulsystems haben: die erschreckende Chancengleichheit bei mittelmäßiger Leistungsfähigkeit, die hohe Quote von Scheiternden und die international nicht konkurrenzfähige Akademikerquote.

Voraussetzungen für fairen Wettbewerb schaffen

Von diesen Grundfragen lenkt der Bundesländervergleich mit seinen vielfältigen Möglichkeiten der parteipolitischen Instrumentalisierung ab. Damit auch die Wissenschaft Souveränität gegenüber ihren Geldgebern zurück gewinnt, sollten vergleichbare Regionen und Situationen miteinander verglichen werden und nicht völlig unterschiedliche Bundesländer: also Großstädte, Mittelzentren und ländliche Regionen mit je ähnlicher Sozialstruktur in den verschiedenen Bundesländern. Dann erst würde ein sachbezogener Blick auf Problemlagen und die jeweiligen schulpolitischen Strategien möglich. Es würde ein fairer Wettbewerb möglich. Die Kosten des Bundesländervergleichs, die den internationalen Testteil um ein Vielfaches übersteigen, wären so erheblich besser angelegt.

Es ist zu hoffen, dass der vollständige Bericht die tendenziöse Berichterstattung der Vorinformation nicht fortsetzt, sondern hilfreiche Daten liefert: Hat sich die „Risikogruppe“ seit 2000 verkleinern lassen? Ist die Leistungspreizung zwischen den starken und den schwachen Schülern, die bei PISA 2000 den internationale größten Wert aufwies, geringer geworden? Hat sich der in Deutschland starke Zusammenhang von Schulleistung und sozialer wie ethnischer Herkunft oder auch Geschlecht entschärft? Vor allem die Entwicklung bei der Verteilung der Bildungschancen seit 2000 muss bei der weiteren Diskussion im Fokus des öffentlichen Interesses stehen.

Marianne Demmer
Martina Schmerr

Genauer hinsehen –

Was hinter den Rankings steht

Kapitel

2

Genauer hinsehen –

Was hinter den Rankings steht

Sobald das PISA-Konsortium die „Zentralen Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland“ im Juli 2005 als Vorinformation der Öffentlichkeit vorgestellt hatte, setzte in Politik und Medien der bekannte Wettlauf um die Interpretationshoheit über die PISA-Befunde ein. Die veröffentlichten Stichprobenmittelwerte der einzelnen Länderleistungen wurden in vielen Kultusministerien jener Länder, die vermeintlich besser abschnitten, als Länder-Ranking-Listen interpretiert. Der Platz im Ranking galt als Ausfluss der jeweiligen Parteipolitik. Begleitet wurde diese Interpretation durch eine teilweise unkritische Medienberichterstattung, die die „CDU/CSU zum Sieger“ der jüngsten PISA-Untersuchung deklamierte, etwa in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“.

Doch zwei wesentliche Punkte, welche die Leistungsergebnisse einzuordnen helfen, bleiben bei dieser Rezeption unberücksichtigt: zum einen die unterschiedlichen demografischen, ökonomischen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, in die Schulen, Lehrer, Eltern und Schüler in den Ländern eingebettet sind. Zum anderen ist bislang völlig ungeprüft, ob sich die vom PISA-Konsortium veröffentlichten Stichprobenmittelwerte der Länder überhaupt signifikant unterscheiden oder ob sich die Mittelwertunterschiede durch Zufälligkeiten erklären lassen. Das kann erst belegt werden, wenn die endgültigen Ergebnisse vorliegen.

Rahmenbedingungen

Zunächst zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen: In der kleinen Studie „Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?“ haben Klaus Klemm und ich die unterschiedlichen Konstel-

lationen für schulische Leistungsfähigkeit in den Bundesländern herausgearbeitet. Wir haben uns dabei auf vier Indikatoren gestützt: „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit“, „Wirtschaft und Finanzen“, „Bildungseinrichtungen“ sowie „familiärer Hintergrund 10- bis 15-jähriger Kinder“. Die Spannweite der Unterschiede lässt sich anhand zweier Indikatoren exemplarisch verdeutlichen: So liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Ländern zwischen 2,9 Prozent in Thüringen und fast 40 Prozent in Bremen und Hamburg. Die Arbeitslosenquote der Jugendlichen reicht von 5,6 Prozent in Baden-Württemberg bis zu etwa 15 Prozent in Brandenburg und Berlin.

Länder rücken zusammen

Das PISA-Konsortium hat in seiner ersten Veröffentlichung modellhaft zwei Rahmenbedingungen (Migrationshintergrund und soziale Herkunft) berücksichtigt, um zu simulieren, wie die Mittelwerte der Bundesländer aussähen, wenn die Länder in beiden sozialen Merkmalen gleich wären. Bei diesen sogenannten adjustierten Mittelwerten rücken die Bundesländer deutlich enger zusammen. In Punkto Mathematikkompetenz trennen das viertplatzierte Thüringen und das an zwölfter Stelle stehende Schleswig-Holstein nur noch zehn Punkte. Angesichts dieser geringen Unterschiede stellt sich die Frage: Unterscheiden sich die Mittelwerte einzelner Länder überhaupt signifikant?

Seltsamerweise weist das PISA-Konsortium in seiner Vorinformation gerade keine statistisch abgesicherten Mittelwertvergleiche zwischen den Bundesländern aus. Wir haben, analog zum Verfahren bei früheren PISA-Veröffentlichungen, die adjustierten Mittelwerte der Mathematikkompetenz, die die unterschiedlichen Rah-

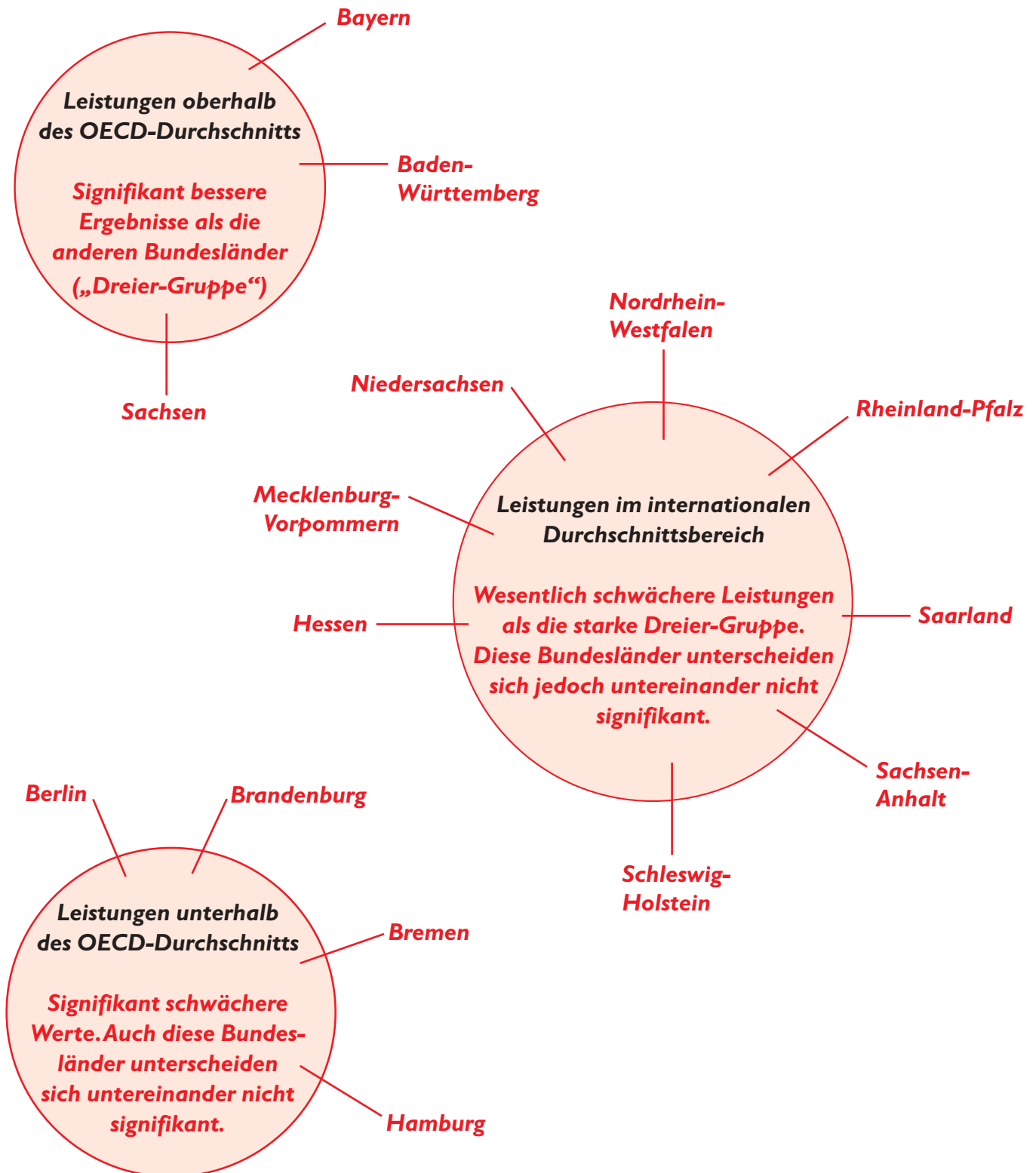
menbedingungen wenigstens teilweise in Rechnung stellen, einem sogenannten multiplen Mittelwertvergleich unterzogen. So wollten wir überprüfen, welche Bundesländer sich in ihren Leistungen signifikant unterscheiden. Das Ergebnis (siehe auch grafische Darstellung, Seite 13): Mit Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg gibt es eine Dreiergruppe, die im Vergleich zu allen anderen Ländern signifikant bessere Ergebnisse aufweist. Daran schließen sich neun Länder an (Thüringen, Saarland, Hessen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein), die allesamt wesentlich schwächer als die Dreiergruppe sind, deren Leistungen sich aber untereinander nicht signifikant unterscheiden. Die letzte Gruppe (Hamburg, Berlin, Brandenburg und Bremen) setzt sich dadurch ab, dass sie im Vergleich zu einzelnen der neuen Länder signifikant schwächere Werte hat. Die Länder der dritten Gruppe unterscheiden sich aber untereinander nicht signifikant.

Zufallseffekte

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird deutlich: Die in der Öffentlichkeit breit diskutierten Unterschiede im Ranking zwischen den Bundesländern entbehren jeglicher wissenschaftlicher Basis. Begünstigt durch eine befremdliche Veröffentlichungspraxis des PISA-Konsortiums werden zufällige Leistungsunterschiede und Zufallseffekte als Ergebnis parteipolitischer Segnungen gefeiert. Damit wird der Zufall politisiert. Bleibt zu hoffen, dass das PISA-Konsortium mit seinem ausführlichen Länderbericht, der für Anfang November zu erwarten ist, einiges von dem wieder gut machen kann, was durch die Art der Vorinformation unnötigerweise versäumt wurde.

Rainer Block

Drei Leistungsgruppen statt Ranking-Liste (Basis: adjustierte Mittelwerte)



**Demografische, ökonomische, institutionelle und familiäre
Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich**

Gleichwertige Lebensver- hältnisse im Bundesgebiet?

Kapitel

3

Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?

I. Zur Einführung: Demografische, ökonomische, institutionelle und familiäre Bedingungen des Lernens

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zeigte, dass Deutschlands 15-Jährige im Bereich der in dieser Studie gemessenen Kompetenzen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften hinter den Gleichaltrigen der Mehrzahl der OECD-Staaten zurückbleiben. Die 2002 vorgelegte innerdeutsche Auswertung dieser Studie führte in dieser Eindringlichkeit erstmalig vor Augen, dass es zwischen den deutschen Bundesländern ebenfalls ein unübersehbares Gefälle gibt (vgl. dazu Tabelle 24 am Ende dieser Studie). Bei den ungezählten und unüberschaubaren Versuchen der Ursachenklärung für den deutschen Rückstand ebenso wie für die innerdeutsche Spreizung bildeten sich Erklärungen heraus, die gelegentlich konkurrierend, gelegentlich sich wechselseitig ergänzend vorgetragen wurden. Verwiesen wurde auf Schwächen des deutschen Unterrichts, auf grundlegende Mängel bei der Steuerung des Schulsystems und auf die strukturelle Zergliederung der Sekundarschulen Deutschlands. Wenig beachtet wurde daneben ein Hinweis, den das PISA-Konsortium in seiner Analyse der innerdeutschen Befunde gegeben hat. In dieser Studie schreiben Jürgen Baumert und Cordula Artelt: „Dies spricht dafür, dass primär bereichsübergreifende ökonomische, soziale, kulturelle, aber auch institutionelle Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften.“ (Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik

Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 225)

Dieser Hinweis wird in der hier präsentierten kleineren Expertise aufgegriffen. Ziel ist es dabei, eine Folie für die Interpretation der Ergebnisse des innerdeutschen Ländervergleichs bei PISA 2003 zu bieten. Damit sollen andere Erklärungsansätze, die sich auf den Unterricht, die Schulstruktur und die Steuerung des Gesamtsystems beziehen, nicht ersetzt, sondern ergänzt werden.

2. Vier Indikatorengruppen

Für die 16 Bundesländer werden Indikatoren zu den Themenbereichen „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit“, „Wirtschaft und Finanzen“, „Bildungseinrichtungen“ sowie „Familiärer Hintergrund 10 bis 15-jähriger Kinder“ zusammengetragen. Quantitativ gefüllt wurden diese Indikatoren auf der Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz, des Mikrozensus 2000 und der PISA 2000-Auswertung (beim Migrationshintergrund von Jugendlichen). Dabei wurde versucht, solche Daten zu Grunde zu legen, die möglichst nahe am Untersuchungszeitpunkt der PISA 2003-Erhebung liegen.

2.1 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit

Die offizielle deutsche Bevölkerungsstatistik erfasst – was die Herkunft angeht – die in Deutschland le-

benden Menschen nach ihrer Staatsangehörigkeit. Sie unterteilt dabei in „Deutsche“ und „Nichtdeutsche“, wobei die Gruppe der „Nichtdeutschen“ noch nach der jeweiligen Staatsangehörigkeit ausdifferenziert wird. Folgt man bei der länderspezifischen Betrachtung der Bevölkerung der schlichten Unterteilung in „Deutsche“ und „Nichtdeutsche“, so ergibt sich das folgende Bild: Zum Ende des Jahres 2003 hatten insgesamt 8,9 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft. In der Gruppe der 15-Jährigen lag dieser Anteil – in Folge der höheren Geburtenzahlen in ausländischen Familien – mit 9,6 Prozent geringfügig höher. Die länderspezifische Darstellung weist deutliche Unterschiede zwischen den Ländern aus: Auf der einen Seite finden wir die neuen Bun-

Tabelle 5: 15-Jährige Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit (31.12.2003)

Land	Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung	
	15-Jährige in %	insgesamt in %
Baden-Württemberg	12,6	12,1
Bayern	9,6	9,5
Berlin	14,9	13,2
Brandenburg	1,6	2,6
Bremen	15,7	12,7
Hamburg	18,8	14,6
Hessen	13,6	11,5
Mecklenburg-Vorpommern	1,4	2,3
Niedersachsen	8,2	6,7
Nordrhein-Westfalen	13,1	10,9
Rheinland-Pfalz	8,0	7,7
Saarland	9,9	8,5
Sachsen	1,8	2,8
Sachsen-Anhalt	1,4	2,0
Schleswig-Holstein	5,9	5,4
Thüringen	1,4	2,0
Deutschland	9,6	8,9

Quelle: Statistisches Bundesamt (destatis Juni 2005)

desländer mit verschwindend geringen Anteilen von – bei den 15-Jährigen – unter 2 Prozent, auf der anderen Seite die drei Stadtstaaten, deren Ausländeranteile zwischen 15 Prozent und 19 Prozent liegen. Auch bei den westdeutschen Bundesländern zeigt sich eine deutliche Spreizung dieser Anteilswerte: Sie reichen von 6 Prozent in Schleswig-Holstein bis zu 14 Prozent in Hessen.

Für schulisches Lernen ist weniger die Frage der Staatsangehörigkeit und stärker die des Migrationshintergrundes bedeutsam: Da dieser Hin-

Tabelle 6: Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund* in Prozent aller Gleichaltrigen (2000)

Land	Anteil in %
Baden-Württemberg	28,8
Bayern	22,4
Berlin	25,2
Brandenburg	5,0
Bremen	40,7
Hamburg	38,5
Hessen	32,7
Mecklenburg-Vorpommern	3,8
Niedersachsen	20,1
Nordrhein-Westfalen	32,2
Rheinland-Pfalz	25,3
Saarland	19,6
Sachsen	5,5
Sachsen-Anhalt	3,6
Schleswig-Holstein	14,3
Thüringen	2,9
Deutschland	21,8

*Ann.: *mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.
Quelle: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002*

tergrund in Deutschland jedoch nicht systematisch erfasst wird, werden hier die Daten zum Migrationshintergrund der 15-Jährigen aus der PISA 2000-Erhebung herangezogen: Dabei werden alle die Jugendlichen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, als Jugendliche mit Migrationsgeschichte verstanden. Diese Gruppe machte in der PISA-Erhebung des Jahres 2000 ins-

gesamt in Deutschland 21,8 Prozent aus. Ein Blick in die Auswertung der PISA 2003-Erhebung zeigt, dass sich daran wenig geändert hat. Ausweislich dieser neuen Studie verfügten (2003) 20,6 Prozent der 15-Jährigen über einen Migrationshintergrund. Im Vergleich zu den Daten des Staatsangehörigkeitskonzepts liefert das Migrationskonzept um mehr als zweifach höhere Anteilswerte. Der Unterschied zwischen den Daten, die sich auf die Staatsangehörigkeit beziehen, und denen, die auf die Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie achten, erklärt sich insbesondere dadurch, dass beim Migrationskonzept eingebürgerte Menschen und Rückkehrer aus ehemals deutsch besiedelten Gebieten einbezogen werden.

Eine Analyse der länderspezifischen Anteilswerte der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund zeigt: Die neuen Bundesländer reichen allenfalls an 6 Prozent heran (Sachsen), die Stadtstaaten erreichen Spitzenwerte von bis zu 40 Prozent. Bei den westlichen Flächenländern spreizen die Werte von knapp 15 Prozent (Schleswig-Holstein) bis hin zu 33 Prozent (Hessen). Das Verteilungsmuster, das sich bei einer Betrachtung nach dem Ausländerkonzept (vgl. Tabelle 5) ergibt, wiederholt sich also bei einer Analyse, die sich am Migrationskonzept orientiert – wenn auch auf einem deutlich höheren Datenniveau.

Die Bedeutung des Migrationshintergrundes für die im kognitiven Bereich schulisch erbrachten Leistungen zeigt ein Blick auf die Auswertungen der PISA-Untersuchungen der Jahre 2000 und 2003: Tabelle 25 auf Seite 29 zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen der neunten Klassen, sofern ihre Familien keinen Migrationshintergrund hatten, die Leistungen der gleichaltrigen gesamten Schülerschaft dieser Klassen deutlich überstiegen – und zwar in allen Bundesländern. Infolge der länderspezifisch unterschiedlichen Anteile 15-Jähriger mit

Migrationshintergrund führte dies bei der ersten PISA-Studie zu einer erheblichen Verschiebung der leistungsmäßigen Reihenfolge der Bundesländer: Während Sachsen und Thüringen beim Leseverständnis bei Einbeziehung aller Schüler den dritten und vierten Rangplatz einnahmen, fielen sie dann, wenn beim Ländervergleich nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einbezogen wurden, auf den siebten und zehnten Platz zurück.

Ein ähnliches Bild liefert der Blick auf die internationale Auswertung von PISA 2003 (vgl. Tabelle 27, Seite 30): Während Deutschland im Feld der OECD-Länder bei der Auswertung der Daten der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund die Plätze 16 (Mathematik), 18 (Leseverständnis) und 15 (Naturwissenschaften) einnimmt, erreicht es bei Ausklammerung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesen drei Domänen die Plätze 10, 9 und 8! Das Land liegt damit in allen drei Bereichen im oberen Drittel der OECD-Länder – sieht man von Finnland ab, fast durchgängig oberhalb der skandinavischen Länder.

Diese Hinweise machen darauf aufmerksam, dass innerdeutsche ebenso wie internationale Vergleiche „unfair“ und verzerrend sind, wenn sie die Migrationsanteile in der Schülerschaft nicht in die Analyse einbeziehen. Dabei bleibt es unerheblich, ob die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten auf deren kulturelle Differenz, auf deren sprachliche Kompetenz oder auf die starken Anteile von Unterschichtangehörigen in der Migrantenpopulation zurückzuführen sind. Ein überwiegender Anteil der Migranten Deutschlands ist beides zugleich: Minorität und Unterschicht. Und beide Gruppen, die Angehörigen von Minoritäten und die der Unterschicht, werden in Deutschlands Schulen – auch im internationalen Vergleich – besonders stark benachteiligt.

Tabelle 7: Wanderungsbilanzen zwischen den Bundesländern (2003)

Land	Wanderungsbilanz Deutsche	Wanderungsbilanz Nichtdeutsche
Baden-Württemberg	22.888	4.038
Bayern	30.544	3.668
Berlin	-7.461	418
Brandenburg	466	-964
Bremen	470	203
Hamburg	3.725	1.577
Hessen	2.781	1.677
Mecklenburg-Vorpommern	-9.301	-363
Niedersachsen	-37.192	-13.598
Nordrhein-Westfalen	11.763	5.865
Rheinland-Pfalz	7.515	1.000
Saarland	152	-156
Sachsen	-12.191	-1.435
Sachsen-Anhalt	-14.173	-1.885
Schleswig-Holstein	9.985	795
Thüringen	-10.005	-839

Quelle: Statistisches Bundesamt (destatis Juni 2005)

Die innerdeutschen Wanderungen wirken auf die länderspezifische Ausdifferenzierung von Migrationsanteilen verstärkend: Während im Jahr 2003 z.B. nach Bayern mit mehr als 30.000 deutschen und knapp 4.000 ausländischen Zuwanderern das Verhältnis von deutschen zu ausländischen Zuwanderern bei 8,3 liegt (auch in Baden-Württemberg ist dieses Verhältnis mit 5,7 sehr hoch), wandern nach Hessen, dem Land mit sehr starken Ausländeranteilen, mit einem Faktor von 1,6 nur geringfügig mehr Deutsche als Ausländer zu. Alle neuen Bundesländer, die ohnedies nur sehr niedrige Ausländerzahlen aufweisen, verlieren durch Abwanderung ausländische Bürger und Bürgerinnen.

Deutschlandweit wird es in den vor uns liegenden Jahren zu einer deutlichen Verringerung zuerst der Schülerzahlen und dann der Zahlen derer, die in das Erwerbsleben eintreten, kommen. Langfristig führt dies zu einer demografisch bedingten Verknappung. Vor diesem Hintergrund gewinnen Schwächen bei der Ausbildung junger Menschen eine besondere Dimension: Sie führen zu einer Vergeudung vor-

handener Potenziale bei gleichzeitiger Knappheit. Selbst wenn man davon absehen würde, dass eine mangelhafte Bildung und Ausbildung für die heranwachsende Generation eine Vorverteilung zu einem Leben am Rande der Gesellschaft bedeutet, bleibt: Deutschland kann sich qualitative Mängel bei Bildung und Ausbildung ökonomisch

nicht leisten – auch und gerade nicht am „unteren“ Ende der Qualifikationspyramide.

Die hier angesprochene Verknappungsperspektive wird in Tabelle 8 anhand des Vergleichs der Jahrgangsbesetzungen der unter Einjährigen und der 19-Jährigen deutlich gemacht. Die dabei zum Ausdruck kommende Tendenz wird sich in den kommenden Jahren noch fortsetzen: Alle verfügbaren Bevölkerungsprognosen gehen davon aus, dass für Deutschland insgesamt die Zahl der jährlichen Geburten weiter sinken wird. Schon jetzt ergibt sich aber das folgende Bild: In Deutschland liegt die Zahl der Einjährigen nur noch bei 76,1 Prozent der 19-Jährigen.

Ein Blick auf die Länderdaten macht deutlich, dass es auch im Bereich der demografischen Entwicklung ausgesprochen länderspezifische Ausprägungen gibt: In den neuen Bundesländern gehen die Jahrgangsbesetzungen auf etwa 50 Prozent zurück; lediglich Sachsen weist mit 56,6 Prozent einen deutlich höheren Wert auf. In den alten Bundesländern sind Werte zwischen 67,6 Prozent (Saarland) und 86,2 Prozent (Schleswig-Holstein) sowie 94,5 Prozent (im Stadtstaat Hamburg) zu beobachten.

Wanderungsbilanzen zwischen den Ländern (2003)

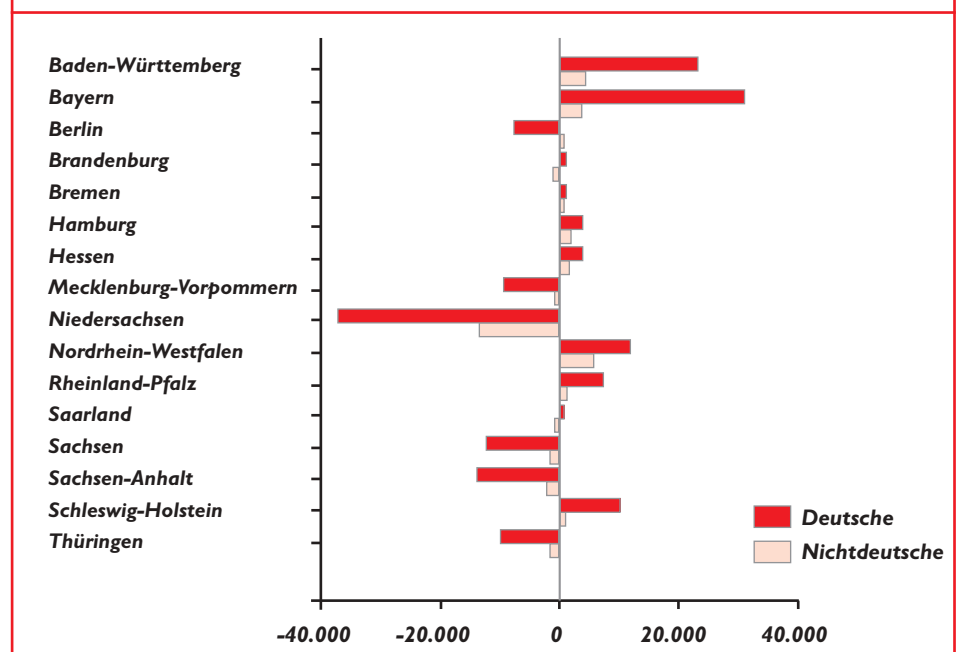


Tabelle 8: Verknappung als demografische Perspektive

Land	Jahrgangsbesetzung zum 31.12.2003		
	0 bis unter 1 Jahr alt	19 bis unter 20 Jahre alt	0 bis unter 1 Jahr in % von 19 bis unter 20 Jahren
Baden-Württemberg	97.804	119.507	81,8
Bayern	111.828	134.835	82,9
Berlin	28.563	37.042	77,1
Brandenburg	18.047	36.736	49,1
Bremen	5.522	6.795	81,3
Hamburg	15.594	16.505	94,5
Hessen	54.219	63.234	85,7
Mecklenburg-Vorpommern	12.742	26.112	48,8
Niedersachsen	70.631	85.663	82,5
Nordrhein-Westfalen	159.645	193.411	82,5
Rheinland-Pfalz	34.169	44.663	76,5
Saarland	7.589	11.224	67,6
Sachsen	32.046	56.644	56,6
Sachsen-Anhalt	16.850	34.612	48,7
Schleswig-Holstein	24.388	28.276	86,2
Thüringen	16.812	32.529	51,7
Deutschland	706.449	927.797	76,1

Quelle: Statistisches Bundesamt (Juni 2005)

Bei einer durchschnittlichen Arbeitslosenquote von 11,5 Prozent ergibt sich zwischen Deutschlands Ländern eine erhebliche Schwankungsbreite: Die Quoten reichen von 6,9 Prozent in Baden-Württemberg bis hin zu 21,2 Prozent in Sachsen-Anhalt. Betrachtet man das regionale Muster der Arbeitslosigkeitsquoten, so finden sich auf der einen Seite die neuen Bundesländer und Berlin mit Werten um 20 Prozent und auf der anderen Seite die alten Bundesländer, deren Arbeitslosigkeitsquoten von 6,9 Prozent in Baden-Württemberg bis zu 11,2 Prozent in Schleswig-Holstein und 13,9 Prozent in Bremen reichen. Ein ähnliches Verteilungsmuster – wenn auch auf leicht niedrigerem Niveau – ergibt sich bei der Betrachtung der Quoten der Jugendarbeitslosigkeit.

2.2 Wirtschaft und Finanzen

Tabelle 10 stellt drei Indikatoren des Bereichs Wirtschaft und Finanzen vor: das Bruttoinlandsprodukt je Einwohner, die je Einwohner berechnete Nettokreditaufnahme und den Schuldenstand je Einwohner.

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist das Maß der wirtschaftlichen Leistungen eines Landes, es drückt seinen Wohlstand aus. Das BIP umfasst die Summe aller in einer Volkswirtschaft produzierten und zu Marktpreisen bewerteten Güter und Dienstleistungen. Bei der Bewertung des Bruttoinlandsprodukts je Einwohner ist eine Berechnungsmodalität bedeutsam: Das Bruttoinlandsprodukt einer Region wird auch von Menschen erwirtschaftet, die nicht in dieser Region leben, die Berechnung des BIP je Einwohner dividiert dieses Bruttoinlandsprodukt aber nur durch die Zahl derer, die in dieser Region wohnen. Insbesondere im Fall der Stadtstaaten Bremen und Hamburg führt dies wegen der hohen Zahl täglich einpendelnder Erwerbstätiger dazu, dass das auch von diesen erwirtschaftete Bruttoinlandsprodukt ausschließlich auf die Einwohner Bre-

Tabelle 9: Arbeitslosenquoten nach Bundesländern (12/2003)

Land	Arbeitslosenquote insgesamt	Arbeitslosenquote Jugendlicher unter 25 Jahren
Baden-Württemberg	6,9	5,6
Bayern	8,0	6,8
Berlin	19,5	15,4
Brandenburg	19,8	14,2
Bremen	13,9	9,7
Hamburg	11,1	7,8
Hessen	8,9	7,5
Mecklenburg-Vorpommern	21,1	14,8
Niedersachsen	10,5	8,1
Nordrhein-Westfalen	10,9	8,1
Rheinland-Pfalz	8,5	7,4
Saarland	10,0	8,6
Sachsen	18,6	11,8
Sachsen-Anhalt	21,2	14,0
Schleswig-Holstein	11,2	9,6
Thüringen	17,7	12,0
Deutschland	11,5	8,7

Anm.: Basis sind abhängige Erwerbspersonen
Quelle: Bundesagentur für Arbeit (Juli 2005)

Tabelle 10: Wirtschafts- und Haushaltsdaten (2003) nach Bundesländern

Land	Bruttoinlandsprodukt je Einwohner in % des Bundesdurchschnitts	Nettokreditaufnahme* je Einwohner in % des Bundesdurchschnitts	Schuldenstand je Einwohner in % des Bundesdurchschnitts
Baden-Württemberg	114	67	64
Bayern	116	48	47
Berlin	88	400	231
Brandenburg	68	133	113
Bremen	137	358	257
Hamburg	172	-18	180
Hessen	123	53	94
Mecklenburg-Vorpommern	66	152	107
Niedersachsen	89	112	103
Nordrhein-Westfalen	100	113	110
Rheinland-Pfalz	89	102	106
Saarland	94	95	119
Sachsen	69	16	63
Sachsen-Anhalt	68	116	127
Schleswig-Holstein	91	139	120
Thüringen	68	99	108
Deutschland	(25.798,- €) 100	(300,- €) 100	(6221,- €) 100

Anm.: * der öffentlichen Haushalte der Länder und Gemeinden
Quelle: Statistisches Bundesamt (destatis Mai 2005)

mens bzw. Hamburgs „umgelegt“ wird. Das ergibt dann – verzerrend – im Fall dieser beiden Stadtstaaten hohe Werte, die insbesondere im Fall Bremens zu der sonstigen wirtschaftlichen und finanziellen Lage im Widerspruch zu stehen scheinen.

Der Blick auf die Werte des BIP je Einwohner belegt ein weiteres Mal das Ausmaß der innerdeutschen Ausdifferenzierung: Auch wenn man von den – aus den genannten Gründen – verzerrten Werten Hamburgs und Bremens absieht, finden wir Länder, die weniger als 70 Prozent des bundesdeutschen Durchschnittswertes erreichen (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen) und andere, die bis zu 123 Prozent des Durchschnittswertes erreichen (Hessen). Eine ähnliche Spreizung treffen wir auch bei der Nettokreditaufnahme je Einwohner (Schuldenaufnahme abzüglich Schuldentilgung) seitens der öffentlichen Haushalte (der Länder und Gemeinden) an: Insbesondere die

beim Bruttoinlandsprodukt je Einwohner „starken“ Länder Bayern, Hessen und Baden-Württemberg, aber auch Sachsen, bleiben mit ihrer Neuverschuldung weit hinter den bundesdurchschnittlichen Werten zurück. Zugleich bleiben die übrigen neuen Bundesländer im Durchschnitt (Thüringen) bzw. überschreiten den Durchschnitt – im Falle Mecklenburg-Vorpommerns mit 152 Prozent deutlich. Aber auch einzelne der alten Bundesländer sowie die Stadtstaaten Berlin und Bremen verschulden sich überdurchschnittlich.

Die Länder, die bei der Neuverschuldung unterdurchschnittliche Werte erreichen, sind in der Regel – Hamburg bildet da eine Ausnahme – auch die, die beim Schuldenstand je Einwohner unterdurchschnittlich abschneiden. Umgekehrt sind die Länder mit hoher Neuverschuldung zugleich die mit bereits hohen Schuldenlasten.

Wenn man die hier ausgebreiteten „Wohlstandsdaten“ insgesamt betrachtet, so zeigt sich, dass die Repu-

blik, was ihren regional anzutreffenden Wohlstand angeht, mehr und mehr auseinander driftet: Die neuen Länder – Sachsen ist da im Bereich der Altschulden und der Neuverschuldung eine Ausnahme – verharren in ihrer unterdurchschnittlichen Situation, die alten Bundesländer, ohne die Stadtstaaten, teilen sich mit Bayern, Baden-Württemberg und Hessen in eine überdurchschnittlich wohlhabende Ländergruppe und, abgestuft, in eine Gruppe, die mit ihren Werten zwischen den neuen und den „reichen“ alten Bundesländern pendelt. Die Stadtstaaten bilden ein diffuses Bild: teils mit überdurchschnittlichen BIP-Werten und überdurchschnittlicher Verschuldung, teils mit unterdurchschnittlichen BIP- und überdurchschnittlichen Verschuldungswerten; das, was sein Bruttoinlandsprodukt angeht, reichere Hamburg sucht durch seine Haushaltspolitik nach einem Ausweg aus der Altverschuldung. Das Gefälle hinsichtlich der wirtschaftlichen Stärke und hinsichtlich der

Tabelle 11: Länderfinanzausgleich und Bundesergänzungszuweisungen (2003 in €)

Land	ausgleichsberechtigte Länder	ausgleichspflichtige Länder
	Zahlungen je Einwohner* in € („Nehmerländer“)	Zahlungen je Einwohner in € („Geberländer“)
Baden-Württemberg		203
Bayern		150
Berlin	1.532	
Brandenburg	905	
Bremen	1.519	
Hamburg		378
Hessen		308
Mecklenburg-Vorpommern	1.015	
Niedersachsen	129	
Nordrhein-Westfalen		3
Rheinland-Pfalz	199	
Saarland	569	
Sachsen	951	
Sachsen-Anhalt	995	
Schleswig-Holstein	52	
Thüringen	980	

Anm.: * einschließlich der Bundesergänzungszuweisungen
Quelle: Statistisches Bundesamt (destatis April 2005)

haushaltspolitischen Handlungsspielräume, das wir zwischen den Bundesländern finden, spiegelt sich in der Struktur der Länderfinanzausgleichsdaten. Während die eher starken Länder Hessen, Baden-Württemberg und Bayern sowie Hamburg als „Geberländer“ auftreten (Nordrhein-Westfalen gerät da in die „Nullzone“), sind alle übrigen Bundesländer „Nehmerländer“: Die Quellen ihrer Ausgleichszahlungen, die sie empfangen, sind Leistungen der Geberländer und zusätzlich Bundesergänzungszuweisungen. Ein Blick auf die Daten des Finanzausgleichs zeigt, dass ein Abbau des Länderfinanzausgleichs die wohlhabenderen Länder zukunftsfähiger machen und die Länder mit geringem Bruttoinlandsprodukt je Einwohner und/oder mit hohen Verschuldungsdaten weiter von einer zukunftsorientierten Entwicklung abkoppeln würde.

Tabelle 12: Öffentliche Ausgaben für öffentliche Schulen in € (2002)*

Land	Ausgaben je Schüler (Voll- und Teilzeit) in % des Bundesdurchschnitts		
	allgemeinbildende Schulen	berufsbildende Schulen	insgesamt
Baden-Württemberg	100	121	102
Bayern	104	97	102
Berlin	116	100	113
Brandenburg	90	70	87
Bremen	106	100	102
Hamburg	135	133	130
Hessen	96	103	96
Mecklenburg-Vorpommern	90	73	85
Niedersachsen	98	103	98
Nordrhein-Westfalen	98	97	98
Rheinland-Pfalz	94	97	93
Saarland	88	100	89
Sachsen	98	82	93
Sachsen-Anhalt	104	85	100
Schleswig-Holstein	96	103	96
Thüringen	116	97	109
Deutschland	(4.900,- €) 100	(3.300,- €) 100	(4.600,- €) 100

Anm.: *einschließlich Schulverwaltung
Quelle: Statistisches Bundesamt 2003

Die Darstellung der öffentlichen Ausgaben je Schüler, die hier insbesondere für den Bereich der allgemein bildenden Schulen von Interesse sind, spiegeln nur zum Teil den Wohlstand der jeweiligen Länder: Die drei Stadtstaaten weisen – unbeschadet ihrer Haushaltslage – überdurchschnittliche Ausgaben je Schüler aus, die anderen Länder liegen mit ihren Werten leicht oberhalb bzw. leicht unterhalb des Bundesdurchschnitts. Die Werte von Sachsen-Anhalt und Thüringen sind nur eingeschränkt vergleichbar, da sie auch Ausgaben für den Hortbereich enthalten. Hinsichtlich der Ausgaben je Schulplatz, die von den neuen Bundesländern getätigt werden, muss generell berücksichtigt werden, dass in Folge der niedrigeren Lehrergehälter dort die einzelne Unterrichtsstunde „preiswerter“ ist. Berücksichtigt man diese Relativierungen, so lässt sich feststellen, dass die Ausgaben je Schüler in Deutschlands allgemein bildenden Schulen bei den Flächenstaaten dicht beieinander liegen und (noch!) nicht das innerdeutsche Wohlstandsgefälle spiegeln.

2.3 Bildungseinrichtungen

Tabelle 13: Verfügbare Kindergartenplätze in Prozent der drei- bis sechseinhalbjährigen Kinder nach Ländern (31.12.2002)

Land	verfügbare Kindergartenplätze in %
Baden-Württemberg	104
Bayern	88
Berlin*	91
Brandenburg	97
Bremen	82
Hamburg*	77
Hessen*	94
Mecklenburg-Vorpommern*	96
Niedersachsen	83
Nordrhein-Westfalen	78
Rheinland-Pfalz	106
Saarland	101
Sachsen	105
Sachsen-Anhalt	101
Schleswig-Holstein	82
Thüringen	126
Deutschland	90

Anm.: * Unter Einbeziehung der in Berlin, Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern zur Verfügung stehenden Plätze in Vorklassen.

Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2003/04, Bonn 2004, S. 41,

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002, Bonn 2003, S. 24

Die Zahl der Kindergartenplätze wird in Deutschland nicht regelmäßig erhoben, so dass sich die hier mitgeteilten Daten auf das Jahresende 2002 beziehen. Sie geben an, wie viele Kindergartenplätze für die Drei- bis Sechseinhalbjährigen zur Verfügung stehen, also nicht, wie viele Plätze in Anspruch genommen werden. Diese Daten sagen auch nichts darüber aus, ob es sich um Ganztags- oder nur um Vormittagsplätze handelt, schon gar nicht geben sie Auskunft über die Qualität der Kindergärten.

Die Daten zeigen aber, dass die Versorgung der Kinder mit Kindergartenplätzen bundesweit stark variiert. Generell gilt, dass die neuen Bundesländer am besten versorgt sind: teils in Folge der entsprechenden DDR-Tradition, teils in Folge des starken Geburtenrückgangs, der hohe Versorgungswerte mit vergleichsweise geringem finanziellen Aufwand ermöglicht. Im Bereich der alten Bundesländer stoßen wir auf

Tabelle 14: Verteilung der Schüler in Klassenstufe 8 auf die Schularten (2001/02)

Land	nach Schularten (Anteil in Prozent)						
	Hauptschule	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Gesamt-schule	Waldorfschule	Sonderschule
Baden-Württemberg	32,3		32,3	29,1	0,5	1,3	4,5
Bayern	38,9		28,2	27,7	0,3	0,4	4,5
Berlin	12,0		21,8	33,3	27,4	0,5	4,9
Brandenburg			17,5	30,0	46,6	0,3	5,7
Bremen	20,7		25,8	32,0	15,4	1,1	5,0
Hamburg	12,5	5,0	14,0	35,2	25,3	1,5	6,5
Hessen	18,1		27,5	32,3	16,5	0,6	4,9
Mecklenburg-Vorpommern	10,0	10,7	40,4	32,8	4,7	0,3	1,0
Niedersachsen	29,9	0,4	32,9	27,1	3,6	0,5	5,6
Nordrhein-Westfalen	24,6		26,2	28,8	14,5	0,6	5,4
Rheinland-Pfalz	24,8	14,1	23,6	28,1	4,4	0,4	4,7
Saarland	0,4	47,4	2,2	29,9	14,6	0,9	4,6
Sachsen		61,2		32,3		0,2	6,3
Sachsen-Anhalt		57,2		34,0	1,2	0,2	7,4
Schleswig-Holstein	29,0		33,3	25,8	5,8	1,2	4,9
Thüringen		57,4		33,3	1,0	0,2	8,0
Deutschland	22,8	8,7	24,5	29,6	8,7	0,6	5,2

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002, Bonn 2003, S. 55

ein Spektrum, das von 77 Kindergartenplätzen für 100 Kinder dieser Altersgruppe (Hamburg) bis hin zu 106 Plätzen (Rheinland-Pfalz) reicht.

Im Kontext der Debatte um die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Vergleichsstudien wird dem Ausbau und der pädagogischen Ausgestaltung des Kindergartens eine hohe Bedeutung zugemessen.

In Deutschland werden die Schülerinnen und Schüler nach der (mit Ausnahme der Schüler und Schülerinnen an Sonderschulen) gemeinsam verbrachten Grundschulzeit auf unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Schulen verteilt. Es hat sich eingebürgert, die Verteilung der Jugendlichen in dieser Schulstufe durch Verteilungsquoten in Klasse 8 zu beschreiben: Zu diesem Zeitpunkt sind die Bewegungen zwischen den unterschiedlichen Schulformen weitgehend abgeschlossen.

Tabelle 14 belegt, dass wir im Gymnasium als der (neben der Sonderschule) einzigen Schulform, die bundesweit an-

geboten wird, Verteilungsquoten haben, die bei den Flächenstaaten von 25,8 Prozent in Schleswig-Holstein bis hin zu 34,0 Prozent in Sachsen-Anhalt reichen. Die häufig vorgetragene Annahme, dass die durchschnittlichen Leistungen der Gymnasiasten in den Ländern mit einer hohen Gymnasialquote schwächer ausfallen als die der Länder mit einer niedrigen Quote des gymnasialen Schulbesuchs, kann nicht belegt werden (vgl. Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 225 ff.).

In den Ländern, die über ein ausgebautes Hauptschulangebot verfügen (das sind überwiegend die alten Bundesländer), findet sich eine starke Spreizung: Während in Bayern noch 38,9 Prozent der Achtklässler zur Hauptschule gehen, tun dies in Hessen nur noch 18,1 Prozent – in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg und in Mecklenburg-Vorpommern ist die Hauptschulquote sogar noch geringer. Angesichts der größeren leistungsmäßigen Heterogenität in den Hauptschulen der Länder mit einer hohen Hauptschul-

quote darf damit gerechnet werden, dass die Leistungen der Hauptschüler und –schülerinnen dieser Länder die der Länder mit geringeren Hauptschulquoten übertreffen.

Die hier mitgeteilten Absolventenquoten werden wiederum durch stärker länderspezifische Unterschiede geprägt: Besonders auffallend sind die sehr niedrigen Quoten bei den jungen Erwachsenen mit allgemeiner Hochschulreife, die das Saarland und Bayern aufweisen (21,1 Prozent bzw. 21,6 Prozent). Umgekehrt ragt – neben den Stadtstaaten – Baden-Württemberg mit seinem Spitzenwert von 30,5 Prozent heraus. Insgesamt gilt, dass auch bei einer gemeinsamen Betrachtung der Absolventen mit Fachhochschulreife und Allgemeiner Hochschulreife die deutschen „Spitzenreiter“ Hamburg (46,4 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (46,2 Prozent) weit hinter dem Durchschnittswert aller OECD-Länder, der 2002 bei 61 Prozent lag, zurück bleiben. Der Bundesländervergleich der Abschlussquoten am – was die Wertigkeit der Abschlüsse angeht – „unteren“ Ende

Tabelle 15: Schulabsolventen allgemein- und berufsbildender Schulen nach Art des Abschlusses in % der gleichaltrigen Bevölkerung (2002)

Land	ohne Haupt- schulabschluss	mit Haupt- schulabschluss	mit mittlerem Abschluss	mit Fachhoch- schulreife	mit allgemeiner Hochschulreife
Baden-Württemberg	7,8	32,6	48,3	9,2	30,5
Bayern	9,6	36,1	45,7	11,5	21,6
Berlin	11,9	24,1	46,5	6,3	32,2
Brandenburg	8,6	18,5	46,4	6,0	31,2
Bremen	9,9	23,8	62,4	10,2	30,8
Hamburg	11,6	24,7	41,2	15,4	31,0
Hessen	8,8	25,5	43,6	12,6	29,0
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	19,3	49,3	4,7	24,1
Niedersachsen	10,0	25,0	63,2	12,3	24,7
Nordrhein-Westfalen	7,0	22,8	47,7	18,3	27,9
Rheinland-Pfalz	9,0	33,1	45,7	12,0	24,8
Saarland	9,0	33,4	45,2	20,1	21,1
Sachsen	10,3	12,9	58,0	5,4	27,5
Sachsen-Anhalt	13,7	4,6	59,8	6,1	26,8
Schleswig-Holstein	11,1	36,1	45,1	9,9	25,7
Thüringen	11,6	18,4	48,5	6,7	27,4
Deutschland	9,2	25,7	49,6	11,5	27,0

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003
und: Statistisches Bundesamt (Jahgangbesetzungen zum 31. 12. 2001)

der Qualifikationsskala, also in der Gruppe „ohne Hauptschulabschluss“, zeigt wiederum eine deutliche innerdeutsche Spreizung: von 7,0 Prozent in Nordrhein-Westfalen bis hin zu 13,7 Prozent in Sachsen-Anhalt. Die Interpretation dieser unterschiedlichen Werte – darauf hat die innerdeutsche Auswertung der PISA 2000-Daten eindringlich aufmerksam gemacht – muss aber berücksichtigen, dass sich hinter dem formal gleichen „Etikett“ ohne Hauptschulabschluss sehr unterschiedliche Leistungsfähigkeiten verbergen – zumindest in den in der PISA-Studie getesteten Domänen. Nordrhein-Westfalen z.B. hatte bei seiner niedrigen „ohne Hauptschulabschluss-Quote“ bei PISA 2000 eine Quote der Risikoschüler von 12,3 Prozent, Bayern dagegen mit seiner „ohne Hauptschulabschluss-Quote“ von um 10 Prozent erreichte bei PISA 2000 eine Quote der Risikoschüler von „nur“ 9,2 Prozent.

Ein erheblicher Teil der Ausgaben je Schüler sind Ausgaben für die Besoldung der Lehrerinnen und Lehrer. Das Maß, in dem die durch Ausgaben für lehrendes Personal erreichte Ausstattung der Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern ausgedrückt wird, ist die Schüler/Lehrer-Relation. Die in Tabelle 16 dargestellten Relationswerte differieren zwischen den Ländern erheblich: Im Primarbereich finden wir eine Spreizung von 13,0 (Thüringen) bis zu 22,1 (Baden-Württemberg). Im Bereich der Sekundarstufen I-Schulen reichen die Relationswerte von 13,4 (Thüringen) bis zu 17,9 (Rheinland-Pfalz und Saarland). Die Werte des Sonderschulbereichs und des allgemein bildenden Bereichs der Sekundarstufe II, die für die Interpretation von PISA-Daten weniger relevant sind, werden hier nicht weiter kommentiert. Generell lässt sich für die Bereiche der Primar- und der Sekundarstufe I sagen, dass die im Gebiet der neuen Bundesländer vergleichsweise günstigen Relationswerte eine Reaktion auf die Notwendigkeit, bei zurückgehenden Schülerzahlen wohnortnahe Schulangebote zu sichern, darstellen.

Tabelle 16: Schüler/Lehrer-Relationen nach Bundesländern und Schulstufen (2002/03)

Land	Insgesamt	Primarbereich	Sekundarbereich		Sonderschulbereich insgesamt
			I	II (allgemeinbildend)	
Baden-Württemberg	16,9	22,1	16,6	12,4	5,3
Bayern	18,0	20,3	16,7	11,9	8,6
Berlin	14,7	16,8	14,0	11,1	5,9
Brandenburg	16,0	19,2	15,2	12,7	5,6
Bremen	17,4	19,7	17,1	12,9	5,0
Hamburg	15,6	16,1	14,9	12,9	6,4
Hessen	17,9	21,5	17,0	13,2	6,8
Mecklenburg-Vorpommern	16,7	16,4	15,9	13,6	8,0
Niedersachsen	17,9	20,3	17,4	12,6	7,6
Nordrhein-Westfalen	18,3	21,2	17,8	13,6	6,7
Rheinland-Pfalz	18,2	19,3	17,9	12,1	7,2
Saarland	18,2	19,8	17,9	12,0	6,6
Sachsen	14,8	13,8	14,3	11,1	6,1
Sachsen-Anhalt	15,3	13,9	15,1	13,5	7,5
Schleswig-Holstein	18,2	21,1	17,3	12,1	7,5
Thüringen	15,5	13,0	13,4	11,1	k.A.
Deutschland	17,3	19,9	16,6	12,6	7,0

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003

Hinsichtlich der pädagogischen Bedeutung der Schüler/Lehrer-Relation muss darauf verwiesen werden, dass das Unterrichtsangebot, das Lehrerstellen bieten, zum einen von der Lehrverpflichtung je Stelle abhängt und zum anderen genutzt werden kann zur Bildung großer oder kleiner Klassen und/oder zum Erteilen von viel oder wenig Unterricht je Klasse. Dies erklärt, dass in Bayern und Niedersachsen in der Primarstufe die Schüler/Lehrer-Relation mit 20,3 gleich ist, dass aber in Bayern für die vier Grundschuljahre insgesamt 119, in Niedersachsen dagegen nur 109 Wochenstunden Unterricht aufgebracht werden (vgl. dazu Tabelle 18). Ausgeglichen wird dies dadurch, dass Niedersachsen seine Lehrerstellen im Vergleich zu Bayern verstärkt zur Bildung kleinerer Klassen einsetzt: Die Frequenz in der Primarstufe beträgt in Bayern 23,7, in Niedersachsen 21,3 (vgl. Tabelle 19).

Immer wieder wird beklagt, dass Deutschlands Schülerinnen und Schüler – im internationalen Vergleich – von überdurchschnittlich alten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. Hin-

ter dieser – auf den Bundesdurchschnitt bezogenen – Feststellung verbergen sich bemerkenswerte landesspezifische Ausdifferenzierungen: Die Lehrer und Lehrerinnen der neuen Bundesländer haben einerseits geringere Quoten der über 50-Jährigen, zugleich aber auch ebenso deutlich niedrigere Quoten der unter 35-Jährigen. Die alten Bundesländer weisen dagegen überdurchschnittlich hohe Quoten der über 50-Jährigen aus, verfügen dagegen – von Land zu Land mehr oder weniger ausgeprägt – höhere Anteilswerte der unter 35-Jährigen. In Rheinland-Pfalz ist ein Fünftel aller Lehrerinnen und Lehrer noch nicht 35 Jahre alt.

Analysiert man die länderspezifischen Daten zur Altersstruktur der Lehrenden mit Blick auf die zukünftige Entwicklung, so wachsen die westdeutschen Lehrerkollegien in eine eher günstige Altersstruktur hinein, während sich die Kollegien der neuen Bundesländer, deren Erneuerungsraten in Folge des anhaltenden Rückgangs der Schülerzahlen gering sind, auf eine Überalterung, die die alten Bundesländer gerade hinter sich lassen, zubewegen.

Tabelle 17: Lehrer und Lehrerinnen allgemeinbildender Schulen nach Altersgruppen (2003/04)

Land	Altersgruppen		
	unter 35 Jahren in %	35 bis unter 50 Jahren in %	über 50 Jahre in %
Baden-Württemberg	17	31	51
Bayern	19	37	43
Berlin	5	46	49
Brandenburg	8	55	37
Bremen	8	31	62
Hamburg	7	51	41
Hessen	15	36	47
Mecklenburg-Vorpommern	7	57	35
Niedersachsen	15	32	53
Nordrhein-Westfalen	14	38	47
Rheinland-Pfalz	21	32	47
Saarland	15	30	55
Sachsen	7	53	41
Sachsen-Anhalt	7	53	40
Schleswig-Holstein	15	37	48
Thüringen	8	54	37
Deutschland	14	39	46

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04

Das Volumen der Unterrichtsstunden, das den Kindern und Jugendlichen von der ersten bis zum Ende der neunten Klasse zur Verfügung gestellt wird, weist von Land zu Land erhebliche Unterschiede auf: Die Schüler und Schülerinnen Schleswig-Holsteins erhalten – wenn auch in unterdurchschnittlich großen Klassen – mit 9.918 Stunden die geringste Unterrichtsstundenzahl, während die Jugendlichen in Bayern mit 11.362, in Brandenburg mit 11.628 und in Berlin mit 12.882 Unterrichtsstunden auf das umfangreichste Unterrichtsstundenangebot „zurückblicken“ können. Schleswig-Holsteins Schülern und Schülerinnen stehen nur 92 Prozent des bundesdurchschnittlichen Stundenangebots zur Verfügung; der Vergleichswert beträgt in Bayern 105 Prozent, in Brandenburg 108 Prozent und in Berlin sogar 119 Prozent. Diese Unterschiede sind bedeutsam, weil in den Analysen zur innerdeutschen PISA 2000-Untersuchung fest-

Tabelle 18: Je Woche bzw. insgesamt erteilte Unterrichtsstunden* nach Bundesländern und Schulstufen (2002/03)

Land	erteilte Unterrichtsstunden je Woche				Unterrichtsstunden insgesamt im Verlauf von 9 Schuljahren*
	Primarbereich (Klasse 1 bis 4)*	Sekundarbereich I (Klasse 5 bis 9)**	Klasse 1 bis 9	Klasse 1 bis 9 in % des Bundesdurchschnitts	
Baden-Württemberg	101	179	280	98	10.640
Bayern	119	180	299	105	11.362
Berlin	132	207	339	119	12.882
Brandenburg	116	190	306	108	11.628
Bremen	117	172	289	101	10.982
Hamburg	144	192	335	118	12.730
Hessen	105	176	281	99	10.678
Mecklenburg-Vorpommern	106	166	272	96	10.336
Niedersachsen	109	166	275	97	10.450
Nordrhein-Westfalen	106	171	277	97	10.526
Rheinland-Pfalz	114	173	287	101	10.906
Saarland	102	173	275	97	10.450
Sachsen	116	182	298	104	11.324
Sachsen-Anhalt	101	161	262	92	9.956
Schleswig-Holstein	103	158	261	92	9.918
Thüringen	112	171	283	99	10.754
Deutschland	110	175	285	(285 USTD) 100	10.830

Anm.: *Die mitgeteilten Werte ergeben sich aus der Multiplikation der je Klasse in der Grundschule bzw. in den Klassen 5 bis 9 der Schulen der Sekundarstufe I durchschnittlich wöchentlich erteilten Unterrichtsstundenzahl mit 4 bzw. mit 5.

**Bei Berücksichtigung von Ferien und Feiertagen werden im Durchschnitt in Deutschland jährlich 38 Wochen unterrichtet. Der in dieser Spalte wiedergegebene Wert ergibt die im Verlauf von 9 Schuljahren je Klasse insgesamt erteilte Zahl der Unterrichtsstunden.

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003

gestellt wurde: „Mit einem steigenden nominellen Unterrichtsaufkommen, das für die gesamte Schulzeit von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe erfasst wurde, verbessern sich auch die mittleren Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen“ (Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 233).

Die Klassengrößen schwanken innerhalb Deutschlands im Primarbereich zwischen 17,0 in Sachsen-Anhalt und 23,8 in Hamburg; im Bereich der Sekundarstufe reicht die Spanne von 21,1 in Thüringen bis zu 26,6 in Nordrhein-Westfalen. Die geringsten Klassenfrequenzen finden sich im Gebiet der neuen Bundesländer, die häufig zur Sicherung eines wohnortnahen Schulangebotes kleine Klassen zulassen müssen. Im Gebiet der alten Bundesländer beobachten wir unterschiedliche Strategien: Einige Länder bevorzugen die Bildung größerer Lerngruppen, denen sie dann ein höheres Unterrichtsvolumen zukommen lassen (können), andere bilden eher kleinere Klassen und „erwirtschaften“ dies durch ein geringeres Unterrichtsangebot je Klasse. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass sich kleinere Klassen häufig deshalb nicht förderlich auf die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen auswirken, weil Lehrer und Lehrerinnen in ihrem Unterrichtsstil die Opportunitäten kleinerer Klassen nicht nutzen: Häufig ist der Unterricht in kleinen Klassen nicht anders als in großen (vgl. dazu: Arnhold, G.: Kleine Klassen große Klasse? Eine empirische Studie zu der Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2005 – im Erscheinen).

2.4 Familialer Hintergrund der 10- bis 15-Jährigen

In den in diesem Abschnitt vorgestellten Tabellen werden Daten zum familialen Hintergrund der Altersgruppe präsentiert, aus der die bei PISA 2000 getesteten Schüler und Schülerinnen

Tabelle 19: Klassengrößen nach Bundesländern und Schulstufen (2002/03)

Land	Klassengröße		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sonderschulen Förderschwerpunkt Lernen
Baden-Württemberg	22,1	25,1	11,1
Bayern	23,7	25,6	14,1
Berlin	23,0	25,4	11,0
Brandenburg	20,0	23,7	10,1
Bremen	22,5	23,8	12,7
Hamburg	23,8	24,9	12,0
Hessen	21,2	25,0	11,8
Mecklenburg-Vorpommern	18,1	22,1	10,9
Niedersachsen	21,3	24,1	10,6
Nordrhein-Westfalen	23,5	26,6	13,1
Rheinland-Pfalz	22,0	25,3	12,2
Saarland	19,7	26,3	12,8
Sachsen	18,3	23,7	12,0
Sachsen-Anhalt	17,0	21,8	11,4
Schleswig-Holstein	21,5	23,0	11,6
Thüringen	17,9	21,1	k.A.
Deutschland	22,0	24,9	11,9

Quelle: KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003

stammen: aus der Altersgruppe der im Jahre 2000 Zehn- bis Fünfzehnjährigen. Grundlage der Analyse sind, da der Datensatz des Mikrozensus 2003 zum Zeitpunkt der Analyse nicht verfügbar war, die Daten des Mikrozensus 2000 (Scientific Use File). Die damals Zwölfjährigen entsprechen – sieht man von kleineren Verschiebungen durch Zu- und Abwanderungen ab – den Fünfzehnjährigen des Jahres 2003. Da die Mikrozensus-Stichprobe nur ein Prozent der Bevölkerung erfasst, wurde nicht nur der Jahrgang der Zwölfjährigen, sondern die Jahrgangsstufe der Zehn- bis Fünfzehnjährigen gewählt. Die dadurch für jedes Bundesland vergrößerten Fallzahlen führen auch für die kleineren Bundesländer zu belastbaren Daten.

Die schulische Qualifikation der „Haushaltsbezugspersonen“ der Jugendlichen, also in der Regel des Vaters bzw. der Mutter, unterscheidet sich von Land zu Land deutlich. Im Bundesdurchschnitt verfügen 22,4 Prozent der Bezugspersonen mit dem Abitur, dem Fachabitur oder der Fachhochschulreife über eine Hochschulzugangsberechtigung. In

Sachsen-Anhalt liegt dieser Wert mit 12,7 Prozent bei nur 57 Prozent des Bundesdurchschnitts, im Flächenland Hessen mit 28,0 Prozent bei 125 Prozent und im Stadtstaat Hamburg mit 28,8 Prozent sogar bei 129 Prozent des bundesdurchschnittlichen Wertes. Insbesondere interessant ist, dass die Spannweite in den neuen Bundesländern von Sachsen-Anhalt mit den genannten 12,7 Prozent bis zu Sachsen mit dem fast an den Bundesdurchschnitt heranreichenden Wert von 20,6 Prozent geht.

Derartige Unterschiede im Bereich der schulischen Qualifikation machen deutlich, dass in den Familien der Jugendlichen länderspezifisch ausgeprägte Sozialisationsbedingungen und Unterstützungspotenziale für schulisches Lernen verfügbar sind.

Die Familien der Zehn- bis Fünfzehnjährigen verfügen im Bundesdurchschnitt monatlich über ein mittleres Nettoeinkommen von 2.225 €. Alle neuen Bundesländer erreichen nur 85 Prozent bis 90 Prozent dieses Wertes, unter den alten Bundesländern verfügen die Haushalte Bayerns mit 2.418 €

Tabelle 20: Anteil der Personen mit Hochschulreife* an allen Haushaltsbezugspersonen 10- bis 15-jähriger Kinder (2000)

Land	mit Hochschulreife Anteil in %	mit Hochschulreife Anteil in % des Bundesdurchschnitts
Baden-Württemberg	23,3	104
Bayern	22,4	100
Berlin	27,1	121
Brandenburg	16,8	75
Bremen	23,0	103
Hamburg	28,8	129
Hessen	28,0	125
Mecklenburg-Vorpommern	15,5	69
Niedersachsen	22,1	99
Nordrhein-Westfalen	23,7	106
Rheinland-Pfalz	20,7	92
Saarland	20,0	89
Sachsen	20,6	92
Sachsen-Anhalt	12,7	57
Schleswig-Holstein	27,7	124
Thüringen	16,2	72
Deutschland	22,4	(22.4%) 100

Anm.: * höchster allg. Schulabschluss (Abitur, Fachabitur, FH-Reife), 1% Hochrechnung der Bevölkerung am Familienwohnsitz.

Quelle: eigene Berechnungen nach Mikrozensus 2000 (Scientific Use File)

über 109 Prozent des bundesdurchschnittlichen Einkommens. Vergleicht man Sachsen-Anhalt mit dem niedrigsten Familieneinkommen von 1.897 € und Bayern mit dessen mittlerem Familieneinkommen von 2.418 €, so ergibt sich monatlich eine Differenz von 521 € je Familie. Dieser Vergleich von Spitzenreiter und Schlusslicht macht deutlich, dass die wirtschaftlichen Stärken der Familien von PISA-Schülern und die damit verbundenen Unterstützungsmöglichkeiten zwischen Deutschlands Ländern auseinander klaffen.

In 41,5 Prozent aller Haushalte mit zehn- bis fünfzehnjährigen Kindern ist die Haushaltsbezugsperson, also in der Regel Vater oder Mutter, Arbeiter bzw. Arbeiterin. Nimmt man die Stadtstaaten aus, so liegt der niedrigste Wert in Hessen (36,2 Prozent) und der höchste in Sachsen-Anhalt (54,0 Prozent). Alle neuen Bundesländer weisen überdurchschnittliche Arbeiteranteile aus, aber auch das Saarland und der Stadtstaat Bremen übersteigen den Bundesdurchschnittswert deutlich.

Tabelle 21: Mittleres Familiennettokommen* von Haushalten mit 10- bis 15-jährigen Kindern (2000)

Land	mittleres Familiennetto- einkommen in €	mittleres Familien- nettoeinkommen in % des Bundes- durchschnitts
Baden-Württemberg	2.343	105
Bayern	2.418	109
Berlin	2.053	92
Brandenburg	1.962	88
Bremen	1.987	89
Hamburg	2.155	97
Hessen	2.306	104
Mecklenburg-Vorpommern	1.960	88
Niedersachsen	2.263	102
Nordrhein-Westfalen	2.166	97
Rheinland-Pfalz	2.312	104
Saarland	2.040	92
Sachsen	1.953	88
Sachsen-Anhalt	1.897	85
Schleswig-Holstein	2.368	106
Thüringen	2.010	90
Deutschland	2.225	(2225,-€) 100

Anm.: * (interpolierter) Median: ober- und unterhalb des Medians liegen jeweils 50% aller Fälle; ohne Einkommen selbständiger Landwirte. 1% Hochrechnung der Bevölkerung am Familienwohnsitz.

Quelle: eigene Berechnungen nach Mikrozensus 2000 (Scientific Use File)

So wie sich die Arbeitslosenquoten aller Erwerbspersonen (gemessen durch die Bundesagentur für Arbeit – vgl. Tabelle 9) zwischen den Bundesländern unterscheiden, so differieren auch die Erwerbslosenanteile der Haushaltsbezugspersonen der Familien der Zehn- bis Fünfzehnjährigen (Basis: Mikrozensus 2000) deutlich: Besonders Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz weisen unterdurchschnittliche Werte auf, während Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und auch Berlin überdurchschnittliche Werte zeigen. Innerhalb der neuen Bundesländer treten Thüringen und Sachsen mit vergleichsweise günstigen Werten auf.

Der Bezug von Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe oder Sozialhilfe kann als Indikator für Armut in Familien gewählt werden. Die Anteile der Familien mit zehn- bis fünfzehnjährigen Kindern, die eine dieser Leistungen erhalten, reicht

in Deutschland von 3,6 Prozent in Bayern bis 19,5 Prozent in Sachsen-Anhalt. Günstig niedrige Werte finden sich in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Ausgesprochen hohe Werte weisen neben Sachsen-Anhalt Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern auf.

3. Zusammenfassung: Deutschlands Länder driften auseinander

In Tabelle 26 (siehe Seite 30) wird der Versuch unternommen, auf der Basis einer Auswahl von insgesamt 12 Indikatoren aus den vier Indikatorenbereichen eine Gesamtübersicht zu gewinnen. Die Auswahl der vier mal drei Indikatoren erfolgte auf der Grundlage der von den Autoren dieser Expertise vorgenommenen Einschätzung der Bedeutsamkeit dieser Indikatoren für die Leistungserbringung in Schulen. Auch wenn sich diese Auswahl weithin auf die Fachliteratur stützen kann, erhebt sie keinen anderen Anspruch als den der Plausibilität. Die tatsächliche Bedeutung der hier gebündelten Indikatoren kann erst in weiteren Analysen, die diese Indikatoren mit den Befunden der PISA 2003-Studie und ihrer innerdeutschen Auswertung verknüpfen, getestet werden. Diese Einschränkung gilt allerdings nicht für den Indikator „Anteil Fünfzehnjähriger mit Migrationshintergrund“.

Wie schon in den Anmerkungen zu Tabelle 6 ausgeführt, wirken sich in Deutschland hohe Migrationsanteile senkend auf die Schulleistungen der Gesamtheit der Fünfzehnjährigen aus. Deshalb ist es wichtig, dass Ländervergleichsdaten – wenn sie zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Länder herangezogen werden sollen – immer auch die Leistungen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund gesondert ausweisen. Einschränkend muss auch darauf verwiesen werden, dass das Nebeneinanderstellen der vorgestellten Indikatoren nicht den Eindruck erwecken darf, dass sie jeweils gleich bedeutsam seien.

Verfahren wurde bei der Erstellung dieser Übersicht so, dass auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Indika-

toren jedes Land bei jedem Indikator einer der drei Gruppen zugeordnet wurde: mit einer unterdurchschnitt-

Tabelle 22: Erwerbslosenanteil* der Haushaltsbezugspersonen 10- bis 15-jähriger Kinder (2000)

Land	Erwerbslosenanteil in %	Erwerbslosenanteil in % des Bundesdurchschnitts
Baden-Württemberg	3,7	49
Bayern	3,1	41
Berlin	14,3	188
Brandenburg	15,8	208
Bremen	[8,6]	[113]
Hamburg	8,5	112
Hessen	7,0	92
Mecklenburg-Vorpommern	14,9	196
Niedersachsen	6,3	83
Nordrhein-Westfalen	7,0	92
Rheinland-Pfalz	4,5	59
Saarland	7,6	100
Sachsen	12,5	164
Sachsen-Anhalt	19,8	261
Schleswig-Holstein	5,4	71
Thüringen	12,2	161
Deutschland	7,6	(7.6%) 100

Anm.: * der Erwerbslosenanteil meint hier den Anteil der Erwerbslosen an den Erwerbspersonen. 1% Hochrechnung der Bevölkerung am Familienwohnsitz. [] eingeschränkte Aussagekraft wg. geringer Fallzahlen. Quelle: eigene Berechnungen nach Mikrozensus 2000 (Scientific Use File)

Tabelle 23: Anteil der Bezieher von Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe oder Sozialhilfe an allen Haushaltsbezugspersonen 10- bis 15-jähriger Kinder (2000)

Land	Bezieher von AL-Geld, AL-/Sozial-Hilfe in %	Bezieher von AL-Geld, AL-/Sozial-Hilfe in % des Bundesdurchschnitts
Baden-Württemberg	5,1	55
Bayern	3,6	39
Berlin	16,1	173
Brandenburg	15,5	167
Bremen	15,3	165
Hamburg	12,3	132
Hessen	9,1	98
Mecklenburg-Vorpommern	16,2	174
Niedersachsen	9,4	101
Nordrhein-Westfalen	9,6	103
Rheinland-Pfalz	5,8	62
Saarland	13,1	141
Sachsen	13,0	140
Sachsen-Anhalt	19,5	210
Schleswig-Holstein	7,1	76
Thüringen	11,2	120
Deutschland	9,3	(9.3%) 100

Anm.: 1% Hochrechnung der Bevölkerung am Familienwohnsitz. Quelle: eigene Berechnungen nach Mikrozensus 2000 (Scientific Use File)

lichen, einer durchschnittlichen und einer überdurchschnittlichen Platzierung. Dabei wurde der Wert 1 dann vergeben, wenn eine eher ungünstige, der Wert 3 dagegen, wenn eine eher günstige Konstellation für das Erbringen schulischer Leistungen unterstellt werden darf. In der Übersicht (Tabelle 26) wurden die Platzierungen ‚1‘ weiß, die Platzierungen ‚2‘ schwach grau und die Platzierungen ‚3‘ stark grau unterlegt. Auf der Grundlage der so begründeten Platzierung bei den zwölf Indikatoren wurden dann clusteranalytisch Ländergruppen gebildet: Dabei zeigen sich vier Cluster, deren Länder in der Gesamtkonstellation der Indikatoren eher beieinander liegen, sowie ein Land, das weniger leicht zuzuordnen ist:

- Die Länder Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und – abgeschwächt im Bereich der Indikatoren für Wirtschaft und Finanzen – Rheinland-Pfalz bilden eine Ländergruppe, die durchgängig eher günstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen aufweist. Alle vier Länder weisen allerdings bei den Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund bundesdurchschnittliche (Bayern) bzw. deutlich überdurchschnittliche Anteilswerte auf. Dies kann für die in den Schulen dieser Länder erwartbaren Leistungen bedeutsam sein – insbesondere in den Ländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Hessen. Ein typisches Land dieser Gruppe, Bayern, zeichnet sich durch die folgenden Merkmale aus: Der Anteil seiner Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund liegt in etwa im Durchschnitt aller Länder, aber unterhalb des Durchschnitts der alten Bundesländer. Es hat ein weit überdurchschnittliches Bruttoinlandsprodukt – bei einem zugleich niedrigen Schuldenstand und geringer Neuverschuldung. Das Land ist wirtschaftlich überdurchschnittlich stark und benötigt nur einen im Vergleich zu anderen Ländern geringeren Anteil sei-

nes obendrein höheren Steueraufkommens zur Bedienung seiner Schulen. Bei einem nur durchschnittlichen Kindergartenangebot erteilt das Land weit überdurchschnittlich viel Unterricht in eher großen Klassen. Dieser Unterricht richtet sich an Schüler und Schülerinnen aus Elternhäusern, die im Bundesvergleich wirtschaftlich überdurchschnittlich gut gestellt sowie immerhin durchschnittlich qualifiziert sind und die in nur sehr geringem Umfang öffentlicher Unterstützung bedürfen.

- Die Länder Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland bilden eine, was die Rahmenbedingungen für Leistungserbringung angeht, schwächere Ländergruppe. Insgesamt finden sich bei diesen Ländern bei den Indikatoren eher mittlere (bis niedrige) Werte. Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich von den anderen beiden Ländern durch seinen höheren Anteil an Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund. Für diese Gruppe kann – trotz dieses besonders hohen Migrantenanteils – Nordrhein-Westfalen als typisch angesehen werden: Das Land erwirtschaftet ein Bruttoinlandsprodukt, das im Bundesdurchschnitt liegt, trägt aber jetzt schon eine Verschuldungslast, die bei 110 Prozent des deutschen Durchschnitts liegt, und verschuldet sich mit einem Wert von 113 Prozent des bundesdurchschnittlichen Wertes weiter stark. Die Schülerinnen und Schüler werden in eher großen Lerngruppen unterrichtet. Die Elternhäuser der Schüler und Schülerinnen des Landes sind, was ihr Einkommen und was ihre Unterstützungsbedürftigkeit angeht, durchschnittlich.
- Zwischen den Stadtstaaten und der Ländergruppe Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen sowie dem Saarland ist Schleswig-Holstein schwer einzuordnen: Im Bereich einiger Indikatoren liegt dieses Land dichter bei den Stadtstaaten, im Bereich anderer Indikatoren näher an den drei ge-

nannten westdeutschen Flächenländern. Die Indikatoren für Wirtschaft und Finanzen sind eher ungünstig, die zum familialen Hintergrund der Jugendlichen eher günstig.

- Die Gruppe der drei Stadtstaaten erweist sich insgesamt als recht heterogen. Diese Länder können durch überwiegend eher mittlere bis ungünstige Rahmenbedingungen für schulisches Lernen gekennzeichnet werden – zumal die günstigen Werte des Bruttoinlandsproduktes je Einwohner auf das verzerrende Berechnungsverfahren zumindest teilweise zurückgeführt werden müssen. Als Beispiel für die Stadtstaaten wird Hamburg vorgestellt: In den Schulen der Hansestadt lernen überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Bruttoinlandsprodukt und die Verschuldung der Stadt sind überdurchschnittlich. Hamburg bietet seinen Kindern eine unterdurchschnittliche Zahl von Kindergärten an, erteilt zugleich sehr viel Unterricht in durchschnittlich großen Klassen. Seine Schüler und Schülerinnen stammen aus durchschnittlich wohlhabenden und überdurchschnittlich qualifizierten Elternhäusern, unter denen der Anteil von Empfängern öffentlicher Hilfen durchschnittlich groß ist.
- Die fünf neuen Bundesländer bieten insgesamt – sieht man von den geringen Anteilswerten beim Migrationshintergrund ab – eher ungünstige Voraussetzungen beim leistungsmäßigen Wettbewerb ihrer Schülerinnen und Schüler – zumindest im Vergleich mit den übrigen Flächenländern. Hinsichtlich dieser Ländergruppe muss allerdings angemerkt werden, dass sich die Länder Sachsen und Thüringen deutlich von den anderen Ländern dieser Gruppe „abzusetzen“ beginnen. Sachsen-Anhalt wird hier zur Charakterisierung dieser Ländergruppe ausgewählt: Das Land hat sehr geringe Anteile der Schülerinnen und

Schüler mit Migrationshintergrund, es erwirtschaftet ein weit unterdurchschnittliches Sozialprodukt, Sachsen-Anhalt verfügt über ein bedarfsdeckendes Angebot an Kindergartenplätzen und erteilt seinen Unterricht in eher kleinen Klassen. Seine Schülerinnen und Schüler stammen aus wirtschaftlich unterdurchschnittlich gestellten Elternhäusern, unter denen der Anteil von Empfängern öffentlicher Unterstützung sehr hoch ist und die unterdurchschnittlich qualifiziert sind.

Insgesamt zeigen die hier vorgestellte Übersicht und stärker noch die ausführlicheren Erläuterungen zu den einzelnen Indikatoren:

- Wenn es, bei allen methodischen Einschränkungen, die gemacht werden müssen, stimmt (und davon wird hier ausgegangen), dass die ausgewählten Indikatoren für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit der Schulen der einzelnen Länder bedeutsam sind,
- wenn Schulentwicklung nicht nur von der Qualität des Unterrichts, von den Modalitäten der Steuerung des Schulsystems und von seiner Struktur abhängt,
- sondern auch von demografischen Voraussetzungen, von regionalen Arbeitsmärkten, von wirtschaftlichen Rahmendaten und deren Niederschlag in der Ausstattung der Schulen sowie vom familialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, dann tut sich zwischen den günstiger und den eher ungünstig ausgestatteten Ländern Deutschlands heute schon eine breite Lücke auf, die angesichts der Unterschiede bei den wirtschaftlichen Rahmendaten zwischen den Spitzenländern und den ihnen folgenden Ländern größer zu werden droht. Dabei wird das Anwachsen dieser klaffenden Lücke noch dadurch beschleunigt, dass der jetzt schon bestehende Rückstand der zurückliegenden Länder vergrößert wird, weil diese ihre Jugendlichen aufgrund ihrer im Ländervergleich schwächeren Wirtschaft

Tabelle 24: PISA 2000 – Mittelwerte von 15-jährigen in den drei Kompetenzbereichen nach Ländern

Land	Leseverständnis	Mathematik	Naturwissenschaften
Baden-Württemberg	500	512	505
Bayern	510	516	508
Brandenburg	459	472	470
Bremen	448	452	461
Hessen	476	486	481
Mecklenburg-Vorpommern	467	484	478
Niedersachsen	474	478	476
Nordrhein-Westfalen	482	480	478
Rheinland-Pfalz	485	488	489
Saarland	484	487	485
Sachsen	491	501	499
Sachsen-Anhalt	455	477	471
Schleswig-Holstein	478	490	486
Thüringen	482	493	495
Deutschland	484	490	487

Quelle: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

Tabelle 25: Mittelwertvergleich der Neuntklässler insgesamt und der Neuntklässler mit in Deutschland geborenen Eltern – Lesekompetenz PISA 2000

Land	Neuntklässler mit in Deutschland geborenen Eltern		Neuntklässler insgesamt	
	Mittelwert	Rangplatz	Mittelwert	Rangplatz
Baden-Württemberg	527	1	510	2
Bayern	527	2	518	1
Nordrhein-Westfalen	515	3	493	6
Rheinland-Pfalz	511	4	496	5
Niedersachsen	504	5	491	7
Hessen	503	6	486	10
Sachsen	503	7	501	3
Saarland	499	8	487	9
Schleswig-Holstein	499	9	490	8
Thüringen	496	10	496	4
Bremen	486	11	459	14
Mecklenburg-Vorpommern	486	12	485	11
Brandenburg	471	13	468	12
Sachsen-Anhalt	467	14	466	13

Anm.: Anders als bei Tabelle 24 beziehen sich die Angaben hier auf die Neuntklässler.

Quelle: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 74 und S. 81

nicht so wie die führenden Länder bilden und ausbilden können. So wird die Schulentwicklung das Auseinanderdriften der Bundesländer intergenerativ verstärken und beschleunigen.

Von der „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ entfernen sich Deutschlands Regionen immer mehr – nicht nur in der Ost-West-, sondern auch in der Nord-Süd-Dimension.

Tabelle 26: Die Verteilung günstiger Konstellationen für schulische Leistungsfähigkeit im Ländervergleich

Land	Indikatoren für Bevölkerung und Erwerbstätigkeit			Indikatoren für Wirtschaft und Finanzen		
	Anzahl 15-jähriger mit Migrationshintergrund	Arbeitslosenquote insgesamt	Arbeitslosenquote unter 25-jährige	Bruttoinlandsprodukt je Einwohner	Nettokreditaufnahme je Einwohner	Schuldenstand je Einwohner
Hessen	1	3	3	3	3	3
Baden-Württemberg	1	3	3	3	3	3
Bayern	2	3	3	3	3	3
Rheinland-Pfalz	2	3	3	2	2	2
Niedersachsen	2	2	2	2	2	3
Nordrhein-Westfalen	1	2	2	2	2	2
Saarland	2	3	2	2	2	2
Schleswig-Holstein	2	2	2	2	1	1
Berlin	2	1	1	2	1	1
Bremen	1	2	2	3	1	1
Hamburg	1	2	3	3	3	1
Sachsen	3	1	2	1	3	3
Thüringen	3	2	1	1	2	2
Sachsen-Anhalt	3	1	1	1	2	1
Brandenburg	3	1	1	1	1	2
Mecklenburg-Vorpommern	3	1	1	1	1	2

Anm.: Dieser Tabelle liegt folgende Verdichtung der zuvor vorgestellten Daten zu Grunde. Die 16 Länder werden für jede Variable in drei möglichst gleich große Gruppen unterteilt: das leistungsstärkste Drittel, das mittlere Drittel Konstellation für schulische Leistungen aufweisen, während der Wert 1 für eine eher schlechte Konstellation steht. D. h., dass der Wert 3 bei der Arbeitslosenquote eine im Ländervergleich niedrige Arbeitslosenquote beschreibt, die

Tabelle 27: Im Inland geborene 15-jährige mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil (PISA 2003)

Mathematik						Lesekompetenz		
Land	Mittelwert	Standardfehler	Land	Mittelwert	Standardfehler	Land	Mittelwert	Standardfehler
Niederlande	551	3,0	Österreich	515	3,3	Finnland	546	1,6
Finnland	546	1,9	Luxemburg	507	1,3	Korea	535	3,1
Belgien	545	2,5	Irland	503	2,4	Kanada	534	1,6
Korea	543	3,2	Norwegen	499	2,3	Australien	529	2,2
Schweiz	543	3,3	Slowak. Republik	499	3,2	Neuseeland	528	2,9
Kanada	537	1,6	Ungarn	491	3,0	Niederlande	524	2,9
Japan	535	4,0	Polen	491	2,5	Belgien	523	2,7
Neuseeland	528	2,6	USA	490	2,8	Schweden	522	2,2
Australien	527	2,1	Spanien	487	2,4	Deutschland	517	3,7
Deutschland	525	3,5	Portugal	470	2,9	Irland	516	2,7
Tschech. Republik	523	3,2	Italien	468	3,0	Schweiz	515	3,2
Dänemark	520	2,5	Griechenland	449	3,9	Frankreich	505	2,6
Frankreich	520	2,4	Türkei	425	6,7	Norwegen	505	2,7
Island	517	1,4	Mexico	392	3,6	USA	503	3,1
Schweden	517	2,2	OECD-Durchschnitt	505	0,2	Österreich	501	3,8

Anm.: In der PISA-Auswertung der Gesamtheit der 15-Jährigen lag Deutschlands Schüler und Schülerinnen in Mathematik auf dem Rang 16 (mit einem Mittelwert von 503 bei einem OECD-Durchschnitt von 500), im Quelle: OECD: Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris 2004, S. 443

Indikatoren für Bildungseinrichtungen			Indikatoren für den familialen Hintergrund 10 bis 15-jähriger Kinder		
verfügbare Kindergartenplätze	erteilte Unterrichtsstunden Klassen 1 – 9	Klassengröße im Sek I Bereich	mittleres Familiennettoeinkommen	Bezieher von AL-Geld, AL-/Sozial-Hilfe	Personen mit Hochschulreife
2	2	2	3	3	3
3	2	2	3	3	2
2	3	1	3	3	2
3	2	1	3	3	2
1	1	2	2	2	2
1	2	1	2	2	3
3	1	1	2	2	1
1	1	3	3	3	3
2	3	1	2	1	3
1	2	2	1	1	2
1	3	2	2	2	3
3	3	3	1	2	2
3	2	3	2	2	1
3	1	3	1	1	1
2	3	3	1	1	1
2	1	3	1	1	1

und das leistungsschwächste Drittel. Dabei werden die drei Gruppen jeweils so gekennzeichnet, dass der Wert 3 für die Gruppe von Ländern vergeben wird, die in der betreffenden Variablen eine erfahrungsgemäß günstige eine günstige Rahmenbedingung für Schulleistungen darstellt. Der Wert 3 beim Bruttoinlandsprodukt wiederum bildet eine hohe Wirtschaftskraft ab, die ebenfalls eine günstige Konstellation für Schulleistungen bedeutet.

Naturwissenschaften								
Land	Mittelwert	Standardfehler	Land	Mittelwert	Standardfehler	Land	Mittelwert	Standardfehler
Luxemburg	500	1,8	Finnland	550	1,9	Österreich	502	3,4
Japan	499	3,9	Japan	548	3,9	Luxemburg	500	1,7
Tschech. Republik	497	3,1	Korea	539	3,5	Polen	499	2,9
Dänemark	497	2,7	Niederlande	538	3,2	USA	499	2,9
Polen	497	2,8	Schweiz	531	3,5	Island	497	1,5
Island	494	1,6	Australien	529	2,1	Slowak. Republik	496	0,2
Spanien	483	2,5	Tschech. Republik	529	3,1	Norwegen	490	2,7
Ungarn	482	2,6	Deutschland	529	3,7	Spanien	490	2,6
Portugal	481	3,4	Neuseeland	528	2,7	Italien	489	3,1
Italien	478	3,0	Kanada	527	1,9	Griechenland	485	3,8
Griechenland	477	3,9	Belgien	524	2,6	Dänemark	481	2,8
Slowak. Republik	470	3,0	Frankreich	521	1,1	Portugal	471	3,2
Türkei	442	5,7	Schweden	516	2,6	Türkei	434	5,9
Mexiko	407	4,0	Irland	506	2,7	Mexiko	410	3,4
OECD-Durchschnitt	499	0,6	Ungarn	505	2,9	OECD-Durchschnitt	505	0,6

Leseverständnis auf dem Rang 18 (491/494), in den Naturwissenschaften auf dem Rang 15 (502/500)

Anhang

Kapitel

4

Stellungnahme der GEW

I. Chancen und Risiken internationaler Vergleichsstudien

1. OECD-Studien –

wichtige Instrumente

Die von der OECD verantworten und durchgeführten internationalen vergleichenden Leistungsstudien sind wichtige Instrumente zur Beobachtung des Bildungssystems in Deutschland. Sie geben detaillierte Hinweise zur Einordnung von Entwicklungstendenzen im internationalen Vergleich. Sie können bei verantwortungsvoller Verwendung für die Entwicklung des Bildungswesens nützlich und hilfreich sein.

2. Weitere Beteiligung Deutschlands

Die GEW tritt dafür ein, dass sich Deutschland auch bei unliebsamen Ergebnissen weiterhin an internationalen Vergleichsstudien beteiligt. Dies gilt auch für den Fall, dass unliebsame Ergebnisse für die Lehrerschaft zu Tage treten. Die GEW beobachtet mit Sorge politische Tendenzen, die auf einen Ausstieg aus den PISA-Studien gerichtet sind und die versuchen, Aussagen der OECD deshalb zu diskreditieren, weil sie Schulstrukturfragen berühren.

3. Missbrauch bekämpfen

Ihre missbräuchliche Nutzung kann den Studien selbst nicht angelastet werden. Die wohlfeile und missbräuchliche Berufung auf internationale Vergleichsstudien zur Legitimierung politisch und ideologisch motivierter Vorhaben (z.B. Schulzeitverkürzung, zentrale Prüfungen oder Abschaffung der Orientierungsstufe) muss politisch bekämpft werden.

Dabei ist die Unterstützung seitens der Wissenschaft von großer Bedeutung.

4. Risiko: Ökonomisierung

Mit den internationalen Leistungsstudien sind verschiedene Risiken verbunden: Ökonomisierung von Bildung, damit einhergehend ein verengter Bildungsbegriff auf unmittelbar wirtschaftlich verwertbare Kompetenzen sowie pädagogische Verarmung („teaching to the test“). Umfassende Bildung als individuelles Menschenrecht und ihre Bedeutung für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft müssen demgegenüber im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder behauptet und verteidigt werden. Sie sind letztlich auch für die ökonomische Entwicklung von zentraler Bedeutung.

5. Chance: Humanistischer Bildungsbegriff und „Begabungsreserve“

Das Untersuchungsdesign der PISA-Studien beruht auf einer Philosophie von Qualität, Chancengleichheit und individueller Förderung, weil nur so alle „Begabungsreserven“ („Humanressourcen“) mobilisiert werden können. Deshalb stellen die Studien vielfältige Belege zur Verfügung, die für langes gemeinsames Lernen in einem auf Chancengleichheit und Partizipation gerichteten Schulwesen sprechen. Umgekehrt könnte man sagen, dass dem humanistischen Bildungsbegriff ein ökonomisches Effizienzkriterium inhärent ist. Die positiven Auswirkungen allseitiger Bildung, von musischer, sportlicher und künstlerischer Betätigung auf

Kreativität und Leistungsvermögen sind evident und teilweise auch empirisch belegt. Die GEW wird sich dafür einsetzen, dass die OECD die zu untersuchenden Kompetenzen auf den Bereich sozialen und demokratischen Verhaltens ausweitet und auch den Zusammenhang mit sog. weichen Bildungselementen wie Musik, Kunst, Sport untersucht.

II. Methoden und Bewertungskriterien

6. Methodenfragen

Methodenfragen müssen im Wissenschaftsdiskurs geklärt werden. Simplem, nur auf einen Indikator bezogenem Länderranking misstraut die GEW in jeder Beziehung und nicht nur wenn es um internationale, sondern auch, wenn es um nationale Rangfolgen geht.

7. Bewertungskriterien

Die GEW orientiert sich bei ihrer Bewertung der Ergebnisse von PISA 2003 vor allem an den Entwicklungen (Zuwächse, Abnahmen)

- a. in den einzelnen Domänen: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, Problemlösekompetenz,
- b. bezüglich der Spreizung zwischen den fünf Prozent Leistungsstärksten und fünf Prozent Leistungsschwächsten, die bei PISA 2000 den international größten Wert aufwies,
- c. in Bezug auf die so genannte Risikogruppe derer, die sich

- auf oder unter Kompetenzstufe I befinden,
- d. in Bezug auf die Quote verzögerter Schulkarrieren (Rückstellung, Klassenwiederholung) sowie
- e. in Bezug auf den Zusammenhang von Schulleistung und Geschlechtszugehörigkeit sowie ethnischer und/oder sozialer Herkunft.

8. Bedeutung von Punktdifferenzen

Geringe Punktdifferenzen können bestenfalls Tendenzen anzeigen. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, ob die Differenzen überhaupt statistisch bedeutsam sind oder sich im Bereich von Messfehler toleranzen bewegen. Zudem ist zu bedenken, dass die Frage, wann Differenzen praktische pädagogische Bedeutsamkeit erlangen, in der Wissenschaft nicht geklärt ist. Zur Orientierung: Die Differenz zwischen den Kompetenzstufen betrug bei PISA 2000 ca. 70 Punkte (Lesekompetenz) und ca. 90 Punkte (mathematische Grundbildung). Eine halbe Kompetenzstufe wird in jedem Fall als praktisch bedeutsam angesehen. Sie entspricht in etwa dem Lernfortschritt, der unter „normalen“ Bedingungen im Verlauf eines Schuljahres erreicht werden kann.

9. Kriterien für Gesamtbewertung

Eine in der Tendenz positive Gesamtbewertung kann es aus Sicht der GEW nur geben, wenn der Abstand zu den Spitzenländern sowie die Leistungsspreizung deutlich geringer geworden und der Zusammenhang von Schulleistung und Geschlechtszugehörigkeit sowie ethnischer und sozialer Herkunft deutlich weniger ausgeprägt ist als bei PISA 2000.

III. Mittelmaß – kein Grund zur Entwarnung

10. Das gegliederte Schulsystem ist gescheitert: Wer hat, dem wird gegeben (Matthäus-Prinzip)

Jahrzehntelang ist der Mythos von den Spitzenleistungen des deutschen gegliederten Schulsystems gepflegt worden. Der frühe Selektionszeitpunkt galt als die Voraussetzung „begabungsgerechter Förderung“. Durch die PISA-Ergebnisse 2003 ist dieser Mythos endgültig zusammengebrochen. PISA 2000 war kein Ausrutscher in einem testunfähigen Land. Es zeigt sich vielmehr, dass Deutschland zu den Bildungssystemen gehört, in denen die Abhängigkeit des Schülerfolgs von der sozialen Herkunft am größten ist. Bundesländer und KMK haben diesen Umstand zu verantworten. Alarmierend sind vor allem fünf Befunde: (1) die so genannte Risikogruppe wird noch weiter abgehängt, da leichte Punktzuwächse nur in den oberen Kompetenzstufen (v.a. Gymnasium) erreicht wurden. (2) 2003 haben noch mehr Fünfzehnjährige eine verzögerte Schulkarriere als 2000. (3) In keinem anderen Land werden eingewanderte Jugendliche, die vollständig das Schulsystem des Aufnahmelandes durchlaufen haben, so schlecht gefördert wie in Deutschland. (4) In kaum einem Land sind Leistungsunterschiede so stark von der besuchten Schule abhängig. (5) Die SchülerInnen fühlen sich von ihren Lehrkräften nicht gut unterstützt. Für die GEW sind dies deutliche Belege, dass die selektive Grundphilosophie des deutschen Schulwesens ungebrochen ist und sich unter Kritik vermutlich sogar noch verschärft hat.

11. Schulpolitik: Hektik und richtungslose Werkelei

Die PISA-Ergebnisse 2003 sind die Quittung für eine Politik, die in vielen Bundesländern von Hektik und richtungsloser Werkelei bei sich ständig verschlechternden Lern- und Arbeitsbedingungen gekennzeichnet ist. Nationale oder bundeslandbezogene Entwicklungsziele für die in Aussicht gestellte „Optimierung der bestehenden Schulsysteme“ sind bisher nicht erkennbar. Die Entwicklung geht als Folge der Tabuisierung der Strukturfrage vielerorts sogar völlig in die falsche Richtung. Die beiden zentralen Probleme des deutschen Schulwesens, seine große Leistungsspreizung und die doppelte Benachteiligung durch Herkunft bereits Benachteiligter durch das Schulsystem selbst, wurden bisher weitgehend ausgeblendet. Stattdessen werden die Lerngruppen größer, die Elternbeiträge für Lehr- und Lernmittel werden erhöht, Lehrerinnen und Lehrer müssen mehr unterrichten.

12. Schönreden und Schönfärberei erzeugen keine schulpolitische Aufbruchstimmung

Mit Schönreden und Schönfärberei lässt sich keine schulpolitische Aufbruchstimmung erzeugen. Die leichten Punktzuwächse sind kein Grund zur Entwarnung und erst recht kein Anlass zum Jubeln. Sie zeigen keine Trendwende an. Sie verweisen eher auf Stagnation und Verharren im Mittelmaß. Dies ist besonders dramatisch in Bezug auf die Lesekompetenz, da Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz auch für andere Wissensbereiche und Fächer sowie für die gleichberechtigte Teilhabe am politischen und kulturellen Leben gilt. Ein „wir sind auf dem

richtigen Weg, weiter so, es dauert eben alles ziemlich lange“ ist ein fatales Signal in die falsche Richtung. Es signalisiert allen Beteiligten: Die Politik will ihre Ruhe, sie lässt das Thema fallen. Warum sollen ausgerechnet wir uns weiter anstrengen?

13. Spitzenplatz in weiter Ferne

Der Abstand Deutschlands zu den Spitzenländern bleibt unverändert groß, so dass die 2001 vollmundig verkündeten Vorhaben, in 10 Jahren eine internationale Spitzenstellung einnehmen zu wollen, bei dem jetzt vorgelegten Tempo nicht realisierbar sind. Vorausgesetzt, die Ergebnisse der Spitzenländer stagnierten, brauchte Deutschland von heute an noch mindestens 20 Jahre, um zur Spitze aufzuschließen, vorausgesetzt die Spitzenländer stagnieren und „warten“ auf Deutschland.

14. Teaching to the test – nicht nachhaltig

Die GEW geht mit vielen WissenschaftlerInnen davon aus, dass die leichten Punktzuwächse vor allem der Tatsache geschuldet sind, dass mittlerweile eine größere Testerfahrung gegeben ist und sich gewisse Übungseffekte bemerkbar machen. In Sachsen-Anhalt und dem Saarland ist das Üben von „PISA-Aufgaben“ seitens des Kultusministeriums „generalstabsmäßig“ angeordnet worden. Zudem sind zahlreiche Schulen entsprechend eigeninitiativ geworden, nachdem ihnen bekannt wurde, dass sie am PISA-Test teilnehmen. Vor allem SchülerInnen in Gymnasien wollten der Welt zeigen „wir sind doch nicht blöd“, so dass dort auch von einer größeren Testmotivation auszugehen ist. Zudem war auch erkennbar, dass das PISA-Aufgaben-Format

gerade Gymnasiasten motiviert und stimuliert hat. Die Quote der Schulformwechsler und Wiederholer muss zudem gesondert untersucht werden, da in vielen Gymnasien als Reaktion auf PISA 2000 die Selektion verschärft worden ist. Punktzuwächse nur in den höheren Kompetenzstufen sind zudem ein Hinweis darauf, dass die „doppelte Benachteiligung“, die mit der frühen Zuweisung zu einer Schulform mit hoher Problemkonzentration verbunden ist, weiter verschärft wird. „PISA-Üben“ fällt in Gymnasien und Realschulen leichter als in Hauptschulen. Übungseffekte und die größere Testerfahrung sind jedoch kein nachhaltiges Mittel zur Qualitätssteigerung, sondern führen – so die internationalen Erfahrungen – zu einmaligen und häufig vorübergehenden Effekten.

15. Problemlösefähigkeit als Hoffungsanker

Anlass zu Hoffnung bietet der Bereich „Problemlösefähigkeit“, wo Deutschlands SchülerInnen leicht oberhalb des Durchschnitts zu finden sind und auch nicht die ansonsten übliche sehr große Leistungsdifferenz aufweisen. Allerdings gilt Problemlösefähigkeit als weitgehend unabhängig von schulischen Lernprozessen, sondern ist auf allgemeine Intelligenz und die Fähigkeit zu schlussfolgerndem Denken zurück zu führen, die vor allem außerhalb der Schule trainiert werden. Problemlösefähigkeit lässt sich auch als Input-Faktor beschreiben. Empirische Untersuchungen verweisen darauf, dass die SchülerInnen in den letzten 30 Jahren im Durchschnitt immer intelligenter und die Schulleistungen immer schlechter wur-

den. Die Ergebnisse beim Problemlösen können als Hinweis gedeutet werden, dass unser Sekundarschulsystem eine Menge vorhandenen Potenzials verschüttet bzw. nicht entwickelt. Die Ergebnisse der IGLU-Studie deuten bekanntlich ebenfalls auf diesen Umstand. Auf jeden Fall werden im Bereich der Problemlösefähigkeit Potenziale der Schülerinnen und Schüler sichtbar, die im Schulunterricht bisher wenig abgerufen wurden, die im Hinblick auf moderne selbst gesteuerte Lernstrategien aber von zentraler Bedeutung sind. Die damit verbundene Kritik an traditionellen Unterrichtskonzepten muss von der GEW akzeptiert werden.

16. Parteipolitisch motivierter Konkurrenzföderalismus

Die alleinige föderale Zuständigkeit der Bundesländer für die Schulpolitik ist offenbar kein Garant für Erfolg. Dies hängt damit zusammen, dass im Gegensatz zu anderen Staaten Bildungspolitik in Deutschland immer noch ein parteipolitisch streitiges Thema ist mit der Folge eines parteipolitisch motivierten Konkurrenzföderalismus. Bislang gibt es keinen nationalen Konsens darüber, wohin die Entwicklung bildungspolitisch überhaupt gehen soll. Schulpolitik ist derzeit das einzige Feld, auf dem sich die politischen Parteien auf Ebene des Bundeslandes profilieren können. Die PISA-Ergebnisse müssen als deutlicher Hinweis verstanden werden, dass die seitens der Bundesländer geforderte Föderalisierung des gesamten Bildungsbereiches den gesamtgesellschaftlichen Schaden vergrößern und Deutschland bildungspolitisch in die internationale Bedeutungslosigkeit führen kann.

17. *Falsche Weichenstellungen von heute wirken langfristig*

Die KMK verteidigt das neuerliche unbefriedigende Abschneiden bei PISA mit dem Hinweis, „dramatische“ Veränderungen brauchten Zeit, aber die leichten Zuwächse wiesen in die richtige Richtung. Die Maßnahmen in den von der KMK verabredeten Handlungsfeldern können die leichten Zuwächse jedoch nicht begründen. Die Maßnahmen der KMK sind entweder im Elementar- oder Primarbereich angesiedelt und konnten die getestete Schülerpopulation noch nicht erreichen, sie sind noch im konzeptionellen Stadium (Standards, Qualitätssicherung) oder sie sind im Aufbaustadium (Ganztagsschulen) und erreichen dort erst zehn Prozent der SchülerInnen. Zudem ist ihre positive Wirksamkeit nicht erwiesen und teilweise nicht einmal wahrscheinlich. Im Falle der Bildungsstandards zum Beispiel, die derzeit die meisten Ressourcen verbrauchen, gibt es keine international gesicherten Erkenntnisse über positive Wirkungen. Im Gegenteil: Im selektiven deutschen Schulsystem kann sich das Standard-Konzept völlig kontraproduktiv auswirken. Wenn also auf die langfristigen Wirkungen hingewiesen wird und sich damit die Hoffnung verbinden soll, dass es sich dabei automatisch um Verbesserungen handelt, so kann es im Falle der Standards ein böses Erwachen geben, falls die Standards die negativen Auswirkungen der selektiven Strukturen unterstützen, statt sie abzubauen. Der Hinweis auf die langfristige Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen beunruhigt deshalb vor allem. Denn auch falsche Weichenstellungen von heute zeigen ihre negativen Wirkungen erst in einigen Jahren.

18. *SINUS-Programm*

Wirksam könnte vielleicht das SINUS-Programm bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung sein. Dieses Programm läuft als Reaktion auf TIMSS seit 1999, der 2003 getestete PISA-Jahrgang ist also davon erfasst worden. Aber statistisch konnten bestenfalls zehn Prozent der PISA-Schulen in das SINUS-Programm involvierte Schulen sein, so dass sich mögliche positive Effekte auch nur in diesem Rahmen bewegen können. Die für das nächste Jahr geplante PISA-Sonderauswertung aller SINUS-Schulen wird Aufschluss über die Effekte des Programms geben können. Die seitens der KMK angekündigte Konzentration auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist auf der Ebene der Proklamation stecken geblieben. Ein SINUS vergleichbares Programm für Lese-/Sprachförderung wurde nicht aufgelegt. Der Vorschlag der GEW an KMK und andere Lehrerorganisationen, gemeinsam ein Programm „Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen“ zu initiieren, wurde nicht aufgegriffen – vielleicht auch hier wegen der Nähe zum Tabubereich „frühe Selektion“.

19. *Kurzfristig wirksame Maßnahmen fehlen*

Die KMK hat als Reaktion auf PISA 2000 nur langfristig wirksame Maßnahmen beschlossen. Das war ihre freie Entscheidung. Die KMK muss sich fragen lassen, weshalb sie nicht umgehend ein Programm zur Sprach- und Leseförderung aufgelegt hat. Das Angebot von Seiten des BMBF zur Mitfinanzierung war frühzeitig vorhanden. Das BLK-Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund) ist jedoch erst im September 2004 nach einigem föderalen Hin und Her beschlossen worden. Die KMK bzw. die einzelnen Kultusminister können nicht ernsthaft behaupten, die Lesekompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ließe sich in einem Jahr nicht „dramatisch“ verbessern, vorausgesetzt die entsprechenden Mittel und Menschen werden bereit gestellt, um mit den Jugendlichen zu arbeiten. Schließlich zeigen die Leistungssteigerungen im Gymnasialbereich ja auch, dass deutliche Zuwächse möglich sind.

IV. *Grundsätzliche Weichenstellungen notwendig – Umbau des Schulsystems*

Die PISA-Befunde des Jahres 2003 machen deutlich: mit dem Kurieren von Symptomen und vermeintlichen Optimierungsversuchen ist es nicht getan. Seit drei Jahrzehnten werden entsprechende erfolglose Versuche unternommen. Je stärker zum Beispiel die „Stärkung der Hauptschule“ proklamiert wurde, um so schlechter ging es ihr. Es ist schwer nachzuvollziehen, weshalb Wissenschaftler sich dafür hergeben, dem Schulstrukturtabu den Wissenschaftsnimbus zu verleihen. Seit 30 Jahren bestand Gelegenheit, die „Leistungsfähigkeit und Überlegenheit“ des dreigliedrigen Schulsystems zu belegen. Weitere 30 Jahre dürfen mit hinhaltenden Bemerkungen über die langfristige Wirksamkeit von Reformbemühungen nicht verstreichen. Gerade weil grundsätzliche Veränderungen Zeit brauchen, müssen die richtigen Weichenstellungen jetzt erfolgen und zwar in folgenden Bereichen:

- a. strategische Ziele festlegen
- b. die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens klären

- c. mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen beginnen
- d. drei-Jahres-Ziele in wichtigen Handlungsfeldern vereinbaren
- e. kurzfristig wirksame Maßnahmen beschließen

20. Strategische Ziele festlegen

Die GEW fordert erneut, die soziale Schieflage und mangelhafte Chancengleichheit im deutschen Schulwesen ins Zentrum der Schulpolitik zu stellen und die Schülerschaft nicht noch weiter zu spalten. Wir leben in einer Zeit, in der ein Höchstmaß an Bildung für die Individuen wie für die Gesamtgesellschaft zur Überlebensfrage wird. Ziel muss deshalb sein, jedem jungen Menschen eine optimale Bildung zu ermöglichen, die dazu befähigt, lebenslang zu lernen, die private Zukunft zu meistern, eine demokratische Gesellschaft und die wirtschaftliche Entwicklung mit zu gestalten. Dazu gehört, bei den Hochschulzugangsberechtigungen internationales Niveau zu erreichen und die so genannte Risikogruppe ganz erheblich zu verkleinern. Diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn es gelingt, in Bildungseinrichtungen und Gesellschaft Aufbruchstimmung zu erzeugen und die Investitionen ins Bildungswesen erheblich zu steigern.

21. Die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens klären

Die oben skizzierten strategischen Ziele lassen sich in einem gegliederten, früh selektierenden Schulwesen nur unvollkommen erreichen. Das Schulstruktur-Tabu muss deshalb zugunsten eines strukturierten Klärungsprozesses aufgehoben werden. Viele Probleme im deutschen Schulwesen hängen direkt oder indirekt mit der international einmalig frühen Aufteilung zehnjähriger

Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge zusammen (Überalterung der SchülerInnen durch verzögerte Schulkarrieren, die doppelte Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen durch Herkunft und das Schulsystem selbst, die geringe Abiturientenquote sowie die große Risikogruppe oder der auf Homogenisierung der Lernprozesse zielende Unterrichtsstil). Sie sind weder durch erhöhte Anstrengungsbereitschaft noch durch verbesserte Lehr-/Lernprozesse allein zu beheben. Sie können durch Optimierung des traditionellen Systems bestenfalls gemildert, aber auch weiter verschärft werden. So können beispielsweise die soziale Schieflage im deutschen Schulwesen und vorhandene Benachteiligungen sogar noch verstärkt werden, wenn individuelle Förderung als so genannte „Eliteförderung“ vor allem den leistungsstarken Schülergruppen zugute kommt. Um diese (unerwünschten?) Effekte zu vermeiden, ist ein Klärungsprozess über die grundsätzliche Entwicklungsrichtung des Schulwesens zugunsten eines integrativen Systems notwendig, in dem die Verschiedenheit der (jungen) Menschen als Selbstverständlichkeit akzeptiert wird, in dem jeder Mensch in seiner Individualität geachtet wird und die bestmögliche Bildung für alle angestrebt wird. Die gesellschaftliche Elite ist in diesem Diskussionsprozess besonders gefordert. Sie muss zeigen, dass sie die Verteidigung ihrer Bildungsprivilegien zugunsten des gesellschaftlichen Gemeinwohls zurück zu stellen bereit ist.

22. Mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen beginnen

Mit dem Umbau zu einem integrativen Schulwesen kann jederzeit und schrittweise begonnen

werden. Dazu sollen keine vorhandenen Schulen „zerschlagen“, sondern die vorhandenen Schulen sollen zu integrativen Systemen weiter entwickelt und mit einem neuen pädagogischen Auftrag versehen werden. Der Auftrag heißt „individuelle Förderung“ und meint, Heterogenität zu akzeptieren, kein Kind zu beschämen, sondern jedes Kind willkommen zu heißen und wert zu schätzen. Es ist das Gegenteil von „Einheitsschule“ und „Gleichmacherei“; Ziel sind vielmehr an die regionalen/lokalen Bedingungen angepasste Entwicklungsstrategien, um ein gut erreichbares vollständiges Schulangebot zu sichern. Zum Beispiel können Grundschulklassen geschlossen in eine weiterführende Schule wechseln oder Kommunen stellen vollständig auf ein integratives Angebot um. (Einzelheiten können verschiedenen Schriften und der Homepage der GEW <http://www.gew.de> entnommen werden.)

23. Drei-Jahres-Ziele in wichtigen Handlungsfeldern vereinbaren

Die GEW schlägt der KMK bzw. den einzelnen Landesregierungen vor, in wichtigen Handlungsfeldern, die bedeutsam für ein integratives Schulwesen sind, konkrete Ziele zu vereinbaren und diese im Rahmen der Bildungsberichterstattung zu evaluieren. Dabei soll sich Deutschland an den Werten internationaler Spitzenländer orientieren, nicht am OECD-Durchschnitt. Ein Zeitraum von 10- bis 15 Jahren sollte ausreichend sein, um die Anpassung zu erreichen. Da es sich um quantitative Ziele handelt, muss betont werden, dass diese nicht durch Niveauabsenkung erreicht werden sollen.

- a. Schrittweise Reduzierung der (unfreiwilligen) Rückstellungs- und Wiederholerquote
- b. „Schrittweise Integration der sonderpädagogischen Förderung in die Regelschulen“
- c. Schrittweise Reduktion der Quote der (unfreiwilligen) Schulformwechsler.

Bundesländer mit hohen Quoten müssen deutlicher reduzieren als diejenigen mit geringen Quoten. Die Schulen erhalten Anreize, indem die eingesparten Mittel im System bleiben und für Prophylaxe und individuelle Fördermaßnahmen verwendet werden. Je mehr gezielte Fördermittel zum Einsatz kommen, um so besser lassen sich quantitative und qualitative Fortschritte gleichzeitig erreichen.

- d. Schrittweise Erhöhung der Quote der Studienberechtigten

Bundesländer mit niedrigen Quoten müssen deutlicher erhöhen als diejenigen mit vergleichsweise hohen Quoten. Zudem muss geklärt werden, ob die bestehenden Gymnasien (und Gesamtschulen) ihre Kapazitäten ausweiten (wollen) oder ob die beruflichen Schulen zunehmend die Funktion übernehmen (müssen), Studienberechtigungen zu vergeben. Eine deutliche Erhöhung dieser Quote ohne Qualitätseinbußen wird nur zu erreichen sein, wenn bereits in der Grundschule einsetzende förderdiagnostische Maßnahmen ergriffen und in der Sekundarstufe I fortgesetzt werden.

24. Kurzfristig wirksame Maßnahmen beschließen: Sprachförderung und Lehrerfortbildung

In zwei Handlungsfeldern sind kurzfristig wirksame Maßnahmen möglich und nötig: Bei Sprachfördermaßnahmen auch für die über Zehnjährigen und

bei Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität. Gerade für die vielen jungen Menschen mit mangelnder Lesekompetenz in Haupt-, Sonder- und Berufsschulen ist ein Höchstmaß an Unterstützung notwendig. Die Beschränkung auf Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich verkennt die dramatische Situation der Jugendlichen zwischen elf und 15 Jahren und auch der Lehrkräfte, die für sie Verantwortung tragen. Statistisch betrachtet sind mehr als 50 Prozent der Jugendlichen in Hauptschulen und nahezu 100 Prozent in Sonderschulen für Lernbehinderte der Lesekompetenzstufe I und darunter zuzuordnen.

Die GEW erneuert zudem ihren Vorschlag, mit KMK und anderen Lehrerorganisationen ein gemeinsames Netzwerk „Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen“ zu unterhalten. Das deutsche Schulsystem erzeugt für Lehrkräfte die Illusion, sie hätten einen Anspruch auf weitgehend leistungshomogene Lerngruppen. Schüler, die nicht „passen“, sollen entsprechend umsortiert, nicht jedoch gefördert werden. Die traditionellen Lehr-/Lernstrategien orientieren sich an dieser Vorstellung, so dass Lehrkräfte einen großen Nachholbedarf im wohlwollenden und kompetenten Umgang mit der Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Ein gemeinsames Projekt dieser Art wäre ein eindrucksvolles Zeichen für die Änderungs- und Kooperationsbereitschaft wichtiger Akteure.

Links

<http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/index.html>

Die PISA 2003-Studie wird auf deutscher Seite durchgeführt vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel. Die PISA-Seiten des Instituts enthalten die Kurzberichte des deutschen PISA-Konsortiums sowie Informationen über das Testdesign, die Stichproben und den Zeitplan der PISA-Studien.

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>

Mit der Durchführung der ersten PISA-Studie (Schwerpunkt: Lesekompetenz) war das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin betraut. Hier finden Sie alles über die PISA 2000-Studie (Ergebnisse, thematische Detailberichte, Reaktionen usw.).

<http://www.pisa.oecd.org>

Die gesamte PISA-Studie wird durchgeführt von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Auf ihren Seiten findet man die internationalen PISA-Studien als Download, die zum Teil aufschlussreiche – im deutschen PISA-Bericht nicht aufgenommene – Befunde enthalten, sowie Berichte zu anderen PISA-Teilnehmern. Zudem bietet die OECD hier thematische Zusatzberichte – etwa über Problemlösungskompetenz oder Chancengleichheit – an.

<http://www.bildungserver.de>

Unter dem Suchbegriff PISA-E 2003 hat der Deutsche Bildungserver unter anderem die Ergebnisse und Reaktionen der Bundesländer zusammengestellt.

http://www.gew.de/PISA_2003.html

Auf den PISA-Seiten der GEW finden Sie Hintergrundinformationen und weitere GEW-Veröffentlichungen zum Thema, z.B.:

- Drei Jahre nach PISA – Die GEW zieht Zwischenbilanz. November 2004
- Weichenstellungen nach PISA 2004. Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. Gertrud Hovestadt / Nicole Kessler. September 2004
- Schule nach PISA. Wie Eltern sich engagieren können. Hintergründe und gewerkschaftliche Positionen. Eine gemeinsame Broschüre von GEW, IG Metall und DGB. 2003
- PISA-E ... Ergebnisse auf den ersten und den zweiten Blick. Eine vorläufige Analyse der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Juli 2002
- PISA ... und was in Deutschland anders ist. Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen. Juni 2002

Mitglied(er) werd(b)en lohnt sich!

GEW-Mitglieder werben – Prämien auswählen!

Es lohnt sich schon immer, Mitglied der GEW zu sein. Jetzt lohnt es sich auch, Mitglieder zu werben. Für jedes neue, von Ihnen gewonnene Mitglied, können Sie sich eine von 18 Prämien auswählen. Fordern Sie jetzt den neuen Prämienkatalog bei Ihrem Landesverband an.

*Dieses Angebot gilt nicht für folgende Landesverbände:
Bayern, Berlin und Sachsen*



Prämie Nummer 13:

Carry Bag
„Kulturtasche“

Ich bin als neues GEW-Mitglied erworben worden.

Vorname, Name _____
 Straße, Nr. _____
 PLZ, Ort _____
 Telefon _____ Fax _____
 E-Mail _____
 Unterschrift _____

Bitte Coupon an Ihren GEW-Landesverband schicken.

Ich habe die nebenstehende Person als neues GEW-Mitglied erworben.

Ich möchte die Kulturtasche. Bitte schicken Sie mir den Prämienkatalog.

Vorname, Name _____
 Straße, Nr. _____
 PLZ, Ort _____
 Telefon _____ Fax _____
 E-Mail _____
 Unterschrift _____



Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Beitrittserklärung Bitte in Druckschrift ausfüllen.

Ihre Daten sind entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vorname/Name _____
 Straße/Nr. _____
 Land/PLZ/Ort _____
 Geburtsdatum/Nationalität _____
 Bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis _____ (Monat/Jahr)

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen.
 Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an und ermächtige die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort/Datum _____ Unterschrift _____

Telefon Fax _____
 E-Mail _____
 Berufsbezeichnung/-ziel beschäftigt seit Fachgruppe _____
 Name/Ort der Bank _____
 Kontonummer BLZ _____
 Tarif-/Besoldungsgruppe _____ Bruttoeinkommen Euro monatlich _____
 Betrieb/Dienststelle _____ Träger _____
 Straße/Nr. des Betriebes/der Dienststelle _____ PLZ/Ort _____

Beschäftigungsverhältnis

- angestellt
- beamtet
- Honorarkraft
- in Rente
- pensioniert
- Invalidität
- Altersübergangsgeld
- arbeitslos
- beurlaubt ohne Bezüge
- teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche
- im Studium
- ABM
- Vorbereitungsdienst/
- Berufspraktikum
- befristet bis _____
- Sonstiges _____

Vielen Dank!
Ihre GEW

Bitte Coupon an Ihren GEW-Landesverband schicken.

Unsere Anschriften

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7,
70176 Stuttgart
Telefon 07 11/2 10 30-0,
Fax -45/55
www.gew-bw.de
info@gew-bw.de

GEW Bremen

Löningstraße 35,
28195 Bremen
Telefon 04 21/3 37 64-0,
Fax -30
www.gew-hb.de
info@gew-hb.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16,
30175 Hannover
Telefon 05 11/3 38 04-0,
Fax -46
www.gew-nds.de
E-Mail@gew-nds.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58,
04229 Leipzig
Telefon 03 41/49 47-4 04,
Fax -4 06
www.gew-sachsen.de
gew-sachsen@t-online.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21,
60489 Frankfurt
Telefon 0 69/7 89 73-0,
Fax -1 02
www.gew.de
info@gew.de

GEW Bayern

Schwanthaler Straße 64,
80336 München
Telefon 0 89/54 40 81-0,
Fax 5 38 94 87
www.bayern.gew.de
info@bayern.gew.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15,
20148 Hamburg
Telefon 0 40/41 46 33-0,
Fax 44 08 77
www.gew-hamburg.de
info@gew-hamburg.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11,
45141 Essen
Telefon 02 01/2 94 03 01,
Fax 2 94 03 51
www.gew-nw.de
info@gew-nw.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6,
39114 Magdeburg
Telefon 03 91/73 554-0,
Fax 7 31 34 05
www.gew-sa.de
info@gew-sa.de

GEW-Hauptvorstand

Parlamentarisches
Verbindungsbüro Berlin,
Wallstraße 65,
10179 Berlin
Telefon 0 30/23 50 14 11-15,
Fax -10
info@buero-berlin.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5,
10787 Berlin
Telefon 0 30/21 99 93-0,
Fax -50
www.gew-berlin.de
info@gew-berlin.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12,
60325 Frankfurt
Telefon 0 69/97 12 93-0,
Fax -93
www.gew-hessen.de
info@hessen.gew.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8,
55116 Mainz
Telefon 0 61 31/2 89 88-0,
Fax -80
www.gew-rheinland-pfalz.de
gew@gew-rheinland-pfalz.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24,
24103 Kiel
Telefon 04 31/55 42 20,
Fax 55 49 48
www.gew-sh.de
info@gew-sh.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a,
14469 Potsdam
Tel. 03 31/2 71 84-0,
Fax -30
www.gew-brandenburg.de
info@gew-brandenburg.de

GEW

Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a,
19059 Schwerin
Telefon 03 85/4 85 27-0,
Fax -24
www.gew-mv.de
landesverband@mvp.gew.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84,
66121 Saarbrücken
Telefon 06 81/6 68 30-0,
Fax -6 68 30-17
www.gew-saarland.de
info@gew-saarland.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22,
99096 Erfurt
Telefon 03 61/5 90 95-0,
Fax -60
www.gew-thueringen.de
info@gew-thueringen.de

Die GEW im Internet:

<http://www.gew.de>

Impressum

Herausgeber:

GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
Tel.: 069/78973-0
Fax. 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
Homepage: www.gew.de

Verantwortlich:

Marianne Demmer

Redaktion:

Marianne Demmer, Martina Schmerr,
Nathalie Gehle, Stefanie Eßwein

Gestaltung:

Werbeagentur Zimmermann,
Frankfurt/Main;

Oktober 2005

